



A utilização de *games* no processo de ensino-aprendizagem de línguas

Camila Vilela de Queiroz¹

Demétrius Faria dos Santos²

RESUMO

São nítidas as diferenças entre jogos comerciais, com fins exclusivamente de entretenimento, e os educativos. Enquanto os primeiros são, em geral, divertidos e com *designs* avançados, resultado de uma indústria de produção bem desenvolvida e altamente rentável, os jogos educativos, por vezes, são taxados de monótonos, repetitivos e mecânicos. Com isso, o interesse por este último é significativamente menor do que pelo primeiro. Diante disso, do ponto de vista pedagógico, indagamo-nos, nesta pesquisa, sobre como o professor pode extrair uma aplicação didática dos jogos comerciais para o ensino de línguas. Assim, neste artigo buscamos discutir como o docente pode aproveitar tais recursos, refletindo a respeito do conteúdo dos *games* e integrando-os à prática pedagógica. Em outros termos, o propósito deste estudo é examinar quais são as possibilidades pedagógicas dos jogos vernaculares ao serem utilizados na prática docente, refletindo sobre as maneiras como o professor poderá se valer dessas ferramentas como recursos didáticos. Para isso, utilizaremos os princípios de aprendizagem propostos por Gee (2005) e Purushotma (2005), além de realizarmos uma revisão bibliográfica e refletimos sobre o emprego de jogos que, originalmente, não foram desenvolvidos com a finalidade educacional, mas que podem ser (re)aproveitados como um suporte alternativo para ensino-aprendizagem de línguas. Levantamos, assim, questionamentos sobre os jogos vernaculares que possibilitam eficácia e aplicabilidade em contextos formais de ensino, apresentando alguns exemplos que abordam aspectos como enredo, narrativas e histórias envolventes capazes de transformar estudantes jogadores em protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos Vernaculares. Ensino de Línguas. Aprendizagem Tangencial.

¹ Doutoranda do Programa de Estudos Linguísticos - POSLIN, Universidade Federal de Minas Gerais, cvilelaqueiroz@gmail.com;

² Doutorando do Programa de Estudos Linguísticos - POSLIN, Universidade Federal de Minas Gerais, demebh@gmail.com.

1. Introdução

A proposta deste artigo é analisar e refletir sobre algumas possibilidades de uso dos jogos vernaculares – termo de Reinhardt e Sykes (2012) para se referir aos jogos comerciais sem fins pedagógicos – como recursos didáticos. A pesquisa sobre o uso pedagógico de jogos vernaculares surgiu da observação de que estes, muito mais do que aqueles desenvolvidos com fins educacionais, são bastante atrativos e despertam o interesse dos usuários e por isso seriam mais eficientes em práticas didáticas.

Nesse sentido, Purushotma (2005) defende que os *videogames* podem apresentar um potencial na aprendizagem de línguas, fato que o autor vivencia em sua trajetória incidental de formação, na qual explorou algumas possibilidades de ensino-aprendizagem da língua alemã de maneira lúdica. Do mesmo modo, Rodrigues (2017), ao utilizar a tecnologia aliada ao ensino de língua inglesa, aponta que os jogos digitais se configuram como oportunidades de envolvimento e estímulo aos educandos, a fim de promover possibilidades de aprendizagem mais dinâmicas, reais e interligadas aos interesses dos sujeitos. Isso porque, segundo Nascimento (2008), há a descrição dos benefícios do uso dos jogos nas aulas de línguas. A autora defende que os jogos possibilitam aos alunos a exposição de suas opiniões de maneira autêntica, espontânea e sem muito direcionamento do professor.

Na mesma direção, Braga e Souza (2016), que investigam a interação de alunos da Educação Básica, sua relação com os jogos e o favorecimento desse vínculo para a emergência de oportunidades de aprendizagem da língua inglesa, observaram que os participantes sentiam-se confiantes com o uso das tecnologias digitais e demonstraram preferência pelos jogos comerciais em oposição aos educacionais. Tal resultado evidencia a necessidade de pesquisas que busquem observar o uso didático dos jogos comerciais, que, em função do grande interesse despertado nos usuários, podem ser usados mais do que apenas para o entretenimento. Assim, a oportunidade de relacionar os componentes de entretenimento e jogabilidade com os recursos pedagógicos que os *games* oferecem, principalmente quando considerados os processos linguísticos e a exploração dos campos semânticos, pode auxiliar a aquisição vocabular e o acesso às informações pertinentes ao avanço nos jogos.

Diante disso, o objetivo deste estudo é refletir e examinar quais são as possibilidades de utilização dos jogos vernaculares como prática pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Também propomos listar algumas metodologias das quais os

Revista Tecnologias na Educação -Ano 11-número/vol. 32 - Dezembro 2019 - Edição Temática XIII - 3º Simpósio Internacional sobre Games, Gamification e Tecnologias na Educação- UFSM: 2019 - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

professores poderão se valer como recursos didáticos, considerando, para isso, os princípios de aprendizagem propostos por Gee (2005), as mecânicas e os componentes dos jogos identificados por Racilan (2019), a aprendizagem tangencial proposta por Brown *et al.* (2014) e o potencial dos *games* na aprendizagem de línguas de Purushotma (2005).

Para a realização deste trabalho, selecionamos o jogo vernacular *Cooking Fever*, que servirá aqui como exemplo, mas, obviamente, outros jogos também poderão ser aproveitados para fins pedagógicos. Para tanto, cabe ao docente fazer um levantamento, identificando e selecionando os jogos comerciais que apresentarem maior popularidade e adesão por parte da comunidade estudantil para serem utilizados em atividades pedagógicas.

Tal perspectiva de pesquisa se alinha aos princípios de aprendizagem propostos nos trabalhos de Racilan (2019), Rodrigues (2017), Braga e Souza (2016), Brown *et al.* (2014), Gee (2005), Nascimento (2008) e Purushotma (2005), os quais servirão de base teórica para esta pesquisa.

2. Embasamento Teórico

Salen e Zimmerman (2004) definem os *games* como sistemas em que os jogadores se envolvem e interagem com os outros em conflitos artificiais, compostos por regras e resultados quantificáveis. De acordo com Huizinga (2007), os jogos podem ser entendidos como fenômenos culturais, atividades livres e, portanto, não-sérias, exteriores à vida real – não virtual – e que são capazes de absorver os jogadores de maneira intensa.

Nesse sentido, embora os jogos comerciais – aqueles que não têm intenção pedagógica – ou, nos termos de Reinhardt e Sykes (2012), jogos vernaculares ou populares, sejam desenvolvidos sem o propósito direto da aquisição de uma segunda língua, eles podem ser utilizados com tal fim. Isso, porque, assim como acontece com os *gamers*, compreendemos que os estudantes de línguas, nas experiências com os *videogames*, são estimulados a acionar estratégias e habilidades que exploram seus sentidos e potencial humano.

Racilan (2019) descreve vantagens advindas da mecânica ou dos processos básicos dos jogos. Tais processos influenciam as ações e o modo como será dada a participação dos jogadores. Destacamos alguns componentes e mecânicas dos jogos que julgamos relevantes na contextualização do uso de *games* nos processos de ensino de línguas: desafios e tarefas, sorte,

competição, cooperação, *feedback*, aquisição de recursos, recompensas, benefícios, estados de vitória, conquistas, avatares, insígnias, combates, níveis, pontos, missões, equipes, etc.

Relacionado a isso, outro aspecto importante dos *games* é que eles são capazes de transformar os jogadores em *agentes* (LEFFA, 2011). Nesse sentido, de acordo Cope e Kalantzis (2015), os aprendizes de hoje são sujeitos-jogadores que assumem uma postura participativa nos jogos, o que leva os autores a nomear essa geração de aprendizes de *Geração P*, entendendo o *P* como *participativos*, ou seja, aqueles que assumem o papel principal diante das narrativas dos *games*. Assim, os alunos levam, para a sala de aula, novidades e experiências advindas dos jogos comerciais. Consideramos esses elementos e a participação dos alunos-jogadores como atributos enriquecedores para os processos de ensino e aprendizagem de línguas, o que pode ser bem aproveitado pelos docentes.

Em complemento a essa discussão, torna-se necessário elencar alguns conceitos chave apresentados por Gee (2005). São eles: *identidade; interação; produção; riscos; customização; agência; problemas bem ordenados; desafio e consolidação; sob demanda; significados situados; frustração agradável; pensamentos sistematizados pelos jogos; exploração, pensamento lateral e redefinição de objetivos; ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído; times cross-funcionais e performance antes da competência.*

Para o ensino de línguas, devemos reconhecer os princípios de aprendizagem presentes nos jogos comerciais para possível utilização deles como ferramentas de ensino. Essas oportunidades presentes nos jogos contribuem para a aprendizagem nomeada por alguns autores como tangencial.

Segundo Floyd e Portnow (2008 *apud* RACILAN, 2019, p. 73), “a aprendizagem tangencial não é o que você aprende sendo ensinado; ao invés disso ela é o que você aprende sendo exposto a coisas em um contexto com o qual você já está engajado”.

Tais ideias coadunam com Brown *et al.* (2014), que consideram a aprendizagem tangencial ou independente como um processo pelo qual as pessoas se educam por meio de uma automotivação em que elas mesmas interagem em um tópico quando ele é apresentado em um contexto no qual elas já estão envolvidas.

Racilan (2019, p.73) complementa as contribuições dos autores acima mencionados afirmando que em uma proposta tangencial, o papel do mediador do ensino é o “de fazer as pessoas ficarem interessadas por determinado assunto”. Assim, quando os alunos são expostos

a um contexto em que já estão engajados ou ainda a um contexto não conhecido, mas de fácil engajamento, possivelmente serão propiciadas oportunidades para estes se autoeducarem.

O autor ainda defende a ideia de que, na perspectiva da aprendizagem tangencial, faz-se necessário que o mediador perceba os fatos, os dados e os conceitos que podem gerar a aprendizagem se forem vinculados a determinados jogos, sem eliminar os elementos específicos de diversão presentes nos jogos.

3. Metodologia

Para examinar quais são as possibilidades pedagógicas dos jogos vernaculares, selecionamos para este estudo o jogo *Cooking Fever* (Figura 1), um aplicativo de *download* que pode ser utilizado em qualquer dispositivo conectado à *Internet*. Nas fases iniciais, o jogo está disponível gratuitamente e possui interface em diversas línguas, entre elas, o português e o inglês. Neste artigo, escolhemos discutir o uso do jogo como ferramenta de ensino e de aprendizagem de língua inglesa.

Figura 1 – Jogo *Cooking Fever*



Fonte: PlayStore.com

O *Cooking Fever* se desenvolve em uma cidade onde existem diversos tipos de estabelecimentos alimentícios e tem como base lógica o recurso de gerenciamento de tempo. O objetivo central do jogo é a gestão de estabelecimentos alimentícios de modo que os jogadores preparem e sirvam refeições e sobremesas diversas para os clientes, da forma mais rápida possível para que eles não se irrite com a espera e saiam sem comer, sem pagar ou comam e paguem menos.

Inicialmente, o único local disponível para jogar gratuitamente é o *Fast Food Court* (Figura 2). Os outros restaurantes ficam bloqueados e podem ser desbloqueados mediante um

Revista Tecnologias na Educação -Ano 11-número/vol. 32 - Dezembro 2019 - Edição Temática XIII - 3º Simpósio Internacional sobre Games, Gamification e Tecnologias na Educação- UFSM: 2019 - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

número de moedas e gemas que os jogadores devem acumular ao longo do jogo. Outra forma de liberar o jogo para os demais espaços é por meio de pagamento efetuado por cartão de crédito na *Playstore* ou na Loja *Windows*. Portanto, o jogo desafia o jogador a ser um administrador dos negócios, que deve expandir seu domínio, agregando diferentes tipos de restaurantes.

Figura 2 – Tela da Praça de Alimentação: primeiro estágio do jogo



Fonte: Arquivo dos autores.

Os jogadores têm à sua disposição, à medida que vão avançando no jogo, mais de cem ingredientes para cozinhar os mais variados tipos de pratos, desde *fast food* e sobremesas (Figura 3) até balcão de ostras e comida oriental (Figura 4). Adiciona-se a isso um variado leque de utensílios (como máquinas de refrigerante, máquinas para fritar batata, fornos de *pizza*, pipoqueiras, chapas, mesa para hambúrguer, frigideira), que podem ser adquiridos com as moedas e gemas conquistadas em cada fase.

Figuras 3 e 4 – Ingredientes da Loja de *Waffles* e Restaurante de comida oriental



Fonte: NoodleArcade.com e PlayStore.com

É possível também decorar os restaurantes para atrair mais clientes. Quanto mais moedas os jogadores investirem para a melhoria da cozinha e para o interior do recinto (globo de luz, banquetas, TV, mesas), mais o jogo se torna emocionante, bem-estruturado e a cozinha bem equipada. Além disso, é possível fazer petiscos para degustação gratuita, como *cookies* ou *cupcakes*, para tornar a experiência dos clientes mais personalizada e memorável, como na vida real.

Tomando como referência os princípios apresentados por Gee (2005), os componentes e as mecânicas dos jogos propostos por Racilan (2019) e a contextualização do uso pedagógico de jogos vernaculares e sua potencialidade para a aprendizagem tangencial (RACILAN, 2019; BROWN *et al.*, 2014), tentamos identificar, por meio de nossas experiências com o *Cooking Fever*, quais seriam aqueles mais fortemente presentes nesse jogo.

4. Análise e Discussão dos Dados

Em nossa análise, descobrimos que o jogo não atende a todos os dezesseis princípios trabalhados por Gee (2005). Exploramos os princípios mais expressivos, associando-os aos componentes e às mecânicas elencadas por Racilan (2019), ao ensino-aprendizagem de línguas e à aprendizagem tangencial.

O primeiro princípio identificado foi *identidade*. Em nosso entendimento, os jogadores se envolvem e assumem alguns papéis, como o de chef/cozinheiro ao preparar os alimentos, de garçom ao atender o cliente e o de administrador dos negócios alimentícios dos estabelecimentos. É interessante notar que não existe um avatar, de forma que o jogador se torna, ele mesmo, o personagem. Essa identidade do jogador é complementada com os mecanismos de gerenciamento *desafios* e *tarefas*, uma vez que os jogadores deverão executar suas tarefas com maestria e em tempo hábil.

O segundo princípio a ser mencionado é a *produção*. Para Gee (2005), os jogadores não são apenas consumidores, mas produtores dos jogos. Apesar de, em nossa avaliação, essa produção se dar de forma limitada no *Cooking Fever*, em alguma medida, podemos dizer que o jogo é codesenhado pelo jogador. As decisões que ele toma configuram e reconfiguram o jogo à medida que ele joga. Ainda que não se trate de um jogo com final aberto, a performance de cada jogador fará com que o jogo seja uma experiência única.

O terceiro princípio de que trataremos é o *correr riscos*. O *Cooking Fever* é um jogo que apresenta alguns riscos, mas bastante controlados. Por exemplo, mesmo que o jogador não consiga cumprir os objetivos propostos pelo jogo, como vender o equivalente a 200 moedas, ele pode tentar novamente, até que o objetivo seja atingido. Além disso, os níveis possuem objetivos relativos. É possível *passar de nível* com uma, duas ou três estrelas. Poderíamos correlacionar esse princípio aos componentes e mecânicas *sorte, aquisição de recursos, recompensas, benefícios, estados de vitória, conquistas, insígnias, pontos, missões*, propostos por Racilan (2019).

Outro princípio a ser mencionado é *significado situado*. A comunicação em *Cooking Fever* é bastante restrita, fazendo com que os significados situados se apresentem de modo limitado. Contudo, se considerarmos a aprendizagem tangencial, é possível reconhecer potencial para trabalharmos significados situados no ensino de línguas, pois, segundo Gee (2005), somente aprendemos as palavras quando conseguimos conectá-las a ações, imagens ou diálogos aos quais se referem.

No que se refere ao princípio da *interação*, verificamos que a interação entre jogador e jogo acontece por meio das decisões tomadas por ele, portanto, depende de sua *agência*. Se ele não consegue reagir de forma apropriada – por exemplo, não consegue servir um pedido a tempo –, o jogo dá um *feedback* negativo: o cliente sai insatisfeito e o jogador perde pontos.

Na imagem a seguir (Figura 5), mostramos um exemplo de interação desse tipo. Vemos três clientes esperando por atendimento, cada um com uma barra de tempo ao lado de seu pedido. Essa barra indica o quanto o cliente poderá esperar para ter seu pedido entregue, antes que desista e vá embora. As respostas obtidas são as expressões faciais dos personagens e suas vocalizações de aprovação e reprovação. Os novos desafios postos são os atendimentos aos novos clientes que chegarão com novas demandas.

Figura 5 – Clientes insatisfeitos aguardando atendimento



Fonte: NoodleArcade.com

Em relação ao princípio denominado *desafio e consolidação*, é possível perceber o desenvolvimento do que Bereiter e Scardamalia (1993 *apud* GEE, 2005) chamam de *ciclo de expertise*. Quando o jogador consegue dominar as atividades requeridas em um limite de tempo ideal, o jogo aumenta o nível de dificuldade, seja com a introdução de novas possibilidades de combinações de pratos ou ampliação de seus estabelecimentos alimentícios. Por exemplo, uma vez que o jogador já dominou a produção de hambúrgueres simples (pão e carne, apenas), o jogo introduz um novo elemento – a alface –, sendo que os clientes podem pedir sanduíches com ou sem a salada. Em seguida, depois que o jogador apresenta um nível desejado de habilidades com esses elementos, nova alternativa é apresentada: o tomate. Assim, o número de combinações possíveis aumenta, pois o cliente tem diferentes opções de pedido. Dessa forma, quando Gee (2005, p. 36, tradução nossa) propõe que “bons jogos oferecem aos jogadores um cenário de problemas desafiadores e então permite que eles resolvam esses problemas até que suas soluções estejam virtualmente automatizadas”³, podemos fazer uma relação com o exemplo citado.

Para demonstrar o aumento gradual de dificuldade do jogo, notamos que ele possui mais de 400 níveis a serem completados, distribuídos entre os diferentes tipos de estabelecimentos e, na fase do Restaurante de *Fast Food*, a primeira e única versão gratuita do jogo, são 40 níveis.

³ *Good games offer players a set of challenging problems and then let them solve these problems until their solutions are virtually automatic.*

Ao terminar um nível, o jogo fornece novas informações que serão importantes para os níveis seguintes. O jogador também pode consultar informações específicas sempre que precisar. No menu do jogo, é possível acessar todo o *status* do jogador, seus feitos, a quantidade de recursos que possui, entre outros. Desse modo, tanto as informações que o jogador pode acessar pelo menu quanto as que surgem no decorrer do jogo para trazer instruções e dados necessários auxiliam o jogador em sua empreitada de forma eficaz.

O contexto de relações de interação de *Cooking Fever* permite aos docentes explorarem a linguagem oral e escrita presente no jogo. Ao simularem situações comunicativas com seus alunos, por exemplo, os professores poderão criar momentos de ludicidade e diálogos compartilhando informações e mensagens nas aulas de línguas.

5. Conclusões e/ou Propostas

Diante do que foi exposto neste trabalho, apontamos que os jogos vernaculares, de um modo geral, apresentam *design* artístico e enredo criativo, elementos que se tornam relevantes e estimulantes para o ensino de línguas. Na medida em que as narrativas e os personagens dos jogos se apresentam, são oferecidas possibilidades de aprendizagem tangencial. Essas possibilidades ocorrem entre as simulações do mundo real e o da fantasia, como é proposto nos princípios de Gee (2005).

De acordo com as leituras realizadas, concluímos que *Cooking Fever* não se trata de um jogo educativo e sim de um jogo vernacular, portanto, sua utilização para o ensino e aprendizagem de línguas seria um meio para o professor explorar a aprendizagem tangencial de seus alunos. O jogo permite explorar, de forma imediata, a linguagem escrita e pode ser uma oportunidade para contextualizar as mensagens e as dicas dadas que vão aparecendo durante o percurso do jogador, relacionando esses momentos com o enriquecimento do vocabulário em língua inglesa.

Partindo dessas situações que envolvem o jogador em um contexto de relações de interação em diversos estabelecimentos alimentícios, o professor de línguas poderá lançar mão desse aspecto para estimular os alunos a simularem situações comunicativas a partir das experiências contidas no jogo. Assim, poderiam ser trabalhados, na aula de língua estrangeira, tanto o vasto vocabulário que vai sendo apresentado ao longo das etapas, como situações comunicativas envolvendo atendente e clientes nos ambientes que o *Cooking Fever* oferece.

As situações corriqueiras e divertidas ocorridas ao longo das etapas jogadas podem se transformar em objeto de desenvolvimento de linguagem. Mesmo que aprender uma nova língua não esteja vinculado ao porquê de jogar *Cooking Fever*, seus cenários atraentes podem despertar o interesse dos alunos e tornar as aulas de línguas envolventes, motivadoras e geradoras de aprendizagem.

Sobre a falta de diálogos entre os atendentes e os clientes do jogo, é possível que o docente crie contextos de simulação de atendimento entre o cliente e o garçom a fim de desenvolver habilidades comunicativas entre os alunos para a realização de pedidos em um restaurante ou em uma lanchonete, agradecimento pelo atendimento recebido, queixas quando o prazo de entrega do produto extrapolar, formular pedidos de desculpa ao cliente pela demora no atendimento, demonstrar satisfação ou não, dentre outros aspectos.

Isso posto, consideramos que o vocabulário referente à alimentação e às interações sociais que envolvem a compra e a venda de alimentos poderá ser mais facilmente apreendido e fixado por alunos que jogarem o *Cooking Fever*.

6. Referências Bibliográficas

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **Surpassing Ourselves: An Inquiry Into the Nature and Implications of Expertise**. Chicago: Open Court, 1993.

BRAGA, J. C. F.; SOUZA, V. V. S. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

BROWN, T; LI, H; NGUYEN, A.; RIVERA, C.; WU, A. Development of Tangential Learning in Video Games. **Philadelphia**: [s.n.]. 2013-2014. Disponível em: <<https://goo.gl/uLPD0f>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

COPE, B; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-36.

FLOYD, D.; PORTNOW, J. B. Training: Video Games & Tangential learning. [Internet]. **Daniel Floyd**, 8 de setembro, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rN0qRKjfX3s>>. Acesso em: 25 de fevereiro, 2018.

GEE, J. P. Good video games and good learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 85, n. 2, p. 33-37, 2005. Disponível em: <https://www.phikappaphi.org/docs/default-source/phi-kappa-phi-forum-documents/2005_summer.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Revista Tecnologias na Educação -Ano 11-número/vol. 32 - Dezembro 2019 - Edição Temática XIII - 3º Simpósio Internacional sobre Games, Gamification e Tecnologias na Educação- UFSM: 2019 - tecnologiasnaeducacao.pro.br - tecedu.pro.br

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LEFFA, V. J. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 275-295.

NASCIMENTO, C. E. R. O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para manifestação do eu. **Alfa** (ILCSE/UNESP), v. 52, p. 149-156, 2008.

PURUSHOTMA, R. Commentary: you're not studying, you're just... **Language Learning & Technology** v. 9, n. 1, p. 80-96, jan. 2005. Disponível em: <https://www.iltjournal.org/item/2497>. Acesso em: 2 mar. 2019.

RACILAN, M. **Jogos digitais, tecnologias móveis e aprendizagem de línguas**: uma avaliação dos elementos de jogos em dispositivos móveis. 2019. f.365. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

REINHARDT, J.; SYKES, J. M. Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: game-enhanced and game-based research and practice. In: REINDERS, H. (Ed.). **Digital games in language learning and teaching**. London: Palgrave MacMillan, 2012, p. 32 - 49.

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

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. Defining games. In: TEKINBAS, K. S. (Eds.) **Rules of Play: Game Design Fundamentals**. The MIT Press, 2004, p. 70-83.

Recebido em Dezembro 2019

Aprovado em Dezembro 2019