

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FACULDADE DE LETRAS

**O USO DE JOGOS PARA O FOMENTO DA AUTONOMIA NO APRENDIZADO DE LÍNGUA
ALEMÃ**

Leonam da Cunha Rolo

Rio de Janeiro

2023

LEONAM DA CUNHA ROLO

**O USO DE JOGOS PARA O FOMENTO DA AUTONOMIA NO APRENDIZADO DE LÍNGUA
ALEMÃ**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras na habilitação Português/Alemão.

Orientadora: Profa. Dra. Mergenfel Vaz Ferreira

RIO DE JANEIRO

2023

SUMÁRIO

Resumo	4
1. Introdução	4
3. As abordagens de ensino de línguas adicionais e seu diálogo com a gamificação do ensino	8
4. Diferentes abordagens para o ensino de línguas estrangeiras	9
5. O que define um jogo? Por que os jogos são interessantes para o aprendizado?	13
6. Jogos e aprendizado de línguas: o exemplo do Duolingo	20
8. Considerações Finais	27
Referências	28

Resumo: Em um mundo globalizado e dominado por tecnologias dos mais diversos tipos, é cada vez mais impossível dissociar o ensino de uma língua estrangeira da realidade acelerada e conectada promovida pelo acesso à internet. Não só as redes sociais fazem parte de uma parcela significativa de nossas vidas, como também os jogos que, para muitos, não são apenas lazer, mas suas principais ferramentas de interação social, sobretudo, se pensarmos no período pandêmico. Este trabalho apresenta um breve panorama das abordagens de ensino de línguas estrangeiras desenvolvidas e utilizadas no último século, focando na abordagem sociointeracionista, que orienta as propostas apresentadas ao longo da monografia. Em seguida, o trabalho aponta, de forma teórica, a importância dos jogos para o aprendizado de línguas estrangeiras, além de apresentar uma pesquisa realizada com alunos do CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) sobre suas percepções quanto às atividades trabalhadas em sala de aula.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar os resultados de uma pesquisa-ação proposta em 2020 durante a pandemia de coronavírus, a partir do uso de jogos em aulas de alemão como língua adicional no projeto de extensão CLAC - Cursos de Línguas Abertos à Comunidade, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para isso, serão descritos nesta monografia alguns conceitos desenvolvidos por diferentes autores (citar) sobre os jogos e sua importância dentro de um contexto pedagógico de ensino de línguas estrangeiras ou adicionais com foco, sobretudo, no ensino de alemão. Além disso, também serão trazidas discussões sobre as principais abordagens e metodologias para o ensino de línguas e como as propostas conhecidas como pós-método e abordagem sócio-interacional parecem dialogar de forma mais contundente com as atividades que desenvolvi em minhas turmas e que serão apresentadas neste trabalho. Outra discussão relevante à presente pesquisa e que será aqui tratada é a que versa sobre a importância das mídias digitais e as principais transformações nesse âmbito que ocorreram durante e após a pandemia.

Ainda pensando no contexto pandêmico, será discutida a importância que os jogos ganharam (principalmente para os jovens em formação), sendo uma das principais fontes de diversão e, sobretudo, de interação entre muitos deles. A necessidade de isolamento social ao longo dos primeiros meses pandêmicos pode ter contribuído para o desenvolvimento de um perfil mais introspectivo entre os jovens (não excluindo a possibilidade de outras faixas etárias terem experimentado o mesmo fenômeno). Nesse sentido, acreditamos que os jogos

possam ter ajudado muitos deles a passarem por esse momento complexo, uma vez que podem ter servido como uma “distração” ao alcance de suas mãos. Assim, apesar do isolamento físico imposto pela necessidade sanitária, a interatividade desses jogos online permitiu que esses jovens pudessem se comunicar e interagir com amigos e familiares. Este contato com pares da mesma faixa etária (visto que o contato físico mais próximo era, em geral, com os próprios pais ou pessoas na mesma casa) foi de extrema importância para muitos. Tendo isso em mente, serão abordadas a relevância cognitiva e social dos jogos e como esses aspectos podem auxiliar no aprendizado de línguas, no caso desta monografia, no aprendizado da língua alemã.

2. A Importância da Autonomia de Ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras num contexto globalizado pandêmico e pós-pandêmico

Nas discussões sobre ensino-aprendizagem de línguas o aspecto autonomia da aprendizagem vem ganhando cada vez mais espaço. Antes de mais nada, para a discussão do presente tópico, é importante diferenciarmos o termo “autonomia” de “autodidatismo”. Pode-se dizer que o primeiro não dispensa a importância de um professor em um contexto controlado de aprendizagem, e nem ignora a relevância dos materiais didáticos com apoio pedagógico. De acordo com Ferreira e Marques-Schäfer (2017, p. 104), citando Holec (1981), a autonomia estaria ligada “à capacidade de determinar os objetivos; definir conteúdos e progressões; selecionar métodos e técnicas para serem usadas; monitorar o processo de aquisição e avaliar o que foi adquirido”. Segundo as mesmas autoras, por outro lado, o autodidata seria aquele estudante que seleciona os conteúdos que pretende aprender e não conta necessariamente com uma proposta pedagógica e didática, ou com a presença de um professor para o seu estudo (FERREIRA; MARQUES-SCHÄFER 2016, p. 104). Este trabalho não tem como premissa a atribuição ao aluno de toda a responsabilidade pelo seu ensino-aprendizagem, mas auxiliá-lo a desenvolver um senso crítico perante a seu aprendizado, a reconhecer as metodologias que podem ser interessantes para si, assim como as ferramentas disponíveis no mundo (real ou virtual), que podem ser de grande ajuda para extrapolar àquilo que vê/aprende em sala de aula.

Com a pandemia do novo Coronavírus, muitas pessoas foram “forçadas” a ficar em casa, seja por medidas restritivas aplicadas pela instância política em vigor no local ou por medo de contrair uma doença para a qual, até então, não havia vacina ou qualquer tratamento.

Tal fato teve como consequência a aceleração desta forte tendência que vinha se estabelecendo em todo o planeta: a ascensão dos dispositivos móveis como principal meio de acesso à comunicação e acesso ao mundo globalizado, além disso, também aumentou fortemente o consumo de aparelhos domésticos, como computadores e videogames, que vinham se enfraquecendo (frente às redes móveis) no mercado. É inegável que, cada vez mais, o uso de um aparelho individual, portátil e de fácil acesso, ganhará espaços mais e mais relevantes no dia-a-dia do indivíduo contemporâneo. De acordo com estudo de Marques-Schäfer e Rozenfeld (2018):

Essa nossa dependência foi constatada estatisticamente na última TIC Domicílios 2016, pesquisa divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Segundo o estudo, somos quase 108 milhões de pessoas conectadas, sendo que 93% das quais fazem uso do smarphone (SIC) para ter acesso à rede, cf. Matsuura (2017). Isso sugere que o internauta brasileiro vem abraçando mais e mais a mobilidade. (MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD 2018, p.29)

Com a pandemia, por outro lado, houve um “ressuscitar” da necessidade de redes domésticas para os cidadãos que se encontravam enclausurados. Essa pode ser considerada uma tendência lógica: se estamos em casa e não podemos sair, precisamos investir mais no ambiente doméstico. Para além das atrasadas obras que tomaram conta do silêncio residencial, houve também uma busca por modernização tecnológica em muitos lares brasileiros. Ora, se estamos em um ambiente doméstico, é melhor investir em tecnologia doméstica. Simples. Tal fenômeno se reflete diretamente no preço das CPUs (Central Processing Units, unidades de processamento central) e GPUs (Graphics Processing Units, unidades de processamento gráfico). Tomamos aqui como exemplo, dados, de acordo com o site Adrenaline, sobre a variação de preços ao longo do ano de 2020 das mais procuradas placas de vídeo:

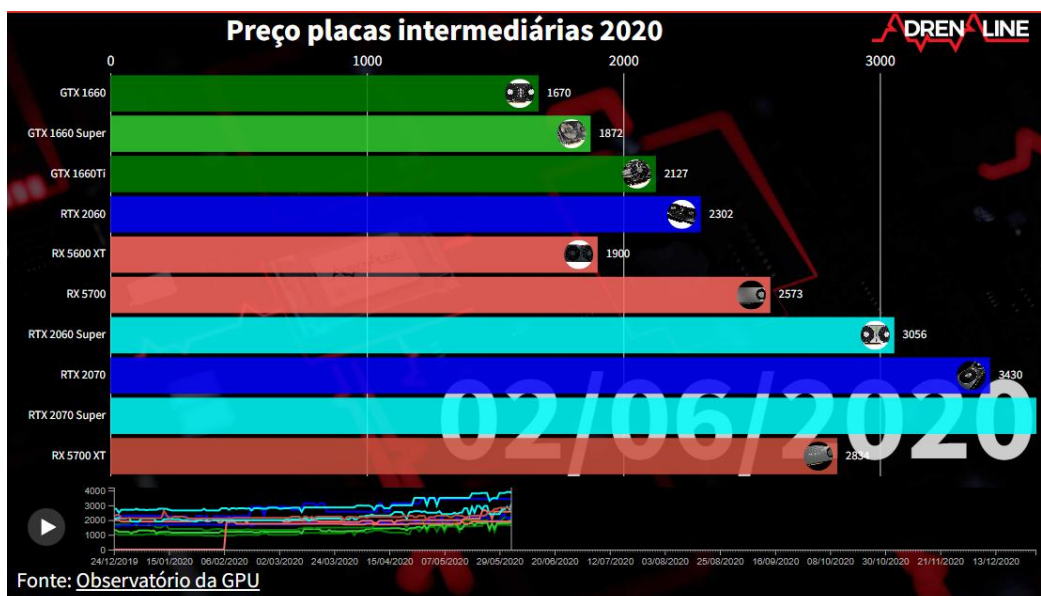
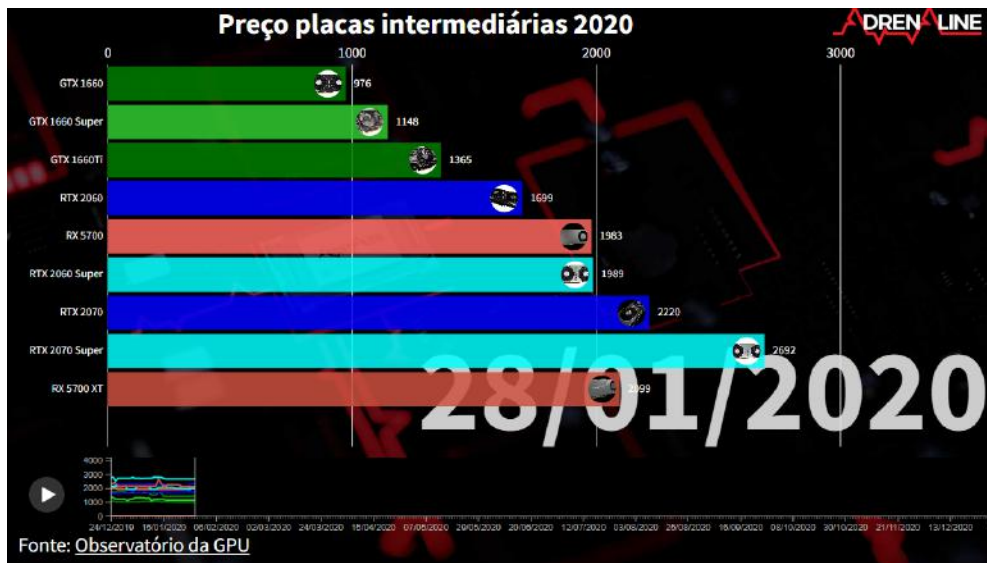


Fig. 1 e 2: Preços em 28/01/2020 e 02/06/2020, respectivamente. Fonte: adrenaline.com.br¹

Nas imagens, é possível ver a diferença de preços de placas de vídeo entre os dias 28/01/2020 e 02/06/2020. Tomaremos como exemplo a placa intermediária (adjetivo referente a sua eficiência de processamento) RTX 2060 Super, que custava, em média, na data 28/01/2020, 2860 reais; em 02/06/2020, sua média de preços já era maior que 3500 reais.

Claro que não foi apenas a procura da população comum que encareceu os produtos: houve também a desvalorização da moeda nacional frente ao dólar e a grande compra de GPUs por indivíduos que buscavam produzir moedas criptografadas para sua venda e comercialização, além de uma crise que se deu por falta de abastecimento de materiais

¹ Disponível em: <https://adrenaline.com.br/artigos/v/67708/veja-os-precos-dos-hardwares-aumentando-em-graficos-animados>

utilizados para a produção de semicondutores (chips e afins). Ainda assim, todos os outros componentes eletrônicos domésticos sofreram alta de preços.

Esses componentes eletrônicos caseiros também foram relevantes para o modelo de ensino remoto que, por quase dois anos, se tornou a principal modalidade de ensino, em muitos estabelecimentos de ensino no Brasil e no mundo. Apesar de muitas instituições, após a vacinação, terem voltado ao formato presencial, muitas mantiveram um modelo online de ensino como alternativa ao modelo presencial antes o único vigente. Essa realidade que nos foi imposta também nos apresentou diferentes formas de enxergar o ensino e nosso ambiente doméstico, agora mais modernizados - embora de forma não equivalente a todos: vale ressaltar o abismo que há entre ricos e pobres devido à grande desigualdade social do país. Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar o imenso fosso digital (Oliveira; Ledel 2021, p.23) ainda existente no país. A esse respeito os autores citam Prioeste e Raíça, que em pesquisa de 2017, apontam a seguinte realidade, não só encontrada no Brasil:

A correlação entre exclusão social e digital tem sido reafirmada por diversos pesquisadores, como: Almuwil, Weerakkody e El-Haddadeh (2011), Kaplan (2005), Livingstone e Helsper (2008) e Mancinelli (2007). Para Kaplan (2005), não obstante o intenso crescimento e penetração das TICs em todos os grupos sociais, o fosso digital ainda permanece enorme devido principalmente à heterogeneidade de usos realizados por grupos socioeconômicos distintos.

No entanto, apesar das desigualdades, pode-se afirmar que mais jovens têm acesso a celulares, computadores, videogames, entre outros dispositivos eletrônicos, e este trabalho apresenta uma proposta que se alicerça nesta nova realidade: como podemos, então, combinar as transformações trazidas, principalmente, pelo contexto pandêmico, com a tão buscada “autonomia”? Como o mundo globalizado pode nos auxiliar a aprender novas línguas e como podemos encontrar novas conexões no conforto de nossa casa?

3. As abordagens de ensino de línguas adicionais e seu diálogo com a gamificação do ensino

Aprender línguas estrangeiras sempre foi de suma importância para qualquer indivíduo que viesse a ter contato com pessoas ou grupos sociais pertencentes a outras culturas e falantes de outras línguas. É normal que, geralmente, se pense logo no uso prático da língua, ou seja, em uma motivação concreta e pragmática para que se aprenda uma nova língua. Porém, ter conhecimento de uma língua estrangeira extrapola, muitas vezes, as

simples situações comerciais, turísticas ou até de estudos que se impõem em seu contexto histórico. Aprender uma língua promove um forte desenvolvimento cognitivo, permitindo que o aprendiz consiga formular pensamentos mais abstratos sobre a língua que aprende e sobre sua própria, promovendo sua capacidade de crítica e de autocrítica, permitindo, também, uma forte troca intercultural com diferentes povos, ampliando o conhecimento de mundo do aluno (ponto esse extremamente importante para desenvolver um senso crítico frente ao preconceito, por exemplo). Também é importante apontar que o conhecimento de determinada língua estrangeira, principalmente as consideradas "de prestígio", pode despontar como um fator de diferenciação social e exclusão, dado que, muitas vezes seu ensino e aprendizado são restritos a uma pequena parcela da sociedade, como é o caso, em geral, da língua alemã (Ferreira, 2019, p. 267).

No próximo tópico, faremos uma breve revisão teórica sobre a diferença entre as principais abordagens para o ensino de línguas estrangeiras, a partir do contexto histórico em que surgiram e se desenvolveram.

4. Diferentes abordagens para o ensino de línguas estrangeiras

Como já mencionado, a língua também pode atribuir status a seus falantes. As missas, antes da reforma protestante, que rasgou a lógica medieval, eram realizadas apenas em latim (e não havia traduções da Bíblia até que Martinho Lutero o fizesse). O latim era sumariamente aprendido por clérigos e por pessoas da elite. Nesse contexto, fazia sentido que o aprendizado de línguas estrangeiras tivesse um caráter formal, fixado na modalidade escrita.

No começo do século passado, retomou-se essa lógica de aprendizado, que era focado na tradução e no treino mecânico de regras gramaticais sistematizadas de forma lógica, não se criando possibilidades para o uso criativo da língua, sendo o erro tratado como “um mal a ser evitado”. De acordo com Selma Martins Meireles, doutora em Língua e Literatura Alemã pela USP, em seu texto “Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro”, de 2002:

A utilização efetiva da língua com falantes nativos era completamente desprezada, pois, sendo um método utilizado primariamente no ensino de línguas mortas, não previa o uso da língua como meio de comunicação. A literatura era vista como testemunho da atividade intelectual de uma sociedade, cujos valores culturais positivos eram tidos como modelos a serem imitados

pelos aprendizes – é claro que só se aprendiam as línguas de povos de maior prestígio econômico ou cultural, a fim de manter contatos com eles ou de atingir um “status superior de civilização”. O aprendizado de uma língua estrangeira, privilégio de uma pequena elite cultural, tinha por objetivo auxiliar a formação intelectual do aluno. (MEIRELES, 2002, p7)

Ainda segundo Meireles (2002), o século 20, já a partir dos anos 20, passou a tentar aproximar as metodologias ao que se acreditava ser o processo de aquisição de uma língua materna:

A língua passa a ser vista como comportamento verbal e o aprendizado como o resultado de um processo de condicionamento (baseado na teoria behaviourista de aprendizagem), através do treino contínuo de modelos morfológicos e sintáticos e estabelecimento de analogias. O objeto da análise lingüística é agora a língua falada, descrita sincrônica e estruturalmente como um sistema independente das demais línguas e com características próprias” (MEIRELES, 2002, p.7).

Na esteira dessa teoria, os livros didáticos e a pedagogia para o ensino de línguas estrangeiras voltaram-se para a repetição de padrões através de estímulos. A partir dessa abordagem, a produção oral em língua estrangeira ganhou um destaque maior, em detrimento da modalidade escrita. Também é importante salientar que a gramática, enquanto modelo prescritivo e objeto de estudo, não é contemplada nessa metodologia. Porém, as expressões (tidas como do cotidiano e do dia-a-dia) acabavam, por muitas vezes, engessadas a alguns contextos de fala restritos, e não priorizavam o uso criativo da língua. Tal abordagem é conhecida como “audiolingual” ou “audiovisual” e, apesar de ter seu auge associado às décadas de 50 e 60, ainda é muito presente em muitos cursos de línguas estrangeiras no Brasil e no mundo. Meireles (2002) descreve brevemente o seu uso em sala de aula:

No entanto, seu princípio de atuação, através da repetição exaustiva de padrões, acabava por reduzir a expressão criativa e gerava uma “linguagem de livro didático”, na qual se reconhecem sentenças completas que por vezes soam inadequadas ao contexto social ou situacional em que são utilizadas. (MEIRELES, 2002, p.8)

A abordagem acima brevemente descrita não será explorada neste trabalho, pois nossa orientação teórica se volta para situações autênticas de interação em línguas estrangeiras. Em um contexto de jogo, por exemplo, inúmeras expressões novas são criadas dia após dia, o que, em um contexto de aprendizado de línguas estrangeiras, demanda do professor que deseja utilizar jogos em sala de aula um forte trabalho com materiais didáticos autênticos e demanda, do aprendiz, uma grande capacidade de expansão e criatividade.

Ainda na esteira das abordagens de ensino de línguas estrangeiras, surgiu na década de 70 a abordagem comunicativa, que trouxe de interessante o uso da língua em situações da vida cotidiana e uma nova perspectiva para o aprendizado da língua alvo. Sobre essas abordagens, Meireles (2002) diz:

As abordagens comunicativas, surgidas na década de 70 e que atingiram seu auge nas décadas de 80/90, são voltadas para a comunicação e a pragmática e privilegiam o uso da língua estrangeira, concebendo-a como um meio de comunicação em situações cotidianas, principalmente no trabalho e no lazer (cf. NEUNER, 1986, p. 13). O sistema lingüístico é visto como um instrumento de interação humana, sendo que as formas e estruturas lingüísticas devem ser transmitidas em seu significado funcional. O centro do processo de aprendizagem não é mais a sentença ou o “padrão” correto, mas sim os processos de entendimento e os modos de expressão adequados a cada situação e contexto. Nesse método são considerados, além da gramática, o contexto sociolingüístico, os papéis dos falantes na situação, meios não lingüísticos e paralingüísticos (gestos, interjeições etc.), assim como a tipologia textual, objetivos, efeitos e estruturas típicas de situações de comunicação. (MEIRELES, 2002, p.8)

A abordagem comunicativa não promove, necessariamente, o intercâmbio cultural e o uso criativo da língua. Por esse motivo, em um mundo conectado, globalizado e, em certa medida, democratizado, essa metodologia sofre, de certo modo, um processo de defasagem, se pensarmos em novas formas coletivas e interativas de aprendizagem, assim como, principalmente, no contexto de maior autonomia, tanto de professores quanto de alunos.

Nesse sentido, passaremos a refletir sobre a abordagem sociointeracional, cujos pressupostos contribuíram para o desenvolvimento das atividades que conduzi em minhas aulas. O primeiro ponto a ser destacado é a necessária compreensão por parte do professor de que cada aluno é diferente um do outro, tanto por fatores culturais (ou seja, sua origem) e/ou sociais em que vivem, quanto fatores de ordens pessoais (hobbies, identidade ideológica, sexualidade, visão de mundo, desejos, motivações entre outros). Esses fatores contextuais são muito importantes quando o professor implementa uma abordagem/corrente de ensino em sua prática de sala de aula (ARAUJO SILVA, 2004). Por mais bem estruturada que uma atividade proposta pelo professor possa ser (um objetivo claro, metodologia e abordagens que dialogam conceptualmente entre si etc), não necessariamente seu resultado será positivo para todos os alunos ali presentes, visto que cada aluno responde a cada atividade de maneiras diferentes. Mais à frente no trabalho, ao apresentar uma pesquisa que buscava entender o interesse pelos alunos quanto à utilização de jogos em sala de aula, poderemos ver que, mesmo a maioria dos alunos respondendo essas pesquisas afirmando que acham que os jogos são capazes de ajudá-los a vencer a barreira da timidez, tal resultado não é unânime (um aluno respondeu, por exemplo, que acha que utilizar jogos em sala de aula é “uma total perda de tempo”).

Segundo Schmidt (2016, p.101): “o ensino de línguas passou a buscar, em uma perspectiva intercultural, a reflexão, a sensibilização e a compreensão de aspectos da cultura-alvo, assim como sobre a própria cultura do aprendiz”. (Schmidt, 2016, p.101). A mesma autora, discutindo sobre a abordagem sociointeracionista, destaca o filósofo Lev Vygotsky e sua Zona de Desenvolvimento Proximal, teoria na qual um indivíduo mais apto a realizar determinada tarefa consegue auxiliar um outro indivíduo menos capacitado a realizar a mesma tarefa, de forma que o menos apto será capaz de realizá-la no futuro sem auxílio (VYGOTSKY, 1998). A conclusão de Schmidt (2016, p.102) é que cabe ao aprendiz o papel ativo de “(...) crescer, de produzir, de se manifestar e de participar”. Nas palavras de Schmidt (2016):

Com isso podemos ressaltar a importância de se trabalhar em pares ou em grupos no tocante ao ensino de línguas, pois os menos capacitados serão colaborados pelos mais experientes, o que destaca a importância da ZDP (a distância entre o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender), uma vez estando inserido num ambiente de troca de informações, assim como utilizando a língua-alvo em situação real de uso.(SCHMIDT, 2016, p. 102)

Num contexto de jogos, sobretudo os online e *multiplayers*, a troca de informações dos mais variados tipos acontecem a todo momento e a todo instante, não apenas aquelas presentes no próprio jogo, como também aquelas que o jogador procura fora do jogo para se aprimorar em algum aspecto de sua jogabilidade. Tal troca também ocorre na conversa entre jogador-jogador e em fóruns de discussão sobre determinado assunto relativo ao jogo. Mesmo em sala de aula, ao jogar, o aluno, com o auxílio de seus colegas ou do professor, poderá ser capaz de utilizar a língua-alvo, dentro de suas competências, para ajudar o próximo (mesmo que involuntariamente), não só no jogar, mas no uso da própria língua. Nas palavras de Araújo Silva (2004):

Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-los, ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. O trabalho em duplas e grupos pode ajudar a formar uma comunidade na qual o aprendiz pode se conscientizar do seu papel e passar a encarar o trabalho em equipe sob uma nova ótica. O que parece mais interessante aqui é que o autor passa a destacar as questões sócio-políticas que envolvem o ensino em geral e conseqüentemente o ensino/aprendizagem de LE, vendo a prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania do(a) aluno(a). (ARAUJO SILVA, 2004, p.4)

É importante apontar que os jogos também se moldam linguisticamente em gêneros discursivos estáveis dentro de uma esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2003[1979], p.280). É, portanto, necessário entender que a linguagem presente nesses jogos também está

presente no cotidiano do aluno, e isso não pode ser deixado de lado no fazer pedagógico. Para Schmidt (2016):

Os gêneros, fazendo parte do uso da língua no cotidiano, uma vez que ao interagirmos com outros, fazemos uso dessas formas estáveis já existentes no contexto sociocultural, considerando determinados interlocutores, os quais estão situados num momento e local específicos. (SCHMIDT 2016, p.103)

Validando, então, as experiências dos alunos, trazendo para ele o senso-crítico de sua língua e como ela se insere sócio-culturalmente no seu cotidiano, acreditamos que através de atividades realizadas com jogos, seja possível que os alunos assumam uma posição protagonista acerca de seu aprendizado, desenvolvendo de forma eficaz sua autonomia.

5. O que define um jogo? Por que os jogos são interessantes para o aprendizado?

Mas, afinal, o que é um jogo? Para podermos diferenciar um jogo de uma simples atividade em sala de aula, precisamos traçar alguns requisitos que transformam o fenômeno didático (a atividade, o objeto, a proposta etc) em um jogo. Muitos autores do último século vêm tentando definir o que é um jogo e, até hoje, não parece haver um consenso sobre seu significado; é preciso salientar, portanto, que não vamos definir de forma absoluta as características de um jogo, mas apontar fatores interessantes trazidos por diferentes autores que podem nos ajudar a entender o que torna o uso de jogos uma ferramenta interessante em sala de aula.

Johan Huizinga, em seu livro intitulado *Homo Ludens* (1938), dá ao tema jogos uma enorme relevância e traz vários autores e nomes da área acadêmica à reflexão sobre o assunto. Mesmo ultrapassado em alguns pontos devido a novos estudos e a novas roupagens que os jogos foram ganhando ao longo do tempo, vários pontos (regras, estresse, ficção, lazer etc) e seu conceito de “círculo mágico” nortearam boa parte daquilo que se teoriza sobre o universo dos jogos. Tais tópicos são interessantes e valem uma reflexão, tanto por diferentes autores, quanto por parte do presente trabalho, e de como podemos integrar essas noções no universo pedagógico.

É comum pensar que as regras são o principal fator que justificam um objeto ou uma ação no mundo real como um jogo; são, de fato, extremamente importantes, mas elas por si só não começam e terminam em si como único fator determinante do que seja “um jogo”. Claro, se não há regras, como podemos descrever o fenômeno em si, senão como caos e fenômenos

aleatórios? Se eu aleatoriamente, em um jogo de xadrez, mover o cavalo como se fosse uma rainha, sem que isso estivesse previamente estabelecido entre os jogadores em comum acordo, meu oponente simplesmente não iria aceitar e me desqualificaria, com razão, como jogador, não dando continuidade ao jogo, a não ser que eu me adeque às regras do xadrez. Nas palavras de Huizinga (1938):

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 1938, p.17)

Outro ponto importante, geralmente presente em conversas informais entre professores e alunos sobre os jogos e que cria certa polêmica entre os adeptos e os não adeptos da “*gamificação* do ensino” tange à palavra **seriedade**, como se o adulto tivesse uma certa obrigação para com a sua idade dentro de suas expectativas sociais, e os jogos não fizessem parte de seu universo. No que tange aos jogos na infância, Huizinga acredita que o jogar é natural e essencial para a criança, podendo ser visto para os adultos como uma distração:

Seja como for, para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas "horas de ócio. (HUIZINGA, 1938, p.14)

Mesmo que os jogos fossem, de fato, algo não essencial ao adulto, eles podem ser, objetivamente, sérios, e isso, por si só, invalida a ideia da infantilização ou falta de seriedade para com o ensino. Huizinga aponta que o xadrez, por exemplo, mesmo que podendo ser muito divertido para os jogadores, em momento algum deixa de ser sério. Sobre a oposição “diversão” X “seriedade” o autor traz as seguintes considerações:

Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. À primeira vista, esta oposição parece tão irredutível a outras categorias como o próprio conceito de jogo. Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo nem imutável. É lícito dizer que o jogo é a não-seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo, é extremamente fácil de refutar. Caso pretendamos passar de "o jogo é a não-seriedade" para "o jogo não é sério", imediatamente o contraste tornar-se-á impossível, pois certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias. (HUIZINGA, 1938, p.12)

Podemos ver que a noção de seriedade é um fator importante para a noção do jogo, sendo uma categoria importante ao trazermos este universo para a pedagogia. Um outro dado interessante é que os adultos, hoje, são os maiores consumidores de jogos digitais. Segundo dados da PGB (Pesquisa GameBrasil, 2022), disponível no site consumidormoderno.com.br, “(...) a maior parte dos jogadores brasileiros tem (SIC) entre 24 e 30 anos (22,5%), seguido por adultos de 25 a 29 anos (18,6%), pessoas entre 30 e 34 anos (16,7%) e 35 e 39 anos (12,9%)². Os adolescentes correspondem, segundo esta pesquisa, a apenas 10,3% do total.

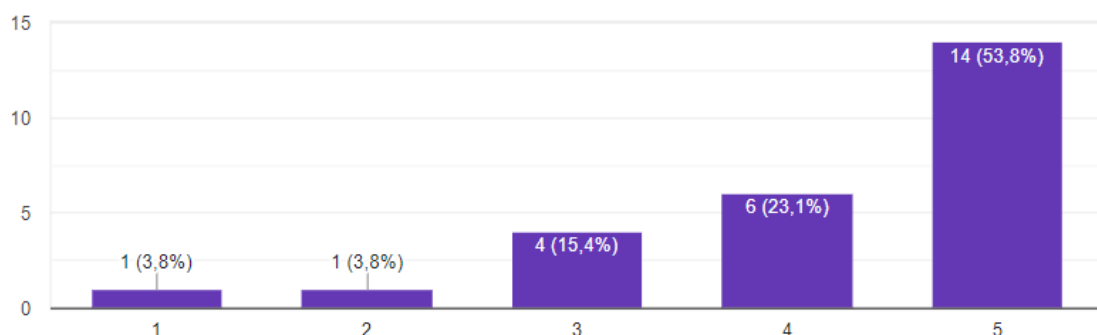
Por que, então, usar jogos em sala de aula seria infantilizar o ensino? E por que as crianças não poderiam encarar com seriedade seus jogos? Segundo dados de outra pesquisa da PGB (2022), desenvolvida pelo Sioux Group e Go Gamers em parceria com Blend New Research e ESPM, 74,5% da população brasileira como um todo afirma jogar videogames. Ou seja, ser divertido não significa necessariamente ser frívolo.

Em 2021, realizei uma pesquisa com alunos e ex-alunos do projeto CLAC (Curso de línguas Aberto à Comunidade) da Faculdade de Letras da UFRJ com o objetivo de averiguar sua percepção sobre a utilização de jogos em sala de aula. No total, 26 alunos responderam ao questionário, o qual foi conduzido de forma totalmente anônima para que se sentissem à vontade em expressar aquilo que realmente pensavam. Pudemos observar pelas respostas que, no geral, muitos deles sentem que os jogos ajudam a quebrar a barreira de vergonha e os ajudam a se interessar pelo tema proposto em sala. Nas figuras a seguir podem ser observados os principais resultados dessa pesquisa:

O quanto você acha interessante ter jogo na aula, sendo 1 uma perda de tempo e 5 muito interessante?



26 respostas



² Disponível em:

[https://www.consumidormoderno.com.br/2021/04/08/perfil-gamer-brasileiro/#:~:text=Jovens%20adultos%20s%C3%A3o%20os%20que,anos%20\(12%2C9%25\).](https://www.consumidormoderno.com.br/2021/04/08/perfil-gamer-brasileiro/#:~:text=Jovens%20adultos%20s%C3%A3o%20os%20que,anos%20(12%2C9%25).)

Fig. 3: Questionário e respostas. Fonte: Autor.

Você acha ter jogo mais produtivo que uma aula só teórica?

 Copiar

26 respostas

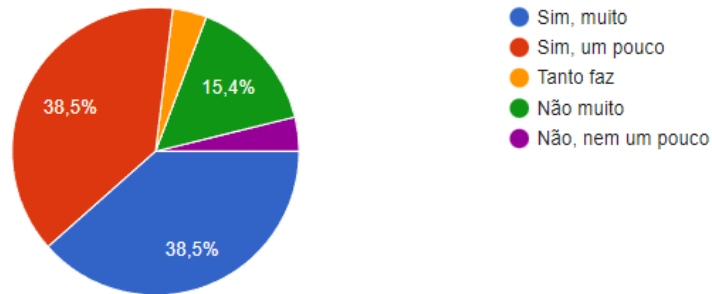


Fig. 4: Questionário e respostas. Fonte: Autor.

Você se sente mais motivado para participar da aula quando há jogos?

 Copiar

26 respostas

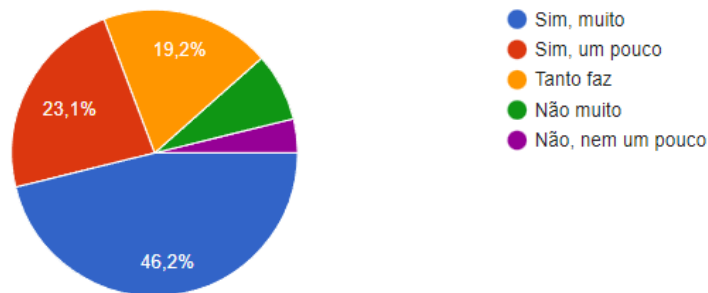


Fig. 5: Questionário e respostas. Fonte: Autor.

Se sim, por quê?

 Copiar

20 respostas

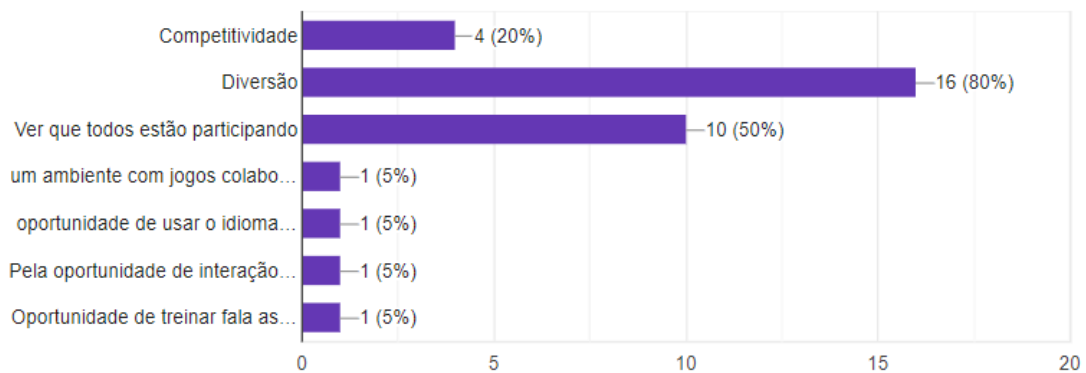


Fig. 6: Questionário e respostas, continuação da pergunta da Fig. 4. “Você acha ter jogo (SIC) melhor que uma aula teórica? Fonte: Autor.

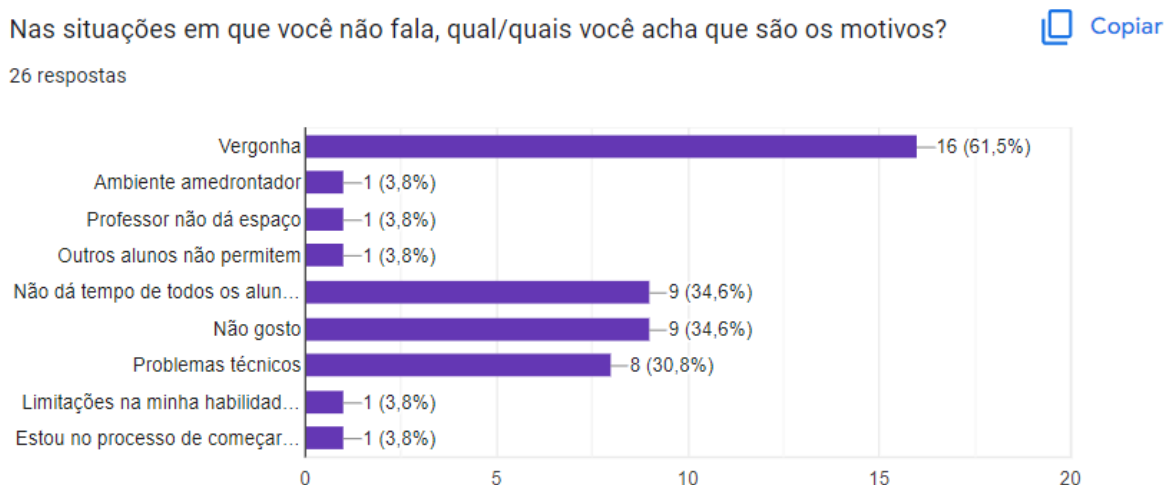


Fig. 7: Questionário e respostas. Fonte: Autor.

Podemos ver que a receptividade dos jogos foi positiva dentro do grupo majoritariamente jovem-adulto, e que a diversão, na concepção do público respondente, gera maior engajamento entre eles. Vale notar que as respostas não são unânimes: há pessoas que não gostam de jogos e suas experiências anteriores para com eles podem ter sido extremamente negativas. Toda a experiência de vida do aluno é importante, e abordaremos este tema logo mais adiante.

Se não são as regras suficientes para explicar o que diferencia o jogo de uma simples atividade e nem a presença de uma não-seriedade (visto que postulamos que o jogo pode ser sério), qual outra abordagem poderia nos auxiliar em tal designação?

Ainda na tentativa de definirmos o que é jogo, é interessante apontar que Huizinga apresenta uma discussão sobre a existência de uma “função biológica” dos jogos:

Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo. Umas definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo "instinto de imitação", ou ainda simplesmente como uma "necessidade" de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras veem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda, que o consideram uma "ab-reação", um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou "realização do desejo", ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal etc. (HUIZINGA, 1938, p.8)

São normais, e necessários, por mais paradoxal e contraintuitivo que pareça, o estresse e a frustração para que consigamos ter uma experiência positiva com o jogo; é preciso, por outro lado, haver equilíbrio, um conjunto de fatores que façam com que essas tensões sejam aliviadas (no caso, a vitória): Se um jogo é muito fácil e não desperta nenhum estresse - ou seja, um desafio - a tendência é que percamos totalmente o interesse; o contrário também é válido: se só perdemos e nos estressamos sem alcançar a vitória, a tendência é a desistência. O equilíbrio mencionado é justamente o controle entre frustração e sucesso frente ao objeto no mundo que chamamos de jogo. Essa falsa sensação de perigo (despertada pelo estresse) é o que nos motiva a emergir ainda mais no desafio. Por isso, Huizinga acredita que os jogos são “uma preparação” dos jovens para o mundo real, pois dá a eles um “mundo irreal” com “estresses reais” com os quais têm que aprender a lidar sem necessariamente sofrer um perigo genuíno. Afinal, se o perigo é genuíno, não temos um jogo: temos uma luta por sobrevivência. Lutar pela sobrevivência não é algo que consideramos um jogo. Em sala de aula, os jogos podem simular um estresse da vida real, pois muitos alunos, sobretudo os jovens, têm medo de utilizar a língua alvo (como apontado por 61,5% dos alunos na imagem 4, que dizem ter vergonha). Com esses dados já apresentados, podemos apresentar o que Huizinga chamou de “círculo mágico”, que promoveu intensos debates sobre sua existência e sobre seu funcionamento.

O círculo mágico de Huizinga consiste na existência de um universo paralelo e abstrato em que as regras que regem o mundo real são diluídas e novas regras são definidas pelos próprios jogadores. Essa teoria, segundo Juul, é explicada como “(...) um fenômeno direto no qual jogadores decidem jogar e, por consentimento, entram no especial espaço social e psicológico de um jogo” (JUUL, 2008, Tradução do autor). Neste ambiente, os jogadores poderiam ressignificar questões do mundo real e achar novas soluções para elas.



Fig. 8: Esquema representando o conceito de círculo mágico. Fonte: jorgeaudy.com.³

Outros autores, como exposto no artigo “The magic circle and the puzzle piece”(JUUL, 2008), problematizam a existência desse espaço abstrato; na tentativa de contra argumentar esses autores, promove uma “prova” da existência deste círculo mágico com um exemplo fictício:

Em um jantar de família, a pessoa A vê a pessoa B tentando alcançar o sal, seria extremamente rude se A tentasse pegar mais rapidamente o sal de B ou tentasse bloquear seu acesso ao sal. Entretanto, se A e B estão jogando PARCHEESI ou LUDO mais tarde durante à noite, e A tem a opção de capturar a peça final de B, isso é socialmente aceito. Em outras palavras, durante o jantar, é problemático tentar impedir alguém de alcançar um objetivo, mas é socialmente aceito durante um jogo. (JUUL, 2008. Tradução do autor.)

Emmanuel Ferreira e Thiago Falcão, em seu texto, “Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e videogames” (2016, p.78) consideram “(...)a existência do círculo mágico – uma propriedade da estrutura do jogo – como um elemento mediador, que trabalha no sentido de facilitar o diálogo do jogador entre jogo e vida normal.” Para eles, o círculo mágico não promove uma separação entre os dois mundos (real e “mundo do jogo”), mas sim uma ferramenta de mediação entre esses “(...)diferentes lados do mesmo universo”. A conclusão de que “A formação do espaço-tempo, que é inerente ao jogo como atividade, demanda a interação entre sujeito e objeto”. se torna extremamente produtiva em nossa análise pedagógica sobre o uso de jogos e autonomia.

Um jogo não é simplesmente um objeto no mundo real (um videogame, um tabuleiro etc), ou simplesmente um conjunto de regras (que são importantes e necessárias); o jogo é o fenômeno que nasce da interação entre jogador(es) e objeto(s) do mundo real, cujas tensões

³ Disponível em: <https://jorgeaudy.com/2021/06/16/o-circulo-magico-huizinga/>

promovem sua genuína imersão e se tornam a ponte para que o fenômeno jogo ocorra, dentro de um espaço-tempo específico com duração bem definida. Um mesmo objeto no mundo real pode ser um jogo ou não a depender de quem joga ou do tipo de experiência que o indivíduo possui com aquele objeto. Uma pessoa que não consegue compreender os propósitos do xadrez e vê aquilo como “bobagem”, não estará errada em dizer “isto não é um jogo”, porque o fenômeno jogo não ocorre entre essas duas instâncias (pessoa específica - xadrez). O fenômeno jogo depende dessa relação intrínseca do ser humano com o objeto jogo.

Não é possível, portanto, falar sobre o uso de jogos em sala de aula se não formos capazes de entender que este fenômeno acontece dentro da mente de cada pessoa e que pessoas são diferentes umas das outras, com histórias diferentes. Trazer a autonomia do aluno para o jogo é essencial para que não haja frustrações e para que a atividade não se desvirtue de seu objetivo.

6. Jogos e aprendizado de línguas: o exemplo do Duolingo

Frente ao aprendizado de uma língua estrangeira, baseado em experiências pessoais, proponho três formas diferentes de enxergar um jogo. A primeira estaria relacionada aos jogos feitos e desenvolvidos para o aprendizado de línguas estrangeiras, sem qualquer outra pretensão além do ensino, como o Duolingo (que será descrito em mais detalhes adiante) ou jogos criados por professores para serem utilizados em sala de aula. Em seguida, temos jogos autênticos (entendem-se “jogos reais”, como aqueles feitos e desenvolvidos sem pretensões de uso didático), que podem ser adaptados para a realidade pedagógica (como o jogo Dobble, muito utilizado em aulas de alemão) ou, como terceira possibilidade, aqueles jogos autênticos que não são possíveis de serem adaptados para um contexto pedagógico de sala de aula. Vale apontar, como um fator relevante o domínio do inglês neste campo midiático, pois a grande maioria dos jogos (se não todos) possuem suporte para esta língua, e pouquíssimos para português. É normal, portanto, desde a infância, nos depararmos com terminologias em inglês, o que cria um maior costume e familiaridade para com o idioma; entretanto, jogos autênticos em alemão, por exemplo, podem ser extremamente frustrantes num primeiro momento, quando o aluno, por exemplo, muda as configurações para o idioma e percebe que não consegue sequer voltar à aba de configurações. A autonomia nesse contexto precisa inicialmente de um apoio externo (o professor ou colegas mais experientes) para que possa ser aos poucos construída.

O aplicativo Duolingo, disponível de forma gratuita em qualquer loja dedicada aos sistemas androids e IOS, tem como proposta o aprendizado de uma língua à escolha (dentre aquelas disponíveis) através da lógica de um jogo de celular (desde seus mecanismos até sua estética). , Para testar o aplicativo, tentando observar sua aplicação pedagógica, busquei atividades relacionadas a uma língua que imaginei que meus conhecimentos de inglês e alemão me auxiliariam, no caso, o sueco. Passarei então a apresentar o jogo Duolingo, a partir da minha experiência com ele e das discussões aqui trazidas sobre as principais características e objetivos de um jogo.

O jogo, em si, é simples. O usuário escolhe a língua alvo e começa sua “jornada” passando de fase em fase, sendo que a dificuldade vai aumentando a cada passo. As frases começam simples (com pronomes pessoais e algum verbo utilizado no gerúndio); com esses poucos vocábulos, o aprendiz consegue formular alguma frase simples de sujeito, verbo e objeto (independente do padrão sintático da língua alvo). O aplicativo trabalha fortemente em cima do método da tradução somado ao método audiolingual (como já explicado anteriormente). Logo, o aluno muitas vezes recebe uma frase em sua primeira língua e precisa selecionar as palavras na língua alvo. Em outros exercícios, precisa ouvir a frase e repeti-la. Os pontos são dados a partir do quão melhor as frases foram dispostas ou pronunciadas. Somado a isso, para o aprendiz brasileiro, pouquíssimas são as línguas disponíveis com tradução para o português; ao selecionar “sueco”, o aplicativo mandou um aviso dizendo que tudo seria modificado para inglês.

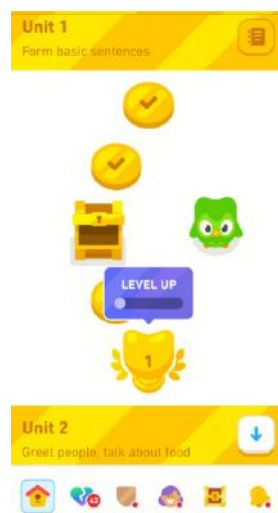


Fig. 9: Interface do aplicativo *Duolingo* com as fases do jogo. Cada círculo representa um estágio concluído.

Todas essas fases formam uma unidade. Fonte: Duolingo



Fig. 10: Primeiro exercício de uma “fase” da unidade 3. O aluno deve selecionar a qual animal corresponde a imagem. Fonte: Duolingo



Fig. 11: O aluno deve ouvir a palavra proposta (Vargen), clicar no botão de microfone e pronuciá-la. Quanto mais próximo do esperado, mais pontuação recebe.. Fonte: Duolingo

A repetição de um estímulo se enquadra fortemente no método audiolingual.

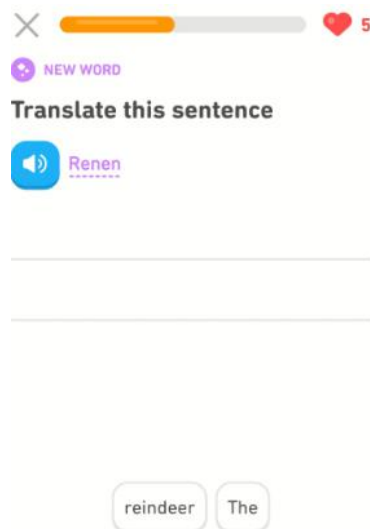


Fig. 12: O aluno precisa traduzir a sentença colocando as palavras na ordem correta. Fonte: Duolingo

O Duolingo possui uma proposta bastante interessante, sendo praticamente o pioneiro em tentar aplicar a lógica de um jogo ao aprendizado. Porém, ao tentar mirar na lógica de um jogo, a meu ver, acabou acertando muito mais na estética do que, necessariamente, na lógica: tudo é colorido, o jogador possui vidas que vão enchendo ao longo do tempo, há fases mais difíceis que outras, premiações são dadas por “*log in*” diário, há recompensas etc. Por outro lado, as fases são repetitivas (pois não consegue se expandir metodologicamente) e não apresentam alguma punição suficiente para criar alguma tensão que faça com que o aluno se sinta mais inspirado a continuar (a não ser perder um coração, impedindo o usuário de continuar aquela lição até que receba outra “vida”). No meu entendimento, o jogo promove uma ansiedade similar a qualquer trabalho de casa que um aluno receba de um professor, em que ele só vai poder avançar quando conseguir uma pontuação razoável naquele módulo. Para contornar isso, o jogo colocou um sistema de ranqueamento, mas a pontuação é limitada, fazendo com que o “*ranking*” fique praticamente igual (quem acertou tudo está tão bem pontuado como qualquer outro que acertou tudo). Além disso, o jogo não promove algo suficientemente relevante para que o aluno queira estar “bem ranqueado”. A estética de jogo é clara, mas o “serviço braçal” é muito similar a qualquer atividade não-lúdica utilizada em sala de aula. Isto significa que não há imersão em qualquer círculo mágico (conforme vimos tematizado no tópico anterior) e não promove uma preparação para o “mundo real”, uma vez que o jogo funciona, aparentemente, como o próprio “mundo real da sala de aula” em sua

essência. Entretanto, mesmo não cumprindo com os principais requisitos de um jogo, nos moldes que vimos na teoria, o aplicativo pode ser eficaz em seu propósito de introduzir uma nova língua ao aprendiz.

7. Uma proposta para aulas de alemão com o jogo *Among Us*

Logo nos primeiros meses da pandemia, com uma quantidade enorme de pessoas reclusas dentro de suas próprias casas, alguns jogos - sobretudo os *online* e *multiplayer* - ganharam forte atenção dos jovens. O jogo que se tornou mais popular no Brasil, no período, sem sombra de dúvidas, foi o *Among Us* (Innersloth, 2018). Nesse jogo, dez jogadores começam uma partida em uma nave e apenas um, dois ou três deles (quantidade escolhida pelos próprios integrantes) teriam um papel diferente dos demais: seriam “impostores”. Os impostores são sorteados pela própria máquina e o objetivo dos tripulantes é descobrir quem são esses jogadores que tentam a todo custo sabotar a nave sem serem percebidos. O impostor precisa matar os tripulantes, que, ao morrerem, deixam para trás uma espécie de “cadáver”. Quando um outro jogador acha o corpo, inicia uma reunião de até 2 minutos (momento em que todos podem falar), para apontarem as evidências e fazerem uma acusação. Terminada a conversa, todos votam em uma pessoa para ser eliminada da nave. O jogo exige do jogador memória, interpretação de um fato, capacidade de convencimento e boa desenvoltura linguística.

Enquanto atuávamos como monitores no CLAC, durante a pandemia, uma colega de trabalho e eu tivemos a ideia de juntar duas turmas de alemão do projeto (uma de nível 4, referente ao nível A2.2; e outra de nível 5, referente ao nível B1.1) para jogarmos *Among Us* em alemão. Como o jogo não oferecia a opção da língua alemã, foi necessário traduzirmos expressões e recursos linguísticos presentes no jogo para os alunos antes do evento marcado para o dia 10/10/2020 - não apenas para se adaptarem aos nomes dos objetos, mas também para saberem frases que seriam muito úteis ao longo do jogo.

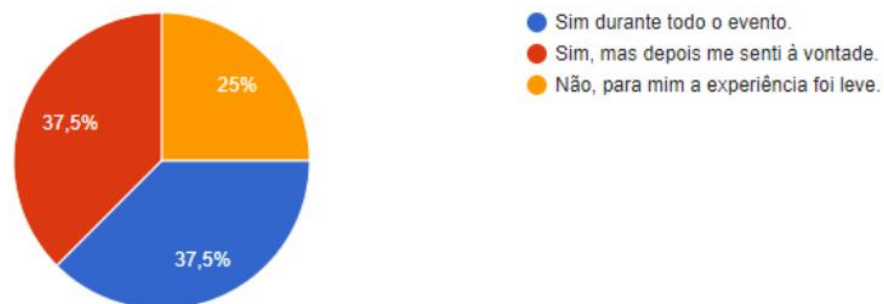
O estudo dos recursos linguísticos para o jogo, traduzidos e apresentados com antecedência, foi fundamental para que o evento ocorresse de forma satisfatória. Também foram convidados para o jogo dois alemães, professores da UFRJ pelo DAAD (*Deutscher Akademischer Austausch Dienst* ou em português Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), para participarem do projeto, o que deu maior autenticidade ao uso da língua alemã. O resultado da atividade foi extremamente bem avaliado pelos participantes, que, na

busca de tentarem se livrar da “trágica morte”, ou seja, de serem jogados para fora da nave, falavam, mesmo que dentro de suas limitações, o tempo todo em alemão. No total, 14 alunos participaram da atividade. Após o evento do jogo, foi enviado aos participantes um formulário para o qual obtivemos oito respostas. Alguns dos comentários feitos pelos alunos foram:

Você se sentiu tímido para falar?



8 respostas



O que você achou da experiência de jogar Among Us em alemão?

8 respostas

Eu gostei muito porque a gente tem a oportunidade de treinar a fala

Pra mim foi bem difícil, mas completamente valioso. Parte dessa dificuldade é por conta de eu não ter muitas oportunidades para praticar diálogos e não me sentir muito seguro para construir frases de maneira rápida. Mesmo apesar da dificuldade, a experiência me foi valiosa para perder a timidez e praticar diálogos em áudio com outros colegas de classe.

Foi muito boa porque a necessidade de interagir durante o jogo fazia esquecer a vergonha de falar errado.

Achei a experiência estimulante e divertida. É difícil definir apenas como fácil ou difícil. Houve uma mistura de sensações quanto ao uso da língua. Confesso que fiquei nervoso uma boa parte do tempo, mas por ser um jogo o clima fica mais leve.

Achei uma ótima experiência, porque colocou o idioma em um contexto mais lúdico e prático. Serviu para aprender vocabulário, fortalecer a pronúncia e como um contato social adicional com os colegas e monitores.

Gostei da experiência, ter um nativo no jogo, praticar a fala.

Você acha que jogar Among Us em alemão te ajudou a melhorar a sua habilidade de Sprechen? Se sim, de que forma?

8 respostas

Sim porque tenho muita dificuldade de falar no "improviso" e na hora do jogo eu tive que desenvolver esse lado

Eu acredito que a experiência me fez enxergar a habilidade de Sprechen de outra forma. Eu sempre tenho muito medo de falar porque tenho medo de errar. A experiência me fez perceber que, se eu conseguir ser compreendido, mesmo que cometendo vários erros de gênero e declinação, eu terei conseguido me comunicar melhor do que se eu nem tentar por medo de errar.

A proposta do Sprechen, desde que participei da atividade, deixou de ser pensar por um tempo na melhor construção possível e correta de falar as coisas. Esse pensamento me faz ter inseguranças e querer conferir na internet se o que eu estou pensando está correto.

Sim, aprendi vocabulário novo e, principalmente, tive o impulso de querer tentar falar

Acredito que sim. Ouvir alemães ajudou na apreensão dos ritmos que a língua tem na fala e perceber palavras que podem ser melhor em determinados contextos. Entretanto para ter uma conclusão mais concisa, seria bom talvez uma regularidade na atividade.

Fig. 13, 14 e 15: Questionário realizado com os alunos sobre a tarefa. Fonte: Autor

Muitas respostas corroboram com a perspectiva sociointeracionista e seus desdobramentos, e podemos perceber como o senso-crítico para com seu ensino leva os alunos a chegarem a conclusões parecidas no que tange a seu relacionamento com a tarefa e outros alunos, como por exemplo: "Achei uma ótima experiência, porque colocou o idioma em um contexto mais lúdico e prático. Serviu para aprender vocabulário, fortalecer pronúncia e como um contato social adicional com os colegas e monitores".

Podemos ver através destas respostas a capacidade do jogo em colocar o idioma em um contexto mais "lúdico e prático", e que o Among Us os ajudou a perder a timidez (ou enfrentá-la) para conseguirem vencer o desafio diante deles: "Foi muito boa porque a necessidade de interagir durante o jogo fazia esquecer a vergonha de falar errado". O jogo cumpriu com seu objetivo lúdico e a tarefa cumpriu com seu objetivo para com o aprendizado da língua alvo. Ter um jogo conhecido, e sobretudo bem-querido pelos alunos, também facilitou sua imersão na atividade. Porém, tal atividade demanda muito tempo e esforço de todos os envolvidos. Aqui, pouco há autonomia desenvolvida pelos alunos para com o aprendizado do idioma, e a dependência de um professor é nítida na criação de uma tradução, além da necessidade de sua presença garantir que os alunos se comuniquem apenas em

alemão. Apesar do sucesso da atividade, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas quando o objetivo é, também, a criação da autonomia do aprendiz.

Por último, temos os jogos reais, jogados pelos próprios alunos em seu dia-a-dia, que dificilmente conseguem encontrar espaço em uma sala de aula, pois sua estrutura não é baseada em comunicação jogador-jogador e poucas são possibilidades de uso deles em um contexto diretamente pedagógico. Jogos como Genshin Impact, Pokémon, God of War, Cuphead, Celeste, entre outros, dificilmente conseguiriam fazer parte de qualquer aula de idiomas (no máximo para falar sobre tradução/localização). Isso não quer dizer, por outro lado, que eles são irrelevantes para o aprendizado do aluno para com a língua alvo. Esse ambiente “bilinguisticamente forçado” do brasileiro (visto que a grande maioria dos jogos não possui tradução para português) acaba fazendo parte de uma realidade íntima deste aluno. O “problema” desses jogos é a predominância do inglês como a única língua, o que não é nada atraente para o aprendiz que busque qualquer mudança. Como dito anteriormente, se um aluno decide, por si só, mudar o idioma do jogo para alemão, vai passar por uma situação extremamente frustrante, e vai ficar desesperado na tentativa de recolocar o idioma em inglês. Este “próximo passo” depende de um auxílio pedagógico, mas que não crie dependência de um professor.

8. Considerações Finais

O tema deste trabalho foi escolhido após uma percepção pessoal adquirida durante minha jornada acadêmica, na qual pude atuar em diversos estágios que me proporcionaram experiência de sala de aula, de que os jogos promovem enorme capacidade de quebrar o fluxo comum e sistemático, de forma positiva, durante aquelas poucas horas de que os alunos dispunham para aprender uma nova língua. Acredito fortemente que o aluno deve ser capaz de refletir de forma autônoma sobre seu próprio aprendizado, visto que não é uma “tábula rasa” esperando ser preenchida com conhecimentos. Desta forma, é possível respeitar e validar todas as suas vivências pretéritas. Nenhum aluno abandona seu próprio ser ao entrar em uma turma, e suas experiências pessoais precisam ser valorizadas.

Com isso, expus, baseando-me nas teorias de outros autores, o que acredito definir um jogo para que, dessa forma, tenhamos um norte entre o que é uma atividade lúdica e o que é “uma simples atividade braçal”. Com isso em mente, expus minhas opiniões sobre o aplicativo Duolingo e apresentei uma atividade feita em sala de aula com o jogo Among Us,

que, baseado nos resultados do formulário enviado aos alunos, foi muito bem recebido por todos. O sucesso da atividade só foi possível através de uma percepção sobre a realidade dos alunos imersos em um contexto pandêmico, que, naquele momento, jogavam, em sua grande maioria, o jogo proposto, pois trouxe a língua alemã para perto de suas realidades.

Convido a todos também a compartilharem sobre suas experiências, de forma que possamos colaborar para um ensino mais inclusivo e democrático. Entendo a dificuldade que se impõe frente aos problemas causados pela desigualdade social, em que há alunos que dispõem de todas as ferramentas necessárias para seu ensino enquanto outros precisam utilizar algum terminal remoto emprestado de algum parente ou amigo; não descarto, porém, dada as condições necessárias, a capacidade dos jogos de gerar conhecimento e conteúdo. Espero com o presente trabalho ter demonstrado o potencial do uso de um jogo popular entre crianças, jovens e adultos como *Among Us*, para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, sobretudo, para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. s.

Referências

ARAUJO SILVA, Gisvaldo. A Era Pós-Método: o professor como um intelectual. *Linguagens & Cidadania*, v. 6, n. 2, jul./dez., 2004.

BAHKTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979]. p. 307-335.

FERREIRA, Emmanoel; FALCÃO, Thiago. Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e videogames. In: *Comunicação, Mídia e Consumo*. Volume 13, número 36, p. 73-93, jan./abr. 2016.

FERREIRA, Mergenfel A. V. O Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: formação de professores, extensão e pesquisa. Em: UPHOFF, Dörthe; LEIPNIZ, Luciene; ARANTES, Poliana; PEREIRA, Rogéria (org.). *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: FFLCH/ USP, p. 265-282, 2019.

FERREIRA, Mergenfel A.V.; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumentos para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 19, n. 28, p. 101-123, 2016.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 4.ed. São Paulo, Perspectiva, 1938.

JUUL, J. The Magic Circle and the Puzzle Piece. In: THE PHILOSOPHY OF COMPUTER GAMES CONFERENCE 2008. Anais... Potsdam: Potsdam University Press, p.56-66, 8-10 maio 2008.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele. ENSINO DE LÍNGUAS E TECNOLOGIAS MÓVEIS: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. Edição Hipóteses, São Paulo, 2018.

MEIRELES, Selma. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. Educar, Curitiba, n. 20, p. 149-164, 2002.

OLIVEIRA, Paulo; LEDEL, Leandro. Zeitgeist: Modelando um projeto editorial com interface digital. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, v. 24, n. 42, jan.-abr. 2021, p. 217-254.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. esp. 1, p. 860-880, out./2017.

SCHMIDT, Cristiane. Estudo do livro didático de língua alemã: Abordagem sociocomunicativa e intercultural, 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2016.

VYGOTSKY, Levy Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michel Cole. [et al.]; Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.