

A (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES COM GAMES E REPERCUSSÕES NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ESCOLARES

Adriana Fischer¹

Gabriel Marante de Oliveira²

Mariana Aparecida Vicentini³

Resumo: Neste artigo, enfocamos *os games online*, na modalidade *multiplayer*, em diálogo problematizador com o contexto escolar, considerando ambos um espaço para a (des)construção de identidades, sentidos e de aprendizagem. Fundamentados na perspectiva sociocultural dos letramentos, discutimos a (des)construção e negociação de identidades no aprendizado de inglês por quatro estudantes do Ensino Médio, em um Clube de Inglês, por meio de interações realizadas em *games*. O objetivo é de problematizar relações entre identidades (des)construídas em *games* e práticas de letramentos escolares na aprendizagem de inglês. Os dados analisados provêm de interações dos sujeitos em um grupo focal e na plataforma de gamificação *Classcraft*, bem como de gravações dos sujeitos interagindo no *game Fortnite*. Os resultados indicam que, mesmo que os *games* oportunizem aprendizagem mais interativa, há necessidade de uma relação dialógica entre professor e estudantes com vistas a qualificar o uso do inglês, de incentivar o uso do idioma, de modo a oportunizar condições de produção mais interativas aos estudantes, seja em *games* ou em outras práticas de letramentos. Emergiram, ainda, sinais de que temáticas relacionadas a práticas de letramentos extraescolares são pouco exploradas nesse contexto de aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas de letramentos. *Games*. Identidades. Aprendizagem de Inglês. Tecnologias Digitais.

Abstract: In this article we focus on online multiplayer games in a problematizing dialogue with the school context, considering it both a space for (de)construction of identities, meanings and learning. Based on the sociocultural perspective of literacies, we discuss the (de)construction and identities negotiation related to the English language learning by four High School students, participating in an English Club, through interactions performed in games. We seek to problematize relationships between (de)constructed identities in games and school literacy practices involved in English learning. The analyzed data was generated from interactions of the subjects in a focus group and on the *Classcraft* gamification platform, and also recordings of the subjects interacting on the game *Fortnite*. The results indicate that even though games provide more interactive learning, there is a need for a dialogical relationship between teacher and students, in order to improve the use of English, encourage the use of language, to, in turn, provide students with more interactive production conditions, whether in games or other literacy practices. Signs that themes related to out-of-school literacy practices are little explored in the classroom environment have also emerged.

Keywords: Literacy practices. Games. Identities. English learning. Digital Technologies.

Discussões iniciais

¹ Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Blumenau, SC, Brasil. adrfischer@furb.br

² Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Blumenau, SC, Brasil. gabrielo@furb.br

³ Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Blumenau, SC, Brasil. mvicentini@furb.br

A disseminação das Tecnologias Digitais (TD) tem possibilitado, com cada vez mais frequência, seus usos em percursos de aprendizagem. De acordo com Duarte (2018), apesar de o acesso a essas TD ainda não ser universal, já existe uma preocupação, por parte da instituição escolar, em incentivar práticas de letramentos que usem as tecnologias, especialmente aquelas já acessadas pelos estudantes que compõem esta instituição. Nesse sentido, há de se considerar que as TD facilitam não apenas o acesso ao conhecimento, mas a novas formas de entretenimento, como é o caso dos *games online multiplayer*⁴, que chamam a atenção de muitos jovens em idade escolar. Esses jogos são constitutivos de comunidades em que sujeitos de todo o mundo têm, neste espaço, a possibilidade de interagir, em uma relação que constitui a todos os envolvidos nesse movimento. A partir dessas considerações iniciais, as discussões apresentadas neste artigo são relacionadas aos modos como sujeitos (des)construem suas identidades em *games* na modalidade *multiplayer*, a partir de suas interações em inglês⁵, e como essas identidades são negociadas na relação com práticas de letramentos escolares, especificamente aquelas voltadas à aprendizagem do idioma. Apesar de os jogos nessa modalidade não receberem um enfoque valorativo em aulas de L2, eles têm se revelado um espaço de aprendizagem e de construção de sentidos (GEE, 2001). Essas discussões nos orientam a problematizar questões referentes ao ensino da L2 em práticas de letramentos escolares, com destaque ao papel do professor nesse percurso, pois, ao passo em que concebemos os jogos como possíveis ferramentas de aprendizagem, destacamos que deslegitimar a escola, o ensino das línguas, em valorização somente aos jogos e às tecnologias digitais (TD), em uso pelos estudantes, é uma ação infundada.

Esse tema emerge e traz à tona discussões em torno das práticas de letramentos com *games*, em virtude de trabalhos desenvolvidos em um Clube de Inglês, atividade extracurricular oferecida aos estudantes de um primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular localizada no interior do estado de Santa Catarina. Buscando discutir as questões apresentadas até o momento, estipulamos como objetivo deste trabalho *problematizar relações entre identidades (des)construídas em games e práticas de letramentos escolares na aprendizagem de uma L2*. Para este estudo, vinculado ao grupo de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação (CNPq), foram escolhidos quatro sujeitos integrantes do nível Intermediário do Clube, com base nas interações que desenvolveram durante as aulas. Os dados para análise são

⁴Ao mencionarmos os termos “*games*”, “jogos” e “jogos *online*”, estamos sempre nos referindo àqueles na modalidade *multiplayer* e com interações pelo uso do inglês. Jogos *multiplayer* são jogos que permitem que vários jogadores participem simultaneamente de uma mesma partida.

⁵A fim de evitar a repetição dos termos “inglês”, “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua inglesa”, optamos pela quase totalidade de uso do termo L2 para nos referirmos a essas nomenclaturas.

advindos de um grupo focal desenvolvido com esses sujeitos no final do semestre letivo do Clube, no ano de 2018, de gravações em áudio desses estudantes interagindo no *game Fortnite*⁶ e da plataforma de gamificação *Classcraft*⁷. Destaca-se que os dados apresentados neste artigo fazem parte de uma pesquisa longitudinal e foram motivo de discussão em uma dissertação de Mestrado intitulada ‘Práticas de Letramentos com Tecnologias Digitais: gamificação em um Clube de Inglês no Ensino Médio’ durante os anos de 2018 e 2019. Outros dados gerados nessa pesquisa continuam compondo o banco de dados para continuidade em pesquisas no âmbito de um Doutorado, a partir de 2020.

A justificativa central que norteia nossas reflexões se ampara nos NEL que discutem a importância da aprendizagem informal em práticas diárias incorporadas em redes de apoio relacionadas com contextos formais de educação (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014) ou, nas palavras de Duarte (2018), pensar na importância dos *games* em termos de educação é relevante, pois eles fazem parte da cultura digital em que muitos estudantes se inserem. Os jogos na modalidade *multiplayer* podem influenciar a forma como sujeitos encaram as diferenças entre o mundo dos *games* e o mundo real e, também, como a forma de lidar com *games* pode ser aproximada de contextos como o escolar. A partir do título deste artigo, parte-se da ideia de que existe um conflito identitário quando dada a inserção de sujeitos em diferentes práticas de letramentos na aprendizagem de L2 e, mesmo considerando que esse conflito é característico dos letramentos (LEA; STREET, 2014; FISCHER, 2015), a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos (NEL) pode contribuir para amenizar as tensões que permeiam essas práticas. Em outras palavras, considerando que letramentos sempre se desenvolvem a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte das identidades das pessoas (GEE, 2001), a compreensão sobre formas como os sujeitos deste estudo constituem suas identidades em *games* por meio da interação com outros jogadores é relevante, pois pode indicar de que modo as práticas de letramentos em *games* refletem nas práticas de letramentos escolares desses sujeitos, tornando-as mais significativas a eles. Há de se discutir, ainda, a falta de atenção dada às questões de interação por meio da L2 em sala de aula. Apoiados nas problematizações que emergem em torno do papel da escola na aquisição da L2 pelos estudantes, outra justificativa que confere relevância a este estudo é a da tentativa de legitimar o papel do professor perante situações e discursos que por vezes anulam a importância de seu trabalho.

⁶ *Fortnite* é um jogo eletrônico multijogador online revelado [rever verbo aqui] originalmente em 2012, desenvolvido pela *Epic Games* e lançado como diferentes modos de jogo que compartilham a mesma jogabilidade e motor gráfico. O modo a que nos referimos neste estudo é o *Fortnite Battle Royale*, um jogo grátis do gênero *battle royale*, onde até 100 jogadores lutam em espaços cada vez menores para serem a última pessoa ou time vencedor.

⁷ As informações referentes a essa plataforma são fornecidas na seção metodológica deste artigo.

As discussões que se desenvolvem no decorrer deste artigo estão fundadas na perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003; FISCHER, 2007) compreendidos, sob este ponto de vista, como práticas flexíveis de leitura, oralidade e escrita, de cunho social e, portanto, ideológicas e socio-historicamente situadas.

Este artigo está estruturado em cinco seções, sendo esta a primeira. Na segunda, intitulada “‘Identities in play’: (des)construções mediadas pelos *games* e pela escola”, discutimos as principais concepções em torno da (des)construção de identidades em diferentes contextos. A terceira seção, percursos metodológicos, apresenta as principais decisões que guiaram este trabalho. A quarta seção, “Quem disse que eu sou um aluno?”, traz as problematizações que emergem a partir dos dados gerados junto aos sujeitos na relação com a perspectiva dos NEL. Finalmente, a seção “principais (in)conclusões”, apresenta algumas das reflexões que emergiram a partir do desenvolvimento do artigo.

Identities in play: (des)construções mediadas pelos *games* e pela escola

Nesta seção, com base nos pressupostos teóricos dos NEL, inicialmente, discutimos a forma como sujeitos constroem suas identidades em *games* na relação com o outro, a partir do conceito de *game literacy* e da linguagem como forma de interação para, posteriormente, problematizarmos as relações entre as distintas identidades de sujeitos e sua inserção em práticas de letramentos. De acordo com Duarte (2017), as interações que ocorrem no contexto dos *games*, por meio da linguagem, exercem grande influência na constituição das identidades dos sujeitos que neles interagem e refletem em sua construção de sentidos em práticas de letramentos escolares, mais especificamente nas práticas voltadas à aprendizagem da L2. Ao fazer uso do conceito de identidades, nos apoiamos em Hall (2006), que as define sob um olhar histórico e não biológico. Nessa perspectiva, as identidades não apresentam um núcleo fixo e estável, pelo contrário, estão sempre se (des)construindo, se deslocando, em um processo que ganha forma nas tensões e fricções da relação com o outro (HALL, 2006), em diferentes tempos e espaços da história. As tensões e fricções mencionadas por Hall (2006) emergem, especialmente, durante o percurso de aprendizagem de um sujeito a partir de seu contato com diferentes letramentos, que exigem dele a socialização com o que Gee (2001) classifica como Discursos, com D maiúsculo. Nos Discursos estão inseridas as linguagens sociais que assumem relevância e sentido por meio deles (FISCHER, 2007). Desse modo, os Discursos envolvem mais do que a linguagem, integrando “modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias,

com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas” (GEE, 2001, p. 719, tradução nossa). Segundo o autor, a principal característica dos Discursos é a de que são ideológicos, pois envolvem um conjunto de valores, pontos de vista sobre a relação entre as pessoas, sobre a distribuição de bens sociais e indicam quem são os *insiders* (GEE, 2001) em determinadas práticas de letramentos. Discursos, nesse sentido, são nomeados por Gee (2001) como *kits* de identidades, pois possibilitam explicar as múltiplas identidades sociais de um sujeito e fornecer pistas sobre seus modos de inserção em práticas de letramentos. Nomeadamente, os Discursos que fazem uso de bens valorizados socialmente são os Discursos dominantes e os grupos que mais conflitos têm ao lidar com esses Discursos são chamados de grupos marginais. Portanto, a natureza dos Discursos está diretamente relacionada aos domínios de letramentos que os integram, às relações de poder, às linguagens sociais e a todo aparato ideológico que os envolve durante sua inserção em práticas de letramentos (FISCHER, 2007).

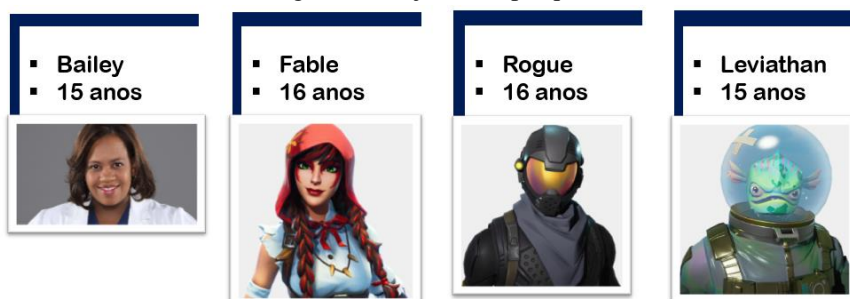
A institucionalização de Discursos dominantes, de acordo com Buzato (2014), ocorre por meio de agências de letramento específicas e, neste caso, tomamos como base a escola, para nos referir a uma agência reguladora do que conta como letramento (STREET; LEA; LILLIS, 2015). Simultaneamente à inserção de um grupo específico de sujeitos em práticas de letramentos dominantes, grupos periféricos utilizam letramentos como espaços de resistência e manifestação de identidades e modos de vida alternativos. Como todos esses sujeitos circulam por ambos os tipos de contextos, tanto os letramentos dominantes como os ditos marginais são periodicamente renovados, hibridizados e redefinidos em relação uns aos outros (BUZATO, 2014). Nessas definições, destaca-se que o avanço tecnológico propiciou o surgimento de outros contextos para que a inserção e interação de sujeitos, de grupos dominantes e marginais, em práticas de letramentos aconteça. Deste modo, segundo Duarte (2017), ao se pensar no contexto de *games*, comum aos sujeitos deste estudo, os jogadores constituem e são constituídos nos eventos de letramentos do jogo. Essas interações têm grande influência na constituição das identidades dos sujeitos que interagem no *game*. Nesse sentido, *game literacy* (GEE, 2005; BUCKINGHAM; BURN, 2007; DUARTE, 2017; 2018) é um letramento específico, que implica considerar as dimensões sociais do jogar, o que envolve um entendimento de como a atividade social de jogar se desenvolve e como os jogadores estão localizados socialmente. Isso também gera questões mais amplas sobre como as relações sociais e identidades são construídas (BUCKINGHAM; BURN, 2007; DUARTE, 2017; 2018) a partir dos *games*. Dessa forma, os autores mencionados acima consideram que não é possível pensar em um letramento em *games* como um conjunto de habilidades cognitivas que os jogadores passam a ter de alguma forma. Pelo contrário, é necessária a compreensão sobre como o ato de jogar é parte da rotina dos

jogadores e das suas relações. Apesar de a definição de *game literacy* implicar na ideia da necessidade de apropriação de letramentos para uma boa atuação no *game*, nos posicionamos no sentido de que o jogo demanda a interação de um sujeito com a comunidade relacionada a ele e que por meio dessas interações, mediadas pela linguagem, é que um sujeito irá se constituir, não só um *gamer*⁸, mas um sujeito com múltiplas identidades.

Percursos metodológicos

Este artigo apresenta dados inéditos, advindos de uma pesquisa longitudinal, e receberam um enfoque, essencialmente, qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nosso ponto de partida foi um Clube de Inglês, atividade extracurricular oferecida aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular localizada no interior do estado de Santa Catarina. Dividido entre os níveis, Básico (Intro), Pré-intermediário (1A) e Intermediário (2A), selecionamos para participar deste estudo, quatro integrantes do nível 2A, por conta da interações que desenvolveram durante as aulas.

Figura 1 – Sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborada pelos pesquisadores

As aulas do Clube de Inglês, inicialmente, eram realizadas na própria sala de aula do Ensino Médio, no contraturno, a partir de uma apostila com foco no desenvolvimento das quatro habilidades da língua: ler, falar, ouvir e escrever. Por conta da abordagem normativa praticada durante as aulas, os estudantes pouco se engajavam nas atividades do Clube. Apesar disso, quando se sentiam motivados, os sujeitos conseguiam interagir durante a aula usando, praticamente, apenas a L2, mesmo afirmando nunca terem participado de aulas em escolas de idiomas e estudando a L2 apenas nas aulas das escolas regulares. Alegaram, ainda, conseguir se comunicar, quase exclusivamente em inglês, por conta de suas interações em jogos *online*.

Tendo em vista a afinidade desses sujeitos pelos *games* e pelas TD, as aulas do Clube passaram a ser realizadas no Laboratório de Informática da escola e, a fim de motivá-los e

⁸ Nome dado aos jogadores de jogos *multiplayer*, que podem ser tanto profissionais como de horas vagas.

inserir-los em práticas situadas de letramentos em L2, as atividades passaram a ser desenvolvidas com o apoio da plataforma *Classcraft*, que corresponde a uma plataforma *online* para criação e gamificação de atividades, que simula um jogo de *role-playing (RPG) online* gratuito e permite aos professores e aos estudantes jogarem juntos na sala de aula. O *Classcraft* utiliza muitas das convenções tradicionalmente encontradas nos jogos de hoje, como subir de nível, trabalhar em equipe e ganhar poderes que tenham consequências no mundo real.

Ademais, na seção seguinte, discutimos os dados que emergiram para análise a partir de um grupo focal realizado com os sujeitos ao final do semestre do Clube de Inglês, de enunciados da plataforma *Classcraft*⁹ e de interações dos sujeitos no *game Fortnite* em L2. As discussões propostas, a seguir, perpassam a linha de pesquisa fundada a partir dos NEL, que partem de uma visão etnográfica (FRITZEN 2012), contraposta a um entendimento de cunho evolucionista e mecanicista, marcada por uma categorização dicotômica entre indivíduos letrados e iletrados. Embasando a compreensão de que o entorno circunstancial mantém estreita relação com as práticas de leitura e escrita que ali se desenvolvem, os NEL acabaram por ressignificar o termo letramento e transformar os estudos sobre a escrita, que agora deixam de orbitar a mente do indivíduo para focar, de acordo com Barton e Hamilton (2000) em uma abordagem sócio-histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais. Na seção seguinte, tecemos discussões em torno dos resultados da pesquisa.

“Quem disse que eu sou um aluno?”

Nesta seção discutimos, de forma mais específica, como sujeitos (des)constróem suas identidades em *games* e como essa (des)construção reflete na aprendizagem e nos usos da L2, tanto no jogo quanto no contexto escolar. É a partir do princípio ‘Identidades’, elaborado por Gee (2005) em seu estudo sobre a aprendizagem com base em princípios de jogos *online*, que iniciamos as problematizações acerca da relação dos sujeitos com os contextos de aprendizagem de L2 nos quais interagem, neste caso, os *games* e a escola. Para o autor, esse é um princípio do qual as escolas, por vezes, se esquecem, exemplificando que, quando um estudante quer aprender alguma coisa, e neste caso nos referimos à L2, ele tem todo o direito de se perguntar por que deve aprender aquilo e por que gostaria de fazê-lo. O início do aprendizado se dá quando o estudante sabe quem é e sabe quem será, o que irá obter se fizer e aprender a L2 (GEE,

⁹ Em nossa seção de análise, não iremos discutir as práticas de letramentos com gamificação, contudo mencionamos a plataforma *Classcraft*, pois faz parte de nosso *corpus* de análise um depoimento que um dos sujeitos deixou à professora do Clube no *chat* da plataforma, fornecendo indícios de como relaciona a aprendizagem da L2 com os jogos e com a escola.

2005). Levando em conta que ‘Identidades’ é um dos princípios dos bons jogos destacados por Gee, ele aponta que os *games* são muito bons em criar identidades, pois levam em conta o que um sujeito precisa saber, o porquê de fazer algumas coisas e quem o está fazendo. Além disso, os jogos fornecem um *avatar*, que permite ao jogador assumir diferentes papéis, objetivos claros e uma clara sensação de quem um sujeito será. A proposta do autor é validada a partir do excerto (1), em que um dos sujeitos discorre sobre os motivos pelos quais adolescentes, geralmente, passam tempo interagindo em/com jogos online.

(1) Fable: [...] eu acho que esse é o grande motivo de a maioria das pessoas jogarem, tipo, na minha idade, que é ter uma vida um pouco mais separada. No caso de um jogo, assim, que tu cria uma vida, entre aspas, é totalmente isso. Pra algumas pessoas pode ser até fugir da realidade, de um modo bem, tipo, ruim assim, mas é bom também. É isso assim, passar o tempo, ou às vezes, é isso, fugir da realidade, sair um pouco né, desestressar [...] (grupo focal).

Da mesma forma como Gee (2005) descreve, Fable afirma que o *games* permitem que pessoas assumam uma nova identidade, separada das que vivem no contexto não-jogo. Além disso, a inserção em um novo personagem dentro do jogo possibilita que o sujeito fuja da realidade, o que implica em interações mais profundas no *game*. A pesquisa de Leffa e Pinto (2014) se relaciona com o enunciado de Fable ao passo que estes estudiosos discutem a proliferação dos *games* entre a população em idade escolar na relação com a aprendizagem. Além de o *game* permitir que o jogador crie uma realidade paralela, de acordo com os autores, ele ainda desperta a motivação, interesse e aprendizagem, o que descreve um cenário almejado por muitos professores em sala de aula (LEFFA; PINTO, 2014). Nesse sentido, pode-se inferir que a aprendizagem está relacionada às questões identitárias de um sujeito. Leffa e Pinto (2014) abordam que os *games* possuem elementos que podem ser trazidos para o ensino, motivando estudantes a aprender e, conseqüentemente, permitindo a aprendizagem, conforme pode ser observado em (2):

(2) Pesquisadora: De que forma tudo isso que vocês me falaram sobre formas de aprender o inglês se relaciona com um jogo online?
Rogue: tu quer jogar um jogo, tu quer crescer no jogo, tu tem que aprender a jogar, tu vais buscar no jogo, sobre o jogo, pra saber aonde que tu vai chegar, pra atingir aquilo que tu quer do jogo.
Bailey: tem a questão das habilidades. Tu tem que ter habilidades pra descobrir o que tu quer para o momento do jogo
Leviathan: da mesma forma que tipo, a eu não aprendo do jeito que o professor da aula, aí eu pesquiso um vídeo no *Youtube*, a, também não gostei desse professor, fecho o vídeo, abro outro, vejo um do jeito que eu gosto. A mesma coisa com os jogos, se tu, não gostei desse jogo, vai lá e joga outro. É que na aula gamificada tu tem autonomia, tu tem escolha, que também tem no jogo (grupo focal).

O excerto (2), indica formas como os sujeitos relacionam o ato de jogar com modos de aprender a L2, trazendo pistas das relações entre suas identidades de estudante e jogador. A ideia central é a de que, assim como no jogo é preciso ‘crescer’, ‘aprender’, ‘buscar’, ‘saber onde se quer chegar’ para evoluir, conforme mencionado por Rogue, a aprendizagem da L2 requer a mesma dedicação. Além disso, como complemento ao que pontua Rogue, Bailey deixa explícita a necessidade de ‘habilidades’ para que se consiga atingir os objetivos, tanto no *game* quanto na aprendizagem da língua. Leviathan reforça as ideias dos demais sujeitos, levantando a questão da autonomia presente nos jogos *online*, relacionando-a às formas como costuma estudar no contexto extraescolar, por meio de videoaulas. A partir desses enunciados, percebe-se a relação entre modos como esses estudantes interagem no *game* online, relacionados às formas como esses estudantes se posicionam perante formas de aprender. Além disso, os posicionamentos dos sujeitos indicam que sua relação com a aprendizagem da L2 não está fundada apenas em uma dimensão cognitiva, mas que envolve também questões de afeto e identidade. Nesse sentido, pensar tanto a interação dos sujeitos em jogos, como as relações que tecem em torno dos *games* e da aprendizagem da L2, indica que reconhecer práticas de letramentos extraescolares dos sujeitos como ideológicas, sociais e situadas permite compreender a “centralidade de suas identidades” (ZAVALA, 2010, p. 81) em práticas de letramentos escolares.

O tipo de abordagem discutida no parágrafo anterior é denominado “concepção identitária do letramento” (KLEIMAN, 2010, p. 376) e se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, centrando-se, principalmente, nas trajetórias singulares de sujeitos em práticas de letramentos e em seus esforços coletivos de inserção na cultura escolar, por exemplo. É a relação com percursos, como os mencionados em (2), formas de estudar, modos de enxergar a escola, relação com os *games*, o que mais pode contribuir para proporcionar, por meio da escola, uma maior circulação desses sujeitos pelas práticas letradas já legitimadas, já que, os enunciados desses estudantes, não representam apenas o seu contexto, mas o de um coletivo maior que circula pela instituição escolar. A discussão acerca da importância de se conhecer e considerar as trajetórias dos sujeitos em torno de práticas de letramentos não escolares é parte de um eixo crucial que norteia a pesquisa em apresentação neste artigo. Essa necessidade gira em torno do fato de que, conforme Hall (2006) identidades não são estáticas, portanto podem circular por diferentes contextos. Por outro lado, a inserção de sujeitos em diferentes práticas de letramentos com as quais não interagem é conflituosa. Assim, pode-se dizer que, a interação de um sujeito com novos letramentos envolve questões identitárias e é permeada por conflitos, que se relacionam diretamente com as formas tão específicas de leitura, escrita e oralidade.

Entretanto, o fato de a escola conhecer algumas práticas de letramentos nas quais os estudantes se inserem, pode resultar em uma interação menos conflituosa e em um menor conflito identitário para esses estudantes. Nesse sentido, quando questionado sobre a identidade de *gamer*, na relação com suas outras identidades, Rogue indica:

(3) Rogue: [...] tu traz bastante do jogo (referindo-se às identidades de jogador e estudante) [...] quando tu vai conversar com uma pessoa que conversa no jogo, tu não tem um assunto pra conversar com ela, então tu vai falar sobre o jogo, sobre coisas históricas. Isso mexe comigo sabe, então acho que faz sim parte da identidade e assim como na escola, que quando a gente tá aqui a gente vai pra nossa identidade de aluno, acho que o jogo também tem isso, porque ali tu conhece pessoas e interagem com as pessoas, pessoas de outros lugares, então, também aprende palavras novas, coisas novas, e no jogo aquelas pessoas têm também a ideologia delas e passam isso pra nós.

A partir do que enuncia Rogue, a (des)construção de identidades no *game* se dá, principalmente, por meio da interação do sujeito com os demais jogadores. Kleiman (2010) destaca que o processo de construção identitária na interação não é um processo tranquilo, de coexistência multicultural, mas de conflito e contradição, no qual as identidades estão em constante construção e mudança, conforme mencionado no parágrafo anterior. Esses processos de (des)construção de identidades acontecem de forma demorada e permanente, tanto em instituições formadoras, como a escola, onde se ensina aos estudantes a falar e pensar como os membros do grupo social, ou profissional, a que aspiram pertencer, quanto no contexto do jogo em que, como afirma Rogue, *“aquelas pessoas têm também a ideologia delas e passam isso pra nós”*. Nesse processo, a interação é determinante, pois permite que os participantes se posicionem e sejam posicionados pelo outro, segundo relações de poder, status, hierarquia, gênero ou etnia (KLEIMAN, 2010). Norton (2010), explica que, a partir desses conflitos decorrentes da interação entre falantes, as identidades de sujeitos são influenciadas, produzidas, atribuídas, mas também são negociáveis. Essa relação entre as identidades dos sujeitos e suas formas de negociá-las para a aprendizagem da L2 pode ser observada nos excertos abaixo:

(4) Fable: Eu acho que tipo, o jogo dá a oportunidade de a gente aprender mais, descobrir mais o inglês, tipo, o mais casual né, tipo, não aquele inglês de escola [...]. Isso é a grande oportunidade que dá jogar online com pessoas, com os americanos [...].

Rogue: então sim, a gente aprende o casual e sim a gente treina, também concordo, porque é difícil tu entrar, os caras que tão ali jogando eles não tão ali pra te ensinar entendeu, eles não tão ali pra ser teu professor entendeu, então, tipo assim, tu tem que te virar e eu acho que é legal porque às vezes tu não entende mesmo uma palavra ou uma gíria, mas tipo assim, tu sabe mais ou menos o que aquilo quer dizer e tu pode trazer isso pro teu vocabulário então é bem legal (grupo focal).

(5) Leviathan: Acho que dá sim para aprender inglês jogando, mas não de uma noite para outra, aprender inglês com jogos leva anos e anos jogando vários jogos

diferentes, além de que só aprendemos algo básico com o jogo em si, o que mais ensina é a comunidade, jogar com outras pessoas, assistir vídeos ou *lives* em inglês, isso ajuda muito mais. [...] Não é só jogando que se aprende. Quando você não entender algo escrito no jogo deve correr atrás e pesquisar o que significa, deve juntar o conhecimento da escola com o adquirido jogando e ouvir e ler muito inglês, de jogadores, de vídeos, de sites, de tutoriais (*Classcraft*).

Os dizeres desses sujeitos em (4) e (5) nos indicam sentidos (GEE, 2001) que eles constroem acerca de como aprender a L2 com *games*, visto que se mostram reflexivos acerca de a aprendizagem não se dar apenas por meio de jogos, mas a partir da mobilização de outras diversas ferramentas e de modos de interação que, em conjunto com os *games*, contribuem para o aprendizado da L2. Os enunciados dos sujeitos apontam para a aprendizagem da L2 por meio da hibridização de conhecimentos advindos de diferentes esferas — comunidades, jogos, *lives* — sem conseguirmos delimitar onde começa um e termina outro, com a escola. Diante do posicionamento dos sujeitos, fizemos inferência ao papel social da escola, questionando sobre que ferramentas, recursos ou tecnologias e formas de interagir são mobilizadas com a finalidade de ativar as identidades dos sujeitos em um contexto de aprendizagem da L2. Para esta inferência, tomamos como base os NEL, que concebem ferramentas, como os *games*, como patrocinadoras de aprendizagem, pois são encontrados em diversos domínios da vida social e moldam significativamente práticas de letramentos por meio de seu papel, na facilitação de atividades e oferecendo acesso a habilidades particulares e materiais necessários para a aprendizagem.

Ao citar que (5) “*além de que só aprendemos algo básico com o jogo em si, o que mais ensina é a comunidade, jogar com outras pessoas, assistir vídeos ou lives em inglês, isso ajuda muito mais*”, há indícios de que a motivação para a aprendizagem da L2 se relaciona com a finalidade para o uso da língua — aprender o idioma para poder jogar — remetendo a uma perspectiva escolar de letramentos, em que a linguagem pode ser compreendida como ativa em práticas sociais diversas e não só no contexto escolar, funcionando como uma ferramenta para agir socialmente (KLEIMAN, 2010). Pode-se inferir, de acordo com os enunciados dos sujeitos que a aprendizagem colaborativa e interativa (BUZATO, 2014) por meio de comunidades, *lives* e vídeos representa uma relação de troca, que constitui a todos. Há indícios, na fala dos sujeitos, em (4) e (5), de elementos da Sala de Aula Invertida (SAI) (LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016), pois a aprendizagem da língua, para eles, ocorre a partir de outras interações, partindo das possibilidades dos sujeitos envolvidos nesse percurso, e não somente a partir do encaminhamento do professor, por meio de aulas de cunho normativo. Ao nos referirmos a SAI, não estamos defendendo, na totalidade, todo e qualquer propósito que a compõe, enfoque o qual

não é propósito direto neste artigo. Reforçamos, apenas, caminho também produtivo de apoio ao aprendizado da língua inglesa.

As comunidades a que Leviathan se refere, em (5), são definidas por Wenger (2004) como comunidades de prática, ou seja, grupos de pessoas que compartilham afinidade por algo que fazem – no caso dos sujeitos, jogar - e aprendem como fazê-lo melhor, interagindo de forma regular. Nas comunidades, as práticas são situadas e “os alunos podem desempenhar múltiplos e diferentes papéis, baseados em experiências e conhecimentos prévios” (FISCHER, 2007, p. 60). Isso ocorre, pois nessas comunidades a sistematização das experiências prévias e a emergência de posicionamentos críticos vão acontecendo gradativamente, em virtude das necessidades de interação (WENGER, 2004; FISCHER, 2007).

Em relação às necessidades de interação com a L2, por parte dos sujeitos, Fable afirma, em (4), que “*o jogo dá a oportunidade de a gente aprender mais o, descobrir mais o inglês tipo, mais casual né [...] não aquele inglês de escola [...] isso é a grande oportunidade que dá jogar online*”. Nesse sentido, de acordo com Street, Lea e Lillis (2015), é falha a ideia de que se pode adotar uma visão padronizada e restrita da L2, transformando-a no padrão para pessoas que estão migrando para o sistema, pois isso não funciona na prática comunicativa real. Para os autores, considerando o ensino de língua inglesa, deve-se levar em conta que os sujeitos estão “vindo de uma experiência tão mista da vida cotidiana que esse modelo dominante padronizado [...] não tem muita relação com o mundo em que elas estão realmente vivendo” (STREET; LEA; LILLIS, 2015, p. 388, tradução nossa), especialmente em se tratando de falantes não nativos do idioma. Um ensino baseado na concepção normativa de língua pode ser usado por um tempo para definir supostas regras, assinalar algum tipo de sotaque e essa gramática, mas uma vez que esses sujeitos são inseridos em situações que exigem o uso da L2, uma abordagem normativa parece descontextualizada. Entretanto, Rogue relata que (4) “[...] *é difícil tu entrar [em um jogo com falantes nativos], os caras que tão ali jogando eles não tão ali pra te ensinar entendeu, eles não tão ali pra ser teu professor entendeu, então, tipo assim, tu tem que te virar [...]*. Complementando a fala de Rogue, Leviathan explica que, “[...] *não é só jogando que se aprende. Quando você não entender algo escrito no jogo deve correr atrás e pesquisar o que significa, deve juntar o conhecimento da escola com o adquirido jogando e ouvir e ler muito inglês, de jogadores, de vídeos, de sites, de tutoriais*”. Esses enunciados, segundo Monte Mór (2012), indicam outros modos de conhecimento como práticas de combinações de elementos, de transferir materiais ou conhecimentos de um contexto para outro, de fazer empréstimos num novo contexto ou modalidade de linguagem, iniciativas praticadas principalmente pelos jovens, que mostram um saber fazer mesmo na ausência de um modelo pré-existente. Isso fica evidente

na interação dos sujeitos com *games*, pois eles passam a construir novos conhecimentos e sentidos a partir de algo que, para eles, é desconhecido, ou novo, como as missões de um jogo apresentadas em outro idioma ou a interação com jogadores que não falam a mesma língua e que não estão dispostos fornecer explicações linguísticas sobre o idioma.

A compreensão, por parte da escola, acerca das mobilizações das experiências desses sujeitos para atuar em diferentes práticas de letramentos serviria para legitimar o ensino, também, da norma padrão da L2. Essa problematização é fundada na crença de que esses sujeitos podem enfrentar situações em que apenas o inglês casual que mencionam aprender nos *games* não é suficiente para interagir em qualquer contexto. Esses sujeitos irão passar por testes oficiais ou outras situações, como intercâmbios ou atuações profissionais em que, geralmente, conhecimentos em torno da norma padrão são requeridos. Destacamos, ainda, que ensinar a norma padrão não implica o uso de metodologias de caráter normativo. Pelo contrário, um contexto como esse exige a presença de um professor que seja capaz de articular conteúdos curriculares com metodologias capazes de permitir que os estudantes percebam que seus conhecimentos e experiências prévias, suas identidades e diferenças são valorizados no processo de aprendizagem por grande parte dos estudantes. Para que isso seja possível, é preciso que o professor lance mão de um olhar etnográfico a seus educandos, enxergando os grupos com que interage como uma comunidade cujas práticas discursivas constituem o alvo de seu trabalho (BUNZEN, 2009) a fim de encontrar pistas que o possibilite promover práticas transformadoras para a formação de estudantes ainda mais críticos, reflexivos e seguros em relação ao uso da L2. Como já discutido na seção introdutória deste artigo, os sujeitos não se mostravam motivados a utilizar a L2 durante as aulas do Clube de Inglês, entretanto, não mostravam resistência em fazer uso do idioma durante missões em *games* online, conforme apontam as discussões no excerto (6), a seguir:

(6) Rogue: é uma das vantagens que tem de jogar com pessoas, porque, tipo, eu jogo muito CS¹⁰, GTA¹¹, então, querendo ou não, mesmo tu não conhecendo as pessoas que tão jogando, tanto no teu time quanto no outro... por exemplo no CS tu tem que ter uma comunicação com teu time, se não tu não vai ganhar, aí, então, mesmo tu não conhecendo a pessoa, ela sendo de qualquer lugar, aí, tu tem que, sei lá, é uma partida que eles são os teus companheiros de time e vocês tem que ter uma boa comunicação, e eu acho que isso é, tanto quem tá jogando contigo, quanto tu que tá ali jogando é 'da hora', porque tu não conhece a pessoa mas tu tá tendo uma relação, e foi muito rápida

¹⁰ Abreviação para *Counter Strike*, um jogo eletrônico de tiro em primeira pessoa. O jogo é baseado em rodadas nas quais equipes de contra terroristas e terroristas combatem-se até a eliminação completa de um dos times, e tem como objetivo principal plantar e desarmar bombas, ou sequestrar e salvar reféns.

¹¹ Abreviação para *Grand Theft Auto*. Os jogos da série se passam em cidades fictícias dominadas pelo crime e pelas gangues de rua, fortemente modeladas com base em grandes metrópoles, principalmente dos Estados Unidos. A jogabilidade consiste em uma mistura de ação, aventura e direção, com alguns elementos de RPG (*Role Playing Game*).

essa relação sabe, então eu acho que essa parada das pessoas é, conseguir interagir com o mundo, [...] no jogo tu faz isso e tu nem percebe, então é uma forma.

O enunciado (6) contribui na compreensão acerca dos motivos que levam um sujeito a interagir fazendo uso da L2 em um determinado contexto e em outros não. Como discute Paiva (2018), o outro, na L2, pode simbolizar um apoio, porém, também pode fazer emergir a insegurança, o medo, a sensação de inferioridade. A partir dessa concepção, a autora reitera que, no silêncio, o sujeito, que não se dispõe a falar, também negocia identidades que raramente se mostram positivas. Esse percurso, por vezes, leva o aprendiz do idioma a justificar o próprio silêncio como limitação intelectual. Em um sentido contrário ao que demonstra o parágrafo acima, o enunciado de Rogue indica que o sujeito se sente confortável para interagir em L2 durante as missões do *game* online. Mais do que isso, ao afirmar “*é uma partida que eles são os teus companheiros de time e vocês tem que ter uma boa comunicação*”, ele indica que o jogo exige um posicionamento por parte dele, pois sem essa interação, não há chances de vencer a partida, conforme indica seu enunciado “*tu tem que ter uma comunicação com teu time, se não tu não vai ganhar*”. Na mesma vertente de Rogue, Leviathan representa um sujeito que, durante as aulas do Clube de Inglês, realizava poucas interações utilizando a L2. Entretanto, o quadro a seguir traz um recorte do sujeito interagindo no *game Fortnite*:

Quadro 1 – Interação de Leviathan no *game* Fortnite

<p>Player 1 (P1): I got you, I have one shot Leviathan (L): I have zero bullets P1: People, people, people, right here, he has no shotguns, he has no guns L: I'm coming for you Player 2 (P2): There's another guy? P1: I, I can't help. I'm coming! L: Oh my Gosh [shooting] P1: nice shot, nice shot, nice shot. L: I need a gun and shields. There's one right here, [shots]. I'm down P2: [shots], yeah! L: yeah, man! P2: Can you take the bandages? L: Okey. P1: I need the bandages, please L: I only have one P1: Do you guys have any bandages? P2: no.</p>	<p>L: I, I don't have [thinks for some time] no one. P2: I don't have any P1: I'm going to collect some, I think they will be useful P2: I think there's someone in here P1: yeah, I think I heard some gunshots P2: No, I don't see any L: two hundred and fifty, two hundred and fifty P1: I see, I see, I see L: Let me get this chest, I hope I will find some shields P1: excuse me, excuse me, excuse me L: yeah, I got them P2: Are they coming? P1: Is he coming? is he coming? behind you! behind you! L: Oh my gosh! P2: Where did he come from? L: Oh my gosh!</p>
---	--

Fonte: registro em áudio de interação em *Fortnite*

Observando as interações realizadas no quadro 1, percebe-se que o *game* em que Leviathan interage é um espaço que exige réplica por parte dos que jogam. De acordo com Paiva (2018), a interação no contexto do *game* exerce grande influência na negociação de significados resultando em uma possibilidade maior de usos e qualificação da L2. Isso emerge dos dados quando Leviathan se mostra em dúvida acerca de que expressão utilizar em “*I don’t have...no one*” e P2 o auxilia com a expressão correta “*I don’t have any*”. A autora ainda ressalta a importância do impulso interacional para que sujeitos se afilem ao idioma, pois é a partir das interações sociais que os padrões gramaticais emergem e a linguagem é adquirida, em tempo evolutivo. Isso fica evidente no Quadro 1, em que Leviathan mostra-se engajado no restante do diálogo, a partir de suas interações em L2 que, geralmente, não ocorriam durante as aulas do Clube. Em condições em que a afiliação social e emocional com os nativos da língua-alvo começa a se desenvolver, aspectos dos mecanismos relativos ao instinto interacional podem ser ativados de forma a facilitar a aprendizagem da L2 (PAIVA, 2018, p. 6). Essas discussões são elucidadas a partir do Quadro 2, a seguir, em que Leviathan interage com demais componentes de uma partida de *Fortnite*.

Quadro 2 – Evolução dos diálogos de Leviathan em *Fortnite*

<p>L: Oh he's a 'dier'. I don't... I didn't get the book from the Stars. I wish I could. S*t, I should have bought a membrane keyboard. Mechanical keyboard is, Is like as noisy as F*K, man [intonation]. I just can't play at night 'cause, bro, this makes so much noise.</p> <p>P1: I can play with a wood keyboard and it wouldn't make as much noise as a mechanical keyboard, so I am pretty sure the mechanical keyboard makes so much noise</p> <p>L: Oh, I'm bad [shots]</p> <p>P1: I will help you. Send me a request and I will accept it</p> <p>L: Okay</p> <p>P1: I'm going to add you both [shots]. This guy has five kills, I recognize and OG when I see one, do you know why?</p> <p>L: Why?</p> <p>P1: Because I am an OG</p> <p>P2: I know you are an OG and you are a liar!</p> <p>P1: Yeah, I am from season 1, bro</p> <p>L: Why are you pretending to be a default?</p> <p>P1: I am actually a default, tho</p> <p>L: [Laughs]</p> <p>P2: You have been Play since season 1 right?</p>	<p>P1: Yeah yeah</p> <p>P2: I've been playing since season 5</p> <p>L: I have been playing since season 3,bBut I am pretty bad at this game like, I am bad at all games</p> <p>P1: Are you building? how are you building?</p> <p>L: If you guys win this match, I will give Rocket Man [P1] a battle pass</p> <p>P1: You will?</p> <p>L: [laughs] I am not sure, but</p> <p>P1: I have to win this game</p> <p>P2: you don't have a battle pass?</p> <p>P1: I don't have anyting bro</p> <p>P2: Bro?</p> <p>P1: Yeah I don't have anything, bro</p> <p>P2: For real?</p> <p>P1: yeah, I don't have anything</p> <p>L: Even from the free battle pass?</p> <p>P2: You've been playing since season 1 and you still have to ask your mom to buy something on the game?</p> <p>P1: yeah, I don't, I don't know, we're financially bad but, I mean, like, so no</p> <p>L: bro, just get some friends that play on X-Box, then give them the money and they will buy for you, like, X-Box has fifty percent off. Well, I do this [...]</p>
--	--

Fonte: registro em áudio de interação em *Fortnite*

O diálogo acima, diferente do demonstrado no Quadro 1, indica uma afinidade maior entre os jogadores. Os integrantes da partida são os mesmos com quem Leviathan interagiu na partida demonstrada pelo Quadro 1, porém, em datas distintas. Essa interação com falantes nativos, segundo Paiva (2018) é importante, pois pode possibilitar maior fluência, considerando as condições de produção desses sujeitos no momento do *game* como, por exemplo, a constante demanda por um posicionamento e um número menor de sujeitos interagindo, o que facilita a interação entre todos os integrantes da partida, diferente de um contexto comum de sala de aula.

A intenção em levantar essas problematizações em torno da interação no contexto do *game* na relação com a sala de aula não é a de minimizar os movimentos que ocorrem na segunda. Entretanto, deve-se destacar que os usos de ferramentas como os *games*, que possibilitam a interação com falantes nativos de um idioma, podem representar pontos de virada na aprendizagem da L2. Cenários como os que discutem os sujeitos dessa pesquisa, indicam que estudantes possuem mais chances de se tornar fluentes se tiverem a possibilidade de ampliar suas percepções enquanto utilizadores do idioma e engajar-se em práticas sociais linguísticas (PAIVA, 2018), mas isso não é possível quando, conforme indica Leffa (2012, p. 399), o ensino da L2 “se desenvolve em um cenário meramente teórico e construído por autoridades, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto”. Nesse sentido, em coerência com Leffa (2012), o professor de línguas é um grande colaborador no que se refere à inserção de estudantes em práticas que ampliem seu repertório linguístico.

Principais (in)conclusões

O percurso de desenvolvimento deste artigo, desde o momento da geração dos dados até as análises, levou-nos a refletir sobre questões, que problematizam usos dos *games* como espaço para a (des)construção de identidades, de construção de sentidos e aprendizagem da L2 em diálogo com o contexto escolar, de forma mais geral, no Clube de Inglês. Nossas discussões deixam pistas de que os *games* podem, sim, representar ferramentas que permitem experiências de aprendizagem significativas. A vantagem que se destaca, a partir dos dados apresentados, é a de que a aprendizagem por meio dos *games*, no caso da pesquisa apresentada, afasta-se de abordagens normativas de ensino e permite uma prática situada (GEE, 2005), por conta da afinidade que os sujeitos possuem com esses jogos.

Os enunciados dos sujeitos da pesquisa, que ora apresentamos neste artigo, fornecem indícios de uma carência de temáticas relacionadas às práticas de letramentos com as quais

costumam se engajar fora do contexto escolar. Corroborando esse pensamento, os estudos de Leffa (2007) evidenciam que essa é uma tendência nos contextos escolares. Para Leffa (2007), apesar de existir um Discurso em prol da inclusão social, a prática indica um empenho constante pela exclusão. Entretanto, não é intenção deste artigo deslegitimar o papel da escola nesse contexto. Estudos como esse, e dos demais teóricos que nos amparam nas discussões, indicam uma preocupação em desenvolver mudanças significativas nas formas de ensinar.

Nesse percurso de mudanças e negociações quanto formas de aprender a L2, não se pode desconsiderar que diferentes contextos exigem diferentes usos do idioma. Portanto, o fato de que a aprendizagem de inglês em *games* se mostra profícua para esses sujeitos não implica afirmar que seja a única e melhor forma de aprendê-la. O que se observa é que a construção de sentidos em práticas de letramentos exige uma relação dialógica entre professor e estudantes, para que juntos, determinem os usos das ferramentas e as variações da L2 para a aprendizagem em sala de aula.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. 2000. In: BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2010. p. 7-15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. p. 85-88.

BUCKINGHAM, D.; BURN, A. Game Literacy in Theory and Practice. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 16, n. 3, p. 323-349, 2007.

BUNZEN, C. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUZATO, M. E. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 1, p. 25-60, 2014.

DUARTE, G. B. **Eventos complexos de letramento na aprendizagem de inglês: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação**. 2017. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

DUARTE, G. B. Aprendizagem de inglês a partir de eventos complexos de letramentos: uma perspectiva complexa sobre a motivação e as práticas de letramentos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 23, p. 46-67, 2018.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. “Hidden features” and “overt instruction” in academic literacy practices: a case study in engineering. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press, 2015. p. 75-85.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GEE, J.P. Good Video Games and Good Learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 35, n. 2, 2005.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de F. C. Komesu e A. Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. **Research in Learning Technology**, v. 21, p. 1-13, 2013.

LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 365-386.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, p. 358-378, 2014.

MÓR, W. M. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014. p. 37-50.

NORTON; B. Identity, literacy, and English-language teaching. **TESL Canada Journal**, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. Interaction and second language acquisition: an ecological perspective. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem**, v. 4, 2018. p. 76-90.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. 2004. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Recebido em: setembro de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.