



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



HUDSON ALVES DOS SANTOS

**OS VIDEO GAMES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CRENÇAS DE ALUNOS E DE PROFESSORES**

PAU DOS FERROS/RN

2018

HUDSON ALVES DOS SANTOS

OS *VIDEO GAMES* NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CRENÇAS
DE ALUNOS E DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso Proletras – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) – Unidade Pau dos Ferros, como requisito para sua defesa sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Nonato Oliveira.

PAU DOS FERROS/RN

2018

HUDSON ALVES DOS SANTOS

OS *VIDEO GAMES* NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CRENÇAS
DE ALUNOS E DE PROFESSORES

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Marcos Nonato de Oliveira

DATA DA DEFESA: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira - UERN
(Orientador e presidente)

Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza – UERN
(Examinador)

Prof. Dra. Lígia de Souza Leite Moraes – UFERSA
(Examinadora)

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva – UFERSA
(Suplente interno)

Dedico este trabalho Giovanna, minha companheira nos últimos 6 anos, sempre me apoiando e cuidando de mim, e a minha mãe por sua luta desde sempre para nos dar uma vida mais confortável e digna, sempre prezando pela honestidade e o amor em nossa família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UERN, principalmente ao CAMEAM, universidade que tenho o maior respeito e orgulho de fazer parte.

Agradeço ao meu estimado colega de curso, Hérico Feitosa Guedes, um excelente profissional que admiro muito e foi um companheiro valoroso durante todo o curso.

Agradeço a Gilton Sampaio, professor que o destino me deu a honra de conhecer, ser humano admirável e inspirador na minha trajetória desde então.

Agradeço à CAPES que, através do PROFLETRAS, me proporcionou o contato com tantos professores incríveis, cujo trabalho acrescentou a mim tanto como profissional quanto como ser humano.

Agradeço ao meu orientador Marcos Nonato de Oliveira, que sempre foi muito paciente e me deu dicas preciosas.

Agradeço a todos aqueles que estiveram envolvidos de alguma forma nesse trabalho.

“A maioria de nossos professores não precisa nem de punição nem de substituição, mas sim de novas perspectivas e ideias que funcionem. Nosso contexto educacional mudou e um novo contexto exige um novo pensamento.”

(Mark Prensky)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar quais são as crenças de alunos e professores, em relação ao uso das tecnologias digitais e dos *video games* na sala de aula de língua portuguesa, seja como uma ferramenta alternativa de ensino ou como um complemento na didática da sala de aula. Tendo em vista que as metodologias usadas atualmente, de acordo com as avaliações nacionais e internacionais, não estão obtendo os resultados esperados. Em sua base teórica, este trabalho utiliza estudos de diversos autores que advogam sobre o uso dos video games na aprendizagem, tais como: Prensky (2012), Gee (2003), Greenfield (1988), no campo das crenças, Barcelos (2004), Schwitzgebel (2006), Almeida Filho (1993) e Silva (2005). Para a obtenção dos dados foram utilizados questionários com perguntas sobre os hábitos dos alunos e dos professores de leitura, do uso de tecnologia dentro e fora sala de aula e de suas opiniões em relação às aulas. Além de produção textual dos alunos, entrevista com os professores e notas de campo. Os alunos selecionados foram aqueles que estavam dentro da faixa etária correta dos sétimo, oitavo e nono anos de uma escola pública de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, e que jogassem alguma forma de jogo digital, seja ele em qualquer dispositivo. Após isso, consoles foram levados para a sala de aula e os alunos jogaram alguns games que utilizavam a sua compreensão leitora. Em seguida, foi realizada a produção textual dos alunos, para que pudessem expressar suas crenças sobre a eficiência dessa metodologia. E, por último, foi realizada uma entrevista com os professores e os alunos – um método qualitativo para obtenção de dados que não podem ser medidos por uma expressão numérica, o que propicia um ambiente mais natural e holístico para a entrevista. Os resultados obtidos mostraram que há uma diferença considerável entre as crenças dos alunos e as crenças dos professores, devido às diferenças de perspectivas em relação ao processo ensino-aprendizagem. A conclusão é que os alunos acreditam que os video games podem melhorar sua aprendizagem, sua capacidade cognitiva e motivacional, além de melhorar a qualidade de suas aulas. Enquanto os professores acreditam que apenas com treinamento, planejamento e ajuda da comunidade escolar talvez pudessem usar os video games em sala de aula como ferramenta didática. Além disso, consideram uma

mudança de paradigma bastante radical, dessa forma, mostrando uma visão cética sobre a possibilidade de sucesso da metodologia.

Palavras-chave: Video Game; Crenças; Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to investigate what are the beliefs of students and teachers regarding the use of digital technologies and video games in the Portuguese language classroom, either as an alternative teaching tool or as a complement in classroom teaching, given that the methodologies currently used, according to national and international assessments, are not achieving the expected results. In its theoretical basis this work uses studies of many authors who advocate about the use of video games in learning, such as Prensky (2012), Gee (2003), Greenfield (1988), in the field of beliefs Barcelos (2004), Schwitzgebel (2006), Almeida Filho (1993) e Silva (2005). To obtain the data, questionnaires were used with questions about students 'and teachers' reading habits, the use of technology inside and outside the classroom and their opinions regarding the classes. In addition, textual production of students, interview with teachers and field notes. The selected students were those who were within the correct age group of the seventh, eighth and ninth grades of a public school in Natal, in the state of Rio Grande do Norte, and who played some form of digital game in any kind of device. After that, consoles were brought into the classroom and students played some games that used their reading comprehension. Then, a textual production was made to the students could express their beliefs about the efficiency of this methodology. And finally, an interview was conducted with teachers and students - a qualitative method for obtaining data that can not be measured by a numerical expression, which provides a more natural and holistic environment for the interview. The results showed that there is a considerable difference between the students' beliefs and the teachers' beliefs due to differences in perspectives regarding the teaching-learning process. The conclusion is that students believe that video games can improve their learning, their cognitive and motivational ability, and improve the quality of their classes. While teachers believe that only with training, planning, and help from the school community they could perhaps use video games in the classroom as a didactic tool. In addition, they consider a radical change of paradigm, thus, showing a skeptical view on the possibility of success of the methodology. Keywords: Video Game; Beliefs; Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Onde costumam jogar.....	71
Gráfico 2 – Quais dispositivos usam.....	72
Gráfico 3 – Tem dedicado.....	73
Gráfico 4 – Características desejada nos jogos.....	74
Gráfico 5 – Jogos favoritos.....	75
Gráfico 6 – Gêneros preferidos.....	77
Gráfico 7 – Gêneros que gostariam de ler.....	78
Gráfico 8 – Recursos tecnológicos presentes em sala de aula.....	79
Gráfico 9 – Opinião em relação às aulas.....	80
Gráfico 10 – <i>Video games</i> poderiam ser usados no processo de ensino.....	81
Gráfico 11 – Interesse dos alunos por gêneros textuais na visão dos docentes.....	83
Gráfico 12 – Opinião dos docentes sobre a razão pela qual os alunos leem.....	84
Gráfico 13 – Temas que os alunos têm interesse na visão dos docentes.....	85
Gráfico 14 – Avaliação das ferramentas utilizadas para incentivar o letramento.....	87
Gráfico 15 – Frequência de uso de alguns recursos tecnológicos.....	88
Gráfico 16 – Crença dos estudantes sobre o <i>video game</i> em sala de aula.....	91
Gráfico 17 – Crenças dos estudantes sobre o <i>video game</i> em sala de aula.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.....	19
Quadro 2: Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas.....	21
Quadro 3: Quadro de comparação entre crenças de professores e alunos.....	112
Quadro 4: Notas de campo.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PISA – *Programme for International Student Assessment*

LA – Linguística Aplicada

DGBL – *digital-based learning* (aprendizagem baseada em jogos digitais)

NPD group - *National Purchase Diary Panel Inc*

PC – *Personal Computer*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

GTA – *Grand Theft Auto*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CRENÇAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
2.1 Histórico sobre crenças.....	19
2.1.1 <i>Crenças e sua contribuição na aprendizagem de línguas.....</i>	<i>29</i>
2.2 Tecnologias digitais e o ensino de língua portuguesa.....	33
2.2.1 <i>As tecnologias digitais e os video games.....</i>	<i>33</i>
2.3 Os nativos digitais, os imigrantes digitais e o desenvolvimento cognitivo.....	40
2.4 O ensino de língua portuguesa.....	49
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	58
3.1 Caracterização da pesquisa.....	58
3.2 Universo da pesquisa.....	62
3.3 Procedimentos de coleta e de análise.....	63
3.4 Etapas da intervenção.....	67
4 CRENÇAS SOBRE OS VIDEO GAMES NA SALA DE AULA.....	70
4.1 Os alunos e os jogos digitais.....	70
4.2 Os Professores e os jogos digitais na sala de aula.....	81
4.3 Uma intervenção com o uso dos video games na sala de aula.....	90
4.4 Crenças dos alunos sobre o uso de video games na sala de aula.....	94
4.5 Crenças dos professores sobre o video game em sala de aula.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A – Questionário de sondagem dos alunos.....	129
APÊNDICE B – Questionário de sondagem dos professores.....	131
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecimento.....	134
ANEXO A – Produção textual dos alunos.....	136

1 INTRODUÇÃO

Com base em nossas experiências, os professores que lecionam disciplinas de línguas, sejam elas materna ou estrangeiras, principalmente nas escolas públicas, sabem os enormes obstáculos que há pela frente. Contudo, pelo que percebemos, o que mais desafia os professores é achar uma forma de fazer com que a aprendizagem aconteça de maneira mais eficiente, como mostram vários dados de avaliações externas e internas. O sistema atual não está alcançando minimamente os objetivos vislumbrados outrora, como mostra Brasil (2018). Ou seja, o Estado brasileiro parece não estar formando os cidadãos capacitados que a nossa sociedade precisa. Muito pelo contrário, possivelmente, forma legiões de analfabetos funcionais. Isso acontece em um mercado de trabalho, cada vez mais imerso nas tecnologias digitais.

O exemplo desse fracasso está nos dados do *Programme for International Student Assessment* – avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE) – do ano de 2015, segundo essa pesquisa o Brasil caiu de 53º para 59º lugar em leitura, é algo alarmante. Logicamente, esse resultado não advém apenas das metodologias antiquadas que são usadas nas salas de aula, mas de um conjunto de elementos, como foi citado anteriormente. Enquanto a Prova Brasil, por exemplo, que é uma avaliação interna feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra que no ano desde 2013 a 2017, o Brasil, apesar de os dados mostrarem certa evolução, não conseguiu atingir as metas estabelecidas em cada ano (BRASIL, 2018). Embora tais avaliações, de acordo com o INEP, possam até não mostrar a realidade em si, por desconsiderarem vários aspectos relevantes, elas merecem grande consideração, pois é através desses resultados que se baseiam as políticas educacionais que serão criadas.

Dessa forma, acreditamos que é necessário descobrirmos alternativas para que possamos melhorar não somente os índices das avaliações que, apesar de muitas vezes, não levarem em consideração as peculiaridades regionais e/ou nacionais, são necessários e importantes para um vislumbre de qual caminho temos que seguir.

Nesse contexto, considerando que as mudanças sociais acontecem cada vez mais rápido e as gerações acompanham tal mudança, por exemplo, os alunos das

gerações X e Y, aqueles que já nasceram com o advento da *internet*, de acordo com Prensky (2012), são bem diferentes das gerações anteriores, e essa mudança está acontecendo com mais frequência à medida que a tecnologia evolui. Deste modo, um novo horizonte surge as formas de aprendizagem estão mudando também. Portanto, acreditamos que cabe ao professor adaptar-se e trazer as novas tecnologias para dentro da sala de aula, considerando-as como uma ferramenta pedagógica que pode ajudá-lo e não uma forma de atrapalhar o seu trabalho.

Creemos, portanto, que a inovação no ensino e no ambiente escolar não é apenas algo que os especialistas em educação demandam, é algo necessário. As tecnologias digitais estão diretamente ligadas a ela e, principalmente, na quebra de paradigmas. Para Gee (2003), os *video games* tornaram-se parte da cultura das crianças e adolescentes, mudando a sua forma de entretenimento e suas experiências. Pensando nisso, nos perguntamos: como os *vídeo games* poderiam ser usados como ferramentas pedagógicas auxiliando no ensino e na aprendizagem dentro e/ou fora de sala de aula? Que implicações os usos dos jogos digitais podem trazer para a sala de aula de língua portuguesa? Além disso, observando as pesquisas feitas por Becker (2004) que revelam que a maioria dos professores não está familiarizada com essas tecnologias, menos ainda com os *video games*, perguntamos: quais seriam as crenças dos professores sobre a utilização das tecnologias digitais em sala de aula e em especial dos *video games*? Quais são os hábitos, tanto dos professores quanto dos alunos, na utilização das tecnologias digitais em seu cotidiano? Quais são as crenças dos estudantes na relação entre as tecnologias digitais, os *video games* e a aprendizagem? De acordo com Becker (2004), o método tradicional de ensino não está conseguindo ser bem-sucedido em sua proposta, ou seja, a escola tem passado por muitos desafios no ensino. É esse desafio que os professores tentam superar todos os dias, porém, quais métodos devemos utilizar? Nossos alunos aceitam ou acreditam nessa metodologia?

Assim, o interesse nesse projeto surgiu quando eu, enquanto professor, ao observar alunos de diversas turmas que leciono, conseguia facilmente identificar aqueles que eram adeptos aos *vídeo games*. Sendo que tal percepção acontecia nos primeiros dias do ano letivo, ou seja, em um momento que pouco os conhecia, percebia que aqueles que jogavam tinham uma maior facilidade quando se tratava da resolução de

tarefas. Outro aspecto que me fazia indentificá-los mais facilmente era o fato de eu mesmo ter sido um adepto dos *vídeo games* e, na infância e adolescência, agia de maneira semelhante.

Portanto, os *video games* tiveram um papel essencial no meu aprendizado da língua inglesa, percebendo, assim, que havia uma ligação entre *video games* e aprendizagem, me perguntei: por que não poderiam ser usados como ferramenta de ensino, uma vez que estes trabalhavam, de forma prática, vários conceitos e tarefas que aplicava em sala de aula? Nesse contexto, buscamos saber quais pesquisas estão sendo desenvolvidas nessa área, encontramos diversos trabalhos que abordaram e abordam esse tema, dentre elas estão: Gee (2003), que discute a relação entre *video games*, sociedade e aprendizado; Prensky (2012), que explica como as novas gerações aprendem de forma completamente diferente das anteriores, assim como a escola pode usar os *video games* como uma ferramenta de ensino eficaz. Em outro trabalho, *Teaching Digital Natives*, Prensky (2010) aborda a visão de como os *video games* podem ser ótimos motivadores e excelentes “parceiros” de ensino dos professores; Gunter (1998), que mostra os efeitos dos *video games* em crianças; Greenfield (1988), que discute o desenvolvimento do raciocínio com diversas tecnologias; e Malone (1981). que fala sobre o que torna os *video games* atrativos, enquanto componente motivador extremamente importante.

Gee (2003), em seu trabalho “*What video games have to teach us about learning and literacy*”, demonstra que há vários princípios de aprendizagem nos *video games* e que eles podem ser aplicados na sala de aula. Além disso, mostra como os *video games* podem ser desafiadores e, principalmente, motivadores para a aprendizagem.

Em relação as pesquisas brasileiras nessa área, temos Leffa (2012), que em sua tese “*Quando jogar é aprender: o video game na sala de aula*” propõe que os *video games* podem constituir um importante instrumento de mediação na aprendizagem de línguas. Para tanto, destaca três aspectos principais do *video game*: o *video game* como prática social pelo uso intensivo da língua; o *video game* envolvendo o jogador por imersão; o *video game*, que exige o conhecimento da língua para ser jogado e ao mesmo tempo propicia a sua aprendizagem. Enquanto outras pesquisas ainda de Leffa (2012) e Malone (2017) mostram que os jogos digitais conseguem desenvolver algumas

características essenciais na aprendizagem, tais como: pensamento estratégico; planejamento; comunicação; lidar com números; habilidades de negociação; construção de decisões em grupo e análise de dados. Ou seja, temos um material de enorme potencial para explorarmos nesse processo, tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Aguiar (2017), em “*O jogo digital no ensino de língua portuguesa*”, reflete sobre a utilização dos jogos digitais, podendo ser usados como recurso pedagógico no ensino de língua portuguesa, levando em consideração a noção sociointeracionista da linguagem e a abordagem na qual o conhecimento ocorre de forma não-linear. Enquanto as pesquisas elencadas anteriormente estão mais ligadas à aprendizagem, a nossa pretende entender quais são as crenças que os alunos e professores têm em relação a isso, e como ou se podem interferir na implementação dessa possível ferramenta pedagógica em sala de aula.

Diante do exposto, e dos diversos trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, esta pesquisa busca refletir sobre como as crenças dos alunos e professores podem afetar o desenvolvimento e/ou aplicação de uma metodologia alternativa de ensino de língua portuguesa. Dessa forma, considerando extremamente importantes o papel de ambos atores no contexto educacional. O mundo muda mais rápido a cada dia e, acompanhando essas mudanças, as novas gerações de estudantes estão encontrando uma escola que destoa muito da realidade tecnológica. Ao propormos a aproximação da escola e da realidade brasileira, poderíamos até dizer da realidade mundial, visto que as tecnologias digitais estão muito mais presentes fora da escola e da sala de aula, acreditamos que estaremos iniciando uma reflexão muito importante.

O objetivo desta pesquisa é investigar a crença e a utilização das tecnologias digitais, mais especificamente dos *video games*, como uma alternativa colaborativa e motivacional no ensino de língua portuguesa. Apesar de ser voltado para a língua materna, poderia ser utilizada para qualquer língua ou disciplina escolar, obviamente que feitas determinadas adaptações. Os objetivos específicos, portanto, são: 1) Identificar como professores e alunos utilizam as tecnologias digitais em seu cotidiano; 2) Analisar as crenças dos professores sobre a utilização das tecnologias digitais em sala de aula e em especial dos *video games*; 3) Analisar as crenças dos estudantes na relação entre as tecnologias digitais, os *video games* e a aprendizagem.

Os jogos digitais, com base nas nossas observações, os conhecidos *video games*, na atualidade, são uma parte importante no lazer das crianças e vêm crescendo em importância na cultura como um todo. Nós, como adultos, frequentemente observamos as crianças dedicarem várias horas interpretando magos, contruindo cidades, controlando robôs e treinando animais. Antigamente, os computadores eram rejeitados como uma atividade lúdica, pois, para os padrões da época, existiam atividades que tinham um valor, digamos, “superior” como, por exemplo, brincar com os seus amigos no jardim, na rua ou na casa. No entanto, houve uma drástica mudança nos paradigmas, hoje, pesquisadores, professores e vários outros profissionais começam a se perguntar o quanto essa tecnologia pode ajudar no aprendizado das crianças. Melhor do que impedir a entrada dos jogos digitais na escola, é se perguntar se estes podem ser uma fonte de recursos para a aprendizagem dos estudantes.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos as teorias que embasam a nossa investigação, discutindo as tecnologias digitais e os jogos digitais. No segundo capítulo, discorreremos sobre crenças em algumas áreas do conhecimento, incluindo seus conceitos e definições por parte de diversos autores/pesquisadores, e como os estudos que a linguística aplicada estão sendo desenvolvidos na aprendizagem de línguas. Além disso, serão explanados os conceitos sobre nativos digitais, imigrantes digitais e as comparações em diversas questões cognitivas entre essas gerações. O capítulo três tratará, inicialmente, sobre os *video games* e a tecnologia no ensino de português. Em seguida, revisaremos a história do ensino do português no Brasil e suas características até as décadas mais recentes. No capítulo quatro, explicaremos os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo a seleção e descrição dos participantes, o objetivo das perguntas realizadas e as entrevistas. No capítulo cinco, descrevemos as entrevistas com docentes e discente, e a interpretação dos dados.

2 CRENÇAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Iniciamente, este capítulo trata dos vários conceitos e definições de crença apresentados por vários estudiosos, assim como, sua origem em diversas áreas da ciência, os estudos realizados nessa área, sua evolução, suas perspectivas e a sua importância na ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, foca na ligação entre a tecnologia digital e o ensino de língua portuguesa. Também explica as diferenças cognitivas entre as gerações e o desenvolvimento cognitivo das novas gerações. Por último, apresentaremos uma perspectiva histórica do ensino da língua portuguesa no Brasil, incluindo seu processo de origem, suas mudanças sociais, suas mudanças didáticas e a sua situação até as décadas recentes.

2.1 Histórico sobre crenças

A etimologia das palavras crenças vem do latim medieval *credentia*, que significa “a ação de acreditar, fé”, enquanto as suas definições variam entre e.g. Ato ou efeito de crer; Conjunto de ideias religiosas compartilhadas por muitas pessoas; fé religiosa; convicção, credo; Pensamento que se acredita ser verdadeiro ou seguro; Convicção sobre a verdade de alguma afirmação ou sobre a realidade de algum ser, coisa ou fenômeno, especialmente quando não há provas conclusivas ou confirmação racional daquilo em que se acredita (MICHAELIS, 2017). Vale salientar que, apesar de, no cotidiano, as crenças estarem quase que exclusivamente ligadas à religião e aos seus dogmas, ela é uma forma de pensar. Crença é o estado psicológico em que um indivíduo adota e se detém a uma proposição ou premissa para a verdade, ou ainda, uma opinião formada ou convicção (Cf. SCHWITZGEBEL, 2006).

De acordo com Almeida Filho (1993), acreditar é um estado mental ou psicológico, podendo estar ligado a um objeto exterior, contudo, a crença continua a acontecer na mente do sujeito que acredita.

De acordo com os estudos de Doron e Parot (1998), as crenças podem se apresentar como uma opinião (no sentido de fazer corresponder crenças aos conhecimentos prováveis), como crenças propriamente ditas (no sentido de corresponder a uma adesão que, apesar de excluir a dúvida, não se firma nos conhecimentos científicos) ou como um saber (as crenças seria decididamente assertiva, fundamentada em conhecimentos socialmente reconhecidos, ainda que nem sempre demonstráveis). Para Gelman et al. (2008), temos a tendência de, durante a infância, interiorizar as crenças das pessoas a nossa volta, o que torna esse período crítico para que essa tendência possa ser alterada com base em experiências próprias.

Porém, até mesmo as pessoas mais instruídas e conscientes do processo pelo qual as crenças se formam, ainda se agarram firmemente às suas crenças e agem de acordo com estas, mesmo contra o seu próprio interesse. “Você quer que suas crenças mudem. É a prova de que você está mantendo os olhos abertos, vivendo plenamente e aceitando tudo o que o mundo e as pessoas ao seu redor podem lhe ensinar.” (ROWLEY, 2007, p. 69). Para a autora, as crenças das pessoas evoluem a medida em que essas adquirem novas experiências.

Devido a sua relevância, o conceito de crença na linguística aplicada foi ressignificado para os estudiosos da área, tal conceito não está mais relacionado à religião ou à superstição. Retomando a Doron e Parot (1998), a opinião pode ser derivada de umas crenças; crenças no sentido mais objetivo da palavra ou como um saber. Para Bandeira (2003), o empenho e a convicção íntima é a força que move as crenças. O autor ainda afirma que caso a dúvida venha a suspender o empenho, ou se a opinião excluir as condições necessárias para o empenho, as crenças tornar-se-ão descrença. Para outros autores como Baigent et al. (1994), ambos, crença e descrença, em si, são uma forma de crença. Na visão deste autor, acreditar em seres sobrenaturais ou em superpoderes, ou acreditarmos em uma divindade qualquer é um ato de fé, da mesma forma que não acreditar neles, também.

No conceito de crença de Dewey (1933), há uma relação direta com o conhecimento, mostrando sua natureza dinâmica:

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (DEWEY, 1933, p. 6).

Ao nos depararmos pela primeira vez com um conhecimento, assunto ou acontecimento, há um conflito com as experiências e crenças prévias, porém, esse choque é extremamente necessário para que possamos modificá-las ou criar novas crenças. E, dessa forma, tornando-nos mais maleáveis a possíveis mudanças futuras.

Em sua pesquisa, Barcelos (2003), afirma que não há uma definição unificada sobre crenças, existindo vários termos e definições, tornando esse um conceito difícil de se investigar. Wood (1996) usa a metáfora “floresta terminológica” ao se referir às crenças, sua complexidade investigativa dentro do contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, doravante LE, e ao grande número de termos encontrados na literatura da LA. A seguir, no Quadro 1, apresentaremos alguns termos e definições descritas em pesquisas brasileiras para nomeá-las; tamanha diversidade de termos apenas enfatiza o quão importante é tal conceito, motivando cada vez mais pesquisas a serem realizadas.

Quadro 1: Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993, <i>apud</i> BARCELOS, 2004a, p.130-131).	Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (p.13).
Imaginário (CARDOSO, 2002,	O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação

<p><i>apud</i> BARCELOS, 2004a, p.130-131).</p>	<p>de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas (p. 20).</p>
<p>Crenças (BARCELOS, 2006, <i>apud</i> BARCELOS, 2004a, p.130-131).</p>	<p>Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxicais (p.18).</p>
<p>Cultura de aprendizagem (RILEY, 1997, <i>apud</i> BARCELOS, 2004a, p.130-131).</p>	<p>Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos (p.122).</p>
<p>Representações (RILEY, 1989, 1994, <i>apud</i> BARCELOS, 2004a, p.130-131).</p>	<p>Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante (p. 8).</p>
<p>Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER; GINSBERG, 1995, <i>apud</i></p>	<p>Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas (p. 294).</p>

BARCELOS, 2004a, p.130-131)	
-----------------------------	--

Fonte: Barcelos (2004a, p.130-131).

Ao observar as definições acima, Silva (2005) fez duas observações. Primeiro, que a maioria dos sentidos sempre considera o contexto social nos quais alunos e professores estão inseridos. Segundo, que para os autores referidos, as crenças variam de acordo com cada indivíduo, são mutáveis e têm relação com as experiências dos indivíduos de forma singular, assim como, com o contexto sociocultural com do qual fazem parte. Dessa forma, Silva (2001) conclui que as crenças podem ser pessoais e, na maioria das vezes, intuitivas.

Ao observar os diferentes termos citados, Barcelos (2004) faz observações de forma mais ampla. A primeira é que todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Para a autora, parece haver consenso que as crenças sobre aprendizagem de línguas e que, de forma óbvia, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender, citando Gardner (1988). Em segundo lugar, explica que as outras definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social das crenças, colocando-as como subsídios que auxiliam os alunos a compreender suas experiências. Por fim, conclui que as crenças vão além de um conceito cognitivo, elas adentram no social, uma vez que nascem das nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (Cf. BARCELOS, ANO).

Ao realizar um estudo minucioso sobre os termos na literatura na Linguística Aplicada Silva (2001) descobriu outros termos utilizados que se referem às crenças sobre ensino de línguas. São eles: “teorias populares” (LAKOFF, 1985), “conhecimento prático” e “conhecimento prático pessoal” (ELBAZ, 1981), “perspectiva” (JANESICK, 1982), “teoria prática” (HANDAL ; LAUVAS, *apud* COLE, 1990), “teoria implícita” (BREEN, 1985); “imagens” (CALDERHEAD; ROBSON, 1991). Os termos e definições ficam mais esclarecidos no Quadro 2, extraída de Silva (2005, p. 71). Os estudiosos acima podem ser encontrados em Gimenez (1994).

Quadro 1 - Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas

Termos	Definições
Teorias Populares (LAKOFF, 1985, <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 71).	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento Prático (ELBAZ, 1983, <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 71).	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (JANESICK, 1982, <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 71).	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes.
Conhecimento Prático Pessoal (ELBAZ, 1981, <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 71).	Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria Prática (COLE, 1990, <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 71).	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria Implícita (BREEN, 1985; CLARK, 1988, <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 71).	As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores (CLARK, 1988). O aprendizado de uma LE se dá [...] através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula. (BREEN, ANO, <i>apud</i> ROLIM, 1998).
Imagens (SCHÖN, 1983; CALDERHEAD; ROBSON, 1991, <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 71).	O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa (Schön, 1983:362). Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo (Calderhead; Robson, 1991).

Consciente de que não há uma definição única sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, Silva (2005) define crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas como:

Ideias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77).

De acordo com Dewey (1933), há outra variável que está intrinsecamente relacionada com a natureza das crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas, o componente afetivo. Já para Nesper (1987), inúmeros fatores compõem as crenças, dentre eles, os sentimentos, valorações, expectativas e percepções que são implementadas através de atitudes e posturas do professor/aprendiz, perante o processo de ensinar/aprender de uma LE.

A definição de Silva (2005, p. 78) abarca vários conceitos vistos acima. Assim, as crenças “seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar as crenças de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula”. Ainda acerca dos diferentes termos e definições, Barcelos (2004, p. 132-133):

A existência desses diferentes termos sugere diferentes agendas e maneiras de investigar as crenças. Essas diferentes maneiras dão origem a, basicamente, três momentos de investigação das crenças – como elas começaram sendo investigadas e como são investigadas hoje. A fase que vivemos parece ser de transição, talvez, até, de mudança de paradigma de como pesquisar crenças – uma nova maneira de definir, perceber, e investigar crenças.

Observando a citação de Barcelo (2004), podemos fazer duas associações:

- 1 – As crenças estão diretamente ligadas ao comportamento e às mudanças da sociedade, conseqüentemente, a língua vai acompanhar essa mudança, por isso existem

diversos termos e definições crenças; 2 – As mudanças que acontecem na forma de pesquisar as crenças podem estar refletindo essa mudança na sociedade. Ao levarmos em consideração essas observações, podemos, ao lidarmos com tecnologia em uma nova geração, desenvolver uma nova maneira de definir, perceber e investigar as crenças no ensino de línguas através da tecnologia.

O interesse pelas pesquisas nas crenças iniciou-se nos anos 1970, porém não com esse nome. Hosenfeld, em seu artigo de 1978, usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Dessa forma, reconhecendo o quão importante era esse conhecimento proveniente dos alunos, mesmo sem denominá-lo como crença (BARCELOS, 2004). Na visão de Barcelos (2004, p. 127):

Essa preocupação, que continua ainda hoje, em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais patente com a abordagem comunicativa. Dentro dessa abordagem, houve uma preocupação maior em entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas.

O termo crenças sobre aprendizagem de línguas surge em LA, no ano de 1985, além de um instrumento (o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventor) com o objetivo de saber as crenças de alunos e professores de forma mais sistemática; tal instrumento foi elaborado por Horwitz (1985). Barcelos (2004) destaca a proeminência que o conceito de crenças ganhou durante o movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias de aprendizagem (*Learner training*), por volta de meados da década de 1980, com os artigos de Wenden (1986;1987).

Barcelos (2004) expõe e descreve o histórico do desenvolvimento dos estudos sobre crenças na LA e o divide em três momentos. O primeiro momento iniciou-se com os estudos de Horwitz (1985), que usou questionários fechados, do tipo *Li-Kert-Scale*, na maioria de suas investigações. Nota-se, neste primeiro momento, alguns aspectos que caracterizam a investigação das crenças.

O primeiro deles é a afirmação abstrata sobre crenças. Um dos exemplos citados pela autora, trata-se de uma frase comum de se ouvir nos questionários fechados para se investigar crenças: “as pessoas do meu país acreditam que é importante falar inglês”; “mulheres são melhores do que homens na aprendizagem de línguas”. Porém, de acordo com Barcelos (2004), se faz necessário perguntar: “(a) a quem está fazendo a afirmação, para quem, e por quê?”

O segundo trata de uma caracterização errônea do aprendiz como “inadequado em aprender”, que a maioria dos estudos considera as crenças dos alunos como “errôneas”, conforme dados levantados por Riley (1997) e Preston (1991). Barcelos (2004) ainda cita que há uma comparação entre as crenças dos especialistas e as crenças dos alunos. Sobre essa questão, citamos Horwitz (1987, p.119): “...essas crenças têm graus variados de validade e origens diferentes, frequentemente divergindo radicalmente das opiniões atuais de pesquisadores”. Os aprendizes são criticados por terem determinadas crenças apesar do ponto vista principal ser coincidente. E, portanto, neste primeiro momento, há o aluno de um lado e suas crenças de outro, distanciando o aprendiz “ideal” do aluno “real”, uma vez que a investigação é sobre o que estes “sabem” e não do que eles “precisam saber” (BARCELOS, 2004).

A terceira característica é a previsão, ou explicações de causa e efeito que ignoram o contexto no qual foi produzido. Pesquisadores como Riley (1997) e Preston (1991) acreditam que a possibilidade de considerar as crenças dos alunos sobre aprendizagem de línguas como “errôneas” pode levar a estratégias de ensino menos afetivas. Contudo, de acordo com Barcelos (2004), tal relação entre crenças e ações não pode ser definida de forma tão simplista, pois lidamos com seres humanos e estes possuem uma complexidade inerente ao seu ser. As crenças e ações são construídas de forma dinâmica e interativa.

No segundo momento, explanado pela autora, as pesquisas sobre crenças se aproximaram cada vez mais do ensino autônomo e do treinamento dos aprendizes. Nesse segundo momento, fica ainda mais explícita a aproximação das pesquisas sobre crenças com as estratégias de aprendizagem, sugerindo, também, que crenças errôneas levam ao fracasso as estratégias de aprendizagem. Por último, procuram classificar tais crenças em um certo modelo, definindo a que tipo de crenças dos alunos se referem

(BARCELOS, 2004). Ainda para a autora, tais estudos preocupam-se mais com uma noção prescritiva das crenças, distinguindo quais são corretas e quais são erradas e quais são um empecilho à autonomia. Porém, ao definir o termo autonomia, de acordo com Pennycook (1997, p. 39), como “esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas culturais de nossa vida diária”, as crenças não podem ser consideradas empecilhos, mas características únicas que os alunos possuem de mostrar que são serem pensantes e que interagem com o meio ambiente (BARCELOS, 2004).

De acordo com Barcelos (2004), é possível observar que a metodologia utilizada nesse segundo momento estaria comprometida tanto pela falha de definição, como pela falta de distanciamento do pesquisador e seu objeto de estudo. Assim, ao criar os juízos de valor, “certo” e “errado”, a respeito das crenças dos alunos, que é algo que, apesar de abstrato, interveem diretamente nas atitudes, como exposto, além de desconsiderar o contexto, tornava as pesquisas incompletas.

O terceiro momento foi caracterizado por uma maior variedade de metodologias e de percepções sobre como pesquisas a respeito das crenças devem ser realizadas. O primeiro aspecto a ser investigado mais profundamente é o contexto, pois as pesquisas anteriores eram incompletas, uma vez que, ao observarem o comportamento, consideravam apenas as afirmações sem levar em conta as ações (BARCELOS, 2004).

No Brasil, os estudos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas teve sua ascensão na década de 1990, os marcos teóricos desses estudos começaram com Leffa (1991), seguido por Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Leffa (1991), em seus estudos, buscou a concepção de crença de alunos do primeiro ano do ensino fundamental e descobriu que estes já trazem uma concepção de língua, linguagem e aprendizagem de línguas, antes mesmo de começarem a aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao observar tais estudos, Silva (2005) acredita que deve haver outros fatores, que vão além da experiência educacional, que influenciam as crenças e as concepções dos alunos sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas. Almeida Filho (1993) define abordagem ou cultura de aprender como:

Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como 'normais' pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

É necessário criarmos uma nova cultura de aprender na escola, uma vez que algumas crenças já estão enraizadas, não somente nos alunos, mas nos pais e nos professores, principalmente aqueles que têm pouco contato com tecnologia e/ou que ainda não compreenderam que há uma mudança em curso na nossa sociedade.

2.1.1 Crenças e sua contribuição na aprendizagem de línguas

Barcelos (1995) iniciou sua pesquisa investigando as crenças de alunos formandos em Letras, utilizando o conceito de Cultura do aprender previamente definida por Almeida Filho (1993), possibilitando uma expansão do termo. Para a referida autora, cultura é o "Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas" (BARCELOS, 195, p. 40). Retornando a Almeida Filho (1993), este afirma que tal conhecimento, uma vez compatível com a idade e o nível socioeconômico do aprendiz, é baseado: na experiência educacional anterior, nas leituras prévias e no contato com pessoas influentes. Ele envolve também as maneiras usuais dos aprendizes estudarem e se prepararem para o efetivo uso da língua-alvo.

Deve-se salientar os diversos trabalhos desenvolvidos na Linguística Aplicada, tais como, artigos, dissertações, livros e teses que investigam as crenças de alunos e professores sobre o processo de aprender e ensinar línguas. Dentre os autores dedicados ao tema, merecem destaque: Bandeira (2003), Belam (2004), Silva (2004), Araújo (2004), Finardi (2004) entre outros (Cf. SILVA, 2005).

Como visto, na linguística aplicada, o estudo das crenças é de extrema relevância, principalmente no campo da aprendizagem e ensino de línguas. No exterior seus estudos iniciaram no começo da década de 1980, já no Brasil essas pesquisas

começaram no início dos anos 1990. Como observa Leffa (2004), até o ano de 1995 não havia registros nos anais da ALAB (Associação de Linguística Aplicada) de estudos sobre crenças; em 1997 surgiram registros de quatro trabalhos sobre crenças em aprendizagem de línguas, o autor ainda ressalta que a partir de então, houve um crescimento considerável tanto em teses quanto em dissertações sobre assunto (Cf. BARCELOS, 1995; FÉLIX, 1999; GIMENEZ, 1994; SILVA, 2000; SILVA, 2001). Mostrando, dessa forma, como vem crescendo a importância do assunto no Brasil, assim como o interesse pelo mesmo. Leffa ainda frisa que houve, pela primeira vez, um simpósio sobre as crenças em aprendizagem de língua realizado pela Associação Internacional de Linguística Aplicada, logo em seguida foi publicado um volume do periódico *System*, dedicado às crenças sobre aprendizagem de línguas.

Como visto anteriormente, em um primeiro momento, as crenças não eram vistas como conectadas às ações dos alunos, apenas havia uma ligação de predição, de causa e de efeito. No segundo momento, as crenças foram consideradas como conhecimento metacognitivo relacionado às estratégias usadas pelos alunos (BARCELOS, 2004).

Na literatura é possível observar várias mudanças, desde as perguntas de pesquisas que queriam responder até os métodos de pesquisas disponíveis. Barcelos (2004), enfatiza que, dessa forma, não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, além disso, qual é a sua função no contexto.

Sem dúvida esse diagnóstico feito pela autora tem uma grande coerência, basta levarmos em consideração que toda palavra, toda ação, todo comportamento, todo pensamento, e, dessa forma, todas as crenças são construídas socialmente e, além disso, dentro de um contexto. Sendo assim, descobrir a sua função torna-se primordial.

Apesar de existirem várias implicações para o ensino de línguas, a primeira, que estaria ligada ao ensino/aprendizagem de línguas, fala da relação entre crenças e ações. Para Woods (1996), as crenças, nos dias de hoje, são vistas como interativas, recíprocas e dinâmicas. O referido autor criou uma nova maneira de enxergar as crenças, conseguindo mostrar várias características novas; segundo ele, as crenças são dinâmica, sociais e têm a capacidade de não apenas influenciar o comportamento, mas também são influenciadas no processo. Além disso, mostrou que não é necessário julgar se as crenças devem ser caracterizadas como crenças ou conhecimento, mas deve ser levado

em consideração como elas estão sendo usadas no processo de decisão dos professores (WOODS, 1996, p. 199). Ou seja, diversos fatores externos podem interferir no processo. Além afirmarem nem sempre as crenças e ações irão se chocar como elementos antagônicos.

De acordo com Victori (*apud* BARCELOS, 2004), várias pesquisas sugeriram que vários outros fatores, tais como, personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo, levam os alunos a não necessariamente agirem da forma que consideram mais eficiente. O pesquisador ainda complementa tal afirmação acreditando que, dependendo dos dados e dos instrumentos utilizados e de como foram analisados, inconsistências podem surgir.

A segunda implicação na dinâmica do ensino está na oportunidade que é criada na sala de aula para que alunos e candidatos a docentes possam questionar todos os tipos de crenças, incluindo as próprias crenças, podendo até mesmo questionar as crenças da literatura em LA. Sendo essa uma fase inicial do trabalho de crenças em sala de aula, uma vez que estar ciente de nossas próprias crenças e sermos capazes de falar sobre estas nos torna, professores e alunos, seres mais reflexivos. (BARCELOS, 2004).

Questionar o “*status quo*”, o comportamento padrão, as ideias que estão em vigor, se um método é eficaz, se uma pesquisa conseguiu os resultados verdadeiros, dentre outros, é um comportamento já adequado ao pensamento científico, que tem em sua base o pensamento filosófico. Portanto, faz-se necessária a reflexão sobre qualquer tema em sala de aula, a capacidade de refletir nos faz melhorar em todos os aspectos. Ao professor não cabe julgar se algumas crenças são certas ou erradas, simplesmente porque discorda delas, seu papel, além de criar o espaço para que haja uma discussão salutar dentro daquele ambiente, é tentar entender o porquê daquelas crenças terem surgido naquele ambiente ou naquela sociedade.

A terceira implicação, de acordo com Barcelos (2004), seria o desenvolvimento dos professores para estarem preparados para lidar com a diversidade das crenças e, principalmente, preparados para lidar com os conflitos que surgirão entre as suas crenças, entre as suas crenças e as dos seus alunos e entre as crenças dos próprios alunos. O professor deveria estar consciente dos vários tipos de crenças, além disso, também sobre as diversas formas de trabalhar com as crenças em sala de aula. Assim

como, incluir essas diversidades em sua formação profissional e, dessa forma, melhorar o arcabouço teórico, o desenvolvimento de estratégias, estilos e aprendizagem sobre as crenças destes profissionais da língua. Barcelos (2004) ressalta que:

Embora tenhamos um número crescente de trabalhos sobre crenças, esses continuam focalizando se crenças são obstáculos ou não, se elas influenciam estratégias ou não. Entretanto, são raros os estudos sobre crenças que investigam como os alunos podem aplicar suas crenças, suas teorias dentro das limitações impostas pela complexidade da cultura da sala de aula. Isso quase nunca é mencionado. Uma exceção é o trabalho de Miccoli (2000) que mostra bem a complexidade da sala de aula, de como os alunos deixam de responder, de falar algo por causa da presença de outros colegas, da percepção de sala de aula, ou da pressão do grupo. Existem muito poucas pesquisas no momento ligando crenças às ações mais específicas e levando-se em consideração o contexto. Precisamos ter menos pesquisas descritivas e mais pesquisas que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e as ações tomadas em determinado contexto (BARCELOS, 2004, p. 147).

Pelo menos inicialmente, as pesquisas sobre crenças realmente devem focar em qual o impacto que elas causam e se elas influenciam ou não as estratégias. Porém, esse não pode ser apenas o seu único foco, o contexto da sala de aula é único, cada sala de aula tem suas peculiaridades e sua enorme complexidade.

Como ressaltado na citação acima, as pesquisas a respeito das crenças tendem a ser mais teóricas e menos empíricas. No entanto, deve-se entrar de fato no campo do estudo e tentar um desenvolvimento que siga da base para o topo (*bottom-up*), já que o objetivo principal é saber como as ações dos alunos são afetadas por essas crenças, mudando sua perspectiva.

Concordamos com a autora quando ela diz que os estudos precisam mudar o foco para que possamos ter outras perspectivas das crenças. Vale acrescentarmos a necessidade de irmos além da teoria, pois o contexto de se aprender línguas muda de acordo com diversos fatores. A sala de aula em si já possui um contexto completamente diferente dos demais, uma vez que muitas das atividades são realizadas através de emulações da vida real.

2.2 Tecnologias digitais e o ensino de língua portuguesa

Esta seção dissertará a respeito da apresentação dos pressupostos teóricos e principais estudiosos que serviram de embasamento para o estudo. Está dividida em quatro tópicos: Perspectivas iniciais das pesquisas sobre as tecnologias digitais e o ensino de língua portuguesa

2.2.1 As tecnologias digitais e os video games

Inicialmente, dentre as pesquisas sobre o potencial comunicativo, assim como a influência dos vídeo games nas crianças, como, por exemplo, a de Mehrabian e a de Wixen (1986), é possível destacar a de Thomas Malone (1980), que verificou o fato de crianças entre 5 e 13 anos preferirem os jogos com um maior desempenho visual em relação àqueles com menos estímulos. Complementarmente, Greenfield e Subrahmanyam (2008) elencam que a atratividade desses jogos está ligada à tomada de decisão do jogador e o seu impacto dentro deles.

Contudo, apesar do grande apelo em relação à comunicação produzida, as pesquisas começaram a recair sobre o seu possível potencial para o aprendizado e o conteúdo que pode ser aprendido. Quando se trata de pesquisas de cunho empírico experimental, há várias que evidenciam as melhoras motivacionais que os *video games* trazem e, dessa forma, tais melhoras entusiasmaram os profissionais de educação a introduzir os jogos na sua prática. Com relação a isso Lynn e Coutinho (2016) afirmam que a falta de interesse na aprendizagem, por parte dos alunos, é uma das principais razões de queixas das escolas.

Enquanto outras investigações apontam para um aprimoramento na capacidade cognitiva de percepção (TOBIAS; FLETCHER; WIND, 2014), os jogos provocam em seus usuários reações mais rápidas (KARLE; WATTER; SHEDDEN, 2010), além de aprimorarem a capacidade motora (GREEN; BAVELIER, 2003). Na pesquisa de Bailer, West e Anderson (2013) foi usado um eletroencefalograma para medir a atividade cerebral de jogadores que dedicam várias horas ao jogo, semanalmente, em média de

43,4 horas. A partir desses dados, descobriram que esses jogadores têm uma maior capacidade cognitiva do que aqueles que dedicam menos horas, 1,76 horas semanais. Contudo, as pesquisas realizadas por Przybylski (2014) mostraram que crianças que jogam mais de três horas por dia, tem propensão a desenvolver comportamentos antissociais quando comparadas com crianças que não jogam. Por outro lado, foi verificado também que crianças que jogam pelo menos uma hora por dia apresentam comportamentos pró-sociais e alta satisfação quando comparadas com crianças não jogadoras. No entanto, Harris e William (*apud* TOBIAS; FLETCHER; WIND, 2014) descobriram que há uma relação entre notas baixas e maior tempo e dinheiro gastos com *video games*. Os dados citados alertam que há um certo distanciamento entre a experiência desejada de satisfação e a escola, e a proatividade proporcionada pelos jogos. Sugerindo, dessa forma, que se os jogos fossem usados de forma moderada, com um tempo pré-estabelecido, além de objetivos educacionais, poderiam gerar uma série de benefícios.

A pesquisa de Rosser Jr. *et al.* (2007) comparou cirurgiões, os que tinham o hábito de jogar e os que não jogavam, e concluiu que os jogos proporcionaram um aprimoramento tanto nas capacidades psicomotoras quanto nos processos cognitivos. Tal constatação se deu pela comparação entre os cirurgiões que tinham o hábito de jogar e aqueles que não jogavam. A pesquisa converge com os dados encontrados por Karle, Watter e Shedden (2010), que também encontraram na comparação entre jogadores e não jogadores, um melhor tempo de reação na realização de tarefas que requerem uma maior percepção.

A questão de saber se a introdução das tecnologias digitais/*video games* na sala de aula, tem um impacto positivo no ensino e aprendizagem, ainda está sob intenso debate dentro da comunidade educacional. Tendo em vista que o objetivo perseguido, utilizar os jogos como ferramentas pedagógicas e fazer com que aqueles que jogam sejam capazes de relacionar a aprendizagem conseguida no jogo em situações fora dele, Tobias, Fletcher e Waqui (2014) analisaram os resultados divergentes de duas pesquisas que tiveram como meta verificar qual o nível de aprendizado proporcionado por jogos. Através dessa pesquisa, foi constatado que a aprendizagem, de fato, só pode ser esperada quando processos cognitivos semelhantes são encontrados no jogo e em

tarefas externas a eles. Portanto, quando se há pouca ou nenhuma semelhança, supõe-se que a aprendizagem, pelo que parece, dificilmente acontecerá. De acordo com os autores e tomando por base outras evidências de pesquisa, sugere-se que a presença de outras formas de ajuda explicativa, nas atividades esperadas dos jogadores, podem ajudar na desejada aprendizagem.

Em uma revisão mais recente feita pelos pesquisadores citados, também foi destacado que quanto maior a semelhança entre o assunto tratado no jogo e o assunto alvo desejado para aprendizagem, haverá uma maior possibilidade da aprendizagem se concretizar, condição plenamente demonstrada nas pesquisas com simuladores.

Estudos de Sitzmann e Ely (*apud* TOBIAS; FLETCHER; WIND, 2011), relacionados à motivação, descobriram que a diversão parece não ser tão importante para desencadear aprendizagem. O essencial seria provocar um engajamento ativo, assim como proporcionar um espaço para que os jogadores possam jogar com a frequência que acharem necessária. Convergindo com essa pesquisa, um outro estudo de Tobias, Fletcher e Wind (2014) descobriu que estudantes passam mais tempo jogando *video games* e simuladores do que utilizando outros materiais instrucionais. Porém, quanto mais tempo for usado em atividades, por meio de material instrucional, mais a aprendizagem será favorecida. Para Fisher e Berline (*apud* TOBIAS; FLETCHER; WIND, 2014), a dúvida permanece: são os jogos e simuladores que acabam favorecendo a aprendizagem ou é a quantidade de tempo gasto com eles?

Dentre as várias revisões de muitas pesquisas, Gentile (*apud* TOBIAS; FLETCHER; WIND, 2014) sugere que devemos considerar não apenas se os jogos são bons ou ruins, e sim analisar as dimensões relativas ao seu uso, por exemplo: tempo de jogo, conteúdo, estrutura, contexto e mecânicas. Ainda nesse sentido, o autor alerta para a duração e a frequência com que se joga.

Destaca-se ainda o custo-benefício proporcionado pelos jogos quando comparados a outros sistemas intrucionais (LYNN; COUTINHO, 2016). Fetcher (*apud* TOBIAS; FLETCHER; WIND, 2014) elenca algumas vantagens:

- Os estudantes persistem mais tempo em atividades de jogos do que em atividades instrucionais que não jogos;

- Se o jogo for relevante para aprendizagens, o tempo dispendido com ele aumentará a oportunidade de aprendizagem;
- Pode-se aprender mais com mais jogos do que com outros ambientes instrucionais sem aumentar os custos.

Entretanto, há um assunto que ainda está em debate no âmbito acadêmico, um método de como avaliar aprendizagem nas pesquisas, pois não existe um método geral para isso, comprometendo, dessa forma, a exatidão dos resultados. Uma crítica recorrente feita por vários pesquisadores, dentre eles Perrota *et al.* (2000), advertem que muitos estudos carecem de controles, além de não descreverem qual a definição da atividade realizada em cada experimento, podendo levar a uma má interpretação de seus resultados. Nas conclusões dos estudos de Mayer (2001), nos quais são analisados diversos estudos na área do *digital-based learning* (aprendizagem baseada em jogos digitais – DGBL), para verificar sua eficácia e avaliação, foi possível deduzir, num primeiro momento que, de forma geral, existem estudos com um desenho de pesquisa pouco claro; existem poucas indicações de como avaliar a aprendizagem; alguns estudos não indicam seu propósito, seu alcance ou em que condições foram utilizados; carecem de alguns procedimentos; são detectadas poucas relações ou inter-relações entre os dados e os conceitos. Além de faltar informações sobre as ferramentas utilizadas nos processos de investigação.

As explanações feitas convergem com a ideia de que não apenas devem haver mais pesquisas sobre o tema, mas como o aprimoramento das mesmas, de forma a sanar tais lacunas que podem gerar questionamentos sobre os resultados obtidos, justamente pela falta de elementos básicos necessário a uma pesquisa.

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais transformaram a sociedade e mudaram muitos aspectos do cotidiano. A proliferação das tecnologias tem levado a um consenso crescente entre educadores e o público, em geral, de que ela deveria ter um papel de maior destaque na educação dos estudantes (FOUTS, 2000; JOHNSON, 2000). O uso da tecnologia educacional nas escolas continua crescendo firmemente ao longo dos anos, a medida que os educadores se esforçam para integrar a tecnologia no currículo escolar.

Em 2003, apenas 4% dos distritos escolares dos Estados Unidos haviam implementado programas de computador “um-para-um” (em que cada estudante recebia um computador para uso próprio). Em 2006, mais de 24 % dos distritos escolares estavam em processo de transição para programas um-para-um. Em 2006, o relatório da *America's Digital Schools* estimou que mais de 19 % de todos os dispositivos de estudantes eram móveis e previu que esse percentual aumentaria para 52 % até 2011 (THE GREAVES GROUP, 2006). Em 2008, havia em média 3,8 alunos para cada computador de instrução nas escolas públicas daquele país, contra 5,7 alunos por computador, em 1999, e 125 alunos por computador em 1983 (GLENNAN; MELMED, 1996).

A tecnologia educacional não se restringe ao uso individual do computador. Pode envolver outros equipamentos e aplicações, como videoconferência, televisão digital (permitindo que os alunos interajam com os programas em seu próprio ritmo), losas e câmeras digitais (JACKSON, 2008; MCCAMPBELL, 2002; MARSHALL, 2002). Os educadores têm refletido bastante com decisões sobre quais tipos de tecnologia usar e como usá-los (CULP *et al.*, 2003). Para além disso, os pesquisadores concordam que não há um tipo "certo" de tecnologia ou uma maneira "certa" de usá-la. Em vez disso, esses recursos devem corresponder às metas de aprendizagem e de ensino das escolas e ser apropriados para os alunos que os utilizam (SIVIN-KACHALA; BIALO, 1996).

Distritos e escolas implementam iniciativas tecnológicas por diferentes razões. As metas do programa incluem o aumento da competitividade econômica dos alunos, a redução das desigualdades no acesso aos computadores, o aumento do desempenho e do envolvimento dos estudantes, a criação de um ambiente de aprendizagem mais ativo e facilitar a diferenciação do tipo de instrução de acordo com as necessidades dos estudantes (BONIFAZ; ZUCKER, 2004).

Cada tecnologia é suscetível de desempenhar um papel diferente na aprendizagem dos alunos. Por exemplo, processamento de texto e *e-mail* podem melhorar as habilidades de comunicação; programas de banco de dados e planilhas podem melhorar as habilidades organizacionais; e *software* de modelagem, muitas vezes, aumenta a compreensão dos conceitos de matemática e ciência (CULP, *et al.*, 2003). Especialistas sugerem que a tecnologia pode melhorar a aprendizagem,

proporcionando aos alunos as seguintes oportunidades (CULP, *et al.*, 2003; GAHALA, 2001; FOUTS, 2000):

- Acesso a uma grande variedade de informações e obtenção de conhecimento de muitas fontes;
- Treinar e praticar com conteúdo cada vez mais difícil;
- Visualizar conceitos difíceis de entender;
- Interagir com dados, engajando-se na aprendizagem prática e recebendo feedback;
- Gerenciar informações, resolver problemas e produzir produtos sofisticados usando ferramentas como planilhas, bancos de dados e processadores de texto.

Dentre os vários recursos tecnológicos digitais existentes nos dias de hoje para ajudar na aprendizagem, está o *video game* e este difere bastante dos demais por vários aspectos que serão descritos posteriormente. Primeiramente, é necessário conhecer a definição do termo *Game*, “jogo” em português. De acordo com o dicionário *online Webster*, refere-se a um tipo de jogo que pode envolver diversão, empenho, disputa, tática e até simulação computacional. Jogar é parte normal do desenvolvimento das crianças e também colabora para que as mesmas aprendam de forma autônoma e criativa, como afirma Stutz (1996). Ainda complementando o significado de *game*, o dicionário *Oxford* define o termo como uma forma de atividade competitiva, na qual certas regras estabelecidas devem ser seguidas. Hogle (1994) resume o significado de jogo como uma competição de forças e habilidades físicas ou mentais, que requer do participante seguir um conjunto de regras específicas para atingir um objetivo.

Os jogos estão presentes nas sociedades há bastante tempo, desde os seus primórdios. No entanto, quando se trata de *video games*, estes apenas começaram a ser criados no final do século XX, por volta dos anos 1980, com a compactação dos computadores, que se tornaram não apenas menores, mas mais rápidos, ou seja, com uma maior capacidade de processamento, tanto de dados quanto de imagens gráficas. De acordo com Leffa, Bohn, Damasceno e Marzari (2012),

O videogame é um gênero do discurso multimodal que se define pela

presença de determinadas características como ludicidade, interatividade, imprevisibilidade, suporte eletrônico, ação física do jogador, entre outras. A maioria dessas características são variáveis contínuas: um videogame pode ter um grau maior ou menor de ludicidade, pode ser mais ou menos interativo, mais ou menos imprevisível, etc. (LEFFA; BOHN, *et al.*, 2012, p. 218).

Atualmente, a indústria dos *video games* equipara-se, e, em alguns aspectos, supera, a bilionária indústria cinematográfica. Bilhões são gastos na criação de jogos, cada vez mais realistas, tornando-os imersivos. Ademais, atualmente, não apenas crianças os jogam, muitos adultos aderiram à prática. De acordo com a pesquisa realizada em 2015, pelo *NPD group*, cerca de 82% dos jovens, adolescentes e adultos brasileiros entre 13 e 59 anos jogam algum tipo de *game*, nas mais diversas plataformas, sejam consoles, PC (computador pessoal), dispositivos portáteis ou *tablets*. Além disso, de acordo com a pesquisa, a duração média de jogo é de quinze horas semanais, em geral. Enquanto os adolescentes jogam dezenove horas semanais.

Levando em consideração que o ensino da língua portuguesa, assim como o de qualquer língua, requer pensar em uma concepção sociointeracionista da linguagem, podemos afirmar que tal interação é uma das características que definem os *vídeo games*. Na visão de Koch (2006, p. 16), a linguagem é um “lugar de ‘inter-ação’, ou seja, temos sujeitos atuando ativamente em um ambiente socio comunicativo, tal ambiente é circundado por diversas estratégias com características socio cognitivas, interacionistas e textuais, aplicadas a ponto de produzir sentidos. Dessa forma, os *vídeo games* permitem desenvolver o uso da linguagem por criar um ambiente com todas essas características. Um dos autores mais importantes sobre o uso dos *vídeo games* na aprendizagem, Gee (2009), explica que os *games* respondem às ações dos jogadores, fazendo com que este deixe a condição de passividade, uma vez que

[...] nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo *feedback* e novos problemas ao jogador [...] as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo. Assim também, na escola, os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondem (GEE, 2009, p.37).

Em outras palavras, o desenvolvimento da língua está intrinsecamente ligado aos *games*. Aguiar (2017) entende que os *games* são sociointeracionistas devido a interação que os jogadores têm com o ambiente, com personagens e os seus elementos, o que nada mais é do que um fato.

Na visão de Mattar (2010), a educação se encontra em um abismo: de um lado, o ensino de conteúdos descontextualizados; de outro, o aprendizado que ocorre por meio de simulações que o jogador ajuda a construir, de forma ativa e colaborativa. Ainda na visão do autor, os alunos continuam estudando muito conteúdo de forma teórica, sem entender como poderia ser usado na prática. Para o autor, faria mais sentido para o aluno, funcionando inclusive como elemento motivacional, se ele pudesse aplicar o que aprendeu em situações reais, e tais situações podem ser proporcionadas pelos *vídeo games*.

Explicando o argumento do autor de uma forma mais prática, seria como o significado de um vocábulo, quando sua definição está fora do contexto, e ele é explicado por outros vocábulos.

2.3 Os nativos digitais, os imigrantes digitais e o desenvolvimento cognitivo

De acordo com Hostetter (2002), se considerarmos quanto tempo é gasto jogando, podemos assumir que isso está afetando cognitivamente a mente dos adolescentes na atualidade. A geração Z, aqueles nascidos a partir de 1995, também conhecidos como nativos digitais, pensam de uma forma diferente da nossa. Suas mentes estão diretamente ligadas aos hipertextos, como se sua forma de pensar fosse paralela, não sequencial, como afirma Prensky (2001). Ainda de acordo com o esse autor as razões pelas quais esse fenômeno cognitivo acontece estão no ambiente e na cultura nas quais essa geração nasce, isso afeta e até mesmo determina vários dos seus processos mentais.

Contudo, de acordo com Prensky (2001), esses padrões mentais não mudam da noite para o dia, suas pesquisas mostraram que o cérebro não se organiza casualmente, facilmente ou arbitrariamente. O autor ainda afirma que a reorganização cerebral acontece somente quando o sujeito tem a atenção focada no recebimento da informação

e na tarefa. E ao falarmos em concentração, observando a quantidade de horas jogadas pelos adolescentes, o *video game* requer exatamente isso.

Os *vídeo games* requerem que o jogador aprenda as regras através da tentativa e erro, observação e teste de hipóteses. Na ciência, tal procedimento, chama-se descobrimento indutivo. Além disso, os *video games* instruem as crianças a decodificarem o que os símbolos e as imagens representam, semelhante ao aprendizado do significado dos símbolos matemáticos ou científicos. E por último, a geração Z é conhecida por ter a capacidade de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, pois os *games* requerem que o jogador esteja atento ao que o rodeia e faça muitas missões em um ritmo muito mais rápido. Quanto mais difícil for o nível, maior será a necessidade de rapidez das respostas, assim como uma maior concentração no *game* (GREENFIELD, 1984).

Outra característica interessante dessa geração é que seus integrantes não leem manuais antes de usar algo, eles observam sua forma (*layout*) para, então, caso tenham alguma dificuldade na atividade, buscam a informação que os levem a atingir o seu objetivo. Eles estão acostumados a descobrir como as coisas funcionam do seu próprio jeito. Esse tipo de comportamento está ligado diretamente ao contato com os jogos digitais, nos quais o jogador primeiramente deve observar o ambiente, para obter pistas dadas pelo jogo e, então, buscar que tipo de informação precisa.

Prensky (2001, p. 83) compara as características cognitivas entre os jovens da atualidade e os de suas gerações anteriores e isso faz com que possamos ter uma ideia de quão é importante os *video games* podem ser para o contexto educacional:

1. Velocidade de *twitch* vs velocidade convencional
2. Processamento paralelo vs. processamento linear
3. Primeiro os grátifoc vs. Primeiro o texto
4. Acesso aleatório vs. passo-a-passo
5. Conectado vs. Autônomo
6. Ativo vs. Passivo
7. Jogar vs. Trabalhar
8. Recompensa vs. Paciência
9. Fantasia vs. Realidade

10. Tecnologia como amiga vs. Tecnologia como inimiga

Ao observarmos algumas dessas questões, de uma forma mais profunda, podemos entender essas diferenças, a geração *gamer* pode estar no bate-papo, digitando um trabalho, escutando música e acessando a internet, tudo ao mesmo tempo. Essa geração consegue processar informação muito mais rápido do que as gerações anteriores. Enquanto as gerações anteriores normalmente realizam apenas uma tarefa por vez, de uma forma organizada, essa nova geração desempenha várias ações simultaneamente. Portanto, como essa é a realidade da geração *gamer*, ela espera que a escola seja da mesma forma. Porém, sabemos que não é caso. Os professores ensinam “devagar” para terem a certeza de que os alunos entenderam cada passo. Muitas vezes, os alunos acabam interrompendo a aula, começam a jogar, porque estão entediados. Os alunos mudaram com o tempo, mas os professores mudaram para se adaptarem as novas necessidades de aprendizado destes? (PRENSKY, 2001).

Em relação ao processamento paralelo e ao processamento linear, essas crianças e adolescentes gostam do que Prensky (2001) chama de *Randomness* (aleatoriedade), ou seja, realizar tarefas fora de uma ordem estabelecida, como, por exemplo, ao ler um livro ler algumas partes e então pular algumas páginas, ao invés de ler página por página. Enquanto as gerações anteriores leem página por página, de uma maneira mais organizada, lendo da esquerda para a direita (PRENSKY, 2001). Essa geração é extremamente adepta do “sair e procurar” por padrões, da mesma forma que fazem nos *games*. Contudo, a maioria dos professores ensinam a ler passo-a-passo para achar as respostas ou a resolver passo-a-passo problemas matemáticos. O autor ainda destaca que em suas salas de aula eles resolvem problemas matemáticos, usando diferentes técnicas que não estão nos livros de matemática ou sequer os professores instruíram. As escolas precisam aprender a capturar esse grande talento e usá-lo como fonte de aprendizagem.

Outra questão importante que Prensky (2001) destaca é que essa geração está quase sempre conectada e resolve seus problemas de uma maneira completamente diferente, eles criam um tópico *online*, procuram nas ferramentas de busca ou enviam um *e-mail* para alguém. De acordo com o autor, é nesse assunto que os professores

precisam de mais treinamento de como usar a internet como fonte para instruir os alunos. Há um grande embate das gerações anteriores com a geração atual por assumirem que os mesmos estão jogando o tempo todo, isso tem causado o falso entendimento de que *games* são para crianças pequenas. Porém, os tempos estão mudando, hoje em dia até mesmo as empresas estão percebendo os benefícios de se usar os *games* para ensinar o que as aulas não conseguiram. A fantasia é parte do mundo “real” da geração *gamer*. Eles adoram ser parte dela. A geração *gamer* deve ter bastante para escrever sobre o *games* que eles estão jogando no seu mundo de fantasia. Os educadores deveriam trabalhar, incorporando atividades lúdicas e “momento de jogo” em seus planejamentos para ajudar os *gamers* a lidarem com operações no mundo real, assim como fazer a educação mais prazerosa para o aprendizado (PRENSKY, 2001).

A última, e possivelmente a mais importante, das características dessa geração é que eles veem a tecnologia como algo positivo. Eles adoram jogar, aprender, experimentar e assistir trabalhos tecnológicos e seu potencial. Várias das gerações mais velhas lutam para entender como os computadores funcionam e tendem a vê-los como algo desafiador. Da mesma forma que os alunos mudaram tanto, os educadores também estão mudando para ser amigos da tecnologia e, por conseguinte, da geração *gamer* (PRENSKY, 2001). De acordo com Malone (1981), o que faz os video games serem tão divertidos é, inicialmente, o fato de aliviar o estresse assim como causar emoções como: curiosidade, fantasia, interação e desafio. Possivelmente essas são as principais razões pelas quais as pessoas desfrutam de computadores e *video games*. O autor ainda ressalta que essas características são boas em si mesmas e que podem ser alinhadas com conteúdo para ensinar a compreender de uma maneira divertida e interativa.

Para Greenfield (1988), o que torna os jogos eletrônicos tão atrativos é a possibilidade de participar de uma experiência singular, na qual há um convite à participação, ao participar do jogo através da interface interativa da tela do monitor. Graças a habilidade que os *video games* têm de criar mundos inteiros e dar a possibilidade de o jogador utilizar várias identidades, essas são algumas das coisas que tornam o *video game* algo tão poderoso. Contudo, se por um lado, o jogador pode ter reforçadas certas perspectivas de mundo, por exemplo, ao jogar *Return to Castle Wolfenstein*, imagina que a guerra é algo heroico ou que ao jogar *The Sims* (um dos jogos

best-seller onde o jogador constrói e mantém famílias inteiras e vizinhanças) não vão desiludi-los de suas perspectivas. Por outro lado, uma vez que o *video game* tenha a capacidade de criar inúmeros cenários e personagens, pode desafiar os jogadores a se imergirem em um personagem diferente com visões de mundo diferentes. Por exemplo, ao jogar *Medal of Honor Allied Assault*, vai colocá-lo numa perspectiva completamente diferente sobre como é a guerra. Filmes como *O Resgate do Soldado Ryan* fizeram também, mas o *video game* o faz imergindo o jogador no meio da ação, cercado por inimigos, com barulho de tiros e soldados inimigos por todo lado e tendo a certeza que ao fazer um movimento ou tomar uma decisão errada, pode ficar muito próximo de uma morte certa e rápida (GEE, 2003).

Vários autores, dentre eles Leffa, (2012) e Malone (2017) se perguntam: “como os *video games* podem ajudar na aprendizagem?” Aprendizagem é definida como ato de adquirir conhecimento, de acordo com o dicionário Houaiss. “Aprendizagem envolve duas atividades básicas, exploração e imitação, ou o que Piaget (1967,1969) chama de assimilação e acomodação” (CORBEIL, 1999). “Se os alunos, facilmente, assimilam e acomodam conhecimento e habilidade de um *video game*, não faria sentido usar esse processo para ajudar a educá-los na sala de aula?” (HOSTETTER, 2002).

Jogadores de *games* aprendem habilidades cognitivas através de estratégias de resolução de problemas, tais como observação, hipótese, tentativa e erro por tentativa, para descobrir as regras do jogo. Isso é semelhante a matemática na tentativa de descobrir o que os símbolos representam. Consequentemente, o jogador aprende raciocínio dedutivo, uma importante habilidade científica (GREENFIELD, 1984).

Dentre outras habilidades cognitivas, desenvolvidas através do *video game*, estão incluídas: “Estratégias organizacionais” (prestar atenção, autoavaliação e auto monitoramento), estratégias afetivas (redução da ansiedade e auto encorajamento), estratégias memoriais (agrupamento, imaginário, e revisão estrutural), e estratégias compensatórias - adivinhação inteligente de significado (HOGLE, 1996 p. 11).

É observado que à medida que o tempo passa, a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem é um tema que vem sendo, cada vez mais, tratado por um número crescente de pesquisadores. Dentre vários fatores que podem explicar esse crescimento, podemos destacar a busca por formas alternativas de ensino, visando

provocar um melhor desenvolvimento nos estudantes da contemporaneidade, uma vez que, por meio das novas tecnologias, é possível desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades em uma língua.

Como foi elencado anteriormente, inicialmente os *video games* eram considerados apenas ferramentas de lazer. Contudo, de acordo com Ribeiro (2012), foi graças a pesquisadores como Gee (2004, 2007) e Prensky (2006) que começaram a defender a ideia de que os jogos digitais tinham grande potencial para aprendizagem, devido a sua capacidade despertar o interesse e motivar, além de desenvolver as mais variadas habilidades por causa da imersão proporcionada. Todos os aspectos elencados fazem com que esse campo de pesquisa continue a crescer. Ribeiro (2012, p. 112) ainda destaca a importância desses jogos para a linguística:

Com relação à competência linguística, todo e qualquer jogo, digital ou não, mobiliza do jogador uma série de habilidades necessárias para interação no jogo, o que leva o jogador a construir sentido a todo o momento a partir da representação de diferentes linguagens. Vistos, assim, sob a ótica educacional, os jogos digitais, concebidos ou não com fins educativos, podem ser integrados, desde a escola básica, ao planejamento pedagógico para contribuir com a aquisição da escrita (RIBEIRO, 2012, p. 112).

A imersão propiciada pelos *games* faz com que, ao invés de serem apenas um observador a distância, estes se tornem sujeitos inseridos no mundo virtual, as suas ações fazem com que eles possam alterar aquele mundo (MACHADO, 2002). De acordo com Gomes e Samaneigo (2005), quanto mais comandos o sujeito puder dar, decidir e executar ações, por intermédio do seu personagem virtual, maior será o nível de imersão. Portanto, quanto mais ações aquele ambiente permitir, de forma a interferir sobre ele, como olhar para onde desejar, agir da forma que desejar, mais ligado àquele ambiente ele estará.

Segundo Murray (2003), o desejo de estar imerso faz com que usemos nossa capacidade intelectual. Contudo, apesar de todas as vantagens explanadas anteriormente pela autora, a mesma ainda ressalta que não basta apenas apresentar os jogos para o alunos, o professor deve saber o que busca com aquele jogo, ele deve planejar minuciosamente como vai conseguir integrar tal jogo em sua aula. Para Prensky

(2006), cujo trabalho sugere que não basta que os jogos digitais sejam integrados à educação, é necessário que o ensino seja baseado em jogos. O autor sugere que em qualquer momento, jogando qualquer jogo, está acontecendo a aprendizagem. Para ele, o jogo resulta em benefícios que vão desde melhorar a coordenação motora, passando por uma melhora na resolução de problemas, até o desenvolvimento de matemática e das línguas. Além disso, ele afirma que as habilidades desenvolvidas durante os jogos servem muito bem para a vida real, por passarem várias horas jogando e interagindo com personagens para resolver os desafios propostos.

Para Gee (2007), ao incluir os jogos digitais na sala de aula, abre-se um leque de oportunidades para desenvolver novos tipos de letramento já que a criança tem contato com símbolos, sons, movimentos, diagramas etc. Seguindo a mesma linha de pensamento, Soares (2002) defende que as tecnologias digitais têm um efeito social que desembarca em um desenvolvimento cognitivo e discursivo, criando novas formas de letramento. Para a autora, há uma enorme diferença entre os letramentos em papel e o digital, por se tratarem de contextos diferentes, há uma mudança, ou melhor, um ressignificado dos símbolos, sons, movimentos, além da combinação entre eles.

Para Greenfield (1988), uma das principais características dos jogos digitais é a possibilidade de o jogador poder acessar diversos níveis de dificuldade, proporcionando uma maior variabilidade e despertando a curiosidade sobre como será o próximo nível. Ainda segundo a autora, há sempre situações novas a se enfrentar, além do sentimento de controle despertado nas crianças.

Quando falamos sobre as características dos jogos digitais, estudos recentes mostram que existem, além dos vários benefícios já citados, outros que podem ajudar na saúde dos estudantes. Foi detectado o melhoramento da memória, da leitura e da concentração em crianças com hiperatividade e transtorno do déficit de atenção, ou seja, tais resultados mostram um caminho a seguir para diminuir o uso de medicamentos nas mesmas (KESTEN, 2005).

McGonigal (2012), pesquisadora de renome mundial no campo dos jogos digitais, sugere, em um trabalho recente, que os jogos digitais não conseguem só unir seus usuários, mas conseguem inspirar, envolver e ensinar. Portanto, estes recursos têm um enorme potencial para preencher as lacunas educacionais existentes na sociedade

contemporânea. Porém, inserir os jogos no âmbito educacional não parece ser fácil, uma vez que é necessário todo um planejamento para não tornar a sala de aula apenas um local onde eles vão apenas jogar despropositalmente. De acordo com Viana (2005), as crianças, ao interagirem com os jogos digitais, acabam por desenvolver diversas habilidades físicas e mentais.

Além de todas as características expostas anteriormente, os jogos digitais desenvolvem algumas outras cujo resultado pode mudar o que entendemos por ensino. O artigo de Alexandre e Peres (2011) intitulado “A educação que motiva: o uso de rede social e jogos a favor da aprendizagem significativa” destaca como o uso dos jogos digitais em uma rede social educacional consegue aumentar a motivação dos alunos em atividades que englobam conhecimentos escolares. Os autores, ao analisarem as interações da rede social OJE (Olimpíada de Jogos Digitais e Educação), destacaram que o uso de jogos digitais melhora o contexto colaborativo de aprendizagem. Outrossim, o ambiente jogacional pode aumentar a motivação dos estudantes, resgatando o interesse destes por assuntos em destaque naquele ambiente escolar, principalmente pelo que o autor chama de “redes gamificadas”. Tornando, dessa forma, os estudantes construtores do seu próprio conhecimento e não apenas receptores.

Todas essas qualidades, além de várias outras, estão reunidas no processo de *gamification* que, de acordo com Zichermann (2013), consiste na utilização de pensamento de jogos e da dinâmica do jogo para engajar a audiência e resolver problemas. Dentro desse conceito, temos o “pensamento de jogos” que, na visão de Alves (2015), é a chave para o sucesso, uma vez que se baseia em “pensar em um problema ou atividade cotidiana e convertê-la em uma atividade que contenha os elementos do jogo (competição, cooperação, exploração, premiação e *storytelling*).” Entretanto, a autora complementa tal conceito, acrescentando: “*Gamification* é aprender a partir dos games, encontrar elementos dos *games* que podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. Encontrar o conceito central de uma experiência e torná-la mais divertida e engajadora.”

A motivação é a razão pela qual todos esses conceitos e elementos estão reunidos e, por fim, mudar comportamentos. Tentando transformar o que seria uma atividade comum em uma atividade divertida e uma experiência prazerosa, o que é de

extrema importância nesse processo. “Jogamos porque é bom, por sentirmos prazer por percebermos que estamos participando da construção de algo enquanto interagimos (ALVES; COUTINHO 2015, p. 29).

Um dos elementos de extrema relevância no processo de *gamification* é a capacidade de resolver problemas. Nesse sentido, podemos fazer uma ligação direta com a aprendizagem, está em sua natureza cooperativa e intrinsecamente competitiva. Alves e Coutinho (2015) concluem:

Aceitamos as regras do jogo, sabemos qual é a meta, concordamos em jogar com pessoas diferentes para alcançarmos os objetivos e aceitamos o feedback corretivo para o alcance do resultado desejado. Some a isso os aspectos do desafio e o prazer de participar na construção de algo de maneira voluntária e você terá um grande volume de problemas resolvidos com muito mais inovação e eficácia (ALVES; COUTINHO, 2015, p. 29).

Dessa forma, o autor tem uma leitura da realidade que a aula padrão lecionada nas escolas não possui tais elementos, sendo pouco dinâmica e pouco inovadora. Nada longe da realidade, a perpetuação da sala de aula organizada em filas, atividades realizadas em livros didáticos, com questões escritas e exercícios de fixação, não trazem em si as características desejadas para desenvolver as habilidades necessárias para o mercado de trabalho e para a vida. Por outro lado, podemos imaginar uma realidade diferente com o conceito de *gamefication*.

2.4 O ensino de língua portuguesa

Neste tópico faremos um arcabouço histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, englobando, também, questões sociais, jurídicas e didáticas desse período.

De acordo com Soares (1986), os problemas do ensino da língua materna no Brasil não aconteceram recentemente, há um amplo histórico de como se chegou à situação em que se encontra. O ensino, até meados do século XVIII, estava voltado à alfabetização, apenas um pequeno número de alunos tinha acesso a uma educação que os levasse a um maior nível de desenvolvimento. Eles estudavam gramática da língua latina, Retórica e Poética.

Ainda de acordo com o autor, até a chegada do Príncipe regente D. João, em 1808, apenas uma parcela mínima da população tinha acesso à educação escolarizada; após a sua chegada foram criados centros de transmissão do saber. No Rio de Janeiro, que tinha se tornado capital em 1815, foram criadas a Escola Médico-Cirúrgica, a Biblioteca Real, o Liceu de Artes, entre outras instituições relevantes ao saber.

A partir do segundo reinado, no qual houve um maior desenvolvimento cultural, os estudos linguísticos ainda careciam de método científico, procedimento que só começou a surgir no século XIX. Até então, a gramática normativa, por exemplo, era ensinada por pessoas que não tinham qualquer formação. A disciplina “Língua Portuguesa” substituiu o ensino de Retórica, Gramática e Poética (SOARES, 1998, p.55), ela tratava de estudos sobre gramática da língua e leituras de antologias, privilegiando autores portugueses. O seu ensinodisseminou o paradigma do “bem escrever”, procedimento que os alunos imitavam por obrigação. A razão de tal dever era a predominância das teorias histórico-evolutivas da linguística, que consideravam que o presente linguístico era explicado pelo seu passado, além disso, considerava o idioma atual como uma corruptela da sua fase passada. Prestigiando, dessa maneira, os escritores portugueses dos séculos XVI e XVII (CLAIRE, 2012).

O ensino de língua materna durante todo século XIX, estava ligado a um costume do uso da teoria e análise baseado na filosofia grega, na qual a linguagem era considerada expressão do pensamento. Do final do século XIX e início do século XX, o latim perde prestígio e, assim, é excluído do ensino fundamental e médio. Tal exclusão foi uma consequência da publicação de várias gramáticas do português que surgiram no século XIX, além da imprensa régia em 1808, e, dessa maneira, a língua portuguesa foi criando autonomia e adquirindo o papel principal no país, sobrepondo as demais línguas.

Com o surgimento das gramáticas escritas dos docentes a seus alunos, juntamente com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, concretizou-se a importância dos estudos da gramática nas escolas. Vale ressaltar que tal colégio consagrou por décadas o ensino de línguas no Brasil, e seus docentes eram os autores dos manuais de gramática, tidos como referência na época. Said Ali, um filólogo brasileiro, considerado o maior sintaxista da língua portuguesa, foi o primeiro a trazer as

ideias linguísticas para o Brasil através de suas gramáticas. Devido a sua natureza autodidata sempre esteve conectado com as teorias europeias, chegando a incluir em suas obras capítulos sobre as teorias saussurianas. Continuou a incorporar a doutrina de Saussure em sua obra seguinte, a *Lexiologia do Português Histórico*, que pouco tempo depois foi renomeada como *Gramática Histórica*, buscando se adequar ao programa educacional da época (CLAIRE, 2012).

Apesar das inovações trazidas pelas obras de Said, pois trabalhava com o português arcaico, antes de fazer a ligação entre o latim e o português, não foi dada a devida importância ao seu trabalho. Foi apenas por volta de 1960 que acabaram por reconhecer o quão importante eram suas obras, devido à valorização dos estudos linguísticos. No século XX, novas teorias linguísticas surgiram e, também, a esperança de uma mudança no ensino de língua portuguesa. Entretanto, mesmo após novas perspectivas, o ensino continuou focado na gramática normativa, buscando um padrão e ignorando a forma dialetal da língua. O conceito de língua levava o ensino da língua materna a considerar a língua como sistema homogêneo, ou seja, as variações linguísticas não deveriam ser aceitas. Portanto, ensinar português nada mais era do que fazer com que os alunos reconhecessem as regras da gramática normativa, valorizando a língua “cultura”, visando convergir com os interesses das classes dominantes da época (CLAIRE, 2012).

Na visão de Santos (1996, p. 18), ao levar a escola a trabalhar a “fixação” de somente uma vertente da língua, isso faz com que se crie uma visão estática da língua e, conseqüentemente, levando a crer que qualquer mudança na língua é negativa. Chegando à quarta década do século XX, ainda não havia consenso sobre como e o que ensinar, não havia um planejamento, cada docente criava o seu planejamento, selecionando, sem caráter científico ou didático, o que achava mais importante para atingir os objetivos.

Nesse período, graças à dicotomia *langue-parole* de Saussure, a estilística torna-se apta para o ensino e, dessa maneira, pôde-se distinguir a gramática da estilística, apesar de alguns escritores, como, por exemplo, Silveira, que já se preocupavam em estabelecer uma diferença conceitual entre ambas, porém, aplicando à estilística uma visão mais ampla. Silveira (1963) iniciou suas obras se opondo ao “dogmatismo da

corrente “purista”. Defendeu o uso mais frequente de autores brasileiros daquela época, não menosprezando os autores portugueses, ou seja, citando mais os primeiros do que os segundos. O referido autor também reconheceu a importância das diferenças entre os estratos socioculturais da língua (nível culto, nível popular, língua padrão), assim como, as variações linguísticas locais como, por exemplo, o dialeto comum no nordeste.

Para Silveira (1983), uma língua, apesar de ser expressão da nossa literatura, não deixa de ser a língua portuguesa, até mesmo o falar de um grupo social mais inculto é essencialmente essa língua.

Após o lançamento de sua obra *Trechos Seletos*, o autor supracitado faz uma série de diferenciações, entre elas, a língua falada da língua escrita, gramática de estilística, brasileirismos de arcaísmos. No seu legado pedagógico sobre o ensino da língua portuguesa, está o estudo da estilística e semântica concomitantemente, além de sua proposta do estudo do texto, pelo texto, para o texto.

Ainda de acordo com Silveira (1963), o texto era a principal ferramenta que ainda não tinha sido descoberta pelos professores, que este devia ser lido atentamente, repetidamente e exaustivamente. Pode-se observar que por um longo período da história da língua, a “mecanicidade” do ensino e da aprendizagem da língua é algo proeminente, havia um claro problema não somente metodológico, mas didático. O ensino era exclusivamente metalinguístico, pouco ou nada preocupado de como a língua era falada fora do âmbito acadêmico.

Na década de 1950 o ensino continuava uma questão problemática, os professores, individualmente, divergiam no uso das nomenclaturas, que acabavam por variar bastante dependendo da linha que seguia, o que, no fim, foi padronizado pelo governo federal, que designou a tarefa a um grupo de gramáticos, criando, dessa forma, c um glossário intitulado de *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB). Apesar do esforço, o problema de ensino não foi resolvido, pois conflitou com questões éticas de ensino, e a crise do setor continuou. A alfabetização continuava a não se concretizar.

Então, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tal lei determina que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Art. 2º). Em seguida, criou-se os Conselhos Estaduais de Educação, sendo este mais um esforço para

melhorar a qualidade do ensino. Logo depois, cria-se a flexibilização dos currículos que se adequaria à peculiaridade de cada região e de seus grupos sociais.

Na década de 1960 foi o início da mudança, aconteceu uma democratização da escola, de acordo com Claire (2012), nada mais era do que consequência de uma mudança econômica advinda do regime militar, a educação sistemática agora está acessível ao povo, à massa. Porém, vai além de uma mudança educacional, é uma mudança sociopolítica. A expansão industrial tornou-se um objetivo, assim como debelar as ideologias de esquerda (socialismo e comunismo), universidades e diretórios acadêmicos são fechados, inicia-se a perseguição a professores e estudantes, acusados de serem “comunistas” e, por fim, acaba a liberdade de imprensa. O objetivo da educação torna-se apenas uma ferramenta para criar operários para as fábricas.

À medida que o povo conseguiu acesso à educação, a elite começa a se afastar da escola, os filhos das camadas mais privilegiadas vão abandonando a escola pública, o aspecto elitista vai se desvaindo e a sua clientela torna-se a das classes mais humildes. Consequentemente, o professor também muda, não apenas de atitude, pois, a partir de então, tem que se adaptar não ao discurso da norma culta, mas à heterogeneidade dialetal da sua clientela e o seu perfil. Inicialmente, os professores eram provenientes das classes mais altas, após o decreto que tirou a autonomia dos estados e municípios de formarem seus professores, houve uma mudança salarial e, dessa forma, a carreira do magistério se tornou menos atrativa para as classes média e alta, fazendo com que estas buscassem profissões mais rentáveis (CLAIRE, 2012).

Nos anos 1970, devido as mudanças salariais, o perfil do professor muda e o ensino se torna menos refinado, as classes médias deixam a escola pública e se mudam para instituições privadas, mais especificamente as de formação religiosa. Ao passo que a demanda crescia, o governo militar autorizava indiscriminadamente o funcionamento de diversas faculdades privadas, mesmo sem qualquer fiscalização ou planejamento, a qualidade dos docentes não importava. Ao mesmo tempo, expande a rede de ensino público para o enorme contingente de analfabetos que iriam trabalhar nas indústrias, e assim aconteceu a autoproclamada “democratização do ensino”. Com a sanção da Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, os conteúdos curriculares passam a ser meramente instrumentais. Para ser condizente com esse currículo, a “língua nacional transforma-se

num instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (CLAIRE, 2012). Surgem as disciplinas Comunicação e Expressão (1ª à 4ª Série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (5ª à 8ª série) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2º Grau).

De acordo com Claire (2012), os professores, ao perceberem a nova realidade linguística de sua clientela, tinham que escolher entre duas alternativas: a primeira seria velar por abaixo e a segunda, reprovar em massa nas primeiras séries. Claro que nenhuma das duas agradava aos professores. E se perguntavam como ensinar análise literária a um aluno que não saberia identificar um adjetivo.

Durante o “milagre econômico” brasileiro, o tecnicismo torna-se prioridade para os militares, o humanismo é deixado de lado. O papel da escola muda, tendo como objetivo principal qualificar o cidadão para o trabalho e, portanto, as escolas deveriam se tornar profissionalizantes, mas essa “profissionalização” nunca aconteceu de fato. “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (Lei 5692/71, Art.4º, parágrafo.1º).

Ainda de acordo com Claire (2012), ao se encarar a língua como instrumento de comunicação, o que é uma concepção mecanicista, pois os seus fins são pragmáticos, a língua deixa de ser considerada um sistema único, geralmente considerada dessa forma num ensino elitista, naquele momento, não mais. À medida que as camadas mais populares são atendidas pelas escolas, o ensino prático da língua passa a ser uma prioridade, voltando-se para a oralidade. O ensino vai deixando de ser rigoroso com o uso da norma culta da língua. Ensinar gramática é considerada ultrapassada, pois o aluno deve ser capaz de ser um bom emissor e receptor de mensagens, utilizando códigos verbais e não-verbais, ou seja, a habilidade de se expressar se sobrepõe sobre as demais. A interpretação deixa de ser elaborada, as perguntas são simplificadas, com respostas óbvias, sem a necessidade de reflexão. O livro do professor já tinha respostas prontas, dessa forma, retirando do professor a necessidade de pensar (CLAIRE, 2012). De acordo com Geraldi (1998, p. 93), era uma “parafernália didática” e tais livros eram adaptados para novos professores que estavam em sala de aula sem o devido preparo.

A literatura foi praticamente ignorada, a ênfase mudou para textos publicitários e jornalísticos. Havia destaque para estórias em quadrinhos, *charges* e textos não-verbais; de acordo com Claire (2012), esse textos não são um mal, contudo, não deveriam ser apenas esses os textos tratados em sala, deve haver uma variedade.

Neste momento, surgem nos manuais didáticos exercícios de expressão oral, algo inédito. A língua coloquial passa a ser explorada em textos, dessa forma, os autores priorizam a comunicação, deixando a língua escrita, esquecendo uma das funções básicas dos professores de línguas, que é ensinar a língua em suas diversas formas, isso incluía a língua escrita e a língua padrão, desconhecidas daquela clientela.

Ao final dos anos 1970, os vestibulares incluíram redações em suas provas, imaginando que essa seria a solução para o ensino. Contudo, seja por desconhecimento da realidade ou por ingenuidade, esqueceu-se de que fazer uma boa redação - introdução, desenvolvimento e conclusão, num espaço de 30 linhas - não significa necessariamente melhorar a expressão dos alunos. Assim, a inclusão da redação apenas causa a mudança na forma das atividades e de avaliar os alunos. Essa ideia perdurou até o início da década de 1980, já em sua segunda metade professores pós-graduados em vários níveis, apresentam propostas para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa (SOUZA, 1983), que em suas publicações (dissertações e teses) questionam o ensino baseado na gramática normativa.

Os institutos de educação já percebiam o problema de defasagem dos alunos. Neste momento tentam várias soluções, como foi o caso do aumento de duas horas na carga horária da disciplina Português, e continuavam com as “aulas de redação”, sendo essas genéricas e superficiais. O professor escolhia um tema e os alunos escreviam sobre ele. Projetos são criados para que pudesse haver uma integração entre as 4ª e 5ª séries, para que os alunos pudessem continuar aprendendo a expressão oral e escrita. A produção textual, assim como o incentivo à leitura, é primordial, sendo estas avaliadas frequentemente se tornando até provas únicas, ao fim de cada período escolar. As editoras, por sua vez, na tentativa de colaborar com os projetos, lançam uma enorme quantidade de manuais de redação na esperança de que os professores adotassem em suas salas de aula.

Em meados década de 1980, um dado importante preocupa o ensino: o despreparo dos alunos é constatado pelos exames vestibulares, estes redigem mal e não compreendem o que leem. Os jornais expõem os erros ortográficos dos candidatos a uma vaga nas universidades. Apesar da ortografia ter sido o foco das matérias, ainda havia a falta de coesão e coerência nos textos. Buscando uma solução, são exigidas leitura e redação nas provas. No mesmo sentido, a leitura de certas obras são impostas aos alunos de sexto e sétimo anos, essas leituras são, por exemplo, romances de José de Alencar e de Machado de Assis. Alguns professores chegam a criticar seus pares por adotarem obras que são escritas em linguagem coloquial, como Ana Maria Machado, por exemplo. “Esses alunos precisam decorar narrativas, para, logo em seguida, essa “leitura” ser avaliada em provas” (CLAIRE, 2012, p.17).

À medida que a crise no ensino se acentuava, a voz de Bechara, através da sua obra *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* (1986), começa a crescer no cenário nacional. Durante sua pesquisa, o autor concluiu que é tão errado perseguir o ensino da gramática normativa quanto privilegiar o código oral, coloquial, em detrimento à língua padrão. Segundo o autor, “cada falante é um poliglota em sua própria língua” (BECHARA, 1986, p.12).

É necessário observar que no processo histórico do ensino do português no Brasil, exposto até agora, os linguistas, os professores e o governo estavam sempre preocupados com o conteúdo ensinado e não em como esse conteúdo poderia ou deveria ser ensinado. Metodologicamente, o conteúdo precede sua didática, contudo, devem estar bem próximos. Sendo assim, a didática não pode ser deixada de lado ou negligenciada como foi durante todo esse tempo.

Em 1985 surge a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra, conciliando o normativismo e o descritivismo. Tal obra apresentou uma forma didática, utilizando, além dos escritores clássicos, africanos, portugueses e brasileiros do romantismo. Na forma descritiva, apresentaram os diversos aspectos da língua, a língua coloquial, por exemplo. Ademais, valorizou os recursos expressivos da língua transformando a sua gramática em uma introdução à estilística.

Nas décadas seguintes, aconteceram grandes debates entre diversos autores e linguistas sobre diversos aspectos do ensino. Entre eles discutiram: se e qual gramática deveria ser ensinada; se a língua coloquial deveria ser considerada em sala de aula ou o retorno para a língua culta; se a língua oral, a língua escrita ou ambas deveriam ser prioridades, entre outras questões. Apesar de tudo, aparentemente chegou-se ao consenso de que a gramática deveria ser ensinada como diassistema, levando em consideração as diversas modalidades linguísticas, adequando-as a cada situação individual, o texto sendo estudado em suas potencialidades expressivas, e por fim, trabalhando com a produção textual, incentivando sempre a leitura.

Na década de 1990, a UFRJ e a UNICAMP iniciam uma mudança no vestibular, as provas deixam de ter questões objetivas (múltipla escolha) e passam a exigir a elaboração de uma expressão escrita dos candidatos, além de questões exigindo reflexão e conhecimento da língua. As redações também acompanham essa mudança, os candidatos têm contato com textos variados, com linguagens diversas, e o candidato é impelido produzir seu próprio texto.

Na mesma década, as grandes universidades brasileiras iniciam a discussão sobre o ensino de língua materna, realizando diversos congressos e simpósios sobre o tema. Em 1996 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) visando modernizar e padronizar o ensino segundo os padrões mais modernos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9394, de 20/12/1996 – em seu art. 36, estabelece que o ensino de língua portuguesa será encarado como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Renomeia para ensino fundamental e médio, os ensinos de 1º e 2º grau. Contudo, a LDB, assim como os PCN, foram apenas uma formalidade, uma vez que o Magistério continuou a não ser uma carreira atrativa, pois continua mal remunerada, além das faltas de condições de trabalho.

O século XXI foi um momento de transição, os professores recém-licenciados já estão conscientes que não se pode desconsiderar as contribuições da ciência linguística contemporânea e lecionar de acordo com a gramática tradicional (BAGNO, 2003, p.17). Sendo assim, é fato que vivemos neste início de Século XXI um momento de transição. Os professores recém-formados já perceberam que não é mais possível simplesmente

dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística contemporânea e continuar a ensinar de acordo com os preceitos da Gramática Tradicional (BAGNO, 2003, p. 17).

Esse resumo histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil mostra factualmente que, como foi explicado inicialmente, os problemas de ensino da língua materna não surgiram recentemente. O ensino foi puramente metalinguístico durante séculos, simplesmente para se ter a excelência de uma língua que existia apenas no meio acadêmico e nos livros clássicos. Além de ter sido restrita a uma elite durante tanto tempo, ignorava o conceito já pacificado na academia, a ideia de que a língua muda constantemente em seu aspecto geográfico, temporal, sociológico, assim como diversos outros fatores que alteram o seu curso.

Um dos grandes problemas desse período é que essa forma de ensino perdurou até pouco tempo atrás. E, portanto, a mudança desse paradigma não acontece de uma hora para outra, principalmente quando não há esforço e/ou investimento das forças políticas vigentes para tal objetivo. A “tecnologia” que foi adotada durante esse tempo foi o livro, e que na contemporaneidade mudou pouquíssimo, quando se fala de ensino público. Observando todos esses fatores, podemos adotar uma postura diferente do paradigma atual. Apenas livro, quadro e sala não estão sendo suficientes para que uma nova geração aprenda de forma eficaz aquilo que a realidade demanda. O conhecimento está disseminado na internet, o papel do professor é diferente.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo discorrerá sobre os aspectos metodológicos da nossa pesquisa, descrevendo nas suas subdivisões a caracterização da pesquisa, o contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta e de análise de dados. Por último, apresentará as etapas da intervenção de sala de aula.

3.1 Caracterização da pesquisa

Através da observação o ser humano adquire e adquiriu mais e mais conhecimento com o passar do tempo, usou os seus sentidos para interpretar os fenômenos exteriores, como, por exemplo, ao observar o céu, percebendo a negritude das nuvens, consegue prevêê que irá chover e logo procura um abrigo. Dessa forma, a observação é uma fonte importante para a aquisição de conhecimento (GIL, 2008).

A observação de fenômenos é algo primordial para o desenvolvimento científico, uma vez que é através dela que detectamos problemas e, então, buscamos suas possíveis soluções e qual metodologia seria mais adequada para alcançá-las. Podemos considerar o ambiente de sala de aula, ou até mesmo da escola pública em si, um grande “observatório”. Nesse espaço há diversos problemas a serem solucionados, e uma vez que os professores apliquem o pensamento científico e obtenham os dados *in loco*, eles têm a chance de poder mudar ou “consertar”, tornando o seu trabalho mais eficiente.

Apesar de, etimologicamente, ciência significar conhecimento, hoje em dia essa definição se mostra inadequada, visto que há várias formas de conhecimento que não estão ligadas à ciência, além de que a própria definição de ciência é alvo de discussão (GIL, 2008). No entanto, ainda de acordo com o autor, “[...] a ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível” (GIL, 2008, p.20).

Claramente, o conhecimento não é proveniente apenas da ciência, mas, também, do cotidiano, das experiências, das interações etc, o que não necessariamente torna a ciência primordial para a aquisição de conhecimento, se falamos de uma forma geral. Entretanto, o conhecimento científico se torna mais confiável devido as características descritas por Gil (2008), uma vez que, por ser um conhecimento objetivo, impede que subjetividades interfiram nos dados; por ser racional, evita que questões distantes da lógica sejam validadas; por ser sistemático, ou seja, avalia qual método de obtenção de dados é mais adequado para determinada situação; é geral por poder ser aplicado a qualquer área de conhecimento; é verificável em diversas áreas, dessa forma, comprovando determinado conhecimento; e é falível, pois há críticas, as suas incongruências podem ser exploradas e um novo conhecimento científico pode mudar o entendimento sobre determinado objeto.

Inicialmente, este trabalho será considerado como uma pesquisa participante pelo seu caráter interventivo na realidade pesquisada, buscando apontar alternativas para os problemas elencados ao longo da introdução. Para Borges; Brandão (2007), esse tipo de pesquisa deve ter como ponto de partida a realidade tanto dos participantes como dos membros do coletivo daquela comunidade e do processo, levando em consideração suas dimensões e interações.

Borges; Brandão (2007) sugere, também, que se deve partir sempre da conciliação entre a teoria e a prática, e que a teoria passa por um processo de construção e reconstrução a partir de uma serie de práticas que devem ser realizadas de forma refletida e crítica. Além disso, a pesquisa participante deve ser planejada como um momento dinâmico de uma ação social comunitária, inserindo-se de forma integrada com esta.

Para Minayo (1994, p. 59), a observação participante “se realiza através do contato direto com o fenômeno observado para obter informações da realidade dos atores sociais em seu próprio contexto”. O professor-pesquisador, enquanto participante da situação, pode registrar informações que podem passar despercebidas, tendo em vista que as informações dos questionários e/ou entrevista não falam por si só. A ação inteventiva é experienciada tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes, acontecendo um troca construtiva entre os ambos.

Nessa perspectiva, o pesquisador e os participantes da pesquisa estão envolvidos de modo participativo e cooperativo. Há o contato direto com o campo de estudo, favorecendo as discussões e interações imediatas com os sujeitos envolvidos. Essa metodologia converge, portanto, com as finalidades da pesquisa intervencionista. Essa pesquisa será desenvolvida numa perspectiva qualitativa dos dados coletados. Assim, a partir de seus resultados, procuraremos apontar contribuições para a melhoria da qualidade do ensino de leitura, escrita, criando a oportunidade para a utilização de novas metodologias e materiais, como o uso dos *vídeo games*.

É também considerada de interesse social, tendo em vista suas contribuições significativas para os sujeitos envolvidos no processo e para o processo de ensino de língua portuguesa e ensino em geral. Com base nas discussões apresentadas, nos dados coletados, nas análises e nos resultados, este trabalho possibilitará a abertura para novos debates no campo da inserção do uso das tecnologias digitais no processo de ensino de leitura e de escrita na escola. GIL (2008, p. 26) define a pesquisa social “como, o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

Borges; Brandão (2007) esclarece que a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa serve a uma ação social local e limitada, como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão.

Sua natureza também será descritiva, visto que favorecerá a ampliação do conhecimento e da informação no campo. De acordo com Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Vários trabalhos que podem ser classificados sob este título, têm como uma de suas principais características a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Sobre a pesquisa descritiva, Andrade (2002) destaca que esta deve se preocupar em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los. E então, uma vez obtidos os resultados, pode-se contribuir para identificar as relações existentes entre as variedades estudadas.

Para Gil (2008), a abordagem do problema, o esclarecimento de conceitos e teorias no âmbito da área trabalhada, a proposição de questionamentos que favorecerão as possibilidades de novas abordagens e estudos futuros, e a construção e sugestão de estratégias de atividades com leitura e escrita a partir do uso dos jogos digitais, podem ser experimentadas e adotadas como técnicas de desenvolvimento para o ensino-aprendizagem.

A investigação também se encaixa na pesquisa qualitativa e interpretativista. De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa possui algumas características gerais, tais como: ela tem um ambiente natural como a sua fonte direta de dados e o pesquisador sendo o seu principal instrumento; os dados são predominantemente descritivos; o processo tem um papel mais importante do que o produto; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Os autores enfatizam ainda que o perfil dos pesquisadores varia. “Enquanto alguns compartilham os objetivos da pesquisa com os sujeitos, outros consideram que não devem se expor ao grupo” (REFERENCIAR). Em relação às posturas, alguns entendem que devem ser empáticos, enquanto outros defendem uma postura mais neutra, evitando o envolvimento com os sujeitos participantes. Para Minayo (1994, p. 21):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ao observarmos a citação da autora, é possível notar que a pesquisa qualitativa desse estudo está ligada a obtenção de dados através das entrevistas, ou seja, com contato direto do pesquisador com os participantes, o mesmo contato se deu no desenvolvimento da sequência didática. Portanto, apesar do resultado ser importante, o processo teve mais ênfase do que o produto, além de permitir a interação entre os participantes.

A pesquisa está centrada na abordagem interpretativista, pois teve, como ambiente natural, a sala de aula dos participantes, e o pesquisador buscou saber suas

opiniões e os seus hábitos no uso da tecnologia, sobre as questões didáticas e suas crenças.

3.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada na periferia do município de Natal/RN. Essa escola oferta o Ensino Fundamental, de sexto ao nono anos, o Ensino Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição funciona no turno matutino com Ensino Fundamental e Médio, das 07h:00min às 11h:30min, assim como no turno vespertino das 13h:00min às 17h:30min e no Noturno das 19h:00min às 22h:00min.

Essa escola, onde se realizou o estudo, possui doze salas de aula, todas com estrutura defasada e comprometida, todas com a mesma arquitetura. Os estudantes possuem acesso apenas a um laboratório de informática com cinco computadores e que não possui acesso a internet. Além do já assinalado, vale acrescentar que o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é baixíssimo (2,7). Pelo que observamos, não possuem um acompanhamento pedagógico eficiente, tanto devido a pouca oferta provida pela escola, como pelo desvio de função, neste caso, necessário para o andamento da escola. Contudo, os professores, mediante esforço e dedicação, tentam proporcionar várias oportunidades de desenvolvimento através de atividades de campo, mesas redondas, feiras de cultura, entre outras. A experiência profissional, a idade e o histórico acadêmico dos docentes variam de maneira considerável, tornando a instituição bem heterogênea. Em relação a formação acadêmica, a maioria dos professores possui graduação e especialização, poucos com mestrado e nenhum com doutorado.

Escolhemos este *locus* por se tratar do nosso local de trabalho e ter índices baixíssimos de aprendizagem, devido a diversos fatores internos e externos, necessitando de inovações, incentivo e da criação de motivação para os alunos. Dessa forma, a pesquisa científica cumpre o seu papel ao ser desenvolvida com o objetivo de

descobrir soluções para problemas plenamente observáveis da realidade, sendo essa nossa colaboração.

Os participantes da pesquisa foram quarenta estudantes dos sétimos, oitavos e nonos anos que, devido a realidade vivenciada e as más condições estruturais, tanto familiares quanto escolares, parecem não conseguir aproveitar as oportunidades para alcançar seus objetivos. Esses estudantes são “nativos digitais”, ou seja, nasceram já durante o advento da *internet* e, portanto, estão inseridos na “cultura digital”, uma vez que possuem acesso a *smartphones*, computadores pessoais e, em alguns poucos casos, *tablets*. Estes participantes pertencem, como já foi dito, a três turmas, todas com alunos dentro da faixa etária adequada. Essas turmas foram escolhidas porque os estudantes já possuem certa maturidade cognitiva para compreenderem e avaliarem conceitos abstratos de forma mais precisa do que as séries anteriores. Ainda houve a participação de três professores na pesquisa, para que não apenas pudessem refletir sobre a sua prática, mas para que pudessem auxiliar na colaboração dos dados obtidos. Estes três professores pertencem ao quadro de funcionários de escolas públicas do ensino fundamental e médio; nessa escola, em específico, lecionam para turmas do fundamental II. Eles trabalham há pelo menos três anos, um deles há quase vinte anos, todos possuem formação a nível de especialização e se consideram professores dedicados e tentam sempre estar atualizados, suas idades variam de trinta a sessenta anos. Os instrumentos para a coleta dos dados da pesquisa foram o questionário, a observação com notas de campo e a entrevista.

3.3 Procedimentos de coleta e de análise

Os procedimentos de coleta foram três, sendo o primeiro feito através da aplicação do questionário, que possuía perguntas fechadas – as quais os participantes respondem através de alternativas pré-determinadas, marcando a que mais se ajustava à(s) sua(s) característica(s) – e abertas – aquelas nas quais o participante está livre para responder da maneira que achar necessária – visando obter dados sobre hábitos, tanto dos alunos quanto dos docentes, em relação às tecnologias digitais e aos jogos digitais

no seu cotidiano, dentro e fora da sala de aula. O segundo procedimento de coleta de dados foi a entrevista com os docentes e os alunos, com o objetivo de sabermos suas opiniões e crenças sobre os *video games* enquanto estratégia aplicada à sala de aula. O terceiro procedimento foi as notas de campo produzidas durante a intervenção.

Inicialmente, pedimos permissão à escola para que nossa pesquisa fosse realizada, fomos recebidos muito bem pela direção e coordenação, que pediram mais detalhes e se mostraram surpresas com o assunto. A direção e a coordenação foram muito receptivas em relação à nossa investigação, argumentando que toda inovação é válida na visão delas. Então, fomos até os professores de português da escola, dos cinco professores, três aceitaram.

Perguntamos aos professores quais turmas eles recomendariam para a pesquisa, eles indicaram alguns sétimos, oitavos e nonos anos. Conversamos com as referidas turmas, explicamos que o assunto seria tecnologia e *video games*, surgiram muitas expressões como: “Sério?”, “Acho que é mentira.”, “Tá muito estranho isso.”, “Quais jogos vocês vão trazer?”, entre outros questionamentos. Grande parte dos alunos parecia incrédula.

Em seguida, explicamos que para que a participação deles pudessem acontecer, seus pais precisariam assinar um termo, mostramos o documento (Apêndice C). Todos levaram o referido documento para suas casa e trouxeram no dia marcado. Criamos o questionário, utilizando a plataforma Google Formulários (*Google forms*), e os participantes responderiam (Apêndices A e B); como nem todos tinham acesso à internet em suas residências e a escola possuía apenas dois computadores funcionando, decidimos levar mais dois microcomputadores (*laptop*) para agilizar o processo e auxiliamos todos durante o mesmo. Por ser um questionário com perguntas fechadas (com respostas pré-determinadas), cada aluno levou pouco tempo para completá-lo, um tempo médio de três (3) minutos. Após todos concluírem o questionário, foram selecionados para participar da pesquisa aqueles que costumavam jogar jogos digitais.

No momento da aplicação, o que nos surpreendeu foi que a escola recentemente obteve acesso a internet pelo programa do Instituto Metrópole Digital (IMD), sendo que esse acesso pode ser feito tanto pela direção e como pela secretaria, para assuntos administrativos como para os professores e os alunos.

Em seguida, foi a vez dos professores responderem ao questionário. Em média, levaram dez (10) minutos para completar o questionário. Entendemos que, apesar de o questionário estar com perguntas fechadas e uma aberta, esse processo merecia um pouco de reflexão por parte dos docentes. Deixamos claro que poderiam levar o tempo que achassem necessário, que não teriam a sua identidade revelada e que fossem honestos para que os dados fossem confiáveis.

A entrevista com os professores foi bem tranquila, conversamos sobre alguns aspectos das aulas, como eles tratavam os melhores alunos, que tipo de trabalhos designavam aos alunos em sala, se costumavam realizar seminários. Todas essas conversas informais, para que pudessem ficar mais relaxados.

Por último, pedimos para que os alunos, após interagirem com os *vídeo games* na aula, preenchessem um formulário expondo suas opiniões sobre o possível uso dos jogos em sala de aula.

Quadro 4: Notas de campo

NOTAS DE CAMPO	
1º encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Como esperado, salas bastante lotadas, por volta de 37 alunos em cada; - Todas as salas estão organizadas em fila, ou seja, bem tradicional; - Grande parte dos alunos está incrédula sobre levarmos os <i>vídeo games</i> para a sala; - Os professores parecem dispostos; - As salas de aula são bem desconfortáveis, dos 4 ventiladores que as sala têm, no máximo 2 funcionam, o que as tornam relativamente quentes.
2º encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos parecem mais alegres do que no primeiro encontro; - Dois dos três professores saíram da sala durante a atividade sobre o texto que trata do histórico dos <i>vídeo games</i>; - Esperava algum tipo de discórdia nos grupos, mas não houve, estavam bem concentrados na atividade; - Tudo correu tranquilamente; - Ao perguntar se gostaram da atividade, foi unânime a aprovação.

3º encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão bem ansiosos; - As salas possuem duas tomadas, mas em quase todas apenas uma funciona; - Não tive qualquer assistência da coordenação; - Dois dos três professores ficaram mais tempo usando o celular do que prestando atenção na atividade; - Diversos outros alunos vieram até mim para perguntar do que se tratava aquela aula, perguntando se não poderia fazer a mesma intervenção em suas salas; - Normalmente os alunos terminam provas rapidamente, na produção textual, mesmo sendo poucas linhas, eles pensaram bastante para escrever; - A parte triste foi ver o nível da organização textual e como precisam evoluir na escrita.
4º encontro	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores estavam tranquilos durante a entrevista; - Fiquei surpreso com um dos professores, parecia estar esgotado da profissão. É bem chocante; - Os professores foram bem autênticos em suas falas, não pareceu nada inventado ou fingindo ser o que não são; - Pelo menos um deles parece disposto a aplicar novas metodologias.

Em um primeiro momento, o objetivo com as respostas analisadas era distinguir dois grupos de alunos: aqueles que possuem hábito de contato com as tecnologias digitais e/ou os jogos digitais, e aqueles que não possuem tal hábito, para que, em um segundo momento, pudéssemos entender esses hábitos.

A coleta desses dados gerou as categorias a serem analisadas, sendo estas: Os alunos e os jogos digitais, na qual analisamos os hábitos de jogos, quanto tempo e onde jogam; quais são seus jogos favoritos; quais características esses jogos têm. Em conjunto, analisamos suas respostas referentes à sala de aula, seus gêneros textuais preferidos.

Os Professores e os jogos digitais na sala de aula, neste tópico analisamos as crenças dos professores em relação às preferências de gêneros textuais e temas de seus alunos; quais recursos tecnológicos costumam usar e com qual frequência; quais recursos didáticos consideram bons ou ruins e a possibilidade de sucesso desses recursos.

Crenças dos alunos sobre o uso de *video games* na sala de aula, neste tópico analisamos os textos produzidos após participarem da ação interventiva, destacando trechos que consideramos mais relevantes.

Uma intervenção com o uso dos *video games* na sala de aula, aqui analisamos a entrevista com os três professores escolhidos para falarem de suas crenças sobre como o uso dos *vídeo games* como parte de sua metodologia em sala de aula. Além disso, deixamos os professores à vontade para opinar, destacando, desta forma, os trechos mais relevantes.

3.4 Etapas da intervenção

Esse tópico descreve as etapas de intervenção desta pesquisa. Apesar de mantermos em sigilo a identidade dos estudantes que participam deste estudo, foram criados mecanismos de identificação dos informantes. Essa ferramenta foi elaborada através de números e letras, pois em alguns momentos da pesquisa poderia se fazer necessário distinguir e avaliar a ação e as opiniões dos alunos. Visando atingir os objetivos propostos anteriormente, foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: aplicação de questionários com os informantes, construção de notas de campo no processo de intervenção, realização de entrevistas com os professores envolvidos no estudo sobre suas crenças e opiniões em relação ao uso do *vídeo game* em sala de aula, e a produção textual dos alunos sobre a sua experiência de interação com os *vídeo games*, em sala de aula, e a possibilidade de sucesso dessa metodologia no ambiente escolar.

De acordo com Thiollent (2011, p. 75), o questionário por si só não é autossuficiente, ou seja, não gera informações sobre uma determinada realidade. Porém, os dados fornecidos serão, em um momento posterior, analisados e interpretados pelo pesquisador. Para o autor, “o processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações” (THIOLLENT, 2011, p. 65), desta forma, conhecer os hábitos tanto de alunos e professores nos permite entender, também, a escolha de determinados jogos.

Em uma visão geral, a pesquisa foi dividida em três etapas: na primeira, foi realizada a aplicação de um questionários para distinguirmos os alunos que têm hábitos de uso frequente em relação às tecnologias digitais e aos *video games*, dos que não o

têm, assim como aplicação de um questionário com os docentes sobre suas práticas em sala de aula e hábitos em relação às tecnologias digitais e aos *video games*.

A segunda etapa foi constituída de quatro encontros, cada um utilizando duas aulas seguidas, de cinquenta (00:50) minutos cada, totalizando uma hora e quarenta minutos (01:40). Essa etapa foi executada da seguinte forma: no primeiro encontro, os alunos foram expostos a um texto sobre a história dos *video games*, para um melhor esclarecimento e conhecimento histórico do tema. Seguido por uma discussão sobre o texto.

No segundo encontro os estudantes foram expostos a jogos em dez consoles – nome do aparelho de *video game* – sendo 03 (três) consoles *playstation 4*, 04 (quatro) consoles *playstation 2*, 03 (três) consoles *X-box* e 01 (um) *Smartphone Iphone 6*, com jogos variados. A escolha dos jogos foi feita com base nas características preferidas dos alunos, assim como jogos que são mais populares ao redor do mundo, o que coincidiu com a preferência de vários deles.

No terceiro encontro foi explorada a compreensão leitora dos alunos sobre os *video games* e, a partir desta, foi realizada uma atividade de produção textual com o objetivo de saber suas opiniões sobre o uso dos *vídeo games* em sala de aula.

Para o quarto e último encontro, estava prevista uma entrevista com os alunos sobre suas crenças sobre a aprendizagem usando *video games*, que seria gravada e impressa. Contudo, apesar dos pedidos, quase a totalidade dos alunos não se sentiram confortáveis para gravar essa entrevista, argumentando “ter vergonha”. Dessa forma, o quarto encontro foi substituído pela tomada de nota de seus comentários e crenças sobre aprendizagem e uso dos *video games*.

Nossa expectativa com os alunos era que a simples possibilidade de trabalhar com o *vídeo game* em sala de aula despertasse a motivação deles e que esses tivessem uma visão positiva dos mesmos, tendo em vista que adolescentes, em geral, gostam de *vídeo games*. Entretanto, uma expectativa “negativa” que tínhamos era que pouquíssimos ou até nenhum aluno do gênero feminino se interessasse pelo assunto, tendo em mente que o *vídeo game* é associado ao gênero oposto, apesar disso, tínhamos a esperança de estarmos errados.

Em relação aos professores, tínhamos a expectativa de que eles não tivessem grande conhecimento sobre *vídeo games*, mas que despertassem o interesse e que ficassem dispostos a entender como funcionam, como poderiam ser usados em sala de aula e, assim, se dispusessem a pôr em prática essa nova metodologia.

4 CRENÇAS SOBRE OS VIDEO GAMES NA SALA DE AULA

Neste capítulo serão, inicialmente, descritas as características dos alunos participantes da pesquisa sobre as tecnologias digitais, mais especificamente sobre o uso dessas tecnologias, jogos digitais, suas opiniões sobre como são suas aulas, como e/ou quais tecnologias são usadas em sala de aulas. Em relação aos docentes, discutimos suas experiências e suas crenças sobre como poderiam melhorar o letramento das turmas com base nas tecnologias digitais, estando incluso os *video games*. Em seguida, trataremos dos alunos e dos professores sobre uso dos *video games* em sala de aula. Por último, discutiremos as experiências da intervenção, aspectos positivos e negativos, e suas implicações dos jogos digitais para o ensino/aprendizagem.

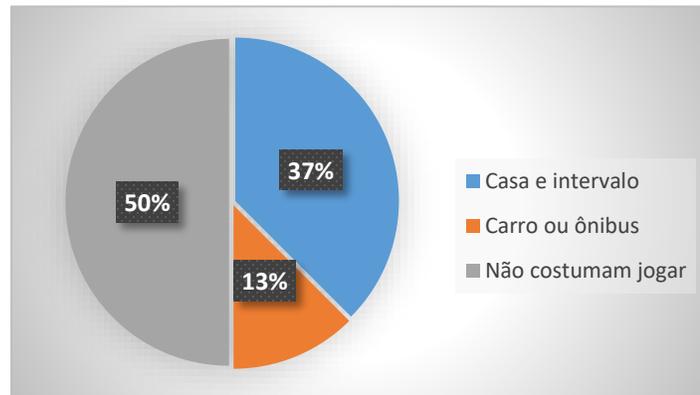
4.1 Os alunos e os jogos digitais

Pelo fato da pesquisa envolver crenças, tanto sobre tecnologias digitais quanto dos *video games* e seus efeitos, foi necessário um levantamento de dados a respeito de hábitos e opiniões sobre estes dois recursos, objetivando conhecer os seus perfis para futura comparação dos resultados. A coleta destes dados foi realizada com 40 alunos dos sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental II, com idades entre doze e quatorze anos, estando, portanto, dentro da faixa etária de suas respectivas séries, e com seus professores de língua portuguesa.

Aplicamos um questionário com perguntas fechadas e abertas, onde foi possível verificar um grande contato com as tecnologias digitais e, principalmente, como *video games* e outros jogos digitais. No tocante aos docentes, apesar de terem um relativo contato com as tecnologias digitais, grande parte tinha pouco ou nenhum contato com jogos digitais, sejam eles *video games* ou não. Inicialmente, analisamos as falas dos alunos, em seguida, a dos docentes.

As três primeiras perguntas foram realizadas aos participantes, respectivamente, e eram relativas a quando eles costumam jogar, em qual tipo de aparelho e quanto tempo passam jogando por dia.

Gráfico 1 - Onde costuma jogar

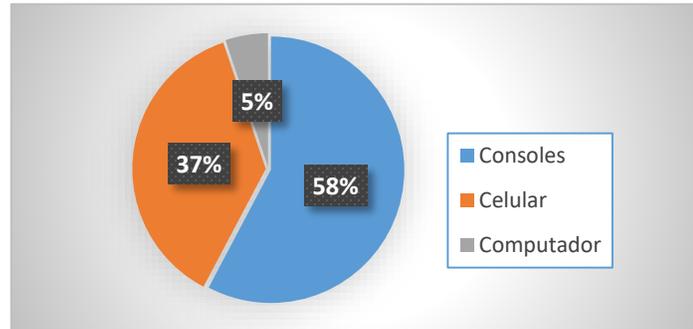


Pode-se observar no Gráfico 1 que 50% dos estudantes não costumam jogar em nenhum momento. Considerando tal resultado, identificamos, ao analisarmos os questionários, que a maioria são estudantes do sexo feminino. Esse dado é surpreendente visto que, de acordo com uma pesquisa do Game Brasil 2017 (2016), o público feminino corresponde a 53,6% dos jogadores, o que mostra uma completa dissonância. Na verdade, diversos fatores podem estar relacionados a esse dado, desde um segmento que é mais masculinizado, se tornando intimidador, até falta de suporte pelos aparelhos móveis que usam. Para entender melhor seria necessário um maior aprofundamento nestes dados.

Ao observarmos os aparelhos celulares utilizados pelos estudantes, entendemos a razão pela qual apenas 13% dos que jogam o fazem pelo dispositivo, visto que a maioria dos aparelhos não são avançados a ponto de suportar jogos muito dinâmicos, ou que tenham muitas características, condição que requer celulares mais avançados. Ainda podemos depreender do gráfico que a grande porcentagem de estudantes que jogam em casa está ligado diretamente aos dados obtidos no Gráfico 2, uma vez que os consoles (aparelhos de *vídeo game*), obviamente, não podem ser levados à escola tanto pelo seu tamanho e peso, como por ter dependência de outros equipamentos como televisão,

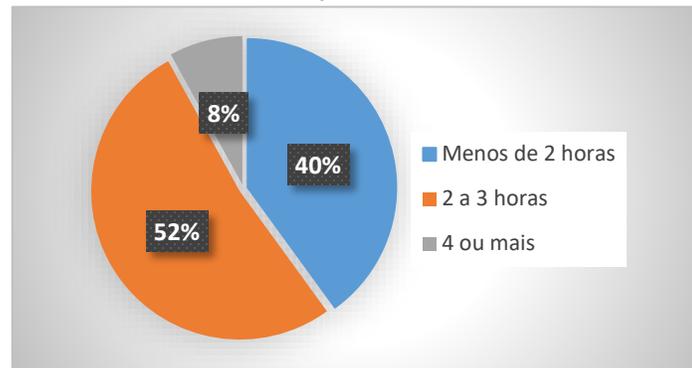
conversor de energia e extensões, além de um espaço dedicado exclusivamente para estes.

Gráfico 2 - Quais dispositivos usam



Como podemos observar no gráfico 1, a maioria dos estudantes joga em casa pelo fato de os consoles estarem nela. No Gráfico 2, dentre os consoles verificados, a maior parte são *playstation 2*, escolha que pode ser justificada pelo fato de esse dispositivo ter um preço mais acessível (por volta de 200 reais), assim como, ter uma enorme variedade de jogos. Apenas 5% utilizam computadores pessoais (*desktop* ou *personal computer*, em inglês), esse dado pode estar relacionado ainda é um item que os alunos, cujos pais têm uma baixa renda, a maioria, ainda não tão presente nestes lares. Além de ter sido o mais popular de sua época, estando atualmente no número quatro (*playstation 4*) que custa em média 1.800 reais. O segundo colocado em questão de uso foi o celular, geralmente usado no ônibus e nos intervalos das aulas. Nesse caso, o seu uso estaria relacionado ao pouco tempo disponível, à simplicidade, tanto de acesso, quanto dos jogos, e ao momento.

Gráfico 3 - Tempo dedicado diariamente



O gráfico 3 mostra que 52% dos estudantes dedicam de duas a três horas, diariamente, ao uso do *video games*. Essa porcentagem foi maior do que o esperado, uma vez que, se entendermos como médio duas horas e meia, e se esse tempo for multiplicado por quatro semanas, ou seja, um mês, teremos por volta de setenta horas mensais dedicadas a jogar. Certamente, é um volume de horas consideráveis se comparado com o tempo que os estudantes passam na escola, que é 80 de horas.

Estes dados sozinhos nos mostram como os jogos são atrativos e que, se houver uma associação entre eles e os conteúdos, o potencial de sucesso é bem previsível. O que faz com que os jogos sejam tão atrativos? De acordo com Prensky (2012, p.156) os jogos possuem a combinação de doze elementos:

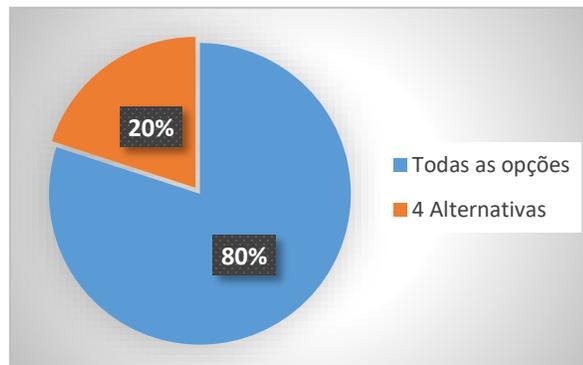
- Jogos são uma forma de diversão, o que nos proporciona prazer e satisfação; Jogos são uma forma de brincar, o que faz nosso envolvimento ser intenso e fervoroso;
- Jogos têm regras, o que nos dá estrutura;
- Jogos têm metas, o que nos dá motivação;
- Jogos são interativos, o que nos faz agir;
- Jogos têm resultados e *feedback*, o que nos faz aprender;
- Jogos são adaptáveis, o que nos faz seguir um fluxo;
- Jogos têm vitórias, o que gratifica nosso ego;
- Jogos têm conflitos/competições/desafios/oposições, o que nos dá adrenalina;
- Jogos envolvem a solução de problemas, o que estimula nossa criatividade;

- Jogos têm interação, o que nos leva a grupos sociais;
- Jogos têm enredo e representações, o que nos proporciona emoção.

Apesar de alguns outros recursos, como o livro e o cinema, se aproximarem disso, uma vez que apresentam algumas dessas características, estes ficam limitados apenas a uma pessoa. Essa interação faz com que não exista outra coisa que proporcione tudo isso (PRENSKY, 2012).

As duas perguntas seguintes tratam, respectivamente, sobre o que gostariam que seus jogos tivessem e quais jogos mais gostam. Os dados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 4 - Características desejadas nos jogos

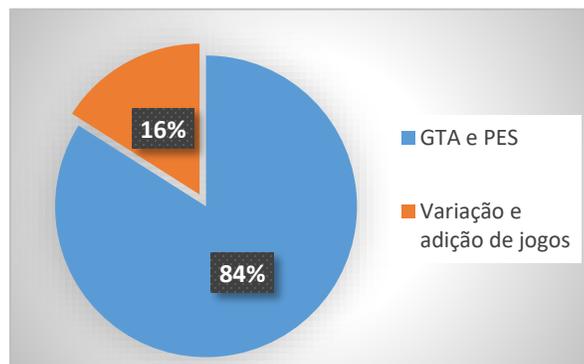


Na pergunta nº 4 (ver anexos) oferecemos diversas características de jogos para os estudantes escolherem as que mais lhe agravam, dentre elas estavam: níveis de dificuldade, cenário 3D, várias fases, entre outras. Diante do questionamento, 80% dos estudantes escolheram todas as opções, enquanto 20% escolheram pelo menos quatro opções. O dados provenientes do gráfico 4 demonstram o nível de exigência dos estudantes em relação aos jogos, parece que quanto maior a combinação desses elementos mais atraente se torna o jogo. Além disso, quanto maior o número de características, maior será a possibilidade de escolhas feitas pelos jogadores e, conseqüentemente, evitando que o jogo se torne repetitivo. Esse é um aspecto importante, uma vez que, se relacionarmos a sala de aula, é tudo que não há nela.

Malone (1988) criou, em seu trabalho, alguns jogos e em cada um alterava suas características, em alguns momentos retirando algumas, limitando objetivos, capacidade de escolhas e, em outros, adicionou mais características, chegando a conclusão de que, inicialmente, para os jogos serem atrativos é necessário terem: 1 – variação de níveis de dificuldade; 2 – múltiplos níveis de objetivos; 3 – Informações ocultas, que poderíamos traduzir como alguma forma de segredos; 4 – aleatoriedade. Por fim, a característica que considerou mais importante foi que o jogo tivesse objetivos, esses eram alcançados através de tarefas designadas dentro do jogo. Dessa forma, concluiu que os objetivos alteravam a motivação dos jogadores.

Nos perguntamos se essas características, de fato, estariam presentes em seus jogos favoritos.

Gráfico 5 - Jogos Favoritos



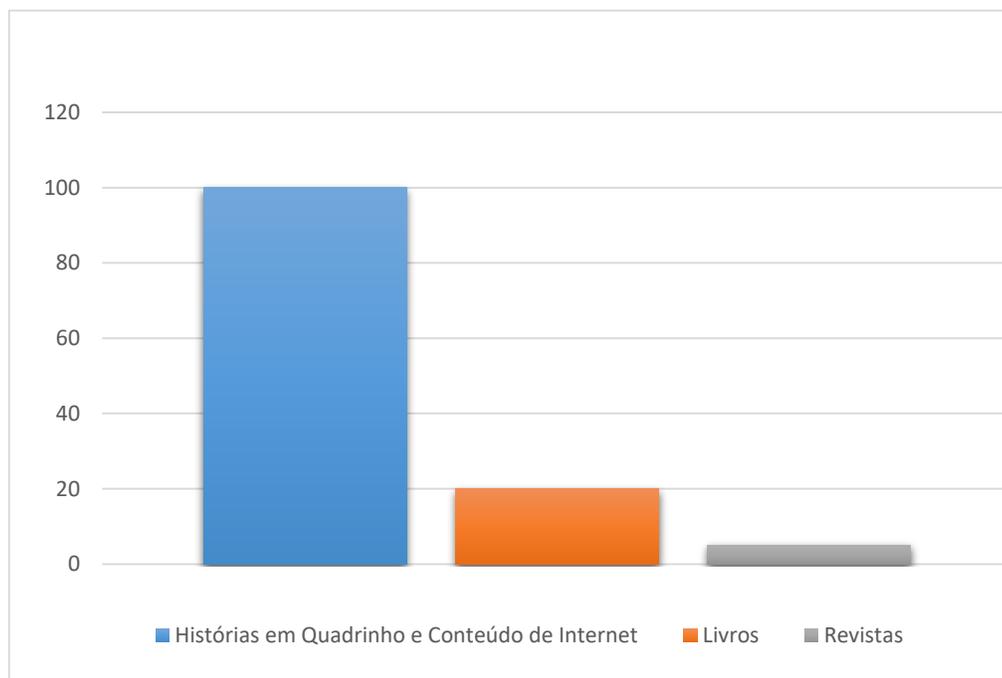
Dentre as várias opções disponíveis jogos *Grand Theft Auto*, doravantes GTA, e *Pro Evolution Soccer*, doravante PES, foram as opções mais escolhidas. De acordo com o gráfico, 84% dos alunos consideraram estes seus jogos favoritos, os 16% restantes variaram entre as opções, assim como adicionaram outros jogos, mas em escala bem menor. Tal resultado já era esperado, tendo em vista que o jogo GTA é uma franquia mundialmente popular. O PES que é amplamente jogado, seu público também é constituído por adultos, como mostrou a pesquisa Brasil Games 2018 (2017). Segundo a referida pesquisa, daqueles que jogam jogos de esportes, 48,2% são adultos. Ambos os jogos possuem grande parte das características marcadas na pergunta anterior, desde

costumização do personagem, grandes possibilidades de escolha e interação com outros jogadores. Esse resultado mostra, portanto, total convergência com os dados obtidos.

Uma reflexão interessante feita por Gee (2003, p. 6), é como jogos tão longos e difíceis vendem tanto. Na visão do autor, jogos que possuem uma base de aprendizado pobre – sem desafios empolgantes, objetivos pouco relevantes etc – não conseguem vender tanto e acabam não sobrevivendo, uma forma de darwinismo digital. Os criadores dos jogos poderiam tornar os jogos mais fáceis, mais curtos e menos desafiadores, porém, acontece o contrário. O seu principal argumento é que um jogo no qual se tem princípios de aprendizagem pobres, não terá sucesso, e como são gastos milhares, ou até milhoões dólares, o não êxito pode levar suas empresas à falência. Portanto, não importa se o jogo é difícil e longo, contanto que os jogadores possam aprender com ele.

Nas duas perguntas seguintes procuramos dados sobre, respectivamente, qual gênero gostam de ler atualmente e qual gostariam de ler. Os dados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 6 - Gêneros Preferidos



Como pode ser observado no gráfico 6, os dados claramente revelam que o gênero histórias em quadrinhos é muito popular, uma vez que 100% dos alunos

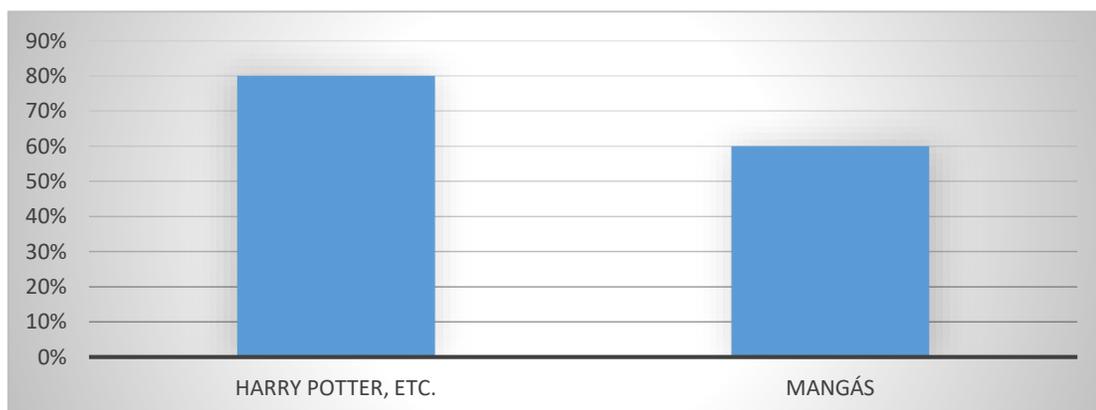
marcaram que gostam de lê-lo. Esse gênero é bastante popular no mundo todo, é um gênero de fácil leitura, pelo menos inicialmente, com super-heróis e seus poderes, contém ilustrações e suas histórias tendem a atrair muito os adolescentes. Enquanto o conteúdo de internet está bem mais presente em seu cotidiano, além de ser extremamente adaptável ao gosto do leitor, que pode escolher qualquer texto. Por último, o gênero revista foi pouquíssimo escolhido, com apenas 5%. Revelando a decadência que está acontecendo nessa mídia, presumimos que tal acontecimento seja devido a grande influência da internet e do lúdico na leitura.

Na visão de Aguiar (2017):

A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que permitam **considerar outros contextos de ensino e aprendizagem** além daqueles ditados pelos livros didáticos, pode resultar em experiências enriquecedoras no tocante à construção do conhecimento [...] Os professores precisam **se apropriar da visão de mundo do jovem...** (AGUIAR, 2017, p.157).

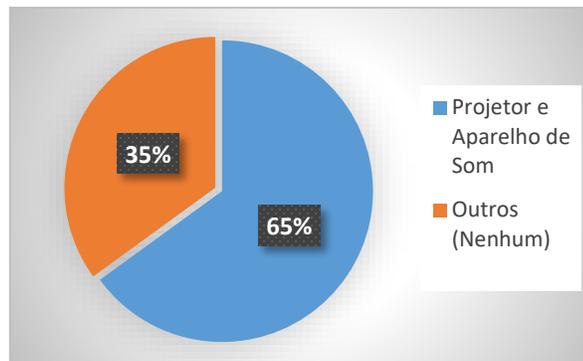
Os professores do séc. XXI possuem acesso a diversos instrumentos de pesquisa, como, por exemplo, questionários e, ao obter dados como os do gráfico 6 e 7, poderiam modificar a sua prática e incluir em seu planejamento, não somente os gêneros textuais presentes nos livros didáticos, mas também aqueles que os alunos costumam ler e, principalmente, aqueles que eles realmente gostariam de ler. Dessa forma, se apropriam, pelo menos, de parte da visão do aluno e através de sua didática conseguiriam mostrar que se pode aprender de diversas formas.

Gráfico 7- O que gostariam de ler



O gráfico acima expõe que os alunos gostariam de ler literatura fantástica, tais como *Harry Potter*, *Senhor dos Anéis*, etc. Entendemos esse desejo que pelo fato de serem livros grandes, até mesmo divididos em três ou mais exemplares, faz com que poucos consigam ter maturidade para uma leitura tão extensa e chegar ao fim da história. Em seguida, aparece o gênero mangá – em resumo, é uma variante do gênero histórias em quadrinho no estilo japonês – um gênero relativamente conhecido, entendemos que, por ser um gênero não tão difundido no Brasil, há uma certa dificuldade de acesso, já que é necessária importação do material e bancas especializadas para o seu comércio. Nesse caso, a internet pode ser uma saída para o acesso. Contudo, nem todos os alunos têm acesso a computadores pessoais ou seus dispositivos móveis (celulares) possuem tela muito pequena ou não possuem aplicativo para que possibilitem a leitura. A pergunta seguinte trata de quais recursos tecnológicos geralmente estão presentes na sala de aula. Os dados obtidos foram os seguintes:

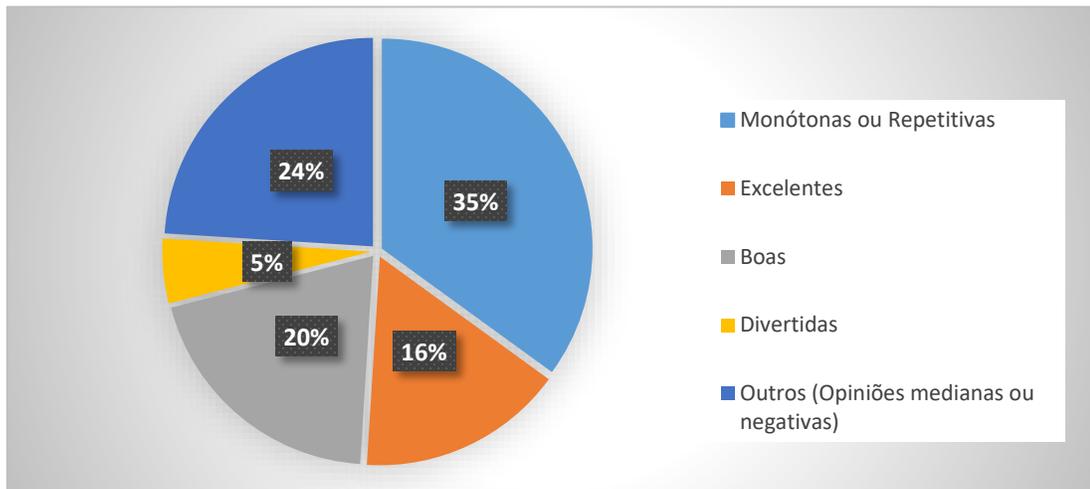
Gráfico 8 - Recursos tecnológicos presentes na sala de aula



Através dos dados obtidos no Gráfico 8, podemos dizer que há uma convergência com a base teórica desta pesquisa, na qual haveria poucos recursos tecnológicos usados na sala de aula. Diversas razões podem estar por trás desse dado. O aparelho de som geralmente é usado em conjunto com o projetor, uma vez que músicas podem apresentar vídeos, porém, utilizados individualmente para análise de uma letra de música, uma poesia, etc. Portanto, é comum estar em sala de aula e isso acontece com bastante

frequência. O projetor conhecido por *Data Show* seria um pouco mais complicado por necessitar de um *Laptop* (microcomputador), *Pen Drive* (cartão de memória) com um arquivo que seja compatível com o sistema, além de acessórios como extensões e adaptadores e, por fim, o conhecimento de como operar o sistema. Podemos também considerar o pequeno número de aparelhos disponíveis da escola, tendo em vista a quantidade limitada de recursos que as referidas instituições possuem.

Gráfico 9 - Opinião em relação às aulas



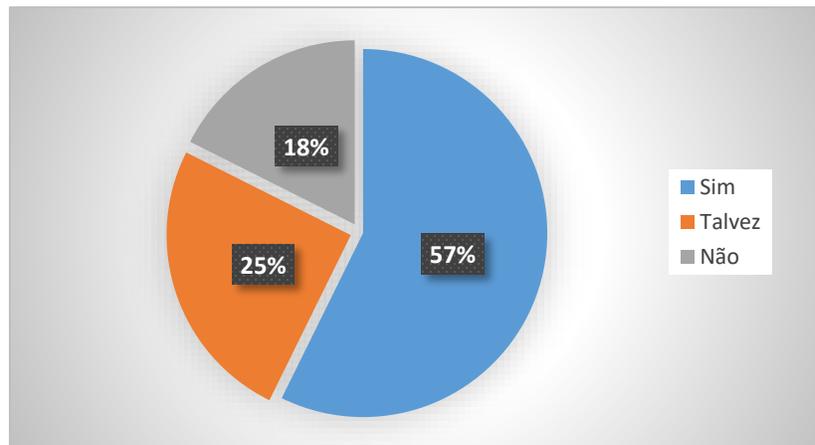
As respostas obtidas no gráfico 9 são referentes à pergunta sobre a opinião dos alunos em relação às aulas. Os dados obtidos foram melhores do que o esperado, já que grande parte dos alunos, na conversa inicial, com o docente responsável pela mesma e ausente da sala, reclamaram bastante das aulas, inclusive no sentido da monotonia e com relação aos conteúdos. Se somarmos o resultado das opções positivas (excelentes, boas e divertidas) alcançamos um total de 31%, se esses dados fossem analisados isoladamente, poderíamos considerar um índice dentro de uma certa satisfação, tendo em vista os 35% que a principal opção negativa alcança.

Dentre as quatro primeiras alternativas, sendo metade de cunho positivo e outra metade de cunho negativo, observa-se que as opiniões positivas superam ligeiramente as opiniões negativas. Porém, quando observada opção “outros”, na qual foram adicionadas respostas diversas, em sua maioria negativas, conclui-se que, ao levar em consideração o contexto das turmas, em geral, as aulas não estão dentro das expectativas dos alunos.

De acordo com Ferreira (2009), os professores não podem continuar lecionando como se lecionava 20 anos atrás, porém, o problema não está apenas no professor, mas na sua formação docente. Para Cachapuz (*apud* SILVA; GARÍGLIO, 2007), se for realizada uma análise criteriosa dos cursos de formação de professores, até mesmo no exterior, será demonstrado que tais cursos visam exclusivamente o aquisição de saberes. Apesar de os alunos (futuros professores) usarem a tecnologia na universidades, em sua maioria, não aprendem como devem utilizar a tecnologia em sua prática pedagógica.

Na pergunta seguinte os alunos foram questionados se os *video games* poderiam ser usados no processo de ensino. As respostas obtidas foram as seguintes:

Gráfico 10 - *Video games* poderiam ser usados no processo de ensino



O gráfico 10 mostra que a maioria dos alunos acredita que os *video games* podem, de fato, ser utilizados no processo de ensino. Defendemos que, inicialmente, a principal razão dessas crenças não seja o *video game* em si, mas a mudança de paradigma didático em sala de aula. Isso também nos leva a crer que eles estão dispostos a aprender de novas formas, a sua motivação pode estar sendo renovada a medida que pensam em novos elementos introduzidos na sala de aula, em uma nova dinâmica. Além de que, esses dados são coerentes com a pergunta anterior na qual a maioria dos alunos consideram o modelo didático pouco interessante.

Cerca de um quarto dos alunos não têm certeza se os *video games* podem ajudar no processo de ensino. Esse dado pode ser interpretado de duas formas: a primeira,

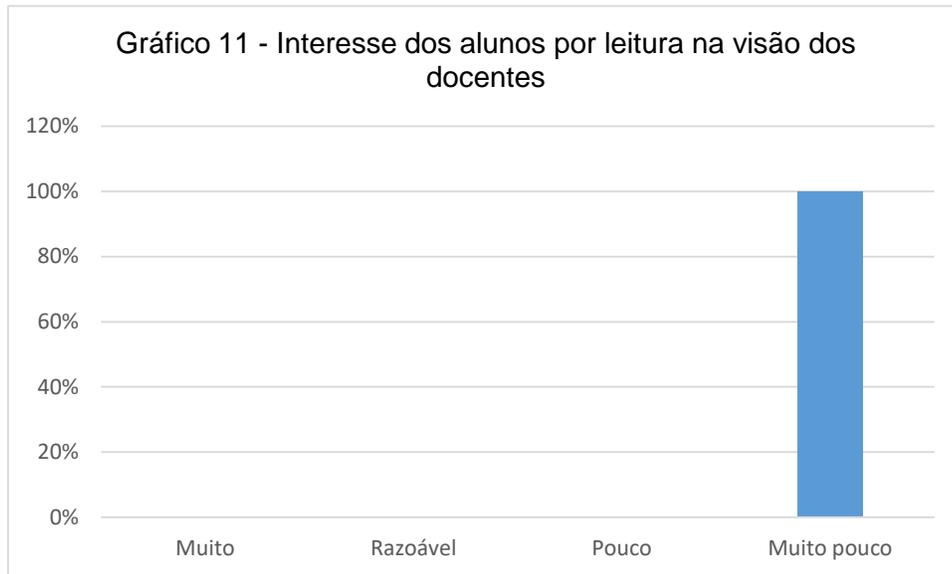
acreditariam ou desconfiariam que os *video games* podem, não necessariamente, melhorar a sua forma de aprendizado, uma vez que ainda têm uma visão de que o *video game* é uma forma de diversão e acabaria por atrapalhar; ou estariam acostumados com a didática atual e não acreditam que possa mudar. A segunda, os alunos acreditariam que o uso desse recurso poderia funcionar, caso fosse feita alguma forma de planejamento ou este fosse executado com um certo cuidado para que funcione de fato.

Para Pagano *et al.* (2000), as crenças dos alunos são construídas a partir de uma visão do que é aprender e adquirir conhecimento. Convergindo com essa visão, Barcelos (2001) afirma que todo o arcabouço de pressupostos, ideias e opiniões sobre o processo de ensino-aprendizagem é o que podemos chamar de crença. Percebemos que a visão das aulas regulares desses alunos, de modo geral, não são positivas, o que pode acarretar umas crenças de que aprender e adquirir conhecimento é algo monótono, atingindo diretamente sua motivação. Porém, essa visão da aprendizagem muda à medida que passam por novas experiências, como podemos ver na simples possibilidade de uma nova experiência mudar substancialmente suas crenças.

4.2 Os Professores e os jogos digitais na sala de aula

Analisamos o questionário voltado para os docentes de língua portuguesa das turmas colaboradoras da pesquisa, que, nesse caso, eram três. Eles atuam há pelo menos três anos na instituição. Inicialmente, buscamos saber sobre tópicos de leitura em sala de aula e, nas crenças dos professores, quais seriam os hábitos de leitura dos alunos, suas motivações para ler e suas perspectivas futuras, visando estabelecer um paralelo entre esses dados e os dados fornecidos pelos alunos.

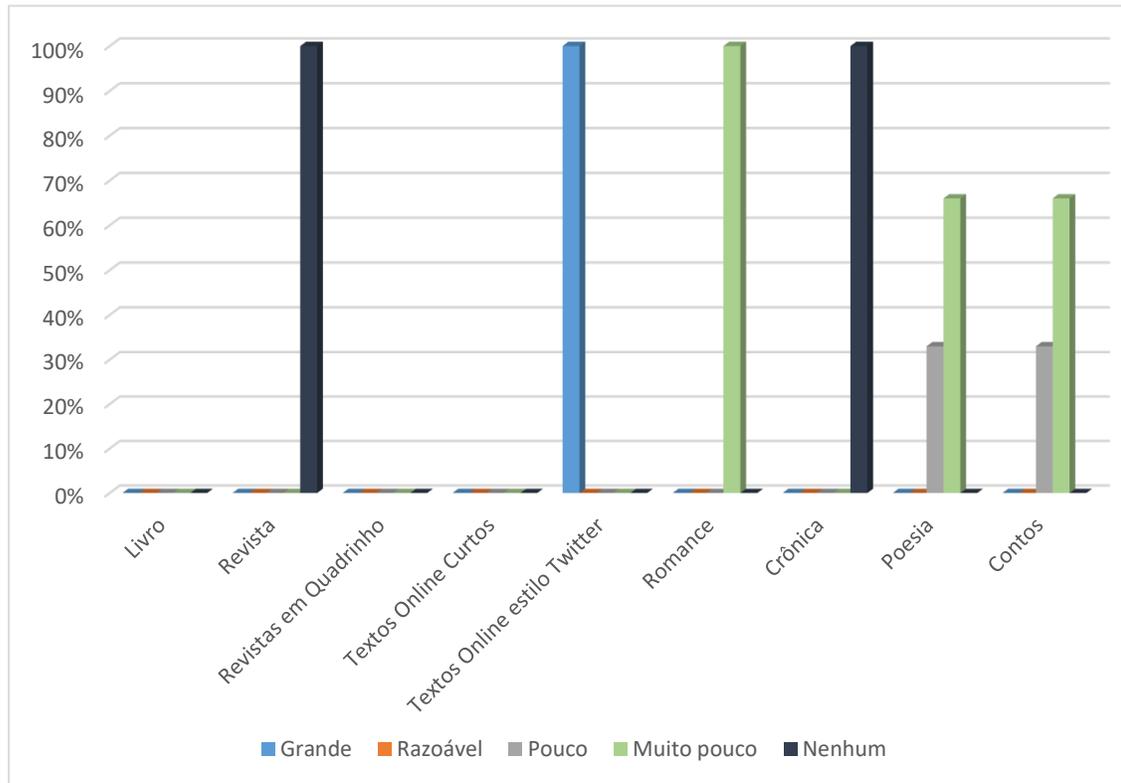
Nas três primeiras perguntas foi requisitado aos participantes que avaliassem, respectivamente, o interesse dos alunos pela leitura, o interesse pelos gêneros textuais e os motivos pelos quais os alunos leem. As respostas obtidas foram as seguintes:



Os dados do gráfico 11 mostram que 100% dos docentes creem que o interesse dos alunos por leitura é “muito pouco”. Entendemos que essa leitura está relacionada aos textos didáticos e/ou de livros clássicos indicados em sala de aula. Apesar disso, essa ainda é uma visão bem pessimista do interesse dos seus alunos, uma vez que turmas heterogêneas geram resultados heterogêneos. Sendo assim, esses dados mostram uma visão bem divergente da situação; fato que pode ser identificado ao se comparar com os dados provenientes dos alunos.

Nesse contexto, podemos retomar Barcelos (2004) quando explica que as crenças podem mudar de acordo com as experiências vividas. Portanto, a visão dos professores de que os alunos tenham muito pouco interesse por leitura, pode estar ligada à crença de que os alunos têm pouquíssimo interesse em leitura de textos que não os atrai, mas não da leitura em si.

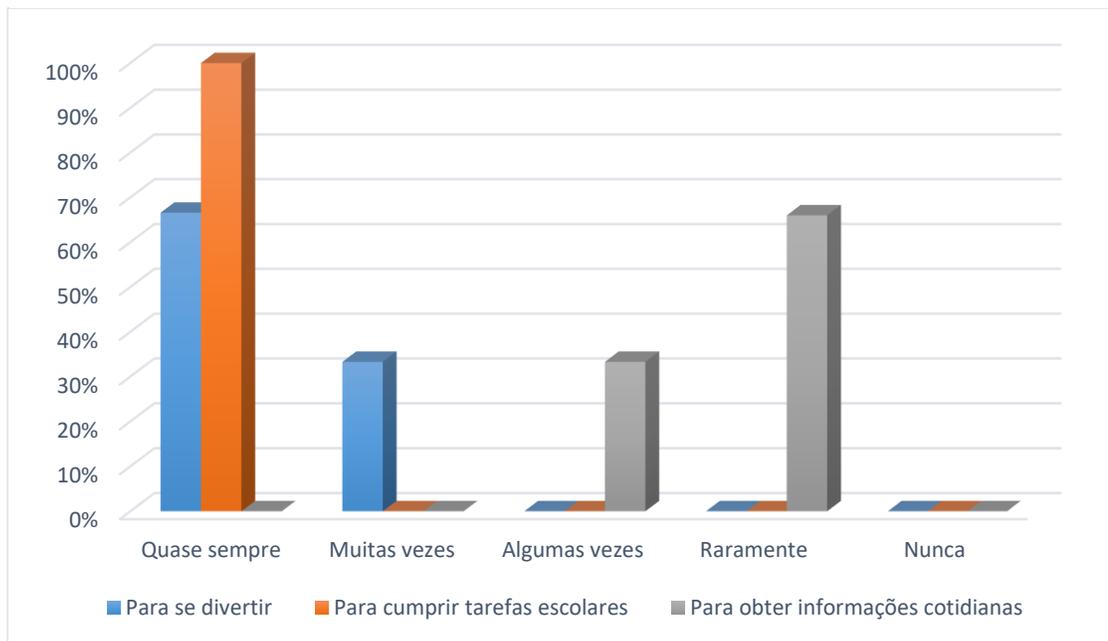
Gráfico 12 - Interesse dos alunos por gêneros textuais na opinião dos docentes



Observa-se no gráfico 12 que 66% dos docentes participantes consideram que os alunos têm pouco interesse por livros, enquanto para 33,3% muito pouco interesse por livros. Em relação ao gênero revista, 100% dos docentes acreditam que os estudantes não têm nenhum interesse. Quando se trata de revistas em quadrinhos, 66,6% consideram que os alunos possuem interesse razoável, enquanto 33,3% têm pouco interesse. Quando se trata do interesse por textos *online* curtos, disponíveis em blogs ou outros *sites*, 33,3% acham que os alunos têm pouco interesse, enquanto os 66,6% restantes consideram que eles têm muito pouco interesse. O gênero texto *online* do modelo *twitter* ou mini-contos, com apenas 140 caracteres, obtiveram 100% da avaliação dos alunos como muito interessados. Em relação ao gênero romance, 100% dos docentes marcaram a opção “Muito pouco”. No tocante ao gênero crônica, 100% avaliam que há nenhum interesse. As opções poesia e conto obtiveram exatamente a mesma avaliação, foram escolhidas por 33,3% como pouco, e por 66,6% como muito pouco.

Algumas crenças dos docentes são completamente divergentes dos dados obtidos com os alunos; um exemplo explícito foi que os gêneros histórias em quadrinhos, livros e textos *online* curtos, os quais nenhum docente considerou que os seus alunos teriam interesse, na verdade possuem bastante interesse por parte dos alunos. Entretanto, entendemos que seria facilmente detectado se os docentes fizessem algum tipo de sondagem para que pudessem entender melhor as preferências dos alunos. Um segundo exemplo dessa discordância entre os resultados seria as crenças dos docentes de que seus alunos têm um grande interesse pelo gênero crônica, o que não se mostrou verdade. Esses exemplos podem demonstrar uma falta de contato com a realidade dos alunos, ou uma falta de atualização sobre essa questão.

Gráfico 13 - Opinião dos docentes sobre a razão pela qual os alunos



A maioria dos professores (66%) acredita que os alunos leem quase sempre por diversão, enquanto o restante (33,3%) avaliou que os alunos leem quase sempre para cumprir tarefas escolares. Esses dados conseguem ser bem precisos, uma vez que os gêneros textuais preferidos dos alunos estão diretamente relacionados ao lúdico, o que demonstra a sua importância no processo motivacional dos educandos. Por outro lado, os

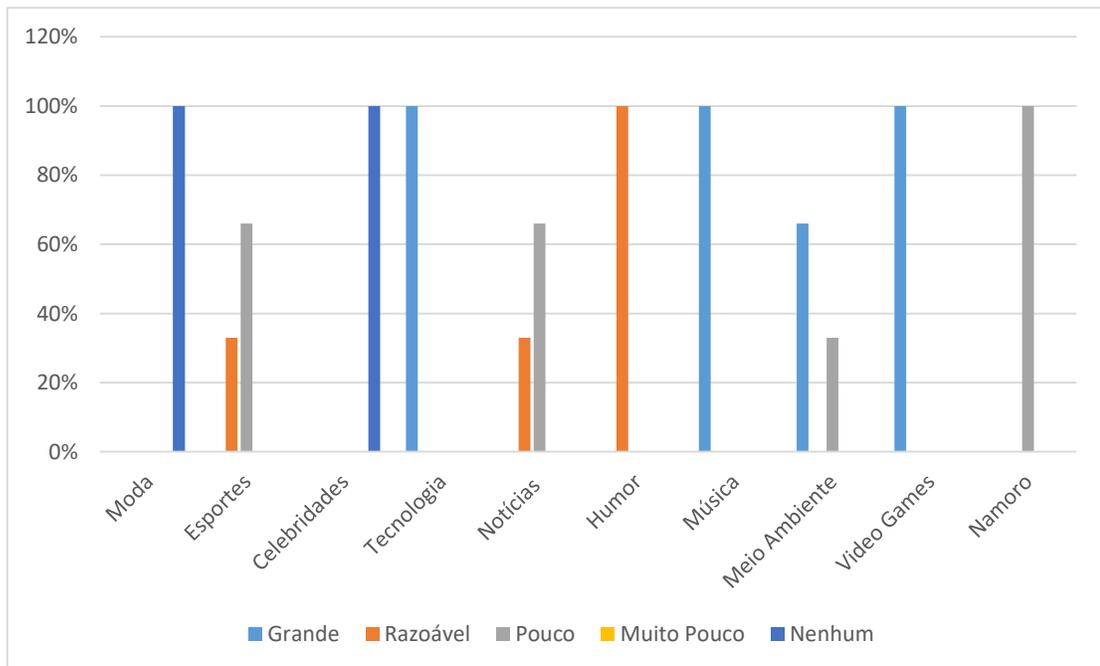
alunos leem para cumprir tarefas escolares, mesmo que os textos não sejam do seu interesse ou gosto, uma vez que precisam obter notas para aprovação.

Para os docentes, os alunos raramente leem algo para obter informações do cotidiano, o que converge com os dados obtidos. Temos que levar em consideração que a faixa etária em que os alunos se encontram, adolescência, faz com que seus interesses sejam bem diferentes.

A realidade constatada pelos profissionais da educação também mostra certa coerência entre os maus resultados em leitura e interpretação de textos, mostrados por avaliações feitas por órgãos nacionais (Cf. OCDE, 2015) e a falta de interesse pela leitura. Vale ressaltar que o interesse por livros é muito baixo, criando uma péssima combinação, pois compreendemos que quanto menos se lê, menos intimidade se tem com os textos e, conseqüentemente, influencia negativamente na escrita.

Nas perguntas seguintes os assuntos tratados são, respectivamente, o interesse dos alunos em determinados assuntos e a avaliação dos docentes sobre as ferramentas para incentivar o letramento. Os dados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 14 - Temas que os alunos têm interesse na visão dos docentes



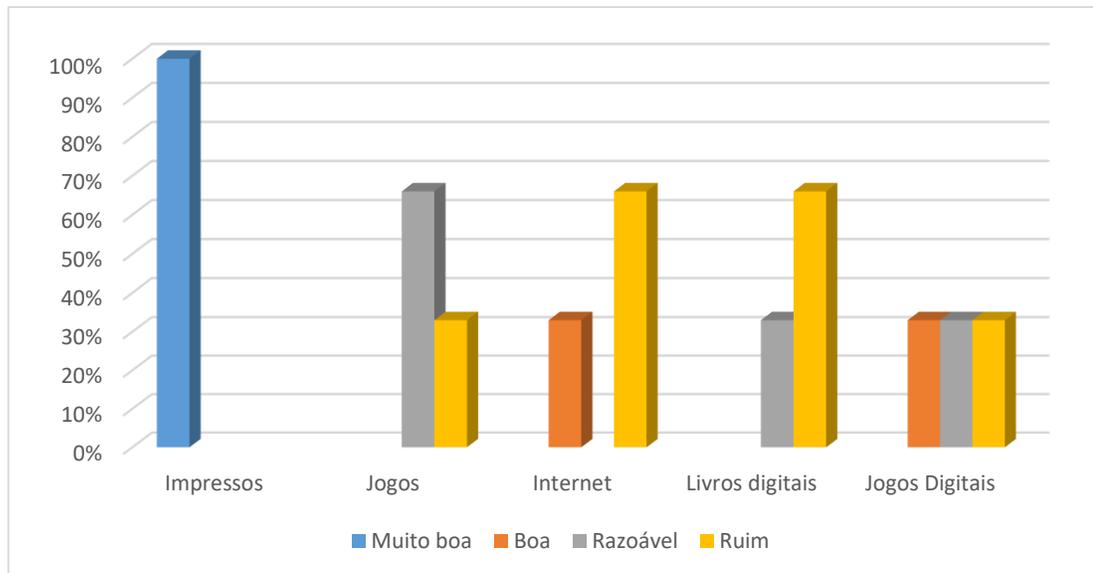
Os dados do gráfico 14 mostram que todos os docentes marcaram a opção “nenhum”, no item que aborda o interesse sobre o assunto “moda” e “celebridades”. Em relação aos temas notícias, esportes e namoro, os docentes avaliaram entre duas opções “pouco” (66,3%) e “razoável” (33,3%), exceto namoro que foi considerado por todos os professores com pouco interesse. Para 66,6% dos docentes o ambiente é um assunto de grande interesse, enquanto os 33,3% restantes consideram muito pouco interessante. Todos os professores consideram o interesse pelo assunto humor, como sendo razoável; da mesma forma, todos consideraram que o interesse por música é grande. Na avaliação de todos os docentes, *video games* e tecnologias digitais é um assunto de grande interesse dos alunos.

Ao marcarem que os alunos não têm interesse por temas relacionados à moda e celebridades, os docentes estão conscientes que essa é uma realidade distante da vivenciada dos seus alunos. Tal conclusão, possivelmente aconteça considerando a sua situação social, isso faz com que os professores compreendam o fato de não haver identificação com esse gênero. Os docentes consideraram que, apesar dos alunos gostarem de esportes, não estão dispostos a se engajar numa leitura sobre o assunto. Se relacionarmos esse dado com o crescimento da *internet*, podemos levar em consideração que é muito mais fácil saber dos resultados através de outras mídias, como *youtube*, *facebook* ou *twitter*, já que todas essas plataformas disponibilizam vídeos.

Os docentes acreditam que o meio ambiente é um assunto de interesse para os alunos, possivelmente remetendo a leituras relacionadas aos modos de preservação deste e a melhoria do planeta.

Como demonstrado no gráfico 14, os docentes acreditam que há grande interesse dos pelos pela tecnologia por parte dos adolescentes. De fato, a tecnologia tem um potencial atrativo muito grande nessa faixa etária, podemos observar na pesquisa de Tic Kinds Online (2017) que 82% das crianças e adolescentes, entre 9 e 17 anos, são usuários de internet, o que corresponde a 24,3 milhões de pessoas, sendo que 72% usam computadores pessoais e microcomputadores; 91% também tem acesso à internet via telefone celular e 17% usam o próprio aparelho de *video game*. Além disso, 72% acessam a internet mais de uma vez por dia.

Gráfico 15 - Avaliação das ferramentas utilizadas para incentivar o



Fonte: O autor

No gráfico acima, todos docentes avaliaram que os impressos são uma forma muito boa para incentivar o letramento. Ainda sobre formas de estímulo, os jogos são, para 66%, formas razoáveis de incentivo, assim como, para 33%, é uma forma ruim de incentivo. Sobre a internet, 33% acha que ela é uma boa forma de incentivo ao letramento, enquanto os outros 66% acham uma forma ruim. A maioria dos docentes (66%) avalia os *e-books* como uma maneira ruim para incentivar o letramento, já o restante (33%) considera razoáveis. Em relação aos *video games*, 33% dos docentes consideram uma boa forma de incentivo, 33% considera razoável e 33% considera ruim.

De acordo com Freitas (2010), existe a necessidade de os professores tomarem ciência dos gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, com o objetivo de integrá-los, de forma construtiva e criativa, ao cotidiano escolar. Porém, ressaltando que não se trata de abandonar as práticas existentes, mas que se acrescente o novo.

Os docentes acreditam que os materiais impressos, como, por exemplo, livros e apostilas, são ótimas ferramentas de incentivo ao letramento, superando os demais. Se considerarmos as limitações tanto de infraestrutura quanto tecnológica não é surpresa que os professores considerem essas ferramentas tão eficientes.

A maioria dos docentes considera a *internet* uma péssima ferramenta de incentivo ao letramento, isso pode indicar uma falta de atualização dos profissionais, visto que há inúmeras ferramentas que a *internet*, nos dias de hoje, permite e incentiva o letramento. A empresa *Google* criou várias ferramentas, tanto para professores como para estudantes, dentro da plataforma *Google for Education: Google sala de aula, Google formulários, Search for education, Cultural institute, Google acadêmico*, entre outras. Tais recursos realmente podem ser usados para tornar o aprendizado muito mais eficaz, além da imersão dentro da tecnologia educacional. Entendemos que suas opiniões seriam diferentes, caso tivessem a estrutura necessária e vissem na prática o desenvolvimento do letramento com a tecnologia.

A opinião dos docentes sobre os *e-books* também pode se encaixar no exemplo no qual, a falta de recursos tecnológicos para que se possa usá-los, faz com que os professores considerem uma péssima forma de ensino. Os mesmos docentes consideram os jogos uma boa forma de ferramenta de ensino, porém se dividem quando *video games* são citados, o que denota certa incoerência, visto que também são jogos, apenas a sua forma é diferente.

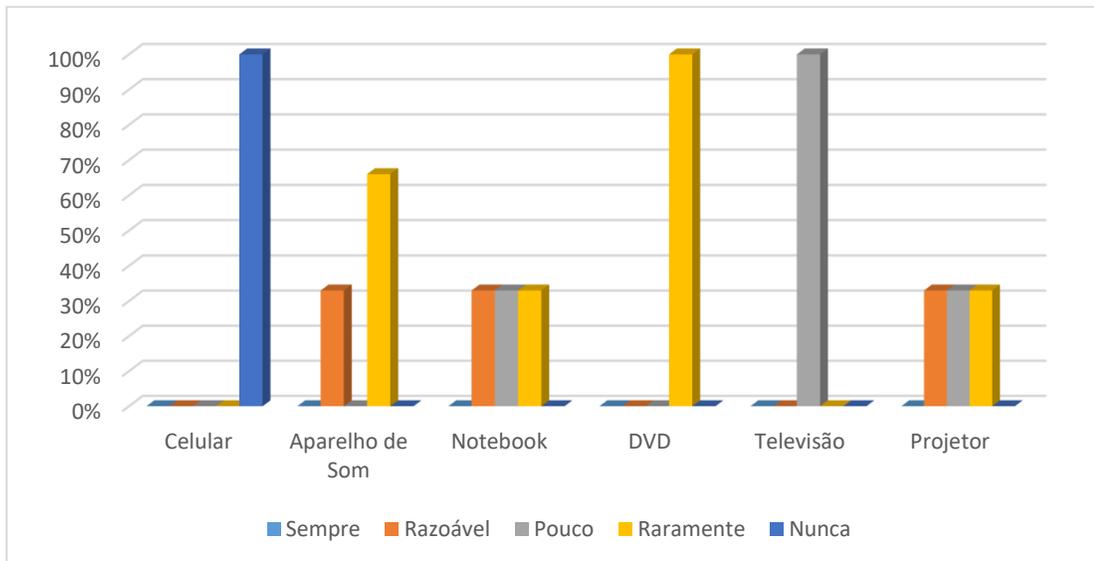
Considerando o que foi dito anteriormente, podemos retomar a questão da formação docente e, principalmente, os currículos das licenciaturas em Língua Portuguesa. Esses documentos trazem indicações de disciplinas que focalizam a tecnologia aplicada à educação ou os recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Português. Do total de disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos para a docência, 2,4% se referem aos saberes ligados à tecnologia (FREITAS, 2010, p. 345).

Na pergunta seguinte, pedimos para os docentes citassem *video games* que incentivassem o letramento ou a leitura. A esse respeito, os dados obtidos foram os seguintes: 66% dos docentes não souberam indicar. Os 33% restantes, conseguiram indicar apenas um jogo, sendo estes “*Magic Duels*” e “*Final Fantasy XIII*”.

Esse dado mostra certo distanciamento existente entre a maioria dos professores e as tecnologias digitais que poderiam ser aplicadas ao ensino. Na última pergunta, os docentes foram questionados sobre a frequência de uso de alguns recursos tecnológicos em suas aulas; como resposta, obtivemos os dados: nenhum dos docentes usa celular como recurso didático-tecnológico nas aulas. 66% usa projetor e *notebook* na

sala de aula, destes, 50% usa com frequência razoável, enquanto os outros 50% usa pouco. 33% dos docentes usam a televisão e DVDs, mas com pouca frequência. E 33% utilizam aparelho de som de forma razoável.

Gráfico 16 - Frequência de uso de alguns recursos tecnológicos



Fonte: O autor

Esses dados mostram um aspecto preocupante, visto que os dispositivos móveis, telefone celular e/ou *smartphone*, estão presentes em todas as famílias brasileiras, que usam até mesmo o mais simples dos celulares. Além disso, esses aparelhos estão presentes praticamente vinte e quatro horas por dia com seus usuários; ao negar seu uso como ferramenta de ensino, acaba-se por criar um ambiente relativamente distante da realidade em relação a aprendizagem.

Os docentes usam pouco ou algumas vezes o projetor e o *notebook*, utilizam com pouca frequência, pois em várias ocasiões os aparelhos estão inoperantes ou a escola não possui uma quantidade de aparelhos suficientes para que todos os professores possam usar quando necessário.

Durante a entrevista, alguns docentes explicaram que algumas vezes evitam a utilização de aparelhos de televisão e DVD, e apontam alguns motivos, dentre eles: a) devido ao deslocamento desse material até a sala de aula; b) o estado decadente das

“salas de vídeo/sala de informática” que, por muitas vezes, é o local onde esses aparelho ficam; c) por estarem inoperantes, visto que a escola carece de certos recursos. O aparelho de som é razoavelmente usado pelos professores de línguas, para atividades que envolvam música, poesia; provavelmente por ser um aparelho simples e de fácil utilização, visto que é necessário apenas uma tomada e a mídia desse.

4.3 Uma intervenção com o uso dos *video games* na sala de aula

Neste tópico descrevemos detalhadamente o passo-a-passo da intervenção feita na sala de aula. Antes de realizar alguns encontros, entendemos que seriam quatro ao total, sendo um deles especificamente para entrevista, e que cada encontro teria a duração de duas aulas, ou seja, um hora e quarenta minutos de duração (01:40:00) para que os alunos pudessem conhecer a história dos *vídeo games*, interagir com esses em conjunto com seus colegas. E um terceiro encontro para que pudessem expressar suas crenças sobre alguns aspectos dos *vídeo games*.

No primeiro encontro planejamos trabalhar, com os alunos, um texto sobre a história dos *vídeo games*, intitulado “A história dos *video games*: do osciloscópio aos gráficos 3D”, por se tratar de um texto relativamente extenso, introduzimos o princípio do *gamification*, explicado anteriormente, ou seja, transformaríamos a atividade de leitura de texto em um jogo.

Ao chegarmos na sala, fomos recebidos pelos alunos de todas as turmas com bastante alegria, estavam muito empolgados, como se algo importantíssimo fosse acontecer. Explicamos que hoje trataríamos da história dos *vídeo games*, mas antes de começarmos pedimos para que dividissem as cadeiras em quadro grupos, nos obedeceram levantando as cadeiras, com total educação, foi bem interessante ver a própria organização, apesar do professor responsável sempre estar em sala de aula, ele não deu ordem alguma. Em seguida, mostramos uma caixa, a nossa urna que continha vários papéis com os números 1,2,3 e 4 repetidos; cada aluno retirava um papel e de acordo com o número iria para uma das quatro sessões que a sala foi dividida, assim, formando quatro grupos. Levamos um projetor, um microcomputador e caixa de som.

Pedimos que os alunos criassem o nome dos seus grupos, sendo esses nomes de personagens ou de jogos de *vídeo game*, os grupos foram nomeados como: Lara Croft, *Midnight Club*, GTA e *League of Legends*. No quadro foi projetada uma tabela com o nome dos grupos, organizada com quatro colunas horizontais e duas verticais, estando os nomes escritos nos retângulos superiores e os retângulos inferiores para anotações dos pontos. O pedido de escolha dos nomes surtiu um efeito muito melhor que o esperado, efeito de colaboração e discussão, pareciam estar entrando em um tipo de competição muito importante. Tal comportamento é tratado por Alves e Coutinho (2015, p. 28), como “A diversão é um elemento de extrema importância e faz com que tenhamos interesse e prazer em jogar. Jogamos por que é bom, por sentirmos prazer porque percebemos que estamos participando da construção de algo enquanto interagimos.” Ao transformarmos a atividade num jogo, trazemos automaticamente o lúdico para a aprendizagem, por mais que tenham se divertido muito, adquiriram conhecimento, trabalho em equipe e desenvolveram concentração nas mesmas proporções.

Dando sequência a atividade em questão, o texto foi dividido em partes menores, cada componente de cada grupo recebeu uma pequena parte do trecho, esse trecho pertencia ao mesmo parágrafo do grupo, Em seguida pedimos para que lessem e então explicaríamos como seriam as regras de pontuação dos grupos.

Todos permaneceram extremamente concentrados lendo suas partes e explicando aos colegas. Ao fim da leitura do grupo, explicamos que cada grupo leria, após ler o fragmento do texto tentaria explicar a todos a sua parte, em seguida, um grupo escolhido aleatoriamente faria duas perguntas sobre o texto, para cada pergunta respondida corretamente o grupo ganharia determinada pontuação, os primeiros colocados ganhariam pontos extras na disciplina. No fim, o grupo *Midnight Club* foi o vencedor. No entanto, não houve tristeza, brigas ou qualquer conflito, ou melhor, os conflitos que surgiam era quem responderia as questões. Houve, sim, muita diversão. Fui perguntado diversas vezes quais jogos eu costumava jogar, quais consoles eu tinha em casa, há quanto tempo jogava etc. Respondi a todos prontamente.

Durante a leitura do texto percebeu-se a surpresa dos alunos ao saberem como aconteceu a evolução dos *video games*, os consoles antigos eram esteticamente “feios” na visão deles, e como foram desenvolvidos os gráficos 3D. Em seguida, foi iniciada a

discussão sobre qual seria a importância dos *video games* no sec. XXI, diversos alunos comentaram sobre como aprenderam estratégias nos jogos e como superar os níveis mais difíceis. Além de procurar resolver situações de maneiras diferentes, uma vez que muitas vezes não conseguiam superá-las insistindo na mesma forma, citando, por exemplo, os jogos *Counter-Strike* e *Tomb Raider*.

Uma das alunas descreveu como entendeu o funcionamento de uma fazenda jogando *online*, como cuidar das plantas, o uso de agrotóxico para controlar as pragas, o que comprar etc. Houve relatos dos alunos sobre como os jogos foram importantes no aprendizado de palavras em língua inglesa, os comentários sobre o texto foram bastante positivos. Podemos perceber que havia claramente uma maior empolgação com os alunos do gênero masculino. No entanto, houve contrapontos, alguns comentários negativos, por exemplo, uma das alunas falou sobre o irmão que estava “viciado” em *vídeo game* e, por isso, não estudava, ficava acordado a noite toda jogando. No entanto, o relato foi combatido por outros dizendo que tudo pode se tornar um problema caso o uso seja exagerado, exemplificados como o álcool e remédios.

Alguns professores ficaram surpresos com a empolgação e engajamento na atividade, até comentando para a turma “Comigo, os senhores não têm essa disposição, né?”. Portanto, o impacto positivo causado nos alunos acabou refletindo nos docentes.

No segundo encontro os alunos foram expostos a diversos jogos em alguns consoles diferentes, os jogos tinham como prioridade, além da própria dinâmica, os jogos possuíam uma característica específica para tratar das habilidades de leitura, compreensão de textos e para superar desafios. Os jogos escolhidos foram:

- *Tomb Raider* (Ps4)
- *Magic: the Gathering Duels* (X-box)
- *Horizon: Zero Dawn* (Ps4)
- *Final Fantasy VIII* (Ps2)
- *Grand Theft Auto V* (Ps4)
- *Halo* (X-box)
- *Resident Evil 4* (Ps2)
- *The Sims* (Mobile)

Alguns jogos foram escolhidos por terem como personagem principal mulheres/garotas, dessa forma, estimulando uma maior participação dos alunos do gênero feminino que, como foi mostrado anteriormente, não têm tanto interesse em jogos quanto os estudantes do gênero masculino, além de criar um ambiente para que pudessem se ver representadas naquelas personagens.

Durante esse encontro os estudantes ficaram surpresos por jogarem em sala de aula, ao serem questionados do porquê da surpresa, explicaram que nenhum professor faz ou fez nada do tipo desde que estão na escola. Claramente, os *vídeo games* desde muito tempo estiveram longe de ser instrumentos usados pelos professores em suas salas, erroneamente, claro. Ao final do tempo designado para explorarem jogos, todos presentes bateram palmas e adoraram a experiência.

Por último, pedimos para que eles explicassem qual foi o jogo que jogaram, qual era a história, qual o objetivo do personagem. O fato interessante desse momento foi uma certa falta de desenvoltura em descrever o jogo, mostrando uma falta de prática oral ou falta de prática, por parte do aluno, do gênero textual seminário.

Ao final dessa etapa, percebemos algumas peculiaridades interessantes: perguntamos aos professores sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos ali presentes, e constatamos que grande parte dos alunos daquele grupo (jogadores) têm médias maiores do que o restante. Além disso, os alunos com maiores notas são jogadores. Esse dado é de extrema importância, tendo em vista que, como vimos em nosso referencial teórico, o uso do *vídeo game* desenvolve o cérebro de diversas formas, colaborando para um aprimoramento cognitivo.

Sem dúvida, a experiência que os alunos tiveram melhorou sua motivação, estavam alegres, colaboraram e aprenderam. Muitos dos professores ainda pareciam céticos em relação ao que viram, alguns comentaram: “É só porque você veio essa vez, duvido que fossem assim normalmente. Foi uma exceção.”

É lamentável tanto a visão que têm do potencial que os *vídeo games* poderiam oferecer, como suas visões dos seus alunos. Como já falamos, estão usando técnicas antiquadas para ensinar uma geração completamente diferente das décadas passadas.

No terceiro encontro, separamos as cadeiras de acordo com as séries, para melhor padronização da numeração dos alunos. Em seguida, pedimos para que os alunos refletissem sobre como seria uma sala de aula, ou até mesmo uma escola, que usasse os *vídeo games* como parte de um plano de aulas. Deixamos claro que não havia resposta certa ou errada, e que poderiam dar suas opiniões livremente fosse ela positiva, negativa ou um meio termo. Se quisesse poderiam expor vantagens e desvantagem.

A impressão foi que os alunos tiveram uma maior dificuldade para fazer os textos, apesar da maioria deles ser bem curto, variando de 10 a 15 linhas, em média. O primeiro aluno a completar o texto entregou aos doze minutos, enquanto o último aos 29 minutos. Em um segundo momento, entendemos que eles realmente refletiram sobre o assunto, por isso demandaram mais tempo para completar a tarefa.

Para nossa alegria, a grande maioria acredita que os *video games* poderiam, sim, serem usados em sala de aula para melhorar sua aprendizagem. Uma observação curiosa foi alguns textos comentarem sobre possíveis brigas, algo que nos surpreendeu, visto que tudo correu muito bem. Provavelmente a violência está tão presente em seus cotidianos que relacionam qualquer atividade com a possibilidade de que aconteça. Após ler esses textos, observamos melhor a escola, principalmente de outras salas na hora do intervalo e pudemos testemunhas algumas brigas, empurrões, xingamentos e discussões. As crianças e adolescentes têm sua sabedoria, percebemos que não foi à toa esses comentários.

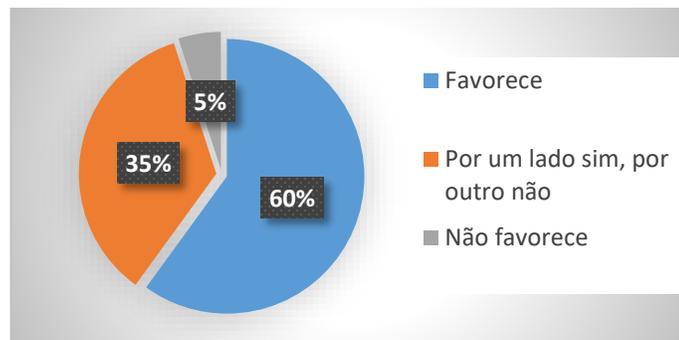
Havíamos planejado uma entrevista gravada por vídeo e/ou áudio, mas argumentando vergonha, alguns dizia que eram feios ou suas vozes eram feias pediram para que não fosse gravado, tentamos argumentar, mas não conseguimos convencê-los, acabamos desistindo. Porém, agradecemos muito a colaboração.

4.4 Crenças dos alunos sobre o uso de *video games* na sala de aula

Neste tópico, analisamos os textos produzidos pelos alunos em sala de aula, sobre o uso dos *vídeo games* dentro desse mesmo ambiente, ressaltamos que foi explicado aos alunos que não havia resposta certa ou errada, e que eles estavam livres

para se expressar como desejassem. Em relação à forma de identificação, consideramos o ano e a ordem com que os relatos escritos foram recebidos, portanto, a identificação 7A3 significaria que o aluno é do sétimo ano, da turma “a” e que o seu texto foi o terceiro a ser recebido. Não distinguimos se era do sexo masculino ou feminino, pois não acreditamos ser pertinente para a pesquisa nesse momento. Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, foram constatadas, inicialmente, as seguintes características: 65% dos estudantes acreditam que o *vídeo game* em sala de aula pode favorecer o aprendizado de diversas formas; 30% dos estudantes acreditam que a utilização dos *vídeo games* em sala de aula pode, por um lado favorecer o aprendizado dos estudantes e por outro, prejudicar por outros; 5% acreditam que *vídeo games* em sala de aula não favorecerá aprendizado, apenas prejudicará as aulas.

Gráfico 17 - Crenças dos estudantes sobre o video game em sala de aula



Fonte: O autor

Durante a análise dos textos dos estudantes que consideraram os *vídeo games* como algo positivo em sala de aula, alguns se destacaram por terem ideias semelhantes, por exemplo:

Aluno 8A5: Seria uma aula só que bem mais **legal, divertida e interativa** porque todos iriam participar.

Aluno 8C4: É bom pela parte que todos iam **participar** mais das aulas e que ia tornar a aula **muito interessante**.

Aluno 9B4: Seria bom por iria ser mais **dinâmica** as aulas e todos conseguiriam **aprender** inglês mais rápido.

Essas afirmações demonstram que os alunos desejam aulas mais dinâmicas e participativas, ou seja, mostram um certo sentimento de aulas repetitivas e monótonas, como apontam os dados do gráfico 9. “Aprendizagem baseada em jogos digitais motiva por ser divertida” (PRENSKY, 2012, p.23); cremos que vai além disso. Tobias, Fletcher e Wind (2014) em sua revisão, citam diversas pesquisas que compararam *video games* e jogos digitais com outros sistemas educacionais, e mostram evidências qualitativas que os jogos digitais despertam a motivação. Tal mudança pode entusiasmar os professores a introduzi-los em sala de aula, tendo em vista que a principal queixa dos educadores é que há uma falta de interesse dos alunos na escola, e despertar a motivação é uma das principais características dos *video game*.

Aluno 8A3: Porque algo que você gosta você presta mais atenção, você **aprende** mais rápido com mais **facilidade** algo que fica na nossa cabeça.

Aluno 8A4: Mais pessoas iriam **prestar atenção** porque tem gente que gosta de jogos.

Aluno 8A8: Os alunos **prestariam mais atenção**, concentrariam mais e não iria achar a aula **chata**.

Aluno 8C5: Seria uma boa ideia, porque o resto da sala lembrariam dos jogos e se **interessaria**.

Aluno 9B7: É bem mais fácil de **aprender**, assim todos ficar mais **interessados** e o mesmo tempo já aprende novas palavras através do vídeo game.

Na visão dos alunos, com os *video games* em sala de aula, e pelo fato de vários alunos gostarem deles, seria um motivo para que os estudantes prestassem mais atenção e, conseqüentemente, aprendessem mais. Obviamente, a forma de ensino lúdica é muito mais atrativa do que uma aula convencional, isso para qualquer aluno. Apesar dessa ideia ser uma ótima forma de identificarmos o que tornaria uma aula mais atrativa, deve-se levar em consideração que nem toda experiência que os alunos terão em suas vidas fora da escola será divertida ou feita de forma lúdica. Porém, esse é um diagnóstico de que a capacidade do professor em prender a atenção dos alunos é limitada.

De acordo com Prensky (2001), o termo “atenção de galinha” tornou-se um clichê popular para o tempo de atenção curto das novas gerações. No entanto, ele questiona se eles “não conseguem” prestar atenção ou simplesmente “não querem”. O autor sustenta que os alunos têm atenção curta para formas antigas de aprender. Mas não tem atenção curta para jogos, por exemplo, para passar o tempo na internet ou para qualquer coisa que lhes interesse de fato.

Aluno 8C1: Seria bom que as aulas fosse com *video game* porque poderia conhecer **coisas novas** através dessas aulas.

Aluno 9B6: Iria ajudar na nossa **criatividade** e iríamos transformar uma aula que para a gente seria **chata** em algo **legal**.

Aluno 9B10: Pode ajudar sim a ensinar e **desenvolver** o cérebro melhor.

Os alunos acreditam que o *video game* pode desenvolver novas habilidades e estimular o raciocínio, além de trazer novas formas de conhecimento. Eles perceberam, intuitivamente, algo que as pesquisas de Greenfield (1984) já haviam descoberto, que ao jogar *video games* o jogador aprimora diversas habilidades:

- Aumenta a habilidade de leitura de imagens visuais como representações do espaço tridimensional (competência respresentacional);
- Aprimora outras habilidades de pensamento – que acontece de forma espontânea -, como a habilidade de fazer dobraduras mentais (isto é, imaginar o resultado de várias dobraduras mentalmente como o *origami* sem ter necessariamente de fazê-las);
- Como ninguém lhe diz as regras antes do jogo, o *video game* aprimora as habilidade, de tentativa e erro. Nas palavras de Greenfield (1984), “o processo de fazer observações formular hipóteses e descobrir as regras que regem o comportamento de representações dinâmicas é, basicamente, o proesso cognitivo da *descoberta por indução*... o processo do pensamento por trás do pensamento científico;
- Aprimora as habilidades do jogador em atividades que requerem “atenção dividida”, como monitoramento simultâneo de diversos locais, ajudando-o a ajustar suas “estratégias de emprego de atenção” de forma adequada. Os jogadores ganham rapidez de resposta tanto a estímulos esperados quanto aos inesperados.

Esses tipos de habilidades são de extrema importância não apenas na escola, mas em suas profissões e em suas vidas. Por outro lado, temos aqueles alunos que não acreditam que o *video game* possa trazer apenas benefícios para eles, mas que também pode trazer impecílios ao seu desenvolvimento:

Aluno 8A13: Bom porque ia ter mais **entendimento** e ruim porque todos iam ficar **viciados**.

Aluno 8A14: Os alunos estariam com a **mente mais ativa** e conectada, o lado ruim é que os alunos estariam **viciados** e eles só iriam para a escola jogar.

Como anteriormente foi citado na discussões em sala de aula, alguns alunos citaram que há um grande risco dos estudantes tornarem-se dependentes dos jogos, pois como o *video game* tem um apelo muito grande com o público jovem, isso faria com que esse fosse usado descontroladamente, apesar de deixarem claro que melhoraria o raciocínio e proporcionaria um melhor entendimento do assunto.

Porém, entendemos que toda forma de entretenimento, por despertar prazer, liberando substâncias em nossos cérebros, usadas de forma exagerada pode trazer problemas. Apesar disso, o uso dos *video games* será planejado e supervisionado pelo docente responsável, para que os alunos possam ter o melhor que eles podem ter. Para McGonial (2012), a palavra jogo tende a ter uma interpretação negativa na mente das pessoas, incluindo jogadores, uma vez que essa palavra, dependendo do seu contexto, pode trazer um temor. Como, por exemplo, ao dizer que não gostamos de jogos em nossos relacionamentos, dada a sua semântica de enganar. Porém, esse tipo de expressão não reflete o que seria participar de um jogo bem desenvolvido. Esse pensamento apenas reflete os nossos temores a respeito deles. “E, no fim, aquilo que tememos não são os jogos – temos medo de perder a noção de onde o jogo termina e onde a realidade começa” (McGONIAL, 2012, p. 30).

Aluno 8C7: Seria bom porque iria trazer **diversão** para a turma e seria ruim porque várias pessoas que jogam *video game* **brigam**.

Aluno 8C8: Seria legal sim, porque a gente poderia **aprender** um pouco de cada matéria e, por outro lado, não daria certo porque na sala de aula poderia acontecer **confusões**.

Os alunos creem que apesar de toda diversão e aprendizado potencializado pelos *video games* em sala de aula, brigas e confusões poderiam acontecer. No entanto, observamos o encontro no qual os alunos de fato jogaram na sala, não houve qualquer confusão. Porém, a preocupação dos estudantes pode ter uma base mais empírica do que teórica, visto que para um professor controlar classes com grande número de alunos, como são as salas de aulas da rede básica de ensino no Rio Grande do Norte, sendo a superlotação quase uma regra, não seria tão improvável que algum tipo de briga ou confusão viesse a acontecer. Essa afirmação reflete a o conceito de Stutz (1996), no qual entende que as crenças são embasadas em reflexões, avaliações e julgamentos que servem de alicerce para tomadas de decisões futuras. Dessa forma, a junção das experiências anteriores com a reflexão dos acontecimentos levam os alunos a prever possíveis conflitos. Dentre os alunos que acreditam que os *video games* são somente prejudiciais na sala de aula, destacamos as seguintes afirmações:

Aluno 9B14: Não acharia legal uma sala com video game porque iria ter muitas **brigas**.

Aluno 9B15: Os **nossos pais não vão gostar** dessa ideia, mas os alunos vão gostar, eu **aprenderia** mais se desse aula com vídeo game.

Novamente a questão das brigas preocupa os alunos, isso também pode mostrar que o ambiente escolar não é um ambiente pacífico, tanto no sentido físico quanto no social. Contudo, sabemos que a violência é presente na nossa sociedade, apesar disso, discordamos que isso possa acontecer em um ambiente controlado, com um profissional treinado e que tenha planejado a sua aula. Uma vez que o diálogo esteja estabelecido em sala de aula e as regras explicadas, acreditamos que essa possibilidade seja remota. Na verdade, acreditamos que aconteça o contrário, a colaboração que é um característica de muitos jogos. Nas pesquisas de Alexandre e Peres (2011) foi descoberto que os jogos melhoram o ambiente colaborativo da sala de aula.

Uma outra questão pode ser depreendida da afirmação o aluno 9B15, apesar de os pais não terem sido inseridos nessa pesquisa, ele se questiona qual seria a aceitação desses em relação ao *video games* em sala de aula. Levando em consideração o que foi mostrado no início desse trabalho, que os *video games* sempre foram considerados apenas uma diversão, pode causar um preconceito imediato pelos pais, uma vez que estão acostumados com o ensino tradicional.

4.5 Crenças dos professores sobre o *video game* em sala de aula

Este tópico trata da entrevista feita com os três professores de língua portuguesa que participaram desta pesquisa. Nesse sentido suas opiniões e crenças foram coletadas e interpretadas para uma melhor compreensão do contexto de sua formação. Em relação a esses profissionais, apenas um acredita que os *video games* em sala de aula podem contribuir significativamente para a melhora no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Essas crenças surgem exatamente pelo fato de esse docente ter sido um jogador na infância e adolescência, ele argumenta que desenvolveu um raciocínio mais rápido, noções de estratégia e raciocínio lógico, além de facilidade para línguas.

Pra mim, o *video game* é, sem dúvida, um dispositivo que pode ser usado em sala, claro que de forma **planejada**. Apesar de nunca ter utilizado o mesmo em sala de aula, acredito que da mesma forma que o computador tende a estar cada vez mais presente na vida das pessoas, o *video game*, assim como todo ambiente de jogos digitais, podem criar o seu espaço (DOCENTE 1A).

A sociedade tem a visão de que professor é um profissional dedicado, que tem o prazer pelo estudo, pelo aprimoramento e, principalmente, por ensinar. Certamente uma grande parcela dos professores se encaixa nesse entendimento. Na nossa visão, todos os professores, sejam eles pertencentes a qualquer área de conhecimento, deveriam, pelo menos num primeiro momento, estarem abertos ao novo, a novas metodologias, novas experimentações, novas formas de pensar, um novo paradigma etc, buscando,

incansavelmente, uma aprendizagem melhor e mais eficiente. O docente 1A nos pareceu estar aberto a novas experiências, isso o fez um professor singular no universo dessa pesquisa. Em suas colocações, Dewey (1993) considera que muitas de nossas ações em relação à aprendizagem de línguas em sala de aula, estão ligadas às nossas crenças. Para o autor, o componente afetivo está ligado diretamente com a natureza das nossas crenças. Isso nos leva a crer que, pelo professor acreditar que pode melhorar suas aulas, considera a si mesmo como uma referência para a concretização dessas mudanças.

O docente 1A falava com empolgação sobre o assunto, tinha certo conhecimento, contudo, nunca tomou a iniciativa por receio do que a direção ou os pais poderiam pensar. Além disso, não tinha a base teórica sólida para justificar o uso dos dispositivos e isso poderia, na sua opinião, fazer com que questionassem o seu trabalho.

Nunca foi uma prioridade trazer o *vídeo game* para a sala de aula, pois muitos acharia que **eu estaria apenas me divertindo e não ensinando** o que deveria, há bastante desconhecimento sobre os *video games*. Além disso, alguns pais são muito religiosos e consideram *video game* coisa de “entidades malignas”, fora que a escola em si poderia questionar a minha prática, eu **precisaria estudar mais** como eu poderia ensinar com eles de forma a justificar a minha prática. Por enquanto melhor inovar de outra forma, sem chamar tanta atenção (DOCENTE 1A).

A “falta de atitude” do docente não está ligada a suas crenças na descrença dos outros membros da comunidade escolar, assim como, o temor de que o seu trabalho fosse ser considerado apenas uma forma de passar o tempo, sem fazer o que se espera de um professor “padrão” – aquele que escreve muito no quadro, passa muitas atividades de casa e que usa o livro com muita frequência. Ser um professor requer atitude, mudar as ordens das cadeiras, estabelecer uma visão diferente da sala de aula, até mesmo sair dela e ir ao pátio, para se ter uma nova perspectiva, ou trocar de lugar com seus pupilos e tornar-se um aprendiz novamente. Enquanto a tecnologia evolui, parecemos insistir na utilização de *powerpoint* intermináveis que só dificultam o aprendizado, dispersando a atenção dos nossos aprendizes que encontram um universo bem mais interessante nos seus *smartphones* (ALVES; COUTINHO, 2015, p. 2).

A reflexão do docente 1A é pertinente ao tema, tendo em vista que, como foi falado anteriormente, as pessoas de uma maneira geral, os pais estão inclusos nesse coletivo, têm pouco ou nenhum conhecimento sobre os *video games*.

Buscando um outro ponto de vista sobre o assunto, ao mesmo docente foi perguntado se concorda que os *video games* podem desenvolver alguma dependência ou vício, que poderia atrapalhar mais do que ajudar, o docente respondeu:

Tudo nessa vida se **usado de forma exagerada**, pode se tornar prejudicial, o claro exemplo disso é a bíblia, que dependendo da interpretação pode ser usada para justificar a morte do semelhante, ou o amor incondicional, a misericórdia (DOCENTE 1A).

No nosso ponto de vista o docente está absolutamente correto, levando em conta que essa é uma das falácias ligadas aos *video games* que tendem a se propagar por aqueles que discordam de seu uso, tanto dentro como fora de sala de aula. Normalmente, esse tipo de argumento é muitas vezes usado por pessoas leigas, que desconhecem pesquisas sobre o assunto ou que, quando conhecem, tendem a desqualificar ou desacreditar suas fontes. O segundo docente que entrevistamos, o docente 2A, discordou completamente que os *video games* poderiam colaborar com a aula e melhorar a aprendizagem. Sendo assim, na visão dele, não se pode trazê-los para sala de aula, pois viciam os alunos; além disso, seria mais uma fonte de distração para os discentes que já se distraem facilmente, ficariam ainda mais dispersos e desinteressados. Ainda de acordo com o docente, não há como ensinar leitura ou outro tipo de habilidade linguística através do *video game*.

Esses jogos só **atrapalham**, imagina eu levar uma coisa dessas para a sala de aula, a sala ficaria um caos, eles já **não prestam atenção** em sala, imagine com *video games*, jamais. Sejam realistas, não vejo como posso ensinar português ou qualquer outra habilidade com esses jogos (DOCENTE 2A).

Claramente a afirmação do Docente 2A é um equívoco, pois há uma grande possibilidade da aula lecionada pela professora ser interessante para os alunos das

décadas de 1980 ou 1990, mas não para os alunos que nasceram por volta dos anos 2000. Nesse contexto, não cabe aos alunos se adaptarem às escolas, e sim as escolas se adaptarem a essa “nova” realidade. Em relação aos *video games* atrapalharem, mostra um pré-conceito bem claro, seja esse pré-conceito gerado pela falta de expertise no uso dos dispositivos, seja pelo temor de sair da sua zona de conforto. Por mais pragmáticos que sejamos, o papel do professor é fazer o melhor que puder quando se trata da aprendizagem do aluno. Portanto, esconder-se no pragmatismo para não mudar uma metodologia que não está funcionando é uma escolha lamentável.

Para Prensky (2012), pelo fato de os aprendizes atuais precisarem de algo diferente, apesar de não ser má ideia que os debates políticos educacionais busquem conseguir melhor infraestrutura e melhores professores, um obstáculo é que a maioria dos educadores vem de uma geração anterior, com uma experiência específica e não costumam entender as necessidades nem os métodos de aprendizagem da geração atual.

O nosso ponto de vista converge absolutamente com o do autor supracitado, pois, como foi falado anteriormente, o docente tem uma experiência específica que vem de bastante tempo de ensino, por volta de 20 anos. Contudo não se atualizou e manteve-se, possivelmente, utilizando a mesma didática de décadas atrás.

Na visão de Chambers e Bax (2006), Paiva (2008) e Leffa (2012), o processo de aceitação do *video games*, tanto no ambiente doméstico quanto para a sala de aula leva um tempo relativamente longo. Segundo os autores, tal aceitação segue algumas etapas, que inicialmente é a rejeição, por um pré-conceito enraizado ao longo de anos, em seguida acontece a inserção, pois a novidade ou a inovação nem sempre são bem recebidas, podendo chegar à naturalização, e, por último a invisibilização, um caminho histórico que caracteriza a evolução tecnológica.

Percebemos ao longo da entrevista que o docente 2A tem certa dificuldade de lidar com tecnologia, o docente leciona há mais de vinte anos e tem por volta dos cinquenta anos de idade, seja pelo tempo lecionando ou pela idade, ele parecer ter certo apego às formas tradicionais de ensino. Esse suposto apego está muito diretamente ligado ao que se chama de “zona de conforto”, ou seja, se o docente já leciona com uma determinada metodologia, há mais de vinte anos, estando próximo da aposentadoria e

desacreditado da profissão, sem perspectivas, possivelmente acredita que não há por que mudar. Em segundo lugar, quando falamos anteriormente que o professor tem que estar aberto a novas experiências, esse docente é o caso oposto: tem dificuldade de utilizar a tecnologia, porém, não somente acredita que não consegue aprender, mas sequer tem a vontade de tentar. Entendemos que apesar de todas as dificuldades e percalços pelos quais os docentes passam no Brasil, essa é uma profissão diferente de muitas outras, requer atualização, requer movimento, requer uma força de vontade muito maior que a média. Esse absolutamente não é o tipo de professor que está apto a transformar a sua sala de aula com os *video games*. O docente também critica os alunos de hoje por serem indisciplinados, sem interesse pelos estudos e desrespeitosos com os adultos de uma forma geral.

Eu não trago o projetor porque, além de ser pesado, às vezes não funciona como deveria, as coisas não abrem...eles **atrapalham** mais do que ajudam, a escola não tem estrutura...por isso, **prefiro o meu quadro**. Além do mais, os alunos **não querem nada com nada**, a família não disciplina, não aprendem a respeitar os mais velhos (DOCENTE 2A).

Neste trecho, o docente confirma a hipótese que citamos anteriormente. Contudo, essa afirmação é ainda mais grave, pois mostra não somente a falta de vontade de mudar, mas, além disso, mostra um certo desprezo, como se não valesse a pena estar ali, que nada tem jeito. Porém, não compreende que ele mesmo faz parte do problema que aponta, negando a tecnologia e subestimando seus alunos.

Prensky (2012) afirma que dentre as razões pelas quais não estamos conseguindo êxito na educação das crianças da nova geração, está o fato de estarmos trabalhando duro, mas com meios antigos, deixando de lado ferramentas eficazes. O docente 2A é um claro exemplo de que as suas crenças o impedem de melhorar suas aulas, prefere o quadro, onde possivelmente passa uma boa parte da aula escrevendo, numa didática de décadas atrás, buscando resultados de uma clientela bem diferente de sua época. Sabemos que essa geração é bem diferente, a realidade mudou bastante com o passar dos anos, é completamente indevido o professor que culpar o aluno por não aprender, pois seria como o médico culpar o paciente pela doença. O professor, por maior que seja a falta de recursos na escola ou por mais inquietos que seus alunos sejam,

não pode justificar a falta de aprendizagem colocando a responsabilidade unicamente nos estudante; todo resultado, seja ele positivo ou negativo, é a soma de um conjunto de pequenas ações/attitudes ou falta delas.

Continuando com Prensky (2012), ele entende que o professor, apesar de poder mostrar diversos recursos audiovisuais, técnicas para tentar tornar a aula mais interessante, esse deve observar se elas estão sendo eficazes para alcançar seus objetivos. Na nossa opinião, por não saber utilizar adequadamente equipamentos e/ou, de fato, não querer utilizá-los, o docente 2A cria desculpas para evitar trazer os equipamentos para a sala, culpa os alunos e a família por diversos fatores que levam ao fracasso de suas aulas, mas não consegue ver que ele tem a maior parcela de culpa de todo esse processo.

Em seguida, foi entrevistado o docente 3A que mostra uma opinião moderada, porém mais convergente com o docente 2A. Afirmou não ter certeza se os *video games* funcionariam como as pessoas imaginam. Para o docente, o sucesso estaria condicionado a uma série de fatores, como, por exemplo, apoio da direção, dos pais, aplicação restrita a determinadas turmas e com ambiente bem controlado para evitar conflitos.

Eu tenho uma certa **descrença** de que os *video games* possam funcionar de fato como ferramenta de ensino/aprendizagem, **talvez funcionasse** se houvesse um ótimo **planejamento**, com algumas turmas, ainda tem a questão dos pais e da direção apoiarem essa ideia. Mas já imagino as **brigas** pra ver quem jogaria mais ou menos que os outros...sei não, viu? (DOCENTE 3A).

O mesmo docente afirma que seria necessária uma capacitação para todos os professores que fossem inserir essas tecnologias na sala de aula, tendo em vista que a maioria deles parece não lidar bem com tecnologia, seja por ter uma idade avançada, por não ter a “expertise” no uso dos mesmos, ou simplesmente por não ter interesse de mudar a forma de ensino. O docente 3A considera difícil que os professores saiam de suas “zonas de confortos” para uma mudança tão “radical”.

Seriam necessários **cursos** para os professores que fossem usar os *video games*, pois muitos não têm ideia do que é isso, muitos professores já estão perto de se aposentar ou, imagino eu, que não tenham tanta **paciência** para isso. Sair da **zona de conforto** é muito difícil, sabe...um dia você está ensinando no quadro, e no outro com *video games* na sala, para mim é algo **muito radical** (DOCENTE 3A).

No nosso ponto de vista, realmente seria necessária uma capacitação de grande parte dos docentes, pois observamos professores com dificuldades de utilizar um *e-mail*, um projetor, etc. Mas cremos que vai além disso, é uma questão mental, uma vez que os professores passaram pelos bancos das universidades, fizeram vestibulares, monografias, cursos de especialização, aperfeiçoamento, poderiam muito bem fazer um curso para aprimoramento em *video games*, a única barreira existente é o próprio professor. Acreditamos que há vários deles por aí querendo inovar na sua prática, querendo se tornar um profissional melhor para que suas aulas fiquem cada vez mais interessante e produtivas. É esse tipo de professor que precisamos. Para Barcelos (2004), seria o desenvolvimento dos professores para estarem preparados para lidar com a diversidade das crenças e, principalmente, preparados para lidar com os conflitos que surgirão entre as suas crenças, as dos seus alunos e entre as crenças dos próprios alunos. O professor deveria estar consciente dos vários tipos diferentes de crenças, além disso, também de diversas formas de trabalhar com as crenças em sala de aula. Uma vez que esses professores levem em consideração a crença do seu aluno, seu trabalho poderia ser muito mais produtivo.

O que nos parece é que a escola continua arcaica por opção, muitas vezes provinientes de vários setores da comunidade escolar que simplesmente está “satisfeita” com o fracasso do ensino atual e não estão dispostos a tomar uma atitude de mudar. Mudar pelo menos as suas mentalidades.

Ao observar os dados obtidos, percebemos no discurso dos alunos que grande parte deles estão abertos a novas iniciativas, eles têm a visão de uma escola que não caminha junto com as mudanças da realidade, trazer os *video games* para dentro da sala de aula traz uma nova perspectiva. Para os alunos, as aulas que são monótonas, desestimulantes e chatas, poderiam se transformar em algo novo, desafiador; eles poderiam aprender de uma outra forma, claro que com suas ressalvas em relação a

possíveis conflitos. A nossa visão converge completamente com a opinião dos alunos, de que as aulas com metodologias antigas são, de fato, chatas, como também corrobora Prensky (2012):

A maior parte das crianças não gosta da escola não porque as tarefas são difíceis demais, mas por que são extremamente chatas. No que diz a respeito aos treinamentos corporativos, a situação é igual ou até três, quatro vezes pior! E por que isso acontece? Por que boa parte do processo de ensino-aprendizagem – seja em escolas ou corporações, seja com a presença de um professor ou a distância – tem essa incrível capacidade de ser desinteressante? Precisa ser assim? Embora existam diversos pontos de vista sobre o assunto, sou da opinião de que, se quisermos melhorar a educação, seja em escolas, instituições ou salas de aulas corporativas, caberá a nós (e, no fim das contas, a pessoas dessa geração) inventar novos meios de aprender que estejam de acordo com o novo mundo, o novo estilo e os novos recusos das gerações X, Y e Z, e posteriores (PRENSKY, *apud* PAPETR, 2012, p. 40-41).

Os dados indicam que os professores, por sua vez, possuem uma certa resistência a mudanças. Assim, como a escola é uma instituição conservadora em relação a sua metodologia, essa visão é refletida nos seus docentes, a maioria não utiliza tecnologia digital em sala de aula, seja por falta dela ou por não ter o conhecimento técnico para utilizá-la. Ademais, eles têm pouca ou nenhuma iniciativa para mudar a sua metodologia de ensino, apesar de não estarem satisfeitos com os resultados dos testes e provas nacionais, apantando índices muito baixos, o que retrata uma incoerência, pois se não inovarem continuarão com os mesmos resultados.

O *video game* parece reverter a expectativa do professor, que, no contexto da escola, sempre se identificou como condutor do aluno, ensinando-o a ler e a escrever, por saber mais do que ele; no caso do *video game*, acontece o contrário: é o aluno que sabe mais e, se a tecnologia fosse adotada pela escola, teria de ser levada por ele, não pelo professor, que tipicamente ainda não adquiriu o letramento digital que o aluno já possui. É uma situação estranha e inaceitável para o conceito que normalmente se tem de escola, é provavelmente mais um aspecto que contribui para a rejeição do *video game*, revertendo em prejuízo para o aluno, que não pode capitalizar em cima do que já sabe (SNYDER, 2009).

Esses professores podem ter receio de serem recriminados pela direção ou pelos pais, e no fim, acabarem punidos de alguma forma. Nesse sentido, acreditam que os *video games* só funcionariam de fato com a ajuda da direção escolar ou o apoio dos pais, ou ambos. Na nossa opinião, esse pensamento pode demonstrar uma falsa associação entre o sucesso de uma metodologia e a anuência da direção e dos pais. Apesar de entendermos que tanto um quanto outro pode levar ao fracasso, por causa dos impecilhos que podem ser criados com base nas crenças dos pais e da direção, não quer dizer que o seu sucesso dependa única e exclusivamente deles.

Ao cruzarmos esses dados, concluímos que há coerência entre o que os estudantes anseiam e acreditam sobre os *video games*, vendo-os como um processo de inovação, e o que os professores promovem e pensam sobre esses. Os alunos precisam e querem uma mudança no paradigma de ensino-aprendizagem, contudo, a escola, através dos seus agentes (direção, coordenação e professores), não acreditam. São céticos ou não estão dispostos a testar ou implementar mudanças significativas que podem ser conseguidas com o uso dos *video games*. Conforme explicitamos na Quadro 3, podemos perceber que existem mais diferenças do que semelhanças entre suas crenças

Quadro 3: Quadro de comparação entre crenças de professores e alunos.

Professores	Alunos
A maioria não têm certeza de que terão um impacto positivo na aprendizagem;	A maioria acredita que os <i>video games</i> terão um impacto positivo na aprendizagem;
Acreditam que só seriam bem-sucedidos com anuência da direção e dos pais;	Acreditam que as aulas ficariam mais divertidas e dinâmicas;
Acreditam que a infraestrutura da escola traria dificuldade para esse tipo de metodologia;	Acreditam que os <i>video games</i> podem ajudar na concentração;
Acreditam que precisam de planejamento, treinamento e base teórica para lidar com os <i>video games</i> ;	Acreditam que pode melhorar a colaboração entre os alunos;
Alguns acreditam que terão dificuldade em controlar a sala de aula, podendo gerar conflitos entres os alunos.	Acreditam que ajudaria na criatividade e no desenvolvimento do cérebro;
	Alguns acreditam que podem acontecer algum tipo de conflito em sala de aula.

As informações que constam no Quadro 3 são provenientes da interpretação dos dados obtidos através da produção textual dos alunos e da entrevista com os professores. Em relação aos professores, é perfeitamente compreensível eles não terem certeza de que os *video games* poderão ter um impacto positivo na aprendizagem, principalmente por se tratar de uma inovação. Entretanto, Ribeiro (2012) explica que os jogos digitais fazem com que os alunos mobilizem uma série de habilidades necessárias para a interação com o jogo, levando o jogador a construir sentidos a partir da representação de diferentes linguagens, podendo, dessa forma, ser integrados à escola básica e contribuir para a aquisição da escrita, por exemplo.

Em relação a afirmação de que a aplicação dessa metodologia só seria bem-sucedida com a colaboração dos pais e da direção, entendemos que essas crenças seriam uma forma de se excusar da situação, uma vez que o argumento não tem uma base lógica. Nossa hipótese pode ser confirmada se levarmos em consideração que novas metodologias surgiram e foram implantadas sem a anuência tanto dos pais como dos administradores das escolas públicas, ou de uma base científica para sua aprovação. De acordo com Lynn e Coutinho (2016), a maior reclamação das escolas está ligada à falta de interesse dos alunos.

O professores podem ter uma preocupação real ao afirmar que a infraestrutura não permitiria. Entretanto, praticamente todas as escolas possuem um projetor, também conhecido como *data show*, apesar de muitas vezes estar quebrado, as escolas possuem os equipamentos. Portanto, não se trata necessariamente de um problema da escola, mas da comunidade escolar, que poderia ser resolvido com o mínimo planejamento e cuidado.

Eles também afirmam que precisariam de treinamento para que pudessem de fato desenvolver a expertise na utilização dos equipamentos. Sem dúvida, é necessário que os professores desenvolvam essa habilidade, uma vez que, como constata Gee (2013), no caso do *video game*, é o momento em que professor e aluno trocam de papéis, visto que os alunos dominam o assunto e o professor não.

Por último, alguns professores acreditam que os alunos ficarão tão empolgados que isso fará com que eles percam o controle da sala de aula. Para nós essas crenças

não condizem que com a realidade, pois defendemos que com planejamento esse tipo de comportamento não ocorreria.

Em uma visão ampla, entendemos que os professores estão menos dispostos a desenvolver novas metodologias em sala de aula se essas forem conflitantes com aquilo que acreditam e, principalmente, se os retirarem de suas zonas de conforto ou se a mudança for muito brusca.

Os alunos têm uma visão bastante positiva dos *video games*, principalmente quando relacionada ao impacto que ele pode ter em sua aprendizagem. Sendo assim, essas crenças convergem com a pergunta de Hostetter (2002) já citada anteriormente, mas que merece ser retomada: “Se os alunos facilmente assimilam e acomodam conhecimento e habilidade de um vídeo game, não faria sentido lógico usar esse processo para ajudar a educá-los na sala de aula?” Foi com base nesse pensamento que desenvolvemos essa pesquisa e nos leva a uma segunda questão Por que estamos desperdiçando tal potencial?

As crenças de que as aulas ficaram mais divertidas e dinâmicas é algo que os alunos experimentaram e simplesmente concluíram o óbvio, de modo que essas crenças concordam inteiramente com os diversos autores, ou seja, com a nossa base teórica. Em consonância com essa afirmação, eles acreditam que os *vídeo games* melhorariam a sua concentração, o que é absolutamente correto. Segundo Greenfield (1984), quanto mais difícil for o nível maior será a necessidade de respostas mais rápidas, assim como uma maior concentração no *game*. Além disso, eles acreditam que melhoraria a colaboração dos alunos, essa visão já está nos trabalhos de Stutz (1996), afirmando que os *vídeo games* fazem com que os discentes aprendam de forma autônoma e colaborativa.

Um das crenças interessantes e bastante perispicazes dos alunos foi a percepção de que o ato de jogar *video game* pode alterar a capacidade cerebral deles, como afirmado na pesquisa de Bailer, West e Anderson (2013). Na referida pesquisa foi usado um eletroencefalograma para medir a atividade cerebral de jogadores que dedicam, semanalmente, várias horas ao jogo, uma média de 43,4 horas, descobrindo que eles têm uma maior capacidade cognitiva em comparação com aqueles sujeitos que não costumam jogar.

Por último, alguns alunos estão preocupados com os conflitos que podem acontecer durante as aulas com o uso dos aparelhos, o que poderia convergir com a afirmação dos professores sobre o controle da sala de aula. Entendemos que há uma questão de violência sempre presente na escola pública, sendo que essa violência também existe fora dela. No entanto, cremos que essa preocupação é infundada, visto que, novamente, uma aula planejada, um diálogo estabelecido pelos professores com seus alunos pode evitar essa possibilidade.

Ao analisarmos todo o contexto, concluímos que urge a necessidade de criação e/ou adaptação e implementação de novas formas de ensinar, uma vez que os resultados pretendidos não estão sendo alcançados com as estratégias que temos hoje. Além disso, vários indicativos mostram que não é apenas teoria que não estamos conseguindo formar um cidadão apto a desempenhar a sua cidadania plena, assim como, de aplicar na realidade, no mercado de trabalho e na sua vida, aquilo que aprendeu na escola. Nesse sentido, os conceitos, os pré-conceitos e as crenças das partes vitais desse processo – alunos e professores – são a chave para que essa mudança ocorra. De acordo com Mattar (2010), a educação se encontra em um abismo: de um lado, o ensino de conteúdos descontextualizados; de outro, o aprendizado que ocorre por meio de simulações que o jogador ajuda a construir, de forma ativa e colaborativa.

Outrossim, as crenças não somente foram amplamente estudadas por diversos autores em suas inúmeras pesquisas, artigos, e teses, em seu sentido amplo, e em diversos ramos da ciência, mas também foi estudada e pesquisada especificamente na área de línguas, demonstrando a sua vital importância. E a forma com que essas pesquisas sobre crenças serão analisadas pode ser a diferença entre o sucesso e o fracasso de uma metodologia, uma vez que as crenças falam muito sobre as pessoas.

Diversos autores têm pesquisado, desde o início da década de 1980, quais os efeitos dos *video games* na cognição, no comportamento e, principalmente, na aprendizagem dos alunos. Foram descobertos diversos benefícios, dentre eles: melhora na capacidade de concentração, na cooperação, na improvisação, na compreensão, na relação de causa e consequência, entre outros. Entretanto, também foi descoberto em nossa pesquisa que o *video game* é considerado pelos professores, em vários casos, apenas uma mera forma de diversão, ou seja, apesar dos benefícios encontrados, há um

entreve que se impõe, o das crenças. Por outro lado, para a maioria dos alunos, essas crenças, seja pela mudança, seja pela perspectiva de algo novo, são algo benéfico, motivando-os, alegrando-os e divertindo-os. Esses alunos, de fato, acreditam que o *video game* é algo positivo na sua aprendizagem.

Nosso posicionamento é de que os *video games* podem perfeitamente fazer parte da dinâmica escolar, tendo em vista a decadência da metodologia que a escola tradicional se encontra. Tal afirmação se faz concreta nas avaliações feitas ao longo da última década por diversos institutos, como, por exemplo, o PISA, a Prova Brasil, o ENEM etc. Os próprios alunos perceberam o quão os *video games* poderiam ajudar a melhorar suas aulas, uma vez que são chatas, sua aprendizagem e o seu desenvolvimento pois aprender se torna mais fácil quando a diversão está inserida. Assim, com a associação consciente desses fatores, os resultados poderão ir tudo isso vai muito além da sala de aula, passando a ter utilidade prática para suas vidas e suas futuras profissões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou compreender as crenças dos estudantes e professores sobre o uso do *vídeo game* na sala de aula, se esses profissionais acreditam que tais recursos podem ser uma ferramenta alternativa, ou auxiliar na busca da melhoria do cenário educacional, de uma forma geral. Antes de mais nada, esperamos que a pesquisa realizada possa ajudar de alguma forma todos aqueles professores que buscam inovar as suas práticas nas suas salas de aula, assim como, colaborar para que mais pesquisas sobre o assunto sejam desenvolvidas.

As crenças dos alunos sobre os *video games* em sala de aula é bastante positiva, concordando com grande parte do nosso referencial teórico mesmo sem eles terem tido acesso a esse tipo de leitura. Enquanto os docentes, estes ainda possuem certo ceticismo em relação ao benefício que poderiam obter. Acreditamos que grande parte do pensamento dos docentes está relacionada ao fato de seu cotidiano de trabalho não estar ligado à tecnologia. Dessa forma, em suas perspectivas, a quebra do seu paradigma seria muito brusca e, conseqüentemente, incerta. Porém, dificilmente, como afirma Prensky (2012), algum profissional da educação vai dizer que o sistema atual de ensino funciona e vai bem. Portanto, as escolas e os professores não podem mais ignorar como a escola é diferente da realidade.

Porém, durante o processo de intervenção, os professores, por várias vezes, se mostraram surpresos de como o comportamento dos estudantes foi alterado de forma positiva. E, por vezes, comentando com os próprios alunos sobre a razão dessa mudança de comportamento acontecer durante a intervenção, mas não acontecer no cotidiano. Tal afirmação só demonstrou que desconhecem como são os adolescentes do séc. XXI. Mas é fato que os professores sabem que há algo estranho.

Ao observamos os dados, como um todo, a primeira impressão que temos é que há uma dissonância clara entre o que os professores sabem sobre as novas tecnologias, e o *video game* incluso nelas, e a sua disposição em aplicá-las de fato, pois sabem que ela é de grande interesse para os seus alunos. Chega-se à conclusão de que não necessariamente estão dispostos a usá-las, seja por falta de conhecimento técnico no

uso dos equipamentos, seja por querer manter uma aula mais tradicional, seja por não acreditar que funcionem, revelando, dessa forma, algum nível de conformismo, pois mesmo quando os equipamentos estão disponíveis para uso, grande parte desses não os utiliza. Dentre suas crenças estão: A) de que seria necessário alguma forma de treinamento para que os professores pudessem se tornar proficientes no manejo dos aparelhos, assim como de tecnologia em geral; B) de que seria necessário um bom planejamento para que a aula não saísse de seu controle, para que não houvessem conflitos entre os alunos em sala de aula; C) para que esse plano possa ser bem-sucedido deve ocorrer com a colaboração de parte da comunidade escolar tais como: direção, coordenação e pais; e D) acreditam que a infraestrutura da escola irá dificultar muito que esse tipo de metodologia funcione de fato.

Em relação ao treinamento, a escola poderia entrar em contato com as universidades que lidam com tecnologia para que uma parceria pudesse acontecer e esse treinamento ser realizado tanto na escola como nessas instituições. O planejamento é necessário em todas as fases do ensino, esse seria apenas mais um planejamento feito, que até poderia ser feito com a ajuda dos alunos para que fosse mais eficaz, uma vez que esses conhecem o tema melhor do que os próprios professores. Apesar de os pais não terem sido inclusos nessa pesquisa, não os vemos como uma possível barreira à inovação, muito pelo contrário, ao serem explicados que o sistema público de ensino atual se encontra fracassado, que os seus filhos não estão conseguindo aprender o que deveriam, e que o futuro destes estaria comprometido, estamos convictos de que seriam aliados na busca desse objetivo. A real barreira seria sim a questão da infraestrutura. Porém, todas as escolas recebem recursos para compra de recursos audiovisuais, dessa forma, teríamos uma questão de escolha, por que não priorizar os *vídeo games* dessa vez, já que todas as outras continuam não funcionando.

Os alunos têm uma visão muito positiva dos *vídeo games*, pois fazem parte do seu lazer, dedicando horas e horas por dia; a maioria acredita no impacto positivo que os *video games* podem trazer para a sua aprendizagem e que estes trazem consigo a inovação. Acreditam que as aulas podem sim deixar de serem chatas, entediantes, monótonas e antiquadas. Creem que a aprendizagem pode vir com diversão, com jogos, pois eles são de uma geração e a escola é de outra e que ela está ficando pra trás. Para

que serve copiar do quadro, se está tudo na internet? Os dados revelaram que eles sabem que precisam mais do que isso, porque na sua visão estão fazendo parte de algo muito maior, estão construindo conhecimento junto dos seus colegas, colaborando, solucionando um problema. Acreditam que vários cérebros trabalhando em conjunto não somente traz conhecimento, mas melhora a sua capacidade cognitiva e sua criatividade. Apesar de todo esse positivismo, acreditam que, como na realidade, nem tudo pode ocorrer bem, que pessoas têm conflitos.

Outrossim, a escola em sua função administrativa, coordenação e diretores, em conjunto com a maioria dos professores se omitem cada um em sua esfera de atuação. Quando se fala em mudança do panorama atual em que a escola se encontra, no qual os professores continuam a ensinar sem levar em consideração a região em que seus alunos vivem, muito menos relacionando os conteúdos dos livros com a realidade desses alunos, remontando a didática do início do século XX.

Podemos até fazer uma analogia da situação em que o ensino se encontra com um acidente aéreo, que não acontece por um único erro humano ou falha tecnológica, mas por uma combinação de todos eles. E no caso da escola, esses equívocos formam uma rede (in)visível que termina nos resultados das avaliações que aparecem nos jornais.

Outra questão deveras importante foi que os dados obtidos na intervenção mostraram quais são as falhas, por parte dos professores, que desencadeiam a monotonia nas aulas e nos alunos, assim como, a importância da postura atitudinal de cada docente para que a mudança possa se iniciar. Por outro lado, mostraram que os alunos estão preparados, caso o diálogo se estabeleça em sala de aula, para que essa mudança ocorra, principalmente quando falamos de motivação que, factualmente, aconteceu um aumento desde o início da intervenção.

Por último, o *video game*, mostrou-se ferramenta promissora, principalmente no quesito motivacional dos alunos. O que foi constatado nas crenças dos alunos é algo que vem sendo estudado por diversos pesquisadores, mostrando uma gama gigantesca de benefícios que os jogos digitais, a gamificação e os *vídeos games* podem trazer não somente para o ensino em sala de aula. Esses benefícios são extensivos para nossas vidas, para a melhoria na vida em sociedade, com indivíduos cada vez mais proativos e capacitados para resolver os problemas ou desafios da sociedade que vivemos.

Nesse momento, um imenso potencial pouquíssimo explorado está acessível a todos e, à medida que o tempo passa, mais e mais estudos estão sendo realizados por pesquisadores ávidos por mostrar que, enquanto o mundo está cada vez mais tecnológico, a escola pública permanece antiquada e tradicional. Isso só significa uma única coisa: ou as escolas mudam e se adequam à realidade, ou nós teremos que mudá-la, dessa vez, para melhor. Dessa forma, recomendamos que novas pesquisas sobre essas crenças, que cada vez mais dados sejam reunidos para um panorama mais abrangente, quem sabe englobando pais, coordenadores e a comunidade escolar como um todo. A mudança das crenças é outro aspecto que merece ser trabalhado em termos de pesquisa em crenças sobre o uso dos *video games* na sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andréa Pisan Soares. **O jogo digital como recurso para o ensino de língua portuguesa.** 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/download/17848/12405> Acesso em: 09 jan. 2019.

ALEXANDRE, C.; PERES, F.. **A educação que motiva: o uso de rede social e jogos a favor da aprendizagem significativa.** Hipertextus Revista Digital, UFPE, v. 7, dez. 2011. Disponível em: http://www.hipertextus.net/volume7/04-Hipertextus-Vol7-Carla_Alexandre-Flavia_Peres.pdf Acesso em: 01 mar. 2017.

ALVES, L.; COUTINHO, I. **Jogos digitais e aprendizagem:** Fundamentos para uma prática baseada em evidências. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2016. 322 p.

BAGNO, M (Org.). **Língua materna:** letramento, variação & ensino. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003 [2001].

BAIGENT, M.; LEIGH, R; LINCLON, H. **A herança messiânica.** Trad. Maria Luisa X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

BANDEIRA, G.M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience:** A Deweyan Approach. Tese (Doutorado) - The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas:** estado da arte. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004a.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber.** In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs).

Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas: o que todo professor deveria saber**. Palestra proferida no Curso “Teorias Implícitas dos Professores de Língua Inglesa”. 2005.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. **Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras**: In: VIEIRA.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** 2a ed. São Paulo: Ática, 1986.

BECKER, F. **Conhecimento**: transmissão ou construção. In: Joana Paulin Romanowski; Pura Lúcia Oliver Martins; Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos do conhecimento. Curitiba, Pr, 2004, v. 3, p. 27-41.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

BIALO, E. R.; SIVIN-KACHALA, J. **Research Report on the Effectiveness of Technology in School**: A Summary of Recent Researchs. **SLMQ**, [S.L], v. 25, n. 1, out. 1996. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/edchoice/SLMQ_EffectivenessofTechnologyinSchools_InfoPower.pdf Acesso em: 01 mar. 2017.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORGES, M. C.; BRANDÃO, C. R. **Conhecimento: A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662> Acesso em: 15 mar. 2017.

BONIFAZ, A.; ZUCKER, A. (2004). **Lessons Learned About Providing Laptops for All Students**. Northeast and the Islands Regional Technology in Education Consortium. Disponível em: <<http://www.oberlin.k12.oh.us/onetoonedocs/LaptopLessonsRprt.pdf>>

BRASIL. INEP. **Ensino Fundamental - Anos finais - Resultados**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CACHAPUZ, A., PRAIA, J. e JORGE M. **Reflexão em torno de perspectivas do ensino das ciências: contributos para uma nova orientação escolar** - ensino por pesquisa. *Revista de Educação*, v. IX, nº 1: 69-79. 2000 a.

CARDOSO, R. C. T. **O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês** (e sua confrontação com teoria externa). Tese (Doutorado em Letras - Filologia e Lingüística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

CETIC.BR. **Tic kids online brasil.** Disponível em: <https://cetic.br/tics/kidsonline/2016/criancas/> Acesso em: 18 jul. 2018.

CHAMBERS, A.; BAX, S. **Making CALL work: Towards normalization.** *System*. v. 34, p. 465–479, 2006.

CHISHOLM, R. Knowledge as Justified True Belief. **The Foundations of Knowing.** Minneapolis: University of Minnesota Press. ISBN 0816611033. 1982

CLAIRE, N. A. V.. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma Visão Histórica.** Idioma, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p.7-24, jun. 2012. Semestral.

CLARK, D. **Games and e-learning.** Epic, 1988. Disponível em: <<http://www.epic.co.uk>> Acesso em 10 fev. 2017.

CORBEIL, P. Learning from the children: practical and theoretical reflections on playing and learning. **Artigo em Simulation & Gaming** - Jun. 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228608584_Learning_from_the_Children_Practical_and_Theoretical_Reflections_on_Playing_and_Learning Acesso em 14 de jan. 2017.

COUTINHO, I.; ALVES, L. **Avaliação de jogos digitais com finalidade educativa: contribuição aos professores.** Hipertextus. Volume 15, 2016.

CULP, K. M.; HONEY, M.; MANDINACH, E.. **Using Technology to Improve Student Achievement.** North Central Regional Educational Laboratory Critical Issue, 2000. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489521.pdf> Acesso em: 01 mar. 2017.

CULP, K. M.; HONEY, M.; MANDINACH, E. (2003). **A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy.** Office of Educational Technology, U.S. Department of Education. Retrieved from [http:// ed.gov/rschstat/eval/tech/20years.pdf](http://ed.gov/rschstat/eval/tech/20years.pdf).

DEWEY, J. **How we think.** Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DICIONÁRIO **Webster Online**. 2016. Disponível em: <http://learnersdictionary.com/definition/play> Acesso em: 01/10/2016.

DICIONÁRIO UNESP do português contemporâneo. [S.l.]: UNESP. 2004. p. 358. [ISBN 978-85-7139-576-3](#).

DICIONÁRIO **Michaelis Online** 2018. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cren%C3%A7a> > Acesso em: 11/10/2018.

DORON, R.; PAROT, F. (Org.). **Dicionário de Psicologia**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

ELBAZ, F. **Teacher thinking**: a study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.

ELBAZ, F. **The Teacher's "Practical Knowledge"**: Report of a Case Study. Curriculum Inquiry, [s.l.], v. 11, n. 1, p.43-71, mar. 1981. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237>.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª Ed. Revista e aumentada. 33ª impressão. Editora Nova Fronteira, 1986.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FINARDI, K. **Teachers' use and beliefs on ludic language in the foreign language class**. Dissertação (Mestrado em Letras e Literatura) - Instituto de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

FISHER, C. W.; BERLINER, D. C. **Perspectives on instructional time**. New York: Longman, 1985. 357 p.

FOUTS, J. T. **Research on Computers and Education: Past, Present, and Future**. Bill and Melinda Gates Foundation, [S.L], 2000. undefined. Disponível em: <http://www.portical.org/fouts.pdf> Acesso em: 01 mar. 2017.

FREITAS, M. A. **Uma análise de primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1996.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 03, n. 26, p.335-352, dez. 2010.

GAHALA, J. **Critical Issue**: Promoting Technology Use in Schools. Instructional Technology, 2000, [S.L], jul. 2. Disponível em: <http://eclasstechnology.blogspot.com.br/2010/07/critical-issue-promoting-technology-use.html> Acesso em: 01 mar. 2017.

GARDNER, R. C. **The socio-educational model of sec-ond-language learning**: Assumptions, finding, and issues. Language Learning, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

GEE, J., P. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 27 n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 1 jul. 2018.

GEE, J. P. . **What video games have to teach us about learning and literacy**. 2 ed. New York: Palgrave MacMillan Trade, 2003. 256 p.

GEE, J. P. **Policy Brief: Getting Over the Slump**: Innovation Strategies to Promote Children's Learning. The Joan Ganz Cooney Center, 2008.

GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004.

GELMAN, A.; PARK, D.; SHOR, B.; BAFUMI, J.; CORTINA, J. (2008). **Red State, Blue State, Rich State, Poor State: Why Americans Vote the Way They Do**. [S.l.]: Princeton University Press. ISBN 978-0-691-13927-2

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2a ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas S.a., 1989.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2008.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Tese (Doutorado), Lancaster University, Lancaster, 1994.

GLENNAN, T. K.; MELMED, A. **Fostering the use of educational technology**: elements of a national strategy. Critical technologies institute. Rand. United states, 1996.

GREEN, C. S., BAVELIER, D.. **Action video game modifies visual selective attention**. Nature, n. 423 , p. 534–537. 2003.

GREENFIELD, P. M. **Mind and media**: the effects of television, *video games*, and computers. 1 ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

GREENFIELD, P. M. . **O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica os efeitos da tv, computadores e videogames**. 1 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GREENFIELD, Patricia; SUBRAHMANYAM, Kaveri. **Online Communication and Adolescent Relationships**. 2008. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795861.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2008.

GUNTER, B.. **The effects of video games on children**: the myth unmasked. 1 ed. Bloomsbury: Sheffield Academic Press, 1998. 172 p.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. **Promoting reflective teaching**. Milton Keynes: SRHE.1987.

HARRIS, M. B.; WILLIAMS, R. **Video games and school performance**. Spring85, New York, v. 105, n. 3, p.306-309, jan. 1985.

HOGLE, J. G.. **Considering Games as Cognitive Tools**: In Search of Effective 'Edutainment. University of Georgia Department of Instructional Technology, [S.L], p. 1-27, ago. 1. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4bd0/628f97b04fb849a2b6abfd114ac24752810f.pdf> Acesso em: 01 mar. 2017.

HOLUM, A.; GAHALA, J.; **Critical Issue**: Using Technology To Enhance Literacy Instruction. North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC 2001

HORWITZ, E. K. **Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course**. Foreign Language Annals, v. 18, n. 4, p. 24, 1985.

HOSENFELD, C. **Students' mini-theories of second lan-guage learning**. Association Bulletin, v. 29, n.2, 1978.

HOSTETTER, O. *Video games - The Necessity of Incorporating Video games as part of Constructivist Learning*. Game Research - The art, business, and science of *video games*, Department of Educational Technology, dez. 2002. Disponível em: <http://game-research.com/index.php/articles/video-games-the-necessity-of-incorporating-video-games-as-part-of-constructivist-learning/> Acesso em: 01 mar. 2017.

JANESICK, V. J. **Of Snakes and Circles: Making Sense of Classroom Group Processes through a Case Study**. Albany: State University Of New York, 1982.

JACKSON, L. **Speaking of Electronic Whiteboards**. Education World. Retrieved 2008 from <http://www.education-world.com/a/tech/tech/tech206.shtml>.

JOHNSON, K. **Do Computers in the Classroom Boost Academic Achievement?**. The Heritage Foundation, [S.L], jun. 2000. Disponível em: <http://www.heritage.org/education/report/do-computers-the-classroom-boost-academic-achievement> Acesso em: 01 mar. 2017.

KARLE, J. W.; WATTER, S.; SHEDDEN, J. M.. **Task switching in video game players: Benefits of selective attention but not resistance to proactive interference**. Acta Psychologica, [s.l.], v. 134, n. 1, p.70-78, maio 2010. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2009.12.007>

LAKOFF, George. **A metáfora, as teorias populares e as possibilidades do diálogo**. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 9, p.23-48, jan. 1985. ISSN 2447-0686.

LEFFA, V.J. **A look at students' concept of language learning**. Trabalhos em lingüística aplicada, n.17, p. 57- 65, 1991.

LEFFA, V. J.. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

LEFFA, V. J. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.

LEFFA, V. J. *et al.*. **Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula**. Revista Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Quando_jogar_aprender.pdf Acesso em: 01 mar. 2017.

LIMA JÚNIOR, A. S. **O currículo como Hipertexto** – em busca de novos caminhos. Revista de Educação CEAP, Salvador, v. 6, n. 20, p. 37-43, mar. 1998.

Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/lima-junior-a-s-o-curriculo-como-hipertexto-em-busca-de-novos-caminhos-revista-de-educacao-ceap-v-20-1998/>
Acesso em: 01 mar. 2017.

MACHADO, A. **Regimes de imersão e modos de agenciamento**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador, set. 2002. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/lmersao%20e%20Agenciament o%20-%20Machadotexto5.pdf> Acesso em: 01 mar. 2017.

MARSHALL, J. M. **Learning with technology**: Evidence that technology can, and does, support learning. 1 ed. San Diego: San Diego State University, 2002. 27 p.

MALONE, T. **What Makes Computer Games Fun? A Study Intrinsically Motivating Computer Games**. Cognitive and Instructional Science Series, Palo Alto, v. 1, 1981. Disponível em: <https://www.hcs64.com/files/tm%20study%20144.pdf> Acesso em: 01 mar. 2017.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. 2 ed.: Cambridge University Press, 2001.

MCCAMPBELL, B. **Technology education vs. education technology**: do you know the difference?. 1 ed. [S.L.]: Principal Leadership, 2002.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. 1 ed. Rio de Janeiro: BestSellers, 2012.

MEHRABIAN, A.; WIXEN, W. **Preferences for Individual Video games as a Function of Their Emotional Effects on Players**. 1986.

MILLER, L., & GINSBERG, R. B. (1995). **Folklinguistic theories of language learning**. In B.F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 293–315). Amsterdam: John Benjamins.

HENRIETTE MICHAELIS (Brasil) (Ed.). **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. -: Editora Melhoramentos Ltda, 2017. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MURRAY, J. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. 1 ed. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2003.

NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching**. Journal of Curriculum Studies, v.19, p.317-328, 1987.

OCDE (Org.). **Programme for international students assessment (PISA) Results for PISA 2015**. 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>
Acesso em: 08 jan. 2019.

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

PENNYCOOK, A. (2006) **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 1997.

PERROTA, M. V. **Novos fundamentos para uma didática crítica**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

PRENSKY, M. **“don’t bother me mom – i’m learning!”: how computer and video games are preparing your kids for 21st century sucess – and how you can help!**. 1 ed. St. Paul USA: Paragon House, 2006. 350 p.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Tradução de: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: . Acesso em: 15 dez. 2014

PRENSKY, M.; HEPPELL, S. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. California: Thousand Oaks, 2010.

PRESTON, D. **Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives.** In J. E. Alatis (org.), Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1991 Washington, DC: Georgetown University Press, p. 583- 603, 1991.

PRZYBYLSKI, A. K.. **Electronic Gaming and Psychosocial Adjustment.** *Pediatrics*, [s.l.], v. 134, n. 3, p.716-722, 4 ago. 2014. American Academy of Pediatrics (AAP). <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2013-4021>.

RIBEIRO, A. L. **Aquisição da escrita na era virtual:** incorporando os jogos digitais online. *Domínios de Linguagem*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 111-127, 2017/mar. 2017.

RILEY, P. **Learners' representations of language and language learning.** *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L*, v. 2, p. 65-72, 1989.

RILEY, P. **Aspects of learner discourse:** Why listening to learners is so important. IN: ESCH, E. (org.) *Self-access and the adult language learner.* London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

ROSSER JR., J.C. *et al.* **The impact of video game on training surgeons in 21st century** *arch surg.* V. 142, n2. P 181-186, 2007.

ROWLEY, A. (2007). **Leadership Therapy:** inside the mind of microsoft. basingstoke: palgrave macmillan. p. 69. isbn 1-4039-8403-4

SANTOS. E.. **Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Graphia, 1996. P.18

SILVA, C. T.; GARÍGLIO, J. A. **O processo de formação docente nas políticas públicas de inclusão digital.** 2007. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo13.pdf Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo.** Dissertação de mestrado, UFMG, 2001.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês).** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVEIRA, S. **Lições de português.** 9a ed. Rio de Janeiro: Presença, 1983. Trechos seletos. 7a ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1963.

SILVEIRA, S. **Trechos seletos**. 7a ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1963.

SITZMANN, T. **T meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games**. *Personnel Psychology*, Colorado, v. 64, n. 2, p. 489–528, mai. 2011. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/wol1/doi/10.1111/j.1744-6570.2011.01190.x/full> Acesso em: 01 mar. 2017.

SITZMANN, T.; ELY, K. **A meta-analytic examination of the effectiveness of computer-based simulation games**. *Advanced distributed learning technical report*, Alexandria, v. 1, mai. 2011. Disponível em: <http://www.egenfeldt.eu/papers/a%20meta-analytic%20examination%20of%20the%20instrucional%20effectiveness%20of%20computer-based%20simulation%20games.pdf> Acesso em: 01 mar. 2017.

SNYDER, I. **Shuffling towards the future: the enduring dominance of book culture in literacy education**. In Baynham, M & Prinsloo, M. (Ed.). *The Future of Literacy Studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p.141-159.

SOARES, M. **Linguagem e escola: perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acesso em: 01 mar. 2017.

SOUZA, L. M. **Por uma gramática pedagógica**. Rio de Janeiro: UFRJ (Tese de Doutorado), 1983.

STUTZ, E. **Is Electronic Entertainment Hindering Children's Play and Social Development?**. National Children's Bureau, London, p. 38-71, mar. 1996.

SCHWITZGEBEL, E. (2006), **Belief**, in: Zalta, Edward, [The Stanford Encyclopedia of Philosophy](#), Stanford, CA: The Metaphysics Research Lab, consultado em 19 de setembro de 2008.

TOBIAS, S. *et al.* **Multimedia Learning with Computer Games**. *The Cambridge Handbook Of Multimedia Learning*, [s.l.], p.762-784, jan. 2014. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139547369.037>.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **U.S. Department of Education, Office of Educational Technology,** 2003 Disponível em: <<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/20years.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

VIANA, C. E. **O lúdico e a aprendizagem na cibercultura:** jogos digitais e internet no cotidiano infantil. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. undefined. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27134/tde-02102007-133619/ Acesso em: 01 mar. 2017.

WENDEN, A. **Helping language learners think about learning.** *ELT Journal*, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decisionmaking and classroom practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZICHERMANN, G.;LINDER, J. **The Gamification Revolution How Leaders Leverage Game Mechanics to Grush the Competition.** New York: Mc Graw Hill Education, 2013.

APÊNDICE A – Questionário de sondagem dos alunos

1. Quando você costuma jogar? (Marque quantas opções você quiser)

Check all that apply.

- Quando está em casa
- Nos intervalos das aulas na escola
- Quando está indo a algum lugar de carro ou condução
5. D Quando está na sala de espera do médico, dentista, etc.
- C Outro: _____

2. Em que tipo de dispositivo você costuma jogar? (Marque quantas opções você quiser)

Check all that apply.

- Video Games (Wii, xbox, playstation, etc)
- Computador
- Celular
- Outro _____

3. Quanto tempo do dia passa jogando (Video game, jogos no computador, jogos de celular etc.)

6. O que você gosta de ler (marque quantas opções quiser)

Marque todas que se aplicam.

- Livros
- Revistas
- Estórias em quadrinhos
- Conteúdo de internet (blogs, notícias, e-mails, chats, etc.)
- Outro: _____

7. S Possibilidade de jogar online com os amigos
- q Ganhar Recompensas (moeda, novas fases, itens, etc.)

C Aventura

[Cenário 3D

si Níveis de dificuldade (fácil, difícil, avançado, etc)

[Várias fases

[Outro _____

Mangá Estórias em quadrinhos

Sites Conteúdo de internet (blogs, notícias, e-mails, chats, etc.)

Sites Outro: _____

Outro: _____

8. Quais recursos tecnológicos geralmente são usados na sala de aula? (Marque quantas opções quiser)

Check all that apply.

- Projetor
- Internet
- Video games
- Computadores
- Caixas de som
- Celular
- Outros: _____

9. No geral, as aulas são (marque quantas opções quiser)

Marque todas que se aplicam.

- Monótonas
- Repetitivas
- Participativas
- Divertidas
- Outro: _____

APÊNDICE B – Questionário de sondagem docente

Em relação aos adolescentes de 10 a 15 anos

1. Avalie o interesse deles pela leitura:

	Nenhum	Muito pouco
<hr/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Avalie o interesse deles por cada um dos gêneros textuais apontados:

	Nenhum	Muito pouco	Pouco	Razoável	Grande
Livro	<input type="radio"/>				
Revista	<input type="radio"/>				
Revista em quadrinhos	<input type="radio"/>				
Textos online curtos (média de 200 palavras) disponíveis em blogs e outros sites.	<input type="radio"/>				
Texto online do modelo do Twitter ou mini contos, com apenas 140 caracteres.	<input type="radio"/>				
Romance	<input type="radio"/>				
Crônica	<input type="radio"/>				
Poesia	<input type="radio"/>				
Conto	<input type="radio"/>				

3. Avalie os motivos pelos quais eles leem:

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Para se divertir.	<input type="radio"/>				
Para cumprir tarefa escolar.	<input type="radio"/>				
Para obter informações cotidianas.	<input type="radio"/>				

4. Avalie o interesse deles por cada um dos assuntos apontados:

	Nenhum	Muito pouco	Pouco	Razoável	Grande
	<input type="radio"/>				
Moda	<input type="radio"/>				
Esportes	<input type="radio"/>				
Celebridades	<input type="radio"/>				
Tecnologia	<input type="radio"/>				
Notícias	<input type="radio"/>				
Humor	<input type="radio"/>				
Música	<input type="radio"/>				
Meio Ambiente	<input type="radio"/>				
Jogos Digitais	<input type="radio"/>				
Namoro	<input type="radio"/>				

5. Avalie as ferramentas utilizadas para incentivar o letramento:

	Ruim	Razoável	Boa	Muito boa
Impressos (Livros, revistas, textos, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros digitais (e- books)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 - Quais dos equipamentos abaixo você usa em sala de aula e com que frequência.

	Nenhum	Muito pouco	Pouco	Razoável	Grande
<input type="checkbox"/> Projetor	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Televisão	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> DVD	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Notebook	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Aparelho de som	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Celular	<input type="radio"/>				
<input type="checkbox"/> Outro : _____					

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecimento



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
Campus Avançado “Prof^a. Maria Elisa de A. Maia” (CAMEAM)

Departamento de Educação (DE)

Programa de Pós- Graduação em Ensino (PPGE)

Mestrado Acadêmico em Ensino

Área de Concentração: **Educação Básica**

Pesquisa: OS *VIDEO GAMES* NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CRENÇAS DE ALUNOS E DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

A pesquisa “os *video games* na sala de aula de língua portuguesa: crenças de alunos e de professores” a ser desenvolvida, tem como objetivo analisar as crenças de professores de língua portuguesa sobre as tecnologias digitais. Será realizada em escolas públicas e se constitui como sendo descritiva, qualitativa e interpretativista, na qual constam questionários respondidos pelos participantes, uma entrevista e, ainda, uma intervenção.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da mesma, salientando que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada das informações. Os dados e as informações coletadas serão utilizadas para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentados em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento. Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Pau dos Ferros, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa:

Fone:

E-mail:



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia” (CAMEAM)

OS VÍDEO GAMES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CRENÇAS DE ALUNOS E DE PROFESSORES

EU, _____ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA OS VÍDEO GAMES NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: CRENÇAS DE ALUNOS E DE PROFESSORES, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA.

Pau dos Ferros, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO A - Produção textual dos alunos na intervenção

Eu acredito que o video game pode ajudar sim nos ensi-
namos e desenvolver o cérebro melhor, cada jogo diferente
pode ser um ensinamento diferente que você pode aprender.
Exemplos: guerra, ciência, física etc. O jogo pode ensinar
também porque a maioria dos adolescentes, curte um
video game com isso iam ficar mais ligados nos au-
dios e ia capta melhor o que está sendo explicado
pelo professor, e sim o video game pode ser uma ver-
dade de ensinamento para crianças, adolescentes, adultos e idosos

Sim, porque eu acho que vai ser a mesma coisa de outra maneira, mas se que a professora não entende e agente ia descobrir coisas melhor que jogo e etc.

E cada professor cada matéria podia escolher um jogo sobre ela tipo: educacao física podia ser um jogo de futebol ou de basquete e os outros materias etc. Mas se tivesse isso os professores podiam botar uma vez por semana porque vai ter alguns alunos que não vão opinar e etc.

E mais seria muito legal se tivesse isso agente ia se divertir muito.

Eu acho que seria legal sim porque a gente
falaria e aprender em pouco de cada matéria e
ficaria mais fácil. Mas por outro lado não
daria muito certo porque na sala de aula
poderia acontecer confusões não apropriadas.
Mas se o aluno se interessar pela aula
com o vídeo game a aula seria bastante
legal e todos sairiam com um bom
~~aprendizado~~ entendimento e não mais eu
acharia que seria bastante legal.



Eu acho que seria uma boa ideia, por que o resto da sala lembraria das jogas e se ~~interessa~~ interessaria. E provavelmente ~~o~~ gostem, mas tem que ser um jogo que toda a sala se interesse pelo assunto que o professor vai dar.

Seria bom jogar jogos temáticos, que tipo tenham história das cores e etc. ~~que~~ que tenham legenda para o resto da sala poder entender e que o significado da brincadeira seja legal sobre o jogo ou tipo assim como a vida da personagem do jogo e a história do jogo.

Eu acho que o vizinho é sério bom, por que é um miste-
ra das coisas importantes, Istusa e Brinea. Istusa
Vali obteve conhecimento e aprende as coisas e etc.
e Brinea Vali se diverte e interage com outras
pessoas. ai Vali pensa das coisas boas tudo ficaria
ótimo, e eu tenho certeza que mais pessoas iriam
prestar atenção por que tem gente que gosta de jogar
bolante então e mais pessoas iriam pra sala de aula
então com isso ira melhorar o desempenho das pessoas,
e ira ajudar algumas também então seria muito
bom ~~em~~ Istusa e jogar em todas as materias.

Eu acho que seria legal, porque é um jeito ~~de~~ de aprender. Seria bom, porque a gente ^{então} poderia fazer um jogo mas aprender o mesmo tempo, porque algo de você gosta. Você presta mais atenção, você aprende mais rápido, com mais facilidade algo que fica na nossa cabeça e não vai sair, mas também tem pessoas que demoram para aprender. Seria que explicasse e a gente jogasse muito para aprender, porque quanto você explica fica mais fácil de aprender, minha opinião é que seria uma experiência legal.

Podria ser legal porque a gente
podria ter uma aula legal e
aprender mais rápido e de uma
forma divertida eu acho que
algumas pessoas iriam gostar e eu
também eu gostar muito seria
uma aula só que bem mais
legal, divertida e interessante por-
que todos iriam participar.



Nessa ia ser muito legal se
tiver um vídeo Gamer na
Sala. Essa ideia é muito boa
mas tem um porém os nossos
pais não vão gostar muito desse
ideia mais os Alunos vão gostar
de aprender mais se desse
Aula Com o vídeo Gamer
o professor que quizer da
Aula com o vídeo GAMER lo ser
muito legal.

seria bom que as aulas fosse com video game
por que poderia conhecer novas coisas atraves dessas aulas
diversas, turmas irao gostar por que as aulas ia ser
* mais divertidas seria uma nova forma para eles os alunos
aluno ~~que~~ pudesse aprender mais atraves dessa nova
tecnologia eu acho que as maioria das aula
pudesse ser assim ia ser legal os alunos ia
* gostar muito porque aguentem não ia escrever
tanto poderia ser assim em todas as escolas



Bem, eu não poderia ligar uma sala com video game, porém via ter muitas brigas na sala de aula e também não via ter vontade de Aluno quer estudar, mais por outra parte via ser legal assim uma aula diferente das outras, poderiam ser com outros mais um pouco mais aulas e via ser totalmente diferente das outras aulas. mais se os alunos se comportarem seria ser bem legal os outros aulas porque isso no geral não tem tipos de atividades, poderiam ser assim uma aula diferente. Pra nos se divertir mais nos geral e ver se os Atitudes os alunos mudam

Eu acho que bom, porque ia ter mais em-
 edemimento, porém acho ruim porque
 todos iam ficar viciados, se bem que alguns
 já são. Mas se o professor fazer isso vai
 ser bom porque todos iam aprender mais
 rápido porque todos querem que passe o tempo
 mais rápido e muitas vezes nos queriamos
 que passasse mais rápido o tempo, com
 a gente se divertindo com certeza ia pass-
 ar mais rápido.



- PERCERO EU, QUE AO TER UM VIDEO GAME, A SARA
IRÁ INTERAGIR MAIS. NÃO PÉLO FATO DELE SER UM VIDEO-GAME,
MAS SIM PORQUE É BEM MAIS FÁCIL DE APRENDER, ASSIM
TODOS SERÃO MAIS INTERESSADOS. EU MESMO JÁ APRENDI
VÁRIAS PALAVRAS EM INGLÊS ATRAVÉS DO VIDEO-GAME.
COMO POR EXEMPLO: LOAD, QUIT, PLAY, NEXT, RESTART...

ENTÃO, SÃO INÚMERAS PALAVRAS QUE EU APRENDI SEM A
NECESSIDADE DE UM DICIONÁRIO. POR ISSO O MEU PONTO
DE VISTA OU SEJA O MEU ARGUMENTO É QUE SIM, IRÁ
SER MAIS ÚTIL.

Acho que sou bem por causa que sou um pouco de-
mora os aulas, e todas conseguia aprender inglês mais rápido
por causa que a personagem da jogo tá falando em inglês
e em português tem a tradução e dá para acompanhar o
que eles estavam falando. Si o professor um dia fosse passar
um trabalho de história falando sobre a guerra mundial e
tivesse uma jogo ideal "para esse fim", se também tivesse
um jogo falando sobre o futebol também teria um jogo, tipo, FIFA 16,
por exemplo também. O video game é uma meio de comuni-
cação também e alguns para estudar também.

Sim, porque eu acho que vai ser a mesma coisa de outra maneira, mais se que a professora não entende o agente da disciplina coisas melhor, meu jogo e etc.

Em cada professor, cada matéria podia escolher um jogo sobre ela, tipo: educação física podia ser um jogo de futebol ou de basquete e os outros matérias etc. Mas se tivesse isso os professores podiam botar uma vez por semana porque vai ter alguns alunos que não vão gostar e etc.

É mais seria muito legal se tivesse isso agente já se divertir muito.