

Revisitando *The Sims*: criticidade, limites e potencialidades em língua inglesa

Revisiting The Sims: criticality, limits and potentialities in the English language

Denise Akemi Hibarino*

Fabielle Rocha Cruz**

Resumo

O presente artigo objetiva revisar o jogo *The Sims*, lançado há mais de vinte anos, apontando os limites e as potencialidades de seu uso em sala de aula de língua inglesa. Inicialmente, apresentamos um breve panorama sobre os estudos dos jogos digitais, articulados com as discussões dos estudos dos Letramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) em âmbito internacional (GEE, 2009, 2010; PRENSKY, 2001, 2006) e nacional (TAKAKI, 2007, 2015; MAGNANI, 2007, 2014, 2015). Com base em uma análise exploratória e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), evidenciamos algumas mudanças nas versões do jogo em questão, principalmente no que diz respeito às questões de identidade de gênero. Além disso, apontamos implicações dessas mudanças e como elas podem mobilizar o desenvolvimento da criticidade e da agentividade em língua inglesa. Como conclusão, argumentamos a favor do uso dos jogos digitais como prática local (MACIEL, 2013) e a necessidade de uma ressignificação de construção de conhecimentos (MONTE MÓR, 2017) na sociedade contemporânea.

Palavras-chave

Letramentos. Letramento digital. Jogos digitais/videogames. *The Sims*. Língua inglesa.

Abstract

The present article aims at revisiting the game *The Sims*, released more than twenty years ago, pointing out its limits and potentialities in the English language classroom. Initially, we will present an overview of the digital games studies articulated with the literacy studies (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996), both in international (GEE, 2009, 2010; PRENSKY, 2001, 2006) and national (TAKAKI, 2007, 2015; MAGNANI, 2007, 2014, 2015) scopes. Based on an exploratory and an interpretative review (DENZIN; LINCOLN, 2006), we will evidence some changes in the game versions, particularly with regard to identity gender issues. Furthermore, we will argue on the implications of these modifications and how they can mobilize the development of criticality and agency in English. In conclusion, we reason in favor of the digital games use as local practice (MACIEL, 2013) and the urge of a reframing of knowledge construction MONTE MÓR, 2017) in contemporary society.

* Universidade Federal do Paraná (UFPR).

** Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Keywords

Literacies. Digital literacy. Digital games/videogames. *The Sims*. English language.

Considerações iniciais

Na década de 1980, as propagandas bem-humoradas do videogame Atari publicadas em jornais e revistas brasileiros tinham como slogan: “*O inimigo n.1 da solidão*”, “*O melhor inimigo do homem*”, “*O inimigo n.1 da família brasileira*”, entre outros. Em uma clara estratégia de marketing para mostrar exatamente o seu oposto aos pais e responsáveis, tais propagandas podem ser representativas de uma visão de sociedade (MONTE MÓR, 2017) ainda centrada na valorização do conhecimento escolar, em detrimento de outros conhecimentos construídos em momentos de lazer.

De sonho de consumo de grande parte das crianças brasileiras da época, os videogames, games/jogos digitais como são chamados hoje¹, tornaram-se objeto de pesquisa na área da Linguística Aplicada e da Educação. Isso significa considerar que o “inimigo” tornou-se mais amigável nos estudos de Gee (2007, 2009, 2010) e Prensky (2001, 2006), no cenário internacional, e Takaki (2007, 2014, 2016), Magnani (2007, 2014, 2015) e Zacchi (2015, 2017) no cenário nacional. Em comum, esses autores suscitam discussões produtivas acerca da apropriação desses jogos no campo educacional, do aprendizado significativo desenvolvido por meio de estratégias de jogo e, sobretudo, da existência de um abismo menor entre a vida dos alunos e a vida escolar.

Nesse processo de aproximação entre os jogos e o processo de ensino-aprendizagem em línguas adicionais, Takaki (2007, p. 110) argumenta que o ponto central não é decidir jogar ou não jogar, mas, especialmente, pensar como os jogos digitais oportunizam “espaço [s] para reflexão a respeito das implicações socioideológicas neles disseminados”. A nosso ver, essas implicações envolvem visões socioeconômicas, culturais, políticas, raciais e de identidade de gênero presentes nos posicionamentos que professores e alunos assumem dentro e fora de sala, os quais podem ser campo produtivo para aprofundamento nas discussões sobre o tema.

¹ Neste artigo, adotaremos os termos como sinônimos. Conforme Magnani (2015, p.43), o termo videogame engloba “diversas formas de jogos e entretenimento lúdicos eletrônicos e digitais, independente de seu hardware de distribuição (consoles, computadores, celulares)”.

Braga e Ricarte (2004) apontam que o desenvolvimento de novas tecnologias, nas quais estão inseridos os jogos digitais, promovem uma forma não-linear de leitura na tela, uma outra perspectiva de se olhar para o sujeito e para as formas pelas quais ele interage com o outro e com a sociedade. Se considerarmos que nossos alunos estão em constante interação com um mundo cada vez mais multimodal, não podemos ignorar as relações (de consumo, de ensino e de aprendizagem) que eles estabelecem com os jogos digitais disponíveis no mercado

Diante desse cenário e sensível às discussões sobre os jogos digitais em língua inglesa (LI), esse artigo propõe-se a analisar o jogo *The Sims*, vinte anos após seu lançamento. Sendo assim, busca-se evidenciar suas mudanças no que refere ao tratamento de temas, como a identidade e questões de gênero. Para tanto, o presente artigo está segmentado em três partes. Na primeira, será apresentado um breve panorama dos estudos sobre jogos digitais em contexto internacional e como os pesquisadores brasileiros têm se apropriado dessas teorizações, a partir de uma perspectiva situada na área da Linguística Aplicada. Na segunda, discutimos a educação linguística em LI mediada por jogos digitais. Em seguida, serão apresentadas e analisadas as modificações ocorridas nas versões de *The Sims* e de que forma elas ressignificam questões de identidade de gênero. Finalmente, na última parte, serão apresentados os limites e potencialidades do jogo e como docentes de LI podem se apropriar dessas questões para seu uso em sala de aula.

Breve panorama dos estudos sobre jogos digitais

Estudos sobre os jogos digitais ganham destaque com os debates sobre os letramentos em âmbito internacional. Em 1996, o manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, elaborado por pesquisadores do Grupo de Nova Londres, alertava sobre as mudanças socioeconômicas, culturais e políticas que estavam ocorrendo e que exigiam, no campo educacional, revisões e ressignificações de práticas de letramentos que considerassem a diversidade de um mundo cada vez mais semiotizado e globalizado.

Um dos integrantes desse grupo, James Paul Gee, tornou-se referência nas investigações com foco nos jogos digitais. Em seus estudos anteriores ao Grupo de Nova Londres, sobressaía a noção de que o letramento, entendido como conjunto de práticas discursivas (GEE, 1986, p. 179), precisava ser valorizado e explorado em outros contextos que não somente o escolar, haja vista que as oportunidades de

aprendizado se dão igualmente fora dele. Ademais, a noção de ensino-aprendizagem que emerge de seu posicionamento nos mostra o quanto o ambiente escolar carece de motivação e atratividade. Por conseguinte, propõe que os jogos digitais podem vir a promover uma ressignificação desse ensino ao incluir suas estratégias e ferramentas e, ainda, ao permitir que os alunos compartilhem, discutam e interajam com seus colegas (GEE, 2008) da mesma forma que fazem quando jogam.

As discussões sobre seus estudos encontraram eco em âmbito nacional, ou seja, nos letramentos *made in Brazil* (FERRAZ, 2019), com os quais estabelecem um diálogo permeado por tensões e pelo dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011). Cabe ressaltar que o entrecruzamento de perspectivas teóricas não atende, nesse texto, ao propósito de rivalizar posicionamentos, tampouco valorizar um estudo em detrimento do outro. Pelo contrário, pretendemos salientar olhares situados (GARCEZ; SCHULZ, 2015), marcados pela particularidade e pelo reconhecimento das pluralidades. Como resultado, há uma riqueza de contribuições na área dos jogos digitais, apesar da mesma carecer de legitimação no meio acadêmico (MAGNANI, 2015).

Nesse sentido, interessam-nos as visões de Takaki (2014, 2016), Zacchi (2015, 2017) e Magnani (2007, 2015), as quais reforçam a necessidade de um olhar situado e crítico sobre os estudos dos jogos digitais no contexto de ensino-aprendizagem de LI, bem como o desenvolvimento da criticidade, tanto docente quanto discente.

Embora publicações recentes em jornais² apontem que mais de 50% dos brasileiros sejam usuários de videogames, essa prática parece estar restrita ao entretenimento e, portanto, não tem sua relevância valorizada no meio educacional. Por outro lado, Takaki (2014, p. 57) vem defendendo esse impacto dos jogos digitais no “mundo da aprendizagem” por dois motivos. O primeiro deles refere-se ao processo complexo de práticas de letramento que extrapolam o aspecto grafocêntrico de aprendizagem e envolvem “maior engajamento para ensino-aprendizagem colaborativo, controle sobre esse espaço e tempo, práticas de constantes reinterpretações” por parte dos jogadores, permitindo uma expansão de repertórios linguísticos, culturais, sociais, entre outros, em suas vivências.

Já o segundo diz respeito a uma aprendizagem menos verticalizada, na qual alunos podem vir a ensinar seus professores o funcionamento dos jogos. Nessa

² Mais informações em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/06/10/games-eletronicos-sao-entretenimento-para-66-dos-brasileiros.html>; <https://forbes.com.br/colunas/2019/06/mais-da-metade-dos-brasileiros-joga-games-eletronicos/>.

direção, a ruptura com os papéis fixos de quem ensina e quem aprende torna-se interessante para considerarmos um processo educacional marcado pela negociação de papéis, de posicionamentos e de espaços, descaracterizando, portanto, uma educação bancária (FREIRE, 1996).

Nos trabalhos de Takaki (2007, 2014, 2016) é realçada a noção de *(re)construções de sentidos* por parte dos jogadores. Esse aspecto torna-se fundamental sob o viés dos estudos dos letramentos, pois coloca em evidência uma noção menos estruturalista de língua(gem) e abre espaço para uma visão mais discursiva (JORDÃO, 2006), permeada por relações assimétricas de poder em se tratando de ensino-aprendizagem de línguas.

É justamente sobre a ausência do aprofundamento do conceito de língua(gem) nos trabalhos de Gee que as perspectivas locais estão voltadas. De uma forma geral, as produções do New London Group (1996) estão direcionadas ao uso da LI como língua materna. Por outro lado, no Brasil, essa língua é representativa de exclusão, pois coloca em xeque quem tem e não tem acesso a ela (RAJAGOPALAN, 2003). Por exemplo, se um jogo existe somente na versão em inglês, o acesso pode estar restrito somente àqueles que já tem conhecimento e poder aquisitivo para tal.

Apesar de Gee acentuar as diferentes linguagens (da matemática, da biologia, da química etc.) colocadas em circulação em sala de aula, nota-se pouco aprofundamento sobre o repertório linguístico e as ideologias por trás dessas escolhas, questão primordial na área da Linguística Aplicada, cujo foco recai sobre as problematizações de uso da linguagem e seus contextos de produção (MOITA LOPES, 2006).

Já para Zacchi (2015, 2017), é fundamental que a adoção dos jogos digitais esteja amparada pelo desenvolvimento de uma *consciência crítica*³, aspecto pouco abordado por Gee. Em artigo que trata do uso dos jogos digitais no ensino de LI, Zacchi sustenta que é preciso ir além do desenvolvimento de atividades comunicativas e de habilidades técnicas para jogar tendo em vista que temas como violência e questões de gênero presentes nos jogos devem ser problematizados. Por isso, assevera a importância de uma “pedagogia dos jogos eletrônicos” (ZACCHI, 2015, p. 73), em referência à pedagogia dos novos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), previamente mencionada. Nessa proposição, o ensino deve estar pautado pelo

³ Grifo dos autores.

caráter não-instrumental e que envolva o exercício da agência, entendido como processo de questionamento das escolhas e dos objetivos do jogo, como vivência das “consequências de suas escolhas” (ZACCHI, 2017, p. 223), ao contrário de meramente atuar/agir/reagir diante delas.

Mais adiante, ao expandir essa noção de consciência crítica, o autor (ZACCHI, 2017) avalia como a violência, a desigualdade e a identidade, temas recorrentes nos jogos, possibilitam ir além de uma postura consciente. Em suas palavras:

[...] pode-se pensar também em apropriar-se desses jogos para usos diferentes daqueles inicialmente idealizados, investindo-os de novos significados, propondo usos alternativos e criando novas identidades, sempre em função de seus contextos de circulação (ZACCHI, 2017, p. 239).

Nessa citação, depreende-se a possibilidade de usar os jogos desenvolvidos exclusivamente para o lazer e tomá-los como ponto de partida para outras atividades que problematizem seus temas.

Alinhado com essa discussão, Magnani (2007) corrobora que os jogos digitais possam ser vistos como materiais que propiciem o desenvolvimento da criticidade. De forma similar a Zachi (2017), sugere ser necessário “[...] aproveitar-se do material que já existe, pronto e acabado, para usá-lo de modo não previsto pelos vendedores ou consumidores, tentando fazer do jogo uma âncora para discussões sobre os valores culturais e as crenças que ele materializa” (MAGNANI, 2007, p. 121). Dessa forma, o jogo pode ser o ponto de partida para discutir questões sobre a representatividade feminina e LGBTQ+ de forma crítica, como veremos na última seção do artigo.

Como ponto de convergência, ambos os teóricos percebem a potencialidade dos jogos como formas de exercício de criticidade que envolve a observação da própria sociedade e de seus discursos naturalizados sobre classe social e identidade de gênero, por exemplo, reproduzidos sem reflexão. Assim sendo, há de se considerar ainda que essa prática de observação necessita de mediadores, docentes ou discentes, abertos para a discussão e os confrontos de opiniões.

Outro ponto importante levantado por Magnani (2015) diz respeito à uma visão padronizada do uso dos jogos em contexto escolar. O fato de Gee (2007, 2008, 2009) recorrer a termos como “*boa aprendizagem*”, “*bom jogo*”, “*bom jogador*” parece sinalizar para noções homogêneas e idealizadas a partir de um único objetivo, como se houvesse uma única forma de ensinar e aprender por meio dos jogos. Ademais, a

expectativa de que a experiência deva ser bem-sucedida (“*boa aprendizagem*”) é um tanto relativa em se tratando da imprevisibilidade de sala de aula.

Nessa esteira, Maciel (2013) contribui para esse debate ao trazer o termo *prática situada*. Apesar de não estar direcionada especificamente para os jogos digitais, esse conceito envolve lidar com as contingências de nossos contextos locais, sem esquecer que influenciam e são influenciados por contextos globais. Desse modo, ao considerarmos o uso dos jogos digitais nas aulas de LI no Brasil, devemos nos atentar para as formas de acesso e como estamos, ou não, desafiando discursos e práticas impositivas e mercadológicas.

Cabe mencionar que os posicionamentos de Takaki, Zacchi e Magnani lançam preocupações sobre a adoção precipitada dos jogos como materiais isentos de ideologia e sem criticidade. Sob essa ótica, Magnani (2015, p. 59-60) nos lembra que não podemos deixar de lado “as condições em que [os jogos] são produzidos e disseminados, bem como as relações mercadológicas e transculturais em que essas operações acontecem”.

Ao reforçar o uso de videogames em sala de aula de forma cuidadosa, Khatibi e Cowie (2014, p. 18) sugerem que “não foi estabelecido apoio suficiente para confirmar que as habilidades acadêmicas são de fato aprimoradas por esse tipo de educação”, mencionando que a pesquisa com jogos digitais está em seus estágios iniciais e novos estudos deveriam ser feitos para analisar usos mais críticos e significativos, motivos que justificam este artigo.

A nosso ver, os pontos de vista apresentados até aqui revelam diferentes aspectos a serem considerados nos debates direcionados aos jogos digitais. São, ainda, olhares críticos por apontarem brechas, necessidades de adequação e por expandirem a visão negativa dos jogos digitais limitados ao entretenimento. Dessa forma, daremos seguimento à próxima seção sobre a educação linguística mediada por jogos digitais.

A educação linguística em língua inglesa mediada por jogos digitais

Para Zacchi (2015, p. 64), faz-se necessário distinguir os jogos educacionais dos jogos sem fins educativos, pois os primeiros podem ser comparados “[ao] livro didático cujos textos foram desenhados em função de elementos linguísticos”, condição que pode engessar ou limitar o seu uso em sala de aula. Por outro lado, os segundos podem tornar-se ferramentas com potencial para trazer à tona temas

vivenciados pelos alunos dentro e fora de sala de aula, como o *bullying*, o racismo, os padrões de beleza, a identidade de gênero, entre outros.

Nesse sentido, cabe esclarecer a importância de uma educação linguística (MONTE MÓR, 2013; FERRAZ; SANT'ANNA, 2020) na qual o conceito de língua é entendido como *construção de sentidos*⁴ e não meramente como ensino de estruturas gramaticais. Dito de outra forma, a educação linguística está pautada por práticas de linguagens multimodais (FERRAZ; SANT'ANNA, 2020), que levam em consideração os processos de interpretação do mundo.

Sob o prisma da educação linguística, o papel do professor como mediador torna-se fundamental, principalmente no processo de construção de sentidos (TAKAKI, 2014), no qual a *agência*⁵ passa a ter lugar privilegiado. Grosso modo, o termo é equivocadamente atrelado a autonomia e motivação. Todavia, sob a ótica dos letramentos, agir não significa, necessariamente, colocar em prática a agência.

Gee (2013, p. 81) sugere que, para ser agente, “as pessoas precisam de oportunidades para se tornarem agentes e modelos de ação efetiva”, de forma que observem que o sistema do qual fazem parte é, também, parte de uma comunidade, de uma sociedade. Nesse sentido, os jogos digitais permitem que o aluno se torne agente de seu conhecimento, isto é, capaz de construir sentidos, enquanto a escola tradicionalista segue seu rumo hierárquico, negligenciando aqueles que têm um status menor do que outros, seja por falta de conhecimento, motivação ou esforço. Mais adiante (GEE, 2017), ele ainda propõe que a agência possibilita o desenvolvimento de relações de um aluno com o outro, com ferramentas que facilitem compartilhar seu conhecimento e discussão sobre o conteúdo de forma crítica.

Outras teorizações como a de Hibarino (2018), focaliza agência como vivência que se constrói em meio aos discursos nos quais alunos e professores estão imersos. Isso significa entendê-la como processo e não como objetivo a ser alcançado ao final de uma atividade ou semestre letivo, de forma isolada.

Tendo isso em mente, retomamos que os papéis de professor e de aluno são menos hierarquizados no ponto de vista do letramento digital. Em muitos casos, nem sempre o professor tem acesso e familiaridade com os jogos dos alunos,

⁴ Grifo das autoras.

⁵ Grifo das autoras.

possibilitando, então, um deslocamento de posicionamentos e um trabalho mais colaborativo.

No “mundo da aprendizagem”, conforme palavras de Takaki (2014), um aspecto que causa preocupação para a utilização dos jogos digitais em sala de aula é a diversão, visto que estaria aliada à distração. Entretanto, Prensky (2007) acredita que o prazer e a diversão são parte do processo de aprendizagem, pois possibilitam que o aluno sinta mais vontade de estudar. Nessa ótica, a diversão na aprendizagem cria o relaxamento e a motivação, sendo que o relaxamento “possibilita ao aluno entender as coisas mais facilmente, e a motivação os permite colocar mais esforço sem ressentimento” (PRENSKY, 2007, p. 111). Além disso, a diversão gerada pelos jogos digitais está relacionada com sua fluidez, com sua estrutura e, até mesmo, com as emoções causadas por eles.

Ao analisar a efetividade e a avaliação da aprendizagem com jogos digitais, é válido lembrar que muitos professores acreditam que “um computador não pode substituir um professor”, “a aprendizagem não é divertida”, “aprendizagem exige trabalho”, ou “um professor não precisa de computador”. Refutando essa ideia, o autor sugere que a função do professor não é apagada sem os jogos digitais, mas fornece condições para que assuma novos posicionamentos (de jogador, de mediador, etc) como indicamos previamente.

Análise do jogo - *The Sims* e os jogos de simulação de vida

Há 40 anos, quando os estudos iniciais em inteligência artificial começaram (ADAMS; ROLLINGS, 2006), o objetivo do primeiro jogo baseado em simulação de vida era básico: sobreviver. Denominado *Conway's Game of Life*, a ideia era que o jogador configurasse, inicialmente, uma célula, sendo ela um ponto no tabuleiro que aparece na tela do jogador, e ela mesma se desenvolveria de forma autônoma, evoluindo e ganhando (ou perdendo) o jogo a partir dos parâmetros pré-determinados. Por exemplo, Conway delimitou condições de vitória: como as células vivas com menos de dois vizinhos morreriam de solidão ou como/quando uma célula morta que tinha exatos três vizinhos no seu entorno, se tornaria uma célula viva. A ideia era mostrar que nascimentos e mortes constantes alteram os padrões da sociedade, desenvolvendo, então, a ideia de gerações dentro do jogo.

Ao analisar o jogo em questão, Gardner (1970) escreveu, em sua coluna na revista *Scientific American*, que as analogias propostas por Conway, o matemático

idealizador e criador, representavam uma sociedade de organismos vivos que deram origem a uma classe completamente nova de jogos: os simuladores de vida.

Alguns anos mais tarde, em 1985, o primeiro jogo comercial de simulação de vida, disponível para ser jogado num Commodore 64⁶, foi lançado. *Little Computer People* tinha como foco uma casa de três andares e seus habitantes, com quem o jogador deveria interagir por meio de comandos de ação, de conversas, de jogos de pôquer e de presentes. Apesar de parecer simples, o jogo era desenvolvido de forma que não havia cópia de uma simulação, ou seja, o jogador sempre encontraria novos personagens cada vez que iniciasse o jogo.

Em menos de vinte anos, os simuladores de vida foram de uma unidade celular que progredia automaticamente aos habitantes de uma casa que, com o passar do tempo e das interações, escreviam cartas para o jogador e lhe descreviam seus sentimentos e necessidades, esperando que fossem atendidos. Essa é a premissa de *Little Computer People* e seus personagens que viviam dentro do computador, dependendo do jogador para ser seu cuidador e que deu o impulso para que os simuladores desenvolvessem a ponto de serem dividido em três subgêneros: bicho virtual, simulação biológica e simulação social. Em cada um deles, é possível perceber o quanto as discussões da sociedade influenciam na construção do que é aceitável ou do que é corriqueiro.

Nessa ótica, os jogos de bicho virtual evoluíram consideravelmente, analisando que, inicialmente, eram jogos restritos aos cuidados e à alimentação de um amontoado de pontinhos na tela como em *Tamagochi*, para animais que reagem, pedem ajuda, ficam doentes e se alegram quando seus donos dão objetos novos para que possam interagir, como acontece no jogo *Neopets*.

Na mesma linha, a simulação biológica assegura o trabalho com modificações genéticas e conceitos como evolução e a lei do mais forte. Por exemplo, jogos como *Spore*, no qual o jogador cria sua célula, que evolui para um animal carnívoro, com penas e uma carapaça forte, até que alcance a idade de reprodução, trouxe o que Gee (2017) chama de prática contextualizada: a ideia de oferecer algo que é estudado

⁶ O Commodore 64 era um computador em 8 bit lançado em 1982, e foi considerado o computador mais bem vendido da história. Sua criação tem origem na busca em atender um mercado que precisava de computadores mais baratos, que pudessem ser utilizados com bons gráficos e para jogos de vídeo game.

em livros de ciências para uma situação palpável e mais próxima do entendimento do aluno.

O legado de *Little Computer People* não se limitou apenas aos subgêneros, mas serviu também de inspiração para que o maior e mais famoso jogo de simulação de vida fosse criado em 2000: *The Sims* – e toda a sua família de jogos, de simulação de cidades e de desastres naturais que continuam a atrair cada vez mais jogadores nos dias de hoje.

É importante mencionar que sua proposta retoma a série *Sim* (1989), baseada no simulador de cidade, *SimCity*. A ideia nada mais era do que a simulação da vida diária e rotineira dos habitantes do subúrbio de uma cidade ficcional, e seu sucesso pode ser medido pelas atualizações: já está em sua quarta geração, com possibilidade de lançamento da quinta geração nos próximos anos, estando disponível para computador, console⁷ e mobile.

No entanto, cabe questionar o que faz desse jogo digital tão especial ao longo desses 20 anos. De forma geral, segundo Gee (2010), *The Sims* acompanhou mudanças significativas do mundo e da sociedade, principalmente no que diz respeito ao papel da mulher e ao desenvolvimento dos próprios jogos.

Um primeiro aspecto diz respeito ao simulacro da vida de forma a refletir o que faz ou não parte dela. Basicamente, essa simulação oportuniza a criação de um personagem, construir e mobiliar a sua casa, escolher uma carreira e viver a vida da forma que sempre sonhou, mas sem descuidar do fato de que, mesmo sem um objetivo específico a ser cumprido, o jogo pode falhar, com a morte do seu personagem por inanição ou afogamento, ou quando a criança pode ser tomada por um assistente social por falta de cuidados.

Um segundo aspecto refere-se à ênfase dos fatores realistas da vida e, por conseguinte, aos questionamentos provocados aos participantes. A primeira vez que alguém joga *The Sims* é tendenciosa, pois vive-se a partir das regras da sociedade – aquelas que obrigam todos a trabalharem, estudarem e atenderem às suas necessidades fisiológicas. Entretanto, conforme o jogador tem contato com as possibilidades e os resultados de suas ações, há todo um mundo de realidades a serem exploradas, inclusive o que não se pode ser na vida real. Nesse sentido, autores como Goldberg (2011) defendem que *The Sims* propicia a exploração de

⁷ Console é uma plataforma de jogos, como PlayStation e Xbox.

todos os “e se”, adequando e vivendo todos os complexos sentimentos, consequências e necessidades que surgem, como na seria na realidade.

Em terceiro lugar, é preciso também considerar que o jogo, foco desse artigo, vai muito além de apenas sentimentos e ações. Uma das principais características de sua contemporaneidade é a presença dos questionamentos sociais ao longo de duas décadas. Em uma sociedade globalizada (JORDÃO, 2007), haja vista que está sempre em processo, a presença de temas como racismo, homossexualidade, crenças em alienígenas e a cultura pop, coloca *The Sims* numa posição de representatividade perante a sociedade, oportunizando ao jogador adotar outras identidades que lhes convier e, assim, vivenciar o lugar do outro.

Para uma melhor compreensão dessa questão, no Quadro 1 abaixo, observa-se uma evolução em características de criação de personagens que estão presentes nos jogos conforme a data de lançamento de cada geração. Comparando as gerações, é evidente que os questionamentos que mais aparecem em voga no período são determinantes para a construção de personagens, definindo, então, fatores que fazem parte deste.

Quadro 1 - Quadro-síntese de mudanças das características dos personagens

| CARACTERÍSTICA | THE SIMS (2000) | THE SIMS 4 (2014) |
|----------------------|--|--|
| Tom de pele | Limitado a branco, pardo e negro | Escolha através de um círculo cromático |
| Rosto | Seleção pré-disponível | Escolha da cor dos olhos, sardas, aparelho dentário, cicatrizes, maquiagem e cabelo |
| Personalidade | Escolha de cinco traços que o jogador tenha mais ou menos, sendo “asseado”, “extrovertido”, “ativo”, “divertido” e “simpático” | Escolha de três traços e uma aspiração de vida, dentre as categorias “emocional”, “estilo de vida”, “social” e “hobby” |
| Aparência | Seleção pré-disponível | Escolha de roupa, tatuagem, acessórios, peso, porte físico e postura |

| | | |
|-----------------------|-------------------------|---|
| Sexo biológico | Feminino, masculino | Feminino, masculino |
| Gênero | Mesmo do sexo biológico | Permite atribuir o físico, a voz, o comportamento, a preferência amorosa e a postura ao caminhar conforme desejado pelo jogador |

Fonte: As autoras (2020).

A inclusão de características físicas, psicológicas e de gênero possibilitam aos jogadores a criação de um avatar ou de uma representação de si, por vezes ausente em outros espaços, como histórias em quadrinhos. Tal inclusão, segundo a *Electronic Arts*⁸, produtora do jogo, propiciou quase dois bilhões de personagens ao longo das quatro gerações e mais de 75 expansões do jogo, as quais trouxeram conteúdo adicional e permitiram ainda mais a diversidade dentro do jogo.

Sobre a criação de avatares, é relevante pontuar como eles estão diretamente relacionados com a identidade assumida, um compromisso que, para Gee (2009), faz com que o aprendiz se coloque no lugar do outro e valorize seus posicionamentos com pai, mãe, trabalhador (a), etc. Contudo, Leffa (2013, p.381) nos lembra que já “vivemos em um mundo de avatares” pois nossas identidades são facetas que escolhemos mostrar ao mundo, ao grupo de colegas e que podem ser levadas ao mundo dos games.

A Representatividade no jogo: O papel feminino e LGBTQ+

Conforme mostrado no Quadro 1, um dos grandes elementos de diversidade é a possibilidade de personagens LGBTQ+ na versão 4 do jogo. Essa discussão, tão pertinente nos tempos atuais, como nos orientam Ostermann e Moita Lopes (2014), abre a oportunidade para que um personagem do sexo masculino possa se identificar com o gênero feminino ao optar por roupas que o agradem e também ao escolher um par romântico de sua preferência. Essa representatividade é tamanha que ganhou destaque em jornais, revistas e blogs do mundo todo, como a Folha de São Paulo, Polygon e BBC News, como o primeiro jogo a permitir personagens trans e gays.

⁸ Disponível em: <https://www.ea.com/games/the-sims/the-sims-4/news/the-sims-20th-birthday>.

Para pesquisadores como Prensky (2006, p. 60), esse jogo difere-se de algumas propostas pedagógicas haja vista que seu objetivo é “criar, customizar e controlar seu próprio mundo” da forma que o jogador desejar, o que é “algo muito poderoso” e, até então, inexistente em outros espaços virtuais.

Ao direcionar esse jogo para a sala de aula, o autor reitera a possibilidade de o jogador refletir acerca do que foi criado usando perguntas como “*No The Sims, o que representa uma boa vida? Que tipo de família você criou? Por quê?*” (PRENSKY, 2006, p. 143). Desse modo, o questionamento do que seja uma família padrão e a representatividade de uma família homoafetiva que adota uma criança é uma aproximação a ser feita dentro do jogo. Além disso, ter uma casa no subúrbio com um cachorro passa também a ser questionada, pois nem todos se veem representados nessa realidade.

Alinhados com essa discussão, teóricos como Gee e Hayes (2010, p. 155) citam o exemplo de um estudo de caso. Nele, uma mulher descobriu sua aceitação dentro dos jogos de simulação social, uma vez que ela “[...] não se sentia aceita como uma mulher birracial [...] e é, entre muitas outras identidades suas, uma lésbica”.

Um dos temas mais relevantes na discussão do jogo é a presença de mulheres, tanto personagens, quanto jogadoras. Gee e Hayes (2010, p. 52) constatam que a simulação é feita de forma simplificada da realidade, auxiliando o entendimento de problemas “tão complexos para lidar com a sua complexidade de uma vez só”. Os autores exemplificam no livro uma proposta de desafio na qual o jogador deve criar uma personagem que é mãe solteira e sem muitas habilidades, que trabalhe fora e não tenha muito dinheiro. Se considerarmos um jogador branco, heterossexual e oriundo da classe média, essa proposta pode vir a aproximá-lo da condição de dezenas de mulheres e provocar uma maior conscientização em seu espaço de vivência.

Em consonância com a proposta de trazer uma condição corriqueira e atual na vida de tantas mulheres, Squire (2011) fez um estudo com meninas que se consideram *gamers* e constatou que a maioria joga *The Sims*. Um jogo que permite uma mulher ser mãe solteira de duas crianças de escola pública, que trabalha fora como cientista, astronauta ou qualquer outra carreira predominantemente masculina, que tenha uma casa feita do jeito que ela queira e possa aproveitar seus dias de folga fazendo coisas simples é uma simulação da idealização de como algumas mulheres

gostariam de ser vistas, gerenciando suas carreiras e suas famílias sem questionamentos.

Além disso, a quarta geração de *The Sims* permitiu tantas modificações que, atualmente, há espaço para discussão dos movimentos de *body shaming*, em que se discute o conceito da obesidade, do bem-estar e da aceitação do próprio corpo, e de *slut shaming*, que discute os estigmas sociais que giram em torno da sexualidade e sensualidade feminina. O jogo permite a criação de uma personagem caucasiana com cabelos curtos, corpo curvilínea, com olhos verdes e vestido curto, ao mesmo tempo que possibilita a criação de uma personagem negra, que goste de usar roupas fechadas e longas, óculos e aparelho dentário, e que não goste de namorar.

Dentre as características do jogo digital que o tornam atraente é a possibilidade de criar um personagem com a identidade e a personalidade que o jogador bem entender. No início, havia apenas cinco traços básicos, comuns a todos os personagens, os quais eram: “asseado”, “extrovertido”, “ativo”, “divertido” e “simpático”, conforme mostrado no Quadro 1. Na quarta geração do jogo, há quatro categorias, “*emocional*”, “*estilo de vida*”, “*social*” e “*hobby*” e, em cada uma delas há um coletivo de traços que podem ser escolhidos. Logo, o jogo viabiliza que um chefe de cozinha goste de ficar no sofá e não seja asseado, ou uma policial cleptomaníaca, caracterizada como uma boa pessoa e com hábitos noturnos.

Com a perspectiva de criar um personagem customizado e o mais próximo possível da realidade, o jogo viabiliza a exploração do conceito que Gee (2007) defende: a de que cada aprendizado exige uma nova identidade, com novos valores, justamente o que vemos no jogo analisado. Em sua análise (2007, p. 46), “vídeo games recrutam identidades e encorajam o trabalho e a reflexão das identidades de formas claras e poderosas”, isto é, projetam uma identidade dentro do contexto de aprendizagem ou de um jogo digital.

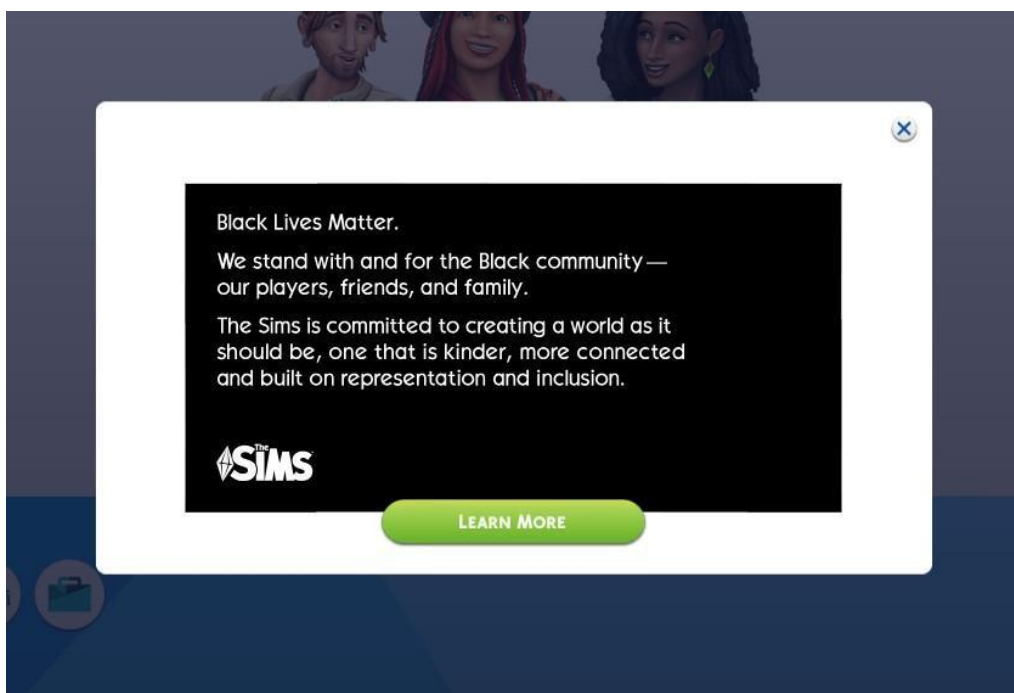
Ainda na análise do mesmo teórico (2007, p. 62), “as esperanças, valores e aspirações para o personagem” tem a ver não apenas com a identidade no mundo real do jogador ou do aluno, mas tem origem no que o jogador aprende sobre o mundo virtual e a identidade criada nele. Assim, é possível que, por meio de uma simulação, o jogador seja capaz de desenvolver empatia e senso crítico em relação aos valores humanos.

Em consonância com essa questão, Rollings e Adams (2006) argumentam que jogos similares ao *The Sims* propõem um desafio moral, de modo que o jogador é

obrigado a rever seus valores antes de tomar decisões. Em outras palavras, ao vivenciar a carreira de ladrão, ao ver que bebês são levados por assistentes sociais por falta de cuidado, ou ao perceber que outros personagens sofrem por falta de contato social, o aluno pode passar a confrontar seus valores e seus posicionamentos diante da sociedade atual.

Em uma atitude significativa, considerando o cenário dos protestos ao redor do mundo sobre as vidas negras no final de maio de 2020, *The Sims 4* se posicionou a favor do movimento por meio de uma mensagem na tela de abertura do jogo, conforme a Figura 1 abaixo. Tal fato ressalta a presença marcante em trazer contextos atuais, e as formas como interpretamos e refletimos sobre o mundo, real ou virtual.

Figura 1 - Imagem a favor do movimento “*Black Lives Matters*” na tela inicial, em junho de 2020.



Fonte: As autoras (2020).

Limites e potencialidades em *The Sims*

Na concepção de Prensky (2007), Gee e Hayes (2010) e Squire (2011), o ato de jogar vai além do jogo. Isso significa considerar que a escolha do jogo não é neutra e seu contexto de produção precisa ser levado em conta, retomando Magnani (2015).

No que diz respeito ao uso de jogos de simulação em sala de aula, Prensky (2007) destaca três habilidades principais, a saber: comportamento, julgamento e

sistematização, as quais podem ser trabalhadas por meio de atividades que incluem: questionamentos, *feedback*, imersão, observação, análise, desconstrução do objeto de estudo e revisão de caso – atividade a que esse artigo se propõe a refletir.

Em vista disso, é possível incitar discussões relacionadas à identidade e personalidade, pois um personagem pode falar de si para se apresentar ou se gabar, pode dar um abraço amigável ou um abraço maternal, e suas ações podem mudar de acordo com o temperamento daquele momento. Tais discussões podem partir de orientações do(a) professor(a) em LI mas podem abrir espaço para que a língua portuguesa seja usada, caso os alunos sintam-se mais confortáveis.

The Sims 4, o mais recente da geração, está disponível atualmente em 17 línguas, condição que facilita a escolha e o trânsito por aquelas que têm preferência ou curiosidade. Nesse ponto, é imprescindível apontar um dos limites: não há uma língua oficial adotada pelos personagens. Sendo assim, há uma língua que foi inventada para o jogo, o *Simlish*, o que deixa o jogador/aluno com apenas a língua escrita. É, pois, nesse momento em que as práticas de língua multimodais são evidenciadas: o aluno/jogador constrói sentidos por meio de ícones, de medidores de necessidades fisiológicas/emocionais e de balões de fala, sem necessariamente depender exclusivamente do aspecto grafocêntrico, apontado por Takaki (2014).

Repensando a prática contextualizada dos temas de LGBTQ+, a presença feminina e a questão de identidade, o uso do jogo em questão possibilita o exercício da empatia por parte dos discentes nas atividades propostas por Prensky (2007). Como visto nos exemplos de Squire (2011) e Gee e Hayes (2010), ao adotar as atividades de revisão de caso e desconstrução de objeto de estudo (PRENSKY 2007), o professor pode propor desafios aos alunos como estudos de caso: a criação de uma família com critérios estipulados e atendidos por todos, para que possam passar pelo mesmo momento e entender melhor, por exemplo, a razão pela qual uma mãe com quatro filhos trabalhar em casa ser tão importante quanto um homem branco, por exemplo, solteiro e sem filhos.

Aqui, cabe a reflexão de outro limite que *The Sims* tem. Uma vez que o jogo cresceu de maneira considerável, os produtores permitiram que os jogadores tivessem cada vez mais liberdade para modificar e melhorar sua condição de vida no mundo virtual. Para tanto, foram criados códigos que podem ser inseridos durante o jogo, aumentando a quantidade de dinheiro, modificando a forma de viver e até impedindo que o personagem morra de velhice, como mostra a Figura 2. É aqui que

o papel de mediador do professor faz-se ainda mais necessário: para facilitar a prática situada, todos os alunos devem concordar em não utilizar estes códigos, condição que faz com que todos passem pelos percalços de começar sua casa do zero, com muitos filhos e quase nada de mobília, por exemplo.

Figura 2 - Caixa de comando aberta com o código de dinheiro registrado.



Fonte: As autoras (2020).

Como já mencionado anteriormente, *The Sims* proporciona um trabalho interdisciplinar, pois envolve classe social, identidade, vida em sociedade, etc. O fator interdisciplinar do jogo pode ser uma potencialidade ou um limite, e isso depende dos professores envolvidos. Há questões delicadas, como as de identidade de gênero, que podem desencadear pesquisas e discussões nas aulas de língua portuguesa, filosofia, sociologia e história, assim como o fator socioeconômico pode ser atendido pela matemática, sociologia e geografia. Entretanto, é importante ressaltar que o trabalho deve ser focado, principalmente, na reflexão crítica sobre *o quê, como e por quê* está sendo representado no jogo.

Um dos limites mais relevantes de *The Sims 4* é sua classificação etária. Nos Estados Unidos, o jogo foi classificado como *teen*, ou seja, para 13 anos ou mais, enquanto no Brasil foi classificado como para maiores de 12 anos. Isso se deve ao conteúdo com humor cruel, temas sexuais e violência, fatores que exigem que o professor tenha uma abordagem cautelosa, sempre negociada com alunos, coordenadores pedagógicos e pais/responsáveis.

Finalmente, *The Sims* não requer muitas horas de prática para que o jogador possa entendê-lo e engajar-se com as situações ali propostas. Nesse ponto, é válido

retomar o pensamento de Zacchi (2017) sobre a importância da vivência das escolhas no decorrer do jogo para que o aluno consiga fazer a ponte entre o mundo da aprendizagem e o mundo da escola, conforme sinalizado por Takaki (2014).

Considerações finais

Este artigo propôs-se a revisitar o jogo digital *The Sims*, discutir suas mudanças, seus limites e suas potencialidades de seu uso na sala de aula de LI. Para tanto, recorreu-se aos trabalhos de Gee (2003), Prensky (2001, 2007), Squire (2011), Takaki (2007, 2014, 2016) e Zacchi (2015, 2017), entre outros. O tensionamento das vozes e dos posicionamentos dos autores fizeram-se necessários por evidenciar o dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011), possibilitando, assim, o repensar das formas de ensinar, de aprender, de construir o conhecimento e a desenvolver a criticidade.

Sem dar a última palavra, as discussões aqui expostas representam um exercício de criticidade sobre os estudos de jogos e, igualmente, uma resposta ao convite de Takaki (2007, p. 109), o qual nos fez “repensar [como] os videogames e suas implicações na sociedade poder[ão] fornecer aos educadores ferramentas úteis para as novas demandas sociais, para a formação de cidadãos mais críticos”.

Vale salientar que a escrita desse texto se deu em meio ao isolamento social mundial provocado pela Covid-19, em 2020, período no qual foram colocados em xeque não só o papel da escola, mas também as formas pelas quais construímos conhecimentos fora dela. Por isso, na condição de docentes pesquisadoras, fomos provocadas a sair de nossas zonas de conforto para, então, buscar alternativas às nossas práticas pedagógicas tão centradas na presencialidade e na materialidade dos recursos educacionais digitais e não-digitais. Como resultado, plataformas *online*, aplicativos, recursos digitais e suas ferramentas tornaram-se constantes no preparo e na aplicação de aulas. Indo mais além, tornaram-se objetos de busca incessante e, por vezes, de frustração.

Essa vivência da pandemia suscitou outros olhares para os recursos disponíveis, bem como projetou outros. Houve relatos de experiências de escolas⁹ que incluíram os jogos digitais, como *Minecraft*, em suas aulas a distância como forma de construir um ambiente mais interativo e de propor desafios aos alunos. Ao mesmo

⁹ Mais informações: <https://canaltech.com.br/jogos-para-pc/alunos-criam-mundo-pre-pandemia-em-ensino-a-distancia-com-ajuda-do-minecraft-163938/>.

tempo, essa experiência esteve muito longe de outras realidades escolares, expondo mais ainda as fragilidades dos acessos aos recursos digitais e tecnológicos.

Finalmente, compartilhamos a visão de Pires Júnior (2016) sobre a necessidade de olhar para os videogames como *labirintos*. Em outras palavras, torna-se premente pensá-los como narrativas não-lineares vivenciadas e construídas por professores e alunos, as quais evidenciam a multiplicidade de construções de sentido. Ao expandirmos essa metáfora para o ato de educar, caminhar pelos percalços dos labirintos representa lidar com as imperfeições, os desafios e os dissensos (MENEZES DE SOUZA, 2011) presentes no cotidiano da sala de aula de LI.

Referências

ADAMS, Ernest; ROLLINGS, Andrew. *Fundamentals of Game Design*. New York: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRAGA, Denise Bértoli; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. *Revista da ANPOLL*, IEL-UNICAMP, v. 18, p. 59-82, 2005.

DENZIN, Norman Ken; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELECTRONIC ARTHE SIMS. *Party on! The Sims Turns 20*. Disponível em: <<https://www.ea.com/games/the-sims/the-sims-4/news/the-sims-20th-birthday>> Acesso em: 05 jun. 2020.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Debates sobre letramentos e método fônico*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rS-uQ7glp7w&t=1830s>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FERRAZ, Daniel de Mello; SANT'ANNA, Pedro Moreno. Jogos digitais e educação linguística: precisamos falar mais desse encontro. *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 1-16, jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Pedro de Moraes.; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 1-34, 2015.

GARDNER, Martin. Mathematical games: The fantastic combinations of John Conway's new solitaire game "life". *Scientific American*. United States. v. 223, p. 120-123, Oct. 1970.

GEE, James Paul. Orality and literacy: from the savage minds to ways with words, *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave MacMillan, 2007.

GEE, James Paul. Learning and Games. In: SALEN, Katie (Ed.). *The Ecology of Games: connecting youth, games, and learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008, p. 21-40.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2009. Tradução de Gilka Girardello.

GEE, James Paul. The anti-education era. New York: Palgrave MacMillan, 2013.

GEE, James Paul. Identity and diversity in today's world. *Multicultural Education Review*, v. 9, n. 2, p. 83-92, 2017a.

GEE, James Paul. *Teaching, Learning, Literacy in our high-risk high-tech world*. New York: Teachers College Press, 2017b.

GEE, James Paul. HAYES, Elisabeth R. (Orgs.). *Women and gaming: (Orgs.) The Sims and the 21st century learning*. New York: Palgrave MacMillan, 2010.

HIBARINO, Denise Akemi. *Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP*. 2018. 267f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: KARVOWSKI, Acir Mário; VAZ BONI, Valéria de Fátima Carvalho. (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006, p. 26-32.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 19-29, jun. 2007.

KATHIBI, Ece; COWIE, Eva. *Language learning through interactive games*. Dissertação (Mestrado em Inglês e Aprendizagem). Suécia: Universidade de Malmö, 2013.

LEFFA, Vilson Jose. [Conversa com Vilson J. Leffa]. In: SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 375-385.

MACIEL, Ruberval Franco. *Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2013.

MAGNANI, Luis Henrique. Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 113-125, jan./jun. 2007.

MAGNANI, Luis Henrique. *Isto não é só um jogo: videogames e construção de sentidos*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários). São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2014.

MAGNANI, Luis Henrique. Videogames, letramentos e construção de sentidos. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 43-61.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine Siqueira *et al.* *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 219-235.

MONTE MÓR, Walkyria. *Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão*. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria. *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes *et al.* (Orgs.). *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

OSTERMANN, Ana Cristina; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Language and gender research in Brazil: an overview. In: EHRLICH, Susan; MEYERHOFF, Miriam; HOLMES, Janet. (Orgs.). *The handbook of language, gender and sexuality*. Oxford: Wiley Blackwell, 2014. p. 412-430.

PIRES JÚNIOR, João Reynaldo. *Ler por labirintos: literatura ergódica e letramentos no game The Legend of Zelda: Ocarina of time*. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PRENSKY, Marc. *Don't bother me mom - I'm learning!* St. Paul: Paragon House, 2006.

PRENSKY, Marc. *Digital Game-based learning*. St. Paul: Paragon House, 2007.

ROLLINGS, Andrew; ADAMS, Ernest. *Andrew Rollings and Ernest Adams on Game Design*. New York: New Riders, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Língua estrangeira e auto-estima. In: RAJAGOPLAN, Kanavilil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 65-70.

ROLLINGS, Andrew; ADAMS, Ernest. Gameplay. In: ROLLINGS, A.; ADAMS, A. *Game Design*. Indianápolis: New Riders Press, 2003.

SQUIRE, Kurt. *Video games and learning: teaching and participatory culture in the digital age*. New York: Teachers College Press, 2011.

TAKAKI, Nara Hiroko. Repensando os vídeo games por meio da hermenêutica de Ricoeur. *Revista de C. Humanas*, v. 7, n. 1, p. 109-118, jan./jun. 2007.

TAKAKI, Nara Hiroko Futebol, linguagens e sociedade. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 25-42.

TAKAKI, Nara Hiroko. Letramentos da globalização: revendo criatividade, criticidade e ética na educação em línguas/linguagens. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 167-192.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino de. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. *Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP*, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, abr. 1996.

ZACCHI, Vanderley José. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 63-74.

ZACCHI, Vanderley José. Dimensões críticas no uso de jogos digitais. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria. *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 221-241.

Recebido em: 30/07/2020
Aprovado em: 27/11/2020