

## Integrando o jogo digital trace effects no processo de aprendizagem de Inglês: Uma pesquisa narrativa

### Integrating the digital game trace effects in the english learning process: A narrative research

Alessandra Gomes de Lima Alves Santana<sup>1</sup>  
Valeska Virgínia Soares Souza<sup>2</sup>

Recebido em: 15/11/2020

Aprovado em: 28/12/2020

Publicado em: 30/12/2020

#### Resumo:

Esta pesquisa teve por objetivo proporcionar a reflexão sobre experiências educativas inovadoras na aprendizagem de línguas, com base no trabalho com o jogo digital *Trace Effects*. Foram ministradas aulas presenciais na oficina intitulada “Gamifique sua aprendizagem de inglês com *Trace Effects*”. Utilizando-se da abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, foi realizado o registro das experiências por meio do material produzido para a oficina, de fotografias e de notas de campo. A partir da análise desses registros, foram redigidos os textos de campo, que possibilitaram reflexões e discussões sobre a prática educativa realizada. A experiência dos participantes com o jogo permitiu pensar novas possibilidades de aplicação de tecnologia digital no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa, além de contribuir efetivamente para o desenvolvimento das habilidades orais e de interação dos alunos. Como composições de sentido, foram levantados quatro temas, a saber: Abertura às novas experiências: o processo de planejamento; Lidando com a questão da heterogeneidade; O jogo como catalisador da aprendizagem na oficina; e Para além do jogo: explorando a oralidade. Conclui-se que a oficina oferecida com a utilização do jogo *Trace Effects* contribuiu para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e que a complementação do uso do jogo, a partir de outras tecnologias digitais e de propostas de interação colaborou para a habilidade de comunicação dos participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem de inglês; Jogo Digital; Pesquisa Narrativa.

#### ABSTRACT:

This research project aims to provide a reflection on innovative educational experiences in language learning, based on a course with the digital game *Trace Effects*. Face to face classes were taught in the workshop entitled “Gamify your English learning with *Trace Effects*!”. Using the methodological approach of Narrative Inquiry, the experience was registered through the material produced for the workshop, photographs and field notes. From these records, the field texts were written, which have paved the way for reflections and discussions about the educational practice performed. Participants' experience with the game has offered new possibilities for applying digital technology in the context of English language teaching and learning, as well as effectively contributed to the development of students' oral and interaction skills. As meaning making, four themes emerged: Openness to new experiences: the planning process; Dealing with matters of heterogeneity; The game as a catalyst for the learning process in the workshop; Beyond the game: exploring speaking. In conclusion, the workshop offered with the use of the *Trace Effects* game contributed to the development of the four language skills and that the complementation of the use of the game, based on other digital technologies and interaction proposals, collaborated with the participants' communication skills.

**KEYWORDS:** Learning English; Digital Game; Narrative Research.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU): Licenciatura concluída em 1993 e Bacharelado em 1994. No momento, tem graduação em andamento no curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, na mesma universidade (UFU).

<sup>2</sup> Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras, especialista em ensino e aprendizagem de língua inglesa, mestre em Linguística, foco em letramento digital, pela Universidade Federal de Uberlândia, doutora em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutora em pesquisa narrativa e jogos no processo de ensino e aprendizagem.

SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.

## 1. Introdução

Adentrar no universo da pesquisa narrativa é percorrer um caminho repleto de novos conceitos e inquietações; um modo diferente do considerado saber tradicional em pesquisa. Como aluna de graduação, inicialmente busquei a iniciação científica em pesquisa narrativa para conhecer o campo e avaliar se seria uma área de interesse para trabalhos futuros. Descobri que mais do que respostas, encontraria muitos questionamentos. Ao invés de hipóteses, teria um puzzle, uma inquietação que me movesse para o trabalho.

E ao longo do processo iria narrar minhas experiências, para que delas pudesse compor sentidos, e com isso refletir sobre minhas práticas educativas, além de contribuir para a reflexão de outros profissionais na área de educação.

Muitos foram meus questionamentos iniciais. O que me move enquanto educadora? Seria poder contribuir para a aprendizagem dos alunos em sala de aula? E como auxiliar o processo de aprendizagem da língua inglesa? O trabalho com jogos seria um caminho profícuo? Eles realmente contribuem para facilitar a aprendizagem da língua inglesa?

Ao longo do processo de iniciação científica em pesquisa narrativa, narro algumas de minhas experiências pessoais e educativas, de modo a tentar compor sentidos e proporcionar reflexões. Como minha narrativa inicial, selecionei aquela que relata minha experiência com jogos e computadores, pois foi a partir dela que pude identificar meu puzzle de pesquisa.

### **Minha experiência com jogos e computadores, redigida em 06 de agosto de 2019:**

Apesar de ser considerada membro da Geração X, dos nascidos na década de 1970, e talvez até mesmo por causa disso, sempre me interessei muito por computadores e inovações. O que não significa dizer que eu domine o conhecimento (veja como o termo dominar é importante para mim) de informática, mas que a área sempre me fascinou. Desde o dia em que descobri que não precisaria mais usar uma máquina de escrever, com a qual tinha que reescrever tudo cada vez que errava, eu passei a adorar as

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

tecnologias digitais e tudo o que podem fazer. Estava inserida no mundo globalizado, tudo ao alcance de um clique. Incrível e assustador ao mesmo tempo.

Eu fui uma das primeiras crianças da minha vizinhança a ter um Atari, e depois dessa primeira experiência não mais utilizei os jogos eletrônicos, embora não tenha perdido meu fascínio por eles.

Hoje, me deparo com o desafio de experimentar o jogo Trace Effects como parte de meu projeto de iniciação científica, sobre gamificar a aprendizagem da língua inglesa. Apesar de ter adorado a ideia desde o início, quando o jogo foi sugerido por minha orientadora, concomitantemente surgiu o medo de não dominar (novamente a palavra) a técnica do jogo e ter dificuldade para concluir as tarefas e alcançar os objetivos dos capítulos. Mas jogando fui aprendendo a jogar. A experiência fazendo e reconstruindo a experiência.

Apreciei bastante os momentos de jogo e aprendizagem. Mesmo já tendo um bom conhecimento da língua inglesa, cada desafio de alcançar os objetivos dentro do jogo e avançar para a próxima fase (capítulo) era vencido após várias aprendizagens, principalmente na questão da movimentação do personagem dentro do jogo. Sei que ainda vou aprender muito a respeito do jogo e suas múltiplas formas de interação com os participantes da oficina que irei ministrar em breve, e já estou animada com a perspectiva.

Quando penso nessa oficina que em breve se iniciará, surge uma certa ansiedade, um receio de não corresponder às expectativas dos participantes, por não ser uma expert em jogos, mas sei que minha dedicação e entusiasmo pelo processo podem compensar a inexperiência com tecnologia. Juntamente com essa reflexão, aparecem os primeiros questionamentos em minha narrativa, como: Será que aqueles que se inscreverem na oficina estarão esperando uma expert em jogos? Serei capaz de conduzir o processo sem a ideia fixa de ensinar para, ao invés disso, aprender e vivenciar o processo com eles? Serei capaz de apresentar uma forma inovadora de aprender a língua inglesa? Propiciarei aos meus alunos a oportunidade de aprender jogando e a mim, a chance de aprender ensinando?

Foi a partir dessas inquietações que estabeleci minha pergunta norteadora de pesquisa 'Como poderia utilizar jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem, sem ter experiência com os mesmos?' Esse questionamento acerca da integração dos

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

jogos digitais em sala de aula e seu papel na aprendizagem da língua inglesa, sem ter experiência no assunto foi o que me moveu enquanto pesquisadora narrativa iniciante.

Estabelecida esta pergunta de pesquisa, momento essencial no processo de construção de minha identidade enquanto pesquisadora narrativa, considero importante esclarecer alguns pontos acerca do referencial teórico: utilizo o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa (PN), que segundo Clandinin (2007, apud SOUZA, 2018), “parte da premissa de que a experiência pode ser estudada como um fenômeno historiado e vivido, e também nas histórias que são contadas sobre o viver.”

Além disso, informo que o processo de análise e interpretação dos registros das experiências educativas realizadas ao longo da pesquisa foi baseado nos pressupostos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997). As autoras defendem que os processos analítico e interpretativo caminham juntos à medida que os pesquisadores compõem sentidos das experiências vividas e contadas. Realizei o registro das experiências educativas por meio de fotografias e notas de campo. A partir da análise desses registros, redigi os textos de campo, que permitiram reflexões e discussões sobre a prática educativa realizada.

A presente pesquisa teve por objetivo realizar uma experiência educativa inovadora no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Para o alcance desse objetivo, ministrei aulas presenciais na oficina intitulada “Gamifique sua aprendizagem de inglês com Trace Effects”, uma ação de extensão de parceria do Idiomas sem Fronteiras (IsF) – Núcleo de Línguas UFU e do Programa de Formação para a Internacionalização (ProInt – DRI). Essa oficina, composta de 24 horas-aula, foi planejada para ser oferecida a uma turma de 20 alunos de graduação da UFU, previamente nivelados no nível A2 do Quadro Comum Europeu (QCE).

Como objetivos específicos, ao final da oficina, esperava que os estudantes estivessem aptos a: 1) interagir em contextos multiculturais; 2) compreender a diversidade multicultural presente nas relações internacionalizadas; 3) adaptar-se a contextos de diversidade cultural; 4) identificar elementos verbais e não-verbais apropriados para diferentes situações de comunicação intercultural.

Ademais, nesse projeto, utilizei o jogo digital em 3D, Trace Effects, como instrumento de inovação e ferramenta interativa. Segundo Gee (2003, apud RODRIGUES, 2017, p. 44), “os bons jogos são desenvolvidos de forma a encorajar e facilitar a aprendizagem e o pensamento ativo e crítico.” Esperava que a experiência dos

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

participantes com o jogo pudesse propiciar reflexões sobre novas possibilidades de aplicação de tecnologia digital no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa, além de contribuir efetivamente para o desenvolvimento das habilidades orais e de interação dos alunos.

Clandinin (2013) ressalta a importância de se estabelecer uma justificativa pessoal, prática e social em pesquisa narrativa. No âmbito pessoal, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de vivenciar histórias educativas que pudessem contribuir para minha familiarização com todo o processo da pesquisa narrativa, bem como para minha formação profissional. No sentido prático, a relevância do projeto encontra-se fundamentada na necessidade de contínua inovação no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, por meio da utilização do jogo digital na oficina oferecida, de modo a possibilitar a construção de conhecimentos a partir da implementação de uma proposta pedagógica inovadora.

Ademais, para além das justificativas pessoal e prática, encontra-se a justificativa social desta pesquisa narrativa, na medida em que a mesma contribui para a formação para a internacionalização, o que é abordado no jogo Trace Effects. Faz-se fundamental instrumentalizar os alunos de graduação em diferentes cursos e a comunidade externa para a internacionalização dos conhecimentos científicos produzidos na universidade.

Considero importante ressaltar que a partir das histórias vividas e narradas por mim, foi possível a composição de sentidos que permite a compreensão das tensões vividas no processo de integração de jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês. Tive a oportunidade de atentar para meu conhecimento prático pessoal e profissional, e sua ressignificação a partir das histórias vividas na intervenção pedagógica, propiciando deslocamentos de prática docente que poderão ser compartilhados com outros professores em formação.

As justificativas apresentadas permitem que identifiquemos como esta pesquisa pode contribuir em termos teórico e social, na ampliação de subsídios para compreensão da paisagem de conhecimento profissional (CLANDININ; CONNELLY, 2000/2015). A agenda de investigações de linguistas aplicados interessados no processo de ensino e aprendizagem de inglês deve ser norteada pelas tensões que têm sido vividas pelos profissionais em diferentes contextos da educação.

SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.

## 2. EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Primeiramente, busquei referências relacionadas ao uso do jogo Trace Effects em sala de aula. O artigo de Souza, Oliveira e Santos (2018) contribuiu para que eu compreendesse as possibilidades de utilização desse jogo digital, e da associação das dimensões educativa e lúdica, para propiciar uma experiência educativa significativa no ensino de língua inglesa. Segundo as autoras, o envolvimento com o personagem, sua história, e a manipulação de suas ações possibilita “que os jogadores/aprendizes se sintam mais empoderados, aprendendo com a solução de problemas e rumo a uma compreensão mais profunda.” (p. 147). Além disso, Souza (2020) afirma que jogos que apresentam estruturas linguísticas contextualizadas contribuem “para a ampliação de vocabulário e gramática e propiciam maior autonomia dos aprendizes.” (SOUZA, 2020, p.8). Percebi que a utilização do jogo Trace Effects poderia contribuir efetivamente para a qualidade da experiência dos aprendizes.

Observei a necessidade de atentar para a heterogeneidade e para as diferenças entre os participantes, que deveriam ser levadas em consideração no planejamento das aulas, de modo a oferecer possibilidades de envolvimento que atendam aos diferentes perfis e necessidades dos aprendizes. Como forma de lidar com a questão da heterogeneidade em relação ao uso de tecnologias em sala de aula, Braga (2007, p. 186) afirma que “a estrutura hipertextual favorece usos mais individualizados dos materiais didáticos, na medida em que permite que o aprendiz escolha a ordem e o percurso de navegação mais adequado à sua forma de aprender ou às suas necessidades específicas de estudo.” Essa perspectiva embasa a utilização de diferentes meios em sala de aula que possibilitem o trabalho com uma turma heterogênea, flexibilizando o processo de ensino e aprendizagem, e oferecendo possibilidades de escolha aos participantes por meio da utilização de tecnologia e acesso à internet.

Tais possibilidades devem considerar a noção de experiência educativa baseada nos conceitos de John Dewey, apresentados em seu livro “Experiência e Educação” (1938). O autor leva em consideração a natureza social das experiências, enquanto momentos de interação entre as pessoas, trazendo a proposta de um sistema educacional no qual “a verdadeira situação de aprendizagem é simultaneamente histórica e social; ordenada e dinâmica.” (DEWEY, 1938, p. XIII). Segundo Mendonça e Pereira

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

(2018), Dewey aborda a relevância da experiência para o processo educativo, bem como a necessidade de o “educador atentar para a individualidade dos educandos” (p. 142), oferecendo experiências educativas significativas, de caráter construtivo.

De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 30) a experiência, que constitui um termo chave em pesquisa narrativa, ocorre num continuum, partindo de experiências anteriores e levando a outras experiências. Existem sempre histórias acontecendo continuamente, num fluxo de experiências, e o pesquisador narrativo aprende a se mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) nesse contexto fluido. Como a experiência acontece narrativamente, a narrativa constitui “o melhor modo de representar e entender a experiência.” (p. 48).

Analisando os conceitos e discussão de casos apresentados por Clandinin (2013), percebo claramente o potencial pedagógico da pesquisa narrativa enquanto oportunidade para compreender as práticas pedagógicas de um modo diferente. A autora afirma que “vivemos em histórias interconectadas e aninhadas”, e elenca as justificativas para a pesquisa narrativa, como sendo pessoais, ou seja, situadas no contexto de nossas experiências vividas; práticas, relativas à transformação de nossas práticas educativas; e sociais, tanto no sentido de divulgar uma nova metodologia de pesquisa, quanto em relação a possíveis ações na sociedade, que possam proporcionar visibilidade a certas questões sociais, trazendo com isso a possibilidade de mudança e de transformação.

Por fim, como afirma Sarris (1993, apud CLANDININ, 2013, p. 83), para o entendimento de outra pessoa precisamos entender a nós mesmos simultaneamente. “Histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27). Essas afirmações ilustram um dos principais propósitos da presente pesquisa, o de contar a história de uma experiência educativa vivida pela pesquisadora em formação, permitindo a reflexão sobre essa experiência, de modo a gerar crescimento pessoal e profissional, tanto para a própria pesquisadora como para outros educadores que venham a compartilhar dessas histórias.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

Em primeiro lugar, planejei a oficina para a realização da experiência educativa. O trabalho de pesquisa de campo foi desenvolvido utilizando-se em laboratório de

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

informática o jogo de aventuras 3D Trace Effects, criado pelo departamento de estado estadunidense para auxiliar no aprendizado e na prática da língua inglesa. O jogo, interativo, é constituído por sete capítulos, ao longo dos quais é contada a história do personagem principal Trace, que veio do futuro em uma máquina do tempo e precisa encontrar seu caminho de volta por meio de interações com os demais personagens do jogo, alunos e funcionários de um campus universitário. Jogadores interagem com o software, no papel de Trace, e resolvem situações-problema em um mundo virtual que propicia uma jornada dinâmica em diversas localidades dos Estados Unidos.

Nos sete capítulos do jogo, os alunos exploraram os seguintes temas:

1. Vida no campus de uma universidade americana, com suas instalações e serviços, além da diversidade cultural.
2. Saúde e nutrição, democracia, habilidade de negociação, trabalho em grupo, jornalismo e compartilhamento de informações.
3. Ativismo comunitário e atividade beneficente de arrecadação de fundos para atividades educativas.
4. Ativismo ambiental e comunitário.
5. Empreendedorismo feminino, identificação e busca de objetivos, e o feriado americano de Ação de Graças.
6. Trabalho em equipe e inovação científica.
7. Paz, entendimento mútuo e cooperação, liderança e diplomacia.

Além dos capítulos, missões que são norteadas com sistemas de pontuação, o jogo oferece atividades práticas, roteiros guiados, vídeos, jogos associados, e histórias em formato de quadrinhos. O jogo exige a realização de diálogos entre os personagens para que os objetivos sejam alcançados, bem como a seleção de elementos lexicais e gramaticais para uso no jogo. O professor pode utilizar as sugestões de atividades no próprio manual do jogo, disponibilizado em PDF pelo Departamento de Estado estadunidense.

No início das atividades na oficina, realizei um levantamento de expectativas por meio de formulário online, de modo a orientar o planejamento das aulas e atividades extras. Do mesmo modo, também elaborei formulários como forma de acompanhamento do progresso dos participantes e suas reações às propostas pedagógicas desenvolvidas.



**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

Como procedimento de coleta de dados, todo o processo da experiência educativa foi registrado por meio de fotografias e notas de campo, sendo redigidas observações qualitativas das atividades realizadas.

A participante da pesquisa foi a professora em formação e em iniciação científica; portanto, o foco da redação dos textos de campo e dos textos intermediários foi na experiência vivida, contada, recontada e revivida pela pesquisadora. Como elemento essencial da pesquisa, as narrativas redigidas foram apresentadas para a orientadora e colegas do grupo de estudos.

O processo de análise e interpretação dos registros seguiu os pressupostos de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) para a construção de significados das experiências vivenciadas pelos participantes. Como as narrativas se constituem método e fenômeno, a composição de sentidos se dá pela análise das experiências e pela interpretação do que essas experiências constituem para a pesquisadora.

Em seu livro sobre a escrita em pesquisa qualitativa, Ely, Vinz, Downing e Anzul (1997, p. 19) fazem o seguinte questionamento: “Como trazer à superfície o que estava escondido nas entrelinhas do óbvio e do literal?”. Essa pergunta norteia o trabalho do pesquisador narrativo, o de compor sentidos sobre as experiências vividas e (re)contadas, num fluxo contínuo.

#### **4. Diário de Bordo das Experiências Vividas:**

Segundo Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa busca o “entendimento e a composição de sentidos da experiência.” (p. 119). E são os textos de campo, registros da experiência educativa, que permitem que o pesquisador se mova introspectivamente, extrospectivamente, retrospectivamente e prospectivamente, possibilitando essa composição de sentidos.

Apresento, em ordem cronológica, alguns dos textos de campo, construídos a partir da experiência educativa vivenciada pela pesquisadora em formação, no período de 06 de agosto a 25 de setembro de 2019, nos quais os acontecimentos mais importantes foram registrados e apresentados sob a forma de diário de bordo. Essa forma de registro é definida por Maçada, Sato e Maraschin (2001) como sendo o conjunto de anotações

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

realizadas sobre o processo de aprendizagem, com apresentação de posicionamentos, pensamentos, sentimentos e reflexões dos participantes.

### **A Primeira Oficina, em 19 de agosto de 2019:**

Antes mesmo do primeiro encontro, ocorreu todo um processo de preparação, buscando deixar tudo organizado e para o início da oficina. Eu já havia confirmado o início das atividades por email, e criado um grupo para interação com os participantes no WhatsApp, bem como uma turma para postagens de informações e extras na plataforma Edmodo.

Saio agora para o primeiro encontro da oficina. Preparada, e mesmo sem saber o que o futuro me reserva, estou bastante animada com as possibilidades. Pela folha de inscrição, sei que há apenas seis alunos interessados na oficina. Vamos iniciar o primeiro capítulo, tanto do jogo quanto da experiência de gamificação da aprendizagem.

Cheguei na sala com vinte minutos de antecedência, para preparar o ambiente para a chegada dos participantes. Eles foram chegando, e pude me apresentar e conhecer um pouco de cada um. Percebi, logo de início, que a sala seria bastante heterogênea: um dos alunos demonstrava, pela fluência e desenvoltura, ter pelo menos o nível B1 de proficiência pelo QCE, e outro ser iniciante (A1). Os demais estavam em torno do nível A2, para o qual a oficina foi idealizada. Apesar de já estar esperando essa heterogeneidade, sua constatação gerou a expectativa de ser capaz de transitar entre os níveis sem que nenhum deles ficasse perdido na oficina.

Na primeira parte do encontro, fizemos jogos de warm-up, como Kahoot! online, e todos se inscreveram na turma criada na plataforma Edmodo, para interação e compartilhamento de informações do curso. Tentei transmitir descontração e criar uma atmosfera acolhedora para todos.

Logo notei que L. teria alguma dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, pois não entendia praticamente nada em inglês. Planejo dar uma atenção mais individualizada a todos durante a experiência do jogo, possibilitando que eles façam perguntas ou oferecendo ajuda caso precisem.

Após a fase inicial de apresentações e levantamento de expectativas, passamos ao jogo propriamente dito. Todos já haviam assistido ao vídeo introdutório e pareciam

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

animados para começar. Entraram no jogo e a maioria leu parte do manual antes de iniciar o primeiro capítulo. Aproveitei para passar pelas estações de trabalho e esclarecer dúvidas pontuais. Essa segunda parte do trabalho transcorreu muito bem, com todos engajados e realizando as atividades. E., o participante mais avançado, foi o único a alcançar os objetivos e concluir o primeiro capítulo. Conversamos em inglês sobre suas observações do jogo, facilidades e dificuldades.

Uma das participantes, D. teve mais dificuldade com os comandos, e sugeri que eles conversassem um pouco. Assim, E. poderia praticar o idioma com a colega, e ao mesmo tempo ajudá-la com suas dúvidas em relação ao jogo. Foi bastante produtivo.

Em relação a L., acredito que tenha se saído melhor com o jogo do que nas interações e grupo. Apesar de ter dúvidas, ele persistiu e pareceu interessado.

R., outro participante, procurou a oficina para praticar e melhorar seu inglês, mas não pareceu se atentar para o fato de que o trabalho seria baseado em jogos, especificamente com Trace Effects. Fui conduzindo e mediando os diálogos, sempre voltando a discussão para os tópicos do jogo ou da atividade.

O tempo passou voando, e a maioria saiu sorrindo. Apenas L. ainda estava um pouco apreensivo. Conversamos, e eu tentei motivá-lo a persistir. Pretendo dar-lhe o máximo de atenção individualizada para saber mais sobre seu nível e como está acompanhando as atividades.

### **Terceiro Encontro, em 26 de agosto de 2019:**

Esse encontro foi bastante tranquilo, mais fluido, como se o grupo já tivesse encontrado um ritmo de trabalho, e cada um soubesse o que fazer mesmo antes das instruções serem verbalizadas. Percebo que o jogo permite e facilita a aprendizagem em estado de fluxo, uma fluidez na continuidade e realização das atividades.

Conforme o planejado, fiz a introdução do segundo capítulo do jogo, conversamos sobre aspectos culturais e específicos das universidades, com o uso do material de apoio (pdf com fotos e vídeos). Em seguida, passamos ao jogo propriamente dito.

A maioria jogou com entusiasmo, me chamando quando surgia alguma dúvida específica de escolha lexical ou dos comandos. Estão evoluindo tanto no jogo quanto na oralidade, com as discussões. Mesmo após apenas duas aulas, já sinto uma melhora

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

significativa no desempenho de S. e D. O participante de maior nível de proficiência, E., apesar de terminar rapidamente, mostra-se interessado e sempre utiliza os links extras para se aprofundar nos assuntos discutidos, ou conversamos sobre internacionalização. As interações têm sido em inglês em cerca de 95% do encontro. Apenas R. não se mostrou muito envolvido, parando muito para comentar sobre outros assuntos e demonstrando menor interesse pelo jogo em si.

Ao final do encontro, ninguém percebeu que tinha acabado o horário! Estavam bastante envolvidos com o jogo. Iremos terminar na próxima, mas eles ficam um pouco ansiosos, principalmente porque algumas vezes precisam reiniciar o capítulo para conseguir terminá-lo e baixar o certificado.

Quinto Encontro, em 02 de setembro de 2019:

Hoje iniciamos o terceiro capítulo do jogo. Os participantes com menor nível de proficiência tiveram um pouco mais de dificuldade. Enquanto jogam, passo nas estações esclarecendo dúvidas e orientando nas escolhas nas quais apresentam dificuldades. São tanto de vocabulário quanto de gramática. D., S. e L. têm mais dificuldade em construções básicas. Coloquei material extra no Edmodo para que possam estudar se quiserem. E acrescentei mais jogos de gramática nos extras das aulas. R. continua um pouco disperso no jogo, mas hoje fez bastante do capítulo e também dos jogos de gramática extras.

Em seguida, assistimos a alguns vídeos com legendas em inglês. Discutimos sobre os temas e comparamos vocabulário e velocidade de fala. Sinto que a compreensão geral dos participantes tem melhorado bastante.

L. é quem apresenta mais dificuldade. É o único com quem preciso falar em português em vários momentos, e precisa ler várias vezes a repetição das frases na tela. Mas compensa o tempo realizando as atividades e atingindo os objetivos do jogo mais rápido que todos os colegas.

Estou tentando estimular ao máximo as interações. Vou trabalhar atividades orais mais dirigidas no próximo encontro.

Nono Encontro, em 16 de setembro de 2019:

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

Foi um encontro muito produtivo. N. terminou o capítulo 5 e fez atividades extras de listening pelos links no Edmodo. É uma área na qual precisa melhorar. Ela tem nível A2 de proficiência, e tem mais dificuldade na compreensão e na produção oral e escrita. Indiquei links para que possa praticar mais os conteúdos nos quais tem maior dificuldade. S. trabalhou bastante no capítulo 5. Esclareceu dúvidas conversando com a colega N. Sempre sentam juntas para trocarem informações sobre o jogo ou conversarem. D. participou das discussões em inglês. L. terminou o capítulo rapidamente. Observei que ele gosta de ouvir várias vezes algumas passagens e exercícios. Parece precisar mais de atividades de listening para aprender (em um estilo auditivo). Indiquei links para o site VOA (Voice of America) e British Council. Ele gostou bastante e praticou a aula toda. E. está trabalhando no quinto capítulo, mas fez muitos extras de listening e um teste extra na internet. Seu nível de compreensão é muito bom, mas precisa melhorar na produção. R. terminou o capítulo 4 e começou o 5.

Décimo Encontro, em 18 de setembro de 2019:

Hoje tivemos uma convidada que fez intercâmbio em Londres, e os participantes deveriam fazer perguntas sobre a experiência e esclarecer dúvidas quanto ao processo de intercâmbio. As dúvidas renderam uma longa conversa, com os demais participando, perguntando ou fazendo comentários.

Décimo Segundo Encontro, em 25 de setembro de 2019:

Como esse foi nosso último encontro, cada participante deveria apresentar seu relato de aprendizagem para a turma, por meio de uma apresentação oral.

No relato de aprendizagem, cada um falou o que mais gostou da experiência na oficina e o que aprendeu, principalmente sobre fluência e ampliação de vocabulário. Destacaram elementos lexicais dos capítulos e que foi interessante conhecer aspectos de outra cultura e modo de vida em outro país. Também discutimos a relevância dos temas dos capítulos, que permitiram muitas interações e reflexões acerca da vida universitária, alimentação saudável, importância da música, preservação ambiental, e escolhas profissionais, dentre outros.

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

S. se saiu muito bem, mesclando português e inglês. Revelou estar mais confiante para falar em público, agradeceu a ajuda de todos. Disse ter gostado bastante da oficina e das interações. E., sempre fluente, revelou que aprendeu muito, principalmente com as atividades extras, vídeos, e discussões em grupo. D. relatou ter gostado do jogo e aprendido bastante. L. falou pouco, mas explicou que aprendeu muito, principalmente com as atividades de listening. Revelou que nunca havia realizado atividades similares anteriormente, focando apenas em leituras e traduções. Ficou muito interessado em continuar utilizando o site da VOA (Voice of America). Estava bem alegre e ficou aliviado quando terminou de falar. R. foi o último a falar, embora tenha feito comentários após cada um dos participantes. Ele reafirmou que todos os encontros deveriam ser totalmente em formato de conversação, pois “é um meio completo de se praticar pronúncia, vocabulário e gramática, falando e ouvindo”. Reconheceu que o jogo tem um propósito, e que para quem está iniciando o aprendizado da língua pode ser ótimo, embora para ele não tenha sido muito útil, já que prefere as atividades de interação com os colegas e conversação.

Foi um momento importante para que todos pudessem compartilhar sua experiência de aprendizado. Acredito que todos tenham aproveitado e aprendido bastante. E o jogo foi peça importante no processo.

## **5 COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS**

Em seguida apresento algumas composições de sentido das narrativas das experiências realizadas, ciente de que constituem um recorte no tempo e no espaço, uma construção possível neste momento de vida e de pesquisa.

No campo da pesquisa narrativa, como bem colocam Clandinin e Connelly (2015), o movimento de transformação dos “textos de campo em textos de pesquisa é um trabalho difícil e complexo” (p.163), que envolve o reviver e o recontar as histórias das experiências vividas e o refletir sobre as tensões vivenciadas. Nesse processo, o pesquisador se defronta com a possibilidade de reformulação contínua de seu puzzle de pesquisa, dirigindo seu olhar para questões que surgem ao longo do caminho, e que se tornam o foco das reflexões e questionamentos.

Assim como organizei as narrativas, seguindo a cronologia das experiências vividas e narradas, trago apontamentos relacionados à composição de sentidos

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

acompanhando o caminho percorrido. Primeiramente, faço reflexões acerca do processo de planejamento, antes do início da oficina; em seguida, discuto a prática pedagógica realizada, refletindo sobre as questões da heterogeneidade, e do jogo enquanto elemento catalisador da aprendizagem; por fim, faço colocações acerca do trabalho com a oralidade, para além do jogo.

### 5.1. Abertura às novas experiências: o processo de planejamento

Desde o primeiro momento, a escolha do jogo Trace Effects como base para integração de jogos digitais para a aprendizagem da língua inglesa representou um desafio para mim, pois meu conhecimento de jogos era bastante limitado. Queria vivenciar uma experiência educativa inovadora no ensino e aprendizagem da língua inglesa, mas me questionava se poderia fazê-lo sem dominar o assunto. Foi assim que estabeleci meu puzzle no início da pesquisa: ‘Como poderia utilizar jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem, sem ter experiência com os mesmos?’.

Percebi que precisava me familiarizar com o jogo, experimentar cada uma de suas etapas, repetir passos, encontrar os caminhos, praticar. Precisei ler e reler o manual, e principalmente ser uma jogadora em primeiro lugar, capaz de superar os obstáculos e alcançar os objetivos dos capítulos. Vivenciei o que Gomes e Reis (2019, p.10) definem como sendo o estágio de “exploração prática dos jogos”, no qual o professor joga e experiência as interações, desafios, executando comandos, realizando ações, conhecendo os personagens, e alcançando objetivos.

O processo de preparação da oficina propriamente dita se iniciou com o planejamento, sendo essa a primeira etapa da experiência educativa. Elaborei os planos de curso e de aula, selecionei sites e materiais, produzi material de apoio e extras, realizei testes do jogo instalado nas estações de trabalho, e explorei os sites que seriam utilizados, além de confirmar as inscrições por e-mail, e criar um grupo para interação com os participantes no WhatsApp, bem como uma turma para postagens de informações e extras na plataforma Edmodo. Segundo Gomes e Reis (2019, p.2), o “planejamento adequado para a inserção de práticas inovadoras no contexto escolar” é um primeiro passo essencial, notadamente quando se pretende integrar tecnologias como os jogos digitais em sala de aula de línguas. No meu caso não foi diferente, pois cada encontro foi

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

planejado e conduzido com cuidado, desde a chegada com antecedência ao laboratório para deixar todo o ambiente preparado antes da chegada dos participantes.

Ao longo dos encontros, procurei oferecer orientações e esclarecer dúvidas pontuais, bem como fornecer instruções claras para que todos pudessem explorar o material. Logo percebi que separando o material das aulas em consonância com os temas trabalhados nos capítulos, haveria um maior aproveitamento. Durante o processo, ter sido capaz de manter uma postura aberta e disposta à mudança, à reavaliação e à adaptação foi indispensável. Arruda (2012, p.47) define planejamento como sendo “um processo dinâmico e contínuo de pensar e repensar a prática pedagógica”, que envolve a flexibilidade, ou seja, a possibilidade de revisões e modificações, pois o planejamento “tende a ser um processo cíclico, nunca acabado, em constante replanejamento” (ARRUDA, 2012, p.130). Cada novo plano de aula e materiais elaborados e explorados eram considerados em relação ao progresso de cada um dos participantes e ao grupo como um todo.

Concordo com a recomendação de Souza, Reis e Oliveira (2015) de que, ao incluir jogos digitais em sala de aula, como o Trace Effects, os professores devem fazê-lo de forma a propiciar que alunos com estilos de aprendizagem distintas possam aprender de maneira mais significativa ao longo do processo, utilizando-o como parte de um programa mais amplo. Da mesma forma, as autoras afirmam que o professor deve estar preocupado em propor atividades que permitam que os alunos trabalhem em seu próprio ritmo, de modo a potencializar sua aprendizagem. E um planejamento cuidadoso, que encoraje o envolvimento e motive os alunos, é um elemento essencial.

Gee (2013a) afirma que a mente humana aprende por meio de experiências bem planejadas, além de esforço, tempo e prática. De modo a propiciar um ambiente de aprendizagem, procurei trazer, ao longo dos encontros, um material diversificado, explorando não somente os materiais extras fornecido pelo próprio jogo, como também vídeos, palestras, websites e jogos on-line. Segundo Braga e Souza (2016, p.327), o professor pode propor atividades baseadas nas preferências dos alunos de modo a “promover oportunidades de prática da língua inglesa”. Durante o processo, busquei oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de prática da língua que atendessem às suas necessidades, e estimulando sua agência e sua autonomia de escolha.



**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

Concordo com Gomes e Reis (2019, p.2), quando afirmam que é importante realizar a “escolha de metodologias e de recursos que coloquem o aluno no centro do ensino, buscando descentralizar o papel do professor como o detentor do conhecimento para colocar o aluno como um sujeito ativo e corresponsável nesse processo”. Segundo os autores, também é papel do professor em sala de aula explorar todos os elementos dos jogos, criando um ambiente educacional que inclua atividades motivadoras e significativas para a aprendizagem dos alunos.

Enquanto pesquisadora e professora em formação, foi um processo de aprender a planejar, estando atenta às possibilidades de transformação e abertura para o novo e para a mudança.

## 5.2 Lidando com a questão da heterogeneidade

No processo de vivenciar a experiência, transformando em prática aquilo que foi planejado, percebi a relevância da heterogeneidade, e refleti sobre formas de lidar com essa situação. Embora, enquanto professora em formação, eu já esperasse encontrar uma turma heterogênea, com alunos de diferentes níveis de proficiência na língua, a constatação dessa heterogeneidade na prática foi uma das principais tensões vivenciadas.

Concordo com Svensson (2017) quando a autora afirma que a heterogeneidade em sala de aula constitui um grande desafio no trabalho do professor, e também quando ressalta que é de responsabilidade do educador proporcionar a cada aluno uma oportunidade para a aprendizagem individualizada. Entendi a importância de considerar que precisava planejar as aulas de modo a oferecer oportunidades de aprendizado individual a cada aluno, considerando seu nível de proficiência.

Conforme afirma Souza (2020, p.19), ao integrar os jogos e gamificação em sua proposta educativa, o professor deve ter flexibilidade no direcionamento das atividades, de modo a respeitar a individualidade, as diferenças e a autonomia dos alunos. Durante o processo, tentei oferecer orientações e acompanhamento diferenciado a todos os alunos, de modo a propiciar oportunidades de aprendizagem individualizada. Para E., disponibilizei material mais avançado, de nível B2, por meio da plataforma Edmodo, que pudesse lhe propiciar maiores desafios, de modo a mantê-lo motivado. Sugeri a L., por

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

suas dificuldades, atividades extras de linguagem no Language Practice - link oferecido no jogo com atividades lexicais e gramaticais.

Além disso, busquei oferecer orientações quanto às escolhas nos diálogos do jogo para as participantes com maior dificuldade na oralidade, S. e N., discutindo sobre as consequências dessas escolhas para o progresso ao longo dos capítulos do jogo e alcance dos objetivos. Para auxiliar N. a superar sua dificuldade na compreensão e na produção oral e escrita, também indiquei atividades extras específicas.

Ao analisar as estratégias dos professores em salas de aula heterogêneas, Jones (2019) informa que para atender às diferentes necessidades dos alunos nesse contexto, muitos professores tentam adaptar suas orientações e instruções de modo a alcançar todos os alunos, utilizando para isso a abordagem de 'instrução diferenciada'. Essa é "uma abordagem ao ensino que sugere o planejamento e a resposta às necessidades instrucionais de cada aluno com um currículo de alta qualidade" (JONES, 2019, p.22).

Na tentativa de alcançar os objetivos da oficina e propiciar aprendizagem a todos os alunos, desenvolvi o hábito de estar sempre observando e ouvindo, prestando atenção às ações, reações, comentários e atitudes dos alunos diante das atividades apresentadas. Acredito que seja indispensável ao educador estar presente, realmente ver e ouvir cada aluno, de modo a perceber suas necessidades e oferecer recursos para sua aprendizagem. Passei a me movimentar por entre as estações de trabalho, observando e acompanhando o progresso e as dúvidas de cada um. Percebi que E. (aluno com maior nível de proficiência) terminava mais rapidamente as atividades propostas e tinha necessidade de extras. Esse fato serviu de base para que sempre preparasse material extra para poder disponibilizar para a turma quando necessário.

Jones (2019) traz o conceito de 'educação responsiva' (Responsive teaching) formulado por Tomlinson (2003, 2013), segundo o qual professores responsivos adaptam suas instruções para atender às necessidades individuais dos estudantes, ao invés de utilizarem uma abordagem única, que tente alcançar a todos. Segundo Tomlinson (2014, p.20), a diferenciação em sala de aula é uma resposta proativa do professor às necessidades do aprendiz.

Ao interagir com cada aluno em particular, pude oferecer atividades extras que atendessem às suas necessidades, acompanhar seus progressos em cada tarefa, sempre reavaliando e adaptando o planejamento, de modo a oferecer as oportunidades de

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

aprendizagem individualizada. Além de orientar, foi fundamental encorajar o progresso de cada um e do grupo como um todo. Minha postura aberta e flexível facilitou a interação, reduziu a ansiedade de todos, e reforçou a confiança dos alunos para participarem das discussões e realizarem as atividades mesmo com dificuldades, reduzindo seu receio de cometer erros. Como bem coloca Tomlinson (2014), “um ambiente acolhedor incentiva o aprendizado. ”

Em suma, a experiência foi educativa tanto para os alunos quanto para mim. Para eles, pois desenvolveram sua proficiência na língua inglesa, um dos objetivos propostos pela oficina. E para mim, pois aprendi muito sobre o manejo de classes heterogêneas, além de vivenciar uma história que possibilitou reflexões sobre minha prática pedagógica, enquanto professora em formação e pesquisadora narrativa iniciante.

Entretanto, minha experiência educativa só pôde ser viabilizada pela disponibilidade de um ambiente tecnológico no qual cada aluno dispunha de uma estação de trabalho completa, com acesso à internet, ao jogo digital instalado e a diversos materiais extras e links, que puderam ser acessados em tempo real. A oportunidade de trabalhar com uma turma pequena, de apenas seis participantes, permitindo o acompanhamento individualizado tanto em relação às dúvidas e realização das atividades, quanto à avaliação do progresso dos participantes, representou um privilégio para mim, em condições não facilmente encontradas pelos profissionais de educação.

Essa situação levanta a discussão de que o trabalho com a aprendizagem individualizada em sala de aula heterogênea se torna muito mais difícil ao considerarmos salas com grande número de alunos, sem recursos tecnológicos apropriados.

### 5.3 O jogo como catalisador da aprendizagem na oficina

Por meio da utilização do jogo digital Trace Effects, os aprendizes puderam interagir com o software e resolver situações-problema, o jogo funcionando como catalisador da aprendizagem e base para as interações e discussões. Esse jogo demonstrou possuir as características de um bom jogo, de acordo com Kuhn (2015, p.2), como necessitar de pouca preparação, e proporcionar entretenimento enquanto desafia o raciocínio dos alunos. Para o autor (2015, p.1), o ambiente oferecido pelos jogos digitais, ao propiciar oportunidades para a prática contextualizada, é um dos espaços de aprendizagem mais dinâmicos da atualidade.

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

Segundo Leffa (2020, p.4), quando trazemos o jogo para o contexto da aprendizagem, a gamificação é uma adaptação dessa atividade, direcionando-a para o objetivo de ensino. Além do mais, Souza (2020, p.9) afirma que a gamificação pode motivar o envolvimento dos alunos, propiciando uma aprendizagem mais situada, por meio de experiências significativas, o que ocorreu durante a oficina, em um processo de aprendizagem catalisado pela utilização do jogo Trace Effects.

O jogo Trace Effects funcionou como espaço virtual de aprendizagem, oferecendo aos alunos um ambiente no qual os personagens interagem por meio de diálogos que simulam situações de uso autêntico da língua de modo contextualizado. Segundo Leffa et al. (2012, p.226), os jogos podem ser utilizados como mediadores na aprendizagem de línguas por propiciarem “oportunidades de prática da língua em situações simuladas e autênticas de uso”. De modo análogo, Braga e Souza (2016) também entendem que “os jogos se configuram como espaços de aprendizagem” (p.310), e que os bons jogos proporcionam, num ritmo adequado, “ciclos de prática”, de ação e de conhecimento, que levam o jogador a enfrentar desafios cada vez mais complexos. (p.313).

No jogo, uma sequência crescente de complexidade era oferecida e explorada a cada nível, ou seja, a cada capítulo concluído, levando os aprendizes, enquanto jogadores, a novos desafios e construções, o que possibilitou seu maior engajamento no processo. E., apesar de já possuir um bom nível de proficiência na língua inglesa, sentiu-se estimulado a atingir os objetivos de cada capítulo, seguindo a sequência dos mesmos até finalizar o jogo. O mesmo ocorreu com quase todos os demais, que apesar de terem enfrentado dificuldades e desafios maiores devido ao seu nível de proficiência mais básico, e levado mais tempo para concluir cada etapa, continuaram se engajando, realizando as atividades propostas, e persistindo até concluírem o jogo.

Envolvidos na prática do jogo, os alunos puderam atuar de forma ativa, tomando decisões por meio de pensamento crítico e efetuando escolhas a cada etapa dentro do ambiente virtual. Sendo assim, o jogo se constituiu em um ambiente capaz de propiciar, como coloca Gee (2013b), uma aprendizagem muito efetiva, ao permitir que os alunos/jogadores resolvessem os problemas propostos, tornando-se bons aprendizes. Isso porque o jogo propiciou a exploração dos princípios de aprendizagem elencados por Gee (2003; 2013b), tais como o empoderamento do jogador, que atua como agente, podendo manipular o ambiente e exercer controle; o oferecimento de uma oportunidade

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

de aprendizagem baseada na solução de problemas (problem-based learning), de modo sequenciado e prazerosamente frustrante (pleasantly frustrating), e o fato de proporcionar um entendimento aprofundado e duradouro (deep understanding), baseado no pensamento em um sistema complexo (system thinking). Segundo o teórico, os bons jogadores constroem modelos mentais de como as regras do jogo funcionam, analisando diferentes variáveis, de modo a atingirem os melhores resultados.

Os alunos puderam explorar o ambiente virtual, participando de interações enquanto personagens, e utilizando imagens, símbolos, objetos, áudios, referências espaciais e diversas opções de ações, de escolha de palavras e diálogos, para vencerem os desafios e alcançarem os objetivos de cada capítulo.

Outro ponto que considero fundamental ao refletir sobre minha experiência na utilização do jogo digital como catalisador da aprendizagem é a questão do desejo de aprender, do engajamento, e da agência do aprendiz. De acordo com Leffa et al. (2012, p.227), o desejo de aprender desempenha papel fundamental na capacidade de o jogo se tornar um instrumento de mediação da aprendizagem, uma vez que “o aluno precisa desejar e ter como objetivo a aprendizagem da língua”. L., por exemplo, enfrentou várias dificuldades impostas por seu nível iniciante de proficiência, não deixando que isso o impedisse de progredir e buscar recursos extras que o auxiliassem a atingir as metas do jogo e realizar as atividades propostas.

Os alunos, enquanto jogadores, participaram da experiência de forma ativa, explorando e selecionando os recursos oferecidos pelo jogo, sentindo que suas decisões e ações eram relevantes para o resultado. Ao realizarem escolhas a cada diálogo entre os personagens no ambiente virtual, efetuando a seleção de elementos lexicais e gramaticais, eles puderam perceber que suas decisões tinham impacto no alcance dos objetivos de cada capítulo e na pontuação final obtida. Conforme Gee (2003, p.154 apud BRAGA; SOUZA, 2016, p.312), “em bons jogos, os jogadores sentem que suas ações e decisões - e não apenas as ações e decisões dos designers - estão co-criando o mundo em que estão e as experiências que estão vivendo”. E esse ambiente capaz de estimular a agência dos aprendizes contribuiu para que os mesmos permanecessem engajados e envolvidos em seu processo de aprendizagem, corroborando o apontamento de Braga e Souza (2016, p.304) de que os alunos dão preferência aos jogos que “favorecem tomadas de decisão que lhes permitem definir o que e como eles querem aprender”.

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

Percebi que o jogo permitiu e facilitou a aprendizagem em estado de fluxo, ou seja, com alta concentração na realização das atividades. Além disso, o contexto oferecido pelo ambiente do jogo, com sua crescente complexidade, permitiu que se desenvolvesse a aprendizagem de modo “prazerosamente frustrante” (pleasantly frustrating), criando um fluxo de experiências de desafio e realização, no qual a prática pode levar à perfeição. (Gee, 2013b). Os participantes jogaram com entusiasmo, de modo fluido, num ritmo de trabalho, como se a cada encontro, soubessem o que fazer mesmo antes de as instruções serem verbalizadas. Isso ilustra o que Gee (2003) chamou de “princípio da aprendizagem comprometida”, em que os aprendizes se engajam de modo efetivo no processo de aprendizagem intermediado pelo jogo, por meio de esforço e prática, mergulhando em um mundo virtual que consideram irresistível. Mesmo enfrentando desafios progressivos, com maiores dificuldades para os participantes de menor nível de proficiência na língua inglesa, a maioria dos participantes tinha satisfação em atingir os objetivos propostos para cada capítulo (checkpoints do jogo) e poder receber o certificado relativo às etapas concluídas.

Enquanto professora e mediadora do processo, ao longo dos encontros da oficina, pude utilizar as sugestões de atividades extras oferecidas pelo próprio manual do jogo para complementar as atividades e orientar os participantes. Conforme Shaffer et al. (2005, apud BRAGA; SOUZA, 2016, p.313), “os professores podem colaborar provendo direcionamento às experiências ricas que podem ser vivenciadas nos jogos”. Percebi que cada orientação a respeito de como prosseguir, esclarecimento de dúvidas e sugestões de extras foi uma forma de direcionar e enriquecer a experiência de jogo para os participantes, bem como motivá-los a persistirem ao enfrentar dificuldades. Segundo Gomes e Reis (2019, p.11), na atividade prática, o professor é responsável por manter os alunos com o foco no jogo, motivando-os e auxiliando-os a superarem suas dificuldades.

Além disso, conforme afirmam Gonzalez-Lloret e Ortega (2020, p. 18), quando os alunos recebem suporte técnico durante o jogo as frustrações são minimizadas, permitindo que se concentrem no idioma. Sendo assim, acredito que minha atitude ao longo do processo tenha contribuído para que todos permanecessem engajados até o final da oficina. Ao relatarem o que aprenderam para o grupo, todos concordaram ter sido uma experiência enriquecedora e proveitosa, notadamente para o desenvolvimento da fluência e ampliação de vocabulário contextualizado.

SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.

#### 5.4 Para além do jogo: explorando a oralidade

Embora o jogo tenha desempenhado um papel central enquanto propiciador de aprendizagem, o trabalho com a oralidade por meio de atividades complementares foi fundamental para o alcance dos objetivos propostos. Ao longo dos encontros, busquei encontrar outras formas de propiciar um ambiente de aprendizagem e prática da língua. Para ser coerente com os assuntos abordados no jogo, segui as ideias de Gee (2013b). De acordo com autor, os jogos constituem uma ferramenta, um dos recursos tecnológicos a serem utilizados no processo de aprendizagem, e nesse contexto, o sistema de aprendizagem é o jogo e todas as atividades que realizamos a partir dele. Realizei atividades que promovessem o trabalho com a compreensão e produção oral a partir dos temas dos capítulos do jogo, sempre de modo contextualizado, utilizando imagens, slides, vídeos, jogos, e conduzindo as interações entre os alunos. Segundo Gomes e Reis (2019), ao implementar uma proposta de integração do jogo Trace Effects ao ensino de língua estrangeira, o professor deve elaborar atividades que explorem as quatro habilidades linguísticas, além de fazer uso contextualizado do material em sala de aula.

Como as interações dentro do ambiente do jogo eram estruturadas e direcionadas por meio de escolhas lexicais e ações específicas, busquei oferecer oportunidades para uma prática mais livre da língua, por meio de discussões. Durante a oficina, mantive a prática de circular pelas estações de trabalho na fase de prática do jogo, orientando e oferecendo atenção individualizada aos alunos. Percebi que essa atitude facilitou o processo, criando um ambiente de confiança para que todos realizassem as atividades. Um dos momentos produtivos dos encontros foi o contato com uma intercambista que conversou com os alunos, compartilhando sua experiência de uso da língua inglesa em Londres, em que todos interagiram, utilizando o idioma de modo natural e espontâneo. Segundo Gee (2013a, p.5), por meio de interações, conversando com outras pessoas, os iniciantes aprendem muito sobre como interpretar suas experiências, fazer associações, pensar e organizar padrões.

Por meio dessa experiência educativa, percebi que, ao planejar uma oficina de integração de jogos na aprendizagem de línguas, foi importante incluir atividades e recursos extras para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, utilizando o

**SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.**

jogo como parte de um programa mais amplo, e não isoladamente, de modo a otimizar o processo e motivar a participação de todos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa representou o primeiro passo na direção da formação de uma pesquisadora narrativa e o início de uma longa jornada de aperfeiçoamento. Primeiramente, o objetivo de se realizar uma experiência educativa inovadora no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, seguida de seu relato por meio da metodologia de pesquisa narrativa foi plenamente alcançado.

No que se refere aos resultados, acredito que a oficina oferecida à comunidade interna e externa da universidade contribuiu para o processo de internacionalização, ao auxiliar no desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação dos aprendizes, por meio da utilização de tecnologia digital no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Percebi claramente a melhora no desempenho linguístico de todos os participantes, principalmente na compreensão oral e na habilidade de leitura e interpretação.

Espero que minha experiência no ensino de línguas por meio do uso de jogos possa provocar reflexões sobre a prática pedagógica de outros estudantes de licenciatura e contribuir para seu enriquecimento. Acredito que promover a inovação no ensino de línguas por meio da utilização de jogos na sala de aula não significa abandonar os livros ou discussões, mas sim poder interagir com eles e relacioná-los, integrando saberes e promovendo reflexões. Segundo Gee (2003), os “videogames são uma nova forma de arte. Não irão substituir os livros; estarão a seu lado, interagindo com eles, modificando-os e seu papel na sociedade de várias maneiras”.

Como limitação da pesquisa, houve um número reduzido de participantes, embora isso não tenha de modo algum prejudicado meu trabalho, desenvolvido na área de pesquisa qualitativa, e utilizando a metodologia da Pesquisa Narrativa. Por outro lado, foi justamente esse número reduzido o que permitiu que eu dirigisse a atenção de modo individualizado a cada um, potencializando seu aprendizado.

Fui educada por minha experiência em pesquisa narrativa. Vivendo e contando minhas histórias, pude aprender muito sobre o meu processo, e a reflexão continuará para além desse momento da pesquisa, pois estarei sempre me movendo, como todos os



SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.

pesquisadores narrativos, retrospectivamente e prospectivamente no continuum de minhas experiências vividas, contadas, recontadas e revividas.

Por tudo isso, essa pesquisa narrativa representou um marco, influenciando minha prática educativa e abrindo caminho para novas experiências, reflexões e (re)composições de sentidos; para o contar e recontar histórias. Histórias que poderão ser compartilhadas com outros professores em formação, levando a mais reflexões e possibilidades de transformação de suas práticas educativas.

Citando Michael Scott “The day we stop learning is the day we die”, ou seja, o dia em que pararmos de aprender será o dia em que morreremos. E pretendo continuar vivendo, ensinando, ouvindo e contando histórias, trocando, refletindo e, principalmente, aprendendo por um longo tempo...

## 7 REFERÊNCIAS

ARRUDA, H. P. B. **Planejamento de aula e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação: percepção de docentes do Ensino Médio**. Doutorado em Educação. São Paulo – PUC-SP, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9688>. Acesso em 21 maio 2020.

BRAGA, D. B. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 181-195, 2007.

BRAGA, J. C. F.; SOUZA, V. V. S. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 304-330, 2016. Disponível em: [encurtador.com.br/ghJUW](http://encurtador.com.br/ghJUW). Acesso em 19 maio 2020.

CLANDININ, J. D. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. New York: Routledge, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry. Complementary methods for research in education**. 1st edition. American Educational Research Associates, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London, Reino Unido e Filadélfia, EUA: Routledge Falmer, [1997] 2001.

SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003. Disponível em: [encurtador.com.br/iq158](http://encurtador.com.br/iq158). Acesso em 22 maio 2020.

GEE, J. P. **Digital media and learning: A prospective retrospective**. 2013a. Disponível em: <http://jamespaulgee.com/pdfs/Digital%20Media%20and%20Learning.pdf>. Acesso em 23 maio 2020.

GEE, J. P. **Principles on Gaming**. 2013b. (23m38s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4aQAjTozk&t=21s>. Acesso em 22 maio 2020.

GOMES, A. F.; REIS, S. C. dos. Jogos digitais e o ensino de línguas: orientações práticas para a produção de material didático digital complementar. **The Specialist**, v. 40, n. 2, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38644/30667>. Acesso em: 23 maio 2020.

GONZALES-LLORET, M.; ORTEGA, M.D. Jogando individualmente ou em pares? Práticas de jogo para iniciantes de L2. **PERSPECTIVA. REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01- 21, abr./jun. 2020.

JONES, A. Responsive teaching: a narrative analysis of three teachers' process and practice. **Issues in Teacher Education**, v. 28, n. 1, p. 21-35, 2019. Disponível em: [http://www.itejournal.org/issues/spring-2019/Spring\\_19\\_TOC.html](http://www.itejournal.org/issues/spring-2019/Spring_19_TOC.html). Acesso em 05 maio 2020.

KUHN, J. Meaningful play – Making professional development fun. **TESL-EJ**, v.18. n.4, p.1-8, 2015. Disponível em: <http://tesl-ej.org/pdf/ej72/int.pdf>. Acesso em 20 maio 2020.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **PERSPECTIVA. REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01- 14, abr./jun. 2020.

LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. 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. Disponível em: [encurtador.com.br/eosF5](http://encurtador.com.br/eosF5). Acesso em 20 maio 2020.

MAÇADA, D. L.; SATO, L. S.; MARASCHIN, C. Educação sem distâncias: uma experiência de convivência em ambiente digital de aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 9, set., 2001,p. 20-30.

MENDONÇA, S.; PEREIRA, F. (2018). Experiência e Educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. **PROMETEUS**, ano 11, n. 25, jan-maio de 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/hjHS9](http://encurtador.com.br/hjHS9). Acesso em 20 dez. 2019.

RODRIGUES, J. J. C. **Jogos digitais : uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública** - 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SHAFFER, D. W.; SQUIRE, K. R.; HALVERSON., R.; GEE, J. P. Games online and the future of learning. **Phi Delta Kappan**, v. 87, n. 2, p. 104-111, 2005.

SILVA, S.; CALVO, L. C. S. Oralidade em Língua Inglesa na escola pública: desafio para ser discutido e enfrentado. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Cadernos PDE, Curitiba: SEED/PR., 2013. v.1. Disponível em:

SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S.

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uem\\_lem\\_artigo\\_salete\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_lem_artigo_salete_da_silva.pdf) . Acesso em 04 jun. 2020.

SOUZA, V. V. S. Jogo limpo na construção do currículo de aprendizagem de inglês? PERSPECTIVA. **REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01- 22, abr./jun. 2020.

SOUZA, V. V. S. **Processo de ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos: histórias de inovação e de experiências educativas**. Projeto de pesquisa. Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

SOUZA, V. V. S.; OLIVEIRA, M. A.; SANTOS, V. J. V. F. Jogos Digitais e Possibilidades para Aprender a Língua Inglesa no Ensino Médio. **Travessias Interativas**, v.8, n.15, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/8886/7064>. Acesso em: 23 maio 2020.

SOUZA, V. V. S.; REIS, I. A. R. dos; OLIVEIRA, S. A. S. Playing trace effects with brazilian high school students: complexity and games. **Revista Desempenho**, v.1, n.23, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9473>. acesso em 23 maio 2020.

SVENSSON, A. The Challenge of Teaching English in a Heterogeneous Classroom. **Educare**, v. 17, n.2, jan 2017. p.56-80. Disponível em: <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/351/337>. Acesso em 14 abr. 2020.

TOMLINSON, C. A. **The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners**. ASDC, Alexandria: Pearson, 2014.

#### Como citar este artigo (ABNT)

SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S. **Integrando o jogo digital trace effects no processo de aprendizagem de inglês: uma pesquisa narrativa**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 4, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

#### Como citar este artigo (APA)

SANTANA, A. G. L. A.; SOUZA, V. V. S. (2020). **Integrando o jogo digital trace effects no processo de aprendizagem de inglês: uma pesquisa narrativa**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.

