

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

TALISSON SUBTIL VOGELMANN

***GAME ON: A LEITURA EM JOGO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA***

CURITIBA

2022

TALISSON SUBTIL VOGELMANN

***GAME ON: A LEITURA EM JOGO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA***

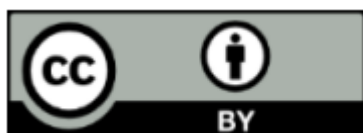
Game on: Reading at play in the foreign language classroom

Trabalho de Dissertação apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens - Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira.

CURITIBA

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



TALISSON SUBTIL VOGELMANN

GAME ON: A LEITURA EM JOGO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Estudos De Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem E Tecnologia.

Data de aprovação: 28 de Março de 2022

Prof.a Ana Paula Pinheiro Da Silveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Claudia Vanessa Bergamini, Doutorado - Universidade Federal do Acre (Ufac)

Prof.a Maria De Lourdes Rossi Remenche, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 28/03/2022.

AGRADECIMENTOS

Certamente estas palavras não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira, pelo tempo dedicado a mim e pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória.

Agradeço também a Prof.^a Dra. Cláudia Vanessa Bergamini e a Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche pela leitura atenta e crítica durante a qualificação, o que possibilitou abrir novos caminhos e panoramas para esta dissertação.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que oferece ensino gratuito e de qualidade à população. E ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens e a todos meus professores do PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens na linha de Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido) que fizeram parte dessa caminhada acadêmica.

Aos amigos que, mesmo longe, sempre estiveram ao meu lado. À Evellyn, pelo apoio emocional, por sempre torcer por mim e me encorajar nessa longa caminhada.

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento à minha família, e principalmente aos meus pais, Simone e Edelmar, e irmã, Tainini, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer esse desafio.

Enfim, deixo meus sinceros agradecimentos a todos os que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.



(*Giant Sparrow*, 2017)

RESUMO

Com o avanço contínuo da tecnologia, cada vez mais, dispositivos inteligentes e aplicativos de mídia social fazem parte das diferentes situações de interação social. Nesse sentido, pesquisas em Linguística Aplicada vêm apontando para a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto educacional. Os estudantes, inseridos nesse cenário, fazem uso de práticas sociais de leitura e escrita que envolvem diferentes linguagens dentro e fora da sala de aula e, cada vez mais, trabalham de forma criativa, colaborativa e crítica na Internet. Confirma essa perspectiva, a 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019) que aponta uma queda no hábito de leitura e, em contrapartida, um crescimento no uso das redes sociais e da Internet, inclusive para os jogos entre os sujeitos em idade escolar. Esses resultados nos levam a inferir que, no espaço digital, as ofertas culturais como, os jogos *on-line* e as plataformas de *streaming*, competem com a leitura de livros. Essa preferência das crianças e jovens reafirma a necessidade de pensarmos as práticas de leitura e escrita nas novas mídias como uma maneira de ensinar/aprender por meio da ludicidade, deslocando os jogos da esfera do entretenimento para a da educação. Assim, esta pesquisa assume como objeto de estudo o jogo digital *What Remains of Edith Finch* (GIANT SPARROW, 2017). Dessa forma, esta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e de cunho interpretativista, busca responder à seguinte pergunta: “De que forma a pedagogia dos multiletramentos se faz presente nos jogos digitais, em especial no jogo *What Remains of Edith Finch*?”. Para respondê-la, assume-se como objetivo geral compreender, a partir da pedagogia dos multiletramentos, a possibilidade do uso do jogo digital *What Remains of Edith Finch* para o ensino de leitura na disciplina de Língua Estrangeira. Com vistas a atingir tal objetivo, serão empregados como aporte teórico a interrelação entre linguagem e tecnologia (BAKHTIN, 1986; PINTO, 2005; VARGAS, 2001), conceitos dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE & KALANTZIS, 2000, 2009), conceitos dos jogos digitais (EGENFELDT-NIELSEN, 2005; GEE, 2003, 2007; SALEN & ZIMMERMAN, 2005), reflexões sobre o Ensino de Língua Estrangeira (GEE, 2011; OSTENSON, 2013; TOOMEY, 2013). A partir das reflexões teóricas, a análise do jogo estabelece relações com os multiletramentos, com as práticas multiletradas e com o ensino de leitura de língua estrangeira. Por fim, com a combinação do referencial teórico com a análise, pode-se notar que não apenas os aspectos dos multiletramentos estão presentes no jogo em questão, mas principalmente como a multimodalidade e os gêneros são relevantes e complexos dentro do jogo. Além disso, o jogo vai além da ideia de ferramenta e se transforma em um jogo literário, que, quando utilizado, se torna um novo modo de expressão para a literatura em sala de aula.

Palavras-chave: Jogos digitais; Multiletramentos; Língua Estrangeira; Leitura.

ABSTRACT

With the continuous advancement of technology, more and more, smart devices and social media applications are part of different social interaction situations. In this sense, research in Applied Linguistics has been pointing to the presence of Digital Information and Communication Technologies, henceforth TDIC, in the educational context. Students, inserted in this scenario, make use of social practices of reading and writing that involve different languages inside and outside the classroom and, increasingly, work creatively, collaboratively and critically on the internet. The 5th edition of the Portraits of Reading Survey in Brazil (2019) confirms this perspective, which points to a drop in the habit of reading and, on the other hand, an increase in the use of social networks and the internet, including for games among school-age subjects. These results lead us to infer that, in the digital space, cultural offerings such as online games and streaming platforms compete with reading books. This preference of children and young people reaffirm the need to think of reading and writing practices in new media as a way of teaching/learning through playfulness, moving games from the sphere of entertainment to that of education. Thus, this research takes as its object of study the digital game “What Remains of Edith Finch” (GIANT SPARROW, 2017). Thus, this qualitative, exploratory and interpretive research seeks to answer the following question: “How is the pedagogy of multiliteracies present in digital games, especially in the game What Remains of Edith Finch?”. To answer it, it is assumed as a general objective to understand, from the pedagogy of multiliteracies, the possibility of using the digital game What Remains of Edith Finch for the teaching of reading in the subject of Foreign Language. In order to achieve this objective, the interrelationship between language and technology (BAKHTIN, 1986; PINTO, 2005; VARGAS, 2001), concepts from the Multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2000, 2009), concepts of digital games (EGENFELDT-NIELSEN, 2005; GEE, 2003, 2007; SALEN & ZIMMERMAN, 2005) and reflections on Foreign Language Teaching (GEE, 2011; OSTENSON, 2013; TOOMEY, 2013) are used as a theoretical contribution. Based on theoretical reflections, the analysis of the game establishes relationships with multiliteracies, with multiliterate practices and with the teaching of reading a foreign language. Finally, with the combination of the theoretical framework and the analysis, it can be noted that not only the aspects of multiliteracies are present in the game in question, but mainly how multimodality and genres are relevant and complex within the game. In addition, the game goes beyond the idea of a tool, and becomes a literary game, which when used, becomes a new mode of expression for literature in the classroom.

Palavras-chave: Digital games; Multiliteracies; Foreign language; Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico com atividades realizadas na internet	15
Figura 2 – Relações Simbólicas	20
Figura 3 – Comparação entre os jogos Resident Evil e Batman Arkham City	41
Figura 4 – Comparação entre os jogos Tom Clancy’s Splinter Cell e Batman Arkham City	42
Figura 5 – Comparação entre os jogos Assassin’s Creed e Batman Arkham City.....	42
Figura 6 – Os “processos de conhecimento”	43
Figura 7 – A direita o jogador encontrando o refém e a esquerda o jogador desarmando a bomba.	44
Figura 8 – Jogabilidade de Minecraft.....	45
Figura 9 – Zona de Desenvolvimento Proximal.....	47
Figura 10 – Tutorial contendo Instrução Aberta no jogo Call of Duty: Warzone.....	49
Figura 11 – Instrução Aberta no jogo Grand Theft Auto V.	49
Figura 12 – Práticas Transformadoras no jogo What Remains of Edith Finch.....	53
Figura 13 – Nimatron	56
Figura 14 – “Brown Box”.....	56
Figura 15 – Magnavox Odyssey.....	57
Figura 16 – Propagando do Crown Soccer Special	57
Figura 17 – Arcade Pong.....	58
Figura 18 – A esquerda: tela do jogo “Empire”; a direita: PLATO	59
Figura 19 – Gunfight (1975).....	60
Figura 20 – Space Invaders (1989) e Atari VCS	60
Figura 21 – <i>Revistas especializadas em jogos digitais e computadores</i>	61
Figura 22 – Commodore Vic-20; Commodore 64; Apple II.....	62
Figura 23 – Donkey (Bill Gates)	62
Figura 24 – Nintendo Entertainment System (NES)	63
Figura 25 – <i>MidiMaze</i> (1987).....	63
Figura 26 – Playstation e o jogo <i>Tomb Raider</i>	64
Figura 27 – <i>Runescape</i> : menu e comparação (2001 x 2021)	65
Figura 28 – <i>Angry Birds</i> ; <i>Clash of Clans</i> ; <i>Free Fire</i>	70
Figura 29 – <i>The Wolf Among Us</i> e <i>Life is Strange</i>	70
Figura 30 – Equipamentos de Realidade Virtual.....	71
Figura 31 – Partes do jogo <i>Half-Life: Alyx</i>	72
Figura 32 – <i>Dear Esther</i>	99
Figura 33 – Árvore genealógica da família Finch	128
Figura 34 – A casa Finch.....	129
Figura 35 – A transição da página escrita para o ambiente digital em What Remains of Edith Finch.....	129
Figura 36 – Textos em WRoEF.....	138
Figura 37 – Múltiplas modalidades em WRoEF	139
Figura 38 – A história de Calvin	141
Figura 39 – Estrutura narrativa do jogo WRoEF	142
Figura 40 – Diário de Molly como artefato.....	143
Figura 41 – Calvin no balanço: trecho em primeira pessoa.	144
Figura 42 – As fotografias de Sam; Os desenhos de Milton e A poesia de Gus.	144

Figura 43 – Gêneros em <i>What Remains of Edith Finch</i>	145
Figura 44 – Molly como um gato e como um monstro.	148
Figura 45 – Capa da história de Barbara.	150
Figura 46 – Transição da história para a jogatina.....	150
Figura 47 – Gus sendo guiado pelo texto.	151
Figura 48 – Gregory na banheira enquanto o jogador controla o sapo.	152
Figura 49 – A Carta.	153
Figura 50 – Lewis na fábrica.	154
Figura 51 – Evolução gradual da imaginação de Lewis.	155
Figura 52 – Os últimos passos de Lewis.	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modos de significação.....	39
Quadro 2 – O Conceito de Design	40
Quadro 3 – Componentes da Pedagogia dos Multiletramentos	54
Quadro 4 – Elementos de definição para o termo “jogo”	75
Quadro 5 – Gerações de estudos sobre a relação entre jogos digitais e educação	78
Quadro 6 - Eixos de aprendizagem na BNCC: oralidade, leitura e escrita	108
Quadro 7 – Critérios de Análise.....	125
Quadro 8 – Etapas e Níveis da Pedagogia dos Multiletramentos	164

SUMÁRIO

TELA INICIAL: PREÂMBULO	11
1. <i>START</i>	14
2. LEVEL I: AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E TECNOLOGIA	19
2.1 Linguagem e Tecnologia.....	19
3 LEVEL II: LETRAMENTO(S)	27
3.1 Linguagem, Tecnologia e Letramento.....	27
3.2 Letramento: Definição e Evolução.....	29
3.3 Antes do “Multi”	33
3.4 <i>Level Up</i> : Multiletramentos.....	35
3.4.1 <i>Movimentando a câmera: um zoom sobre o “quê” dos Multiletramentos</i>	37
3.4.2 <i>Movimento a câmera: um zoom sobre o “como” dos Multiletramentos</i>	42
4 LEVEL III: JOGOS DIGITAIS	55
4.1 Jogos Digitais: Comunidade em Evolução.....	55
4.2 Jogos? Digitais?.....	74
4.3 A evolução dos estudos sobre Jogos Digitais no Ensino de LE	78
4.4 Jogos Digitais e a BNCC.....	80
4.5 Letramento e Jogos digitais.....	83
4.6 Jogos Digitais e Novas Possibilidades para a Educação Digital	85
4.7 Jogos Digitais: Multimodalidades e Gêneros Discursivos	93
4.7.1 <i>Walking Simulator: um gênero em desenvolvimento</i>	98
5 LEVEL IV: LÍNGUA ESTRANGEIRA	101
5.1 O conceito de LE.....	101
5.2 Dos Letramentos aos Multiletramentos no Ensino de LE	101
5.3 Leitura Multiletrada em LE.....	104
5.3.1 <i>A Leitura em LE na BNCC</i>	107
5.4 Jogos Digitais como literatura na sala de aula de LE.....	110
6 LEVEL V: O JOGO DA PESQUISA	121
6.1 Critérios de Análise.....	124
6.2 Selecionando o Jogo.....	125
6.3 O Jogo em Contexto.....	127
6.4 A experiência do jogador	128
7 <i>FINAL LEVEL</i> : O JOGO DOS DADOS	131
7.1 Jogos Digitais Como Prática Social e Multiletrada.....	131
7.1.1 <i>What Remains of Edith Finch: Uma Prática Social</i>	131
7.1.2 <i>O Jogo da Leitura: design e mecânica do jogo</i>	136

7.2	Uma Porta, uma História: Explorando Cômodos em <i>What Remains of Edith Finch</i>	142
7.2.1	<i>Realismo mágico como escape na história de Molly</i>	146
7.2.2	<i>O terror quadro a quadro na história de Barbara</i>	149
7.2.3	<i>Uso lúdico e estético do texto escrito na história de Gregory e Gus</i>	151
7.2.4	<i>Devaneios da intertextualidade e metalinguagem na história de Lewis</i>	152
7.2.5	<i>Remixando dados: entre a multimodalidade e os gêneros discursivos</i>	156
7.3	Jogos Digitais e o Ensino de LE	157
7.3.1	<i>Jogos Literários como Ferramentas de Ensino</i>	159
7.4	O jogador-leitor em <i>What Remains of Edith Finch</i>	162
7.5	Em busca de uma perspectiva multiletrada	163
8	<i>GAME OVER</i>	167
	REFERÊNCIAS	170

TELA INICIAL: PREÂMBULO

A tela inicial é o primeiro contato do jogador com o jogo. Ali, ele começa a navegação, vai se ambientando, conhecendo alguns aspectos do designer, da história, da jogabilidade, como pontuar, qual o modo de jogo, quais são os prêmios, os desafios e as habilidades.

Se é assim que todo jogo tem início, resolvi começar por também assim, pela tela inicial, uma espécie de preâmbulo, se estivéssemos falando de um livro.

O meu interesse por pesquisar os jogos digitais se desenvolveu por meio da minha conexão com videogames, que teve início muito antes de eu começar a estudar inglês. Cresci no final dos anos 90 e início dos 2000, momento no qual, aqui no Brasil, os videogames começaram a se distanciar do *boom* produzido pelos fliperamas e aproximar-se das residências por meio dos consoles de mesa. Como minha família não tinha fundos necessários para a aquisição desses aparelhos, meu primeiro contato foi na casa dos meus primos, com um NES (*Nintendo Entertainment System*). Nessa época, os jogos já não eram mais tão simples, ainda eram bastante *pixelados*, porém já apresentavam um nível maior de complexidade. Lembro que os jogos eram bem difíceis; a cada nova fase, eles aumentavam a dificuldade até que o jogador se rendesse (ou recebesse a ordem de vir para a mesa de jantar). Mais tarde, por volta de 2005, meu tio ganhou um *Playstation 1*, e, logo depois, meus primos também ganharam. Muitas das minhas memórias de infância estão diretamente relacionadas a essa fase, jogando com meu tio ou primos.

Foi, então, que, no meu aniversário de 12 anos, ganhei meu primeiro videogame, o *Playstation 2*, o qual conservo até hoje. Lembro-me de passar horas jogando *WWE*, *GTA*, *The Sims 2*, *God of War*, *Bully* e *Naruto*, só para citar alguns. Daí em diante, nunca mais abandonei os jogos digitais, e eles tiveram cada vez mais influência sobre a minha vida, sendo a maior delas a vontade de aprender inglês, o que, posteriormente, culminou com a escolha da minha formação: Letras-Inglês.

Minha própria percepção das complexidades e da riqueza dos jogos começou com essas experiências iniciais, as quais acredito que exerceram um efeito indiscutível não apenas em minhas jogatinas posteriores, mas também em minha compreensão das maneiras como todos os textos são construídos, utilizados, aprendidos e interpretados. Aprender as regras, códigos e dicas que um jogo aparentemente elementar como *Super Mario Brothers* (NES) envolve não é uma tarefa fácil, embora seja uma das experiências de jogo mais simples e fundamentais. Da mesma forma que a literatura e o cinema, os videogames são construções textuais que envolvem práticas complexas de “leitura” e “escrita”. No *The Sims 2*, por exemplo, “ler” serve para que

o personagem consiga melhores cargos no mercado de trabalho, é preciso estudar e focar em uma área, além disso, os jogadores devem “escrever”, investindo em bibliotecas e computadores para alcançar tais cargos. Portanto, buscar um trabalho dentro do jogo é uma atividade complexa que deriva de outras atividades dentro do jogo. A “leitura” e a “escrita” também se baseiam em convenções estabelecidas a partir de textos anteriores, uma vez que os princípios básicos de *Super Mario Brothers* continuam nas sequências modernas e, como tal, a compreensão dos primeiros jogos enriquece os últimos.

Como King e Krzywinska (2002) descrevem, o ato de jogar não precisa ser visto como algo menor do que ler um livro ou assistir a um filme, já que, por sua interatividade, apresenta formas mais complexas de entretenimento audiovisual. Em essência, por causa de minhas experiências de jogo anteriores e atuais, tenho uma perspectiva sobre esses textos que é certamente diferente daqueles jogadores que não tiveram a mesma experiência antecessora. Também acredito que minha experiência com jogos afeta a maneira como uso e interpreto textos em outros meios. Por exemplo, ao assistir a um filme ou ler um livro, muitas vezes, penso nos tipos de ação disponíveis ou possíveis que podem ocorrer, da mesma forma que costumo testar botões de videogame para determinar seu uso. Assim, mesmo em um texto escrito ou filme, posso estar figurativamente “pressionando todos os botões” para determinar o que virá a seguir.

Desde que iniciei a graduação, fiquei realmente surpreso ao constatar que os jogos estivessem sendo estudados no âmbito acadêmico. Ainda mais surpreendente para mim foi o fato de que os acadêmicos de língua inglesa vinham discutindo jogos e como eles poderiam influenciar no ensino da língua. Isso estimulou a minha escolha em desenvolver no Projeto Integrador Tecnologia e Trabalho Docente, o meu primeiro projeto para refletir sobre os jogos e o ensino de Inglês: *Scribblenauts* sem limites: como utilizar jogos não didáticos no ensino de LE? Essa jogada inicial, que me permitiu refletir sobre as habilidades que poderiam ser ensinadas na língua inglesa, levaram-me a dar mais um passo e desenvolver também o meu Trabalho de Conclusão de Curso nessa linha. Sob o título *As Adaptações em Pauta no Processo de Localização: Uma Análise Cultural da Tradução do Game South Park: The Fractured But Whole*, resultado de uma pesquisa ainda inicial, o estudo me permitiu ir adquirindo competências em jogos de vídeo game, afinal cada nova fase vai possibilitando adquirir competência para jogar e avançar no jogo. Dali para uma nova partida, foi um salto. A universidade onde havia concluído a graduação em Letras-Inglês oferecia um Mestrado Acadêmico, ofertado pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação: o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, e pude vislumbrar a possibilidade de

articular as minhas reflexões anteriores à linha de concentração do Programa: Linguagem e Tecnologia. Assim dei o meu *start*, para construir esta dissertação: ***Game on: a leitura em jogo na sala de aula de Língua Estrangeira.***

1. *START*

Com o avanço contínuo da tecnologia, dispositivos inteligentes e aplicativos de mídia social fazem parte das diferentes situações de interação social. Nesse sentido, pesquisas em Linguística Aplicada vêm apontando para a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDIC, no contexto educacional, bem como seu potencial para a abordagem interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Embora ainda persista certa resistência em utilizar tais tecnologias em sala de aula, o que pode ser atribuído a fatores diversos como aspectos estruturais, tecnológicos, ou mesmo de capacitação para o domínio desses dispositivos para uso no processo educacional, os pesquisadores da área concordam que as tecnologias digitais e os ambientes virtuais sozinhos não resolvem a situação da democratização¹ da qualidade educacional em todo o mundo. Sibilia (2012), analisando as dificuldades para implantação de práticas que envolvem as tecnologias digitais na escola, afirma que um dos motivos para a resistência se baseia no fato de as escolas manterem seu formato tradicional. Essa tradicionalidade requer uma “interioridade e concentração”, enquanto o uso de tecnologias é justamente o oposto, uma vez que sua proposta se baseia na “exterioridade e descentramento” (SIBILIA, 2012, p. 77).

As TDIC promovem um novo modo de ser e estar no mundo, um novo *ethos*, a partir do qual qualquer pessoa pode construir uma notícia, por exemplo, divulgá-la, compartilhá-la, remixá-la e até mesmo disseminar conteúdos. Nesse sentido, Bauman (2001) afirma que houve uma liquefação das relações de autoridade, o que se contrapõe ao modelo de interioridade e de concentração. Para Rojo e Melo (2017):

Não somente os textos/enunciados em ambientes digitais se organizam de novas maneiras, como hipertextos e hiper mídias, combinando multissemioticamente uma variedade de linguagens (imagens estáticas e dinâmicas, áudio, linguagem oral e escrita), como também as novas práticas letradas que sobre eles se exercem em leitura e produção (produsagem) obedecem a um novo *ethos* e a novas mentalidades. (ROJO e MELO, 2017, p. 02)

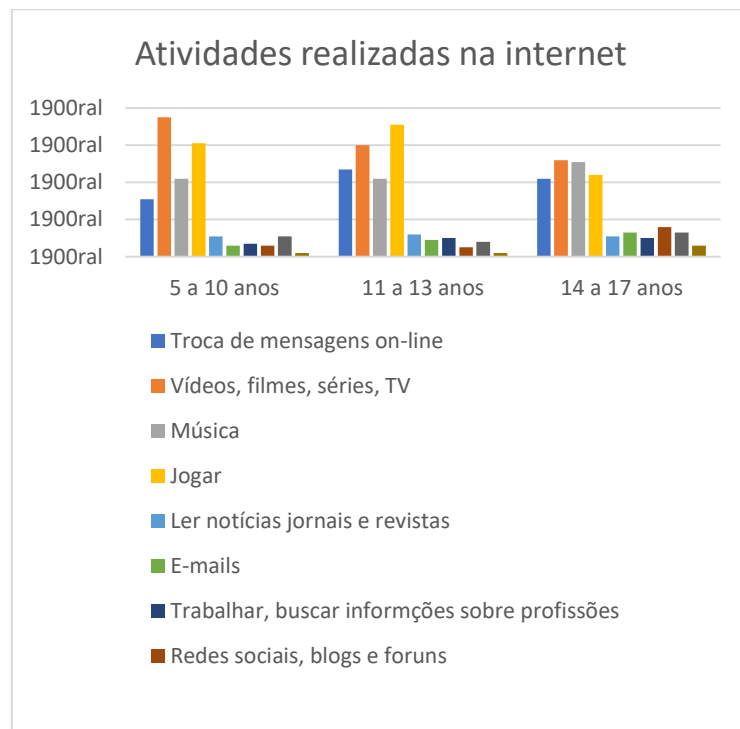
Os estudantes, inseridos nesse cenário, fazem uso de práticas sociais de leitura e escrita que envolvem diferentes linguagens dentro e fora da sala de aula e, cada vez mais, trabalham de forma criativa, colaborativa e crítica na internet. Em outros espaços multimodais, usam as

¹ Partilhamos da posição de Coracini (2005) que defende que a tecnologia por si só não resolve a questão da democratização e da qualidade do ensino. Ao contrário, pode-se criar um fosso entre aqueles que possuem e os que carecem desta tecnologia, como pode ser visto durante a pandemia da Covid-19, em 2020, que fez emergir as diferenças educacionais entre classes.

mídias sociais para continuar lendo, escrevendo e aprendendo a qualquer momento, fenômeno conhecido como “aprendizagem onipresente” (KALANTZIS & COPE, 2012, p. 11).

A 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019)² corrobora essa dinâmica ao apontar que houve uma queda no hábito de leitura e, em contrapartida, um crescimento no uso das redes sociais e da internet, inclusive para os jogos entre os sujeitos em idade escolar. O gráfico abaixo, adaptado dos resultados da pesquisa, evidencia que atividades como assistir a vídeos e séries, jogos, música e interação em aplicativos de mensagens *on-line* lideram o ranking do tempo gasto na internet.

Figura 1 – Gráfico com atividades realizadas na internet



Fonte: Adaptado de Retratos da Leitura no Brasil – 5ª edição (2020).

A partir dos resultados, infere-se que, no espaço digital, as ofertas culturais, como os jogos *on-line* e as plataformas de *streaming*, competem com a leitura de livros. Essa preferência das crianças e jovens reafirma a necessidade de se repensar as práticas de leitura e escrita nas novas mídias como uma maneira de ensinar/aprender por meio da ludicidade, deslocando os jogos da esfera do entretenimento para a da educação.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao analisarem as diferenças entre a geração atual e aquela precedente, afirmam:

² Retratos da Leitura no Brasil. 5ed. Instituto Pro-livro. 2011. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

Enquanto a geração anterior estava, em geral, acostumada a interagir como telespectadora de histórias do cinema e da televisão, meios de comunicação intrínsecos à dinâmica de produção e consumo da “mídia de massa”, a geração “P” está cada vez mais familiarizada com personagens de histórias de videogames e de fanfics on-line, podendo atuar no próprio modo como essas histórias terminam. (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p.26)

Nesse contexto, os jogos digitais podem complementar ou mesmo favorecer o aprendizado de Língua Estrangeira (LE), conforme diferentes pesquisadores (RANKIN, GOLD & GOOCH, 2006; DEHAAN, 2010; LEFFA et. al, 2012) que apontam os efeitos dos jogos digitais na aprendizagem da língua inglesa.

Sobre a tecnologia digital, cabe citar que o isolamento social, oriundo da pandemia da COVID-19, colocou em evidência seu valor – na preservação do trabalho, da diversão e do aprendizado – olhando para além da enormidade de sofrimentos e tragédias que o vírus trouxe, houve uma “corrida” pela digitalização que, de outra forma, poderia ter levado décadas.

Diante de tal realidade, em um ambiente em que a aprendizagem digital agora não é negociável, educadores em todo o mundo buscaram conduzir experiências de aprendizagem digital eficazes e inspiradoras. Dado o desafio de transformar as aulas em aprendizagem digital, muitos professores conheceram formas de explorar os recursos digitais ao projetar experiências de aprendizagem para os alunos, e os jogos digitais despontaram como uma tecnologia importante para conectar os alunos às escolas e propiciar aprendizagem. Para dar um exemplo, o jogo *Minecraft*³ ultrapassou 126 milhões de jogadores mensais durante a pandemia, já que a empresa *Microsoft* disponibilizou a versão educacional - *Minecraft Education Edition* - gratuitamente para professores.

Os jogos digitais são textos explicitamente retóricos que contam histórias multimodais, e os jogadores se envolvem em várias práticas de letramentos com eles. Nesse sentido, a pesquisa sobre jogos pode trazer importantes contribuições para a área da Linguística Aplicada, doravante LA, sobretudo, para os estudos que se dedicam ao ensino da língua inglesa.

Toomey (2017) reconhece a lacuna entre a pedagogia dos estudos literários e de letramento e o crescente impacto cultural dos videogames, argumentando que:

Jogar no computador é uma parte atraente da vida de muitos alunos; no entanto, muitas vezes em salas de aula de inglês, os jogos são vistos, na melhor das hipóteses, como

³ Disponível em: <https://geekcity.com.br/noticias/minecraft-ultrapassa-126-milhoes-de-jogadores-mensais-durante-pandemia/>

uma recompensa por completar uma atividade [...], ou na pior das hipóteses como o refúgio rebelde do aluno resistente e desengajado (TOOMEY, 2017, p. 39).

Os jogos digitais, como defende a autora, são reconhecidos como uma forma de arte cultural de grande significado para os alunos, todavia são subutilizados e subexaminados nos currículos de literatura e letramento, relegados a recompensas ou materiais suplementares para o curso. Da mesma forma, a pesquisadora reconhece o potencial dos videogames como textos literários:

Os jogos de computador também oferecem novas oportunidades para contar histórias e novas formas de engajamento com textos digitais que convocam educadores de língua inglesa a expandir seus entendimentos do 'texto literário', como eles investigam ainda mais o potencial que essas novas formas narrativas podem ter para as salas de aula de inglês (TOOMEY, 2017, p. 39).

Os jogos digitais são tecnologias utilizadas principalmente para entretenimento e talvez, por isso, raramente professores adaptem essa tecnologia para uso em sala de aula. Mesmo assim, pode-se compará-los a outros materiais autênticos como revistas, bulas de remédio, rótulos de produtos, logo podem e devam ser utilizados como ferramenta de ensino.

Dessa forma, esta pesquisa que se define como qualitativa, de caráter exploratório e de cunho interpretativista, busca responder à seguinte pergunta: “De que forma a pedagogia dos multiletramentos se faz presente nos jogos digitais, em especial no jogo *What Remains of Edith Finch*?”

Para responder a essa pergunta, a presente pesquisa assume como objetivo geral: compreender, a partir da pedagogia dos multiletramentos, a possibilidade do uso do jogo digital *What Remains of Edith Finch* para o ensino de leitura na disciplina de Língua Estrangeira. Com intuito de percorrer tal objetivo, este estudo faz a retomada teórica dos estudos dos letramentos, estabelecendo relações com os jogos digitais, em especial no jogo *What Remains of Edith Finch*, e, com o processo de ensino de Língua Estrangeira (LE). Além disso, a pesquisa buscará fornecer, também, uma análise do jogo mencionado como uma ferramenta para o ensino, conectando o entretenimento à educação. Dessa forma, nesse percurso teórico, busca-se estabelecer relações entre os jogos e, para tanto, delinea como objetivos específicos:

1. Analisar se, e de que modo, os jogos digitais estão inseridos nos documentos oficiais que parametrizam e direcionam o ensino no Brasil.

2. Buscar compreender como a materialização de diferentes gêneros discursivos no jogo *What Remains of Edith Finch* pode propiciar as habilidades de multiletramentos.
3. Discutir a possibilidade do uso do jogo *What Remains of Edith Finch* como texto para o ensino de leitura em Língua Estrangeira.

Conforme já mencionado, este trabalho quer refletir sobre as contribuições do jogo *What Remains of Edith Finch* (WRoEF) para o processo de ensino de leitura em língua estrangeira. Para que se estabeleçam as bases deste estudo, no primeiro capítulo, busca-se fazer um panorama geral acerca da tecnologia e de sua interrelação com a linguagem e os letramentos, ancorado nos estudos de Bakhtin (1986) Benveniste (1995), Cassirer (2012), Cupani (2013), Pinto (2005) e Vargas (2001).

No segundo capítulo, será feita a retomada teórica dos estudos sobre letramentos, estabelecendo relações com os jogos digitais, com base nos estudos de Cope & Kalantzis (2000), Lankshear & Knobel (2003) New London Group (1996) e Ribeiro (2019). No terceiro capítulo, as reflexões de Beavis (2013), Egenfeldt-Nielsen (2005), Gee (2003, 2007), Juul (2005) e Salen & Zimmerman (2005), vão servir de aporte para apresentar uma visão geral da pesquisa que posiciona os jogos digitais no contexto dos estudos dos (multi)letramentos. Esse capítulo explorará o histórico dos jogos digitais, sua definição, bem como uma breve trajetória do uso dos jogos e, algumas experiências do uso dessa mídia na escola. O quarto capítulo busca refletir sobre o Ensino de Língua Estrangeira, partindo de seu conceito em direção à relação com a leitura e com os jogos digitais, tomando como base as pesquisas de Gee (2011), Hopkins & Roberts (2015), Kern (2000), Krashen (2002), Ostenson (2013) e Toomey (2013).

No quinto capítulo, “O jogo da pesquisa”, serão apresentados os fundamentos da pesquisa qualitativa-interpretativista, os critérios de análise, de modo particular, a relação do jogo *What Remains of Edith Finch* com o processo de ensino de Língua Estrangeira (LE). Além disso, a pesquisa buscará fornecer uma análise do jogo estabelecendo relações com os multiletramentos, com as práticas multiletradas e com o ensino de leitura de língua inglesa, de modo a explicitar as relações entre os jogos digitais e as práticas contemporâneas de letramento proporcionadas pelas TDIC.

2. LEVEL I: AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E TECNOLOGIA

Neste capítulo, busca-se conceituar a tecnologia, bem como discorrer sobre suas relações com a linguagem. Na sequência, reflete-se sobre os jogos digitais, e como esse objeto está interligado à tecnologia e à linguagem.

O estudo a partir de uma tecnologia digital, como jogos digitais, implica questionamentos acerca do conceito e da concepção de tecnologia para compreensão da utilização dela de modo crítico. Assim, neste capítulo, busca-se fazer um panorama geral acerca da tecnologia e de sua interrelação com a linguagem e os letramentos.

2.1 Linguagem e Tecnologia

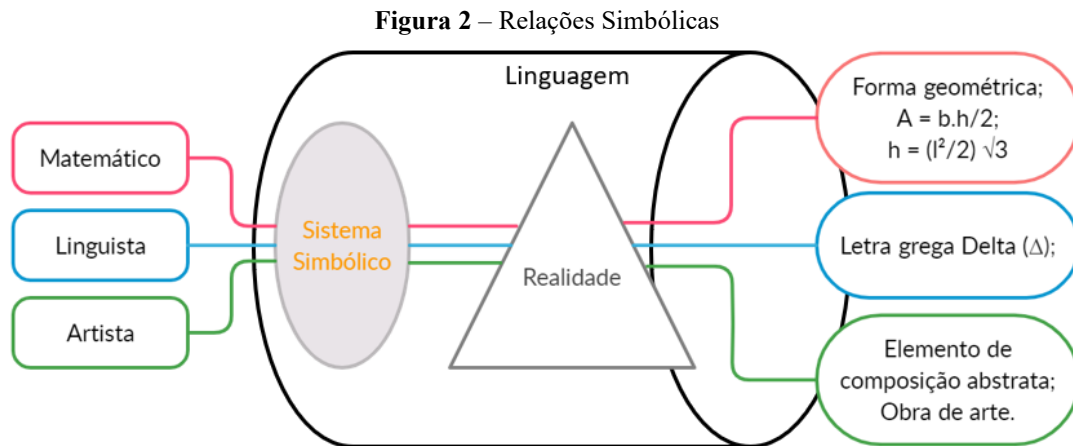
Para se discutir as relações entre linguagem e tecnologia, é preciso conceituar tais termos.

Para Cassirer (2012), a linguagem não é uma designação nominal nem arbitrária de objetos, nem, no entanto, a linguagem mantém qualquer conexão imediata ou essencial com o objeto de sua designação. O uso de uma palavra para designar um objeto já está preso a uma teia de significados determinados intersubjetivamente que contêm em si muito mais do que a simples referência. As palavras são significativas na experiência, que reside como uma espécie de meio-termo entre a recepção pura de objetos e a atividade autônoma da razão para gerar formas dentro das quais o conteúdo pudesse ser significativo. Para o referido filósofo, a linguagem reflete a realidade: a realidade do sujeito.

Desse modo, mesmo que se discorde da concepção de linguagem de Cassirer (2012 p. 188. 189) como aquela que apenas “produz ações do homem sobre o mundo”, deve-se considerar a afirmação de que o ser-humano não é simplesmente um animal racional, mas um animal cuja experiência e (re)ação ao mundo são regidas por relações simbólicas, e é nessas relações que se dá a linguagem (CASSIRER, 2012).

Para exemplificar a ideia das relações simbólicas, pode-se fazer a analogia com a ideia de uma folha de papel com o desenho de um triângulo. Para um matemático, significa uma forma geométrica, o cálculo da área, ou até uma equação; para o linguista, pode significar a letra grega delta; já para um artista, pode significar um elemento de composição, ou até a própria obra de arte. Isso significa que o sistema simbólico funciona como uma espécie de lente da

realidade; e a linguagem não só é esse sistema simbólico, como também intermedia essas relações simbólicas.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Além disso, para Cassirer (2012):

Sem o simbolismo, a vida do homem seria como a dos prisioneiros na caverna do famoso símile de Platão. A vida do homem ficaria confinada aos limites de suas necessidades biológicas e seus interesses práticos; não teria acesso ao "mundo ideal" que lhe é aberto em diferentes aspectos pela religião, pela arte, pela filosofia e pela Ciência (*e também, pela tecnologia*). (CASSIRER, 2012, p.72, grifo meu)

Em outras palavras, o que define o homem como espécie é a capacidade de simbolizar e representar por meio de um sistema de signos altamente complexo e eficiente denominado “linguagem”, que permite a comunicação, o pensamento e a cultura. Assim, a linguagem é realizada por meio de várias línguas e linguagens que refletem a visão de mundo de cada povo, tornando-se também o componente mais importante da cultura.

De modo similar, Santaella (apud SANTOS, 2018, p. 19) define linguagem como:

todo e qualquer processo de formação de sentido, no qual estão incluídas linguagens verbais e não-verbais, desde a linguagem expressa pelos elementos da natureza, da energia do corpo, até aquelas mais impregnadas de técnicas, como os sistemas binários das máquinas, a linguagem do computador, por exemplo.

Desse modo, pode-se afirmar que todos os tipos de sociedade se estabelecem graças à linguagem. Isso é evidente quando Benveniste (1995) afirma que o homem é um ser linguístico que se cria na linguagem e por meio dela. É interessante ressaltar, ainda, sobre a obra de Benveniste, que, ao perceber a insuficiência da definição saussuriana de língua como sistema

de signos, o linguista vai além e a ressignifica, apresentando uma nova dimensão, a da linguagem, para explicar fatos que trazem novas concepções. Dessa forma, Benveniste (1995) apresenta a língua em duas dimensões que trabalham em conjunto para dar forma a esta: a semiótica, que traz em si a concepção saussuriana de língua como sistema de signos, e a semântica, integrada para contemplar a língua em uso.

Além disso, pode-se afirmar que a linguagem é um produto social. Assim, é necessário um aprofundamento nas ideias do filósofo Mikhail Bakhtin (1986). Para expor e desenvolver uma nova concepção de língua/linguagem, o autor estabelece um diálogo com as principais correntes linguísticas de sua época, esclarecendo que as questões de linguagem não se limitavam à formalização abstrata e nem às suas especificidades individuais. Para Bakhtin, a real compreensão dos fenômenos da linguagem só aconteceria se a interação verbal fosse entendida como a realidade basilar da língua. Portanto, o autor entende a linguagem como dialógica, o que significa que nenhuma pessoa ou grupo possui os significados das palavras, em vez disso, se desenvolvem no contexto de diálogos entre pessoas diferentes. Isso significa, basicamente, que os significados que se atribui à linguagem, ou os enunciados que a constituem, são desenvolvidos por meio do discurso, ou da interação dialógica com os outros.

Entre os textos mais conhecidos do autor está a obra “Gêneros discursivos”, na qual apresenta a definição de gênero do discurso. Além dela, também distingue frases e enunciados dentro de uma ordem teórica e metodológica a fim de compreender os gêneros do discurso dentro das diferentes esferas da atividade humana. A frase, unidade dos sistemas gramaticais abstratos, é contrastada com o enunciado, unidade de evento, única e irreproduzível, produto da relação social, uma vez que a fala só existe na forma de enunciados concretos. Bakhtin (1986) defende a constituição dos dois indivíduos interligados, mas separados metodologicamente, para o estudo da linguagem:

Esses dois pontos de vista de um mesmo fenômeno linguístico específico não devem ser impenetráveis um ao outro e não devem simplesmente substituir um ao outro mecanicamente. Devem ser combinados organicamente (com, no entanto, a distinção metodológica mais nítida entre eles) com base na unidade real do fenômeno da linguagem. Apenas uma compreensão profunda da natureza do enunciado e das características particulares dos gêneros da fala pode fornecer uma solução correta para este complexo problema metodológico. (BAKHTIN, 1986, p. 66-67, Tradução nossa)⁴

⁴ “These two viewpoints of one and the same specific linguistic phenomenon should not be impervious to one another and should not simply replace one another mechanically. They should be organically combined (with, however, the most clear-cut methodological distinction between them) on the basis of the real unity of the language phenomenon. Only a profound understanding of the nature of the utterance and the particular features of speech genres can provide a correct solution to this complex methodological problem.” (BAKHTIN, 1986, p. 66-67)

A análise das frases é pautada pela busca do que na linguagem é sistemático, organizado em estruturas, funcionando com categorias pré-definidas. Já o enunciado concreto é apoiado por outras bases, envolve o que já foi dito, as antecipações e as relações entre os indivíduos sociais. O estudo da linguagem a partir do enunciado concreto introduz uma noção de texto como acontecimento, uma resposta a outros textos que tratam do mesmo assunto da fala e com os quais se relaciona ao mesmo tempo, que é uma resposta dirigida ao interlocutor. Todo texto pressupõe um sistema convencional, ou seja, uma linguagem, mas justamente por ser único e irreproduzível, um lugar de significados, sua reprodução por um indivíduo é sempre um acontecimento novo, “é um elo na cadeia de comunicação da fala” (BAKHTIN, 1986, p. 84) do diálogo enorme e inacabado.

A partir dos pressupostos teóricos, Bakhtin (1986) propõe um estudo da linguagem como atividade comunicativa, não apenas entendida como forma ou classificação, mas como campo interativo constituído por gêneros de diferentes esferas da atividade humana. Ao abordar os signos verbais, seja na dimensão oral ou escrita, a orientação para o outro e o diálogo entre as consciências se estabelecem como elementos essenciais para os estudos da linguagem. Destarte, para o autor, a linguagem não existe em um éter acadêmico rarefeito, mas sim na bagunça da vida cotidiana e, portanto, está aberta a uma variedade de interpretações.

Além disso, Bakhtin (1986) afirma que a comunicação verdadeiramente significativa vem da negociação de diferenças culturais e da descoberta de soluções. Tal crença relaciona-se ao objeto de estudo deste estudo, os jogos digitais. Isso acontece com frequência em tais jogos, à medida que os jogadores tentam encontrar seus papéis. Entretanto, o mais significativo é que as negociações parecem levar o jogador a encontrar um significado compartilhado e um sentimento de pertencimento.

Outra motivação para o uso das concepções de Bakhtin neste trabalho é a inegável influência do autor nos documentos oficiais do ensino brasileiro, desde os PCNs e DCEs (BERTO & MENEGASSI, 2013) até a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (TOLDO & MARTINS, 2020). Juntamente com a teoria dos multiletramentos, as concepções de Bakhtin são expostas, direta e indiretamente, na área de linguagens, tanto no âmbito de língua materna, quanto de língua estrangeira, a qual é o foco deste trabalho. Tais concepções podem ser vistas no trecho retirado do próprio documento da BNCC, no qual um dos objetivos da Língua Estrangeira é:

[...] a ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital [...] que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo **processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico**. (BRASIL, 2018, p. 242, grifos nossos)

Por fim, para esta pesquisa, linguagem é entendida a partir da concepção enunciativa-discursiva, a qual é concebida como uma “atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente” (FANTI, 2003, p. 99). Conseqüentemente, a linguagem não é apenas um sistema, mas uma prática humana dialógica e adaptativa que muitas vezes envolve diferentes dimensões materiais.

Ainda sobre a linguagem, filósofos, linguistas e antropólogos (SAPIR, 1929; BAKHTIN, 2012; BENVENISTE, 1995; HALL, 1997; POE, 2011) compartilham a ideia de que a linguagem representa a essência da espécie humana e que toda cultura é construída a partir dessa faculdade. Desse modo, se cada momento histórico deixa rastros em diferentes linguagens, é pertinente perguntar como o surgimento das tecnologias modifica a interação entre os indivíduos, especialmente inseridas em um mundo globalizado. Os estudantes de hoje já cresceram no ecossistema tecnológico se comunicando pelo *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* como membros de uma comunidade que não é mais a geográfica, pois as barreiras físicas são apagadas graças às TDICs, que permitem a comunicação imediata entre as pessoas.

Normalmente, não se pensa na comunicação face a face como tendo algo a ver com tecnologia, porque não existe um "dispositivo" evidente envolvido. Mesmo escrever com papel e caneta não parece muito tecnológico, mas é. Isso acontece porque quanto mais uma tecnologia é utilizada, mais ela se naturaliza. Assim, Weiser (1991, p. 94, Tradução nossa) afirma que as tecnologias “se entrelaçam no tecido da vida cotidiana até que se tornem indistinguíveis dela”. Para ele, “as tecnologias mais profundas são aquelas que desaparecem” (WEISER, 1991, p. 94, Tradução nossa). Um exemplo disso é que, para alguns, escrever a partir de um celular ou computador parece algo de um teor tecnológico imenso, enquanto, para outros, é algo simples.

A tecnologia está em constante movimento, não são só os dispositivos tecnológicos, sistemas de computador, aplicativos etc. que estão em constante evolução, mas também os usos para os quais eles são colocados. Pensando nas tecnologias apenas como objetos, artefatos ou ferramentas estáticas, perde-se de vista seu significado social. A internet, por exemplo, pode ser descrita em termos objetivos a partir da sua estrutura complexa, do número de usuários, dos seus protocolos de *software*, da sua velocidade de transmissão e assim por diante. Todavia tais descrições não capturam o significado dos variados domínios da atividade humana em que as

peças se envolvem na rede, desde negócios e finanças até pesquisa, comunicação, educação e entretenimento. Cada pessoa que usa a internet se envolve em configurações próprias de práticas, usando recursos distintos, em colaboração com pessoas específicas, para fins individuais. Na maioria das vezes, as pessoas estão engajadas em ecologias locais de atividade que envolvem interação tanto com a tecnologia quanto com outras pessoas. Conforme há movimentação nesses espaços digitais, é possível trabalhar, aprender e se divertir a partir de diferentes canais de comunicação, recursos e aplicativos específicos (KERN, 2015).

É importante mencionar aqui a distinção que Álvaro Vieira Pinto (2005) faz entre os conceitos de técnica e tecnologia. A técnica (*techne*) seria a condição de produzir meios artificiais com objetivo de resolver problemas, tal condição seria exclusiva da espécie humana. Já para a tecnologia, Pinto (2005) apresenta quatro significados básicos, a partir da técnica, para conceituar o termo:

- I. tecnologia como o saber da técnica, “logos da técnica”;
- II. tecnologia como sinônimo de técnica;
- III. tecnologia como conjunto de técnicas;
- IV. tecnologia como “ideologização da técnica”.

Cupani (2013) expõe não só o termo tecnologia, mas também a ideia de realidade tecnológica, que se apresenta de forma multifacetada e se concretiza de diferentes formas: como ideia, como artefato e como processo. Um exemplo dessa realidade apresentada como ideia é a própria constituição de sociedade, isto é, a ideia de caçar em grupo para poder conseguir uma presa maior mais facilmente; ou de forma mais atual, a ideia de viver em família para garantir a continuidade da espécie, ou seja, viver em sociedade para garantir e facilitar a espécie humana e a evolução. Já a realidade apresentada como artefato trata-se dos objetos tecnológicos: a lança, a caneta, o computador etc. Por fim, a realidade tecnológica apresentada como processo, seria, por exemplo, o processo de filtragem de água ou o próprio método científico.

Neste estudo, o conceito de tecnologia se dá pela realidade tecnológica, englobando não só o termo tecnologia, mas também a técnica, já que o conjunto de uma ou mais técnicas representam o que entendemos hoje por tecnologia.

Segundo Vargas (2001), a técnica surge há cerca de dois milhões de anos, a partir da utilização intencional de instrumentos pelo *homo erectus*. Assim, o que diferencia o homem do homínido é a intencionalidade no uso da técnica e de seu aprimoramento. Além disso, para o autor (2001), a partir da:

linguagem que, com o poder simbólico das palavras, através de denotações e conotações, possibilita, por meio das imagens mentais suscitadas pelas palavras, como símbolos de coisas e de eventos, a compreensão, o conhecimento e o aperfeiçoamento das coisas e eventos percebidos, permitindo ao homem a intenção de transformá-los. (VARGAS, 2001, p. 10)

Vargas (2001, p.11) ainda menciona que: “a técnica, a linguagem e a humanidade apareceram num mesmo momento, ainda que esse momento tenha durado centenas de séculos” Ademais, a técnica possui um caráter progressista, isso é, uma vez que o *homo erectus* fez uso da técnica com intencionalidade, o ser-humano entra no caminho da humanização, em um contínuo processo de aprimoramentos e novas criações tecnológicas. Hickman (2001, p.98 Tradução nossa)⁵ define o caráter progressista da tecnologia como um ciclo de produção: “O progresso é antes um ciclo de produção: inclui a produção de novos significados, a produção de novos sentimentos, a produção de novos meios de desfrutar e a produção de novas técnicas de produção”.

Barton e Lee (2015, p. 13) afirmam que “a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos.” Logo, todo esse processo só foi possível por meio da linguagem, o que demonstra o caráter intrínseco da relação entre linguagem e tecnologia. Assim, conclui-se é pela linguagem que se dá a tecnologia.

A abordagem geral adotada neste estudo é a de que a tecnologia não determina as práticas da linguagem, e nem essas determinam a tecnologia, mas sim que a tecnologia e as práticas da linguagem (e, portanto, da cultura) estão ligadas por relações interativas, simbióticas e recíprocas. Em outras palavras, é difícil “separar” o tecnológico do social e o social do tecnológico. Dessa forma, a tecnologia, além de ser consequência da linguagem, está continuamente interligada à cultura, uma vez que é por meio do sistema simbólico que os significados são partilhados em uma cultura (HALL, 1997). Hall (1997, p. 2, Tradução nossa) defende que a cultura “depende da interpretação significativa do que está acontecendo ao redor dos participantes e do ‘fazer sentido’ do mundo de maneira similar”.

Partindo desse ponto de vista, a questão nesta pesquisa é se atentar menos em olhar para como a tecnologia muda a cultura e os usos da linguagem e mais em explorar como as pessoas lidam criativamente com os recursos que as novas tecnologias apresentam a elas

⁵ “Progress is rather a cycle of production: this includes the production of new significances, the production of new feelings, the production of new means of enjoying, and the production of new techniques of production.” (HICKMAN, 2001, p. 98).

enquanto se envolvem em atividades tradicionais de novas maneiras, ou inventam práticas sociais totalmente novas que aproveitam as possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias, a partir da linguagem.

3 LEVEL II: LETRAMENTO(S)

O objetivo deste capítulo é compreender o conceito de Letramento, que, segundo Rojo (2019), é palavra que passou a figurar nas edições brasileiras de livros sobre leitura na década 1980, mais especificamente em 1986, na obra de Mary Kato, no *Mundo da Escrita*. De lá para cá muitos eventos influenciaram a sociedade, o avanço das TDIC demarcou novas formas de escrita e de leitura, e isso influenciou sobremaneira as discussões em torno desse conceito. Na primeira parte deste capítulo, será aprofundada a definição de letramento; na segunda, os eventos que levaram um grupo de estudiosos a se reunirem em Nova Londres para lançar um manifesto que assumiu uma nova compreensão desse conceito motivando o grupo a agregar o prefixo “multi” a palavra letramento, e, por fim, como os multiletramentos se configuram em uma proposta pedagógica para o ensino de línguas e linguagens.

3.1 Linguagem, Tecnologia e Letramento

A linguagem e a tecnologia estão profundamente interligadas desde a invenção da escrita, há cerca de 5.000 anos. Ao tornar a linguagem visível e preservável, a escrita permitiu que as pessoas se comunicassem através da distância e do tempo. O ato da escrita também fez da linguagem um objeto de análise, levando ao desenvolvimento de noções metalinguísticas de palavras, partes do discurso e regras, que poderiam ser padronizadas em dicionários e gramáticas e, assim ensinadas explicitamente.

A tecnologia da escrita deu um novo poder à linguagem não apenas ao expandir as possibilidades da expressão humana, mas também ao fornecer um meio para o conhecimento ser registrado e acumulado. A escrita é a base de grande parte da comunicação eletrônica, e é importante lembrar que ela está intrinsecamente ligada aos sistemas tecnológicos assim como aos sistemas de sinais. As ferramentas que se utilizam para escrever (e ler) fazem a diferença. Cada uma traz suas próprias propriedades materiais, sensação e técnicas de uso, possibilidades e limitações e, assim, estabelece uma relação particular entre escritores (ou leitores) e textos. Isso é particularmente evidente na era da mídia digital, pense, por exemplo, em escrever no Twitter em comparação a escrever uma mensagem de e-mail, conversar em uma sala de bate-papo ou escrever uma nota manuscrita. Como Friedrich Nietzsche escreveu certa vez sobre uma nova máquina de escrever: “Nossos instrumentos de escrita contribuem para nossos

pensamentos” (apud KITTLER, 1990, p. 195). Assim, ao mudar a ferramenta, mudam-se as possibilidades de comunicação.

O *know-how* cultural necessário para lidar com formas tecnologizadas de linguagem - seja como produtor ou intérprete de significados - é o letramento, ou os letramentos, uma vez que as tecnologias de linguagem variam drasticamente, e ser letrado em um modo não implica ser letrado em todos os modos (KERN, 2015).

Porém, antes de se discutir sobre letramentos, é relevante discutir um conceito específico, a noção de “geração dos jogos” ou “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Esses termos são usados para expressar a hipótese de que a exposição à tecnologia desde cedo mudou a maneira como os jovens (ou seja, a atual geração de alunos) pensam e abordam a tecnologia. Prensky (2001) distingue os “nativos digitais” que cresceram com jogos de computador, televisão e outras mídias, e os usam para aprender instintivamente, e alunos mais velhos, para os quais a interação com esses tipos de tecnologia deve ser feita por meio de um esforço consciente. O estudioso argumenta que essa geração de pessoas que foram criadas e educadas em um mundo digital é cognitivamente diferente das gerações anteriores, e que essa imersão em tecnologia mudou fundamentalmente a maneira como as pessoas adquirem e assimilam informações. Dessa forma, é evidente a importância dos diferentes letramentos para essa nova geração de aprendizes, já que o entendimento dos simbolismos e significados das novas tecnologias é essencial para um futuro tecnologicamente letrado.

Apesar de tais conceitos ainda fazerem sentido na sociedade atualmente, é importante problematizá-los, já que a realidade em que o texto de Prensky foi escrito não condiz diretamente com a realidade brasileira, pois, conforme Ribeiro, (2019, p. 16) talvez seja excessivo considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma boa performance e de aprender com novas tecnologias.

Prensky defende que há um “fosso” entre a geração “nativa” e a geração “imigrante” digitalmente, no qual tal distanciamento afeta a educação de maneira geral (RIBEIRO, 2019). Desse modo, Prensky desacredita na geração “imigrante”, não vendo possibilidade de uma retomada de conhecimento tecnológico, apresentando como única solução a mudança completa da forma de ensino-aprendizagem, e com isso a permanência do “fosso”.

Embora seja válida a colocação de Prensky em relação à reformulação do modo de ensinar, Ribeiro (2019, p. 17) discorda da ideia da esperança para a “geração imigrante”, pois “não creio na passividade dos professores, nem na esperteza inata [...] dos estudantes. Assim, a

melhor maneira de enfrentar o fosso é juntando forças, independente das gerações, e assim “Pensar que estamos juntos, ligados em rede, e que podemos compartilhar interesses ou respeitar o que não compartilhamos pode ser mais útil a uma escola que ainda procura boa direção, em países como o nosso, de alfabetização tardia e tecnologias que nos chegam em cascatas”. (RIBEIRO, 2019, p. 19).

Dessa forma, é preciso juntar e construir forças para que menos fossos e mais pontes sejam erguidas e a educação seja elaborada de maneira conjunta e progressiva.

3.2 Letramento: Definição e Evolução

Não é fácil definir o que significa ser letrado ou o que se entende por “letramento”. Existem múltiplos significados para o termo. Wagner (1999) lembra que mesmo estudiosos no campo da pesquisa sobre letramento frequentemente utilizam definições diferentes. Uma rápida busca no dicionário *on-line Priberam* sugere que tradicionalmente o conceito de letramento tem sido definido como "a capacidade de ler e escrever" (Letramento, s.d.). Essa definição traz uma visão bastante simplificada do significado do termo, o que contribui pouco para refletir sobre as complexidades atuais que envolvem o conceito. Uma perspectiva muito diferente é apresentada na definição de letramento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que define letramento como:

[a] capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, computar e usar materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. O letramento envolve um processo contínuo de aprendizagem para permitir que os indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seu conhecimento e potencial e participem plenamente de sua comunidade e da sociedade em geral. (UNESCO, 2014, p. 23)

A definição da UNESCO sugere que o letramento diz respeito a habilidades voltadas para o uso da escrita e da leitura em diferentes contextos e acontece em processo contínuo, favorecendo a participação dos sujeitos na vida social.

Para entender a diferença entre as duas definições, é importante compreender a diferença entre alfabetização e letramento. A primeira é, de modo geral, o processo de aprendizagem no qual o indivíduo desenvolve a competência de ler e escrever, enquanto a segunda se ocupa da função social da leitura e da escrita.

O trabalho de Heath (1986), que descreve duas perspectivas alternativas sobre letramento, uma das quais vê o letramento como um conjunto de habilidades, enquanto a outra a vê como um conjunto de comportamentos, ajuda na compreensão das discrepâncias entre

essas palavras/definições. Heath explica que a primeira definição se refere às habilidades de letramento de um indivíduo - habilidades que permitem interpretar letras e sistemas de som desconectados da interpretação ou compreensão de todo o texto (alfabetização). Em relação ao letramento, a definição da UNESCO está situada dentro de muitos comportamentos de letramentos variados, expandindo a noção de letramento muito além da capacidade de simplesmente decodificar as relações letra-som (letramento). A distinção entre definir letramento como um conjunto de habilidades simples ou como comportamentos interdependentes é um desenvolvimento importante no campo da pesquisa em letramento e, portanto, é a chave para compreender as conversas atuais entre os estudiosos dessa área. No entanto, existem muitas outras discussões em evolução que mudam a compreensão desse conceito.

Lankshear e Knobel (2003) argumentam que o letramento, como é concebido atualmente, não foi definido como uma prioridade no campo da educação antes dos anos 1970. Eles afirmam que, antes disso, ler e escrever eram os requisitos e não a meta para a aprendizagem. Nesse sentido, anteriormente, alguém pode ter aprendido a ler e escrever como uma necessidade para obter informações de um livro de ciências ou para comunicar sua compreensão de um problema de matemática com tinta e papel. Porém, quando o letramento passa a se tornar o objetivo da aprendizagem, não é mais simplesmente um veículo para viajar em direção a um destino, mas torna-se o próprio destino. De acordo com Lankshear e Knobel (2003), três fatores influentes surgiram por volta da década de 1970 que moveram a compreensão de letramento para a interpretação mais complexa que utilizamos hoje.

Para começar, o trabalho de Paulo Freire, ao longo das décadas de 1970 e 1980, trouxe à luz a importância de desenvolver habilidades e comportamentos de letramento crítico, considerando também a importância do contexto social (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003; LUKE & FREEBODY, 1997). Em sua obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, ele argumenta que letramento não é apenas um ato de conhecimento, mas é também um ato político e criativo (FREIRE & MACEDO, 1987; LUKE & FREEBODY, 1997). Por meio de seu trabalho, Freire ajudou educadores em todo o mundo a compreenderem a importância de apoiar os alunos no desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo, para que possam ver seu mundo profunda e criticamente.

Os teóricos do letramento crítico também ajudam a compreender o papel que as instituições sociais e políticas desempenham na manutenção de relações desiguais de poder na sociedade. A pesquisa demonstrou que as escolas e os próprios professores agem como

guardiões do poder e do conhecimento no modo como selecionam e distribuem diferentes tipos e níveis de letramento (LUKE & FREEBODY, 1997). À medida que a discussão progride, nota-se que isso não se aplica apenas às formas tradicionais de letramento, como textos impressos, mas também às escolhas dos professores sobre quais práticas de letramento vão incorporar em sala de aula. Essa dicotomia está em oposição direta aos valores de uma sociedade democrática, que acredita que as escolas devem fornecer acesso igual a oportunidades políticas, cívicas e econômicas (BRANSFORD, DARLING-HAMMOND, & LEPAGE, 2005). Curiosamente, embora o termo letramento crítico tenha sido usado ao longo do tempo para se referir a uma vasta gama de filosofias educacionais e intervenções curriculares, ele conseguiu passar de uma posição revolucionária nas margens externas da sociedade para uma posição autorizada situada dentro dos documentos curriculares oficiais de letramento (LUKE & FREEBODY, 1997).

No Brasil, constata-se a influência desses estudos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e mais recentemente na BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, fica claro que os valores sustentados por essa perspectiva estão firmemente ancorados na teoria dos multiletramentos, que incentiva todos os alunos a usarem suas habilidades de letramento, comportamentos e hábitos mentais para aplicar e transformar o mundo e a sociedade.

Importante lembrar que, no último quarto do século XX, emergiu uma “crise na alfabetização” em nações desenvolvidas, incluindo Estados Unidos, Canadá, Austrália Grã-Bretanha e Nova Zelândia (GEE, 1986; HEATH, 1986; LANKSHEAR & KNOBEL, 2003). Nesse período, os críticos apontaram o fracasso das escolas (embora ignorando outros fatores e contextos influentes) em desenvolver com sucesso as habilidades de alfabetização dos alunos, especialmente aqueles de culturas minoritárias e / ou origens socioeconômicas baixas (GEE, 1986; HEATH, 1986).

Lankshear e Knobel (2003) referem-se a essa crise como o segundo fator influente na alteração dos entendimentos anteriores de letramento. Embora a existência real de tal crise possa ser debatida, os autores observam que durante esse arco de tempo o termo letramento começou a ser usado extensivamente em muitos relatórios que foram encomendados por governos, pedindo pelo menos um nível de alfabetismo funcional entre todos os estudantes (GOODMAN, 2005; HEATH, 1986).

Na esteira dessa crise, como recordam Bronckart e Machado (2004), foram publicados os PCN's (BRASIL, 1998), já que a “crise” demandava a necessária intervenção e o controle do Estado, com a publicação do novo documento parametrizador e a implementação de vários

mecanismos de avaliação nacional do ensino.

O terceiro fator influente na expansão de nossa compreensão de letramento, de acordo com Lankshear e Knobel (2003), foi o desenvolvimento da perspectiva sociocultural sobre o letramento e o modelo autônomo *versus* ideológico de Street (1984). Nesse quadro, Street (1984) explica que o letramento autônomo possui características estáticas que independem do tempo e do lugar em que ocorre. Nessa visão, o letramento é visto como culturalmente neutro e, portanto, acredita-se que tenha resultados universais para o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo e da sociedade em geral (STREET, 1984). O autor argumenta que essa percepção de letramento impõe visões ocidentais em outras culturas, classes sociais e/ou grupos culturais.

Alternativamente, Street (1984) apresenta um modelo ideológico que vê o letramento sob uma luz muito diferente. Nesse ponto de vista, o letramento é entendido como inserido em práticas sociais concretas. Logo, esse é mais do que simplesmente a forma ou tecnologia necessária (ou seja, alfabetos, impressão em papel e giz) para ensinar, pois nenhuma forma pode definir uma prática social. Além disso, Gee argumenta que o letramento não tem significado “fora dos contextos culturais específicos em que é usado, e tem diferentes efeitos em diferentes contextos” (1986, p. 734). Em outras palavras, as crianças são ensinadas a produzir sentido com textos por meio de uma ampla variedade de experiências (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008).

Para ancorar a perspectiva de um modelo ideológico, Street (1984) cita as conclusões de Scribner e Cole (1981), em *The Psychology of Literacy*, em que se afirma que, sendo o letramento uma prática socialmente construída, não se pode dizer que compreende o mesmo conhecimento e habilidades sempre que as pessoas leem ou escrevem, mas sim que os letramentos são “altamente diferenciados” (SCRIBNER & COLE p. 132). Com base em um modelo ideológico, duas crianças, lendo a mesma página simultaneamente em bairros distintos (independentemente da distância geográfica), não estão participando da mesma experiência de letramento, pois seu contexto social e experiências culturais alteram a forma como esses dois indivíduos produzem sentido a partir do texto. Assim, mesmo que as crianças tenham níveis semelhantes de habilidades de decodificação, uma pode ter dificuldade para interpretar o texto com confiança, enquanto a outra pode ter um nível de compreensão muito satisfatório como resultado de suas experiências sociais e/ou culturais anteriores (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008). Dessa forma, do ponto de vista ideológico e de uma perspectiva sociocultural, o letramento envolve práticas sociais que variam com a situação social e o contexto (SCRIBNER & COLE, 1981; STREET, 1999; WAGNER, 1999).

As influências dessa perspectiva sociocultural ressurgirão muitas vezes ao longo da revisão da literatura neste estudo, particularmente na discussão da teoria dos multiletramentos, que posiciona firmemente o letramento como uma prática social e culturalmente dependente.

Na mesma linha, no Brasil, Rojo (2009), assumindo a perspectiva ideológica de letramento, postula que um dos principais objetivos da escola é criar possibilidades para que os alunos participem das diversas práticas sociais em que a leitura e a escrita (letramentos) são utilizadas na vida da cidade, de forma crítica, ética e democrática. A visão de Rojo (2009) aponta a escola como uma agência de letramento, quando afirma que é responsável por promover o diálogo multicultural priorizando não apenas a cultura valorizada, dominante e canônica, mas, principalmente, as culturas locais, populares e de massa que devem ser traduzidas em diálogos polifônicos.

De acordo com Lankshear e Knobel (2003), estes três fatores levaram a grandes mudanças no campo da pesquisa sobre letramento: (a) o trabalho de Freire posicionando o aprendizado da escrita em um contexto político e social; (b) o desenvolvimento de uma crise na alfabetização nas nações desenvolvidas; e (c) a emergência da perspectiva sociocultural sobre letramento. Tudo isso levou pesquisadores a desenvolverem múltiplas reflexões que permitem compreender esse conceito como um fenômeno complexo que está constantemente mudando dentro e entre os indivíduos, bem como em diversos contextos sociais e culturais. Esse entendimento atual abriu muitas áreas para a pesquisa sobre letramento. Na verdade, a influência desses fatores pode ser vista nos princípios e componentes da teoria dos multiletramentos.

3.3 Antes do “Multi”

À medida que os estudiosos do letramento voltam o seu olhar para as implicações sociais e culturais da área, tornou-se difícil ignorar o crescente papel das TDIC. Ao longo da década de 1990, os computadores pessoais tornaram-se mais comuns nas residências, e a internet começou a se expandir cada vez mais durante a última metade da década. Percebendo isso, um grupo de estudiosos de diferentes países e áreas de estudo se reuniram em *New London, New Hampshire*, para compilar o que logo se tornaria um dos textos mais influentes do campo do letramento. Em 1996, o autodenominado *New London Group* publicou “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”. Esse artigo foi construído com base nos estudos contemporâneos dos *Novos Letramentos (NLS)*, que já havia defendido uma compreensão mais

sociocultural do letramento, e incluía a crença de que uma ordem cultural, institucional e global emergente estava sendo confrontada por uma variedade de formas, principalmente, de comunicação e mídia digital que desafiou “formas de linguagem formalizadas, monolíngues, monoculturais e governadas por regras” (NLG, 1996, p. 60, Tradução nossa)⁶. Esse novo quadro teórico foi inspirado por teorias linguísticas como a análise do discurso de Fairclough (1995), ou seja, as várias relações dentro das práticas discursivas, e as inúmeras convenções que podem ser articuladas por meio da atividade semiótica (incluindo, mas não exclusivamente, o uso da linguagem) presente em situações sociais (NEW LONDON GROUP, 1996). Essa perspectiva também foi fundamentada pelo importante trabalho de Halliday (1978) em linguística funcional sistêmica, que se concentrou nas macros funções ideativas, interpessoais e textuais da linguagem examinadas por meio de uma lente do letramento crítico (FREIRE, 1968; JANKS, 1993; LANKSHEAR, 1993) e, portanto, exigiu uma conceituação mais complexa e integrativa de múltiplos letramentos, buscando incluir uma variedade de letramentos (por exemplo, letramento crítico, letramento midiático, letramento informacional) junto com suas práticas concomitantes de construção de significado.

Diante disso, a língua como principal modo de significação precisava ser reavaliada. Uma vez que as convenções tradicionais de desenvolvimento do letramento foram postas de lado, uma ênfase igual ou maior na multimodalidade, definida como a relação dinâmica entre vários modos de significado, tornou-se aparente, particularmente na era saturada de mídia da sociedade do final do século XX. Assim, o *New London Group* (NLG) argumentou que uma metalinguagem precisava ser desenvolvida para abordar “o textual e o visual, bem como as relações multimodais entre diferentes processos de construção de significado que agora são tão críticos em textos midiáticos e nos textos de multimídia eletrônica (NLG, 1996, p. 77, Tradução nossa)⁷. Tal metalinguagem, eles argumentaram, ajudaria os alunos não apenas no consumo de vários textos multimodais, mas também os prepararia para serem produtores ativos de tais textos.

A multimodalidade tornou-se, assim, a pedra angular do desenvolvimento da multiletrização, mais frequentemente discutida pelo colaborador do NLS, Gunther Kress (2002, 2003, 2010), cujo trabalho, junto com teóricos como Van Leeuwen (2002) e Cope e Kalantzis (2000), discutem a importância do termo em relação à construção de significado contemporânea. Para Kress, multimodalidade refere-se à mistura de modos e ao significado que lhes é atribuído quando combinados em uma mensagem (KRESS, 2010). Além disso, as

⁶ “formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language”

⁷ “the textual and the visual, as well as the multimodal relations between different meaning-making processes that are now so critical in media texts and the texts of electronic multimedia”

discussões sobre a multimodalidade estão amarradas aos aspectos socioculturais de vários modos e às maneiras como eles fornecem significado para uma cultura ou sociedade em particular em um determinado momento. Ademais, discussões sobre tais conceitos invariavelmente revelam a dinâmica de poder por trás deles, pois como Kress (2010) afirma: “Enquanto o social é marcado pelo poder (diferença), o cultural é marcado por valores, avaliação - ele mesmo o efeito do poder social” (p. 13, Tradução nossa)⁸. Assim sendo, a multimodalidade invariavelmente abre questões de letramento crítico, o que é cada vez mais importante à luz da abundância de mensagens multimodais ao longo do final do século 20 e início do século 21, especificamente imagens midiáticas, impressas ou digitais (LACELLE, LEBRUN, BOUTIN, RICHARD & MARTEL, 2015; ROWSELL & PAHL, 2015). De tal modo, surge um imperativo pedagógico em ser capaz de ler/compreender não apenas a mensagem, os sentidos do texto, mas também as estruturas de poder subjacentes ao discurso.

Scholes (1985) expressou preocupações semelhantes com o fato que os textos são lugares em que as dinâmicas de poder subjacentes podem se tornar aparentes e palpáveis (SCHOLES, 1985). Além disso, publicando uma década antes do manifesto do NLG, foi prudente em sua visão de que a multimodalidade, embora ele nunca tenha usado explicitamente o termo, precisava ser integrada na sala de aula: “Todos os tipos de textos, tanto visuais quanto verbais, polêmicos e/ou sedutores, devem ser tomados como ocasião para posterior textualidade” (SCHOLES, 1985, p.16, Tradução nossa)⁹.

Desde as alegações de Scholes, tem havido um interesse gradual nas últimas duas décadas no ensino e aprendizagem de multiletramentos, o que destacou o papel da tecnologia nas práticas contemporâneas de construção de significado.

3.4 *Level Up: Multiletramentos*

Não há dúvida de que, como resultado da rápida transformação da sociedade, o campo da educação precisou adaptar práticas para preparar e qualificar os alunos para o mundo moderno. Essas mudanças trouxeram para a escola a necessidade de algumas reflexões, o que leva os educadores a refletirem sobre quais letramentos são necessários para melhor atender às

⁸ Whereas social is marked by power (difference) the cultural is marked by values, evaluation – itself the effect of social power”

⁹ “All kinds of texts, visual as well as verbal, polemical as well as seductive, must be taken as the occasions for further textuality”

necessidades educacionais dos alunos e quais práticas de letramento atuais nas salas de aula estão limitando o sucesso dos alunos, e precisam ser alteradas ou eliminadas completamente?

Kress (1996) adverte a comunidade educacional contra a perpetuação de práticas desatualizadas. Ele argumenta, que “se os elementos do passado do sistema educacional estavam em sintonia com as demandas da sociedade e da economia daquela época, sua reintrodução não pode servir a nenhum outro propósito além de amenizar nostalgias incontroláveis por parte daqueles que defendem seu retorno” (KRESS, p. 159, Tradução nossa)¹⁰.

Se de um lado existe um convite a se pensar em novas práticas na escola, por outro, é importante também determinar quais práticas de letramento atualmente incorporadas nos sistemas escolares continuarão a servir bem aos estudantes e que devem continuar em nossos programas educacionais.

Foram reflexões semelhantes a essas que motivaram acadêmicos da Inglaterra, Austrália e Estado Unidos a se reunirem sob o nome do já citado *New London Group* (1996) para propor respostas a essas questões. Foi a partir de suas discussões que o conceito da pedagogia dos multiletramentos emergiu. O NLG (1996) propôs dois princípios gerais dentro dessa nova pedagogia: multimodalidade e multiculturalidade, que formam a base da pedagogia dos multiletramentos.

O primeiro princípio afirma que “a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 61). Esse princípio fala diretamente sobre a importância de incorporar novos letramentos multimídia em nossas práticas de ensino.

O segundo princípio dita que a comunidade educacional precisa “estender o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossa sociedade globalizada cultural e linguisticamente diversa e crescente” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 61). Esse princípio reflete a noção de Kress (1996) de uma sociedade pluricultural, que reconhece que o "principal recurso econômico, cultural e político é a diferença nos sistemas culturais de todos os grupos em uma sociedade" (KRESS, 1996, p. 163). De acordo com o autor, cada grupo cultural dentro de uma sociedade é visto como possuidor de sistemas únicos de soluções para os problemas presentes em seu contexto particular. Dessa forma, ao alavancar essa diversidade, surgem muitas soluções potenciais para os desafios que são apresentados. É reconhecido que, embora

¹⁰ “if past elements of the education system were attuned to the demands of the society and the economy of then, their reintroduction cannot serve any other purpose than the assuaging of uncontrollable nostalgias by those who advocate their return”

a diversidade cultural não seja uma realidade nova, ela não foi abordada de forma adequada na pedagogia do letramento (MILLS, 2010). Logo, a teoria dos multiletramentos está mostrando uma nova apreciação do valor do multiculturalismo, que Kress (1996) vê como o recurso mais importante disponível para as sociedades pós-industrializadas.

Ao adentrarmos o capítulo 2, procuramos definir o percurso histórico que permeou a movimento em torno do conceito de (multi)letramento. Na próxima seção, queremos aproximar o nosso olhar de aspectos particulares que dizem respeito à concepção da Pedagogia dos Multiletramentos. Para isso, vamos girar, reposicionar o nosso olhar para algumas especificidades, dar um “zoom” para melhor captar a essência da complexidade desse jogo.

3.4.1 Movimentando a câmera: um zoom sobre o “quê” dos Multiletramentos

Que habilidades os estudantes precisam desenvolver para se tornarem multiletrados? A maioria dos “novos letramentos” exige habilidade no letramento da letra. Certamente, para ler em qualquer formato, os alunos precisam compreender os sentidos dos textos, o que significa serem capazes de decodificar e significar a palavra escrita, o vocabulário e uma variedade de padrões sintáticos usados nesses diferentes formatos, além de identificar que cada enunciado é produzido em um determinado contexto, requerendo modos de dizer, aspectos linguísticos, enunciativos que vão definir características de um gênero. Tudo isso envolve a compreensão da escrita em um contexto social, o que demanda do trabalho com a leitura e a escrita desenvolvimento de um pensamento crítico, que compreenda aspectos amplos no processo de significação, denominado pelo NLG de “Design”.

O conceito de *design* está no cerne da estrutura de multiletramentos e foi cuidadosamente selecionado para que pudesse representar tanto um substantivo, o *designer*, quanto um verbo, o ato de *design* (COPE & KALANTZIS, 2000). O NLG usou o termo, porque imaginou os educadores como designers de processos e ambientes de aprendizagem e expressou a visão de que os estudantes precisam ser capazes de “projetar seus próprios futuros”.

Kumagai, López-Sánchez e Wu (2016) sugerem que o conceito de *design* usado na estrutura dos multiletramentos incentiva a atuação e a criatividade no processo de construção de significado porque os alunos são reconhecidos como herdeiros de convenções de significados e designers ativos de novos significados. Cope e Kalantzis (2009) defendem que o NLG usou esse conceito para substituir “concepções estáticas de representação, como a

gramática e o cânon literário” (NLG p. 175, tradução nossa)¹¹ e fornecer um conceito de representação muito mais maleável e expressivo. Além disso, Cope e Kalantzis (2009) afirmam que “todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser consideradas como processos dinâmicos de transformação ao invés de processos de reprodução” (p. 175, tradução nossa)¹². Dessa forma, conforme o NLG (1996), o conceito de *design* em multiletramentos concebe os estudantes como produtores, em oposição a meros consumidores de conhecimento.

O NLG (1996) identifica três convenções ou formas de *design*: designs disponíveis, *designing* e *redesign*. Os designs disponíveis estão relacionados às crenças, aos valores e às ideias que o indivíduo pode acessar, além de qualquer um dos recursos disponíveis a ele para produzir sentido (por exemplo, linguagem, música, gesto, filme) (NLG, 1996). Esses recursos fazem parte da cultura, do mundo, da vida ou da identidade do aluno (COPE & KALANTZIS, 2000).

Um exemplo de uso de *designs* disponíveis é descrito por Broderick (2014). Ele relata uma experiência de um grupo de alunos (*designers*) em um ambiente escolar alternativo incentivado a trabalhar com a escrita criativa, apoiado por várias outras formas de arte, como canto, desenho, pintura, recitação de poesia, para se expressar de forma mais pessoal e significativa. O resultado dessa experiência colaborativa foi publicado pelos estudantes em forma de um livro e de um CD. Uma aluna, identificada como KL, relatou que sempre se sentiu deslocada em sua antiga escola, mas foi encorajada a usar seu próprio "mundo" e subjetividades para se expressar, ela descobriu sua criatividade (BRODERICK, 2014). Nessa experimentação, de *designing*, KL acessou seus designs disponíveis e os transformou em poesia e colagem de arte que continham um profundo significado pessoal para ela.

O elemento final, o *redesign*, representa os resultados do processo de design, ou o produto final. O NLG (1996) afirma que o aluno é “transformado” (p. 76) ao passar pelo processo de design. Cope e Kalantzis (2009) sugerem que os educadores “proporcionam experiências de aprendizagem por meio das quais os alunos desenvolvem estratégias de leitura do novo e do desconhecido, em qualquer modo que possam se manifestar” (COPE E KALANTZIS, 2009, p. 176-177, tradução nossa)¹³. De acordo com Broderick (2014), KL sentiu que o *redesign* de fato a transformou ao “movê-la de maneiras que ela nunca pensou ser

¹¹ “static conceptions of representation such as “grammar” and “the literary canon” (COPE & KALANTZIS, 2009)

¹² “all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction.” (COPE & KALANTZIS, 2009)

¹³ “design learning experiences through which learners develop strategies for reading the new and unfamiliar, in whatever form these may manifest themselves.” (COPE & KALANTZIS, 2009)

possível” (BRODERICK, 2014, p. 202, tradução nossa)¹⁴. Cope e Kalantzis (2009) afirmam que as "implicações dessa mudança subjacente à concepção de criação de significado são enormes" e, ao contrário das formas mais tradicionais de expressão, os multiletramentos requerem um "agenciamento" no processo de produção de significado (p. 175, tradução nossa)¹⁵. Cope e Kalantzis (2009) afirmam que, por meio desse processo, o NLG pretendia criar uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e talvez até emancipatória” (COPE & KALANTZIS, 2009, p. 175, tradução nossa)¹⁶.

Além disso, o conceito de *design* aproxima-se da visão de Bakhtin no que concerne aos gêneros discursivos, já que tanto o *design*, do NLG, quanto os gêneros, do filósofo russo, “são constantemente (*re*)atualizados e (*re*)desenhados a partir das atitudes responsivas de comunidades específicas em momentos históricos situados” (OLIVEIRA & SZUNDY, 2014, p. 200).

Ampliando a compreensão do conceito de *design*, importante explicitar que o NLG identifica seis elementos de design que são fundamentais para o processo de construção de significado: o escrito, o visual, o espacial, o tátil, o gestual, o sonoro e o oral (KALANTZIS; COPE & PINHEIRO, 2020).

Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) defendem que os diferentes modos de construção de significado fazem uso de mídias e ferramentas para representar. Os autores citam dentre essas ferramentas: a caneta e papel, o teclado, a tela, câmera e dispositivos de gravação de voz, os videogames “que capturam gestos e ferramentas para dar às coisas que fazem textura, gosto e cheiro” (KALANTZIS; COPE & PINHEIRO, 2020, p.183).

Quadro 1 – Modos de significação

Significado escrito	Leitura (representando o significado para si mesmo conforme interpreta a mensagem escrita de outra(s) pessoa(s)) e escrita (comunicando significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de mensagem).
Significado visual	Construção de imagens estáticas ou em movimento (comunicando significados por meio de traços que podem ser vistos por outro(s) como um sinal visual de mensagem); vendo imagens, cenas (rerrepresentando significados visuais para si mesmo, dependendo da perspectiva e dos pontos focais de atenção e interesse).
Significado espacial	Posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de se movimentar espaços (que outro(s) pode(m)

¹⁴ “moved her in ways she never thought possible.” (BRODERICK, 2014)

¹⁵ “implications of this shift in the underlying conception of meaning making (semiosis) are enormous.” (COPE & KALANTZIS, 2009)

¹⁶ “productive, relevant, innovative, creative and even perhaps emancipatory” (COPE & KALANTZIS, 2009)

	experimental na comunicação); e experimentação de significados espaciais (rerrepresentando significados espaciais para si mesmo como, por exemplo: proximidade, layout distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana).
Significado tátil	Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato e paladar (comunicação tátil) e rerrepresentação de significados táteis para si mesmo, na forma de significados que se atribuem as sensações corporais, como sentimentos de tocar e ser tocado. Formas de comunicação e representação táteis incluem sensações da pele (temperatura, textura e pressão), apreensão, objetos manipuláveis, artefatos, aromas e ações como cozinhar e comer. Para aqueles sem a capacidade corporal de ver, a linguagem escrita pode ser traduzida em sua totalidade em significado tátil, por exemplo, na forma de Braille.
Significado gestual	Comunicação através de movimentos do corpo: mãos e braços, expressões da face, movimentos oculares e visuais, comportamentos do corpo, vestuário e moda, estilo de penteado, dança, sequencias de ação, manifestando-se de muitas formas, incluindo cerimônias e rituais.
Significado sonoro	Comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas (significando interação social); e audição (um indivíduo rerrepresentando significados sonoros que encontra para si mesmo, ou imaginando sons).
Significado oral	Comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada (representando significado para outro(s)); e audição (rerrepresentando significados orais que alguém encontra para si mesmo, falando consigo mesmo ou ensaiando a fala pretendida).

Fonte: KALANTZIS; COPE & PINHEIRO, 2000.

A partir do quadro 1, pode-se afirmar que a teoria da multimodalidade e o trabalho de Kress (1996) influenciaram fortemente o conceito de *design*, que é central para a abordagem dos multiletramentos. Uma revisão da literatura sobre multiletramentos revela que o aspecto multimodal dos multiletramentos é o aspecto mais conhecido e bem documentado da teoria dos multiletramentos (ETEOKLEOUS, ET AL., 2015; HILL, 2004; KIST & PYTASH, 2015; LEU, 2000A, 2000B; LYNCH, 2015; MCNABB, 2006; O'BYRNE, ROBERTS, LABONTE, & GRAHAM, 2015; RABADÁN, 2015).

Quadro 2 – O Conceito de Design

Designs de significado	
Designs Disponíveis	Recursos para significado; Designs de significado disponíveis.
Processo de Design	O trabalho realizado em ou com Designs Disponíveis no processo semiótico.

Redesign	Os recursos que são produzidos e transformados por meio do design.
----------	--

Fonte: Adaptado de *New London Group*, 2000.

Para contextualizar os conceitos de designs de significado pode-se afirmar que, no caso dos jogos digitais, os jogadores podem ou não ter conhecimento dos Designs Disponíveis, a partir de experiências anteriores com outros jogos. Usando qualquer conhecimento dos *Designs Disponíveis* que possam ter, os jogadores então passam pelos *Processos de Design*, jogando de acordo com seus conhecimentos, habilidades e interesses particulares. O *Redesign* surge, então, durante a experiência de jogo (*Processos de Design*), e o significado criado é específico e único para esse jogador e o contexto sociocultural em torno dessa experiência de jogo. Por exemplo, um jogador que acessa o jogo *What Remains of Edith Finch* pela primeira vez jogaria de maneira muito diferente do que um jogador experiente que o encontrasse esse mesmo jogo em um *speedrun*¹⁷. O *Redesign* seria diverso em cada contexto, assim como o *Processo de Design* do texto e os *Designs Disponíveis* usados para criá-lo.

Partindo do exemplo de *What Remains of Edith Finch*, pode-se inferir que o jogador que encontrar o jogo pela primeira vez tentará entendê-lo com base em outros textos que pode ter visto ou jogado no passado, e, da mesma forma, o *Redesign* ou o significado criado pode se tornar um novo *Design Disponível* para aquele jogador usar em outros *Processos de Designs* de textos - em outras palavras, o jogador pode nunca ter jogado um jogo como *What Remains of Edith Finch* antes, mas a experiência de jogo abre possibilidades para usar esse conhecimento para jogar outros jogos . Por exemplo, o jogo de ação *Batman: Arkham City* combina simultaneamente elementos únicos de jogabilidade de três jogos diferentes: *Resident Evil* (exploração e descoberta de itens para desbloquear novas áreas), *Tom Clancy's Splinter Cell* (furtividade e espionagem) e *Assassin's Creed* (luta contra múltiplos inimigos de uma vez).

Figura 3 – Comparação entre os jogos Resident Evil e Batman Arkham City



Fonte: CAPCOM, 1999; WARNER BROS, 2011

¹⁷ Um *speedrun* é o ato de jogar um jogo digital completamente ou de uma parte selecionada dele (como um único nível), com a intenção de completá-lo o mais rápido possível.

Figura 4 – Comparação entre os jogos Tom Clancy’s Splinter Cell e Batman Arkham City



Fonte: UBISOFT, 2002; WARNER BROS, 2011

Figura 5 – Comparação entre os jogos Assassin’s Creed e Batman Arkham City



Fonte: UBISOFT, 2007; WARNER BROS, 2011

A combinação dos três elementos cria uma combinação única, no entanto, usa *Designs Disponíveis* (na forma de outros jogos) para criar o texto. Os jogadores com experiência em jogar os intertextos do jogo do Batman trarão uma experiência de jogo diferente, ou Processos de Design, para esse texto em particular. Analogamente, pode-se dizer que é o padrão de todas as atividades letradas, já que alguém que lê Shakespeare pela primeira vez não terá os *Designs Disponíveis* (ou convenções, tropos e linguagem) necessários para lê-lo da mesma maneira que um estudioso de Shakespeare.

3.4.2 *Movimento a câmera: um zoom sobre o “como” dos Multiletramentos*

As interconexões dos elementos ou modos de design são realizadas por meio de quatro componentes denominados na teoria dos multiletramentos como: experienciando, conceitualizando ou, analisando e aplicando. O NLG teve o cuidado de apontar que não há nada radicalmente novo sobre as quatro orientações, já que cada uma delas representa uma tradição de longa data no processo de conhecimento dos letramentos.

Figura 6 – Os “processos de conhecimento”



Fonte: COPE & KALANTZIS, 2009

Originalmente, como visto na figura acima, os processos de aprendizagem foram definidos pelo GLN como prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Todavia, como assinalam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) foram alteradas para que fossem mais facilmente reconhecidas em projetos de aprendizagem.

2.4.2.1 Prática Situada ou Experienciando

O primeiro componente pedagógico que o NLG discutiu em relação à abordagem dos multiletramentos foi o da prática situada. Esse componente leva em conta a forma como o conhecimento é socioculturalmente situado e determinado, e, portanto, concentra-se nas experiências dos estudantes, particularmente fora das comunidades e discursos escolares, enfatizando sua importância dentro da experiência de aprendizagem escolar (NEW LONDON GROUP, 1996). Assim, NLG defende que o conhecimento é mais significativo quando é aplicável à prática e “está situado, principalmente, em ambientes socioculturais e fortemente contextualizado em domínios e práticas de conhecimento específicos” (p. 134, tradução de Moraes *et al*). A importância dos ambientes socioculturais relaciona-se a um dos elementos cruciais do desenvolvimento dos multiletramentos, o da multimodalidade.

Cope & Kalantzis (2009) defendem que a cognição humana é situada e contextual, e os significados são baseados no mundo real de padrões de experiência, ação e interesse subjetivo. O experienciamento assume duas formas:

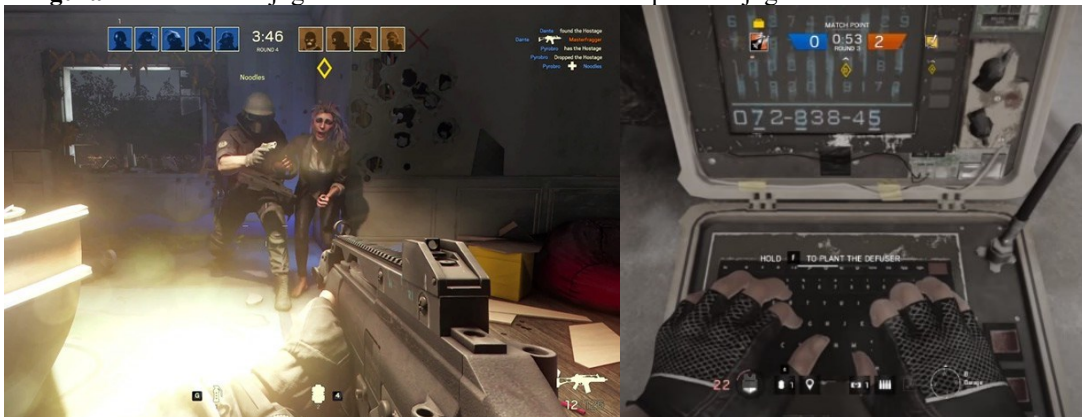
- a) Experienciar o conhecido: os alunos trazem seus próprios e diversos conhecimentos, experiências, interesses e textos para o contexto de aprendizagem. As atividades de vivência do

conhecido envolvem mostrar ou falar sobre algo familiar - ouvir, ver, assistir e visitar, refletindo sobre as próprias experiências, interesses e perspectivas dos alunos (COPE & KALANTZIS, 2015).

- b) Experienciar o novo: os alunos são imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo que é novo ou desconhecido, mas dentro da zona de inteligibilidade e perto de seus próprios mundos. Por exemplo, o professor introduz algo novo, mas que faz sentido pela imersão em experimentos, viagens de campo e investigações em projetos (COPE & KALANTZIS, 2015).

Para exemplificar tais aspectos, pode-se imaginar um jogador de *Tom Clancy's Rainbow Six Siege*, jogo de tiro tático em primeira pessoa, no qual o jogador faz parte de um esquadrão contraterrorista. O objetivo do jogo é invadir ou proteger um complexo contra a equipe inimiga, seja desarmando uma bomba ou resgatando e protegendo um refém. Há muito o que se aprender para ser membro desse tipo de esquadrão, como entrar em um complexo sem sofrer baixas, manter reféns em segurança, posicionar-se em um ambiente de perigo, fora todo o conhecimento de armas e equipamentos necessários. Porém, o jogo em nenhum momento se concentra em tais aspectos, ou apresenta manuais de como agir nessa situação, e apenas faz uso de um tutorial de movimentação e uso de equipamentos, ensinando botões de ação, por exemplo. Dessa forma, todas as mecânicas de estratégias e entendimento de equipamentos e armas são aprendidas em contexto, na prática situada de jogar o jogo, a partir de erros e acertos.

Figura 7 – A direita o jogador encontrando o refém e a esquerda o jogador desarmando a bomba.



Fonte: UBISOFT, 2015

Outro exemplo é o jogo *Minecraft*, cujo objetivo é construir edificações de modo colaborativo. No jogo, o nome das ferramentas, materiais e ações são incorporadas a partir da execução das tarefas, a partir da extração de materiais da natureza do jogo, do diálogo com outros jogadores e na operação das ferramentas. As ações adquirem um sentido real dentro do

jogo e aparecem de forma gradual e significativa para o jogador. Assim, dificilmente o jogador esquecerá como fazer uma ação ou qual é a picareta ideal para minerar diamante, e mesmo que esqueça, o contexto (imagens, ações, outros objetos...) ajudará a lembrar e memorizar tal informação, pois essa se apresenta de forma situada.

Figura 8 – Jogabilidade de Minecraft.



Fonte: MOJANG STUDIOS, 2011

Portanto, a prática situada, ou o experienciando, vai demandar que os educadores empreguem atividades que sejam significativas para os alunos e que se apliquem às experiências dos alunos fora da escola, como experiências familiares, comunidades *on-line*, grupos comunitários, interesses pessoais e assim por diante. Por meio do componente da prática situada, a teoria dos multiletramentos apoia uma pedagogia culturalmente relevante à medida que os educadores trabalham para dissolver as fronteiras opacas que existiam, e que talvez ainda existam, entre a escola e a comunidade, as identidades pessoais, os modos de pensar e as habilidades sociais (SMOLIN & LAWLESS, 2010).

Em termos contemporâneos, a prática situada estaria relacionada a situar, como alguns autores argumentaram (ANDERSON, 2014; DOERING, BEACH & O'BRIEN, 2007; ROBIN, 2008), as práticas de comunicação digital e virtual nas quais os estudantes já estão engajados, e integrá-las às práticas de sala de aula. De fato, como Ohler (2008, p. 10.) afirma, “Os alunos habitam um mundo amplamente oral e digital, então se sentam em salas de aula onde a palavra impressa é o meio principal em jogo”. Assim, os professores, principalmente os de língua e letramento, precisam levar em consideração essa tendência. Afinal, é por meio dos jogos digitais que a aprendizagem situada pode fornecer uma experiência virtual que cancele a linha divisória entre o dentro e o fora da sala de aula e, assim, a aprendizagem pode ter o potencial de ser mais pertinente e próxima aos alunos.

A diferença entre o dentro e o fora da sala de aula talvez seja melhor representada pelo impresso *versus* digital. Estudiosos como Cohen (2007) argumentam sobre a importância de preencher a lacuna entre essas duas formas aparentemente díspares. De fato, as tentativas de aproximar essa divisão são significativas tanto para a prática quanto para a teoria do ensino, no entanto, para os professores abraçarem as maneiras como os alunos agora produzem sentido fora da sala de aula, é necessário que compreendam plenamente e apreciem a mudança da impressão para a digital.

As instituições públicas, como a academia, e as privadas, como a indústria de publicação de livros, há muito tempo se arrastam para reconhecer a mudança do impresso para o digital. Enquanto isso, alguns professores e autores continuam trabalhando nas margens (PULLINGER, 2008). Isso representa a incapacidade de compreender totalmente a mudança epistemológica e ontológica na leitura da impressão para a tela. Tal mudança, como aponta Vandendope (2008), é favorecida pela “fluidez de circular, comentar e publicar um texto digital” (p. 8), a “hipertextualidade de vincular textos digitais a outros textos” (p. 9), e suas possibilidades “interativas e multimodais” (p. 12). Embora estes tenham seus problemas - ou seja, o controle editorial do material - a mudança para textos digitais e leitura na tela está ocorrendo cada vez mais e precisa ser refletida na sala de aula (LEBRUN, LACELLE & BOUTIN, 2012, 2017; LANKSHEAR, & KNOBEL, 2008; ROWSELL & PAHL, 2015). Assim, é primordial que durante a fase inicial dessa mudança, a sala de aula represente um lugar que contextualiza, e reflete o consumo e uso de textos digitais multimodais no mundo real, de modo que a aprendizagem situada e a construção de significados relevantes possam ser facilitadas. Além disso, é preciso reconhecer que as salas de aula¹⁸, do ensino fundamental ao superior, são frequentemente compostas por estudantes que estão imersos na internet, e assim imersos em um ambiente que apresenta outras línguas em uma variedade de contextos em seu dia a dia, e que tais alunos precisam aprender sobre uma ampla variedade de letramentos a fim de desenvolver suas habilidades para que possam começar a atuar como adultos letrados na sociedade, bem como a usufruir das diversas opções de lazer que esses recursos oferecem.

2.4.2.2 Instrução Aberta ou Conceitualizando

¹⁸ Essa não é a realidade de todas as escolas brasileiras, mas é preciso reconhecer que existem alunos que já vivem essa realidade e que ela foi ampliada com as TDICs.

O segundo componente, instrução aberta, não é, como o nome indica, “uma transmissão direta de conteúdo, repetições e memorização mecânica” (NLG, 1996, p. 86). Em vez disso, utiliza atividades de aprendizagem que se baseiam no que o aprendiz já sabe (NLG, 1996). Ela envolve “processos de formação de conceitos, generalização e elaboração de teorias” (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 241). Sua principal característica é a colaboração, por meio da qual os estudantes são guiados por um professor ou outro especialista para realizar uma tarefa mais complexa, que talvez, não conseguiriam realizar por conta própria. Dentro de tal abordagem, o professor se torna um mediador para o processo de aprendizagem dos alunos, auxiliando-os na construção e co-construção de conhecimento entre e por eles mesmos. O NLG (1996) explica que a instrução aberta também se relaciona diretamente à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1978), que argumenta a necessidade de mediação para ajudar um aluno a aprender um novo conteúdo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal se refere à diferença entre o que um estudante pode fazer sem ajuda e o que ele pode alcançar com a orientação e o incentivo de um tutor, professor ou de um colega mais experiente. Assim, o termo “proximal” refere-se às habilidades que o indivíduo está “perto” de dominar.

Figura 9 – Zona de Desenvolvimento Proximal.



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Vygotsky (1978).

Vygotsky defende que, quando um aluno está na Zona de Desenvolvimento Proximal para uma tarefa específica, fornece a mediação adequada dará ao aluno um "impulso" suficiente para realizar a tarefa. Para ajudar uma pessoa a avançar através da ZDP, os educadores são incentivados a se concentrarem em três componentes importantes que auxiliam no processo de aprendizagem:

- A presença de alguém com conhecimentos e habilidades que vão além da do aluno.

- Interações sociais com um tutor/educador habilidoso que permite ao aluno observar e praticar suas habilidades.
- *Scaffolding*, ou atividades de apoio fornecidas pelo educador para apoiar o aluno enquanto ele é conduzido pela ZDP.

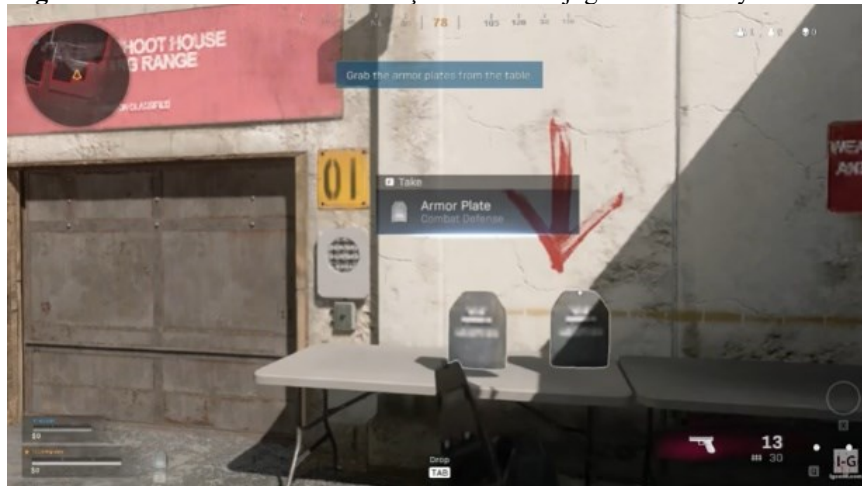
O NLG enfatiza, ainda, a importância das metalinguagens para, e na instrução aberta. O grupo define metalinguagens como “línguas de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática” (NLG, p. 86, tradução nossa)¹⁹. Assim, uma metalinguagem pode auxiliar na criação de uma estrutura explicativa por meio de terminologias específicas para que os alunos entendam os diferentes modos como elementos particulares do conhecimento digital acessado são projetados (BACHIMONT, 2008) e como eles são implantados. Tal metalinguagem tem suas raízes em estudos que destacam as diferentes maneiras que os aplicativos digitais influenciam nas novas formas de leitura (BÉLISLE, 2011; SOUCHIER et al., 2003), sem mencionar a influência que tal tecnologia tem na ecologia de atenção, com vários modos e formas, todas competindo pela paisagem mental (CITTON, 2014). Apesar de, como Gervais e Saemmer apontam, sobre desenvolver uma metalinguagem para interpretar criticamente esses artefatos culturais digitais relativamente novos, os desafios reais surgem na instabilidade de uma tecnologia que está sempre se transformando e evoluindo (GERVAIS & SAEMMER, 2011).

Isso envolve orientar o aluno sobre como as funcionalidades e os recursos de tais textos são disponibilizados, bem como sobre as várias formas de textualidades e representações complexas (GERVAIS, 2008) apresentadas por meio deles e, por fim, ainda desvendar as estruturas de poder subjacentes de tais textos. Por conseguinte, a metalinguagem possui uma importância imensa, visto que esses novos modos de textos culturais, como os jogos digitais, apelam para novas formas de ler e escrever (CROZAT, BACHIMONT, CAILLEAU, BOUCHARDON & GAILLARD, 2011), as quais exigem uma perspectiva conceitual e, possivelmente, teórica completamente diferente daquela aplicada na sala de aula. No entanto, essa discussão, guiada pelo professor, precisa ser estruturada com conceitos e termos acessíveis que os alunos sejam capazes de aplicar e que também apresentem uma conexão com as práticas digitais deles. Embora muitos dos alunos já estejam engajados em certas práticas digitais, quando confrontados com textos específicos, as complexas práticas de leitura necessárias para alguns textos digitais interativos podem ser desestabilizadoras (RIO, 2014).

¹⁹ “languages of reflexive generalization that describe the form, content, and function of the discourses of practice.” (NLG, p. 86)

Dessa forma, buscando orientar os alunos durante textos específicos é possível que o professor os guie por meio de uma Instrução Aberta contextualizada. Para exemplificar como a Instrução Aberta funciona dentro dos jogos digitais como representados nas duas figuras a seguir:

Figura 10 – Tutorial contendo Instrução Aberta no jogo Call of Duty: Warzone.



Fonte: INFINITY WARD, 2020

Nessa primeira figura (figura 10), encontra-se o exemplo do jogo *Call of Duty: Warzone*, no qual a instrução aberta se torna presente, como na maioria dos jogos, no tutorial em que os jogadores aprendem as mecânicas e conceitos básicos de jogabilidade. A frase “*Grab the armor plates from the table*” é exibida em uma caixa azul centralizada na parte superior da tela, com a função de indicar ao jogador a próxima ação a ser feita, e, simultaneamente, pelo comando de voz que está passando essas e outras informações para o jogador.

Figura 11 – Instrução Aberta no jogo Grand Theft Auto V.



Fonte: ROCKSTAR GAMES., 2020

Já na segunda figura (figura 11), apresenta-se o jogo *Grand Theft Auto V (GTA V)*, em que temos um outro modo de Instrução Aberta muito comum nos jogos cujo foco encontra-se no objetivo. A mensagem “*Go to the basement.*” é exibida na parte inferior da tela, com destaque para o objetivo final (*basement*). Esse tipo de Instrução aberta, assim como a primeira, é usada para indicar a próxima ação que o jogador deve realizar, porém, no caso do GTA V, ela se torna mais importante, pois o jogo é em um mundo aberto, no qual o jogador pode tomar um número muito grande de ações, podendo ir para diversos lugares a qualquer momento.

De forma resumida, a Instrução Aberta envolve a intervenção ativa de educadores à medida que ensinam explicitamente aos estudantes a metalinguagem para falar sobre os designs disponíveis, fornecem estratégias para promover a interpretação ou compreensão dos vários modos ou multiletramentos (processo de design) e orientam os alunos para construir novos significados à medida que se envolvem no *redesign* ou produção de novos textos, gráficos, sites e vídeos. O objetivo da instrução aberta é permitir que os alunos adquiram consciência ou consciência metacognitiva e controle sobre o que estão aprendendo.

2.4.2.3 Enquadramento Crítico ou Analisando

O Enquadramento Crítico é outro componente da pedagogia de Multiletramentos que, quando combinada com a Instrução Aberta, destina-se a "estender os horizontes culturais e representacionais dos alunos além de onde eles já estão" (COPE & KALANTZIS, 2000 p. 207, tradução nossa)²⁰. Esse componente favorece aos alunos compreenderem que não existe discurso neutro, nem uma verdade universal, logo o que o que é dito, mostrado ou estudado é seletivo. Nessa perspectiva, a produção envolve a seleção crítica de ferramentas, textos e tecnologia apropriados para uma tarefa. Por isso, os alunos são instigados a reconhecer como os contextos social e cultural influenciam a seleção de um determinado texto, imagem ou som a partir dos designs disponíveis e como esses fatores influenciam a compreensão nos processos de design. Para isso, eles precisam considerar quem desenvolveu o design, o que estavam tentando fazer e o porquê de ter realizado determinadas escolhas linguísticas, visuais, sonoras, táteis, espaciais, em detrimento de outras.

Este é o conceito de "tornar o familiar estranho", ao qual a prática pedagógica se destina a

²⁰ “extend students’ cultural and representational horizons beyond where they already are” (COPE & KALANTZIS, p. 207)

ajudar os alunos a enquadrar seu domínio crescente na prática (da prática situada) e controle e compreensão conscientes (da instrução aberta) em relação as relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de sistemas particulares de conhecimento e prática social. Aqui, crucialmente, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e tornar estranho novamente o que aprenderam e dominaram (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 34)²¹.

Os alunos que aplicam esse conceito aos jogos em contextos específicos podem ver as forças retóricas em ação nos jogos digitais, em particular os argumentos persuasivos que a história do jogo ou os personagens estão fazendo sobre questões sociais ou culturais. Por exemplo, o jogo de faroeste *Red Dead Redemption* conta a história da morte do “Velho Oeste”, em que a “liberdade” da fronteira está sendo restringida e modernizada pelo governo, ecoando medos e discussões no clima político atual. *What Remains of Edith Finch* está envolvido de forma semelhante em tais contextos, especificamente aqueles que envolvem morte, passado e o medo do novo ou desconhecido. Sem o Enquadramento Crítico, tais questões poderiam permanecer sob a superfície, deixando os alunos aprenderem apenas os detalhes específicos da jogabilidade ou sistema, em vez dos contextos desse sistema de forma mais ampla e complexa.

Pedir aos alunos que examinem questões de poder, classe, racismo e outras questões críticas pode oferecer oportunidades para os alunos saírem de sua “caixa” (onde *What Remains of Edith Finch* pode ser apenas um jogo de aventura para entretenimento) para ver os jogos de uma perspectiva diferente (como um texto que leva a refletir criticamente sobre a sociedade e natureza humana). A necessidade de um enquadramento crítico vem do fato de que tanto a prática situada quanto a instrução aberta simplesmente não são suficientes para criar mudanças, como aponta o New London Group.

nem a imersão em práticas situadas dentro de comunidades de alunos, nem instrução aberta. . . necessariamente dão origem a esse tipo de compreensão crítica ou compreensão cultural. Na verdade, tanto a imersão quanto muitos tipos de Instrução Aberta são notórios como agentes socializadores que podem tornar os alunos pouco críticos e inconscientes da localização cultural de significados e práticas (2000, p. 32)²².

²¹ “to help learners frame their growing mastery in practice (from Situated Practice) and conscious control and understanding (from Overt Instruction) in relation to the historical, social, cultural, political, ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice. Here, crucially, the teacher must help learners to denaturalize and make strange again what they have learned and mastered.” (NLG, p. 34)

²² “neither immersion in Situated Practices within communities of learners, nor Overt Instruction . . . necessarily gives rise to this sort of critical understanding or cultural understanding. In fact, both immersion and many sorts of Overt Instruction are notorious as socialising agents that can render learners quite uncritical and unconscious of the cultural locatedness of meanings and practices” (NLG, p. 32)

Os estudantes podem certamente estar imersos em uma prática e receber instruções abertas que aumentem a compreensão e realização da prática, no entanto sem um componente crítico que os levem a refletir sobre como tal prática está inserida em contextos sociais, políticos, ideológicos ou históricos, eles não serão capazes de compreender o que torna essa prática fundamental para o processo de letramento.

2.4.2.4 Prática Transformadora ou Aplicando

O quarto e último componente da pedagogia dos multiletramentos é a culminação dos três componentes anteriores e é conhecido como prática transformadora. O objetivo da teoria dos multiletramentos é que os alunos utilizem as habilidades, conhecimentos e comportamentos que aprenderam por meio dos componentes da prática situada, instrução aberta e enquadramento crítico e apliquem-nos em suas vidas fora da escola em contextos do mundo real (NEW LONDON GROUP, 1996). A prática transformadora permite que os alunos façam conexões com sua aprendizagem, bem como incorporem suas experiências culturais, resultando em algum nível de mudança criativa, ou seja, tal prática envolve o estabelecimento de contextos nos quais os alunos precisam usar o que aprenderam sobre os designs disponíveis de novas maneiras e em novas situações. Assim, estão redesenhando (*redesign*), retirando um significado de um contexto e adaptando-o de uma forma que funcione bem em outro lugar.

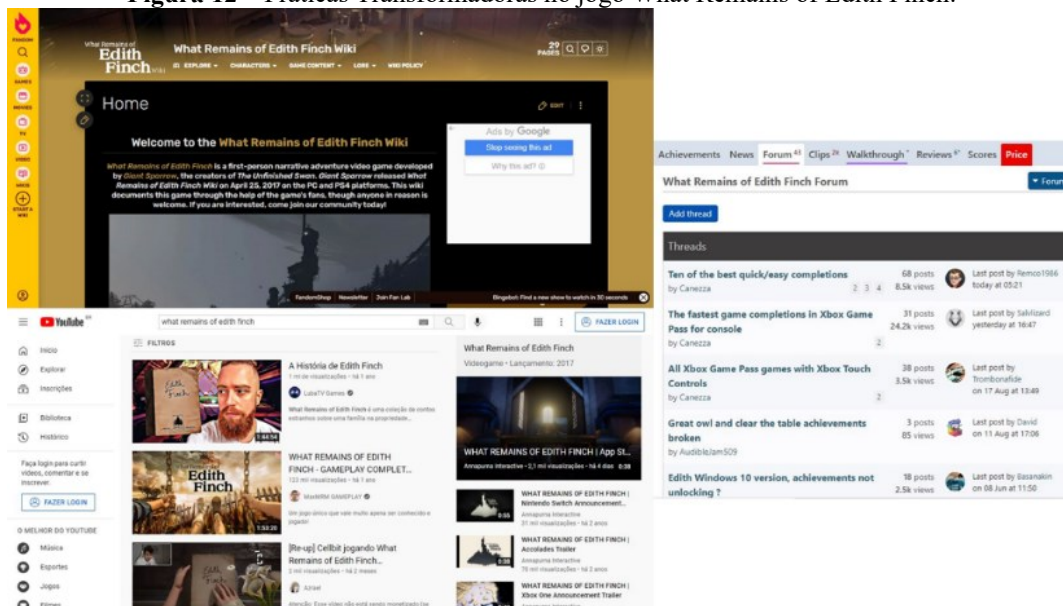
Os alunos podem trazer suas experiências de todas as três práticas pedagógicas (Prática Situada, Instrução Aberta e Enquadramento Crítico) de volta ao seu contexto na forma da Prática Transformada. Isso também significa que o contexto, ou o mundo desse aluno, é o ponto de referência para o processo de transformação que é o propósito da educação (COPE & KALANTZIS, 2000). Assim, a Prática Transformada sugere que os alunos apliquem a profundidade recém-descoberta (por meio da Instrução Aberta) e a amplitude (por meio do Enquadramento Crítico) de informações de volta à Prática Situada, com sorte efetuando a mudança em como essa prática ocorre como resultado.

Kalantzis e Cope (2008) enfatizam que a pedagogia dos multiletramentos reconhece o papel da agência do aluno no processo de construção de significado e o vê como designer ativo de significado, em oposição às visões tradicionais de letramento que posicionam os alunos como receptores passivos de informação. Desse modo, os alunos não serão apenas transformados por meio da pedagogia dos multiletramentos, “mas também podem transformar ou influenciar a vida comunitária, econômica ou política” (ANSTEY & BULL, 2006, p. 39).

Semelhante ao componente do enquadramento crítico, a prática transformada sugere fortes laços com o trabalho de Freire e Macedo (1987) e a importância das habilidades de alfabetização crítica. Como Anstey e Bull (2006) apontam, embora a ideia de prática transformada possa soar excessivamente idealista no início, deve-se lembrar que muitas mudanças nas atitudes e leis na sociedade começaram com as pessoas agindo como resultado da visão crítica de uma situação considerada como injusta.

Para exemplificar o último passo do percurso dos multiletramentos, pode-se entender os jogos digitais como uma cultura, e toda a produção gerada a partir dessa cultura pode ser considerada uma Prática Transformadora. Com base no objeto deste estudo, o jogo *What Remains of Edith Finch*, pode-se afirmar que os fóruns, os vídeos de análise, as wikis²³ e *fanfics* baseadas no jogo podem ser consideradas como Práticas Transformadoras, já que tudo isso é derivado de uma visão crítica perante ao jogo, e cada uma dessas práticas não influenciou apenas o jogador/aluno, mas também a comunidade.

Figura 12 – Práticas Transformadoras no jogo *What Remains of Edith Finch*.



Fonte: Compilação do autor.²⁴

2.4.2.4 Puzzle: encaixando os componentes ou Ponto de Encontro

²³ Wiki consiste em uma página na internet na qual o seu conteúdo pode ser editado colaborativamente pelas pessoas.

²⁴ Montagem a partir da pesquisa do nome do jogo (*What Remains of Edith Finch*) no site google.com. Wiki do jogo (canto superior esquerdo); Vídeos sobre o jogo postados no site Youtube.com (canto inferior esquerdo) e Fórum baseado no jogo (centralizado a direita).

A pedagogia dos multiletramentos é uma integração complexa de quatro componentes: Prática situada, com base no mundo das experiências dos alunos; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos moldam para si próprios uma metalinguagem, incluindo os diferentes modos e semioses explícita dos designs disponíveis; Enquadramento Crítico, que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e Prática Transformada, em que os alunos transferem e recriam designs de significado de um contexto para outro. Todos esses elementos funcionam simultaneamente e em conjunto uns com os outros, ao invés de conceitos separados.

Por fim, após aprofundar cada processo de conhecimento baseado na proposta do NLG, incluindo possibilidades teóricas e termos concomitantes, o seguinte quadro (quadro 3) foi elaborado para sistematizar de forma resumida as discussões empreendidas nesta seção.

Quadro 3 – Componentes da Pedagogia dos Multiletramentos

Componente	Explicação
Prática Situada (Experienciando)	Imersão na experiência e na utilização dos discursos e designs disponíveis, incluindo aqueles dos diversos mundos/contextos do aluno.
Instrução Aberta (Conceitualizando)	Compreensão sistemática, analítica e consciente. A introdução de uma linguagem explícita para descrever os padrões de conhecimento e significado.
Enquadramento Crítico (Analisando)	Interpretação do contexto social e cultural no Processo de designs; afastando-se dos significados e vendo-os criticamente em relação ao seu propósito e contexto cultural.
Prática Transformadora (Aplicando)	Transferência na prática de criação de significado que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos culturais.

Fonte: Autoria própria com base em Cope & Kalantzis (2015).

4 LEVEL III: JOGOS DIGITAIS

A cultura dos jovens é cada vez mais definida e articulada por uma constelação em evolução de textos digitais. Os jogos digitais, como uma espécie de texto digital que compreende um espaço significativo na cultura juvenil, representam uma rica oportunidade para educadores e pesquisadores localizarem novas oportunidades nos mundos digitais dos jovens (SALEN, 2007). Neste capítulo, apresentamos uma visão geral da pesquisa que posiciona os jogos digitais no contexto dos estudos dos (multi)letramentos. Este capítulo explorará o histórico dos jogos digitais, sua definição, bem como, uma breve trajetória do uso dos jogos e, por fim, apresentamos algumas experiências do uso dessa mídia na escola.

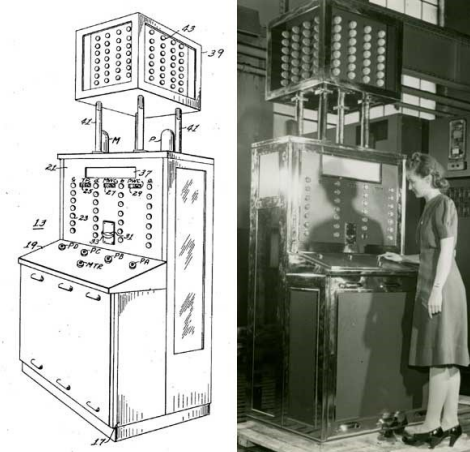
4.1 Jogos Digitais: Comunidade em Evolução

O desejo de jogar é tão antigo quanto a própria humanidade. Para as crianças, é uma ferramenta vital para prepará-las para a vida e, para os adultos, é uma forma de escapar da realidade e ter alguns momentos de diversão e entretenimento. Como quase todos os aspectos da vida moderna, os jogos também partiram para o mundo digital nas últimas décadas. Em 2020, um terço da população mundial passava algum tempo jogando, seja em seu telefone celular, em um console ou um computador (NEWZOO, 2020)²⁵. A ascensão triunfante do videogame começou na década de 1970, mas tem suas raízes em eventos ocorridos cerca de 20 anos antes.

Perscrutando a história dos jogos digitais, é possível afirmar que o primeiro exemplo reconhecido de um jogo eletrônico foi revelado pelo Dr. Edward Uhler Condon, na Feira Mundial de Nova York em 1940. O Nimatron, como era chamado, foi desenvolvido com o único propósito de entreter, e era baseado no antigo jogo matemático de Nim. O equipamento era composto por relés eletromecânicos que permitiam acender quatro linhas de sete lâmpadas. Cada jogador podia desligar uma ou mais dessas lâmpadas em qualquer linha, então, era a vez da máquina jogar, e assim por diante. O último a apagar uma luz era o vencedor. O Nimatron foi jogado por cerca de 50.000 pessoas durante os seis meses em que ficou disponível ao público, com o computador vencendo mais de 90 por cento das vezes.

²⁵ NEWZOO. Number of Gamers Worldwide 2021/2022. 2020. Disponível em: <https://financesonline.com/number-of-gamers-worldwide/> Acesso em: 20/09/2021

Figura 13 – Nimatron



Fonte: *Website*.

No entanto, o primeiro sistema de jogo projetado para uso doméstico comercial não surgiu até quase três décadas depois, quando Ralph Baer e sua equipe lançaram seu protótipo, a “Brown Box”, em 1967.

Figura 14 – “Brown Box”



Fonte: *Website*.

A “Brown Box” era um circuito de válvula a vácuo que podia ser conectado a um aparelho de televisão e permitia que dois usuários controlassem cubos que se perseguiram na tela. A “Brown Box” podia ser programada para jogar uma variedade de jogos, incluindo pingue-pongue, damas e outros quatro jogos esportivos. Usando tecnologia avançada para esta época, os acessórios adicionais incluíam uma arma de luz para um jogo de tiro ao alvo e um acessório especial usados para um jogo de golfe.

A “Brown Box” foi licenciada para a *Magnavox*, que lançou o sistema como *Magnavox Odyssey*, em 1972. O *Magnavox Odyssey* é considerado o primeiro console de jogos da história, pois precedeu o Atari por alguns meses.

Figura 15 – Magnavox Odyssey



Fonte: *Website*.

Entre agosto de 1972 e 1975, quando o Magnavox foi descontinuado, cerca de 300.000 consoles foram vendidos. O insucesso das vendas foi atribuído a campanhas de marketing mal administradas nas lojas e ao fato de que a ideia de jogar em casa era um conceito relativamente estranho para o americano médio na época. Ainda que mal gerenciado, esse foi o nascimento dos jogos digitais que conhecemos hoje.

As empresas Sega e Taito foram as primeiras a despertarem o interesse do público em jogos de *arcade*, quando lançaram os jogos eletromecânicos *Periscope* e *Crown Special Soccer* em 1966 e 1967. Porém, foi a Atari, fundada por Nolan Bushnell, em 1972, que se tornou a primeira empresa de jogos a realmente definir a referência para uma comunidade de jogos em grande escala.

Figura 16 – Propagando do *Crown Soccer Special*

CROWN SOCCER Special

2 Players (one at each end) 5 Balls
SUPER COMBINATION GAME
OF EXCITING SOCCER AND
FLIPPER.
DOUBLE AMUSEMENT AP-
PEAL FOR ALL AGE GROUPS.
PRECISELY DESIGNED AND
ENGINEERED.

CALLOUT

- (1) Automatic Ball Lift.
- (2) Pop Bumpers.
- (3) Constantly Moving Goal Keepers.
- (4) Electric Flippers.
- (5) Score Lamps.
- (6) Automatic Kick-out Holes.
- (7) Game Over Lamp.
- (8) *Flir* Game Stop Lamp against Aggressive Use.

DIMENSIONS

Width	: 600 mm	: 23.6 in.
Length	: 1200 mm	: 47.2 in.
Height	: 1000 mm	: 39.4 in.
Net Weight	: 70 kg.	: 154 lbs.
Packed Weight	: 114 kg.	: 250 lbs.
Packed Dimensions	: 28 cft.	
Power Source	: 100V to 240V	
Frequency	: 50 c/s / 60 c/s	

Entirely New Game of Real Excitement!!
Guaranteed Winner!!

Fonte: *Website*.

A Atari não apenas desenvolveu seus próprios jogos, como também criou toda uma nova indústria em torno do "fliperama" e, em 1973, começou a vender o primeiro videogame totalmente eletrônico, o *Pong*. Com isso, máquinas de fliperama começaram a surgir em todos os lugares do mundo, em bares, shoppings, pistas de boliche, etc. Foi nessa época que os líderes de tecnologia perceberam que empreenderam o caminho certo para inserirem os jogos no mercado. Entre 1972 e 1985, mais de 15 empresas começaram a desenvolver videogames para o mercado em constante expansão.

Figura 17 – Arcade Pong



Fonte: *Website*.

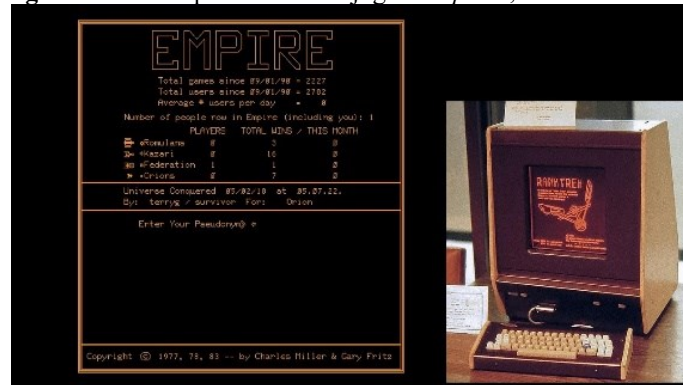
Durante o final da década de 1970, os fliperamas foram instaurados em restaurantes nos Estados Unidos para capitalizar sobre a nova moda. A natureza dos jogos gerava competição entre os jogadores, que podiam registrar suas pontuações com suas iniciais, e estavam determinados a marcar seu espaço no topo da lista. Até aqui, o jogo *multiplayer* estava limitado a jogadores competindo na mesma tela.

O primeiro exemplo de jogadores a competir em telas separadas é de 1973, com “*Empire*” – um jogo estratégico baseado em turnos para até oito jogadores - que foi criado para o sistema de rede PLATO. O PLATO (Lógica Programada para Operação de Ensino Automático) foi um dos primeiros sistemas de ensino baseados em computador, originalmente construído pela Universidade de Illinois, e mais tarde assumido pela Control Data (CDC), que construiu as máquinas nas quais o sistema funcionava.

De acordo com os registros de uso do sistema, os usuários gastaram cerca de 300.000 horas jogando *Empire* entre 1978 e 1985. Em 1973, Jim Bowery lançou *Spasim* para PLATO – um simulador de voo espacial para 32 jogadores - que é considerado o primeiro jogo multiplayer

3D. Porém, o acesso ao sistema era limitado a grandes organizações, como universidades e a própria Atari, que podiam pagar pelos computadores e conexões necessárias para se juntar à rede. O PLATO representa um dos primeiros passos no caminho tecnológico para a internet e para os jogos *multiplayer online* como se conhece hoje.

Figura 18 – A esquerda: tela do jogo “*Empire*”; a direita: *PLATO*



Fonte: *Website*.

Entre as décadas de 70 e 80, os jogos eletrônicos já eram populares entre as gerações mais jovens. Era uma atividade compartilhada em que as pessoas competiam por pontuações mais altas nos fliperamas. No entanto, seria difícil imaginar naquela época, que, no século XXI, duas em cada cinco pessoas no mundo iriam ter o costume de jogar videogames (NEWZOO, 2020)²⁶, e que no Brasil 73% da população passaria algum tempo jogando (PGB, 2020)²⁷.

Além dos fliperamas se tornarem populares em centros comerciais e redes de restaurantes nos EUA, o início da década de 1970 também viu o advento dos computadores pessoais e dos consoles de jogos produzidos em massa se tornarem uma realidade. Avanços tecnológicos, como a invenção do primeiro microprocessador do mundo pela Intel, levaram à criação de jogos como *Gunfight*, em 1975, o primeiro exemplo de um jogo de tiro multijogador entre jogadores humanos.

Embora longe de *Call of Duty*, *Gunfight* foi um grande negócio quando chegou aos fliperamas. Ele veio com um novo estilo de jogo, usando um joystick para controlar o movimento e outro para a direção do tiro, algo que nunca tinha sido visto antes.

²⁶ NEWZOO. Number of Gamers Worldwide 2021/2022. 2020. Disponível em: <https://financesonline.com/number-of-gamers-worldwide/> Acesso em: 20/09/2021

²⁷ PGB. 7ª edição da Pesquisa Game Brasil (PGB). 2020. Disponível em: <https://dropsdejogos.uai.com.br/noticias/industria/segundo-pesquisa-brasileira-nacional-734-dos-brasileiros-jogam-games/> Acesso em: 20/09/2020

Figura 19 – Gunfight (1975)



Fonte: *Website*.

Em 1977, a Atari lançou o Atari VCS (mais tarde conhecido como Atari 2600), porém vendeu apenas 250.000 máquinas em seu primeiro ano. No ano seguinte, vendeu 550.000, bem abaixo dos números esperados. Isso porque os americanos ainda estavam se acostumando com a ideia de TVs em cores em casa, e os consoles possuíam altos custos. Além disso, as pessoas estavam ficando cansadas do *Pong*.

Quando foi lançado, o Atari VCS era projetado para apenas 10 jogos simples, como *Pong*, *Outlaw* e *Tank*. No entanto, o console incluía uma entrada externa onde cartuchos de jogos podiam ser conectados. O potencial foi rapidamente descoberto por programadores em todo o mundo, que criaram jogos com desempenho muito superior ao projetado originalmente para o console.

A integração do microprocessador também levou ao lançamento do jogo *Space Invaders* para o Atari VCS em 1980, significando uma nova era de jogos, e vendas, as quais dispararam para 2 milhões de unidades em 1980.

Figura 20 – Space Invaders (1989) e Atari VCS



Fonte: Colagem do autor; *Website*.

Conforme os jogos domésticos e de fliperama cresciam, o mesmo acontecia com o desenvolvimento da comunidade de jogos. O final dos anos 1970 e o início dos anos 1980 viram

o lançamento de revistas especializadas como *Creative Computing* (1974), *Computer and Video Games* (1981) e *Computer Gaming World* (1981). Essas publicações criaram um senso de comunidade e ofereceram um canal pelo qual os jogadores poderiam se engajar.

Figura 21 – Revistas especializadas em jogos digitais e computadores



Fonte: Colagem do autor; Website.

O boom dos videogames, causado pelo *Space Invaders*, culminou em um grande número de novas empresas e consoles, resultando em um período de saturação do mercado. Muitos consoles e poucos jogos interessantes resultaram na queda dos videogames na América do Norte, em 1983, o que causou enormes perdas e uma grande quantidade de títulos impopulares e de baixa qualidade, levando até ao fato emblemático de que os jogos foram enterrados no deserto apenas para livrar-se deles²⁸.

Enquanto se consolidava um certo fracasso dos consoles, os computadores como o Commodore Vic-20, o Commodore 64 e o Apple II começaram a crescer em popularidade. Esses novos sistemas de computador doméstico eram acessíveis para o americano médio, custando cerca de US \$300 no início da década de 1980, anunciados como a opção "sensata" para toda a família.

²⁸ E.T. O Extra-Terrestre para o Atari 2600 foi um fracasso comercial e um jogo desastroso. Baseado no *blockbuster* de Steven Spielberg de 1982 com o mesmo nome, o jogo era muito confuso e deixava os jogadores frustrados e desorientados. Milhões de cópias não foram vendidas e a Atari acabou literalmente enterrando o jogo, jogando muitos cartuchos excedentes em um aterro sanitário no deserto do Novo México.

Figura 22 – Commodore Vic-20; Commodore 64; Apple II



Fonte: Colagem do autor; *Website*.

Com processadores muito mais poderosos do que a geração anterior de consoles, os computadores domésticos abrem a porta para um novo nível, com jogos mais complexos e menos lineares. Eles também ofereciam a tecnologia necessária para os jogadores criarem seus próprios jogos com o código BASIC. Até mesmo Bill Gates criou um jogo chamado Donkey, um jogo simples que envolvia esquivar-se de burros em uma rodovia enquanto dirigia um carro de modelo esportivo.

Figura 23 – Donkey (Bill Gates)



Fonte: *Website*.

Enquanto o jogo foi descrito na época como “rude e embaraçoso” pelos rivais da Apple, Gates incluiu o jogo para inspirar os usuários a desenvolver em seus próprios jogos e programas usando o código BASIC integrado.

Revistas como *Computer and Video Games* e a *Gaming World* forneciam código-fonte BASIC para jogos e programas utilitários, que podiam ser digitados nos primeiros PCs. Os envios de jogos, programas e códigos dos leitores eram aceitos e compartilhados.

Além de fornecer os meios para que mais pessoas criassem seus próprios jogos usando código, os primeiros computadores também abriram o caminho para jogos multijogador, um marco importante para a evolução da comunidade de jogos.

Em 1985, a Nintendo lançou o console *Nintendo Entertainment System*, ou simplesmente NES. Com as tecnologias mais refinadas, os jogos avançaram para novas esferas; a jogabilidade e os gráficos tornaram-se mais inovadores. Os jogos tinham seus personagens e histórias mais complexas. A maioria dos gêneros como conhecemos hoje tem suas origens nesse período.

Figura 24 – Nintendo Entertainment System (NES)



Fonte: Website.

No final dos anos 1980, os primeiros computadores, como o *Macintosh*, e alguns consoles como o *Atari ST*, permitiam que os usuários conectassem seus dispositivos a outros jogadores. Em 1987, *MidiMaze* foi lançado no *Atari ST* e incluía uma função na qual até 16 consoles podiam ser conectados.

Figura 25 – *MidiMaze* (1987)



Fonte: Xanth Software F/X, Inc. (1987).

Apesar de muitos jogadores relatarem que mais de quatro jogadores ao mesmo tempo causava muita instabilidade, esse foi o primeiro passo em direção à ideia de um “mata-mata”²⁹, que explodiu em popularidade com o lançamento de *Doom*, em 1993.

²⁹ Modo de jogo em jogos de tiro em que o último jogador vivo é o vencedor.

Com a primeira geração de jogadores, a indústria de jogos cresceu. Os videogames entraram em uma nova dimensão – literalmente, porque, na segunda metade da década de 1990, os gráficos passaram a ser tridimensionais. Os jogadores agora eram capazes de se mover em três direções ao invés de duas. Esses mundos pareciam mais realistas e ofereciam possibilidades mais complexas. Os fabricantes de consoles e jogos disputavam uma fatia do mercado em constante crescimento. Em 1994, a Sony lançou o *PlayStation*, em termos técnicos e gráficos, foi um salto quântico em relação aos consoles existentes. Os estúdios de *design* de jogos produziam ideias mais inovadoras, com a história muitas vezes servindo de inspiração para a jogabilidade: em *Monkey Island* (1990), os jogadores procuravam o tesouro do pirata; em *Command & Conquer* (1995) travavam guerras; em *Age of Empires* (1997), construíram civilizações inteiras e, em *Tomb Raider* (1996), procuravam artefatos históricos ao lado de Lara Croft.

Figura 26 – Playstation e o jogo *Tomb Raider*



Fonte: Colagem do autor, *Website*.

Foi nessa década que a indústria de jogos também perdeu sua inocência. Além da ação do *gameplay*, a violência se tornou cada vez mais um tema em voga. Começando com *Wolfenstein 3D* (1992), surgiram os jogos de tiro em primeira pessoa (FPS). Nesses jogos, um jogador usa uma arma para matar seus oponentes em uma perspectiva de primeira pessoa. Pela primeira vez, a sociedade começava a se perguntar se a violência nos videogames levava à violência na vida real³⁰. A discussão continua até hoje.

³⁰ Fato já refutado por estudos em diferentes áreas, incluindo a área da psicologia, em que muitos estudos (FERGUSON ET AL., 2009, 2012; FERGUSON, 2013, 2015; FURUYA-KANAMORI E DOI, 2016; HUESMANN ET AL., 2017; MOST, 2018) descobriram que a agressão adolescente não pode ser relacionada à exposição a jogos violentos, mas está intimamente relacionado a traços de personalidade antissocial, influência de amizades e violência familiar.

Os jogos *multiplayer on-line* começam a tomar forma com o lançamento de *Pathway to Darkness*, em 1993. Os jogos em LAN³¹ tornaram-se mais populares com o lançamento do *Marathon*, no *Macintosh*, em 1994, e especialmente depois que o jogo de tiro multijogador em primeira pessoa *Quake* chegou às lojas em 1996. A essa altura, o lançamento do Windows 95 e de placas ethernet acessíveis trouxeram a rede para o PC com Windows, expandindo a popularidade dos jogos em LAN multijogador.

A verdadeira revolução nos jogos veio quando as redes LAN, e mais tarde a internet, abriram os jogos multijogador, que levaram a comunidade *gamer* a um novo nível, visto que permitiram que os fãs competissem e interagissem em diferentes computadores, o que melhorou o aspecto social dos jogos. Esse passo fundamental preparou o terreno para os jogos interativos em grande escala.

Em relação à interatividade dos jogos, o lançamento do *Runescape*, em 2001, pode ser considerado um marco. O MMORPG (jogos de RPG *online* para múltiplos jogadores) permite que milhões de jogadores em todo o mundo joguem, interajam e compitam contra outros fãs na mesma plataforma. Os jogos também incluem funções de *chat*, o que permite que os jogadores interajam e se comuniquem com outros jogadores, seja por meio da comunicação oral ou escrita.

Figura 27 – *Runescape*: menu e comparação (2001 x 2021)



Fonte: Colagem do autor, Jagex (2001).

Desde o início dos anos 2000, os recursos da internet explodiram, e a tecnologia de processadores dos computadores melhorou a tal ponto que cada nova geração de jogos, gráficos

³¹ Local Area Network, ou rede local, é a configuração para redes instaladas em áreas menores, como casas e escritórios pequenos. (TECTUDO, 2017). Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2017/02/entenda-o-seu-roteador-o-que-e-lan-wan-wlan-dns-wps-e-ethernet.html>

e consoles superaram a anterior. Com o avanço da tecnologia, o seu custo, dos servidores e da internet caíram, tornando-se mais acessível. De acordo com o Relatório da Indústria de Computadores e Videogames, da ESA, de 2015, pelo menos 1,5 bilhão de pessoas com acesso à internet jogavam videogames (ESA, 2015).

Lojas *on-line* como o *Xbox Live* e o *Wii Shop* mudaram totalmente a forma como as pessoas compram jogos, atualizam *software*, comunicam-se e interagem com outros jogadores, e serviços de rede. Como exemplo, a *PSN* da *Sony*, ajudou os jogos multijogador *on-line* a alcançar patamares inacreditáveis.

A tecnologia permitiu que milhões em todo o mundo desfrutassem de jogos como uma atividade compartilhada. O recente relatório de jogos da ESA mostrou que 54% dos jogadores frequentes acham que seu hobby os ajuda a se conectar com os amigos e 45 por cento usam jogos como uma forma de passar o tempo com sua família (ESA, 2015).

As comunidades sempre foram fundamentais para os relacionamentos, mas a tecnologia digital permitiu que as pessoas criassem comunidades em escala global, ultrapassando os limites geográficos. Sites de mídia social, como o Twitter, por exemplo, oferecem um espaço para que pessoas com pensamentos semelhantes compartilhem ideias, seja discutindo um programa de TV ou formando movimentos políticos. Com os jogos, a dinâmica não seria diferente. Conforme os jogos *on-line* se tornaram mais populares, os “clãs” começaram a surgir em todo o mundo. Um clã, guilda ou facção é um grupo organizado de jogadores que regularmente jogam juntos em jogos *multiplayer*. Esses jogos variam de grupos de amigos a organizações de 4.000 pessoas com uma ampla gama de estruturas, objetivos e membros. Existem várias plataformas *on-line*, em que os clãs são classificados uns contra os outros e podem organizar batalhas e encontros *on-line*.

A criação dessas comunidades de jogadores, e a quebra das barreiras geográficas propiciaram, então, uma experiência de interação social positiva, o que pode servir de base para o aprendizado de línguas. Além disso, os jogos digitais são capazes de encorajar uma interação cooperativa e, conseqüentemente, podem se tornar uma ferramenta de aprendizagem útil para promover a interação intercultural entre jogadores com origens culturais diversas (ALENCAR & CONDE-PUMPIDO, 2017).

Um exemplo disso é o jogo *World of Warcraft* (WoW), da *Blizzard*, com uma série de estudos examinando seu potencial na aprendizagem de línguas (NARDI, LY & HARRIS, 2007; RAMA, BLACK, VAN ES, & WARSCHAUER, 2012, THORNE, 2008; THORNE & FISHER, 2012; THORNE, FISHER & LU, 2012; ZHENG, NEUGARDEN, & YOUNG, 2012).

Com uma comunidade de mais de 12 milhões de jogadores, o WoW é o jogo *on-line multiplayer* (MMO) mais popular do mercado hoje e está disponível em vários idiomas. Como é o caso no MMO típico, os jogadores avançam pelo cenário do jogo e ganham habilidades completando missões, coletando ou fabricando itens e comprando e vendendo bens ou serviços. Nesse processo, eles devem se comunicar e negociar com personagens não-jogadores (NPC), bem como com outros jogadores. Os estudos citados mostraram um potencial substancial no WoW e outros jogos MMO para a socialização da linguagem e para a aquisição de habilidades linguísticas. Esse é particularmente o caso se os jogadores-alunos estiverem comprometidos o suficiente com a jogabilidade para participar de atividades auxiliares em torno do jogo, como fóruns relacionados a ele ou *fanfictions* (ou seja, estender a história do jogo).

Com a expansão da cultura dos jogos, os videogames se tornaram um negócio de bilhões de dólares, e os lucros são superiores aos da indústria cinematográfica e musical. Inúmeros estúdios de jogos independentes desenvolveram jogos para todo tipo de plataforma: computadores, consoles, tablets e telefones celulares. Como resultado, ainda mais pessoas estão jogando regularmente.

Os jogos digitais, durante as décadas de 1970 e 1980, eram frequentemente derivados de outras formas de mídia: *E.T.*, *Star Wars* e vários outros jogos se inspiravam em filmes, programas de televisão e livros. Isso começou a mudar na década de 1980 com o desenvolvimento de desenhos animados baseados em videogames e, nas décadas de 1990 e 2000, com filmes de ação.

No final dos anos 1980, programas como *The Super Mario Bros. Super Show!* e *The Legend of Zelda* promoviam os jogos da Nintendo. Na década de 1990, *Pokémon*, originalmente um jogo desenvolvido para o *Game Boy*, foi transformado em uma série de televisão, um jogo de cartas, vários filmes e até mesmo um musical (*Internet Movie Database*). Recentemente, a *Netflix* apresentou vários projetos, incluindo uma série de animação baseada no jogo *League of Legends*.

O aumento nas adaptações de videogames para o cinema acompanha o aumento da idade dos jogadores. Em 1995, *Mortal Kombat*, um filme de ação baseado no jogo, arrecadou mais de US \$ 70 milhões na bilheteria, colocando-o em 22º lugar no ranking daquele ano. *Lara Croft: Tomb Raider*, lançado em 2001, estrelou a conhecida atriz Angelina Jolie e ficou em primeiro lugar nas bilheterias quando foi lançado, e em 15º geral no ano. Filmes baseados em videogames são uma visão cada vez mais comum nas bilheterias, como *Príncipe da Pérsia*, do produtor Jerry Bruckheimer.

Outro fenômeno relacionado à paisagem sonora envolve artistas que fazem covers de músicas de videogames. Várias bandas tocam apenas *covers* de videogames em uma variedade de estilos, como o popular grupo japonês Black Mages, que toca versões rock de músicas do *Final Fantasy*. Vale ressaltar, porém, que os temas de videogame não se limitam a bandas de rock. Uma orquestra chamada *Video Games Live* iniciou uma turnê em 2005 dedicada a tocar músicas de videogame conhecidas. Suas performances são frequentemente acompanhadas por gráficos projetados em uma tela, mostrando sequências relevantes dos videogames.

Além dessas referências diretas aos jogos, é inegável como os jogos digitais vêm moldando as diferentes mídias de entretenimento. Livros como “Jogador nº 1”³² e filmes como *Free Guy*³³ mostram quão expansiva é a influência dos jogos sobre a cultura popular. Além disso, os videogames influenciaram a maneira como a produção desses meios se dá - exemplo disso é *Bandersnatch* (2018) da Netflix, um filme interativo da série de antologia de ficção científica *Black Mirror*. Nele, os espectadores tomam decisões pelo personagem principal, o jovem programador Stefan Butler (Fionn Whitehead), que está adaptando um livro de fantasia para um videogame. Essas decisões são feitas a partir do controle remoto do espectador, no qual cada escolha tem uma consequência, fazendo o espectador assistir/jogar o filme diversas vezes para descobrir os diferentes caminhos.

Outro aspecto que demonstra a popularização dos jogos digitais é o aumento de instituições de ensino que os adotam. Já na década de 1980, jogos como *Number Munchers* e *Word Munchers* foram projetados para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades básicas de matemática e gramática. Em 2006, a Federação de Cientistas Americanos concluiu um estudo que aprovou o uso de videogames na educação. O estudo citou o fato de que os sistemas de videogame estavam presentes na maioria das residências, a aprendizagem das crianças era favorecida por meio dos videogames e os jogos podiam ser usados para facilitar as habilidades analíticas (FELLER, 2006).

No Brasil, instituições como SESI e Dom Bosco já fazem uso de jogos na sua grade de ensino, *Minecraft* e *The Legend of Zelda* respectivamente. Empresas como Santander realizam processos seletivos com a gamificação do processo, que demonstra até onde vai o escopo dos jogos digitais. Mais recentemente, durante a pandemia do novo coronavírus, que

³² Jogador nº 1 (2001) é um romance de ficção científica escrito pelo autor americano Ernest Cline. A história é ambientada em uma distopia em 2045 e segue o protagonista Wade Watts em sua busca por um Easter Egg (termo usado no mundo dos jogos para se referir a algo escondido) em um jogo de realidade virtual mundial, cuja descoberta o levaria a herdar a fortuna do criador do jogo.

³³ Free Guy (2021) é uma comédia de ação e ficção científica americana dirigida por Shawn Levy, que conta a história de Guy, um caixa de banco que descobre que é na verdade um personagem não-jogável em um videogame de mundo aberto que se torna o herói da história, tentando salvar seus amigos da exclusão pelo criador do jogo.

impôs a todos o distanciamento social, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) realizou a colação de grau dos alunos de Ciência da Computação e Sistemas da Informação em um servidor do jogo *Minecraft*.

Outra questão importante a ser mencionada é que, embora universalmente aceito como uma forma de mídia, hoje já se reverbera um debate sobre se os jogos digitais podem ser considerados uma forma de arte. Roger Ebert, famoso crítico de cinema, argumentou que os videogames nunca poderão ser considerados como arte, citando o fato de que eles são feitos para serem vencidos, enquanto a arte é para ser experimentada (EBERT, 2010)³⁴.

Seus comentários geraram protestos tanto de jogadores quanto de desenvolvedores. Muitos apontam para jogos como *Flower*, de 2009, em que os jogadores controlam o fluxo das pétalas de flores ao vento, como exemplos de jogos digitais que se transformam em arte. *Flower* evita tramas e personagens específicos para permitir que o jogador se concentre na interação com a paisagem e a emoção do jogo. Da mesma forma, os jogos mais convencionais, como a popular série *Katamari*, lançada em 2004, são construídos em torno da ideia de criação, exigindo que os jogadores juntem um enorme amontoado de objetos para criar uma estrela.

Os jogos digitais, antes vistos como uma fonte irracional de entretenimento, agora estão sendo apresentados em publicações como a revista *The New Yorker* e o *The New York Times* (FISHER, 2010)³⁵. Com a influência na cultura popular e o desenvolvimento de projetos baseados no mundo dos jogos cada vez mais complexos, as fronteiras entre os jogos digitais e outras formas de mídia estão lentamente se tornando mais tênues. Embora possam não ser considerados arte por todos, os videogames contribuíram significativamente para a cultura artística moderna.

Com essa popularização, a indústria de jogos que era monopolizada anteriormente por um punhado de empresas, agora, expande cada vez mais seu mercado; empresas como a Apple e o Google têm subido no *ranking* devido aos ganhos com as vendas de jogos em suas lojas de aplicativos. Ocupar o tempo com os jogos de celular é atraente para tantas pessoas, por isso jogos simples, como *Angry Birds*, renderam à empresa Rovio US \$ 200 milhões apenas em 2012, ultrapassaram dois bilhões de downloads em 2014, e já inspiraram dois filmes.

³⁴ EBERT, Roger. "Video Games Can Never Be Art," Chicago Sun-Times. 16 de Abril de 2010, http://blogs.suntimes.com/ebert/2010/04/video_games_can_never_be_art.html.

³⁵ FISHER, Max. "Are Video Games Art?" Atlantic Wire. 19 de Abril de 2010, <http://www.theatlanticwire.com/features/view/feature/Are-Video-Games-Art-1085/>.

Jogos móveis *multiplayer* em massa mais complexos, como *Clash of Clans* e *Free Fire*, estão se tornando sucessos, conectando milhões de jogadores em todo o mundo por meio de seus dispositivos móveis.

Figura 28 – *Angry Birds; Clash of Clans; Free Fire*



Fonte: Colagem do autor, Rovio (2009); Supercell (2012); Garena (2017).

Já jogos como *The Wolf Among Us* (2013) e *Life is Strange* (2015) que, graças a diálogos sofisticados e enredos emocionantes, não só proporcionam horas de diversão, mas também seguem cursos diferentes de acordo com as decisões do jogador, podem ser jogados repetidamente, são disponibilizados em PCs, PlayStation, Xbox e celulares. Outro fenômeno desta década são os vídeos conhecidos como ‘Vamos jogar’, em que os jogadores gravam a si próprios enquanto jogam, tecendo comentários sobre a jogabilidade e oferecendo dicas, em vídeos compartilhados no YouTube e visualizados por milhões de jogadores.

Figura 29 – *The Wolf Among Us e Life is Strange*



Fonte: Colagem do autor, Telltale Games (2013); Dontnod Entertainment (2015).

Tal experiência propicia que os jogadores interajam com outros em espaço virtual e que possam aprender a partir das comunidades de jogos. Além disso, é importante recordar que os vídeos gravados, ao estilo de tutorial, propiciam que os jogadores desenvolvam habilidades voltadas para a oralidade, importantes para a sociedade atual, em que cada vez mais textos produzidos em vídeos e *podcasts* ganham espaço nas diversas esferas sociais, ou que experiências imersivas sejam mais comuns por meio de tecnologia de realidade virtual.

Os óculos de realidade virtual (VR) para o consumidor foram lançados por empresas de videogame pela primeira vez, no início da década de 1990. Esse produto tem recebido cada vez mais investimentos com o lançamento e popularização da atual geração de óculos de realidade aumentada: *Oculus (Rift)*, *HTC (Vive)* e *Sony (PlayStation VR)*, desencadeando uma nova onda de desenvolvimento de aplicativos.



Fonte: Colagem do autor, *Website*.

Apesar da disponibilidade de *hardware* de baixo custo, a tecnologia ainda não havia despontado até meados de 2018, como era esperado quando o *Oculus Rift* foi anunciado. Isso foi atribuído à falta de um jogo que alavancasse os dispositivos. Vários jogos de estúdios menores foram considerados bem-sucedidos, como *Superhot VR* e *Beat Saber*, mas os estúdios AAA não haviam se aventurado na área. As vendas de *hardware* VR aumentaram constantemente desde 2016, mas ainda estavam abaixo de 10 milhões de unidades em 2018, e havia sinais de que os fabricantes estavam começando a recuar nessa área.

Muitos jornalistas afirmam que o primeiro jogo de VR "matador" foi *Half-Life: Alyx*, desenvolvido pela Valve, lançado em março de 2020.

Figura 31 – Partes do jogo *Half-Life: Alyx*



Fonte: Valve Corporation (2020).

Na educação, a realidade virtual pode ser usada para aprimorar o aprendizado e o envolvimento dos alunos. A educação em VR pode transformar a forma como o conteúdo educacional é fornecido, funcionando com a premissa de criar um mundo virtual, real ou imaginário, permitindo aos usuários não só vê-lo, mas também interagir com ele. A imersão aqui vai um passo além dos jogos digitais convencionais - no caso do VR, a imersão é espaço-sensorial. A construção de sentidos se dá a partir de uma nova experiência visual, mais imersiva, mais real. Como aponta Landowski (2004, p. 99) “O olho vê, o corpo sente e levam a produção inteligível”.

Outra tecnologia que vem se destacando na atual década são os jogos baseados na nuvem, que usam servidores remotos para o armazenamento de dados. Não há necessidade de baixar e instalar jogos em um PC ou console. Em vez disso, os serviços de *streaming* exigem uma conexão confiável com a internet para enviar informações de jogos a um aplicativo ou navegador instalado no dispositivo destinatário.

De simples pontos em uma tela a *pixels* coloridos e paisagens 3D hiper-realistas, graças aos desenvolvimentos técnicos, a história dos videogames está levando os jogadores cada vez mais fundo no mundo virtual. Ao se pensar em como serão os videogames do futuro, uma coisa é certa: a história continuará no mesmo estilo. Graças à realidade virtual, os jogadores já podem mergulhar quase completamente em um jogo. Mas essa tecnologia ainda está em sua infância; melhor resolução gráfica, controladores táteis e dispositivos mais leves definirão o futuro da indústria de jogos.

A ampla expansão dos jogos digitais permite vislumbrar sua ascensão a produto cultural, e sua distribuição por meio da internet a um número cada vez maior de usuários/jogadores, não nega as dificuldades de acesso que se coloca para uma parcela da população.

Apesar de o panorama dos jogos digitais ser uma crescente mercadológica e o seu uso na educação ser cada vez mais estudado e procurado, é importante trazer luz à discussão que toda e qualquer questão, envolvendo tecnologia traz em sua bagagem: a dificuldade ou falta de acesso a ela.

Há que se mencionar que a pandemia do coronavírus, que exigiu o distanciamento social e levou a todos a ficarem reclusos em casa, fez com que estudar, trabalhar e olhar nos olhos um do outro fossem feitos através de uma câmera. O acesso à internet permitiu que muitos de continuássemos suas vidas apesar da pandemia, graças a modalidades como trabalho remoto e educação *on-line*. Entretanto, a realidade não é a mesma em todo o mundo. A União Internacional de Telecomunicações (UIT), agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), alertou no final de 2019 que quase metade dos habitantes da Terra, cerca de 3,6 bilhões de pessoas, nem mesmo tinham acesso à internet.

A desigualdade no acesso à internet e às TICs é conhecida como “exclusão digital”, a qual tem consequências de longo alcance, especialmente quando se trata de educação. Para crianças em distritos escolares de baixa renda, o acesso inadequado à tecnologia pode impedi-las de aprender os letramentos digitais, cruciais para o sucesso na vida na sociedade de hoje. Por isso, é necessário pensar em como e por que fazer o uso de tais tecnologias, como os jogos digitais, na educação. Formular objetivos claros e benefícios honestos da implementação dos jogos digitais em determinado contexto é crucial.

Além disso, são necessários projetos socio-governamentais para que o acesso a esse tipo de tecnologia seja fornecido para quem não tem condições. Projetos em parceria com o governo brasileiro como a *Alliance for Affordable Internet* (A4AI), liderado por uma coalizão internacional de governos, empresas e sociedade civil, visa reduzir o custo da banda larga em áreas específicas da África, Ásia e América Latina, incluindo o Brasil.

Todavia, no caso dos jogos digitais, é preciso de algum equipamento para usufruir dos benefícios dessa mídia, seja um computador, console de mesa ou até um celular. No Brasil, a pesquisa da PNAD Contínua do IBGE mostra que o acesso ao celular no país cresce a cada ano. Segundo a pesquisa, em 2019, o percentual de pessoas que tinham telefone móvel para uso pessoal na população com idade de 10 anos ou mais subiu de 79,3% na última pesquisa, para 81,0% na atual.

Outro estudo, feito pela Pesquisa Game Brasil (2021), constatou que 72% da população do país joga jogos eletrônicos, sendo que a plataforma preferida dos jogadores brasileiros é o próprio celular (41,6%). Ademais, o estudo demonstra ascensão das pessoas de

classe média e da base da pirâmide social (C1, C2, D e E) no consumo de jogos, representando 49,7% dos jogadores na soma total.

Reunindo esses dados todos, pode-se ter um pensamento positivo em relação, ao menos, ao acesso de dispositivos móveis. Tal situação faz com que seja possível, em um futuro não tão distante, um acesso mais democrático às TDIC, principalmente na educação.

Por fim, a tecnologia e os jogos digitais têm um potencial enorme, porém é preciso atentar-se às desigualdades que podem excluir muitas pessoas, principalmente no escopo educacional. Por isso, ao fazer uso de tais tecnologias, é necessário ter cautela e estabelecer objetivos claros, independentemente do campo de ensino em que for utilizada.

4.2 Jogos? Digitais?

Para avançar no estudo, é essencial especificar o significado da expressão “jogos digitais” e como ele se difere de outras mídias (por exemplo, livros, televisão, filmes).

Não existe uma definição única aceita do que um jogo em si pode ser, uma vez que as definições dependem muito da disciplina e do histórico dos indivíduos que as criaram; por exemplo, jogadores de futebol, matemáticos, programadores e psicólogos podem ter visões muito diferentes sobre como descrever um jogo.

O vocábulo “digital” significa que envolve algum tipo de dispositivo eletrônico, seja *on-line* ou autônomo. Isso inclui computadores de mesa, *laptops*, consoles, dispositivos portáteis, telefones celulares, reprodutores de áudio digital, videogames portáteis e assim por diante.

Passando para o termo mais complexo, o “jogo”, é útil examinar a noção dele em conjunto com o conceito de engajamento. Isso permite enfatizar os jogos digitais como uma prática social única, ao mesmo tempo em que destaca as características especialmente notáveis dos jogos para a aprendizagem de idiomas.

A noção de "regras" é central para a maioria das definições de "jogo", uma vez que são elas que dão ao jogo sua estrutura. Juul (2005) faz uma distinção entre jogos de emergência, em que um número limitado de regras se combina para proporcionar um número muito maior de resultados e trajetórias de jogo possíveis, e jogos de progressão, como jogos de aventura, em que todos os resultados possíveis foram pré-determinados pelos *designers*. Embora eles propositalmente criem as regras de um jogo, a imprevisibilidade, ou pelo menos a ilusão dela, também é fundamental para o *design* do jogo, pois fornece aos jogadores um senso de agência.

Alguns estudiosos investigaram a noção de engajamento e sua relação com a natureza do jogo voltada para um objetivo. Aldrich (2005) e Prensky (2001) explicam que os objetivos podem ter foco no jogo, no usuário ou no contexto. Os objetivos com foco no jogo referem-se àqueles explicitamente integrados no jogo como objetivos centrais que os jogadores precisam alcançar para ter sucesso; enquanto aqueles com foco no usuário são os criados pelos próprios jogadores para personalizar sua experiência de jogo. Já os com foco no contexto referem-se aos objetivos que surgem durante o jogo. Em geral, todas as três motivações servem para criar uma experiência de jogo envolvente.

Uma estrutura adicional que pode ser aplicada à pesquisa de aprendizagem de línguas é a explicação de Salen e Zimmerman (2005), de como o design interativo leva a um jogo envolvente e significativo. A interatividade do jogo ocorre em vários níveis: no nível interpretativo ou emocional, no nível funcional por meio de sua interface, no nível participativo por meio da jogabilidade em si e no nível cultural por meio da participação em discursos assistentes. O bom *design* integra a escolha em todos os níveis de interatividade, que oferecem “potenciais contextuais” que são “encontrados por um participante, de onde emerge o significado” (SALEN & ZIMMERMAN, 2005, p. 62, Tradução nossa)³⁶. Nesse sentido, os espaços de jogo são análogos aos espaços de aprendizagem LE, na qual a aprendizagem de línguas envolve potenciais sistêmicos e escaláveis semelhantes.

Ainda, em busca por uma definição de jogos e videogames, Salen & Zimmerman (2004) examinaram as definições fornecidas por teóricos de diversas áreas, por exemplo, teóricos do jogo (Parlett, Abt, Huizinga, Caillois e Avedon & Sutton-Smith), filósofos (Suits) e teóricos dos videogames (Crawford e Costikyan), e, assim, buscaram apresentar uma visão geral dessas comunidades teóricas:

Quadro 4 – Elementos de definição para o termo “jogo”

Elementos de definição para o termo jogo	Parlett	Abt	Huizinga	Caillois	Suits	Crawford	Costikyan	Avedon &	Sutton-
Procede de acordo com as regras que limitam os jogadores.	√	√	√	√	√	√		√	
Conflito ou competição	√					√		√	

³⁶ “contextual potentials” ... “encountered by a participant, from which meaning emerges” (SALEN & ZIMMERMAN 2005, p. 62).

Orientado por objetivos / orientado para resultados	√	√			√		√	√
Atividade, processo ou evento		√			√			√
Envolve a tomada de decisões		√				√	√	
Não é sério e absorvente			√					
Nunca associado a ganho material			√	√				
Artificial / Seguro / Fora da vida normal			√	√		√		
Cria grupos sociais especiais			√					
Voluntario				√	√			√
Incerto				√				
Faz-de-conta / representativo				√		√		
Ineficiente					√			
Sistema de peças / recursos e tokens						√	√	
Uma forma de arte							√	

Fonte: SALEN & ZIMMERMAN, 2004, p. 79, Tradução nossa.

A partir dessa análise, Salen & Zimmerman (2004, p. 80, tradução nossa)³⁷ formulam sua própria definição: “Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável”. Dessa forma, é importante destacar a característica mais distintiva e essencial dos jogos digitais, eles são interativos, ou seja, são projetados para que os jogadores se envolvam ativamente com seus sistemas e esses sistemas, por sua vez, funcionam de modo a reagirem aos comportamentos dos jogadores.

A motivação do jogador também está relacionada ao engajamento e a interatividade. Como a indústria de jogos digitais comerciais depende dos resultados de suas vendas, ela prestou muita atenção aos aspectos do design do jogo que permitem aos jogadores personalizar suas experiências, ganhar recompensas frequentes e, de outra forma, permanecer motivados para continuar jogando. Arnseth (2006) observa que designers de ambientes de aprendizagem podem aprender com esses *designers* de jogos. Ele afirma que os jogos digitais situam a

³⁷ “A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that result in a quantifiable outcome” (SALEN & ZIMMERMAN, 2004, p. 80)

aprendizagem em contextos significativos; eles usam *scaffolding* armazenando habilidades, conhecimentos e objetos para um desenvolvimento contínuo; eles alternam entre tarefas isoladas e complexas, em vez de progredir do isolamento para a complexidade; e eles se adaptam e personalizam o *feedback* para jogadores específicos no nível necessário para a próxima atividade. Em outras palavras, um jogo bem projetado atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1978) de um jogador, assim como um ambiente de aprendizagem bem projetado deveria pensar em estruturar atividades que permitissem agir sobre a ZDP dos estudantes.

Portanto, retomando o termo em sua completude, “jogos digitais”, nesta pesquisa, não se diferenciam os dispositivos usados para jogar, o enfoque está na contribuição dos jogos no processo de ensino. Assim, assume-se “jogos digitais” para fazer referência tanto aos videogames quanto aos jogos para computadores e celulares. Assim, os jogos digitais são definidos como aqueles que envolvem o uso de tecnologia virtual e digital, em contraste ao uso de atividades físicas e/ou objetos (CONNOLLY, BOYLE, MACARTHUR, HAINEY, & BOYLE, 2012). Além disso, os jogos digitais são geralmente caracterizados como “centrados no usuário; podendo promover desafios, cooperação, engajamento e desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas” (GROS, 2007, p. 23; SO & SEO, 2018; REINDERS e WATTANA, 2015, tradução nossa)³⁸

Ainda sobre os jogos digitais, o enfoque do presente estudo se direciona para os jogos digitais comerciais (JDC), ou seja, “que podem ser comprados em uma loja, física ou digital, e que são projetados puramente para diversão e entretenimento ao invés da aprendizagem” (WHITTON, 2010, p. 199, tradução nossa)³⁹., isto é, não são projetados especificamente para ensinar, mas são os mais populares entre os estudantes.

Os JDC se diferenciam dos jogos educacionais que são programas criados com intuito de serem usados na escola para resultados educacionais específicos. Embora tenham algumas características em comum com os JDC, como interatividade e aumento na motivação (DONDLINGER, 2007; DENIS & JOUVELOT, 2004), eles variam significativamente em sua capacidade de fornecer aspectos ligados ao entretenimento e à educação.

Nesse sentido, pesquisas na área apontam limitações relacionadas aos jogos educacionais e defendem que eles não são tão envolventes e motivadores quanto os JDC

³⁸ “user-centred; they can promote challenges, co-operation, engagement, and the development of problem-solving strategies” (GROS, 2007, p. 23; SO & SEO, 2018; REINDERS e WATTANA, 2015)

³⁹ “games that can be bought from a computer or game shop and designed purely for fun and entertainment rather than for learning” (WHITTON, 2010, p. 199)

(CONATI, 2002). Soma-se a isso o fato de que, muitas vezes, os alunos não estão familiarizados com esses jogos, pois o uso não é frequente e, por isso, acabam exigindo maior mediação dos professores (LINEHAN, KIRMAN, LAWSON & CHAN, 2011).

A partir dessa reflexão, voltam-se os olhares para os JDC, pois não só trazem os objetos de interesse dos estudantes para sala de aula, como também mobilizam tecnologias que se preocupam com a experiência do jogador, buscando torná-lo envolvente e divertido.

4.3 A evolução dos estudos sobre Jogos Digitais no Ensino de LE

Em relação ao uso dos JDC com objetivos de aprendizagem, Egenfeldt-Nielsen (2005) identificou três diferentes gerações que conectaram a experiência dos jogos à educação. A perspectiva da primeira geração, com foco nos jogos educacionais, correspondeu ao surgimento do *edutainment*, que concebia a aprendizagem por meio da repetição. O grande motivo da descontinuação do *edutainments* foi o fato de os jogos serem muito simplistas em comparação aos JDC. As tarefas eram muito repetitivas, mal planejadas e não ofereciam suporte ao entendimento de forma progressiva.

A segunda geração foi baseada em uma abordagem cognitiva. O aluno foi colocado no centro do processo, compreendido como um sujeito provido de conhecimentos prévios, ideias, conceitos, esquemas diferentes.

A abordagem de terceira geração não se voltou exclusivamente para os jogos digitais, mas ampliou o olhar para o processo mais vasto do uso educacional destes. Tal visão enfatizou o papel fundamental de fornecer um contexto social que facilitasse fazer as perguntas. Nesse sentido, o professor se tornou um facilitador, um mediador, adaptando as experiências dos jogos digitais para a escola.

Quadro 5 – Gerações de estudos sobre a relação entre jogos digitais e educação

	Geração 1	Geração 2	Geração 3
Modelo de Aprendizagem	<i>Input</i> ⁴⁰ controlado Aprendizagem direta	<i>Scaffolding</i> <i>Chunking</i> ⁴¹ Perceptiva Facilitadora	Significativa Social Interativa Contextualizada

⁴⁰ Input é tudo aquilo que você lê ou escuta (palavras, frases, diálogos, etc.).

⁴¹ Os *chunks*, em português, itens lexicais, são as combinações de palavras mais comuns utilizadas por um nativo da língua em um certo contexto. Os *chunks* são a base da abordagem de ensino chamada Lexical Approach (Abordagem Lexical), criada por Michael Lewis.

Teoria(s)	Behaviorismo	Cognitivismo Construtivismo	Sociocultural Aprendizagem Situada Construtivismo
Foco	Comportamento	Aluno	Ambiente

Fonte: Autoria própria com base em Egenfeldt-Nielsen (2005).

O construtivismo é a ponte entre a 2ª e 3ª geração com um forte foco no aluno enquanto envolve o ambiente. Para os construtivistas, os artefatos no ambiente podem ser usados para espelhar os processos de aprendizagem que acontecem fora dele. Ao mesmo tempo, os artefatos fornecem uma plataforma para explorar novos materiais, principalmente de uma perspectiva individual, mas também em colaboração. Isso é ainda mais enfatizado na aprendizagem situada e na abordagem sociocultural, e do mesmo modo na teoria dos multiletramentos, em que o processo de aprendizagem é visto como mediado em um contexto social.

A construção do conhecimento, tão significativo por meio da orientação em um contexto social, torna-se primordial na 3ª geração. Em vez de conceber conteúdo, habilidades e atitudes como aspectos individuais do aluno, o conhecimento é transferido para a cultura, as ferramentas e as comunidades. Wenger (1999) defende sobre a interação entre participação e reificação, na qual os participantes irão continuamente construir uma comunidade por meio da negociação de significado. Para apoiar essa negociação, reificações são construídas como cultura escolar, agendas, concepção de jogos digitais e tabelas de pontuação, de forma similar às metalinguagens dos multiletramentos. O jogador aprende assuntos novos participando dessas comunidades (re)negociando conhecimento, habilidades e atitudes. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, o uso educacional dos jogos digitais está muito mais próximo da cultura que envolve esse ambiente. Quando o professor usa os JDC nas escolas, os estudantes se valem de uma variedade de capital cultural para tornar a experiência significativa. Esse processo também é recíproco, pois a renegociação desses jogos nas escolas também levará à geração de um novo capital cultural, útil, também fora dela.

A abordagem de 3ª geração não se concentra exclusivamente no jogo digital específico, mas olha para o processo mais amplo do uso educacional dos JDC. Tal geração enfatiza o papel fundamental de fornecer um contexto social que facilite fazer as perguntas certas e ir aos lugares certos. Nesse sentido, o professor torna-se central como facilitador para equilibrar a experiência educacional do jogo conectado à escola, valendo-se de outras práticas para expandir o escopo do jogo digital de “apenas” jogar para aprender.

Por um lado, muitos professores assumem que o aprendizado deve ser indetectável pelos alunos ao usar os JDCs. Por outro, se os jogadores não estiverem cientes dos elementos de aprendizagem, a experiência de aprendizagem será prejudicada, principalmente, o valor da aquisição de novos conteúdos. Por isso, o enquadramento da aprendizagem deve ser explicitado, e, desse modo, o professor desempenha um papel crucial.

Os profissionais da educação desempenham um papel importante na facilitação da aprendizagem com jogos digitais, em termos de direcionar o uso na direção certa e também no fornecimento das perguntas adequadas, que podem capturar interpretações errôneas e diferenças interessantes nas experiências dos alunos durante o jogo.

Por fim, a terceira geração está menos interessada no conteúdo real dos jogos digitais, mas se concentra mais no envolvimento dos alunos com o jogo (GEE, 2003; EGENFELDT-NIELSEN, 2005). Destarte, como defende a teoria dos multiletramentos, é a partir da prática situada e da instrução aberta que se alcança a prática transformadora.

4.4 Jogos Digitais e a BNCC

Com o objetivo de compreender como os jogos digitais são vistos na educação brasileira, foi selecionado a Base Comum Curricular Nacional (BNCC), (BRASIL, 2018) dentre os diversos documentos parametrizadores, por se tratar de um documento atual de referência que estabelece o conjunto de aprendizagens fundamentais e indispensáveis para alunos da Educação Básica no Brasil.

Todavia, é importante destacar que não cabe a este estudo discutir sobre problemas e divergências que povoam a publicação desse documento. Embora reconhecendo a divergência de vozes e intenções, limita-se a olhar para o documento para tentar compreender como aborda a ideia dos jogos, das culturas juvenis em seu texto final, autorizando, desse modo, a escola a trazer para a experiência da aprendizagem formal, as vivências dos estudantes em seus contextos situados de interação não-formal.

A partir da BNCC, todas as instituições de ensino, públicas ou privadas, possuem diretrizes e recomendações obrigatórias para a elaboração e adequação de seus currículos e propostas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018), fazendo uma política de educação articulada e integrada com toda a comunidade, que foi pensada, elaborada e aprovada por profissionais pedagógicos, professores e educadores de toda a sociedade brasileira.

A BNCC define as aprendizagens essenciais que os alunos devem ter a partir do desenvolvimento de dez competências gerais que corroboram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico. De acordo com tal documento, “competência é: à mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

A partir das competências, a educação levanta valores e ações que colaborem para que a sociedade se torne mais justa, humana e que preserve a natureza e o meio social em que está inserida, estando alinhada tanto ao Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), quanto à Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU) (ONU, 2018).

A regulamentação da BNCC já compreende os jogos digitais como parte inseparável do universo de crianças e adolescentes do século XXI. Isso pode ser comprovado a partir das competências gerais e habilidades específicas para Educação Básica, já que o próprio documento estabelece que o aluno deve aprender a:

Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, p. 9, grifo nosso)

É importante destacar que as tecnologias digitais é uma das competências basilares do documento, com foco nos três ciclos da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e que tem por objetivo a “construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, p. 9).

Buscando mais especificamente o uso dos jogos digitais em sala de aula, o documento compreende que tais jogos já fazem parte das práticas letradas dos estudantes desde o primeiro ciclo da educação básica:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, **seguir regras de jogos** e receitas, **jogar games**, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (BRASIL, 2018, p. 89, grifos nossos)

Já em relação ao segundo e terceiro ciclo (Ensino Fundamental e Médio), os jogos digitais são explorados de uma perspectiva mais crítica, já que o aluno é convidado a fazer

reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” [entre eles] “gif, meme, fanfic, vlogs, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, **gameplay**, **walkthrough**, **detonado**, **machinima**, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc.)” (BRASIL, p. 73, grifos nossos)

Além disso, o documento aponta para essas plataformas quando cita os jogos digitais como recomenda “Analisar, discutir, produzir e socializar”, (BRASIL, p. 522) os gêneros próprios da cultura juvenil, como os jogos digitais, “tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global” (BRASIL, p. 522).

Por último, a BNCC ressalta os jogos digitais como um importante objeto de conhecimento, principalmente para o segundo ciclo da educação, apontando a importância de:

Experimentar e fruir, na escola e fora dela, **jogos eletrônicos** diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

Identificar as transformações nas características dos **jogos eletrônicos** em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. (BRASIL, 2018, p. 233, grifos nossos)

Assim, para entender melhor o lugar que os jogos digitais ocupam no documento, apresenta-se a tabela abaixo:

Tabela 1 – Pesquisa feita a partir dos termos “jogo” e “game” no documento da BNCC

Os “jogos” na BNCC	
Jogos (termo geral) ⁴²	56
Jogos digitais	23
Outros ⁴³	25

Fonte: Autoria própria (2021).

A partir do exposto, pode-se perceber que os jogos digitais têm cada vez mais força na educação brasileira, sendo o seu entendimento e análise relacionados às habilidades e às

⁴² Jogos como brincadeiras, por exemplo.

⁴³ Figuras de linguagem (“em jogo” e “jogo de palavras”).

competências extremamente importantes para o mundo no século XXI, confirmando como é importante sua utilização dentro das escolas.

No entanto, apesar de a BNCC reconhecer as mudanças na dinâmica social atual em decorrência da evolução tecnológica, ainda, no Brasil, há alunos que sequer têm acesso à internet, a computadores e aos jogos digitais.

Essa realidade, no entanto, vem melhorando nos últimos anos com a popularização e a queda dos preços dos aparelhos celulares, mesmo assim, há muito o que se fazer, a necessidade de políticas públicas voltadas ao acesso das TICs é de extrema importância.

Assim sendo, esta pesquisa se enquadra no aspecto de fomentar o uso dos jogos digitais na educação, mas também se apresenta como defensora e propagadora de uma mudança na realidade digital brasileira a partir da cooperação entre as partes interessadas em desenvolver um futuro digital, incluindo governo, especialistas técnicos e do setor das telecomunicações, além de professores/pesquisadores e administradores educacionais.

4.5 Letramento e Jogos digitais

Como uma das primeiras pesquisadoras a questionar os valores culturais e pedagógicos dos jogos digitais, Catherine Beavis (1998) destacou que os videogames incorporam concepções da cultura jovem, dão origem a difíceis questões sobre a relação entre cultura popular e educação, polarizam nosso pensamento sobre cultura e identidade, e nos confronta com a mudança de conceitualizações de textos e textualidade. Em uma época em que os jogos digitais eram percebidos principalmente como entretenimento trivial, Beavis (1998) colocou-os no topo da agenda de pesquisa como um fenômeno de várias camadas, que merece atenção acadêmica e educacional.

A publicação do livro *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, de James Paul Gee, em 2003, marcou o início real da atenção dos estudos de letramento aos jogos digitais. A fagulha para Gee escrever o livro foi jogar com seu filho. Contrariando suas expectativas, os jogos se mostraram desafiadores e complexos. Além disso, os jogos incorporaram teorias contemporâneas sobre letramento, discurso e aprendizagem (NEW LONDON GROUP, 1996). Gee (2003) definiu 36 princípios de aprendizagem para o que ele chama de bons jogos. Esses princípios de aprendizagem, como aprendizagem crítica ativa, *design*, aprendizagem comprometida, significado situado e rotas múltiplas, já foram descritos anteriormente em várias teorias cognitivas de aprendizagem.

O livro de Gee (2003) serviu como um catalisador para a pesquisa sobre letramentos em jogos digitais. Em contraste com os debates sobre o impacto da mídia nos letramentos, a maioria dos estudiosos teve o cuidado de não colocar os jogos digitais em competição com outras mídias, nem de descrever a cultura dos videogames em termos de crise. De acordo com Delwiche (2010), essa abordagem cautelosa foi provocada pela preocupação de que “comentários negativos podem fornecer munição para supostos censores” (DEWVICHE, 2010, p. 177). Claramente, a maioria dos estudiosos adota uma perspectiva predominantemente positiva sobre os letramentos em jogos digitais que valoriza a análise crítica dos videogames e estimula a apreciação do meio.

À medida que os jogos digitais ganharam popularidade na década de 1990, o interesse por sua riqueza e sofisticação, pela mistura de elementos multimodais envolvidos e pelas práticas de leitura complexas nas quais os jovens se envolviam enquanto liam e jogavam aumentou. Os jogos eram densos, multifacetados e intertextuais, e exemplificavam a mudança do letramento em direção ao *design* (KRESS, 2003; NEW LONDON GROUP, 1996). Como formas culturais emergentes, os jogos digitais incorporaram novas maneiras de contar e fazer histórias que mesclavam imagens e palavras com muitos outros elementos, e reposicionavam os jogadores como leitores e escritores, intérpretes e criadores. Gee (2003/2008) argumenta que, nos jogos “aprender sobre e vir a apreciar as inter-relações dentro e através de múltiplos sistemas de signos (imagens, palavras, ações, símbolos, artefatos etc.) como um sistema complexo é fundamental para a experiência de aprendizagem (p. 42, Tradução nossa)⁴⁴.

Exemplo disso é a própria curva de aprendizado exponencial de um jogador, que por meio da experiência de jogo, com esses múltiplos sistemas de signos, compreende rapidamente as regras e habilidades necessárias para determinado jogo. Alguns deles impressionam também pelas qualidades literárias e pelos mundos imaginativos que eles criam para leitores/jogadores.

Na visão de Beavis (2013), os jogos digitais parecem exemplificar os multiletramentos “em sua natureza” uma vez que inclui, a verbovisualidade, com uma maneira própria de contar histórias e apresentar desafios, com os jogadores desempenhando um papel ativo na construção das narrativas. Tais jogos são impressionantes pela natureza frequentemente complexa e sofisticada dos mundos que eles criam e pelos muitos sistemas de símbolos diferentes ou formas de significação que exigem para fazê-lo. Nessa perspectiva, ler ou jogar vai exigir que o jogador

⁴⁴ “learning about and coming to appreciate interrelations within and across multiple sign systems (images, words, actions, symbols, artefacts etc.) as a complex system is core to the learning experience” (GEE, 2003/2008, p. 42)

interprete todos os sistemas de símbolos hibridizados - palavras, imagens, sons, símbolos, cores - simultaneamente, bem como cada um deles sozinho e em combinação.

Reconhecer a lógica de construção de significado, em textos multimodais (palavras, símbolos, música, movimento e assim por diante), individualmente e em interação, é aspecto central para as formas contemporâneas de pensar sobre letramento – ou seja, o conceito de letramento como *design* (NEW LONDON GROUP, 1996). O *design*, em sua dupla ressonância como substantivo (o *design* do jogo) e como verbo (para criar um novo personagem), fornece uma maneira de pensar sobre a hibridização dos vários modos presentes nos textos contemporâneos, com as quais os alunos interagem de várias maneiras.

4.6 Jogos Digitais e Novas Possibilidades para a Educação Digital

James Gee (2003) postula que os jogos digitais requerem a mobilização de estratégias eficazes de aprendizagem para serem jogados com sucesso e vivenciados com prazer. Ao analisar a estrutura e a interatividade de uma variedade de jogos de computador contemporâneos em vários gêneros, ele concluiu que os jogos bem-sucedidos se baseiam em uma série de princípios de aprendizagem que podem ser mais comumente vistos em objetivos curriculares tradicionais. Gee e outros (SQUIRE, 2006; SHAFFER, 2006; DE FREITAS & MAHARG, 2011) observaram um conjunto de fatores que apontam para a validade da aprendizagem baseada em jogos, incluindo a natureza experiencial da aprendizagem por meio do jogo, a natureza motivadora do dessa mídia e a oferta de contextos educacionalmente ricos que facilitam comunidades de prática de conhecimento participativo e colaborativo, tanto real quanto digital (WIDEMAN ET AL., 2007). Cordova e Lepper (1996) salientaram que a escola caminha na contramão dessa experiência mais situada. Na visão dos autores, ela separa as áreas de conhecimento e compreensão de um contexto que é envolvente para os jovens, aumentando o desengajamento do aluno:

Na verdade, pode ser bastante adaptativo para os alunos buscar atividades que considerem inerentemente prazerosas e, ao mesmo tempo, prestar atenção às consequências extrínsecas dessas atividades em qualquer contexto específico. Buscar apenas o prazer imediato, sem atenção às contingências e restrições externas pode reduzir substancialmente os resultados e oportunidades futuras de um aluno. Por outro lado, atender apenas às restrições e incentivos extrínsecos pode minar

substancialmente o interesse intrínseco e o prazer que pode advir da própria aprendizagem. (p. 8)⁴⁵

Os jogos digitais têm o potencial de recontextualizar a aprendizagem baseada no conhecimento, usando uma pedagogia situada e orientada para o contexto. Essa forma de aprendizagem pode ser conduzida em vários contextos, com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos baseados por meio de uma estrutura multidisciplinar e de multiletramentos. Isso ancora o conhecimento abstrato e conceitos complexos em uma plataforma que valoriza o desempenho de competência, a autoavaliação do progresso e o compartilhamento colaborativo de conhecimento:

Em mundos virtuais, os alunos experimentam as realidades concretas que as palavras e os símbolos descrevem. Por meio de tais experiências, em vários contextos, os alunos podem compreender conceitos complexos sem perder a conexão entre as ideias abstratas e os problemas reais que podem ser usados para resolver. Em outras palavras, os mundos virtuais dos jogos são poderosos porque permitem desenvolver a compreensão situada (SHAFFER, SQUIRE, HALVERSON, & GEE, 2005, p. 5)⁴⁶

Nesse sentido, pesquisas têm indicado que um currículo que mobiliza os jogos pode oferecer aos alunos e professores uma variedade de oportunidades para envolver o aprendizado digital. Há uma série de atributos citados que contribuem para isso, incluindo a qualidade envolvente das narrativas dos jogos digitais (DE FREITAS & MAHARG, 2011) e o complexo trabalho de identidade conduzido por meio de elementos de fantasia e RPG do design de jogos (SLATOR, 2006). O uso de gráficos avançados, áudio e vídeo para intensificar os elementos imersivos do texto, e o senso de competência e realização por meio da dificuldade cada vez maior de tarefas e desafios, também levou a esses tipos de resultados (BUCKINGHAM & SEFTON-GREEN, 2003; RIGBY & RYAN, 2011). Foi demonstrado que todos esses elementos contribuem diretamente para a motivação e o engajamento do aluno, com

⁴⁵ In fact, it may be quite adaptive for students to seek out activities that they find inherently pleasurable while simultaneously paying attention to the extrinsic consequences of those activities in any specific context. Seeking only immediate enjoyment with no attention to external contingencies and constraints may substantially reduce a student's future outcomes and opportunities. Conversely, attending only to extrinsic constraints and incentives can substantially undermine intrinsic interest and the enjoyment that can come from learning itself. (CORDOVA E LEPPER, 1996, p. 8)

⁴⁶ In virtual worlds, learners experience the concrete realities that words and symbols describe. Through such experiences, across multiple contexts, learners can understand complex concepts without losing the connection between abstract ideas and the real problems they can be used to solve. In other words, the virtual worlds of games are powerful because they make it possible to develop situated understanding. (SHAFFER, SQUIRE, HALVERSON, & GEE, 2005, p. 5)

Blumenfeld *et al* (1991) apontando a primazia dos ambientes digitais de aprendizagem como efeito de maior engajamento e pedagogias modulares colaborativas:

Para os professores, a tecnologia pode fornecer o conhecimento e os recursos necessários para implementar projetos em suas aulas; os programas de software fornecem aos professores um meio de ilustrar e armazenar informações sobre alunos específicos, projetos específicos e suas atividades e métodos para ajudar os alunos a compreenderem ideias ou conceitos; e as redes eletrônicas oferecem maneiras para os professores compartilharem informações com outros professores; a tecnologia fornece aos professores suporte para o planejamento e a concepção de atividades e para a execução desses planos. (BLUMENFELD *et al* 1991, p. 389-92)⁴⁷

Tais ambientes digitais, como apresentados por Blumendfeld, são de grande importância para a aplicação de novas tecnologias, como os JDC, na sala de aula. De modo similar, tais ambientes são utilizados de forma colaborativo por jogadores com contextos culturais distintos.

Nesse sentido, os contextos culturais nos quais os jogos digitais operam frequentemente se baseiam em espaços de afinidade⁴⁸, nos quais conhecimentos, habilidades, recursos, informações e ferramentas são compartilhados entre os jogadores a fim de alcançar uma aprendizagem comum. Essas comunidades de prática podem ocorrer como parte do jogo, mas geralmente são conduzidas por meio de fóruns *on-line*, sites, mídia social e mensagens instantâneas. As informações costumam ser compartilhadas, os problemas técnicos costumam ser superados de forma colaborativa e as tarefas são desconstruídas e analisadas por vários participantes, a fim de localizar as soluções ideais (BACKE, 2012).

Em jogos como o *World of Warcraft* da *Blizzard*, a comunidade de prática é apoiada dentro do jogo, com os jogadores criando "guildas", ou grupos de jogadores, para atingir mutuamente os objetivos do jogo de forma colaborativa (STEINKUEHLER, 2004; MARTIN & STEINKUEHLER, 2010).

A importância das comunidades de prática como elementos intrínsecos da experiência moderna de jogar não passou despercebida pelos produtores e *designers*, com a Sony incluindo

⁴⁷ For teachers, technology can provide the knowledge and resources necessary to implement projects in their classrooms; software programs give teachers a means of illustrating and storing information about individual students, individual projects and their activities, and methods of helping students understand ideas or concepts; and electronic networks offer ways for teachers to share information with other teachers; technology provides teachers with support for planning and designing activities and for carrying out these plans. (BLUMENFELD *et al.*, 1991, p. 389-92)

⁴⁸ Gee descreve os espaços em que a aquisição de conhecimento informal ocorre como 'espaços de afinidade', que são "um lugar ou conjunto de lugares onde as pessoas se juntam com outras com base principalmente em atividades, interesses e objetivos compartilhados". (GEE, 2003, p. 67)

uma série de oportunidades de compartilhamento de conhecimento embutidas no *Playstation 4* e 5, por exemplo, com jogadores sendo capazes de convidar uns aos outros para seus jogos, via internet, para colaborarem em tempo real ou para completarem os objetivos do jogo. Um exemplo semelhante desse tipo de atividade voltada para a comunidade pode ser visto no fenômeno de sites como o Twitch, em que os jogos digitais são jogados ao vivo via *streaming*.

Gee (2003) argumenta que os jogos digitais podem servir para desenvolver uma compreensão dos modos culturais imergindo os jogadores em uma visão de mundo cultural específica. Na mesma linha, Bogost (2011) afirma que uma das propriedades únicas dos videogames é a capacidade de colocar os jogadores no lugar de outra pessoa. Da mesma forma, Facer, Furlong, Furlong e Sutherland (2003, p. 74) argumentam que os jogos de computador parecem ser um instrumento para permitir aos jogadores descobrir e modelar várias formas de ser, “para habitar imaginários realidades alternativas”.

Desse modo, os jogos digitais fornecem aos jogadores um lugar “seguro” em que se pode adquirir cultura e brincar com identidades culturais em um ambiente virtual que imita, de certa forma, a vida real (ZIELKE et al., 2009). Além disso, os videogames permitem que os jogadores mergulhem no conteúdo cultural de uma forma envolvente (MORTARA et al., 2014).

As comunidades *on-line* do mundo dos jogos são um dos exemplos mais próximos possíveis da teoria multiculturalista⁴⁹, não apenas por oferecer algumas das instâncias mais complexas da sociedade multiculturalista, mas também por oferecer semelhanças mais marcantes com sociedades da vida real. As comunidades são formadas por pessoas com fortes identidades culturais, que são inseridas em um segundo mundo virtual, cujos acontecimentos e localizações virtuais não impactam diretamente o primeiro mundo da realidade. Em seguida, eles precisam trabalhar de forma colaborativa na sociedade virtual, o que pode exigir que se tornem tolerantes da variedade de culturas encontradas na comunidade *on-line*. Elas podem replicar verdadeiramente o que as sociedades multiculturais teriam a capacidade de alcançar e fornecer um campo de teste útil para saber se as comunidades multiculturais poderiam ou não ser bem-sucedidas, ou mesmo existir.

Por isso, a difusão dessas comunidades de conhecimento é cada vez mais destacada pela literatura de pesquisa como levando ao desenvolvimento de especialização de nível profissional em uma variedade de disciplinas (WIDEMAN et al., 2007; SHAFFER et. al, 2005; GEE, 2003; FERDIG, 2009) que são valorizadas tanto em contextos de escolaridade formal

⁴⁹ O multiculturalismo é a ideia de que várias culturas diferentes (em vez de uma cultura nacional) podem coexistir de forma pacífica e equitativa em um único país.

como de aprendizagem informal. Muitos jogos permitem que os alunos se envolvam em atividades conduzidas através de um campo de prática virtual (SENGE, KLEINER, & ROBERTS 1994), no qual as atividades autênticas de comunidades do mundo real podem ser exercidas usando as mesmas habilidades analíticas e de resolução de problemas (SQUIRE, 2006).

Gee (2007) argumenta que “bons designers de jogos são teóricos práticos da aprendizagem, uma vez que o que torna os jogos profundos é que os jogadores estão exercitando seus músculos de aprendizagem” (2007, p. 29, tradução nossa)⁵⁰. Em sua opinião, os *designers* de muitos bons jogos descobriram métodos excelentes de fazer as pessoas aprenderem e gostarem de aprender (GEE, 2007). Há, no entanto, um ceticismo constante e uma falta de compreensão em relação às melhores práticas e ao valor da integração de videogames nas salas de aula.

Os jogos são frequentemente concebidos como experiências de aprendizagem que maximizam e mantêm o envolvimento e o entusiasmo, desenvolvem letramentos críticos e construção de significado situada, além de promoverem a co-construção e autoria colaborativa de novos conhecimentos. Esses aspectos de seu design podem posicioná-los como recursos valiosos para a sala de aula. Os jogos digitais, como ferramentas de aprendizagem, requerem o domínio de sistemas múltiplos e simultâneos que simulam ou emulam comportamentos e atividades do mundo real, já que os jogadores costumam consumir volumes significativos de texto e conteúdo multimídia. Assim, exigem um compromisso operacional rígido e que envolve o desenvolvimento de novas aptidões e competências. Aldrich (2009) observa:

As primeiras evidências, tanto rigorosas quanto anedóticas, parecem sugerir fortemente que a aprendizagem virtual altamente interativa é uma transformação permanente do cenário educacional, saindo de sua adolescência um tanto desajeitada e entrando na maturidade precoce. Isso se deve em parte à capacidade dos ambientes interativos de produzir melhores resultados acadêmicos tradicionais. (p. 4, tradução nossa)⁵¹

O foco na otimização dos resultados educacionais por meio da implantação de *softwares* e plataformas digitais é frequentemente articulado pelas maneiras como os alunos

⁵⁰ “good game designers are practical theoreticians of learning, since, what makes games deep is that players are exercising their learning muscles” (GEE, 2007, p. 29)

⁵¹ “The early evidence, both rigorous and anecdotal, seems to strongly suggest that highly interactive virtual learning is a permanent transformation of the educational landscape, coming out of its somewhat awkward adolescence and entering early maturity. This is due in part to interactive environments' ability to produce better traditional academic results.” (ALDRICH, 2009, p. 4)

demonstram uma elevada capacidade de se envolver no desenvolvimento e demonstração de habilidades. As práticas de letramento descritas frequentemente envolvem o desenvolvimento de novas habilidades, conhecimento e compreensão, à medida que os alunos se envolvem com textos e comunidades digitais cada vez mais complexos e sofisticados. Isso é particularmente evidente quando se considera o papel da mídia participativa e em coautoria no panorama dos novos letramentos midiáticos.

Hutchison (2007), por exemplo, apresenta uma gama de atividades de aprendizagem potenciais que mobilizam os jogos digitais como textos em sala de aula. Muitas dessas atividades são projetadas para replicar as maneiras tradicionais de se trabalhar com mídias, mas com jogos digitais como os textos de estudo. A análise das representações de masculinidade e feminilidade na mídia, por exemplo, pode ser realizada por meio da leitura atenta dos protagonistas de *Gears of War* e *Tomb Raider*.

Hutchison (2017, p.17) sugere que os alunos podem “discutir a relação entre a imagem corporal e os aspectos físicos de personagens masculinos e femininos de videogame”. Ele também oferece uma atividade em que os alunos revisam um livro acadêmico sobre jogos digitais. Um livro escolhido pode explorar a história, a ética, a questão da violência nos jogos digitais ou outro tópico relacionado a eles. Isso é, novamente, uma replicação dos tipos de atividades que os alunos são regularmente solicitados a desenvolver durante o aprendizado formal. Em vez disso, essa abordagem reconhece e tenta alavancar as instâncias sociais e culturais do meio dos jogos digitais, elevando-o a um status semelhante ao da literatura ou do cinema.

Da mesma forma, Cuddon (2012) descreve o uso dos jogos digitais como um estímulo. Ele enfatiza os aspectos de seu trabalho que tentam desestabilizar a posição privilegiada da mídia nas salas de aula e reformula os jogos como igualmente adequadas para uma análise acadêmica profunda:

(Eu irei) “dar crédito à ideia de que jogos de console e jogos de computador são realmente 'textos' que valem a pena usar em sala de aula. Embora alguns professores e escolas possam cambaleiar de horror, é menos alarmante descobrir que as técnicas pedagógicas tradicionais podem ser aplicadas a esta nova forma de busca de entretenimento e lazer e que tal uso desses 'textos' não é às custas do letramento e análise tradicional.” (p. 42, tradução nossa)⁵²

⁵² give credence to the idea that console games and computer games are indeed worthwhile ‘texts’ to use in the classroom. While some teachers and schools may reel in horror, it is less alarming to discover that traditional pedagogical techniques can be applied to this new form of entertainment and leisure pursuit and that such use of these ‘texts’ is not at the expense of traditional literacy and analysis. (CUDDON, 2012, p. 42)

Desse modo, a visão de Cuddon pode ser entendida, aqui, como o primeiro passo para a utilização dos jogos digitais dentro da sala de aula. Ver os jogos digitais como um estímulo significa implementar essa ferramenta no ensino para engajar e motivar alunos, “costurando” os jogos digitais na aprendizagem a partir das teorias pedagógicas tradicionais. Assim, profissionais da educação que não têm muita experiência com tais jogos podem adotá-los dessa forma, não abdicando completamente de teorias e pedagogias mais tradicionais.

No entanto, o uso dos jogos digitais na educação pode ir além, uma vez que pode ser implementado como a base de ensino. Para isso, faz-se o uso de um processo conhecido como “gamificação”, ou seja, combinação de componentes de jogos, como pontos, placares e emblemas em aulas, para aumentar a motivação dos estudantes. Por ficarem entusiasmados com a competição de ganhar distintivos ou embarcar em uma missão, tendem a correr mais riscos e, por sua vez, aprender com seus erros.

Assim, quando os alunos estão pesquisando um tópico e conduzindo uma análise da literatura, os professores podem criar currículos para enviá-los a uma missão, em vez de enquadrá-la como uma tarefa típica, ou repensar a avaliação e dizer a um aluno que ele está em um nível 'novato', em vez de uma nota baixa para reduzir a pressão acadêmica e incentivar a participação.

Um currículo e pedagogia baseada em jogos, com espaços de aprendizagem únicos e experimentais pode ser visto na escola *Quest to Learn* (Nova York e Chicago), um espaço de aprendizagem que tenta usar as lições de jogos e *design* de jogos em novas paradigmas de aprendizagens que envolvem os alunos e facilitam práticas poderosas de letramento. Salen (2011) observa que no *Quest to Learn*, os alunos trabalham em um ambiente de aprendizagem em que atuam em contextos de aprendizagem situados para resolver problemas complexos em matemática, ciências, língua inglesa e estudos sociais em um modo gameficado. A escola também se dedica a gerar colaborações entre alunos e professores, com o conhecimento conduzido pelo aluno sendo visto como uma característica crítica de uma experiência de aprendizagem que permite que alunos e professores se envolvam no desenvolvimento de conhecimento complexo. Na escola, “o nível esperado de desempenho dos alunos é alto, com a expectativa de que alunos e professores, juntos, adquiram as habilidades necessárias para atender a esses requisitos e até mesmo superá-los” (QUEST TO LEARN, p.12)⁵³. No *Quest to*

⁵³ “the bar to student achievement is set high, with the expectation that students and teachers together will gain the skills necessary to meet these requirements and even surpass them” (SALEN, 2011, p. 12)

Learn, essa distribuição de conhecimento se estende aos professores, que aprendem com seus alunos agentes e solucionadores de problemas destinados a produzir uma compreensão e maneiras mais profundas de conhecimento. Gee (2017) observa que:

Em um sistema de ensino e aprendizagem distribuído, não precisa haver, e raramente há, um mentor/professor. Em vez disso, para diferentes atividades e habilidades, existem diferentes pessoas para servir como mentores/professores; existem diferentes lugares para ir; e existem diferentes tipos de ferramentas, tecnologias e mídia para atuar como mentores/professores substitutos. (GEE, 2017, p.78, tradução nossa)⁵⁴

A abordagem *Quest to Learn* articula um modelo potencial para fazer esse tipo de trabalho, e a escola representa uma oportunidade única e com muitos recursos para abordagens disruptivas e exploratórias para o *design* de currículo e pedagogia baseada em jogos. Isso requer a construção de oportunidades de co-ensino, no qual professores não familiarizados com os jogos tenham a oportunidade de trabalhar e aprender com professores mais experientes na cultura digital dos jovens e que podem ajudá-los a se integrarem mais plenamente às redes de conhecimento distribuídas em sala de aula.

No Brasil, a utilização dos jogos digitais na educação ainda não despontou, já que não há investimentos de órgãos governamentais no mercado de games, e menos ainda no nicho educacional (MATTAR, 2010, p. 129), porém há experiências interessantes na área, com professores mostrando cada vez mais interesse nessa ferramenta.

Exemplo disso é o projeto Núcleo de Game, Atividade e Metodologia de Ensino (NuGame), criado pelos professores Marcos Lima e Rafael Andrade no colégio público Pedro II, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Com foco em geografia, o objetivo do projeto é refutar ideias contrárias ao uso dos jogos ditais na educação e viabilizar o uso deles na escola. O professor Lima afirma que a proposta do NuGame é “trabalhar a geografia a partir de jogos como *GTA*, *Assassins Creed*, *Minecraft* e *Street Fighter*, em três linhas de pesquisa que abrangem história, organização das cidades e cenários geográficos”⁵⁵.

⁵⁴ In a distributed teaching and learning system there need not be, and rarely is, one mentor/teacher. Rather, for different activities and skills there are different people to serve as mentors/teachers; there are different places to go; and there are different sorts of tools, technologies, and media to act as surrogate mentors/teachers. (GEE, 2017, p.78)

⁵⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/videogames>

Já no ensino de educação física, há o projeto de quadribol⁵⁶ do professor Archimedes de Moura Junior, da rede estadual de São Paulo, o qual, desde a época do Playstation 2, levava para as aulas um tapete de dança que era usado como controle para os jogos aplicados por ele. No projeto, o professor levava os aparelhos e deixava os alunos jogarem *Harry Potter: Quidditch World Cup*. Após a jogatina, os conhecimentos eram postos em prática. O projeto funcionou muito bem, e nos anos seguintes os livros do *Harry Potter* passaram a integrar outras matérias.

Alguns outros exemplos são interessantes de mencionar, como o uso do jogo *Angry Birds* nas aulas de física da escola Colégio Brasil-Canadá; o uso de *SimCity* para debater problemas de lixo, energia e transporte nas cidades, do colégio Bandeirantes⁵⁷; o jogo Búzios: ecos da liberdade, na escola Municipal Antônio Euzébio, para auxiliar nas aulas de história e cultura afro⁵⁸. Além ainda, da aplicação da gamificação, que é o caso da Edify Education, empresa especializada em gamificação e ensino bilíngue, que tem parceria com instituições públicas e privadas no Brasil.

Esses são apenas alguns exemplos das iniciativas dos professores brasileiros que acreditam no potencial dos jogos digitais como ferramentas para a educação brasileira. É interessante notar que tais iniciativas estão acontecendo tanto no ensino público quanto no privado, o que demonstra a vontade e a capacidade dos professores em trazer novas ideias que beneficiam o ensino, para dentro da sala de aula.

Com tais estratégias, espera-se que o aluno do século 21 seja um pensador crítico, faça julgamentos informados, seja um solucionador de problemas criativo, comunique-se e colabore com os outros, use as informações de maneiras inovadoras e assuma a responsabilidade por si mesmo e pelos outros. Os jogos fornecem o caminho para todas essas habilidades estarem dentro da sala de aula.

4.7 Jogos Digitais: Multimodalidades e Gêneros Discursivos

Gênero pode ser definido como qualquer forma ou tipo de comunicação em qualquer modo, seja escrito, falado, digital, artístico etc., com convenções socialmente acordadas desenvolvidas ao longo do tempo (DEVITT, HEILKER & VANDENBERG, 2015). No uso

⁵⁶ O *Quidditch*, conhecido no Brasil como Quadribol, é um esporte fictício criado pela autora J. K. Rowling em sua série de ficção Harry Potter.

⁵⁷ <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/escolas-brasileiras-usam-games-para-estimular-ensino-jovens-5110432>

⁵⁸ <https://revistaeducacao.com.br/2014/11/28/como-os-videogames-tem-sido-usados-na-educacao/>

popular, normalmente descreve uma categoria literária, musical ou outras formas de arte e entretenimento, escrita ou falada, áudio ou visual, com base em algum conjunto de critérios estilísticos, embora os gêneros possam ser estéticos, retóricos, comunicativos ou funcionais.

Os gêneros são formados por convenções que mudam com o tempo conforme as culturas inventam novos gêneros e interrompem o uso dos antigos. Frequentemente, as obras se enquadram em diferentes gêneros devido ao empréstimo e recombinação dessas convenções. Textos, obras ou peças de comunicação independentes podem ter estilos individuais, mas os gêneros são amálgamas desses textos com base em convenções acordadas ou socialmente inferidas. Alguns gêneros podem ter diretrizes rígidas e estritamente observadas, enquanto outros podem mostrar grande flexibilidade.

O gênero tem sua origem na Grécia Antiga, como um sistema de classificação absoluto para a literatura da época, conforme estabelecido na Poética de Aristóteles. Para Aristóteles, poesia (odes, épicos etc.), prosa e performance, cada um tinha características de *design* específicas que apoiavam o conteúdo apropriado de cada gênero. Os padrões de fala para a comédia não seriam apropriados para a tragédia, por exemplo, e até mesmo os atores eram restritos ao seu gênero sob a suposição de que um tipo de pessoa poderia contar melhor um tipo de história.

Essa concepção aristotélica do gênero como algo imutável ficou para trás com os estudos de Mikhail Bakhtin no século XX. No entanto, para entender as ideias do estudioso sobre gêneros, é importante notar que, para o autor, “a linguagem é realizada na forma de enunciados concretos individuais (orais e escritos) por participantes nas várias áreas da atividade humana” (BAKHTIN, 1986, p.60, tradução nossa)⁵⁹. Tais enunciados que podem ser entendidos como dialógicos e polifônicos, ou seja, respostas a outros enunciados e que se relacionam às diferentes vozes do passado, presente e futuro.

De acordo com o russo, cada enunciado bebe da fonte de outros enunciados, de suas formas e significados e se dirige a outros enunciados possíveis, em condições sociais específicas de comunicação. E é devido à diversidade dessas condições (sociais e materiais) de interação e atividade humana que o enunciado é uma realidade concreta do discurso que nunca é a mesma.

Com isso, Bakhtin afirma que “cada enunciado separado é individual, é claro, mas cada esfera em que a linguagem é usada desenvolve seus próprios tipos relativamente estáveis

⁵⁹ “Language is realized in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of human activity” (BAKHTIN, 1986, p. 60).

desses enunciados” (1986, p.60, tradução nossa)⁶⁰, ou seja, a dinâmica dialética e histórica das próprias condições sociais de comunicação, feitas de permanência e mudança, cria tipos de enunciados relativamente estáveis, os quais Bakhtin chama de gêneros discursivos.

O autor ainda chama atenção para a extrema heterogeneidade dos gêneros da fala oral e escrita. Alguns desses ocorrem nas esferas sociais do cotidiano, como diálogos, por exemplo, denominados gêneros discursivos primários (simples). Já outros, chamados de gêneros discursivos secundários (complexos), surgem em uma comunicação cultural mais “complexa e comparativamente altamente desenvolvida e organizada”, principalmente escrita, e que se apresentam na arte, na ciência, na política e assim por diante. Ainda, segundo Bakhtin, os gêneros secundários (complexos) da fala, “durante o processo de sua formação, absorvem e digerem vários gêneros primários (simples) que tomaram forma em comunhão de fala não mediada” (1986, p. 62, tradução nossa)⁶¹.

A partir disso, o trabalho de Mikhail Bakhtin sobre gêneros literários ajuda a entender mais sobre os gêneros dos jogos digitais, como Geoffrey Rockwell aponta em *Gore Galore: Literary Theory and Computer Games* (2002). Duas das ideias de Bakhtin, em particular, são importantes para gêneros de jogos; sua ideia do romance e sua aplicação do cronotopo, como nota Rockwell, “a poética do romance de Bakhtin chama nossa atenção para o modo como um romance é um diálogo com outros gêneros da literatura ou um metagênero que é unificado pelo que ele chama de cronotopo, ou a experiência espaço-temporal criada pelo autor” (ROCKWELL, 2002 p. 353)⁶².

Bakhtin, ao tratar do caráter histórico dos gêneros, toma o romance como seu estudo de caso e, em *The Dialogic Imagination: Four Essays* (1982), descreve como viu o romance como contendo a história dialógica de seus ancestrais literários, “O que foi criado foi um novo e grande multi-gênero, que incluía em si vários tipos de diálogos, canções líricas, cartas, discursos, descrições de países e cidades, contos e assim por diante. Era uma enciclopédia de gêneros” (BAKHTIN, 1982, p. 65)⁶³.

Rockwell observa que o ponto central para Bakhtin é que o romance é um gênero que

⁶⁰ “Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own relatively stable types of these utterances” (BAKHTIN, 1986, p. 60).

⁶¹ “During the process of their formation, they absorb and digest various primary (simple) genres that have taken form in unmediated speech communion” (BAKHTIN, 1986, p. 62)

⁶² “Bakhtin’s poetics of the novel draws our attention to the way a novel is a dialogue with other genres of literature or a metagenre that is unified by what he calls a chronotope, or the spatio temporal experience created by the author” (ROCKWELL, 2002, p. 353).

⁶³ “What was created was a new and large multi-genred genre, one which included in itself various types of dialogues, lyrical songs, letters, speeches, descriptions of countries and cities, short stories and so forth. It was an encyclopedia of genres” (BAKHTIN, 1982, p. 65).

incorpora gêneros poéticos em um todo artístico dialogizado. O crítico literário do romance deve, portanto, desvendar as vozes, cada uma com sua própria linguagem e estilo, e então mostrar como elas se combinam em uma unidade artística (p. 353)⁶⁴.

Rockwell (2002) fala de jogos dentro do escopo da hipermídia e afirma:

O trabalho da hipermídia não é apenas um gênero de jogo ou literatura, mas uma metamídia que combina outras mídias, incluindo jogos e literatura. A tarefa do crítico hipermidiático é então desvendar os tipos de mídia, os gêneros do discurso nessas mídias, e mostrar como eles se combinam em um todo artístico (p. 354)⁶⁵.

Essa ideia se enquadra perfeitamente na evolução do gênero, com o seu caráter “relativamente estável”, que significa que vai poder sofrer mudanças em virtude das necessidades sociais, culturais, ou das inovações tecnológicas. Em vez de uma história que dialogiza um todo artístico como o romance, um jogo contém uma história da mídia, incluindo não apenas a linguagem verbal, mas formas visuais como filme, música, fotografia e histórias em quadrinhos. Se um jogo contém todas essas pistas sobre outros gêneros e trabalhos mais antigos, a evolução do gênero de um jogo pode ser, pelo menos em parte, rastreada por meio dessa história da mídia.

Bakhtin explica que um romance é um “sistema dialogizado feito de imagens de ‘linguagem’, estilos e consciência que são concretos e inseparáveis da linguagem” (1981, p. 49)⁶⁶. Ele, então, explica como gêneros anteriores, o poema épico, a lírica e o drama, constituem partes do romance e se tornam objetos de representação dentro do romance (1981, p. 49). A partir dessa reflexão, ele defende que as tarefas básicas para uma estilística no romance são, portanto: o estudo de imagens específicas de linguagens e estilos; sua tipologia (pois são extremamente diversos); a combinação de imagens de linguagens no todo novelístico; as transferências e mudanças de idiomas; suas inter-relações dialógicas (p. 50)⁶⁷.

⁶⁴ “Incorporates poetic genres into a dialogized artistic whole. The literary critic of the novel must therefore unpack the voices, each with its own language and style, and then show how they are combined into an artistic unity” (ROCKWELL, 2002, p. 353).

⁶⁵ “The hypermedia work is not just a genre of game or literature, but a metamedia that combines other media including games and literature. The task of the hypermedia critic is then to unpack the types of media, the genres of discourse in those media, and to show how they are combined into an artistic whole” (ROCKWELL, 2002, p. 354).

⁶⁶ “dialogized system made up of the images of ‘language,’ styles and consciousness that are concrete and inseparable from language” (BAKHTIN, 1981, p. 49).

⁶⁷ “the basic task for a stylistics in the novel are, therefore: the study of specific images of languages and styles; their typology (for they are extremely diverse); the combination of images of languages within the novelistic whole; the transfers and switchings of languages; their dialogical interrelationships” (BAKHTIN, 1982, p. 50)

Desse modo, o crítico de um romance deve considerar essas formas literárias anteriores e como elas interagem na estrutura do romance. O romance, em essência, incorpora desses outros gêneros. Da mesma forma, os jogos digitais também são compostos por essas imagens de formas anteriores, mas não se limitam à linguagem escrita. Um jogo pode conter diálogos entre personagens, cenas cinemáticas para desenvolver e contar a história, diálogos de áudio durante o jogo, imagens estáticas durante as telas de carregamento e talvez até mesmo regras e restrições extraídas de jogos de tabuleiro ou cartas. Essas imagens vêm de todos os tipos de mídia: literatura, cinema, fotografia, artes visuais, jogos, por exemplo. Bakhtin chega a considerar os variados estilos em ação no gênero, um grande fator na confusão dos gêneros de jogos digitais. Portanto, ao considerar um paralelo com a história dialógica de Bakhtin, sugere-se uma história da mídia para consideração ao analisar um jogo. Para reaproveitar as palavras de Bakhtin:

as tarefas básicas para uma estilística nos [jogos digitais] são, portanto: o estudo de imagens específicas da [mídia]; sua tipologia (pois são extremamente diversas); a combinação de imagens de [mídia] dentro dos [jogos digitais] como um todo; as transferências e trocas de [mídia]; suas inter-relações dialógicas (tradução nossa, edição do original, 1981, p. 50).

Considerar a história da mídia de um jogo dessa forma permite que o crítico do jogo entenda e descompacte as várias imagens de mídia que moldam um jogo. Quase todas as partes não interativas de um jogo vêm dessa história da mídia. Os elementos de interação e jogabilidade também podem ser influenciados por formas de mídia anteriores ou artefatos de mídia anteriores específicos. Assim, compreender as convenções genéricas de um jogo específico, bem como sua apresentação geral, requer que um crítico considere as maneiras pelas quais o jogo foi influenciado por outras mídias anteriores e as segue.

A história da mídia também é uma forma de medir a evolução do gênero, já que pistas retiradas de jogos mais antigos e referências a outros jogos podem mostrar elementos de gênero sendo transpostos para novos gêneros que não apareceram antes, como o surgimento de pontos de experiência (XP)⁶⁸, originalmente encontrados em jogos de RPG, aparecendo em jogos de ação como *Call of Duty 4: Modern Warfare* como uma forma de adicionar progresso tangível ao componente multiplayer do jogo.

⁶⁸ XP são pontos de experiência que os jogadores acumulam em um jogo para evoluir seu nível e assim ganhar mais itens e benefícios dentro do jogo.

4.7.1 *Walking Simulator: um gênero em desenvolvimento*

Durante a última década, os desenvolvedores têm expandido os limites do formato e estrutura dos jogos digitais, redefinindo e expandindo seu escopo e suas comunidades de jogadores. Seu potencial para criar engajamento estético, narrativo, emocional e crítico foi amplamente estudado (FLANAGAN & NISSENBAUM, 2014; ISBISTER, 2016; RYAN, 2015; UPTON, 2015). As empresas *Tale of Tales*, *Fullbright, that gamecompany*, *The Chinese Room* e *Giant Sparrow* são os portadores da bandeira de uma nova onda de desenvolvedores de jogos que exploram o potencial do meio para expressão artística, crítica e de mudança social. Um dos gêneros mais importantes que resultou de seus esforços é o *Walking Simulator* (WS).

WS é um subgênero dos jogos digitais de exploração em primeira pessoa. Embora tenha havido alguns precursores (como *Myst*, Cyan, Inc., 1993), o primeiro WS é considerado *Dear Esther* (*The Chinese Room*, 2012), que nasceu como uma resposta criativa ao *Half-Life 2* (*Valve Corporation*, 2004), um *mod*⁶⁹ no *Source Engine* (*Valve Corporation*, 2004), mas também como um projeto de pesquisa desenvolvimento e financiado pelo *Arts and Humanities Research Council* na Universidade de Portsmouth. *Dear Esther* foi o resultado da experimentação de Pinchbeck (2012) com o gênero de primeira pessoa (FPS) tentando investigar o que acontece quando toda a jogabilidade é retirada de um FPS, deixando apenas o ambiente, a atmosfera e a história.

Desde o lançamento de *Dear Esther*, vários títulos surgiram e adotaram o termo "simulador de caminhada", que foi cunhado pela sua falta de jogabilidade "tradicional" por uma comunidade de jogadores frustrada. Essa frustração foi direcionada para o estilo alternativo de jogo: sem objetivos, desafios ou recompensas tradicionais, poucos esquemas de interação e ações no jogo. Em WSs, o jogador navega principalmente pelo mundo do jogo, interagindo com seus objetos e ambientes. Como a principal ação do jogo é caminhar (com a abertura ocasional de portas e gavetas, acendendo e apagando as luzes ou focalizando a atenção em objetos de interesse, por exemplo, aumentando o zoom), eles são acessíveis a uma comunidade diversificada de jogadores, independentemente de seus conhecimentos prévios sobre jogos. Além disso, essa "paleta" limitada em termos de mecânica atua como uma restrição criativa, estimulando os desenvolvedores a implantarem ações em todas as outras ferramentas disponíveis no *design* de jogo com o objetivo de gerar uma atmosfera e transmitir a narrativa:

⁶⁹ Um *mod* é a abreviatura de uma modificação de um jogo por um programador fã, geralmente no mesmo motor gráfico do jogo. Os *mods* podem ser jogos autônomos, mapas, personagens ou níveis adicionais.

música, som, animação, arte ambiental e de personagem, voz (narração e texto). Se o jogador se move, principalmente, o que requer um mínimo de atenção, ele é livre para se concentrar na experiência estética e narrativa fornecida pelo jogo.

Figura 32 – *Dear Esther*



Fonte: The Chinese Room, 2012.

Conforme o gênero amadurecia, os desenvolvedores começaram a introduzir novas mecânicas e esquemas de interação para complementar a caminhada e diversificar a jogabilidade. Esses novos esquemas de interação podem ser observados em *The Witness* (*Thekla Incorporated*, 2016), em que a resolução de quebra-cabeças é uma mecânica principal ao lado de caminhar pelo cenário, ou em *Firewatch* (Campo Santo, 2016), em que a jogabilidade se concentra tanto em “falar” em um sistema de rádio bidirecional quanto em caminhar, escalar e explorar. Por exemplo, WRoEF apresenta um esquema de interação diferente para cada um de seus personagens e é advindo desta nova onda de WSs.

Nos WSs, a interação assume a forma de exploração e manipulação de objetos (às vezes personagens), bem como o uso de movimentos do jogador que podem acionar eventos responsivos à localização (áudio acionado por localização, por exemplo). Sua ênfase na criação de significado, interpretação e exploração é apoiada pelo ritmo lento de progressão e por não lançar o jogador em uma corrida contra o tempo e a adversidade. Correr é desencorajado, e não há relógios batendo ou condições de vitória / derrota. Dessa forma, os WSs representam muito pouco desafio para as habilidades do jogador, o que significa que a progressão não é condicionada pelo domínio de esquemas de controle complicados, reflexos de contração ou coordenação complexa que envolvem aspectos táteis (mãos) e visuais (movimento dos olhos). WSs se envolvem de forma criativa com o potencial narrativo do seu ambiente por meio do uso extensivo de narrativas e dependem fortemente de texto (escrito ou verbal), som e música ao lado de recursos visuais para criar uma atmosfera. São obras que colocam em primeiro plano as habilidades interpretativas e de construção de significado do jogador.

WSs acontecem em mundos de jogo que são ricos em termos sensoriais, experiencialmente complexos, logicamente compreensíveis e autocontidos (mundos de jogo menores e experiências de jogo mais curtas). Eles colocam em primeiro plano experiências significativas e emocionais, em vez de experiências duradouras.

Como se ilustrará mais a frente, na análise do WRoEF, para WSs, esses diferentes tipos de experiências são literárias, o que significa que eles colocam a leitura em primeiro plano ao se envolverem com várias estruturas, temas, formas e gêneros literários, implantando o texto de uma forma estética ao invés de uma forma funcional, e fazendo referência a outras obras literárias. Upton (2015) argumenta que esses processos interpretativos complexos que são exigidos dos jogadores oferecem uma motivação alternativa para a jogabilidade baseada em desafios: “os desafios que esses jogos oferecem são tão mínimos que a progressão bem-sucedida é quase automática. No entanto, o vazio de seu jogo momento a momento é ofuscado por uma complexidade compensatória nos espaços de jogo interpretativos que eles constroem (p. 71)⁷⁰.

Simplificando, as habilidades de leitura e interpretação substituem o tiro, a solução de quebra-cabeças ou a formulação de estratégias. Embora o número de ações no jogo seja consideravelmente menor em comparação com outros jogos convencionais, os WSs são jogos digitais e, portanto, exigem a implantação de habilidades específicas de jogo: orientação e navegação do espaço virtual 3-D por meio de dispositivos de *hardware* (teclado, mouse, controladores), tomada de decisão em termos de seleção de rota e interação com os ambientes e objetos do jogo. Isso significa que os jogadores se envolvem em uma experiência híbrida de leitura/jogo e, para completar com sucesso o jogo, eles precisam ser capazes de desenvolver essas habilidades.

⁷⁰ “The challenges these games offer is so minimal that successful progression is almost automatic. However, the vacuity of their moment-to-moment play is overshadowed by a compensatory complexity in the interpretive play spaces that they construct” (UPTON, 2015, p. 71).

5 LEVEL IV: LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, serão aprofundados aspectos em relação à Língua Estrangeira (LE), iniciando pela conceituação e delineando o conceito da teoria dos multiletramentos. A partir dessa relação uma breve análise da leitura em LE na BNCC é apresentada. Assim, a leitura guiará até o conceito do leitor-jogador e discutindo aplicações e estratégias para o entendimento do jogo digital como literatura na aula de LE.

5.1 O conceito de LE

Uma língua é considerada estrangeira se for aprendida em grande parte na sala de aula e não for falada na sociedade em que o ensino ocorre. Distingue-se muitas vezes também da aprendizagem de “segunda língua” (L2). Esse segundo conceito implica que o aprendiz resida em um ambiente em que a língua aprendida adquirida é falada. O estudo de outra língua permite que o indivíduo se comunique de forma eficaz e criativa e participe de situações da vida real por meio da linguagem da própria cultura autêntica. Aprender outro idioma fornece acesso a uma perspectiva diferente da própria, aumenta a capacidade de estabelecer conexões entre áreas de conteúdo e promove uma perspectiva interdisciplinar e intercultural.

Estudiosos de LE, como Krashen (2002), distinguem entre os termos aquisição e aprendizagem: “aquisição” refere-se ao processo de aprender a primeira e a segunda língua naturalmente, sem instrução formal, enquanto a “aprendizagem” é reservada para o estudo formal de segunda língua ou língua estrangeira em sala de aula. Na área de pesquisa, o termo aquisição de segunda língua (SLA) é um termo geral que abrange a aprendizagem de línguas estrangeiras e investiga a capacidade humana de aprender outras línguas além da primeira, uma vez adquirida. O ensino de línguas estrangeiras refere-se ao ensino de uma língua moderna que não é uma língua oficial nem a língua materna de uma parte significativa da população.

5.2 Dos Letramentos aos Multiletramentos no Ensino de LE

Inspirados pelo NLG, estudiosos da pedagogia crítica e pesquisas em leitura de L2 (BERNHARDT, 1991; SWAFFAR, ARENS & BYRNES, 1991; KERN, 2000) forneceram uma lógica e um modelo para uma abordagem mais integrativa para ensino de leitura e escrita em LE.

Tanto para Kern (2000), como para o NLG (1996), o letramento não era sobre “o que os textos significam em um sentido absoluto, [mas] o que as pessoas entendem por textos e o que os textos significam *para pessoas* que pertencem a diferentes comunidades discursivas” (p. 2; ênfase em original)⁷¹. Kern argumenta que é esse tipo de letramento, aquele que “[considera] a leitura e a escrita em seus contextos de uso, [enquadra] a leitura e a escrita como dimensões complementares da comunicação escrita, ao invés de processos linguísticos e cognitivos totalmente distintos” (KERN, 2000, p. 2, tradução nossa)⁷², que pode ajudar os aprendizes de línguas a desenvolverem uma habilidade comunicativa real. Nesse sentido, a comunicação também é importante, mas não é entendida como uso acrítico e inconsciente da linguagem.

Ao contrário, o ensino de LE deve integrar melhor o enquadramento crítico e a prática transformada (no sentido conceituado pela NLG, (1996) em todos os níveis de instrução. Críticas paralelas foram feitas por Mantero (2002, 2006) e Donato & Brooks (2004), que relataram que a fala centrada no texto, especialmente em torno de textos literários, continua em grande parte centrada no instrutor e raramente permite o pensamento complexo em linguagem. É preciso considerar, todavia, que a proposta do NLG é a de que os textos possam incluir uma variedade de culturas, logo, não somente os canônicos e literários, o que contestaria as críticas em torna do trabalho com os textos.

Partindo do argumento de que os estudantes devem desenvolver uma “compreensão crítica e cultural da linguagem, do letramento e da comunicação” (KERN, 2000, p. 134)⁷³, Kern argumenta que uma abordagem baseada no letramento poderia ajudar a superar a separação entre cursos de idiomas de nível inicial e final que são uma preocupação para os programas de LE. Essa mesma necessidade foi enfatizada no relatório da *Modern Language Association* (2007), que assevera “um currículo mais amplo e coerente no qual a língua, cultura e literatura são ensinadas como um todo contínuo” (p. 3)⁷⁴.

Os primeiros e posteriores trabalhos acadêmicos relacionados a essas noções surgiram em vários livros e periódicos, incluindo *Foreign Language Annals* (BARRETTE, PAESANI, & VINALL, 2010; PÉRON, 2010; TROYAN, 2016; URLAUB, 2013; WARFORD & WHITE, 2012), centrando-se principalmente em questões de estruturas curriculares e instrucionais além

⁷¹ “what texts mean in an absolute sense, [but] what people mean by texts, and what texts mean *to people* who belong to different discourse communities” (KERN, p. 2, 2000)

⁷² “[considers] reading and writing in their contexts of use, [frames] reading and writing as complementary dimensions of written communication, rather than utterly distinct linguistic and cognitive processes” (KERN, 2000, p. 2)

⁷³ “critical and cultural understanding of language, literacy, and communication” (KERN, 2000, p. 134)

⁷⁴ “a broader and more coherent curriculum in which language, culture, and literature are taught as a continuous whole” (MLA, 2007, p. 3).

de os tipos de trabalho textual que precisam ser instanciados nas salas de aula. Como forma de abordar a questão da bifurcação e a necessidade de unificar o currículo da graduação em LE, Arens e Swaffar (2000) consideraram como os Padrões do ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) poderiam permitir que os alunos desenvolvessem letramentos, não apenas como linguagem, mas como um conjunto de habilidades linguísticas, cognitivas e socioculturais. Outros, no entanto, adotaram deliberadamente estruturas de proficiência e seu potencial limitado para desenvolver um senso “do que é necessário para se comunicar de forma capaz entre, ou mesmo dentro de culturas” (WARFORD & WHITE, 2012, p. 401)⁷⁵. Crane (2006), Maxim (2009) e Troyan (2016), por exemplo, propuseram organizar o currículo de LE de acordo com uma orientação baseada em gênero do discurso⁷⁶, que refletiria uma compreensão social da linguagem em uso por meio de uma seleção cuidadosa de textos escritos e orais apropriados para cada nível.

Algumas publicações (Paesani, 2006; Péron, 2010; Troyan, 2016) examinaram a escrita e, mais especificamente, a escrita em relação à leitura dentro de uma orientação dos multiletramentos, de certa forma continuando de onde os estudos de leitura para escrita, do início da década de 1990, havia parado. O trabalho de Troyan é notável aqui porque foi uma das poucas tentativas de trazer a abordagem dos multiletramentos de acordo com os Padrões da ACTFL e no ensino de línguas do primeiro ao último ano. Ele implementou uma pedagogia baseada em gêneros fomentada pela linguística funcional sistêmica para desenvolver uma tarefa de escrita de apresentação - uma descrição de marco turístico - no quinto ano de uma escola de espanhol. A análise de Troyan mostrou que uma pedagogia baseada em gêneros pode adicionar profundidade à forma como instrutores e acadêmicos trabalham com as diretrizes de proficiência ACTFL.

Outra vertente de pesquisa envolveu a expansão da leitura e da escrita para incluir múltiplos modos. Por exemplo, Ryshina-Pankova (2013) argumenta que a interpretação crítica e a produção de diferentes gêneros visuais, como filmes, pôsteres e pinturas, devem ser promovidas na sala de aula de LE para “permitir que os alunos descubram motivos representacionais, metáforas e símbolos predominantes em textos” (p. 164)⁷⁷. Seu artigo descreveu um curso avançado de alemão integrando o conteúdo e o idioma no tema “Alemanha

⁷⁵ “of what it takes to communicate capably across, or for that matter, even within cultures” (WARFORD & WHITE, 2012, p. 401)

⁷⁶ Essa proposta de organização do currículo de LE de acordo com os gêneros do discurso, no Brasil, vai se consolidando a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1998) que define textos como objeto de ensino e não mais a gramática, o que vai alimentar as discussões das pesquisas sobre o ensino de LE.

⁷⁷ “enable learners to uncover prevalent representational motives, metaphors, and symbols in texts” (RYSHINA-PANKOVA, 2013, p. 164)

Verde”, no qual uma estrutura funcional sistêmica e baseada em gêneros foi usada para expandir o envolvimento dos alunos com textos visuais além dos significados referenciais e permitir que eles analisassem criticamente como determinados pontos de vista são transmitidos.

Vários outros estudos trabalharam com mídia filmica. Muitos deles parecem compartilhar em comum com Kaiser (2011) a crença de que “o filme fornece aos instrutores um meio de explorar como uma cultura estrangeira usa um meio específico para criar significado e representar seus valores para si mesma” (p. 248)⁷⁸ e como tal, oferece um veículo para desenvolver competências translinguais e transculturais. Com base na estrutura de multiletramentos, Brown, Iwasaki & Lee (2016) implementaram clipes de dramas e *talk shows* coreanos em uma sala de aula coreana “para aprimorar a competência multimodal dos alunos, promover a letramento crítico e capacitar os alunos no uso da língua-alvo e o desenvolvimento de identidades de segunda língua” (p. 162)⁷⁹. Goulah (2007) utilizou o vídeo digital como ferramenta de mediação para promover multiletramentos críticos e aprendizagem transformadora sobre geopolítica e meio ambiente em aprendizes de japonês. Colocando os alunos no papel de cineastas, Kumagai, Konoeda, Nishimata e Sato (2016) implementaram um projeto de produção de vídeo com alunos de japonês de nível iniciante com o objetivo de fornecer uma oportunidade de se comunicar com um público mais amplo à medida que faziam uso de uma variedade de recursos multimodais para contar uma história digital.

Esses são apenas alguns exemplos de estruturas e abordagens mais apropriadas para mesclar linguagem e conteúdo para ir além de uma visão de comunicação baseada na língua, e oferecer uma visão de como os objetivos da educação de LE podem ser melhor realizados a partir dos multiletramentos.

5.3 Leitura Multiletrada em LE

O manifesto do NLG (1996) destaca a necessidade crescente de uma mudança de perspectiva de um conceito de "letramento", associado ao texto impresso, para uma pedagogia de letramentos emergentes que adere à interação dinâmica entre vários recursos representacionais e semióticos. A educação letrada, que articula as habilidades de leitura e escrita necessárias para processar a progressão linear do texto impresso, nessa perspectiva, é

⁷⁸ “film provides instructors with a means of exploring how a foreign culture uses a particular medium to create meaning and represent its values to itself” (KAISER, 2011, p. 248)

⁷⁹ “to enhance learners’ multimodal competence, promote critical literacy, and empower students in their use of the target language and development of second language identities” (BROWN, IWASAKI & LEE, 2016, p. 162)

desafiada a incluir novos letramentos com foco na tela, com seus elementos de *design* (KRESS & van LEEUWEN 2006, COPE & KALANTZIS 2000) o que vai demandar “multi” letramentos na educação, como novas abordagens, novas epistemologias, novos métodos, novas teorias, novos contextos e novas identidades para os criadores de sentido.

Os (multi)letramentos têm amplas implicações para o ensino de LE. Fluxos transnacionais, mídia global e todos os meios de comunicação eletrônica abrem novos domínios de encontros socioculturais e oferecem diversas possibilidades comunicativas. Lotherington & Jenson (2011, p. 233) argumentam que dicotomias como habilidades produtivo-receptivas, falantes nativos/não nativos, segunda língua/língua estrangeira que há muito se estabelecem na literatura de ELT não podem mais encontrar respaldo na era digital, uma vez que os alunos com diferentes origens socioculturais e linguísticas se envolvem na comunicação mediada por uma LE em vários modos e gêneros, e a noção de nativo passa a basear-se em uma sinergia mais complexa de interfaces digitais e gráficas ao lado das proficiências linguísticas tradicionais. Em consonância com essa visão, uma pedagogia dos multiletramentos nas aulas de línguas não deve ser tomada como uma ruptura com as antigas práticas de leitura e escrita em favor das formas eletrônicas de comunicação, mas sim como um *continuum*, abreviando gradualmente as teorias e práticas convencionais de desenvolvimento do letramento com letramentos multimodais.

Em sua comparação dos processos envolvidos na leitura de textos multimodais e textos impressos, Walsh (2006) reconhece a possibilidade de diferentes modos de construção de significado que levam a leituras lineares e não lineares de textos, mas também reconhece semelhanças no processo de interpretação dos leitores, como ativar esquemas, negociar expectativas baseadas em gênero, localizar textos em contextos socioculturais, engajar-se em leitura orientada por propósitos, interagir com o texto em níveis cognitivos e afetivos.

O letramento em LE pode ser definido como práticas dinâmicas e socioculturalmente determinadas de criação e interpretação de textos de vários gêneros para comunicação entre contextos (KERN, 2000). Assim, os textos e uso da língua são essenciais para essa definição, porque ambos são necessários para se comunicar em contextos social e culturalmente determinados. Currículos e instruções que colocam em primeiro plano o desenvolvimento do letramento em LE por meio da aprendizagem baseada em texto⁸⁰ pode ser realizado por meio da aplicação de conceitos da estrutura dos multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2009; KERN, 2000; NEW LONDON GROUP, 1996). Esse referencial teórico, originalmente concebido em relação ao desenvolvimento do letramento em primeira língua e decorrente do

⁸⁰ Considera-se aqui o contexto mais amplo de gênero do discurso.

trabalho em *New Literacy Studies* (GEE, 2011; LANKSHEAR, 1999; REDER & DAVILA, 2005; STREET, 1997, 2000), conecta perspectivas socioculturais de aprendizagem à prática em sala de aula e facilita o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e a integração do conteúdo literário-cultural em todos os níveis do currículo de LE.

A conjuntura dos multiletramentos vê a aprendizagem como um processo de descoberta e enfatiza a interpretação e transformação textual, a interdependência das modalidades da linguagem e as interações entre as formas da linguagem, o contexto social e a comunicação. Como tal, engajar-se em práticas de letramentos não é simplesmente um ato de replicar formas e convenções aprendidas; em vez disso, é um processo dinâmico de reutilização e reformulação de formas e convenções para entender e criar significado por meio de textos (COPE & KALANTZIS, 2009).

Na perspectiva dos multiletramentos, o ensino de leitura e escrita se concentra em ajudar os alunos a projetar significados para se tornarem intérpretes multilíngues competentes e transformadores de textos escritos. Essa abordagem reconhece a necessidade de ensinar *Designs Disponíveis* linguísticos, como gramática e vocabulário, com *Designs Disponíveis* esquemáticos, como gênero e padrões organizacionais, e conectá-los através do ato da produção de significado (*Processo de Design*). A teoria, portanto, coloca em prática o conceito de letramento em LE definido anteriormente: permite que os alunos se tornem usuários críticos da linguagem, reconheçam como a linguagem é usada em vários contextos socioculturais, compreendam a natureza dinâmica e evolutiva do uso da linguagem e relacionem o estudo da língua ao conteúdo literário-cultural. É importante notar, no entanto, que podem existir incompatibilidades entre os *Designs Disponíveis* que um aluno possui na sua primeira língua e os *Designs Disponíveis* da LE. Tais desencontros podem tornar desafiador o *Processo de Design* dos textos de LE, uma vez que eles são escritos com as perspectivas da cultura-alvo em mente. Embora essas incompatibilidades possam contribuir para leituras personalizadas de textos pelos alunos, elas também podem causar mal-entendidos quando os alunos impõem seus próprios pontos de vista culturais em um texto à medida que passam pelo *Processo de Design* e criam significado. Um componente-chave da teoria dos multiletramentos, conforme aplicado aos contextos de LE, é ajudar os alunos a ver que essas incompatibilidades existem e fornecem ferramentas para abordá-las para que os alunos possam promover seu desenvolvimento no letramento em LE.

5.3.1 A Leitura em LE na BNCC

É importante deixar desde já que a BNCC trata a língua inglesa (LI) como única LE no documento. Essa decisão está relacionada ao papel da LI na comunicação mundial. Porém, aqui tratam-se as diferentes línguas em um escopo geral, entendendo que a língua inglesa se enquadra em uma perspectiva multicultural com falantes de diferentes lugares do mundo, sendo assim uma LE.

Embora compreendendo a papel da LI no mundo, o fato de a BNCC definir a LI como única dentre as diferentes Língua Estrangeiras coloca em contradição a própria escolha de assumir a perspectiva dos multiletramentos. Como o exemplo do Estado do Paraná⁸¹, na diversidade de etnias que compõe a formação da população, portugueses, espanhóis, italianos, alemães, neerlandeses, eslavos, poloneses, ucranianos, árabes, coreanos, japoneses, indígenas e africanos, e nas fronteiras geográficas que coloca sua população em contato direto com a Língua Espanhola, constata-se um grande equívoco em relação a um aspecto central da teoria que é o multiculturalismo. Bertonha (2020, p. 238) denuncia o retrocesso que envolve essa escolha, argumenta que ensino de LE perde o caráter (*mul*)língue e assume uma visão (*mono*)língue e, completamente desalinhada daquela proposta pelo NGL.

Outro aspecto que se julga importante ressaltar é que a BNCC assume o Inglês como língua franca e, de acordo com Szundy, como decolonial, no sentido de propor uma ruptura com as colonialidades experienciadas pelos povos não europeus, confrontando-se com a prerrogativa de falantes nativos “sobre os muitos usos do que chamamos de inglês e a legitimidade desses usos por todos/as aqueles/as que o utilizam” (2018, p. 144). Nessa perspectiva assume uma visão mais subversiva, de contestação. Contrariamente a essa visão, o documento acaba revelando uma fragilidade e incoerência já que a promessa subjacente à concepção decolonial não se verifica nos eixos definidos no documento norteador.

Como ressalta a Szundy (2018), a BNCC organiza os conteúdos por meio de três eixos: oralidade, leitura e escrita, dividida em subseções, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, conforme sistematizado no Quadro 6.

Apesar de elencar cada um dos eixos separadamente, a BNCC, deixa claro que tais eixos estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de uso da língua, e, portanto, devem ser trabalhadas em conjunto durante o ensino de uma LE. Ou seja, “é a língua em uso, sempre

⁸¹ Escolhemos o Paraná como exemplo, por ser o lugar onde o pesquisador habita e onde encontra-se também a Universidade em cujo Programa esta pesquisa está sendo desenvolvida.

híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas” (2018, p. 245).

Quadro 6 - Eixos de aprendizagem na BNCC: oralidade, leitura e escrita

<p>Oralidade:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • o eixo oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. • práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, que constituem gêneros orais levando em consideração as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que demarcam suas identidades. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. • para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa.
<p>Leitura:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • o eixo leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade. • as práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados. • o trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). • as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. • do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo

	para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.
Escrita:	<ul style="list-style-type: none"> trata-se, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, folder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.
Conhecimentos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês
Dimensão intercultural	<ul style="list-style-type: none"> nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivem, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018).

O texto do documento, como se pode observar, o quadro acima, possibilita afirmar que parece tocar questões referentes à multimodalidade, ao definir gêneros híbridos e que fazem parte de práticas sociais contemporâneas, e à multiculturalidade, ao defender o conceito de cultura em processo de construção que respeita e inclui diferentes grupos de pessoas e identidades plurais. Por outro lado, segundo Szundy (2018), os eixos acabam por promover uma padronização dos conteúdos, uma visão que mais se aproxima da reprodução do que da produção do conhecimento. Nesse sentido, a autora denuncia uma concepção tecnicista muito mais alinhada ao letramento autônomo, que considera o uso da escrita e leitura como um fenômeno técnico e neutro, do que com o letramento ideológico, que compreende os usos e práticas sociais da linguagem sob diferentes perspectivas de escrita, sendo elas valorizadas ou não, ou locais ou globais, em uma diversidade de comunidades, orientados por perspectivas sociológicas, antropológicas e culturais, imersas em estruturas de poder (STREET, 1984; ROJO, 2009).

Feita essas importantes considerações em relação aos eixos da BNCC de LE, direcionam-se as reflexões para a leitura, aspecto central deste estudo. Segundo a BNCC, a leitura é vista como uma prática linguística resultado da interação do leitor com o texto, por meio da interpretação e compreensão dos gêneros que circulam na sociedade. Assim, pode

favorecer o desenvolvimento de estratégias de identificação textual e reflexão crítica a partir dos temas abordados nos textos (BRASIL, 2018).

Com isso, é importante reafirmar que nesta dissertação adotou-se a concepção de texto e leitura a partir da teoria dos multiletramentos, que o concebe como algo mais abrangente, que postula que o texto pode ser multimodal e constituído de multissemioses. Segundo o documento, a prática desse eixo promove o reconhecimento de aspectos verbais e não-verbais, bem como o contexto de produção e a esfera de circulação desses gêneros.

O trabalho da prática da leitura alinhada aos gêneros verbais, não-verbais ou híbridos permite ao leitor explorar diferentes modos e objetivos de leitura. Esses por sua vez, auxiliam na compreensão do contexto de uso da língua e a ampliar seus conhecimentos “com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros” (BRASIL, 2018, p. 244).

As leituras situadas, ou seja, que consideram os conhecimentos dos estudantes, com diversos gêneros escritos e multimodais (relevantes para a vida escolar e para além dela) e a compreensão que se faz sobre os temas, podem ser essenciais para o “desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (BRASIL, p.244, 2018).

Ainda segundo a BNCC, as atividades de leitura apoiadas em práticas internalizadas na língua materna dos alunos devem ser realizadas de forma contextualizada e significativa para eles e devem ser organizadas em três etapas distintas: pré-leitura, leitura e pós-leitura (BRASIL, 2018).

Por fim, o objetivo da leitura em LE é ampliar o letramento já iniciado anteriormente, por meio da contínua inclusão de estratégias de leitura, tanto autônoma quanto compartilhada, em textos escritos e multimodais, em meios impressos ou digitais. No caso específico desta pesquisa, o objeto interpela a pensar atividade leitora associada às habilidades do jogo, por isso, a importância da definição: leitor-jogador.

5.4 Jogos Digitais como literatura na sala de aula de LE

A história dos jogos digitais permite afirmar que, na atualidade, como ressalta Santaella (2009), sua ascensão a produto cultural visto como arte, mídia, música é inegável, não obstante ainda a escassa pesquisa em torno da relação de jogos digitais como textos literários.

Izabela Hopkins e David Roberts discutem, em seu artigo “*Chocolate-Covered Broccoli? Games and the Teaching of Literature*”, que os jogos, em geral, incluindo jogos

digitais e jogos de tabuleiro, têm lugar na sala de aula de literatura. Eles argumentam, semelhante ao princípio de aprendizagem de Gee (2004) de construção de significado situado e corporificado, que “em sua capacidade de conferir significado às ações, o jogo já contém uma função criativa e didática através da qual o jogador adquire conhecimento de si mesmo e dos outros: uma missão central dos estudos literários” (HOPKINS & ROBERTS, 2015, p. 226, tradução nossa)⁸². Desse modo, a literatura se volta à formação humana, por meio das vivências que o leitor adquire vivendo, por assim dizer, a vida do outro, e os jogos de igual modo também permitem isso, mas é preciso deixar claro que, para tanto, esses jogos precisam ser pensados e elaborados de modo didático, valorizando de fato a formação humana.

Por “ações”, Hopkins e Roberts (2015) destacam a qualidade interativa dos jogos que mergulham os leitores na história e permitem que sua agência jogue e influencie a narrativa. Situada, a experiência incorporada está ligada a ações que, como sugerem Hopkins & Roberts, permitem ao leitor adquirir conhecimento de si e dos outros. Presume-se que os autores estejam falando de personagens e, mais importante, do leitor como um personagem influente no jogo. Eles prosseguem sugerindo caminhos literários nos quais os jogos realizam amarrando as ações do leitor a noções de conhecimento de si e dos outros:

os jogos podem ser utilizados para combinar os elementos de progressão e emergência. Muitos jogos de computador se apoiam nesse modelo e, no que diz respeito ao aspecto emergente, valem-se de estudos literários para construir narrativas atraentes. Um dos paradigmas mais populares que tais narrativas exploram é o da jornada do herói (HOPKINS & ROBERTS, 2015, p. 231)⁸³.

A jornada do herói é convincente tanto na literatura de códices quanto nas narrativas dos videogames e, talvez, seja um dos melhores tropos pelos quais os leitores podem derivar experiências situadas, particularmente nos jogos digitais. Quer a experiência da jornada do herói seja individualizada na experiência vicária do texto tradicional ou na experiência situada e incorporada do jogador como personagem em um jogo, o tropo continua sendo uma abordagem narrativa bem-sucedida e poderosa.

⁸² “In its ability to impart meaning to actions, the game already contains both a creative and didactic function through which the player acquires knowledge of the self and others: a core mission of literary studies.” (HOPKINS & ROBERTS, 2015, p. 226)

⁸³ “games may be utilised to combine the elements of progression and emergence. Many computer games rely on this model and, when it comes to the emergent aspect, draw upon literary studies to construct appealing narratives. One of the more popular paradigms that such narratives exploit is that of the hero’s journey.” (HOPKINS & ROBERTS, 2015, p. 231)

Particularmente nos videogames, a experiência do leitor parece ainda mais vívida e imersiva à medida que “o jogo que se segue não se torna uma questão de empatia ou simpatia, mas de projeção e interpelação do jogador no mundo do jogo assim criado” (HOPKINS & ROBERTS, 2015, p. 231)⁸⁴. Em outras palavras, sobre o posicionamento empático e solidário do leitor em relação ao texto tradicional, o leitor do jogo digital, como cibertexto, torna-se um dispositivo da história, um influenciador cuja construção de sentido da história está diretamente ligada à sua relação com o cenário virtual e os elementos literários nele contidos, incluindo seus personagens.

Hopkins & Roberts acrescentam mais evidências da proposição de Gee de que a aprendizagem situada, incorporada e experiencial é um dos principais benefícios da utilização de jogos digitais no ensino de leitura em LE. Os autores ainda tecem uma crítica à falta de espaço que os jogos possuem no meio educacional, o que se mostra necessário, já que o crescente número de alunos com exposição regular aos jogos digitais sinaliza, de fato, a necessidade de uma mudança na expansão da mídia incluída nas aulas de LE. Os jogos digitais fazem parte dessa expansão da mídia e, assim como o cinema, a televisão, as *graphic-novels*, as histórias em quadrinhos e as *fanfictions* que encontraram um lugar no estudo da literatura, o aumento da exposição aos jogos digitais pelos alunos significa um apelo para que esteja inserido no campo de ensino.

Na mesma linha, o artigo de Margaret Toomey de outubro de 2017, *Engaging the Enemy: Computer Games in the English Classroom*, narra um experimento em uma sala de aula do nono ano na Austrália, onde os alunos foram designados a jogar videogame e depois emparelhá-los com textos tradicionais mais convencionais. Os alunos então criaram, por meio de um projeto em grupo, material promocional para um jogo de sua autoria. Os pesquisadores envolvidos no estudo reconheceram a lacuna entre a pedagogia dos estudos literários e de letramento e o crescente impacto cultural dos videogames como a exigência do experimento.

Jogar no computador é uma parte atraente da vida de muitos alunos; no entanto, muitas vezes em salas de aula de inglês, os jogos são vistos, na melhor das hipóteses, como uma recompensa por completar uma atividade [...], ou na pior das hipóteses como o refúgio rebelde do aluno resistente e desengajado (TOOMEY, 2017, p. 39, tradução nossa)⁸⁵.

⁸⁴ The play that ensues becomes not a question of empathy or sympathy but projection and interpellation of the player into the play-world thus created. (HOPKINS & ROBERTS, 231)

⁸⁵ Computer gameplay forms a compelling part of many students' lifeworlds; however, too often in secondary English classrooms games are seen, at best as a reward for completing a 'sanctioned' classroom activity, or at worst as the rebellious refuge of the resistant and disengaged learner. (TOOMEY, 2017, p. 39)

Mais uma vez, os jogos digitais são reconhecidos como uma forma de arte cultural de grande significado para os alunos, mas são subutilizados e subexaminados nos currículos de literatura e letramento, relegados a recompensas ou materiais suplementares para o curso. Da mesma forma, os pesquisadores reconheceram o potencial dos videogames como textos literários:

Os jogos de computador também oferecem novas oportunidades para contar histórias e novas formas de engajamento com textos digitais que convocam educadores de língua inglesa a expandir seus entendimentos do 'texto literário', como eles investigam ainda mais o potencial que essas novas formas narrativas podem ter para as salas de aula de inglês (TOOMEY, 2017, p. 39, tradução nossa)⁸⁶.

Com a compreensão dos videogames como textos influentes na vida dos alunos, os pesquisadores formularam a seguinte intervenção de ensino:

A unidade curricular centrou-se na realização de uma análise crítica do gênero de ficção especulativa, integrando os jogos digitais [...] Como exemplos de textos literários, os jogos foram examinados ao lado de exemplos equivalentes de formas de romance e cinema. Os jogos jogados em sala de aula, selecionados por seu conteúdo narrativo, apelo visual e material apropriado para a idade, foram extraídos das primeiras versões de *The Elder Scrolls: Arena e Daggerfall* [...] e de *Myst and Riven da Cyan Worlds* [...] Outros jogos também foram discutidos, fornecendo mais textos para identificar as características e estruturas únicas dos jogos de computador como uma nova forma narrativa e para uso como recursos para os alunos projetarem um conceito de jogo próprio. (TOOMEY, 2017, p. 40-41, tradução nossa)⁸⁷

Toomey (2017) reconheceu a importância de combinar jogos digitais com textos tradicionais, na sua proposta de intervenção, uma abordagem lógica para unir jogos como cibertextos e textos convencionais.

Com maior participação, engajamento e entusiasmo, foram três dos resultados mais observados no experimento de Toomey. Embora a pesquisa abrangesse toda uma sala de aula

⁸⁶ Computer games also offer new opportunities for storytelling and new forms of engagement with digital texts that call on English and literacy educators to expand their understandings of 'the literary text', as they further investigate the potential these new narrative forms may have for English classrooms. (TOOMEY, 2017, p. 39)

⁸⁷ The curriculum unit focused on conducting a critical analysis of the speculative fiction genre, while integrating digital games as 'authentic texts worthy of study' [...]. As examples of literary texts, the games were examined alongside equivalent examples from novel and movie forms. The games played in class, selected for their narrative content, visual appeal and age appropriate material, were drawn from early versions of *The elder scrolls: Arena and Daggerfall* [...], and from *Cyan Worlds' Myst and Riven* [...]. Other games were also discussed, providing further texts for identifying the unique features and structures of computer games as a new narrative form and for use as resources for students to design a game concept of their own. (TOOMEY, 2017, p. 40-41)

do 9º ano, seu artigo se concentra em três meninos da classe que recebem os pseudônimos Kirk, Spock e McCoy como homenagem ao seu ávido interesse em *Star Trek* e jogos de ficção científica. Como parte do projeto do grupo, os meninos tiveram que trabalhar juntos para criar um “artefato multimodal” na forma de materiais promocionais (um pôster e vídeo) para um jogo que eles chamaram de *Endurance*. As primeiras observações sobre esses alunos demonstraram que eles “estavam todos profundamente envolvidos no mundo dos jogos de computador, particularmente nas narrativas de ficção científica em torno desses jogos” (TOOMEY, 2017, p. 41, tradução nossa)⁸⁸. Todos os meninos eram alunos com graus variados de introversão e extroversão. Spock, em particular, “era um aluno sério, tímido e muito capaz, tipicamente reservado, mas falava com energia e entusiasmo ao discutir narrativas de ficção científica e jogos digitais” (TOOMEY, 2017, p. 42, tradução nossa)⁸⁹. Além disso, esses três alunos demonstraram entusiasmo e iniciativa em seus trabalhos além do exigido pela turma, uma vez que os videogames foram introduzidos como objetos de estudo:

Esses garotos estavam muito animados com a ideia de estudar jogos de computador em inglês, como evidenciado pelo compartilhamento entusiasmado de ideias para o projeto final muito antes que as aulas exigissem que eles comessem a planejar. Observar esses alunos em sala de aula, conversar com eles enquanto trabalhavam, entrevistá-los após a aula e observar a evolução de seu projeto destacou o que significava para eles ter as narrativas digitais de que tanto gostavam em suas vidas fora da escola incluídas na sala de aula de inglês. (TOOMEY, 2017, p. 42, tradução nossa)⁹⁰

Em outras circunstâncias, observam-se educadores trazendo os interesses de fora da sala de aula para dentro dela, assim aumentando o engajamento e, como Toomey observa nesse caso, o entusiasmo pelo assunto. Consequentemente, os alunos tiveram muito sucesso em seu projeto, criando um pôster promocional para seu jogo fictício, bem como um *trailer* de vídeo de 20 segundos.

Quando entrevistado mais tarde, o estudante Spock ofereceu observações que confirmam tanto uma série de princípios de aprendizagem propostos por Gee quanto as

⁸⁸ “were all deeply invested in the world of computer games, particularly in science fiction narratives surrounding those games.” (TOOMEY, 2017, p. 42)

⁸⁹ “was a serious, shy and very capable student who was typically reserved, but he spoke with energy and enthusiasm when discussing science fiction narratives and video games.” (TOOMEY, 2017, p. 42)

⁹⁰ “These boys were very excited about the idea of studying computer games in English, as evidenced by their enthusiastic sharing of ideas for the final project long before lessons required them to begin planning. Observing these students in class, talking with them as they worked, interviewing them after class and watching the evolution of their project highlighted what it meant to them to have the digital narratives that they so much enjoyed in their out-of-school lives included in the work of the English classroom.” (TOOMEY, 2017, p. 42)

maneiras pelas quais as narrativas geradas pelos jogadores são formadas para afetar a interpretação. Spock elaborou ainda mais as conexões entre inglês e jogos digitais, afirmando que

o inglês e a escrita das coisas narrativas e dos jogos estão mais intimamente relacionados do que as pessoas pensam. [Jogos] te dão mais controle, parece que você está mais entrelaçado com o personagem porque você está realmente controlando-o e você faz parte, você está compartilhando a experiência. (TOOMEY, 2017, p. 46-47, tradução nossa)⁹¹

Em seu controlar o personagem e compartilhar a experiência, “Spock estava criando uma narrativa de jogo “a partir dos 'verbos' disponibilizados dentro de um design de jogo' envolvendo 'um vai-e-vem entre ler os significados do jogo e escrever de volta neles” (STEINKUEHLER apud TOOMEY, 2017, p. 46-47, tradução nossa)⁹²

Dos princípios de aprendizagem de Gee (2005), observa-se no comentário de Spock e nas observações de Toomey fatores como Identidade, Interação, Produção, Agência e Significados Situados vindo diretamente com dicas sobre os Princípios Textuais, Intertextuais e Multimodais. Igualmente, observa-se através da interação da construção narrativa dentro do próprio jogo e dentro da mente do aluno refletida de volta (“escrita” de volta) para o jogo, a formação de uma narrativa gerada pelo jogador.

Embora grande parte da pesquisa de Toomey sobre esse projeto também destaque o poder dos jogos como ferramentas de aprendizagem multimodal para estudos dos letramentos, tenta-se apresentar aqui os resultados de seu projeto que se relacionam mais de perto com o estudo dos jogos digitais como ferramenta para o ensino de leitura e seus resultados.

Conforme observado, as descobertas de Toomey refletem muito do que vem sendo discutido neste estudo. Os alunos que interagem com videogames como parte de suas vidas extracurriculares são mais engajados e entusiasmados em trabalhar com esses textos em sala de aula. Além disso, o investimento no trabalho em sala aumenta em relação ao investimento do aluno como leitor do texto. Como o jogador é mais frequentemente um personagem no texto, o está mais envolvido não apenas em sua navegação do texto como personagem, mas em suas

⁹¹ “English and writing the narrative stuff and games are more closely related than people think. [Games] give you more control, it feels like you're more intertwined with the character because you're actually controlling them and you're part of, you're sharing the experience” (TOOMEY, 2017, p. 46-47)

⁹² “controlling the character' and 'sharing the experience', Spock was creating a game narrative 'out of the 'verbs' made available within a game design' engaging in 'a back and forth between reading the game's meanings and writing back into them” (TOOMEY, 2017, p. 46-47)

interpretações do texto à medida que elabora narrativas geradas pelo jogador em resposta a lacunas textuais e sua própria jogatina dentro do texto. Como observou Toomey, a qualidade de seu trabalho também pode ser melhorada simplesmente com a adição desses tipos de textos em seus currículos. Para uma análise mais detalhada dos jogos digitais usados diretamente como textos para currículos de LE, menciona-se agora o experimento semelhante, de Jon Ostenson, com aulas de inglês no Ensino Médio.

Ao considerar o uso de videogames como textos em sua aula de inglês, Ostenson expressou observações semelhantes sobre o potencial literário dos jogos digitais como Toomey:

Há um lugar para um estudo proposital de videogames na sala de aula de inglês de hoje porque eles representam algumas das histórias mais importantes do século 21. Esse novo meio não está apenas conectado à vida e aos interesses de nossos alunos, mas também representa os esforços de nossa sociedade para ultrapassar os limites da narrativa de maneira significativa [...]. Muitos desses jogos [...] apresentam diálogos extensos que fazem os jogadores lerem tanto quanto se envolverem em combates virtuais. Embora o foco central desses jogos seja o desenvolvimento do personagem - ganhando habilidades e habilidades à medida que as missões são concluídas com sucesso - toda a lógica do jogo é fornecida pela narrativa e pelos problemas colocados no enredo. (OSTENSON, 2013, p. 72, tradução nossa)⁹³

Ao reconhecer uma exigência semelhante para o estudo ativo dos jogos digitais, como visto várias vezes antes, Ostenson aponta para a função do diálogo como um exemplo da quantidade de leitura que ocorre nos *games* sobre o estereótipo frequentemente ouvido de mero combate ou violência. Conforme discutido anteriormente, os jogos digitais atuais incorporam muito mais informações textuais do que os anteriores, como é o caso do jogo escolhido neste estudo. Semelhante ao estudo de Toomey, Ostenson também combinou os jogos digitais que usava em sua aula com outras mídias.

Ostenson descreve sua abordagem ao projeto da seguinte forma:

Meus esforços para trazer videogames para a sala de aula do ensino médio faziam parte de uma unidade maior sobre o poder da narrativa. Nesta unidade, começamos examinando antigos mitos greco-romanos e nórdicos e discutindo os propósitos dessas histórias e a influência que elas tiveram na cultura ocidental. Exploramos a jornada

⁹³ There's a place for a purposeful study of video games in today's English classroom because they represent some of the most important storytelling in the 21st century. This new medium is not only connected to our students' lives and interests but also represents our society's efforts to push boundaries of storytelling in meaningful ways [...]. Many of these games [...] feature extensive dialogue that has players reading as much as engaging in virtual combat. While a central focus of these games is character development—gaining skills and abilities as quests are successfully completed—the entire rationale for playing is provided by the narrative and the problems posed within the storyline. (OSTENSON, 2013, p. 72)

do herói arquetípico conforme descrito por Joseph Campbell e analisamos exemplos desses mitos antigos, bem como exemplos modernos em personagens como Frodo Bolseiro, Luke Skywalker e Harry Potter. Essa exploração de arquétipos forneceu uma transição para uma unidade sobre filme na qual exploramos técnicas cinematográficas à medida que analisávamos aspectos narrativos e dramáticos do filme. (OSTENSON, 2013, p. 73, tradução nossa)⁹⁴

Ostenson apresenta os jogos digitais para sua classe quase como uma espécie de curso de pesquisa condensado. Ele começou pedindo aos alunos que jogavam para citar alguns jogos com os quais eles tinham experiência. A partir das respostas, observou que o exercício introdutório foi “um movimento que fez com que alguns alunos se animassem e se sentassem mais retos em seus assentos” (OSTENSON, 2013, p. 73, tradução nossa)⁹⁵. Certamente é um argumento válido, já que simplesmente gerar entusiasmo nos alunos em sala de aula está muito distante de extrair aprendizado significativo de seus cursos, mas o entusiasmo é um primeiro passo. Além disso, a pesquisa de Toomey oferece evidências para amenizar tais preocupações, o que os estudantes extraem das unidades sobre jogos parece sempre ser posicionado como pessoal, íntimo e experiencial.

Ostenson levou várias semanas para guiar os alunos através de uma ampla variedade de jogos, enquanto examinava em classe suas narrativas em relação aos textos e filmes que os acompanhavam. A aula começou com o jogo de ficção de interação baseado em texto *Zork* e trabalhou juntos em classe e individualmente fora da classe para navegar na narrativa baseada em escolhas do jogo. Ostenson relatou que vários estudantes reagiram às pistas do jogo dentro da narrativa para antecipar possíveis eventos no jogo, “encorajando [os alunos] a fazer os tipos de inferências que fazemos quando lemos histórias convencionais” (OSTENSON, 2013, p. 73, tradução nossa)⁹⁶. Depois que os alunos se familiarizaram com *Zork*, Ostenson os fez continuar explorando e lendo o jogo por conta própria, mas também ofereceu a eles um site em que poderiam jogar alguns outros jogos interativos de ficção. Seguindo a unidade sobre jogos de aventura baseados em texto, Ostenson fez com que jogassem *Myst*.

⁹⁴ “My efforts to bring video games into the high school classroom were part of a larger unit on the power of storytelling. In this unit, we began by looking at ancient Greco-Roman and Norse myths and discussing the purposes for these stories and the influence they have had on Western culture. We explored the archetypal hero journey as described by Joseph Campbell and looked at examples from these ancient myths as well as modern examples in such characters as Frodo Baggins, Luke Skywalker, and Harry Potter. This exploration of archetypes provided a segue into a unit on film in which we explored cinematic techniques as we analyzed narrative and dramatic aspects of film.” (OSTENSON, 2013, p. 73)

⁹⁵ “a move that caused some students to perk up and sit up straighter in their seats” (OSTENSON, 2013, p. 73)

⁹⁶ “encouraging [students] to make the kinds of inferences we make when we read conventional stories” (OSTENSON, 2013, p. 73)

O uso de *Myst* por Ostenson forneceu uma solução fácil para uma preocupação prática sobre os jogos digitais como textos do curso: custo. Os jogos digitais, mesmo os antigos, podem ser caros, especialmente quando um professor pode precisar de trinta ou mais cópias. “Como eu não tinha condições de comprar cópias deste jogo para todos os meus alunos, nos engajamos em uma espécie de 'jogo em grupo' para explorá-lo” (OSTENSON, 2013, p. 74, tradução nossa)⁹⁷. Trabalhando juntos como uma classe, Ostenson jogou o jogo enquanto seus alunos faziam sugestões sobre o que fazer, para onde ir e como superar quebra-cabeças. Os alunos notaram, na discussão subsequente, que esse jogo funcionava de forma similar aos jogos anteriores e contava com estruturas narrativas semelhantes. Como *Myst* é um jogo graficamente mais visual do que *Zork*, Ostenson perguntou a seus alunos sobre o impacto dos elementos visuais nos jogos e seu potencial para “destruir a imaginação” e “tornar toda a experiência 'mais fácil' do que se estivessem lendo um texto” (OSTENSON, 2013, p. 74, tradução nossa)⁹⁸. Os alunos tiveram uma variedade de respostas, mas, como classe, concluíram que os elementos visuais e auditivos de *Myst* e outros jogos são iguais ao texto em sua capacidade de transmitir uma narrativa, embora de maneiras diferentes dos textos tradicionais.

Ostenson também usou *World of Warcraft*, *The Sims* e *Dear Esther* como parte de sua longa pesquisa sobre videogames em suas aulas de inglês. Depois de jogar a lista de jogos compilada por ele, pediu aos alunos que refletissem sobre suas experiências e encontrassem conexões entre os jogos que jogavam e os textos tradicionais normalmente examinados em classe.

Ostenson instigou a reflexão de seus alunos com algumas perguntas rudimentares que ligam os videogames à literatura: O jogo tem um cenário? Quem são os personagens? Qual é o conflito? De que forma a história do jogo é semelhante a outras histórias que lemos? (OSTENSON, 2013)⁹⁹ Essa reflexão ajudou seus alunos a reconhecer um dos grandes objetivos de sua unidade de ensino: que os jogos digitais são altamente participativos e que seu principal atrativo está em colocar o leitor na posição de personagem principal. Ostenson também queria

⁹⁷ Since I couldn't afford copies of this game for all of my students, we engaged in a sort of 'group play' to explore it” (OSTENSON, 2013, p. 74)

⁹⁸ “destroy imagination” and “make the whole experience ‘easier’ than if they were reading a text” (OSTENSON, 2013, p. 74)

⁹⁹ “Does this game have a setting? What is it?; Who are the characters in this game (including you, the player)? What do we know about them?; Is there conflict in the game? Describe the conflict.; Is there a plot in this game? How is it constructed? Will the plot of this story be the same for every reader-player?; How is this story similar to other stories that you've read/seen? What devices did the game authors borrow from these other stories?; How is the story told here different from what we'd normally encounter in a book or short story? How about in a movie/film?” (OSTENSON, 2013, p. 76)

que seus alunos se tornassem pensadores mais críticos sobre os jogos e as formas como eles funcionam na vida deles. Ele observou na conclusão de seu estudo que:

Eu não me propus a estudar jogos digitais como forma de motivar alunos relutantes ou trazer mais da cultura dos alunos para a sala de aula (embora ambas as coisas tenham acontecido, felizmente, como resultado de nossa exploração). [A unidade sobre jogos] facilitou discussões profundas e envolventes sobre o poder dessa mídia, seus pontos fortes e fracos únicos como meio de contar histórias e o futuro potencial do gênero. Enquanto vivemos e respiramos história na típica sala de aula de inglês, muitas vezes não ultrapassamos seus limites e exploramos suas fronteiras. Descobri que fazer isso, mesmo que por um curto período de tempo, desperta uma consciência crítica nos alunos sobre o poder e a influência da narrativa em suas vidas. (OSTENSON, 2013, p. 78, tradução nossa)¹⁰⁰

A partir de seu estudo, Ostenson observou a tendência contínua da presença de jogos digitais nos currículos de inglês, e conseqüentemente nos currículos de LE: eles motivam e energizam alunos relutantes e permitem aos alunos um espaço textual imersivo, interativo e profundamente pessoal, no qual formar interpretações desses textos digitais enquanto estabelecem conexões com textos tradicionais do estudo literário convencional. Ele também compreendeu o poder de contar histórias e a influência da narrativa tanto em textos variados quanto na cultura.

Os estudos acima são apenas alguns exemplos de educadores usando jogos digitais como ferramentas e como textos na sala de aula de LE. Pode-se observar vários graus de sucesso e resultados de aprendizagem como resultado. O aspecto principal apontados nesses estudos foi o aumento do entusiasmo, participação e aprendizado ativo dos alunos, quando os jogos digitais foram introduzidos no currículo

Todas essas experiências centram-se na experiência do leitor-jogador. Esse conceito, ao contrário de mero jogador ou leitor, é bem adequado quando se trabalha com simuladores de caminhada, pois a pessoa que interage com o jogo está simultaneamente jogando e lendo, como sugere o termo. Esse conceito surgiu inicialmente na literatura ergódica de Espen Aarseth a partir de sua extensa e influente obra *Cybertext - Perspectives on Ergodic Literature*, quando originalmente cunhou esse termo para abranger a literatura em que o leitor deve passar por

¹⁰⁰ “I didn’t set out to study video games as a way of motivating reluctant learners or bringing more of the students’ culture into the classroom (although both things happened, happily, as a result of our exploration). [The unit on video games] facilitated deep and engaging discussions about the power of the video game, its unique strengths and weaknesses as a storytelling medium, and the potential future of the genre. While we live and breathe story in the typical English classroom, we don’t often push its boundaries and explore its frontiers. I have found that doing so, even for just a short time, awakens a critical awareness for students of the power and influence of narrative in their lives.” (OSTENSON, 2013, p. 78)

esforço não trivial para percorrer pelo texto. Ao ler literatura não ergódica (literatura impressa tradicional) as ações que se faz, além do processo de leitura em si, envolvem ações como o virar de página e o movimento dos olhos. Na literatura ergódica, no entanto, o esforço para perpassar o texto se expande uma vez que o leitor tem de, por exemplo, mover um avatar por um mundo dentro do jogo e fazer interações com objetos.

O conceito de leitor-jogador representa tanto uma abordagem cognitiva quanto uma abordagem que incorpora os aspectos de interação do leitor e do jogador, que se encontra em experiência imersiva dentro do jogo, uma vez que realiza ações de ler e interpretar ao mesmo tempo como navegar no espaço e interagir com objetos por meio do uso do controlador ou teclado. Especialmente no *WRoEF*, essa abordagem incorporada à narrativa é aprimorada ainda mais por meio de movimentos específicos que imitam os movimentos da vida real. O simulador de caminhada combina assim os letramentos e as habilidades de navegação no jogo, tornando-os interdependentes um do outro. A interação com objetos e artefatos textuais é o que abre caminho para uma nova camada narrativa para desvendar a história. Da mesma forma, sem a capacidade de ler e interpretar a história, a narrativa se perde, e o jogo perde sua função de contar histórias. Esses dois aspectos devem, pois, estar ambos presentes e interdependentes.

6 LEVEL V: O JOGO DA PESQUISA

Em “*Bridging the metodological divide in game research*”, Dmitri Williams (2005) argumenta que pesquisadores com interesse no impacto dos jogos digitais não devem repetir os erros de pesquisas anteriores alinhando-se ao longo da típica distinção ideológica entre ciências sociais e humanidades, ou a divisão metodológica entre quantitativo e qualitativo: “Como um novo campo, precisamos fazer mais do que falar ou correremos o risco de reinventar uma roda que não serviu muito bem à academia. Somos estudiosos de um novo meio e precisamos pensar de forma diferente. Precisamos cruzar essas fronteiras institucionais.” (p. 10, tradução nossa)¹⁰¹

Da mesma forma, Frans Mäyrä (2009) referiu-se ao diálogo interdisciplinar e à pesquisa multi-metodológica como uma característica inerente aos estudos de jogos. Essa necessidade de interdisciplinaridade também se reflete no escopo de periódicos dedicados, como o *Games and Culture* (Sage Journals), *Simulation & Gaming* (Sage Journals), *Game Studies* (Game Studies Foundation) e o *International Journal of Game-based learning* (IGI Global).

No que diz respeito à metodologia, o apelo de Williams (2005) para a interdisciplinaridade encontra eco no trabalho de muitos estudiosos em diferentes campos de estudo. Por exemplo, o psicólogo social Serge Moscovici (1972) observou que nenhuma disciplina pode permanecer em boas condições de saúde se priorizar a maneira como as perguntas são investigadas. No campo dos novos estudos dos letramentos, Sonia Livingstone, Elisabeth Van Couvering e Nancy Thummim (2005, p. 27, Tradução nossa)¹⁰². afirmaram que “O 'como' da pesquisa deve sempre responder ao 'o quê' e ao 'por quê' da pesquisa”

Já no campo da LA, a qual esta pesquisa se insere, Moita-Lopes (2006), ao se referir à linguagem na sociedade contemporânea, afirma que para estudar e compreender a linguagem “é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito”, e aprofundar-se em estudos que vão da geografia à psicologia (2006, p. 96).

Nesta dissertação, respondeu-se a esses apelos para a interdisciplinaridade, selecionando métodos de pesquisa que têm o potencial de fornecer uma perspectiva clara sobre os desafios e questões de pesquisa delineados acima. Ainda assim, há que se reconhecer que a abertura para abordagens interdisciplinares também serviu como uma tática de sobrevivência

¹⁰¹ “As a new field, we need to do better than lip service or we risk reinventing a wheel that has not served the academy particularly well. We are scholars of a new medium and we need to think differently. We need to cross those institutional boundaries.” (WILLIAMS, 2005, p. 10)

¹⁰² “The ‘how’ of research must always be answerable to the ‘what’ and ‘why’ of research” (LIVINGSTONE, VAN COUVERING & THUMMIM, 2005, p. 27)

para que os estudos de jogos mantivessem seu lugar dentro do ambiente acadêmico (MÄYRÄ, 2009).

Esta dissertação, portanto, define-se por uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo e de cunho interpretativista.

Gil (2008, p. 27) aponta que as pesquisas exploratórias “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Por isso, tais pesquisas requerem em sua metodologia levantamento bibliográfico e documental a fim de explicar e desenvolver o fenômeno estudado

De modo similar, Stebbins (2001, p. 3, tradução nossa)¹⁰³ afirma que "a exploração das Ciências Sociais é um empreendimento amplo, proposital e sistemático, planejado para maximizar a descoberta de generalizações que levam à descrição e ao entendimento" Em seu livro, ele argumenta que a pesquisa exploratória não deve usar mecanismos de confirmação como hipóteses, ela deve ser qualitativa e basear-se em métodos de pesquisa indutiva, ou seja, do raciocínio a partir da observação.

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação social que se concentra na maneira como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem. Apesar das diversas abordagens diferentes dentro da estrutura qualitativa, a maioria delas tem o mesmo objetivo: compreender a realidade social de indivíduos, grupos e culturas (GUERRA, 2014). Pesquisadores usam abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas, os sentimentos e as experiências das pessoas e o que está no centro de suas vidas. Além disso, a pesquisa qualitativa envolve o estudo e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, sejam eles discursivos ou documentais (DENZIN & LINCOLN, 2005).

O termo “pesquisa interpretativa” é frequentemente usado de forma vaga e sinônima com “pesquisa qualitativa”, embora os dois conceitos sejam diferentes. A primeira é um paradigma de pesquisa que se baseia no pressuposto de que a realidade social não é singular ou objetiva, mas, sim, moldada por experiências humanas e contextos sociais e, portanto, é melhor estudada em seu contexto sócio-histórico, conciliando as interpretações subjetivas de seus vários participantes. Como os pesquisadores interpretativos veem a realidade social como algo embutido e impossível de abstrair de seus ambientes sociais, eles “interpretam” a realidade por meio de um processo de “criação de sentido”, em vez de um processo de teste de hipóteses.

¹⁰³ Social Science exploration is a broad-ranging, purposive, systematic prearranged undertaking designed to maximize the discovery of generalizations leading to description and understanding (STEBBINS, p. 3)

Nesse tipo de pesquisa, é impossível chegar à neutralidade, já que os valores dos pesquisadores podem se tornar parte integrante da pesquisa (SMITH, 1983). Por isso, os pesquisadores muitas vezes são considerados parte do instrumento de coleta de dados, pois estão inseridos no contexto social o qual estão estudando. Ademais, percepções, conhecimentos e experiências pessoais do contexto social são essenciais para interpretar com precisão o fenômeno de interesse. Ao mesmo tempo, os pesquisadores devem estar totalmente cientes de seus preconceitos e não permitir que tais interfiram em sua capacidade de apresentar um retrato justo e preciso do fenômeno.

Assim, a base da pesquisa qualitativa está na abordagem interpretativa da realidade social e na descrição da experiência vivida pelo ser humano. Desse modo, a opção por uma metodologia qualitativa-interpretativista se faz relevante no sentido dela

propiciar uma compreensão mais ampla de como os fenômenos relativos às NTICs (ou TDICs) são empregados nos processos de ensino-aprendizagem, pois a imensidade da dimensão interacional mobilizada por essas tecnologias não pode apenas ser delimitada por aspectos quantitativos. (PINTO, 2021, p. 89)

Tais métodos se fazem necessários em uma pesquisa no escopo de pesquisa de LA, já que ela está voltada para o uso da língua(gem) na sociedade e para solucionar questões práticas referentes a esse uso, como aponta Grabe:

O foco da linguística aplicada é tentar resolver problemas baseados na linguagem que as pessoas encontram no mundo real, sejam eles alunos, professores, supervisores, acadêmicos, advogados, prestadores de serviços, aqueles que precisam de serviços sociais, candidatos a exames, desenvolvedores de políticas, fabricantes de dicionários, tradutores ou uma ampla gama de clientes empresariais. (GRABE, 2002, p. 9 apud DAVIES, ELDER, 2004)¹⁰⁴

Dessa forma, a ligação da LA e da LE é quase que intrínseca, tendo uma área influenciado a outra em suas origens, já que o surgimento da LA, no decorrer da Segunda Guerra Mundial, teve como motivação o interesse dos líderes americanos em desenvolver metodologias de ensino para a língua inglesa como LE e dessa forma melhorar a comunicação com aliados e decifrar mensagens dos inimigos (MOITA-LOPES, 2009).

¹⁰⁴ The focus of applied linguistics is on trying to resolve language-based problems that people encounter in the real world, whether they be learners, teachers, supervisors, academics, lawyers, service providers, those who need social services, test takers, policy developers, dictionary makers, translators, or a whole range of business clients. (GRABE, 2002, p. 9 apud DAVIES, ELDER, 2004)

Entre as contribuições que a LA tem apresentado com as suas práticas investigativas, em inúmeros contextos de aprendizagem, estão a compreensão inter e transdisciplinarmente de problemas de desmotivação, atitudes, orientação, crenças, identidades e metodologias, todos em contextos de ensino-aprendizagem de LE.

Em relação a como a LA pode auxiliar o campo de LE, Almeida Filho (2005) aponta que um dos pontos chave é possibilitar o auxílio de outras áreas que contribuam teoricamente para a prática social do ensino de línguas, que não por acaso é o que está sendo traçado nesta dissertação com a triangulação das áreas de multiletramentos, estudo dos jogos e LE.

6.1 Critérios de Análise

Analisar os dados desta pesquisa é como navegar no conjunto de dados que o jogo permite, são inúmeros os caminhos que podem ser selecionados pelo pesquisador-jogador, no momento da análise, e isso pode nos levar a interpretações, a descobertas muito diferentes na narrativa.

Assim como no jogo, que a tela inicial fornece alguns parâmetros para jogar, na pesquisa, os objetivos traçados, as perguntas de pesquisa e os teóricos que respaldam o estudo delineiam o percurso, o caminho. Com o objetivo de tornar a análise mais direcionada, norteia-se aqui um conjunto de critérios, delimitando aspectos relevantes relativos aos multiletramentos, ao ensino de Língua Estrangeira, buscando relacioná-los com o jogo *What Remains of Edith Finch* e a fundamentação teórica apresentada na primeira parte desta dissertação.

Tomou-se como base nesta análise os objetivos traçados para este estudo:

Objetivo geral: compreender, a partir da pedagogia dos multiletramentos, a possibilidade do uso do jogo digital *What Remains of Edith Finch* para o ensino de leitura na disciplina de Língua Estrangeira

Objetivos Específicos¹⁰⁵:

1. Buscar compreender como a materialização de diferentes gêneros discursivos no jogo *What Remains of Edith Finch* pode propiciar as habilidades de multiletramentos.

¹⁰⁵ Na pesquisa, delineou-se também como objetivo específico que estava relacionada à fundamentação teórica e não foi inserido nos critérios de análise: Analisar se, e de que modo, os jogos digitais estão inseridos nos documentos oficiais que parametrizam e direcionam o ensino no Brasil.

2. Discutir a possibilidade do uso do jogo *What Remains of Edith Finch* como texto para o ensino de leitura em Língua Estrangeira.

Desse modo, o quadro abaixo apresenta perguntas relativas aos objetivos e suas devidas questões.

Quadro 7 – Critérios de Análise

<p>Multiletramentos: a partir do conceito de multiletramentos, como se pode verificar:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • se o jogo <i>What Remains of Edith Finch</i> se apresenta como uma prática social e transformadora? • de que forma o design e as mecânicas dos jogos digitais podem favorecer experiências de leitura multiletradas?
<p>Leitura Multiletrada: tendo como base que a o Leitura na BNCC deve ser compreendida em uma perspectiva multiletrada, e acontece num processo dialógico, verificar:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • de que forma a narrativa do jogo <i>What Remains of Edith Finch</i> é apresentada e como isso se relaciona com a ideia de gênero? • como os diferentes gêneros são utilizados para compor a estrutura narrativa do jogo <i>What Reamains of Edith Finch</i>? • qual o papel do texto verbal dentro do jogo? • como o jogo dialoga com outros textos? • como a literatura está ligada ao jogo <i>What Remains of Edith Finch</i>?
<p>Língua Estrangeira: partindo da concepção de que o Ensino de LE deve acontecer numa perspectiva interacionista, que compreende a língua em seu caráter enunciativo-discursivo, verificar:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • se os jogos digitais podem ser ferramenta-texto para o ensino de LE, visto que jogos digitais são atividades que se realizam em contexto situado? • a noção de jogo digital como texto, como narrativa? • se o jogo <i>What Remains of Edith Finch</i> se apresenta como ferramenta voltada para o ensino de leitura de LE?

Fonte: Autoria própria (2021).

6.2 Selecionando o Jogo

A seleção de um jogo para uso em um ambiente de aprendizagem de línguas requer a consideração de vários fatores como, qual o objetivo do uso, quais habilidades em LE serão desenvolvidas, qual o contexto aplicado, etc; o que torna a escolha de um jogo uma tarefa difícil, porque vai exigir que se tenha conhecimento do jogo, dos recursos disponíveis nele, para poder compreender os objetivos de aprendizagem, as habilidades e competências que podem ser desenvolvidas. A verdade é que alguns jogos digitais funcionam melhor no aprendizado de línguas do que outros, como, por exemplo, alguns jogos são mais adequados para a aquisição de vocabulário, outros para o desenvolvimento de competência pragmática. Para exemplificar,

jogos de RPG *multiplayer on-line* podem ser particularmente bons para praticar a linguagem oral e desenvolver competência comunicativa, já que o jogador é obrigado a interagir e se comunicar com outros jogadores no mundo do jogo para realizar as tarefas com sucesso. No entanto, os jogos de tiro em primeira pessoa (FPSs), que geralmente priorizam a ação sobre a comunicação, podem não ser apropriados para o aprendizado de idiomas. Os FPSs podem ser benéficos para melhorar o conhecimento de jogo (APPERLEY & BEAVIS, 2014; GEE, 2007), mas podem fornecer apenas oportunidades limitadas para o jogador interagir com a linguagem (CHIK, 2011). Logo, é essencial que o jogo selecionado atenda a vários critérios.

Para efeitos deste estudo, era importante selecionar um jogo que pudesse ser jogado do início ao fim em um curto período de tempo, dentro de algumas aulas. Isso permitiria aos jogadores experimentar um arco narrativo completo, ao invés de uma seleção limitada de um jogo. Tal limite de tempo restringiu o campo de jogos possíveis para gêneros desenvolvidos, principalmente de forma independente ("indie"), uma vez que os jogos digitais comerciais normalmente têm tempos de jogo de 25 horas ou mais. Os jogos independentes são desenvolvidos e produzidos sem o apoio financeiro de uma editora de jogos designada e geralmente incluem mecânicas e métodos inovadores de contar histórias, fornecendo narrativas ricas. Com ênfase na narração de histórias em oposição à ação, como encontrado nos jogos de RPG e FPSs, os jogos digitais independentes não apenas oferecem consideravelmente mais linguagem, mas seu tempo limitado de jogo também garante uma maior concentração da linguagem ao longo do jogo. Em contraste, jogos de RPG com narrativas complexas e intactas (por exemplo, *Skyrim*, Bethesda Game Studios, 2011), muitas vezes configuram a jogabilidade de tal forma que o jogador acaba por não receber nenhuma entrada linguística por horas.

Dadas as restrições de tempo e o desejo de um componente narrativo rico para facilitar o envolvimento linguístico, depois de testar vários jogos em potencial quanto à duração, o papel da linguagem, a agência do jogador e o nível de interação jogador-jogo, selecionamos o jogo *What Remains of Edith Finch* (WRoEF), que além de contar com uma narrativa promissora, tem duração de aproximadamente três horas, o que significa que poderia ser concluído em algumas aulas. Dessa forma, pareceu ideal para os propósitos desta pesquisa.

Para a obtenção dos resultados e respostas acerca dos objetivos e da problematização, a pesquisa se dividiu em dois momentos:

a) o primeiro com foco na análise bibliográfica, a partir dos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular; e com base

em fontes secundárias, como livros, trabalhos acadêmicos e artigos, para responder as questões teóricas da pesquisa.

b) no segundo momento, o jogo *What Remains of Edith Finch* foi jogado e alguns trechos foram selecionados para análise, considerando os pressupostos teóricos apresentados no primeiro momento.

No segundo momento, buscou-se entender a relação dos jogos digitais e seus diferentes gêneros com a pedagogia dos multiletramentos, além de discutir a possibilidade do uso do jogo *What Remains of Edith Finch* como ferramenta para o ensino de Língua Estrangeira.

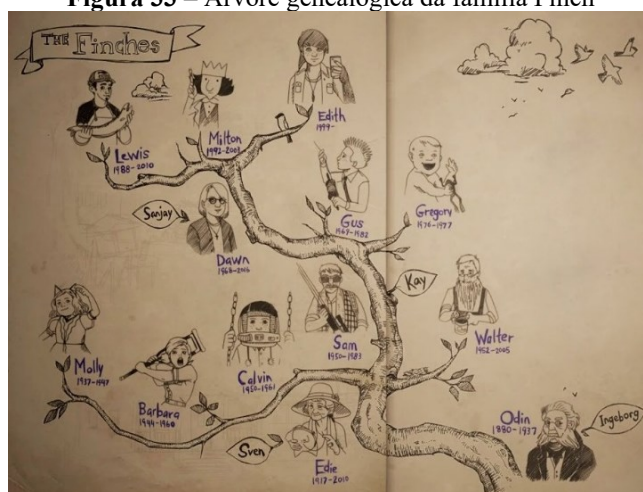
6.3 O Jogo em Contexto

WRoEF é um jogo em primeira pessoa desenvolvido pelo estúdio americano *Giant Sparrow*, publicado em 2017, pela *Annapurna Interactive* para *Microsoft Windows*, *PlayStation 4* e *Xbox*. Hoje já está disponível para todas as plataformas, incluindo celulares. O jogo conquistou o prêmio de Melhor Narrativa no *Game Awards*, em 2017 e de *Melhor Jogo* no *BAFTA Game Awards*, em 2018.

O jogo se trata de um *walking simulator*, um jogo de aventura focado na exploração e descoberta por meio da observação. Foi escolhido por apresentar temas adultos e pelo estilo narrativo, estruturado como uma colagem de histórias jogáveis, uma espécie de antologia, cada uma retratando a morte prematura de um dos membros da família Finch. O jogador inicia o jogo como o último membro vivo da família Finch, conforme ele retorna para a casa da família na Ilha Orca, no estado de Washington.

À medida que o jogador explora a casa da família Finch, descobre a “maldição Finch”: as trágicas mortes e desaparecimentos que atormentam a família há gerações. Cada história exige que o jogador execute diferentes ações no jogo que levam à morte inescapável e prematura de Molly, Barbara, Calvin, Edie, Odin, Sam, Walter, Gus, Gregory, Lewis, Milton, Dawn e Edith.

Figura 33 – Árvore genealógica da família Finch



Fonte: Giant Sparrow, 2017

Escolhemos, na próxima seção, utilizar a primeira pessoa no singular para nos referirmos ao papel do jogador no jogo, com o objetivo de aproximar o leitor da experiência.

6.4 A experiência do jogador

O texto *What Remains of Edith Finch* flutua em uma tela preta. A buzina quebra o silêncio e o texto permanece no horizonte por alguns segundos antes de se dissolver na névoa. Estou em uma balsa, as ondas batem forte, mas inutilmente nas laterais do barco. Um diário e copos-de-leite repousam sobre meu colo. Eu mexo com meu controlador até conseguir abrir o diário.

“Muito disso não vai fazer sentido para você e sinto muito por isso” (WRoEF, 2017) está escrito. Ela lê, enquanto a voz de Edith materializa o texto.

Eu viro a página.

“Vou começar do início com a casa” (WRoEF, 2017).

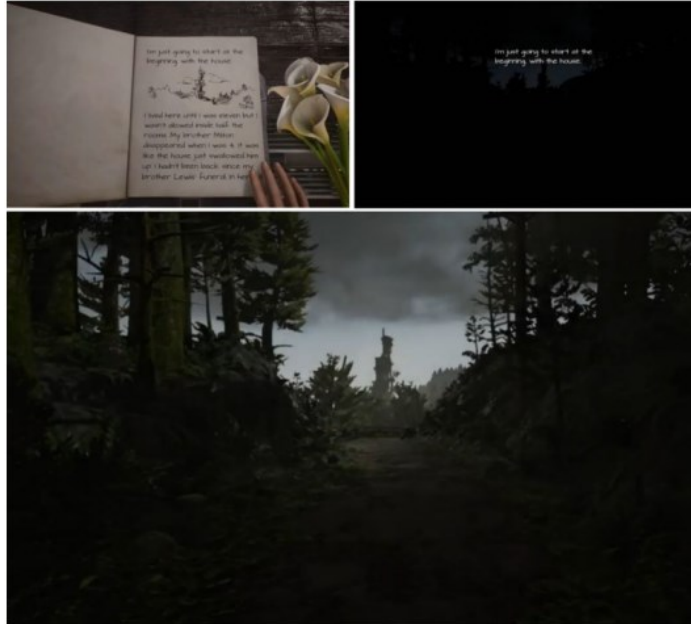
A casa está desenhada à mão no meio da página. Quando termino de ler, a tela fica preta, apenas o texto permanece, flutuando em branco. A tela preta se dissolve e agora estou na floresta, a casa à minha frente a distância. O texto ainda está aqui, me guiando por essa paisagem desconhecida. Eu entrei dentro do diário. Eu me tornei Edith Finch.

A casa é a construção mais estranha que já vi. Parece que uma criança empilhou vários cubos uns sobre os outros, sem levar em conta o rigor arquitetônico, a lógica estrutural ou as restrições gravitacionais. É improvável que esteja em pé e ainda assim se mantem.

Figura 34 – A casa Finch

Fonte: Giant Sparrow, 2017

A escrita está em toda parte, ao meu redor, na mata, ao redor da casa, nos buracos das fechaduras e lareiras, nas cartas, nos livros e nos diários que encontro, sempre me guiando para frente, sempre me deixando entrar. Os enunciados escritos surgem nos lugares mais inusitados e, então, desaparecem, ou se dissolvem, ou rastejam, ou voam, ou pulam conforme eu os sigo mais e mais adentrando na casa. Sempre fora do alcance, eles me mobilizam, me provocam e brincam. O texto não é apenas vivo, mas também dotado de personalidade. É atrevido, brincalhão e alegre.

Figura 35 – A transição da página escrita para o ambiente digital em What Remains of Edith Finch

Fonte: Giant Sparrow, 2017

Nas próximas horas, eu descubro e conheço os Finch enquanto ando, voou, nado e rastejo, balanço, viro as páginas de uma história em quadrinhos, abro latas, decapito peixes, tiro

fotos, crio um balé para a hora do banho com sapos e patinhos, conduzo uma pipa em uma tempestade e me empurro para fora do ventre de minha mãe. Eu morro, morro e morro de novo, até que todos os Finch tenham ido embora. Eu me despeço muito e me preparo para continuar. Eu ando, leio, voo, nado, rastejo, balanço, viro e danço com eles até a morte. E ao reviver cada morte, sinto que é minha mão que dá o último empurrão. Eu li/joguei cada história até o final.

7 FINAL LEVEL: O JOGO DOS DADOS

7.1 Jogos Digitais Como Prática Social e Multiletrada

Nesta seção, serão abordados os critérios relacionados aos multiletramentos elencados no capítulo anterior. Explorando as práticas multiletradas de leitura apresentadas pelos jogos digitais e em especial ao jogo *What Remains of Edith Finch*, tendo como base o conceito de Prática Social e Transformadora e as interconexões com as mecânicas do jogo.

7.1.1 *What Remains of Edith Finch: Uma Prática Social*

O conceito do jogo WRoEF como uma prática social traz à mente dois significados, o primeiro é que é algo em que se participa com outros jogadores, e o segundo é que o jogo é algo que se aprende fazendo através da repetição e do treinamento. De fato, esse segundo significado é bastante explícito e natural para a maioria, os jogos digitais envolvem aprender a controlar os personagens do jogo usando dispositivos como controladores ou *mouses* de computador. Os jogadores que estão entrando agora no mundo dos jogos digitais serão recebidos com controladores que contêm até 14 botões e dois analógicos. Aprender a usar dispositivos tão complexos requer prática em seu significado mais explícito. Da mesma forma, mesmo usar um mouse de computador para jogar WRoEF requer familiaridade com os sistemas de computador. O primeiro significado de “prática”, em que os jogadores estão envolvidos com os outros de alguma forma durante o jogo é um pouco mais complexo, mas também mais importante teoricamente.

Enquanto os jogadores podem literalmente jogar com outros pessoalmente, o significado da prática social, conforme descrito pelo New London Group, implica algo mais sobre como a sociedade e a cultura afetam o jogo e como os jogadores jogam. Em “Designs for social futures”, Bill Cope e Mary Kalantzis descrevem como a cultura infunde todas as práticas de Design:

Design é um processo no qual o indivíduo e a cultura são inseparáveis [...] Os interesses de outros já foram expressos através de Designs que resultaram no Redesign, e estes, por sua vez, tornam-se Designs Disponíveis para o indivíduo em

sua própria construção de sentido. A cultura não é mais nem menos do que a expressão acumulada e contínua da agência; de Design (2005, p. 203, tradução nossa)¹⁰⁶.

A cultura é a expressão acumulada e contínua de agência, de agentes de *design*. Jogar WRoEF é, desta forma, uma prática cultural no sentido de que, ao processar os significados por meio do Design, os jogadores adicionam à cadeia contínua e a teia da cultura. Assim, jogar envolve absorver e assimilar as expressões adicionada por outros com base em Designs Disponíveis anteriormente, depois redesenhar o texto de acordo com seus interesses, continuando o ciclo. Esse tipo de transformação contínua do significado cultural é uma maneira de descrever o jogo digital como uma prática social, à medida em que recicla a cultura. A metáfora da reciclagem parece apropriada, pois a forma como a produção cultural continua não acontece por repetição, mas por mudança:

A amplitude, complexidade e riqueza dos recursos de significação disponíveis é tal que a representação nunca é simplesmente uma questão de reprodução. Pelo contrário, é uma questão de transformação; de reconstruir o significado de uma forma que sempre adiciona algo ao leque de recursos representacionais (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 204, tradução nossa)¹⁰⁷.

Cada experiência de jogo é única, e as inúmeras escolhas e ações tomadas pelos jogadores criam uma leitura particular do texto. No caso dos jogos, o conceito de que o significado nunca é simplesmente reproduzido ou transmitido é muito mais explícito, dois jogadores não podem jogar da mesma maneira. No entanto, esse ponto de vista também ilumina o fato de que a leitura de qualquer texto é igualmente única: os leitores podem pular áreas que são confusas, ignorar palavras que talvez não conheçam ou apreciar passagens específicas em detrimento de outras. Assim, todos os textos, mesmo os escritos, são igualmente sociais e culturais, seus significados são transformados através do Design.

¹⁰⁶ “Design is a process in which the individual and culture are inseparable [...] Other’s interests have already been expressed through Designings that have resulted in the Redesigned, and these, in turn, become Available Designs for the individual in their own meaning-making. Culture is no more and no less than the accumulated and continuing expression of agency; of Designing” (COPE & KALANTZIS 2005, p. 203)

¹⁰⁷ “The breadth, complexity and richness of the available meaning-making resources is such that representation is never simply a matter of reproduction. Rather, it is a matter of transformation; of reconstruing meaning in a way which always adds something to the range of representational resources” (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 204)

Como textos como WRoEF oferecem tais possibilidades de significado transformado, a questão é: o que o New London Group quer dizer com “transformação”? Como Cope e Kalantzis descrevem, a transformação pode ser pensada como um continuum de criatividade:

Alguns Designs, ou transformações, são mais da natureza de cópias culturais e, portanto, são mais previsíveis, mais passivamente compatíveis e mais organizados dentro dos limites culturais convencionais. Outros são mais criativos, mais híbridos e complexos em suas fontes culturais, e mais reflexivamente conscientes de sua própria replicação ou divergência de suas raízes culturais e representacionais (COPE e KALANTZIS, 2005, p. 205, tradução nossa)¹⁰⁸.

Ao criar um jogo como WRoEF, os desenvolvedores estão cientes de que estão fazendo algo único na criação de um jogo de quebra-cabeça baseado em narrativa. Os jogadores, no entanto, certamente estão fazendo algo menos criativo e único. Isso não quer dizer que toda jogatina é uma cópia cultural. Por exemplo, jogadores que se esforçam para ler e encontrar cada segredo do jogo, bem como aqueles que buscam completar os níveis o mais rápido possível, estão transformando o sentido do jogo, já que essas duas escolhas são desnecessárias para completar a história do jogo. A maioria das experiências de jogos de tiro em primeira pessoa pode ser considerada menos criativa e mais ao longo das linhas de “cópias culturais” do que um jogo como WRoEF. Em outras palavras, os jogadores de jogos de tiro geralmente não passam pelo processo de design de maneiras culturalmente transformadoras, esses jogos simplesmente reproduzem padrões de violência e guerra como temas de conflito. Se surgir um problema nesses jogos, o tiro é muitas vezes o único recurso. No entanto, alguns jogos que são elogiados pela crítica, como *Half-Life 2*, dependem menos de tiro para resolução de problemas.

Por que, então, deve-se ver os jogos dessa forma, como tendo níveis de possibilidades de transformação? A questão é que nós, como público e consumidor de todos os tipos de textos, decidimos que tipo de jogos vamos jogar e valorizar: “todos somos profundamente responsáveis pelas consequências imediatas do nosso Design e, em um sentido mais amplo, nossos futuros individuais e coletivos” (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 205, tradução nossa)¹⁰⁹. As críticas aos jogos que denunciam seu conteúdo violento e misógino não estão erradas. Em vez disso, eles trazem um ponto válido sobre os tipos de textos que nós, como jogadores e como cidadãos,

¹⁰⁸ “Some Designs, or transformations, are more in the nature of cultural copies and are thus more predictable, more passively compliant and more neatly within conventional cultural boundaries. Others are more creative, more hybrid and complex in their cultural sources, and more reflexively conscious of their own replication of, or divergence from, their cultural and representational roots” (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 205)

¹⁰⁹ “we are all deeply responsible for the immediate consequences of our Designing and, in a larger sense, our individual and collective futures” (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 205)

criamos e consumimos. Advogar por mudanças nos *designs* de jogos faz parte da transformação do significado implícita no conceito de Design, mas como Cope e Kalantzis apontam, também existe a possibilidade de que jogos e outros textos possam se tornar muito piores nesses aspectos: “há também mudança em um sentido positivo e construtivo, e há mudanças em uma miríade de sentidos miseráveis, exploradores e negadores da humanidade” (2005, p. 205, tradução nossa)¹¹⁰. Segundo os autores, o lugar real de onde vem esse tipo de transformação é o “*lifeworld*”, conceito originalmente desenvolvido por Jurgen Habermas, que descreve o *lifeworld* como

o presente intuitivamente, nesse sentido familiar e transparente, e ao mesmo tempo, vasta e incalculável teia de pressupostos que devem ser satisfeitos para que um enunciado real seja significativo, isto é, válido ou inválido [...] O *lifeworld* forma o contexto indireto do que é dito, discutido, abordado em uma situação (1987, p. 131 tradução nossa)¹¹¹.

O *lifeworld* é inseparável de nossos enunciados e de nossas experiências de Design com textos. O que dizemos é informado pelas “pressuposições” que são mantidas por nossos *lifeworlds*. Nossos antecedentes e experiências individuais ajudam a moldá-lo, e nossos futuros enunciados são informados por esses elementos contextuais. Assim, se o *lifeworld* de uma pessoa é mudado através do Design e da criação do Redesign, então é assim que os professores, podem “diferenciar entre transformação no sentido de reprodução cultural e transformação no sentido de mudança criativa” (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 206, tradução nossa)¹¹². Se os significados do jogo parecem se encaixar no *lifeworld* dos alunos, então pouca ou nenhuma mudança está presente. Porém, se o jogo desafia a concepção de senso comum dos alunos sobre o mundo, ou o *lifeworld*, então, há algum grau de mudança criativa.

Desse modo, ao experimentar tipos alternativos de jogabilidade que colocam em primeiro plano a interpretação, a estética e a emoção dos jogadores, os *walking simulators*, e o jogo WRoEF, podem ser lidos como uma crítica à cultura de jogos convencional¹¹³ e às

¹¹⁰ “there is also change in a positive and constructive sense, and there are changes in a myriad of miserable, exploitative, and humanity-denying senses” (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 205)

¹¹¹ “the intuitively present, in this sense familiar and transparent, and at the same time vast and incalculable web of presuppositions that have to be satisfied if an actual utterance is to be at all meaningful, that is, valid or invalid [...] The *lifeworld* forms the indirect context of what is said, discussed, addressed in a situation” (HABERMAS, 1987, p. 131)

¹¹² “differentiate between transformation in the sense of cultural reproduction and transformation in the sense of creative change” (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 206)

¹¹³ ver a análise de Kagen sobre *Firewatch* lida como uma crítica à hipermasculinidade tóxica em videogames, 2018. Disponível em: <http://gamestudies.org/1802/articles/kagen> Acesso em: 16/02/2022

definições de jogabilidade “tradicionais”, ou seja desafia o senso comum e apresenta um novo modelo de conteúdo cultural. E, ao fazer isso, eles redefinem, diversificam e expandem o território dos jogos e das comunidades de jogadores.

Além disso, em WRoEF, à medida que as histórias individuais se desenrolam e o enredo mais amplo é exposto, vários temas profundos e distintos surgem. O tema mais difundido no jogo é a morte. Afinal, cada uma das memórias que Edith conta e os episódios interpretados pelo jogador terminam na morte dos personagens principais.

Muitas das imagens do jogo também lembram ao jogador a morte e a memória da morte. Dos pequenos memoriais que a avó de Edith monta em toda a casa, às lápides do lado de fora da casa, aos esboços que Edith faz em seu caderno, o jogador é constantemente solicitado a contemplar a mortalidade.

Embora isso possa parecer excessivamente sombrio, cada episódio tem uma voz e um personagem próprios. Às vezes, o clima é leve; às vezes, escuro; às vezes, cômico; às vezes, trágico; por mais variadas que sejam as vidas e personalidades de cada um dos Finchs, também são os relatos de suas mortes. Através dessas diversas histórias, o tema da morte é aprofundado e desenvolvido.

Não apenas o tema da morte em si, mas também destacamos aqui as respostas cada vez mais diversas a essas mortes por aqueles ao seu redor. Esse aspecto particular é um exemplo de como um tema principal do jogo se ramifica em vários subtemas.

A morte atinge cada canto da casa dos Finch, mas essa realidade sombria projeta sua sombra de maneira diferente de quarto para quarto e de vida para vida. Dentro dessa chave, vários subtemas contribuem para a orquestra temática do jogo: dinâmica familiar, solidão, medo, relacionamentos, vício, felicidade, abuso, casamento, divórcio, psicologia, religião, dúvida, fé, mistério, bênção, maldição, beleza, pesar, culpa, memória e até magia.

Esses tipos de subtemas estão entrelaçados nas histórias breves, mas emocionantes, da família Finch conforme experimentam e respondem aos caprichos da vida e da morte. A profundidade desses temas dá ao jogo uma forte qualidade reflexiva.

Desse modo, nossos julgamentos de leitores (e jogadores) sobre o que deveria ou acontecerá nos textos e nossa reação a eles são amplamente baseados na cultura. Por exemplo, se uma cultura valoriza a conformidade e a adesão à tradição, espera-se que esses valores venham através de um texto quando reproduzidos, vistos, lidos ou interpretados. Como descrevem Cope e Kalantzis (2005), qualquer mudança ou transformação social por meio de práticas letradas (como neste caso, jogar WRoEF) vem primeiro através do mundo da vida, uma

vez que é a “matéria-prima da cultura; um conjunto compartilhado de suposições sobre o que é praticamente alcançável ou bom no mundo, bem como o que é praticamente inútil ou ruim no mundo” (2005, p. 206, tradução nossa)¹¹⁴. Quando os jogadores passam pelo processo de *design* em suas práticas letradas com o jogo, eles projetam sua sociedade e cultura, transformando-se tanto com vistas a uma mudança social positiva que trabalhe para o bem, seja na reprodução de uma cultura que mantém desigualdades e é ruim de acordo com seus critérios. A chave é que os alunos encontrem “diferenças”: múltiplos pontos de vista, formas de pensar ou formas de entender o mundo. Em essência, pedir aos alunos que examinem os videogames de maneiras diferentes de seu contexto habitual pode levá-los a confrontar a diferença, na medida em que eles devem repentinamente tornar o familiar estranho e avaliá-lo de acordo com seus *lifeworlds*. Ao confrontar os alunos com diferentes pontos de vista, eles podem criar novos significados ou fortalecer suas posições sobre questões ou conceitos específicos, o que, por sua vez, pode levar a mudanças transformadoras na sociedade.

Com WRoEF não é diferente, e o efeito que o jogo tem sobre seus jogadores demonstra isso. Ao ler comentários, análises e resenhas dos jogadores que experienciaram com WRoEF, além de pessoas falando sobre o jogo em si, também se ouve pessoas falando sobre si mesmas. Primeiro, elas contam como foi jogar e quais partes os impactaram mais. Mas, em segundo lugar, muitas vezes aprofundam os temas do jogo e contam sobre suas vidas. Acompanhar a história de Edith evoca fortes associações com a vida das pessoas que jogam WRoEF.

Isso não é um acidente. É através da qualidade da história, da profundidade dos temas, da teia de interconexões e da mistura de jogabilidade, a união desses elementos cria esse tipo de experiência. Este, é claro, é o aspecto mais subjetivo de toda essa discussão. Todo mundo experimenta arte e mídia de maneira diferente. Porém, para muitos jogadores, jogar este jogo é uma experiência que permanecerá com eles.

7.1.2 O Jogo da Leitura: design e mecânica do jogo

O processo de letramento é um aspecto fundamental na vida do ser humano e que inicia desde muito cedo e inclui a escola como uma importante agência de letramento. Já nos primeiros anos escolares, a aprendizagem da leitura e escrita pode acontecer incluindo múltiplas

¹¹⁴ “raw material of culture; a shared set of assumptions about what is both practically achievable or good in the world, as well as what is practically useless or bad in the world” (COPE & KALANTZIS, 2005, p. 206)

atividades, inseridas em contexto situado, o que propicia, de um modo geral, que aconteça favorecendo aos estudantes a imersão em eventos diversificados de letramentos.

Na sociedade atual, como já afirmado neste estudo (ROJO, 2013; KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020) não basta a internalização do processo da escrita e da leitura do texto verbal que contempla o letramento da letra, mas se faz necessário o letramento visual, espacial, sonoro, tátil.

Kress (2003) explica que o texto escrito ainda ocupa um lugar privilegiado e que ampliar a concepção de leitura, incluindo aquela requerida para compreender textos multimodais é algo que demanda tempo para ser compreendido e internalizado. Na mesma linha, Rojo (2013, p. 22), afirma que as múltiplas semioses presentes no texto, a multimodalidade ainda não fora estudada ou nas suas palavras “condignamente descritas”.

Na esteira dessas reflexões, a BNCC (BRASIL, 2018), ao definir sua concepção de leitura, não deixa de contemplar uma visão que reconhece a presença/ausência da multimodalidade e afirma:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72)

Ainda que a multimodalidade esteja presente no documento que norteia a educação no Brasil, como se vê no excerto acima, nem sempre ela é amplamente explorada nas atividades na escola, até porque os livros didáticos de Língua Inglesa ainda trazem discussões frágeis que envolvem a leitura do verbo-visual, como observou Rojas (2021)¹¹⁵. A apresentação visual de um texto é frequentemente negligenciada como um método para ajudar os alunos a se tornarem leitores proficientes. Embora os leitores iniciantes já estejam inseridos em contextos nos quais os textos são multimodais, nem sempre há um método que favoreça a compreensão da presença ou ausência dos elementos multissemióticos na construção dos sentidos do texto

Trazer, portanto, WRoEF para a sala de aula pode favorecer o trabalho com diferentes linguagens, visto que nos jogos digitais, o texto é muito mais visível e palpável. Ao invés de vários parágrafos em uma página sem o benefício da ilustração, há apenas uma ou duas frases na tela por vez, sobrepostas por imagens em contexto.

¹¹⁵ O estudo de Rojas (2021) tomou como base as duas obras mais adotadas pelas escolas públicas da cidade de Curitiba dentre aquelas aprovadas pelo PNLD: *Way to English, English and more*.

Além disso, as experiências com jogos podem propiciar que o ensino de leitura em Língua Estrangeira possa acontecer em situação contextualizada, mais espontânea, o que pode minimizar cenários típicos que trazem ansiedade para leitores iniciantes, convocados a realizarem atividades de leituras tradicionais em voz alta (nas quais o estudante é chamado a ler intervalos aleatórios e, por vezes, teme que o texto seja muito difícil). Os efeitos dessa experiência que muitas vezes leva o estudante a experimentar um certo fracasso, podem ser mitigados devido à apresentação do texto multissemiótico nos jogos digitais. Além disso, o uso dos jogos pode promover o engajamento daqueles alunos que já tiveram acesso a diferentes experiências com língua estrangeira e que em uma atividade tradicional de leitura podem se sentir desmotivados, por considerarem que os textos não apresentam um desafio, são distantes das situações reais de interação e do uso da língua.

Figura 36 – Textos em WRoEF



Fonte: Giant Sparrow, 2017

Como foi possível observar na figura acima, os jogos digitais são alternativas que podem aproximar mais facilmente a leitura como atividade de entretenimento através de uma narrativa apelativa e diferente, incentivando os jovens à leitura e permitindo aos professores combinar conteúdos digitais com metodologias presenciais em um mesmo espaço, como defendem López, Encabo & Jerez (2011) ao levantarem as vantagens do uso de jogos para a leitura de LE.

Além disso, os jogos digitais são multimodais, o que envolve os alunos em práticas que vão além do texto tradicional. Essas múltiplas modalidades de informação e interação aumentam a compreensão do texto, um termo que James Gee (2004) define como “língua

situada”. Como já mencionado, o significado, pensamento e aprendizagem, nos jogos digitais, estão ligados a múltiplas modalidades e não apenas ao letramento das letras.

No caso do jogo WRoEF, as múltiplas modalidades estão presentes em cada passo do jogador, em cada objeto que conecta o presente e o passado. A história em quadrinhos de Barbara e o *flipbook* de Milton são bons exemplos de como o jogo mescla a multimodalidade em conjunto com o letramento das letras através da jogabilidade.

Figura 37 – Múltiplas modalidades em WRoEF



Fonte: Giant Sparrow, 2017

É significativamente mais provável que o vocabulário seja aprendido naturalmente por meio de jogabilidade digital, colaboração entre colegas e orientação do professor do que em tabelas ou livros didáticos tradicionais, em que as palavras são memorizadas para combinar com outras palavras para testes e depois esquecidas por uma porcentagem considerável de alunos.

No caso de WRoEF, os alunos devem ler, entender e recordar informações para saber o que fazer e para onde ir em seguida. Isso resulta consistentemente em uma leitura atenta e crítica que se adapta ao ritmo e aos avanços dos alunos, facilitando, assim, uma atenção individualizada. Os alunos podem não se importar com o que vem na próxima página de um livro didático, mas sempre vão querer saber o que acontece a seguir nos jogos, porque eles estão no controle.

Pesquisas desenvolvidas pelo *National Literacy Trust*¹¹⁶ (2020) demonstraram que, no Reino Unido, 79% das crianças que jogam videogame também leem conteúdo relacionado ao jogo, enquanto 35% relataram que o jogo foi benéfico para suas habilidades de leitura. Destarte, a utilização dos jogos digitais facilita a aplicação sistemática de um método de ensino de leitura a todos os alunos, reduzindo a influência das diferenças individuais entre eles e trazendo um desenvolvimento de experiências de leituras multiletradas em sala de aula.

Em WRoEF, algo que melhora as experiências de jogar/ler este jogo é a forma como a história e os temas se misturam com a mecânica de jogo. Em cada história, o jogador-leitor encontra diferentes tipos de movimentos e elementos de jogabilidade que precisa descobrir para avançar no jogo. Esses não são excessivamente técnicos e nenhuma das mecânicas é difícil. No entanto, eles são diferentes o suficiente para levar o jogador a se concentrar.

Como jogador, no momento em que se lê o que deve fazer com seus controles para abrir uma porta, deslizar um gancho, girar uma manivela ou pegar uma escada ou um galho de árvore, já está passando para a próxima parte da história. Normalmente, depois de descobrir um mecanismo de transição, como o virar de uma página, aciona a próxima parte da narração de Edith.

Em cada história, o jogador-leitor assume a perspectiva de uma pessoa diferente em um estágio de vida diferente. Às vezes é um bebê, uma criança, um adolescente, uma mulher idosa e, em um caso, uma coleção de animais. As mudanças rápidas para novos personagens dão frescor à narrativa, mas também mantêm o jogador envolvido. Embora esteja simplesmente andando pela casa dos Finch durante o jogo, parece uma jornada variada e abrangente.

Essas transições são interessantes, mas é dentro das próprias histórias que esse recurso realmente entra em foco. Para que a ela continue o jogador deve colocar certas ações em movimento. Em cada uma das delas, o elemento de jogabilidade único combina com a história encenada. Essa técnica envolve e atrai para a narrativa.

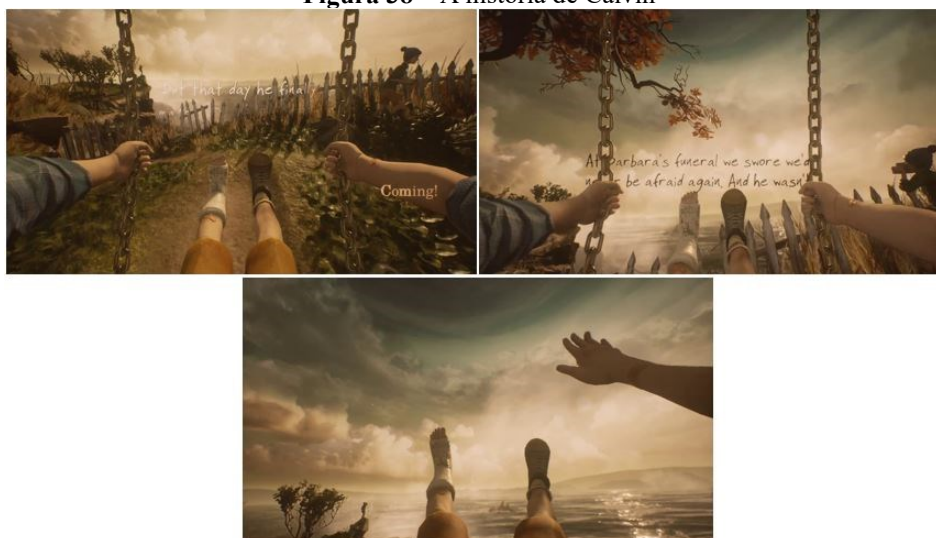
Esse recurso também mostra uma das maneiras pelas quais os videogames podem contar histórias que outros meios não podem: interatividade. O jogador mesmo tem a tarefa de levá-la adiante. Seus movimentos têm significado, mesmo que não se mude o conteúdo. O fato de estar participando do impulso para frente gera um efeito e impacta a maneira como vivencia a história do jogo.

¹¹⁶ https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Video_game_playing_and_literacy_report_-_National_Literacy_Trust.pdf

Às vezes, esse movimento é delicioso e o jogador não quer que ele acabe. Às vezes, é perturbador e não quer ter de fazer o que sabe que precisa para avançar na história. Esse movimento ainda pode ser uma repetição, e ele não tem certeza de onde isso o levará. Pode ser também confuso, e o jogador não tem certeza para onde ir. Pode até mesmo ser hipnotizante e monótono, e ser arrebatado para outra dimensão inteiramente diferente.

Como é o caso da história de Calvin, na qual o jogador se encontra em um balanço. Tudo que o jogador deve fazer é balançar-se, indo para frente e para trás, sem muitas certezas de onde isso o levará. Até que o personagem “voa” se jogando do balanço em direção ao penhasco em sua frente.

Figura 38 – A história de Calvin



Fonte: Giant Sparrow, 2017

Tais mecânicas fazem com que o jogador-leitor interaja e escreva os acontecimentos da história ditando o ritmo da leitura e tirando suas próprias conclusões do que aconteceu: se foi real ou não; se é uma forma lúdica de tratar temas mais pesados, ou como essa história se enquadra no contexto da narrativa.

WRoEF é um jogo que apresenta designs e mecânicas simples para abordar uma leitura complexa de jogo e narrativa, que interpelam a cultura e as vidas dos jogadores-leitores que criam experiências a partir dele.

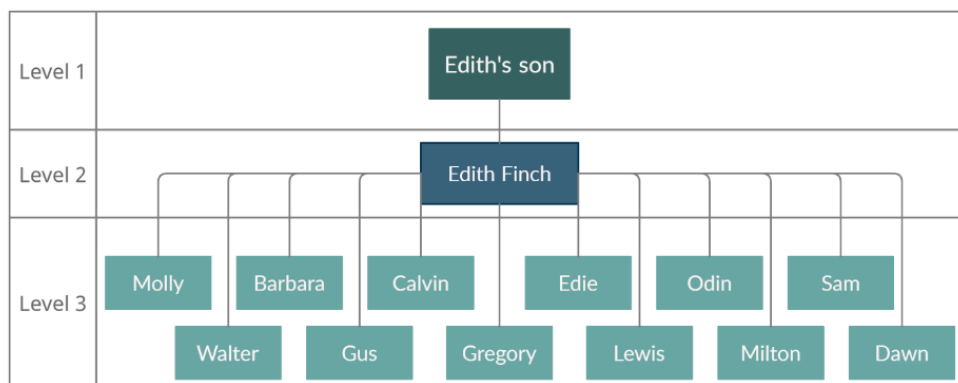
Para se aprofundar as reflexões sobre leitura e letramentos, desenvolvidas nesta seção, fez-se necessário adentrar ao jogo e analisar como as mecânicas de WRoEF colaboram para a leitura que requer habilidades de letramentos que envolvem a construção da narrativa, da intertextualidade e a leitura de variados gêneros discursivos multimodais como procuraremos explicitar na próxima seção.

7.2 Uma Porta, uma História: Explorando Cômodos em *What Remains of Edith Finch*

Esta seção está pautada nos pressupostos teóricos apresentados no capítulo sobre os multiletramentos e sobre leitura, e procura atender aos critérios relacionados à leitura multiletrada elencados e responder ao objetivo específico: buscar compreender como a materialização de diferentes gêneros discursivos no jogo *What Remains of Edith Finch* pode propiciar as habilidades de multiletramentos.

What Remains of Edith Finch é estruturado como uma coleção de contos, cada um pertencente a um gênero ou estilo diferente e usando diferentes técnicas de narração de histórias. Essa estrutura geral do jogo empresta a técnica literária de uma “narrativa em camadas”, desenvolvendo uma coleção de histórias dentro de uma história, ou aquilo que Todorov (1969) chama de narrativa encaixada, ou seja, existe um procedimento de encaixe em cadeia em que uma estória torna-se um prolongamento da outra, esses encaixes acontecem sempre que uma nova personagem é introduzida.

Figura 39 – Estrutura narrativa do jogo WRoEF



Fonte: Autoria própria (2021).

A primeira camada é estabelecida na balsa quando o filho de Edith segue os passos de sua mãe voltando para a Ilha Orca com o diário de Edith e um buquê de lírios. À medida que o jogador abre o diário, é transportado para dentro dele, no tempo e no espaço da história. O jogador, então, torna-se Edith, que após a morte da mãe, tendo herdado uma chave misteriosa, retorna à casa da família Finch para descobrir mais sobre sua família e a maldição que a assombra. Essa é a segunda camada narrativa, simultaneamente narração e tempo narrado, a história dentro de uma história que hospeda outras histórias distintas dentro dela. Conforme o jogador explora a casa, ela gradualmente destranca vários quartos, cada um pertencente a um

membro da família Finch. Os quartos funcionam como molduras narrativas, janelas para várias histórias, cada uma com seu próprio estilo narrativo, mecânica e cenário. Essas histórias estão ligadas espacial e tematicamente pela casa e pela maldição dos Finch, embora permaneçam temporal e cronologicamente distintas. A personalidade de cada um dos Finch é comunicada por meio de uma combinação de estilos literários distintos (a dimensão literária), esquema de interação (a dimensão lúdica) e narrativa ambiental (dimensão literária / lúdica híbrida).

O quarto de cada personagem evoca a personalidade, a idade e as paixões de seu proprietário. Nos quartos, o jogador encontra vários artefatos (cartas, livros, diários) escritos por ou sobre seu proprietário, que vão ser responsáveis por transportar os jogadores para mais um momento da história: o da morte da personagem que habitava aquele quarto. Esses artefatos cumprem a mesma função de moldura do diário de Edith; são portais que concedem ao jogador acesso instantâneo a outro tempo e à história de outro personagem. Nesse segundo nível de narrativa (história de Edith), as histórias dos outros Finch (narrativas de nível três) interrompem o tempo de narrativa, e o tempo da história se torna tempo de narração mais uma vez. Desse modo, conecta o tempo da narração ao tempo da história é o texto escrito fisicamente presente em ambos os ambientes (tempo e local da narração e história). O texto funciona como um elo visual e auditivo com o passado.

Figura 40 – Diário de Molly como artefato.

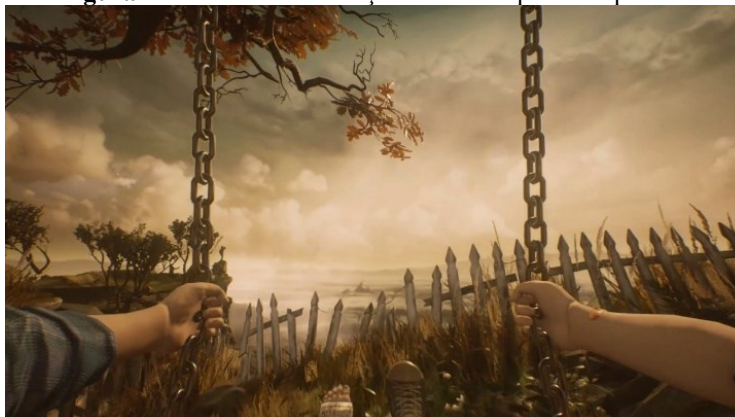


Fonte: Giant Sparrow, 2017.

A jogabilidade em primeira pessoa combina com a narração em primeira pessoa e cria o ambiente para o jogador incorporar Molly, Calvin, Barbara, Walter, Sam, Gregory, Gus, Lewis, a jovem Edith, Edie e o filho de Edith. Outro elemento que parece ter influenciado o jogo é a própria narrativa fragmentada quase que episódica, que já foi explorada antes em jogos

como *Valiant Hearts: The Great War* (2014) e *Life is Strange* (2015). Por último, o próprio gênero do jogo é advindo de um estilo de jogatina que é diferente de muitos jogos, mas que também tem suas origens em jogos como *Firewatch* (2017) e *Dear Esther* (2012).

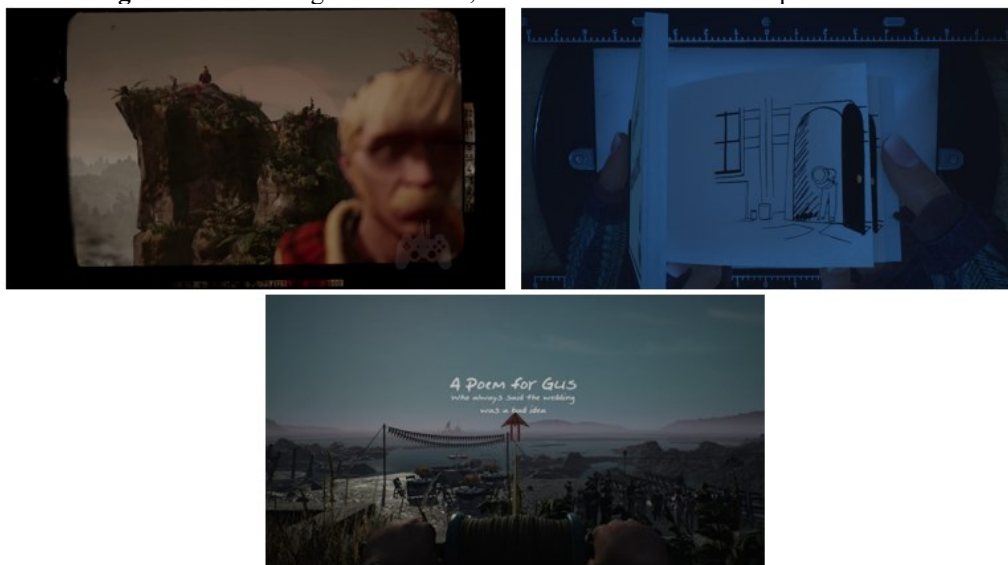
Figura 41 – Calvin no balanço: trecho em primeira pessoa.



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

Em cada uma das curtas sequências de jogo, vê-se uma exploração e combinação de diferentes modos. No segmento de Bárbara, vemos a exploração de histórias em quadrinhos; Sam, fotografia; Milton, pinturas; Gus, poesia; Walter, literatura; Gregory, filme; Lewis, sonhos. Nesse sentido, o jogo nos permite analisar essas diferentes linguagens para compreender o que elas podem fazer de maneira fundamentalmente diferente ou igual.

Figura 42 – As fotografias de Sam; Os desenhos de Milton e A poesia de Gus.



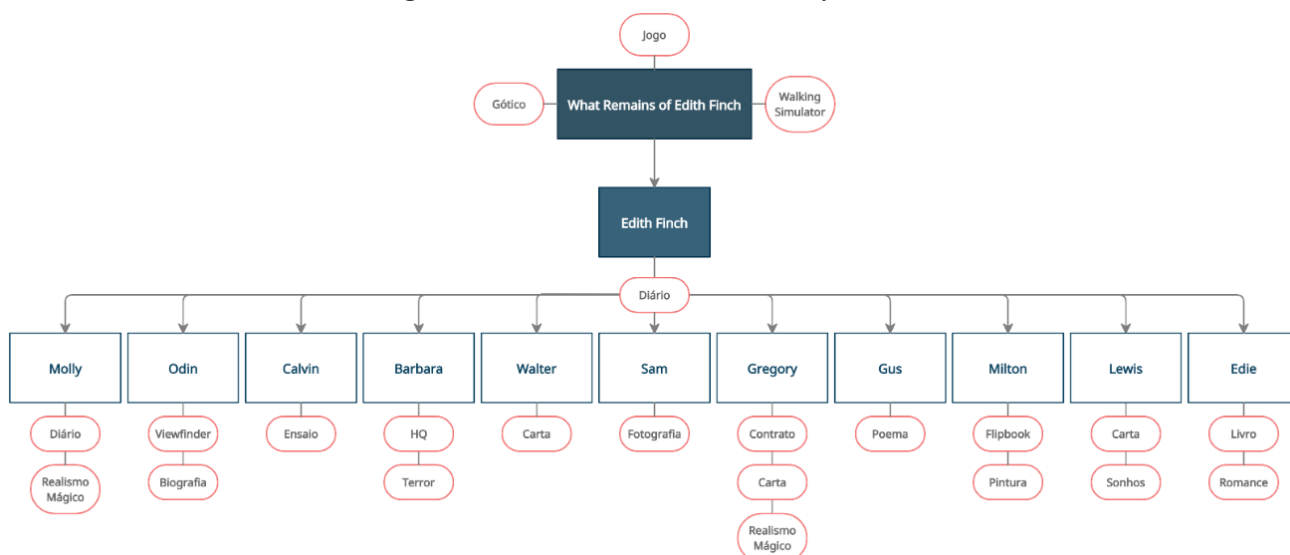
Fonte: Giant Sparrow, 2017.

Ao tomar como exemplo a história de Milton, contada por meio de uma animação de *flip-book*¹¹⁷, poderíamos nos indagar sobre o que torna isso diferente das outras histórias. Muitos jogadores, de casuais a críticos de profissão, tendem a achar o *flip-book* de Milton uma exceção em uma experiência totalmente interativa. Mas o *flip-book* é realmente menos divertido do que o balanço de Calvin ou a pipa de Gus? São algumas questões que WRoEF permite considerar.

O segmento de Lewis, é inegavelmente a melhor parte deste jogo, e vale a pena explicitar o porquê. Nele, vê-se a remediação de um sonho (ou um devaneio), provavelmente o meio mais próximo dos jogos que temos, além dos próprios jogos. Nessa fase do jogo, o jogador assume o avatar Lewis, em primeira pessoa, e pode estar simultaneamente no trabalho e escapar parcialmente para outra realidade simulada. Nesse sentido, o jogador/leitor vive contemporaneamente em dois espaços e, à proporção que o personagem/jogador se perde no círculo mágico da fantasia, expande-se para engolfar o jogador e sua realidade simulada se sobrepõe à realidade. Mas o que é “real”, interpretar Lewis pelo sincretismo de papéis que a imersão permite, ou compreender que o real está fora da experiência interpretativa do jogo?

Por fim, vários gêneros e estilos são explorados no jogo WRoEF, e desse modo ele pode ser entendido como um hipergênero, por isso é relevante aprofundar algumas histórias nele apresentadas.

Figura 43 – Gêneros em *What Remains of Edith Finch*.



Fonte: Autoria própria (2021).

¹¹⁷ “Este termo aplica-se a um livro que pequenas dimensões, ilustrado por um conjunto de imagens sequenciais que vão variando gradualmente, de página para página, dando a ilusão de movimento. Deste modo, quando passadas rapidamente, as imagens do livro parecem animadas. O modo mais comum de visualizar um Flip-Book é segurar o livro numa mão e desfolhar rapidamente (usando o polegar da outra mão)” (MENDES, 2011).

Ainda é importante lembrar que, embora se coloque em destaque como os elementos de realismo mágico, de terror e de poesia são implantados nas histórias de Molly, Bárbara e Gus, enfatiza-se que essa demarcação não é clara e que os elementos de realismo mágico, de terror e de linguagem poética percorrem todo o jogo.

7.2.1 *Realismo mágico como escape na história de Molly*

Para ter uma compreensão profunda da história da Molly, é importante primeiro compreender o que é realismo mágico, mas primeiro é importante entender que a questão do gênero ou não gênero fantástico ou realismo mágico é bem complexa. Nesta pesquisa, trata-se de um estilo observado em gêneros literários, uma forma de expressão dentro da produção literária e, no caso deste estudo, uma forma de expressão que se observa dentro do jogo a partir de características e referências abordadas a seguir.

O realismo mágico é um estilo literário que descreve mundos em que o fantástico é rotina, mundos que são iguais ao real, mas povoados não necessariamente por magia, mas pelo impossível e pelo estranho. A chave para uma boa implementação deste gênero é a reação dos personagens, o fantástico é para eles o que pegar um ônibus para o trabalho é para alguns: rotina, mundano. Esse olhar alternativo permite que os autores criem alegorias complexas e forneçam comentários incisivos sobre a maneira como se leva a vida, sobre realidades políticas e muito mais.

Dito isso, as características apresentadas pelo estilo são variadas, pois cada história é diferente e apresenta suas particularidades. No entanto as características trazidas aqui de modo geral como o realismo mágico se caracteriza:

- a) Elementos mágicos: o realismo mágico retrata eventos fantásticos em um tom realista. Traz fábulas, contos populares e mitos para a relevância social contemporânea. Traços de fantasia dados aos personagens, como levitação, telepatia e telecinesia, ajudam a abranger realidades políticas modernas que podem ser fantasmagóricas.
- b) Cenário realista: a existência de elementos fantásticos no mundo real fornece a base para o realismo mágico. Os escritores não inventam novos mundos, mas sim, revelam o mágico no mundo existente.

- c) A reticência autoral: é a "retenção deliberada de informações e explicações sobre o desconcertante mundo fictício" (CHANADY, 1985). O narrador é indiferente, característica reforçada por essa ausência de explicação de acontecimentos fantásticos.
- d) Hibridez: tramas de realismo mágico caracteristicamente empregam múltiplos planos híbridos de realidade que ocorrem em "arenas desarmônicas de opostos como urbano e rural, ocidental e indígena" (DANIEL, 1982).
- e) Estrutura única do enredo: o realismo mágico não segue um arco narrativo típico com início, meio e fim claros como outros estilos literários. Isso torna a experiência de leitura mais intensa, pois o leitor não sabe quando a trama avançará ou quando ocorrerá o conflito.
- f) Distorção do tempo: percepção do tempo como cíclico ao invés de linear, ações no presente se repetem ou lembram o passado.

Ainda, é importante deixar claro que realismo mágico não é a mesma coisa que magia realista, que é apenas um aspecto técnico da escrita de fantasia. Ele é diferente da fantasia, porque não é uma narrativa escapista que questiona o que aconteceria se houvesse bruxos ou se fosse possível ao homem voar. O realismo mágico usa a magia como uma expressão do mundo interno dos personagens em uma história e é exatamente assim que *What Remains of Edith Finch* emprega essas técnicas literárias.

Como se pode observar, entra-se no quarto de Molly usando a chave para abrir a fechadura do livro “Vinte Mil Léguas Submarinas” de Júlio Verne. O livro tem um triplo significado, aludindo às influências literárias da história de Molly e ao conceito inicial do jogo como simulador de mergulho¹¹⁸, além de prenunciar a história que o jogador está prestes a vivenciar. O portal para a história de Molly é seu diário: quando o jogador abre o diário, ouve-se a voz de Molly que lê o texto: “Querido diário, irei embora em breve, mas queria contar a alguém sobre o que vai acontecer. Tudo começou quando mamãe me mandou para a cama sem jantar” (WROEF, 2017). O texto permanece enquanto a tela vai escurecendo e a cena se volta para o quarto de Molly no tempo da história.

A voz de Molly e suas palavras como texto acompanham o jogador enquanto ela muda de forma de Molly para gato, coruja, tubarão, monstro com tentáculos e explora a ilha em busca de comida. A presença de Molly permanece em seu diário e é convocada de volta pelo jogador que o lê para narrar sua própria morte. Molly morreu quando tinha 10 anos. Sua imaginação se

¹¹⁸ Em seu esboço inicial, *What Remains Of Edith Finch* era um simulador de mergulho.

combina com as frutas venenosas que o jogador a faz comer, para enviar o jogador em uma viagem fantástica de mecânica lúdica onde ela escala, voa, nada e rasteja para caçar comida. Mas a mecânica não é o único elemento para comunicar o caráter de Molly, seu estilo de escrita e o texto escrito são igualmente lúdicos e indisciplinados. O texto também sobe, voa, nada e rasteja, constantemente provocando o jogador a segui-lo até que Molly finalmente volte ao seu quarto como um tentáculo rastejante faminto que se esconde debaixo da sua cama. O jogador torna-se Molly novamente quando ela acorda em sua cama, sabendo que o monstro está esperando que ela adormeça e permanece com Molly até que ela escreva suas últimas palavras: “Ele precisa se alimentar, e nós dois sabemos: estarei deliciosa” (WRoEF, 2017).

Figura 44 – Molly como um gato e como um monstro.



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

A história de Molly ilustra e resume o fascínio do *Giant Sparrow* pelo realismo mágico. A extravagância e o excesso, que caracterizam o realismo mágico (ZAMORA & FARRIS, 1995), são usados generosamente na história de Molly. Argumenta-se que, por ser a primeira história que o jogador vivencia, isso o apresenta e o prepara para aceitar um mundo no qual realidade e magia coexistem. A casa Finch é apresentada como um espaço maldito e liminar em que o provável e o improvável se fundem com o sobrenatural, um espaço onde “transformação, metamorfose, dissolução são comuns” (ZAMORA & FARIS 1995, p. 6). Na história de Molly, essas metamorfoses são literais, pois o jogador muda de corpo e modos de engajamento. O potencial do realismo mágico para apresentar experiências transformadoras é trazido à vida pela jogabilidade, o que permite que o jogador as execute sozinho.

Conforme o jogo apresenta a fantasia a partir das metamorfoses de Molly no mundo real, ele esconde a origem dessa realidade fantasiosa, e em nenhum momento o jogador questiona essa realidade, pois ela é apresentada de forma natural.

É interessante notar, ainda, a hibridez e a distorção do tempo aplicadas a histórias da Molly, já que a personagem vê um pássaro fora de sua janela e se transforma em um gato para persegui-lo e comê-lo. Depois de comer o pássaro, Molly se transforma em uma coruja a fim de caçar coelhos para que ela possa alimentar sua fome sem fim. Depois de consumir coelhos, Molly se transforma em um tubarão que cai no oceano para comer uma foca. Depois disso, Molly se transforma em um "monstro" que invade um navio e se alimenta de seus tripulantes. Essa repetição de acontecimentos é característica do realismo mágico. Além disso, os cenários e realidades da história são sempre contrastantes, seja a comparação básica de dentro de casa *versus* fora de casa, ou a terra *versus* o céu *versus* a água/mar.

A história de Molly ilustra como os elementos lúdicos e literários se complementam para criar uma experiência interdisciplinar significativa, na qual o jogador navega pelas possibilidades e convenções da linguagem e dos jogos. Talvez não seja surpreendente que o *Giant Sparrow* tenha adotado o realismo mágico uma vez que, como observa Zamora e Faris (1995) o realismo mágico é um modo adequado para explorar e transgredir limites.

7.2.2 O terror quadro a quadro na história de Barbara

A personagem Barbara era uma atriz infantil que encontrou fama em filmes de terror. No quarto de Bárbara, encontra-se uma revista em quadrinhos chamada *Dreadful Stories*. À medida que se abre o livro, o narrador se apresenta com uma voz e uma maneira que se assemelham aos filmes e séries de terror: "Old Jack aqui com mais um conto de terror" (WRoEF, 2017). A história é enfatizada pelo icônico tema musical do filme *Halloween* de Carpenter e Hill (1978), outro aceno do posicionamento de gênero. A história de Bárbara baseia-se nas convenções da literatura de terror, quadrinhos e filmes, criando uma técnica inovadora de narrativa híbrida.

Figura 45 – Capa da história de Barbara.



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

A história convida o jogador a refletir sobre as convenções do gênero terror conforme o ponto de vista muda da terceira pessoa (o jogador está lendo o gibi, imagem por imagem, linha por linha, página por página) para a primeira pessoa, o jogador torna-se a personagem de Barbara na história em quadrinhos. As convenções estéticas, no entanto, são mantidas, o jogador agora navega pelas imagens desenhadas da história em quadrinhos, seu espaço na tela sobreposto por balões de fala e as bordas brancas de quadrinhos vizinhos.

Figura 46 – Transição da história para a jogatina



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

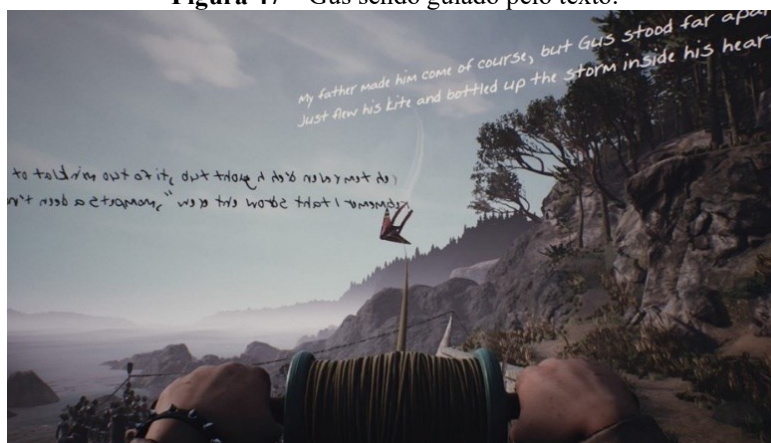
Em consonância com o gênero de terror, o enredo é simples, algo estereotipado, oferecendo um mínimo de informações e explicações. Além disso, poderíamos argumentar que as opções de design, o tamanho da tela pequena, por exemplo, só permite espaço para informações narrativas essenciais e concisas. Isso é equilibrado com um estilo visual e jogabilidade atraentes e únicos. A história de Bárbara envolve alguns tropos de terror estabelecidos, ao mesmo tempo que os desafia de forma criativa. Ela explora o potencial criativo do hibridismo dentro de gêneros e modos estabelecidos e, no processo, cria uma forma nova e única.

7.2.3 *Uso lúdico e estético do texto escrito na história de Gregory e Gus*

As histórias dos irmãos de Dawn, Gregory e Gus ilustram perfeitamente como o texto escrito é usado ao longo do jogo para cumprir uma função lúdica e literária. O texto está vivo, ele brinca e provoca, puxando o jogador cada vez mais fundo na ficção, e cada vez mais perto da morte. Além de seu papel lúdico puramente funcional (orientar a navegação), o texto também condiciona a progressão. Tanto Gus quanto Gregory brincam com o texto que os puxa para mais perto de seus fins.

Na história de Gus, o texto flutua no céu enquanto o jogador guia uma pipa por ele. As letras estão invertidas, misturadas ou ilegíveis até que a pipa passe por elas. O próximo versículo também não aparecerá até que o versículo atual seja lido. Portanto, a vontade de ler o texto e saber o que acontece na sequência é o que motiva o jogador a interagir.

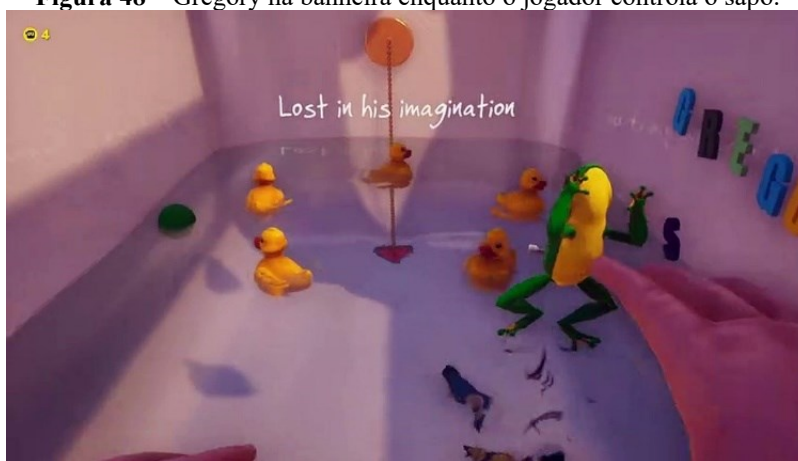
Figura 47 – Gus sendo guiado pelo texto.



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

Na história de Gregory, a escrita aparece no banho enquanto o bebê Gregory é deixado sem supervisão. O jogador “direciona” os brinquedos da banheira para alcançá-la / tocá-la, para que possa ser lida. Jogar, nesse caso, significa dar forma a escrita, que se materializa aos poucos, vagarosamente, e depois que o jogador lê o texto, os enunciados desaparecem e dão forma linha a linha à continuação da história. Até que o jogador consiga fazer isso, a história não avança. Brincar com isso, no entanto, ou seja, acessar os comandos do jogo, faz com que a história que existia como uma possibilidade, materialize-se e se caminha um passo mais perto do fim de Gregory. É uma das histórias mais difíceis de interpretar porque o jogador sabe que sua curiosidade está empurrando Gregory para a morte.

Figura 48 – Gregory na banheira enquanto o jogador controla o sapo.



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

Gus, Gregory e o jogador não podem parar de jogar, de outra forma o desenrolar da história não prossegue e dessa forma, a história, o jogo e o jogador precisam chegar ao fim.

7.2.4 *Devaneios da intertextualidade e metalinguagem na história de Lewis*

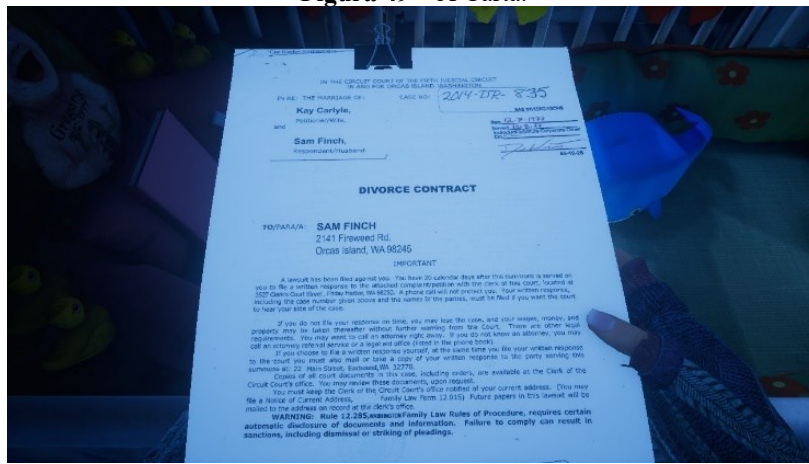
A história de Lewis Finch em particular foi inspirada por um conto chamado “*The Coronation of Mr. Thomas Shap*”¹¹⁹ (A Coroação do Sr. Thomas Shap), escrito em 1912 pelo escritor Lord Dunsany e publicado em uma coleção intitulada *The Book of Wonder*. Na história, um homem, como Lewis Finch, constrói uma fantasia para lidar com a rotina de seu trabalho diário. Suas “viagens” fantasiosas se tornam cada vez mais elaborados e atraentes, ao ponto de ele optar por nunca mais voltar à realidade, vivendo o resto de sua vida no Asilo Hanwell. As

¹¹⁹ Disponível em: <https://www.sacred-texts.com/neu/dun/tbow/tbow14.htm>

narrativas da história de Dunsany e de Lewis Finch são semelhantes, com o destino sombrio de Lewis sendo a maior diferença entre as duas.

Lewis, após receber tratamento para abuso de drogas recreativas, percebe “a monotonia de sua vida cotidiana” (WRoEF, 2017) e “foge” de seu emprego em uma fábrica de conservas adentrando um mundo imaginado. A história de Lewis tem início com a leitura de uma carta endereçada a Dawn o psiquiatra de seu filho.

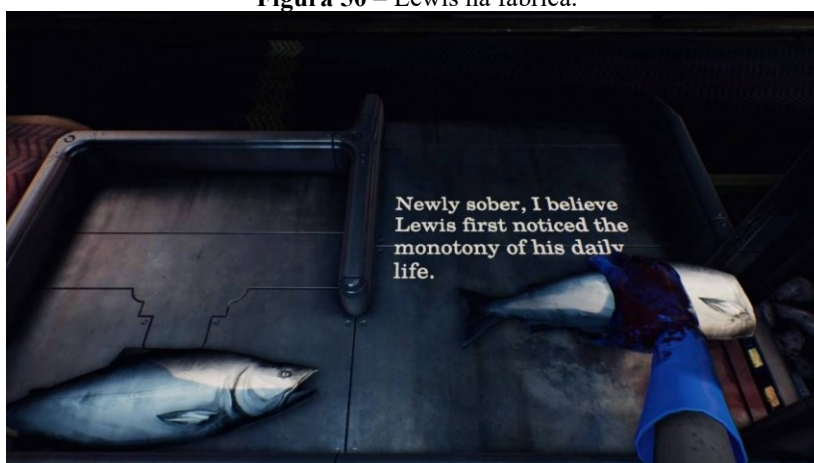
Figura 49 – A Carta.



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

A cena se desenrola a partir de uma perspectiva em primeira pessoa, com o jogador controlando Lewis Finch, firmemente parado em pé em frente a uma estação de uma indústria de processamento de peixes. Sobre uma superfície plana, os peixes são colocados e se movem da esquerda para a direita. Para processar o fatiamento, o jogador deve utilizar o analógico direito para agarrá-los, puxá-los para uma lâmina cortante e, em seguida, jogá-los em uma esteira rolante. Esse processo se repete em um *loop* infinito, e a repetição de tais comandos é constante, o que reforça a monotonia do personagem e faz com que até mesmo o jogador inexperiente, após um tempo, se sinta confortável e tenha a atenção voltada somente para a história.

Figura 50 – Lewis na fábrica.



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

Enquanto essa cena se repete, a personagem, Lewis Finch começa a imaginar uma outra cena. Da mesma forma que Thomas Shap, Lewis começa a fantasiar coisas mais simples, tendo pequenos devaneios, mas se mantendo a realidade. Essa fantasia tem início no canto superior esquerdo da tela com um minúsculo labirinto preto e branco e um pequeno herói. O jogador deve navegar pelo labirinto usando o analógico esquerdo e, quanto mais avança, maior e mais complexa se torna a fantasia. Isso exige que a atenção do jogador seja agora dividida entre os dois mundos, a realidade de Lewis e seu mundo imaginário, materializado no lado esquerdo da tela. É interessante notar ainda, que apesar dos devaneios tanto Lewis quanto o personagem de Dunsany eram vistos como empregados metódicos e focados.

Gradualmente, esse lado se torna maior e mais exigente, mas também mais interessante e “divertido” para interagir. O conflito interno da personagem, à medida que sua atenção é dividida entre as atividades monótonas da realidade e os feitos gloriosos e heroicos em seu mundo imaginado, é expresso e vivenciado em primeira mão por meio do jogo. O jogador, que vive a experiência sincretizada de ser ao mesmo tempo jogador e Lewis, um sujeito debreado dentro do jogo, e experimenta o desafio de estar e gerenciar os dois mundos ao mesmo tempo.

Conforme as fantasias vão tomando conta da tela, Lewis, da mesma forma que Sharp, vai construindo cada pedaço da cidade, ao perceber a plenitude do ato se torna prefeito, enquanto Sharp se torna rei. Com isso, tanto o personagem do livro quanto o do jogo criam anseios de poder e vão em busca de novas terras fantasiosas. Enquanto o jogador corta peixes, ele deve ajudar Lewis a construir e conquistar novos mundos: *Lewistopia*, *New Lewisville*, *St. Lewis*, *Minneapolis*. Lewis no lado esquerdo da tela é poderoso, e seu mundo lentamente

assume o controle da tela. O único aspecto da realidade que ainda resta é o corte rítmico de peixes no pano de fundo do mundo imaginado de Lewis.

Após as conquistas, Lewis acreditava que “havia se tornado algo maior do que um rei” (WRoEF, 2017), do mesmo modo Mr. Sharp “se sentia maior do que um rei” (The Book of Wonder, 1912).

Figura 51 – Evolução gradual da imaginação de Lewis.



Fonte: Giant Sparrow, 2017.

A perda da identidade real em detrimento da fantasiosa acontece para os dois personagens e é marcada pelo esquecimento: Lewis esquecendo-se de ir para casa após o serviço, e de forma similar Mr. Sharp esquecendo-se de pegar o trem para ir trabalhar.

A aceitação desse novo mundo fica nítida quando o personagem de Dunsany argumenta que “a fantasia é tão real quanto o corpo” (The Book of Wonder, 1912). De forma similar, Lewis confia a sua psiquiatra: “Minha imaginação é tão real quanto meu corpo” (WRoEF, 2017). A porta do palácio dourado se abre e se entra no armário da fábrica de conservas. Passando pelas portas, é possível ver Lewis fatiando os peixes meticulosamente. Ao final, o jogador se torna o segundo Lewis, enquanto ele se prepara para se tornar rei de todas as terras das Maravilhas (*Lands of Wonder*, em alusão ao livro de Dunsany). A porta da fábrica de conservas agora se abre para o palácio enquanto o jogador percorre o caminho entre a multidão que o aplaude, subindo as escadas onde a rainha o espera. Ele se ajoelha e inclina a cabeça para receber a coroa. Ouve-se o “swoosh” da guilhotina e a tela escurece, assim, acaba a história.

Figura 52 – Os últimos passos de Lewis.

Fonte: Giant Sparrow, 2017.

A história de Lewis é uma obra-prima na narrativa de jogos, uma ilustração perfeita do que a jogabilidade e a narrativa podem alcançar quando projetadas para se complementarem e aproveitar os pontos fortes de ambos os meios. A alienação entre corpo e mente, bem como entre fantasia e realidade, é capturada pela mecânica do jogo. O jogador tem que realizar ações com ambas as mãos em duas telas, para ser dois Lewis, simultaneamente, enquanto ambos lutam para sobreviver. Mas a história de Lewis também é um meta-jogo, uma reflexão sobre a natureza dialógica dos jogos como realidade e ficção, uma dualidade que não precisa necessariamente ser uma separação.

Edith lembra: “Lewis e eu passamos muito tempo jogando juntos, mas ele era surpreendentemente ruim nisso. Ele morria muito” (WRoEF, 2017). Isso se torna um comentário irônico e autorreferencial, já que “morrer muito” é o que o jogador precisa fazer para ser “bom” em WRoEF.

7.2.5 *Remixando dados: entre a multimodalidade e os gêneros discursivos*

A seleção de histórias analisadas na seção anterior permite afirmar que WRoEF combina elementos literários com narrativa espacial/ambiental e esquemas de interação expressivos para entregar uma experiência híbrida de leitor/jogador. Nesse sentido, o *game* atinge um novo nível de jogo interpretativo e mostra o potencial de inovação e expressão artística, que é encontrado no hibridismo e na experimentação interdisciplinar da multimodalidade dos jogos digitais. Os jogadores são convidados a desenvolverem letramentos multimodais e lúdicos e habilidades cognitivas, críticas e interpretativas ao ler, jogar e navegar

pela casa dos Finch. Os desenvolvedores do jogo emprestam e combinam técnicas literárias, lúdicas e multimodais para criar uma narrativa atraente e uma experiência estética: a narrativa visual complementa o uso estético do texto escrito e falado e da mecânica expressiva, enquanto a linguagem metafórica e simbólica assume a forma de narração. O jogo confunde as demarcações entre gêneros e modos, explorando temas e formas de expressão que tradicionalmente estiveram fora do cotidiano e dos próprios jogos digitais, exibindo o potencial criativo do WRoEF para o estudo dos diferentes gêneros e modos com foco na leitura.

7.3 Jogos Digitais e o Ensino de LE

Nesta seção, com foco em LE, pretende-se discutir a possibilidade do uso do jogo *What Remains of Edith Finch* como texto para o ensino de leitura em Língua Estrangeira, abordando os critérios relacionados: jogos digitais como ferramenta para o ensino, o jogo como texto e narrativa e apresentar o jogo WRoEF como ferramenta-texto para o ensino de leitura em LE.

A aprendizagem baseada em jogos digitais é um método instrucional que incorpora conteúdo educacional em conjunto com os *games* com o objetivo de envolver os alunos. Nesse sentido, abordar leitura na sala de aula de LE não é mais somente uma forma de se referir à leitura de livros reconhecidamente literários seguida de uma interpretação guiada pelo professor. Isso se deve, em parte, pelo fato de a sociedade digitalizada ter aberto a definição de letramento para envolver várias formas de leitura: jornais, artigos digitais, *posts* de mídias sociais, bem como os jogos digitais. Como Gee (2003, p. 109) afirma, “Nos jogos digitais, os jogadores logo aprendem a ler os ambientes físicos em que estão para obter pistas sobre como proceder através deles”. A ideia de letramento é, assim, levada a um nível mais abstrato, em que pode ser usada para se referir a artefatos de leitura, pistas visíveis e ao próprio texto. Não é mais necessário que seja um texto escrito por completo, mas pode ser uma combinação de diferentes modos que devem ser lidos à luz uns dos outros.

Walking Simulators, como WRoEF, podem ser caracterizados como jogos literários: “um subgrupo híbrido de mídia criativa que possui características tanto de leitura quanto de jogo (ENSSLIN, 2014, p. 1). Essas duas competências devem ser destacadas e utilizadas para interagir com o jogo em uso. O jogo literário é uma forma de abordar tanto a leitura quanto os jogos digitais, criando uma interface criativa entre livros digitais que podem ser jogados e jogos digitais que podem ser lidos, sugerindo assim uma forma de combinar ambos os processos.

(ENSSLIN, 2014, 1). McFarlane et al. (2003) apresentam um estudo em que houve um aumento significativo entre os alunos das habilidades de leitura e letramento digital por meio dos *games*.

Os jogos literários, como mencionado anteriormente, exigem um conjunto de habilidades e competências diferente de uma abordagem tradicional da leitura. Gee (2003) argumenta que os jogos são bons exemplos de como o aprender e o pensar funcionam em qualquer domínio semiótico, quando aprender e pensar são poderosos e eficazes, não passivos e inertes. Ao se envolver em jogos literários, os alunos precisam ser interativos em sua exploração e descoberta do enredo, pois são eles que controlam o ritmo e a ordem em que as várias partes do jogo são descobertas.

Os jogos digitais são mais usados como preparação para o aprendizado futuro. Todos os alunos obtêm uma compreensão sólida dos fundamentos da literatura, como personagens, cenário, enredo e temas, em oposição aos formatos de texto tradicionais que nem todos os alunos compreendem. Isso nivela o campo de jogo, permitindo que alunos de todas as habilidades se envolvam em instrução baseada no currículo (KALTMAN, 2019, 47).

Ao trabalhar com texto literários tradicionais, espera-se que os alunos tenham conhecimento prévio dos dispositivos literários usados no texto. Os alunos são frequentemente solicitados a trabalhar com uma seção do romance, identificando os vários dispositivos literários em uso. Isso pode ser problemático se os alunos estiverem em diferentes níveis de competência diante da literatura, o que pode, por sua vez, prejudicar o processo de aprendizagem. Nos jogos literários, ou na literatura contemporânea, em que a literatura se materializa de diferentes formas, isso pode ser superado, limitando os alunos a explorar áreas predefinidas do jogo ou dar-lhes tarefas específicas que visam estabelecer uma compreensão fundamental comum do gênero. No caso de WRoEF, o professor pode escolher apenas uma, ou algumas das histórias do jogo para serem lidas/jogadas e analisadas, como por exemplo trabalhar com a história do Lewis em contraponto com o texto “*The Coronation of Mr. Thomas Shap*” para exemplificar e explorar a intermedialidade apresentada no jogo. Espera-se que a maioria dos alunos conheça o jogo com pouco conhecimento prévio, por isso, é importante passar pelos principais dispositivos literários à medida que o jogador os enfrenta. Isso pode ser útil, pois não apenas retardará os alunos que podem ser jogadores proficientes e desejam terminar o jogo o mais rápido possível, mas também apoiará os alunos que não são tão confiantes no gênero dos jogos digitais. Dessa forma, “os jogadores podem recorrer a experiências anteriores que tiveram em outros jogos, adaptando-as às circunstâncias atuais, ou podem tentar algo totalmente novo” (GEE, 2003, p. 124). Apesar do fato de os alunos estarem

interagindo e jogando o mesmo jogo ao mesmo tempo, seu conhecimento prévio pode afetar a maneira como eles veem e interagem com o jogo. Pode ser que os alunos que estão acostumados a jogar tenham uma compreensão inicial do jogo e seu enredo diferente dos alunos que leem literatura tradicional. No entanto, jogadores experientes podem ter uma abordagem mais estratégica para as diferentes técnicas e habilidades que eles habilitam enquanto jogam. Alguns podem querer terminar o jogo o mais rápido possível, como fariam quando estão jogando em casa ou com amigos. No entanto, em um contexto educacional, isso significaria que os participantes perderiam informações e detalhes importantes que matizam os jogos e as histórias dos personagens.

Desta forma, o jogo literário pode ser uma forma de visualizar os vários processos literários e cognitivos que são usados ao trabalhar com leitura na sala de aula de LE. Não só dá aos alunos a chance de navegar fisicamente pela narrativa e enredo, mas também dá a oportunidade deles se envolverem em processos dialógicos com o jogo – como fariam na literatura tradicional. A diferença, porém, está na natureza da interação dialógica, pois não se referem a páginas de um livro, mas a trechos concretos de um romance ou a um artefato que descobriram no jogo. A estrutura fundamental do processo de interpretação não é muito diferente daquela da literatura tradicional, mas a concretude da evidência pode ser mais fácil de usar ativamente no processo de argumentação. Os vários modos que são apresentados e descobertos nos jogos digitais deixam espaço para que os alunos façam interpretações individuais dos mesmos.

Jogar videogames vai além do conceito tradicional de letramento, ajuda a desenvolver o raciocínio crítico e o letramento digital, habilidades que estão se tornando cada vez mais essenciais no século XXI (NEIBURGER, 2007). Os jogos digitais não funcionam apenas como uma ferramenta para obter informações sobre os vários processos que ocorrem no processo de interpretação, mas também podem equipar o jogador com um maior pensamento lógico e estratégico (MCFARLANE et al., 2003).

7.3.1 *Jogos Literários como Ferramentas de Ensino*

Ao longo da seção anterior, argumentou-se que os jogos digitais são textos literários dignos de exploração em sala de aula, e que essa exploração pode ser alcançada nas aulas de LE com foco em leitura. Os argumentos apresentados sugerem fortemente que o estudo e a análise guiados dos jogos digitais têm potencial para produzir resultados positivos de

aprendizagem com uma taxa de participação muitas vezes mais alta do que textos tradicionais. Os interesses de leitura dos alunos negligenciados pelo ensino de textos tradicionais encontram na sala de aula um espaço de atuação. Utilizar os jogos literários ou, em outras palavras, aproveitar os interesses do crescente número de alunos que jogam videogames, é fundamentalmente um ensino centrado no aluno. Uma vez que esses são os textos que eles estão lendo, esses são textos que os professores devem explorar com seus alunos para despertar interesse e cultivar a compreensão crítica textual e cultural dos textos que leem.

Embora os jogos digitais nunca vão (e nunca devem) substituir completamente os textos tradicionais como objetos de estudo da leitura, aproveitar seu poder como texto cria uma ponte que pode fazer a transição do interesse de leitura dos alunos de cibertextos para textos de tradicionais (e talvez vice-versa para educadores).

No entanto, para muitos educadores do campo da LE, os jogos digitais ainda parecem complicados e estranhos, talvez, sendo entendidos até como desiguais quando comparados aos textos tradicionais. Para muitos educadores que são receptivos aos jogos digitais como ferramentas educacionais, sua utilização muitas vezes esbarra em preocupações pragmáticas. O tempo é um fator sempre presente, quer os alunos estejam jogando ou lendo um texto, eles precisam ter tempo para completar a leitura, no caso de WRoEF, a divisão por contos facilita seu uso em sala de aula. O custo e a acessibilidade, como já discutido anteriormente, também são fatores a ter em conta.

Existe uma distinção importante entre o uso dos jogos digitais como ferramentas de ensino que complementam as aulas e o estudo desses jogos como textos distintos e únicos. Muitas pesquisas estão sendo publicadas sobre o uso desses jogos como ferramentas de ensino, complementando os currículos dos cursos, mas limitando o envolvimento direto com os jogos como objetos de estudo fora dos currículos de design de jogos. Por outro lado, existe pouca pesquisa que coloque a teoria em prática examinando os jogos digitais como textos em um ambiente com foco na leitura. Resumindo: pouca pesquisa na área de LE utiliza os jogos digitais como objetos diretos de estudo. Quando os jogos são usados como recompensas ou como material complementar de um curso, tais práticas ignoram uma exigência por parte do aluno: a inclusão de um aspecto muito influente de uma vida e cultura digital presente e ativa na sala de aula. Esses alunos correm o risco de serem excluídos da conversa literária, porque a literatura na qual eles podem possuir relativa experiência é relegada a um *status* secundário, para não falar de como tais práticas desvalorizam os próprios textos. Portanto, oferece-se a pesquisa

limitada como base do trabalho no campo de não apenas usar os jogos digitais como ferramentas úteis de aprendizado, mas como objetos de estudo crítico.

Trabalhar os jogos digitais como textos literários necessariamente muda a abordagem que um educador pode adotar ao orientar o estudo em uma aula. Tal como acontece com os textos tradicionais, a interpretação do texto varia de aluno para aluno. Isso é semelhante aos jogos como textos, mas os alunos podem muitas vezes experimentar diferentes ramificações narrativas que informam suas interpretações do texto. Da mesma forma, as narrativas geradas pelo jogador, que os alunos produzem conforme preenchem as lacunas na narrativa, suplantam a narrativa por meio de sua influência e experiência de agência enquanto navegam na narrativa, afeta suas interpretações do texto e o que trazem com ele para discussão em classe. Os educadores não precisam ser desencorajados, pois, mesmo quando confrontados com uma multiplicidade de resultados narrativos, muitos jogos, como é o caso dos *Walking Simulators*, e consequentemente WRoEF, contêm uma narrativa central que une as alternativas narrativas do jogo.

Uma vantagem para experiências e leituras tão diversas de um único texto é um excedente de pontos de vista alternativos do texto, o que pode gerar uma discussão produtiva. Esta experiência é familiar: multiplicidade de interpretação é lugar comum na sala de aula com foco em leitura e interpretação. A diferença está no fato de que, nos jogos digitais, a influência da agência direta e a participação com a narrativa investem a interpretação do leitor em sua experiência incorporada, produzindo uma leitura muito mais individualizada e, talvez, íntima do texto. Não é preciso perguntar “como vou abordar todas as experiências narrativas variadas de meus alunos no espaço de uma única sessão de aula?” Em vez disso, deve-se perguntar “qual é a história central e seus temas centrais?” e, em seguida, trabalhar para mesclar a experiência do aluno em uma discussão coesa que se alinha com os objetivos da unidade de ensino.

Embora os objetivos de aprendizagem variem de professor para professor e de classe para classe, Robert Scholes (1986, p.21) talvez descreva melhor os resultados de aprendizagem fundamentais dos currículos de literatura em sua obra *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English* (1986) como “leitura, interpretação e crítica”. Esses três objetivos de aprendizagem abrangem muitos dos resultados dos currículos de leitura e literatura para a maioria dos professores e incorporam objetivos que ouvi muitas vezes expressos por educadores: “criar leitores ávidos para a vida toda” (leitura), “construir habilidades de pensamento crítico” e “cultivando a empatia” (interpretação e crítica). Esses resultados são

fundamentais para o ensino de leitura e não precisam ser alterados ao examinar os jogos digitais como textos.

Da mesma forma que os potenciais de aprendizagem multimodal dos jogos digitais, os educadores podem começar com o familiar ao abordar o ensino desses textos e, em seguida, passar gradualmente para abordagens novas e mais complexas à medida que se familiarizam com o meio. A aprendizagem, dessa forma, torna-se recíproca.

7.4 O jogador-leitor em *What Remains of Edith Finch*

Kress argumenta que a leitura de um romance é muito diferente da “leitura” de um jogo digital, especialmente no sentido do que ele pede ao público leitor: “A tarefa do leitor no primeiro caso [texto impresso] é observar e seguir uma determinada ordem, e dentro dessa ordem engajar-se na interpretação [...]” Já a tarefa leitor da “nova página”, ou seja, do jogo digital e dos textos multimodais, “é estabelecer a ordem através de princípios de relevância do fazer do leitor, e construir sentido a partir disso” (2000, p. 162). O que fica claro a partir dessa avaliação da atividade do leitor é que o jogador e o leitor do texto impresso tradicional estão ambos engajados em fazer sentido, mas o leitor do texto midiático cria significados de diferentes maneiras que são exigidas pelo texto, mas não tão fortemente controlado por ele.

Esse aspecto descrito por Kress é evidente na exploração do jogo escolhido. Nele se está constantemente cercado pelo texto escrito, porém é só a partir da interação do leitor-jogador que o texto se materializa. A escrita vive na mata, ao redor da casa, em buracos de fechadura e olho mágico, em lareiras, cartas, livros e diários, guiando o leitor-jogador adiante na narrativa. O texto os deixa entrar nos lugares mais inusitados e passagens escondidas, enquanto dança na tela, desaparece, rasteja, voa e pula. As palavras são vivas e dotadas de uma personalidade lúdica, e às vezes de uma grande tristeza. O texto não dá instruções ou objetivos para avançar a história: tem uma função estética e narrativa, é arte verbal, pois brinca com o leitor-jogador, provocando e insinuando e, assim, instruindo.

Desse modo, é a ação do leitor-jogador: a decisão de tomar um caminho pelo outro, de entrar ou não em uma porta, de olhar ou não através de uma fechadura; que fara o texto surgir e interagir com o jogador. Assim, o texto funciona quase que como um personagem na tela, fazendo o jogador-leitor interagir e seguir com a narrativa.

Essa é uma das características que tornam o jogo WRoEF uma grande possibilidade para o professor de LE que pretende desenvolver a leitura, pois põe o aluno em contato com palavras em contexto em uma prática situada em um mundo virtual e multimodal.

Assim, ao combina elementos literários com a experiência incorporada do leitor-jogador, em narrativas ambientais e sequências curtas de ação, o *game* atinge uma camada de jogo interpretativo e mostra o potencial de expressão artística através de seu hibridismo e experimentação interdisciplinar com jogos e literatura. O leitor-jogador é solicitado a utilizar habilidades lúdicas e literárias para atravessar a narrativa: leitura profunda, letramento cognitivo e letramento crítico, bem como as habilidades interpretativas que a leitura requer.

A narrativa visual do jogo se mistura com as camadas textuais na forma de narração e monólogos, epistolares, discurso poético e através dos artefatos textuais. Com isso, argumentou-se aqui que alguns jogos são adequados para serem estudados de uma perspectiva literária, e especialmente jogos pertencentes à nova onda de “jogos de arte” como os *Walking Simulators*.

Por fim, o jogo *What Remains of Edith Finch* combina elementos literários com narrativa visual ambiental e mecânica de jogo simples para criar uma experiência híbrida de leitura e jogo. O leitor-jogador é convidado a empregar tanto suas habilidades interpretativas e literárias quanto suas habilidades lúdicas, pois o jogo mescla técnicas literárias, lúdicas, cinematográficas e espaciais em sua narrativa. Esses jogos literários, que esbatem as fronteiras entre disciplinas e gêneros, podem ir além de meras ferramentas e funcionar como verdadeiros textos dentro da disciplina de LE, levando em consideração as oportunidades que eles oferecem para narrativas multimodais e híbridas.

7.5 Em busca de uma perspectiva multiletrada

Para essa seção final, retomamos as discussões e resultados trabalho dos até aqui para responder e aprofundar nosso objetivo geral: compreender, a partir da pedagogia dos multiletramentos, a possibilidade do uso do jogo digital *What Remains of Edith Finch* para o ensino de leitura na disciplina de Língua Estrangeira.

What Remains of Edith Finch celebra histórias e narrativas, é um terreno fértil para estudar narrativa em aulas de LE com foco em leitura. Jogos digitais, filmes e livros contam histórias de maneiras diferentes, e cada meio é estruturado de acordo com gramáticas e convenções discretas e sobrepostas.

Buscou-se apresentar, como forma de exemplo, algumas aplicações que podem ser desenvolvidas utilizando o jogo WRoEF a partir da perspectiva dos multiletramentos, enxergando o jogo como ferramenta textual para o ensino de LE com foco na leitura. Destaca-se ainda, que todo o potencial apresentado pelo jogo em questão será melhor aproveitado se o professor se apropriar de seu conteúdo, de suas características e das possibilidades pedagógicas que essa mídia pode oferecer.

A abordagem escolhida é baseada no modelo de Kalantzis e Cope (2006), fundamentada no capítulo dois. Para os autores, o processo de conhecimento acontece de forma não linear, em níveis e etapas diferentes, e não se dá de forma passiva ou isolada. As quatro etapas (Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformadora) abordadas pelos autores e já discutidas e, são essenciais no ensino do século XXI, pois a utilização delas em conjunto oferece uma visão ampla do que um professor pode realizar:

Quadro 8 – Etapas e Níveis da Pedagogia dos Multiletramentos

Etapas	Níveis
Prática Situada	<p><i>Experimentar o conhecido:</i> abordar o que já é conhecido pelos alunos, quais as vivências, motivações, interesses pessoais em relação aos jogos digitais e à cultura dos jogos digitais.</p> <p><i>Experimentar o novo:</i> apresentar novas perspectivas e informações (textos, imagens, vídeos, etc.) para promover experiências singulares. A partir de situações reais de interlocução motivadas pelos gêneros textuais da cultura dos jogos digitais.</p>
Instrução Aberta	<p><i>Conceituar por nomeação:</i> nomear os gêneros textuais presentes no jogo WRoEF; elencar características do jogo e termos recorrentes.</p> <p><i>Conceituar por teoria:</i> apresentar conceitos teóricos acerca dos elementos que o jogo e os gêneros textuais a ele relacionados, de modo a promover uma compreensão mais ampla, tanto do jogo quanto dos gêneros.</p>
Enquadramento Crítico	<p><i>Analisar funcionalmente:</i> refletir sobre o objeto de estudo (Para que determinado gênero textual? Qual é seu propósito comunicativo? A que comunidade discursiva é dirigido? Qual é a situação de produção? Que sentidos são produzidos pela estrutura textual e lexical?).</p> <p><i>Analisar criticamente:</i> examinar de forma reflexiva, entre outros aspectos, as intenções presentes em um texto; seus</p>

	significados; relações de poder que estabelece, consequências individuais, ambientais e sociais.
Prática Transformadora	<p><i>Aplicar apropriadamente:</i> realizar ações linguísticas que ocorrem no contexto social mais amplo; promover a compreensão, por parte do aluno, da realidade e do objeto de estudo.</p> <p><i>Aplicar criativamente:</i> elaborar resenhas, detonados, tutoriais, vídeos, posts, entre outros gêneros; publicação das produções orais e escritas em canais como <i>Youtube</i>, <i>Facebook</i>, <i>Steam</i> ou por meio de blogs elaborados colaborativamente pelos próprios alunos.</p>

Fonte: Adaptado de Cope & Kalantzis & Cope (2006).

Assim, antes de jogar, os professores podem incentivar os alunos a pensar criticamente sobre algumas das maneiras únicas que os videogames contam histórias e como elas se alinham e diferem de outros textos e mídias. O material de leitura e/ou atividades podem incluir tópicos como: as distinções entre narrativa e história; estruturas lineares e não lineares; os efeitos da mídia interativa versus “passiva”; a relação entre forma e conteúdo e as interseções entre a mecânica do jogo e a narrativa.

Como *warm-up*, os professores podem pedir aos alunos que encontrem imagens com ambientes que “contam uma história”, como a mesa de escritório bagunçada de uma pessoa ou uma mesa de pôquer virada. Eles podem então compartilhar e discutir as imagens em pares ou pequenos grupos. Algumas perguntas a serem feitas podem ser: Que pistas as imagens revelam sobre a vida das pessoas ausentes? Os itens precisam ser “lidos” em alguma ordem específica? O que nossas poses revelam sobre nosso caráter e personalidade?

Os alunos podem jogar WRoEF individualmente ou coletivamente. Para uma experiência com todo o grupo, o professor pode projetar o jogo na sala de aula para que todos vejam, e os alunos podem se revezar vindo para a frente da classe para jogar. Os colegas remanescentes podem oferecer conselhos, fazer anotações e/ou preencher fichas de perfil de personagem para cada membro da família Finch. Os professores podem criar *worksheets* de perfil para solicitar aos alunos informações biográficas, mecânicas de jogos, temas, gênero(s) textual(ais) e artefatos pessoais que contribuam para o desenvolvimento do personagem. Ler resenhas do jogo antes, durante e/ou depois do jogo também pode ser útil. Uma vez que o jogo está em andamento, os alunos podem explorar o conceito de gênero e ver como o jogo participa tanto do gênero literário do realismo mágico quanto do gênero de jogo *Walking Simulator*.

Os professores podem convidar os alunos a pensar criticamente sobre a capacidade de um videogame de contar uma história, especialmente em relação às suas contrapartes literárias

e cinematográficas. O tema tem sido debatido abertamente por críticos e estudiosos (BOGOST, 2017), e a internet está repleta de leituras acessíveis sobre o tema.

As notas e folhas de perfil geradas ao longo da jogatina podem fornecer a base para várias atribuições somativas possíveis. Isso pode incluir a criação de um vídeo para um novo personagem de Finch, a produção de um *podcast* sobre a “maldição da família”, de uma resenha sobre o jogo, apresentações sobre personagens ou de ensaio tradicional. Alguns tópicos a serem abordados podem ser como os personagens são consumidos por suas paixões, como Walter exibe traumas, se Dawn está certa em guardar segredos ou o que realmente aconteceu com Milton. Tais temas também podem ser explorados por meio de debates, fóruns ou mesas redondas. O foco narrativo da lição pode ser vinculado ao apoio ao aprendizado socioemocional, explorando traumas, relacionamentos interpessoais, motivos de caráter, dinâmica familiar, tomada de perspectiva e empatia. Idealmente, esses estariam ligados às próprias vidas e narrativas pessoais dos alunos.

Por fim, é importante lembrar que as etapas do processo de aprendizagem a partir do modelo dos multiletramentos não são fixas, pois ocorrem de forma simultânea em movimentos recíprocos inter-relacionados. Entende-se que o modelo apresentado pelos pesquisadores permite uma abordagem prática de conceitos que são considerados muitas vezes pelos alunos como complexos e abstratos. Além disso, o modelo possibilita aos alunos uma compreensão mais abrangente dos textos multimodais, concepção essa que se mostra apropriada à abordagem aqui apresentada.

8 *GAME OVER*

Os jogos digitais continuam sendo uma tecnologia intrigantemente desafiadora e, às vezes, problemática. Culturalmente, eles foram desprezados como pela violência, mas também elogiados como centros de cidadania digital e ferramentas versáteis de aprendizado. Assim como os textos convencionais, os jogos digitais podem servir a muitos propósitos e transmitir muitas ideias e perspectivas diferentes, dependendo de quem usa a tecnologia. Na ampla cultura da internet, os *games* podem aproximar as pessoas ou criar ambientes divisivos; fica a critério do usuário. Talvez esse seja o grande poder que os jogos digitais compartilham com a literatura: para o bem ou para o mal, ambos são veículos de ideias, pensamentos e crenças, abertos à recepção, interpretação, adoração e à mudança. Os jogos digitais são poderosas máquinas de ideias, cativando a cultura e comandando um mercado de trinta bilhões de dólares. Esse tipo de posição imponente os torna inevitáveis para alunos e professores precisamente por causa do quanto tais jogos permearam a cultura.

Tanto dentro quanto fora da sala de aula, os jogos digitais são um fenômeno cada vez mais reconhecido e poderoso que não pode ser ignorado. Como Gee aponta, os jogos digitais têm um lugar claro como ferramentas de aprendizado. O caminho para essa tecnologia está em seu valor como texto e nas narrativas nele contidas.

Alunos que jogam sentem o poder das histórias e reconhecem que há algo de literário nos jogos digitais, mesmo que não consigam apontar o dedo, mesmo que o estudioso de literatura demore para vê-lo. O efeito da narrativa do jogo é tão influente, real e presente quanto a história de um romance ou filme.

A relação recíproca entre alunos e professores tanto na aprendizagem de jogos digitais como de textos literários tem implicações na sala de aula e cria vantagens tanto para professores quanto para alunos. Gee (2004, 2005, 2007) afirma muitos potenciais de aprendizagem possíveis para os videogames como ferramentas de ensino, mas educadores como Ostenson (2013) e Toomey (2013) demonstram através da aplicação prática quão poderosamente esses potenciais de ensino-aprendizagem se manifestam nos alunos, especialmente no que diz respeito à motivação, ao nível de envolvimento e ao aumento da dedicação dos alunos. No entanto, esses poucos estudos são apenas uma plataforma de lançamento para o que mais pode vir de uma exploração posterior.

Embora a pesquisa seja escassa por enquanto, é muito promissora. Tampouco essa pesquisa permanecerá esparsa, à medida que mais e mais professores, estudantes de pós-

graduação e graduandos reconheçam o valor da exploração dos jogos digitais nas aulas de LE e nas Humanidades. Ao abordar narrativas de jogos com os alunos, o professor abre possibilidades de extrapolar uma narrativa com seus alunos, mesmo que tenha um conhecimento superficial do jogo em si. Talvez não seja tarefa de todo professor ser um *expert* no jogo, mas sim ser o mediador que faz a ponte entre a literatura encontrada nos jogos e a riqueza da literatura encontrada nos textos convencionais. Além disso, tais explorações podem permitir que o aluno, munido talvez de anos de experiência com jogos digitais, seja o especialista da classe e posicione o professor como o guia da leitura que ajuda a fortalecer e polir o conhecimento do aluno.

Tal abordagem da educação que cede a experiência ao aluno, enquanto retém o poder formador e orientador do professor, coloca a agência significativa de volta às mãos do aluno. Também não é nada novo, mas mais uma manifestação do ensino centrado no aluno.

Assim, nesta dissertação, a partir da pergunta “De que forma a pedagogia dos multiletramentos se faz presente nos jogos digitais, em especial no jogo *What Remains of Edith Finch?*”, analisou-se como os jogos digitais estão inseridos na BNCC; buscando compreender como a materialização de diferentes gêneros discursivos no jogo pode propiciar as habilidades de multiletramentos e discutimos, a possibilidade do uso dos *Walking Simulators*, ou mais precisamente o jogo *What Remains of Edith Finch*, como ferramenta para o ensino de leitura em Língua Estrangeira.

Ao retomar a pergunta desta pesquisa, elencou-se cada uma das etapas necessárias para respondê-la. Assim, percebe-se por meio dos capítulos como não apenas os aspectos dos multiletramentos estavam presentes no jogo em questão, mas principalmente como a multimodalidade e os gêneros são relevantes e complexos dentro do jogo.

Em relação aos jogos digitais e a BNCC, chega-se à conclusão de que os jogos digitais estão ganhando forças quando relacionados a educação no Brasil, sendo expostos no documento como parte das habilidades e competências necessárias para o mundo no século XXI. Quando se fala da materialização dos gêneros em relação aos multiletramentos o jogo convida os jogadores a desenvolverem letramentos multimodais e lúdicos juntamente com habilidades cognitivas, críticas e interpretativas ao ler, jogar e navegar pelos ambientes virtuais, interpelando as demarcações entre gêneros e modos, explorando temas e formas de expressão que tradicionalmente estiveram fora do cotidiano e dos próprios jogos digitais, exibindo o potencial criativo do WRoEF para o estudo dos diferentes gêneros e modos com foco na leitura.

Por último, ao discutir o uso do jogo *What Remains of Edith Finch* como ferramenta para o ensino de leitura em Língua Estrangeira, apresentou-se um entendimento do jogo que vai além da ideia de ferramenta, transformando o jogo em um jogo literário. Com isso, apresentaram-se estudos que mostram como os jogos podem funcionar como ferramentas em sala de aula e abordamos maneiras de usar o jogo como uma ferramenta textual a partir da teoria dos multiletramentos, comprovando a possibilidade do uso desse jogo em sala de aula.

É importante salientar que apesar deste estudo ser estritamente teórico, já há evidências de que os jogos digitais podem trazer benefícios para o ensino de LE. Além disso, essa pesquisa se enquadra como uma fagulha propulsora no campo da LE e dos jogos digitais, e com isso novas pesquisas com vieses mais práticos são necessárias para aprofundamento no assunto.

Por fim, os jogos digitais na sala de aula de LE com foco em leitura não são diferentes de trazer filmes, histórias em quadrinhos ou literatura infantil para a sala de aula. É uma migração de interesses e cultura de fora da escola para as salas de aula. Ao adotar os jogos digitais como um novo modo de expressão para a literatura a relação entre professor e aluno torna-se simbiótica, com ambos os lados compartilhando conhecimentos e abrindo novos caminhos. É assim que a leitura ganha vida na sala de aula. Já passou da hora de pegar a experiência literária dos alunos e movê-la das telas de seus telefones e casas e colocá-las diretamente como um tópico de investigação crítica na sala de aula. Fazer isso enriquecerá o valor da experiência educacional para o aluno, para o professor e, também para as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALDRICH, Carl. "Virtual Worlds, Simulations, and Games for Education: A Unifying View," *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 5 : Iss. 5 , Article 1. 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. 2005. **Discourse in the Novel**. Pages 393-420 in B. Pandey (editor). *Intellectual History Reader a Critical Introduction*.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012
- BAKHTIN, Mikhail. **Speech Genres and Other Late Essays**. Trans. by Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986. Disponível em: <https://criticaltheoryconsortium.org/wp-content/uploads/2018/07/Bakhtin-Speech-Genres.pdf> Acesso em: 02 de outubro de 2021.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BEAVIS, Catherine. **Literary English and the Challenge of Multimodality**. *Changing English*. 20. 2013.
- BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: **Escritos sobre o Mito e Linguagem**. p. 49-73. Trad. Susana Kampff e Ernani Chaves, 2011.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.
- BERTO, Jane C. Beltramini & MENEGASSI, Renilson José. Os Gêneros Textuais, o Conceito e a Prática De Reescrita nos Documentos Curriculares Oficiais Brasileiros Sobre o Ensino de Língua Materna. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECEV**. 5, N. 1, ano 2013 -Volume Temático: Gêneros Textuais e Estratégias de Textualização.
- BERTONHA, G. Educação Linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma Leitura Crítica sobre o Ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental a Luz da Perspectiva de Repertórios Translíngues. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 1, maio 2020, p. 227-246. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70594>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- BOGOST, Ian. **How to do things with videogames**. Minneapolis: University of Minnesota Press. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRANSFORD, J., DARLING-HAMMOND, L., & LEPAGE, P. Introduction. In: L. DARLING-HAMMOND & J. BRANSFORD (Eds.), **Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do** (pp. 1–39). Jossey-Bass. 2005.
- BRODERICK, D. **Collaborative Design**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(3), 198–208. 2014.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.
- BROWN, L., IWASAKI, N., & LEE, K. Implementing multiliteracies in the Korean classroom through visual media. In Y. Kumagai, A. Lopez-Sanchez, & S. Wu (Eds.), **Multiliteracies in World Languages Education** (1st ed., pp. 158-181). (Language, Culture, and Teaching). Routledge. 2016.

- BUCKINGHAM, David; GRAHAME, Jenny; SEFTON-GREENE, Julian. **Making Media: Practical Production in Media Education**. London: The English and Media Centre, 1995.
- BUCKINGHAM, D & SEFTON-GREEN, J. Gotta Catch 'em all: Structure, Agency and Pedagogy in Children's Media Culture. **Media, Culture & Society**. 25(3):379-399. 2003.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- CHANADY, Amaryll Beatrice. **Magical Realism and the Fantastic: Resolved versus Unresolved Antinomy**. New York: Garland Publishing Inc. 1985.
- CONATI, C. **Probabilistic Assessment of User's Emotions in Educational Games**. Journal of Applied Artificial Intelligence, 16, 555-575. 2002.
- CONNOLLY, Thomas, BOYLE, Elizabeth, MACARTHUR, Ewan, HAINEY, Thomas, & BOYLE, James. A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. In: **Computers & Education**, 59(2), 661-686. 2012.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New literacies, new learning**. Pedagogies: An International Journal, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- CUDDON, Mark. 'Gamer hand': Console games as texts and activities that use gaming as a stimulus. In: BEAVIS, Catherine, O'MARA, Joanne & McNEICE, Lisa. **Digital Games: Literacy in Action**. Wakefield Press, 176p. 2012.
- CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- DANIEL, Lee A. "**Realismo Mágico: True Realism with a Pinch of Magic**". The South Central Bulletin. 42 (4): 129-130, 1982.
- DAVIES; Alan; ELDER, Catherine. General Introduction. Applied Linguistics: subject or discipline? In: **The Handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, 2004.
- DENIS, G. & JOUVELOT, P. Building the case for videogames in music education. In: **Second International Computer Game and Technology Workshop**, pages 156-161, 2004.
- DEHAAN, J. Acquisition of Japanese as a foreign language through a baseball video game. **Foreign Language Annuals**, 38(2), 278-282. 2005.
- DEVITT, Amy J., Heilker, Paul; Vandenberg, Peter (eds.), "**Genre**", Keywords in Writing Studies, Utah State University Press, pp. 82-87, 2015.
- DONDLINGER, M. J. **Educational Video Game Design A Review of the Literature**. 4. In: RICE, J. W. (Ed.), Denton, Texas. 2007.
- EGENFELDT-NIELSEN, Simon. **Beyond Edutainment Exploring the Educational Potential of Computer Games**. 2005.
- FACER, K; FURLONG, J; FURLONG, R., & SUTHERLAND, R. **Screenplay: Children and Computing in the Home** (1st ed.). Routledge. 2003.
- FANTI, Maria da Gloria Corrêa Di. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In.: **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**. v. 7. n. 1 e n. 2. Juiz de Fora. Jan/Dez 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Media Discourse**. London: E Arnold, 1995.
- LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 209-230, 2012.

- LINEHAN, Conor; KIRMAN, Ben; LAWSON, Shaun & CHAN, Gail. **Practical, Appropriate, Empirically-Validated Guidelines for Designing Educational Games**. Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings. 1979-1988. 2011.
- GOODMAN, Alissa, & BARBARA, Sianesi. "Early Education and Children's Outcomes: How Long Do the Impacts Last?" **Fiscal Studies**, vol. 26, no. 4, 2005, pp. 513–48.
- GEE, James P. **What video games have to teach us about literacy and learning** (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan. 2007.
- GUERRA, Eliane Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Grupo  nima Educa o, Belo Horizonte, 2014.
- HABERMAS, J rgen. **Dial tica e Hermen tica – para a cr tica da hermen tica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987a.
- HALL, Stuart. Introduction. In: **Representation: cultural representation and signifying practices**. Londres: Sage Publications, 1997.
- HALLIDAY, Michael & HASAN, Ruqaiya. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HEATH, S. B. The functions and uses of literacy. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: A reader**. USA: Cambridge University Press, p. 15-26. 1986.
- HICKMAN, Larry. **Philosophical Tools for Technological Culture: Putting Pragmatism to Work**. Bloomington: Indiana University Press. 2001.
- HOPKINS, Izabela & DAVID, Roberts. "Chocolate-covered Broccoli?" Games and the Teaching of Literature." **Changing English**, vol. 22, n. 4, 2015, p. 222-236.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: a study of the play element in culture**. New York: Roy Publishers. 1950.
- HUTCHISON, David. **Video Games and the Pedagogy of Place**. The Social Studies. 98. 2007.
- JUUL, Jesper. **Half-real**. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge MA: The MIT Press. 2005.
- KAISER, Mark. New Approaches to Exploiting Film in the Foreign Language Classroom. **L2 Journal**, 3(2). 2011.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.
- KERN, Richard. **Language, Literacy, and Technology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. p. 291. 2015.
- KING, Geoff & KRZYWINSKA, Tanya. **Computer Games / Cinema / Interfaces**. 2002.
- KITTLER, Friedrich. The mechanized philosopher. In L. A. Rickels (Ed.), *Looking after Nietzsche* (pp. 195–207). Albany, NY: State University of New York Press, 1990.
- KRASHEN, Stephen. Developing academic language: Early L1 reading and later L2 reading. **International Journal of The Sociology of Language**. 143-151. 2002.
- KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- KRESS, Gunther. **Writing the Future: English and the Making of a Culture of Innovation**. Sheffield: NATE, 1995.

LACELLE, Nathalie, LEBRUN, Monique, BOUTIN, Jean-François, RICHARD, Moniques & MARTEL, Virginie. **Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire**: Une grille d'analyse transdisciplinaire. 2015.

LIVINGSTONE, Sonia: **Adult Media Literacy**. A review of the research literature on behalf of Ofcom. Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science, London 2005.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). **Constructing critical literacies**. St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

MARTIN C; STEINKUEHLER C; Collective Information Literacy in Massively Multiplayer Online Games. **E-Learning and Digital Media**. 7(4):355-365. 2010.

MILLS, K. Ann. **A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies**. Review of Educational Research, Volume: 80 issue: 2, page(s): 246-271. 2010.

MOITA-LOPES, Luiz. P. M. Da aplicação de linguística a linguística aplicada interdisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MORTARA, Michela; CATALANO, Eva C.; BELLOTTI, Francesco; FIUCCI, Giusy; HOURY-PANCHETTI, Minica & PETRIDIS, Panagiotis. Learning cultural heritage by serious games. **Journal of Cultural Heritage**, 15(3), 318 - 325. 2014.

OLIVEIRA, Maria B. Fernandes de & SZUNDY, Paula T. Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, ago./dez. 2014.

OSTENSON, Jonathan. “Exploring the Boundaries of Narrative: Video Games in the English Classroom.” **English Journal**, 102.6, 2013, p. 71-78.

PINTO, Álvaro V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro, Contraponto: 2005.

PINTO, Andre Luiz. **Jogos digitais e educação: o mundo aberto de minecraft na aprendizagem situada ludoletrada**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

PHYLLIS, C; BLUMENFELD, Elliot Soloway; MARX, Ronald W; KRAJCIK, Joseph S; GUZDIAL, Mark & PALINCSAR, Annemarie. **Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning**, Educational Psychologist, 26:3-4, 369-398. 1991.

POE, Marshall T. **A history of communications: media and society from the evolution of speech to the Internet**. New York: Cambridge University Press, 2011.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants** [Electronic Version]. On the Horizon, 9. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 30 de set. de 2020.

RANKIN, Y., GOLD, R. & GOOCH, B. 3D Role-Playing Games as Language Learning Tools. Proceedings of EuroGraphics, **The Eurographics Association**, Oxford, 4-8 September 2006, 33-38. 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

RIGBY, S., & RYAN, R. M. **Glued to games: How video games draw us in and hold us spellbound**. Praeger/ABC-CLIO. 2011.

- ROJAS, Michele Cristina C. A. **O Livro Didático De Língua Inglesa: Concepções de Multiletramentos e Leitura.** Dissertação de Mestrado, UTFPR, Curitiba, 2021.
- ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane e MELO, Rosineide de Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada** [online]. 2017, v. 33, n. 4
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- ROSELL, Jennifer & PAHL, Kate. **The Routledge Handbook of Literacy Studies.** 2015.
- RYSHINA-PANKOVA, Marianna. Understanding "Green Germany" through Images and Film: A Critical Literacy Approach. **Unterrichtspraxis/Teaching German**, v46 n2 p163-184. 2013.
- SALEN, Katie & ZIMMERMAN, Eric. **The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology.** The MIT Press, 2005.
- SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of Play: Game Design Fundamentals.** Londres: The MIT Press, 2004.
- SANTAELLA, L. Introdução. In: SANTAELLA, L.; FEITOSA, M. **Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- SANTOS, Claudenise de Paula. **Multiletramentos nas Aulas de Língua Inglesa: integrando fotografia, rede social e escrita.** 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Linguagens, PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3820>. Acesso em: 30 out. 2020.
- SAPIR, Edward. The Status of Linguistics as a Science. In: **Language** 5: 207-14. 1929.
- SENSE, P.M., KLEINER, A., ROBERTS, C., ROSS, R.B. & SMITH, B.J. **The Fifth Discipline Fieldbook.** Doubleday, New York, 5. 1994.
- SHAFFER, David; HALVERSON, Richard; SQUIRE, Kurt & GEE, James. Video games and the future of learning. **WCER Working Paper** No. 2005-4. 2005.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press. 1981.
- SCHOLES, R.E. **Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English.** Yale University Press. 1985.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- KRESS, G. Literacy in the new media age. London: Routledge, 2003.
- SILVA, José R. Ribeiro da; MOREIRA, Maria E. Alves; SÁ, Cícera A. Agostinho de. **Contribuições de Mikhail Bakhtin para a Concepção de Linguagem e para o Ensino de Línguas no Brasil.** II CONEDU - Congresso Nacional de Educação. 2015.
- STEINKUEHLER, Constance. **Learning in massively multiplayer online games.** 2004.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SQUIRE, Kurt. **From Content to Context: Videogames as Designed Experience.** Educational Researcher. 35. 19-29. 2006.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review. 66. 60-92.1996.

TOLDO, Claudio & MARTINS, Gabriela S. Pym. A BNCC e os gêneros discursivos: um olhar enunciativo-discursivo para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I. **Revista Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020.

TOOMEY, Margaret. “Engaging the Enemy: Computer Games in the English Classroom.” **Literacy Learning: The Middle Years**, vol. 25, n. 3, 2017, p. 38-49.

UNESCO. **2º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**: repensando a alfabetização. Brasil. 2014.

VARGAS, Milton. Prefácio. In: GRISPUN, Mirian P. S. Z. (Org.) **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAGNER, W., DUVEEN, G., FARR, R., JOVCHELOVITCH, S., LORENZI-CIOLDI, F., MARKOVÁ, I. & ROSE, D., Theory and Method of Social Representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2: 95-125. 1999.

WARFORD, Mark & WHITE, William. Reconnecting Proficiency, Literacy, and Culture: From Theory to Practice. **Foreign Language Annals**. 45. 2012.

WEISER, Mark. The Computer for the Twenty-First Century. In: **Scientific American**, Vol. 265, No. 3, SPECIAL ISSUE: Communications, Computers and Networks: How to Work, Play and Thrive in Cyberspace, pp. 94-105. 1991.

WENGER, E. Communities of practice: The key to Knowledge Strategy, Knowledge Directions. **The Journal of the Institute for Knowledge Management**, 1, 48-93. 1999.

WILLIAMS, Dmitri. Bridging the methodological divide in game research. **Simulation & Gaming - Simulat Gaming**. 36. 2005.

WHITTON, N. **Learning with Digital Game, a Practical Guide to Engaging Students in Higher Education**. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group. 2010.

ZIELKE, Marjorie; EVANS, Monica J.; DUFOUR, Frank; CHRISTOPHER, Timothy V.; DONAHUE, Jumanne K.; JOHNSON, Phillip; JENNINGS, Erin B.; FRIEDMAN, Brent S.; OUNEKEO, Phonesury L. & FLORES, Ricardo . **Serious games for immersive cultural training**: Creating a living world. *IEEE Computer Graphics and Applications*, March/April, 49 – 60, 2009.