





## INGLÊS EM JOGO: TRILHANDO UM PERCURSO DIDÁTICO RUMO À GAMEDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

*ENGLISH AT PLAY: FOLLOWING A PEDAGOGIC ROUTE TOWARDS LINGUISTIC GAMEDUCATION*

Eduardo Oliveira Sardinha Pires  <https://orcid.org/0009-0006-8111-1547>  
Bolsista pelo Programa de Iniciação Científica e Tecnológica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
Universidade Estadual de Goiás  
[eduardo.749@aluno.ueg.br](mailto:eduardo.749@aluno.ueg.br)

Cristiane Rosa Lopes  <https://orcid.org/0000-0002-2259-7608>  
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade  
Universidade Estadual de Goiás  
[cristiane.lopes@ueg.br](mailto:cristiane.lopes@ueg.br)

Michely Gomes Avelar  <https://orcid.org/0000-0003-4148-5692>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
[michely.avelar@ifg.edu.br](mailto:michely.avelar@ifg.edu.br)

 <http://doi.org/10.35572/rle.v25i2.6545>

*Recebido em 09 de junho de 2025*

*Aceito em 28 de julho de 2025*

**Resumo:** Este artigo analisa a aplicação de um Percorso Didático (Sabota, 2024) em aulas de língua inglesa, a partir de uma proposta fundamentada na educação linguística crítica (Ferraz, 2015; 2020; Avelar; Lopes, 2024; Reis; Jorge, 2020) e na teoria da Gameducação Linguística (Avelar, 2025). Com base em ações colaborativas entre escola e universidade, em uma ação de extensão desenvolvida através de oficinas, o percurso integrou produtos culturais como aulas de línguas a partir de multimodalidades como o filme *Free Guy* e o game *The Legend of Zelda: Majora's Mask*, promovendo reflexões sobre linguagem, identidade, cultura e cibercultura. Os resultados indicam a possibilidade de ampliação dos repertórios linguísticos e desenvolvimento de letramentos digitais e críticos por parte dos estudantes. A experiência reforça a importância de integrar tecnologias digitais às aulas de línguas de forma crítica, situada e sensível aos contextos escolares.

**Palavras-chave:** Gameducação Linguística. Games. Multimodalidade. Percorso Didático. Oficinas de extensão.

**Abstract:** This article analyzes the implementation of a Pedagogic Route (Sabota, 2024) in English language classes, based on a proposal grounded in critical language education (Ferraz, 2015; 2020; Avelar; Lopes, 2024; Reis; Jorge, 2020) and the theory of Linguistic Gameducation (Avelar, 2025). Developed through collaborative actions between a school and a university as part of an extension project conducted through workshops, the initiative integrated cultural products such as language classes based on multimodal resources like the film *Free Guy* and the game *The Legend of Zelda: Majora's Mask*. It fostered reflections on language, identity, culture, and cyberculture. The results indicate an expansion of linguistic repertoires and the development of digital and critical literacies among students. The experience highlights the importance of integrating digital technologies into language education in a critical, situated, and context-sensitive manner.

**Keywords:** Language Education. Games. Multimodality. Pedagogic Route. Extension Workshops.

**Abrindo picadas<sup>1</sup> em meio a games e filmes**

Na última década, houve um aumento dos debates sobre a integração de Tecnologias Digitais (TDs) na educação, principalmente com a popularização das TDs móveis, como notebooks e celulares. Dentre os diversos fatores que influenciaram esse aumento, um dos mais marcantes foi a pandemia de Covid-19, que causou o isolamento social e, conseqüentemente, a impossibilidade do ensino presencial, forçando o sistema educacional a implementar com urgência o ensino remoto. Contudo, como foi uma implementação de urgência em um cenário mundial de crise, ela não ocorreu de uma maneira que muitos consideravam “ideal”.

De acordo com Avelar e Lopes (2024, p. 3), as práticas docentes “não deveriam ser uma reprodução de atividades presenciais em um ambiente online, já que o modelo físico não corresponde ao modelo virtual, uma vez que são exigidas outras habilidades de leitura e escrita, que compõem as epistemologias digitais”. Porém, muitos profissionais da educação continuaram a reproduzir suas práticas do ensino presencial no ambiente virtual, reduzindo o número de possibilidades que as tecnologias poderiam trazer para a educação escolar. Esse acontecimento evidenciou um fato que existe no sistema educacional há muitas décadas: a formação docente (inicial e continuada) ainda não promove uma expansão de perspectiva em relação ao uso da tecnologia no ambiente escolar, que muitas vezes é considerada apenas como ferramenta e não uma possibilidade pedagógica e uma linguagem.

Principalmente após a pandemia, houve também um aumento das iniciativas governamentais de distribuição de equipamentos eletrônicos para as escolas públicas, como é o caso do Estado de Goiás, em que, entre “2021 e 2022, foram investidos mais de R\$ 328,2 milhões na aquisição de 123 mil chromebooks”<sup>2</sup>. Esse aumento não é isolado, ele ocorre simultaneamente em diversos estados brasileiros, como o estado do Mato Grosso, que já distribuiu mais de 48 mil chromebooks<sup>3</sup>, e o estado do Pará, que disponibilizou 36 mil notebooks para as escolas da rede estadual (Pará, 2025)<sup>4</sup>. Com esse aumento no investimento governamental na aquisição de TDs, uma problematização se faz imprescindível: há uma real integração dessas tecnologias na sala de aula, em especial nas aulas de línguas?

Frente a essa realidade, foi elaborado o plano de trabalho de Iniciação Científica “Tecnologias digitais em experiências colaborativas de educação linguística crítica”, o qual buscou investigar a integração de TDs ao ensino de línguas em

<sup>1</sup> Aqui, utilizamos o o termo “picada”, mesmo termo utilizado pela pesquisadora Dra. Barbra Sabota ao propor a teoria do Percurso Didático (2024), para marcar que é uma produção oriunda de uma região do cerrado, evidenciando que é uma produção atravessada por teorias locais, de praxiologias cerradeiras. De acordo com a pesquisadora, embasada no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, “picada” é um “atalho aberto com recurso a um instrumento de corte. Caminho estreito por entre o mato” (<https://dicionario.priberam.org/picada>. Consultado em: 03 nov. 2021).

<sup>2</sup> GOIÁS. Tecnologia em escolas: investimento soma R\$ 602 milhões em 4 anos. Governo de Goiás: estado que dá certo, [2023]. Disponível em: <https://goias.gov.br/investimentos-em-tecnologia-nas-escolas-somam-r-602-milhoes-em-4-anos/#:~:text=Em%202021%20e%202022%20foram%20investidos%20mais%20de,os%20alunos%20do%209%C2%BA%20ano%20do%20Ensino%20Fundamental>. Acesso em: 14 mai. 2025.

<sup>3</sup> MATO GROSSO. Governo de MT já disponibilizou mais de 48 mil Chromebooks a estudantes. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. [2023]. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23546922-governo-de-mt-ja-disponibilizou-mais-de-48-mil-chromebooks-a-estudante>. Acesso em: 22 jul. 2025. Acesso em: 14/05/2025.

<sup>4</sup> PARÁ. Governo do Pará entrega 36 mil notebooks para escolas estaduais. Belém: Secretaria de Estado de Educação do Pará, [2025]. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/13707-governo-do-para-entrega-36-mil-notebooks-para-escolas-estaduais>. Acesso em: 14 maio 2025.

diferentes instituições públicas de Goiás, a partir da colaboração entre universidade e escola em projetos de extensão voltados para a promoção de práticas de educação linguística crítica na educação básica. Um dos projetos de extensão foi desenvolvido através de uma parceria interinstitucional entre a Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Cora Coralina, e o Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Cidade de Goiás. A ação de extensão, intitulada “Inglês em jogo: educação linguística e tecnologias digitais”, realizada no primeiro semestre de 2025, foi composta por um conjunto de oficinas realizadas pelo autor, sob a supervisão e orientação das segunda e terceira autoras. Desta forma, foi possível investigar a relação Universidade-Escola, posto que a ação envolveu discentes do curso de Licenciatura em Letras da UEG e da turma de segundo ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Produção de Áudio e Vídeo do IFG, bem como desenvolver um trabalho comprometido em “abrir picadas” (Sabota, 2024), ou seja, novos caminhos de integração crítica das tecnologias ao ensino de línguas.

A ação de extensão foi planejada no formato de oficinas para possibilitar o rompimento com o paradigma tradicional de aulas de línguas, afastando-se do conceito de ensino linear professor/a-aluno/a, como é explicado na seção 3.1. Considerando que existe uma ampla gama de TDs disponíveis para se explorar em sala de aula, realizamos a seleção dos *games* como tecnologia a ser utilizada nas oficinas da ação extensionista. A escolha se justifica posto “[...] que tais tecnologias são também manifestações de linguagem”, permitindo “[...] considerar as imagens, os movimentos, os sons, as interações, as colaborações, dentre outras” (Avelar, 2025, p. 14) que ocorrem nos *games*.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir a experiência de integração de TDs nas aulas de línguas de forma crítica. Para tanto, o presente artigo é organizado em mais 4 partes com o intuito de relatar e analisar a experiência de aplicação de um Percorso Didático (Sabota, 2024) em aulas de língua inglesa do Ensino Médio, de uma escola pública no município de Goiás, a partir de uma proposta fundamentada na educação linguística crítica e na teoria da Gameducação Linguística (Avelar, 2025)."

## 1. A gameducação linguística em língua inglesa

A Gameducação Linguística, teorizada por Avelar (2025), surge como uma proposta de pensar os *games* como uma oportunidade para as aulas de línguas, de modo a expandir o que entendemos por *jogos* e considerar as (onto)epistemologias que surgem nas nossas praxiologias com os *games*. Nesse sentido, para além de jogar, essa proposta visa “fomentar reflexões críticas para professores e estudantes a partir dos conhecimentos que emergem dos *games*, sendo do ato de jogá-los ou a partir do jogo” (Avelar, 2025, p. 126). Assim, “[...] tais tecnologias são também manifestações de linguagem”, o que faz com que seja urgente “[...] (re)pensá-las como interação, como texto, como colaboração, como prática linguística e sociocultural provocando, no processo formativo docente, a construção de novas epistemologias, novas práticas, novos olhares” (p. 14).

Trata-se, então, de uma proposta que desloca a centralidade do conteúdo linguístico tradicional para uma abordagem (onto)epistemológica, ou seja, que considera os modos de ser e conhecer que emergem das experiências com os jogos digitais (Avelar, 2025). Essa abordagem entende o jogo como espaço de produção de conhecimento e como artefato sociocultural que mobiliza múltiplos letramentos, tais como os textuais, visuais, sonoros, interacionais, entre outros, contribuindo para a

formação crítica de professores/as e estudantes. Na perspectiva da Gameducação Linguística, os *games* não são apenas “objetos de ensino”, mas ambientes que interpelam os sujeitos, exigindo posicionamento, escolhas e interpretação constante. Os jogos apresentam narrativas, dinâmicas e estéticas que envolvem o jogador de maneira ativa, e a forma como cada indivíduo interage com esses elementos é constitutiva de uma experiência de aprendizagem. Como destaca Avelar (2025), as (onto)epistemologias que emergem do/no jogo envolvem componentes como a mecânica, entendida como a forma de interação com o sistema do jogo, a narrativa, que promove engajamento emocional e reflexões éticas, o design visual e os efeitos sonoros, que contribuem para a construção de sentido durante o jogar. Além disso, destacam-se os elementos de progressão, recompensas e as interações sociais dentro e fora do jogo, que ativam letramentos críticos e colaborativos.

Outra questão importante para a proposta é que ela também tem o intuito de provocar os/as professores/as de línguas, especialmente, a repensar os *games* como forma de produção de conhecimento, linguagem, e prática social, e oportunizar que os/as estudantes possam explorar questões complexas relacionadas, por exemplo, a decisões éticas, papéis sociais, à luta por direitos, à justiça social, às pluralidade etc. Nessa esteira, Ferraz e Sant’Anna (2020, p. 5), ao fazerem uma leitura de Gee (2007), afirmam que “[...] crianças e adultos, ao jogarem videogames de forma ativa, aprendem a experiência de mundo de outras formas, desenvolvendo recursos para aprendizado futuro, além de adquirirem valiosas estratégias de resolução de problemas”. Assim, ao vivenciarem o mundo de outras formas, o/a estudante pode experimentar outras realidades de forma mais concreta, expandindo os repertórios que a sala de aula pode ofertar a ele/a

A proposta da Gameducação Linguística, portanto, instiga educadores/as a olhar para os jogos como práticas legítimas de linguagem e cultura, que podem ser exploradas de forma crítica e significativa. Essa abordagem rompe com visões reducionistas que restringem os jogos ao entretenimento ou à transmissão de vocabulário, evidenciando seu potencial formativo em múltiplas direções. Ao considerar a pluralidade de interações possíveis com os *games* — no ato de jogá-los, a partir deles ou mesmo além deles —, a teoria propõe um movimento de expansão das práticas docentes, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, sensíveis, reflexivos e engajados. Nesse sentido, a Gameducação Linguística emerge como uma proposta com grande potencial para ser aliada a práticas pedagógicas que buscam construir pontes entre o universo digital dos estudantes e os objetivos formativos da escola.

Ainda é importante destacar que, diferente de propostas em que os jogos são vistos apenas como entretenimento e não são considerados relevantes nas áreas acadêmicas e no contexto escolar (Ferraz; Sant’Anna, 2020), a Gameducação Linguística abrange tanto os jogos educacionais e os *Serious Games*<sup>5</sup> quanto os jogos comerciais, comumente, vistos apenas como entretenimento. Segundo a proposta de Avelar (2025), o/a professor/a pode inserir jogos comerciais em língua inglesa em suas propostas utilizando sua narrativa, mecânica, trilha sonora e afins.

## 2. Um percurso didático gamificado

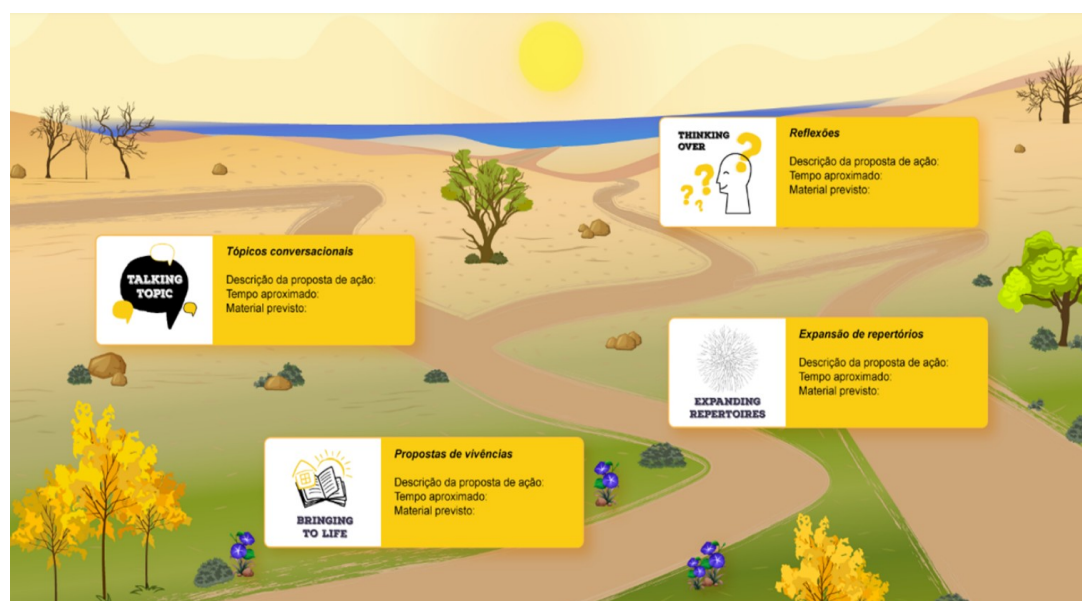
A Gameducação Linguística, por ser uma proposta consideravelmente recente, além dos fatores expostos na seção anterior, se apresenta como uma área fértil para

<sup>5</sup> Serious games (jogos sérios, em português) são jogos desenvolvidos com propósito educacional profissional ou social, ou seja, para ensinar, treinar ou simular situações reais.

pesquisas, posto que possui uma enorme gama de pontos a serem abordados. Dentre os pontos que chamam a nossa atenção, destacou-se a possibilidade de utilizar o Percurso Didático (PD) (Sabota, 2024) como meio para a aplicação da Gameducação nas salas de aula de Língua Inglesa.

O PD é um “[...] um desenho de planejamento de aulas de inglês [...]” (p. 3) composto por 4 etapas, que são chamadas de *triestros*, sendo eles uma sequência não linear, sendo eles uma sequência não linear que pode ocorrer em qualquer ordem e mais de uma vez. Consistem em: *talking topic* – tópicos conversacionais; *expanding repertoires* – expansão de repertórios; *thinking over* – reflexões; e *bringing to life* – propostas de vivências (Sabota, 2024). Eles estão representados na imagem a seguir:

**Figura 1** – Infográfico com o esquema visual do percurso didático



Fonte: elaborado por Sabota (2024, p. 11). Design do artista gráfico Walter Hugo Rodrigues

O PD é composto por “[...] etapas maleáveis que podem ser intercambiadas, encurtadas ou estendidas, de acordo com o que se faz necessário durante o evento da aula” (Sabota, 2024, p. 8), rompendo com a hierarquia presente em muitas propostas e permitindo as adaptações necessárias para o desenvolvimento do planejamento, o que nos possibilita um movimento em busca de práticas decoloniais nas aulas de línguas. Destacamos aqui a ideia de “movimento” em direção a decolonialidade, pois estamos cientes de que o sistema educacional vigente ainda possui algumas especificidades que prendem o/a professor/a em pressupostos colonialistas, tais como o ensino com foco em estruturas gramaticais e/ou baseado em uma visão eurocêntrica, mas que o/a professor/a pode, dentro de suas limitações, fazer movimentos em um sentido decolonial, a fim de tensionar as relações de poder em sala de aula. Esses movimentos decoloniais reorganiza o modo como ensinamos promovendo a valorização de diversos saberes e culturas (populares, quilombolas, indígenas, africanos, locais) e, também, das diversidades linguísticas.

Ainda nesse sentido, o PD também se insere nos movimentos decoloniais pelo fato de que “[...] ele é contra-hegemônico, pois se abre a partir das demandas da turma e da/o docente; portanto, não obedece à norma de um livro didático, por exemplo” (Sabota, 2024, p. 10). O pensamento colonial que guiou a educação por muito tempo (e



ainda guia, por ser o “pensamento dominante”) fez com que as aulas de línguas fossem pensadas a partir de demandas de fora da sala de aula, como afirma Mulik (2019) ao analisar o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) nos séculos passados. Segundo a autora, “a inserção ou a retirada de uma língua do currículo sempre esteve vinculada a interesses políticos” (Mulik, 2019, p. 218), como, por exemplo, o ensino das línguas inglesa e francesa no século XIX, que era perpassando por demandas comerciais, principalmente com a abertura dos portos brasileiros para o comércio externo. Assim, ao partir das demandas locais da turma e da/o docente, o PD vai contra essa hegemonia histórica das demandas políticas e econômicas.

A escolha do PD para essa pesquisa se deu pelo fato de que ele

Acolhe diferentes textos nos mais diversos suportes (fotos, pinturas, poemas, causos, ensaios, artigos, músicas, slam, memes, rap e uma infinidade de possibilidades) e os entende de modos também múltiplos (ao realizar questionamentos, esquematizações, transferências de mídia, provocações de alterações e intertextualizações, propostas de releituras etc.), além de convocar à imaginação e à agência (Sabota, 2024, p. 10).

Assim, ao dar a possibilidade de utilizar diversos suportes, o PD permite a novos formatos de língua-linguagem, como os *games* e filmes, possibilitando um trabalho pleno com a Gameducação Linguística (Avelar, 2025).

O primeiro que vemos, *talking topic*, corresponde ao momento de levantamento do tema a ser discutido, normalmente acionado por textos multimodais ou perguntas geradoras. Esse trieiro valoriza os saberes prévios das/os estudantes e abre espaço para a escuta sensível e a criação de um ambiente dialógico. Já no trieiro *expanding repertoires*, busca-se tensionar e ampliar os repertórios linguísticos, culturais e sociais a partir de análises críticas de textos diversos, atentando-se para aspectos estruturais da linguagem, seus efeitos de sentido e atravessamentos político-sociais. O trieiro *thinking over* convida à reflexão situada, estimulando a conexão entre os sentidos produzidos em aula e as vivências concretas dos/as estudantes. Trata-se de um espaço para pensar criticamente sobre nossas ações e escolhas, assumindo responsabilidades éticas diante das realidades que nos cercam. Por fim, o trieiro *bringing to life* propõe a vivência e compartilhamento do que foi aprendido ao longo de outro trieiro ou do percurso como um todo. Isso pode ocorrer por meio de produções multimodais individuais ou coletivas, como cartazes, vídeos, narrativas ou outras formas expressivas que valorizem a agência discente.

## 2.1 O planejamento da oficina

Com a escolha dos *games* como tecnologia central, orientada pela Gameducação Linguística, e adotada a metodologia do Percurso Didático (PD) para o desenvolvimento das oficinas, demos início ao planejamento da ação. Primeiramente, nos reunimos através do *Google Meet*, serviço que permite reuniões com transmissão instantânea de áudio e vídeo, disponibilizado através do site e em aplicativo para aparelhos móveis. Nesses encontros, discutimos as possibilidades que teríamos, desde qual o público as oficinas atenderiam até qual seria a duração do projeto. Após o levantamento dessas possibilidades, iniciamos a redação do planejamento de forma colaborativa, utilizando a plataforma de edição de texto *Google Docs*. Durante essa etapa, demos preferência a esses serviços do *Google* por serem de acesso gratuito, permitindo o fácil compartilhamento, além de já serem serviços utilizados por nós.

Ao fim das reuniões, chegamos ao consenso de que: a) o público das oficinas seria a turma de segundo ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Produção de Áudio e Vídeo, pois essa turma já estava familiarizada com os *games*, por já terem cursado a disciplina de “História dos *Games*”, ofertada pela própria instituição; b) a ação extensionista teria a duração de 9 semanas, sendo um encontro inicial seguindo o planejamento em andamento da professora da instituição, e 8 encontros referentes ao PD desenvolvido de forma colaborativa com a docente da turma, também autora desse artigo; e c) o PD a ser desenvolvido partiria do conteúdo que a turma estava estudando e incorporaria os *games* de forma a dialogar com esse conteúdo.

## 2.2 Conhecendo a turma

No mês de março ocorreu um primeiro encontro com a turma, em que realizamos uma apresentação das duas partes, isto é, o pesquisador, que aqui figura como primeiro autor, se apresentou para turma, apresentando também a proposta das oficinas e o planejamento inicial, e os/as alunos/as também se apresentaram. Neste encontro, os/as alunos/as fizeram uma atividade sobre vocabulário envolvendo o conteúdo sobre resenha crítica e introdução ao vocabulário cinematográfico que estavam trabalhando nas aulas anteriores. A lista de vocabulário abordava *Plots* (enredos), *Characters* (personagens), *Acting* (atuação), *Soundtrack* (trilha sonora), *Themes* (temas), *Dialogues* (diálogos), *Direction* (direção), *Special Effects* (efeitos especiais). Nessa atividade, os/as alunos/as realizaram a leitura das palavras da lista, identificaram palavras cognatas e juntos/as foram compartilhando com a turma as traduções que cada um/a sabia.

Após, feito um reconhecimento de conhecimentos prévios da turma, em relação à temática e ao vocabulário cinematográfico a partir do filme “*Free Guy*”. Após, foi proposto que os/as alunos/as se dirigissem ao laboratório de informática da instituição de ensino para a realização da segunda parte da atividade. Nessa etapa, os/as estudantes selecionaram, de forma livre, um filme de sua preferência e elaboraram uma resenha crítica audiovisual, levando em consideração que os estudantes cursam o Ensino Médio com curso Técnico em áudio e vídeo, empregando o vocabulário previamente trabalhado em aula. Foi autorizada a realização de pesquisas online, com a única exigência de não utilizar tradutores automáticos. Durante a produção da resenha, alguns alunos/as, mesmo a professora solicitando por mais de uma vez que não o fizessem, utilizaram o *Google Tradutor*. Já outros/as não utilizaram o tradutor, pois utilizaram a estratégia de pesquisar a pergunta em inglês para já receber a resposta em inglês.

A partir desse encontro, foi possível perceber que algumas/alguns estudantes já possuíam letramentos digitais que permitiam, mesmo sem saber a palavra ou expressão exata em inglês, buscar meios para conseguir dar uma resposta em inglês, como relatamos dos/as alunos/as que já pesquisaram em inglês para ter a resposta almejada em inglês. Também foi identificada a necessidade de um trabalho específico para as/os que resistiam e faziam uso de outras ferramentas, que não haviam sido propostas para a atividade, se limitando a utilizar o *Google Tradutor*.

## 2.3 O Percurso Didático (PD)

Depois de conhecer a turma, passamos a planejar o que seria possível fazer para integrar os *games* às aulas, de forma a proporcionar uma plena integração dessa

tecnologia, atender as demandas dos estudantes e, ao mesmo tempo, caber dentro do planejamento da docente, visto que deve atender ao solicitado pela instituição de ensino, que possui um currículo a ser seguido. Assim, abaixo temos como ficou o nosso planejamento:

**Quadro 1:** Planejamento do Percorso Didático

Planejamento do Percorso Didático			
<i>Data</i>	<i>Trieiros</i>	<i>Objeto do conhecimento</i>	<i>Ações previstas</i>
19/03/2025	<i>Talking topic e Expanding repertoires</i>	Conhecimento prévio sobre filmes e elementos dos games	Diálogo entre alunos/as e professora sobre o conhecimento prévio acerca do filme “Free Guy” e como o filme incorpora elementos dos <i>games</i> na sua narrativa. Após, assistir o trailer do filme e a realização de uma atividade sobre.
26/03/2025	<i>Bringing to life</i>	Filme “Free Guy”	Passar o filme “Free Guy” em sala e entregar aos/as alunos/as uma ficha com questões norteadoras para os/as alunos/as refletirem enquanto assistem o filme, para que tenham embasamento para a discussão futura.
02/04/2025	<i>Bringing to life e Thinking over</i>	Filme “Free Guy” - continuação	Terminar de passar o filme “Free Guy” e discutir com os/as alunos/as brevemente algumas questões de interpretação literal e compreensão narrativa para instigar a reflexão sobre elementos do filme.
09/04/2025	<i>Talking topic e Thinking over</i>	Intersecções entre filmes e “mundo real”, intersecções entre filmes e <i>games</i> e questões éticas e sociais em filmes e <i>games</i>	Promover um debate sobre o filme. O debate será norteado pelas questões de interpretação literal e questões norteadoras observadas pelos/as alunos/as durante o filme, envolvendo a intersecções entre filmes e “mundo real”, intersecções entre filmes e <i>games</i> e questões éticas e sociais em filmes e <i>games</i>
16/04/2025	<i>Expanding repertoires</i>	Produção de textos multimodais com tecnologias digitais. Gênero: <i>Review</i>	Abordar o gênero <i>Review</i> e suas características e começar a escrita de um roteiro de uma <i>Review</i> que deverá ser feita pelos/as alunos/as utilizando as tecnologias disponíveis.
23/04/2025	<i>Bringing to life</i>	Vivência com <i>games</i>	Serão ofertadas algumas opções de <i>games</i> com temática similar ao filme assistido, dentre as quais os/as alunos/as escolherão uma e jogarão.
30/04/2025	<i>Bringing to life</i>	Vivência com <i>games</i>	Continuação das vivências com jogos iniciada na aula anterior.
07/05/2025	<i>Talking topic, Expanding</i>	Problematizações sobre a prática com os <i>games</i> ,	Promover uma roda de conversa com os/as alunos/as sobre como foi a



Planejamento do Percurso Didático			
	<i>repertoires e Thinking over</i>	questões éticas e sociais em <i>games</i> e intersecções entre <i>games</i> e “mundo real”	vivência com os <i>games</i> , retomando as observações sobre o filme, dando foco às questões éticas e sociais em <i>games</i> e intersecções entre <i>games</i> e “mundo real”.

Fonte: elaborado pelos/as autores/as.

Elaborado o Percurso Didático que utilizamos, passamos a analisar sua aplicação na oficina de extensão na próxima seção.

### 3. Inglês em Jogo: aplicando o Percurso Didático

O início do Percurso Didático ocorreu no mês de março com a proposta de trabalhar os *trieros talking topic* e *expanding repertoires*, a partir do filme *Free Guy*. O filme aborda a história de um personagem não-jogável (NPC)<sup>6</sup>, de nome *Guy*, que vive em um jogo de videogame chamado “*Free City*”, sem saber que está dentro de um jogo. A situação muda quando ele conhece *Motolov Girl*, uma jogadora que faz parte do mundo real. No intuito de conquistá-la, acaba desenvolvendo consciência e fazendo com que os demais NPCs vivam suas próprias vidas.

Nesse primeiro momento, buscamos ativar os conhecimentos prévios dos/as estudantes sobre a intersecção entre cinema e *games*, tomando como ponto de partida o *trailer* do filme no sentido de relembrar resumidamente partes do filme. Após a exibição, foi realizada uma discussão coletiva mediada pela professora, introduzindo a relação cinema e *games*, que instigou os/as alunos/as a identificarem elementos típicos do universo dos jogos presentes na narrativa do *trailer*, tais como a presença de NPCs, rotina previsível, interface gráfica, baseados em suas experiências pessoais com os jogos. Por fim, foi aplicada uma atividade escrita com questões relacionadas à discussão e ao trailer e elementos principais da narrativa e produção, como: *What is the genre of the film?*; *What is the plot of the film?* *What did you think of the film?* *Why?* *Would you recommend it?* *Why?* *Would you recommend it?*. Observamos participação ativa dos/as estudantes, que demonstraram reconhecer elementos do universo *gamer*, colaborando com exemplos de jogos com temáticas semelhantes. A participação desses/as estudantes foi ativa e crítica, posto que a turma já havia cursado a disciplina de “História dos Games” e por também serem jogadores e pudemos perceber articulação dos saberes dessa disciplina com os elementos do trailer.

No entanto, houve a necessidade de intervenção por parte da docente para o recolhimento de celulares durante as discussões, visto que utilizavam o celular para acessar redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, o que nos revelou desafios recorrentes no uso das tecnologias em sala. Uma das questões é a gestão do tempo e o foco nas tarefas propostas evidenciando a necessidade de refletir sobre o uso consciente da tecnologia. Para uma integração nas aulas de línguas, é necessário que a/o docente desenvolva letramentos digitais e críticos para fazer uma gestão dessa integração e saber lidar com desafios em sala de aula como o uso de tecnologias para

<sup>6</sup> NPC (Non-player character ou, em português Personagem não Jogável) é um personagem dentro do jogo que não é controlável pelo jogador. Ele é uma inteligência artificial ou programação que cumprem funções específicas controladas pelo próprio sistema do jogo.

fins não pedagógicos, desviando a atenção para outras atividades, como o ocorrido nessa situação.

No encontro seguinte, realizado no início do mês de abril, demos continuidade ao trabalho com o filme, assistindo à sua primeira parte. Neste momento, priorizamos a escuta atenta e a imersão na narrativa, para que, em momentos posteriores, os/as estudantes pudessem retomar as cenas com um olhar mais crítico. No segundo encontro de abril, concluímos a exibição do filme e promovemos uma discussão inicial a partir de questões literais e interpretativas, retomando elementos da narrativa para ativar reflexões, como por exemplo: *What is the movie about? From the trailer, do you think the movie will be more funny or action-packed? How do the video game references in the trailer suggest that the movie will appeal to gamers? What do you think will happen when Guy starts to realize he's part of a video game world?*

Essas etapas se encaixam no trieiro *bringing to life*, pois proporcionaram uma vivência estética com o objeto de estudo (o filme), preparando o terreno para debates mais aprofundados nos encontros seguintes. O debate propriamente dito foi realizado no encontro seguinte, correspondendo ao trieiro *thinking over*. Por meio de perguntas disparadoras, as/os estudantes refletiram criticamente sobre o enredo do filme e a maneira como ele representa a figura dos NPCs. Disponibilizamos a seguir as perguntas utilizadas:

- a. Como o filme retrata a interação entre jogadores e o mundo virtual dentro do jogo?
- b. De que maneira o filme explora a ideia de identidade e livre arbítrio dentro de um jogo digital?
- c. Quais são as semelhanças e diferenças entre a experiência dos personagens dentro do jogo e as experiências que jogadores reais têm em jogos similares?
- d. Como a tecnologia do jogo é representada no filme e como isso reflete ou distorce a realidade dos jogos digitais?
- e. De que maneira a narrativa do filme utiliza os elementos típicos dos jogos (como missões, desafios e NPCs)?
- f. Em muitos jogos, a interação com outros personagens e ambientes é essencial para avançar na história. Como a interação de *Guy* com outros personagens, como Millie e Buddy, se assemelha à interação que um jogador tem com NPCs em um jogo de aventura?
- g. Como o filme aborda questões éticas ou sociais relacionadas aos jogos e à interação online?

A partir dessa discussão, emergiram falas que relacionaram o filme com vivências pessoais e questões sociais contemporâneas. Um dos pontos altos do encontro foi a lembrança, por parte dos/as estudantes, de uma *trend* no *TikTok* em que influenciadores faziam transmissões imitando NPCs, o que deu margem para a problematização do conceito de rotina mecânica na vida real. Esse momento foi especialmente significativo, pois evidenciou a potência do cinema e dos *games* como dispositivos de leitura do mundo e de si mesmo o que pode contribuir para uma educação linguística crítica.

Ao falarmos em criticidade durante a execução do PD, nos baseamos em Ferraz (2015), que propõe três dimensões principais da criticidade: suspensão e suspeita das verdades, ruptura e produção de sentidos (*meaning making*). Para nossa proposta, focamos na *meaning making*, que se refere à capacidade de construir interpretações

singulares e contextuais, reconhecendo a linguagem como prática social. Aqui, a criticidade se manifesta na habilidade de atribuir novos significados a objetos, vivências ou discursos, em um processo contínuo de ressignificação (Ferraz, 2015). Desta forma, ao promover a construção de novos sentidos, como percebemos no desenvolvimento do *trieiro Think over*, no qual os estudantes problematizaram o conceito de rotina mecânica na vida real, práticas pedagógicas que visam a promover a criticidade podem estimular estudantes a atuarem como sujeitos ativos, capazes de ler e intervir no mundo por meio da linguagem. Assim, a Gameducação Linguística torna-se um campo privilegiado para o exercício da criticidade, abrindo caminho para pedagogias mais plurais, dialógicas e comprometidas com a justiça social.

Essas etapas iniciais do Percurso Didático mostraram-se fundamentais para construir um repertório comum entre docente, pesquisador e discentes. A familiaridade dos/as estudantes com o universo dos *games* foi um elemento facilitador, mas o trabalho com o filme foi essencial para expandir os sentidos atribuídos a esse universo. As reflexões provocadas ao longo dos encontros demonstraram que o trabalho com produtos culturais que dialogam com o cotidiano dos/as estudantes pode possibilitar que o trabalho com produtos culturais que dialogam com o cotidiano dos/as estudantes podem possibilitar a construção de aprendizagens mais significativas e engajadas, assim como postula a Gameducação Linguística (Avelar, 2025). Desta forma, em consonância com Avelar (2025), percebemos que as práticas com *games* constituem epistemologias digitais que emergem das experiências de linguagem em meio à cibercultura e que, quando integradas de forma crítica às aulas de línguas, podem promover aprendizagens mais significativas, autorais e transformadoras.

### 3.1 O processo avaliativo

Como atividade avaliativa, escolhemos trabalhar com o gênero textual Resenha Crítica. Em consonância com Paes e Ribeiro (2018), entendemos que a resenha crítica possui um grande potencial, pois vai além da simples descrição de aspectos relevantes do objeto estudado (aqui os filmes e *games*), ela instiga os/as alunos/as a defenderem os seus pontos de vista utilizando argumentos. Assim,

[...] através do uso do gênero resenha crítica, o aluno terá oportunidade de desenvolver uma série de habilidades que servirão tanto para o trabalho com outros gêneros textuais como para a produção de um resumo ou para a produção de outros gêneros organizados conforme a sequência dissertativa-argumentativa (Paes; Ribeiro, 2018, p. 390)

Nessa esteira de preparar os/as alunos/as para o trabalho com outros gêneros textuais a partir das habilidades desenvolvidas com a resenha, solicitamos aos/as alunos/as que produzissem a resenha de forma multimodal, utilizando, preferencialmente, mais de uma semiose simultaneamente (mesclando áudio, imagem e movimento, por exemplo). Desta forma, ampliamos as possibilidades de uso de diferentes linguagens durante a execução da atividade. Assim, essa atividade teve o objetivo de propiciar prática de comunicação eficientes “[...] em diversos ambientes e usos de ferramentas de design de textos que são multimodais, em vez de depender apenas da modalidade escrita” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 22).

No penúltimo encontro de abril, apresentamos algumas resenhas escritas para os/as estudantes, que fizeram a leitura e análise compartilhada, além de identificar elementos da estrutura e termos que poderiam utilizar em sua própria resenha. Por fim,

entregamos a eles/as um roteiro com alguns passos que poderiam ser seguidos e alguns itens essenciais que seriam critérios de avaliação, como: dados gerais do filme a ser resenhado (*Free Guy*), como direção, ano de lançamento e país de origem; resumo do filme sem *spoilers*, destacando a interseção entre cinema e *games*; opinião pessoal sobre o filme; se recomendaria ou não para amigos, familiares e conhecidos; e *rating*, isto é, dar uma nota para o filme representada por estrelas, podendo variar entre 1 estrela (para péssimo) a 5 estrelas (para excelente).

Após 2 semanas, dos 10 estudantes frequentes, recebemos 9 produções das/os estudantes de resenhas multimodais, as quais foram analisadas a partir de 4 categorias, como é possível verificar na tabela a seguir.

**Tabela 1:** Categorização das resenhas

Categoria	Quantidade de trabalhos
Vídeos utilizando cenas do filme	5
Vídeos utilizando imagens do filme	1
Vídeos utilizando a gravação da/o própria/o estudante	2
Apenas áudio	1

Fonte: Elaborado pelas/os autoras/es.

A categoria com maior número de produções foi a de vídeos utilizando cenas do filme, com cinco trabalhos. A análise das produções revelou que 4 produções tiveram a narração em língua inglesa, conforme o solicitado, havendo apenas 1 produção em português. Esse fato nos mostra que 80% dos/as estudantes dessa categoria se esforçaram para atender ao solicitado e utilizaram de tecnologias para auxiliar nesse processo. Ainda nessa categoria, duas produções em especial nos chamaram a atenção: uma produção mesclou as cenas do filme com cenas de uma *gameplay* de outro jogo que o/a aluno/a joga no seu dia a dia; outra produção utilizou legendas em português e narrou em inglês. Essas produções nos mostram que os estudantes se esforçaram para colocar detalhes pessoais e personalizar a resenha.

Já a categoria de vídeos utilizando imagens estáticas do filme contou com apenas uma produção. Apesar do número reduzido, a escolha por esse formato revelou uma preocupação com a organização visual e a seleção de imagens representativas do enredo e dos temas principais que chamaram a atenção do/a aluno/a. O/A estudante que optou por essa modalidade realizou a narração em inglês para compor o sentido da resenha, estabelecendo uma comunicação eficiente entre os elementos visuais e o discurso oral. O/A estudante que optou por essa modalidade relatou que possui dificuldade com a língua inglesa, mas conseguiu realizar a narração em inglês com auxílio de ferramentas digitais de tradução que, além de traduzirem o texto, têm a possibilidade de mostrar a pronúncia das palavras.

Na terceira categoria, composta por vídeos utilizando a própria gravação dos/as estudantes, identificamos duas produções. Esses trabalhos apresentaram um forte investimento na performance e na expressividade oral, com argumentações mais espontâneas e afetivas. Nas produções desta categoria há uma em língua portuguesa, o que vai no sentido oposto do solicitado, e uma produção em língua inglesa. A produção em língua inglesa foi feita com uso de aplicativos de edição de vídeo e imagem já familiarizados pelos/as estudantes em outras atividades do curso e, ainda, em usos pessoais, o que nos mostra que as tecnologias estão presentes no cotidiano destes, assim,

fazendo que seja urgente que as escolas passem a trabalhar em seus currículos um uso crítico dessas tecnologias.

Por fim, a categoria de produção em apenas áudio foi representada por um único trabalho. Essa produção em particular nos chama a atenção para um ponto muito importante: é muito comum o pensamento de que todos/as os/as jovens sabem utilizar as tecnologias digitais por terem nascido em uma época que essas ferramentas já estão presentes na maioria dos lares. Contudo, muitos/as jovens, mesmo estando imersos em aparelhos eletrônicos móveis cotidianamente, não desenvolvem um amplo letramento digital, limitando-se a saber aquilo que utilizam em seu dia a dia. Outra realidade são os/as jovens que não possuem livre acesso a essas tecnologias; temos sempre que lembrar que nosso país é marcado por profundas desigualdades sociais, principalmente desigualdades no acesso às tecnologias. Essa e outras vivências reforçam para nós a importância da integração de tecnologias nas escolas, pois esse local pode ser um dos poucos em que esses/as jovens têm a oportunidade de desenvolver os letramentos necessários para esse mundo que se apresenta cada vez mais conectado às tecnologias digitais.

### 3.2 A escolha do jogo e a *gameplay*

Para o trieiro *bringing to life*, o trieiro da vivência, foram reservadas duas aulas, sendo uma no fim de abril e a outra no início de maio. Para esta etapa, escolhemos o game “*The Legend of Zelda: Majora’s Mask*”, jogo do Nintendo 64 lançado no ano 2000. Escolhemos o jogo porque, além de estar disponível na escola, traz mundos virtuais imersivos e complexos, apresentam muitos NPCs, e por poderem realizar escolhas que estimulam autonomia e a possibilidade de tomar outras decisões. Ele é uma sequência direta de “*Ocarina of Time*” e trata-se de uma narrativa paralela (*Gaiden*), ambientada no universo alternativo de *Termina*.

O jogo propõe uma aventura sombria, densa e simbólica, mais introspectiva e emocional do que os títulos anteriores da franquia. A jornada de Link, personagem principal do jogo, envolve a busca por sua amiga Epona e a recuperação da *Ocarina*<sup>7</sup>, roubadas por Skull Kid, é um vilão trágico, uma criatura da floresta possuída pela *Majora’s Mask*, que roubou a ocarina do tempo e que faz a lua cair lentamente, ameaçando destruir o mundo. Oenário é um mundo de Termina, que será destruído em três dias, com uma lua ameaçadora prestes a colidir com a Terra. A dinâmica central do game gira em torno do tempo: o jogador tem 72 horas (em tempo do jogo, o que corresponde a cerca de 54 minutos no tempo real) para evitar o apocalipse, podendo reiniciar esse ciclo temporal utilizando a música *The Song of Time*. As máscaras são itens-chave: transformam Link em outras criaturas (Deku, Goron, Zora), cada uma com habilidades específicas e modos de interação. A rotina dos NPCs é realista e marcada por um sistema de tempo e ações específicas, o que demanda leitura atenta dos diálogos para desvendar suas histórias. O jogo possui uma estética mais sombria, com uso intenso de sombras, paleta de cores frias e *designs* perturbadores. A trilha sonora ajuda a construir a narrativa do jogo e acentua a sensação de urgência e ansiedade no último dia, pois, à medida que o tempo de jogo aumenta. Nesse sentido, passa por músicas animadas, tensas e dramáticas.

O jogo oferece oportunidades de leitura em língua inglesa por meio dos diálogos, menus e missões, exigindo compreensão contextual e inferência, como foi

<sup>7</sup> É um instrumento musical de sopro antigo com furos para os dedos, semelhante a uma flauta, mas com formato oral ou oviforme.



possível observar durante a vivência dos/as alunos/as. A maioria dos/as alunos/as conseguiram jogar com as instruções do jogo em inglês, se apoiando em outras modalidades quando não compreendiam a escrita, como, por exemplo, quando o *Skull Kid* apareceu pela primeira vez. Os/As estudantes que não entenderam a fala da personagem por escrito compreenderam a cena através das imagens e gestos, precisando de pouca ajuda com o jogo. Aquelas/es que precisaram de ajuda, dialogaram com os/as colegas e pediram ajuda, mostrando uma colaboração entre si.

Ao finalizar as oficinas com esse jogo, percebemos o quanto o olhar dos/as alunos/as mudou com as discussões anteriores. Após os debates sobre o filme *Free Guy* e a produção da resenha, percebemos indícios de que os/as estudantes tinham desenvolvido uma outra visão sobre NPCs, principalmente ao jogar “*The Legend of Zelda*”, em que as falas desses personagens não jogáveis são fundamentais para a jogabilidade. Essa possível mudança da visão dos/as estudantes é um dos objetivos da educação linguística crítica, que propõe levar os/as alunos/as “[...] a uma reflexão crítica e eventualmente forma[r] agentes que poderão atuar em suas comunidades” (Reis; Jorge, 2020 p. 54). Assim, ao desestabilizar uma forma de “ver o mundo” já consolidada, propiciando aos/as estudantes a desenvolver uma agência na construção de sentidos durante o jogo.

### ***Final level: tecendo reflexões***

Este artigo buscou refletir sobre os caminhos possíveis para integrar criticamente as tecnologias digitais às aulas de línguas, por meio da aplicação de um Percurso Didático, fundamentado em princípios da educação linguística crítica e da Gameducação Linguística (Avelar, 2025). O percurso, planejado a partir de uma ação colaborativa entre escola e universidade, teve como ponto de partida os interesses dos/as estudantes por produtos culturais digitais, como o cinema e os *games*, promovendo uma proposta de ensino que se aproxima das práticas sociais contemporâneas e dos letramentos múltiplos que atravessam a cibercultura. A partir do trabalho com o filme *Free Guy* e o jogo *The Legend of Zelda: Majora's Mask*, foi possível mobilizar discussões relevantes sobre subjetividades, escolhas éticas, identidades, tempo e alteridade, possibilitando aos/as estudantes experiências de aprendizagem que extrapolaram os limites dos conteúdos linguísticos tradicionalmente ensinados. O uso dessas mídias, articulado ao percurso didático (Sabota, 2024) e à proposta da Gameducação Linguística (Avelar, 2025), permitiu aos sujeitos não apenas consumir conteúdos, mas construir sentidos, negociar significados e desenvolver olhares críticos sobre as narrativas com as quais interagiram.

Ao analisar a integração de tecnologias digitais ao planejamento colaborativo entre escola e universidade, observamos que o diálogo entre os saberes acadêmicos e as vivências da escola enriqueceu significativamente o processo formativo. A proposta de um percurso gamificado, estruturado em trieiros que possibilitam a escuta, a expansão de repertórios, a reflexão situada e a vivência crítica, pode ser eficaz no fomento de práticas de letramentos que vão além da decodificação e da estruturação gramatical da língua. Assim, o PD desenvolvido se mostrou relevante para promover interações que mobilizaram sentidos, afetos e conhecimentos plurais, oportunizando uma aprendizagem mais significativa e conectada ao mundo vivido pelos/as alunos/as. O trabalho com resenhas críticas multimodais, como instrumento avaliativo, reforçou essa perspectiva ao reconhecer a autoria dos/as estudantes e ao ampliar as formas legítimas de produção de conhecimento.

Diante do exposto, é possível afirmar que a integração das tecnologias digitais às aulas de línguas, quando realizada a partir de propostas colaborativas, críticas e situadas, tem grande potencial para transformar os modos de ensinar e aprender. O Percorso Didático, articulado à teoria da Gameducação Linguística, revelou-se uma potente ferramenta pedagógica tende à promover a autoria, o pensamento crítico e a construção de repertórios ampliados por parte dos/as alunos/as. Mais do que uma estratégia metodológica, trata-se de um convite à reinvenção dos currículos de línguas, à luz das práticas sociais e das epistemologias que emergem no contexto digital.

## Referências

AVELAR, Michely Gomes; LOPES, Cristiane Rosa. Ensino remoto de línguas: experiências de multiletramentos e possíveis ressignificações epistemológicas. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 16, p. 1-16, 2024.

AVELAR, Michely Gomes. **Gameducação linguística: epistemologias digitais na formação crítica de professores de línguas**. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-10062025-123923/>.

FERRAZ, Daniel de Mello. Problemitizing the 'critical' in local pedagogical practices. In: International Congress of Critical Applied Linguistics, 2016, Brasília. **Anais - International Congress of Critical Applied Linguistics**. Londrina: UEL, 2015. v. 1. p. 1502-1518.

FERRAZ, Daniel de Mello. SANT'ANNA, Pedro Moreno. Jogos digitais e educação linguística: precisamos falar mais desse encontro. In: Dossiê jogos e brincadeiras no ensino de línguas estrangeiras. **Perspectiva**, v.38, n.2, abr./jun. Florianópolis, 2020. p.1-16.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. (2020) **Letramentos**. 1 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, p. 51-68.

MULIK, Katia Bruginski. **Linguística aplicada: diálogos contemporâneos**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

PAES, Francisco Cleyton de Oliveira; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. GÊNERO RESENHA CRÍTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE PRODUÇÃO EM SALA DE AULA. **EntreLetras**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 384–402, 2019.

REIS, Patrícia Christina dos; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 49–63, 2020.

SABOTA, Barbra. The Roads We Take – O percurso didático como proposta para construir aulas de inglês por caminhos crítico-decoloniais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 1-16.