

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**

**DISSERTAÇÃO**

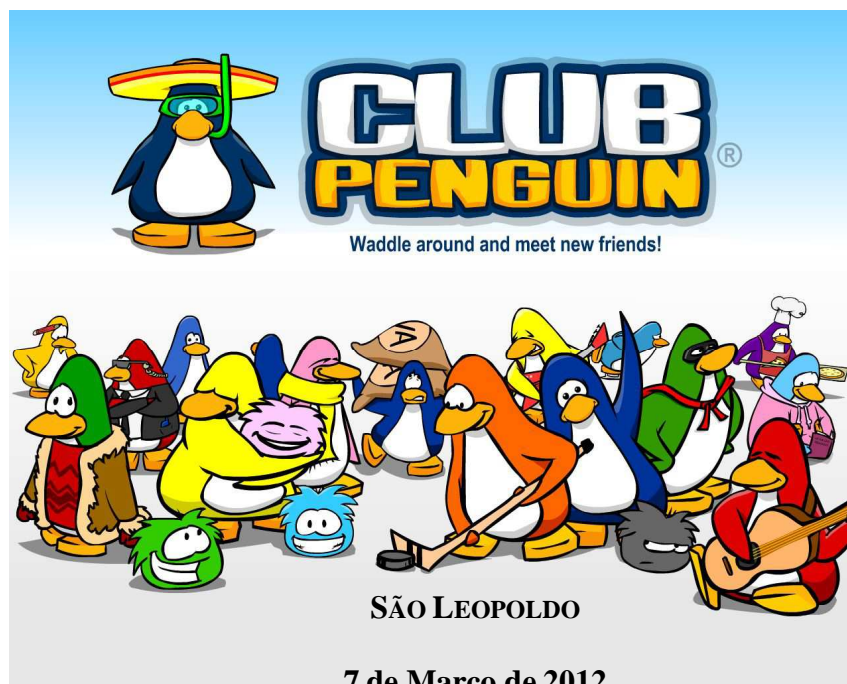
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**CONIE SMOLINSKI**

**MY PENGUIN PAL**

**O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA ATRAVÉS DO JOGO**

**ELETRÔNICO CLUB PENGUIN**



Conie Smolinski

MY PENGUIN PAL

o desenvolvimento da proficiência linguística através do jogo eletrônico

Club Penguin

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Linguística Aplicada da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
UNISINOS

Área de atuação: Linguagem e Práticas  
Escolares

Orientador: Dr. Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo

2012

Conie Smolinski

MY PENGUIN PAL

O Desenvolvimento da Proficiência Linguística através do Jogo Eletrônico

Club Penguin

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Linguística Aplicada da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
UNISINOS

Aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

BANCA EXAMINADORA

---

Dr. Ana Maria Stahl Zilles – UNISINOS

---

Isa – UNISINOS

---

Rafael - UFPEL

Cada degrau que subimos na vida traz dificuldades, é suado.  
Mas tudo fica mais fácil quando estamos cercados por anjos.

Dedico esse trabalho aos meus anjos:

Mãe, Dinda Ana, e Nina – minha anjinha, razão de tudo.

Agradecimentos:

Agradeço ao meu esposo, pela cumplicidade e estímulo;

Aos alunos participantes da pesquisa e aos seus pais, por permitirem o estudo;

A minha irmã, pelo incentivo e pela presença constante;

E acima de tudo, agradeço, e reverencio, a minha professora e orientadora, Ana Maria Stahl Zilles, por me guiar com tamanha sensibilidade na apropriação das teorias trabalhadas, dividindo comigo sua imensa sabedoria.

“Imagens, games, bate-papos no computador  
O tempo é cada vez mais apressado  
E mesmo com todo esse imenso interativo amor  
O mundo da criança é abençoado”  
(Mundo da Criança – Toquinho)

## **RESUMO**

O presente estudo investiga os efeitos da inserção do jogo eletrônico Club Penguin (disponível em videogame e em ambiente virtual – [www.clubpenguin.com](http://www.clubpenguin.com)) nas aulas particulares de inglês como segunda língua (L2) a alunos gêmeos, de 7 anos, em processo de alfabetização. O advento da tecnologia trouxe consigo uma cultura própria – a cibercultura, que também envolve as crianças e que pode ser explorada para potencializar a aprendizagem. Utilizamos, nesta pesquisa, uma base teórica sociocultural, fundamentada no trabalho de Vygotsky, e fizemos uma releitura desta, considerando-a para o contexto de jogos eletrônicos. Os dados foram coletados utilizando-se gravações de áudio e vídeo, bem como diário de campo e documentos gerados nas aulas, durante o segundo semestre de 2010. Através de análise qualitativa, verificamos que as características do brincar e do aprender se ampliam no ambiente digital, bem como as possibilidades de interações entre os jogadores. Observamos que os participantes desta pesquisa tiveram avanços na Zona de Desenvolvimento Proximal, propiciados pela prática do andamento entre pares ou com a professora. Eles também se apropriaram de vocabulário, de estruturas e da cultura da língua alvo, aumentaram o tempo dedicado ao jogo (e, conseqüentemente, ao estudo da L2) e ampliaram o uso da L2 em aula.

Palavras-chave: jogos eletrônicos, cibercultura, segunda língua (L2), Club Penguin, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), andamento.

## **ABSTRACT**

The present study examines the effects of the introduction of the electronic game Club Penguin (available in videogame and in virtual environment - [www.clubpenguin.com](http://www.clubpenguin.com)) into the private English classes as a second language (L2) to seven-year-old twin students. The advance in technology has brought up its own culture – the cyberculture, which also fascinates kids and may be explored to enhance learning. We have used, for this research, a sociocultural theoretical base, grounded on the work of Vygotsky, and we have looked at a new approach of that, considering it to the context of electronic games. The data has been collected through audio and video recordings, and through the diary and documents produced in class, during the second semester of 2010. By means of qualitative analysis, we have noticed that the characteristics of playing and learning are amplified in the digital environment, as well as the possibilities of interactions among players. We have assessed that the participants of this research have had progress at the Zone of Proximal Development, stimulated by the practice of scaffolding among pairs or with the teacher. They have also acquired the L2 vocabulary, structures and culture; increased the time dedicated to the game (and, consequently, to L2 study); and expanded the use of L2 in class.

Key words: electronic games, cyberculture, second language (L2), Club Penguin, zone of proximal development (ZPD), scaffolding.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – diferenças entre o ‘aprendizado transmitido’ e o ‘aprendizado interativo’. Tpacott, 1999, p.139-----	29
Figura 2 – elementos característicos da conversa face a face. Clark, 2000, p.55-----	31
Figura 3 – aceitação do jogador no Club Penguin-----	38
Figura 4 – catálogo do Club Penguin de Dezembro de 2010-----	38
Figura 5 – tela inicial do Club Penguin-----	39
Figura 6 – a cidade do Club Penguin-----	39
Figura 7 – o mapa do Club Penguin-----	40
Figura 8 – grade de estruturas linguísticas oferecidas pelo Club Penguin-----	41
Figura 9 – atividades do Club Penguin-----	42
Figura 10 – a sala de livros do Club Penguin (Book Room)-----	42
Figura 11 – primeira página do livro Burnt Out Bulbs-----	43
Figura 12 – moedas recebidas por ter participado de atividades do Club Penguin-----	45
Figura 13 – catálogo do Club Penguin de Janeiro de 2012 com últimos lançamentos-----	63

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1 – Termo de Consentimento Informado e de Permissão para a Participação da Criança
- Anexo 2 – Aprovação do Comitê de Ética da Unisinos
- Anexo 3 – Grade das Atividades Desenvolvidas durante a Pesquisa
- Anexo 4 – Símbolos de Transcrição
- Anexo 5 – Tabulação Comparativa com Livro Interchange Third Edition
- Anexo 6 – Transcrição da Aula 10 – 16 de Julho
- Anexo 7 – Transcrição da Aula 24 – 8 de Outubro
- Anexo 8 – Transcrição da Aula 14 – 27 de Agosto
- Anexo 9 – Transcrição da Aula 19 – 24 de Setembro
- Anexo 10 – Transcrição da Aula 23 – 5 de Outubro
- Anexo 11 – Transcrição da Aula 30 – 16 de Novembro
- Anexo 12 – Livro “My Puffle”
- Anexo 13 – Livro “Lime Green Dojo Clean”
- Anexo 14 – livro Burnt Out Bulbs
- Anexo 15 – Transcrição da Aula 29 – 12 de Novembro
- Anexo 16 – Transcrição da Aula 35 – 26 de Novembro
- Anexo 17 - - Transcrição da Aula 28 – 10 de Novembro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – Do Brincar de Cavalo ao Brincar de Pinguim	15
1.1. A Educação Linguística no Contexto Digital	15
1.2. O Brincar de Cavalo	18
1.3. O Brincar Eletrônico	24
1.4. O Brincar de Pinguim	30
2. METODOLOGIA	35
2.1. Participantes & Aulas	35
2.2. A Escolha do Jogo	37
2.3. Metodologia de Coleta de Dados	46
2.4. Metodologia de Análise de Dados	47
3. ANÁLISE DE DADOS	50
3.1. Análise de Estruturas Linguísticas e de Prática Continuada	50
3.1.1. Comparação com Livro Didático	50
3.1.2. Dedicção ao Club Penguin	52
3.2. Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem	53
3.2.1. A ZDP e seu Caráter Dinâmico	53
3.2.2. O Andamento e suas Funções	55
3.2.3. O Brincar / Aprender Eletrônico	60
3.3. Análise do Aprimoramento Linguístico e Comunicativo	65
3.3.1. Ampliação do conhecimento linguístico	65
3.3.2. Ampliação do uso da L2	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA	74

## INTRODUÇÃO

Sempre atuei como professora de inglês, inicialmente em um curso livre e gradativamente assumindo aulas particulares, até que estas se tornaram minha atividade principal. Durante uma viagem acadêmica ao exterior (Nova Iorque), pude assistir a aulas do curso de comunicação da faculdade (Wagner College), e me encantei pela área, o que me fez ingressar no curso de Comunicação Social – Jornalismo, quando retornei ao Brasil. Acredito que a faculdade me deu uma visão ampla dos processos de comunicação e das manifestações culturais, e muito agregou à minha formação. No entanto, a docência esteve sempre presente na minha vida profissional e se fortaleceu ainda mais com o curso de especialização em aquisição e ensino da língua inglesa que se seguiu. A graduação em comunicação; a posterior especialização na área de linguística, e, atualmente, o mestrado em linguística aplicada, unidos à minha experiência profissional como professora particular de inglês, me permitiram ter uma visão global do processo de ensino e aprendizagem de segunda língua (L2), o que me levou a prestar atenção, nas expressões de aprendizado dos meus alunos, no progresso evidenciado pelo uso de jogos de computador e de videogames pelas crianças.

Na verdade, meu ingresso na cibercultura<sup>1</sup> como contexto para o desenvolvimento linguístico dos alunos não aconteceu por iniciativa minha. Até eu assumir aulas particulares de inglês aos meninos gêmeos participantes desta pesquisa, minha relação com as novas tecnologias era superficial, de uma mera usuária, com um certo estranhamento.

No entanto, os pais dos alunos me solicitaram que usasse seus jogos eletrônicos para desenvolver a L2. No princípio, usamos muito seus jogos de videogame<sup>2</sup>, mas eu estava com dificuldades de aplicar as estruturas e os vocabulários desses jogos (normalmente de luta ou futebol) a situações da vida real, que tornasse o aprendizado da L2 mais natural e efetivo. O Club Penguin me foi apresentado por Victor, um dos participantes da pesquisa, quando o irmão estava de férias. Quando vi Victor com os olhos vidrados no computador, memorizando e colocando em prática todo o auxílio que eu lhe dava, enquanto ele me mostrava as potencialidades do jogo (que eram muitas, do ponto de vista linguístico), percebi que teria que mergulhar no mundo virtual e explorar esse novo contexto de aprendizagem de língua. Esse

---

<sup>1</sup> Termo que se refere à cultura criada pelo advento de novas tecnologias, melhor explicado no referencial teórico (LEVY, 1999).

<sup>2</sup> Hoje conhecido pela sua marca: Nintendo Wii, ou simplesmente wii.

envolvimento hipnotizante que percebi no aluno também foi a justificativa para eu querer ampliar a reflexão sobre essa prática pedagógica e desenvolver a pesquisa aqui apresentada.

E assim fiz, me permitindo ser aprendiz dos meus alunos, sendo uma estudante do Club Penguin nas horas vagas, e aliando a isso as leituras sobre tecnologia e aquisição de L2 que o curso de mestrado me propiciava. A pesquisa aqui apresentada, então, se construiu no decorrer deste caminho, com o objetivo de refletir sobre o que aconteceu nas nossas aulas de inglês com a inserção do jogo eletrônico no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da mudança na cultura de ensino da L2 com a inserção das aulas na cibercultura, tais perguntas de pesquisa emergiram: 1) que papel o jogo desempenhou nesse processo, como ele influenciou as aulas? 2) como eu, enquanto professora tradicional, me adaptei à cibercultura e qual a receptividade que isso gerou nos alunos? Enfim, como todo o processo de inserção do jogo eletrônico nas aulas de L2 aconteceu e quais foram os resultados em termos de desenvolvimento linguístico e comunicacional dos alunos e em termos de desenvolvimento meu, enquanto profissional de ensino de línguas numa sociedade tecnológica.

Portanto, este estudo se organizou da seguinte forma: no primeiro capítulo, abordamos os pressupostos teóricos que respaldaram a pesquisa, desde aspectos da educação linguística ampla, considerados para a cibercultura, até a teoria sociocultural vygotskyana e sua releitura nesse novo contexto de ensino de L2 na cibercultura. Já no final deste capítulo, apresentamos o jogo Club Penguin relacionando-o aos preceitos socioculturais.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, com uma descrição detalhada dos participantes e do jogo, bem como dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo inicia com uma análise quantitativa das estruturas linguísticas oferecidas pelo Club Penguin e da prática continuada que o jogo promoveu; e segue com a análise qualitativa do processo de ensino-aprendizagem e do aprimoramento linguístico e comunicacional propiciado pelo jogo.

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa em Linguagem e Práticas Escolares do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

## **1. DO BRINCAR DE CAVALO AO BRINCAR DE PINGUIM**

### **1.1. A Educação Linguística no Contexto Digital**

A educação linguística em seu sentido mais amplo, abarcando não apenas as estruturas da língua mas também a cultura da sociedade falante, tem permeado as pesquisas e a teoria de aquisição e ensino/aprendizagem de segunda língua (L2), e tem sido considerada na criação de materiais didáticos para esses fins. No entanto, percebemos uma carência na sua abordagem para o ensino de língua estrangeira em contexto digital. Assim, estendemos aqui o conceito amplo de educação linguística para a cultura que advém da tecnologia, através do uso de jogos eletrônicos, rotineiros na vida dos nativos digitais (PRENSKY, 2001), aprendizes de L2.

Um ensino de língua que considere a variação, e todos os usos que se possam fazer dela para agir no mundo que nos rodeia: seja para adquirir cultura, para se mostrar parte de uma cultura, ou para ampliar o conhecimento do falante. Esse é o sentido mais amplo dado à educação linguística: não apenas um ensino de estruturas linguísticas e de regras gramaticais, mas uma educação linguística para atuar no mundo, usando a língua como mediadora para as ações, uma vez que nem a língua tampouco a escola estão dissociadas do mundo.

Portanto, neste trabalho, entendemos, da mesma forma que Bagno e Rangel, que a educação linguística reflete “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO; RANGEL, 2005, p.63). É parte da educação linguística tudo o que é mediado pela linguagem e que nos possibilita desenvolver habilidades cognitivas, como as crenças e representações que existem na sociedade, ou as normas que regem os comportamentos linguísticos dos cidadãos que nela se inserem. Junto com o aprendizado das estruturas de uma língua, se aprende “toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social” (IBID, p.64).

Essa visão ampla de educação linguística, que contempla tanto a parte

estrutural e formal da língua quanto a sua aplicação sociocultural, está em consonância com o observado por Aryon Rodrigues em seu texto fundador “Tarefas da Linguística no Brasil” (1965), quando declara que “o aperfeiçoamento da expressão falada está intimamente ligado ao aperfeiçoamento cultural e intelectual” (RODRIGUES, 1965, p.9). Tratamos, aqui, de uma educação linguística que passa pelo ensino das regras da língua e de sua literatura, mas que também o ultrapassa: permitindo-se ensinar a língua inserida em aspectos culturais e sociais, e permitindo aos aprendizes transitarem por esses aspectos e por suas variações e se apropriarem da língua, usando-a para agir de acordo com as exigências do contexto em que se encontram.

Essa concepção de educação linguística já está presente na produção de materiais didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira. O livro *Interchange Third Edition*, por exemplo, cria cenários para o uso da linguagem e insere, em seu conteúdo, os aspectos culturais de países anglo falantes, tais como exercícios em que os alunos têm de simular um “flea market” ou uma “garage sale”, uma espécie de brechó em que os preços das mercadorias são negociados entre os vendedores e os compradores, típico nos Estados Unidos. Na versão britânica do livro *Messages* também vemos a língua sendo usada para encenar um agir no mundo: em um dos exercícios do livro, por exemplo, os alunos são convidados a participar de um “quiz” – jogo de perguntas e respostas sobre assuntos gerais típico do entretenimento britânico (e norte-americano) – e posteriormente usar seu conhecimento para elaborar um “quiz” e aplicá-lo aos colegas. Mais um exemplo que podemos citar desse livro é a atividade em que os alunos lêem depoimentos de adolescentes britânicos desmistificando crenças populares referentes à Grã-Bretanha, como a de que a Inglaterra é um lugar frio e cinzento a maior parte do tempo ou a de que todos os britânicos tomam chá às cinco horas da tarde. Essa atividade dá aos alunos insumo cultural e lhes permite, no seguimento da unidade, pensar e escrever sobre as crenças populares referentes ao seu país.

Vale salientar que a prática da língua nesse contexto é limitada a uma simulação em sala de aula: os alunos não usam a L2 para agir no mundo de fato, mas sim em exercícios que encenam uma ação no mundo dentro da sala de aula, com colegas conhecidos e com as estruturas estudadas em aula. Isso não acontece quando



o exercício linguístico se dá em um jogo digital, como é o caso da pesquisa aqui desenvolvida. Nesse caso, a L2 é de fato usada para agir no mundo, não físico, mas virtual, o seu uso correto ou não tem conseqüências no jogo, pois o receptor da produção do aluno, que pode até ser um desconhecido, vai reagir a essa produção dentro do jogo, sem sequer ter conhecimento do grau de domínio linguístico do seu emissor.

Portanto, percebemos a necessidade de se pensar, e empregar, o conceito amplo de educação linguística para o ensino e aprendizagem de segunda língua em contexto digital. A cultura digital trouxe várias mudanças para o ensino de línguas, bem como para as formas de se usar a língua, o qual se ajusta às necessidades e limites do espaço digital, e não mais aos limites da sala de aula. O advento de novas tecnologias digitais pode, como salienta Pinheiro, “reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente” (PINHEIRO, 2010, p.114).

A educação linguística, envolvendo as estruturas e a variação da língua, crenças, práticas sociais e o propósito de agir no mundo, também é desenvolvida e potencializada através dos jogos digitais. Fraga e Pedroso salientam que os jogos de computador desenvolvem aspectos da expressão verbal, através de hábitos de leitura e escrita; da organização do pensamento e de competências narrativas e argumentativas (FRAGA, PEDROSO, 2006, p.8). Conforme os autores, o jogo “é cultura, e por que não dizer, um movimento social que, a cada dia, mais e mais pessoas estão aderindo e vivenciando” (FRAGA, PEDROSO, 2006, p.9). Em consonância com o caráter social observado pelos autores, Veen e Vrakking percebem o jogo como um “evento social em evolução, dirigido pelos próprios jogadores” (VEEN; VRAKING, 2009, p.40). Esse encontro de língua, cultura e sociedade é o que torna pertinente considerar-se o jogo digital como uma forte ferramenta para se promover a educação linguística, em sua concepção ampla.

Portanto, o conceito amplo de educação linguística, apresentado por Bagno e Rangel (2005), também será observado no desenvolvimento deste trabalho, estendido à tecnologia atual. Conforme destacam os autores, a educação linguística compreende todos os fatores sociais e culturais que circundam a língua, e que permitem ao falante não apenas adquirir suas estruturas e conhecer sua literatura, mas também

desenvolver e ampliar seus conhecimentos sobre a língua e através dela. Trata-se de uma educação linguística que envolva as “crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua(...). Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais (...)” (BAGNO; RANGEL, 2005, p63).

## 1.2. O Brincar de Cavalo

É fundamental à presente pesquisa a teoria sociocultural, proposta pelo psicólogo Lev Vygotsky, uma vez que investiga o desenvolvimento cognitivo mediado pela interação social através da linguagem. Um dos conceitos básicos da teoria está na afirmação do autor de que a construção do conhecimento humano é *mediada*<sup>3</sup> por ferramentas simbólicas, dentre as quais a linguagem é a mais importante, da mesma forma que nossas ações no ambiente que nos rodeia são mediadas por ferramentas físicas. Além disso, a linguagem também media as ações que realizamos nas interações, ela é a ferramenta que usamos para agir no mundo que nos rodeia.

A característica mediadora da linguagem aparece claramente no brincar da criança. Vygotsky (1933, p.11) considera o brincar como um aspecto essencial no desenvolvimento da criança em idade pré escolar - idade em que se encontram os participantes da pesquisa. Enquanto brinca, a criança se apropria de palavras e significados, ou seja, da linguagem, e assim amplia seu conhecimento de mundo e do quadro social em que está inserida.

Além disso, através da brincadeira, a criança produz situações imaginárias para desempenhar papéis sociais que ainda não estão ao seu alcance, em um constante intercâmbio entre realidade e imaginação. A partir do momento em que entende a sociedade que a rodeia, o que acontece mediante o desenvolvimento da linguagem, a criança passa a querer participar de condições que fazem parte do

---

<sup>3</sup> Grifo meu.

universo adulto, e usa o brinquedo para satisfazer a característica imediatista de conseguir o que deseja, ainda presente na sua personalidade. Dessa forma, a criança pode, enquanto brinca, guiar o carro, adquirir ou vender objetos, cuidar da casa ou dos filhos, ser médica, policial, professora, e assim assumir papéis de sua cultura dos quais ainda não tem o domínio necessário para executar em situações reais. “No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY 1998 p.134).

Esse cenário caracteriza o “jogo simbólico” (VYGOTSKY, 1998, p.130), em que a criança projeta algo que deseja em um objeto que está ao seu alcance, como, por exemplo, quando brinca com uma caneta imaginando ser um foguete ou puxa uma caixa imaginando ser um carrinho. Vygotsky chama a atenção para o fato de que é na idade pré-escolar – idade em que estão os participantes desta pesquisa – que acontece a separação entre significado e objeto, possibilitando à criança agir de maneira diferente em relação ao objeto que vê (VYGOTSKY, 1933, p.6). O jogo simbólico e seu aspecto imaginativo também é percebido por Vygotsky como um “estágio vital” para o desenvolvimento cognitivo, propiciado pela linguagem: “um estágio vital de transição em direção à operação com significados ocorre quando a criança lida com os significados como se fossem objetos (como, por exemplo, ela lida com o cabo de vassoura pensando ser um cavalo)” (VYGOTSKY 1998 p.130). Conforme o autor, nesse momento crucial do desenvolvimento da criança, i.e. quando o objeto cabo de vassoura adquire o significado de um cavalo, o sentido da palavra passa a dominar o objeto, tornando a criança capaz de perceber o mundo não apenas em cor e forma, mas também em sentido e significado. No entanto, Vygotsky observa que as propriedades dos objetos são mantidas no jogo simbólico, isto é “qualquer cabo pode ser um cavalo, mas, por exemplo, um cartão postal nunca poderia ser um cavalo para uma criança”<sup>4</sup> (VYGOTSKY, 1933, p.7). Nessa fase, a ideia é o ponto central da brincadeira, que impera sobre qualquer objeto.

Portanto, a criança faz uso das ferramentas sociais *linguagem e brinquedo*

---

<sup>4</sup> Todas as traduções do presente trabalho foram feitas pela autora. Os extratos originais estão em nota de rodapé: “any stick can be a horse, but, for example, a postcard can never be a horse for a child” (VYGOTSKY, 1933, p.7).

para representar o que deseja, imaginando e agindo de acordo com suas expectativas e aprendendo a agir dentro da sua realidade cultural. Como salienta Rego, “o brinquedo (...) serve como instrumento para conhecer o mundo físico e seus fenômenos (...) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano (os papéis que desempenham, como se relacionam e os hábitos culturais)” (REGO, 1995 p.114). Com o brinquedo, a criança encara sucessos e limitações; com a linguagem, consegue exprimi-los; e com a combinação dessas duas ferramentas, a criança desenvolve a compreensão do contexto sociocultural de que está fazendo parte.

Assim, podemos afirmar que a brincadeira, aliada ao uso da linguagem, constrói conhecimento e propicia o aprendizado. Essa conclusão nos conduz a dois importantes conceitos da teoria sociocultural, que igualmente alicerçam essa pesquisa: os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e de assistência (posteriormente chamado de andaime ou *scaffolding* por Wood, Bruner e Ross, 1976).

De acordo com Vygotsky, “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY 1998, p.117), o que nos conduz ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). A brincadeira é considerada por Vygotsky como um dos eventos responsáveis por produzir conhecimento, e, conseqüentemente, evidenciar a ZDP, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial. Por exemplo, uma criança brincando pela primeira vez de amarelinha pode não conseguir se equilibrar em um pé só enquanto pega, no chão, a pedrinha jogada na casa ao lado. Essa habilidade não faz parte do seu desenvolvimento cognitivo real no início, mas será desenvolvida com a prática do jogo, pois tem potencial para isso. No nível de desenvolvimento real da criança estão as atividades que ela consegue realizar sem ajuda, como pular as casas da amarelinha. Já o nível de desenvolvimento potencial compreende os conhecimentos ainda não desenvolvidos pela criança, mas atingíveis com o auxílio de um adulto ou de um companheiro mais experiente, como a capacidade de se equilibrar em um dos pés enquanto pega a pedra da casa ao lado. Nas palavras do autor, a ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

Dessa forma, dentro da ZDP, temos a interação entre um sujeito mais experiente e um menos experiente, o primeiro transmitindo seus conhecimentos ao segundo. Conforme Hall (2009), a construção e a organização do conhecimento linguístico de uma pessoa começa nas interações desta com participantes mais competentes. Na zona de desenvolvimento proximal, os instrumentos sociais e culturais de uma comunidade, dentre os quais está a linguagem, são apreendidos e internalizados pelas crianças, e através da brincadeira com parceiros (sejam esses adultos ou outras crianças), ela reconhece os valores do seu grupo social, bem como incorpora suas regras de conduta e modo de pensar e de agir.

No entanto, Vygotsky esclarece que ZDP é um conceito dinâmico, uma vez que as atividades para as quais a pessoa precisa de assistência hoje, ela terá capacidade de realizar sem auxílio no futuro, ou seja, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 1989, p.98).

Com base nesse caráter dinâmico da ZDP, os autores Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam a idéia de andaimento (*scaffolding*), a partir da observação de que para chegar ao desenvolvimento real de algo que estava na ZDP, as crianças precisam passar por passos gradativos de assistência no seu progresso. Os autores usam, então, a metáfora de andaimes que são fornecidos às crianças pelos seus parceiros mais experientes, lhes propiciando ir além do que já dominam, e explicam: “Esse andaimento consiste essencialmente em o adulto ‘controlar’ os elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, assim permitindo-lhe concentrar-se e completar apenas os elementos dentro do seu alcance”<sup>5</sup> (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p.90).

Apesar de o conceito de andaimento ter nascido da observação da interação entre adultos e crianças, Donato (1994), assim como Zilles e Knecht (2009), observam que ele pode ocorrer entre outros pares, como duas crianças ou dois adultos, por exemplo, desde que haja

---

<sup>5</sup> “This scaffolding consists essentially of the adult ‘controlling those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence” (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p.90)

uma diferença de conhecimento a ser compartilhado. “Uma criança que sabe lidar com um brinquedo pode oferecer andaimento a outra criança que está aprendendo a utilizar esse mesmo brinquedo. Por outro lado, uma professora pode fornecer andaimento a um adulto que está aprendendo a ler” (ZILLES; KNECHT, 2009, p.53). O parceiro mais experiente, então, da mesma forma que um andaime, primeiro presta o auxílio, e gradativamente o tira até que o par menos experiente consiga executar a tarefa sozinho. Além disso, o andaimento pode envolver um grupo maior de parceiros. Donato (1994) observa a ocorrência do “collective scaffold”<sup>6</sup> (DONATO, 1994, p.46) em uma situação na qual um grupo de três alunos trabalha colaborativamente para chegar à solução de uma tarefa linguística. Cada aluno envolvido domina um aspecto específico da língua alvo e age, durante o processo, ora como aprendiz, recebendo orientação; ora como especialista, fornecendo andaimento aos demais. Dessa forma, os alunos têm pleno êxito na tarefa proposta. Donato conclui: “Parece conveniente, portanto, considerar os próprios aprendizes como uma fonte de conhecimento em um contexto social”<sup>7</sup> (DONATO, 1994, p.52).

Uma vez adequando-se à ZDP do aprendiz, o andaimento também tem caráter provisório, pois tem o propósito de capacitar o aprendiz a um vôo solo. Nessa perspectiva, o par mais experiente também tem a função de “retirar os andaimes” conforme a autonomia do aprendiz se concretize. De acordo com Wood, Bruner e Ross, “um andaimento bem executado começa mostrando à criança ações que produzam soluções reconhecíveis por ela (...) Finalmente, o tutor fica com um papel de confirmação até que o tutorado possa voar sozinho”<sup>8</sup> (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p.96).

Os autores também identificam seis funções desempenhadas pelo processo de andaimento, que estão expostas abaixo:

- 1) O recrutamento: atrair o interesse do aprendiz para a tarefa
- 2) A redução de níveis de liberdade: simplificar a tarefa a níveis que o aprendiz consiga cumprir
- 3) A manutenção do objetivo: manter o interesse do aprendiz na

---

<sup>6</sup> Andaimento coletivo

<sup>7</sup> “It appears useful, therefore, to consider the learners themselves as a source of knowledge in a social context” (DONATO, 1994, p.52)

<sup>8</sup> “Well executed scaffolding begins by luring the child into actions that produce recognizable-for-him solutions. (...) Finally, the tutor stands in a confirmatory role until the tutee is checked out to fly on his own”. (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p.96)

realização da tarefa, levando-o a arriscar sempre mais um passo em busca do que até então não dominava.

4) A indicação de características críticas: demonstrar ao aprendiz as discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal, ressaltando as características relevantes para o cumprimento da tarefa.

5) O controle da frustração: amenizar uma eventual frustração do aprendiz durante a resolução do problema

6) A demonstração: apresentar um modelo de solução para a tarefa, completando uma solução dada pelo aprendiz ou explicando como isso pode ser feito.

(WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p.98)

Tais funções serão consideradas e expandidas na análise de dados desse trabalho, uma vez que o jogo eletrônico se mostrou um ambiente fértil para a ocorrência do andaimento, caracterizado como um espaço interativo, em que todos os envolvidos atuam ora como aprendizes, ora como mestres, em uma constante troca de conhecimento não linear, divertida e consistente.

Dentro dessa perspectiva, as interações suscitadas pela brincadeira são entendidas aqui como fundamentais na formação do conhecimento, principalmente as que possibilitam diálogo e colaboração mútua, propiciando, assim, a efetivação da ZDP e do andaimento. No ato de brincar, as crianças manifestam seus sentimentos e seu entendimento do meio em que se inserem, o que faz esse tempo lúdico estar diretamente ligado à aprendizagem moral e formal, ensinando-as a lidar com as emoções, bem como com as regras de conduta, de acordo com o contexto social que as circunda. Conforme Vygotsky, “a relação desenvolvimento-brinquedo pode ser comparada à relação desenvolvimento-instrução, mas o brinquedo propicia um espaço para mudança de necessidades e de consciência de uma forma muito mais ampla...A criança se desenvolve essencialmente através da brincadeira”<sup>9</sup> (VYGOTSKY, 1933, p.10).

---

<sup>9</sup> “The play-development relationship can be compared with the instruction-development relationship, but play provides a background for changes in needs and in consciousness of a much wider nature...The child moves forward essentially through play activity”. (VYGOTSKY, 1933, p.10)

Concordamos com Zilles e Knecht, que apontam a necessidade de a criança participar ativamente de interações cotidianas para que essa desenvolva a linguagem inserida no seu contexto social e cultural (ZILLES e KNECHT, 2009, p.49). A tecnologia promoveu mudanças significativas no contexto social e cultural da sociedade atual e, conseqüentemente, na forma que as crianças brincam. A vivência da brincadeira, mediada pela linguagem e assessorada por um professor ou parceiro facilitador, que fornece o “andaime” e o retira quando pertinente, deve se adaptar à atual realidade tecnológica, com todos os seus aparatos e com a possibilidade de se atuar no mundo físico e virtual. As características do ensino, da brincadeira e da linguagem são ampliadas e novos limites se impõem. O jogo eletrônico exige a imersão do jogador em um novo mundo e em uma nova cultura, que se revela promissora para garantir uma aprendizagem mais interativa, integral, prática, continuada e sólida.

### **1.3. O Brincar Eletrônico**

“Um dos aspectos mais impressionantes de nossa espécie é o de que usamos ferramentas para quase tudo”, declaram os autores Veen e Vrakking (2009, p.20), nos remetendo ao aspecto de mediação proposto pela teoria sociocultural. As ferramentas a que eles se referem são o telefone, o rádio, a televisão e a internet, ou seja, ferramentas físicas que o avanço tecnológico nos permitiu desenvolver e que nos proporcionam interação rápida e acesso à informação, tudo através da associação destas com a ferramenta simbólica linguagem. Portanto, dispomos hoje de um espaço composto por computadores, telefones celulares, i-pods<sup>10</sup>, páginas e ambientes virtuais e avatares<sup>11</sup> que estimulam o desenvolvimento de uma nova cultura, com práticas próprias, como navegar na internet, mantendo o controle sobre o curso da pesquisa, trabalhar em rede, zapear<sup>12</sup> na televisão e absorver informações multimodais. Desenvolvemos novas ferramentas, novas habilidades, e adequamos outras, a uma nova cultura, em uma releitura da teoria sociocultural. Surge, então, junto ao desenvolvimento tecnológico, a cibercultura. Conforme explica Levy:

---

<sup>10</sup> I-pod é um aparelho portátil para reprodução de mídia digital, principalmente usado para tocar músicas em mp3, desenvolvido e comercializado pela Apple. (VEEN; VRAKING, 2009, p.127)

<sup>11</sup> Avatar: “representações de jogadores de algum lugar do mundo” (VEEN; VRAKING, 2009, p.41).

<sup>12</sup> Zapear: “processo de troca de um fluxo de informação para outro, como se faz, por exemplo, com o controle remoto de uma televisão quando se troca de canal” (VEEN, VRAKING, 2009, p.131).



O 'ciberespaço' (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos, de pensamentos e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. (LEVY, 1999, p.17)

Percebemos que a mediação continua existindo, mas na cibercultura ela acontece através do computador. A ferramenta simbólica linguagem ainda está presente, e teve seu papel ampliado, uma vez que tornou-se multimodal: uma única interação na cibercultura pode conter a linguagem escrita, em vídeo e em áudio, todas agindo juntas para garantir a informação integral.

O comportamento das pessoas se modifica como resultado da interação com essa nova cultura, se moldando ao novo contexto social que emana dela. E a geração que nasceu no final da década de 1980<sup>13</sup> já nasceu imersa na cibercultura, tão rotineira e comum em suas vidas que nem é reconhecida por essa geração como uma cultura nova, que trouxe consigo a instantaneidade, a multimodalidade e os aparatos tecnológicos. Retomo aqui a definição de Prensky (2001) para essa geração, a quem chama de “nativos digitais”, e que, por serem nativos, dominam as minúcias da linguagem digital, característica da cibercultura:

Eles estão acostumados à instantaneidade do hipertexto, a músicas baixadas, a telefones em seus bolsos, a uma biblioteca em seus laptops (...), e a mensagens instantâneas. (...) Eles gostam de processos paralelos e multitarefas. (...) Eles funcionam melhor quando estão 'em rede'. Eles prosperam com gratificações instantâneas e prêmios frequentes. Eles preferem jogos a 'trabalho sério'. (PRENSKY, 2001, p.2 e 3)<sup>14</sup>

Essa definição vem ao encontro do que Veen e Vrakking identificaram como Homo Zappiens, mas que também é conhecido como “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea” e “geração ciber” (VEEN; VRAKING, 2009, p.28):

---

<sup>13</sup> Apesar da determinação de data para definir-se o “nativo digital” ser questionável, pois nem todos os nascidos na década de oitenta tem os hábitos e características descritos como próprios dos “nativos digitais”, o termo é mantido nesta dissertação uma vez que os participantes da pesquisa são nativos prototípicos.

<sup>14</sup> “They are used to the instantaneity of hypertext, downloaded music, phones in their pockets, a library on their laptops (...) and instant messaging. (...) They like to parallel process and multi-task. (...) They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to 'serious' work.” (PRENSKY, 2001, p.2 e 3)

crianças que cresceram usando vários aparelhos tecnológicos, o que lhes possibilitou controlarem o fluxo de informações a que têm acesso, mesclarem ambientes virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem tanto com amigos virtuais quanto com vizinhos e fazerem tudo isso de forma não linear, direcionando sua atenção, descobrindo e experimentando de maneira livre, uma vez que o computador lhes dá a oportunidade de testar, começar e recomeçar indefinidamente.

Uma vez imersos em uma nova cultura- na cibercultura - os nativos digitais também brincam de uma nova forma. Conforme aponta Tapscott: “o fato de que os nativos digitais parecem desenvolver-se mais rapidamente do que gerações anteriores não significa o fim da infância, como deploram algumas pessoas. Na verdade, eles têm um novo mundo para brincar” (TAPSCOTT, 1999, p.7). O brinquedo se tornou instantâneo e interativo, e assim permitiu uma ampliação do conceito vygotskyano de jogo simbólico:

Nos jogos de faz-de-conta as crianças imitam os papéis que viram os adultos desempenhar; descartam um e adotam outro com a mesma facilidade com que trocam de roupa. Em nenhum lugar existem mais papéis disponíveis para serem explorados do que no ciberespaço. (TAPSCOTT, 1999, p.8).

Da mesma forma que as gerações anteriores potencializaram seu desenvolvimento cognitivo interpretando papéis sociais e brincando com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, os nativos digitais aprendem brincando com jogos de computador. As crianças de hoje brincam e aprendem quando imergem em um jogo adotando um avatar, ou seja, um papel que o jogador escolhe desempenhar enquanto joga, e assumindo a personalidade do seu avatar, agindo de acordo com suas características e se engajando em atividades de investigação e descoberta. “Para o homo zappiens, a aprendizagem começa com uma brincadeira e se trata de uma brincadeira exploratória por meio dos jogos de computador” (VEEN; VRAKING, 2009, p.36). As regras do jogo são igualmente respeitadas no computador, uma vez que “quebrá-las é quebrar também a magia do jogo, lançar todos os participantes de volta ao ‘lugar comum’” (FRAGA; PEDROSO, 2006, p.4). Além disso, assim como o jogo simbólico ensina a criança a migrar entre sua fantasia e o mundo real, no jogo eletrônico ela aprende a transitar entre o mundo virtual e o mundo físico: “O universo ficcional acaba com o fim do jogo, mas sendo uma atividade de cooperação

e em grupo, as relações entre os jogadores continuam” (IBID, p.5).

Portanto, o jogo passa a ser espaço para o brincar social e interativo, dirigido pelos próprios jogadores, e onde também se percebe a Zona de Desenvolvimento Proximal. A ZDP se manifesta nesse contexto não apenas nas diferenças de conhecimento sobre como transpor um nível, como driblar o inimigo, em táticas para se conseguir determinado item; mas também – como no caso dessa pesquisa – nas diferenças de conhecimento linguístico, uma vez que grande parte das instruções e direcionamentos dentro dos jogos são fornecidos em inglês.

A interatividade multimodal presente na cibercultura não só permite que o conceito de andamento continue relevante no brincar da criança, mas também seja expandido, pois acontece mesmo sem que os parceiros mais e menos experientes do processo sequer se conheçam. Na cibercultura, uma criança brasileira pode receber andamento de uma criança africana, por exemplo, desde que estabeleçam ou saibam usar um código comum; ou ainda (e não raro) um adulto pode receber andamento de uma criança, e conseguir superar sua ZDP em algum aspecto com a ajuda de um desconhecido de dez anos de idade.

A cibercultura também instituiu novas formas de aprendizagem e de ensino. Os nativos digitais desenvolveram a capacidade de se concentrarem em multitarefas e em vários estímulos paralelos, gerenciando seu nível de atenção conforme lhes convém. Com isso, as suas estratégias de aprendizagem também mudaram, há mais informações disponíveis a partir das quais se pode criar conhecimento, e o ensino tradicional parece não os desafiar o suficiente a aprender. Eles deixam seu mundo multifacetado e entram em uma sala de aula em que o professor é a única fonte de informação e é centralizador do conhecimento, onde eles não estão no controle de sua aprendizagem, não podem se comunicar livremente e tudo tem um caráter obrigatório. Na sua perspectiva, esse ambiente é extremamente pobre de estímulos, pouco atraente e nada desafiador. “A escola, porém, ainda persiste na fragmentação do indivíduo, na velha dicotomia entre razão e emoção, lazer e obrigação”, afirma Alves (ALVES, 2009, p.38).

Purushotma observa que “ao invés de ver as formas midiáticas focadas no

entretenimento como inimigas do teor educacional, os educadores deveriam adotá-las”<sup>15</sup> (PURUSHOTMA 2005 p.80), e aponta para um novo termo diante da cibercultura: o “edutainment”, uma mescla das palavras “education” (educação) e “entertainment” (entretenimento), propondo, assim, uma mistura de propósitos educacionais com o divertimento do brincar infantil. Ressaltamos aqui que a palavra “divertimento” não se refere a um ensino descompromissado e imprudente, cujo único objetivo é divertir, mas sim a um ensino que possibilite “desfrutar a experiência do aprendizado” (TAPSCOTT, 1999, p.143). Podemos observar que, em um jogo eletrônico, há frustrações, o avatar perde, morre e tem que recomeçar. Isso não é engraçado nem agradável para o jogador. No entanto, a criança persiste, aprende e testa truques, e ultrapassa a fase em que morreu anteriormente. Isso caracteriza o “edutainment”, um aprendizado que não é fácil nem leviano, mas que possibilita o progresso aliado à diversão de aprender.

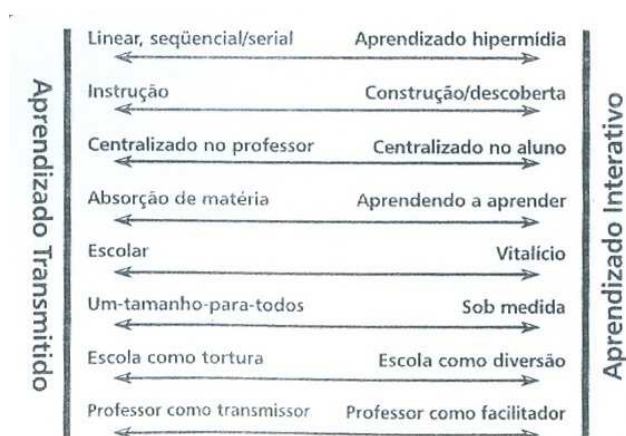
Os jogos eletrônicos envolvem as crianças no aprendizado, motivando-as de forma divertida, criativa e produtiva. A imersão e a motivação são fundamentais para uma aprendizagem vitalícia: “Ao entrelaçar o jogo e a aprendizagem, podemos ir ao encontro da fantasia das crianças, o que, por si só, já é um fator que instiga a criatividade” (VEEN; VRAKING, 2009, p.71). Assim, trazer o jogo eletrônico para a sala de aula torna a aprendizagem mais dinâmica e o conteúdo menos artificial, uma vez que o aluno constrói e vivencia o conhecimento recém adquirido no ambiente virtual, podendo avaliar o conteúdo e considerá-lo, ou não, para sua vida fora da tela. Em uma leitura moderna dos preceitos socioculturais, os professores podem, então, contar com duas realidades sociais para a formação cognitiva dos seus alunos, a física e a virtual, na qual os limites impostos pelo âmbito físico inexistem, e as experiências podem ser ampliadas.

Don Tapscott propõe o quadro abaixo, pontuando as diferenças entre a cultura de “aprendizado transmitido” que se tinha, e a atual cultura de “aprendizado

---

<sup>15</sup> “Rather than seeing entertainment-focused media forms as adversarial to educational content, educator should instead embrace them”.

interativo”<sup>16</sup>, trazida pela cibercultura.



**Figura 1: TAPSCOTT, 1999, p.139**

Com a inserção das aulas aqui pesquisadas na cibercultura, pôde-se observar muitas dessas mudanças apontadas por Tapscott acontecerem de fato, mostrando o quão revolucionárias são elas em relação ao papel do aluno e o desafio que representam ao professor. Do quadro acima, destacamos os seguintes aspectos, por sua importância nas mudanças quanto à aprendizagem, mesmo em situações específicas como a que discutimos neste trabalho: da instrução à construção; da centralização no professor à centralização no aluno; da absorção de conteúdo ao aprender a aprender; da tortura à diversão e do papel de professor transmissor ao de professor facilitador.

Os professores devem atentar que são responsáveis pelo desenvolvimento dessa geração de nativos digitais, e os alunos de hoje urgem por uma adaptação do ensino à sua realidade. “Frequentemente, do ponto de vista dos nativos digitais, seus instrutores imigrantes digitais fazem seus ensinamentos não serem merecedores de atenção se comparados com tudo o que eles experienciam”<sup>17</sup> (PRENSKY, 2001 p.4). A sociedade se desenvolveu, está tecnológica, digital, no entanto muitos professores

<sup>16</sup> Termo mantido conforme proposto pelo autor (TAPSCOTT, 1999), apesar de o considerarmos impreciso, dando a impressão de a interação ocorrer exclusivamente na cibercultura. No entanto, conforme a teoria sociocultural (exposta na sessão anterior), toda a aprendizagem pressupõe interação, envolvendo ou não a cibercultura.

<sup>17</sup> “Often from the Natives’ point of view their Digital Immigrant instructors make their education not worth paying attention to compared to everything else they experience.” (PRENSKY, 2001, p.4)

insistem em transferir o conhecimento como se fazia na sociedade analógica em que cresceram. O papel do professor não é mais o de detentor do conhecimento, mas sim de um agente instigador do senso crítico e da autonomia do aluno, guiando-o em suas descobertas e facilitando sua aprendizagem. Afinal, não queremos crianças navegando aleatoriamente na internet, com todas as informações do mundo ao seu dispor, mas sem saber exatamente para onde ir. Os professores devem estar ao lado de seus alunos, presentes e atuantes nesse mundo virtual, para dar orientação e suporte sobre o que e como aprender. Acreditamos que os jogos eletrônicos podem ser uma grande oportunidade para esses professores, interessados em ampliar o conhecimento dos seus alunos de forma consistente, e os engajarem no processo, tornando-os responsáveis pelo seu desenvolvimento.

#### **1.4. O Brincar de Pinguim**

Pensamos o ensino de uma segunda língua baseados em sua aplicação prática, no dia-a-dia, a língua sendo mediadora das nossas ações no mundo e das nossas interações com os que nos rodeiam. Conforme pontua o autor Herbert Clark, “a linguagem é usada para fazer coisas” (CLARK, 2000, p.49). Assim, o ensino de uma L2 visa desenvolver a competência do aprendiz para conversar com professores e colegas, para fazer negócios, para pedir ajuda em uma loja ou restaurante, para discutir sobre problemas sociais, para planejar férias, emitir opiniões, ou ainda, para conversar com pares em uma comunidade virtual. Como já vimos, nossos alunos de hoje, os nativos digitais, têm um novo mundo onde atuar através da linguagem: o mundo virtual. Nesse mundo, a troca de informações ocorre de maneira específica e direta, há facilidade em compartilhar opiniões e experiências, encontrar amigos e construir conhecimento. “As novas tecnologias possibilitam um maior acesso à informação, a cultura é mais facilmente disseminada. (...) A interação ficou facilitada na era digital” (TELLES, 2009, p.24,25).

Nos jogos virtuais, como o Club Penguin, a comunicação entre os jogadores é feita normalmente por escrito, o que não elimina o caráter pessoal da conversa, uma vez que os jogadores devem estar “presentes” virtualmente para se comunicarem, ou seja, existe uma sincronia na emissão e no recebimento das mensagens. “Nos cenários computacionais, onde a escrita e a leitura são simultâneas em dois terminais,

a experiência pode assemelhar-se à conversa” (CLARK, 2000, p.52). Assim, pode-se considerar a conversa entre os jogadores do Club Penguin (através dos seus avatares pinguins) semelhante, em certa medida, à conversa que esses jogadores teriam face a face, mas adaptada a um cenário escrito. Segundo Clark, os elementos característicos da conversa face a face (CLARK, 2000, p.55) são os seguintes:

1	Co-presença	Os participantes compartilham o mesmo ambiente físico.
2	Visibilidade	Os participantes podem se ver um ao outro.
3	Audibilidade	Os participantes podem se ouvir um ao outro.
4	Instantaneidade	Os participantes percebem as ações um do outro sem atraso perceptível.
5	Evanescência	O meio é evanescente — desaparece rapidamente.
6	Ausência de registro	As ações dos participantes não deixam registros ou artefatos.
7	Simultaneidade	Os participantes podem produzir e receber imediata e simultaneamente.
8	Extemporaneidade	Os participantes formulam e executam ações extemporaneamente, em tempo real.
9	Auto-determinação	Os participantes determinam para si próprios que ações tomar e quando.
10	Auto-expressão	Os participantes executam ações sendo eles próprios.

Figura 2: CLARK, 2000, p.55 - elementos característicos da conversa face a face

Muitas dessas características são igualmente elementos do jogo Club Penguin, ou seja, em forma de avatares pinguins, os participantes dessa pesquisa puderam vivenciar várias das características típicas de conversas face a face. Dentro do jogo, os participantes compartilham o mesmo ambiente (co-presença), i.e. a cidade do Club Penguin; podem ver os pinguins com quem conversam (visibilidade); podem perceber as ações dos outros pinguins sem atraso (instantaneidade); seus pinguins podem se comunicar imediata e simultaneamente (simultaneidade); suas ações são executadas em tempo real (extemporaneidade); os jogadores determinam o que vão fazer e quando (auto-determinação) e agem através de seus avatares como sendo eles próprios (auto-expressão). Da mesma forma, ainda que as mensagens entre os pinguins sejam escritas, elas têm o caráter evanescente, pois aparecem em um balão de conversa (como os de histórias em quadrinhos) em cima do pinguim falante por alguns segundos e logo desaparecem (evanescência), não deixando registro da mensagem emitida ou das ações executadas pelos pinguins avatares (ausência de registro). O único elemento da conversa face a face de Clark que não se percebe nesse jogo (mas que pode estar presente em outros jogos digitais) é a audibilidade.

No Club Penguin, os jogadores se comunicam através de mensagens escritas por eles próprios ou escolhidas em uma grade de sugestões que o jogo fornece. No entanto, se considerarmos a conversa face a face entre surdos, por exemplo, percebemos que ela também acontece sem audibilidade, o que não elimina seu caráter face a face. Portanto, pensamos que o desenvolvimento linguístico dos alunos, uma vez inseridos no contexto do jogo, possa não apenas abarcar as competências interacionais que o ensino tradicional de L2 abarcaria, mas também superá-las, com todas as características que a cibercultura traz consigo (já exemplificadas na seção anterior), ampliando a face mediadora da linguagem para o cenário virtual.

Além disso, o Club Penguin também contém comunicação em um cenário não-pessoal, ou seja, mensagens escritas dirigidas a indivíduos que o autor da mensagem não conhece diretamente (CLARK, 2000, p.52). O jogo às vezes dá instruções aos pinguins jogadores, normalmente através de uma personalidade, como o pinguim Sensei, um pinguim ancião, professor de artes marciais, que vive no Dojo, um dos ambientes do Club Penguin, ou ainda através de um cientista que pode ser encontrado no laboratório. Em algumas situações, essas personalidades exibem mensagens-padrão de direcionamento aos pinguins jogadores, elaboradas pelos administradores do jogo virtual, que desconhecem os jogadores a quem as mensagens são destinadas.

Dessa forma, com a introdução do Club Penguin em nossas aulas de inglês, o cenário em que a língua atuou como mediadora se ampliou, possibilitando que a usássemos como mediadora para agir em dois mundos, ou - apropriando-nos do conceito de Clark (2000) - em duas camadas. Clark explica que a conversa pode ocorrer em uma ou mais camadas de ação, sendo que cada camada é composta pelo seu mundo específico, pelas pessoas e coisas que estão dentro dele.

A primeira camada “é a camada primária de qualquer conversa, em que os participantes falam e são invocados naquele local e naquele momento, como sendo eles mesmos” (CLARK, 2000, p.61). Interpreto que a primeira camada das aulas aqui pesquisadas seja a aula propriamente dita, no seu ambiente real, composto por mim, enquanto professora, pelos dois participantes da pesquisa, enquanto alunos, e pelo ambiente em que a aula acontece no mundo real, normalmente a sala de brinquedos e jogos ou o quarto onde ficam os computadores dos meninos. Nessa camada, sou uma



participante ativa das conversas, intercalando, com os alunos, os papéis de falante e ouvinte. Podemos perceber, nessa camada, a ocorrência de um cenário pessoal – “A conversa face a face com B” (CLARK, 2000, p.53), na conversa entre os alunos. Temos, também um cenário institucional de conversa, uma vez que, mesmo não representando uma instituição de ensino, eu estou lá como professora, e meu discurso é orientado pela posição que ocupo. E como professora de L2, muitas vezes participo de um cenário mediado – “C realiza tradução simultânea para B do que A diz para B” (IBID, p.53), dessa vez unindo as duas camadas de ação enquanto eu (C) realizo uma tradução simultânea para os alunos (B) do que o jogo (A) está pedindo ou orientando.

“A camada 2 é construída sobre a primeira camada (...), representa outros domínios, em geral hipotéticos” (CLARK, 2000, p.61,62). Na perspectiva da teoria sociocultural, essa camada era construída pela criança enquanto atuava em seu jogo simbólico, normalmente brincando sozinha em um mundo que só pertencia a ela. Na cibercultura, esse domínio se ampliou a outros contextos: mundos virtuais que não pertencem só à criança, e que permitem a participação de outras crianças, que igualmente projetam na tela o seu jogo simbólico. Portanto, neste caso, interpreto que essa camada seja o jogo Club Penguin, constituído pelos avatares pinguins dos alunos e seus pares presentes na comunidade virtual, e pelo ambiente e situações específicos dele. Nessa camada, percebemos a presença de um cenário ficcional – “Um ator A interpreta uma peça para o público B” (IBID, p.53) – quando os alunos fazem seus avatares pinguins interpretarem, no cenário virtual, o diálogo que estamos praticando, construído com base nas opções de frases oferecidas pelo jogo. Esse diálogo entre os pinguins dos alunos pode ser visto por todos os avatares presentes no jogo e, não raro, tivemos outros pinguins participando da conversa. Por exemplo, quando um dos participantes falava “let’s play sled racing” para o colega (parte do diálogo que havíamos desenvolvido), várias vezes algum pinguim que estava próximo respondia “yeah!” e se encaminhava para participar da corrida de trenó com meus alunos, participantes da pesquisa. Esses “pinguins intrometidos” não eram nossos conhecidos, não sabemos nem de que país eles procediam, mas não atrapalhavam o andamento das aulas. Pelo contrário, às vezes até davam alguma continuidade à conversa, que era sempre aproveitada em nossas aulas, dando ao jogo o sentido pleno que pretendíamos. Ainda notamos, nessa camada, um cenário pessoal escrito, quando os participantes da pesquisa escolhem as frases escritas, oferecidas

na grade de opções do jogo, para se comunicarem.

Eu usava as informações e dados do Club Penguin a fim de elaborar atividades para praticar e ampliar o conhecimento dos participantes da pesquisa sobre a L2 e sua cultura, dentro e fora da tela, ou seja, nas duas camadas em que atuava. Portanto, penso ter mais um cenário presente nas aulas: um cenário institucional escrito. Clark ilustra esse cenário como sendo quando “o gerente A escreve uma carta comercial para o cliente B” (CLARK, 2000, p.53). No caso da pesquisa, interpreto como sendo “a professora A escreve atividades a serem executadas pelos alunos B e C”, uma vez que as atividades foram escritas e, muitas vezes, impressas, para eles as executarem na camada primária (aula) e na camada secundária (jogo), repetindo a atividade no mundo virtual ou complementando o que havia sido feito em aula.

O jogo instituiu um novo mundo onde atuar, um mundo que os participantes dessa pesquisa já conheciam, onde eles já agiam, e onde eu era a imigrante, apenas conhecedora da linguagem que mediaria suas ações nesse mundo. Unimos os conhecimentos em uma aula de L2 composta por duas camadas, uma interagindo com a outra para expandir a experiência do aprendizado. Com isso, reiteramos a idéia de que a presença do jogo nas nossas aulas de L2 não apenas manteve, mas ampliou muitas das características de uma aula tradicional, face a face, bem como as possibilidades de mediação da linguagem.

## **2. METODOLOGIA**

A modalidade de pesquisa qualitativa aqui desenvolvida é o estudo de caso, uma vez que buscamos “o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG 2001, p.33 e 34), dentro de uma perspectiva participativa de pesquisa, também conhecida como pesquisa ação, por ser um processo colaborativo e auto-reflexivo, no qual há envolvimento direto da professora e dos alunos na coleta e análise de dados (MOREIRA; ROSA, 2009, p.17). Em foco: o que aconteceu com a professora, com os alunos e com as próprias aulas, a partir do momento em que o jogo eletrônico Club Penguin foi inserido nas aulas de L2.

### **2.1. Participantes & Aulas**

Os participantes da pesquisa cursavam aulas particulares de inglês com a pesquisadora. Tratam-se de meninos gêmeos, bivitelinos, de 7 anos, que também freqüentam uma escola regular bilíngüe (português/inglês). Suas características de personalidade, apesar de não serem o objetivo do estudo, também se revelam durante a pesquisa: enquanto um é tímido, mas tem um raciocínio lógico muito rápido e um senso de humor apurado, o outro é mais expansivo e sociável, mas pensa bem antes de falar e não ousa brincadeiras a menos que tenha muita certeza do resultado. A família tem acesso fácil aos mais diversos e atuais aparelhos tecnológicos, bem como a viagens ao exterior, que costumam ocorrer pelo menos uma vez por ano.

As aulas particulares aconteciam na casa dos participantes. Devido à correria da vida cotidiana, tornou-se comum pais me contratarem para ministrar aulas particulares de inglês em suas casas, evitando, assim, terem que interromper seu trabalho para levar seus filhos a um curso livre, ou terem preocupações com contratação de transporte e horários de saída e chegada dos pequenos. As crianças permanecem no conforto e na segurança de suas casas, apenas adequando sua rotina, conciliando qualquer outra atividade doméstica ao horário da aula.

Logo que me contataram, os pais dos participantes dessa pesquisa expressaram a vontade de que os filhos usassem seus jogos para aprender a L2 em suas aulas particulares.

Então, logo após as primeiras semanas de aula – que foram usadas para identificar e organizar o que os meninos já sabiam na língua alvo – me dediquei a conhecer seus jogos eletrônicos, e a aprender sobre esse mundo que, para mim, até então, era desconhecido.

Primeiramente usamos os jogos de vídeo game, basicamente um jogo de luta chamado “Naruto Clash of Ninja Revolution 2”, e um jogo de futebol. No entanto, as possibilidades de desenvolvimento da língua e de conexão com o uso real eram poucas. Além de termos específicos do futebol, as frases a que estávamos expostos eram no contexto do desafio proposto pelas lutas. Alguns exemplos seguem:

Get ready > First round > Begin  
 You're still weak.  
 You thought you could win?  
 It's over.  
 I wouldn't underestimate me.  
 Leave this to me!<sup>18</sup>

Essas frases não me permitiam trabalhar um desenvolvimento da língua usada no cotidiano, no máximo a identificação de alguma estrutura, que pudesse remeter a outros exemplos para mais prática. Além disso, algumas delas (“you thought you could win?”, por exemplo) são fora da norma padrão e, portanto, consideramos inapropriadas para serem usadas como modelo de insumo.

Apesar dessa limitação, eu pude ver o real interesse dos meninos, que muitas vezes corriam ao meu encontro quando eu chegava ou estava indo embora perguntando “o que quer dizer ‘keep your eyes open’?”, por exemplo – e com a pronúncia completamente inteligível da frase que eles só haviam ouvido na tela da TV. A inserção do jogo estava começando a se mostrar imperativa para essa professora imigrante digital. Mas como usá-lo de forma a desenvolver um conhecimento linguístico mais aplicável ao cotidiano continuava sendo uma incógnita.

---

<sup>18</sup> Prepare-se > Primeiro Round > Comece  
 Você ainda está fraco!  
 Você pensou que poderia ganhar?  
 Acabou!  
 Eu não me subestimaria.  
 Deixe comigo.

## 2.2. A Escolha do Jogo

O Club Penguin surgiu em nossas aulas quando Marco, um dos participantes da pesquisa, estava viajando de férias e, com a intenção de não avançar com o conteúdo que estávamos desenvolvendo, permiti que Victor, o outro participante, jogasse qualquer jogo eletrônico que quisesse, desde que em inglês, enquanto eu o assessorava.

O engajamento suscitado pelo jogo chamou minha atenção quando vi Victor vidrado na tela do computador, memorizando todo o auxílio que eu lhe dava na L2 para conseguir participar dos jogos ou superar suas etapas. Aliou-se a isso a identificação de frases e vocabulário passíveis de serem empregados no dia-a-dia, possibilitando o desenvolvimento de um inglês bem mais aplicável a situações reais.

Resolvi, então, explorar mais as possibilidades do jogo, dessa vez invertendo-se os papéis: eu sendo assessorada pelo aluno. Essa inversão de papéis se repetiu por diversas vezes depois dessa aula, permitindo que a professora imigrante digital aprendesse com seus alunos nativos digitais, o que também foi observado por Prensky quando aponta que os imigrantes adultos deveriam aceitar o que não sabem e deixar as crianças ajudá-los a aprender e se integrar a esse novo mundo tecnológico (PRENSKY, 2001, p.3).

O Club Penguin ([www.clubpenguin.com](http://www.clubpenguin.com)) é um ambiente virtual lançado em 2005, atualmente administrado pela Disney, em que crianças de vários países podem se encontrar e interagir na forma de pinguins coloridos.

Sua popularidade se deve não apenas às atividades, semanalmente atualizadas do ambiente virtual, mas à segurança que o site oferece aos pais (ver figura 3). Na verdade, esse foi o fator que impulsionou sua criação. Lane Merrifield, co-fundador e gerente do Club Penguin declarou, em entrevista à revista Canadian Business (2008), que procurava algo com componentes sociais, mas que fosse seguro para seus filhos e, como não encontrou, resolveu criar o site<sup>19</sup>. Ressalto, com vistas a este trabalho, o aspecto de interação social respaldando a

---

<sup>19</sup> “We created Club Penguin because we couldn’t find what we were looking for, for our own kids (...) We wanted something that had some social components but was safe (...) When we couldn’t find it, we said ‘well, let’s build it and see how it goes.’” (LANE MERRIFIELD, 2008)

escolha desse jogo, que pode ser jogado por crianças de várias nacionalidades, que se “encontram” virtualmente.

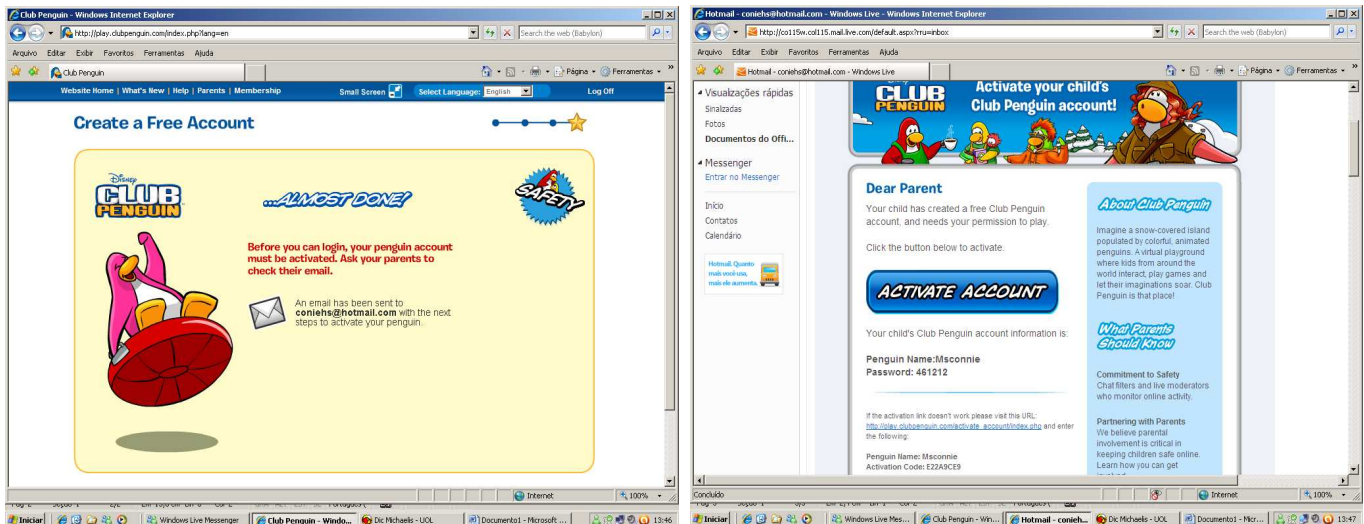


Figura 3: o jogador somente é aceito no ambiente virtual mediante confirmação dos pais, que recebem as regras do Club Penguin por e-mail, juntamente com o nome e a senha criados pelo filho para o jogo.

Apesar de o site ser atraente, ele tem seus aspectos negativos. Um deles, facilmente perceptível e apontado por Green, é o incentivo ao consumo (GREEN, 2007, p.32). Todas as atividades do site dão moedas virtuais aos pinguins que as completam. Com elas, os participantes podem comprar itens de um catálogo virtual frequentemente atualizado com novos artigos (figura 4).



Figura 4: catálogo de Dezembro de 2010, com artigos de Natal. Passando-se o mouse pelo item, aparece o preço. O item pode ser adquirido pelo pinguim clicando-se na etiqueta “buy”. Logo abaixo do catálogo, o jogo informa ao participante quantas moedas ele possui.

A comunidade virtual suscitou o meu interesse principalmente pelas possibilidades de interação e de intercâmbio cultural que oferece aos participantes. Ao iniciar o jogo, a criança tem a opção de escolher o idioma dentro do qual a interação acontecerá, conforme figura 5.



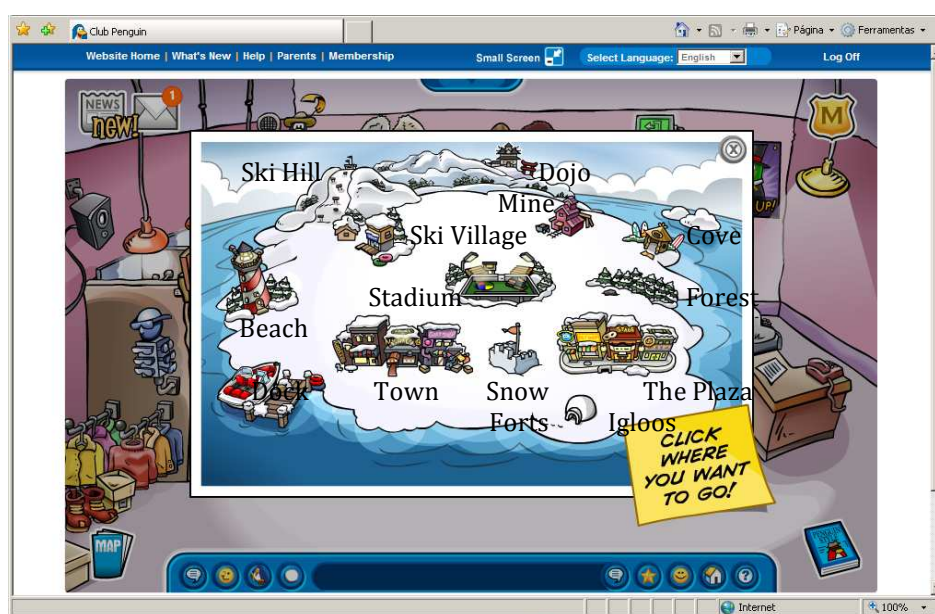
Figura 5: tela inicial do Club Penguin: o jogador escolhe o idioma.

O pinguim, então, é transportado à cidade virtual, em que cada lugar oferece uma atividade diferente que pode, ou não, ser realizada pelo jogador (figura 6).



Figura 6: a cidade do Club Penguin.

Selecionando o mapa no canto inferior esquerdo da tela, o jogador tem a visão geral da ilha do Club Penguin (figura 7), que é composta pela doca, pela cidade (onde se encontra a cafeteria, a danceteria e a loja), pelos fortes, pelos iglus dos outros pinguins participantes, pela praça (onde se encontra a loja de animais, o cinema e a pizzaria), pela praia, pelo estádio, pela floresta, pela vila e pela montanha de esqui, pela mina, pela angra e pelo Dojo<sup>20</sup>. Em todos esses lugares, o pinguim tem opções de jogos, basta selecionar o lugar para onde deseja ir ou o jogo do qual quer participar. Com isso, o jogador pode dançar, participar de competições e missões, conversar com os demais pinguins presentes, comprar seu próprio iglu e mobiliá-lo, ler o jornal com novidades do jogo, criar puffles<sup>21</sup> como mascotes e até mesmo voar, proporcionando, assim, uma exposição à L2 em contextos práticos e envolventes. Fontana e Lima ressaltam em seu artigo a importância do envolvimento do aluno como sendo um fator facilitador no processo de aquisição de L2 (FONTANA; LIMA, 2009, p.19).



**Figura 7: o mapa do Club Penguin.**

Em jogos virtuais como o Club Penguin, os jogadores existem de fato, apesar de travestidos de pinguins, e as interações entre eles são autênticas. Com essa característica de unir um grupo internacional em uma cidade virtual, em que os jogadores podem interagir, a

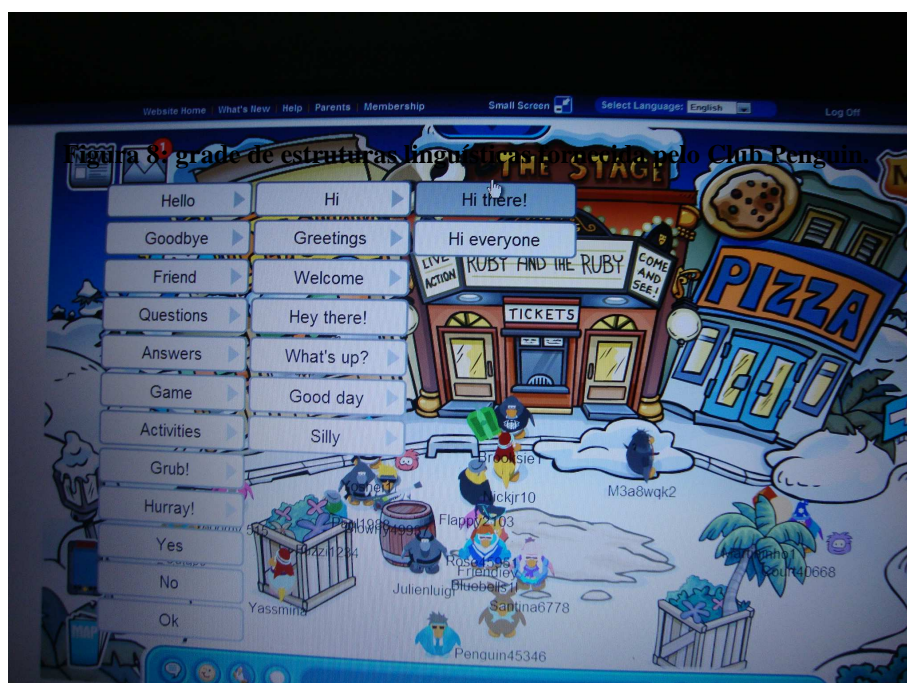
<sup>20</sup> O Dojo é um dos ambientes que compõem a ilha virtual do Club Penguin, uma espécie de escola de treinamento em artes marciais.

<sup>21</sup> Puffles são “bichinhos” coloridos que os pinguins podem criar como mascotes (presentes na figura de capa desta dissertação). O nome é mantido “puffles” mesmo quando o jogo está em português.



simples aprendizagem de uma L2 se supera pelas possibilidades de acesso a falantes (nativos ou não) da língua alvo, de troca de informações culturais, e do cumprimento de tarefas junto aos parceiros internacionais. Dessa forma, quando o jogo é usado na língua alvo, a aprendizagem da língua e de sua cultura acontece através de atividades divertidas que requerem a comunicação.

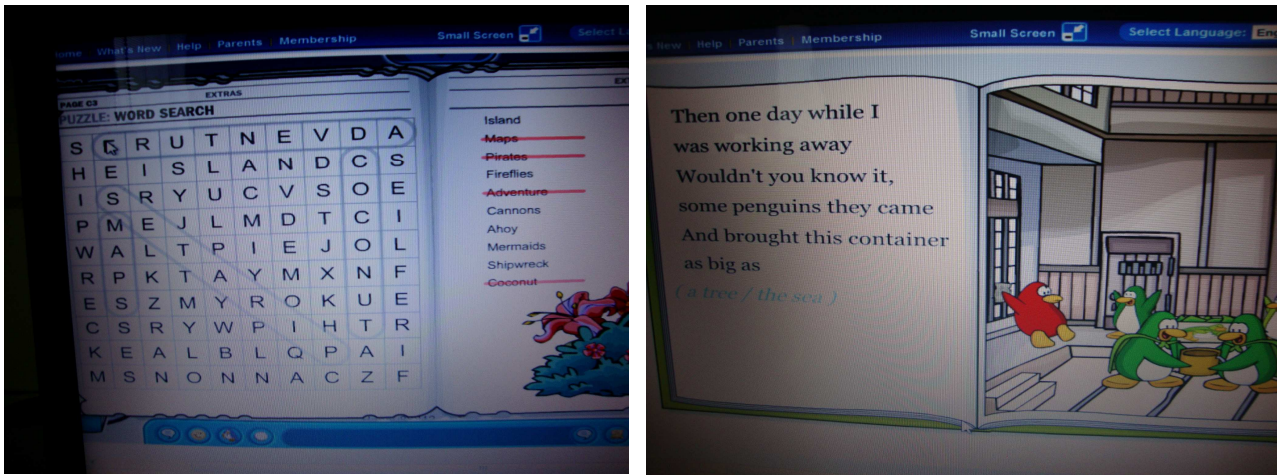
As conversas com outros pinguins ocorrem através de frases digitadas pelos participantes, ou através de uma grade de opções de frases prontas fornecida pelo Club Penguin, com as estruturas linguísticas mais usadas pelos jogadores (figura 8). Isso foi de especial importância para a decisão de se usar esse jogo nas aulas, uma vez que os participantes da pesquisa estavam recém sendo alfabetizados na escola regular, e ainda não tinham segurança para se expressar por escrito. Não sei afirmar se os meninos conseguiam fazer uma “leitura holística” da frase que estávamos estudando, reconhecendo-a dentre as opções, ou se eles haviam memorizado seu lugar na grade de opções, mas o fato é que, uma vez estudadas as frases (sempre com muita prática oral), essas eram reproduzidas sem dificuldade nos diálogos que fazíamos online, sendo escolhidas na grade de opções.



**Figura 8: Grade de estruturas linguísticas oferecidas pelo Club Penguin.**

Além das conversas com outros pinguins, dentro do idioma escolhido, a criança pode também ler o jornal do site e fazer as atividades propostas pela sua página de variedades

(caça-palavras, por exemplo), ou ainda criar um livro interativo, em que o jogo dá opções e o participante escolhe o rumo que sua história vai tomar (figura 9).



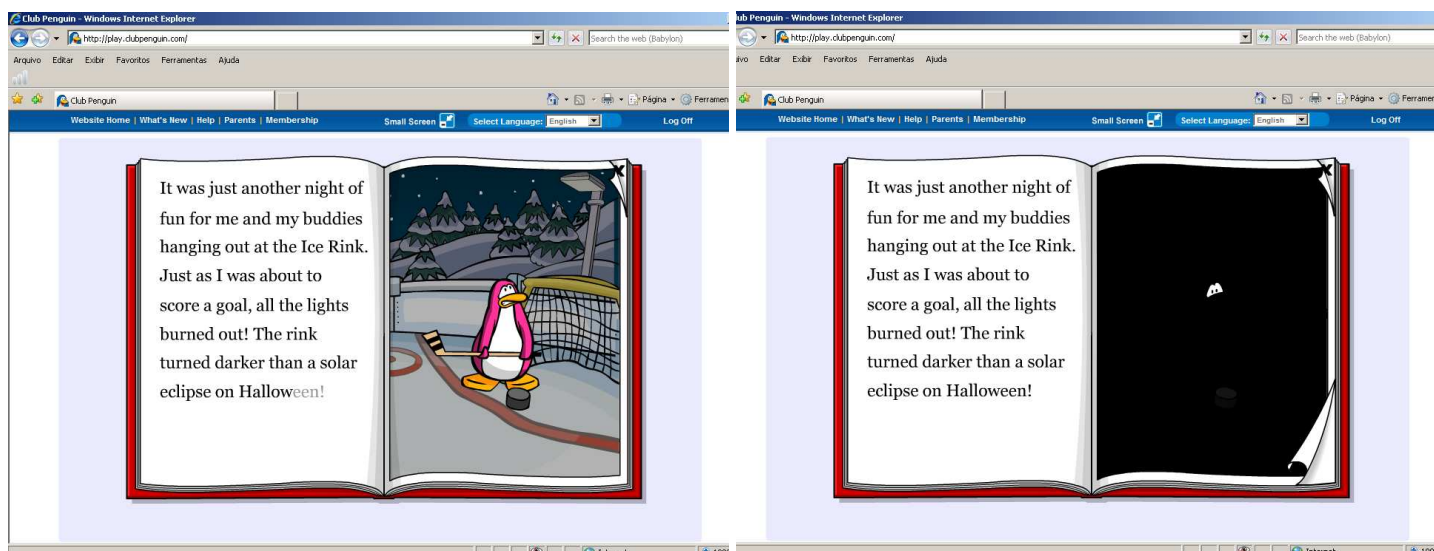
**Figura 9: atividades de caça palavras e de construção de livro interativo**

Percebi que os livros oferecidos pelo jogo poderiam contribuir muito para o desenvolvimento de uma educação lingüística no sentido amplo, ou seja, um ensino da L2 que aliasse os aspectos estrutural e sociocultural da comunidade anglo-falante. Por isso, desenvolvemos três livros interativos durante a pesquisa, e minha percepção inicial se confirmou. Esses livros podem ser acessados no andar superior do “Coffee Shop” (cafeteria), onde fica uma “Book Room” (sala de livros) – figura 10.



**Figura 10: Book Room**

Quando o livro se abre, as letras aparecem em cinza bem claro. Conforme o jogador digita as palavras, as letras ficam pretas e as cenas do que é digitado aparecem na página ao lado (figura 11).



**Figura 11:** as duas imagens são das mesmas páginas do livro “Burnt Out Bulbs”. Quando acabamos de digitar o “turned darker than a solar eclipse on Halloween” (ficou mais escuro do que um eclipse solar no Dia das Bruxas), a cena descrita acontece na página ao lado.

O primeiro livro criado no ambiente virtual chama-se “My Puffle” (Meu Puffle) e é sobre um pinguim falando sobre o seu puffle de estimação (anexo 12). Esse livro foi desenvolvido em Junho, bem no início da pesquisa, e por isso é o menor e o mais simples dos três livros usados na pesquisa. O segundo livro feito no jogo chama-se “Lime Green, Dojo Clean” (Verde Limão, Dojo Limpo), e fala sobre o sentimento de frustração de um pinguim que vê seu trabalho de limpeza do Dojo arruinado por um grupo de pinguins festeiros (anexo 13). E o terceiro e último livro que desenvolvemos durante a pesquisa chama-se “Burnt Out Bulbs” (Lâmpadas Queimadas), e mostra a busca de um pinguim por novas lâmpadas depois que as da pista de hockey queimaram (anexo 14).

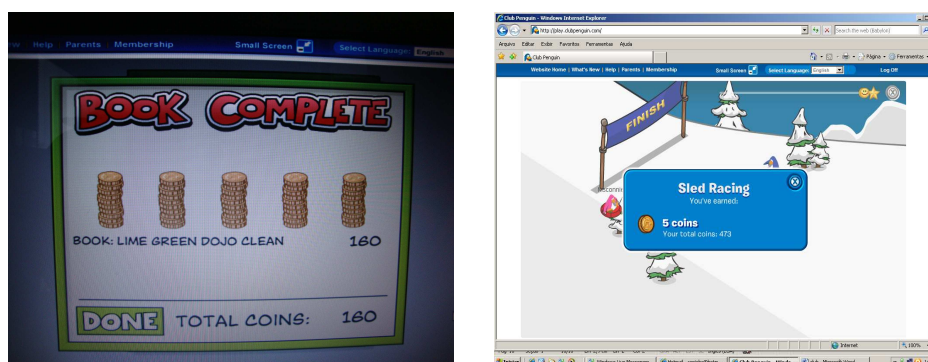
Além de um desenvolvimento linguístico bem estrutural, através da introdução de vocabulário típico de regiões geladas, estranho a alunos brasileiros, por exemplo, que não tem contato com invernos rigorosos, neve, iglus, pistas de gelo, jogo de hockey etc., os livros oferecem insumo para desenvolver a educação linguística em seu sentido amplo. Exemplo disso são ações dos pingüins personagens dos livros, como a de fazer “anjinho” com a tinta

espalhada no chão no livro “Lime Green, Dojo Clean”. Essa atitude de se deitar e balançar braços e pernas para cima e para baixo formando uma figura parecida com um anjo é um gesto típico de países em que se tem neve, e é completamente desconhecido para os alunos brasileiros, que não sabem nem como denominar tal ação.

Mas a manifestação de aspectos culturais americanos é o insumo mais frequente oferecido pelos livros, e que possibilitam explorar uma formação linguística ampla. Na última página do livro “Lime Green, Dojo Clean”, por exemplo, o pinguim se mostra impressionado pelo fato de ter conseguido ajuda para limpar o Dojo sem precisar pagar (“They helped clean the Dojo without needing a coin”). Enquanto algumas culturas poderiam ver a ajuda dos demais pinguins na limpeza do local como uma obrigação, uma vez que foram eles que o sujaram, a cultura americana de recompensa financeira se manifesta na reação de surpresa do pinguim narrador quando não precisou pagar pelo auxílio na limpeza. Outros exemplos podemos destacar do livro “Burnt Out Bulbs”, através da comparação da escuridão com o Halloween - festa de dia das bruxas, tipicamente americana, que não faz parte da cultura de vários outros países; da presença da figura da “cheerleader” (líder de torcida), muito comum nos Estados Unidos, onde há até competições de coreografias de torcidas, mas inexistente em países como o Brasil; ou ainda através da revelação de que toda a trama do livro se tratava de uma pegadinha do dia da mentira (April Fool’s Day), mostrando aos jogadores do Club Penguin não apenas a data em que se comemora esse dia nos Estados Unidos (1º de abril), mas também a forma como a cultura americana comemora o dia da mentira. Além disso, a cultura brasileira celebra o dia da mentira de um jeito diferente, com pequenas piadas a diversas pessoas, e não envolvendo a contribuição de muitos participantes para enganar uma vítima de pegadinhas, como mostra o livro.

Ainda de uma maneira geral podemos observar, na execução dessa tarefa, outros aspectos relacionados à educação linguística ampla, como o fato de os livros poderem ser lidos e escritos da esquerda para a direita e da frente para trás, virando suas páginas da direita para a esquerda. Essa característica não é estranha aos brasileiros, mas pode causar estranhamento aos árabes ou aos japoneses que forem realizar essa atividade dentro da comunidade virtual, por exemplo, uma vez que em suas culturas a escrita se dá da direita para a esquerda.

As possibilidades de desenvolvimento linguístico que observamos dentro do Club Penguin estão em consonância com o percebido pelos seus criadores. Lane Merrifield comenta, por exemplo, o fato de crianças estarem traduzindo o jornal do site para três ou quatro línguas<sup>22</sup>. A comunidade virtual também favorece a aplicação do conceito amplo de educação linguística de outras formas, além dos livros e atividades, como quando usa as datas festivas americanas - Halloween e Thanksgiving<sup>23</sup>, por exemplo – como temas de novidades no Club Penguin, ou ainda aplicando as regras de polidez americanas nas frases prontas oferecidas pelo jogo. O incentivo ao consumo é outro valor típico da sociedade americana que pode ser aprendido pelas crianças que jogam o Club Penguin, em que a importância e o poder que o pinguim tem no jogo se devem à quantidade de moedas que ele possui, e não a qualquer característica de caráter, por exemplo. Todas as atividades desenvolvidas no jogo dão moedas ao pinguim jogador, bastando para isso participar da atividade, e não necessariamente vencê-la (figura 12).



**Figura 12: moedas recebidas por ter participado de alguns jogos e atividades do Club Penguin.**

Cabe retomar aqui as características do jogo simbólico proposto por Vygotsky, em que a criança projeta em um brinquedo a representação do que almeja, e segue as regras sociais dessa representação, encara sucessos e fracassos, e constrói seu contexto sociocultural. Não que as crianças desejem ser pinguins, como no jogo, mas sim, fazer o que podem fazer quando assumem sua personalidade de pinguim: elas escolhem sozinhas suas roupas do dia, compram roupas e acessórios novos, mobíliam sua casa (seu iglu), mudam de casa quando encontram uma mais adequada e têm moedas para comprá-la, jogam muito para ganhar mais moedas e comprar mais itens disponíveis no catálogo ou ganhar mais selos, desvendam

<sup>22</sup> “Our little newspaper (...) is already being translated into about three ou four different languages by kids. (...) They are celebrating holidays they’ve never heard of, for instance” (Canadian Business, 2008).

<sup>23</sup> Dia das Bruxas e Ação de Graças. Lembramos que o Club Penguin é desenvolvido pela Disney, que é uma empresa americana.

mistérios, participam de testes de conhecimento sobre o jogo para conseguir uma posição especial dentro do próprio jogo.

Dessa forma, concordamos com Costa, que salienta que “se acreditarmos que alguém possa aprender de modo diverso do que é proposto pelo sistema professor-aluno, (...) então a internet beneficia o aprendizado” (SETZER; COSTA, 2000 p.42), usando as simulações feitas na vida virtual do Club Penguin como cenário para o desenvolvimento gradativo da proficiência em inglês.

### 2.3. Metodologia de Coleta de Dados

Para coletar os dados, usou-se a técnica de observação, visando o registro e a descrição de detalhes e a contextualização histórica, unida a gravações de áudio e vídeo das produções dos alunos, em concordância com o exposto por Silverman: “diários de campo observacionais devem estar ligados a dados mais confiáveis como gravações de áudio ou vídeo de comportamento...real”<sup>24</sup> (SILVERMAN 2001, p.54). Também coletou-se os documentos produzidos nas aulas: relatório detalhado diário da professora-pesquisadora, e o material didático desenvolvido pelos participantes com base nos jogos eletrônicos, como um livro que montamos no decorrer da pesquisa com todos os exercícios que fizemos fora do jogo; e os jogos de memória, mico-preto, devagar-se-vai-longe e jogo-da-velha, que igualmente produzimos.

As gravações e coleta de documentos tiveram início em Junho de 2010, após a obtenção do consentimento dos pais, bem como dos alunos pesquisados, para se proceder com o estudo.

O respaldo legal se faz imperativo quando lidamos com *participantes* de pesquisa, principalmente em se tratando de crianças, como é o caso deste estudo. Assim, para assegurar a integridade dos participantes, *a priori* do desenvolvimento da investigação, foi obtida autorização dos alunos envolvidos (anexo 1), bem como de seus pais, para se proceder com a análise do material e das gravações, garantindo-lhes o direito de acesso aos dados, de terem suas identidades preservadas e de poderem se retirar do projeto a qualquer momento sem

---

<sup>24</sup> “Observational fieldnotes must be wedded to more reliable data such as audio or video recordings of actual...behavior”. (SILVERMAN, 2001, p.54)

qualquer penalidade. Não há riscos associados à participação dos menores na pesquisa para além daqueles associados à vida cotidiana, uma vez que não pretendemos demonstrar no projeto quem são ou o que eles fazem, mas sim discutir como o jogo pode mediar a sua aquisição da L2.

A partir da obtenção do consentimento dos pais e dos participantes, bem como do aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos (anexo 2), procedeu-se à análise de um total de 37 aulas, sendo cada aula com duração de uma hora. A grade com as atividades desenvolvidas em cada aula segue em anexo (anexo 3). Pode-se perceber, pela descrição detalhada no anexo 3, que as atividades desenvolvidas durante a pesquisa compreenderam tanto tarefas fora do ambiente virtual (características da minha visão de ensino comunicativo tradicional, como mico-preto, devagar-se-vai-longe, colagem) quanto tarefas executadas dentro do ambiente virtual (como os livros, atividades da página de variedades do jornal do Club Penguin e reprodução on-line de diálogos).

O trabalho comporta um pequeno aspecto quantitativo, usado para fortalecer a pesquisa. Conforme pontua Creswell, “os dados qualitativos e quantitativos podem ser...usados lado a lado para reforçar um ao outro” (CRESWELL, 2010, p.39). Esse aspecto se evidencia na quantificação das aulas a serem analisadas, bem como na quantificação das estruturas linguísticas oferecidas pelo Club Penguin, e comparadas com as estruturas apresentadas no livro *Interchange Third Edition* (2005)<sup>25</sup>. Essa comparação visa a mostrar que as estruturas linguísticas e o vocabulário trabalhados em livros didáticos estão igualmente presentes no jogo, que os amplia à multimodalidade e à prática instantânea da língua mediando as ações reais dos jogadores no mundo virtual.

#### **2.4. Metodologia de Análise de Dados**

Analisou-se os dados buscando evidenciar, nas gravações e documentos gerados pela pesquisadora e pelos participantes, pontos do referencial teórico supra-apresentado,

---

<sup>25</sup>O *Interchange Third Edition* é um livro para o ensino de L2 a adolescentes ou adultos, não a crianças. No entanto, optamos por usá-lo nessa comparação por nos oferecer parâmetros de estruturas e vocabulário que os livros direcionados ao público infantil não oferecem. Analisamos os livros infantis *English Adventure* e *Join Us*, que consideramos apresentar muito vocabulário solto ou pequenas frases, que não nos dariam subsídios a essa comparação. O *Interchange Third Edition* é muito usado em cursos livres brasileiros, e é composto por 3 volumes (correspondentes aos níveis básico, intermediário e avançado), com 16 lições em cada volume. Para a comparação em questão, usamos o livro do nível básico.

considerados importantes para ilustrar de que forma a inserção do jogo eletrônico Club Penguin mudou o contexto das aulas de L2, bem como o comportamento da professora e dos participantes da pesquisa.

A transcrição das gravações de áudio e vídeo das aulas foi feita de forma integral, i.e. sem uma seleção prévia do que seria transcrito. Optei por proceder dessa maneira quando percebi, depois das primeiras transcrições feitas, aspectos relevantes para análise que eu não havia notado apenas ouvindo ou assistindo às aulas gravadas. Assim, todas as gravações foram transcritas na íntegra, e seus excertos foram destacados no momento da análise. Para realizar essa transcrição, usamos as Convenções de Transcrição Jefferson (LODER; JUNG, 2008, p.168), em anexo (anexo 4) uma vez que objetivávamos analisar o conteúdo das interações, e não os pormenores do modo como se dava a conversa. A professora-pesquisadora é representada na transcrição pela letra C (referindo-se à inicial do nome: Conie), e as letras M e V correspondem aos participantes da pesquisa, que têm seus nomes nas interações aqui apresentadas alterados para Marco e Victor.

Na primeira parte do próximo capítulo apresentamos os resultados quantitativos da pesquisa, com uma comparação entre a porcentagem de estruturas presentes no jogo e previstas em um livro didático de inglês e o número de horas extra-classe dedicadas pelos alunos ao Club Penguin. Esses fatores foram incorporados à análise para sustentar que o jogo fornece o insumo – enquanto estruturas linguísticas e vocabulário, e a prática – enquanto horas de atividade usando a língua, superando o que um livro didático ofereceria. Além disso, o uso do jogo supera o livro didático também porque o insumo é multimodal, fornecido pelas estruturas linguísticas, pelo vocabulário e pelas imagens e traços culturais expressos nelas, como, por exemplo, o tipo de construção e de vegetação, o tipo de meio de transporte ou de tecnologia presentes na cidade virtual, que dão informação visual sobre o universo da cultura da L2. Além disso, o insumo também ocorre nas ações permitidas aos avatares, como os atos de fala e as regras de polidez; ou ainda nos valores culturais apresentados no jogo, como o consumo e os tipos de atividades (competir em uma corrida de esqui, participar de missões) disponíveis aos jogadores. A prática nesse contexto ultrapassa o número de horas de estudo da língua, com mera reprodução de conhecimento, para horas de imersão no uso efetivo da língua para agir socialmente em um mundo virtual.



A segunda parte da análise examina o processo das aulas com a introdução do jogo, através da observação de episódios característicos em aulas de L2 sendo sustentados e dinamizados pelo jogo, bem como de aspectos característicos do aprender na cibercultura. Assim, analisaremos a ocorrência de três aspectos: (1) a ZDP e seu caráter dinâmico; (2) o andamento e suas funções; (3) o brincar/aprender eletrônico.

A terceira e última parte dessa análise ilustra o aprimoramento do inglês dos aprendizes, atingido através do uso do jogo Club Penguin, e de atividades provenientes deste, em aula. Como evidências de aprimoramento da L2, consideramos a ampliação do vocabulário dos aprendizes; o uso mais constante de inglês para se comunicar, ampliando sua comunicação para frases completas e coerentes e não apenas palavras, e a manifestação de conhecimento metalinguístico.

Uma vez inserida no contexto da pesquisa e na análise dos dados, devido à minha posição como professora dos participantes e como pesquisadora, estou ciente da impossibilidade de separação entre sujeito e objeto da pesquisa que minha condição provoca. Essa postura encontra concordância na afirmação de Goldenberg, “os cientistas sociais (...) são os sujeitos e o objeto de suas pesquisas. Nessa perspectiva, (...) é natural que os cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam”<sup>26</sup> (GOLDENBERG 2001, p.19).

Isso nos leva a considerar o problema de viés, ou seja, a parcialidade na análise dos dados. Diante disso, se faz necessário um empenho controlado para conter a tendência à subjetividade, o que observei constante e exaustivamente, em um ininterrupto “fazer do familiar um estranho” (HEATH e STREET, 2008, p.32), conhecendo todo o possível sobre o assunto pesquisado, mas sempre mantendo um certo estranhamento, visando o detalhamento objetivo do que está acontecendo.

---

<sup>26</sup> O lingüista é considerado um cientista social, uma vez que as pesquisas linguísticas procuram o aprofundamento da compreensão da língua como prática social (RAJAGOPALAN, 2007, p.15 e 18).

### **3. ANÁLISE DE DADOS**

Conforme exposto no capítulo anterior, a análise que segue é subdividida em três partes: a análise das estruturas linguísticas e da prática continuada propiciadas pelo jogo, a análise do processo de ensino-aprendizagem com a inserção do jogo eletrônico nas aulas, e a análise do aprimoramento linguístico e comunicativo dos alunos.

#### **3.1. Análise de Estruturas Linguísticas e de Prática Continuada**

Apresento aqui os resultados quantitativos da pesquisa, visando não apenas justificar o uso do jogo Club Penguin para o desenvolvimento do inglês nos participantes da pesquisa, como também mostrar como a cibercultura pode contribuir para ampliar esse desenvolvimento.

##### **3.1.1. Comparação com Livro Didático**

Comparamos as frases e o vocabulário oferecidos pelo Club Penguin – e utilizados como ponto de partida para desenvolver a proficiência em L2 nas aulas pesquisadas – às estruturas previstas no livro *Interchange Third Edition* (2005), visando ilustrar que o insumo de estruturas linguísticas e vocabulário oferecido pelo jogo se equiparam ao mesmo conteúdo oferecido por um livro educativo. Com essa análise comparativa concluímos que mais de 70% das estruturas e vocabulário fornecidos pelo Club Penguin estão previstos até a lição 7 do livro elementar do *Interchange Third Edition*, ou seja, praticamente a metade do conteúdo do livro básico, em termos de estruturas linguísticas e vocabulário, pode ser igualmente desenvolvida através do jogo eletrônico (ver tabulação comparativa no anexo 5), confirmando a possibilidade de o jogo ser um fornecedor de insumo.

No entanto, ratificamos que o uso do Club Penguin supera os limites impostos pelo livro (no qual a L2 é tratada como um conjunto de estruturas e vocabulário com um pouco da cultura anglo-falante sendo apresentada no seu decorrer) uma vez que oferece insumo multimodal, com estímulos visuais contextualizados na cultura da L2 não sendo apenas apresentados, mas sim fazendo parte das ações, das interações e dos valores dos pingüins dentro do jogo. Além disso, o Club Penguin possibilita o uso prático da L2 como mediadora da aprendizagem sobre um terceiro elemento, que é o jogo propriamente dito e suas regras.

Ou seja, os alunos não apenas estavam aprendendo as estruturas gramaticais e vocabulares do inglês e colocando-as em prática imediatamente com outros jogadores – cabe aqui ressaltar que não em um *role play*<sup>27</sup> na sala de aula, mas em situações reais com outros jogadores reais, ainda que em ambiente virtual – mas também estavam-nas usando para aprender como jogar, como superar fases e desvendar os mistérios do próprio Club Penguin. A língua que estavam adquirindo através do jogo já servia de instrumento para ampliarem seus conhecimentos sobre o próprio jogo. Tapscott diz que “o uso da tecnologia não inibe o aprendizado da matemática, ciência, leitura e redação. O contrário é verdade” (TAPSCOTT, 1999, p133). Diante do observado nessa pesquisa, concordamos e ampliamos essa afirmação para o aprendizado de segunda língua.

Com isso, podemos retomar os conceitos da figura 1 (TAPSCOTT, 1999, p.139), apresentada na seção 1.3 – O Brincar Eletrônico – e repetida abaixo para facilitar o acompanhamento da leitura, que bem ilustra as limitações do uso do livro didático frente à cibercultura.

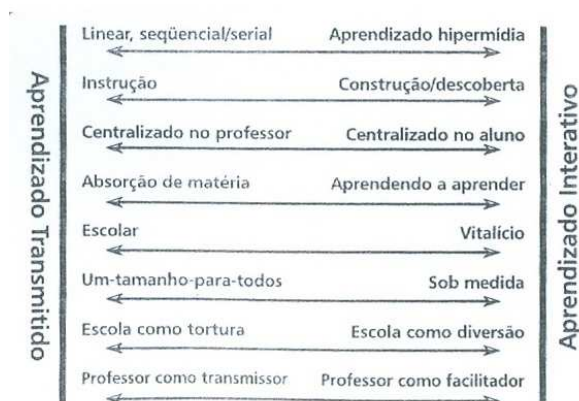


Figura 1: Tapscott, 1999, p.139

Enquanto o livro nos apresenta uma seqüência linear de estruturas a serem transmitidas aos alunos, que absorvem temporariamente a instrução passada pelo professor da mesma forma para todos; o jogo permite a construção do conhecimento vitalício, em que o aluno tem controle sobre o que e como aprender, podendo fazer uso dos diversos meios

<sup>27</sup> Exercício muito praticado em sala de aula de língua estrangeira, em que cada aluno assume um papel e o desempenha em uma conversa simulada, usando as estruturas estudadas na lição.

(áudio, vídeo, escrita...) disponíveis no ciberespaço, podendo começar e recomeçar o estudo até ter suas necessidades satisfeitas. Saímos da imposição do professor transmissor (“hoje faremos *listening / role play...*”), para a diversão com o processo de aprendizagem, em que o professor não sabe tudo o que vai acontecer na aula, mas sim contribui com o seu conhecimento para o aluno se desenvolver, permite-se aprender com o aluno e se torna o pesquisador junto com o aluno quando nenhum dos dois puder contribuir para a solução de um problema. No decorrer da pesquisa, eu fui professora quando contribuí com meu conhecimento linguístico para desenvolver a L2 dos alunos, mas fui aluna deles aprendendo como usar o jogo e todas as atividades que nele poderíamos desenvolver, e pesquisamos juntos como superar desafios e completar novas atividades, ou até algum vocabulário que fosse desconhecido para mim e para eles.

### 3.1.2. Dedicção ao Club Penguin

Um outro aspecto quantitativo da pesquisa que consideramos relevante abordar é o número de horas de prática da língua alvo propiciada pelo jogo. Retomo a seguir excertos de uma atividade realizada com os participantes da pesquisa na aula 10 (para transcrição na íntegra ver anexo 6) cuja intenção era praticar as “WH-questions” e, ao mesmo tempo, conseguir informações sobre sua prática extra-classe do jogo (e, conseqüentemente, da L2), procurando evidências da ocorrência do “edutainment” (PURUSHOTMA 2005, p.80), termo que mescla as palavras “education” e “entertainment” e denota um entretenimento com propósito educativo, gerando um conhecimento mais vivo e produtivo do que a simples memorização de listas de vocabulário e frases.

#### Excerto 1:

1. C: When do you play Club Penguin?
2. V: Morning, afternoon and night.
3. C: How many hours do you play per day?
4. M e V: [ I don't know ]
- (...)
15. C: Ah, very good, então quando a teacher não ta aqui, às vezes rola em inglês, é? Very nice!
16. M: Eu sempre coloco só que se eu não sei alguma coisa, eu coloco em português.
17. C: (...) Não sabe alguma coisa de onde, de que parte?
18. M: No jornal, às vezes >assim< às vezes aquelas coisinhas de botar no canto que tem no jornal daí às vezes eu leio ali embaixo e daí se eu não entendo, eu boto em português.

Apesar da revelação do participante M ter vindo ao encontro do conceito de “edutainment”, e de ter me fornecido a evidência de prática continuada da L2 (linhas 14 e 15) propiciada pelo propósito educativo empregado ao jogo, eu não sabia ainda o tempo de estudo extra-classe que a diversão do jogo estava possibilitando. Por isso, conversei nesse mesmo dia com uma das babás dos participantes, que me informou que, durante a semana, enquanto ela estava presente, eles passavam por volta de uma hora diária no Club Penguin. Portanto, a união de propósitos educativos ao jogo eletrônico estava expondo os participantes da pesquisa a, no mínimo, cinco horas semanais de estudo/uso extra-classe da língua alvo, de forma produtiva e autêntica, em situações que eles realmente experimentavam, em ambiente virtual. Conseguir que o aluno jogue videogame na língua alvo é muito mais produtivo e consistente do que fazê-lo memorizar listas de estruturas e vocabulário, uma vez que a exposição à L2 no jogo é autêntica, o aluno é desafiado a interagir e a fazer conexões e interpretações o tempo todo.

Como já mencionamos, para este estudo, o jogo Club Penguin ou o seu conteúdo foi utilizado em 37 aulas de uma hora cada, totalizando 37 horas de prática em classe da língua alvo através do jogo, direta ou indiretamente. As aulas ocorreram de junho a novembro de 2010, período que compreende 26 semanas. Considerando-se a prática semanal extra-classe, declarada pela babá dos participantes, de cinco horas semanais, tivemos, no período da pesquisa, 130 horas de estudo/uso da L2 fora do contexto formal de aula, e por iniciativa dos próprios alunos.

### **3.2. Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem**

Como já vimos, parte do processo de desenvolvimento de uma segunda língua é caracterizada por dois conceitos inter-relacionados: A Zona de Desenvolvimento Proximal e o Andamento.

#### **3.2.1. A ZDP e seu Caráter Dinâmico**

A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida por Vygotsky como um espaço dinâmico em que reside a diferença entre o que uma pessoa consegue realizar sozinha e o que essa mesma pessoa pode alcançar quando recebe ajuda de outra. Dentro da ZDP, temos a interação entre um sujeito mais experiente e um menos experiente, o primeiro transmitindo

seus conhecimentos ao segundo, até que esse consiga alçar vôo solo, se apropriando desse conhecimento. Conforme Hall (2009, p.4), a construção e a organização do conhecimento linguístico de uma pessoa começa nas interações desta com participantes mais competentes. Na ZDP, o conhecimento se constrói por meio da interação do indivíduo com os instrumentos sociais e culturais de uma comunidade, dentre os quais está a linguagem.

A ZDP é perceptível em vários momentos do processo de aquisição de uma segunda língua, e foi observada constantemente no decorrer desta pesquisa. No entanto, seu caráter dinâmico foi claramente exposto na aula 24, em que assistimos ao filme Happy Feet e realizamos duas atividades relacionadas a ele. A primeira atividade correspondia a perguntas que eu fazia aos participantes durante o filme, e cujas respostas revelaram aspectos da L2 que estavam na ZDP dos alunos, conforme os excertos 2 e 3 abaixo (a transcrição completa da atividade está no anexo 7):

Excerto 2:

- 15. C: What's the problem with Happy Feet?
- 16. V: Ele não consegue-
- 17. C: He can't.
- 18. M: He can't sing.

Excerto 3:

- 26. V: Teacher, como é "só"?
- 27. C: Only.
- 28. V: Only Happy Feet has blue eyes.
- 29. C: Yes, very good Victor!

Podemos perceber que mediante o meu auxílio com o vocabulário que lhes faltava ("não consegue" e "só"), os alunos conseguiram completar a tarefa com êxito, me fornecendo a resposta correta no excerto 2 e conseguindo formular a frase (feita espontaneamente pelo participante, sem ter havido uma pergunta prévia em relação à cor dos olhos do Happy Feet) no excerto 3, caracterizando a ZDP.

Passadas algumas perguntas em relação ao filme, o participante M propôs a segunda atividade que realizamos nesse dia, em que jogaríamos bola e cada um teria que dizer alguma coisa sobre o filme quando pegasse a bola. Desta atividade, destaco, no excerto 4, as frases

formuladas pelos participantes, agora já se apropriando do vocabulário que não dominavam na primeira atividade (excertos 2 e 3):

Excerto 4:

36. V: Only Happy Feet has blue eyes.

(...)

41. V: Happy Feet can't sing.

(...)

43. M: Happy Feet can dance and can't sing.

(...)

56. M: The friends can sing. Happy Feet first day in school can't sing.

Estes excertos (2, 3 e 4) demonstram claramente a face dinâmica da ZDP, transformando em conhecimento real dos participantes (excerto 4), estruturas para as quais, na primeira atividade, eles precisaram do meu auxílio. O dinamismo se dá pela apropriação dessas estruturas pelos participantes, ou seja, o que estava na zona de desenvolvimento proximal na primeira atividade (excertos 2 e 3) se transformou em nível de desenvolvimento real na segunda atividade (excerto 4).

### **3.2.2. O Andamento e suas Funções**

O conceito de andamento nasceu da observação de que as crianças passam por passos gradativos de assistência até conseguirem chegar ao desenvolvimento real de algo que estava na ZDP. Assim, o parceiro mais experiente atua como um andaime, fornecendo todo o suporte necessário ao menos experiente. Esse suporte é, então, retirado aos poucos até que o aprendiz consiga desempenhar a tarefa sozinho, sem mais necessitar do apoio do andaime. Nesse processo, o parceiro mais experiente pode exercer seis funções junto ao aprendiz: (1) o recrutamento, (2) a redução dos níveis de liberdade, (3) a manutenção do objetivo, (4) a indicação das características críticas, (5) o controle da frustração e (6) a demonstração, conforme já tratado na seção 1.2 (O Brincar de Cavalo).

Todas essas funções foram observadas nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Na aula número 14, destacamos excertos que demonstram a segunda função – a redução dos níveis de liberdade – e a quinta função – o controle da frustração. As funções 1, 3 e 4 – o recrutamento, a manutenção do objetivo e a indicação de características críticas, respectivamente – foram evidenciadas na atividade desenvolvida nas aulas 19 e 23. E na aula número 30, destacamos a ocorrência da função 6 - a demonstração.

Na aula número 14, escolhi 8 palavras que os meninos aprenderam no Club Penguin (giggling, cove, buy, stamps, flips, octopus, flippers e coins) e mais 10 palavras aleatórias (dies, olive, pea, glove, eggs, shark, brother, pajamas, whose e luck) para verificar se os participantes as conheciam, e se as reconheciam como aprendidas no jogo. Coloquei todas as palavras em cartões virados para baixo, de forma que os alunos tivessem que virar um deles e confirmar se a palavra virada lhes era conhecida e de onde a conheciam. A transcrição na íntegra segue em anexo (anexo 8). No excerto 5, percebemos o andaime quando o participante Victor não recorda o significado da palavra “die”, já utilizada em aula, fora do Club Penguin.

Excerto 5:

71. V: Die.  
 72. C: ok, die... What's die?  
 73. V: Club Penguin?  
 74. C: Die from Club Penguin? Marco, die from Club Penguin?  
 75. M: Dies have in the games.  
 76. C: Yes, in the games. (dirigindo-se ao Victor) What's the meaning of dies?  
 77. V: Dados.  
 78. C: Yes, very good. (...)

Nesse exemplo, Marco, diante da solicitação da professora, oferece auxílio para Victor recordar a palavra “die” através de uma frase simplificando a tarefa a níveis que o aprendiz consegue reconhecer, ou seja, localizando de onde eles a conheciam (linha 75). A professora retorna a pergunta a Victor, que consegue completar a tarefa (linhas 76 e 77). Assim, o “andaime” fornecido por Marco através da redução dos níveis de liberdade (função 2 do andaime) possibilitou a Victor ir além do que já dominava, e o capacitou à autonomia, quando o “andaime” foi retirado. Podemos concluir, assim, que essa função do andaime foi devidamente efetivada entre pares, ratificando a observação de Donato (1994) de que o parceiro que fornece o andaime não necessariamente precisa ser adulto, nem especialista, basta ter um conhecimento a compartilhar.

No excerto 6, destacado desta mesma atividade, percebemos a quinta função do andaime – o controle da frustração – sendo desempenhada pela professora, quando o aluno Marco consegue lembrar a palavra “luck”, sabe que não a conhece do Club Penguin, mas não recorda de que jogo a conhece.



Excerto 6:

38. M: °Luck.°

39. C: What is that? Lu:ck.

40. M: °°Sorte?°°

41. C: Yes, sorte. From Club Penguin?

42. M: <Club Penguin> no.

43. C: No, it's not from Club Penguin. It's fro:m?

44. M: <It's fro:m> °°todo mundo°°

45. C: How do you say o que?

46. M: How do you say todo mundo?

47. C: Everybody.

48. M: Everybody have luck.

49. C: Everybody has luck? But do you remember the game? Tinha luck e bad luck. What game?

50. M: Pizza.

51. V: [Sorte.]

52. C: Pizza game...yes!

A palavra “luck” foi escolhida para essa atividade por ser muito usada em um jogo de tabuleiro que jogávamos com frequência, no qual o participante deve montar uma pizza com ingredientes específicos e, em alguns momentos, precisa pegar uma carta que pode ser de sorte (luck) – dando ao participante o ingrediente que lhe falta, ou de azar (bad luck) – solicitando que o participante doe algum de seus ingredientes ao adversário. No excerto acima, em um primeiro momento, o aluno identifica a palavra como não pertencente ao Club Penguin (linhas 38 a 42), mas se frustra ao não conseguir distinguir de onde a conhece, e assim, não completar a tarefa (linha 44). Tenta, então, generalizar através de uma frase, indicando que a conhece do cotidiano (linha 48). A professora, a seguir, controla essa frustração dando ao aluno pistas para identificar a que jogo a palavra se refere (linha 49), o que logo é reconhecido pelo aluno que tem êxito na tarefa (linha 50).

Na atividade desenvolvida na aula 19, usei as frases prontas oferecidas pelo Club Penguin (que podem ser selecionadas em uma lista de opções apresentada pelo jogo) para montar o diálogo em anexo (anexo 9). Inspirada no exercício de “jigsaw” (quebra-cabeça) proposto pelas autoras Merrill Swain e Sharon Lapkin (2001), em que pares de alunos construíram uma história baseada em oito figuras, representei cada frase com uma figura e as apresentei aos alunos de forma desordenada, deixando-os livres para montar sua própria história com elas. Eles optaram por fazer a atividade separadamente, cada um montando a sua história, mas coincidentemente usaram a mesma ordem de figuras (anexo 9). As funções 1 e 3

do andaimento foram percebidas durante essa tarefa, ambas sendo desempenhadas pela professora:

Excerto 7:

- 1) C- Teacher has a new conversation from Club Penguin. Só que aqui estão só as figuras da conversation. Que tal vocês montarem a história de vocês e depois a gente vê se ficou igual à da Teacher? OK?
- 2) M- Tá, eu começo. (organiza as figuras na ordem que deseja)

Este excerto reflete o meu movimento introdutório da atividade, caracterizando a primeira função do andaimento: o recrutamento. De acordo com Zilles e Knecht (2009), nessa etapa é essencial que se negocie e que se defina os papéis a serem desempenhados por cada participante, o que percebe-se devidamente executado neste excerto. No entanto, percebi uma falha no meu recrutamento quando os meninos apresentaram suas histórias, pois como não deixei claro que havia montado um diálogo e esperava que eles fizessem o mesmo, ambos desenvolveram narrativas (ver transcrição na íntegra no anexo 9).

Também observou-se a ocorrência da terceira função do andaimento durante esta atividade: a manutenção do objetivo. O estímulo a ir adiante com a tarefa se dá através de frases incentivadoras, como “Very good, a:nd...” (fala 8) e “Very good, and to finish...” (fala 26).

Uma segunda etapa desta mesma atividade foi desenvolvida na aula 23, na qual, mais familiarizados com as estruturas e vocabulário contidos no novo diálogo, as histórias contadas pelos alunos na aula 19 foram retomadas, visando oferecer o suporte necessário para tornar suas seqüências de ações mais coerentes. Uma vez que o foco dessa correção era o significado, o sentido do texto produzido, evitei usar regras gramaticais explícitas e os tempos verbais primeiramente usados no presente foram mantidos dessa forma (até porque os alunos ainda não haviam aprendido o passado dos verbos), havendo correção apenas em alguns fatores que poderiam comprometer o entendimento do texto, como no caso dos possessivos. O processo de correção da história desenvolvida na aula 19, com o aluno, bem como a história final, após as correções feitas, pode ser acessado em anexo (anexo 10).

Desta segunda parte da tarefa destacamos a quarta função apontada por Wood, Bruner e Ross (1976): a indicação de características críticas. De acordo com os autores, essa indicação fornece informação sobre discrepâncias entre o que foi produzido e o que seria a

produção correta<sup>28</sup>, que foi exatamente o propósito dessa parte da atividade. Assim, temos evidências dessa função no excerto abaixo:

Excerto 8:

9. C: ok (lendo a transcrição da narração feita pelo aluno na aula 19): “Finished the party<sup>29</sup> and the beautiful day and he arrived in your igloo and dance”- Aqui é pinguim boy ou girl?
10. M: girl.
11. C: Entao é “he arrived”?
12. M: She.
13. C: Isso: “and she arrived in” - aqui de novo, é o iglu dela, “he:r igloo and dance”.

Chama a atenção também o envolvimento que esse processo gerou nos alunos, que sugeriram correções ao próprio texto no decorrer da atividade, como no excerto 9, o que nos remete à colocação de Lantolf: “Mesmo naqueles casos em que especialistas e novatos estão juntos, como em uma situação pedagógica, os novatos não copiam simplesmente as capacidades dos especialistas, mas transformam o que os especialistas lhes oferecem e se apropriam delas”<sup>30</sup> (LANTOLF, 2000, p.17).

Excerto 9:

24. C: (lendo a transcrição da narração feita pelo aluno na aula 19) “When finished the party, everybody go<sup>31</sup> to his igloo”.
25. V: How do you say continuou?
26. C: continued.
27. V: And continued dancing.
28. C: Very good, Victor!

A última função do andaimento identificada por Wood, Bruner e Ross (1976) – a demonstração – foi percebida na aula número 30, em que dei aos meninos todas as figuras referentes a todos os diálogos que desenvolvemos durante a pesquisa e pedi que eles montassem uma história misturando tudo o que haviam estudado. O participante Marco

<sup>28</sup> His marking provides information about the discrepancy between what the child has produced and what he would recognize as a correct production (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p.98).

<sup>29</sup> Percebeu-se a transferência da forma “acabou a festa”, aceita em português, feita pelo aluno, como não comprometedor do sentido do texto, por isso foi mantida sem correção explícita.

<sup>30</sup> Even in those cases in which experts and novices do come together, as in a teaching situation, novices do not merely copy the experts’ capabilities; rather they transform what the experts offer them as they appropriate it. (LANTOLF, 2000, p.17)

<sup>31</sup> Novamente percebeu-se o uso do verbo “go”, ao invés do correto “goes”, como não comprometedor do sentido do texto e, por isso, mantido sem correção.

começou a tarefa antes do Victor, e protagonizou a sexta função do andaimento quando o irmão chegou:

Excerto 10:

7. C: (...) Marco, mostra pro Victor o que tu já fez para vocês montarem juntos.

8. M: É assim ó: (mostrando as figuras já dispostas no chão)

- Wanna be friends?
- Yes.
- Wanna play sled racing?
- Yes.
- How old are you?
- 6 years old
- What's your name?
- ET
- How are you?
- Fine.

### 3.2.3. O Brincar / Aprender Eletrônico

Retomamos aqui as características desse novo aprendizado que surgiu com a cibercultura e com os nativos digitais, o qual Tapscott (1999) chama de “aprendizado interativo”. A inserção do jogo eletrônico nas nossas aulas transformou, não apenas a maneira como o processo de ensino-aprendizagem ocorreu, mas também a minha posição como professora e a postura dos alunos frente ao que recebiam e frente às potencialidades dessa nova forma de aprender, muito mais ávidos e envolvidos com o processo de aquisição e de uso efetivo do conhecimento que estavam adquirindo. Com essa redefinição do contexto da aula, muitas das características do quadro apresentado na seção 1.3 (O Brincar Eletrônico – Figura 1) se manifestaram.

O gerenciamento da atenção dos participantes da pesquisa na execução de multitarefas e de processos paralelos, típico dos nativos digitais em aprendizagem não-linear, aparecia com frequência. Na aula 29, por exemplo, cada participante da pesquisa estava jogando o Club Penguin do wii em um aparelho diferente, em jogos diferentes, e quando direciono ao Victor uma pergunta sobre o seu videogame, quem me responde é o Marco, que, por sua vez, estava “concentrado” em nivelar e em jogar o seu jogo, conforme excerto 11 que segue (transcrição na íntegra no anexo 15):

Excerto 11:

6. C: (...) Victor, isn't it possible to put your wii in English?
7. V e M: [Yes.] (enquanto Marco escolhia entre “easy”, “normal” e “hard” para seu jogo)
8. C: It's possible to put Victor's wii in English!?
9. V: Yes.
10. C: Then why is it in Spanish?
11. M: Por que é louco! Às vezes lá nos Estados Unidos eles botam um jogo em espanhol.
12. V: É que alguns jogos aparecem em inglês.
13. M: Sabia que eu já ganhei em hard?
14. C: Good (...)

Percebemos a inserção de Marco já na primeira pergunta direcionada ao Victor sobre o seu wii (linha 7). Ressaltamos que essa inserção acontece enquanto Marco escolhia entre os níveis “easy” (fácil), “normal” (normal) e “hard” (difícil) para seu jogo. Posteriormente, quando questiono a razão de o jogo do Victor estar em espanhol, novamente temos a resposta do Marco antes do irmão (linhas 10 a 12), dessa vez enquanto ele já jogava o “snowball battle” (batalha de bolas de neve). E logo depois ele muda o assunto e chama a minha atenção sobre o fato de ele já ter ganhado o jogo que estava em andamento no nível mais difícil (linha 13), o que não estava acontecendo nesse momento. Ou seja, ele estava gerenciando sua atenção entre o jogo e minhas perguntas ao Victor, e operando em multitarefas, tais como ler e responder o que o jogo perguntava sobre o nivelamento, enquanto paralelamente ouvia e respondia às minhas perguntas, além de me informar sobre seu desempenho anterior enquanto ainda jogava.

Mais um exemplo do gerenciamento de atenção e execução de multitarefas acontece na aula número 35 (transcrição no anexo 16), quando cada participante escolhe um dos livros desenvolvidos durante a pesquisa para contar. Enquanto Victor narrava o livro escolhido, permiti que Marco jogasse videogame. Novamente, temos inserções do Marco em dois momentos da narração (conforme excerto 12, linhas 10 a 14 e 17), sem que ele precisasse interromper seu jogo de videogame em nenhum momento.

Excerto 12:

8. V: (...) And then – “as luzes apagaram” é como?
9. C: In English: “as luzes”?
10. V e M: [the lights]
11. M: Turn off.
12. C: No, not “turn off”. “Queimar”, remember?
13. M: Burn out.
14. C: Yes, burnt out!
15. V: Burnt out. And he is going to the lighthouse and after he is going to an alien house and the alien is a girl. The alien take a yellow bag and started to run away.
16. C: Run away? Run to: o where?
17. M: To the stadium. (...)

Outra característica da geração de rede, segundo Prensky (2001), é a sua preferência por jogos a “trabalho sério”. Por diversas vezes, quando eu propunha aos alunos largarem o computador para fazer alguma atividade que eu havia desenvolvido, ainda que esta fosse baseada no Club Penguin, a reação dos participantes era um sonoro “aaaaa!” de desapontamento (como trecho da aula 28 transcrito abaixo – excerto 13 – transcrição na íntegra pode ser acessada no anexo 17), ou “só mais um pouquinho, deixa eu só ganhar esse jogo”, ou ainda inventavam alguma coisa nova para me mostrar no jogo ou começavam algum diálogo novo, na tentativa de permanecerem no Club.

Excerto 13:

31. C: Hey boys, let’s stop wii a little and play one game of ours inside the tent, ok?<sup>32</sup>
32. M e V: [Aa:!]

Primeiramente interpretei isso só como envolvimento que o jogo causava nas crianças. Depois, com as leituras específicas, percebi que minhas atividades eram o “trabalho sério”, ainda que fossem todas brincadeiras, só que não dentro da rede, onde eles realmente queriam estar. Além do mais, as atividades que eu trazia eram lineares e exigiam a sua atenção exclusiva, muito diferente do mundo multimodal a que estavam acostumados, no qual gerenciavam a atenção entre os vários estímulos que apareciam na tela.

As gratificações instantâneas, características da cibercultura e impulsionadoras dos nativos digitais (PRENSKY, 2001, p.2 e 3), estavam sempre presentes, desafiando os jogadores a progredirem dentro do jogo em troca de moedas (“coins”). Como já mencionamos, todas as

---

<sup>32</sup> Eles haviam montado uma barraca na sala, onde iríamos jogar.

atividades dentro do Club Penguin dão moedas aos participantes, independente de vencê-las ou não, e essas moedas podem ser usadas para comprar artigos de um catálogo virtual, encontrado no Gift Shop, e constantemente atualizado com novos itens (ver figura 13).



**Figura 13:** Catálogo de Janeiro de 2012, com os “new arrivals” (últimos lançamentos). Logo abaixo do catálogo, a informação de quantas moedas (“coins”) o pinguim tem.

A motivação gerada pelas constantes gratificações em moedas ficou bem clara em um momento da nossa pesquisa em que Victor estava ansioso por participar de todas as atividades dentro do Club Penguin na tentativa de juntar dez mil moedas. Infelizmente não tenho esse momento gravado, mas lembro que quando perguntei a ele o porquê disso, ele falou “só para chegar a dez mil...eu estou quase chegando”. Continuei, então, perguntando o que ele faria depois que tivesse juntado as dez mil moedas, ao que ele respondeu “vou comprar coisas”. Ou seja, ele não almejava algum item do catálogo para o qual precisasse de dez mil moedas, nada mudaria em seu status de pinguim dentro do jogo; ele queria prosperar no jogo simplesmente para atingir esse valor de moedas. Na verdade, interpreto isso como uma meta que o próprio aluno se propôs. Como um nativo digital, Victor está acostumado ao clima competitivo de ultrapassar fases e avançar constantemente característico dos jogos eletrônicos, e como no Club Penguin isso é feito através de moedas, o aluno buscou a sua realização se propondo uma meta, em moedas, a ser vencida.

Mais uma evidência da motivação que os prêmios constantes geram nos nativos digitais aconteceu na aula número 29 (transcrição na íntegra no anexo 15), em que constatei que o jogo de videogame do Club Penguin (wii) também dava moedas aos participantes, e que

isso os estimulava a jogar cada vez mais, apesar de eles não saberem como usar as moedas do wii, conforme excerto abaixo:

Excerto 14:

27. C: O que vocês fazem com as “coins” que ganham no wii?

28. M: Não sei.

29. C: No computer, vocês podem comprar coisas, né?!

30. M: Aqui dá para comprar, mas a gente não sabe como.

Tapscott aponta para a construção da aprendizagem através da descoberta constante como uma característica do aprendizado interativo (ver figura 1 – Tapscott, 1999), o que também apareceu durante a aula 29. O “testar, começar e recomeçar” apareceu quando Marco jogava Snowball Battle (batalha de bolas de neve) no wii e foi atingido pela bola de um outro pinguim, o qual caiu ao arremessar essa bola certa. O excerto destacado abaixo ocorreu a partir daí:

Excerto 15:

15. M: Bem feito, ele também caiu! (e coloca para recomeçar o jogo no botão “pause”, que dava as opções de “restart the game”, “return to island”, “instructions” e “back”)

16. C: (lendo o que apareceu na tela) “Are you sure you want to restart this game from the beginning?”

17. M: Yes. (recomeça o jogo) Tá, agora eu vou conseguir.

Mas a mudança mais marcante trazida pela introdução da cibercultura nas nossas aulas – também descrita no quadro de Tapscott (figura 1) – diz respeito a minha posição enquanto professora, que passou de uma transmissora tradicional de insumo lingüístico para uma facilitadora do processo de aprendizagem da língua alvo e de sua cultura, tendo em vista seu uso imediato para agir no mundo. E não apenas isso: esta alteração de papéis se deu dentro de um contexto até então desconhecido para mim, o que fez com que, de facilitadora da aprendizagem, eu também passasse à aprendiz dos meus alunos, cada um contribuindo com o que dominava para a construção de um aprendizado integral. Posso afirmar que o meu “permitir-se aprender” foi de essencial importância nesse processo, que fez de mim uma aprendiz dos alunos em aula e uma estudante em casa, procurando descobrir tudo o que podia sobre o Club Penguin, para poder atuar como parceira virtual dos alunos nas atividades que realizávamos em aula e para encontrar no jogo formas de potencializar seu desenvolvimento lingüístico. Diante da minha experiência de “educação invertida”, concordo com Toffler



quando afirma que “os analfabetos do século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender” (TOFFLER, A. apud VEEN; VRAKING, 2009, p.99).

### **3.3. Análise do Aprimoramento Linguístico e Comunicativo**

Nessa última etapa, analisamos episódios que mostram o desenvolvimento da L2 dos alunos, tais como a ampliação do vocabulário dos participantes, o aumento de uso do inglês em aula e a demonstração de conhecimento metalingüístico pelos participantes. Em todos esses aspectos, é possível identificar relações com a prática do jogo.

#### **3.3.1. Ampliação de Conhecimento Linguístico**

Na atividade desenvolvida na aula 14, já descrita na seção 3.2.2 (Andamento e suas Funções), podemos constatar que todas as 8 palavras extraídas do Club Penguin foram reconhecidas como sendo do jogo e os alunos não apenas lembraram seus significados como também fizeram comentários sobre elas, a maioria em inglês, conforme excerto 16:

Excerto 16:

- O aluno vira a palavra flippers –

79. M: Flippers.

80. C: Flippers.

81. M: Club Penguin have flippers.

82. C: What's the meaning of flippers?

83. M: Asas, ou nadadeiras.

84. C: Yes, nadadeiras é melhor.

85. M: Todo-

86. C: A:ll.

87. M: All penguins have flippers.

Nesse exemplo, o aluno lembrou do significado da palavra “flippers” e a reconheceu como sendo do jogo (linhas 79 a 83), que era um dos propósitos da tarefa. No entanto, por iniciativa própria, o aluno deu continuidade à conversa, formando uma frase completamente adequada com a palavra alvo (linha 87). É interessante ressaltar que essa continuidade não

havia sido solicitada quando a tarefa foi proposta, mas se repetiu durante seu desenvolvimento, na maior parte das vezes por iniciativa dos alunos.

No excerto 17, que segue, dessa mesma atividade, os alunos constroem uma frase, novamente por iniciativa própria, fazendo referência ao primeiro livro que desenvolvemos dentro do Club Penguin (My Puffle - anexo 12). Ou seja, os alunos usaram insumo de uma atividade de uma aula anterior para complementarem a tarefa que estavam desempenhando, sem que fossem requisitados a isso.

Excerto 17:

- 111. M: Cove.
- 112. C: Cove? What's Cove? What's the meaning of Cove?
- 113. M: Cove is the prainha do Club Penguin. The puffle...the blue puffle...Como se diz o puff azul gosta de ir...
- 114. C: Gosta...vocês sabem dizer gosta! The blue puffle...?
- 115. V e M: [like]
- 116. C: likes...ir?
- 117. V: go
- 118. C: to go to:?
- 119. M: Prainha
- 120. C: In English?
- 121. M: Cove.
- 122.C: Very good. (...)

Essa recuperação do vocabulário aprendido em atividades anteriores se repetiu durante a pesquisa. Na aula número 30, por exemplo, em que os alunos tiveram que montar diálogos diferentes usando todas as figuras que havíamos trabalhado até então, o aluno Marco recupera a palavra “buddy” (conforme excerto 18), que também havia aprendido em um dos livros que montamos no jogo (Burnt Out Bulbs – anexo 14), e não fazia parte de nenhum diálogo que trabalhamos no decorrer da pesquisa, estava somente presente no livro.

Excerto 18:

- 58. C: Tem mais 4, vamos ver se dá para fazer algo com essas.
- 59. M: Ta.
  - Hello my buddy.
  - Hello
  - Let's play sled racing.
  - Hurray.
  - I live in Brazil.
  - And I live in Mars
- 60. C: Very good! Let's check all stories?

Não apenas através do vocabulário apreendido durante as atividades podemos constatar a ampliação do domínio da L2 pelos alunos. Na aula 23 (anexo 10), por exemplo, percebemos episódios de evitação, em que o aluno suprime o termo duvidoso – no caso, o possessivo – da sua narração. Esta atividade deu seguimento à atividade desenvolvida na aula 19 (anexo 9), em que os alunos contaram uma história baseados nas figuras do Club Penguin que eu trouxe. Essas histórias foram gravadas, transcritas e lidas aos alunos na aula 23, visando torná-las mais coerentes. O episódio de evitação percebido, então, segue no excerto 19:

Excerto 19:

20. C: OK, (lendo a transcrição da narrativa feita na aula 19) The guest dance in party:y (acaba com pronúncia alongada e em elevação, pedindo continuidade)  
 21. V: and call all friends to the party.

Interpretou-se a falta do possessivo na frase do aluno Victor (linha 21) como evitação devido às diversas correções feitas no decorrer desta atividade (realizada parte na aula 19 – anexo 9 – e parte na aula 23 – anexo 10) ao uso que os alunos fizeram do possessivo “your” (2ª pessoa), ao invés de “his” ou “her” (3ª pessoa), conforme discutido na seção 3.2.2. Assim, no fechamento da atividade, o aluno ainda não havia se apropriado dos possessivos para usá-los corretamente, mas já tinha ciência desta insegurança, o que o fez optar por suprimi-lo para evitar o erro.

Além disso, percebemos, no excerto 20, recortado da aula 14 (anexo 8), o desenvolvimento da consciência metalinguística, quando o aluno Victor usa a palavra “buy” (comprar) para fazer um trocadilho com “bye” (tchau) por terem a mesma pronúncia.

Excerto 20:

12. V: Me. (anunciando a sua vez de virar o cartão) Buy. (lê oralmente o que estava escrito no cartão, mantendo-o virado para si)  
 13. C: Ah? (por não ter entendido o que aluno havia falado)  
 14. V: Tchau. (e mostra o cartão com a palavra ‘buy’, com fisionomia séria)  
 15. C: Ah: buy, no hh ... what is buy?  
 16. V e M: [hh comprar.]  
 17. C: Is this from Club Penguin?  
 18. V: Yes.  
 19. M: Quando tá assim na etiqueta para comprar roupa “buy” e daí mostra o preço.

Essa ação de pensar *sobre* a língua, percebendo a semelhança fônica e a diferença na escrita de palavras homófonas, e usando esta característica estruturas para fazer piada dentro da L2, exige do aluno uma familiarização natural com a língua. Mesmo dentro de uma abordagem comunicativa do ensino de L2, leva-se tempo para atingir essa intimidade com a língua. Ainda assim, se pensarmos em contexto de sala de aula, esse tipo de interação poderia ser intimidada pela reação alheia. Victor, que apesar de brincalhão com os íntimos, é um menino tímido, talvez não ousaria tal brincadeira em um grupo. Essa é uma manifestação de aquisição da língua alvo, facilitada pelo contexto de aula particular, e respaldada pelo jogo e pela intimidade que ele trouxe aos participantes, que consideram a professora uma parceira na aprendizagem, e não uma figura superior com quem não possam ousar ou brincar.

### 3.3.2. Ampliação do Uso da L2

Percebemos que o engajamento dos alunos com as atividades do Club Penguin e baseadas nele foi grande, promovendo o uso mais freqüente do inglês em aula, e a formação, inclusive espontânea, de frases completas e coerentes, ao invés de apenas palavras soltas.

A atividade proposta pelo aluno Marco na aula 24 (anexo 7) evidencia este envolvimento dos alunos. Iniciamos essa aula assistindo ao filme Happy Feet e, em dado momento, Marco propôs que jogássemos bola e que cada um dissesse algo sobre o filme quando pegasse a bola. Os alunos desenvolveram frases completas e coerentes, se apropriando do vocabulário do filme, como salientamos no excerto 21:

Excerto 21:

36. V: Only Happy Feet has blue eyes.

(...)

43. M: Happy Feet can dance and can't sing.

(...)

47. V: Como é gavião?

48. C: Hawk.

49. V: Hawk wanna eat Happy Feet.

Os alunos também aliaram termos aprendidos no Club Penguin ao vocabulário novo que o filme oferecia, como foi o caso do 'wanna' (linha 49). Esse termo, que representa a contração oral do 'want to', era oferecido na grade de opções de frases prontas do Club

Penguin (‘Wanna play sled racing?’), por exemplo) e havia sido usado em um dos nossos diálogos, desenvolvido dentro do jogo.

No excerto 22, temos mais exemplos de frases coesas, produzidas pelos alunos na atividade da aula 14 (anexo 8), todas por iniciativa própria:

Excerto 22:

8. M: Stamps...a:, Club Penguin have stamps and (aaa) I have twenty three stamps.
9. C: Very good.
- (...)
98. M: Brother. Como é ‘quase todo mundo tem irmãos’?
99. C: Almost everybody has brothers.
100. M: Almost everybody has brothers.
101. C: Is this from Club Penguin?
102. M: No. From Brasil.
103. C: Do you have a brother?
104. M: Yes.
105. C: How many brothers do you have?
106. M: Two. Victor and Carl.

Os alunos não apenas usaram mais inglês espontâneo durante as aulas, mas também exigiram isso de mim da mesma forma que eu exigia deles. No excerto abaixo, da aula 30 (anexo 11), Victor inverte os papéis e aplica a mim o “não entendo o que falas em português” (linha 4) que eu normalmente dizia para fazê-los usar mais a L2.

Excerto 23:

1. C: Victor, come help Marco. ... Victo:r.
2. V: Onde?
3. C: Aqui.
4. V: Não entendo ‘aqui’.
5. C: hh Here. Come.
6. V: OK.

O jogo trouxe às aulas um envolvimento mais natural dos alunos com a L2, que começou a fluir espontaneamente naquele contexto, a ponto de o aluno Victor se sentir à vontade para fazer brincadeiras. Este aspecto brincalhão do menino é uma característica sua na L1, conforme relato dos familiares e observação pessoal minha, e se repete durante a pesquisa, como veremos na próxima seção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Johnson, quando afirma que “os jogos [eletrônicos] conseguem fazer com que as crianças aprendam sem perceber que estão aprendendo” (JOHNSON, 2005, p.28), e reconhecemos a escassez de pesquisas nesse sentido, o que justifica a importância deste trabalho, que teve o objetivo de refletir sobre o que aconteceu com a inserção do jogo eletrônico nas aulas particulares de inglês (L2) ministradas a meninos gêmeos, de 7 anos, no decorrer de um semestre.

Percebemos que as características do brincar, reorganizando funções cognitivas e construindo aprendizado, se mantêm no ambiente virtual, e que as crianças de hoje brincam tanto quanto as de gerações anteriores. Sua atividade física dentro do jogo eletrônico pode ter diminuído, mas não desaparecido, já que muitos dos jogos eletrônicos hoje (wii, por exemplo) captam o movimento do jogador, que precisa correr para que seu avatar também corra ou movimentar o braço fazendo do controle uma raquete para que seu avatar possa acertar a bolinha no tênis. Há possibilidades de interação que também não foram prejudicadas pela tecnologia, muito pelo contrário, foram ampliadas a parceiros que se unem, não mais por proximidade física, mas por afinidades e objetivos comuns. No entanto, ainda não sabemos bem que efeitos a substituição da presença física do parceiro pela sua presença virtual, mesmo que com aparatos tecnológicos que os aproximem como a câmera ou o microfone, particularmente em uma idade tão precoce, pode vir a ter no desenvolvimento emocional e na capacidade de convivência social (presencial) dessa geração. O aprendizado da L2 ultrapassa, no contexto do Club Penguin, os limites de insumo de livros didáticos e de horas de prática da língua e se potencializa através de estímulos multimodais e de uso efetivo e imediato do conhecimento.

Examinando, a seguir, as perguntas que me conduziram à pesquisa, procurando respondê-las. Com isso, espero fazer, simultaneamente, um balanço dos resultados do estudo.

1) Que papel o jogo desempenhou no processo de ensino-aprendizagem de língua com a inserção da cibercultura nas aulas? Como as aulas foram influenciadas pelo Club Penguin?

A inserção do Club Penguin ampliou os horizontes da aula, fazendo com que os alunos se empenhassem em aprender o máximo possível sobre a L2 e sobre a sua cultura. Chamo atenção para o episódio que relato na seção 3.2.3 (O Brincar / Aprender Eletrônico), em que o aluno se auto-estabelece uma meta de moedas e canaliza toda a sua atividade no jogo para atingi-la. Em geral, não vemos alunos se colocando metas no ensino tradicional, por iniciativa própria; até pelo contrário, normalmente os vemos trabalhando sem muito esforço para atingir o mínimo possível, solicitado pelo professor. O mais importante para este estudo é que, ao estabelecer a tal meta, no jogo, o aluno teve que usar a L2 para realizar as ações previstas (completar o livro virtual, responder as perguntas que o jogo fazia em cada tarefa, por exemplo), o que multiplicou as oportunidades de aprender e de usar a língua alvo.

Além disso, comparando-se as possibilidades de desenvolvimento linguístico, no sentido amplo proposto por Bagno e Rangel (2005), oferecidas pelo Club Penguin, às proporcionadas por um livro didático, verificamos que o jogo supera o oferecido pelo livro devido ao insumo multimodal e à possibilidade de uso imediato da língua para agir no mundo virtual, construindo um conhecimento muito mais concreto e vitalício.

A prática continuada, tão almejada por professores e crucial no aprendizado de uma segunda língua, foi outra característica ampliada pelo jogo. Verificamos que o envolvimento com o Club Penguin propiciou aos participantes da pesquisa mais de cem horas de prática extra-classe da L2 durante o período da pesquisa (um semestre), o que, em contexto digital, significa mais de cem horas de uso efetivo da língua para praticar ações e interagir no mundo virtual.

No processo de ensino-aprendizagem com o jogo eletrônico, verificamos avanços na ZDP, propiciados pela prática do andamento, oferecido tanto pela professora quanto pelo colega de aula; e que novas características do aprender emergem da cibercultura, tais como: o gerenciamento de atenção e a execução de multitarefas; a preferência dos nativos digitais pelos jogos a ‘trabalho sério’; a motivação renovada por gratificações instantâneas; o aprender através da descoberta; e a descentralização do papel do professor que se torna um especialista contribuindo com sua área específica e guiando os alunos em suas descobertas. Verificamos, também, a ampliação do vocabulário e das estruturas frasais na L2 dos alunos, aumentando sua comunicação na língua alvo. Além da língua, os alunos adquiriram a cultura da sociedade

anglo-falante, se familiarizando, por exemplo, com as regras de polidez, com atividades e com as estruturas dos ambientes, presentes no jogo.

2) Como eu me adaptei à cibercultura e qual foi a receptividade e o aproveitamento dos alunos?

Minha adaptação à cibercultura exigiu muito estudo extra-classe, mas foi um “aprendizado com diversão”, conforme previsto no quadro de Tapscott (1999 – figura 1 seção 1.3), e que novamente abordamos aqui, não no sentido de ser engraçado e leviano, mas no sentido de “desfrutar do processo de aprendizado”. Hoje, desenvolvida a pesquisa e a reflexão sobre ela, trago comigo uma visão diferente sobre a tecnologia e sobre os nativos digitais, e, portanto, um posicionamento diferente frente ao processo de ensino-aprendizagem de segunda língua para essa geração. No percurso, precisei me despir de conceitos, preconceitos e tradições, e mergulhar mais profundamente nas potencialidades das novas tecnologias, dentro e fora da sala de aula. O “permitir-se aprender” com os alunos foi de suma importância nesse processo, em que cada um contribuiu com o que dominava para a construção de um conhecimento conjunto mais amplo.

O aproveitamento dos participantes da pesquisa superou as minhas expectativas, dentro do proposto. Faço esta ressalva, pois tenho ciência de que características do ensino tradicional ainda estavam presentes nas atividades que desenvolvi para os alunos. Atualmente, informada sobre a cibercultura e familiarizada com a tecnologia, eu proporia mais atividades dentro do ambiente digital, explorando suas potencialidades, como a possibilidade de ensino à distância ou de uso dos recursos multimodais para o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), a fim de ampliar ainda mais a aprendizagem dos alunos.

Apesar dessa autocrítica, percebemos, em termos de aprimoramento lingüístico e comunicativo, que o jogo instigou o uso mais freqüente da L2 pelos participantes da pesquisa, os quais ampliaram seu conhecimento da língua alvo e até se aventuraram em piadas com a língua, superando minhas expectativas iniciais e confirmando o potencial do Club Penguin na aula de L2.



Equiparando-se esta pesquisa a um jogo eletrônico, podemos, todos, dizer que “vimos o jogo”<sup>33</sup>: os participantes da pesquisa se apropriaram de conhecimento linguístico e hoje transitam bem em contextos bilíngues. Eu me apropriei de conceitos tecnológicos e hoje transito bem nos mundos físico e virtual. Eles, nativos digitais, imigrantes na L2. Eu, proficiente na L2, imigrante digital. Hoje, ambos menos imigrantes e mais aprimorados com o processo aqui apresentado.

Mas este estudo se revela um pequeno recorte dentro da gama de pesquisas que sugere. É necessário ampliá-lo, por exemplo, realizando-se mais atividades dentro do ambiente digital, explorando os gêneros textuais oferecidos pelo Club Penguin (notícia, narrativa, instruções, para citar alguns) ou propondo-se aulas ministradas à distância, em que o professor e os alunos jogam em seus computadores pessoais, cada um em um ambiente diferente. Também pode-se ampliar esta pesquisa, através da análise do eventual andamento que o próprio jogo possa oferecer aos jogadores. Ou ainda, estender o estudo à utilização de jogos para desenvolver a L2 de portadores de necessidades especiais. Surdos-mudos, por exemplo, podem ampliar seu conhecimento linguístico e cultural da sociedade americana, jogando o Club Penguin, uma vez que a comunicação entre os jogadores é digitada.

Esperamos ter contribuído, portanto, para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem diante das novas tecnologias, apontando para a inserção destas na sala de aula, de forma tão natural quanto aceitamos o livro didático, fazendo os alunos assumirem sua responsabilidade pela aprendizagem de forma participativa, divertida e lúdica, e desmitificando a passividade dos jogos eletrônicos.

---

<sup>33</sup> Expressão usada pelos participantes da pesquisa quando superavam todas as etapas de um jogo. “Eu já virei jogo tal” significava que ele já havia vencido todas as suas etapas.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, L. Games, aprendizagem e leitura: na trilha dos (des)compassos. **Presente!** v.17, n.6, p.37-43, 2009.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **RBLA**, v.5, p.63-82, 2005.

CLARK, H. O Uso da Linguagem. **Cadernos de Tradução do IL/UFRGS**, 9: 49-71, 2000.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In Lantolf, J.; Appel, G. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New Jersey: Ablex Publishing Corp, 1994.

FONTANA, B.; LIMA, M.S. Enfoque: Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. **Em Aberto (INEP)**, v.22, n.81, p.14-28, 2009.

FRAGA, D.; PEDROSO, F.S. Jogo de RPG no Ensino e Aprendizagem de Narrativas Não-Lineares. **CINTED-UFRGS**, v.4, n.2, p.1-10, 2006.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa nas Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOODEY, N.; GOODEY, D. **MESSAGES**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

GOODEY, N.; GOODEY, D.; CRAVEN, M. **MESSAGES**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

GREEN, E.W. Click on to penguin. **U.S. News & World Report**, v.142, n.10, p.31-32, 2007.

HALL, J. Interaction as method and result of language learning. **Language Teaching**, 43, p.1-14, 2009.

HEATH, S.; STREET, B. **On Ethnography: approaches to language and literacy research**. NEW YORK: TEACHERS COLLEGE PRESS, 2008.

JOHNSON, S. **Everything bad for you is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter**. NEW YORK: RIVERHEAD, 2005.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

- LODER, L.; JUNG, N. **Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- MERRIFIELD, L. Q&A. Entrevista. **Canadian Business**, v.81, n.7, p.6, 2008.
- MOREIRA, M.; ROSA, P. **Pesquisa em Ensino: Métodos Qualitativos e Quantitativos**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- PINHEIRO, P.A. Práticas de Produção Textual no MSN Messenger: Ressignificando a Escrita Colaborativa. **RBLA**, v.10, n.1, p.113-134, 2010.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. **On the Horizon**, v.9, n.6, NBC University Press, 2001.
- PURUSHOTMA, R. You're not studying, you're just... **Language, Learning & Technology**, v.9, p.80 (17), 2005.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma Linguística Crítica. **Linguas & Letras**, v.8, n.14, p.13-20, 2007.
- REGO, T.C. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RICHARDS, J.C. **Interchange Third Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- RODRIGUES, A. Tarefas da Linguística no Brasil. **Estudos Linguísticos** 1(1), p.4-14, 1965.
- SETZER, V.; COSTA, R. 3 questões sobre educação e internet. **Entrelinhas**. v.01, p.41-42, 2000.
- SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction** (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage, 2001.
- TAPSCOTT, D. **Geração Digital – A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TELLES, A. **Geração Digital**. São Paulo: Landscape, 2009.
- VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens: Educando na era Digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- YIGOTSKY, L. Play and its Role in the Mental Development of the Child. **Voprosy Psikhologii**, n.6, 1966. (first published 1933)
- YIGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Child Psychol. Psychiat.**, v.17, p.89-100, 1976.

ZILLES, A.M.S.; KNECHT, F. “Vamos contar eu e tu?”: andaimento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil. **Organon**, v.23(46):47-70, .