

JOGOS ELETRÔNICOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES

ELECTRONIC GAMES AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: SOME REFLECTIONS

Andréa Pisan Soares Aguiar

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Cogeae

andreapisan@uol.com.br

RESUMO: As discussões em âmbito acadêmico que consideram o potencial dos jogos digitais para além do entretenimento têm ganhado relevância e se tornado mais frequentes. A presença da tecnologia e, conseqüentemente, dos *games*, na vida dos jovens é uma realidade da qual os professores podem se valer para promover aulas, conteúdos e atividades mais envolventes (GEE, 2009; LEFFA; PINTO, 2014), que suscitem nos estudantes o prazer pela busca do conhecimento, o senso colaborativo e a autonomia, requisitos de especial importância em um mundo em que muitas das relações humanas são mediadas por dispositivos eletrônicos. No que se refere ao ensino de línguas, foco deste estudo, os *games* têm se mostrado um recurso valioso, especialmente porque permitem a abordagem dos fatos linguísticos de forma contextualizada. Neste artigo, reflete-se sobre o uso de jogos eletrônicos no ensino de língua portuguesa; especificamente, no ensino de gêneros textuais orais e escritos. Enfatiza-se a concepção sociointeracional da linguagem (KOCH, 2006) e a noção de ação social (MILLER, 2009) que revestem não só os gêneros textuais, mas também os *games*, uma vez que ambos constituem artefatos culturais por meio dos quais os indivíduos agem socialmente. Visando ressaltar as relações que podem ser estabelecidas entre jogos digitais e ensino de língua portuguesa, tecem-se considerações sobre conteúdos linguísticos que podem ser explorados por meio do jogo *Life is Strange*.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; língua portuguesa; gêneros textuais; ação social; jogos eletrônicos.

ABSTRACT: Academic discussions that consider the potential of digital games beyond entertainment have gained relevance and become more ubiquitous these days. The presence of technology, and consequently of games, in the lives of young people is a reality that teachers can take advantage of to promote more engaging lessons, contents and activities (GEE, 2009; LEFFA; PINTO, 2014) that could provide students with pleasure in the search for knowledge, collaborative sense and autonomy, which are requirements of special importance in a world mediated by digital electronic devices that permeate human relations. Regarding language teaching, focus of this study, games have proved to be a valuable resource, especially because they allow an approach to linguistic facts in a contextualized way. This paper then proposes a reflection on the use of electronic games in Portuguese language teaching, specifically in the oral and written textual genres teaching. It emphasizes the socio-interactional conception of language (KOCH, 2006), as well as the notion of social action (MILLER, 2009) that covers not only textual genres but also games, since both of them constitute cultural artifacts through which individuals can

act socially. In order to highlight the relations that can be established between digital games and Portuguese language teaching, some considerations are made about linguistic contents that can be explored through the game *Life is Strange*.

KEYWORDS: teaching; Portuguese language; textual genres; social action; electronic games.

1 Introdução

A tecnologia está cada vez mais presente no nosso dia a dia: fazemos compras pela *Internet*, utilizamos aplicativos de bate-papo para conversar com amigos, monitoramos nossas casas por meio de circuitos eletrônicos de câmeras, participamos de comunidades *online* em redes sociais. A não ser que nos isolem deliberadamente em um lugar sem *wi-fi*, é quase impossível nos desconectarmos por um momento do ciberespaço.

Atualmente, a velocidade com que produzimos, distribuimos e consumimos informação é frenética. A informação, ainda que fragmentada, se transformou em meio de participação em espaços sociais presenciais ou virtuais, próximos ou distantes, semelhantes ou diversos. Gómez (2015) observa que a comunicação visual, que caracteriza os meios de comunicação de hoje, tem permitido às pessoas, independentemente de onde estejam, acessar informações e produtos culturais originados de culturas distantes e das mais diferentes experiências, o que tem possibilitado aos indivíduos irem além de seus próprios e limitados contextos.

Toda essa conectividade tem provocado mudanças substanciais na forma como nos organizamos econômica, social, política e culturalmente. A Sociedade da Informação, sustentada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), comporta, assim, novas maneiras de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar, de aprender e de pensar (COLL; MONEREO, 2008).

No que diz respeito ao contexto educacional, aprender e ensinar na atualidade não são mais ações que ocorrem em espaços e tempos rígidos e determinados. Em razão das mudanças sociais e tecnológicas, ensino e aprendizagem podem ocorrer em qualquer lugar e a qualquer tempo, podem ser adaptados ao ritmo de cada aprendiz e, também, às suas necessidades.

Coll e Monereo (2008, p. 39) destacam o surgimento de novos cenários educacionais em que “as paredes dos estabelecimentos escolares tendem a tornar-se difusas” e os processos de ensino e aprendizagem tendem a ocorrer “onde existam tecnologias disponíveis e adequadas para mediar entre aprendizes, professores e conteúdos”. Nessa direção, salas de aula e escolas tendem a se tornar cada vez mais virtualizadas e os espaços escolares tendem a se expandir para outros locais, presenciais ou virtuais, em que será possível desenvolver atividades com finalidades educacionais, proporcionando experiências educacionais ubíquas e inovadoras.

A vivência tecnológica digital que temos experimentado nas últimas décadas vem proporcionando aos usuários das TIC novas formas de utilizar a *Internet*, especialmente no que diz respeito à construção coletiva de conhecimento, ao compartilhamento de informações, na forma de vídeos, por exemplo, e à convivência em ambientes virtuais, como os de jogos *online* e redes sociais. Hoje, muitos usuários acessam a *Internet* não

apenas para buscar informações; eles criam, compartilham e reorganizam conteúdos para aqueles que estão no estágio de busca, comportamento que os torna cocriadores ativos da *web* (CHIANG; HUANG; HUANG, 2009).

Nesse cenário, o desafio que se impõe a instituições de ensino, educadores, alunos e seus familiares é a reinvenção do espaço escolar e de suas atividades. A nova estrutura social proporcionada pela inserção intensa das TIC no dia a dia das pessoas requer dos professores, por exemplo, a adoção de metodologias flexíveis e plurais, assim como atenção mais personalizada ao aluno. Para que esse processo se desenvolva de modo satisfatório, Gómez (2015) assinala que não basta modernizar a escola, introduzir equipamentos e infraestrutura que propiciem a comunicação digital; “é preciso reinventar a escola”, torná-la estimulante no que diz respeito ao “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções”, os quais são imprescindíveis no contexto social em que vivemos hoje, caracterizado pela heterogeneidade, pela incerteza, pela liquidez e pela complexidade (GÓMEZ, 2015, p. 29).

Nessa direção, entendemos que os jogos digitais podem ser empregados em práticas de ensino e aprendizagem mais significativas, uma vez que motivam a interação, a resolução de problemas e a reflexão. No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os jogos – mesmo aqueles em Inglês – podem constituir recurso importante a ser explorado pelo professor de Português para trabalharem conteúdos linguísticos, considerando-se as interações que os jogadores estabelecem com um jogo e entre si.

A importância de se adotar práticas de ensino de língua portuguesa que foquem na língua em uso, por meio de textos concretos e contextualizados, e não apenas em regras gramaticais e nomenclaturas, é respaldada pelos PCN (BRASIL, 1998), que evidenciam o fato de que agimos por mediação linguística nas mais variadas situações comunicativas, o que requer dos usuários conhecimento não apenas da estrutura linguística, mas também dos inúmeros recursos discursivos, do contexto comunicativo e dos participantes da interação.

De modo a refletirmos sobre as relações que podem ser estabelecidas entre *games* digitais e ensino de língua portuguesa, tratamos, a seguir, da noção de gênero textual como ação social (MILLER, 2009), construto que se faz presente “em todas as circunstâncias da vida, em que as ações humanas são mediadas pela atividade discursiva” (SILVEIRA, 2005, p. 37-38), o que inclui o universo dos jogos eletrônicos. Posteriormente, salientamos algumas das transformações operadas pela tecnologia em relação aos papéis exercidos por alunos e professores, os quais não estão mais limitados a receber e a passar conhecimentos, respectivamente. Em seguida, consideramos o conceito de jogo de Huizinga (2014) e a perspectiva de McGonigal (2014), entre outros autores, acerca dos jogos eletrônicos e sua presença na sociedade. Por fim, refletimos acerca de conteúdos linguísticos que podem ser explorados por meio de um jogo eletrônico que pode ser integrado a aulas de língua portuguesa.

2 Gênero como ação social

A ideia de que os gêneros textuais são fenômenos socio-históricos e culturais que conferem estabilidade às ações comunicativas cotidianas é corrente e bem conhecida, como ressalta Marcuschi (2008). Assim, ao interagirmos com o outro – o que ocorre

sempre por meio de algum gênero – sabemos, de antemão, como moldar nosso discurso, porque reconhecemos ações comunicativas tipificadas que requerem determinado gênero, e não outro.

A relação entre gêneros textuais e sociedade é evidenciada na noção de gênero “como ação social” propagada por Miller (2009, p. 22), que entende que agimos nas mais variadas esferas de atividade por meio da linguagem, ou por meio dos gêneros, recursos comunicativos que se modificam, se desenvolvem e decaem conforme ocorrem as mudanças em resposta a novas situações sociocomunicativas.

Para Miller (2009), a quantidade de gêneros em uma sociedade depende de sua complexidade e diversidade; por isso, não é fácil – se é que é possível – definir os gêneros existentes ou sua quantidade. As inúmeras atividades que ocorrem em cada esfera da sociedade (por exemplo, esfera profissional, esfera familiar, esfera escolar, esfera literária, esfera jornalística) produzem um repertório de gêneros próprio que se diversifica conforme cada esfera se desenvolve e se torna mais complexa.

Se pensarmos nos gêneros como formas heterogêneas e flexíveis por meio das quais agimos socialmente, não podemos considerá-los como algo constituído com base na rigidez de sua forma, porque as mudanças que ocorrem no contexto socio-histórico e cultural refletem-se nas interações pessoais e, conseqüentemente, na forma como um gênero se apresenta. Assim, os gêneros, ainda que sejam ações retóricas tipificadas, não são estáticos (BAWARSHI; REIFF, 2013); são flexíveis, adaptam-se às esferas comunicativas das quais fazem parte, de modo a satisfazer as necessidades de seus usuários.

O conceito de gênero proposto por Miller (2009) está relacionado à noção de tipificação; ou seja: com base no conhecimento que temos armazenado em nossa mente, somos capazes de reconhecer uma situação semelhante a outra que ocorreu anteriormente e, dessa forma, somos levados a agir conforme a nossa experiência. Essa pesquisadora argumenta que nossa habilidade de determinar uma dada situação está intrinsicamente relacionada com tipificações socialmente disponíveis, as quais moldam nossas percepções sobre como, quando e por que tomar determinada ação.

Assim, Miller (2009) estabelece uma relação entre gêneros, contexto comunicativo e social, e o modo como interpretamos uma situação e agimos com base nela. Nessa direção, os gêneros fazem parte tanto do reconhecimento das situações como das respostas a elas. Bawarshi e Reiff (2013, p. 94) destacam que as “ações estão indissociavelmente ligadas e baseadas em interpretações. Portanto, definir os gêneros como ações retóricas significa reconhecê-los como formas de interpretação social que tornam possíveis certas ações”.

Indo além, Miller (2009), ao entender os gêneros como artefatos culturais, enfatiza que esses construtos não são apenas formas tipificadas de ação em situações recorrentes, são, também, elementos que nos dizem muito acerca de como determinada cultura define e caracteriza situações e maneiras de agir. Para Bazerman (2006), a compreensão dos gêneros e de seu funcionamento em determinadas circunstâncias comunicativas e sociais pode nos ajudar a coordenar nossos atos de fala e, conseqüentemente, a sermos bem-sucedidos comunicativamente. Desse ponto de vista, os gêneros “tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2006, p. 31).

Marcuschi (2007, p. 29) assinala que, ao dominarmos um gênero textual, “não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Assim, o conhecimento acerca de como o gênero resenha de jogo, por exemplo, é estruturado, quais são suas partes constitutivas, a quem é direcionado e qual o seu propósito comunicativo permite ao usuário da língua realizar determinada ação social por meio dele. Nesse sentido, Bronckart (1999, p. 103) salienta que a apropriação de um gênero é “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, uma vez que nos possibilita ter sucesso sob o ponto de vista comunicativo.

Considerando-se que qualquer texto se concretiza por meio de um gênero textual, oral ou escrito, conhecer bem o funcionamento dos gêneros é essencial tanto para a produção como para a compreensão de um texto, bem como para a inserção do indivíduo no mundo letrado em que vivemos hoje.

Nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000), que se baseiam em teorias sociointeracionistas da língua, há um vínculo entre ensinar a língua materna e colocar o aluno em contato com os variados gêneros, orais e escritos, que circulam na sociedade, porque “os gêneros não são apenas formas textuais, mas também formas de vida e de ação” que propiciam meios de participação na vida comunitária, ou seja, trata-se de uma “ferramenta de agência” (BAZERMAN, 2006, p. 19).

Apesar de os PCN (BRASIL, 1998) indicarem uma lista variada de gêneros a serem trabalhados em sala de aula (por exemplo: entrevista, debate, editorial, notícia, conto e seminário), essa relação limita, de certa forma, os gêneros que podem ser considerados no ensino. Como avalia Marcuschi (2008, p. 211), os

PCNs não negam que haja mais gêneros, mas esses não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas [...], para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios horóscopos [...], para a escrita? Estes são muito mais comuns do que aqueles lembrados [pelos PCN].

Em outras palavras, esse pesquisador considera que fazer uso de gêneros comuns ao universo do aluno pode resultar em uma experiência de ensino e de aprendizagem mais enriquecedora, tanto para o aluno quanto para o professor, especialmente se os gêneros estudados estiverem inseridos em uma situação concreta de comunicação que envolva não apenas sua produção, mas também sua circulação em contextos reais. Nesse caso, possibilitamos ao aluno a oportunidade de observar como funciona determinado gênero em meio ao processo dinâmico que é a comunicação.

Nessa direção, entendemos que os *games* podem propiciar a motivação necessária para que o aluno produza textos orais e escritos de variados gêneros, uma vez que envolvem a necessidade de o jogador ter de lidar com desafio e aprendizagem, com interação e agência, entre outros princípios inerentes aos *games*. Nessa direção, para demonstrarmos que é possível desenvolver atividades de escrita com base em *games*, apresentamos, mais adiante, reflexões sobre a produção de gêneros orais e escritos motivada pelo jogo *Life is strange*. A nosso ver, a motivação propiciada por jogos digitais pode ser um trunfo para o professor conquistar a atenção dos alunos e, conseqüentemente, torná-los mais interessados nas aulas.

Gee (2009, p. 4) observa que os jogos eletrônicos sempre oferecem uma resposta, porque “nada acontece até que o jogador aja e tome decisões [...] o jogo reage, oferecendo *feedback* e novos problemas ao jogador [...] as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre jogador e o mundo” e que, na escola, textos e livros deveriam fazer parte de um contexto interativo em que o ambiente e as demais pessoas reagissem às nossas escolhas (GEE, 2009).

No entanto, conforme salientam Leffa e Pinto (2014, p. 364), ao ler um livro, tudo ocorre dentro do leitor, de forma passiva. Ainda que haja envolvimento emocional com a narrativa, o livro não passa por transformações. O mesmo não ocorre com os *games*, porque jogar não é uma “experiência contemplativa [...] o jogo reage à ação do sujeito, modificando-se continuamente após cada gesto do jogador, com possibilidade de criar nele um estado de fluxo contínuo pela sequência das ações que desencadeia”.

Abio (2006) esclarece que esse estado, contemplado por Csikszentmihalyi na teoria do *flow* (fluxo), indica o grau de envolvimento das pessoas, em determinada tarefa, que pode chegar a um ponto de nada mais lhes parecer interessante. Trata-se de uma experiência tão prazerosa que o indivíduo deseja vivenciá-la de novo, de modo que possa experimentar novamente a mesma sensação. Esse comportamento é observado em situações de jogo em que ele permanece horas jogando, sem se importar com o tempo ou com os esforços exigidos para que os desafios sejam superados.

Na esteira dessas reflexões, Busarello (2016, p. 114) observa que, quando está jogando,

o indivíduo experimenta diretamente a imersão ao agir como protagonista. As possibilidades da narrativa no meio digital contribuem para a construção de histórias participativas, uma vez que o espectador deve agir ativamente no curso da mesma, e as características advindas dos jogos favorecem esta atividade do indivíduo.

Essas noções relacionadas ao universo dos *games* e às conexões que podemos estabelecer entre esses e os contextos de ensino e aprendizagem vão ao encontro da noção de gêneros como ação social que abordamos anteriormente e, igualmente, vão ao encontro das noções de língua e texto que adotamos neste estudo: língua como prática sociointerativa situada socio-historicamente e texto como o próprio lugar da interação, em que os sujeitos, ativos, dialogicamente, “nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p. 17).

A despeito de todo o potencial que os *games* podem proporcionar em situações de ensino e aprendizagem, há, ainda, a ideia generalizada de que eles são “um tipo de entretenimento vulgar, vicioso”, que gera discussões apenas sobre “o comportamento agressivo e violento que eles instigam nos jogadores” (SANTAELLA, 2009, p. 52). Contudo, a indústria dos jogos está em crescimento constante e tem proporcionado desenvolvimento tecnológico em todas as áreas de entretenimento, o que evidencia a relevância cultural, econômica e social desse artefato que, inclusive, tem suscitado o surgimento de pesquisas e teorias multidisciplinares no meio acadêmico. Esses aspectos demonstram que a representatividade e a influência dos *games* em nossa sociedade têm se tornado cada vez mais incontornáveis.

3 Professor e aluno: novos papéis

As transformações relacionadas a ensinar e aprender em uma sociedade mediada pela tecnologia requer mudanças profundas nos comportamentos de alunos e professores no tocante a como aprendem e a como ensinam. Coll e Monereo (2008, p. 31) observam que o professor transmissor e detentor do conhecimento, figura central das trocas entre os alunos, assim como o aluno que recebe passivamente o conhecimento que lhe apresenta o docente, não se sustentam em um mundo conectado, permeado por dispositivos móveis e rico em informações.

Em um contexto não tão tecnológico como o de hoje, Freire (1996) já propunha reflexões acerca da importância de se ensinar, e não apenas transferir conhecimentos; de o professor estar permanentemente aberto a indagações de seus alunos, assumindo um comportamento crítico e reflexivo que conduza à construção do conhecimento, tanto de sua parte quanto da parte do aluno; de o estudante ver-se como ser autônomo, capaz de elaborar pensamentos, de se posicionar como inquiridor e produtor de saberes. Essas reflexões, como destaca Mattar (2012), encontraram recepção no campo da educação a distância, muito embora alguns cursos não adotem essas premissas em sua concepção, permanecendo o professor como transmissor de conhecimentos a um aluno que figura como depósito de informações.

Nessa direção, Lévy (1999, p. 173) observa que, nos ambientes virtuais de aprendizagem,

a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos [...]. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* [...]. Sua atividade está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (grifos do autor)

Assim, professores e alunos precisam enveredar por novos caminhos no ensino e na aprendizagem que façam sentido na sociedade atual, em que estamos construindo novas maneiras de nos relacionarmos, de lidarmos com a informação e de produzirmos conhecimento. Não há razão, a não ser o conformismo, para o professor continuar a desempenhar papel de mero transmissor de informações, uma vez que seu aluno pode obtê-las facilmente na rede e ir além, construindo e compartilhando conhecimentos.

A propósito, Monereo e Pozo (2008) observam que as mudanças nos modos de ensinar e aprender que essa nova sociedade demanda tendem a se tornar cada vez mais radicais. Como pontuam, “não se trata de fazer uma reciclagem introduzindo o computador nas salas de aula ou trazendo certas tecnologias que são mais agradáveis para os alunos” (MONEREO; POZO, p. 97), é preciso considerar as transformações pelas quais estão passando nossos alunos, as quais envolvem:

- a) mudanças na socialização – antes, o percurso da vida era pré-estabelecido; hoje, esse percurso é flexível, imprevisível; a aprendizagem não termina com o fim do período de educação formal, ela se estende ao longo da vida, até por exigência do mercado de trabalho;

- b) mudanças no plano epistemológico – a tecnologia permite (re)construir o mundo, uma realidade objetiva, em uma realidade virtual; os alunos passam a ser produtores de conteúdos, essência da interatividade que a tecnologia proporciona;
- c) mudanças no projeto de vida individual – o futuro não é mais algo distante, sobre o qual se constrói um projeto de vida duradouro; a rapidez tecnológica permite que o amanhã esteja no presente e que decisões e desejos sejam realizados agora. Isso possibilita a coexistência de múltiplos projetos de vida, diferentes individualidades e identidades que coabitam e se sobrepõem quando, por exemplo, o aluno está diante do computador fazendo uma atividade escolar, conversando por WhatsApp com colegas e participando de um jogo do tipo RPG, tudo de modo simultâneo.

O resultado disso é um descompasso entre o que os jovens, nativos digitais, esperam da escola e o que ela lhes oferece. Nessa direção, Barros (2014) assinala que tempo e espaço hoje são atualizáveis, o que influencia na forma como lidamos com a informação. O tempo, na contemporaneidade, é caracterizado pela simultaneidade e pela instantaneidade; o espaço, pela dimensão amplificada e pela desterritorialização. Assim, o professor deve levar em conta que o conhecimento aprendido não pode mais ser baseado apenas na fundamentação teórica, de certa forma estável, mas também nas informações que circulam nos mais variados tempos e espaços e que são atualizadas constantemente.

Esse descompasso enseja conflitos nos processos de ensino e aprendizagem, os quais podem ser vistos em sala de aula quando professores enfrentam dificuldades para conseguir o envolvimento de seus alunos nas atividades, ainda mais em contextos em que a exposição verbal unilateral continua sendo o método dominante de transmissão de informações (MONEREO; POZO, 2008).

Ao considerarmos, especificamente, o ensino de língua portuguesa, também notamos esses conflitos, que emergem do frequente desinteresse dos alunos por atividades de escrita ou pelo estudo dos fenômenos e recursos linguísticos baseados em uma perspectiva prescritiva e metalinguística, e não na concepção sociointeracional da língua. De acordo com Antunes (2014), esse desinteresse, igualmente sentido nas ações do professor em sala de aula, é motivado pelo ensino descontextualizado da língua portuguesa, muitas vezes centrado na construção e análise de frases isoladas e no aprendizado de regras e nomenclaturas que não fazem sentido para os estudantes. O ensino contextualizado da língua portuguesa envolve utilizar textos e contextos reais de interação, aspecto que pode ser facilitado pelo uso de jogos digitais e por atividades que permitam ao aluno perceber a utilidade de aprender determinado tópico relacionado à língua.

4 O jogo: de que atividade estamos falando?

Para Huizinga (2014), o jogo é anterior à sociedade humana, uma vez que animais, em tempos remotos, já traziam em si o gosto pelo lúdico, o que hoje podemos observar, em sua forma mais simples, em brincadeiras nas quais filhotes se envolvem uns com os

outros. Mesmo entre animais, destaca Huizinga, o jogo não é apenas um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, tampouco uma atividade apenas física ou biológica; ele tem uma “função *significante*”; isto é, um determinado sentido. No jogo, existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2014, p. 3-4, grifo do autor). Trata-se de uma forma específica de atividade, uma função social que permite estabelecer laços com o outro, moldar comportamentos e preparar o indivíduo para situações da vida real.

O jogo é uma atividade voluntária, que acontece em tempo e espaço definidos, envolta tanto pela liberdade de escolher jogar ou não, de continuar nele ou não, como pela necessidade de que seja levada a sério, porque há objetivos e metas a alcançar, regras e ordem a seguir. O fato de participarmos de um jogo está relacionado ao desejo de fazê-lo, e não à obrigação; ainda que haja regras e ordenação, elas não nos toham a liberdade. Essa aura de liberdade é uma das características fundamentais dos jogos; vemo-nos inteiramente absorvidos neles porque queremos, porque nos dá prazer a vivência que nos possibilita a experiência de nos evadirmos da vida real.

Huizinga (2014) observa que, em um primeiro momento, para o indivíduo adulto, o jogo é algo dispensável. No entanto, a experiência de prazer e satisfação que ele pode proporcionar é capaz de torná-lo uma “necessidade urgente” (HUIZINGA, 2014, p. 11). Nesse sentido, ao tratar dos jogos digitais, McGonigal (2012) salienta que uma grande quantidade de pessoas, de várias idades, está se dedicando cada vez mais a passar longos períodos de tempo jogando. Isso indica, segundo essa pesquisadora, que algo importante está em curso: os jogos digitais estão satisfazendo as

genuínas necessidades humanas [...] oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de uma maneira pela qual a sociedade não está (MCGONIGAL, 2012, p. 14).

De acordo com Castronova (2008), o que ocorre é um êxodo em massa para espaços virtuais e ambientes de *games online*. No que diz respeito ao ambiente virtual em que ocorrem os jogos digitais, esse êxodo pode ser estatisticamente constatado: na região Ásia-Pacífico, que abriga cerca de 1 bilhão de jogadores, o montante em vendas de *games*, em 2017, deverá alcançar aproximadamente US\$ 51 bilhões. No Brasil, 66 milhões de jogadores deverão gastar US\$ 1,3 bilhão em *games*, o que faz o país ocupar o 13º lugar no mercado mundial de *games* (NEWZOO, 2017). Certamente, é muito significativo o que ocorre no ambiente virtual dos jogos digitais para deixarmos de considerar e reconhecer comportamentos, experiências e ações que ele inspira.

O estímulo proporcionado pelo ambiente *online*, em particular no tocante aos jogos, faz com que jogadores, sejam ou não *hardcores* (jogadores que dedicam muitas horas aos *games* e conhecem detalhadamente suas regras, táticas e desafios), dediquem boa parte de seus dias, e noites, a alcançar objetivos dentro dos *games*¹. Esses indivíduos, jovens ou adultos, trabalhadores ou estudantes, empregam toda sua energia e inteligência, muitas vezes subutilizadas no ambiente de trabalho e no escolar, para

1 Neste trabalho, consideramos os termos *game*, *jogo digital* e *jogo eletrônico* como sinônimos que se referem, especificamente, a jogos próprios para computador, console ou outros dispositivos eletrônicos.

planejar e coordenar complexas missões do tipo *raids* e *quests*² em jogos *online* massivos³. Em uma observação inquietante, McGonigal (2012, p. 13) destaca que essas pessoas não estão rejeitando o mundo real – elas têm emprego, objetivos, família, deveres, compromissos, preocupações –, mas “à medida que dedicam uma parcela maior de seu tempo livre aos mundos virtuais, parece que, cada vez mais, falta algo ao mundo real”⁴.

Para Castronova (2008), futuramente, o *design* dos *games* poderá influenciar diversos aspectos de nossa sociedade, como a política, a legislação e o senso de comunidade, uma vez que proporciona aos jogadores experiências bem-sucedidas em relação a como as coisas funcionam de forma mais eficaz, ágil e descomplicada nos ambientes dos jogos digitais.

Os jogos – e não só os eletrônicos – despertam comportamentos e emoções positivas, nos deixam felizes, ainda que, para vencer ou conquistar pontos, tenhamos de dispendir esforços além de nossa conta. Por meio deles, focamos nossa energia em algo em que somos bons ou em que estamos tentando nos tornar melhores. É um movimento em direção a conquistas que acabam tendo um grande valor pessoal. Nesse sentido, McGonigal (2012, p. 37) explica que, ao participarmos de um bom jogo estamos indo rumo

à extremidade positiva do espectro emocional. Ficamos imensamente envolvidos, e isso nos deixa com a disposição mental e a condição física adequadas para gerar todos os tipos de emoções e experiências positivas. Todos os sistemas neurológicos e fisiológicos estão na base da felicidade – nossos sistemas de atenção, nosso centro de recompensas, nossos sistemas de motivação, nossos centros de emoção e memória – são inteiramente ativados com os jogos.

Mas nem sempre é isso que ocorre: realizar um trabalho árduo, complexo, que exige esforço extra, quer no contexto profissional, quer no contexto escolar, não raro está relacionado a cumprir uma obrigação: fazemos porque temos de fazer. Muitas vezes, não há prazer algum em realizar tarefas nesses ambientes, temos medo de fracassar, sentimo-nos estressados, perdendo tempo com algo que não faz sentido; nem sempre conseguimos ver os impactos diretos de nossos esforços, e isso nos desmotiva bastante. Também quando nossa capacidade é subutilizada em tarefas fáceis, sem nenhum ingrediente desafiador, sentimo-nos entediados e temos a sensação de que estamos

- 2 No contexto dos jogos eletrônicos, *raids* referem-se a um grupo de jogadores que se juntam para cumprir uma missão; *quests* são missões que ocorrem no jogo e permitem que o usuário ganhe itens e pontos. Disponível em: <<http://oowned.blogspot.com.br/2012/04/glossario-termos-usados-por-gamers.html>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- 3 Jogos *online* massivos (em Inglês: Massive Multiplayer Online – MMO) são *games* que ocorrem pela Internet e reúnem milhares de jogadores simultaneamente conectados. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/dicionario/14762-video-games-o-dicionario-de-a-a-z.htm#MMO>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- 4 Entendemos o mundo real e o mundo virtual não como espaços dicotômicos, mas como espaços que se inter-relacionam em um *continuum*. Como Gomes (2013) esclarece, “o virtual é usado muitas vezes no discurso da Internet apenas como online, ao passo que as experiências que ocorrem na vida real são aquelas que ocorrem offline”, um não anula o outro, mesmo porque, o mundo virtual tem “ramificações reais”, por exemplo, um negócio, um parceiro de jogo, um amigo com quem conversamos” (GOMES, 2013, p. 30).

desperdiçando nossas vidas. São tarefas que não ativam a felicidade, o prazer, a determinação de continuar a buscar o sucesso ainda que fracássemos repetidamente. A esse respeito, McGonigal (2012) salienta que o que a indústria de jogos faz é exatamente oferecer a possibilidade de realizarmos trabalhos árduos melhores, com os quais nos importamos, nos quais nos engajamos e para os quais dedicamos muito de nosso tempo e esforço.

Se compararmos o que o aluno tem à disposição no universo escolar de hoje em termos de aprendizagem (atividades, tarefas, conteúdos) com o que o universo dos jogos eletrônicos pode lhe proporcionar, constataremos que o primeiro está em desvantagem. Os jogos oferecem desafios e permitem que nos comprometamos a transpô-los de forma voluntária, empregando nossos esforços do melhor modo possível; eles concentram nossa energia em algo em que somos bons e de que gostamos de fazer; eles nos oferecem missões claras e recompensas significativas e gratificantes; eles eliminam nosso medo de fracassar e aumentam as chances de sucesso; eles nos possibilitam o trabalho cooperativo, de modo a criarmos laços sociais fortes (mesmo virtuais); eles nos tornam parte de algo maior e dão sentido às nossas ações.

Por tudo isso, não é difícil entender, como pondera Gee (2004), o que há nos *games* que faz com que o jogador se empenhe na execução de tarefas, por vezes difíceis e complicadas, sem medir esforços, e se disponha até a pagar para poder jogar (e aprender). Para Leffa e Pinto (2014), os jogos não só têm o poder de viciar, mas também de desenvolver habilidades e conhecimentos, o que exige operações cognitivas complexas. Muitos dos estudantes de hoje já chegam às escolas com um repertório de conhecimentos sobre o mundo, grande parte dele advindo da interação com o universo dos *games*, que frequentemente é ignorado, porque ainda prevalece a ideia de que o professor é o detentor do saber. Segundo Leffa e Pinto (2014, p. 360), a “ênfase nos *games* não vai resolver todos esses problemas, mas poderá contribuir para uma aproximação, e talvez até viciar o aluno na aprendizagem”.

Na escola que conhecemos, os conteúdos são trabalhados conforme estão apresentados nos livros didáticos, apostilas e tarefas, “sem um método, sem práticas, sem controvérsias que acompanham toda a produção humana de conhecimento científico”; não há uma demanda para que os alunos resolvam problemas, apenas para que absorvam conteúdo, muitas vezes de forma superficial e simplificada (GÓMEZ, 2015, p. 79). Dessa forma, o estudante consegue se sair bem em provas objetivas, que não exigem reflexões e problematizações, mas não desenvolve a capacidade de resolver problemas relacionados à vida cotidiana.

De acordo com esse estudioso, jogos como *SimCity*, por exemplo, favorecem a produção de conhecimento, ao passo que a escola “oferece, em geral, o conhecimento [...] a possibilidade de consumir e reproduzir fatos e informações, geralmente abstratos e descontextualizados”, os quais acabam perdendo significado e utilidade, do ponto de vista do aluno (GÓMEZ, 2015, p. 79). No contexto escolar, a aprendizagem comumente diz respeito a conhecer fatos e saber repeti-los em uma avaliação, algo que se espera que os alunos consigam fazer. Como observa Gee (2009), pesquisas têm demonstrado que os alunos que estão inseridos nesse tipo de sistema de ensino têm sucesso nas provas, mas não conseguem aplicar o conhecimento além disso, em contextos reais que exigem resolução de problemas, nem entender muitos dos conceitos que fundamentam determinada disciplina.

Em um cenário em que a tecnologia digital tem transformado a maneira como lidamos com o pensamento, com a aprendizagem e com a comunicação, o desafio que surge em relação à escola é conceber e aplicar metodologias mais flexíveis e plurais, de modo a “estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que são necessários para conviver em contextos sociais heterogêneos, instáveis e saturados de informação”, os quais estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia (GÓMEZ, 2015, p. 29).

5 O jogo *Life is strange*

*Life is strange*⁵, lançado em 2015, é um jogo eletrônico do gênero aventura, cuja história se desenrola ao longo de cinco episódios, *Chrysalis*, *Out of time*, *Chaos theory*, *Dark room* e *Polarized*. Seu desenvolvimento, pela empresa francesa Dontnod Entertainment, iniciou-se em 2013 e, logo após o lançamento, alcançou um milhão de cópias comercializadas, o que se refletiu na quantidade de premiações que recebeu em 2015 e 2016, entre as quais, The Game Awards, na categoria *Games for Change*; *PlayStation Official Magazine*, nas categorias *Best Episodic Adventure* e *Best Moment*; *Global Games Awards*, nas categorias *Best Adventure* e *Best Original Game*⁶.

Com visual impactante e envolvente, *Life is strange* tem como protagonista Max Caulfield, estudante do ensino médio no colégio Blackwell Academy, em Arcadia Bay. Max descobre que tem a habilidade de voltar no tempo, o que faz com que cada escolha sua tenha um efeito borboleta. Como o jogador controla as ações das personagens, ele também pode ajustar a narrativa, no passado, presente e futuro, mas as mudanças sempre têm consequências, nem sempre satisfatórias. As alterações no percurso da história resultam em dois finais diferentes, o que confere ao *game* certo grau de imprevisibilidade.

O primeiro episódio, disponível gratuitamente para *download* na plataforma Steam⁷, começa com Max andando sozinha, confusa e perdida em uma trilha, em meio a uma tempestade. De repente, ela se vê na escola, na aula do professor Mark Jefferson, que lhe pergunta sobre um processo fotográfico. Responder a essa questão não envolve apenas a seleção de uma direção narrativa; mais do que isso, trata-se de criar a própria história.

Logo após, o jogador, que participa do enredo de forma interativa (ele pode movimentar a câmera, girar em 360°, selecionar objetos), fica sabendo, por meio de um cartaz afixado em um quadro, que uma garota desapareceu; além disso, em uma cena extremamente impactante, Max vê sua melhor amiga levando um tiro. Dessa forma, o enredo vai sendo formado. Além do esforço que tem de empreender para lidar com o poder recém-adquirido, Max precisa lidar com ocorrências de seu cotidiano e solucionar enigmas que a ajudem a evitar que um tornado que se aproxima destrua Arcadia Bay.

Ao longo do *game*, o jogador deve explorar um mapa para desvendar segredos das

5 Esse *game* está disponível em versão em Inglês, com legendas em Português.

6 Disponível em: <<https://steamcommunity.com/app/319630/discussions/0/458605613398476365/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

7 Disponível em: <<http://store.steampowered.com/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

personagens e elaborar suas próprias hipóteses. Além das imagens serem muito próximas das de um filme, o jogo trata de temas polêmicos, como uso de drogas, *bullying*, violência doméstica e amizade, por exemplo. *Life is strange*, cuja classificação indicativa é 16 anos, é um *game* comercial; ou seja: não foi criado para ser usado no contexto de ensino e aprendizagem. Apesar disso, é possível utilizar muitos de seus elementos em atividades em aulas de língua portuguesa.

O fato de no jogo haver um movimento temporal constante pelo qual passa a personagem principal (ela experimenta ações e suas implicações no passado, no presente e no futuro), pode favorecer, por exemplo, atividades que trabalhem os tempos verbais. As constantes idas e vindas na linha do tempo, que o jogador experimenta na pele de Max, podem tornar mais claras as diferenças entre o pretérito perfeito, o imperfeito e o mais-que-perfeito, nem sempre de fácil entendimento, em comparação com a explicação baseada apenas no que diz a gramática normativa. A nosso ver, ao agir como protagonista, o estudante assume o controle das ações como algo mais concreto e contextualizado, o que pode facilitar sua compreensão em relação ao emprego adequado dos tempos verbais.

É possível, também, trabalhar gêneros próprios do contexto da cultura *gamer*, como, por exemplo, a resenha e o detonado⁸. A fim de promover o trabalho cooperativo e o compartilhamento de informações, o professor pode dividir a classe em equipes. Cada equipe torna-se responsável pelo desenvolvimento de ações específicas (pesquisa, coleta e seleção de informações, produção escrita e oral), com rodízio de alunos em cada equipe, de modo que todos possam experimentar as várias etapas do trabalho desenvolvido. Posteriormente, o professor pode orientar os alunos para que eles mesmos selecionem os gêneros que desejam desenvolver.

A fim de contextualizar a produção de textos orais e escritos, sugerimos o planejamento, a elaboração e publicação de um *blog*⁹ da classe que trate do universo dos *games*; dessa forma, é possível motivar os alunos, uma vez que os textos produzidos não terão como destinatário apenas o professor, mas também o público que tem interesse em jogos eletrônicos. Esse tipo de atividade privilegia a concepção interacionista da língua, a qual, por sua vez, supõe a existência do outro. De acordo com Antunes (2003, p. 46), é muito relevante no exercício da escrita sabermos para quem estamos escrevendo, porque escrever sem saber para quem é “uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”.

No próprio jogo *Life is strange*, primeiro episódio, são apresentados vários gêneros textuais, como *e-mail*, mensagem de texto (celular), cartaz, músicas e *timeline* de redes sociais, os quais podem motivar o trabalho com a escrita e com a oralidade. Esses gêneros podem ser explorados pelo professor no que diz respeito a explicitar para os estudantes qual é a sua estrutura composicional e o seu propósito comunicativo

8 O *detonado* de um jogo (em Inglês: *walkthrough*) é um guia cuja finalidade é “ensinar” os jogadores a passar pelas fases de determinado jogo até finalizá-lo. No YouTube, há vários canais, como o Luba TV (<<https://www.youtube.com/user/LubaTV>>), que disponibilizam tais guias.

9 Sob a perspectiva de Miller e Shepherd (2007 apud BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 202), os *blogs* “realizam ações sociais tipificadas de autoexpressão e desenvolvimento comunitário”, os blogueiros, por sua vez, “buscam desenvolver relacionamentos e construir conexões com outros [...]”. Entendemos que esses aspectos são positivos para o desenvolvimento do aluno não apenas em relação à percepção de que agimos por meio da linguagem, concretizada nos gêneros, mas também em relação ao fato de que, ao fazê-lo, nos posicionamos no mundo social.

característico, bem como o público aos quais são dirigidos. Dessa forma, é possível proporcionar ao aluno não apenas um entendimento mais abrangente de como funcionam os textos em variadas situações comunicativas mas também o conhecimento sobre como ele pode agir por meio dos gêneros que permeiam as ações e atividades em sociedade.

6 Conclusão

Ao contemplar, em sala de aula, a diversidade de gêneros textuais que permeiam as atividades humanas em sociedade, o professor proporciona a seus alunos o conhecimento necessário para que possam se tornar usuários competentes da língua; ou seja: para que sejam bem-sucedidos em contextos comunicativos variados em que os gêneros constituem instrumentos de interação entre os participantes do ato comunicativo.

Como pontuam os PCN (BRASIL, 1998), o estudo dos gêneros revela as inúmeras possibilidades de uso da língua e permite ao aluno compreender, mais claramente, como funcionam os recursos linguísticos, quem é seu interlocutor, qual é a situação comunicativa e que propósitos se pretende alcançar ao utilizar determinado gênero textual. Essa concepção de ensino considera a língua vinculada aos usos reais, não apenas como um conjunto de nomenclaturas e classificações que, não raro, vemos presente no contexto escolar.

Sabemos que o professor pode se valer de situações comunicativas e textos variados para apresentar aos estudantes os gêneros que circulam na sociedade, mas acreditamos que os contextos de ensino e aprendizagem potenciais promovidos pelo uso de *games* parece ser muito rico e estimulante tanto para alunos quanto para professores. Ainda que os jogos eletrônicos encontrem resistência em relação à sua aplicação em contextos escolares – muito em razão da falta de conhecimento acerca desse artefato cultural, em uma sociedade cada vez mais tecnológica –, propiciar aos estudantes a oportunidade de trabalhar os gêneros textuais em contextos motivadores e prazerosos que lhes são familiares, como é o caso do universo *gamer*, constitui um caminho para promover a agência tão necessária em um mundo em que a informação é o bem mais valioso.

Referências

ABIO, G. El modelo de “flujo” de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. *RedELE – Revista Electrónica de Didáctica – Español Lengua Extranjera*, n. 6, 2006. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e8f77826-0dc3-4174-b33d-20632a616416/2006-redele-6-01abio-pdf.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

ANTUNES, I. *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada – limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

BARROS, D. M. V. *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*. São Paulo:

Artesanato Educacional, 2014.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero – história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BUSARELLO, R. I. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016 [e-book].

CASTRONOVA, E. *Exodus to the virtual world – How online fun is changing reality*. [S.l.]: MacMillan Publishers, 2008. [e-book]

CHIANG, I. P.; HUANG, C. Y.; HUANG, C. W. Characterizing web-based degree of web 2.0-ness. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 60, n. 7, p. 1349-1357, 2009.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI – novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____. (Org.). *Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-46.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, P. J. Learning by design: gaming as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, n. 8, p. 15-23, 2004. Disponível em: <<http://www.academiccolab.org/resources/documents/Game%20Paper.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

GEE, P. J. Bons videogames e boa aprendizagem. Tradução de Gilka Girardello. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GOMES, C. M. G. *Ciberformance: a performance em ambientes e mundos virtuais*. 2013. 429 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2013.

GÓMEZ, Á. I. P. *Educação na era digital* – a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. [e-book]

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8. n. 10, p. 358-378, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/8368/5941>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LIFE IS STRANGE. França: Dontnod Entertainment, 2015. 1 jogo (cinco episódios). Plataformas: PlayStation 4, Xbox One, PlayStation 3, Xbox 360, Microsoft Windows, Mac OS Classic, Linux. Disponível em: <<http://store.steampowered.com/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTAR, J. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MCGONIGAL, J. *A realidade em jogo* – por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: UFPE, 2009. p. 21-58.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais – condições, perfil e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual* – aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-117.

NEWZOO. *Global Games Market Report*, 2017. Disponível em: <<https://newzoo.com/>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SANTAELLA, L. O paroxismo da auto-referencialidade nos games. In: SANTAELLA, L.; FEITOZA, M. *Mapa do jogo – a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 51-66.

SILVEIRA, M. I. M. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: UFAL, 2005.

Recebido em 03 de maio de 2017.
Aprovado em 11 de junho de 2017.