

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANAÍNA MENEZES

**JOGOS SOCIAIS DIGITAIS COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA**

São Leopoldo
2013

JANAÍNA MENEZES

JOGOS SOCIAIS DIGITAIS COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientador: Prof^a. Dr. Eliane Schlemmer

São Leopoldo

2013

M543j Menezes, Janaína
Jogos sociais digitais como ambiente de aprendizagem da
língua inglesa / Janaína Menezes. -- 2013.
181 f. : il. ; color ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do
Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em
Educação, São Leopoldo, 2013.
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Schlemmer.

1. Língua inglesa - Ensino - Aprendizagem. 2. Jogo educativo.
3. Mídia Social Digital. I. Título. II. Schlemmer, Eliane.

CDU 802.0:37.02

Janaína Menezes

JOGOS SOCIAIS DIGITAIS COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Eliane Schlemmer (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Profª. Drª. Filomena Maria Cordeiro Moita
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

AGRADECIMENTOS

Quando ingressei no Mestrado ouvi muito que a atividade do pesquisador é um tanto solitária. Ao pensar nos momentos de imersão nas leituras, na concentração extrema, no exercício da escrita, constato que é uma experiência que se dá individualmente, sim, mas não na sua totalidade.

Ao nos aventurarmos pelo mundo da pesquisa, o vivemos de maneira compartilhada com muitas pessoas: algumas que nos acompanham do início ao final, outras que se juntam a nós durante o processo. Com algumas este compartilhar pode ser permanente e com outras breve. Porém, com cada uma delas eu pude aprender, e aqui, coloco meus agradecimentos àqueles que viveram comigo esta experiência. Àqueles com quem aprendi, aprendo e com certeza aprenderei ainda mais.

À Prof^a. Dr^a. Marly Therezinha Mallmann, que através das nossas longas conversas ao telefone, foi despertando em mim o desejo por voltar a estudar e adentrar no universo da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Marcos Polifemi, que me ajudou a regar a semente do caminho que poderia seguir na pesquisa, indicando-me as primeiras leituras que contribuíram para o corpo teórico desta dissertação.

À minha família, em especial minha mãe, Onira, professora também, que sempre batalhou muito pela minha educação e foi quem primeiramente me incentivou a matricular-me no Mestrado após ter sido selecionada, quando quase desistia por achar que não daria conta financeiramente. Mãe, obrigado por me ajudar a acreditar que eu conseguiria.

Aos sujeitos da pesquisa e suas famílias que foram importantíssimos dando vida a esta pesquisa. Agradeço pela sua disponibilidade, confiança, colaboração e amizade.

À Prof^a. Dr^a. Eliane Schlemmer, incansável, incentivadora, parceira, que me orientou na produção deste trabalho com dedicação e profissionalismo e uma pessoa que, com certeza, marcou a minha trajetória profissional. Muito obrigada, profe!

Aos professores da banca, Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes e Prof^a. Dr^a Filomena Maria Cordeiro Moita pela disponibilidade em participar da minha banca e contribuir com esta pesquisa.

Aos meus professores do Mestrado de Educação da Unisinos pelas aulas e ensinamentos valiosíssimos.

À secretaria do PPG de Educação, em especial a Carol e Loi. Obrigada pela prontidão, apoio e orientações.

À minha querida equipe de colaboradores da escola de idiomas onde atuo por darem conta de maneira impecável dos desafios diários permitindo com que eu me ausentasse com tranquilidade durante os momentos de elaboração desta dissertação.

Aos meus queridos colegas e núcleo pedagógico da escola de ensino fundamental onde sou professora, pelo constante apoio e amizade.

Às colegas da faculdade de Letras da Unisinos, pela ajuda com leituras e pesquisas.

Às minhas queridas amigas Márcia Mallmann, Jaqueline Foscarini, Anelise K. Bartholdy e Simone L. Marks. Obrigado pelo suporte emocional e compreensão com a minha ausência nos nossos encontros durante este longo período de estudo.

À Marisa Gularte, a quem não tenho palavras para agradecer. Muito obrigada por tudo que fizeste por mim durante este percurso.

Em especial, ao meu amor, Eduardo, 'Dudi', parceiro sempre, que me acompanhou de mãos dadas por este caminho. Obrigado pelo teu amor, paciência, incentivo, apoio e por me tranquilizar, com as tuas palavras de carinho, nos momentos mais difíceis.

Aos que não citei, mas que de alguma forma, participaram desta produção, muito obrigado de coração.

A Deus por ter me guiado e me protegido diante de todos os desafios.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

O mundo não é. O mundo está sendo.

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, p.52 e74)

RESUMO

Essa pesquisa está vinculada à Linha “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. O tema está relacionado ao uso de jogos sociais digitais para a aprendizagem de Língua Inglesa. Os autores que embasaram a investigação são: Castells (2000), Gee (2008), Lemos (2002, 2009, 2012), Moita (2007), Piaget (1990), Primo (2007, 2008), Recuero (2004, 2005, 2010), Schlemmer (2002, 2009), Veen; Vrakking (2009), Warschauer (2012). O problema de pesquisa desta dissertação consiste em investigar como um jogo social, presente no contexto de uma mídia social digital pode se constituir enquanto ambiente para aprendizagem da Língua Inglesa. O objetivo dessa pesquisa consistiu em investigar e compreender como ocorre o interesse, bem como a aceitação do uso de um jogo usado como entretenimento para fins de aprendizagem, analisar as possibilidades de sintonia entre o jogo e o conteúdo programático da aula presencial física de Língua Inglesa, analisar como os participantes colaboram entre si durante o jogo e como essa colaboração contribui para a aprendizagem e analisar e compreender como as interações dos participantes com o jogo podem favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa na aprendizagem da segunda língua. Para esta pesquisa foram utilizados dois jogos sociais digitais *The Sims Social* e *Wetopia*, presentes no Facebook, com dois grupos de alunos de Língua Inglesa. A pesquisa teve enfoque qualitativo, de natureza exploratória e utilizou a metodologia de estudo de caso. Os dados foram coletados por meio das interações entre os participantes durante o jogo registradas em chats e no mural dos grupos criado no Facebook e também em entrevistas semi-estruturadas após o experimento. Como resultados da pesquisa, salienta-se que os jogos sociais digitais presentes no contexto de uma mídia social digital possibilitam um ambiente para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, favorecendo o desenvolvimento de competência comunicativa, permitindo a sintonia entre a sala de aula presencial física e o contexto do jogo, engajando os participantes em atividades colaborativas e gerando interesse pela sua aprendizagem com e através dos jogos. Portanto, esta dissertação traz para a reflexão o potencial sócio-cognitivo presente no ambiente dos jogos sociais digitais e como tais tecnologias podem permitir novas e diferentes formas de construção de conhecimento na Língua Inglesa.

Palavras-chave: Jogos Sociais Digitais. Mídias Sociais Digitais. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Colaboração.

ABSTRACT

This research is linked to the Research Line "Education, Technology and Development" present in the Program of Graduate Education at Vale do Rio dos Sinos University-UNISINOS. The theme is related to the use of digital social games for learning English. The authors based the research are: Castells (2000), GHG (2008), Lemos (2002, 2009, 2012), MOITA (2007), Piaget (1990), PRIMO (2007, 2008), RECUERO (2004, 2005, 2010), Schlemmer (2002, 2009), VEEN; Vrakking (2009), Warschauer (2012). The research problem of this dissertation is to investigate how a social game, present in the context of digital social media can be constituted as an environment for learning the English language. The objective of this research was to investigate and understand how the interest occurs, as well as the acceptance of the use of a game used as entertainment for learning, analyze the possibilities of harmony between the game and the syllabus of the English curriculum, analyze how participants collaborate with each other during the game and how this collaboration contributes to learning and to analyze and understand how the interactions of the participants with the game may favor the development of communicative competence in second language learning. For this research we used two digital social games The Sims Social and Wetopia present in Facebook, with two groups of students of English. The research approach was qualitative, exploratory in nature and used the case study methodology. Data were collected through the interactions between the participants during the game chats and recorded content present in the wall of the groups created on Facebook as well as on semi-structured interviews after the experiment. As the survey results, it is noted that the digital social games present in the context of a digital social media enable an environment for teaching and learning English Language, favoring its the development, allowing the alingment between classroom and the games, engaging participants in collaborative activities and generating interest in their learning with and through games. Therefore, this dissertation brings to reflection the socio-cognitive potential in the environment of digital and social games and how such technologies can enable new and different ways of constructing knowledge in English.

Keywords: Social Games Digital. Social Media Digital. Teaching and Learning of English Language. Collaboration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Customização do personagem: escolha de características físicas	57
Figura 2 - Visualização da tela inicial do jogo The Sims Social.....	58
Figura 3 - Visualização de ícones que permitem adicionar amigos ao jogo The Sims Social	59
Figura 4 - Customização do Sim	60
Figura 5 - Customização da moradia do Sim	61
Figura 6 - Sim recebendo a orientação para se alimentar.....	62
Figura 7 - Sim recebendo a orientação para se exercitar, dançar ou escutar música....	62
Figura 8 - Profissão do Sim.....	63
Figura 9 - Tipos de trabalho que o Sim pode realizar na sua carreira.....	64
Figura 10 - Sim desejando visitar um amigo	65
Figura 11 - Balões de conversa entre os Sims.....	66
Figura 12 - Balões de conversa entre os Sims.....	67
Figura 13 - Sim visitante realizando uma ação na moradia do amigo a partir do clique em um dos objetos	68
Figura 14 - Sim visitante realizando uma ação na moradia do amigo através do clique em um dos objetos	69
Figura 15 - Página inicial do jogo Wetopia	70
Figura 16 - Visualização da tela inicial da cidade em construção	70
Figura 17 – Exemplo de missão	71
Figura 18 - Visualização de uma missão cumprida	72
Figura 19 - Missões estabelecidas no jogo para a construção da cidade	73
Figura 20 - Possibilidade de ajuda na cidade do vizinho.....	74
Figura 21 - Visualização dos participantes da pesquisa.....	94
Figura 22 - Visualização das descrições físicas dos Sims	99
Figura 23 - Sim realizando alguma ação na casa de outro amigo Sim	101
Figura 24 - Situação de aprendizagem 3 na página do grupo no Facebook	104
Figura 25 - Balões de conversa entre os Sims.....	105
Figura 26 - Imagem gerada pelos balões de conversa	106

Figura 27 - Comentários da situação de aprendizagem 3.....	107
Figura 28 - Situação de aprendizagem 4 na página do grupo Sims Social	109
Figura 29 - Visualização situação de aprendizagem 5 The Sims Social	116
Figura 30 - Visualização da situação de aprendizagem 5	117
Figura 31 - Situação de aprendizagem 1 na página do grupo <i>Wetopia</i>	118
Figura 32 - Exemplo de missão.....	122
Figura 33 - Representação da cidade no jogo <i>Wetopia</i>	125
Figura 34 - Situação de aprendizagem 4 do grupo <i>Wetopia</i>	125
Figura 35 - Interação entre os alunos na situação de aprendizagem 4.....	126
Figura 36 - Interação entre os alunos na situação de aprendizagem 4.....	127
Figura 37 - Imagem do jogo Farmville.....	143
Figura 38 - Imagem do jogo Ecocity.....	144
Figura 39 - Imagem do jogo Dragon City	158
Figura 40 - Representação da estrutura da pesquisa	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação do material pesquisado: dados informativos	25
Quadro 2 - Classificação quanto ao material pesquisado: dados empíricos e conceituais.	26
Quadro 3 - Organização dos dados da pesquisa	967
Quadro 4 - Chat situação de aprendizagem 2.....	1022
Quadro 5 - Trechos do chat da situação de aprendizagem 5.....	1111
Quadro 6 - Trecho do <i>chat</i> situação de aprendizagem 6	1144
Quadro 7 – Trecho do <i>chat</i>	1155
Quadro 8 - Trecho de <i>chat</i> no grupo Wetopia	1200
Quadro 9 - Trecho de chat do grupo Wetopia	1222
Quadro 10 - Síntese das situações de aprendizagem.....	128
Quadro 11 - Extrato da entrevista do grupo The Sims Social quanto ao uso do Facebook.....	12929
Quadro 12 - Extrato da entrevista do grupo The Sims Social quanto ao gosto pelo jogar	1311
Quadro 13 - Extrato da entrevista do grupo The Sims Social quanto ao gosto pelo jogar	1311
Quadro 14 - Extrato da entrevista grupo The Sims Social	1322
Quadro 15 - Extrato da entrevista do grupo The Sims Social.....	1322
Quadro 16 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto ao jogo em um contexto de aprendizagem.....	1333
Quadro 17 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à aprendizagem da Língua Inglesa.....	1355
Quadro 18 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à aprendizagem da Língua Inglesa.....	1366
Quadro 19 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à participação na proposta	1377
Quadro 20 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto ao sucesso no jogo....	1388
Quadro 21 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto ao sucesso no jogo..	13939

Quadro 22 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto ao sucesso no jogo..	13940
Quadro 23 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à colaboração	1400
Quadro 24 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à colaboração	1411
Quadro 25 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto aos desafios	1422
Quadro 26 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à atuação do professor	1455
Quadro 27 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto ao uso do Facebook....	1466
Quadro 28 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto ao gosto pelo jogar	1488
Quadro 29 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto ao gosto pelo jogar	14848
Quadro 30 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia	14949
Quadro 31 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto ao jogo em um contexto de aprendizagem.....	15050
Quadro 32 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto à aprendizagem de Língua Inglesa.....	1511
Quadro 33 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto à aprendizagem da Língua Inglesa.....	1522
Quadro 34 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto à participação na proposta	1533
Quadro 35 - Extrato de entrevista do grupo Wetopia quanto ao sucesso no jogo.....	1544
Quadro 36 - Extrato de entrevista do grupo Wetopia quanto à colaboração no jogo .	1555
Quadro 37 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto à colaboração	1566
Quadro 38 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto aos desafios	1577
Quadro 39 - Extrato de entrevista do grupo Wetopia quanto à atuação do professor	15959
Quadro 40- Síntese das entrevistas.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CALL- *Computer- assisted language learning*

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

MMOG – Massively multiplayer online game

TD – Tecnologia Digital

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ORIGENS DA PESQUISA	22
2.1 O CONTEXTO.....	22
2.2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.3 PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS.....	28
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
3.1 A SOCIEDADE EM REDE E A CULTURA DIGITAL.....	30
3.2 INTELIGÊNCIA COLETIVA, DIALOGICIDADE E INTERAÇÃO.....	34
3.3 WEB 2.0, MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS E REDES SOCIAIS DIGITAIS.....	39
3.3.1 Facebook	46
3.4 JOGOS E EDUCAÇÃO.....	47
3.5 JOGOS SOCIAIS DIGITAIS NO FACEBOOK.....	55
3.6 A COLABORAÇÃO EM JOGOS SOCIAIS.....	75
3.7 O NOVO SUJEITO DE APRENDIZAGEM.....	78
3.8 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	82
4 METODOLOGIA	90
4.1 DELINEAMENTO.....	90
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	93
4.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS.....	94
4.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	95
5 ANÁLISE DE DADOS	97
5.1 PRIMEIRO CONTEXTO DE ANÁLISE - SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	98
5.1.1 Situações de aprendizagem - grupo The Sims Social.....	98
5.1.2 Situações de aprendizagem - grupo Wetopia.....	1188
5.2 SEGUNDO CONTEXTO DE ANÁLISE - ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	12929
5.2.1 Entrevistas grupo The Sims Social.....	12929
5.2.2 Entrevistas grupo Wetopia.....	14630

6 RESULTADOS, DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS	1611
6.1 QUANTO AO INTERESSE NO JOGO EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	1633
6.2 QUANTO À ARTICULAÇÃO DO JOGO SOCIAL DIGITAL COM O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DA SALA DE AULA PRESENCIAL FÍSICA	1633
6.3 QUANTO À COLABORAÇÃO	1644
6.4 QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	1655
6.5 QUANTO A OUTROS ELEMENTOS SURGIDOS NA INTERAÇÃO COM OS JOGOS SOCIAIS CAPAZES DE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	1677
6.6 QUANTO AO JOGO SOCIAL DIGITAL, ENQUANTO AMBIENTE PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	1688
REFERÊNCIAS	1722
ANEXO A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	1788
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	18080

1 INTRODUÇÃO

O homem se constitui como ser social a partir do comunicar-se e associar-se com semelhantes, agrupando-se e formando comunidades, redes, sociedades.

Esse comunicar-se e relacionar-se, na atualidade, ocorre cada vez mais mediado por diferentes tecnologias digitais, constituindo novos ambientes sócio-culturais, que se materializam no ciberespaço, fazendo emergir a cibercultura, propiciando novas formas de pensar e contribuindo para que transformações sociais aconteçam. Assim, é importante pensar como esses sujeitos sociais se organizam e se representam no âmbito dessa cultura digital.

Esse fenômeno, de acordo com LÉVY (1996), propicia lógicas de agrupamentos sociais, em consequência de ações culturais pertinentes à Cultura Digital, dando origem a ambientes de natureza digital virtual que propiciam a formação de grupos, comunidades e redes sociais, de aprendizagem, de relacionamentos, de prática e que, portanto, possuem uma existência, uma realidade, enquanto digital virtual. Para LÉVY (1996) a oposição entre real e virtual é fácil e enganosa. A palavra virtual é empregada para significar a pura e simples ausência de existência, o real seria da ordem do “tenho”, enquanto o virtual seria da ordem do “terás”, ou da “ilusão”. Essas definições, de acordo com LÉVY (1996), permitem geralmente o uso de uma ironia fácil para evocar as diversas formas de virtualização. A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, que quer dizer força, potência. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. Para LÉVY (1996), o virtual não se opõe ao real, mas ao atual, como a árvore que está virtualmente presente na semente. Segundo esse autor, a virtualização pode ser definida como o movimento inverso da atualização, consistindo em uma passagem do atual ao virtual, em uma “elevação à potência” da entidade considerada.

LÉVY (1999), com seus estudos sobre a cibercultura, nos ajuda a entender o fenômeno que temos vivido. A Internet, que tinha uma finalidade de conexão entre computadores do governo americano, passa a ser o meio para a comunicação e compartilhamento de informações entre indivíduos. Isso, bem ressalta o autor, nada tem a ver com decisões de qualquer governo ou multinacional poderosa, mas sim da

articulação das pessoas. Seu inventor e principal motor foi o movimento social visando à reapropriação em favor dos indivíduos de uma potência técnica que, até então, havia sido monopolizada por grandes instituições burocráticas.

De acordo com LÉVY (1999), os que fizeram crescer o ciberespaço são em sua maioria anônimos, amadores dedicados a melhorar cada vez mais os softwares de comunicação e não os grandes nomes, chefes de governo ou dirigentes de grandes companhias. A Internet é o grande florão do ciberespaço, um exemplo de construção cooperativa internacional, a expressão de um movimento constantemente alimentado por uma multiplicidade de iniciativas locais. Tal assertiva também é trazida por CASTELLS (2008, p.32):

Nessa abordagem comunitária à tecnologia, o patriciado meritocrático encontrou-se com a contracultura utópica na invenção da Internet e na preservação do espírito de liberdade que está na sua fonte. A internet é, acima de tudo uma criação cultural.

Portanto, esse movimento social é que, segundo LÉVY (1999), provavelmente inventa o “verdadeiro” uso da rede telefônica e do computador social: o ciberespaço como prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária, o ciberespaço como horizonte de mundo digital virtual vivo, heterogêneo e intotalizável, no qual cada ser humano pode participar e contribuir.

Toda a tecnologia de que dispomos é produto de nossas próprias intenções e propósitos. Para PINTO (2005), o homem é o único ser que tem a capacidade de projetar. Essa sua capacidade de projetar é o que faz com que o homem exerça poder sobre o meio em que vive, aprimore sua técnica, desenvolva, crie e dê às suas criações as suas devidas finalidades de acordo com as suas necessidades. Para esse autor, a técnica é coetânea ao homem e este sempre viveu em uma era tecnológica.

As tecnologias digitais que temos hoje são criações nossas, das pessoas que delas fazem uso e que, por meio desse uso, aprimoram e reinventam suas características.

As tecnologias digitais ocupam um papel fundamental nas mudanças que hoje experimentamos em todos os aspectos da vida social. Com a aceleração da tecnologia digital, temos uma midiaticização da sociedade, ou seja, temos conjuntos de meios de

comunicação que vão além de mero canal, agindo não apenas como um meio técnico, mas envolvendo fluxos de comunicação descentralizada, possibilitando ao usuário destes meios um papel mais ativo que se opõe ao modelo unidirecional da mídia de massa. É a sociedade se comunicando em rede através de mídias sociais digitais que permitem que qualquer pessoa com acesso à Internet, produza conteúdo, gere e distribua informação, opine, comente, construa ou mantenha suas redes sociais no ciberespaço. É o caso de espaços como Facebook¹, Twitter², Youtube³, entre outros.

Por trás das mídias sociais digitais, há pessoas e máquinas interagindo umas com as outras lhe dando movimento e existência. Esse fenômeno, conforme RECUERO (2010, p. 16), “está mudando profundamente as formas de organização, identidade, conversação e mobilização social”. Mídias sociais digitais como Facebook, You Tube, Twitter, LinkedIn⁴, My Space⁵ entre outras como *blogs*⁶, espaços de compartilhamento de fotos, músicas, etc., se conectam através de máquinas, de artefatos tecnológicos digitais.

As novas tecnologias digitais (TDs) tem se tornado muito importante no contexto de aprendizagem de segunda língua. Para CRYSTAL (2003, p.1) a Internet não consiste somente em uma revolução social, mas também “*uma revolução linguística*” pois ela reúne estilos de comunicação oral e escrito juntos, antes nunca vistos. Atualmente, a Internet constitui-se um espaço para todas as línguas (CRYSTAL, 2004), ainda que tenha originalmente tido a Língua Inglesa praticamente como língua oficial. Porém, a Língua Inglesa ainda possui uma presença muito grande na rede e ainda é a língua franca em muitos espaços na Internet. Para a aprendizagem de inglês há uma infinidade de possibilidades de acesso a textos, áudios, vídeos, jogos em inglês, etc. De acordo com POLONIA (2003, p.17):

¹ Disponível em: <www.facebook.com>.

² Disponível em: <www.twitter.com>.

³ Disponível em: <www.youtube.com>.

⁴ Disponível em: <www.linkedin.com>.

⁵ Disponível em: <www.myspace.com>.

⁶ Blog é espaço na web cuja estrutura permite o registo cronológico, frequente e imediato de opiniões, imagens, fatos, ou qualquer outro tipo de conteúdo.

Considerando que a Língua Inglesa tornou-se a língua internacional que permite o acesso amplo à informação entre as populações ligadas à cultura das novas tecnologias, de informação e comunicação (TICs), há necessidade de apropriação da mesma pelas comunidades que passem a viver com estas tecnologias.

Como uma tecnologia de comunicação, a Internet permite sair da limitação do espaço físico da sala de aula e do tempo restrito e interagir com outras pessoas em diferentes partes do mundo de uma forma mais descentralizada.

As possibilidades de interação presentes nas tecnologias da web de 2ª geração podem proporcionar não só chances de compartilhamento e colaboração, mas também de contato com a Língua Inglesa, uma vez que as conexões podem se dar em e de qualquer lugar, e o inglês ser utilizado como língua franca para a comunicação entre os sujeitos.

Para PAIVA (2001, p. 7), “a possibilidade da comunicação é talvez a maior qualidade da web, pois permite que o sujeito possa participar de uma série de formas de comunicação autêntica.” Nas interações realizadas na web o foco recai muito mais na habilidade de usar a língua do que na sua precisão gramatical. No ambiente digital, pode-se aprender inglês de forma comunicativa, pois há oportunidades para que o aprendiz possa usar a língua com esse propósito, aprendendo a língua com uso da língua. Exemplos disso são as mídias sociais digitais, chats, fóruns, tecnologias que possibilitam o desenvolvimento de trabalhos colaborativos. WARSCHAUER (1997) elenca possibilidades do uso da web para a aprendizagem de Língua Inglesa como contextos autênticos e significativos, aumento de letramento através da leitura, escrita e possibilidades de publicação na Internet, interação e *empowerment*⁷, pois o domínio dos recursos da web pode tornar os aprendizes autônomos ao longo da vida. Usar a Internet para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa requer que o professor explore, conheça recursos que possam envolver os alunos em situações de interação e de colaboração a fim de desenvolver esse aprendizado. Os alunos já utilizam recursos da web em que a Língua Inglesa é a língua de comunicação, assim, o professor pode ter a sua disposição mais possibilidades para explorar.

⁷ Empoderamento.

Isso requer, conforme POLONIA (2003, p. 20), “um pensar sobre novas possibilidades educativas, refletindo sobre procedimentos pedagógicos que viabilizem uma nova forma de aprender favorecida pelas novas tecnologias digitais”. Segundo a autora, existem projetos que aparecem já desde 1990 para o ensino de línguas pelo computador e que receberam influência de várias instituições estrangeiras, difundindo a CALL (Computer-assisted Language Learning). Projetos e pesquisas em Universidades, cursos nacionais, secretarias de Educação e o próprio PROINFO⁸ promovem a utilização da Internet para desenvolver o ensino de línguas. Há um notável número de pesquisadores nas universidades brasileiras que realizam investigações e pesquisas acerca da aprendizagem de língua estrangeira através da interação com o computador e com a web. Porém, o favorecimento da aprendizagem de Língua Inglesa, utilizando os recursos da Web 2.0 ainda é incipiente no meio educacional. Há oferta de cursos de inglês online, no entanto, a abordagem predominante ainda é instrucionista, no qual há exercícios disponibilizados ou um livro didático em formato digital com recursos hipermediáticos. Ainda há pouco espaço para que os sujeitos possam ser autores da sua aprendizagem, discutir com os seus pares, usando o ambiente da web para coautoria, compartilhamento e trabalho cooperativo.

As TDs proporcionam uma possibilidade de construção de ambientes de aprendizagem, transformando o espaço, possibilitando o surgimento de redes e sub-redes nas quais o mesmo espaço pode ser compartilhado digitalmente.

Por isso, a importância de se pensar em diferentes modos de ensinar e aprender que contribuam para a produção individual e coletiva de conhecimento, justamente pelas possibilidades de troca de informação e compartilhamento de experiências, oferecidas pela web.

É a partir desse panorama que esta dissertação visa investigar o uso de jogos sociais, no contexto da mídia social digital Facebook, como ambiente de aprendizagem para Língua Inglesa. Dentro destas mídias sociais digitais, um dos fenômenos que cresce muito, a cada dia, são os jogos sociais, ou seja, jogos em que se joga com o grupo de amigos que utilizam essas redes.

⁸ Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)- é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

Os jogos proporcionam prazer, possibilidades de explorar a criatividade e são tecnologias eficazes na construção de conhecimento. Por meio do jogo, pode-se brincar e, conforme HUIZINGA (2000), o jogar é tão antigo quanto a própria humanidade, é algo inerente à nossa cultura.

De acordo com VEEN e VRAKKING (2009), os jogos sociais no âmbito das mídias sociais digitais, têm o fator da colaboração muito presente. Nos jogos sociais, os sujeitos interagem entre si para alcançarem metas e aprendem a negociar para conquistarem resultados. Portanto, a colaboração é uma estratégia muito comum nesses jogos e os sujeitos podem aprender como a colaboração pode ser uma estratégia para resolver problemas. Desta forma, entendo ser importante para o contexto educacional, pensar em como é possível explorar essas potencialidades presentes nas mídias sociais digitais, como os jogos sociais, para a aprendizagem da Língua Inglesa. Neste sentido desenvolvo a presente dissertação em seis capítulos, conforme a seguir.

O primeiro capítulo apresentou a Introdução, contextualizando a temática a ser investigada

O segundo capítulo, intitulado “Origens da Pesquisa”, apresenta o contexto – trajetória pessoal e profissional, a partir do qual essa dissertação se estrutura; a Revisão de literatura, como forma de identificar o que tem sido produzido de conhecimento no foco dessa dissertação e, ainda, o problema, questões e objetivos da pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica” apresenta o embasamento teórico utilizado para a pesquisa, conceitua e contextualiza a sociedade em rede e a cultura digital; aprofunda questões referentes a inteligência coletiva, dialogicidade e interação; aborda conceitos de web 2.0 e mídias sociais digitais, mais especificamente a mídia social Facebook; discute o uso de jogos na educação, bem como os jogos sociais disponibilizados pelo Facebook; a colaboração em ambientes digitais, o novo sujeito de aprendizagem (que é participante da pesquisa) e por fim, o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa a partir da abordagem comunicativa.

O quarto capítulo, intitulado “Metodologia”, apresenta a metodologia de pesquisa, os participantes, instrumentos para a coleta e análise dos dados e etapas da pesquisa.

O quinto capítulo, intitulado “Análise de Dados e Resultados”, apresenta a análise proveniente dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os resultados constatados através destes.

O sexto capítulo, intitulado “Discussão e Perspectivas Futuras”, apresenta discussão sobre os resultados da pesquisa e possibilidades para futuros estudos.

2 ORIGENS DA PESQUISA

2.1 O CONTEXTO

Um dos principais motivos pelos quais tenho me interessado pelos jogos em mídias sociais digitais está relacionado com a minha trajetória na Educação.

Desde 1991, tenho trabalhado com o ensino de Língua Inglesa em uma rede de franquia dedicada ao ensino de idiomas. Sempre trabalhei com diferentes faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos) em diferentes níveis linguísticos. O trabalho com crianças e pré-adolescentes sempre me fascinou, principalmente em função das diversas possibilidades que tínhamos de promover interações com recursos variados.

No decorrer dos anos, tive a oportunidade de ver a Internet surgir e provocar uma transformação na sala de aula. Ainda que problemas de conexão fossem constantes, foi possível descobrir e experimentar a rede como forma de ampliar a visão de mundo de professores e alunos. Nessa época, mesmo com toda a instabilidade da rede, criamos ambientes virtuais de aprendizagem chamados de *Y Village*, onde os alunos postavam projetos na rede e interagiam com alunos de outras escolas pelo Brasil. Como professora, procurei estabelecer uma ligação entre a rede e o objetivo da atividade, estabelecido no programa do curso, a fim de trabalhar estratégias de aprendizagem com os alunos ao acessar a Internet. Sendo o inglês a língua comum na rede, comecei a perceber o potencial existente, pois esta se mostrava um espaço rico para as mais variadas interações na construção dos conhecimentos da Língua Inglesa.

Mais tarde, como psicopedagoga e, atuando como Coordenadora Pedagógica, pude compartilhar meus conhecimentos com a equipe de professores. Nessa época, construímos uma Ludoteca na escola, a partir da pesquisa de jogos interativos na Internet.

A partir de 2002, surgiu na nossa rede de franquia um Ambiente Virtual de Aprendizagem, como um portal de educação a distância para o ensino da Língua Inglesa, exclusivo para os alunos e que permitia a interação de aluno com aluno, aluno com professores e professores com professores. Dentro desse ambiente, todas as tarefas e desafios da Língua Inglesa para o público de crianças e pré-adolescentes vêm

na forma de jogo. Cada jogo é diferente, tem ligação com o que é aprendido no ambiente presencial físico, integrando som, movimento, contagem de pontos, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades na língua, além de negociar, testar suas hipóteses e, acima de tudo, encontrar prazer ao jogar.

Com a ascensão dos objetos de aprendizagem, é possível trabalhar com os alunos no universo lúdico, criando jogos com o *e-board* interativo e trazer a Internet diretamente para a sala de aula sem a necessidade de se dirigir ao laboratório de informática.

Com a chegada da Web 2.0, o que antes fazíamos e que de certa maneira ficava estático na rede, ou para qual precisávamos dominar certa linguagem a fim de concretizar, ficou muito mais acessível a todos. Usar *blogs*, *wikis*, criar espaços de troca, interagir com os alunos nas mídias sociais sobre os temas do conteúdo, criando um desdobramento da sala de aula presencial física para uma sala de aula digital virtual proporcionou outra maneira de construir conhecimento e aprender em conjunto.

Assim, com o decorrer do tempo, observando a evolução tecnológica digital e a forma como o novo sujeito da aprendizagem interage e se relaciona por esses meios, seus interesses, conversas (principalmente relacionadas a jogos sociais no Facebook) etc, comecei a pensar na possibilidade de incluir essas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa, como forma de provocar a construção colaborativa do conhecimento nessa língua, de maneira envolvente e divertida.

Ainda atuando como professora de inglês no Currículo Bilíngue de uma escola da rede particular de Novo Hamburgo, vejo que os jogos sociais presentes nas mídias sociais possibilitam uma grande oportunidade de conectar saberes, de desenvolver cooperação, envolvimento e responsabilidade. Além disso, como já mencionado acima, a língua mais usada nesses jogos é a inglesa, portanto, observar como as crianças conseguem resolver os desafios em uma segunda língua sem ainda ter todos os recursos linguísticos para isso, é também poder olhar esses jogos além do seu objetivo de entreter.

É nesse contexto, a partir dessa trajetória que desenvolvo essa investigação, como forma de propor um olhar para a possibilidade de como tornar o ambiente dos

jogos sociais presentes em uma mídia social digital, um espaço de exploração para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Assim, com o objetivo de conhecer a produção do conhecimento vinculada a temática que pretendo desenvolver e, dessa forma, melhor definir o problema de pesquisa, bem como compreender como a pesquisa que pretendo desenvolver, se diferencia das demais e avança na produção do conhecimento existente, realizei a revisão de literatura que apresento a seguir.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA

Em levantamento sobre pesquisas relacionadas a jogos sociais digitais em mídias digitais e seu uso na educação foram consultadas as bases de dados de entidades brasileiras e estrangeiras buscando identificar publicações nos últimos cinco anos. Os procedimentos envolvidos foram primeiramente: a) definição de fontes brasileiras e estrangeiras (CAPES, Revista Anped, Electronic Library Online (SciELO), Revista de Informática na Educação editada pela UFRGS, Revista Educação e Sociedade, Anais SBGames, MIT – Massachusetts Institute of Technology, Journal of Computer Mediated Communication, Futurelab), e das palavras-chave (jogos sociais digitais e ensino de língua inglesa ou estrangeira, mídias digitais, Facebook), b) busca nas bases de dados, por periódicos, teses, dissertações e artigos científicos de acordo com a definição das fontes e palavras chaves, c) análise do material encontrado nessa etapa inicial de investigação.

As referências nacionais e estrangeiras encontradas para as palavras-chave definidas, referem-se somente a Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES e ao MIT, respectivamente, sendo que os dados coletados sofreram uma primeira organização que envolveu a classificação por: título e tipo de produção; autor(s) e descritores, conforme apresentado no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Classificação do material pesquisado: dados informativos

Título/ano/tipo de produção	Autor (s)	Descritores	Ano
COMMUNICATIVE 2.0: VÍDEOGAMES AND DIGITAL CULTURE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM (Massachusetts Institute of Technology)	Ravi Purushotma	MIT/Dissertação de Mestrado	2006
A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DA INTERNET PARA AUXILIAR ADULTOS NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (Universidade Católica de Pernambuco)	Annie Lezan Bittencourt de Moura	Capes/ Dissertação de Mestrado	2007
JOGOS DE (SE) MOSTRAR/DIZER: O SUJEITO E OS DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA REDE SOCIAL ORKUT (Universidade de São Paulo)	José Adjailson Fernandes Uchoa	Capes Dissertação de Mestrado	2008
POR UMA PEDAGOGIA DOS JOGOS: O JOGO "THE SIMS" NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA (Universidade Bras Cubas)	Adriana Pacífico da Silva	Capes/Dissertação de Mestrado	2008
SOCIALIZANDO E APRENDENDO: A INCORPORAÇÃO DA REDE SOCIAL ORKUT AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (Universidade Federal de Minas Gerais)	Helen de Oliveira Faria	Capes/ Dissertação de Mestrado	2010
AÇÕES DE APRENDIZAGEM EMPREGADAS PELO NATIVO-DIGITAL PARA INTERAGIR EM REDES HIPERMIDIÁTICAS TENDO O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (Universidade de Caxias do Sul)	Cristina Pescador	Capes/Dissertação de Mestrado	2010

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Ainda no que se refere ao contexto nacional, não foram encontradas referências, de acordo com as palavras-chave inicialmente definidas, ao realizar buscas na revista da Anped, nas bases de dados da Scielo (Scientific Eletronic Library Online), na revista de Informática na Educação: Teoria e Prática, editada pela UFRGS, na revista Educação e Sociedade e, ainda, nos anais da SBGames.

No que se refere ao contexto estrangeiro, não foram encontradas referências para as palavras-chave definidas, ao realizar buscas no periódico Journal of Computer

Mediated Communication e a base de dados da organização inglesa Futurelab⁹ no link de Resource Archive.

A partir dessa primeira organização, apresentada no Quadro 1, foi realizada uma análise mais aprofundada, buscando identificar: tema/objetivo, metodologia, originando o Quadro 2 que segue.

Quadro 2 - Classificação quanto ao material pesquisado: dados empíricos e conceituais.
(continua)

Nº	Tema/Objetivo	Tipo de pesquisa	Resultados Obtidos
01	Criação e uso de videogames para criar materiais para o aprendizado de línguas estrangeiras	Estudo de caso e criação de materiais de interface na web 2.0	Não há apresentação de resultados no resumo.
02	Analisar se a tecnologia traz um resultado de aprendizagem maior quando aliada às aulas presenciais para alunos adultos, com mais de 40 anos, aprendendo um novo idioma	Estudo de caso em contexto da aula em curso livre particular de inglês, tendo como participantes, além da pesquisadora, o professor e 20 alunos, distribuídos em duas turmas.	Sugere o uso de recurso tecnológicos que o computador pode oferecer ao longo do processo de aprendizagem de um novo idioma pelo adulto, principalmente em seu desenvolvimento oral no idioma, do potencial oferecido pela internet para a prática autêntica de fala e escrita com indivíduos nativos no idioma alvo
03	Analisar os enunciados produzidos no interior de duas comunidades no Orkut em busca de pistas a respeito do sujeito e dos modos de dizer inerentes a essa mídia, mais especificamente, os dizeres sobre a língua inglesa, seu processo de ensino-aprendizagem e da relação do sujeito que enuncia, tanto com a língua inglesa quanto com sua língua materna.	Estudo de caso de duas comunidades no orkut (Eu amo Inglês e Eu odeio inglês)	Analogias entre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e o processo de construção de um avatar, as quais nos permitiram analisar tanto os investimentos identitários quanto formas de resistência ao discurso hegemônico sobre a língua inglesa e seu papel na sociedade contemporânea.

⁹ <www.futurelab.org.uk>

(conclusão)

04	O objetivo do trabalho é sugerir estratégias de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em ambientes virtuais.	Estudo de caso, utilizando o jogo The Sims para sugerir estratégias de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em ambientes virtuais	A ludicidade no ambiente virtual é, ao mesmo tempo, um facilitador para a assimilação dos aspectos culturais e estruturais da língua inglesa. Não é apenas instrucional, no sentido de aprender uma técnica, porque considera a experiência do aluno.
05	Verificar as possibilidades didático-pedagógicas da rede social Orkut para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa	Observação-participante de uma disciplina on-line ofertada para graduandos do curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei	A condução de disciplinas mediadas pelo Orkut pode se constituir como um fator motivador da aprendizagem de língua inglesa, visto que os aprendizes já possuem familiaridade com as funcionalidades do ambiente e pela possibilidade de interação com falantes da língua inglesa.
06	O objetivo principal é identificar as ações de aprendizagem utilizadas por jovens nativos digitais em sua interação com redes hipermediáticas, em especial jogos computacionais disponíveis na Internet, mais conhecidos como games, que têm o inglês como língua de comunicação comum a todos seus usuários	Estudo exploratório descritivo, com base em pesquisa de natureza qualitativa. A análise do corpus foi feita à luz de um quadro teórico que incluiu conceitos de hipermídia, hipertexto e jogos eletrônicos, bem como algumas características do perfil da geração das tecnologias de interação,. As ações dos sujeitos em sua interação foram analisadas sob o ponto de vista da aprendizagem a partir da teoria Vygotskiana, associando ainda à interpretação os conceitos de língua franca.	Percepção de como os nativos digitais utilizam o meio digital para aprender enquanto os explora. Identificação do uso feito de recursos online como meios para interagir de forma colaborativa e cooperativa em busca de soluções para problemas comuns e para aperfeiçoamento de seu desempenho nos games.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

A relevância dessa etapa no projeto de pesquisa está em fornecer subsídios que possam confirmar ou não a necessidade de pesquisa nessa área. No que se refere ao foco específico desta dissertação, foram encontrados poucos trabalhos em periódicos,

dissertações e teses, o que de certa forma pode estar indicando a necessidade de mais investigações sobre a temática. Portanto, essa dissertação avança na produção do conhecimento em relação a compreender como os jogos sociais digitais podem ser utilizados para a aprendizagem de Língua Inglesa.

Assim, a partir do contexto – trajetória pessoal e profissional e da revisão de literatura, construo o problema, questões e objetivos da pesquisa, os quais são explicitados a seguir.

2.3 PROBLEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS

O problema que dá origem a pesquisa e que surge da minha prática profissional, pode ser assim apresentado:

Como um jogo social, presente no contexto de uma mídia social digital, pode se constituir enquanto ambiente para a aprendizagem da Língua Inglesa?

Uma vez que seja criado um espaço dentro do jogo para a aprendizagem, outras perguntas mais pontuais serão trazidas para reflexão nesta dissertação:

- Como se dá o interesse no jogo no momento em que este tiver o propósito explícito de aprendizagem?
- Que desafios poderão ser propostos e mediados pelo professor para fins de aprendizagem da Língua Inglesa que possam ser capazes de vincular o contexto do jogo com o conteúdo programático da aula presencial física?
- Como se dá a colaboração entre os sujeitos e como tal colaboração favorece a aprendizagem da Língua Inglesa?
- Como tais jogos podem favorecer o desenvolvimento de competência comunicativa na aprendizagem da Língua Inglesa?
- Que outros elementos surgem na interação com os jogos sociais digitais capazes de potencializar a aprendizagem da Língua Inglesa?

O objetivo geral da pesquisa desta dissertação é investigar e compreender como um jogo social digital, disponibilizado na mídia social Facebook, pode favorecer a aprendizagem de Língua Inglesa, na relação com a proposta do conteúdo programático

previamente estabelecida pelo curso de idiomas em questão. Mais especificamente, este projeto deseja trazer à tona e verificar como os jogos que fascinam e prendem a atenção dos sujeitos dentro desse contexto digital, podem contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa.

São os seguintes os objetivos específicos:

- Compreender como ocorre o interesse, bem como a aceitação do uso de um jogo inicialmente criado para entretenimento, nesse contexto utilizado para fins de aprendizagem;
- Analisar as possibilidades de articulação entre o jogo e o conteúdo programático de Língua Inglesa estabelecido para ser cumprido no grupo, a fim de propor desafios;
- Analisar como os participantes colaboram entre si durante o jogo e como essa colaboração contribui para a aprendizagem.
- Analisar e compreender como as interações dos participantes com o jogo e articulação deste com o conteúdo programático de Língua Inglesa, podem favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A SOCIEDADE EM REDE E A CULTURA DIGITAL

CASTELLS (2000) afirma que hoje a sociedade se caracteriza por ser uma sociedade organizada na forma de rede. Para o autor, a saúde, o poder, a geração de conhecimento estão dependentes da capacidade de organizar a sociedade para captar os benefícios do novo sistema tecnológico, enraizado na microeletrônica, nos computadores e na comunicação digital. Para CASTELLS (2000), as redes já são velhas formas de organização social. O fato novo é de elas encontrarem, nas TDs, novas formas e novas potencialidades. As redes, historicamente, eram algo do domínio da vida privada enquanto o mundo da produção, do poder e da guerra estava ocupado por organizações grandes e verticais como os estados, a igreja, os exércitos, as empresas que conseguiam dominar vastos polos de recursos definidos por uma autoridade central. Porém, conforme (CASTELLS, 2003), as redes de TDs permitem a existência de redes que ultrapassam os seus limites históricos e podem (p. 18) :

[...] ao mesmo tempo, ser flexíveis e adaptáveis graças à sua capacidade de descentralizar a sua performance ao longo de uma rede de componentes autônomos, enquanto se mantêm capazes de coordenar toda esta atividade descentralizada com a possibilidade de partilhar a tomada de decisões. As redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de potência (ou redes energéticas) eram as infra-estruturas sobre as quais a sociedade industrial foi construída.

Para CASTELLS (2000), a sociedade em rede se manifesta de diferentes formas conforme a cultura, instituições e trajetória histórica. A comunicação em rede transcende fronteiras; a sociedade em rede é global, baseada em redes globais. O autor afirma que o que chamamos de globalização é outra maneira de nos referirmos à sociedade em rede. A sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, porém não inclui todas as pessoas, ainda que toda a humanidade seja afetada pela sua lógica e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social. Segundo CASTELLS (2000), o grande desafio é reconhecer os contornos desse novo terreno histórico e identificar os meios pelos quais sociedades específicas podem atingir

seus objetivos e realizar os seus valores fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade. CASTELLS (2003, p. 19) afirma que essas oportunidades geradas por esse momento histórico são capazes de:

[...] transformar as nossas capacidades de comunicação, que permitem a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, como todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações de sua capacidade criativa. É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais.

Para CASTELLS (2003), somente difundir a Internet ou colocar computadores nas escolas não é suficiente porque isso depende de onde, por quem e para que são usadas essas tecnologias de comunicação e informação. Para que se saiba como utilizar os sistemas tecnológicos atuais no melhor do seu potencial, de acordo com cada sociedade, é necessário conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades dessa nova estrutura social que lhe está associada, que é a sociedade em rede.

Outro desafio da sociedade em rede apontado por CASTELLS (2003) é o estabelecimento da capacidade de processamento de informação e de geração de conhecimento em cada um de nós. Nesse sentido, o autor faz um recorte especial para a Educação e coloca a importância de saber lidar com a infinidade de recursos e informação, bem como a necessidade de reestruturação do sistema educacional atual, que tem origem na Era Industrial. Para (CASTELLS, 2003, p. 227):

[...] adquirir capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo de toda a vida, obtendo a informação que está digitalmente armazenada, re combinando-a e usando-a para produzir conhecimento para qualquer fim que tenhamos em mente. Esta simples declaração põe em xeque todo o sistema educacional desenvolvido durante a Era Industrial. Não há reestruturação mais fundamental.

Vivemos uma cultura predominantemente digital. Muitas das ideias e conceitos que estão por trás das formas presentes de comunicação digital se desenvolveram ao longo de vários anos e hoje, o que antes vinha em formato analógico, agora é possível acessar de maneira digital. Isso permite que diferentes formas de mídia na sua forma física, funcional e estética, possam funcionar em conjunto. A proliferação dessas tecnologias digitais provoca uma conectividade global que sustenta a sociedade em

rede que estamos vivendo. CASTELLS (2008), em dossiê publicado pela revista Telos, descreve a cultura digital como a habilidade de comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital, desde o local até o global e vice-versa, em tempo real. O autor fala na constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede referindo-se às conexões entre cérebros em rede.

As relações que os sujeitos estabelecem entre si, passam a depender, conforme LÉVY (1999), da metamorfose incessante de dispositivos informáticos de toda a ordem e que invadem o seu cotidiano.

O online permite outro design interativo que proporciona aos indivíduos outras formas de comunicação. Os polos de emissão e recepção se fundem e os sujeitos assumem o seu papel de consumidores e também produtores de informação na rede digital. Pode-se selecionar, receber, enviar qualquer tipo de informação e a rede passa a ser o universo comunicacional por excelência. Isso tem impacto no modo como se socializa nessa rede, pois laços sociais emergem nesse contexto digital.

LEMOS (2002), enfatiza que para entendermos a cibercultura três princípios devem ser considerados: o primeiro deles diz respeito à “liberação do pólo de emissão”, no qual as novas formas de relacionamento e de socialização da informação podem ser feitas por qualquer emissor e por qualquer meio ligado à Internet. O segundo princípio afirma que para que haja essa liberação os sujeitos devem estar conectados, pois só assim há possibilidade de trocar informação de forma “autônoma e independente”. A partir daí, as relações mediadas passam a reconfigurar (terceiro princípio) as práticas tradicionais de comunicação, informação e relacionamentos que até então exigiam uma interface presencial, com espaço e tempo pré-determinado. A mobilidade é uma característica da presente cultura digital. Para LEMOS (2009), tecnologias e serviços baseados em localização, como *smart phones*, GPS, redes sem fio (Wi-Fi, 3G ou Bluetooth), realidade aumentada, etiquetas de radiofrequência (RFID), entre outros, estão transformando a forma como a sociedade consome, produz e distribui informação. O autor (2009, p.7) coloca o lugar como território informacional, onde a informação pode emanar e reagir a partir dele tornando-se um importante elemento de informação na sociedade em rede:

O fluxo comunicacional dá-se localmente, identificando a posição do usuário e propondo serviços locais. Lugar e contexto são elementos essenciais, exigindo a co-presença do usuário, dispositivos, lugares, softwares. Isso favorece novos usos do espaço. Estamos acostumados a acessar a internet de qualquer lugar.

Em uma sociedade organizada em rede, em que estamos cada vez mais ligados por objetos, as interfaces podem acontecer em qualquer lugar, assim como a interação pode acontecer a partir do momento da conexão homem-homem, homem-máquina, máquina-máquina passando a constituir uma rede de atores que contribuirá, cada um de uma forma, com os resultados almejados. Para LATOUR (2005), o social não é um lugar, uma coisa ou um domínio, mas um movimento provisional de novas associações. A mobilidade faz parte do processo informacional e comunicacional da cultura digital.

Segundo SCHLEMMER e LOPES (2012), as tecnologias digitais têm provocado mudanças não só vinculadas à produção de bens e serviços, mas também:

[...] na forma de pensar, de agir, de interagir, de se comunicar, de se relacionar, de estudar e aprender, de trabalhar, de se divertir, enfim, de viver e conviver na contemporaneidade. Nestes diferentes domínios, constituímos redes, integramos comunidades digitais, que nos conectam a outras pessoas. Assim, temos amigos, trabalhos, relacionamentos, compramos, vendemos, estudamos, pesquisamos, jogamos, num novo contexto, não mais analógico, mas também, digital. (SCHLEMMER e LOPES, 2012, p. 2):

Ainda segundo SCHLEMMER e LOPES (2012), viver nos dias de hoje significa existir numa sociedade interligada por uma infraestrutura de serviços de telecomunicações. A cada dia surgem novas TDs que nos exigem adaptação. Tais tecnologias, conforme os autores, ao possibilitarem novas formas de comunicação e interação entre as pessoas “têm favorecido o acesso a diferentes meios e fontes de informação, potencializando a troca de informações, o compartilhamento de experiências, ideias e conhecimentos” SCHLEMMER e LOPES, (2012, p.3).

Portanto, em tempos de web 2.0 e de outras TDs que chegam e chegarão, de compartilhamento de ideias, de uma sociedade que se organiza em redes, de volume cada vez maior de informações, de novos desafios e competências para se viver e atuar no mundo de hoje, é importante pensar em como preparar os sujeitos não somente para um saber técnico, para memorizar textos, para exercer um ofício, mas sim, para deflagrar a curiosidade, a crítica e o desenvolvimento de uma postura mais e mais criadora. Neste sentido, conceitos que fazem parte da pesquisa desta dissertação como

inteligência coletiva, dialogicidade e interação, serão apresentados no subcapítulo seguinte.

3.2 INTELIGÊNCIA COLETIVA, DIALOGICIDADE E INTERAÇÃO

No presente contexto da cultura digital, diferentes mídias sociais digitais, incluindo *blogs*, *podcasts*¹⁰, *wikis*¹¹, sites de relacionamentos, de compartilhamento de fotos e vídeos, mundos digitais virtuais em 3D, entre outros, ampliam as possibilidades para aprendizagem, pois tais tecnologias permitem diferentes formas de interação entre os sujeitos, propiciando compartilhamento de saberes, construção e co-construção colaborativa e cooperativa.

CASTELLS (2003) traz para discussão como necessidade primária, pensar em uma pedagogia que possa ser baseada no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar. Para FREIRE (2011), ensinar exige respeito à autonomia do ser educando. O autor pontua que: “O professor deve respeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mas precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia;[...]” FREIRE (2011, p. 58).

Ainda, para FREIRE (2011), o educador não pode negar-se o dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Cabe a ele, educador, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo no que diz respeito a desafiar o educando a relacionar o que aprende com o real. Como o autor bem coloca, o que se necessita é de uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. Para FREIRE (2011, p. 122), “a educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”, uma educação que jogue o educando às experiências de debate e da análise dos problemas e que lhe

¹⁰ Nome dado ao arquivo de áudio digital, frequentemente em formato MP3 ou AAC (este último pode conter imagens estáticas e links), publicado através na internet e atualizado via RSS que permite aos utilizadores acompanhar a sua atualização.

¹¹ O termo wiki é traduzido por rápido, ligeiro, veloz no dialeto havaiano e são utilizados para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo. Este software colaborativo permite a edição coletiva dos documentos usando um sistema que não necessita que o conteúdo seja revisto antes da sua publicação.

propicie condições verdadeiras de participação. Como a cultura digital atual pode contribuir para uma educação que favoreça a criação?

A web atual instaura um conceito de “cultura participatória”, como propõe JENKINS (2009) do MIT: muitos usuários elaborando e compartilhando conteúdo. A ideia é fomentar a inteligência coletiva, conceito apresentado por LÉVY (1999, p. 130):

Um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado.

Para o autor, “inteligência” é o conjunto das aptidões cognitivas, a saber; as capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar. Na medida em que possuímos essas aptidões, todos nós somos inteligentes. Porém, como pontua LÉVY (1999), há uma parte subestimada no exercício das capacidades cognitivas que implica uma parte coletiva ou social. Jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidiálogo, real ou imaginado. Exercemos nossas faculdades mentais superiores em função de uma implicação em comunidades vivas com suas heranças, seus conflitos e seus projetos. O universo de coisas e de ferramentas que nos cerca e que compartilhamos pensa dentro de nós de mil maneiras diferentes e assim participamos da inteligência coletiva que as construiu. As instituições sociais, leis, regras e costumes que regem os nossos relacionamentos influem de modo determinante sobre o curso de nossos pensamentos. Seja qual for o tipo de interação entre indivíduos, seja uma pessoa pesquisadora em física, sacerdote, chefe de um serviço público, seja a comunidade científica, a Igreja, a burocracia do Estado ou a Bolsa, cada uma encarna, formas diferentes de inteligência coletiva, com seus modos de percepção, de coordenação, de aprendizagem e de memorização distintos. Segundo LÉVY (1999), cada indivíduo humano, pela biologia possui sua inteligência individual, mas pela cultura, a inteligência é altamente variável e coletiva e possui uma dimensão social ligada às linguagens, às técnicas e às instituições, notoriamente diferentes conforme os lugares e as épocas.

Conforme mencionado anteriormente por CASTELLS (2008), a cultura digital na qual vivemos oferece um espaço para constituição gradual da mente coletiva pelo

trabalho em rede, em que a possibilidade de se comunicar desde o local até o global dilui o processo de interação.

Segundo RECUERO (2004), a interação social no ciberespaço pode dar-se de forma síncrona ou assíncrona. Tal distinção se refere à diferença de construção temporal causada pela mediação que atua na expectativa de resposta de uma mensagem. RECUERO (2004, p. 32) define:

Uma comunicação síncrona é aquela que simula uma interação em tempo real. Deste modo, os agentes envolvidos têm uma expectativa de resposta imediata ou quase imediata, estão ambos presentes (online, através da mediação do computador) no mesmo momento temporal. É o caso dos canais de chat, ou mesmo conversas nos sistemas de mensagens. Já o email, ou um fórum têm características assíncronas, pois a expectativa de resposta não é imediata.

PRIMO (2008) propõe uma tipologia para o estudo da interação mediada pelo computador: PRIMO (2008, p. 5) acrescenta que:

Esta proposta, porém, focar-se-á não nos participantes individuais, e sim no “entre” (interação = ação entre). Isto é, busca-se evitar uma visão polarizada da comunicação, que opõe emissão e recepção e foca-se em uma ou noutra instância. Uma rede social não pode ser explicada isolando-se suas partes ou por suas condições iniciais. Tampouco pode sua evolução ser prevista com exatidão. Como fenômeno sistêmico, sua melhor explicação é seu estado atual. Os recursos e produtos desse tipo de rede são incorporados, gerados, transformados e movimentados através de ações intencionais ou não dos participantes.

PRIMO (2008) propõe dois tipos de interação a partir da observação do relacionamento entre os interagentes: mútua e reativa. Para o autor, esses dois tipos de interativos possuem diferentes características, mas não são totalmente homogêneos em seu interior. O autor (PRIMO, 2008, p. 57) define:

[...] a interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada do relacionamento, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta.

A interação reativa é sempre limitada para os sujeitos envolvidos no processo, como, por exemplo, clicar em um *link* em que o sujeito não pode determinar ou redefinir para onde esse *link* aponta. Já em um *chat* é possível realizar um diálogo com um ou

mais sujeitos bem como um *blog* onde se pode interagir com comentários e construir uma relação com outros comentaristas e com o próprio autor do *blog*.

PRIMO (2008) coloca que a interação mútua deve ser compreendida em contraste com a interação reativa. O termo “mútuo” visa salientar o enlace entre os interagentes, sendo que cada comportamento na interação é construído em virtude das ações anteriores.

Nas mídias sociais digitais há interações reativas quando, por exemplo, se interage com outras pessoas apenas clicando em botões “curtir”, como no Facebook, aceitando ou não amizades. Para RECUERO (2004), mesmo não sendo interações mútuas, elas têm impacto social, uma vez que apresentam reflexo nos dois lados da relação comunicativa. Conclui RECUERO (2004, p. 33):

Se alguém aceitar ser amigo de alguém no Orkut, por exemplo, há um reflexo no sistema (as pessoas são unidas por uma conexão) e um reflexo no indivíduo (cada um dos interagentes terá mais um “amigo”, que poderá ter acesso a seus dados pessoais e enviar mensagens) . Do mesmo modo, ao entrar em uma comunidade o ator tem um reflexo sobre a mesma (já que sua presença será notada pelo aparecimento de sua foto e nome dentro do sistema do grupo) e sobre os demais atores que virão a vê-lo.

As interações reativas conforme RECUERO (2004), por suas próprias limitações, reduzem o espectro das relações sociais que podem gerar e, as interações mútuas, como permitem a inventividade, podem gerar relações mais complexas do ponto de vista social. Muitos relacionamentos podem acontecer através de mais de um canal, portanto, muitas vezes, podem se estabelecer interações mútuas e reativas simultaneamente, como coloca PRIMO (2008).

Assim, de acordo com PRIMO (2007), a web 2.0 tem repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática. Tais construções não necessariamente acontecem no ambiente educacional tradicional.

De acordo com os estudos feitos internacionalmente em organizações como a *Futurelab* que realiza pesquisas de campo e busca demonstrar usos inovadores da tecnologia no intuito de colaborar com a mudança sistêmica da educação em parceria com o governo do Reino Unido, círculos acadêmicos e comunidades de prática, há

evidências de que pessoas estão se engajando em aprendizagens informais baseadas nos conhecimentos compartilhados por meio da tecnologia da web 2.0. SEFTON-GREEN (2004, p. 3), pesquisador da *Futurelab* coloca:

Computadores e outros aspectos das TiCs permitem que as crianças e jovens interajam com uma ampla variedade de atividades que apóiam a aprendizagem. No entanto, muitas destas vivências não acontecem nos contextos educacionais tradicionais. De fato, muitas destas tecnologias não são consideradas educacionais de acordo com o nosso entendimento convencional deste termo.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um ato social e sociocultural, o ambiente da web 2.0 permite criar espaço para que o conhecimento seja socializado dentro de um grupo, no qual a informação não é simplesmente transmitida, mas possa ser criada em conjunto, dentro de um contexto cultural, em que os sujeitos podem lidar com um material autêntico a fim de realizar projetos e problematizar situações.

FREIRE (2011), ao alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, já atribui que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, deve assumir-se como sujeito também da produção do saber e que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. FREIRE (2011) insiste e reitera que:

[...] este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica – mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

No âmbito da educação, as TDs podem auxiliar no processo de criar e compartilhar conteúdo. Tais ambientes podem propiciar trocas e construção de conhecimentos novos que, por sua vez, podem ser socializados via web. Ao aprender como criar e usar *blogs*, *wikis*, *podcasts*, mídias sociais digitais como Facebook, Orkut, My Space, Twitter, dentre outras, é possível engajar os sujeitos em aprendizagens, fazê-los se comunicar com os seus pares, professores, autores, experts etc.

A web atual promove mais um espaço para discussão, questionamentos, troca de informações, compartilhamento de ideias, conhecimento, etc, com o outro. Há a

possibilidade de se formar uma **rede** em que os pares possam se ajudar desenvolvendo também **rede** de apoio mútuo entre alunos, professores e outros. Porém, estamos nós, educadores, disponíveis para isso? A partir do contexto em que esta dissertação se situa, é importante compreender como a web 2.0, mídias sociais digitais e redes sociais digitais se articulam a fim de poder proporcionar oportunidades de aprendizagem. Estes pontos serão tratados a seguir.

3.3 WEB 2.0, MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS E REDES SOCIAIS DIGITAIS

Segundo O'REILLY (2005), a web 2.0 trata de sistemas que atrelam a inteligência coletiva. O'REILLY (2005) vê a web 2.0 sem fronteiras definidas, mas sim com um núcleo gravitacional (*gravitational core*) no qual circulam recursos de interconexão e compartilhamento. Para esse autor, a web 2.0 é uma plataforma que torna possíveis funções online que antes só poderiam ser viáveis com a instalação de determinados programas no computador. O'REILLY (2005) caracteriza a web 2.0 como um sistema que favorece uma "arquitetura de participação" em que o conceito chave é que cada usuário adiciona *valor*, ou seja, quanto mais pessoas usarem os serviços da web 2.0, estes se tornam cada vez melhores e os usuários se tornam coautores.

De acordo com PRIMO (2007), na primeira geração da web, os sites eram trabalhados como unidades isoladas, as *homepages* eram estáticas. Hoje, na segunda geração, os sites têm uma estrutura integrada de funcionalidades e conteúdo, há uma ênfase na publicação e participação dos usuários como, por exemplo, *blogs* com comentários e sistema de assinaturas. Há espaço para que os internautas possam publicar, compartilhar e interagir com o conteúdo. Imagens, vídeos, enciclopédias e jornais online, escritos de maneira colaborativa, encontram-se disponíveis em sites como *Flickr*, *You Tube*, *Wikipedia*, *Wikinews* etc.

A web 2.0 é a segunda geração de serviços na rede que tem como característica a ampliação de formas de produção cooperada e compartilhamento de informações online.

PRIMO (2007, p. 1) a caracteriza como:

A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. A Web 2.0 refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas (serviços Web, linguagem Ajax, Web *syndication*, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador.

Além disso, PRIMO (2007) também ressalta o quanto a web 2.0 fornece serviços para que os sujeitos organizem as informações que lhe são relevantes através de *bookmarks* e *tags*. Trata-se do registro de “favoritos” (bookmark) e de associação de dados por meio de palavras-chave (*tags*). As *tags* são usadas não apenas para conferir significado para a quantidade de textos na web, mas também para facilitar o registro e recuperação de imagens.

A tecnologia digital vem alterando as relações sociais da mesma forma como aconteceu com a redução gradual da tradição oral e o surgimento da palavra impressa, da imprensa, do cinema e de outros meios de comunicação. Como afirma RHEINGOLD (2000), a tecnologia não precisa ditar o modo como nossas relações se modificam, mas só podemos influenciar a mudança se entendemos como as pessoas usam as tecnologias.

Os recursos da web 2.0 potencializam a livre criação e a organização distribuída de informações compartilhadas. Ao mesmo tempo, ao se discutir o trabalho aberto e coletivo na rede, não se pode descartar que alguma regulação seja eliminada ou desnecessária. Desvios e desequilíbrios podem emergir e muitos serviços online têm a intenção de não apenas oferecer um ambiente fácil e seguro para publicação e debate, mas também recursos para a gestão coletiva do que é disponibilizado na rede.

Para PRIMO (2007), a web 2.0 não tem um aspecto somente tecnológico, mas também social. O fato de haver a interconexão de computadores implica que pessoas estão conectadas, formando uma rede. Quando as pessoas estão conectadas através de computadores ou qualquer outro artefato tecnológico digital, por um conjunto de relações sociais como amizade, trabalhos, interesses em comum, troca de informações, inicia-se um processo de interação entre esses sujeitos e que mantém a sua existência por causa dessas interações.

Para BAKER (1999), a ideia de aprender em comunidade requer outro olhar nas relações entre alunos, professores e gestores. A ideia de individualismo, que dominou o debate educacional por décadas, é rejeitada.

De acordo com SEWLYN (2007), para muitos pesquisadores, os aplicativos da web 2.0 estão ocupando uma importância grande na vida das pessoas e em como elas se relacionam com o conhecimento, merecendo assim, uma atenção da comunidade educacional.

A simplicidade e transparência dos recursos da web atual propiciam que alunos possam compartilhar informações e recursos entre os seus pares.

Portanto, as novas formas de interação social advinda das atuais TDs fazem emergir possibilidades de trocas imediatas. Como já mencionado, os sujeitos passam a ser, ao mesmo tempo, receptores, emissores, produtores e consumidores de informação. As TDs não surgiram com preocupações educativas, mas podem associar-se à educação em função de uma necessidade de pensar a formação desse indivíduo num mundo vivido por estas novas tecnologias digitais. Portanto, é possível pensar educação hoje, sem levar em conta as tecnologias digitais?

O processo educacional mediado por essas TDs pode adquirir outras dimensões e as relações educativas podem tornar-se pluridirecionadas e dinâmicas, rompendo com velhos modelos pedagógicos ao possibilitar que o sujeito interaja com o seu próprio processo de aprendizagem. Modelos anteriores que só conhecem a comunicação unilateral e desconsideram a autonomia do aluno perdem cada vez mais espaço. O sujeito, nesse contexto educacional mediado por essas tecnologias, deixa de ser aquele que deve apenas aceitar ou não a mensagem proposta pelo professor. Ele pode tornar-se sujeito da sua própria educação. Nesse contexto, qual será o papel do professor? Qual será a sua disponibilidade para agregar o uso das TDs à sua prática? As possibilidades de como a web 2.0 pode contribuir ao trazer novas e diferentes perspectivas para a construção de conhecimento no âmbito educacional serão trazidas para a discussão neste trabalho, no contexto das mídias sociais digitais.

Relações sociais se estabelecem dentro do espaço digital. Há um número cada vez maior de trocas e interações ocorrendo a cada segundo nos espaços digitais. A utilização do termo mídia social digital, nesta dissertação, é dada a partir das noções de

BOYD (2010), RECUERO (2008), LEMOS (2009), caracterizando-a pelo papel ativo do usuário e por uma lógica comunicacional descentralizada que se opõe ao modelo unidirecional da mídia de massa.

RECUERO (2008) em seu blog (<http://www.pontomidia.com.br/raquel/>) define mídia social como “aquela ferramenta de comunicação que permite a emergência das redes sociais.” Para RECUERO (2008), para que as redes sociais emerjam, esses meios de comunicação precisam subverter a lógica das mídias de massa (um para todos) para a lógica da participação. A autora (2008) coloca que a mídia social está diretamente ligada com a Internet, porém não concorda que seja uma característica da web 2.0, mas a potencializa. Recuero refere-se às listas de discussão, fanzines online, dentre outros espaços de interação que já estavam presentes de algum modo na fase anterior da web. A autora usa o termo “ferramenta”, o que pode levar ao pensamento de instrumento utilizado somente para um determinado fim. Nesta pesquisa, ao falar de mídias sociais, não as refiro como ferramentas, mas como tecnologias que permitem mais do que uma “emergência de redes sociais”, e sim, associações entre os sujeitos que permitem o surgimento de redes e estas redes passam a ser um universo de comunicação onde laços sociais se estabelecem neste contexto digital.

Segundo BOYD (2010), os fluxos atuais de informação estão relacionados à web 2.0, que inaugurou uma lógica em rede na mídia a partir das possibilidades descentralizadas de distribuição de conteúdos e difusão de informações. Para BOYD (2010) a principal novidade e principal desafio das mídias sociais digitais não diz respeito tanto à distribuição de informações, mas em como fazer com que as pessoas prestem atenção à sua mensagem antes de consumi-la.

As mídias sociais digitais são interações sociotécnicas características da sociedade midiaticizada. Mídia não é apenas um meio técnico, ela representa e incorpora também valores, normas que mobilizam a atuação dos sujeitos e grupos em sociedade. Tratam-se de tecnologias que possibilitam usos e apropriações que envolvem participação ativa dos sujeitos através de comentários, recomendações, disseminação e compartilhamento de conteúdo próprio ou de terceiros. É o caso de espaços que atuam como mídia social digital, tornando possíveis os usos criativos, a conversação, a associação entre sujeitos. São exemplos de mídia social digital o Orkut, o Facebook, o

Youtube, o Flickr, o Twitter, entre outros, cada um atuando de modo distinto e possibilitando usos combinados, conforme as apropriações dos sujeitos.

LEMOS (2009, p.9) afirma que “as mídias de massa são mídias de informação e as novas mídias de função pós-massiva são mídias de comunicação, de diálogo, de conversação.”. No entanto, tanto a mídia de massa pode comportar a comunicação, ainda que limite as possibilidades de interação entre os emissores e receptores, quanto à mídia social digital pode envolver apropriações mais informativas.

Para a RECUERO (2008), os usos das mídias sociais são sempre criativos, ela é conversação, porque mais do que a mera participação, permite que os atores possam se engajar de forma coletiva através da cooperação e mesmo da competição. Além disso, permite que vários fluxos de informações diferentes circulem através das estruturas sociais estabelecidas nela. As redes sociais digitais, segundo a autora, podem emergir da mídia social através da sua apropriação e conversação. Novamente, mais do que uma emergência de redes sociais, os sujeitos associam-se pois se não houver associação entre os atores na há emergência de rede social.

Ao falar das mídias sociais digitais é importante deixar claro a sua diferença em relação ao conceito de rede social digital.

RECUERO (2010, p. 24) traz a sua definição de rede social como “um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)”. A autora chama de atores por considerá-los representações performáticas dos indivíduos. A palavra “nó” ou nodo vem do estudo das redes sociais por matemáticos e cientistas que concentravam seus estudos sobre a sociedade dentro do conceito de rede. Essa comunidade científica procurou dissecar fenômenos e construir conceitos e teorias para explicar como se dá a interação entre as partes, sua estrutura, manutenção, dinâmicas, suas diferenças e impactos nos indivíduos. Os atores representam os nós da rede e as conexões podem ser percebidas de diversas maneiras, pois são elas, as conexões, o foco principal dos estudos das redes sociais em qualquer espaço, cibernético ou não, pois é a sua variação que altera as estruturas desses grupos.

Para RECUERO (2004), a matéria prima das relações e dos laços sociais é a interação. Segundo a autora (2004, p. 31) “a interação é, portanto, aquela ação que tem

um reflexo comunicativo entre o indivíduo e seus pares, como reflexo social.” No caso das mídias sociais digitais, tudo é construído pela mediação do computador, não há pistas imediatas da linguagem verbal e não verbal e a interpretação do contexto da interação precisa ser negociada durante o processo.

BOYD e ELLISON (2007, p. 2) enunciaram uma formulação do termo site de rede social que esclarece que simplesmente ter o registro não é suficiente sem ter a habilidade de fazer e compartilhar conexões dentro da comunidade:

Definimos sites de redes sociais como serviços baseados na web que permitem que indivíduos construam um perfil público ou semi-público num sistema limitado, articulem uma lista com outros usuários com os quais compartilham uma conexão e vejam e atravessem sua lista de conexões e aquelas feitas por outros dentro do sistema. A natureza e nomenclatura destas conexões podem variar de site para site.

Segundo RECUERO (2010), a partir da conceituação de BOYD e ELLISON (2007), a rede social é toda a conexão que possibilita associação de pessoas, podendo manifestar-se na Internet ou fora dela, porém alguns serviços específicos têm a finalidade de dar suporte às redes sociais digitais ou são apropriados pelos sujeitos com esse fim, tanto para informação quanto para diálogo e participação. A mídia social digital tem como marca, conforme já colocado por RECUERO (2008), as apropriações criativas, que tem a ver com os usos personalizados dos recursos digitais, já a rede social digital, depende da relação, da possibilidade de trocas entre os atores.

Embora muitas obras de Pierre Lévy tenham antecedido o advento das mídias sociais digitais na Internet, o autor já havia analisado e escrito sobre as características de uma interação em rede no ciberespaço. Para LÉVY (1999), a rede conta com uma característica particular que é a interatividade, uma ação de troca contínua das funções de emissão e recepção comunicativa. Os ambientes digitais, nesse sentido, têm o papel singular de promover níveis de interação tal como conceituou LÉVY (1999), do tipo *Todos -Todos* e não mais *Um - Um*, nem *Um – Todos*. Portanto, mais que a televisão, o rádio, cinema ou vídeo, o computador conectado à Rede proporciona uma verdadeira interação em tempo real. Essa possibilidade de interação é ainda maior em comunidades virtuais. Antecedidas pelas páginas pessoais e pelos *blogs*, as redes sociais na Internet ganham, a cada dia, mais e mais adeptos que atuam fortemente

sobre o panorama da comunicação, alterando o modelo centralizado de produção e distribuição, característica dos meios de mídia de massa. A comunicação está distribuída na rede. Com o surgimento da web 2.0, é que a atuação dos usuários é ampliada e estes cada vez mais exigentes e participativos, lançam mão de diversos dispositivos de comunicação para se fazer ouvir e ver.

RECUERO (2004) afirma que as redes sociais na Internet possuem elementos característicos que servem de base para que a rede seja percebida e as informações a respeito dela sejam apreendidas tais como sua estrutura, tipo, como são compostas por meio da comunicação mediada pelo computador e como essas interações mediadas são capazes de gerar fluxos de informações e trocas sociais que impactam essas estruturas.

A autora ressalta ainda que, embora as mídias sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles, sozinhos são apenas sistemas. Os atores sociais, aqueles que utilizam as redes é quem constituem essas redes.

RECUERO (2004, p. 104) define que “sites de redes sociais são aqueles que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores.” As redes sociais na Internet permitem conversas públicas com as notícias postadas pelos usuários em forma de mural, mensagens privadas, chat, criação de grupos e listas fechadas ou abertas.

Outro fator que é característico conforme RECUERO (2004, p. 116), é a sua “capacidade de difundir informações através das conexões existentes entre os atores.” Tal capacidade foi capaz de alterar os fluxos de informação dentro da própria rede uma vez que o surgimento da Internet por si só, proporcionou que as pessoas pudessem difundir as informações de forma mais rápida e mais interativa.

Desde que surgiram, foram contabilizados vários espaços de mídias sociais digitais com recursos tecnológicos, capazes de abrigar uma vasta gama de práticas segundo BOYD e ELLISON (2007), como conectividade móvel, compartilhamento de foto e vídeo, possibilidade de associação com outras mídias etc.

Conforme RECUERO (2004), nesses espaços aglomeram-se muitas comunidades virtuais onde saberes são produzidos. Esses sistemas funcionam com o primado fundamental da interação social, ou seja, buscando conectar pessoas e

proporcionar a comunicação entre elas. Portanto, podem o aprender e o ensinar, tornarem-se mais instigantes com a inclusão de mídias sociais digitais no processo educacional?

Nesta dissertação a mídia social digital utilizada para a pesquisa foi a mídia Facebook. A história, criação, características e possibilidades para contextos de ensino e aprendizagem desta tecnologia serão apresentadas a seguir.

3.3.1 Facebook

O Facebook foi criado pelo americano Mark Zuckerberg e o brasileiro Eduardo Saverin em 2003, quando ambos eram estudantes em Harvard. Projetado inicialmente para abrigar diferentes redes ligadas à Universidade de Harvard, aos poucos o site abriu-se para a participação de alunos de outras instituições universitárias, desde que tivessem em endereço de e-mail com domínio da universidade. Em 2005, o Facebook passou a aceitar estudantes secundaristas, profissionais atuando em corporações e eventualmente, qualquer pessoa. A personalização da página do Facebook é uma das características que o distinguem de outros. Ela tem o modelo dos “Year Books” das escolas americanas em que um breve perfil escrito dos estudantes é apresentado junto com uma foto. Na versão eletrônica, os usuários se apresentam aos outros dentro de uma organização de perfil mais extensa: a página incluiu uma foto, descrição de interesses de esporte, música, filmes, dentre outros. É possível montar um currículo dentro do próprio perfil, configurar sua privacidade escolhendo com quem se deseja compartilhar as informações (público, amigos ou personalizado).

No mural do Facebook (Facebook wall) há uma atualização de “status” em que o usuário pode postar o que está fazendo, seu humor no momento ou pensamentos e compartilhar com os outros que estão na sua lista de amigos. Nesse local, os usuários podem trocar mensagens curtas e estas ficam visíveis àqueles pertencentes ao grupo de amigos. Além disso, o Facebook oferece uma série de outros recursos como chat, mensagens privadas, possibilidades de postar vídeos e fotos, criação de grupos e listas de amigos, eventos, jogos e várias outras.

Dada a sua ampla variedade de recursos, os sujeitos podem usar o Facebook de acordo com a sua preferência.

Conforme SWELYN (2008), existe um número crescente de educadores que posicionam a mídia digital para o aprendizado. MASON (2007) argumenta que o Facebook compartilha de muitas qualidades que podem ser utilizadas na educação, pois pares podem trocar *feedbacks* dentro de um contexto social de aprendizagem. MALONEY (2007 apud SWELYN, 2008) trazem que as qualidades conversacionais, colaborativas e comunais do Facebook são vistas como “espelho do que conhecemos como bons modelos de aprendizagem, uma vez que são colaborativos e encorajam um papel de participação ativa para os usuários”.

SWELYN (2008) traz outros benefícios educacionais do Facebook como a habilidade de conectar os sujeitos entre si dentro de redes de aprendizagem colaborativa. Citando MALONEY, SWELYN (2008), complementa que as mídias sociais digitais, mostram, entre outros aspectos, que sujeitos podem investir tempo e energia em construir relações em volta de interesses comuns e comunidades de conhecimento.

Ainda assim, o autor pontua que são necessárias mais pesquisas e estudos nessa área, uma vez que ainda há limitações claras em termos de quantidade e qualidade de pesquisa conduzida para verificar os usos educativos das mídias sociais digitais.

Tendo como pano de fundo a possibilidade da web 2.0 propiciar a construção e compartilhamento de conhecimento através das interações no contexto da mídia social digital Facebook, os aplicativos de jogos sociais ali disponibilizados servirão de objeto de pesquisa nesta dissertação, a fim de compreender, como estes podem ser utilizados no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Neste sentido, é importante discorrer sobre o jogo e o seu papel na Educação, o que farei no próximo tópico que segue.

3.4 JOGOS E EDUCAÇÃO

O jogo é um fenômeno da cultura humana e até anterior a ela visto que tanto homens quanto os animais o tem como elemento de sua existência. Para HUIZINGA (2000), o jogo vai além de entretenimento e é mais do que um fenômeno fisiológico ou

um reflexo psicológico e sim possui uma função significativa, pois todo o jogo significa alguma coisa. Porém, é difícil conceituar jogo. Nas palavras de HUIZINGA (2000, p. 9):

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social.

Os jogos constroem conhecimento, padrões de comportamento e também facilitam a comunicação. Por meio do jogo, o sujeito brinca naturalmente, testa hipóteses, explora toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral.

Os jogos desenvolvem as capacidades mentais e físicas dos sujeitos, têm suas próprias regras, possuem condições de tempo e espaço, permitem uma participação voluntária, prendem a atenção dos participantes e os colocam em uma corrida consigo mesmo e com outros a fim de atingir certos objetivos.

Para HUIZINGA (2000), os jogos são tão antigos quanto a própria humanidade. O jogo é algo inerente à nossa cultura e, portanto, a nossa espécie. Além de *homo sapiens*, deveríamos também levar a denominação de *homo ludens*, pelo caráter lúdico que, muitas vezes, está presente nas relações humanas.

HUIZINGA (2000) afirma que todas as atividades humanas, bem como a filosofia, guerra, arte, leis e linguagem, podem ser vistas como resultado de um jogo. A ideia de jogo é central para a civilização. HUIZINGA (2000) enxerga o jogo como a própria possibilidade do exercício da criatividade humana. Para esse autor, o jogo é uma atividade livre e voluntária, não é a vida real (presencial física) e sim um intervalo em nossa vida, pois distingue-se da vida comum tanto pela duração quanto pelo lugar que ocupa.

O jogo também foi objeto de investigação de Piaget ao construir a Epistemologia Genética. Para ele existem três pontos importantes no jogo: o seu caráter simbólico, o sistema de relações que o jogo proporciona e a presença de regras:

O caráter simbólico – o jogo nos transporta para outra dimensão que não é a da realidade, no jogo podemos imaginar, criar situações, viver personagens distintos do nosso dia a dia. O faz de conta aparece e, vivenciando situações imaginárias, podemos

aprender mais sobre as situações reais que enfrentamos no cotidiano. Em PIAGET (1990, p.146):

[...] o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante.

O jogo simbólico implica uma representação. Um exemplo dado por PIAGET (1990) é a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel e se satisfaz com essa ficção. O símbolo lhe fornece meio de assimilar o real.

O jogo como um sistema de relações – embora existam os jogos solitários, uma das características principais do jogo é a disposição dos jogadores a jogar. Para jogar é necessário que exista mais de um jogador e é a partir daí que começa o sistema de relações que vai permear todo o jogo. Nesse sistema de relações aprendemos a interagir com o diferente, o adversário, o que tem os mesmos objetivos, o que tem objetivos distintos dos nossos, há um “jogo” de interesses, uma relação de contrários.

A presença de regras – os jogos de regras começam a aparecer no desenvolvimento infantil por volta dos seis, sete anos de idade. A regra supõe necessariamente, relações sociais ou interindividuais. A regra, segundo PIAGET (1990), “é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que sua violação representa uma falta”. Os jogos de regras, subsistem e se desenvolvem ao longo de toda a vida, pois o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado. PIAGET (1990, p. 184) define os jogos de regras:

Os jogos de regra são jogos de combinações sensório motoras (corridas, jogos de bola de gude...) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentado quer por um código transmitido de gerações a gerações, quer por acordos momentâneos.

Nos jogos em que existem regras, estas podem ser mais abertas ou mais fechadas, mas estão lá, orientando a dinâmica e apoiando os jogadores. Através das regras podemos trabalhar a autonomia. Mais do que aceitar regras impostas, a possibilidade da criação de novas regras, pactuadas, contratadas e acordadas pode desenvolver nos educandos a autonomia. Ao criar novas regras, a pessoa entende o

valor daquela determinação e esta começa então a fazer sentido. Nesse processo, já não temos mais regras impostas, mas sim regras fundamentadas no consenso, na discussão e em acordos que servirão para facilitar a dinâmica do trabalho em grupo. Quando essas regras já não fizerem mais sentido, então poderão ser modificadas.

Para MOITA (2007), o jogo é um recorte do tempo, em que a pessoa assume uma vida paralela à real. O jogo é um elemento da cultura humana, transmissor, retransmissor, criador e recriador dela. O jogo cria a ordem e é a ordem. O jogo possui uma estrutura própria que impõe uma determinada ordem. Conforme MOITA (2007), o jogo detém um sistema de relações e obrigações em que a principal característica é a tomada de decisão daquele que joga.

O jogador, apesar de sua vontade de ganhar, deve respeitar as regras do jogo. O jogo exerce um fascínio, desperta um prazer que faz com que o jogador jogue contínua e repetidamente. Esse prazer que pode fazer com que o jogo não seja algo descartável e sim uma necessidade para o jogador.

No jogo, de acordo com MOITA (2007), coexistem características aparentemente antagônicas, como liberdade, regra, fantasia, realidade, criação, riso, seriedade. O ato de jogar, segundo a autora é, em essência, movimento, porque supõe uma ação, uma dinâmica própria, durante a qual o jogador apresenta mudanças em relação ao seu comportamento, aos seus sentimentos, à sua aprendizagem ou à sua forma de expressão. Para a aprendizagem os jogos são muito importantes, pois, conforme a autora (MOITA, 2007, p. 18):

[...] o jogo cria uma predisposição para aprender, pois cria situações de desafio, ao mesmo tempo que liberta, enquanto normatiza, organiza e integra. Posso, então afirmar que o jogo, enquanto atividade lúdica, é educativo, pois além do interesse, oferece condições de observação, associação, escolha, julgamento, emissão de impressões, classificação, estabelecimento de relações, autonomia.

Atualmente, os jogos digitais fascinam crianças, adolescentes e adultos. Tais jogos possuem um caráter simbólico muito forte, pois criam um mundo imaginário onde os jogadores assumem papéis, identidades e a presença de regras para que o jogador possa permanecer no jogo. Os jogos eletrônicos, conforme RAMOS (2007, p.5), “resguardam características lúdicas e envolvem situações imaginárias que podem

mesmo não condizer com a realidade, bem como possuem regras próprias ou, dependendo do jogo, tem a possibilidade do jogador estabelecer e combinar as regras.”

Uma das primeiras maneiras de se adentrar no mundo tecnológico é através de jogos eletrônicos, jogados em consoles ou em computadores, celulares, PDAs, ou na Internet como os jogos digitais que também podem ser jogados por vários sujeitos ao mesmo tempo como os MMOG. Para MOITA (2007, p. 21):

Os games, embora com algumas semelhanças, em sua elaboração, com jogos tradicionais, permitem, para além da possibilidade de simulação, de movimento, de efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem, oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparato de comunicação e da convergência das mídias. Proporciona, assim, novas formas de sentir, pensar, agir e interagir.

Esses jogos têm uma interface digital, visual praticamente similar a um filme, pois apresentam cenários, personagens, roteiro, oferecem uma interação participativa, detêm regras, estratégias e são um produto de entretenimento.

Segundo BRANCHER (2009), para se construir um jogo digital é necessário que este seja consistente e divertido para que o jogador possa chegar até o final respeitando as regras necessárias. Deve conter uma boa história, oferecer bons gráficos, sons, jogabilidade, precisa ter um objetivo claro para que o jogador saiba que está indo para algum lugar e que premie o jogador por um objetivo cumprido. Segundo esse autor, o jogador deve saber o tempo inteiro sobre qual é o próximo passo a ser seguido, porém nem sempre isso se faz necessário, pois o caráter da surpresa e da imprevisibilidade é o que instiga muitos jogadores.

O desafio é a verdadeira motivação do jogo para que os jogadores se sintam atraídos por ele. Quando se fala de jogos online, interagir com outros jogadores é fundamental e o jogo deve propiciar aos jogadores formas de contato através de chats, mensagens e fóruns a fim de possibilitar o compartilhamento de experiências, de forma que os que jogam há mais tempo, colaborem para que os mais novos consigam evoluir. É importante também que o jogo ofereça emoções como alegria, tensão, suspense e também propicie a fantasia para que os jogadores tenham a possibilidade de incorporar personagens, habilidades, poderes a fim de utilizar esses recursos para realizar ações dentro do contexto imaginário do jogo.

Os jogadores desses tipos de jogos esperam, segundo BRANCHER (2009), que o jogo lhe propicie alcançar os seus objetivos gradualmente com o cumprimento de desafios ou missões, que seja possível certo grau de imersão, fazendo com que o jogador sinta-se parte do jogo.

O jogo propicia a criação de mundos imaginários, fazendo com que os jogadores estejam imersos neles. A interação é outro aspecto importante, pois permite que o jogador possa explorar o jogo livremente, possa se relacionar com os elementos do jogo. Quando este propicia a interação entre jogadores, pode se tornar ainda mais interessante, pois, os desafios podem mudar a cada jogo e cada jogador irá reagir frente às ações de jogadores diferentes. O papel da interação é fundamental no jogo, pois, ao contrário de uma história que tem uma sucessão imutável de fatos, o jogo permite que o jogador crie a sua própria história, fazendo escolhas e sendo encorajado a explorar as relações de causa e consequência. Essa é uma das razões de como os jogos podem ser formas interessantes para aprender.

Outros elementos fundamentais são o conflito e a segurança. O conflito surge quando o jogador está ativamente perseguindo um objetivo e encontra alguns obstáculos que dificultam alcançá-lo. Ele é fruto da interação do jogador com o jogo. O jogo precisa ter o conflito para manter o jogador motivado. Muitos jogos oferecem maneiras seguras de se experimentar a realidade, assim, o fator segurança é importante também, pois ao jogar, as ações do jogador são refletidas no personagem que ele incorporou.

O conflito, segundo MOITA (2007), não precisa necessariamente enfatizar na competição individual para atingir suas metas, mas também pode incorporar elementos cooperativos a partir do momento em que um grupo de jogadores é desafiado a cooperar para enfrentar obstáculos compartilhados entre si. Quando os jogadores jogam em grupos e se organizam para vencer obstáculos, o elemento da cooperação é incluído no jogo.

Para GEE (2008), os jogos são tecnologias para proporcionar aprendizagem como forma de profundo prazer. O autor enfatiza que bons jogos permitem que os jogadores sejam produtores e não meros consumidores. É possível, através da interação com o jogo, que os jogadores possam co-desenhar o jogo com suas ações e

decisões. Da mesma forma, os jogos podem encorajar os jogadores a assumirem riscos, permitir como pensar para resolver problemas de diferentes maneiras. Os jogadores têm a chance de se apropriarem do jogo. Os jogos fazem com que os jogadores desejem a sua superação uma vez que, quando dominam como resolver um determinado problema, o jogo os desafia com outro obstáculo que pode fazer com que devam repensar toda a estratégia adotada anteriormente. GEE (2008) acredita que o jogo faz com que os conhecimentos adquiridos possam se aplicados imediatamente e que há o estímulo da criatividade. Isso se relaciona a Epistemologia Genética de Piaget, para quem o conhecimento não é dado, pronto ou acabado, ele se constitui por força da ação do sujeito, ou seja, pela sua ação com o meio físico e social. Os jogos podem propiciar aos jogadores construir conhecimento na ação, por meio da interação com outros jogadores e com o próprio ambiente do jogo (espaço modelado, objetos) e, por isso, podem ser importantes para a aprendizagem do sujeito. Ao interagir com o jogo, o sujeito transforma esse objeto e também transforma a si mesmo. Porém, trazer essas formas de aprendizagem por meio dos jogos digitais para o campo da Educação é um desafio, uma vez que segundo BECKER (2008), o professor possui uma epistemologia empirista, uma vez que, ao invés de se constituir como um educador criando as relações na interação com seus educandos, constitui-se como um treinador, muitas vezes, sem consciência da sua ação, que somente transmite e reproduz informação.

Os jogos passam a exigir a necessidade da construção de um olhar diferente para essas novas mídias nas questões sociais, cognitivas, afetivas culturais e pedagógicas. ALVES (2008) ressalta as possibilidades de construção de práticas construtivistas através dos jogos eletrônicos (2008, p. 141):

Os games classificados como de simulação possibilitam aos jogadores experimentar situações que não podem, muitas das vezes, ser concretizadas no cotidiano. Assim, através desses jogos é possível criar novas formas de vida, gerir sistemas econômicos, constituir famílias, enfim, simular a realidade, antecipar e planejar ações, desenvolver estratégias, projetar conteúdos afetivos, culturais e sociais do jogador que aprende simulações sociais e históricas complexas na interação com jogos mediados [...] assim a mediação dos jogos eletrônicos seja em cursos presenciais ou a distância, pode promover uma aprendizagem dinâmica e interativa que desafia cognitivamente os cursistas a solucionar problemas, contribuindo para a construção de práticas construtivistas.

Para BECKER (2008), aprendizagem é construção, ação e tomada de consciência das ações e, dentro dessa concepção epistemológica, professor e aluno se determinam mutuamente.

O que observamos com frequência no meio educacional é uma resistência por parte da escola, do corpo docente e de gestão, em olhar para a inclusão das tecnologias digitais, das mídias sociais digitais e jogos sociais digitais (que são o pano de fundo deste projeto de pesquisa), como um meio para construção de conhecimento colaborativo e compartilhado entre professores e alunos. São diversas as desculpas para tal resistência, desde a ignorância em relação ao meio digital e a não iniciativa por conhecê-lo, até a descrença total de que tais ambientes realmente possam abrir portas para gerar conhecimento.

GEE (2008) argumenta que o uso de jogos na escola como um meio para a aprendizagem em que o objetivo não seja o divertimento somente, e sim, o pensar sobre algo, utilizando simulações que o jogo propicia, dentro de uma proposta pedagógica, detém um potencial significado para a fundação da aprendizagem que leva à capacidade de resolver problemas e não a simplesmente passar em exames.

Conforme MOITA (2007), é possível a criação de ambientes de imersão cognitiva e social, com um processo colaborativo, em que redes são desenhadas ligando pessoas e ideias, trazendo outras formas de dialogar, compreender e aprender num suporte digital. Para a autora (2007, p. 77):

[...] os games constituem um meio para a construção e transformação da informação e do conhecimento. Por um lado porque permitem ao jogador o acesso à rede de informações e, por outro, porque são instrumentos para o desenvolvimento das interações entre as representações da comunidade de jogadores, e permitem, desse modo, a contextualização do conhecimento.

Um desafio é pensar como é possível integrar jogos digitais na Educação, considerando o currículo escolar. Que competências os professores podem reconhecer em seus alunos jogadores? Os aprendizes mudaram, é uma geração que tem outra forma de jogar, através de videogames e computadores e, dentro dos jogos, há princípios de aprendizagem que poderiam ser explorados pela escola. Outro desafio é como tornar o aluno, co-participante nesse processo. Como já mencionado anteriormente, professor e aluno, em uma concepção epistemológica interacionista,

determinam-se mutuamente, portanto a integração de jogos sociais digitais pressuporia a troca entre professores e alunos que transitam juntos entre o polo que ensina e que aprende.

Para MATTAR (2010, p. 44), “nosso sistema educacional está ainda baseado em uma abordagem centrada no conteúdo, não no aprendiz, ou seja, está centrado no que ensinar, não em como aprender”.

Ainda há muita desconfiança em torno do uso dessas novas mídias no cenário pedagógico. Porém, diante de todas as mudanças ocorridas no campo tecnológico e com implicações sociais, é necessário pensar, segundo ALVES (2009), o potencial cultural e cognitivo desses artefatos, que possibilitam a aprendizagem em rede, pluralista, diversa, harmônica, flexível, lúdica, processual, aberta, em oposição ao modelo pedagógico escolar de ordenamento, linear, sequencial, mensurável, previsível e contínuo.

Os jogos sociais digitais, no contexto da mídia social Facebook serão analisados como espaço de aprendizagem de Língua Inglesa nesta proposta de pesquisa. Portanto, no subcapítulo a seguir, descreverei os dois jogos sociais digitais utilizados nesta pesquisa, bem como que possibilidades de aprendizagem de Língua Inglesa podem ser vislumbradas a partir da história e contexto destes jogos.

3.5 JOGOS SOCIAIS DIGITAIS NO FACEBOOK

Os jogos sociais, voltados especificamente para serem jogados em mídias sociais digitais como Facebook, estabelecem novas e curiosas formas de interação e podem servir como uma forma de aprendizado. Através deles os sujeitos testam hipóteses, buscam metas, expandem a criatividade, resolvem problemas e também socializam. O ambiente de discussão e troca de informações proporcionadas pelos espaços dos jogos sociais digitais, permite que se realizem trocas sobre o próprio jogo, de forma que todos podem colaborar no jogo dos demais participantes. A simulação de situações do cotidiano que envolvem amigos da vida presencial física é o diferencial nos jogos sociais.

Os jogos disponibilizados nas mídias sociais digitais têm componentes que podem fascinar e interessar aos sujeitos:

Colecionar- existe no ser humano uma tendência instintiva para colecionar objetos.

Pontos- é a forma mais básica de apresentar os resultados sendo reflexo da eficácia ou mérito do jogador;

Feedback- resposta às ações do jogador de forma imediata;

Interação- no caso das mídias sociais, adicionar amigos, enviar mensagens, intervir no jogo dos amigos, construir juntos estratégias para atingir objetivos;

Personalização- permite que uma pessoa exiba suas preferências, gostos ou opções.

Agregar jogos sociais que atualmente se encontram presentes nas mídias sociais digitais, podem levar ao favorecimento de uma aprendizagem coletiva na rede. De acordo com LÉVY (1999):

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre os links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses em comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato.

Para tal, os jogos propostos nesta pesquisa como espaço para aprendizagem de Língua Inglesa são The Sims Social e Wetopia, ambos disponibilizados no Facebook.

Ambos os jogos são em inglês e estes acabam proporcionando possibilidades de aprendizagem da língua, ainda que o objetivo primordial destes, não seja esse. O jogador, por exemplo, se depara com uma gama de vocabulário, missões e tipos de interação com os outros jogadores que devem ser feitas em inglês. Aliar o jogo com o contexto da sala de aula presencial pode enriquecer o aprendizado e torná-lo instigante.

Ao conhecer o contexto dos jogos sociais no Facebook comecei a indagar como estes poderiam servir para favorecer a aprendizagem de Língua Inglesa. Assim, a partir da minha própria interação, que possibilitou a vivência com estes jogos sociais, bem como a observação realizada ao longo do tempo com alunos que frequentavam o espaço onde ficavam os computadores na escola, ocorreu-me pensar em como os

jogos poderiam contribuir para que a aprendizagem da língua estivesse ligada a um contexto comunicativo, em que o jogo ajudasse na aprendizagem de como usá-la. Dessa forma, identifiquei algumas as quais são apresentadas a seguir. Tais possibilidades não são únicas e finitas, pois provavelmente muitas outras situações podem ser vislumbradas a partir do contexto do jogo, do perfil dos participantes, do seu nível linguístico, criatividade, inventividade do professor e dos participantes etc. As oportunidades de aprendizagem de Língua Inglesa que tais jogos proporcionam, também podem ocorrer em interações de forma síncrona ou assíncrona, dependendo do contexto de cada situação. O que descreverei a seguir, são possibilidades para aprender inglês proporcionadas pelo jogo a partir da minha observação em um determinado momento e contexto e que com certeza não terminam em si mesmas.

The Sims é uma das franquias do mundo dos games. Nele, o jogador cria um personagem e deve viver a vida dele. No Facebook o jogo chega como The Sims Social, para ser jogado em rede. Ao abrir o jogo pela primeira vez, encontra-se a tela de criação do Sim. Primeiramente, personaliza-se o personagem com nome, características físicas e personalidade. Depois, basta clicar em “Customize” para abrir um menu com várias opções de visual para o personagem.

Figura 1: Customização do personagem: escolha de características físicas



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

A missão principal é cuidar do Sim e das suas necessidades. Todas as suas necessidades ficam no menu disponibilizado na parte inferior da tela, com ícones que representam aspectos da vida social, da higiene, das necessidades fisiológicas, da energia, da fome e da diversão. Quanto mais verde estiver a barra da felicidade, melhor cuidado estará o Sim. A grande vantagem de deixar todas as barras no máximo é que o Sim fica com o status “Inspirado” (“*Inspired*”), o que permite que ele tenha mais energia ao realizar qualquer tipo de atividade.

Figura 2 - Visualização da tela inicial do jogo The Sims Social



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Cada ação resulta em algo e é necessário buscar mais energia para desempenhar as missões e desafios que fazem com que o jogador evolua no jogo. É necessário arrumar um emprego e trabalhar para ganhar o dinheiro (*Simeleons*) é dessa forma que se avança no jogo.

Adicionar amigos como vizinhos é importante, pois, várias tarefas e missões no jogo dependem da interação com os amigos. Ajudar os amigos sempre dá retornos para o jogo. Algumas ações dependem da permissão do companheiro de jogo. Visitar o amigo e ajudá-lo nas missões dá energia extra. Da mesma forma, para adquirir objetos

para a moradia, construir portas, paredes, pisos, etc., podem depender da ajuda dos vizinhos. Portanto, dentro da proposta do The Sims Social no Facebook, as ações e evolução no jogo dependem das interações com os pares.

Figura 3 - Visualização de ícones que permitem adicionar amigos ao jogo The Sims Social



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Ao customizar o seu Sim os jogadores já entram em contato com vários itens lexicais em inglês referentes a este tema, como mostro na figura abaixo:

Figura 4 - Customização do Sim



Fonte:

<http://apps.facebook.com/thesimssocial/?fb_source=bookmark_apps&ref=bookmarks&count=0&fb_bmp os=2_0>.

A Figura 4 mostra os detalhes da customização, das características físicas e de vestuário (*head, top, bottom, shoes, outfit, skin color*). Ao clicar em cada um destes itens, o jogador deverá identificar palavras em inglês para dar forma ao seu Sim. Dá mesma forma, para escolher a personalidade, deve também ler, compreender e interpretar a descrição dada.

Cada Sim deve montar a sua casa e novamente, o jogo traz vocabulário referente à mobília, construção etc. Cada jogador escolhe o que quer trazer para a sua moradia. Na perspectiva de aprendizagem da Língua Inglesa, é possível não só trabalhar com o vocabulário que surge, mas também com aspectos da língua referente à expressão de necessidades, prioridades, aquisições futuras etc, em que cada jogador pode relatar o que comprou e o que ainda tem necessidade, desejo, planos para incrementar a sua moradia no jogo. Vejamos a figura abaixo:

Figura 5 - Customização da moradia do Sim



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Cada Sim pode interagir com os objetos da sua casa ao passar o mouse e clicar sobre eles. Neste momento, um balão com alguma ação aparece. Esta ação pode estar vinculada com as necessidades do Sim (alimentação, higiene, necessidades fisiológicas, diversão):

Figura 6 - Sim recebendo a orientação para se alimentar.



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Figura 7 - Sim recebendo a orientação para se exercitar, dançar ou escutar música.



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Neste caso, há oportunidades de explorar as ações que aparecem no jogo em Língua Inglesa com os jogadores, seja através da descrição da sua rotina, das necessidades do seu Sim, da opinião dos jogadores em relação às ações que gostam ou não gostam de realizar etc.

Cada Sim precisa ter uma carreira. Ao escolher uma profissão, é possível explorar com os jogadores em Língua Inglesa, a descrição desta ocupação, seu contexto, a razão que os motivou a escolhê-la, que habilidades seu Sim precisa ter para conseguir se manter nesta profissão, etc.

Figura 8 - Profissão do Sim



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Figura 9 - Tipos de trabalho que o Sim pode realizar na sua carreira



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Da mesma forma, como mostra a figura 9, há possibilidades de explorar, em inglês o tipo de trabalho que o Sim consegue realizar dentro da sua profissão, que salário recebe, o que consegue fazer no jogo ao receber os *Simeleons* como remuneração, etc.

O Sim pode visitar seus amigos Sim, ajudá-los em missões, interagir conforme o grau de amizade que o jogo estabelece. Quanto mais cada Sim se visitar, maior o grau de amizade que repercute para deixar o seu Sim mais “inspirado”(inspired) lhe dando mais energia. Esta característica do jogo também pode ser explorada com o objetivo de aprendizagem da Língua Inglesa e várias oportunidades podem surgir das interações entre os Sims a partir das próprias direções do jogo.



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

A partir da visita do Sim a um amigo, possibilidades de uso da Língua Inglesa na interação entre os Sim surgem. Ao visitar a casa de outro Sim, ambos podem se engajar em conversas que são determinadas pelo jogo quando o Sim visitante clica na imagem no amigo:

Figura 11 - Balões de conversa entre os Sims



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Como a Figura 11 mostra, há balões que aparecem com sugestões de tipos de conversas. Os tipos de conversa podem variar, o jogo vai determinando quais que aparecem em cada interação. No caso acima, os Sims podem falar sobre o tempo, se elogiar, flertar, conversar, falar sobre amenidades e até se insultar. No momento em que se escolhe um dos balões de conversa, começam a aparecer outros balões com imagens que ilustram uma conversa entre os Sims de acordo com a que foi escolhida previamente:

Figura 12 - Balões de conversa entre os Sims



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Nestas situações proporcionadas no jogo, há diferentes oportunidades para explorar o uso da Língua Inglesa usando as figuras que aparecem para criar conversas em inglês, usando da criatividade e improviso já que as figuras aparecem aleatoriamente. A criação das conversas podem estar ligadas com tempos presente, passado e futuro, podem ter um tema ou até serem desconexas e divertidas, etc. Também ao visitar o seu amigo Sim, é possível realizar algumas ações na casa dele conforme se clica em determinados objetos:

Figura 13 - Sim visitante realizando uma ação na moradia do amigo a partir do clique em um dos objetos



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Figura 14 - Sim visitante realizando uma ação na moradia do amigo através do clique em um dos objetos



Fonte: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/12396-como-jogar-the-sims-social.htm#ixzz25YDm9z7r>>.

Aqui há possibilidades de descrição destas ações e determinar em que tempo elas podem acontecer ou fazer solicitações, pedir permissão etc.

Já no jogo Wetopia, o objetivo é criar uma comunidade sustentável. Nesse jogo, os jogadores podem doar seu dinheiro virtual que se chama "joy" para programas e campanhas direcionadas a crianças em várias partes do mundo.

Figura 15 - Página inicial do jogo Wetopia



Fonte: <http://apps.facebook.com/wetopia/?fb_source=bookmark_seeall&ref=bookmarks>.

Figura 16 - Visualização da tela inicial da cidade em construção



Fonte: <<http://www.gamesforchange.org/play/wetopia/>>.

Para evoluir no jogo, é necessário cumprir as missões e adicionar amigos, seguindo a mesma lógica do The Sims Social, onde muito dos desafios dependem da interação com os vizinhos. As missões são constantes para manter os jogadores ativos e vão desde plantações, construção de hospitais, creches, parques, trabalhar para o vizinho como policial, enfermeiro, professor, dentre outras opções.

Figura 17 – Exemplo de missão



Fonte: <http://apps.facebook.com/wetopia/?fb_source=bookmark_seeall&ref=bookmarks>.

As missões no jogo Wetopia estão ligadas à construções e estabelecimentos da cidade em crescimento. As oportunidades para a aprendizagem de Língua Inglesa vão se dar dentro de temas relacionados à manutenção desta cidade.

Tais missões são constantes no jogo, a medida que se completa uma, outra já surge e estas podem ser realizadas individualmente ou com a ajuda dos demais amigos vizinhos:

Figura 18 - Visualização de uma missão cumprida



Fonte: <http://apps.facebook.com/wetopia/?fb_source=bookmark_seeall&ref=bookmarks>.

Na figura abaixo, o jogador precisa construir a sua cidade e tem que selecionar os estabelecimentos que deseja inserir. Aqui os jogadores se deparam com vocabulário relacionado a locais, objetos, materiais de construção etc. Tal missão pode proporcionar que os jogadores tenham que descrever em Língua Inglesa, os lugares que desejaram abrir, que materiais necessitaram, quanto gastaram do seu dinheiro virtual (joy) etc.

Figura 19 - Missões estabelecidas no jogo para a construção da cidade



Fonte: <http://apps.facebook.com/wetopia/?fb_source=bookmark_seeall&ref=bookmarks>

O jogo Wetopia proporciona que os vizinhos se visitem e ajudem uns aos outros na construção da cidade. Para isso, ao visitar um amigo, o jogador deve percorrer os locais da cidade e ao clicar em cima de um deles com o mouse pode ajudar a coletar um aluguel, fornecer algum material, colher alimentos da plantação etc. Aqui oportunidades de aprendizagem da Língua Inglesa se inserem a partir de possibilidades de os jogadores fazerem solicitações aos seus amigos, pedirem permissão, darem sugestão de como melhorar a sua cidade etc.

Figura 20 - Possibilidade de ajuda na cidade do vizinho



Fonte: <http://apps.facebook.com/wetopia/?fb_source=bookmark_seeall&ref=bookmarks>

Sendo uma cidade, há espaço para usar a Língua Inglesa para trabalhar com localizações, distâncias, direções, etc.

Ao deparar-me com estes jogos no Facebook, comecei a pensar nas possibilidades para aprender Língua Inglesa que este proporcionam e como estas possibilidades poderiam se articular e sintonizar com o conteúdo programático do curso de idiomas onde atuo. A partir desses dois jogos sociais, o objetivo desta proposta de pesquisa é compreender como tais jogos sociais podem se constituir como um ambiente que favoreça o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, visto que tais jogos encontram-se em inglês e os jogadores precisam interagir nessa língua enquanto jogam. Os meios para concretizar este ambiente como um espaço para aprender inglês, bem como as situações de aprendizagem que foram propostas, serão descritas nos capítulos 4 e 5 desta dissertação. Os jogadores nos jogos sociais digitais, jogam em conjunto, ajudando-se mutuamente nas missões. Nesta pesquisa, não só aspectos de colaboração propiciados pelo jogo, mas também como os jogadores se ajudam uns aos outros usando a Língua Inglesa para tal são objeto de análise. Assim, apresentarei, a seguir, questões relacionadas à colaboração e cooperação.

3.6 A COLABORAÇÃO EM JOGOS SOCIAIS

A web 2.0 para além dos seus recursos tecnológicos, abrange uma dimensão social que possibilita um tipo de socialização de informação. Os saberes de qualquer natureza podem ser compartilhados na internet e, a partir disso, uma série de desdobramentos têm início. Ao pensar o aspecto social da aprendizagem, em que o sujeito interage com seu meio, sua cultura, seus pares, construindo e compartilhando conhecimento, é possível compreender que o ambiente da web 2.0 oferece espaços onde as possibilidades de interação e a construção de conhecimento de forma colaborativa e cooperativa sejam infinitas.

Os diferentes espaços encontrados hoje no meio digital, através de várias mídias possibilitam que pessoas se tornem consumidoras e produtoras de informação e conhecimento. O princípio da web 2.0 é potencializar a interação, a colaboração e a cooperação.

Quando falamos em aprendizagem através do meio midiático, dos recursos da web 2.0, descreve-se um aprendizado, que se dá pela experiência prática compartilhada. Os jogos se sintonizam com essa concepção, pois, o sujeito pode experimentar e construir seu conhecimento colaborativamente e cooperativamente.

Segundo FAGUNDES (1999), cooperação e colaboração são importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento para formar o cidadão que atuará nessa sociedade.

Vive-se nos tempos atuais uma mudança de paradigma educacional, de um paradigma dominante centrado na sociedade industrial, para um paradigma emergente, que se constitui no bojo da sociedade em rede. Nesse paradigma a ênfase está na interação social, na colaboração, na cooperação, no fazer junto.

FAGUNDES (1999, p. 2) salienta que:

O processo de interação entre indivíduos possibilita intercambiar pontos de vistas, conhecer e refletir sobre diferentes questionamentos, refletir sobre seu próprio pensar, ampliar com autonomia sua tomada de consciência para buscar novos rumos.

Os conceitos de colaboração e cooperação muitas vezes são utilizados como sinônimos, porém eles possuem características diferentes e não há um consenso acadêmico sobre suas diferenciações ou semelhanças. Nesta dissertação o conceito de cooperação é embasado em PIAGET (1973) e os de colaboração em BARROS (1994) e TIJIBOY e MAÇADA (1998).

No contexto da epistemologia genética de Jean Piaget, a aprendizagem diz respeito a um processo de construção no qual o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído em um contexto social, no qual os sujeitos trabalham juntos.

Essa interação social é percebida pela epistemologia genética de Piaget, principalmente na obra *Estudo Sociológicos* (1973), no qual o autor defende que o conhecimento não se encontra totalmente determinado pela mente individual. As interações entre sujeito e objeto e as interações provocadas pelas atividades espontâneas do organismo e pelos estímulos externos é que geram o conhecimento.

À medida que o sujeito age e sofre a ação do objeto sua capacidade de conhecer se desenvolve e nas situações sociais PIAGET (1973, p. 14) coloca que:

[...] em todos os lugares em que se apresentem as relações de sujeito e objeto, e é o caso da sociologia como em outros campos, mesmo e principalmente se o sujeito é um dos “nós” e que o objeto é o de vários sujeitos ao mesmo tempo, o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva.

SCHLEMMER (2002, p.61) a partir da obra *Estudos Sociológicos de Piaget* (1973) apresenta que:

Assim, entendemos que os fatos mentais são paralelos aos fatos sociais, sendo o “eu” substituído pelo “nós” e as ações e “operações” se tornam interações ou formas de “cooperação”. A dimensão coletiva permite que as interações se modifiquem umas às outras em busca de uma ação coordenada.

Processos de cooperação são enfatizados por PIAGET (1973) como “operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca”. Segundo o autor, (1973, p. 105):

“[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros”.

A cooperação se caracteriza então, pelo operar em comum, pela coordenação de pontos de vista diferentes em busca de uma ação coordenada para atingir um objetivo comum e o resultado, um conhecimento novo que emana desta interação cooperada entre os sujeitos.

A colaboração, segundo BARROS (1994), está relacionada com a contribuição, auxílio mútuo, com fazer e trabalhar juntos. A cooperação, por sua vez, é um trabalho de co-realização que além de atingir o significado de colaboração, envolve o trabalho coletivo visando alcançar um objetivo comum. Estes dois conceitos para Barros são distintos. O conceito de cooperação é mais complexo na medida em que a colaboração está incluída nele, mas o contrário não se aplica. Essa complexidade de cooperação pode ser melhor compreendida através da concepção piagetiana.

Para TIJIBOY e MAÇADA (1998) a colaboração pressupõe relações de respeito mútuo, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação. As autoras percebem a diferença entre ambos os conceitos pois (p.5):

(...) para haver colaboração um indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda – mútua ou unilateral. Para existir cooperação deve haver interação, colaboração, mas também objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas.

Uma das características dos jogos sociais digitais é o fato de que os jogadores precisam, em alguns momentos dos seus amigos jogadores para realizar missões, avançar no jogo, conseguir bonificações etc. Este é um aspecto que emana do próprio jogo e colaborar com o amigo para que ele possa ter sucesso no jogo e ir conseguindo passar de níveis contando com a ajuda de outros é potencializado pelos jogos sociais digitais. Na presente dissertação, um dos objetivos é também analisar como os participantes colaboram entre si durante o jogo e para a aprendizagem de Língua Inglesa.

Nesta dissertação, o conceito de BARROS (1994) e TIJIBOY e MAÇADA (1998) sobre colaboração envolvendo contribuição e ajuda mútua serão os utilizados para compreender como estas interações influenciam na aprendizagem da Língua Inglesa

através dos jogos sociais propostos. A partir disto, é importante conhecer o perfil deste participante que atualmente se constitui como um novo sujeito de aprendizagem. Portanto, a seguir, apresento características destes sujeitos que conheceram o mundo já incorporando as TD no seu cotidiano.

3.7 O NOVO SUJEITO DE APRENDIZAGEM

Os nascidos a partir da década de 90 que não conheceram o mundo sem as tecnologias digitais, principalmente a Internet, veem isso como uma extensão natural de seu ambiente (VEEN; VRAKING, 2009). Esse público tem acessado cada vez mais as mídias sociais digitais, nelas construindo relações e compartilhando experiências.

São vários os termos utilizados para denominar a nova geração de aprendentes que cresceu em um contexto em que as tecnologias digitais se tornaram parte do cotidiano, alterando a maneira como pensam, interagem e aprendem. Há termos como geração Homo Zappiens (VEEN; VRAKING, 2009), Screenagers (RUSHKOFF, 2006) e Nativos Digitais (PRENSKY, 2001) entre outras denominações como geração millenium, geração net, geração da rede, geração ciber, geração digital, entre outras.

PRENSKY (2001), que cunhou o termo nativo digital e imigrante digital, define os nativos digitais como aqueles que nasceram e cresceram na era da tecnologia digital enquanto que os imigrantes digitais nasceram na era analógica. Para PRENSKY (2001), “os alunos de hoje não são mais as pessoas que o nosso sistema educacional foi feito para ensinar” e complementa (2001, p. 1):

Os alunos de hoje, desde o jardim de infância até a faculdade, representam a primeira geração a crescer com esta nova tecnologia. Eles passaram a sua vida inteira cercados por ela e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras, celulares e todos e vários outros brinquedos e recursos da era digital.[...] Jogos de computador, email, a Internet, telefones celulares, mensagens instantâneas são parte integral das suas vidas.

Essa designação define os que são habitantes nativos da linguagem própria dos computadores, telefones móveis, videogames, tablets e Internet, pois permite estabelecer sua contraparte, os imigrantes digitais, como a geração que não conheceu

essas possibilidades em sua infância tendo de se adaptar ao novo contexto tardiamente.

VEEN e VRAKING (2009, p. 29) que utilizam o termo Homo Zappiens apontam que esses sujeitos:

[...] cresceram em um mundo onde a informação e a comunicação estão disponíveis a quase todas as pessoas e podem ser usadas de maneira ativa. As crianças hoje passam horas de seu dia assistindo à televisão, jogando no computador e conversando nas salas de bate-papo. Ao fazê-lo, elas processam quantidades enormes de informação por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios.

Para VEEN e VRAKING (2009), foram três aparelhos que tiveram grande importância: o controle remoto da televisão, o mouse do computador e o telefone celular. O controle remoto possibilitou às crianças escolher a que querem assistir, entre uma infinidade de número de canais disponíveis. Assistindo à televisão, as crianças aprendem a interpretar imagens mesmo antes de aprender a ler e escrever e interagem, ainda que de maneira bastante restrita, com um meio de comunicação de massa. Ainda para esses autores, o mouse permite que as crianças naveguem pela Internet e achem o que querem com cliques, buscando sons, movimentos, imagens muito mais do que letras. Por fim, o telefone celular maximizou a sua comunicação, sendo esta uma geração que usa o telefone celular para enviar mensagens escritas, tirar fotos, acessar a Internet e as mídias sociais digitais.

O Homo Zappiens, conforme o termo cunhado por VEEN e VRAKING (2009), tem seu comportamento influenciado pelas tecnologias digitais. A maior parte das informações que procura está apenas a um clique de distância. Desde cedo, aprende que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem ter diferentes verdades. Ao receberem um videogame ou jogo de computador, já começam a jogar, não leem instruções e depois se há dúvidas ou problemas, vão descobrindo por conta própria ou buscam informação com um amigo, na Internet ou enviam mensagem para um canal de contato ou fórum. Conforme VEEN e VRAKING (2009, p. 32), “ao invés de trabalhar sozinho, eles usam redes humanas e técnicas quando precisam de respostas instantâneas”. Lidam com artefatos tecnológicos sem necessidade de fazer cursos; eles aprendem a usá-los, através da experiência, têm habilidades para lidar com a

tecnologia e a informática, sabem baixar, instalar e usar programas sem que necessariamente tenham interesse por programação. Eles apenas usam. A tecnologia existe para servi-los, eles esperam usar as coisas o quanto desejarem, sempre que desejarem e encontrar o que precisam, exatamente quando precisam.

Ainda de acordo com VEEN e VRAKING (2009), o Homo Zappiens não se torna obsessivo em relação ao domínio, medo ou controle da tecnologia: eles têm a expectativa de que a Internet esteja sempre disponível e fazem uso daquilo que funciona melhor. Tendo crescido em uma época de mudança e de abundância de informações, desenvolveram estratégias para se comunicar, cooperar e lidar melhor com a informação, algo que pode ser crucial para a sociedade nas próximas décadas. O significado de “conhecer” mudou, pois, em vez de serem capazes de lembrar e repetir informações, é mais importante serem competentes na sua busca e utilização.

Estes sujeitos incorporaram e incorporam as mídias digitais em seu cotidiano. Eles esperam que as propostas sejam fáceis de compreender e aprender e que existam pessoas sempre disponíveis para lhes ajudar a resolver alguma dúvida. Eles podem não só criar e construir vídeos, jogos, músicas..., mas esperam poder fazer isso também reutilizando ideias de outros e criando em cima da produção de outros. Esperam poder se divertir, brincar com novas experiências e compartilhar o que descobrem com os seus amigos ou com o mundo.

As mídias digitais atuais permitem que estes sujeitos tenham mais um meio para exercer a sua criatividade e participação. Essa geração vive em um mundo cujos recursos de informação são muito ricos e estes, como colocam VEEN e VRAKING (2009, p. 35), adotaram “o computador e a tecnologia da mesma forma que as antigas gerações fizeram com a eletricidade”.

A distinção que PRENSKY (2001) faz entre nativos digitais e imigrantes é muito importante, pois ainda são os imigrantes digitais que estão ensinando os nativos digitais na escola. Segundo SCHLEMMER (2006, p.35), nós, imigrantes digitais, apresentamos “uma forma um tanto quanto enviesada de se relacionar com esses meios.” Isto explica, por exemplo, segundo a autora, quando e-mails e textos são impressos para serem lidos ou após serem encaminhados, liga-se para o sujeito para saber se este os recebeu.

Para PRENSKY (2001), VEEN e VRAKING (2009), SCHLEMMER (2006), GEE (2008) entre outros, é necessário reformular conteúdo e metodologia na Educação para que esta se aproxime e não se distancie destes novos sujeitos de aprendizagem.

PRENSKY (2001), GEE (2008), VEEN e VRAKING (2009), enxergam pontos positivos dos jogos de computadores nas escolas como uma possibilidade para articular o currículo escolar com tais TDs.

Os sujeitos têm a chance de poder aprender formas de cooperação e de sentimento coletivo quando jogam em conjunto para um objetivo comum. Além disso, os autores pontuam o aspecto que atrai mais os sujeitos no jogo e que supera a diversão em si e que diz respeito ao desafio. É o desafio que os atrai no jogo. Sentir-se desafiado a resolver um problema e chegar ao próximo nível é o que importa.

Para SCHLEMMER (2006, p.38) “para que possamos promover situações de aprendizagem ao “nativo digital”, precisamos estabelecer com ele uma relação de parceria, de trocas de informações, de compartilhamento do conhecimento, de idéias, de projetos.” A autora nos propõe refletir se as tecnologias digitais estão sendo incorporadas à práticas pedagógicas já existentes ou se elas estão provocando mudanças nessas práticas, nas metodologias que utilizamos colocando ser necessário: (p.38):

[...] saber identificar quais são as metodologias que nos permitem tirar o máximo de proveito das TDs em relação ao desenvolvimento humano, ou seja, elas precisam propiciar a constituição de redes de comunicação nas quais as diferenças sejam respeitadas e valorizadas; os conhecimentos sejam compartilhados e construídos cooperativamente; a aprendizagem seja entendida como um processo ativo, construtivo, colaborativo, cooperativo e auto-regulador.

Em MATTAR (2010), características de como essa geração aprende são trazidas em função do impacto que têm para a Educação. Para este autor, os nativos digitais possuem uma grande atração por imagens e conseguem combinar naturalmente imagens, textos, sons e levar a sua alfabetização além do texto, o que pode também fazer com que a sua habilidade de ler textos seja inferior a de outras gerações. É uma geração que está sempre conectada e hoje o telefone celular tem um papel muito importante em estabelecer essa conexão constante. Além disso, os sujeitos dessa geração não são solitários, mas interagem com redes humanas por intermédio de

artefatos tecnológicos móveis ou não e são atraídos por atividades síncronas. Assim, o que é necessário fazer para que a Educação não se distancie dos alunos desta geração e das próximas? Qual a importância de pais, professores, diretores, gestores, educadores prestarem atenção nas mudanças que as mídias digitais trazem para as crianças e jovens e o que eles precisam aprender para interagir no mundo atual? Atualmente, fora da escola há conectividade, mídia, ação, redes. Porém na escola, ainda é preciso ser passivo e ouvir o que o professor explica.

VEEN e VRAKING (2009, p. 48) trazem o fenômeno atual da “educação invertida”:

[...] esta geração de hoje é a primeira geração que ensina seus pais a usar um fórum, um telefone celular e a consultar sua conta bancária eletronicamente, entre outros serviços, é esta a primeira vez que podemos observar uma “educação invertida” ocorrer, fenômeno nunca visto antes.

Dessa forma, para nós, que lidamos com Educação, observar estes sujeitos naquilo que eles de fato fazem e dar-se conta de que esta geração viverá num mundo diferente, onde outros comportamentos e habilidades serão necessários, é importante. Igualmente, é fundamental repensar, como nós, imigrantes digitais, que não nascemos já inseridos nesse mundo de tecnologia digital, saibamos como transitar nestes novos espaços e também possamos nos enxergar como sujeitos dessa realidade. Tal mudança na maneira de encarar esta realidade que está diante de nós, nos ajudará a compreender melhor este novo sujeito e como poderemos favorecer ainda mais a sua aprendizagem.

3.8 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Tendo como objeto desta pesquisa os jogos sociais digitais e como estes podem se constituir como ambiente de aprendizagem para a Língua Inglesa, vejo necessário abordar que linha teórica de ensino e aprendizagem de segunda língua utilizo como professora.

A escola de idiomas onde atuo e onde esta pesquisa foi realizada, tem a sua base pedagógica para o ensino e aprendizagem de línguas apoiada na abordagem comunicativa. Os conceitos sobre competência comunicativa estão embasados em HYMES (1972), CANALE e SWAIN (1980) e SAVIGNON (1991). Neste momento faço uma contextualização histórica sobre o surgimento desta linha de pensamento entre os linguistas justamente porque minhas perguntas de pesquisa visam a verificar como a competência comunicativa na aprendizagem de Língua Inglesa e os jogos sociais pesquisados se relacionam.

Até a década de 60, o estruturalismo serviu de inspiração para o ensino de línguas estrangeiras e toda a metodologia esteve voltada para a aprendizagem da língua como uma simples aquisição de hábito. Nesta época imperava o estruturalismo linguístico e a psicologia behaviorista. Aprender significava memorizar estruturas através de repetição e exercícios esperando que aos poucos os alunos dominassem a estrutura da língua. Ter o domínio do uso da língua era negligenciado e erros deveriam ser evitados sempre.

Esta abordagem começou a ser questionada com CHOMSKY (1965) que desenvolve novos conceitos de competências para aprendizagem de língua estrangeira mas que ainda tem apoio em conhecimento de estruturas gramaticais. Para CHOMSKY (1965), *competência* significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, o que chama de competência linguística. Chomsky enfrenta os behavioristas, porém sua visão ainda reforçava a visão estruturalista da língua.

Na década de 70, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos começam a haver reações ao pensamento de Chomsky. A partir de 1971, nos Estados Unidos, o sociolinguísta e antropólogo de formação Dell Hymes (1972), afasta-se do pensamento Chomskiano e propõe um novo conceito ao acrescentar *comunicativo* ao termo competência. HYMES (1972, p.64) usa o termo 'competência comunicativa' para se referir não apenas a conhecimento mas também à habilidade de usar esse conhecimento: "*competência depende tanto do conhecimento como da habilidade para o uso*". Assim, para HYMES (1972), não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras

do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem, com quem, onde e de que maneira expressar -se.

A língua passa a ser vista não somente como um conjunto de estruturas, mas como um instrumento de comunicação. O significado, mais que a forma, assume destaque. Para HYMES (1972), o contexto social assume um papel na aprendizagem de língua estrangeira.

CANALE e SWAIN (1980, p.6) adotaram o termo 'competência comunicativa' para se referir a " relação e interação entre a competência gramatical, ou o conhecimento de regras de gramática e a competência sociolinguística, ou o conhecimento da regras do uso da língua". Para estes pesquisadores canadenses o ensino de uma segunda língua deve integrar tanto em aspectos de conhecimento gramatical como sociolinguístico.

SAVIGNON (1991), pesquisadora da área da Linguística, entende a competência comunicativa pelos movimentos e estratégias dos sujeitos ao se comunicarem em uma segunda língua e acrescenta que os melhores termos para defini-la são (p.261) "interpretação, expressão e negociação de significado."

No ensino e aprendizagem de uma segunda língua através de uma abordagem estruturalista a base é a forma gramatical (fonologia, sintaxe, ítems lexicais) e dentro de uma abordagem comunicativa, os significados são apresentados através de funções comunicativas específicas para o uso da língua: fazer saudações, convites, pedir informações, fazer pedidos etc. Portanto, o significado é objetivo principal. Existe sempre uma necessidade e um propósito de comunicação e algo a ser comunicado.

A competência comunicativa para SAVIGNON (1991, p. 266) "deriva de uma perspectiva multidisciplinar que inclui pesquisa linguística, psicológica, filosófica, sociológica e educacional."

Ao mesmo tempo, a competência comunicativa não abandona totalmente a forma e a substitui por uma visão funcional. O que as pesquisas realizadas desde a década de 70 mostraram, é que o estudo isolado do sistema estrutural da língua não basta para que a língua seja usada como meio de comunicação. Pode-se se ter uma oração gramaticalmente correta porém inadequada a determinado contexto. É

necessário também que haja atenção quanto à forma pois a comunicação precisa de certas estruturas para acontecer bem como a disposição dos sujeitos para cooperarem e negociarem o significado.

SAVIGNON (1991, p.269) coloca que:

Para o desenvolvimento de competência comunicativa, os resultados de pesquisa apóiam a **integração** de atividades com foco na forma e experiência com foco no significado. Gramática é importante e os aprendizes parecem conseguir focar a gramática quando esta se relaciona com suas necessidades e experiências comunicativas.

CANALE e SWAIN (1980) desenvolveram um quadro teórico de componentes da competência comunicativa. Estes dois autores analisaram pesquisas realizadas na área da Linguística e propuseram uma teoria de competência comunicativa que incluíssem as seguintes competências: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

Descrevo abaixo tais competências de acordo com a referência de CANALE e SWAIN (1980, p.29):

1. Competência gramatical

Esta competência inclui o conhecimento de ítems lexicais, regras de sintaxe, semântica, fonologia, morfologia. De acordo com estes pesquisadores, não existe uma teoria gramatical que possa ser seguida para caracterizar esta competência. Tal competência é importante a fim de que os sujeitos aprendizes de uma segunda língua tenham o conhecimento de como se expressar com precisão e compreender significado literal dos enunciados.

2. Competência sociolinguística

A competência sociolinguística refere-se especificamente aos contextos sociais onde a língua é usada. É a capacidade demonstrada pelo sujeito para adaptar as formas linguísticas ao contexto social em que se concretiza sua intenção comunicativa. Podem existir regras sociais e os sujeitos devem ter consciência de tais convenções a fim de usar a língua apropriadamente. Nesta competência é importante ter o conhecimento do **que** dizer em uma determinada situação e de **como** dizer.

3. Competência discursiva

Esta competência é definida por Canale e Swain como o domínio que o sujeito usuário da língua deve possuir de como combinar formas gramaticais e significados para conseguir se expressar com coerência e coesão. A competência discursiva está relacionada com uma comunicação que faça sentido, que tenha uma unidade na forma e no significado.

4. Competência estratégica

Este componente se apóia na comunicação verbal e não verbal . A competência estratégica manifesta-se para compensar o conhecimento imperfeito, as falhas na comunicação. Quando não é possível se lembrar de um determinado termo como exemplo *train station*, o sujeito pode estrategicamente parafrasear para “*the place for trains*”. É um componente importante da competência comunicativa pois o sujeito pode tornar eficaz um ato comunicativo inicialmente inoperante.

No Brasil as propostas para o ensino de línguas em uma abordagem comunicativa começaram a surgir na década de 80. O Centro de Linguística Aplicada da franquia de idiomas onde atuo, lançou em 1982 o primeiro programa de ensino de Língua Inglesa a partir da abordagem comunicativa. A aplicação do conceito de competência comunicativa ao ensino de línguas na década de 70 e 80 significou uma mudança de orientação no ensino uma vez que começa a abordar a língua em uso e não de maneira descontextualizada.

Portanto, dentro de uma abordagem comunicativa, a língua é colocada em um contexto. Os proponentes desta abordagem colocam o foco no sujeito e o tomam como parceiro desta aprendizagem. No desenvolvimento da competência comunicativa os sujeitos aprendem a língua para o seu uso e ao desenvolver suas estratégias de aprendizagem, atribuem significados.

Desta forma, diante do objeto desta presente pesquisa, volto ao questionamento de poder compreender como a competência comunicativa pode se evidenciar nos jogos sociais propostos nesta dissertação. De que maneira, os jogos sociais digitais podem

favorecer situações de aprendizagem em que os sujeitos estejam usando a língua de maneira significativa com o propósito de comunicação?

No contexto da revisão de literatura produzida no Brasil e descrita nesta dissertação, não foram encontradas pesquisas relacionadas a aprendizagem de Língua Inglesa em jogos sociais digitais. Porém, foram encontradas pesquisas sobre games online do tipo RPG ou Massive Multiplayer (MMGOS).

MOITA (2007, p. 159) em suas pesquisas com games, conduzidas em grupos de brasileiros e portugueses, mostra uma fala comum desses jogadores no que diz respeito à interação deles com a Língua Inglesa contida nos jogos:

Muitas vezes, sem saber falar, muito menos escrever ou ler, eles aprendem a jogar e esse conhecimento emerge em seu currículo mesmo que de forma imperfeita. Essa afirmação não só foi uma fala dos jovens entrevistados para esta pesquisa. A declaração faz parte do discurso de outros jogadores [...] que os jogos lhe ajudaram na aprendizagem da língua inglesa [...].

Seu grupo de pesquisados coloca em suas falas que de uma forma geral os jogos ajudaram no aprendizado da Língua Inglesa. Também expressam que conseguem aprender a Língua Inglesa, porque a aprendem brincando (MOITA, 2007, p. 159), pois

não precisa de esforço, nem pensar em regras gramaticais, o inglês acaba fluindo não só porque tenho que pesquisar para aprender o significado das palavras para jogar, como em nossa conversação, mesmo que seja de maneira tosca, sem pronúncia certa, mas na verdade, os jogos ajudam nas disciplinas de língua estrangeira.

SILVA (2008) realizou pesquisa na área de Semiótica e Educação utilizando a versão do The Sims Online para a aprendizagem de Língua Inglesa. A pesquisadora, dentro da sua visão de aprendizagem de Língua Inglesa, verificou que (p.49):

transitar pelo estudo formal da gramática e por ambientes multiculturais de convívio para o aprendizado da Língua Inglesa por meio dos jogos virtuais, significa sair da forma reducionista de pensar da educação, que fragmenta os saberes.

Para SILVA (2008), isto significa permitir que os sujeitos também possam ser co-autores do seu processo de aprendizagem, em que possam em conjunto, desenvolver

um caminho a ser percorrido, sujeito a incertezas, desenvolvimentos, aprimoramentos e criações, no seu percurso. Ainda para a pesquisadora (2008, p.64), “a diversidade de situações e experimentações possibilita ao aluno estar em contato com estruturas lingüísticas e vocábulos variados, sem limitá-los e esquemas fechados.”

SILVA (2008, p. 68) constata na sua pesquisa:

encontramos no jogo dos sims, a utilização de muitos meios como textos, gráficos, sons, imagens, animação e simulação, capazes de acionar emoções positiva no aluno, levando o aluno a situações que desenvolvem a aprendizagem do idioma.

PESCADOR (2010) realizou pesquisa sobre o emprego da Língua Inglesa como língua comum para interagir em redes hipermidáticas. Na sua pesquisa utilizou o jogo *Adventure Quest* e constatou o uso da Língua Inglesa pelos participantes não como uma língua estrangeira, mas como (p.97), “um meio comum para a comunicação com essa comunidade específica criada dentro do *game* na busca de interesses comuns”. A fala, a seguir, de um dos participantes do seu grupo de pesquisa que se deparou com a palavra “spell” durante o percurso do jogo, ilustra uma das maneiras como a Língua Inglesa transitava entre o jogo e os jogadores (p.105):

Eu fiquei pensando... não faz sentido eu ter que soletrar alguma coisa para um monstro! Aí quando cliquei no menu, em *spell* vi aquele monte de poções mágicas e entendi. Naquele contexto, *spell* não era soletrar, então, escolhi as armas certas, tomei uma poção para me proteger e fui enfrentar o monstro. Pronto pra ganhar desta vez.

Há uma constatação, através das pesquisas realizadas por MOITA (2007), SILVA (2008) e PESCADOR (2010) que existe um favorecimento da aprendizagem do inglês através dos jogos que utilizam essa língua para se comunicar com os seus usuários. No contexto internacional, pesquisadores como WARSCHAUER (2012), GEE (2007), entre outros realizam estudos sobre games online, MMOGs e suas implicações para a Educação. WARSCHAUER (2012), pesquisador do departamento de Educação da Universidade da Califórnia pesquisa sobre os benefícios destes jogos para o desenvolvimento de uma segunda língua. Um dos seus artigos sobre seu estudo com a versão em espanhol do MMOG de “World of Warcraft” com estudantes americanos aprendendo este idioma, constata que tal jogo pode prover um espaço para o

desenvolvimento da língua espanhola bem como socialização entre os jogadores. Para WARSCHAUER (2012) o ambiente dos MMOGs trazem (p.337) “um contexto único para a aprendizagem da língua e socialização que são contrastes marcantes em relação aos ambientes das salas de aula de línguas estrangeiras.” WARSCHAUER (2012) também constatou o desenvolvimento da competência comunicativa no contexto dos jogos MMGOs que se dá pelas possibilidades de uso da língua e sua interação.

PETERSON (2010, p. 432) em suas pesquisas com MMGOs, considera ambiente dos games como espaços com “extensas oportunidades para uso e reuso significativo da língua alvo em um contexto autêntico e engajador” além de “oportunidades para engajamento em co-construção, negociação e o desenvolvimento de competência comunicativa.

Assim, os novos sujeitos de aprendizagem estão jogando online e jogando nas mídias sociais digitais também. Compreender como o ambiente dos jogos sociais pode favorecer a aprendizagem da Língua Inglesa de maneira contextualizada, colaborativa, significativa e comunicativa instiga esta pesquisa. A seguir no capítulo 4, descreverei a metodologia de pesquisa utilizada para dar conta desta questão.

4 METODOLOGIA

4.1 DELINEAMENTO

A presente pesquisa tem enfoque qualitativo, é de natureza exploratória e utiliza a metodologia de estudo de caso.

Segundo TRIVIÑOS (2011), definir pesquisa qualitativa é uma tarefa difícil. Para o autor há duas dificuldades que residem, primeiramente, no que diz respeito à abrangência do conceito do que é qualitativo, sua especificidade, limites do campo de investigação e a segunda, na busca de uma concepção precisa da ideia de pesquisa qualitativa, que é muito mais complexa e emerge dos suportes teóricos que a fundamentam. Ainda conforme o autor (2011, p. 120):

Todos os autores, ao que parece, compartilham o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional.

A pesquisa qualitativa em educação se preocupa com o processo, o significado, as partes de estudo se relacionam e não são analisadas isoladamente. Como já exposto no Capítulo 2 sobre as Origens da Pesquisa, um dos principais motivos pelos quais tenho me interessado pelos jogos sociais digitais em inglês, disponibilizados nas mídias sociais digitais, está relacionado com a minha trajetória na Educação, pois, desde 1991, tenho trabalhado com o ensino de Língua Inglesa com diferentes faixas etárias e com uso variado de jogos e objetos de aprendizagem. Com o advento da Internet, que surge como uma possibilidade de transformação da sala de aula, foi possível experimentar diversos outros meios para promover interação entre alunos, professor e o que estava sendo proposto em termos de aprendizagem. Os jogos via computador se tornavam cada vez mais frequentes, tornando-se espaços que iam sendo apropriados pelas crianças e adolescentes. Atualmente, a partir dessa vivência em rede pela sociedade atual, as mídias sociais digitais também incorporaram jogos em seu ambiente, que são os jogos sociais que se jogam em rede, em comunidade, para

se atingir metas e objetivos. Como já mencionado, a inquietação que provocou o meu desejo de investigação foi justamente o fato de ver que mais e mais os meus alunos se encontravam nesses espaços digitais para jogar e que jogavam em inglês, uma vez que os jogos disponibilizados são em Língua Inglesa. Para jogar é necessário interpretar, deduzir, decifrar as missões em uma segunda língua e jogar uns com os outros, a fim de poder se manter no jogo e progredir. O fato de observar que os alunos tinham que resolver os desafios do jogo em outra língua, fez-me pensar como esses ambientes de jogos sociais poderiam favorecer o aprendizado da língua inglesa integrado com o conteúdo programático do curso, bem como favorecer a constituição de um espaço colaborativo de aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa é compreender como um jogo social, presente em um contexto de uma mídia social digital, pode se constituir enquanto ambiente para a aprendizagem da Língua Inglesa. Para esta pesquisa, foram utilizados dois jogos sociais The Sims Social e Wetopia, presentes no Facebook, com dois grupos de alunos de Língua Inglesa, estudantes na escola de idiomas onde atuo como professora. Esta proposta de pesquisa parte da seguinte pergunta norteadora:

Como um jogo social, presente no contexto de uma mídia social digital, pode se constituir enquanto ambiente para a aprendizagem da Língua Inglesa?

A partir da formulação desse problema, foi definido o plano de investigação, que será descrito nos subcapítulos seguintes, bem como os participantes da pesquisa, os instrumentos e materiais e as etapas da pesquisa.

Esta pesquisa não só tematiza sobre as tecnologias digitais, mas também se desenvolve em grande parte na própria Internet, que serve tanto de objeto para a pesquisa, como ambiente onde a pesquisa é realizada e também como o instrumento para a coleta de dados.

De acordo com FRAGOSO (2012), quando se pensa em coleta e análise de dados na pesquisa em Internet, é essencial (2012, p. 50):

[...] considerar uma gama de aspectos que vão desde as estratégias de utilização dos ambientes digitais até aspectos de cunho ético em relação à publicização e identificação de informações e dados obtidos. Esse planejamento – pautado pelas questões éticas – é um dos elementos que deve permear todo o processo de investigação a fim de contribuir para a construção da qualidade na pesquisa em internet.

A opção por um estudo de caráter exploratório é porque, segundo TRIVIÑOS (2011), “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica”. O estudo exploratório, a partir desse autor, permite ao pesquisador entrar em contato com um determinado grupo e encontrar os elementos necessários para obter os resultados que deseja. Dentro da proposta da presente pesquisa, foram determinados dois grupos em que se efetuaram dois estudos de caso. O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa. Para TRIVIÑOS (2011, p.133), “(...) com o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, o Estudo de Caso, que estava numa situação de transição entre ambos os tipos de investigação, constitui-se numa expressão importante desta tendência nova na pesquisa educacional”.

Segundo RECUERO (2012), para a pesquisa de estudo de mídias sociais digitais é preciso selecionar o objeto e a forma de coleta de dados. A coleta de dados, segundo a autora, é geralmente associada a um sistema de entrevistas e questionários. As mídias sociais digitais possuem processos dinâmicos com processos de ordem, de caos, agregação, ruptura, e apresentam comportamentos emergentes como de cooperação, auto-organização, entre outros.

Portanto, para investigar a problemática que norteia esta dissertação foi necessário escolher os participantes que integraram dois grupos para o estudo de caso e criar grupos fechados no Facebook para a coleta de dados. Um cronograma com datas e horário foi organizado para que o grupo se encontrasse para jogar em conjunto. As interações do grupo durante o jogo foram registradas em *chat* aberto durante o período do jogo. Participei da investigação como mediadora do grupo durante o jogo e após o período de encontro do grupo. A cada encontro realizávamos, enquanto jogávamos, interações via *chat* e, durante a semana, havia uma postagem minha com desafios que visavam integrar o conteúdo programático do curso de inglês com o jogo. Os desafios propostos, tanto no *chat* como na página do grupo, foram nomeados de **situações de aprendizagem** para fins de análise de dados. Os participantes acessavam a página do grupo para resolver os desafios, registrando-os por escrito como comentário na página.

As interações do *chat* foram gravadas e salvas como arquivo (o próprio Facebook permite isso). Após o período de jogo ter se completado, os participantes

foram entrevistados com perguntas abertas sobre a experiência do jogo e da aprendizagem da língua inglesa. As entrevistas foram semi-estruturadas, pois, de acordo com TRIVIÑOS (2011), “esta valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

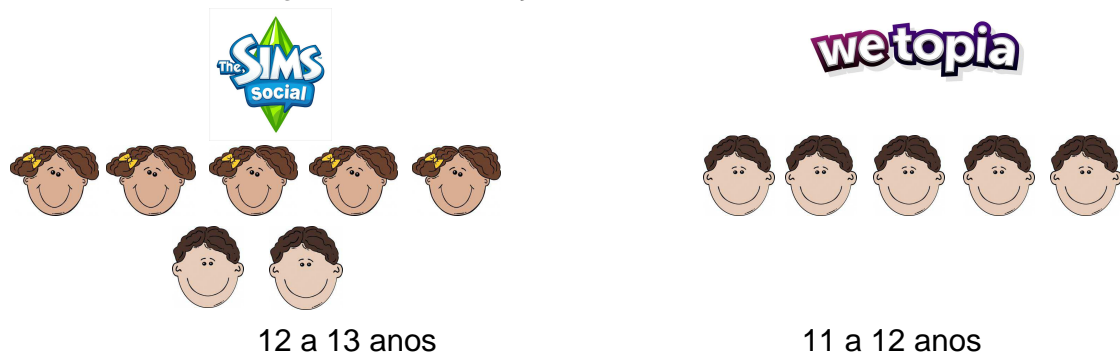
O conteúdo dos dados coletados gerado por essas duas experiências foi analisado a fim de buscar as elucidações referentes à problematização apresentada nesta pesquisa. A análise de conteúdo baseou-se em MINAYO (1996) e MORAES (2003).

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para essa proposta de investigação, os participantes escolhidos foram pré-adolescentes entre 11 e 13 anos de idade. Todos eles estudantes de Língua Inglesa de dois grupos distintos, dos quais fui professora. O primeiro grupo foi composto por sete (7) participantes, entre 12 e 13 anos, dois meninos e cinco meninas com nível pré-intermediário de inglês. O segundo grupo foi composto por cinco (5) participantes, entre 11 e 12 anos, todos meninos com nível iniciante. Como os participantes da pesquisa eram menores de idade, as famílias foram contatadas a fim de autorizar seus filhos a participar da pesquisa. Assim, foi apresentado para os pais dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), os quais assinaram o termo, sendo que esses foram arquivados pela pesquisadora.

Abaixo uma esquematização dos grupos participantes:

Figura 21 - Visualização dos participantes da pesquisa



Fontes: Br.freepik.com , socialbusk.wordpress.com , www.savethechildren.org

4.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

A fim de realizar a produção de dados, os seguintes instrumentos e materiais foram utilizados:

1. Dois jogos sociais digitais disponibilizados no Facebook – The Sims Social e Wetopia. Tais jogos foram escolhidos pelos próprios grupos. O grupo com sete participantes jogou The Sims Social e o grupo com cinco participantes, Wetopia.

2. Criação de dois grupos fechados – o Facebook permite a criação de grupos e neles foram incluídos os participantes. Para essa investigação, optou-se por criar um grupo dentro do Facebook para que as interações entre os participantes pudessem ficar registradas. Os grupos tiveram o nome dos seus respectivos jogos.

3. Cronograma de encontros – os participantes seguiram um cronograma com datas e horários agendados. Os encontros síncronos aconteceram uma vez por semana com duração de 45 minutos, durante quarenta dias, totalizando 7,5 horas. Os alunos continuaram a jogar fora desse momento estipulado e suas interações ficavam registradas na página do grupo no Facebook. Semanalmente, havia um desafio contextualizado com o jogo na página do grupo que estava relacionado ao tópico abordado em sala de aula. Os participantes acessavam a página do grupo para resolver o desafio proposto através do jogo.

4. *Chat* – durante os momentos em que o grupo jogava em conjunto, uma janela de *chat* era aberta a fim de que todos pudessem estar interagindo juntos e essas

interações fossem registradas. As conversas do *chat* foram arquivadas para análise. A duração do *chat* variava de acordo com cada encontro. Foram totalizados 4,5 horas de *chat*.

5. Entrevista semi-estruturada – depois do período de quarenta dias, os participantes foram submetidos a uma entrevista semi-estruturada com perguntas abertas (Anexo B). Tais perguntas foram elaboradas a partir das perguntas norteadoras da pesquisa.

4.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa desta dissertação envolveu as seguintes etapas:

- Primeira Etapa – revisão de literatura; construção do problema, questões e objetivos da pesquisa e o desenvolvimento da fundamentação teórica;
- Segunda Etapa – desenho metodológico; seleção dos participantes e autorização das famílias; seleção dos jogos sociais e definição do cronograma de encontros dos grupos;
- Terceira Etapa – criação das situações de aprendizagem;
- Quarta Etapa - produção de dados durante as situações de aprendizagem criadas e a partir das entrevistas semi-estruturadas;
- Quinta Etapa – organização dos dados em contextos e unidades de análise, tendo como referencial a fundamentação teórica, o problema e as questões de pesquisa;
- Sexta Etapa – análise dos dados propriamente dita e escrita dos resultados, discussões e perspectivas futuras.

O desenho da situação experimental considerou, para fins de contextos de análise:

- diferentes situações de aprendizagem que envolveram os dois jogos sociais digitais, disponibilizados no Facebook – The Sims Social e Wetopia, bem como os dois grupos fechados criados no Facebook; e
- entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os participantes após o jogo.

Para a análise dos dados foram estabelecidas, nos dois contextos de análise acima referidos, as seguintes unidades de análise emergentes da teoria, bem como dos dados produzidos:

Quadro 3 - Organização dos dados da pesquisa

CONTEXTOS	UNIDADES DE ANÁLISE
Diferentes situações de aprendizagem que envolveram os dois jogos sociais digitais, disponibilizados no Facebook – The Sims Social e Wetopia, bem como os dois grupos fechados criados no Facebook.	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração • Competência comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> ○ competência gramatical, ○ competência discursiva, ○ competência estratégica, ○ competência sociolinguística • Vinculação do contexto do jogo com conteúdo programático • Inventividade (emergiu dos dados) • Autonomia (emergiu dos dados)
Entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os participantes após o jogo.	<ul style="list-style-type: none"> • uso do Facebook • gosto pelo jogar • jogo em um contexto de aprendizagem • aprendizagem da Língua Inglesa • participação na proposta • sucesso no jogo • colaboração no jogo • desafios • novas possibilidades de jogo • atuação do professor

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

A seguir será realizada a análise dos dados nos dois contextos apresentados, considerando as unidades que emergiram tanto da teoria, quanto dos dados coletados, tendo como subsídio o problema, questões e objetivos da pesquisa.

5 ANÁLISE DE DADOS

Conforme mencionado no Capítulo 4 sobre a metodologia a ser utilizada nesta pesquisa, apresento, a seguir, as análises dos dados, referentes aos dois contextos de análise, o primeiro, que envolveu as diferentes situações de aprendizagem em Língua Inglesa propostas aos participantes da pesquisa, utilizando os dois jogos sociais digitais, disponibilizados no Facebook – The Sims Social e Wetopia, e o segundo, que envolveu as entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os participantes após o jogo. Em cada contexto foram consideradas as unidades que emergiram da teoria, bem como dos dados, tendo como orientadores o problema, as questões os objetivos desta dissertação.

No primeiro contexto de análise, os dados são provenientes dos registros realizados nos *chats* do jogo (comunicação síncrona) e interações (comunicação assíncrona) realizadas na página do grupo criado no Facebook, ambas ocorridas durante o desenvolvimento das situações de aprendizagem e enquanto os participantes jogavam.

No segundo contexto de análise, os dados são provenientes das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os participantes, após o período de coleta de dados do contexto anterior, portanto, ao final do experimento. Cada participante foi entrevistado individualmente, suas falas gravadas e posteriormente transcritas. No momento da transcrição das entrevistas fui me apropriando dos dados e estabelecendo relações entre eles. Esses dados foram sendo organizados de acordo com as unidades de análise definidas anteriormente.

A fim de preservar as identidades dos participantes, a cada um deles foi atribuída uma cor na Língua Inglesa. A opção de usar cores tem relação com o próprio universo dos jogos pesquisados: The Sims Social e Wetopia. O *design*, o visual destes jogos é muito cheio de detalhes e colorido. Além disso, o grupo de participantes, em função do seu perfil, faz-me associar o colorido dos jogos com o seu jeito vibrante. Por isso, optei por atribuir como pseudônimo para os participantes da pesquisa o nome de cores em inglês. A professora, pesquisadora desta dissertação, é identificada pela cor lemon green.

5.1 PRIMEIRO CONTEXTO DE ANÁLISE - SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

As situações de aprendizagem analisadas a seguir envolveram os jogos sociais The Sims Social e Wetopia disponibilizados no Facebook. Os registros desta situações provém das interações via chat e mural do dois grupos fechados criados no Facebook. Tais situações surgiram a partir do meu olhar como educadora e como professora destes dois grupos de participantes. Acompanhei estes grupos como professora da Língua Inglesa antes da pesquisa iniciar e também durante todo este processo de pesquisa. Foi a partir da minha observação e das nossas interações que o projeto desta investigação começou a brotar. Antes de entrarem na sala de aula, observava estes meus alunos jogando seus jogos sociais na sala de recursos da escola. Escutava-os enquanto jogam, depois ouvia-os falando sobre os seus jogos. Percebia a sua empolgação ao jogar. A ideia então de investigar como este ambiente poderia contribuir para a aprendizagem de Língua Inglesa começou a surgir. Diante disso, comecei a pensar em possibilidades de vincular o planejamento do conteúdo programático das nossas aulas com os jogos sociais digitais. Tais situações, descritas a seguir foram originadas a partir do contexto que vivenciávamos na aula de Língua Inglesa: eu como pesquisadora e também professora deste grupo de participantes e os próprios participantes. Primeiramente, serão apresentadas as situações de aprendizagem e análises referentes ao Grupo The Sims Social e, posteriormente, ao Grupo Wetopia.

5.1.1 Situações de aprendizagem - Grupo The Sims Social

Situação de aprendizagem 1

Ao começar a jogar The Sims Social, os participantes escolhiam suas características físicas, roupas e personalidade. Na sala de aula presencial física, um dos tópicos que já havia sido trabalhado com o grupo foi como realizar a descrição física individual e dos colegas, bem como vestuário e características pessoais também. Nesse momento houve possibilidade de relacionar o jogo com um assunto já abordado, tendo a chance de contextualizá-lo. Os participantes, após criarem o seu Sim, foram

desafiados a colocar a sua descrição na página do grupo, ler e interagir com as descrições feitas pelos colegas.

Figura 22 - Visualização das descrições físicas dos Sims

The image shows a Facebook group interface. At the top, there is a search bar with the text 'Pesquise pessoas, locais e coisas'. Below the search bar, a post from a user (profile picture obscured by a black box) reads 'Hey group!! Describe your Sim!' and is dated '1 de setembro de 2011 às 18:01'. Below this post, there are several comments from other users, each with a profile picture obscured by a black box. The comments are as follows:

- 2 de setembro de 2011 às 16:40 · Curtir
- 4 de setembro de 2011 às 21:24 · Curtir (desfazer) · 1
- 5 de setembro de 2011 às 19:22 · Curtir
- 5 de setembro de 2011 às 19:23 · Curtir
- 6 de setembro de 2011 às 13:41 · Curtir (desfazer) · 1
- 8 de setembro de 2011 às 21:49 · Curtir (desfazer) · 1
- 9 de setembro de 2011 às 13:01 · Curtir
- 9 de setembro de 2011 às 16:33 · Curtir
- 9 de setembro de 2011 às 16:33 · Curtir
- de 2011 às 16:36 · Curtir

Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

Nesta situação, os participantes precisavam combinar itens lexicais para fazer uma descrição física do seu Sim. As descrições realizadas puderam ser detalhadas em função dos próprios itens que o jogo fornecia para que o participante criasse o seu Sim. A situação promoveu a possibilidade do emprego da **competência gramatical e discursiva**, uma vez que cada participante usava o vocabulário referente à descrição física e o organizava para fazer uma descrição física com coerência. A competência gramatical se refere ao conhecimento e emprego da forma da língua e a competência discursiva ao domínio que o sujeito tem de combinar formas gramaticais e significados para se expressar com coerência (CANALE; SWAIN, 1980). Se os participantes tivessem usado as palavras soltas não haveria coesão, seriam somente palavras

listadas. A coerência vem de poder fazer essa combinação. Ao mesmo tempo, os participantes estavam falando de algo que eles mesmos haviam criado, o seu Sim. O jogo, através da situação de aprendizagem proposta '*Describe your Sim*', proporcionou a oportunidade para que os participantes pudessem não só se apropriar de palavras, mas usá-las para o fim de elaborar uma descrição.

Observa-se ainda que em determinado momento, um deles escreve *sneakers* acrescentando C (*sneackers*) e é corrigido por um outro participante. Logo em seguida há uma mediação '*I think he meant sneakers, but we understood, right?*' Esta mediação mostra mais uma preocupação com o significado daquilo que estava sendo expresso, do que a forma totalmente correta. Aqui, verifica-se que a forma não abalou o significado do que se queria expressar, pois o erro de ortografia não comprometeria a ideia, porém verifica-se o emprego de um recurso para compensar uma falha na comunicação: um dos participantes reescreve a palavra '*sneackers*' com ponto de interrogação repetidos (???) para chamar a atenção do colega para como ele havia se expressado. Este é um exemplo de **competência estratégica** (CANALE; SWAIN, 1980) que emanou da situação em virtude de uma falha na comunicação e na compreensão. Neste momento, a professora questiona se mesmo com a escrita da palavra equivocada o entendimento não aconteceu "*I think he meant sneakers, but we understood, right?*", reforçando a competência estratégica necessária, pois a compreensão da ideia não havia ficado prejudicada pelo erro da escrita. O questionamento da professora contribuiu para ajudar a resolver a falha na comunicação uma vez que os dois participantes consentem ao final. (*'Yeah lol'*). Portanto, nesta situação de aprendizagem, evidenciou-se a ocorrência de **competência comunicativa gramatical e estratégica**.

Situação de aprendizagem 2

Os participantes estavam aprendendo como expressar vivências no passado na aula presencial física. Foi pensado em uma maneira de relacionar este tópico com o jogo The Sims Social, em que os sujeitos eram desafiados a visitar os seus amigos e realizar atividades com eles dentro do seu jogo. As atividades tinham relação com as possibilidades de interação entre os personagens, determinadas pelo jogo, como olhar

televisão, dançar, conversar, pintar um quadro, ouvir música, etc.. Veja Figura 23 abaixo:



Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

Os participantes escolhiam o que desejavam fazer junto ao amigo que estavam visitando e depois precisavam descrever o que fizeram. Nesta proposta os participantes precisariam ficar atentos para descrever as ações no passado. Abaixo, alguns trechos da interação através do chat:

Quadro 4 - Chat situação de aprendizagem 2

Lemon Green - 17:35 – Hi everybody!!! I have a challenge for you: visit a friend,do different things with him/her. Then mention the activities you did together on the chat.

Lemon Green- 17:35- What do you need to use: present or past?

Green -17:36 - The Simple past, yes?

Lemon Green – 17:36 - That’s right, you have to use the simple past. So go ahead!!

Pink - 17:37 – I visited Green, I friendly hug her, I joked around, we giggle togheter

Lemon Green 17:37 -Pink, take a look at your sentence, are you expressing yourself in the past?

Pink – 17:38 I don’t understand, teacher...

Lemon Green – 17:38 Who can help Pink?

Green- 17:39- Pink, you have to put ed in the verbs...

Pink: 17:39 – Ahhhh, ok...I visited Green, I friendly huged her, we joked around, we giggled togheter

Lemon Green – 17:40 - That’s it!!! Did you all read Pink’s example? Did you understand?

Blue 17:41 – Yes

Black 17:41 - yes

Blue 17:42 – I visited Pink, complimented, joked around, asked about day, told story

Lemon Green - 17:42 –Well done Blue!

Pink - 17:42 - I talked about myself

Black - 17:43 – I had chat,told a story,joked around

Lemon Green - 17:44 –excellent, Black

Pink-17:45- we danced together

Lemon Green – 17:45 – Well done, guys

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Neste encontro a conexão estava muito lenta, o jogo e o *chat* demoravam para carregar. Algumas vezes os participantes tinham que sair e entrar novamente, o que acarretou um atraso no início desta interação. Após o encontro no *chat*, ao estarmos na aula presencial física, retomamos as ações descritas pelos participantes, entre todos no grupo e juntos, verificamos quais foram as atividades realizadas por eles no jogo e quais foram especificamente os verbos na Língua Inglesa no tempo passado utilizados para descrever estas ações escolhidas pelos sujeitos durante o jogo.

Nesta situação via *chat* há um momento em que um dos participantes, Pink, logo começa a responder ao desafio e o fez diferentemente do que foi proposto. Houve a mediação feita por Lemon Green para chamar atenção para o tempo verbal em que a situação tinha que ser expressa. Pink mostrou a sua falta de compreensão ao colocar “*I don’t understand*”. Aqui se evidenciou um exemplo de uso de **competência**

estratégica, a fim de buscar sanar o entendimento que no momento encontrava-se imperfeito na Língua Inglesa (CANALE; SWAIN, 1980). Logo em seguida, houve ajuda de um dos pares à dúvida de Pink, havendo **colaboração** entre os participantes para resolver a situação de aprendizagem de Língua Inglesa. A partir daí, tanto Pink quanto os outros participantes realizam o desafio e expressam quais ações realizaram no jogo do colega Sim, em inglês. Nesta situação de aprendizagem, os participantes foram desafiados explorar o jogo, visitando um amigo Sim e relacionar a ação que aparecia quando passavam o *mouse* num determinado objeto da casa com um tempo verbal específico. Assim, precisariam expressar suas ações seguindo uma regra de tempo verbal, (passado simples) favorecendo o desenvolvimento da sua **competência gramatical**. O que acontecia era que as frases não estavam soltas, fora de contexto, o conhecimento das regras e formas da língua (CANALE; SWAIN, 1980) foi relacionado com o jogo, de maneira contextualizada entre forma e significado (SAVIGNON, 1991). Quando os participantes se ajudaram para resolver o desafio, evidenciou-se a **colaboração** descrita por TIJIBOY e MAÇADA (1998). Portanto, nessa situação de aprendizagem, verificou-se a presença da **competência gramatical e estratégica**, bem como de **colaboração**.

Situação de aprendizagem 3

Um dos desafios neste estágio é o aprendizado de como expressar ações em inglês no passado, em que o tempo não é definido, e sim a experiência. A fim de poder relacionar o momento de aprendizagem da sala presencial física com o jogo, os participantes foram desafiados a usar determinados recursos do jogo social para poder produzir perguntas aos Sims dos amigos que questionassem experiências já vivenciadas no passado, através de “*Have you ever...?*” (Você já....?). Abaixo a proposta do desafio:

Figura 24 - Situação de aprendizagem 3 na página do grupo no Facebook

The screenshot shows a Facebook group interface. At the top is the Facebook logo and a search bar. Below is a navigation bar with icons for home, friends, messages, and notifications. The main content area shows a post from October 24, 2011, at 20:50. The post includes a 'Like' button, a comment box, and a profile picture placeholder. Below this is another post from October 17, 2011, at 21:39. This post features a profile picture placeholder, a large blacked-out image, and text describing a weekly challenge. The challenge instructions are: 'HERE GOES THE CHALLENGE OF THE WEEK: Have you ever....? it's similar to the challenge we had last class during the chat: 1. Choose a friend to visit 2. Click on a balloon conversation 3. Look at the picture that will appear 4. Use the picture to invent a question using "Have your ever....? " That will be fun because the pictures are crazy and you have to be creative'. The post ends with 'see you all!!1 love you!!!' and interaction options like 'Like', 'Comment', and 'Follow'.

Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

Os participantes precisavam visitar um amigo Sim. Ao entrar na casa deste amigo, necessitavam clicar em cima dele e verificar quais os balões de conversa que apareceriam. Veja abaixo:

Figura 25 - Balões de conversa entre os Sims



Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

Ao clicarem no balão de conversa, precisavam ver qual a figura que apareceria, conforme o exemplo que segue:

Figura 26 - Imagem gerada pelos balões de conversa



Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

A partir da imagem que apareceu, os participantes foram desafiados a criar as suas perguntas para o seu amigo Sims usando “*Have you ever...?*”:

Figura 27 - Comentários da situação de aprendizagem 3



Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

Nesta situação, os participantes fizeram o uso da expressão “*Have you ever...?*”, usando criativamente os recursos de imagem que o jogo proporciona. Ao mesmo tempo, os participantes não responderam às questões, talvez por terem entendido, no desafio, que precisavam somente criar perguntas. Na aula presencial física seguinte, retomamos este desafio na página do grupo no Facebook e cada participante usou as suas perguntas para expressá-las oralmente ao colega Sim, a quem a questão havia sido direcionada. A partir desta situação, foi possível verificar a aplicação da regra, da forma da língua ao contexto, neste caso, o contexto lúdico do jogo. Os participantes não sabiam que tipo de imagem poderia aparecer no jogo e precisavam usar da sua imaginação para pensar em uma indagação. Daí surgiram perguntas das mais inusitadas, como “*Have you ever kissed a frog?*” ou “*Have you ever dreamed with a banana?*”. Ao ser indagado sobre a imagem que lhe havia aparecido, o participante que realizou a pergunta “*Have you ever kissed a frog?*” respondeu que havia sido uma boca.

Portanto, verificou-se, nesta situação, um momento que propiciou a possibilidade de brincar com a aplicação da Língua Inglesa dentro da sua regra, pois a pergunta deveria ser feita de modo que fosse entendida como um questionamento sobre uma experiência já vivida.

Nesta situação emergiu a aplicação da **competência gramatical** (CANALE; SWAIN, 1980), pois a comunicação está centrada na língua enquanto forma, porém, conforme já expresso por SAVIGNON (1991, p. 269), a competência gramatical é muito importante para o desenvolvimento da competência comunicativa e é preciso que as atividades com foco na forma estejam integradas com experiências com foco no significado. Assim, o contexto lúdico do jogo favoreceu, neste caso, a possibilidade de criar uma situação de aprendizagem em que os participantes pudessem fazer uso de uma estrutura da língua com a qual vinham trabalhando na aula presencial física. Ao quererem dar significado às imagens que apareciam, os participantes aliavam, conforme SAVIGNON (1991), forma e significado, em que a gramática, segundo esta autora, se relaciona com as experiências e o contexto. GEE (2008) acredita no estímulo da criatividade através do jogo, o que fica evidenciado nesta situação de aprendizagem, em que uma imagem permitiu que os participantes pudessem criar várias perguntas na Língua Inglesa. Portanto, esta situação de aprendizagem, trouxe o emprego da **competência gramatical** além de espaço para **inventividade** proporcionados através do jogo.

Situação de aprendizagem 4

Na sala de aula presencial física, os participantes estavam aprendendo como descrever a sua casa em Língua Inglesa. O jogo The Sims Social começa a partir da casa do Sim, que precisa ser montada e mobiliada. A partir da montagem da casa no jogo, os participantes foram desafiados a descrevê-la e a postar sua descrição na página do grupo. Após isto, cada participante era desafiado a visitar um amigo Sim e fazer uma sugestão para melhorar a sua casa.

Figura 28 - Situação de aprendizagem 4 na página do grupo Sims Social

facebook

HERE GOES THE CHALLENGE FOR THE WEEK.

1. Describe your house and say what you would like to improve
2. Visit a classmate and suggest something he/she could buy for his/her house.

...

Ver mais

Curtir · Comentar · Seguir (desfazer) publicação · 9 de outubro de 2011 às 19:28

My house is very small, there is a simple kitchen, a bathroom, a bedroom, a living room, a garden and one thing I like to call paint room. I think I would like to have my house a little bigger and better. Anyway, I think you should buy more things to your house, like a TV, or build a new room
9 de outubro de 2011 às 20:26 · Curtir (desfazer) · 1

Love you too s2
9 de outubro de 2011 às 20:26 · Curtir (desfazer) · 1

And I want a prize lol
9 de outubro de 2011 às 20:27 · Curtir (desfazer) · 1

My house is "big", there's a kitchen, a bathroom, a bedroom, a living room, an art room, and a garden, but I want buy more things. I think can build a art room, like me kk
10 de outubro de 2011 às 12:49 · Curtir

uhuhuhuhuhu
11 de outubro de 2011 às 12:51 · Curtir

Escreva um comentário...

Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

Os participantes, nesta situação, focaram na descrição das suas casas, dando informações sobre as partes que nela haviam. Adicionaram adjetivos para qualificá-la, como “*simple kitchen*”, “*very small*”, “*big*”. Também usaram de recursos na Língua Inglesa para opinar sobre a sua casa como “*I think I would like to have my house a little bigger and better.*”, “*...but I want to buy more things*”. As descrições aqui realizadas não foram centradas em citar o que havia, listando o vocabulário referente à descrição. Os participantes organizaram a sua escrita dando primeiro uma descrição geral, usando palavras referente a tamanho, como “*big*” ou “*small*”, depois pelas partes de dentro da casa, como “*kitchen*”, “*bedroom*”, “*living room*”, etc. e por fim as partes externas, como o jardim. Aqui, verifica-se como os participantes usaram os itens lexicais de maneira integrada, de modo que fizessem sentido para quem lesse, possibilitando entender a descrição de uma maneira mais detalhada. Os participantes tiveram que usar seu conhecimento de vocabulário sobre descrição de partes da casa, associá-lo com o

contexto do seu jogo e organizar uma descrição. Cada participante podia escolher como fazer esta descrição e nota-se aqui, que pela maneira como os participantes descreveram a sua moradia, a presença de **competência discursiva**. Tal competência é muito importante dentro da competência comunicativa, pois, conforme CANALE e SWAIN (1980), a competência discursiva é o domínio que o sujeito usuário da língua deve possuir para combinar formas gramaticais e significados a fim de conseguir se expressar com coerência e coesão.

Nesta situação os participantes demonstraram saber como combinar os itens lexicais para descrição de uma casa, expressando-se de maneira coerente, haja vista que começaram a descrever sua moradia de maneira mais abrangente, utilizando termos de tamanho, para depois entrar nas partes específicas da casa, de dentro para fora, e ainda incluir adjetivos para qualificar e opinar sobre o local. Ainda dentro deste desafio, os participantes também incluíram uma sugestão a um amigo Sim, a partir da visita à sua casa. A forma como esta sugestão foi incluída na organização da sua escrita também demonstra a aplicação de competência discursiva, uma vez que os participantes utilizaram palavras que servem para conectar ideias, como “*anyway*” e para opinar, como “*I think*”. Assim, no que diz respeito à competência comunicativa, a situação de aprendizagem vivenciada através do jogo proporcionou uma oportunidade para o emprego da **competência discursiva**.

Situação de aprendizagem 5

O jogo estava vivendo a época do *Halloween*. Cada Sim foi desafiado a decorar a sua casa dentro da temática de *Halloween*. Neste momento, o objetivo era trazer a temática da celebração de *Halloween*, proposta pelo jogo, para a aula de inglês. Nesta situação, cada participante precisava decidir o que desejava adquirir, dentre os objetos de *Halloween* oferecidos pelo jogo, para decorar a sua moradia. Nos trechos do *chat* entre os participantes e a professora, identificada por Lemon Green, discutiu-se como cada um estava decorando a sua casa:

Quadro 5 - Trechos do chat da situação de aprendizagem 5

(continua)

Lemon Green- 17:40 - You should buy Halloween items to decorate your house! tell me , what did you buy??

Pink- 17:40 - Toasting Drinks

Green-17:41 - me too

Lemon Green17:41 - Blue?

Pink-17:41 - toasting drinks too

Blue-17:41 - toasting drinks too

Lemon Green 17:41 – Why?

Green-17:41- because it's cheaper

Lemon Green – 17:42- All right, How about you guys create Halloween drinks to use these items? Why don't you invent spooky drinks for Halloween?

Pink-17:44 - I don't understand the question

Yellow- 17:46 - halloween drink? where?

Blue-17:46 – suhausha

Lemon Green-17:46 - invent a drink! Juice + spider legs! Hauahauhua

Pink- 17:46- ahhhhh... blood with insects

Green- 17:47 - i didn't understand, i have to invent a drink, right?

Blue - 17:47 - poops with blood

Pink- 17:47 - ??????? poops?

Blue- 17:47- I looked in google translator... **cocô**

Pink-17:48 – khjkgdhkçjghkjdsghçjsfdghçksjgfsdçg

Pink-17:48 - how I say "asas"?

Lemon Green-17:48 – Hey you guys, who can help Pink?

Yellow-17:49 - Wings

Blue-17:49 - how i say baratas?

Yellow-17:50 - cockroaches. I'm checking on google translator

Lemon Green-17:51 – That's excellent Yellow!!

Pink-17:51 – Thanks Yellow

Green-17:51 - blood with fish eyes (like this?)

Blue-17:52 - water + cockroaches

Lemon Green-17:52 - yes, Green

Pink- 17:53 - how I say piolho?

Yellow-17:53 - i dont know

Green-17:53- me neither

Blue17:54 – rrsrsrsrsrs

(conclusão)

Yellow-17:54 - Pink, see in google tradutor
 Pink-17:54 – LOUSE this is piolho in English
 Pink-17:55 - Lemon juice + wings = lemwwings
 Yellow-17:55 - vampire brain+octopus eyes=terrible drink
 Green- 17:56 - Blood + Fish eyes = Red water
 HASUIHAUISHAUI
 Lemon Green -17:56 - wow Yellow, that´s an interesting drink, it´s more like a milkshake
 Blue-17:57– hmmm mmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm
 Blue-17:57 - i want drink this
 Lemon Green- 17:58 - let´s have a Halloween party, right?
 Lemon Green- 17:58 – guys, we have to go now
 let´s go now
 Pink-17:59 - aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa :/
 Blue-18:00 – noo

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Na situação de aprendizagem proposta, os participantes foram desafiados a criar bebidas para o objeto que adquiriram no jogo (*Toasting Drinks*) para decorar sua casa Sim, no tema de *Halloween*. Neste instante, como se verifica acima, os participantes tiveram que adequar palavras ao contexto do *Halloween*, celebração esta que é apropriada pelos participantes por estes serem estudantes de Língua Inglesa. Em outro momento, provavelmente, não iriam se referir às suas bebidas usando palavras como “*cockroaches*”, “*louse*”, “*blood*”, “*brain*”, etc., porém, dada a temática, os participantes foram desafiados a combinar itens lexicais que pudessem ser adequados àquele contexto social, demonstrando, aqui, espaço para a presença da **competência sociolinguística**.

Para CANALE e SWAIN (1980), a competência sociolinguística está atrelada com o conhecimento do contexto social em que a língua será usada. O falante da língua, para estes autores, ao demonstrar competência sociolinguística, conhece regras sociais e culturais e regras de discurso. Para a emergência da competência sociolinguística é importante a adequação do discurso ao contexto social. Para adequar o vocabulário, houve a necessidade de buscar palavras sobre este tema, desconhecidas para eles. Ao combinar as palavras e inventarem nomes para as suas

bebidas, os participantes expressam sua imaginação e **inventividade**. Verifica-se, através das interações síncronas (PRIMO, 2007) entre os participantes, a busca pelo significado de determinadas palavras. Os participantes usavam a pergunta “*How I say...?*” para saber como dizer determinada palavra. Nestas interações, observou-se a **competência estratégica**, uma vez que, devido a falta de um item para possibilitar a comunicação, os participantes buscaram ajuda para sanar esta lacuna. Nota-se, aqui, uma não preocupação pelos participantes pela forma da língua, uma vez que não usam o verbo auxiliar “*do*” para a pergunta, de modo que ela ficasse “*How do you say...?*”. Da mesma forma, trazendo CRYSTAL (2003), os participantes não demonstram preocupação com a capitalização da escrita (quando usam o pronome “*I*” o fazem com letra minúscula) mas sim, na transmissão da sua mensagem. Como a situação de aprendizagem incitou a necessidade de busca por itens lexicais relacionados com a temática em questão, houve, aqui, espaço para favorecer o desenvolvimento de **competência gramatical** (CANALE; SWAIN, 1980) que incluem conhecimento de vocabulário como um dos componentes desta competência. A imaginação e **inventividade** mostrou-se presente nesta situação de aprendizagem no momento em que os participantes começaram a combinar as palavras e criarem termos em Língua Inglesa para descreverem suas bebidas.

Motivados pela necessidade de buscar novo vocabulário para inventar suas bebidas de *Halloween*, o grupo engajou-se em uma **ação conjunta para se ajudar mutuamente** a encontrar as palavras. Os participantes começaram a procurar pelo vocabulário no Google Tradutor ou a compartilhar as palavras que já sabiam com os outros, como ilustram os trechos do *chat*:

Quadro 6 - Trecho do *chat* situação de aprendizagem 6

Blue-17:49 - how i say baratas?
 Yellow-17:50 - cockroaches. I'm checking on google translator
 Lemon Green-17:51 – That's excellent Yellow!!
 Pink-17:51 – Thanks Yellow!

 Pink-17:48 - how I say "asas"?
 Lemon Green-17:48 – Hey you guys, who can help Pink?
 Yellow-17:49 - Wings

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Verificou-se neste trecho, um exemplo do fazer junto, uma ação **colaborativa**, uma vez que todo o grupo estava tendo que lidar com a mesma “falta”, pois para o desafio que tinham em mãos, precisavam de vocabulário específico e adequado a um determinado contexto (*Halloween*). Desta forma, todos estavam envolvidos neste processo, intercambiando conhecimento, contribuindo e se ajudando mutuamente (BARROS, 1994, FAGUNDE, 1999, TIJIBOY e MAÇADA, 1998). A situação de aprendizagem associada com o contexto do jogo propiciou esta ação em conjunto entre os participantes. Os participantes, juntos, interagiram com o objeto de forma **colaborativa**, em uma dimensão coletiva, com um objetivo: o de conseguir buscar palavras para resolver o desafio.

Outro elemento que emanou desta situação foi a **autonomia** de alguns participantes em buscar o conhecimento que necessitavam, tomando a iniciativa individual de dar conta das suas necessidades. Isso apareceu quando alguns dos participantes mencionaram terem procurado as palavras no Google Tradutor, como ilustram as frases “*I looked in google translator...*” ou então, “*cockroaches. I'm checking on google translator*” e também uma sugestão de um participante para o outro como “*Pink, see in google tradutor*”. Isso mostra como alguns dos participantes se propuseram a buscar recursos de forma autônoma para sanar uma falta. Essa é uma característica autônoma, em que o sujeito pode ser autor do seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo suas capacidade para aprender e pensar (FREIRE, 2011).

Figura 29 - Visualização situação de aprendizagem 5 The Sims Social

The screenshot shows a Facebook interface. At the top, the Facebook logo and a search bar are visible. On the left, there is a sidebar with several groups listed: 'Little Kids teachers' (3 members), 'Mesa de Cinema' (20+ members), and 'Criar Grupo...'. Under the heading 'APLICATIVOS', there are links for 'Central de aplicativos' (20+), 'WeTopia', 'The Sims Social', 'Cutucadas', and 'Feed de jogos' (20+). Below this is a 'MAIS' dropdown menu.

The main content area displays a post from a group. The post text reads: 'Hey everybody!!! take a look at our Halloween Picture and the Halloween Drinks. Challenge of the week: 1. Write the name of your drink 2. List the ingredients you used'. Below the text is a photograph of a group of people sitting around a table covered with an orange tablecloth. They are holding drinks and eating. There are jack-o'-lanterns on the table, one of which is lit. The people's faces are obscured by yellow squares.

At the bottom of the post, there are interaction options: 'Curtir', 'Comentar', and 'Seguir (desfazer) publicação'. The date and time of the post are '1 de novembro de 2011 às 15:25'.

Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

Figura 30 - Visualização da situação de aprendizagem 5



Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/139747539451960/>>.

Nesta postagem, os participantes colocaram os ingredientes que trouxeram para preparar suas bebidas em inglês. Aqui, lidaram com itens lexicais referente a alimentos. Conhecimento de itens lexicais diz respeito à **competência gramatical** (CANALE; SWAIN, 1980). Tal conhecimento lexical tornou-se importante para que os participantes pudessem compartilhar o que elaboraram. Neste caso, os participantes pesquisaram sobre o vocabulário para elaborar suas receitas, apresentaram-no na aula presencial física e, após, postaram suas receitas na página do grupo no Facebook.

5.1.2 Situações de aprendizagem - Grupo *Wetopia*

Situação de aprendizagem 1

Nesta situação, os participantes foram instigados a solucionar um desafio envolvendo a prática de expressar obrigação, necessidade, sugestão na Língua Inglesa. Cada um foi desafiado a olhar para o seu jogo e registrar, nos comentários da página do grupo no Facebook, as suas prioridades, usando os verbos *MUST* (obrigação), *HAVE TO* (necessidade), *SHOULD* (sugestão). O objetivo, aqui, era de que os participantes pudessem estabelecer uma ordem de importância dentre os afazeres do seu jogo, a partir da diferenciação entre obrigação, necessidade e sugestão. Tal diferenciação já havia ocorrido na aula presencial física. O ambiente do jogo serviu para contextualizar este tópico e ajudar a significar este grau de importância.

Figura 31 - Situação de aprendizagem 1 na página do grupo *Wetopia*

The image shows a Facebook post from the group 'Wetopia'. The post is titled 'Here is your challenge number 1 of the week:' and contains the following text: '1. Say something that you MUST, something that you SHOULD and something that you HAVE TO do in your game. Take a look at our book if you need to get more information. Write the comments here above. Kisses, love you all!'. The post was published on May 14, 2012, at 18:35. Below the post, there is a section 'Seen by 1' and a list of four comments from users, each with a profile picture placeholder and a timestamp of May 18, 2012, at 16:33. The comments are: 'I must collect rent, I should pave and I have to collect 10 time British Folk', 'i have to dean my garden, i must to collect my garden and i should help my griends', 'I must complet my Storage, I should organize my City and Have To send joy', and 'I must to collect energy, I should incrise my population and I have visit Abe'. At the bottom of the comments section, there is a text input field with the placeholder 'Escreva um comentário...'. The Facebook interface elements, including the search bar and navigation icons, are visible at the top of the screenshot.

Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/158899080906237/>>.

Após, em aula presencial física, pudemos verificar juntos as prioridades de cada participante no seu jogo e como se expressar associando forma e significado.

Nesta situação, os participantes estavam muito mais atentos em expressar suas ideias de prioridade no jogo em inglês, do que na total precisão da forma gramatical da língua. Nota-se que alguns deles usam o verbo *must* seguido de *to* como “*I must to collect energy*”, ou erros de ortografia “*I should help my griends*”. Neste sentido, o conteúdo tem um foco maior, emergindo desta situação o emprego da **competência discursiva**, em que a ênfase, conforme CANALE e SWAIN (1980, p. 30) diz respeito “a combinação das expressões com funções comunicativas e não a formação gramatical perfeita de uma única expressão”. Nesta situação, os participantes não corrigiram uns aos outros, nem questionaram a maneira como cada um escreveu. Os erros de ortografia também não foram salientados (*griends* em vez de *friends*, *incrise* em vez de *increase*), até porque eles não interferiram drasticamente na compreensão da ideia. CRYSTAL (2004), fala da revolução linguística provocada pelas tecnologias digitais ao colocar (2004, p.1) como as pessoas se encontram “despreocupadas com a precisão da sua escrita, permitindo-se trocas ortográficas, falta de pontuação e letras maiúsculas” que, de acordo com o autor, interfere muito pouco na intelegibilidade da mensagem. Nesta situação de aprendizagem, no que diz respeito à competência comunicativa, a forma gramatical (**competência gramatical**) foi combinada com o discurso, até para que este fizesse sentido, porém, a ênfase maior se deu na mensagem a ser transmitida, caracterizando a **competência discursiva**.

Situação de aprendizagem 2

Esta situação é continuidade da situação 1. Nela, os participantes, via *chat*, continuaram a relacionar o assunto referente ao estabelecimento de obrigações, necessidades e sugestões. Enquanto jogavam, tinham o *chat* aberto e nele trocavam ideias sobre as prioridades do seu jogo. Tais prioridades poderiam advir de missões que o jogo estabelecesse ou da própria observação do participante do que desejava melhorar na sua cidade. Abaixo um trecho desta interação:

Quadro 8 - Trecho de *chat* no grupo Wetopia

Lemon Green – 15:55 - Remember the word MUST? How do we use it?
 Grey – 15:55 yes, is obligation
 Brown – 15:56- yes
 Lemon Green – 15:56 Excellent! So, tell me something that you MUST do in your game now!!!
 Red – 15:56- I must make more homes
 Brown – 15:57 - I need Moneyyyy give me PLEASE!!!
 Red – 15:57 - I have money for you
 Lemon Green - 15:58 – So, say something you MUST DO in your game
 Red -15:58 okk
 Grey- 15:58 - rents.
 Red – 15:59 - I must plant tree
 Grey- 15:59- I must modify the streets and pick up the rents.
 Lemon Green - cool ! and you Brown?
 Brown - 16:10- I must to get my city
 Lemon Green- 16:10 - sorry Brown, but what do you mean?
 Brown - 16:11 - I write in google tradutor ARRUMAR and is GET
 Brown - 16:11 - i dont no how to speak.
 Lemon Green – 16:12 Look for the other examples of “arrumar”. Do you see?
 Brown– 16:13 Can I say organize? i must organize my city
 Lemon Green - 16:13- Excellent!!

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Nesta interação, primeiramente se verificou que, no estabelecimento do desafio, Lemon Green indagou sobre o uso do verbo *must*, em que os participantes reconheceram como uma obrigação. Os participantes utilizaram o contexto do seu jogo e expressaram aquilo que deveriam realizar, de acordo com a situação atual de cada um, individualmente. Durante o *chat*, Brown usa a palavra “*get*” conforme a primeira opção que apareceu na sua pesquisa no Google Tradutor pela palavra “arrumar”. O participante sabia o que queria expressar, porém, a palavra escolhida não tinha como dar conta da sua ideia. Lemon Green procura ajudá-lo, desafiando-o a procurar outros exemplos para a palavra “arrumar”. Brown chega na definição de arrumar como organizar e pergunta a Lemon Green se pode usar tal palavra na sua frase. Aí emergiu mais uma situação que favoreceu o desenvolvimento de **competência estratégica**, que envolve esclarecer, compreender e negociar significados, quando há falha na comunicação (CANALE; SWAIN, 1980). No momento em que Brown buscava outros significados para a palavra “arrumar”, confirmando que “*organize*” pode ser usado, verifica-se aí, o uso de estratégia.

Diante da afirmativa de Lemon Green que o auxiliou neste processo, o participante fez uso desta palavra para conseguir se expressar, fazendo com que o sentido da sua ideia fosse comunicado pelo item lexical mais apropriado. Além disso, houve **autonomia** do participante em buscar no Google Translator a palavra que precisava para dar conta do seu desafio. Outra questão que surgiu no *chat* foi o fator colaborativo para o jogo, quando um dos participantes, Brown, solicitou o dinheiro virtual (*joy*) e Red lhe disse “*I have money for you.*” A colaboração, aqui, foi centrada no auxílio para o jogo, que é uma das características dos jogos sociais digitais, em que os jogadores, para ascenderem e progredirem no seu jogo, devem contar com a ajuda dos demais para mais energia, dar conta das missões, etc.. Portanto, no que diz respeito às competências comunicativas, verificou-se a presença da **competência gramatical e estratégica**. Em relação à ajuda mútua entre os participantes, constatou-se uma forma de **colaboração** em sintonia com os conceitos de BARROS (1994), TIJIBOY e MAÇADA (1998) bem como **autonomia** (FREIRE, 2011).

Situação de aprendizagem 3

Dentro da proposta da aula de inglês presencial física, os participantes estavam trabalhando com a descrição de situações que estavam engajados no momento. Nesta situação de aprendizagem, os sujeitos foram desafiados a descrever o que estavam realizando no seu jogo. No jogo *Wetopia*, os participantes foram desafiados a se engajar em missões (*quests*) que poderiam ser realizadas individualmente ou em grupo. Abaixo, um exemplo de missão proposta pelo jogo:

Figura 32 - Exemplo de missão



Fonte:

<http://apps.facebook.com/wetopia/?fb_source=bookmark_apps&ref=bookmarks&count=0&fb_bmpo=3_0>

No *chat* abaixo, os participantes relataram o que estavam realizando no seu jogo até o momento. Abaixo, trechos do *chat*:

Quadro 9 - Trecho de chat do grupo Wetopia

(continua)

Lemon Green- so, everybody , what is happening in your game?
 Brown- i'm completing missions
 Red- Teacher, i am completing the missions
 Purple-iam sending joy for haiti kids
 Lemon Green- what missions?
 Red-I'm bilding Art Center.
 Brown- i'm bilding a soccer field.
 Lemon Green-I am building an English Manor!!!
 Brown- I'm completing a lot of quests
 Grey- im completing the storage building
 Purple- I'm building a Art Center
 Red- i'm building a day care
 Navy Blue – i'm building recycle center
 Brown- what is recicy center?
 Lemon Green -somebody help Brown!! Please
 Red- teacher don't have explication is simple a recycle center

Grey –can I speak in portuguese? recycle center?
 Lemon Green -Try in English
 Grey- recycle center , you recycle material, transform material
 Brown- ok, reciclagem?

(conclusão)

Grey- YES
 Lemon Green- Excellent, Grey
 Navy Blue - very dont happy Purple-okok you are not happy now stop wif this!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
 Brown-yeah stop
 Navy Blue - dont stop
 Purple- My computer boring
 Navy Blue -game is very cool computer is very boring kkkkkkkkk
 Red-STOP !! what is a DAY CARE?
 Purple –place for children Creche
 Red- heey, thanks
 Lemon Green - Guys, let´s finish now! the connection is awful
 Red- ok
 Purple-ok teacher
 Lemon Green- wait for the group challenge on our page

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Esta situação proporcionou que os participantes pudessem relacionar o que estavam estudando na aula presencial física, que se tratava de como expressar situações que estão acontecendo no momento, com as missões do jogo *Wetopia*. Aqui, especificamente, os alunos precisariam trazer a forma e estrutura de presente contínuo na Língua Inglesa. Todos eles conseguiram expressar o que estavam realizando no seu jogo, fazendo o uso correto deste tempo verbal. Aqui, evidenciou-se uma situação em que a **competência gramatical** (CANALE; SWAIN, 1980) foi necessária, pois para que ficasse claro que tal missão do seu jogo estava em processo, foi preciso comunicá-la usando o presente contínuo, que compõe-se de: sujeito + verbo + ing. Neste caso, os participantes puderam aplicar o seu conhecimento acerca desta estrutura ao seu jogo, de modo a utilizar um contexto para colocar a língua em uso. O que se verificou é que os participantes escreveram suas frases de modo muito espontâneo, sem se preocuparem com abreviações, letras maiúsculas, contrações, etc.. Neste sentido, volta-se a CRYSTAL (2004), que aborda como a linguagem escrita nos meios digitais segue cada vez menos uma forma rígida, sem que o significado seja abalado.

Em um determinado momento, um dos participantes perguntou sobre um dos itens da missão de um dos colegas “*What is a recycle center?*”. Um dos participantes tentou ajudar, mas não conseguia explicar muito bem. Outro se disponibilizou a ajudar, mas queria falar em português e foi incentivado, por Lemon Green, a usar a Língua

Inglesa. Neste instante, este participante tentou explicar usando palavras chaves como “*transform*” e “*material*” que são palavras parecidas com a Língua Portuguesa e mais fáceis de compreender. O participante que estava com dúvida conseguiu entender, tanto que confirmou em português, demonstrando que a explicação do outro participante foi bem sucedida.

Durante esta interação, os participantes estavam encontrando espaço para desenvolver sua **competência estratégica** (CANALE; SWAIN, 1980) além de interpretar e negociar significado (SAVIGNON, 1991). Interpretar e negociar significado é a essência da competência comunicativa. O mesmo acontece quando um outro participante questiona “*What’s a Day Care?*” e um o outro participante responde “*place for children, creche*”. A estratégia usada foi parafrasear os termos indagados, tentando explicar o que eles significavam através de palavras chaves. Tais estratégias foram usadas para compensar esta falha na comunicação. Nestas interações, entre Brown e Grey e Red e Purple, verificou-se uma forma **colaborativa** de agir diante de um objeto, em que os participantes atuaram de forma conjunta. No que se refere à colaboração, os participantes colaboraram entre si, oferecendo ajuda, respeitando as diferenças de conhecimento (BARROS, 1994, TIJIBOY; MAÇADA, 1998). Em relação à competência comunicativa, houve espaço para evidenciar a **competência gramatical e estratégica**.

Situação de aprendizagem 4

Uma das situações propostas para a aprendizagem na aula presencial física estava relacionada à localização e direção de lugares. Os sujeitos aprendem como localizar determinados lugares em mapas, precisam entender trajetos em inglês, expressam direções, deparando-se com desafios de dar e entender instruções. No jogo *Wetopia*, os sujeitos vão construindo a sua cidade, inserindo lugares, abrindo e pavimentando ruas e determinando como ela vai sendo organizada. Neste momento do jogo, a situação de aprendizagem envolvia o desafio de que cada sujeito visitasse a cidade do seu amigo e pedisse direções de como chegar a um local escolhido previamente pelo visitante. A seguir, um exemplo da cidade de um dos participantes:

Figura 33 - Representação da cidade no jogo Wetopia



Fonte:

<http://apps.facebook.com/wetopia/?fb_source=bookmark_apps&ref=bookmarks&count=0&fb_bmpos=3_0>.

A seguir, o desafio proposto na situação de aprendizagem:

Figura 34 - Situação de aprendizagem 4 do grupo Wetopia



Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/158899080906237/>>.

Abaixo, as interações dos participantes nesta situação de aprendizagem:

Figura 35 - Interação entre os alunos na situação de aprendizagem 4



Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/158899080906237/>>.

Nas primeiras interações entre os participantes apresentadas acima, verificou-se que houve uma falha na comunicação entre eles. Um dos participantes perguntou como se chegava a um dos locais da cidade do amigo vizinho, porém, não disse onde estava. O participante foi indagado pelo ponto de referência, perguntando “*where is the first point*”. No entanto, o participante que solicitou a direção não responde a sua pergunta. Aqui, um dos participantes usou de **competência estratégica** para tentar entender e ajudar o outro participante, visto que a comunicação não ficou clara. No entanto, não houve continuidade da conversa e, sendo assim, a falha na comunicação se manteve e o desafio não foi concluído. No que se refere às competências comunicativas, ocorreu a **competência gramatical** “*How do I get to outdoor concert*” porém, esta não conseguiu ser suficiente para que a mensagem fosse entendida, faltando a **competência sociolinguística**, de poder entender o que o contexto da situação pedia para conseguir

se fazer entender. A **competência estratégica** (CANALE; SWAIN, 1980) surgiu desta quebra na comunicação, porém, esta emanou de um participante somente. Sendo assim, nesta interação, os participantes tiveram a oportunidade de desenvolver tais competências, porém, talvez precisassem de mais mediação para conseguir.

Já na segunda ilustração, os dois participantes que interagiram conseguiram estabelecer um entendimento entre si. Aquele participante que desejava saber as direções para um determinado local, revelou onde estava dizendo “*joy central*” e onde desejava chegar “*Ellen Shop*”. No comentário registrado, o participante que foi indagado, conseguiu explicar como chegar no lugar usando de direções na Língua Inglesa para tal. A pergunta feita teve uma troca de letras “...*to I go...*”, em vez de “*do I go...*”. Neste caso, os participantes podem ter digitado rápido ou mesmo acreditarem que a palavra “*to*” poderia estar apropriada. No entanto, para fins de análise das competências comunicativas, tais palavras, se foram trocadas ou não, não atrapalharam o entendimento e os dois participantes conseguiram se comunicar. No que diz respeito às competências, esta segunda interação apresentou **competência gramatical, sociolinguística e estratégica** (CANALE; SWAIN, 1980).

Na figura seguinte, outra interação foi ilustrada:

Figura 36 - Interação entre os alunos na situação de aprendizagem 4



Fonte: <<http://www.facebook.com/groups/158899080906237/>>.

Nesta interação, um dos participantes perguntou ao outro sobre como chegar em um determinado local da cidade do amigo vizinho, estabelecendo um ponto de referência “...from City Hall?”. O participante a quem foi perguntado conseguiu, então, dar as direções na Língua Inglesa, de maneira bastante detalhada. Aqui, ambos participantes tiveram a oportunidade de empregar a **competência gramatical, sociolinguística e também discursiva**, pois, ao detalhar sua resposta, o participante colocou cada passo em uma sequência e, por fim, fechou a sua explicação determinando a localização final “...is in your right.” em que mostrou uma coerência na sua instrução (CANALE; SWAIN, 1980).

Quadro 10 - síntese das situações de aprendizagem

Situações	Colaboração	Comp. Gramatical	Comp. Discursiva	Comp. Estratégica	Comp. Sócio-Linguística	Inventividade	Autonomia
Sims Social 1							
2							
3							
4							
5							
Wetopia 1							
2							
3							
4							

Fonte: elaborada pela acadêmica

5.2 SEGUNDO CONTEXTO DE ANÁLISE - ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os participantes após o período de coleta de dados, ao final do experimento. O conteúdo destas entrevistas foi analisado e organizado conforme as unidades de análise definidas anteriormente. Primeiramente serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com o Grupo The Sims e, posteriormente, com o grupo Wetopia.

5.2.1 Entrevistas Grupo The Sims Social

Uso do Facebook

Esta unidade de análise tem como objetivo verificar as representações dos participantes sobre como o Facebook é utilizado. O Facebook aparece tanto como espaço para jogar como para falar com os amigos. Nos extratos das entrevistas em que a pergunta foi “Como você usa o Facebook?”, verifica-se a ênfase nestes dois pontos, conforme a seguir:

Quadro 11 - Extrato da entrevista do grupo The Sims Social quanto ao uso do Facebook

Yellow: Pra jogar.

Green: Uso pra falar com meus amigos, é.... pra falar com eles.

Pink: Eu uso pra jogar e postar notícias.

Blue: Para me comunicar com os meus amigos e jogar.

Orange: Ah.... pra postar fotos, ver fotos, falar com os amigos, saber das notícias.

Black: Eu gosto de jogar e usar o bate-papo.

White: Só para curtir fotos.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

O uso do Facebook para jogar apareceu na fala de quatro dos sete participantes. Somente Yellow colocou que usa o Facebook para jogar, exclusivamente. Nessas falas, pode-se evidenciar, através de HUIZINGA (2000), como o jogo é inerente a nossa cultura, nossa espécie, e está presente nas relações humanas. Verifica-se como o jogo pode servir de porta de entrada para transitar no mundo das TD, mais especificamente das mídias sociais digitais. MOITA (2007) já elaborava que uma das maneiras de

adentrar no mundo tecnológico pode se dar através dos jogos eletrônicos. Falar com os amigos também foi mencionado por Green, Blue, Orange e Black. Neste ponto, verifica-se o quanto esta geração usa o espaço das mídias sociais digitais para interagir com seus pares, criando suas redes sociais através da associação entre os sujeitos, sendo que tais redes passam a ser um universo de comunicação.

O termo mídia social digital, que nesta pesquisa segue a linha teórica de BOYD (2010), RECUERO (2008) e LEMOS (2009), refere-se à possibilidade de um papel ativo do usuário e por uma forma de comunicação descentralizada em espaços digitais. Postar notícias e fotos, bem como curtir fotos, foi trazido Pink, Orange e White. Aqui evidencia-se a assertiva trazida por PRIMO (2007), em que a web 2.0 alia funcionalidade com conteúdo. É possível publicar, compartilhar e interagir com o conteúdo. Postar fotos, notícias, curtir fotos mostram as possibilidades de compartilhamento de informações online. Os sujeitos passam a ser, ao mesmo tempo, receptores, emissores, produtores e consumidores de informação. Esta é uma característica da sociedade em rede que fica aqui evidenciada, segundo CASTELLS (2000).

Ao publicar notícias, fotos, se comunicar com os amigos, “curtir” suas publicações, evidencia-se, na mídia social digital que serve de espaço para esta pesquisa, um tipo de interação, descrita por LÉVY (1999), como do tipo *Todos -Todos* e não mais *Um - Um*, nem *Um – Todos*. Também é um exemplo que ilustra o conceito de mídias sociais digitais trazido por RECUERO (2004), que os define como sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores, além de permitir conversas públicas com as notícias postadas pelos usuários em forma de mural, mensagens privadas, *chat*, criação de grupos e listas fechadas ou abertas.

Portanto, quanto ao uso do Facebook, os participantes deste grupo o veem como espaço para jogar, compartilhar informações e conversar.

Gosto pelo jogar

Esta unidade de análise englobou duas perguntas: uma referente a ter ou não gostado de jogar *The Sims Social* e, outra, sobre o que mais gostou no jogo. Todos os

sete participantes disseram que haviam gostado de jogar The Sims Social. A palavra “divertido” apareceu em três relatos a seguir:

Quadro 102 - Extrato da entrevista do grupo The Sims Social quanto ao gosto pelo jogar

Yellow: Ah, humm... sim, porque é um jogo que te faz jogar pra ganhar coisas e também, é assim, muito divertido.

Pink: Sim, porque é divertido e dá pra aprender mais em inglês.

Blue: Sim, porque é um jeito de se divertir.

White: Sim, porque é divertido.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Nestas falas, evidencia-se como o prazer que o jogar proporciona é valorizado pelos participantes, conforme HUIZINGA (2000). GEE (2008) também aponta os jogos como fontes de aprendizagem e prazer. Um dos participantes, Pink, já coloca a possibilidade de aprender a Língua Inglesa com o jogo. Sua fala mostra uma das possibilidades de aprendizagem do jogo que se constitui o objeto de investigação desta pesquisa. Pela fala de Pink, verifica-se que esta enxerga o jogo como um espaço para a aprender inglês. Da mesma forma, ilustra-se o que BRANCHER (2009) julga necessário para compor um jogo digital: que este seja consistente e divertido. Além de divertido, Yellow mencionou que o jogo proporciona “ganhar coisas”. O fato de poder agregar e colecionar coisas no jogo para incrementar a casa do seu Sim também foi relatado por Green, Orange e Black na questão referente ao que mais havia gostado no jogo, conforme os extratos a seguir:

Quadro 13 - Extrato da entrevista do grupo The Sims Social quanto ao gosto pelo jogar

Green: Gosto de montar a minha casa...

Orange: De decorar a minha casa, de visitar a casa dos meus vizinhos....

Black: De colocar coisas na casa.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

O ganhar coisas para colocar na casa, bem como a possibilidade de comprar mobília para decorar a casa, estava atrelado com as missões proporcionadas pelo jogo e pela quantidade de *Simeleons* do seu Sim. Nestas falas extraídas das entrevistas,

verifica-se o que BRANCHER (2009) aponta nos seus estudos sobre jogos eletrônicos, em que os jogadores desses tipos de jogos esperam que o jogo lhe propicie alcançar os seus objetivos gradualmente com o cumprimento de desafios ou missões, fazendo com que o jogador se sinta parte do jogo. Este ato de poder colocar coisas na casa também mostra o caráter imaginário deste jogo, em poder simular a vida de uma pessoa. A característica da simulação apareceu na fala de Green sobre a razão de ter gostado do The Sims:

Quadro 14 - Extrato da entrevista grupo The Sims Social

Green: Porque é como se fosse a vida de uma pessoa.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Tais relatos evidenciam, também, o caráter simbólico de tais jogos, segundo PIAGET (1990) e RAMOS (2007), criando um mundo imaginário onde os jogadores assumem papéis, incorporam personagens e poderes para realizar ações que não poderiam fazer no mundo presencial físico, o que, conforme BRANCHER (2009), constiui-se como uma das características que contribuem para que haja atração pelo jogo. É possível relacionar tais falas dos participantes com MOITA (2007), quando a autora coloca que o jogo é um recorte do tempo, em que a pessoa assume uma vida paralela à real. O jogo é um elemento da cultura humana, transmissor, retransmissor, criador e recriador dela.

Nesta unidade de análise, também é possível verificar, pela fala dos participantes, que um dos aspectos de que mais gostaram no jogo foi o de “visitar a casa dos meus vizinhos, meus amigos”, conforme o extrato de entrevista de Yellow, Pink, Blue, Orange e White:

Quadro 15 - Extrato da entrevista do grupo The Sims Social

Yellow:...é um jogo que dá pra interagir com outras pessoas.

Pink: ...de visitar a casa dos meus vizinhos, meus amigos.

Blue: ... de visitar os meus vizinhos.

Orange: ... de visitar a casa dos meus vizinhos.

White: ... de visitar a casa dos meus vizinhos.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Esta característica do jogo foi a mais mencionada pelos participantes. Isso evidencia que esse tipo de interação, que diz respeito a ter a possibilidade de conhecer o jogo do amigo, é valorizada por este grupo. Essa interação, conforme PRIMO (2007) é mútua, permitindo um enlace entre os interagentes e possibilitando trocas entre eles enquanto jogam.

No que diz respeito ao jogo The Sims Social, visitar a casa do vizinho permitia que os participantes pudessem realizar ações na casa deste, que poderiam ajudar o seu amigo a conseguir mais energia, cumprir uma missão etc.. Assim, pode-se evidenciar, aqui, que um dos fatores que motivou o grupo The Sims a gostar deste jogo foi o de poder colaborar com o jogo do amigo, pois, como já mencionado, visitar o amigo implicaria, também, em realizar algum ato que contribuisse para o jogo do colega, ilustrando, aqui, um exemplo de colaboração conforme BARROS (1994). Tal jogo propiciou que cada participante fosse criando a história do seu Sim e interagindo com os demais que estavam associados com o seu jogo também. Desta forma, no que diz respeito ao gosto por jogar, o grupo The Sims aponta características como a diversão do jogo, conseguir agregar coisas ao seu jogo através de missões e interagir com os colegas no jogo.

Jogo em um contexto de aprendizagem

Nesta unidade de análise, o objetivo foi verificar como os participantes viam um jogo cujo objetivo é entreter dentro de um contexto de aprendizagem. Ao serem questionados sobre o quanto gostaram de jogar The Sims na aula de inglês, todos os sete participantes afirmaram que haviam gostado da experiência. Ao serem motivados a responder sobre as razões por terem gostado de jogar no contexto das aulas de Língua Inglesa, os participantes Pink, Orange, Black e White responderam usando a palavra “divertida”:

Quadro 16 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto ao jogo em um contexto de aprendizagem

Pink: Sim, foi divertido e a aula ficou mais divertida.

Orange: Sim, foi bem divertido.

Black: Sim, foi divertido.

White: Sim, foi legal.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Verifica-se, aqui, o quanto o prazer proporcionado pelo jogar é articulado com o contexto de aprendizagem, em que aprender ficou mais divertido por causa do jogo. Tais relatos se entrelaçam com o que coloca GEE (2008) sobre o uso de jogos como um meio para a aprendizagem, em que o objetivo não seja somente o divertimento, mas a utilização das simulações proporcionadas pelo jogo inseridas em uma proposta de aprendizagem. Segundo VEEN e VRAKING (2009), divertir-se é uma das características marcantes destes novos sujeitos de aprendizagem que esperam poder se divertir, brincar com novas experiências e compartilhar o que descobrem com os seus amigos ou com o mundo. Portanto, de acordo com esta unidade de análise, um jogo social digital, desenhado para o fim de entreter, foi aceito positivamente em um contexto de aprendizagem, pois o fator da diversão entre jogo digital e sala de aula presencial física foi mantido.

Aprendizagem da Língua Inglesa

A unidade de análise que segue analisou as representações dos participantes sobre a aprendizagem de Língua Inglesa no jogo. A unidade de análise anterior constatou que os participantes do grupo The Sim haviam gostado da experiência de usar um jogo social digital na aula de Língua Inglesa, em que relataram como tal experiência deixou a aula divertida. As falas analisadas a seguir mostram que os participantes perceberam aprendizagem de Língua Inglesa tanto na interação com os recursos do jogo e com os desafios que este proporcionava, bem como com a articulação do currículo programático do curso de inglês e as situações advindos do próprio jogo. Primeiramente, analiso os extratos das entrevistas referentes à razão pela qual os participantes gostaram de jogar The Sims na aula presencial física, justificando o que expressaram na unidade de análise anterior:

Quadro 17 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à aprendizagem da Língua Inglesa

Yellow: Porque é uma coisa a mais e aprendemos mais coisas em inglês.

Green: ...interagimos com os nossos colegas e conseguimos aprender inglês.

Pink: ... a aula ficou mais divertida e acho que aprendemos mais assim.

Blue: ...a gente podia relacionar as coisas que jogávamos com a nossa aula de inglês. A gente tinha uma razão a mais para jogar, por diversão e para aprender.

Orange: ... deu pra aprender bastante coisa.

Black: ...a gente aprendeu coisas novas.

White: ... o jogo era em inglês e isso nos ajudou. A gente aprendia inglês brincando.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Ao se expressarem diante do questionamento sobre a aprendizagem e o jogo, verifica-se que todos os participantes constataram que o jogo lhes proporcionou oportunidade para aprender inglês, como fica evidenciado nas falas “aprendemos mais coisas em inglês”, “aprendemos mais assim”, “deu pra aprender bastante coisa”, “conseguimos aprender inglês.”, “a gente aprendeu coisas novas” , “o jogo era em inglês e isso nos ajudou. A gente aprendia inglês brincando”.

ALVES (2008) acredita no potencial dos jogos digitais para uma aprendizagem dinâmica e interativa, o que também fica evidenciado nas conclusões dos participantes ao perceberem que o jogo lhes proporcionou “aprender mais coisas” e “coisas novas”. Associar a aprendizagem de inglês com o divertimento do jogo “por diversão e para aprender”, também foi evidenciado nas pesquisas de MOITA (2007), em que os pesquisados mencionaram que aprendiam a Língua Inglesa inserida no contexto dos games sem sentir, de maneira lúdica. As pesquisas de WARSCHAUER (2012), sobre aprendizagem de segunda língua em ambientes digitais, também auxiliam a evidenciar o que foi expressado pelos participantes deste grupo, pois o pesquisador constatou que estes espaços favoreciam a aprendizagem de uma segunda língua dando maior ênfase ao uso do idioma para o jogo, proporcionando mais um recurso a ser explorado pelas salas de aula de língua estrangeira.

Blue percebe a articulação entre o conteúdo programático da sala de aula presencial física e o jogo através do relato “porque assim a gente podia relacionar as coisas que jogávamos com a nossa aula de inglês”. Tal percepção evidencia o que já

aparece em pesquisas realizadas por PRENSKY (2001), GEE (2008), VEEN e VRACKING (2009), que enxergam pontos positivos dos jogos digitais nas escolas como uma possibilidade para articular o currículo escolar com tais tecnologias.

Ao serem indagados sobre o que acharam que tinham aprendido mais de Língua Inglesa através do jogo The Sims, todos os sete participantes responderam que havia sido palavras novas e gírias em inglês. Alguns trechos retirados das entrevistas foram:

Quadro 18 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à aprendizagem da Língua Inglesa

Yellow: Ah, a gente aprendeu novas palavras e até algumas gírias em inglês.

Green: Palavras diferentes e muuuuito vocabulário.

Blue: Palavras e expressões novas em inglês.

Black: Aprendi várias palavras novas.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Tais constatações realizadas pelos participantes sobre o fato de terem agregado mais vocabulário de Língua Inglesa ao seu repertório, vem ao encontro da pesquisa de SILVA (2008), que utilizou a versão The Sims Online, e seus dados também evidenciaram que a diversidade de situações que os jogadores vivenciam no jogo lhes possibilitou estar em contato com estruturas linguísticas e vocábulos variados, sem estarem atrelados a esquemas fechados.

A aprendizagem de itens lexicais faz parte da competência gramatical. Porém, saber listas de vocabulário sem saber como usá-los não torna o falante da língua competente comunicativamente. Como bem colocam CANALE e SWAIN (1980) e SAVIGNON (1991), é necessário haver uma integração entre forma e significado. Saber como usar itens lexicais também implica na competência sociolinguística, pois é preciso adequar as palavras ao contexto social da língua. O vocabulário apresentado pelo jogo The Sims Social se relacionava com exemplos de socialização, eventos do cotidiano que às vezes poderiam estar associados com contextos mais ou menos formais ou eventos provenientes da cultura, como *Halloween*. Verifica-se, assim, a partir da percepção dos participantes do jogo The Sims Social, um acréscimo de palavras e expressões evidenciando-se, segundo pesquisas de WARSCHAUER (2012), a possibilidade de desenvolvimento de competência comunicativa através de jogos

digitais. Dessa forma, nesta unidade de análise, no que diz respeito à percepção de aprendizagem da língua inglesa no jogo, os participantes relataram que aprenderam mais e puderam relacionar os conteúdos da aula presencial física com o jogo, sentiram que a aula ficou mais divertida e reconheceram que seu vocabulário de Língua Inglesa aumentou em função do jogo e das situações de aprendizagem propostas através dele.

Participação na proposta

Esta unidade de análise traz a representação dos participantes sobre a sua participação na proposta de uso do jogo social digital The Sims Social para o contexto da sala de aula presencial de Língua Inglesa. Trata-se de uma autoavaliação dos participantes sobre o seu engajamento nos desafios propostos. Os desafios aconteciam de forma síncrona e assíncrona, através de situações de aprendizagem delineadas pela professora a fim de promover a articulação entre o conteúdo programático de Língua Inglesa no curso de idiomas frequentado pelos participantes e o contexto do jogo.

Todos os participantes responderam que acharam que tinham participado bem da proposta. Seis participantes, Yellow, Pink, Blue, Orange e Black, consideraram a sua participação boa, mas também colocaram que havia momentos em que não conseguiam acessar o jogo como desejavam:

Quadro 119 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à participação na proposta

Yellow: Eu acho que participei legal, porque eu jogava sempre.

Pink: Boa, participei como podia, não dava pra acessar o jogo sempre, mas eu participei..

Blue: Eu acho que foi bem boa. Eu participei de tudo, de todos os desafios e de todas as atividades.

Orange: Boa, mas nem sempre eu conseguia entrar no computador na semana.

Black: Boa, às vezes eu tinha coisas da escola pra me preocupar

White: Ahh, eu participei legal, podia até ter entrado mais no jogo durante a semana, mas às vezes não dava.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Através de tais falas, verifica-se o envolvimento dos participantes com a temática da pesquisa. Não havia a expectativa de que eles acessassem o jogo diariamente ou participassem estabelecendo um mínimo de contribuições para com as situações de aprendizagem propostas. A participação, quando de forma assíncrona, era espontânea, justamente para poder observar e constatar o aceite ou não de um jogo voltado para o entretenimento, para um uso relacionado à aprendizagem de Língua Inglesa.

Através de tais falas, pode-se verificar que a representação quanto à participação na proposta foi positiva. É possível fazer análise em conjunto com a representação positiva dos participantes em relação ao uso do jogo no contexto de aprendizagem e a sua participação na proposta, pois os participantes expressaram que a aula ficou mais divertida e legal com a utilização do jogo, portanto, a sua participação foi mais ativa e também mais evidente, pois o prazer pelo jogo fazia com que a aprendizagem ficasse mais interessante.

Sucesso no Jogo

A unidade de análise que segue trata sobre o que os participantes julgavam necessário e importante para ter sucesso no jogo. Segundo extratos das entrevistas, os participantes atribuíram o sucesso do jogo à frequência com que jogavam, ao jogar junto com os colegas, a dedicação em cuidar do seu Sim e ao cumprimento das missões. Nas falas abaixo é possível notar o sucesso atrelado com a assiduidade com a qual jogavam:

Quadro 20 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto ao sucesso no jogo

Pink: Tinha que entrar no jogo pelo menos uma vez por semana.

Orange: Tinha que fazer mudanças na casa e entrar seguido no jogo.

Black: Tinha que entrar no jogo seguido.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Ao referirem como importante “entrar seguido no jogo”, evidencia-se o dinamismo dos jogos sociais digitais, pois há situações novas no jogo acontecendo constantemente e é necessário acompanhá-las para poder se manter jogando. Essa é uma regra dos jogos sociais digitais e as regras, conforme PIAGET (1990), existem nos

jogos para orientar a dinâmica e apoiar os jogadores. O fato de entrar nos jogos com uma certa frequência, pode fazer com que os jogadores tenham oportunidades de co-desenhar o jogo através das suas ações e decisões, segundo GEE (2008). Este entrar seguido no jogo também ilustra um exemplo de autonomia, pois fora do horário estipulado, os participantes entravam no jogo de maneira espontânea, não havia um número específico de visitas pré-definidas. Assim, para obter sucesso no jogo, o participante precisaria estabelecer a frequência com a qual queria jogar.

Outra questão de análise se refere ao cuidado e dedicação necessários com o seu Sim, como um fator de sucesso no jogo:

Quadro 21 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto ao sucesso no jogo

Green: Precisa se dedicar ao jogo e ao Sim.

White: Tinha que cuidar do boneco.

Blue: Precisa se dedicar ao jogo.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

O jogo em questão é uma forma de simulação da realidade. O jogador define as condições do seu Sim e deve zelar pelos aspectos da sua vida social, higiene, necessidades fisiológicas, energia, fome e diversão. Todas essas necessidades são controladas pelos jogadores e, ao deixarem seu Sim com a condição máxima de felicidade, permitindo que seu estado esteja Inspirado, mais energia terão para realizar qualquer tipo de missão no jogo. Entrelaçando esta questão com a assiduidade do jogo apontada por Pink, Orange e Black verifica-se, portanto, que a representação de sucesso dos participantes faz sentido, pois ao jogar mais seguido, é possível se dedicar ao cuidado do seu Sim e, portanto, adquirir energia necessária para cumprir com as missões estabelecidas pelo jogo.

Black também menciona, juntamente com Blue, além da frequência e dedicação, outro fator que consideram importante para o sucesso no jogo que diz respeito à ajuda dos amigos:

Quadro 22 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto ao sucesso no jogo

Blue: Precisa se dedicar ao jogo e também precisa jogar junto com os colegas porque com os colegas a gente conseguia cumprir as missões.

Black: Tinha que entrar no jogo seguido e ter a ajuda dos colegas.

White: Tinha que cuidar do boneco e precisava da ajuda dos colegas pra poder fazer as missões.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

A fala de Blue, Black e White sobre a necessidade de ajuda para as situações do jogo através de “precisa jogar junto com os colegas porque com os colegas a gente conseguia cumprir as missões”, “ter a ajuda dos colegas” evidencia a percepção destes participantes sobre a importância da ajuda mútua para alcançar os objetivos do jogo, segundo BARROS(1994). Dessa forma, a partir desta unidade de análise, verifica-se que para o grupo de The Sims, o sucesso do jogo está relacionado com a dedicação ao jogo e a ajuda dos colegas.

Colaboração no Jogo

Nesta unidade de análise foi analisada a representação dos participantes sobre a colaboração ocorrida no jogo. A colaboração, nesta análise, buscou enfoque nos conceitos de BARROS (1994) e TIJIBOY e MAÇADA (1998). Na unidade de análise anterior, Blue, Black e White já haviam atribuído à ajuda dos colegas um dos fatores que contribuía para o sucesso do jogo. Ao serem indagados sobre se haviam recebido alguma ajuda dos demais participantes durante o jogo, todos os sete participantes responderam afirmativamente. Seis participantes se referiram a esta ajuda da seguinte maneira:

Quadro 23 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à colaboração

Yellow: Aham, ajudaram sim. Eles mandavam presentes e energia.

Green: Ajudavam sim, com as solicitações.

Blue: Sim, uns ajudavam mais outros menos.

Orange: Ajudaram, sim, mandando presentes, energia.

Black: Sim, consegui a ajuda dos amigos.

White: Sim, mais as gurias, quando eu precisava de alguma coisa.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

A colaboração expressa aqui pelos participantes se refere às questões do jogo e às missões. Para dar conta das missões, era preciso fazer solicitações aos amigos como coloca Green “Ajudavam sim, com as solicitações”. Além disso, era preciso receber energia dos amigos para poder ter condição de realizar mais atividades no jogo, como ilustram as falas de Yellow e Orange. Esse tipo de colaboração é potencializada pelos jogos sociais digitais, pois sem a ajuda dos amigos é quase impossível passar de níveis no jogo.

Nesse sentido, a colaboração, nesta análise, é evidenciada pela ajuda mútua entre os participantes, conforme BARROS (1994). Para BARROS (1994), a colaboração está relacionada com a contribuição, auxílio mútuo, com fazer e trabalhar juntos. No jogo, se não houvesse auxílio mútuo, os participantes não teriam como avançar, como constatam Blue, Black e White ao responderem à entrevista. As solicitações, pedidos de ajuda entre os participantes aconteciam na Língua Inglesa e havia momentos em que os participantes precisavam de ajuda não só para conquistar uma posição diferente no jogo, mas também para lidar com a língua estrangeira. Pink observa essa questão no seu relato:

Quadro 24 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à colaboração

Pink: Sim, ajudavam mandando energia, também ajudavam se tinha alguma palavra em inglês que a gente não sabia.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Nesta fala, verifica-se a constatação de Pink de que a ajuda não se limitava somente ao contexto do jogo The Sims Social, mas também ao lidar com a Língua Inglesa que é o idioma em que o jogo é apresentado. Isto pode ser evidenciado nas situações de aprendizagem propostas, em que os participantes se deparavam com questões que às vezes não conseguiam resolver sozinhos e precisavam de ajuda. TIJIBOY e MAÇADA (1998) caracterizam a colaboração como uma interação entre indivíduos, existindo ajuda mútua ou unilateral. Aqui, um exemplo de ajuda mútua é ilustrado em que Pink coloca que percebeu ajuda dos colegas quando não sabia alguma palavra em inglês. Também é possível evidenciar o pensar junto, o pensar

coletivo, que segundo LÉVY (1999) fomenta a inteligência coletiva. Assim, nesta unidade de análise, constata-se a colaboração existente entre os participantes tanto no contexto do jogo em si, como também com questões de Língua Inglesa, surgidas a partir do The Sims Social ou das situações de aprendizagem.

Desafios

Nesta unidade de análise, verificou-se a opinião dos participantes sobre os desafios propostos nas situações de aprendizagem. Todos os setes participantes descreveram os desafios como “legais”, “divertidos”, e expuseram suas justificativas através da transcrição de trechos da entrevista abaixo:

Quadro 125 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto aos desafios

Yellow: Achei legal... era legal porque tinha mais coisas pra fazer no jogo.

Green: Legais e engraçados, porque a gente aprendia inglês com o jogo.

Blue: Eu gostei, muito legais e criativos porque dava pra aprender coisas da aula.

Black: Legais, bem diferentes, era divertido fazer.

White: Legais, diferentes.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Ao relatarem que acharam os desafios “legais” e “divertidos”, foi possível fazer um entrelaçamento com a unidade de análise sobre o uso do jogo em um contexto de aprendizagem, em que os participantes haviam considerado a experiência do jogo com a aula de Língua Inglesa divertida e prazerosa. Nesta questão, os participantes usam as mesmas palavras para descrever os desafios que, na verdade, serviram de ponte entre o jogo e o contexto da aula de Língua Inglesa. Isso pode evidenciar que, uma vez que se mantenha o caráter lúdico, criativo das propostas, o uso do jogo social digital, cujo fim é de entretenimento, para fins de aprendizagem, pode se constituir em uma experiência positiva. Quando Yellow relata “tinha coisas para fazer a mais no jogo”, percebe-se um espaço que pode fazer com que a experiência de jogar se torne ainda mais instigante.

Segundo BRANCHER (2009), o desafio é a motivação para que os jogadores se sintam atraídos pelo jogo. Através do relato de Yellow, os desafios propostos na aula de

Língua Inglesa também auxiliaram a fazer com que o jogar ficasse interessante. A percepção de aprendizagem do conteúdo programático articulado com o jogo é também evidenciada nas falas dos participantes Green e Blue “a gente aprendia inglês com o jogo” e “dava pra aprender coisas da aula”. Esta percepção já havia sido constatada na unidade de análise sobre a representação da aprendizagem de Língua Inglesa no jogo e é novamente enfatizada pelos participantes. Evidencia-se, portanto, que os participantes perceberam esta articulação entre os conteúdos da sala de aula presencial física e o jogo, e que tais articulações auxiliaram no entendimento e prática dos mesmos.

O fato de os desafios, que se inseriram no contexto do jogo, manterem um caráter divertido ao mesmo tempo que tinham um objetivo de aprendizagem, mostra o que já foi constatado em pesquisas de MOITA (2007), ALVES (2008), GEE (2008), WARSCHAUER (2012). Os jogos digitais são possibilidades de espaços de aprendizagem, a questão é como torná-los tais espaços, preservando a diversão e inserindo o aprender neste contexto. Assim, nesta unidade de análise, verifica-se que os participantes consideraram os desafios propostos nas situações de aprendizagem como tendo favorecido a sua aprendizagem de Língua Inglesa a partir da integração entre os itens presentes no conteúdo programático das aulas e o contexto do jogo social digital.

Novas possibilidades de jogo

A unidade de análise em questão visou saber dos participantes que outros jogos sociais digitais lhes interessariam para o uso articulado entre a sala de aula presencial física e o jogo. Os jogos sugeridos foram Farmville e Eco City.

Três participantes, Green, Black e White, sugeriram o jogo Farmville.

Figura 37 - Imagem do jogo Farmville¹²

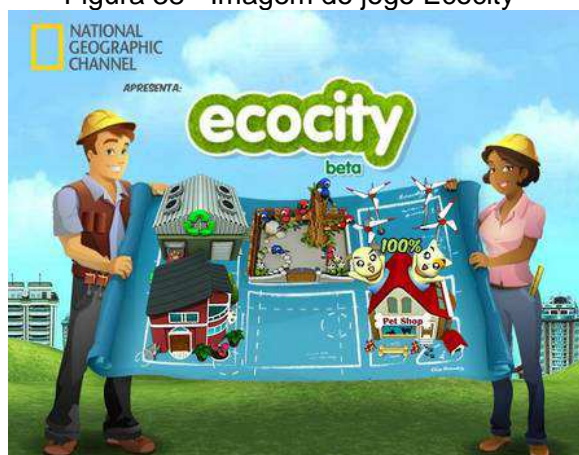
¹² FarmVille é um jogo social digital de simulação desenvolvido pela Zynga em 2009. O jogo simula a criação de uma fazenda envolvendo vários aspectos relacionados a sua gestão como preparação da terra para plantio, escolha de plantações, colheita, plantio de árvores, criação de animais etc. <<http://company.zynga.com/games/farmville>>.



Fonte: <<http://allfacebook.com/files/2010/10/farmville.jpg>>

O jogo Ecocity foi sugerido por Yellow:

Figura 38 - Imagem do jogo Ecocity¹³



Fonte: <<http://www.blogsilence.com/wp-content/uploads/2011/11/tudo-sobre-ecocity-facebook-dicas-e-truques.jpg>>

Pink colocou que estava somente jogando The Sims Social no momento e Orange e Blue disseram que não sabiam que outro jogo sugerir. Farmville e Ecocity são jogos que simulam administração, um de fazenda e outro de cidade. Ambos são

¹³ Eco City, desenvolvida pela Beta em 2008 tem como principal objetivo a criação de uma cidade onde o jogador tome decisões que interferem no seu cotidiano. Com casas, escolas, lojas, fábricas etc., o jogo propõe que a cidade inteira seja administrada de forma sustentável pelos jogadores. <<http://www.ecocitygame.com>>.

disponibilizados como aplicativos no Facebook. Ao serem indagados sobre a razão de sugerir Farmville e Ecocity, Green, Black e White disseram ser “divertidos”, “tem bastante missões”.

Atuação do professor

Esta unidade de análise buscou verificar como os participantes haviam percebido a participação da professora durante o período nas atividades. Todos os sete participantes mencionaram a palavra “legal” para descrever a atuação da professora e falaram sobre como perceberam esta interação:

Quadro 26 - Extrato da entrevista do grupo The Sims quanto à atuação do professor

Yellow: A teacher jogava com a gente e isso era legal.

Pink: Achei legal, a teacher deixava a gente motivado pra jogar.

Green: Legal, ela participava junto e a gente se motivava também.

Blue: Muito legal, porque a teacher tava com a gente participando do jogo.

Orange: Bem legal, a teacher incentivava muito a gente, assim, na hora de jogar.

Black: Muito legal, a teacher ajudava a gente e ficava jogando junto.

White: Gostei, a teacher motivava a gente e colocava coisas legais pra fazer.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

As falas dos participantes Yellow “A *teacher* jogava com a gente e isso era legal”, Green “a *teacher* participava junto e a gente se motivava também”, Blue “porque a *teacher* tava com a gente participando do jogo”, Black “a *teacher* ajudava a gente e ficava jogando junto”, evidencia, mais uma vez o caráter do fazer junto, em que a professora também participava do jogo como jogadora, tendo a sua casa, visitando os demais vizinhos, fazendo solicitações para dar conta das missões, vivendo o jogo com os demais participantes. Esta participação, como se evidencia, foi percebida e valorizada pelos participantes. A professora, que é também pesquisadora, e os alunos, participantes da pesquisa, tiveram oportunidade de vivenciar a experiência do jogo social digital articulado com a aula presencial física. Neste contexto, considerando como os participantes valorizaram a participação da professora, verifica-se como é importante que o professor faça parte deste processo, vivendo o jogo, sendo jogador também.

Além disso, percebe-se a questão colaborativa quando os participantes falam “participar junto”, “jogar junto”, “a *teacher* ajudava”, segundo os conceitos trazidos por BARROS (1994), TIJIBOY e MAÇADA (1998), aliando o professor como parte de todo o processo.

Outras falas como “a *teacher* motivava a gente e colocava coisas legais pra fazer” “a *teacher* deixava a gente motivado pra jogar” “a *teacher* incentivava muito a gente, assim, na hora de jogar”, mostram a importância do papel do professor como alguém para incentivar e provocar a aprendizagem. O jogo social digital e os conteúdos da sala de aula presencial física só poderiam ser articulados juntos através da análise do professor em como fazer esse casamento. O fato de estar ali, no mesmo espaço que os participantes, motivando-os e incentivando-os, foi percebido de maneira positiva pelos participantes e evidencia a relevância dessa questão para a atuação dos participantes enquanto jogavam. FREIRE (2011, p. 25) coloca muito bem que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesta pesquisa, viver o jogo com os participantes foi fundamental para poder compreender como este espaço acontece, como se transita por ele, para assim ser possível pensar em como o jogo social digital pode se tornar um potencializador para a aprendizagem de Língua Inglesa.

5.2.2 Entrevistas Grupo Wetopia

Uso do Facebook

Esta unidade de análise teve como objetivo verificar como o Facebook é usado pelos participantes do grupo Wetopia. O uso desta mídia social digital para jogar foi o ponto em comum nas falas dos cinco participantes:

Quadro 27 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto ao uso do Facebook

Purple: Eu normalmente uso o Facebook para jogar e ver piadas.

Red: Eu uso pra jogar, pra conversar com meus amigos, me divertir, assim....

Brown: Eu uso pra conversar no chat, olhar coisas e compartilhar e também para jogar.

Grey: Eu uso pra compartilhar coisas e jogar.

Navy blue: Pra conversar com as pessoas e jogar.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Verifica-se, através desses relatos, como o jogo está presente na cotidiano destes participantes. Conforme HUIZINGA (2000), o jogo é uma função da vida, está inerente na nossa cultura. Outros recursos na mídia social digital Facebook são também utilizados por este grupo. Como uma mídia social digital, tal espaço proporciona o compartilhamento de informações de forma pública e descentralizada, conforme os conceitos de RECUERO (2008), LEMOS (2009) e BOYD (2010). O conteúdo é publicado e a informação difundida entre as redes sociais que ali se formam. Os sujeitos ali comentam, publicam, curtem, disseminam conteúdo próprio ou de terceiros. Além de jogar, Red, Grey e Navy Blue, colocaram que também usam o Facebook “para conversar”, mostrando, aqui, como redes sociais acabam surgindo quando atores se associam nestas mídias. RECUERO (2008) coloca a conversação como uma das características das mídias sociais digitais, em que os atores estabelecem laços sociais e, a partir daí, várias formas de interação acontecem. Brown e Grey relatam o uso do Facebook “para compartilhar coisas”, evidenciando, aqui, primeiramente o caráter participatório, que é característica primordial da web 2.0, segundo O'REILLY (2005), e por consequência, das mídias sociais digitais, que são tecnologias que permitem a participação ativa dos sujeitos como produtores e consumidores de conteúdo.

Segundo PRIMO (2007), quando as pessoas estão conectadas através de computadores ou qualquer outro artefato tecnológico digital, por um conjunto de relações sociais como amizade, trabalhos, interesses em comum, troca de informações, inicia-se um processo de interação entre esses sujeitos, que mantêm a sua existência por causa dessas interações. Da mesma forma, evidencia-se uma organização em rede, conforme CASTELLS (2000), em que as informações se difundem com muito mais rapidez por causa das novas TD. Além disso, é uma geração que incorpora as mídias digitais no seu cotidiano e que, segundo VEEN e VRAKING (2009), é capaz de realizar suas próprias criações de vídeo, música e jogos e compartilhá-las, como também esperam poder fazer isso reutilizando ideias de outros e criando em cima da produção de outros. Assim, evidencia-se, através desta unidade de análise, que o grupo pesquisado utiliza a mídia social Facebook para o jogo, compartilhar informações e conversar com os amigos, situando-se os relatos dentro da teoria sobre web 2.0, mídias sociais digitais e do novo sujeito de aprendizagem.

Gosto pelo jogar

Nesta unidade de análise procurou-se verificar o quanto os participantes haviam gostado de jogar Wetopia e o que os havia atraído no jogo. Todos os cinco participantes relataram que gostaram de jogar Wetopia e o que mais apareceu, em relação ao que lhes atraía mais no jogo, foi a possibilidade de atingir níveis e administrar a cidade. Em relação aos níveis de progressão no jogo, os relatos seguem abaixo:

Quadro 138 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto ao gosto pelo jogar

Red: Porque ele trata de reciclagem, tu vai “upando” entre outras coisas.

Entrevistador: “Upando”?

Red: Sim, vai subindo, level up.

Brown: ...e eu também adoro jogos de ir upando level e evoluindo.

Grey: Porque faço a minha cidade do jeito que eu quero e por isso eu vou “upando”. Eu gosto quando eu passo de “level”.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

As falas de Red, Brown e Grey “tu vai upando”, “adoro jogos de ir upando level, evoluindo”, “eu gosto quando eu passo de “level””, evidenciam como o desafio instiga os participantes e os fazem desejar permanecer no jogo. Segundo BRANCHER (2009), os jogadores deste tipo de jogos esperam que o jogo lhes propicie alcançar os seus objetivos gradualmente com o cumprimento de desafios ou missões. Para os participantes desta pesquisa, verifica-se que passar de nível é um fator importante no jogo, que os permite evoluir e se superar frente aos desafios que o jogo propõe. O desafio, conforme BRANCHER (2009), é “a verdadeira motivação do jogo para que os jogadores se sintam atraídos por ele.”

Outro ponto ressaltado pelos participantes foi o fato de o jogo lhes oferecer a oportunidade de criar e administrar a sua cidade:

Quadro 29 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto ao gosto pelo jogar

Purple: Ah, eu gosto de jogar Wetopia porque é um jogo que envolve administração de cidade.

Brown: Porque ele é um jogo legal e também porque é sobre natureza e ecologia.

Grey: Porque faço a minha cidade do jeito que eu quero.

Brown: Eu gosto da parte de administração da cidade.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Tal apreciação dos participantes mostra o caráter simbólico do jogo segundo PIAGET (1990), em que o jogo envolve uma representação, uma dimensão que não é da realidade, onde é possível imaginar, criar situações, viver personagens. Os jogos sociais digitais oferecem um cenário, roteiro e uma participação interativa. Além disso, oferecem um certo controle em relação a alguns aspectos, que são decididos pelos próprios jogadores. A fala dos participantes Purple, Brown e Grey como “... envolve administração da cidade” e “... faço a minha cidade do jeito que eu quero”, evidenciam isso e mostram o que BRANCHER (2009) caracteriza como um dos fatores que fazem com que um jogo seja atrativo, que é a possibilidade de os jogadores incorporarem habilidades e poderes para realizar ações que não poderiam realizar no mundo presencial físico. Além disso, conforme ALVES (2008), em razão dos jogos que envolvem algum tipo de simulação possibilitar aos jogadores vivenciar situações que não podem concretizar no seu cotidiano, é possível criar, projetar, gerir, simular e, assim, através dos jogos, promover uma aprendizagem dinâmica e interativa.

Um dos participantes, Red, expressou o seguinte em relação ao seu gosto pelo jogo:

Quadro 30 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia

Red: ... todo mundo pode jogar junto e se ajudar.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Aqui, verifica-se a percepção deste participante referente à possibilidade que o jogo social digital dá para que os jogadores possam colaborar e se ajudar mutuamente. Isso mostra, também, a percepção do participante de que para se ter evolução no jogo é preciso que os amigos estejam jogando juntos, pois as missões que o jogo social digital propõe como desafios necessitam da ajuda dos demais. Esta fala ilustra o

conceito de BARROS (1994) e TIJIBOY e MAÇADA (1998) sobre colaboração, que também será abordada como unidade de análise da pesquisa.

Portanto, nesta unidade de análise, ficou evidenciado que fatores como a progressão, o caráter simbólico e a ajuda mútua fizeram com que os participantes tivessem gostado de jogar Wetopia.

Jogo em um contexto de aprendizagem

Esta unidade de análise teve como objetivo verificar o que os participantes acharam de jogar Wetopia, cujo objetivo é entreter e divertir, inserido em um contexto de aprendizagem. Todos os cinco participantes responderam afirmativamente quanto ao jogar um jogo social digital nas aulas de Língua Inglesa. Ao justificarem suas razões, colocaram:

Quadro 31 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto ao jogo em um contexto de aprendizagem

Purple: Porque a aula ficou mais animada e divertida. A gente podia estudar jogando....assim, por exemplo: eu estou jogando e a teacher manda um desafio pra eu fazer no jogo.

Red: Sim, eu gostei, porque associava as coisas que a gente aprendia com o Wetopia e isso fazia a aula ser mais legal.

Brown: Sim, porque além de jogar, aprendemos inglês e estudamos.

Grey: Porque o jogo estava em inglês e fui aprendendo novas palavras.

Navy Blue: Sim, porque eu pude jogar com os meus amigos e aprendi coisas de inglês.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Nas falas dos participantes "... a aula ficou mais animada e divertida", "...isso fazia a aula ser mais legal", evidencia-se o que GEE(2008) afirma sobre o jogo poder ir além do seu propósito de divertimento e ser usado com um fim de aprendizagem. O divertimento é um ponto importante para esta geração chamada, segundo VEEN e VRAKKING (2009), de Homo Zappiens, em que brincar com novas experiências e compartilhar o que descobrem com seus amigos é importante. Essa questão fica ilustrada na fala de Navy Blue, em que diz ter gostado de jogar Wetopia porque "... eu pude jogar com os meus amigos".

Outros pontos mencionados pelos participantes Red, Brown, Grey e Navy Blue como justificativa foram relacionados com a oportunidade de aprendizagem através e com o jogo: “... a gente podia estudar jogando”, “... associava as coisas que a gente aprendia com o Wetopia”, “o jogo estava em inglês”, “... aprendi coisas de inglês”. Aqui, os participantes mostram nas suas falas que não só a aula ficou divertida, mas houve experiência de aprendizagem. Essa percepção ficou evidenciada não só pelo fato de o jogo estar em inglês e isso oportunizar “aprender coisas de inglês”, como mencionado por Navy Blue, mas também sobre a articulação do conteúdo programático de Língua Inglesa da sala de aula presencial física com o contexto do jogo, como na fala de Red, que expressa “associava as coisas que a gente aprendia com o Wetopia”. Assim, nesta unidade de análise, verifica-se o potencial cognitivo e de aprendizagem que emerge do jogo social digital Wetopia com o que ALVES (2008) e MOITA (2007) também mostram nas suas pesquisas com jogos.

Aprendizagem da Língua Inglesa

Partindo da unidade de análise anterior, em que os participantes do grupo Wetopia expressaram sua atitude positiva frente ao uso do jogo social digital Wetopia nas aulas de Língua Inglesa, percebendo o espaço de aprendizagem, a unidade agora em questão tem por objetivo verificar o que de fato os participantes constataram que foi possível aprender de Língua Inglesa no contexto do jogo. Ao serem indagados sobre essa questão, os participantes articularam suas falas relacionadas com vocabulário aprendido e integração entre os conteúdos da sala de aula presencial física e o jogo:

Quadro 142 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto à aprendizagem de Língua Inglesa

Purple: Ah, eu aprendi muitas palavras novas.

Red: Aprendi a falar coisas novas em inglês de localização, sobre reciclagem e também as coisas de aula que a gente aprendia a gente usava no jogo.

Brown: Eu aprendi o significado de várias palavras e melhorei meu conhecimento do conteúdo.

Grey: Várias palavras em inglês de como por exemplo, guiar uma pessoa a chegar em algum lugar.

Navy Blue: Eu aprendi palavras novas e coisas sobre a natureza.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

As falas de Red e Navy Blue versam sobre a aprendizagem de temas quando falam “... sobre reciclagem”, “... coisas sobre natureza”, mostrando que perceberam no jogo oportunidade de ampliar conhecimento sobre assuntos atuais. Também se evidenciam aspectos sobre o conhecimento da língua e sobre o uso desta, como quando Grey expressa “... guiar uma pessoa para chegar em algum lugar”, ou Red, “... falar coisas novas sobre localização”, descrevendo aspectos da competência comunicativa (HYMES, 1972). Purple, Brown e Navy Blue relataram o crescimento de vocabulário nas falas “eu aprendi palavras novas”, “várias palavras em inglês”, “aprendi o significado de várias palavras”. Vocabulário refere-se a itens lexicais e tais são incluídos na competência comunicativa como componentes da competência gramatical (CANALE; SWAIN, 1980). O fato de estarem percebendo que estas palavras novas estão dentro de um contexto como: falar sobre localização, guiar uma pessoa, evidenciam o desenvolvimento de competência gramatical e sociolinguística favorecidas pelo contexto do jogo, bem como a articulação do conteúdo programático da sala de aula presencial física com o jogo Wetopia, ilustrada por Red “... também as coisas que a gente aprendia na aula, usava no jogo”. Isso mostra a percepção do participante desta articulação e o favorecimento da sua aprendizagem em função disso. Verifica-se, assim, uma integração entre forma (itens lexicais, competência gramatical) e significado, contexto (jogo, competência sociolinguística) que somente aconteceu em função da sintonia da sala presencial física com o jogo.

Além disso, quando questionados sobre a validade de ter utilizado o jogo na aula de Língua Inglesa, os participantes afirmaram ter aprendido com a experiência, conforme relatos abaixo:

Quadro 33 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto à aprendizagem da Língua Inglesa

Purple: Sim, porque a gente pode se divertir e estudar ao mesmo tempo.

Red: Sim, porque a gente aprende mais.

Brown: Sim, porque a gente fica querendo aprender e não dá tédio.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Portanto, através das falas dos participantes, pode-se constatar o que pesquisas de GEE (2007, 2009), SILVA (2008), PESCADOR (2010), WARSCHAUER (2012) e PETERSON (2010) mostram sobre a aprendizagem de Língua Inglesa em ambientes de jogos digitais: a possibilidade de uso e reuso da língua favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas, contato com estruturas linguísticas e vocabulário que não estão limitados a contextos fechados e o divertir-se enquanto se aprende.

Participação na proposta

Através desta unidade de análise, buscou-se saber a opinião que os participantes formaram da sua atuação na proposta de pesquisa. Nos relatos extraídos das entrevistas, verifica-se um ponto em comum:

Quadro 34 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto à participação na proposta

Purple: Ah, eu acho que participei legal. Mas às vezes eu esquecia de responder os “challenges”

Red: Acho que eu participei bem. Eu ajudava meus amigos sempre.

Brown: Eu fui bastante participativo, ajudando meus amigos e enviando presentes.

Grey: Eu participei legal e todos jogaram juntos e fizeram tudo junto.

Navy Blue: Acho que foi legal, porque eu joguei, ajudei meus amigos e eles me ajudaram também.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Nos extratos das falas acima, verifica-se que todos os cinco participantes percebem a sua participação de maneira positiva: “... participei bem”, “... participei legal”. Red, Brown, Grey e Navy Blue avaliam a sua participação sob o ponto de vista de quanto ajudaram os seus colegas no jogo. Red coloca “ ... eu ajudava meus amigos sempre”, Brown “... ajudando meus amigos e enviando presentes”, Grey “... todos jogaram juntos e fizeram tudo junto” e Navy Blue “ajudei meus amigos e eles me ajudaram também”. A palavra ‘ajudar’ e ‘junto’ evidenciam a percepção da colaboração no jogo e é colocada como um aspecto relevante para avaliar a participação na

concepção destes participantes. Portanto, ser participativo no jogo quer dizer, para esses jogadores, ajudar e fazer junto, jogando em conjunto.

A partir desses relatos, verifica-se a colaboração como ajuda mútua, segundo BARROS (1994), relacionando-se com a contribuição, auxílio mútuo, fazer juntos. Um dos fatores primordiais dos jogos sociais digitais é poder contar com a ajuda dos colegas para conseguir completar as missões e ir evoluindo no jogo. Nesta análise, percebe-se que quatro participantes atribuem a sua avaliação positiva em relação a sua participação por ter ajudado os colegas, ou seja, ter participado de uma maneira positiva está relacionado com ter se engajado em processos de ajuda mútua. Fica evidente o trabalho em rede do grupo para se ajudar e vencer os desafios impostos pelo jogo. Verifica-se que os participantes estão cientes de que precisam ajudar e ser ajudados para se manterem no jogo, porém isso não é explicitamente dito como um fator de sucesso do jogo, como será possível constatar na próxima unidade de análise. Neste grupo, ter ajudado e colaborado com o jogo do colega está ligado a sua percepção de participação na proposta de pesquisa.

Sucesso no jogo

Esta unidade de análise tem como objetivo verificar a que os participantes atribuem o sucesso no jogo. Em unidade de análise anterior sobre o gosto por jogar, os participantes relataram o quanto o jogo lhes atraiu por possibilitar ir passando de nível e evoluindo no jogo. Ao serem indagados sobre o que era preciso para ter sucesso ao jogar, as falas salientaram o seguinte:

Quadro 35 - Extrato de entrevista do grupo Wetopia quanto ao sucesso no jogo

Purple: Bom, primeiro eu tinha que administrar bem a minha cidade. Segundo tinha que completar as missões.

Red: Eu precisava completar os challenges.

Brown: Eu precisava comprar e recolher coisas, enviar Joy e ajudar os amigos e fazer as missões.

Grey: Ah, ter bastante lojas, casas, flores e passar de levels.

Navy Blue: Joy, dinheiro e construir lugares...

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Um ponto comum nas falas dos participantes se refere ao adquirir coisas no jogo, como lojas, casas, flores. Para isso, precisavam de “joy” (o dinheiro do jogo Wetopia) para fazer estas compras. Purple, Red e Brown mencionam “... completar os *challenges*”, “fazer as missões”, atribuindo o sucesso do jogo a um dos pontos que BRANCHER (2009) descreve que motiva os jogadores a permanecerem no jogo, que é o desafio. Brown também fala em “... recolher coisas”, referindo-se ao aluguel das propriedades que são contruídas no jogo, pois isto traz mais “joy” e energia.

Somente Brown fala sobre “... ajudar os amigos” como um ponto que contribui para o sucesso do jogo. Através das contribuições dos participantes, verifica-se, aqui, o sucesso muito mais associado com a habilidade e poder de realizar, adquirir, gerir o seu jogo individualmente do que em grupo, embora todos eles tenham, na unidade de análise sobre percepção da sua atuação como jogador, dito que contribuíram e ajudaram no jogo do colega. Na percepção sobre o sucesso no jogo, atribuem este muito mais a uma habilidade individual, de competência de gestão do seu jogo, como expressa Purple “... primeiro, tinha que administrar bem a minha cidade”. Portanto, os participantes percebem e constataam que colaborar no jogo do colega é importante e essencial no jogo, tanto que mencionaram esta questão ao serem indagados sobre a sua participação. Ao mesmo tempo, no que diz respeito ao sucesso no jogo, atribuem este a sua habilidade como jogador.

Colaboração no jogo

Como já colocado na unidade de análise sobre a participação no jogo, os participantes perceberam que precisavam dos demais colegas mandando presentes, energia, etc., para poderem progredir e subir de níveis.

Ao serem indagados, nesta unidade de análise, sobre a ajuda que receberam ou deram aos colegas no jogo, os participantes expressaram o seguinte:

Quadro 36 - Extrato de entrevista do grupo Wetopia quanto à colaboração no jogo

Purple: Sim...eles ajudaram aceitando minhas solicitações e me enviando coisas.

Red: Sim, bastante, eles me enviavam o que eu precisava.

Brown: Todo mundo me ajudou, aceitavam os presentes e as solicitações.

Navy Blue: Sim, eles me ajudavam com presentes e energia.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Nos relatos acima, Purple, Red, Brown e Navy Blue reconhecem que houve ajuda tanto dada como recebida, e a relacionam com os aspectos do jogo. Nos jogos sociais digitais, se o jogador não tem energia, não pode realizar as missões e não tem como adquiri-la por conta própria em todos os momentos do jogo. Assim, é preciso recorrer aos amigos para que estes lhe mandem mais energia e, desse modo, o jogador possa continuar o seu jogo. Também era possível enviar presentes para os amigos poderem incrementar o seu jogo. Quando era necessário algum tipo de ajuda específica, como por exemplo ajuda para construir uma creche, era possível solicitar esta ajuda aos amigos. Portanto, esse tipo de auxílio mútuo entre os participantes é reconhecido, nas falas de Red, “eles me enviavam o que eu precisava”, Brown “todo mundo me ajudou”, Navy Blue e Purple “me ajudavam com presentes”, “aceitando minhas solicitações”, sendo possível evidenciar a colaboração, conceituada por BARROS (1994) e TIJIBOY e MAÇADA (1998) como uma interação entre indivíduos, existindo ajuda mútua ou unilateral. Esta ajuda mútua também é percebida por Grey que, além de expressar a existência de ajuda entre os participantes para as questões do jogo, também coloca a ajuda recebida com a Língua Inglesa quando havia algum problema na comunicação:

Quadro 37 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto à colaboração

Grey: Aham, às vezes eu não tinha energia e eles me davam, às vezes eu não sabia uma palavra em inglês do jogo e daí perguntava pra eles.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Assim, verifica-se, nesta unidade de análise, a constatação da colaboração entre os participantes não somente para questões do jogo Wetopia, mas também para situações de Língua Inglesa no contexto do jogo.

Desafios

Esta unidade de análise buscou saber a opinião do grupo Wetopia sobre os desafios propostos nas situações de aprendizagem que articulavam o conteúdo programático do curso de Língua Inglesa e o contexto do jogo. Relatos extraídos da entrevista mostram que o grupo de participantes apreciou os desafios:

Quadro 38 - Extrato da entrevista do grupo Wetopia quanto aos desafios

Purple: Eu gostei, achei legais, pois normalmente nós tínhamos que jogar ou olhar no jogo pra concluir.

Red: Eu achei interessante porque, assim, estimulava a fazer mais coisas no jogo.

Brown: Era bom, porque fazia a gente querer entrar no jogo.

Grey: Bem divertidos e a gente aprendia coisas da aula junto.

Navy Blue: Eu gostava de fazer porque eram bem legais e aprendemos o conteúdo junto com o jogo.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

As falas dos cinco participantes avaliam de forma positiva os desafios, descrevendo-os como legais, divertidos, em que se constata o prazer do jogo com o fim de entreter, incluído em um contexto de aprendizagem. Aqui se evidencia, mais uma vez, GEE(2008), que acredita no uso dos jogos associados com uma proposta pedagógica. Além disso, também mostra-se presente, através do caráter divertido atribuído aos desafios, uma das características desta geração Homo Zappiens que, segundo VEEN e VRAKING (2009) necessita do divertimento nas suas atividades. Red também relata que os desafios estimularam “ter mais coisas pra fazer no jogo”. A motivação e o desafio é um fator muito importante para o jogador desejar se manter no jogo (BRANCHER, 2009). Aqui, Red atribui uma parte da motivação de estar no jogo, com os desafios de Língua Inglesa. Isso evidencia como os desafios propostos se encontravam em sintonia com o jogo, proporcionando que este se tornasse até mais instigante em função das situações de aprendizagem apresentadas. Ao colocar “a gente aprendia coisas da aula juntos” e “aprendemos o conteúdo junto com o jogo”, Grey e Navy Blue mostram a sua percepção de que a articulação da aula presencial física com o jogo lhes auxiliou na aprendizagem da Língua Inglesa. As situações de aprendizagem foram percebidas pelos participantes como divertidas e também como

meios de facilitar e promover a prática da Língua Inglesa, auxiliando-os no seu processo de aprendizagem. Portanto, estes pontos ilustram e evidenciam o que as pesquisas sobre jogos como recursos nos processos de ensino e aprendizagem realizadas por MOITA (2007), GEE (2008), WARSCHAUER (2012) apresentam.

Novas possibilidades de jogo

Referente a novas possibilidades de jogo, os participantes sugeriram dois jogos sociais digitais, que chamam-se Dragon City e Ecocity. Purple e Brown sugeriram Ecocity justificando ser um jogo sobre meio ambiente e de administração de cidades. Brown, Grey e Navy Blue sugeriram Dragon City:

Figura 39 - Imagem do jogo Dragon City¹⁴



Fonte: <http://dragongamesonline.com/wp-content/uploads/2012/12/Dragon_City10.jpg>.

Brown, Grey e Navy Blue o sugeriram pois o acham divertido e aventureiro. Ambos são jogos sociais digitais disponíveis no Facebook como aplicativos.

Atuação do professor

¹⁴ Dragon City, desenvolvido pela espanhola Social Point, é um jogo criado em 2012 que consiste na criação de dragões para batalhas dentro de um mundo de fantasia e magia. Os dragões vivem em fazendas e à medida que vão ficando mais fortes podem se engajar em mais batalhas. <<http://www.facebook.com/dragoncitypage/info>>.

Esta unidade de análise visa entender a percepção que os participantes tiveram em relação à atuação da professora durante a experiência da pesquisa.

A professora vivenciava e jogava o Wetopia junto com os participantes e propunha desafios que buscavam articular o conteúdo programático da aula presencial física com o contexto do jogo.

Todos os cinco participantes perceberam de maneira positiva a atuação da professora, justificando da seguinte maneira:

Quadro 159 - Extrato de entrevista do grupo Wetopia quanto à atuação do professor

Purple: Eu gostei, achei que a teacher participava bastante, porque ela jogava junto com a gente e era divertido.

Red: A teacher participava bastante, jogando com a gente, nos dando dicas e ajudando com o vocabulário de inglês.

Brown: Ela nos ajudou no vocabulário.

Grey: Legal, porque ela falava com a gente pelo chat e jogava com a gente.

Navy Blue: Muito boa, ela jogava junto com a gente.

Fonte: Elaborado pela acadêmica.

Através das falas de Purple, Red, Brown, Grey e Navy Blue, em que aparecem “jogando com a gente”, “ajudando com vocabulário”, percebe-se a valorização dos participantes quanto ao fazer junto, atribuindo a ajuda da professora como algo positivo no processo da vivência. Da mesma forma como no grupo The Sims, a professora vivenciou o jogo na sua organização e gestão, tendo que dar conta das missões etc.. Para poder propor as situações de aprendizagem era importante que a professora pudesse entender o universo do jogo em questão e também atuasse como jogadora. O fato de os participantes valorizarem este jogar junto para ajudá-los quando necessário, também evidencia a colaboração descrita por BARROS (1994) e TIJIBOY e MAÇADA (1998). Da mesma forma como no estudo de caso do grupo The Sims Social, o aprender e ensinar, segundo FREIRE (2011), aconteceu mutuamente, quem ensinava aprendia e quem aprendia ensinava. Para BECKER (2008), aprendizagem é construção, e aprendiz e professor se determinam mutuamente neste processo.

Assim, nesta unidade de análise, o fato de a professora fazer parte deste processo e viver com os participantes o contexto do jogo propiciou uma interação que gerou aprendizagem para ambas as partes.

Quadro 40 - Síntese das Entrevistas

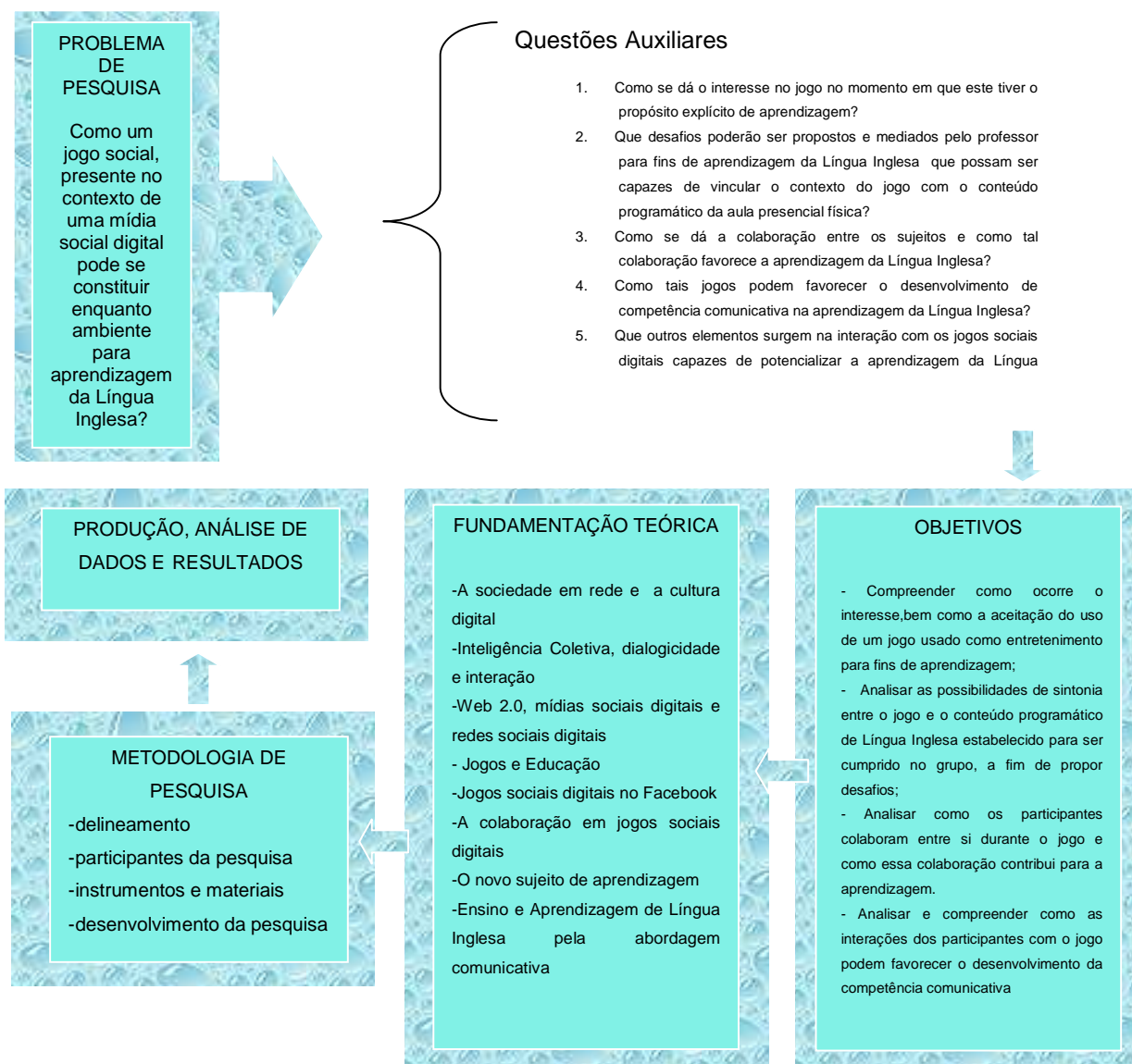
Quanto ...	Sims Social	Wetopia
ao uso do Facebook	Para jogar, falar com os amigos, postar e saber de notícias, jogar	Jogar, conversar, compartilhar coisas
ao gosto pelos jogos da pesquisa	Divertido, gostaram de colocar objetos na casa e simular a vida de uma pessoa	Gostaram por ser um jogo que se pode evoluir, há desafios
ao jogo em contexto de aprendizagem	Aprenderam coisas novas de Língua Inglesa, palavras novas, podiam relacionar o que aprendiam na aula de inglês com o jogo	Aprenderam novo vocabulário, como usar a língua para dar localizações e direções, pedir coisas e relacionar o jogo com o que aprendiam na aula de inglês
à participação	Acharam que participaram bem pois conseguiam realizar todos os desafios das situações de aprendizagem	Atribuíram sua participação ligada com a ajuda aos colegas e a avaliaram como boa pois todos se ajudavam
ao sucesso no jogo	Relacionado com a dedicação ao jogo	Relacionado com completar as missões e conseguir evoluir no jogo rapidamente
à colaboração	Ajudaram e tiveram ajuda dos colegas para questões do jogo e para questões de dúvidas na Língua Inglesa	Ajudaram e tiveram ajuda dos colegas para questões do jogo e para questões de dúvidas na Língua Inglesa
aos desafios	Legais, criativos e relacionados com a aula de inglês	Motivavam a querer entrar no jogo, divertidos e se aprendia coisas da aula de inglês
novas possibilidades de jogo	Farmville e Ecocity	Ecocity e Dragoncity
à atuação do professor	Importante pois jogava junto e motivava os participantes	Jogava junto, motivava e ajudava todos

Fonte: elaborado pela acadêmica

6. RESULTADOS, DISCUSSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao olhar para trás, retomo, nesse momento, o meu problema de pesquisa, cuja semente surgiu na minha prática profissional, quando observava meus alunos jogando e se divertindo. A busca por compreender o problema trouxe outros questionamentos que me motivaram a buscar respostas e adentrar no universo da pesquisa. O caminho foi longo e permitiu a partir da problemática, traçar um corpo teórico, bem como uma metodologia para o desenvolvimento da pesquisa. O corpo teórico se constituiu enquanto fundamento para analisar os dados coletados, bem como identificar e compreender alguns resultados a partir do processo da pesquisa, conforme explicitado a seguir:

Figura 40 - Representação da estrutura da pesquisa



Fonte: Elaborada pela acadêmica.

Neste momento, a partir das questões norteadoras, alinho os dados coletados e analisados a fim de sistematizar os resultados, discutí-los e pensar em perspectivas futuras para a pesquisa em jogos sociais digitais nos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa.

6.1 QUANTO AO INTERESSE NO JOGO EM UM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

A pesquisa evidenciou que os jogos sociais digitais, cujo objetivo principal é de entreter, despertaram interesse nos participantes ao serem utilizados em um contexto de aprendizagem da Língua Inglesa. Tanto o grupo The Sims Social quanto o Wetopia expressaram o quanto apreciaram os jogos integrados com a sala de aula presencial física. Por meio dos relatos das entrevistas, ficou evidente que os participantes passaram a considerar a aula mais divertida em função da inclusão do jogo. O jogar faz parte do seu cotidiano e é um dos motivos de acesso às mídias sociais digitais. O seu interesse está ligado com o divertimento e prazer, característicos desta geração que já nasceu em meio às TD.

O jogo foi além da sua função de entreter e os participantes se mantiveram na proposta interessados e motivados. O desafio é o que instiga primordialmente o jogador a se manter no jogo, assim, evidenciou-se que, para que houvesse interesse pelos jogos sociais digitais em contextos de aprendizagem da Língua Inglesa, era importante que estes desafios fossem divertidos de realizar. Além do divertimento, os grupos atribuíram à atuação da professora parte da motivação pela proposta. Todos os participantes colocaram que o fato da professora estar jogando com eles os motivava durante o jogo, e isso foi encarado como algo positivo. Sendo assim, o interesse evidenciado pelos participantes da pesquisa estava relacionado ao divertimento mantido no jogo durante as propostas de aprendizagem (desafios propostos) e da motivação sentida pelo grupo em função da co-participação da professora no jogo.

6.2 QUANTO À ARTICULAÇÃO DO JOGO SOCIAL DIGITAL COM O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DA SALA DE AULA PRESENCIAL FÍSICA

Constatou-se, primeiramente, a possibilidade que o contexto dos jogos sociais digitais ofereciam para que situações de aprendizagem de Língua Inglesa fossem vislumbradas e pudessem ser integradas com o conteúdo programático do curso de idiomas ao qual pertenciam os participantes. Foi possível pensar em desafios que se

constituíram enquanto situações de aprendizagem, sintonizando o jogo com a sala de aula presencial física. Ficou evidenciado, pela pesquisa, que os participantes perceberam essa articulação e que esta contribuiu para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Os participantes se referiram a aprender o conteúdo junto com o jogo e que, assim, aprenderam mais pois conseguiram associar “as coisas da aula” (como diziam), com o jogo. Além disso, também colocaram que a existência desses desafios possibilitou não só aprender mais, mas também terem mais o que fazer no seu jogo. Os desafios que articularam o conteúdo programático com o jogo foram considerados divertidos e legais pelos participantes e promoveram aprendizagem de inglês de forma mais instigante e lúdica. Fica claro que, para que tal articulação seja exitosa, os desafios devem manter seu caráter lúdico e motivar o participante a desejar entrar no jogo para resolvê-lo. Portanto, no que diz respeito à integração entre o que se aprendia na sala de aula presencial física com o contexto do jogo social digital, a pesquisa responde que tal possibilidade aconteceu de maneira fluída e lúdica, e que tal articulação favoreceu a aprendizagem de Língua Inglesa dos participantes.

6.3 QUANTO À COLABORAÇÃO

Ficou evidenciado, pelo contexto do jogo social digital, pelos desafios propostos (situações de aprendizagem), e pela percepção dos jogadores quanto a sua participação e quanto ao sucesso no jogo, que a colaboração foi presente e contribuiu para a aprendizagem de Língua Inglesa. A colaboração se deu sob dois enfoques: a ajuda mútua entre os participantes para dar conta das questões surgidas durante o jogo, como, por exemplo, ajudar o outro colega a completar uma missão, e a ajuda mútua com questões de Língua Inglesa, em que os participantes recorreram uns aos outros para tentar resolver. Quanto ao primeiro enfoque, foi constatada a valorização dos participantes frente à contribuição do outro no seu jogo, pois um dos pontos que mais instigava os participantes era poder passar de níveis e evoluir. Para tal, foi necessário contar com a ajuda dos demais colegas. O jogar junto e a necessidade de jogar junto foi percebida pelos participantes, pois todos mencionaram que ajudaram e

foram ajudados também. No grupo The Sims Social os participantes atribuíram o sucesso no jogo à colaboração dos colegas. No grupo Wetopia, os participantes reconheceram que era necessário a ajuda dos colegas para se manterem no jogo, no entanto, associaram essa questão quanto à representação da sua participação na proposta, ou seja, para a participação ser considerada positiva, era importante ajudar os demais.

O sucesso no jogo para os participantes do grupo Wetopia estava ligado com a habilidade do jogador, de saber como avançar e dar conta das missões. Assim, fica evidenciado que ambos os grupos reconhecem ter havido colaboração entre os jogadores para que um contribuísse no jogo do outro, porém, é interessante perceber que o grupo The Sims Social atrelou a colaboração com o sucesso no jogo e o grupo Wetopia, com a participação na proposta.

Quanto ao segundo enfoque, houve também colaboração entre os participantes para ajudar os demais colegas com os desafios de Língua Inglesa, provenientes das situações de aprendizagem em que os participantes se ajudavam com vocabulário ou contribuíram entre si, comentando as situações de aprendizagem postadas na página do grupo no Facebook. Esta colaboração foi também percebida pelos participantes e avaliada positivamente pelos dois grupos, pois o pensar coletivamente propiciou o favorecimento da aprendizagem da língua. O fazer junto, que foi propiciado pelo contexto dos jogos sociais digitais, mostrou-se uma qualidade importante durante a pesquisa, pois muitos dos desafios necessitavam da ajuda mútua entre os participantes. Foi possível formar uma rede em que os pares se ajudaram e puderam desenvolver entre eles redes de apoio mútuo. Dessa forma, a pesquisa constatou que a colaboração foi um ponto fundamental não somente para o jogo em si, mas também para contribuir com a aprendizagem da Língua Inglesa.

6.4 QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Em relação a esta questão norteadora, foi possível comprovar que o contexto dos jogos sociais digitais favoreceu o desenvolvimento da competência comunicativa na Língua Inglesa. A partir do envolvimento dos participantes nas situações de

aprendizagens desenhadas a partir do jogo, bem como através da interação entre eles, foi evidenciado que houve oportunidade para que a Língua Inglesa fosse ensinada e aprendida apoiada na abordagem comunicativa. Os participantes tiveram espaço, dentro dos jogos sociais digitais, para aprender a língua em um contexto comunicativo em que puderam não só aprendê-la na sua forma, mas também saber como usá-la.

O espaço dos jogos sociais digitais disponibilizaram mais um contexto para que a língua pudesse ser aprendida e ensinada a partir da sua necessidade de uso para a comunicação. Os componentes da competência comunicativa emergiram dos desafios propostos articulados com o conteúdo programático e das interações dos participantes via *chat* e página do grupo no Facebook.

De acordo com a representação dos participantes sobre o que haviam acrescentado ao seu conhecimento de inglês, todos eles colocaram que o vocabulário havia crescido. O vocabulário faz parte da competência gramatical e tal competência pode ser muito favorecida tanto por meio do jogo *The Sims Social*, quanto do *Wetopia*, no que diz respeito à forma e estruturas linguísticas para a comunicação. A competência discursiva foi favorecida a partir das situações em que os participantes tinham que fazer relatos de forma coerente e coesa. A competência sociolinguística emergiu nos momentos em que os participantes precisaram aliar a forma ao contexto em que estavam inseridos no jogo.

Por fim, o desenvolvimento da competência estratégica foi bastante favorecida pelo jogo, pois os participantes necessitavam interpretar e negociar significados constantemente enquanto jogavam, principalmente quando acontecia alguma falha na comunicação. Precisavam verificar seu entendimento, parafrasear, fazerem-se entender em situações em que às vezes a comunicação não ficava tão clara. Ficou constatado que o desenvolvimento das competências se deu pela possibilidade oferecida pelo ambiente dos jogos sociais digitais de uso da língua e sua interação. Sendo assim, a pesquisa pode responder a essa questão, em que evidenciou como o ambiente dos jogos sociais digitais oportunizou favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa na aprendizagem de Língua Inglesa.

6.5 QUANTO A OUTROS ELEMENTOS SURGIDOS NA INTERAÇÃO COM OS JOGOS SOCIAIS CAPAZES DE POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Além dos pontos específicos que nortearam as questões oriundas do problema, a pesquisa verificou outros elementos que emergiram da experiência e que potencializaram a aprendizagem da Língua Inglesa. Primeiramente, a autonomia que alguns dos participantes exerceram ao se deparar com os desafios propostos, o que promoveu um maior aprendizado da língua. Houve situações em que os participantes precisaram buscar vocabulário para conseguir dar conta dos desafios e, por iniciativa própria, sanaram sua dúvida em dicionários e tradutores *online* sem depender do professor. Ali, também tiveram que, autonomamente, interpretar os significados para conseguir adequar a palavra que desejam ao contexto específico. Outro exemplo de atitude autônoma frente ao aprendizado se referiu à participação nos desafios postados na página do grupo durante a semana. Cada participante se dedicou a participar dos desafios postados e a entrar no seu jogo de acordo com as suas possibilidades de acesso. Quanto mais os jogadores entraram no jogo, mais interações tiveram uns com os outros, participando dos desafios de Língua Inglesa, bem como cuidando do seu jogo, podendo interagir com os demais para dar conta das missões. Assim, tal atitude autônoma promoveu mais contato com a Língua Inglesa, favorecendo uma maior aprendizagem. Além disso, permitiu aos participantes atuarem como parceiros do seu próprio processo de aprender, pois puderam co-participar da proposta de pesquisa e delinear o rumo do seu próprio jogo.

A **inventividade** e imaginação foi outro elemento que surgiu a partir das interações dos participantes com o jogo e os desafios propostos. Esse elemento ficou mais evidente no grupo The Sims Social em momentos que inventaram situações comunicativas inusitadas como as perguntas de “*Have you ever...*” a partir das imagens do jogo, bem como ao inventarem palavras e expressões em Língua Inglesa quando vivenciaram o contexto de *Halloween*. O espaço para imaginar surgiu a partir das situações de aprendizagem propostas e também pela motivação da professora. Verifica-se, portanto, como um jogo social digital, utilizado em contexto de

aprendizagem de Língua Inglesa, contribuiu para o surgimento de um espaço inventivo, em que os participantes puderam usar a língua de maneira lúdica.

Nesse sentido, após ter alinhado e discutido os dados sob a luz das questões norteadoras, é importante retomar o problema que gerou o início desta pesquisa, o qual é retomado a seguir.

6.6 QUANTO AO JOGO SOCIAL, ENQUANTO AMBIENTE PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Diante de todo o processo de pesquisa que foi iniciado a partir desta problematização, é possível dizer que um jogo social digital, presente no contexto de uma mídia social digital, constituiu-se como ambiente para a aprendizagem da Língua Inglesa no que diz respeito a ter possibilitado contato com a segunda língua, colocando em prática e favorecendo o desenvolvimento de suas competências comunicativas, permitindo a integração com o conteúdo programático da sala de aula presencial física com o seu contexto, promovido o engajamento dos participantes em atividades colaborativas, em que o segundo idioma foi utilizado, possibilitando atitudes de aprendizagem autônomas e criativas pelos participantes e gerado interesse pela sua aprendizagem através e com o jogo.

A utilização dos jogos sociais digitais levou os participantes a terem oportunidades de aprender de forma lúdica, divertida. Todos eles descreveram a experiência de aprendizagem como positiva e perceberam a sua aprendizagem acontecer. Os jogos sociais digitais, articulados com o contexto da sala de aula presencial física, possibilitou aos participantes aprenderem brincando, de maneira mais fluída. Essa percepção foi advinda dos próprios participantes, que expressaram como os jogos sociais digitais os ajudaram a aprender o conteúdo de Língua Inglesa do curso, vocabulário e transformaram a aula de inglês em um momento divertido, em que todos se encontravam engajados e motivados. Através da utilização dos jogos sociais digitais, foi possível que professor e aluno se envolvessem juntos no ensino e aprendizagem, transitando juntos entre o tradicional pólo de quem ensina e quem aprende.

Considerando a fundamentação teórica que deu suporte para a análise dos dados, é importante pensar, a partir desta pesquisa, em modos de ensinar e aprender que contribuam para a produção individual e coletiva do conhecimento. Somente difundir as TD, colocando computadores nas escolas, não é suficiente para delas extrair o seu potencial. É importante que estas possam ser vistas como um meio para que os sujeitos tenham um papel ativo na construção do seu conhecimento. O uso de mídias sociais digitais e dos jogos sociais digitais na Educação ainda é muito incipiente no contexto das escolas. Há, ainda, muita resistência e até ignorância por parte dos educadores, gestores e pais de como utilizar estes meios para a aprendizagem. O modelo de ensino e de aprendizagem encontrado nas escolas é ainda, predominantemente empirista, em que o educador, em vez de criar relações na interação com os seus educandos, constitui-se como um treinador, somente transmitindo e reproduzindo as informações.

Somos vividos pelas TD, assim, é importante pensar que a função do professor diante do mundo em que vivemos hoje seja permitir que novas e diferentes formas de construção de conhecimento sejam trazidas para o âmbito educacional. Existe um potencial sócio-cognitivo rico no ambiente dos jogos sociais digitais que, nesta pesquisa, possibilitaram a aprendizagem em rede, diversa, flexível, lúdica, processual e aberta, em oposição a um modelo linear, sequencial e fechado.

Portanto, esta pesquisa contribuiu para avançar na produção do conhecimento em relação a compreender como os jogos sociais digitais podem ser utilizados para a aprendizagem de Língua Inglesa em uma dinâmica inovadora, envolvendo professor e alunos em processos de construção de conhecimento compartilhados, colaborativos e lúdicos.

Diante disso, em relação ao uso dessas tecnologias digitais na Educação, são necessárias mais pesquisas e estudos nesta área, pois ainda há limitações quanto à quantidade e profundidade de pesquisas desenvolvidas com o objetivo de compreender o uso educativo de mídias sociais digitais e jogos sociais digitais em processos de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa, bem como de outras áreas de conhecimento.

A perspectiva futura é poder promover outros espaços para a aprendizagem de outras áreas de conhecimento com e através dos jogos sociais digitais, sabendo identificar quais maneiras nos permitem tirar o máximo de proveito destas tecnologias para os processos de ensino e de aprendizagem.

Outra questão que pode emanar estudos futuros é sobre o gênero em contextos de aprendizagem através de jogos sociais digitais. Nesta pesquisa, pude observar que o grupo Wetopia, que se constituiu inteiramente pelo gênero masculino, bem como os meninos que integravam o grupo The Sims Social, participavam de maneira muito ativa e focada em atingir os mais altos níveis do jogo. Estes participantes acessavam os jogos quase que diariamente e tiveram um contato mais constante com a Língua Inglesa ali presente.

Pensando ainda sobre desdobramentos futuros desta pesquisa, é importante refletir sobre como nosso sistema educacional ainda permanece centrado no que ensinar e não necessariamente em como promover a aprendizagem, portanto, pensar que os sujeitos que estão na escola hoje, precisam lidar com um mundo em conexão constante, que vive em rede e que a Educação não pode se distanciar disso e continuar com os mesmos modelos tradicionais, motiva que mais pesquisas possam ser conduzidas neste campo de conhecimento. Estes sujeitos que aprendem hoje, jogam *online* com seu grupo de amigos, interagem com uma infinidade de artefatos digitais, acessam mídias sociais digitais, onde compartilham e produzem conteúdo. Porém, estão fazendo-o fora da escola, pois lá ainda são obrigados a serem passivos e a ouvirem o que o professor explica ou copiarem o que se coloca no quadro.

Assim, nos dias atuais, é impossível pensar em Educação sem levar em conta as tecnologias digitais, justamente para que a Educação não se distancie desta geração e das próximas.

Neste contexto, como os jogos sociais digitais podem favorecer a aprendizagem de outras áreas de conhecimento? Que outras competências podem ser favorecidas através da inclusão destes jogos em contextos de aprendizagem? Qual a disponibilidade do professor em agregar tecnologias digitais, como os jogos sociais digitais, na sua prática? O que isso altera na sua função enquanto professor?

Este campo de estudo constitui-se de muitas perguntas. Estas são algumas que surgem a partir do meu olhar como pesquisadora, após ter concluído esta dissertação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn R. G. (et al). **Jogos Eletrônicos**: mapeando novas perspectivas. Florianópolis: Visual Books, 2009.

_____. Estratégias de jogos na EAD. In: LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Manuel M. M. (org). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

BAKER, Paul. **Creating Learning Communities**: The unfinished agenda. Pescosolido & R.Aminzade Eds. The social works of higher education. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1999.

BARROS, L. A. **Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**. 1994. Tese (doutorado) – COPPE/UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: ALVES, Elizete (et al). **Metodologia**: construção de uma proposta científica. Curitiba: Camões, 2008.

BOYD, Dana; ELLISON, Nicole. Social Networks sites: definition, history and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, issue. v. 13, 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BOYD, D. **Streams of Content, Limited Attention**: the flow of information through social media. Educause Review, vol. 45, no. 5 - September-october 2010. Disponível em: <<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume45/StreamsofContentLimitedAttenti/213923>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

BRANCHER, Jacques Duílio. Introdução aos Conceitos de Jogos de Computador. In: **Jogos Eletrônicos**: mapeando novas perspectivas. Florianópolis: Visual Books, 2009.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**, Applied Linguistics, 1 1980

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

_____. **Creativity, Innovation and Digital Culture**. A Map of Interactions. n. 77, Outubro, 2008. Disponível em:

<<http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=3.htm>>. Acesso em: 23 out. 2012.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, USA: MIT Press, 1965.

CRYSTAL, David. **On what a tangled web we weave**. 2004. Disponível em: <<http://www.davidcrystal.com>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. **A linguistic revolution?** .2003. Disponível em: <<http://www.davidcrystal.com>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. **Revista Informática na Educação: teoria e prática**. v.1, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6267>>. Acesso em: 04 set. 2012.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GEE, James. **Literacy, Video Games and Popular Culture**. 2008. Disponível em: <<http://www.jamespaulgee.com/node/23>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

_____. GOOD video games and good learning. 2009. Disponível em: <<http://www.jamespaulgee.com/node/17>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

HYMES, Dell. **On communicative competence**. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin.1972.

JENKINS, Henry. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. The John D. and Catherine T. Foundation reports on digital media and learning, MIT Press, 2009.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the social**. An introduction to Actor-Network-Theory. New York: Oxford University Press, 2005.

LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. 2002. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/leмос/cibersoc.html>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. Nova esfera Conversacional (prefácio). In: MARQUES, A., COSTA, C. T., COSTA, C., et al. **Esfera pública, redes e jornalismo**. Rio de Janeiro, Ed. E-Papers, 2009.

_____. **Você está aqui!** Mídia locativa e teorias “materialidade da comunicação” e “ator-rede”. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/2221/2309>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** . São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

LOPES, Daniel; SCHLEMMER, Eliane. Redes Sociais Digitais, socialidade e MDV3D: uma perspectiva da tecnologia – conceito ECODI para a Educação Online. In: **Redes sociais e educação: desafios contemporâneos**. 18 CIAED. EdiPUCRS. Disponível em: <<http://www.ead.pucrs.br/ebook-ricesu2012/unisinos2.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

MAÇADA, Debora Laurino; TIJIBOY, Ana Vilma. **Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos**. 1998. Disponível em: <<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342414721274.PDF>>. Acesso em: 01 maio 2012.

MALONEY, Edward. What Web 2.0 can teach us about learning. **Chronicle of Higher Education** **53**. n.18, 2007.

MASON, Robin. Using web 2.0 for learning in the community. **The Internet and Higher Education**. v. 10, issue 3, 2007 Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751607000383>>. Acesso em: 19 out. 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 6. ed.. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MOITA, Filomena. **Game on**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. Campinas: SP: Editora Alínea, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2012.

O'REILLY, Tim. **What is web 2.0?**. 2005. Disponível em: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n. 1, 2001.

PESCADOR, Cristina Maria. **Ações de aprendizagem empregadas pelo nativo-digital para interagir em redes hipermediáticas tendo o inglês como língua franca**. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.uces.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/dissertacoes/educacao-tede/?id=368>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

PETERSON, Mark. **Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning**, *Computer Assisted Language Learning*, 23:5, 429-439, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2010.520673>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POLONIA, Eunice. **Parâmetros para procedimentos pedagógicos na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma rede telemática**. Tese apresentada aos cursos de pós-graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants** – A new way to look at ourselves and our kids. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

_____. **Digital Immigrants: Do they really think differently?**. 2001 Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. E- Compós (Brasília), v.9, p.1-21, 2007. Disponível em:

<http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/cultura_digital/web2_primo.pdf>. Acesso em: 19 set. 2011.

_____. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RAMOS, Daniela. **Jogos Eletrônicos e a construção do juízo moral, das regras e dos valores sociais**. 2007. Disponível em:

<<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/trabalhos/danielaramos.pdf>>.

Acesso em: 28 ago. 2012.

RECUERO, Raquel. **O que é Mídia Social?** Blog Social Media. Out. 2008. Disponível em: <http://www.pontomidia.com.br/raquel/arquivos/o_que_e_midia_social.html>.

Acesso em: 04 nov. 2012.

_____. **Redes Sociais na Internet**: Considerações Iniciais. 2004. Disponível em:

<<http://www.pontomidia.com.br/raquel/intercom2004final.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

_____. Redes sociais no ciberespaço: uma proposta de estudo. In: XXVIII INTERCOM - Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro. **Anais da XXVIII INTERCOM**, 2005.

RHEINGOLD, Howard. **The virtual community**: homesteading on the electronic frontier. Nova York: MIT, 2000.

RUSHKOFF, Douglas. **Screenagers**: Lessons In Chaos From Digital Kids. New York: Hampton Press Communication Series, 2006.

SAVIGNON, Sandra -Communicative Language Teaching: State of the Art. **TESOL Quarterly**. Vol. 25, no. 2, 1991. Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages. Inc. (TESOL). Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3587463>>.
Acesso em: 10 mar. 2013.

SCHLEMMER, Eliane. **AVA: Um Ambiente de Convivência Interacionista Sistêmico para Comunidades Virtuais na Cultura da Aprendizagem** Tese de Doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2002. Disponível em:

<<http://gpedunisinos.wordpress.com/producao/teses/>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

_____. **O trabalho do professor e as novas tecnologias**. Revista Textual, v.1, n.1. Porto Alegre: Sinpro/RS, 2006. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/textual/set06/textual_8_miolo.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

SEFTON-GREEN, Julian. **Informal Learning with Technology Outside School**. A Report for NESTA Futurelab (no 7), 2004. Disponível em: <http://www.nestafuturelab.org/research/reviews/07_01.htm>. Acesso em: 12 out. 2011.

SEWLYN, Neil. **Screw blackboard...do it on Facebook!**: An investigation of students' educational use of Facebook. Presented at the "Poke 1.0 – Facebook Social Research Symposium", University of London, 2007. Disponível em: <<http://startrekdigitalliteracy.pbworks.com/f/2g19b89ezl6ursp6e749.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

SILVA, Adriana Pacífico da. **Por uma Pedagogia dos Jogos**: o jogo "The Sims" no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Dissertação de Mestrado. Universidade Braz Cubas – São Paulo. 2008

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VEEN, Wim; VRAKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WARSCHAUER, Mark. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. **The Modern Language Journal**. v. 81, issue 4, 1997.

WARSCHAUER, Mark; RAMA, Paul S.; BLACK, Rebecca W.; VAN ES, Elizabeth. **Affordances for second language learning in *World of Warcraft***. 2012. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8699383>> Acesso em: 10 mar. 2012.

ANEXO A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário, da pesquisa intitulada **Social Games do Facebook como ambiente de aprendizagem de Língua Inglesa**, que tem como objetivo “ promover e compreender a constituição de um ambiente pessoal e coletivo de aprendizagem dentro do espaço de um jogo social digital, disponibilizado na mídia social Facebook.”

Trata-se de uma dissertação de mestrado, desenvolvida por Janaína Menezes e orientada pela Profª. Drª. Eliane Schlemmer, do Programa de Pós-Graduação em Educação UNISINOS, RS.

A pesquisa, estabelecida na ótica da abordagem qualitativa, contará com a constituição de um perfil no Facebook por cada participante, criação de um grupo de jogos sociais onde os participantes serão incluídos, participação nos encontros presenciais físicos de acordo com o cronograma estabelecido; participação dos desafios propostos durante o período de pesquisa; permitir a gravação em vídeo dos encontros; utilização da Língua Inglesa durante os desafios; entrevista gravada e posterior análise do discurso dos entrevistados na entrevista e nas postagens realizadas na página do grupo no Facebook.

Garantimos que a qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado e/ou estabelecimento envolvido poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de monografia ou artigo científico.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e fica aqui o compromisso de notificação do andamento e envio dos resultados desta pesquisa.

Janaína Menezes
Pesquisadora
Programa de Mestrado em Educação
UNISINOS

Profª. Drª. Eliane Schlemmer
Orientadora
Programa de Mestrado em Educação
UNISINOS

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Social Games do Facebook como ambiente de aprendizagem de Língua Inglesa” permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Esteio, _____ de _____, 2012.

Assinatura do pai/mãe/responsável do pesquisado/pesquisada

Assinatura do pesquisado/pesquisada

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com

e-mail: janamenezes73@hotmail.com

elianeschlemmer@gmail.com

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro da entrevista:

Nome:

Data de nascimento:

GRUPO THE SIMS E WETOPIA NO FACEBOOK

1. Como você usa o Facebook?
2. Você gostou de jogar The Sims Social/Wetopia?
3. O que você mais gostou no jogo?
4. Você gostou de jogar The Sims Social/Wetopia na aula de inglês? Por quê?
5. Você acha que aprendeu inglês com o jogo?
6. Você acha que vale a pena usarmos um jogo social do Facebook na aula de inglês? Por quê?
7. Houve algo que você não tenha achado legal?
8. Como você acha que foi a sua participação nesta proposta?
9. Para que você tivesse sucesso no jogo, o que era necessário? Você acha que obteve esse sucesso? O que contribuiu para isso?
10. Como acontecia o jogo entre você e os seus amigos?
11. O que você achou dos desafios semanais?
12. O que você achou dos desafios durante o jogo pelo chat?
13. Que outro jogo você sugere usar? Por quê?
14. Como você viu a atuação/participação do seu professor nesta proposta?