

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**LUISA KLUG GUEDES**

**O USO DE *GAMES* COMO *INPUT* PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

**Pelotas**  
**2014**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**LUISA KLUG GUEDES**

**O USO DE *GAMES* COMO *INPUT* PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras, área de concentração Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de pesquisa: Variação, aquisição e ensino.

**Orientador: Prof. Dr. Vilson J. Leffa**

**Pelotas/RS**  
**2014**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G924u Guedes, Luisa Klug

**O uso de games como input para a aprendizagem de línguas/**. Luisa Klug Guedes.– Pelotas: UCPEL, 2014.

103 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas , Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2014. Orientador: Vilson José Leffa.

1. games. 2.aprendizagem de línguas. 3.conectivismo. I.Leffa, Vilson José ,or.. II.Título.

CDD 420

**LUISA KLUG GUEDES**

**O USO DE *GAMES* COMO *INPUT* PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras, área de concentração Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de pesquisa: Variação, aquisição e ensino.

**Banca examinadora:**

---

**Prof<sup>a</sup> Dra. Valesca Brasil Irala**

---

**Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn**

---

**Prof. Dr. Vilson José Leffa (Orientador – UCPel)**

Pelotas, 14 de fevereiro de 2014.

## **AGRADECIMENTOS:**

**À minha mãe**, Rosane Klug Guedes, que sempre me incentivou, apoiou, acreditou nas ideias, compreendeu os momentos difíceis, comemorou as conquistas e sempre acrescentou às discussões em casa.

**À minha família**, meu pai Luis Cleber, minha irmã Taisa, que sempre acreditaram no potencial da pesquisa e na importância dela para meu futuro.

**Às amigas e ao amigo**, Larissa, Kricelle, Lucía, Cássia e Eduardo que me apoiaram em todos os momentos, aceitaram a minha falta e quando preciso me fizeram esquecer os problemas que surgiram no caminho.

**Ao PPGL da UCPel**, que acreditou no meu potencial.

**Às coordenadoras do PPGL**, Profa. Dra. Carmem Lúcia Barreto Matzenauer e Profa. Dra. Raquel da Cunha Recuero pela dedicação ao programa e delicadeza para tratar com os alunos.

**A todos os professores do Programa**, que contribuíram compartilhando seus ensinamentos e conquistando minha admiração.

**Aos meus colegas do mestrado**, que fizeram a caminhada mais agradável e menos dolorosa.

**Aos sujeitos da pesquisa**, que aceitaram de bom grado participar e serem entrevistados, tornando a pesquisa possível e viável.

**Ao meu orientador**, Vilson Leffa, que teve confiança no meu projeto mesmo quando eu tive dúvidas, me defendeu quando necessário, me fez ter gosto pela pesquisa e que é fantástico!

**À CAPES**, pela concessão da bolsa, possibilitando, assim, a pesquisa.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém  
ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

Arthur Schopenhauer

## RESUMO:

Atualmente, muitas pessoas passam grande parte de seu tempo em frente à televisão ou ao computador, seja para fins de trabalho ou lazer. Uma das formas de entretenimento mais populares entre pessoas de diversas faixas etárias são os jogos eletrônicos, ou vídeo games. Esses têm temas variados e o jogador precisa de habilidades diferentes para ter sucesso no jogo, desde as mais básicas até as mais complexas. Um número considerável de jogos está em língua inglesa e os jogadores precisam entender o que diz o jogo para seguir em frente. Aparentemente, os jogadores não veem a língua como uma barreira que os impedem de jogar e muitos deles dizem que aprenderam a língua inglesa somente por meio desses jogos. Entretanto, como se deu esta aprendizagem? Estes jogadores poderão usar a língua em contextos diferentes dos jogos? Ou a língua aprendida será útil somente para atingir os objetivos dos jogos? A partir destas perguntas, este trabalho tem o objetivo de investigar se um grupo de pessoas de diferentes idades que diz ter aprendido inglês por meio de jogos eletrônicos e que não tenha estudado a língua em cursos livres, fora da escola regular, é capaz de usar a língua em um contexto diferente dos jogos. Para basear esta pesquisa, os conceitos da Teoria do Conectivismo de Siemens e Downes, entre outros, foram utilizados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e para que os objetivos sejam atingidos, foram feitas entrevistas com os sujeitos voluntários em português e inglês. Dos dados coletados, foi possível concluir que os sujeitos foram capazes de se comunicar em contexto extrajogo, em diferentes níveis de proficiência. Esses resultados foram influenciados pelo interesse do jogador na língua, no mundo dos *games* e pelas conexões que estabelecem e mantêm entre as áreas envolvidas.

Palavras-chave: Games; Aprendizagem de línguas; Conectivismo.

## **ABSTRACT:**

Today people spend several hours in front of a television or a computer, for work or just for entertainment. One of the most popular forms of entertainment is the video game. Game themes are varied and gamers need different abilities to be successful from basic skills to more complex abilities. A considerable part of these games are in English and the players need to be familiar with the vocabulary and the language used in the game to go forward. Apparently, the gamers do not see the language as a barrier that will stop them from playing and many players claim that they have learned the English language with the games they play. However, how did this learning process occur? Are they going to be able to use the language in other contexts? Or will it only be useful to achieve the games objectives? From these questions, this research aims at investigating if a group of people from different ages that claim they learned English playing video games and that have never studied English outside regular school are able to use the language in contexts other than the games. The research will be based on the Connectivist Theory of Learning by Siemens and Downes among other authors. It is a qualitative study, conducted with subjects who agreed to participate voluntarily in an interview in English and in Portuguese. From the data collected, it was possible to identify that the subjects were able to communicate in an extragame context, in variable proficiency levels that can be influenced by the players' interest on the language, world of games and the connections that are established and maintained, concerning between the areas involved.

**Keywords:** Games; language learning; Connectivism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Características dos jogos eletrônicos .....	19
Quadro 2 - Comparação entre teorias de aprendizagem .....	34
Quadro 3 - Escala de níveis de proficiência em língua inglesa .....	40

## **LISTA DE ANEXOS:**

ANEXO 1 - Perguntas elaboradas para a entrevista em português .....	100
ANEXO 2 - Perguntas elaboradas para a entrevista em inglês .....	101
ANEXO 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – modelo .....	103

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 Objetivos .....	14
1.1.1 Objetivo Geral .....	15
1.1.2 Objetivos Específicos .....	15
1.2 Estrutura da dissertação .....	15
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>17</b>
2.1 Os games .....	18
2.2 Os games no ensino de línguas .....	20
2.3 A teoria do Conectivismo: uma nova teoria de aprendizagem? .....	27
2.3.1 O que é o Conectivismo? .....	27
2.3.2 Precisamos de uma nova teoria de aprendizagem? .....	30
2.3.3 As outras teorias de aprendizagem: porque não são suficientes para o ensino atual? .....	33
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>37</b>
3.1 Contextualização .....	37
3.2 A seleção dos sujeitos .....	37
3.3 Estrutura das entrevistas .....	37
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>41</b>
4.1 Comentários iniciais .....	41
4.2 Análise das entrevistas .....	41
4.2.1 Análise da entrevista com o sujeito 1 .....	41
4.2.2 Análise da entrevista com o sujeito 2 .....	52
4.2.3 Análise da entrevista com o sujeito 3 .....	60
4.2.4 Análise da entrevista com o sujeito 4 .....	67
4.2.5 Análise da entrevista com o sujeito 5 .....	76
4.3 Do mundo dos <i>games</i> para o mundo real.....	85

4.3.1 Interesse pela língua .....	86
4.3.2 Interesse pelo mundo dos <i>games</i> .....	87
4.3.3 Conexões que facilitam a aprendizagem .....	89
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>GAMES CITADOS .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>99</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

Desde os tempos mais remotos, o homem usa jogos para seu entretenimento. Segundo Huizinga (2000, p. 05), o jogo é uma atividade essencialmente cultural e existia antes mesmo de o homem a usar como forma de entretenimento, já que os animais sempre a utilizaram. O autor ainda afirma que “a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo.” (2000, p. 05) que continua a mesma. O autor destaca algumas características principais: o jogo deve ser uma atividade voluntária, algo dispensável, não-vital ou imprescindível para a vida. O jogo deve ser livre e não ser confundido com a vida real (2000, p. 10).

Atualmente, os jogos eletrônicos, aqui referidos como *games*, são populares em todas as faixas etárias, desde crianças na primeira infância até idosos. Os *games* podem ser classificados em diversos tipos: jogos de simulação da vida real, RPGs (*Role-Playing Games*) eletrônicos, jogos de raciocínio, aventura, estratégia, jogos educativos, etc. (MOURA, 2008, p. 02). Cada tipo de jogo tem suas especificidades e pode desenvolver habilidades diversas nos jogadores. Uma delas é a língua. Diversos jogadores assíduos afirmam que falam inglês de forma fluente e que aprenderam a língua por meio dos *games*, já que uma grande parte desses jogos são apresentados em língua inglesa. Todas as missões a cumprir e interações com personagens, avatares e mesmo com outros jogadores acontecem nessa língua. O que poderia ser um empecilho para a continuidade do jogo, acaba sendo também um meio para a aprendizagem da língua.

O problema que será discutido nesta pesquisa é a questão do que o jogador realmente aprende quando joga. Inicialmente, minha hipótese era de que o jogador não “aprendia” a língua a ponto de conseguir usá-la em outros contextos, além da esfera dos jogos, com a fluência necessária para o seu entendimento em situações autênticas de comunicação. Para testar essa hipótese, fiz entrevistas orais com cinco sujeitos, criando um contexto, extrajogo, em que cada um deveria expressar-se em inglês. A habilidade oral da língua foi o foco das entrevistas, pois entendi que o sujeito, quando afirmava saber a língua, estava se referindo à habilidade oral. De acordo com as

entrevistas realizadas, pude perceber que o interesse nos jogos era fator crucial para que o sujeito tivesse menos ou mais fluência na língua. As questões da entrevista eram abertas, ou seja, não tinham opções restritas onde o sujeito somente escolheria uma ou outra, e elas foram criadas baseadas na “Common Reference Levels: global scale”, elaborada pelo *British Council* (vide “Metodologia”). Assim, as perguntas obedeceriam a certos níveis e, de acordo com o que o sujeito respondesse, eu conseguiria saber em que nível de fluência ele estava.

Esta pesquisa justifica-se a partir da consideração de que as pesquisas na área de *games* e de sua inclusão na educação são muitas (DE PAULA, 2009; SQUIRE, 2005; KLOPFER, OSTERWEIL, SALEN, 2009; GEE, 2005; entre outros) e há grandes avanços na área. Porém, pouco se discute sobre o que o aluno aprende fora da escola, por meio de *games*. Mesmo que a escola regular tenha se esforçado para melhorar o ensino de línguas, principalmente se olharmos para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), os alunos ainda veem a disciplina, na escola, com grande desprestígio e atribuem sua aprendizagem a outros espaços. Por isso, surgiu a ideia de pesquisar o que os sujeitos acreditam aprender quando jogam. Além disso, se comprovado que a aprendizagem desses sujeitos é significativa, os resultados podem contribuir para a área de estudos em TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) ao mostrar que, mesmo em seu tempo de lazer, eles aprendem com os *games*. A utilização desses na escola pode aumentar o interesse dos alunos, já que estão aprendendo a língua e praticando algo que gostam.

### **1.1 - OBJETIVOS:**

Este trabalho tem como motivação principal a hipótese de que os aficionados em *games* desenvolvem uma competência linguística e comunicativa que se transfere para a comunicação no mundo real, além do espaço restrito dos jogos. Para verificar essa hipótese, desdobra-se o trabalho nos seguintes objetivos:

### 1.1.1 - Objetivo geral:

Investigar se um grupo de jovens, que afirma ter aprendido a língua inglesa por meio de *games* sem ter frequentado cursos livres de língua inglesa, estaria apto a usar a língua em contextos diversos, além dos jogos.

### 1.1.2 – Objetivos específicos:

- Investigar a competência de jogadores de *games* em usarem a língua inglesa em contextos diferentes dos jogos;
- Revisar a literatura da área de *games* e de ensino de línguas a fim de discutir questões relacionadas aos pontos de convergência e divergência entre aprender um jogo e aprender uma língua;
- Verificar se, a interação jogador-jogo e/ou jogador-jogador (em jogos online) propicia o desenvolvimento da habilidade oral da língua;
- Avaliar que contribuições a pesquisa traria para o ensino de línguas.

## 1.2 – ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, descritos resumidamente a seguir:

**Capítulo 1 - Introdução:** neste capítulo, são apresentadas as considerações iniciais sobre o assunto tratado e sua relevância para a área de ensino de línguas no contexto atual. Além disso, os objetivos, geral e específicos, foram enumerados.

**Capítulo 2 – Referencial teórico:** aqui, conceitos relevantes para fundamentar a pesquisa serão apresentados, mostrando sua pertinência para este estudo. Um conceito chave é o do Conectivismo como uma nova teoria da aprendizagem, além dos conceitos de *games* e sua semelhança com a aprendizagem de línguas.

**Capítulo 3 – Metodologia:** este capítulo tratará das questões metodológicas aplicadas no estudo, a começar com a contextualização de

como a proposta de pesquisa surgiu. Em seguida, a forma como os sujeitos entrevistados foram selecionados será explicada e também como o perfil do sujeito ideal desta pesquisa foi traçado. Então, a estrutura das entrevistas feitas será exposta.

**Capítulo 4 – Análise dos dados:** neste capítulo, os dados coletados serão analisados à luz dos referenciais teóricos expostos no capítulo 2. As entrevistas de cada sujeito serão analisadas separadamente e depois analisadas de forma geral.

**Capítulo 5 – Considerações finais:** este capítulo traz as conclusões após a análise dos dados obtidos, enfatizando os pontos principais e as características mais marcantes do que foi obtido na pesquisa.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dedicado a expor os aspectos teóricos que fundamentarão a pesquisa. Para começar, definirei o que são *games* e o que será considerado como *game* para esta pesquisa. Em seguida, discutirei os pontos de convergência entre o que foi considerado *game* nesse estudo e o ensino-aprendizagem de línguas. Por fim, apresento aspectos da Teoria do Conectivismo, que permeia toda a pesquisa.

### 2.1 Os games

Para começar, é necessário definir o que será considerado como *game*. Segundo Groh (2012, p. 39), é preciso que se traga à tona a diferença entre jogar e brincar. Ele escreve que: “Ainda que *play* seja uma palavra usada [em inglês] para jogar e brincar há uma diferença.”<sup>1</sup> (tradução e comentário meus). Ele explica que “brincar” descreve uma forma mais livre de expressão, comportamentos e significados improvisados; já o “jogar” caracteriza uma brincadeira com regras e com objetivos bem determinados (2012, p. 39). É a segunda definição que dará início à discussão sobre *games*.

Os *games* são definidos de diversas formas por diversos autores. Apresentarei aqui quatro definições de autores diferentes. A primeira é de Huizinga, que é do ano de 1938 e se refere à era pré-*games*, isto é, ele conceitua jogos de uma maneira geral, e não se refere, portanto, aos jogos digitais (VIDAL, 2011, p. 57). Mesmo assim, o conceito dele já continha elementos que os jogos digitais também possuem:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, [1938], 2000, p. 13-14).

---

<sup>1</sup> “Whereas the word ‘play’ is used for games as well as for toys, there is a difference.”

Nas próximas duas definições é possível observar que os autores explicam o que entendem por *games* de uma forma mais específica aos jogos que têm características eletrônicas e as duas têm diversos pontos de convergência:

Jogar um *game* é se engajar em uma atividade relacionada à ocorrência de uma situação específica, onde se empregam apenas os meios permitidos pelas regras, onde as regras proíbem o meio mais eficiente para favorecer o menos eficiente, e onde tais regras são aceitas apenas porque elas permitem a realização de dada atividade.<sup>2</sup>(SUITS, 1990, p. 34 apud VIDAL, 2011). (...) os *games* são obstáculos desnecessários que voluntariamente concordamos em superar.<sup>3</sup> (Ibidem, p. 57).

*Game* é um sistema no qual os *gamers* se engajam em um conflito artificial, definido pelas regras, que resulta em um resultado quantificável.<sup>4</sup> (SALEN & ZIMMERMAN, 2003, p. 80 apud VIDAL, 2011).

Essas definições de *game* têm semelhanças no que diz respeito a definirem o jogo como um sistema de regras fechadas e de conterem conflitos não-reais e começados voluntariamente, bem como Huizinga (2000) já havia definido anteriormente. Além dessas definições, a que considero mais abrangente e que será a utilizada nesta pesquisa é a de Juul (2003, p. 35) que afirma que:

Game é um sistema formal baseado em regras com resultados quantificáveis e variados, onde diferentes resultados obtêm diferentes valores, o *gamer* se esforça para influenciar o resultado, cria laços emocionais com ele, e as consequências da atividade são optativas e negociáveis.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> "To play a game is to engage in activity directed towards bringing about a specific state of affairs, using only means permitted by rules, where the rules prohibit more efficient in favour of less efficient means, and where such rules are accepted just because they make possible such activity."

<sup>3</sup> "(...) games are unnecessary obstacles that we voluntary agree to overcome."

<sup>4</sup> "A game is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome."

<sup>5</sup> "A game is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable."

A partir desta definição, pode-se perceber que o autor destaca seis características básicas de um game: “regras, resultado variável e quantificável, valor dado aos possíveis resultados, esforço do jogador, ligação emocional do jogador acerca do resultado e consequências negociáveis” (VIDAL, 2011, p. 59). Portanto, o jogador deve ser capaz de ter, ou adquirir com o tempo e prática, essas características para obter sucesso nos *games* que joga. Entretanto, outro autor fez um trabalho mais engenhoso, foi mais a fundo e após estudos sobre diversas definições de *games*, listou dez qualidades-chave dos *games* em geral. Analisando diversas definições de *games*, Schell (2008, p. 34) desenvolveu dez qualidades dos *games*, destacadas no Quadro 1 abaixo:

“1. Os <i>games</i> são iniciados voluntariamente.	6. Os <i>games</i> são interativos.
2. Os <i>games</i> têm objetivos.	7. Os <i>games</i> contêm desafios.
3. Os <i>games</i> têm conflitos.	8. Os <i>games</i> podem criar seus valores internos próprios.
4. Os <i>games</i> têm regras.	9. Os <i>games</i> engajam os jogadores.
5. Os <i>games</i> podem ser ganhados ou perdidos.	10. Os <i>games</i> são sistemas fechados e formais.”

Quadro 1: Características dos jogos eletrônicos. Fonte: Schell (2008, p. 34).

Partindo dessas qualidades dos *games*, Schell (2008) tenta entender as razões da popularidade dos *games*. A razão encontrada por ele é de que as pessoas gostam de resolver problemas já que, devido à complexidade do cérebro humano, temos mais facilidade na solução de problemas. Nos *games*, os problemas a serem resolvidos não são reais, mas ainda assim, desafiadores (2008, p. 35).

## 2. 2 Os games no ensino de línguas

A partir das qualidades citadas por Schell (2008, p. 34), farei uma comparação entre essas características e a aprendizagem de línguas, pois é possível observar que elas se assemelham em alguns aspectos. Aqui pontuarei as características específicas da aprendizagem da língua inglesa. O objetivo dessa comparação é deixar visível que as semelhanças entre *games* e aprendizagem podem contribuir para o entendimento e uso desse recurso em aulas de línguas.

A primeira característica destacada por Schell é a voluntariedade. Segundo o autor (2008, p. 31), um jogo deve ser começado voluntariamente para que seja uma atividade interessante para o jogador. Tendo interesse no jogo, o jogador se esforça mais para cumprir seus objetivos. Assim também acontece na aprendizagem de línguas. O aluno que decide aprender uma língua faz (ou deveria fazer) isso de forma voluntária, sem que alguém o obrigue a tal atividade. A motivação do aluno é fundamental para que ele tenha mais êxito na sua aprendizagem. A motivação, para Seagoe (1970), "[...] aumenta o grau de tensão do aluno e produz uma tendência para mover-se em direção a um objetivo". Portanto, o jogo ou a aprendizagem, se iniciados de forma voluntária, terão mais possibilidades de serem bem sucedidos.

Outra qualidade apresentada pelo autor é a presença de objetivos. Assim como nos *games*, os aprendizes de uma língua aprenderão melhor se tiverem objetivos claros e definidos desde o início. Num jogo, os objetivos (ou missões) são específicos, como no *game* GTA V (Grand Theft Auto Five)<sup>6</sup> (Rockstar North, 2013) que tem diversas missões e o jogador pode escolher que missão deseja completar. Uma delas, intitulada *The Big Score*, é roubar um cofre de uma empresa denominada *Union Depository*. Em seguida, deve-se resistir ao ataque da polícia e do exército para então fugir e evitar ser preso. Todas essas tarefas devem ser feitas seguindo os passos dados pelo jogo e chegar ao final da missão com sucesso. Para isso, jogador deverá mobilizar suas habilidades e fazer o possível para cumprir sua missão. Na aprendizagem de línguas acontece o mesmo. Se o objetivo do aprendiz for bem definido e

---

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.gta5.com.br/category/gta-v/missoes-do-gta-v/>

dentro desses objetivos, ele receber instruções adequadas para cumprir sua missão, ele vai procurar os meios para que este objetivo seja cumprido, quer por meio do ensino formal, em uma escola, ou por meio de outros recursos disponíveis, fora da escola. Dessa forma, é possível observar a importância de se ter um objetivo para chegar aos resultados.

Também é destacada por Schell (2008, p. 34) a presença de conflitos nos *games*. Conflitos, para Schell (2008, p. 31) são “duas ou mais coisas lutando pelo domínio”.<sup>7</sup> Essas duas ou mais coisas criam as dificuldades no jogo. Portanto, aqui, conflitos são entendidos como dificuldades que surgem ao longo da atividade. Cada jogo tem seus obstáculos, que podem ser difíceis de serem resolvidos em uma primeira tentativa. Um exemplo dessas dificuldades é a presença de fases (*levels*) nos jogos. No jogo “Diablo III”<sup>8</sup> (Blizzard Entertainment, 2012) existem quatro níveis de dificuldade. São elas: normal, pesadelo, tormento e inferno. O jogador vai passando de nível à medida que passa certo número de fases. Para isso, é necessário que haja uma adaptação às regras de cada fase e uma negociação das habilidades necessárias para passar cada nível. Isso também está presente na aprendizagem de línguas. Pode-se perceber esses conflitos e negociações para amenizá-los até mesmo na organização dos livros didáticos que, nos níveis iniciais, começam por conteúdos considerados mais fáceis e vão aumentando a dificuldade conforme as habilidades esperadas que os alunos já tenham adquirido. Schell (2008, p. 31) destaca, porém, que não são todos os games que têm conflitos, como o caso de “Tetris” (Pajtinov, Pavlovsky e Gerasimov, 1984) e outros jogos denominados de *single-players*. Entretanto, tanto nos *games* quanto na aprendizagem de línguas a presença dos conflitos é necessária já que dessa forma o jogador/aprendiz tem de achar meios para superá-los e isso torna a atividade desafiadora (que é outra característica destacada pelo autor, que será discutida adiante).

Outra característica é a presença de regras. Nos *games*, mesmo com objetivos bem definidos, há regras do que se pode ou não fazer para que os objetivos sejam atingidos. Por exemplo, em “Super Mario Bros.” (Nintendo,

---

<sup>7</sup> “Two or more things striving for dominance.” [Tradução minha].

<sup>8</sup> Fonte: <http://diablo3br.com/o-jogo/basico/niveis-de-dificuldade/>

1985), o personagem principal do jogo deve eliminar seus inimigos para proteger seu reino e sua princesa, porém tem limites de como fazer isso. Se atingido por um inimigo ou se tocar em obstáculos de fogo, perde uma vida<sup>9</sup>. Essas restrições podem não estar explícitas como regras, mas são naturalmente estabelecidas pelo jogo de modo que o jogador que tentar ignorá-las pode perder vidas ou até mesmo ser obrigado a sair do jogo. Isso também acontece na aprendizagem de línguas. O aprendiz pode usar de diferentes meios para atingir seus objetivos, porém, seja qual for o meio usado, haverá regras específicas e limitações do que se deve ou não fazer para aprender. Algumas regras podem ser negociáveis, dependendo do jogo e também do contexto de aprendizagem. Há regras em aulas de inglês como: as atividades devem ser executadas e isso não é negociável, mas o prazo de execução pode ser flexível. Tudo dependerá dos agentes participantes do processo de aprendizagem.

A característica destacada anteriormente (presença de regras) está relacionada com a possibilidade de ganhar ou perder. Isso acontece nos *games* caso o jogador escolha um caminho não permitido pelas regras, o que pode levar ao término, recomeço ou desistência do jogo. Schell (2008) formula essa característica a partir da expressão “resultado desequilibrado” (p. 31)<sup>10</sup>. Segundo o autor, a expressão demonstra que “em algum momento houve equilíbrio, mas foi posteriormente perdido” (p. 31)<sup>11</sup>. Assim, nota-se que, ao iniciar o jogo, os jogadores têm os mesmos recursos, porém isso pode ir mudando com o desenvolvimento do jogo, dependendo das habilidades do jogador e seu conhecimento prévio ou adquirido. Isso também acontece na aprendizagem de línguas. Ao começar os estudos, todos os aprendizes normalmente têm, na sala de aula, acesso aos mesmos recursos externos (livros, material extra livro, lousa, inclusive o professor); o que os diferencia são suas experiências e conhecimentos prévios. Por isso, o aprendiz pode ter sucesso ou não na sua empreitada, dependendo não só do caminho que decidir trilhar e do seu interesse, mas também da possibilidade de recomeçar por outro caminho ou desistir.

---

<sup>9</sup> Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Super\\_Mario\\_Bros.](http://pt.wikipedia.org/wiki/Super_Mario_Bros.)

<sup>10</sup> “a disequibrial outcome” [Tradução minha].

<sup>11</sup> “[...] at one time there was equilibrium, but that it was then lost.” [Tradução minha].

Uma característica dos *games* que é importante para a aprendizagem de línguas é a interação. Schell (2008) destaca que a interação significa que o jogador não é passivo, mas ativo, ou seja, interage com o jogo e o jogo, por sua vez, interage com o jogador (p. 31-32). Nos *games*, essa característica está presente não apenas entre jogador e jogo, mas também jogador e jogador, como em fóruns *online* criados especificamente para debater aspectos de determinados jogos. Um exemplo de interação *online* é o fórum chamado “Civilization: fanatics center” sobre os jogos da franquia “Civilization” (Microprose, 1991). Lá, os jogadores criam perfis e trocam informações sobre estratégias do jogo, esquemas que facilitam a continuidade, etc.<sup>12</sup> Além disso, há jogos em que o jogador pode se conectar com outros jogadores de diferentes partes do mundo para conversarem sobre o jogo ou formarem equipes, o que é o caso de “League of Legends” (Riot Games, 2012). Há *games* que, além da interação entre jogador e jogador, apresentam também uma interatividade que faz o jogador sentir-se parte do jogo. É o caso dos jogos disponíveis para os consoles Wii, da Nintendo, onde o jogador controla seu *avatar* com movimentos do próprio corpo, reconhecidos por uma câmera. Há também aqueles que são jogados com dispositivos que permitem ao jogador ter uma visão de 360 graus, deixando-o totalmente imersos no jogo, como é o caso dos *Oculus Rift* que, segundo definição do *website* do produto, “é a próxima geração de dispositivos de realidade virtual projetados para experiências de imersão em *games*.”<sup>13</sup> No caso da aprendizagem de línguas, a interação com o outro é fundamental para o sucesso. Interação traz consigo a ideia de comunicação e para que seja efetuada com sucesso, é necessária a presença de um interlocutor (LEFFA, 2011). Portanto, quando a aula de língua é interativa, ou seja, quando propõe atividades diversas nas quais os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos, interagindo com os outros alunos, com o professor e com outros recursos (digitais ou não), a aprendizagem torna-se mais significativa e efetiva, já que o aprendiz terá oportunidades diversas de praticar a língua alvo em aula, além das interações que ele mesmo tem fora de aula, inclusive nos jogos.

---

<sup>12</sup> Fonte: <http://forums.civfanatics.com/showthread.php?t=409062>. Acesso: 03/12/2013.

<sup>13</sup> “is a next-generation virtual reality headset designed for immersive gaming.” Fonte: <http://www.oculusvr.com/>

Uma característica já comentada anteriormente é a presença de conflitos. A partir disso, surge também a presença de desafios. Ao surgir uma dificuldade em um jogo, o jogador sente-se desafiado a vencê-lo. É importante, porém, que o jogo tenha a quantidade adequada de desafios. Schell (2008) destaca que um *game*, para ser bom, não pode ter desafios demais e nem poucos desafios (p. 32). Um *game* com muitos desafios torna-se demasiadamente difícil e pode levar o jogador a perder o interesse e procurar um jogo mais simples. Já um com poucos desafios, é superado rapidamente e, portanto, não mantém o jogador entretido. Na aprendizagem de línguas acontece o mesmo. Toda aprendizagem tem conflitos e desafios. Os desafios devem ser dados no momento e quantidade adequados aos objetivos dos aprendizes. Logo ao iniciar a aprendizagem de outra língua, existem alguns desafios que podem ser difíceis de vencer como, por exemplo, a desmitificação sobre a língua do outro<sup>14</sup>. Apenas o fato de ser uma língua diferente da sua pode fazer com que o aprendiz imagine não ter conhecimento algum sobre a outra língua. Ultrapassar essa barreira e buscar em seu conhecimento prévio o que já sabe é um desafio que pode ser complexo em certos contextos.

A oitava característica destacada por Schell (2008) é a possibilidade de criação de valores internos próprios nos *games*. Esses podem ser baseados em valores do mundo real, mas somente são válidos no mundo virtual do *game* (SCHELL, 2008, p. 33). O autor (2008, p. 33) destaca que, para tornar um *game* atraente “itens imaginários do jogo são vendidos e comprados por dinheiro real fora do jogo.”<sup>15</sup> Por exemplo, um jogo popular no momento é o chamado “Candy Crush Saga” (King, 2012), que foi desenvolvido para o *Facebook* e depois ganhou versões para *smartphones*<sup>16</sup>. Nesse jogo, o jogador deve juntar “doces” e cumprir as missões de cada nível do jogo. Porém, para melhorar seu desempenho no jogo, o jogador pode comprar (com dinheiro real)

---

<sup>14</sup> A discussão quanto à língua do outro não será aprofundada neste trabalho, este será apenas um breve esclarecimento. A mitificação da língua do outro ocorre, segundo De Nardi (2009, p. 02) ocorre quando “tomada como forma de nos diferenciarmos do outro, desse exterior do qual nos ‘separamos’.” O estrangeiro pode ser tanto aquele que provoca sensações de medo quanto aquele que atrai a admiração e, por isso, a sensação de não-pertencimento, de deslocamento (DE NARDI, 2009, p. 02). Por isso a língua do outro causa estranhamento e a sensação de que não é possível tê-la como sua.

<sup>15</sup> “[...] imaginary game items are actually bought and sold for real money outside the game.” [Tradução minha].

<sup>16</sup> Fonte: <http://about.king.com/games/candy-crush-saga>.

alguns artefatos, como “super-doces” ou mais “vidas”, conhecidos no jogo como “*Boosters*” (em português, “intensificador”). No mundo real, não se compram doces para melhorar o desempenho em algum aspecto da vida, mas no jogo, a compra pode fazer com que o jogador evolua mais rapidamente. Porém, o jogador está ciente que a compra com dinheiro real só tem valor no jogo. Isso também acontece na aprendizagem de línguas. Em uma aula de língua inglesa, por exemplo, é possível criar valores que só sejam válidos durante a aula. Em minha experiência como professora, combinei com meus alunos que, quando fazemos alguma atividade mais desafiadora ou algum tipo de jogo na aula, eles são recompensados com algum doce. Esse sistema de recompensa somente é pertinente na aula de inglês. Os meus alunos não esperam serem recompensados na aula de português da escola regular. Para eles, esse valor combinado na aula de inglês não poderá ser cobrado em outros contextos, pois não terá valor. Isso reforça a ideia de Schell (2008) sobre os valores internos de um jogo e mostra que é possível que aconteça em um ambiente de aprendizagem.

A penúltima característica que Schell (2008) destacou foi a capacidade dos *games* engajarem os jogadores. Um jogo, devido às características discutidas anteriormente, faz com que o jogador sinta-se “mentalmente imerso”<sup>17</sup> (SCHELL, 2008, p. 33). Ao iniciar um jogo, o jogador sente-se motivado a vencer os desafios e chegar à vitória. Para isso, é necessário que o jogo seja interessante e que tenha uma história, ou um enredo, que prenda sua atenção<sup>18</sup>. Essas características podem ser usadas em aula de língua pelas semelhanças que apresentam com o processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Não há razão para não usar o que interessa ao aluno em uma aula de língua. Se o aluno gosta de desafios, podemos desafiá-lo em atividades de língua. Se for um enredo interessante que o motiva, podemos criar esse enredo. Coleções didáticas de inglês já integraram narrativas e personagens em suas atividades, porém nem sempre conseguem engajar o aprendiz. O professor pode investigar os interesses de seus alunos e criar seu próprio

---

<sup>17</sup> “[...] mentally immersed” [Tradução minha].

<sup>18</sup> Esta afirmação baseia-se nos resultados da pesquisa. Muitos dos sujeitos entrevistados afirmam que o que mais os prende a um jogo é a história, ou seja, o enredo.

enredo. Caso os alunos gostem de *games*, porque não *gamificar*<sup>19</sup> a aula de inglês?

Por fim, a última característica que Schell (2008) encontrou nos *games* é que eles são sistemas formais e fechados. O autor, então, analisa cada elemento dessa característica. Ele conceitua “sistema” como “elementos interrelacionados que trabalham juntos”<sup>20</sup>. Já “formal” quer dizer que “o sistema é claramente definido, ou seja, tem regras”<sup>21</sup> e “fechado”, que ele considera o mais interessante, “quer dizer que há limites no sistema”<sup>22</sup> (SCHELL, 2008, p. 33). Ele se refere a esses limites como os sentimentos que os jogadores têm quando estão imersos no jogo. Esses sentimentos se limitam ao que acontece durante o jogo e são interrompidos quando o jogo é interrompido. Esse sistema fechado, que envolve diferentes sentimentos e que são pertinentes a determinado contexto, também pode ser percebido na aprendizagem de línguas. Enquanto o aprendiz está em um ambiente de aprendizagem, ele concentra seus esforços para resolver os problemas surgidos naquela situação, pois no momento da aula, é a atividade proposta que está em destaque para ele. Os sentimentos envolvidos naquela atividade, porém, são exclusivos, ou seja, estão dentro do sistema formal e fechado da aprendizagem de uma língua. Assim como nos *games*, a aprendizagem de línguas tem suas próprias regras e tem vários elementos (motivação, estratégias usadas pelo professor e pelos alunos, material pertinente, etc.) funcionando juntos para que a aprendizagem ocorra. Por isso, os sistemas e limites envolvidos nos jogos e na aprendizagem de línguas têm pontos de convergência importantes de serem considerados ao discutirmos os processos de ensino/aprendizagem de línguas.

Esses são alguns exemplos de semelhanças entre *games* e aprendizagem de línguas. Essas semelhanças são baseadas na minha interpretação e experiência como professora, observadora de jogadores em

---

<sup>19</sup> O termo “gamificar” vem da expressão em inglês *gamification* que, segundo Groh (2012) significa “the use of game design elements in non-game contexts” (p. 39). No contexto explicitado aqui, seria algo como transformar a sala de aula de língua em um ambiente com elementos de games.

<sup>20</sup> “[...] interrelated elements that work together.” [Tradução minha].

<sup>21</sup> “[...] the system is clearly defined, that is, has rules.” [Tradução minha].

<sup>22</sup> “It means that there are boundaries to the system”. [Tradução minha].

atividade e em leituras prévias. Acredito que, por terem tanto em comum, os *games* podem ser úteis na educação formal e beneficiar alunos e professores ao criar um ambiente favorável, por trabalhar com algo de interesse do aluno e, conseqüentemente, eficaz em sala de aula.

### 2.3 A Teoria do Conectivismo: uma nova teoria de aprendizagem?

Neste item, serão apontadas características do Conectivismo, como e porque ela é considerada uma nova teoria de aprendizagem e uma discussão sobre a necessidade de uma nova teoria no contexto atual.

#### 2.3.1 O que é o conectivismo?

O Conectivismo foi idealizado pelos autores Siemens (2004) e Downes (2005) que o criaram, cada um de seu ponto de vista<sup>23</sup>, mas com objetivos comuns. O Conectivismo surgiu como uma nova teoria de aprendizagem, pois, segundo Siemens (2004, p. 01), as teorias anteriores não davam mais conta do contexto de ensino/aprendizagem atual, considerando que foram formuladas em um tempo em que a educação não era influenciada pelo impacto da tecnologia, como acontece atualmente. Portanto, os autores notaram a necessidade de estudar uma nova forma de explicar os processos de aprendizagem atuais, que têm de lidar com a velocidade de mudança das informações e a facilidade de acesso a elas. Tentando encontrar um conceito básico para a teoria, Siemens a definiu da seguinte maneira (2004, p. 7):

Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de

---

<sup>23</sup> Os dois autores têm pontos em comum em suas teorias, porém há algumas discordâncias entre eles. Em seu trabalho "Connectivism and Connective Knowledge" (2012), Downes reserva um capítulo (p. 63-64) para escrever sobre quão vago é George Siemens em relação a alguns conceitos sobre Conectivismo. (Pode-se acessar esse trabalho pelo endereço: <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/CONNECTIVEKNOWLEDGE.pdf>).

nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento.<sup>24</sup>

Com o advento da internet, as informações circulam de forma acelerada e o que é aceito hoje pode não ser aceito amanhã. O acesso a elas é (quase) universal<sup>25</sup> e há uma grande facilidade de contato com tais informações. Porém, é necessário ser crítico em relação a distinguir quando a informação é útil ou não. Esta fácil acessibilidade e a rapidez na transformação de informações são levadas em conta no Conectivismo. Para Siemens (2004, p. 7) é vital a habilidade de reconhecer quando novas informações alteram o panorama baseado em decisões tomadas anteriormente.

Downes (2012) também conceituou o conectivismo. Para ele, o conectivismo “é uma tese em que o conhecimento é distribuído em uma rede de conexões, e, portanto que a aprendizagem consiste na habilidade de construir e atravessar essas redes”<sup>26</sup> (DOWNES, 2012, p. 85). O autor ainda define que conhecimento, nessa teoria, é o “conjunto de conexões formadas por ações e experiências” (p. 85)<sup>27</sup>. Ele lembra também que, no conectivismo, o conhecimento não é proposicional<sup>28</sup>, ele é formado por meio das conexões e essas são formadas naturalmente por um processo de associação (p. 85). É possível verificar pontos de convergência entre os dois autores, embora Downes seja mais objetivo em suas definições. Os dois concordam que a aprendizagem acontece por meio de conexões, por exemplo.

---

<sup>24</sup> “Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing”. [Tradução disponível em <http://www.webcompetencias.com/textos/conectivismo.htm>]

<sup>25</sup> Segundo o site do Governo Federal Brasileiro, o acesso à internet em lares no país aumentou de 38% em 2011 para 45% em 2012. A pesquisa foi feita pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), que avalia o acesso à internet, telefonia fixa e móvel em 157 países. Em 2012, 37% dos lares brasileiros tinham internet banda larga e 88% dos brasileiros estava coberta com tecnologia 3G. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/governo/2013/10/domicilios-com-acesso-a-internet-no-brasil-crescem-de-38-2011-para-45-em-2012>. Acesso: 16/12/2013.

<sup>26</sup> “the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks. [Tradução minha].

<sup>27</sup> “the set of connections formed by actions and experience.” [Tradução minha].

<sup>28</sup> O conhecimento proposicional, segundo o *website* <http://www.theoryofknowledge.info/>, é o conhecimento de fatos, por exemplo, “Sabe-se que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil”.

Assim como as outras teorias de aprendizagem, o Conectivismo tem princípios que regem como o processo de ensino-aprendizagem conectivo deve acontecer. Abaixo, estão listados os princípios, como enumerou Siemens (2004, p. 7):

- Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
- Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
- É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
- Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
- A tomada de decisão é por si só um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam, é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão.<sup>29</sup>

Esses princípios são as bases do Conectivismo, ou seja, é a partir deles que Siemens tenta descrever como um ensino conectivista deve acontecer. Por

---

<sup>29</sup> - Learning and knowledge rests in diversity of opinions.

- Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources.

- Learning may reside in non-human appliances.

- Capacity to know more is more critical than what is currently known

- Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.

- Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill.

- Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities.

- Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision”. [Tradução minha].

exemplo, deve-se levar em consideração que as decisões tomadas em relação à aprendizagem são baseadas em fundamentos que mudam rapidamente, isto é, novas informações são adquiridas a todo o momento por professores e alunos, mas é importante distinguir quais informações são relevantes ou não (SIEMENS, 2004, p. 06).

Por ser uma teoria nova, ela representa um desafio de repensar o processo de ensino/aprendizagem e, por isso, diversas críticas surgiram. No item a seguir, apresento algumas delas e as discussões propostas pelos críticos do Conectivismo.

### 2.3.2 Precisamos de outra teoria da aprendizagem?

Essa pergunta surge, pois, logo que foi divulgado, o Conectivismo recebeu críticas que duvidavam de sua classificação como teoria da aprendizagem. Autores publicaram críticas sobre o assunto e alguns questionavam se o Conectivismo poderia ser considerado uma teoria ou apenas uma pedagogia. Esse foi o caso da crítica feita por Plön Verhagen (2006) no artigo denominado “*Connectivism: a new learning theory?*”, onde o autor argumenta que a teoria seria baseada em “filosofias infundadas” (p. 01). Resumidamente, as críticas de Plön Verhagen se centram em três áreas:

1) O Conectivismo não é uma teoria, mas uma pedagogia: segundo o autor, as teorias da aprendizagem estão no nível instrucional e não no nível do currículo, isto é, as teorias dizem *como* a aprendizagem ocorre e as pedagogias (que estariam no nível do currículo) dizem *o que* e *porque* tais elementos são aprendidos. O autor considera, portanto, que o Conectivismo diz o que deve ser aprendido quando acusa Siemens de representar seus pontos de vista sobre um desenvolvimento estruturado de conhecimentos que se ajustam aos tempos atuais e do tipo de competências de informação que os alunos devem adquirir para isso. Ainda, diz que Siemens encontra falhas nas outras teorias, mas que essas falhas estão no nível do currículo e não da instrução e que, por isso, não são falhas pertinentes (VERHAGEN, 2006, p. 01).

2) Os princípios preconizados pelo Conectivismo estão presentes em outras teorias da aprendizagem: aqui, o autor divide os princípios da teoria de

Siemens (apresentados no item 2.3.1) em grandes categorias e diz que não há nada de novo, a não ser a linguagem relacionada ao Conectivismo. O autor ainda afirma que os princípios não estão suficientemente ligados aos argumentos e aos exemplos de como a teoria funcionaria na prática (VERHAGEN, 2006, p. 02).

3) A aprendizagem pode residir em mecanismos não-humanos? Esta questão é discutida pelo autor, que inclui um toque de ironia na sua crítica. Ele diz que:

“[T]omado literalmente , este princípio refere-se a objetos que aprendem. Siemens define a aprendizagem como "conhecimento acionável", que "pode residir fora de nós mesmos ( dentro de uma organização ou de um banco de dados)" . Esta definição é notável porque a aprendizagem não é definida como um processo mas como resultado. Se adotarmos essa definição de aprendizagem, então, a observação de que esse conhecimento pode residir em um banco de dados ou organização é trivial.”<sup>30</sup> (VERHAGEN, 2006, p. 03)

O autor ainda compara o princípio de que a aprendizagem reside em mecanismos não-humanos com o fato de que as pessoas fazem isso todo dia, quando usam uma calculadora ou quando usam um software para processamento de dados. E ainda comenta que suspeita que Siemens

“atribui tanta importância ao princípio dos dispositivos não-humanos, porque é a sua visão de que, em uma sociedade onde a tecnologia da informação está em todos os lugares, a aprendizagem logo terá lugar em uma interação contínua com sistemas de informação e em que o aluno decide conscientemente que tarefas cognitivas que ele próprio se compromete e quais ele delega a um sistema de software. E, de tal forma que ele integra o conhecimento armazenado dentro do sistema, com o conhecimento que ele tem em seu cérebro num todo, que o aluno considera ser o seu próprio conhecimento.”<sup>31</sup> (VERHAGEN, 2006, p. 04)

---

<sup>30</sup> Taken literally, this principle refers to objects that learn. Siemens defines learning as “actionable knowledge” that “can reside outside of ourselves (within an organization or a database)”. This is a remarkable definition because learning is not defined as a process but as a result. If we adopt this definition of learning, then the observation that this knowledge can reside in a database or organisation is trivial. [Tradução minha]

<sup>31</sup> assigns so much significance to the principle of the non-human appliances because it is his vision that in a society where information technology is everywhere learning will soon take place in a continuous interaction with information systems and in which the learner consciously decides which cognitive tasks he undertakes himself and which ones he delegates to a software system. And in such a way that he integrates the knowledge stored within the system with the knowledge he has in his brain into a single whole which the learner considers to be his own knowledge. [Tradução minha]

Outro crítico da teoria do Conectivismo é o autor Bill Kerr (2007). Kerr afirma que o Conectivismo é uma teoria desnecessária e que as teorias existentes já dariam conta da aprendizagem de forma satisfatória nessa nova era tecnologicamente conectada. O autor ainda afirma que a relação entre os ambientes de conhecimento internos e externos já havia sido formulada no Construtivismo Social de Vygotsky e outros princípios também já haviam sido explicados em teorias anteriores (Construtivismo de Papert e na Cognição Ativa e incorporada de Clark) (LEAL, 2009, p. 03).

Kop & Hill (2008) também criticaram o Conectivismo em um artigo denominado “*Connectivism: learning theory of the future or vestige of the past?*”, argumentando que

Uma mudança de paradigma, na verdade, pode estar ocorrendo na teoria educacional, e uma nova epistemologia pode estar emergindo, mas não parece que as contribuições do Conectivismo para o novo paradigma garantam que ele possa ser tratado como uma teoria de aprendizagem em separado e de direito. O Conectivismo, no entanto, continua a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e emergência de novas pedagogias, onde o controle está mudando a partir do tutor para o aluno cada vez mais autônomo. (KOP & HILL, 2008, p. 12).<sup>32</sup>

Vários outros críticos da teoria surgiram com o tempo (Tony Foster (apud DOWNES, 2012), Kop (2011) e Sobrino Morrás (2011), Ryberg (2009), Zapata (2011), Cochrane (2011), etc) e suas críticas são semelhantes às expostas aqui: duvidam da autonomia da teoria, de sua necessidade, de sua classificação. Os autores do Conectivismo, Siemens e Downes, procuraram responder a essas críticas, justificando a necessidade da teoria no panorama atual de ensino. Uma resposta formulada por Siemens à crítica de Verhagen (2006) gerou um artigo intitulado “*Connectivism: learning theory or pastime of the self-amused?*”. Essa resposta será discutida no item a seguir.

---

<sup>32</sup> “A paradigm shift, indeed, may be occurring in educational theory, and a new epistemology may be emerging, but it does not seem that connectivism’s contributions to the new paradigm warrant it being treated as a separate learning theory in and of its own right. Connectivism, however, continues to play an important role in the development and emergence of new pedagogies, where control is shifting from the tutor to an increasingly more autonomous learner.” [Tradução minha].

### 2.3.3 As outras teorias de aprendizagem: porque não são suficientes para o ensino atual?

Quando surgiu, o Conectivismo recebeu diversas críticas que duvidavam de sua classificação como teoria da aprendizagem comparada às outras já existentes. Essa dúvida era principalmente em relação à necessidade de uma nova teoria da aprendizagem, pois alguns críticos consideravam as existentes como suficientes, conforme discutido no item anterior.

Em resposta à crítica de Plön Verhagen, Siemens (2006) escreve uma extensa e bem fundamentada resposta onde o autor reafirma alguns postulados do Conectivismo que ele havia defendido no artigo de 2004. O autor admite que, devido à velocidade das mudanças das informações, do artigo de 2004 para o de 2006, houve mudanças decorrentes da evolução da tecnologia. O autor cita diversas novas plataformas *online* (Web 2.0, blogs, wikis, YouTube, entre outras) que haviam surgido entre um artigo e outro para justificar as mudanças ocorridas na teoria (SIEMENS, 2006, p. 04). Para validar sua teoria, Siemens (2006) parte das cinco perguntas fundamentais formuladas por Ertmer e Newby (1993) para definir uma teoria de aprendizagem. São elas:

1. Como ocorre a aprendizagem?
2. Quais os fatores que influenciam a aprendizagem?
3. Qual é o papel da memória?
4. Como ocorre a transferência?
5. Que tipos de aprendizagem são mais bem explicados pela teoria?

Para melhor visualização das respostas, Siemens (2006) organizou um quadro onde respondia a cada pergunta à luz dos princípios de cada teoria de aprendizagem existentes (Behaviorismo, Cognitivismo, Construtivismo e Conectivismo). O quadro encontra-se a seguir:

Questão	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	Caixa preta – observável e foco principal no comportamento	Estruturada, computacional	Social, o significado é criado por cada aprendiz (pessoal)	Distribuída em uma rede, social, avançada tecnologicamente, reconhece e interpreta padrões
Quais os fatores que influenciam a aprendizagem?	Parte de recompensa, punição, estímulo	Esquema pré-existente, experiências prévias	Compromisso, participação, social, cultural	Diversidade das redes
Qual é o papel da memória?	Memória é o circuito de experiências repetidas — onde recompensa e punição são mais influentes	Codificação, armazenamento, recuperação	Conhecimento prévio misturado com o conhecimento atual	Padrões adaptativos, representantes do estado atual, existente em rede
Como ocorre a transferência?	Estímulo, resposta	Duplicando as construções de conhecimento do “conhecedor”	Socialização	Conectando-se a (mais) nós
Que tipos de aprendizagem são mais bem explicados pela teoria?	Aprendizagem baseada em tarefas	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problemas	Social, vaga (“mal definidos”)	Aprendizagem complexa, rápida mudança de núcleo, diversas fontes de conhecimento

Quadro 2: Comparação entre teorias de aprendizagem.

Fonte: (SIEMENS, 2006, p. 36). [Tradução minha]

Ao visualizar o quadro acima, é possível notar que as perguntas foram respondidas de forma coerente em todas as teorias, inclusive segundo os princípios do Conectivismo. Isso mostra que, se o Conectivismo tem respostas para as mesmas perguntas respondidas por outras teorias, pode-se considerá-lo como uma teoria também. Siemens (2006, p. 37) destaca que um dos princípios que merece mais atenção no Conectivismo é a visão de que “o conhecimento é um processo de formação de redes”<sup>33</sup> e que a teoria é focada

<sup>33</sup> “learning is a process of network formation.” [Tradução minha]

na ligação a fontes de conhecimento e não simplesmente em como o conhecimento é formado em nossas mentes.

Em relação a como o conhecimento acontece, Downes (2012) define que “o conhecimento é, nessa teoria, literalmente o conjunto de conexões formadas por ações e experiências”<sup>34</sup> e, por isso, o conhecimento não pode ser transferido de uma pessoa a outra e nem construído; ele acontece quando nos conectamos a diferentes redes e interpretamos novas informações (DOWNES, 2012, p. 85). O autor escreve que “conexões se formam naturalmente, por um processo de associação, e não são ‘construídas’ por algum tipo de ação intencional” (2012, p. 85)<sup>35</sup>. Portanto, nessa teoria o conhecimento não pode ser considerado como algo possível de ser construído; ele acontece de acordo com as redes a que estamos ligados.

Em artigo de 2008, intitulado “Qual é a ideia única ao Conectivismo?”<sup>36</sup>, Siemens discute cinco ideias que fazem do Conectivismo uma teoria única. A primeira diz que o Conectivismo é a aplicação de princípios de rede para definir tanto o que é conhecimento quanto o que é aprendizagem. Nessa teoria, o conhecimento é o padrão de conexões que fazemos e a aprendizagem acontece na criação de novas ligações e padrões e também é a habilidade de manobrá-las. (SIEMENS, 2008, p. 03).

A segunda aborda como os princípios da aprendizagem conectivista levam em consideração diversos níveis – biológico/neural, conceitual, social e/ou exterior. Nas palavras de Siemens (2008, p. 03):

a mesma estrutura de aprendizagem que cria conexões neurais pode ser encontrada na forma como vinculamos ideias e nos conectamos com pessoas e fontes de informação. Uma única regra para governar a todos os níveis.<sup>37</sup>

A terceira razão para considerar o Conectivismo único incide sobre a inclusão da tecnologia como parte da distribuição da cognição e

---

<sup>34</sup> “Knowledge is, on this theory, literally the set of connections formed by actions and experience.” [Tradução minha].

<sup>35</sup> “Connections form naturally, through a process of association, and are not 'constructed' through some sort of intentional action.” [Tradução minha].

<sup>36</sup> “What is the unique Idea in Connectivism?” [Tradução minha].

<sup>37</sup> “The same structure of learning that creates neural connections can be found in how we link ideas and in how we connect to people and information sources. One scepter to rule them all.” [Tradução minha].

conhecimentos. Aqui, o autor reforça mais uma vez a ideia que o conhecimento reside nas conexões que fazemos a redes de informações ou a pessoas.

A quarta razão trata do contexto. Aqui, o autor reconhece a natureza fluida dos conhecimentos e das conexões baseadas no contexto. Por isso, segundo Siemens, torna-se cada vez mais dispensável que nos concentremos menos em conhecimentos pré-definidos e mais em interações com outros e também no contexto em que ocorrem as interações. Para o autor, “[o] contexto leva tanto a um espaço de conhecimento conexão/troca quanto os envolvidos na troca.”<sup>38</sup> (SIEMENS, 2008, p. 03, 04).

Na última razão o autor expõe que entendimento, coerência, interpretação e significado são elementos que estão presentes no Construtivismo, um pouco menos presentes no Cognitivismo e ausentes no Behaviorismo. No Conectivismo, discute-se que a fluidez e a abundância de informações aumentam esses elementos a uma importância crítica. Essa teoria tem suas raízes no clima de abundância, mudanças rápidas, diversidade de fontes de informação e perspectivas bem como a necessidade fundamental de dar sentido ao caos (SIEMENS, 2008, p. 04).

Com esses argumentos, pode-se considerar o Conectivismo como uma teoria de aprendizagem que leva em conta o estado atual do ensino, onde os alunos estão cada vez mais conectados e, muitas vezes, com mais informações do que os professores, que discutem seu papel em sala de aula. Portanto, considerar que as conexões feitas levam ao conhecimento e pensar o Conectivismo como uma filosofia (de acordo com a proposta de Siemens) pode ser um meio para uma nova forma de aprendizagem.

---

<sup>38</sup> “The context brings as much to a space of knowledge connection/exchange as do the parties involved in the exchange.” [Tradução minha].

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo serão expostas as questões metodológicas referentes à coleta de dados.

#### 3.1 Contextualização

A ideia inicial desta pesquisa surgiu por observações de como os alunos que estavam aprendendo a língua afirmavam que a aprendiam mais jogando vídeo games do que em aulas formais. Além desses alunos, pessoas que nunca haviam frequentado cursos de língua inglesa, a não ser o ensino regular de inglês das escolas<sup>39</sup>, atribuíam seu conhecimento na língua aos *games*. Em conversas informais com amigos com essas características, notei que era possível me comunicar em inglês com eles. Portanto, decidi investigar como era possível aprender uma língua apenas jogando vídeo games.

#### 3.2 A seleção dos sujeitos

O *corpus* é composto de entrevistas feitas com cinco sujeitos de idades entre 17 e 30 anos, que afirmam ter aprendido a língua inglesa por meio de *games* e não frequentaram cursos livres de língua inglesa. Além dos *games*, o único contato com o ensino formal da língua poderia ser o da escola regular. A exigência mais específica foi a restrição a sujeitos que tenham frequentado cursos livres de língua inglesa, pela possibilidade de influenciar nos resultados da pesquisa.

#### 3.3 Estrutura das entrevistas

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, foi feita uma entrevista com os sujeitos que concordaram em participar. Essa entrevista foi “de estrutura flexível” (BOGDAN & BICKLEN, 1994, p. 17), pois “[o] caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua

---

<sup>39</sup> Não pretendo desvalorizar, dessa forma, o ensino de inglês em escolas regulares, desacreditando de sua eficácia. Esta afirmação apenas leva em conta a crença dos próprios sujeitos selecionados para a pesquisa, que poderá ser observada no capítulo 4.

perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”. Embora a entrevista contenha algumas perguntas, elas serviram apenas para conduzir os sujeitos ao tema da pesquisa, mas deixaram as possibilidades de resposta em aberto. Essas perguntas estão nos ANEXOS em português e inglês. As perguntas em português foram elaboradas com a finalidade de conhecer melhor o jogador e suas preferências. Já as perguntas em inglês foram direcionadas a testar como o sujeito se comunica na língua, verificando se ele é capaz de aplicar os conhecimentos e estratégias apreendidas nos *games* a outros contextos. As perguntas em inglês foram elaboradas com base na “Common Reference Levels: global scale”, publicada pelo *British Council* a fim de classificar em que nível se encontram aprendizes de língua inglesa em testes de proficiência aplicados pela Universidade de Cambridge. Nessa escala, há seis níveis diferentes de proficiência e a descrição do que é exigido em cada um deles. A escala encontra-se no Quadro 3.

Nível Proficiente	C2	Consegue entender com facilidade tudo que escuta ou lê. Consegue resumir informações de diferentes fontes faladas ou escritas, reconstruindo argumentos e explicações em uma apresentação coerente. Consegue se expressar espontaneamente, com bastante fluência e precisão, identificando diferenças tênues de significado até mesmo em situações mais complexas.
	C1	Consegue entender um grande número de textos difíceis e longos e reconhecer significados implícitos. Consegue se expressar fluente e espontaneamente sem precisar procurar muito as palavras. Consegue usar a linguagem flexível e efetivamente para propósitos sociais, acadêmicos e profissionais. Consegue produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando uso controlado de padrões organizacionais, conectores e elementos coesivos.
Nível intermediário	B2	Consegue entender as ideias principais de textos complexos com tópicos concretos e abstratos, incluindo

		discussões técnicas no seu campo de especialização. Consegue interagir com um grau de fluência e espontaneidade que possibilita a interação com falantes nativos sem grandes problemas para nenhuma das partes. Consegue produzir textos claros e detalhados em diversos temas e explicar um ponto de vista sobre um tópico mostrando as vantagens e desvantagens de várias opções.
	B1	Consegue entender os pontos principais de <i>inputs</i> padrões e claros sobre assuntos familiares normalmente encontrados no trabalho, escola, lazer, etc. Consegue lidar com a maioria das situações que podem surgir em uma viagem a um lugar onde a língua é falada. Consegue produzir textos simples sobre temas que lhes são familiares ou de interesse pessoal. Consegue descrever experiências e eventos, sonhos, expectativas e ambições e dar breves justificativas e explicações sobre opiniões e planos.
Nível Básico	A2	Consegue entender frases e expressões usadas frequentemente, relacionadas a áreas de relevância mais imediata (por exemplo, informações básicas pessoais e sobre a família, compras, geografia local e de trabalho). Consegue se comunicar em tarefas simples e rotineiras que requeiram uma troca simples e direta de informações sobre assuntos familiares e de rotina. Consegue descrever em termos simples aspectos do seu passado, ambiente imediato e assuntos de áreas de necessidade imediata.
	A1	Consegue entender e usar expressões cotidianas e frases muito simples que visam à satisfação das necessidades de um tipo concreto. Consegue se apresentar e apresentar outros e consegue perguntar e responder questões sobre detalhes pessoais, como onde o

	interlocutor mora, quem conhece e coisas que possui. Consegue interagir de forma simples desde que a pessoa com quem interage fale lenta e claramente e esteja preparada para ajudar.
--	---

Quadro 3: Escala de níveis de proficiência em língua inglesa.

Fonte: <http://www.britishcouncil.org/>. [Tradução minha].

Como o contexto criado para a entrevista era uma conversa, as definições relacionadas à habilidade de comunicação oral e compreensão oral foram levadas em conta para a elaboração das perguntas da entrevista, já que o sujeito não estaria exposto a nenhum texto escrito e não precisaria escrever.

Foram elaboradas dez perguntas em português e oito perguntas em inglês. Essas obedeceram ao seguinte esquema: duas perguntas de nível A1, duas de nível A2, uma de nível B1, uma de nível B2, uma de nível C1 e uma de nível C2. A partir das respostas às perguntas, foi possível verificar se o jogador é capaz de usar a língua inglesa em um contexto diferente dos jogos e se ele consegue compreender e se comunicar oralmente. As entrevistas foram gravadas em concordância com os sujeitos.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, as entrevistas feitas com os sujeitos serão analisadas de acordo com os fundamentos teóricos adotados nesta pesquisa.

### 4.1 Comentários iniciais

As entrevistas feitas a fim de coletar os dados necessários para esta pesquisa foram obtidas com sujeitos voluntários de idades entre 17 e 30 anos e foram feitas de forma presencial ou via Skype e foram gravadas com consentimento dos sujeitos. Todos eles são do sexo masculino e afirmam que não estudaram inglês fora da escola regular. Os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde ficaram cientes dos termos da pesquisa e que não estão anexados ao texto final para manter secreta a identidade dos mesmos. Doravante, os cinco sujeitos serão referenciados como S1 (sujeito 1), S2 (sujeito 2), S3 (sujeito 3), S4 (sujeito 4) e S5 (sujeito 5). A ordem das análises será de acordo com a ordem que as entrevistas foram feitas.

### 4.2 Análise das entrevistas

Este item contém as análises das entrevistas com cada sujeito de acordo com a metodologia traçada para esta pesquisa e com o referencial teórico que a baseia.

#### 4.2.1 Análise da entrevista com o sujeito 1

O sujeito 1 (doravante, S1) tem 24 anos, é estudante do curso de Propaganda e Marketing e reside na cidade de Santa Maria, RS. Esta entrevista foi feita e gravada via Skype. Começamos conversando, em português, sobre o sujeito, suas preferências em relação aos *games* e também em relação à língua inglesa na sua vida e nos *games* que joga. Em seguida, começamos a entrevista em inglês, sobre assuntos aleatórios, com o objetivo

de criar um contexto, extrajogo, onde S1 pudesse se expressar em inglês. Ele foi informado que, se fosse o caso, não era necessário responder a todas as perguntas. Dessa forma, seria possível observar o nível de fluência do sujeito na língua.

As primeiras perguntas foram sobre o jogador. Perguntei há quanto tempo ele joga vídeo games e quanto tempo ele joga por dia. S1 respondeu que joga há 21 anos e que, atualmente, joga de duas a dez horas por dia. Em seguida, perguntei quais os tipos de jogos que ele joga. Ele afirmou que prefere *games* do tipo RPG<sup>40</sup> (*Role-playing games*), FPS<sup>41</sup> (*First-person shooter*), TPS<sup>42</sup> (*Third-person shooter*), aventura, ação, corrida, etc. e que no momento seu *game* favorito é a última versão de GTA (*Grand Theft Auto*) para PlayStation 3. Esse jogo tem objetivos de roubar, matar e praticar crimes em geral.

S1, ao falar de *games* e sobre *games*, é bastante entusiasmado. Foi possível observar que ele tem conhecimento além do básico sobre o assunto abordado, isto é, consegue conversar sobre aspectos do *game* em si e aspectos técnicos que ele observa quando joga ou que pesquisa em *websites*. Pode-se observar isso na resposta dada à pergunta sobre os tipos de jogos que ele joga. Outro exemplo aconteceu quando S1 foi perguntado sobre o que o faz escolher um *game* (Depoimento 1-S1):

“Conta um pouco a história, não tanto, dependendo do jogo. Jogabilidade, tipo, ele tem que ser acessível. Hoje em dia, antes não era assim, mas hoje em dia gráfico conta bastante pro jogo, né? E dependendo, por exemplo, se tu vai jogar com alguém, também o nível de interação entre os dois personagens.”

Depoimento 1-S1

---

<sup>40</sup> RPG é um tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema de regras predeterminado, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente. As escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar.

<sup>41</sup> FPS é um gênero de jogo de computador e vídeo game, no qual se enxerga apenas o ponto de vista do protagonista, como se jogador e personagem do jogo fossem o mesmo observador.

<sup>42</sup> TPS é um gênero de jogos eletrônicos, normalmente apresentado com gráficos em 3D, onde o jogador vê o seu personagem em uma perspectiva em terceira pessoa, geralmente com uma câmera nas costas do personagem.

Esta resposta demonstra que o sujeito tem conhecimento sobre *games* que vão além do conhecimento do *game* em si; ele sabe como avaliar um jogo, levando em consideração alguns elementos técnicos, presentes em estudos sobre design de *games* (SCHELL, 2008).

As perguntas a seguir foram sobre a língua inglesa. Comecei perguntando se ele considerava que sabia inglês. S1 diz que acredita que não teria dificuldades em usá-la em situações reais, mas ressalva que seu desempenho na língua não é excelente. Quando lhe perguntei em quais habilidades da língua inglesa ele se considerava mais proficiente, respondeu que se sentia mais confiante com a compreensão auditiva e oral. Quanto à habilidade escrita, respondeu que não a utilizava com a mesma frequência das outras e que, portanto, acreditava ser essa sua habilidade mais fraca. Quanto à leitura, afirmou que a exercitava nos jogos, ao ler as histórias introdutórias ou durante o jogo. Além disso, em outro momento da entrevista, perguntei a respeito de fóruns *online* sobre *games*, pois esses fóruns, quando em inglês, são mais uma oportunidade de contato com a língua. S1 respondeu que frequenta pouco os fóruns para fazer perguntas, pois lá já existem perguntas que outros jogadores fizeram e que podem servir para seu jogo e segundo S1, a maioria dos jogos mais populares tem fóruns em português, portanto, o contato com a língua inglesa nos jogos e nos fóruns está diminuindo. Afirmou, também, que atualmente muitos dos jogos mais populares já estão disponíveis em português e, quando não estão, a dublagem já está sendo feita.

Quando perguntado se havia frequentado cursos livres de língua inglesa, S1 afirmou que nunca frequentou aulas de inglês além das aulas em escola regular. Perguntei se as aulas da escola o ajudavam de alguma forma nos jogos. Admitiu que, quando jogava na época da escola, o que aprendia era útil em algumas situações dos jogos. Ainda disse que atualmente não estuda mais inglês, pois está cursando a universidade e, portanto, o que sabe de inglês se deve a “70% do vídeo game e 30% de filmes” (palavras do sujeito).

Quando perguntado sobre os obstáculos em relação à língua nos jogos, disse que, quando encontra algum problema e é algo que não consegue superar considerando o contexto, procura tradutores *online* para tirar suas

dúvidas. As maiores barreiras são em relação às gírias usadas em alguns jogos, mas não deixa de jogar por causa da língua.

Na entrevista em inglês, as perguntas tinham assuntos aleatórios. Falamos sobre *games* e também sobre assuntos pessoais, como apresentação de si mesmo e de outra pessoa, etc. As perguntas foram criadas de acordo com o que está descrito no Quadro 3. O entrevistado tinha a opção de não responder às perguntas que não entendesse ou não conseguisse.

Para começar, S1 deveria se apresentar em inglês e falar sobre sua vida, suas preferências, etc. O sujeito respondeu de forma satisfatória, demonstrando bom conhecimento da língua. Mesmo em uma pergunta simples, usou vocabulário mais avançado, como quando disse “*I like to play videogames, obviously.*” O advérbio usado na frase anterior não é comumente usado por iniciantes, portanto o seu uso demonstra conhecimento além do básico. O mesmo ocorreu quando foi solicitado que falasse sobre um amigo. Nesse caso, seria necessário que o sujeito lembrasse a conjugação de verbos para terceiras pessoas em inglês, entre outros aspectos gramaticais. Todas as informações solicitadas foram dadas e estavam gramaticalmente corretas, com exceção do uso de algumas preposições, como em “*He studies in UNIFRA.*” A conjugação do verbo está adequada, porém o uso da preposição *in*, ao invés de *at*, nesse contexto não seria a melhor escolha. Além das informações pedidas, outras foram dadas, o que demonstra que o sujeito tem a habilidade de compreender o que foi perguntado e complementar com informações que considera relevantes.

Em seguida, foi questionado sobre suas atividades em seu tempo livre. Esta pergunta também foi respondida de acordo com o que era esperado, levando em consideração que S1 pôde expressar mais de uma atividade que fazia em seu tempo livre: “*Hang out with my girlfriend, I like to stay at home watching TV and playing videogames.*” Pode-se perceber nesta fala que o sujeito usa uma linguagem bastante informal. Começa a primeira sentença esquecendo o uso do sujeito, o que não seria correto se considerarmos a linguagem formal. Porém, como a entrevista tinha o caráter de conversa, pode-se considerar a frase compreensível e informal.

A pergunta seguinte pedia que S1 falasse sobre seu passado: se jogava vídeo games quando era criança e que tipo de jogos jogava. O sujeito compreendeu a pergunta, mas começou sua resposta com uma frase no presente: “*Yes, I begin with three years old*”. É possível entender o que foi dito, portanto pode-se concluir que o sujeito entendeu a pergunta, mas não tem uma acurácia gramatical da língua. Após a resposta, foi perguntado sobre o tipo de jogo que era jogado na época. O entrevistado diz que, na época, não existiam tantas opções de jogos: “*In that time, we doesn’t have so many games to play*”. Novamente, a estrutura gramatical da frase não está adequada, mas é possível compreender o que foi dito, o que demonstra que S1 não tem preocupação com esse aspecto, porém tem uma boa compreensão auditiva e não se sente intimidado ou com medo de se expressar oralmente. Além disso, pode-se observar que S1 não se preocupa com a sistematização da língua, já que se arrisca em frases estruturalmente inadequadas. Entretanto, isso não o impede de se comunicar.

Em relação aos tipos de jogos, o sujeito afirma não recordar os jogos, somente o que seu pai havia lhe contado. Ele menciona alguns jogos: Raptor<sup>43</sup> e DOOM<sup>44</sup>. Toda interação presente nesses jogos era em inglês, ou seja, S1 já tinha contato com a língua desde criança por meio dos *games*.

Em seguida, perguntei a opinião do sujeito em relação ao futuro dos *games*, considerando os avanços tecnológicos já presentes nos jogos de hoje. S1 disse acreditar que futuramente o jogador estará completamente imerso no jogo, “*surrounded by the game*” em suas palavras, sem ter contato com o mundo exterior enquanto joga. Ele cita o exemplo dos *Rift Glasses*, que são óculos que quando o jogador os está utilizando, não enxerga nada além do jogo (Depoimento 2-S1):

---

<sup>43</sup> Jogo de aviões em 2D (Cygnus Studios, 1994).

<sup>44</sup> Primeiro jogo a ser lançado do tipo FPS (Id Software, 1993).

“In fact, there is today a Rift Glass, that is a glass that you put in your eyes and cover the entire area, and you see everything, you don't see anything else in the room but the game.”

Depoimento 2-S1

Nota-se nessa fala, que S1 consegue se expressar de forma satisfatória, considerando que ele acrescenta informações ao que foi perguntado e as explica com exemplos. Isso demonstra que tem autonomia na língua, podendo escolher palavras que melhor expressem suas ideias. Ainda é possível notar que a resposta é formulada em inglês, o que mostra a fluência de S1, já que consegue pensar na língua. Raros foram os momentos que ele precisou parar sua fala para buscar palavras ou expressões em seu conhecimento prévio para continuar a entrevista.

Na pergunta seguinte, S1 deveria descrever seu *game* favorito, dizendo o que tem de ser feito no jogo, os personagens e porque era seu favorito. Respondeu que, atualmente, joga apenas dez minutos por dia, devido à sua falta de tempo: “*Actually, my favorite game now, I only play ten minutes because I don't have much time.*” Nessa fala, inicia com a palavra “*actually*” (“na verdade”, em português) que, em um primeiro momento seria possível considerar que ele a estava usando com o sentido de “atualmente” em português, pois são falsas cognatas e erros desse tipo são corriqueiros. Porém, ao usar a expressão de tempo “*now*” (“agora”, em português) em seguida, nota-se que o uso da primeira palavra foi adequado ao contexto. Isso demonstra, também, que S1 tem conhecimento da diferença de sentido dessas duas expressões e consegue as utilizar em contextos coerentes. Nessa mesma fala, S1 usa o segmento “*I don't have much time*”. Em inglês, há algumas formas de quantificar elementos (*much, many, few, little, a lot of, plenty, etc.*) e essas têm usos específicos de acordo com o que está sendo quantificado. Por exemplo, dizemos “*much time*”, pois não podemos contabilizar o tempo, mas dizemos “*many hours*”, pois é possível contar horas. São comuns os erros com essas expressões, já que em português essa diferença entre o que se pode ou não contabilizar, não existe. No caso deste sujeito, mesmo sem preocupação com a gramática da língua, ele usa a expressão de forma correta, ou seja, é possível

que com o contato com a língua durante longo período de tempo, ele se acostumou com a expressão. Há a possibilidade de ele não ter conhecimento das razões que se deve usar “*much*” seguido de “*time*” e não “*many*”, mas a exposição à língua o acostumou a usá-la dessa forma.

Em relação ao que deveria ser feito no jogo, S1 descreveu que o jogador tem três opções de personagens para controlar. Nesse jogo, as missões devem ser cumpridas uma de cada vez e o personagem deve matar pessoas, roubar carros e o que for solicitado nas missões: “*You control three persons, you, don’t know, kill everybody, steal cars, steal lots of things and the game is one mission at a time, don’t know.*” Conforme a sua fala em inglês, observo que S1 respondeu a pergunta superficialmente, descrevendo o que foi perguntado com ideias curtas e diretas. Quando precisou de tempo para pensar no que ia dizer em seguida, usou expressões como “*don’t know*” para manter a fluência do discurso. O sujeito usou no começo da frase a expressão “*three persons*”. Normalmente, quando falamos sobre o plural de “pessoa” em inglês, é mais comum o uso de “*people*”. Porém, não seria incorreto o uso de “*persons*” nesse contexto. De acordo com Quinion<sup>45</sup>, há diversas variações quanto ao uso das duas formas de plural da palavra “*person*”. Uma explicação seria que *persons* poderia ser usado quando o número de pessoas é especificado e *people* quando o número não é específico ou muito grande, mas essa preocupação não é comum entre os falantes da língua. A melhor explicação encontrada pelo autor é a de que *people* seria a forma informal e coloquial de *person* e *persons* seria formal<sup>46</sup>. Nesse caso, considerando a natureza informal da conversa, seria mais adequado o uso de *people*. Porém, como o sujeito já demonstrou em outras respostas que não toma cuidados gramaticais quando está falando, tanto o uso de uma expressão quanto o de outra, o faria ser compreendido.

S1 continuou a responder a pergunta, falando sobre seu *game* favorito, que é GTA V (*Grand Theft Auto Five*) e justificou com comentários sobre os

---

<sup>45</sup> Michael Quinion escreve sobre a língua inglesa para o site World Wide Words (<http://www.worldwidewords.org/articles/people.htm>) que investiga as mudanças na língua durante o tempo, sua história, o passado de palavras e curiosidades da língua. De acordo com o texto introdutório da página: “*The English language is forever changing. New words appear; old ones fall out of use or change their meanings. World Wide Words tries to record at least some part of this shifting wordscape by featuring new words, word histories, the background to words in the news, and the curiosities of native English speech.*”

<sup>46</sup> Fonte: <http://www.worldwidewords.org/articles/people.htm>

gráficos do jogo que, segundo o sujeito, são os melhores para o console PlayStation 3 (Sony, 2006). Além disso, falou da expectativa de seu lançamento logo antes da substituição do console PlayStation 3 para o PlayStation 4, lançado em 2013 (Depoimento 3-S1):

“First because of the expectation of his launch. I waited, I don’t know, a year, two years, three years for him and the graphics are the best for the PS3 and is the best game in graphics for the PS3 because in november I guess, you have the launch of PS4<sup>47</sup>. So is the best thing that happens now.”

Depoimento 3-S1

Nessa fala, é possível observar que o sujeito fala de elementos mais complexos sobre os *games*, como a qualidade dos gráficos e sua expectativa em relação ao jogo, fazendo considerações sobre seu lançamento e de outro console. Noto que há alguns problemas estruturais nessa fala, como o uso dos pronomes *his* e *him*. Esses devem ser utilizados como referências a pessoas, mais especificamente a substantivos do gênero masculino, sendo o primeiro um pronome possessivo e o segundo, um pronome objeto. Seu uso nas frases está nas posições adequadas, mas como S1 está falando sobre seu *game* favorito, seria correto o uso dos pronomes *its* e *it*, respectivamente, que são usados para fazer referência a objetos, lugares, etc. que é o contexto em questão. O pronome “*it*” também deveria ser usado antes de “*is the best game*” e “*is the best thing*”, já que, em inglês, não é possível a construção deste tipo de frase sem um sujeito. Nesse caso, como o sujeito da frase ainda seria o *game*, o pronome mais adequado seria o *it*, novamente. Apesar das inadequações estruturais, a fala de S1 foi satisfatória, pois ele conseguiu expressar suas ideias, as justificando quando necessário.

A pergunta seguinte pedia que S1 descrevesse aspectos técnicos de seu jogo favorito. Esta pergunta tem um nível de dificuldade mais elevado, já que o sujeito deveria conhecer os aspectos do jogo e expressões adequadas. S1 não apresentou problemas em respondê-la. Conhecia o jogo suficientemente para responder o que foi perguntado e acrescentar

---

<sup>47</sup> PS3 e PS4 são abreviações populares para os consoles PlayStation 3 e PlayStation 4, respectivamente.

informações extras para melhor demonstrar o que estava falando. Explicou que os objetivos do jogo são, basicamente, roubar: carros, bancos, etc. Além disso, ele acrescentou que no dia anterior à nossa conversa, uma plataforma *online* do jogo havia sido lançada e lá era possível cumprir as missões do jogo com pessoas de todas as partes do mundo (Depoimento 4-S1):

“The goals are steal. The game begin with stealing cars but you go to bank robbery. In fact, yesterday was launch the GTA online that you can steal some things with your friends, not necessarily with your friends, but other persons in the world and the great thing about this game is that: you can do anything, you can plan the robbery with your friends.”

Depoimento 4-S1

Nessa fala, o sujeito mostra que seu conhecimento sobre o jogo o ajuda a fazer diferenciações tênues entre significados, como *steal* e *rob*. Basicamente, as duas palavras têm o mesmo significado, “roubar”, em português, entretanto elas são usadas em contextos diferentes<sup>48</sup>. Há a possibilidade de ele não ser consciente sobre essa diferença, mas o contato prolongado com as expressões no jogo fez com que ele as use em contextos adequados. Ainda acrescenta a informação sobre o jogo *online* e a coloca como mais um motivo de sua admiração pelo jogo: pode-se fazer qualquer coisa, com pessoas de qualquer lugar.

Complemento a pergunta, solicitando que S1 descreva o que se deve fazer para cumprir a principal missão do jogo: roubar. Ele responde que fazer isso é fácil, é necessário apenas apertar um botão: “*That’s very easy: you only have to press a button and you are in the car*”. Considerando a resposta do sujeito, pergunto se há mais informações que ele queira expor sobre as missões do jogo e o modo como as cumprir. Então, ele fala sobre novos recursos do *game*: a possibilidade de esconderijo quando há troca de tiros com a polícia ou com outras gangues e também a possibilidade de formar uma gangue (Depoimento 5-S1):

---

<sup>48</sup> Exemplo: Pode-se roubar (*steal*) algo de alguém, mas quando um bandido assalta um estabelecimento comercial, é adequado o uso do verbo *rob*.

“You have gun fires. There is now a cover system that you can hide behind things and you have gun fires with the Police, with other gang and you can build a crew for you.”

Depoimento 5-S1

Nessa resposta, S1 demonstra que seu interesse pelo *game* fez com que ele conhecesse expressões adequadas para explicá-lo e dar exemplos das possibilidades do jogo. Observo que o sujeito está seguro ao responder essa pergunta, pois tem conhecimento de questões não somente da parte de jogar, mas também sobre a parte técnica do jogo. Por ter segurança do que está falando, o sujeito comete menos erros estruturais, como é possível observar na fala transcrita acima. Quando o sujeito foi solicitado a falar sobre seu passado, ele não lembrava exatamente as informações que foram pedidas e cometeu mais erros. Já considerando a pergunta sobre aspectos técnicos do jogo, que ele tem conhecimento, ele cometeu menos erros, mesmo sem o cuidado consciente com a estrutura da fala.

A última pergunta em inglês, elaborada do acordo com as descrições do nível de proficiência C2 da escala que se encontra no Quadro 3, pedia que o sujeito falasse sobre a profissão de um *game designer*: quais as atribuições do profissional, o que ele faz e sua importância na criação de um *game*. Começou sua resposta citando o exemplo de um profissional da área: “*I don’t remember his name but the guy that makes “The Legend of Zelda”. Actually, I was reading about him yesterday and I don’t remember his name.*” Em seguida, ele fala sobre o que o *game designer* faz: “*He do, actually, the story of the game, what collectable items will have, the missions, the characters. He does that.*” De acordo com a fala do sujeito, é possível notar seu conhecimento extrajogo. Ele cita um exemplo do que foi perguntado e comenta que estava lendo sobre o assunto. Isso demonstra o interesse de S1 sobre jogos e como eles são criados. Na segunda fala, ele foi capaz de responder o que o profissional faz com detalhes. No início de sua fala, ele usa a expressão “*He do*” que está gramaticalmente incorreta, porém ao concluir sua fala, ele mostra que, mesmo inconscientemente, sabe a forma correta “*He does*”. Portanto, sua despreocupação com a estrutura gramatical da língua enquanto fala, não

necessariamente quer dizer que ele não tenha conhecimento das formas adequadas, apenas que as usa de maneira irregular.

Para complementar a pergunta e concluir a conversa, questionei se S1 teria interesse na profissão de *game designer* e como seria o primeiro jogo projetado por ele. Respondeu que estava pesquisando sobre uma universidade que teria um curso para formação na profissão: “*Yes, actually I was thinking about go to FEEVALE to do that.*” Nessa frase, há um problema estrutural quando ele usa a expressão “*thinking about go to*”. O mais adequado seria “*thinking about going to*”; entretanto, foi possível compreender o que o sujeito queria expressar. Sobre como seria seu primeiro *game*, S1 citou alguns detalhes (Depoimento 6-S1):

“A First Person Shooter. I like of FPS with kill, kill, kill and online features that you can play with other people to achieve your goals like capture the flag or deathmatches<sup>49</sup>.”

Depoimento 6-S1

Aqui, observa-se que o sujeito mostra suas preferências em relação aos jogos, provavelmente influenciado pelos *games* que prefere jogar, e que ele reuniria algumas características de seus jogos favoritos em seu projeto, já citando um exemplo de possível objetivo de seu jogo.

Para encerrar, considero que S1 respondeu todas as perguntas de forma satisfatória, compreendendo o que era perguntado, respondendo adequadamente e elaborando respostas com informações que iam além do que havia sido perguntado. Utilizou a língua inglesa durante toda a entrevista, não sendo necessária a recorrência à língua materna nem pelo sujeito, nem pela pesquisadora. Com isso, pode-se concluir que o sujeito tem uma boa compreensão auditiva e uma boa habilidade oral da língua. Quanto à pronúncia, houve alguns problemas que foram pequenos em relação ao restante do uso da língua. Palavras como /'uɔ:ld/ (“mundo”, em inglês) foram pronunciadas como /'uɔld/.

---

<sup>49</sup> Deathmatch é um modo de jogo amplamente integrado a jogos eletrônicos na categoria de tiro. O objetivo de um jogo de deathmatch é matar quantos jogadores possível até que uma certa condição ou limite é alcançado, geralmente sendo um limite de mortes ou de tempo.

Em relação à correção gramatical, o sujeito apresentou alguns problemas como adequação no uso de preposições, auxiliares e conjugações verbais. Ele usou estruturas como “*we doesn't*”, “*He studies in UNIFRA*” e “*I begin with three years old*” em situações nas quais não era possível usá-las. De modo geral, S1 atingiu um nível C1 na escala do Quadro 3, pois conseguiu se expressar de forma fluente e espontânea, não precisou de ajuda em relação à escolha de palavras e também foi capaz de se expressar nas perguntas de cunho pessoal e nas que exigiam estruturas mais complexas. Portanto, este sujeito conseguiu usar a língua inglesa, que ele afirma ter aprendido principalmente nos *games*, em outro contexto, como o da entrevista. Suas conexões com outras pessoas e seu interesse em buscar novas informações sobre os jogos mostra que é possível adquirir conhecimento desta forma, como escreveram Siemens e Downes ao publicarem a Teoria do Conectivismo. Cultivando e mantendo suas conexões, o sujeito pode aprender mais. O princípio que diz que o conhecimento pode residir em dispositivos não humanos pode ser comprovado com as experiências deste sujeito, pois foi por meio do vídeo game (um dispositivo não humano) que ele aprendeu a língua inglesa, com condições suficientes para se comunicar de forma efetiva.

#### 4.2.2 Análise da entrevista com o sujeito 2

O sujeito 2 (S2) tem 21 anos de idade, é estudante do curso de Letras (primeiro semestre) e reside na cidade de Bagé, RS. Esta entrevista foi feita presencialmente e gravada por meio de gravador de voz do telefone pessoal da pesquisadora. Começamos a conversar, em português, sobre seus hábitos de jogo. Perguntei há quanto tempo joga vídeo games e porque começou a jogar. Respondeu que joga há quinze anos e que começou a jogar aos cinco anos de idade em um console Atari de seu pai. Em seguida, jogava em um console Nintendo, que despertou seu interesse em jogos e tecnologia de vídeo games e depois em um PlayStation 2. Seu interesse pelos consoles foi substituído pelo computador com a evolução dos *games online* e passou a preferir jogos que podiam ser jogados em grupos maiores, com os amigos, em *lan houses*. A partir dessa descoberta, abandonou o uso de consoles e passou a investir em

computadores, por interesse na área de tecnologia e por questões econômicas, pois, segundo ele, torna-se mais barato investir em um computador e jogar *online* do que investir em consoles, que estão sempre sendo renovados. S2 considera que esse tipo de jogos têm gráficos bons, um bom desenvolvimento e a uma maior interatividade. Relatou que, ao começar a jogar *online*, foi possível estar em contato com pessoas de diversos lugares e conhecer diferentes culturas. Comentou sobre quando viajou pelo país e se hospedou em residências de pessoas que conheceu jogando. Nesta fala, pode-se perceber que o jogador não aprende apenas questões relacionadas aos jogos que joga. É possível manter contato com outras pessoas de mesmo interesse e ir além do que o jogo oferece. As conexões feitas por meio dos *games* levou S2 a conhecer pessoas e culturas novas e reais, que estão além do mundo virtual. Ainda disse que a interatividade e a possibilidade de estar em contato com pessoas diferentes o tempo todo são os motivos que o mantém jogando.

Em relação à quantidade de tempo gasto na atividade, relata que, atualmente, devido a compromissos da Universidade, consegue jogar apenas trinta minutos, mas anteriormente jogava até onze horas por dia. O sujeito contou que foi necessário se desfazer da placa de vídeo de seu computador para conseguir focar nos estudos. Quando perguntado sobre os tipos de jogo que preferia jogar, mencionou o jogo DotA II<sup>50</sup>, que é um jogo de estratégia e organização, que costumava jogar em *lan houses* com seus amigos. O sujeito afirmou que prefere jogos de estratégia, pois incentiva o raciocínio. Atualmente, ainda o joga em servidores *online*, onde pode formar equipes e interagir com outros jogadores. Pode-se observar nesta fala que o jogador tem grande interesse em jogos que possibilitam a interação com outros jogadores, já que se refere recorrentemente a essa característica dos *games*.

Em seguida, conversamos sobre a língua inglesa. Perguntei se o sujeito considerava que sabia a língua e qual a habilidade que acreditava ter mais segurança. S2 disse conhecer mais a linguagem técnica dos jogos do que a

---

<sup>50</sup> DotA II (Defense of the Ancients) é um jogo online, multiplayer. Cada partida de DotA II envolve duas equipes, ambas contendo cinco jogadores e ocupando um reduto fortificado em cada extremidade do mapa. A vitória é alcançada através da destruição do "Ancient" inimigo, que é invulnerável até que sejam atingidos determinados objetivos. Cada jogador controla um personagem "Hero" e centra-se em aumentar de nível, adquirir itens e lutar contra a outra equipe para alcançar a vitória em cada jogo.

língua cotidiana. Afirmou que se interessa pela linguagem do jogo, pois necessita dela para avançar enquanto joga, mas que iniciará um curso de língua inglesa porque quer aprofundar seus conhecimentos na língua. Pode-se notar nessa resposta que S2 considera que, para aprender a língua de fato, ou do “cotidiano” como ele cita, é necessário estudá-la formalmente, em um curso. Isto demonstra que ele não tem confiança de que o que aprendeu por meio dos *games* pode ser útil em outros contextos. Como parte dos requisitos da pesquisa, o sujeito afirmou que não frequentou cursos de línguas anteriormente à entrevista, mas que tivera contato com o ensino formal da língua na escola. Perguntei se acreditava que seus estudos na escola o haviam auxiliado em algum momento nos *games* que joga ou jogava. Respondeu que sequer lembra o que estudou da língua na escola e, portanto, não acredita que tenha sido útil.

Questiono se ele atribui o que sabe de inglês aos *games* que joga e afirmou que a maior parte de seu conhecimento vem dos jogos, mas também de músicas, filmes e da área de informática, pela qual tem grande interesse. Em relação aos obstáculos que dizem respeito à língua nos jogos, perguntei o que faz quando não entende o que está sendo pedido. Afirmou que, devido ao fato de jogar conectado a outras pessoas e em times, cada jogador desempenha uma função e quando surge alguma dificuldade, seja relativa à língua ou não, há a possibilidade de auxílio entre os jogadores. Quando joga sozinho, em jogos *single player*, disse que procura fazer associações ao contexto do jogo ou com as imagens e, dessa forma, improvisa tentativas até acertar o que deve ser feito.

Para concluir a entrevista em português, perguntei se frequenta fóruns *online* sobre os *games* que joga. Afirmou que mantém contato com outros jogadores durante e fora do jogo. Quando não está jogando, é possível perguntar e entrar em discussões por via escrita, mas durante o jogo não há tempo de escrever para outros jogadores e é necessária a comunicação oral entre eles. Acrescentou que a maioria dos jogadores é brasileira e há alguns americanos, portanto algumas vezes a comunicação se estabelece em inglês. Comentou ainda que a maioria dos jogos lançados atualmente foi traduzida para o português, inclusive os diálogos entre os personagens são dublados. Devido ao crescimento do mercado de jogos eletrônicos no Brasil, as empresas

que produzem *games* preocupam-se em agradar este público e a produção de jogos na língua do jogador acaba por cativá-lo.

Concluimos a entrevista em português e começamos as perguntas em inglês. S2 foi informado que poderia parar a entrevista quando sentisse que não estava mais apto a responder. A primeira pergunta foi formulada de acordo com o nível A1, do Quadro 3, e pedia que o sujeito se apresentasse: deveria dizer seu nome, idade, o que gosta e o que não gosta de fazer. Respondeu: *"I'm subject two, I have 21 years and I'm student."* Nessa fala é possível notar que S2 entendeu o que foi perguntado e respondeu como achou pertinente. Há problemas que dizem respeito a influência da língua materna em sua fala. Por exemplo, na segunda oração, quando disse sua idade, usou o verbo *"have"* (ter, em português). Em inglês, usa-se o verbo *to be* (ser ou estar) para expressar a idade. Em português, dizemos "Eu tenho 21 anos" e em inglês diz-se "Eu estou com 21 anos". Portanto, há a transferência da língua materna quando o sujeito expressa-se em inglês. Essa transferência é um processo comum em sujeitos que estão aprendendo outra língua e ocorrem em diversos níveis:

No processo de aprendizagem da língua estrangeira, os aprendizes baseiam-se no conhecimento que têm de sua língua materna para compreender como a língua estrangeira é estruturada – seja no nível fonológico, sintático, semântico ou pragmático – e para produzi-la. Esse processo é chamado de transferência de conhecimento da L1 para a L2. (ZIMMER, 2007, p. 02).

Considerando a fala em questão, pode-se considerar que a transferência está nos níveis fonológico, lexical e sintático. Este processo está presente em outras falas de S2, como será mostrado no decorrer dessa análise.

Em seguida, solicitei que falasse sobre um amigo. Falou sobre sua namorada: *"My girlfriend is Ana<sup>51</sup>. She is student, language and I know she one year"*. Pode-se notar que a pergunta foi compreendida e respondida de acordo, mas com problemas estruturais. Para começar, S2 não utilizou o artigo *"a"* antes de *"student"*. Essa falta é recorrente em sua fala, podendo ter influência da transferência da L1 para a L2, como verificado anteriormente. Em

---

<sup>51</sup> Nome fictício para preservar a identidade do indivíduo.

português, não é comum o uso do artigo antes de ocupações, já em inglês é necessário. No mesmo segmento, S2 especificou o que sua namorada estuda (*language*) após o substantivo “*student*”, o que não é correto em inglês, mas que é possível em português. Outro problema se encontra no segmento “*I know she one year*”. Nesse caso, há o uso incorreto do pronome pessoal “*she*”, que deveria ser substituído pelo pronome objeto “*her*” e a falta da preposição “*for*”, ficando a frase “*I know her for one year*”. Além dos problemas estruturais, a palavra “*know*” (conhecer, em português) deve ser pronunciada /'nou/ e S2 a pronunciou /'knou/, demonstrando, desta forma, que mesmo entendendo o significado da palavra, o sujeito tem dúvidas em relação à sua pronúncia, pois pode não ter consciência da opacidade da língua inglesa, já que o português é uma língua transparente.

A pergunta seguinte era sobre as atividades em tempo livre do sujeito. Respondeu: “*I like play games, photographs, music, films. I like conversation about politic, music and languages with my girlfriend and my friends.*” Nesta resposta, S2 desenvolveu suas ideias com mais detalhes. Foi possível observar que a resposta foi mais fluida em relação às outras. Isto se deve ao fato de o sujeito estar se referindo a atividades de seu interesse. Demonstrou entusiasmo ao falar sobre elas e pôde desenvolver mais a conversa. Há problemas estruturais, porém em menor quantidade que em outras falas. Ao dizer “*I like play games*”, a partícula *to* entre os verbos *like* e *play* foi esquecida e a palavra *politics* foi usada sem o “s” final. Novamente, é possível que tenha havido transferência de conhecimentos da L1 para a L2, já que em português, o uso de palavras entre dois verbos depende da regência verbal e no caso da palavra “*politics*”, pode haver o entendimento de que o “s” final represente o plural da palavra, como é comum em português e também em inglês.

Em seguida, perguntei sobre seus hábitos de jogo quando era criança: “*When you were a kid, did you play games?*”. A pergunta não foi compreendida e S2 disse: “*I don't understand*”. Reformulei: “*Let's try once more: when you were little, a kid, did you play games?*” Na segunda tentativa, usei gestos para facilitar o entendimento e, dessa forma, o sujeito compreendeu e respondeu de forma direta: “*Yes, Super Nintendo*”. Essa pergunta, que foi formulada segundo

descrição do nível A2, do Quadro 3, pretendia fazer com que o entrevistado conseguisse “descrever em termos simples aspectos do seu passado” e é possível observar que isso não ocorreu. Entretanto, no mesmo nível, era esperado que o aprendiz também conseguisse descrever em termos simples um “ambiente imediato e assuntos de áreas de necessidade imediata.” [Grifo meu]. Portanto, pode-se afirmar que S2 não conseguiu falar de seu passado com detalhes, mas em situações em que necessita se comunicar imediatamente, como é o caso dos jogos, não encontra grandes problemas.

Pergunto, na sequência, sua opinião sobre o futuro dos *games* e respondeu que acredita em *games* muito próximos a realidade: “*I think the games will very...<sup>52</sup> So close reality*”. Nota-se uma dificuldade em encontrar palavras e expressões adequadas nessa fala, já que começou a frase de uma maneira e sentiu necessidade de mudá-la no final. Seria possível dizer “*I think the games will be very close to reality*”, unindo os dois segmentos. Possivelmente, alguns elementos que transformam os dois segmentos em um não sejam conhecidos por S2, ou não achou necessário utilizá-las nesse contexto, já que foi possível compreendê-lo da forma que se expressou. Além disso, compreendeu, logo na primeira vez, o que foi perguntado. Observa-se também que ele reconhece dois tipos de intensificadores: *very* e *so*, e que quando decidiu mudar de um para o outro, imaginou que, no dado contexto, *so* era mais adequado, demonstrando alguma variedade de conhecimento na língua.

A pergunta seguinte foi sobre seu *game* favorito que, como havia respondido anteriormente, chama-se DotA II. Pedi que descrevesse o enredo do jogo: “*Is a medieval game and your story is very ingreable, with warrior strange and very magic.*” Pode-se notar nesta fala que S2 compreendeu a pergunta e respondeu como achava adequado. Há problemas gramaticais e lexicais na sua frase. Para começar, a primeira oração não apresenta sujeito, o que não é permitido em inglês. O correto seria iniciar a oração com o pronome *it*, já que se referiu ao *game*. Já o pronome possessivo *your* deveria ser substituído por *its*, considerando que *your* deve ser usado apenas quando nos

---

<sup>52</sup> Espaço de tempo para reflexão.

referimos a algo que pertence a uma pessoa com quem está se falando de forma direta (*you*). Neste caso, o sujeito se referiu ao seu jogo favorito, portanto o uso de *its* seria correto. O uso incorreto do pronome *your* é comum entre os aprendizes de inglês levando em conta que em português sua tradução seria “seu, seus, sua, suas”, que podem ser usados em diversos contextos, inclusive podendo causar ambiguidade em alguns. Outro problema que se pode considerar como recorrente é o uso do substantivo e sua especificação de acordo com a ordem adequada no português: primeiro o substantivo e depois sua característica (*warrior strange*). Este é mais um exemplo da transferência de uma língua para a outra, que é um processo constantemente presente nas falas deste sujeito. Além desses problemas, S2 criou a palavra “*ingreable*”, já que ela não foi encontrada em nenhum dicionário de língua inglesa e, portanto, sua grafia é uma especulação. Também é difícil entender seu significado, já que o contexto não fornece informações suficientes para decifrá-lo. Porém, é possível perceber que ele arriscou uma palavra nova, que acreditava existir, pois já devia ter escutado algo parecido, sem medo de ser corrigido ou questionado sobre seu significado. No momento da entrevista, não foi percebida esta palavra e, assim sendo, não houve perda no entendimento. Isto demonstra que estava bastante à vontade ao se comunicar, como deve acontecer também durante sua comunicação sobre assuntos de jogos com outros jogadores.

Quando perguntei sobre os objetivos do jogo, S2 teve dificuldade em encontrar palavras adequadas para expressar suas ideias. Não ficou claro também se ele havia entendido a pergunta, pois respondeu apenas “*new friends*”. Pode ser este o objetivo do jogo, fazer novos amigos para fortalecer o time, mas também este pode ser o objetivo pessoal do sujeito ao jogá-lo, já que na entrevista em português mostrou interesse na possibilidade de conhecer novas pessoas de lugares diferentes. Logo, sua resposta pode ser considerada inconclusiva, por não demonstrar nem a compreensão da pergunta e nem detalhes sobre a resposta.

Ainda havia duas perguntas para terminar a entrevista (as de nível proficiente, C1 e C2, de acordo com o Quadro 3). Perguntei: “*Can you tell me some technical features of this game?*” Após longa pausa, notei que S2 tinha

dúvidas em relação ao que deveria responder. Então, decidi reformular a pergunta, com ajuda de palavras cognatas ou de uso mais frequente e de gestos para facilitar o entendimento: “*What do you have to do to achieve your objective? To win? What do you have to do?*” S2 disse ainda não compreender. Assim, percebi que ele não estava mais disposto a continuar a entrevista e perguntei, em inglês, se ele preferia interrompê-la e ele confirmou sua vontade. Assim sendo, interrompemos a entrevista, sendo a última pergunta compreendida e respondida aquela formulada de acordo com o nível B2, do Quadro 3.

S2 apresentou maior dificuldade em usar e entender a língua no contexto da entrevista que S1. Foi necessário que as perguntas fossem feitas em ritmo mais lento e reformuladas quando o sujeito não compreendia. Entretanto, a reformulação foi necessária apenas em duas perguntas. As outras foram compreendidas e respondidas de acordo. Houve maior quantidade de erros, em comparação com S1, e as respostas foram mais objetivas e sem muitos detalhes. Isso pode ser explicado pelo fato de S2 estabelecer menos conexões sobre os *games* em ambiente extrajogo, como S1 faz. S2 não menciona interesse de leitura ou pesquisa sobre jogos, seu interesse é maior pelo *game* em si. Isso limita seu vocabulário e seu conhecimento à linguagem necessária para se comunicar com outros jogadores durante o jogo ou em fóruns. Mesmo com essas limitações, foi capaz de responder e compreender o que foi perguntado na maior parte do tempo. Quando não conseguiu mais entender ou responder às perguntas, resolvemos encerrar a entrevista. A última pergunta respondida, como já mencionado, foi a elaborada segundo a descrição no nível B2, do Quadro 3, que considera que o aprendiz atingiu um nível intermediário, capaz de “interagir com um grau de fluência e espontaneidade que possibilita a interação com falantes nativos sem grandes problemas para nenhuma das partes”. Nesse caso, acredito que quando o sujeito se comunica com falantes nativos sobre jogos ou durante um jogo, é possível que eles interajam sem problemas. Durante a entrevista, o sujeito conseguiu se comunicar, a pesquisadora conseguiu compreender o que falava, mas houve dificuldades que podem ter diversas razões: a entrevista estava sendo gravada, era presencial e a pesquisadora era uma pessoa

estranha no lugar<sup>53</sup>. Por essas razões, pode-se considerar que o sujeito atingiu o nível A2, do Quadro 3, que ainda é básico, mesmo que tenha respondido perguntas de níveis mais avançados, já que as respostas não foram satisfatórias a ponto de atingir níveis mais proficientes.

Considerando esses fatores, pode-se afirmar que S2 consegue se comunicar em um contexto extrajogo de forma básica, sem incluir informações extras ao que era perguntado e sem desenvolver suas ideias de forma prolongada. Tem alguns problemas de transferência de conhecimentos da língua materna para a outra língua e de pronúncia, advindos da falta de experiência na língua e da falta de necessidade de se especializar, já que consegue ser compreendido durante o jogo. Pode-se considerar que este sujeito se conecta a menos redes que S1 e, desta forma, tem menos contato com a língua fora do jogo. Seu raciocínio na língua não é tão hábil, porém pode-se notar um esforço para formular ideias coerentes. S2 ainda mantém as conexões com outros jogadores, fazendo com que sempre haja a possibilidade de aprender mais, mesmo que seja sobre o *game* que joga e isto é um princípio importante no Conectivismo.

#### 4.2.3 Análise da entrevista com o sujeito 3

O sujeito 3 (S3) é um jovem de 17 anos que acaba de concluir o ensino médio em uma escola pública da cidade de Bagé, RS. A entrevista aconteceu na residência do sujeito e foi gravada, com seu consentimento. Esta conversa foi bastante informal em comparação com as outras, sendo que S3 estava bastante descontraído e fazia algumas brincadeiras, mas também bastante nervoso em relação às perguntas em inglês. Como usual, comecei perguntando sobre os hábitos de jogo do jogador: há quanto tempo praticava a atividade, durante quanto tempo joga por dia e quais os tipos de jogo preferidos. Respondeu que não tem certeza quando começou a jogar, mas iniciou na sua infância. Anteriormente, jogava por volta de oito horas por dia e atualmente joga apenas durante duas horas. A respeito dos tipos de jogo que gosta, disse que seus favoritos são jogos de tiros e de corridas, nesse caso

---

<sup>53</sup> Casa da namorada do sujeito.

citou o exemplo de Need for Speed<sup>54</sup>. Pode-se perceber nestas respostas que S3 não apresenta detalhes de seus hábitos como jogador e também não demonstra conhecimento sobre tipos específicos de jogos, como RPG, FPS, etc. As informações que expõe são específicas sobre o que foi perguntado e isso ocorre durante toda a entrevista.

Conversamos sobre seus conhecimentos de inglês. Perguntei se considerava que sabia inglês e respondeu que acredita saber um pouco e afirmou nunca ter frequentado cursos de línguas, além do contato com o ensino formal de inglês na escola regular. Então, questionei o que acreditava saber mais: falar, escrever, ler. Disse que tem mais facilidade na leitura, pois como joga em consoles é necessário ler as missões e, portanto, tem mais contato com textos em inglês. Perguntei se, em situações que os personagens conversavam, ele compreendia o que era dito. Afirmou que compreendia na maioria das vezes. Questionei se considerava que o estudo da língua inglesa na escola o havia ajudado de alguma maneira nos jogos que jogava. Respondeu (Depoimento 1-S3):

<p>“Sim, foi uma base para eu conseguir aprender o que eu sei até hoje. Porque se não fosse o inglês lá, eu provavelmente não saberia o que está acontecendo lá, entendesse, no vídeo game, no caso.”</p>
---

Depoimento 1-S3

A partir desse depoimento, pode-se observar que S3 atribui grande parte de seu conhecimento na língua à conexão entre o que estudou na escola e o que acontecia nos *games*. Esta habilidade de visualizar conexões entre áreas é um dos princípios fundamentais do Conectivismo: “A habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.” (SIEMENS, 2004, p. 06). Desta forma, pode-se considerar que S3 faz algumas conexões, provavelmente não muitas, mas que elas trazem em si conhecimento e aprendizagem.

Em seguida, pedi que explicasse o que fazia quando surgia algum obstáculo em relação à língua durante o jogo. Afirmou que buscava

---

<sup>54</sup> Need for Speed (Electronic Arts, 1994) é uma popular série de jogos de corrida para computador e vídeo games. É considerado um dos melhores jogos de corrida do mundo. O último jogo lançado foi “Need For Speed: Rivals” (2013), lançado oficialmente em 19 de Novembro de 2013.

informações na internet: escrevia sua dúvida no *site* de buscas Google e observava os resultados para encontrar a melhor solução para seu problema. Especificamente sobre a língua, disse que normalmente recorria a um tradutor *online*, o que é uma prática comum entre os sujeitos desta pesquisa. Quando perguntei se frequentava fóruns *online* sobre um jogo que estava jogando, S3 pareceu não conhecer exatamente o conceito. Expliquei que são *sites* onde diversos jogadores reúnem suas dúvidas e discussões sobre determinado jogo e então afirmou que já frequentou, porém não espontaneamente. Acabava, em algumas situações, encontrando as respostas para suas dúvidas neste tipo de *site*, mas não era frequentador assíduo. Isso demonstra que o sujeito somente busca mais informações sobre jogos quando tem obstáculos nos *games* que joga. Não se interessa em frequentar tais fóruns para fins de debate, curiosidade ou até mesmo manter contato com outros jogadores.

Concluimos a entrevista em português e iniciamos a entrevista em inglês. Procurei deixar claro que S3 não era obrigado a responder todas as perguntas, ele poderia interromper a entrevista a qualquer momento. Enquanto deixava isto claro, solicitou que eu falasse em ritmo lento (*slow*, em suas palavras). Comecei pedindo que se apresentasse, dizendo seu nome, idade, o que gosta e o que não gosta de fazer. Houve um descuido por parte do sujeito, que disse seu nome e que foi trocado em sua fala por S3: “*My name is S3. I have seventeen years old. Things I like to do? Play videogame, skate. Things I not like to do? Study, wake up early.*” Nessa fala, pode-se notar que o sujeito entendeu o que foi perguntado e respondeu de acordo, incluindo perguntas na resposta para manter o discurso e retomar o que deveria ser respondido. Há alguns problemas estruturais, como o uso do verbo *have* para expressar a idade. Bem como fez S2, o uso deste verbo neste contexto pode ser considerado uma transferência de conhecimentos da língua materna para o inglês e isto é comum em aprendizes que não estão completamente acostumados com certas especificidades da língua. Além disso, houve o esquecimento do auxiliar *do* antes da partícula de negação *not* na pergunta que foi retomada pelo sujeito: “*things I not like to do?*” Quando formulei a pergunta, incluí o auxiliar. Entretanto, S3 não fez o mesmo e isso se deve ao fato de que em sua língua materna não há necessidade do uso de auxiliares em perguntas e nem em frases negativas, portanto, não sentiu que era preciso usá-lo neste

caso. Isto não significa que ele não saiba que há situações na língua inglesa em que este tipo de verbo deve ser utilizado, como será demonstrado na pergunta seguinte.

Na palavra sublinhada, *seventeen*, o problema foi a pronúncia da última sílaba da palavra, que deve ser acentuada, caso contrário, há mudança de sentido da palavra: /*seven'tin*/ significa dezessete, em português e /*'seventi*/ setenta. Foi possível compreender que a idade de S3 era dezessete anos devido a sua aparência jovial, porém em casos onde não se possa ver o interlocutor, essas tênues diferenças de pronúncia podem causar ambiguidades.

Na sequência, pedi que falasse sobre uma pessoa de sua família ou de um conhecido. Escolheu sua mãe: “*His name is... She name is Maria*<sup>55</sup>. *She have 49 years old.*” Como o sujeito parecia não saber o que acrescentar à resposta, perguntei se ela trabalhava: “*Yes, wash clothes*”. Retomei a pergunta sobre o que ela gostava e o que não gostava de fazer: “*She don't like work and she like party.*” Novamente, respondeu adequadamente à pergunta, falando de todos os aspectos perguntados. Há problemas estruturais em sua fala, como exemplo, ele iniciou usando o pronome possessivo *his*, que deve ser usado para se referir a posses de substantivos masculinos, e trocou-o pelo pronome pessoal *she*, usado para fazer referências a substantivos femininos. Este fato demonstra que ele tem conhecimento que *his* não pode ser usado em referência a mulheres e também sabe que *she* é mais adequado para mulheres, porém tem dúvidas quanto ao uso desses pronomes, mas não deixa de usá-los. Ao falar sobre a idade de sua mãe, usa outra vez o verbo *have*. Neste caso, além do uso inadequado do verbo, se esqueceu da conjugação para este verbo em terceira pessoa, *has*. A falta de conjugação em terceira pessoa é recorrente em suas falas, como se pode observar em *wash clothes*, que houve o apagamento do sujeito e de sua conjugação, e em *she like party*. Além disso, também não usou o auxiliar *doesn't* na frase *she don't like work*. Isso mostra que o sujeito sabe que nesta situação deve-se usar um verbo auxiliar, mas não faz uso do auxiliar correto.

---

<sup>55</sup> Nome fictício para preservar a identidade do indivíduo.

A pergunta seguinte era sobre o que gostava de fazer nos fins de semana ou em seu tempo livre. Começou dizendo: “*This question is* semelhante com a outra”. Ao fazer a mudança de código entre português e inglês, S3 demonstrou que compreendeu a pergunta, mas lhe faltou vocabulário para se expressar na língua da entrevista. Continuou respondendo: “*I like party, skate and drinks and foods and everything, everything*”. Pode-se perceber que conseguiu falar de diversas atividades de seu gosto, sem problemas gramaticais e com fluidez, inclusive notando semelhanças, mesmo que em português, com outra pergunta que havia respondido.

Perguntei se jogava vídeo games quando era criança e respondeu apenas que sim. Complementei perguntando que tipos de jogos ele jogava naquele tempo, usando a expressão *kinds of games* para isto. S3 não entendeu, então decidi trocar *kinds* por *types*, que é cognata com a palavra em português. Respondeu: “*Race, shoots and adventure*”. Pode-se notar que suas preferências não mudaram desde quando jogava em sua infância até hoje. Os tipos de jogos são os mesmos, provavelmente os jogos são diferentes, devido à evolução dos mesmos.

Quando perguntei sua opinião sobre o futuro dos *games*, respondeu: “*I don't know. Is a evolution. I don't know explic, explication.*” Nesta fala, pode-se perceber que o sujeito não tem uma opinião formada sobre o assunto ou lhe falta vocabulário para explicar suas ideias. Da forma como falou, é possível observar alguns problemas. Na frase “*Is a evolution*”, esqueceu o uso do sujeito e poderia ter usado o artigo *the* ao invés de *a*, para expressar que acredita que os *games* ainda podem evoluir. Já na frase seguinte “*I don't know explic, explication*” percebe-se a limitação de seu vocabulário quando não encontrou palavra melhor que *explic*, que não existe na língua inglesa, ou *explication*, que significa “*explicação*” em português, onde poderia ter usado *explain*. O uso dessas duas palavras inadequadas demonstra, entretanto, sua tentativa de ser compreendido, mesmo sendo necessária a invenção de alguma palavra cognata. De qualquer forma, foi possível verificar que o sujeito compreendeu o que foi perguntado e respondeu como achou adequado.

Conversamos em seguida sobre seu *game* favorito. Afirmou que atualmente prefere jogar GTA V. Perguntei o motivo de sua preferência e respondeu: “*Because is very good, very nice*”. Nesta fala, nota-se que S3 não

dá detalhes dos motivos que o fazem gostar deste jogo, apenas afirmou ser “bom”. Não houve detalhamento em relação aos gráficos do jogo ou sua jogabilidade, como justificou S1 sobre o mesmo jogo. Além disso, houve novamente o esquecimento do sujeito na frase. Mesmo assim, conseguiu responder de forma comunicativamente adequada, mostrando sua compreensão da pergunta. Prossegui no mesmo tópico perguntando sobre o que deveria ser feito no jogo e pedi que citasse algum exemplo das missões que deveria cumprir. Em relação ao que deve feito, afirmou “*Is a free game and I can do anything*”. Outra vez, não usou o sujeito na frase. Entretanto falou sobre a ideia de ter liberdade para fazer “qualquer coisa” no jogo, que já havia sido mencionada por S1, portanto pode-se concluir que o jogo em questão dá opções aos jogadores de escolher que caminhos irão tomar para completar as missões. Sobre elas, disse que o jogador deve: “*Assault banks, sell drugs, kill people*”. Ele citou algumas missões básicas do jogo, mostrando que as conhece e sabe como expressá-las em inglês. Usou a palavra *assault* ao se referir a “assaltar bancos”. Em inglês, é possível usar esta palavra como sinônimo de *rob* e as duas teriam o mesmo significado, sem perda de sentido. Retomei a pergunta sobre os motivos de sua preferência por esse jogo e o sujeito brincou: “*Because is similar with my life*” e depois acrescentou: “*I don’t know... I just like it*”. Pode-se perceber que, ao falar de seu *game* favorito, conseguiu se expressar com maior segurança e pôde, inclusive, usar do humor para descontrair a entrevista. Ainda, confirmou que seu interesse no jogo era apenas diversão. Isso se confirma quando solicitei que citasse alguns aspectos técnicos do jogo, como o tipo e o que deveria fazer para completar as missões. S3 apenas respondeu: “*I don’t know*”. Sua resposta pode significar que ele não sabia dizer tais aspectos, pois não os conhecia, ou que ele não sabia responder devido à falta de conhecimento de vocabulário e expressões adequadas.

Para concluir a entrevista, perguntei sobre a profissão de game designer: se conhecia a profissão e o que o profissional da área faz. Respondeu: “*I don’t know the professional but I know the “empresa?”* [perguntou para a pesquisadora, que respondeu: *company*] *Yes, Rock Star.* ‘Eles que fizeram o jogo’”. Nota-se que S3 imaginou que a pergunta era sobre o profissional que projetou o *game* que estávamos conversando anteriormente

(GTA V). De qualquer forma, essa resposta foi a única em que o sujeito acrescentou uma informação extra ao que era solicitado, mesmo que com dificuldades para encontrar vocabulário adequado e fazendo a troca de códigos das duas línguas em sua fala. Quando perguntei se tinha interesse em seguir a profissão, ficou em dúvida e depois respondeu com segurança: “*I don’t know... No, no.*” Perguntei as razões para seu declínio: “*Because I don’t have creative for design the games.*” Percebe-se que conseguiu compreender a pergunta e responder de acordo, podendo justificar sua resposta com informações de sua vida. Há um problema no uso do verbo *have*, em “*I don’t have creative*” que deveria ser substituído por “*I am not creative*”, mas que pode ser explicado devido ao fato de em português ser possível dizer “Eu não tenho criatividade”. Isso demonstra que conhece o significado do verbo *have* mas o utiliza de acordo com as possibilidades de sua interlíngua. Com esta resposta, encerramos a entrevista.

De maneira geral, S3 conseguiu compreender as perguntas da entrevista sem muita dificuldade. Respondeu de acordo, porém com poucos detalhes, ou seja, normalmente não acrescentava informações extras ou exemplos, com exceção da última resposta. Conseguiu completar a entrevista, não sendo necessária a interrupção, como fez S2. Notei que S3 é bastante inseguro em relação ao seu conhecimento na língua, pois, em diversas ocasiões, após ter escutado a pergunta em inglês, a repetia em português com a finalidade de confirmar se havia compreendido corretamente. Um problema gramatical recorrente em suas falas foi o esquecimento do sujeito *it* em começos de frases. Isso se deve ao fato de, em português, não existir este pronome e também da possibilidade de começar frases sem sujeito, portanto ocorre o processo de transferência, já presente nas falas de S2, no discurso deste sujeito. Além disso, tem um vocabulário restrito, já que, em mais de uma resposta, teve de recorrer à sua língua materna para se expressar. Isto pode ser devido ao seu contato restrito com a língua, afinal não mencionou outro tipo de contato que não fosse nos *games*. Ainda, observei que se refere a jogos eletrônicos como aqueles que podem ser jogados em consoles. Em nenhum momento mencionou jogos *online* em sua fala. Por essa razão, estabelece menos conexões com outros jogadores ou com informações extrajogo, já que quando tem algum problema, não procura soluções em *sites* específicos, mas

em *sites* de busca. Adicionalmente, pode-se perceber que não se referiu a pesquisas sobre o mundo dos *games*, isto é, não demonstrou interesse em conhecer informações além do que necessita para seu jogo. Por isso, acredito que S3 possa ser classificado em nível básico, A2, segundo o Quadro 3:

Consegue entender frases e expressões usadas frequentemente, relacionadas a áreas de relevância mais imediata (por exemplo, informações básicas pessoais e sobre a família, compras, geografia local e de trabalho). Consegue se comunicar em tarefas simples e rotineiras que requeiram uma troca simples e direta de informações sobre assuntos familiares e de rotina. Consegue descrever em termos simples aspectos do seu passado, ambiente imediato e assuntos de áreas de necessidade imediata.

De acordo com a descrição acima, S3 consegue atender a todos os requisitos do nível, restando alguns detalhes, como vocabulário adequado a certas situações, para aumentar de nível.

#### 4.2.4 Análise da entrevista com o sujeito 4

O sujeito 4 (S4) tem 24 anos de idade, está cursando Letras português/inglês e reside na cidade de Pelotas, RS. Esta entrevista foi realizada via Skype e gravada com o consentimento do sujeito. Começamos nossa conversa em português, falando sobre os hábitos de jogo de S4. Revelou que joga desde quando tinha seis anos de idade. Anteriormente, jogava por volta de cinco horas por dia, mas atualmente não dispõe deste tempo e joga apenas duas horas. Afirmou que tem preferência por jogos do tipo RPG, pois há grande quantidade de diálogos, histórias e textos escritos. Perguntei se tem interesse por jogos *online* e disse que já jogou RPG e *deathmatches online*, inclusive explicou o significado deste último tipo de jogo<sup>56</sup>. Pode-se notar que S4 tem conhecimentos específicos sobre jogos, como S1, já que falou sobre tipos de *games* e aspectos que o interessam em um jogo. Ainda acrescentou que atualmente joga em plataforma<sup>57</sup>, no caso, em seu computador pessoal, mostrando que conhece a linguagem usada no mundo dos *games*.

<sup>56</sup> Por já ter sido citado por S1, vide nota 48.

<sup>57</sup> Plataformas são os sistemas eletrônicos usados para jogar vídeo game. Exemplos: computadores, consoles, arcades e celulares.

Perguntei se considerava que sabia inglês. Disse que sim e que acreditava que se sentia mais confiante nas habilidades de leitura e compreensão oral. Perguntei se atribuía o que sabe da língua aos *games* que joga. Afirmou que sim, principalmente a leitura por jogar jogos que têm muitos textos escritos, como havia dito na resposta anterior. Garantiu que não frequentou cursos livres de língua inglesa, apenas estuda a língua na universidade, que ingressou em 2012 e estudou na escola, a partir da sétima série. Perguntei se considerava que o que havia estudado na escola o ajudou nos *games* que jogava. Disse que não e acrescentou (Depoimento 1-S4):

“Inclusive, no último ano no ensino médio, alguns professores, às vezes, meio que olhavam pra mim pra saber se eles estavam falando alguma coisa certa ou... Eu tinha um grupo de quatro pessoas, eu e mais três, e essas outras três faziam cursinho só que eu não fazia, mas eles sabiam que a gente sabia bastante e eles iam na gente pra ver se a gente sabia mesmo ou até pra pedir ajuda, às vezes. Mas eu vou te ser bem sincero, acho que não me ajudou. Eu procurei muito mais por minha conta, eu jogava muito com dicionário ao lado. Às vezes eu não entendia alguma coisa, eu procurava no dicionário ou meio que fazia por... não por adivinhação, mas pelo contexto.”

Depoimento 1-S4

Pode-se perceber que desde os tempos da escola, S4 tem interesse na língua e já tinha conhecimento suficiente para ajudar os colegas. Nota-se também que ele tem autonomia para pesquisar novas informações ou buscar o que não sabe em fontes externas, como o dicionário, ou por associação com os elementos presentes em um determinado contexto. Perguntei novamente se atribuía todo seu conhecimento da língua somente aos jogos e respondeu que sua habilidade oral foi aperfeiçoada devido ao seu gosto por séries de televisão e filmes legendados que seu pai alugava desde quando era criança.

No que diz respeito aos obstáculos que encontrava relacionados com a língua inglesa nos jogos, S4 disse que procurava sanar suas dúvidas principalmente em dicionários, pois não tinha acesso à internet como hoje. Perguntei, para concluir a entrevista em português, se frequentava fóruns *online* sobre os jogos que jogava. Respondeu que era frequentador assíduo,

sendo que procurava os fóruns para ler sobre os jogos, postar dúvidas e, quando sabia, responder questionamentos de outros jogadores. Pode-se perceber que estes fóruns são espaços de colaboração entre jogadores, que se comunicam a fim de trocar informações sobre assuntos de interesse comum. Disse ainda que a maioria dos *sites* que visitava eram em língua inglesa e toda a comunicação era feita nesta língua. Desta forma, concluímos a conversa em português e começamos a entrevista em inglês.

Como nas outras entrevistas, esclareci que não era necessário responder todas as perguntas. Esse sujeito não necessitou interromper a conversa e nem a recorrer à língua materna. Não foi necessária ajuda na língua materna por parte da pesquisadora, tampouco reduzir o ritmo de fala para melhor compreensão das perguntas. Isso demonstra que S4 tem maior fluência na língua que S2 e S3.

Comecei pedindo que falasse de si mesmo: nome, idade e o que gosta ou não de fazer. Respondeu (Depoimento 2-S4):

“I am subject 4, I am 24 years old. Let me see... I like to read, I like to play videogames, hang out with my friends. As I am a college student, I don't have much time to have fun but when I have, I usually watch movies, I go to the movies. That's it, I guess.”

Depoimento 2-S4

Nota-se em seu depoimento que o sujeito não teve problemas gramaticais e que desenvolveu sua resposta com detalhes. Ainda, usou expressões que não são normalmente usadas por iniciantes, como: *as I am*; *usually*. Diferente dos sujeitos 2 e 3, não apresentou o processo de transferência em nenhum momento da entrevista (como poderá ser observado adiante). Neste caso, mostrou isso ao dizer sua idade, deixando claro que já internalizou as diferenças entre as línguas. De forma geral, S4 compreendeu o que foi perguntado e respondeu de acordo, incluindo mais informações do que foi solicitado.

Em seguida, pedi que falasse sobre um amigo. Decidiu apresentar seu colega de universidade (Depoimento 3-S4):

“He’s my classmate at college, his name is João<sup>58</sup>. He’s, I guess, 20 years old, he’s from the translation course, he’s not doing a teacher course and he has almost the same tastes as I have like videogames, he likes comics, comic books, movies as well and we talk a lot about that kind of thing.”

#### Depoimento 3-S4

Neste depoimento é possível observar que S4 não apresenta problemas de compreensão e nem de fluência, pois novamente acrescenta informações extras ao que foi pedido. Aqui, começou a usar expressões como *I guess* para manter a fluência da conversa. Ainda, usou a expressão *as well*, que não é comum entre aprendizes da língua, que normalmente, preferem o uso de *also* ou *too*. Nota-se nesse depoimento e nos próximos a diversidade de tempos verbais que ele usa. Isso evidencia que o banco de dados da língua que possui proporciona opções para se expressar da maneira que acha mais adequada, podendo fazer escolhas.

A pergunta seguinte era sobre suas atividades em tempo livre (Depoimento 4-S4):

“In my free time, basically, I try to read in English as much as I can, to watch movies or sitcoms without subtitles because it is good for my listening ability. I like to play videogames, I even bought a new one those days. Let me see... And I like to hang out... I don’t have much friends here in Pelotas because I’m not from here but when I am at my hometown, I get out a lot with them.”

#### Depoimento 4-S4

Neste depoimento, há alguns pontos interessantes de serem destacados. Aqui, o sujeito fala do interesse que tem na língua inglesa quando afirma que lê em inglês e assiste filmes e séries sem legenda, pois considera que essas atividades o ajudarão nas suas habilidades na língua. Considerando que S4 é estudante do curso de Letras, pode haver uma influência de seus estudos no interesse que tem na língua, porém é possível observar também que investe nos jogos, que o ajudam a aprender mais, como havia afirmado anteriormente. Além disso, conta que não é natural da cidade em que estuda, por isso não tem muitos amigos. Isso não havia sido solicitado na pergunta,

<sup>58</sup> Nome fictício para preservar a identidade do indivíduo.

decidiu falar sobre sua origem porque achou que era pertinente e sabia que conseguiria se expressar de forma coerente. Há apenas um erro gramatical em sua fala, que é o uso de *much* antes de *friends*. Neste caso, “amigos” é um substantivo que pode ser quantificado, portanto seria adequado o uso de *many*. Isto pode ter ocorrido devido à descuido, considerando a natureza informal da entrevista.

Perguntei, em seguida, se costumava jogar vídeo games em sua infância. Afirmou que joga desde seus seis anos de idade e naquele tempo, jogava em um console alguns jogos bastante populares (Depoimento 5-S4):

“My dad bought me a Super Nintendo when I was six years old, I guess and I played the very common ones, like: Donkey Kong<sup>59</sup>, Super Mario World<sup>60</sup>, Mega Man<sup>61</sup>, those kind of games.”

Depoimento 5-S4

S4 foi capaz de usar o mesmo tempo verbal presente na pergunta: passado simples. Seu uso foi apropriado, conseguindo conjugar todos os verbos corretamente, inclusive o verbo irregular *bought* (passado de *buy* – comprar, em português), sendo que não existe essa distinção em sua língua materna. A única inadequação em seu depoimento foi o uso do pronome demonstrativo *those* antes de *kind*. O pronome em questão deve ser usado antes de palavras no plural, o que não é este caso. Porém, ele pode imaginado estar correto, pois a palavra seguinte, *games*, está no plural. Portanto, isso demonstra que é consciente do uso, mas que teve um desliz influenciado pela ocasião.

---

<sup>59</sup> Donkey Kong (Shigeru Miyamoto, 1981) é um gorila que sequestra uma mulher chamada Pauline se tornando inimigo de *JumpMan* (personagem controlável). O objetivo do jogador é desviar de obstáculos que vem em sua direção por meio de pulos até chegar em Donkey Kong e derrotá-lo.

<sup>60</sup> Super Mario World (Nintendo, 1990) é um jogo de plataforma que acompanhava o console Super Nintendo Entertainment System (SNES). O jogo se tornou um enorme sucesso crítico e comercial, sendo considerado o mais bem-vendido da plataforma, com 20 milhões de cópias vendidas no mundo todo. Como em jogos anteriores da série, o roteiro envolve Mario atravessando terras distintas numa jornada para resgatar a Princesa Peach, que foi capturada por Bowser.

<sup>61</sup> Mega Man (Capcom, 1987) é uma franquia estrelada pelo personagem homônimo Mega Man, bem como seus vários homólogos. A série é bastante conhecida, tendo mais de cinquenta versões lançadas, o que a torna a mais produtiva da companhia. Este jogo e suas sequências compõem a série original de jogos, mas foram criadas várias sub-série que se passam no mesmo universo fictício.

Conversamos, em seguida, sobre sua opinião a respeito do futuro dos *games*. Demonstrou ter conhecimento sobre o mundo dos *games* e opinião bem fundamentada (Depoimento 6-S4):

“Well, I think most games will be like... Nowadays they already are online and with lots of interaction between players, like, how can I say? I’m playing a new game right now and yesterday I played against a Japanese guy. So, yeah, lots of interaction all around the world and I guess this will be a reality, like, soon, very soon. And maybe those kind of... I don’t know how is the name of the Google app? Like, there is a kind of glass that you put on your face and you see like... It’s like you are inside the game. So, I guess this kind of stuff.”

Depoimento 6-S4

É possível perceber que S4 utilizou o tempo verbal adequado para a pergunta: futuro simples. Também, incluiu informações extras para enriquecer sua resposta, como o exemplo usado ao falar das interações entre jogadores. Ao iniciar a expor sua ideia, percebeu que não conseguiria expressar-se como gostaria, ao se perguntar “*How can I say?*”, então decidiu exemplificar o que queria dizer. Isto é um requisito para considerar o aprendiz fluente na língua: a capacidade de usar a própria língua para explicar alguma ideia, utilizando exemplos ou qualquer artifício para ser compreendido. Ele faz isso novamente neste mesmo depoimento, ao falar sobre o *Google Glass*, que não se lembrava do nome, mas sabia como conceituá-lo. Isso demonstra também que não sentiu necessidade de recorrer à sua língua materna nem enquanto formulava sua resposta, pois preenchia o tempo em que estava pensando com expressões como *like*, *so*, *yeah* e as perguntas que fazia a si mesmo: “*How can I say?*”; “*How is the name of the Google app?*”

Em seguida, perguntei sobre seu jogo preferido. Pedi que me contasse porque gosta deste jogo e seu enredo. Respondeu que está empolgado com um jogo lançado recentemente e o considera seu favorito no momento. Seu lançamento havia sido duas semanas antes da entrevista e S4 adquiriu o jogo na semana anterior à entrevista e já estava envolvido com a história (Depoimento 7-S4):

“Right now, I’m playing “The Legend of Zelda<sup>62</sup>: a link between worlds” It came out last Friday, I guess... No, like, two weeks ago... Yeah, two weeks ago. I bought it a week ago, maybe, I don’t remember. It’s that kind of game that you are, like, a knight and you have to rescue a girl. It’s a, like, very old-fashioned game, you know, like the old ones. I prefer those kind of games that... I prefer like, lots of dialogues. So, there is a very rich story in it. So, basically, you have to save the world.”

Depoimento 7-S4

Considerando que o jogo havia sido lançado recentemente, nota-se que S4 já sabia detalhes específicos do jogo, como o estilo tradicional, a quantidade de diálogos, a riqueza da história, etc. Pode-se perceber que seu interesse é maior pelas histórias dos jogos e os diálogos presentes neles do que em gráficos ou aspectos técnicos do jogo. Perguntei, então, sobre os personagens do jogo. Citou três: o herói, a princesa e o vilão (Depoimento 8-S4).

“Let me see... there are this guy, Link, he’s the hero. The princess, her name is Zelda, as in the title. The villain is... his name is Ganon, he’s like an old demon that someone summoned to destroy the world. Yeah, there is not a lot of characters, actually.”

Depoimento 8-S4

S4 soube dar detalhes sobre os personagens e inclusive lembrava seus nomes. Usou a palavra *summoned* (convocou, em português) que é incomum entre falantes da língua, demonstrando mais uma vez que tem um vasto inventário lexical. Houve problemas gramaticais no uso do verbo haver, em inglês *there is/are*. Utilizou a forma plural (*there are*) antes de palavra no singular (*there are this guy*) e a forma singular antes de expressão no plural (*there is not a lot of characters*). Isso pode ser explicado, novamente, pela natureza informal da entrevista e porque não se preocupou com a estrutura de seu discurso, mas com seu conteúdo.

---

<sup>62</sup> “The Legend of Zelda” é uma série de jogos eletrônicos da Nintendo criada em 1986 por Shigeru Miyamoto e Takashi Tezuka. Os jogos se passam no reino de Hyrule, num ambiente de fantasia. A jogabilidade mistura aventura e ação com elementos de RPG. A série é muito apreciada por suas tramas complexas, quebra-cabeças, jogabilidade e pela superprodução.

Na sequência, perguntei se conhecia aspectos técnicos do jogo, como o que deveria ser feito para atingir os objetivos ou completar as missões. Respondeu (Depoimento 9-S4):

“Let me see... So there are like dungeons, like there are lots of dungeons in the game and each dungeon you need a special item to pass through it. So, yeah, this is it, you have to have the item to solve puzzles and stuff like that.”

Depoimento 9-S4

O sujeito foi capaz de simplificar o que deveria fazer no jogo em poucas palavras, mas forneceu informações suficientes para ser compreendido. Usou um verbo frasal (*pass through*) que, normalmente, não são usados em situações em que há várias alternativas, por terem significados inconstantes para falantes nativos de português, já que este tipo de verbo não existe na língua.

A fim de concluir a entrevista, conversamos sobre a profissão de um game designer. Perguntei se ele tinha conhecimento sobre as atribuições dos profissionais da área e respondeu que não sabia muito sobre isso, pois tinha interesse apenas em jogar os *games*. Sua resposta foi contraditória, já que afirmou não saber, mas justificou dizendo que só tem interesse em jogar, portanto ele reconhece que sabe que os game designers fazem mais do que jogar, provavelmente saiba inclusive que eles são os responsáveis pela criação dos jogos. Perguntei, em seguida, se ele gostaria de seguir a profissão e disse que não, pois não tinha talento para isso. Então, pedi que imaginasse que era um game designer e descrevesse como seria seu primeiro projeto de jogo. Descreveu (Depoimento 10-S4)

“I would create a retro classic game, with a good plot because I don't care much about graphics, I care more about the plot itself. Characters, good characters, maybe a good villain. Let me see... and dialogues! Rich dialogues, of course.”

Depoimento 10-S4

Percebe-se que S4 é capaz de expressar suas ideias com detalhes de suas preferências. Declarou que acha mais importante o jogo ter um bom enredo do que bons gráficos, reafirmando seu gosto por boas histórias, mas

mostrando que reconhece que outros jogadores preferem bons gráficos, portanto eles são importantes em um jogo. Mostrou também que sabe a importância de bons personagens, inclusive os vilões, para criar um bom enredo, com diálogos ricos. Desta forma, encerramos a entrevista.

O sujeito 4, de forma geral, conseguiu responder todas as perguntas sem dificuldades de compreensão e com poucos problemas estruturais e gramaticais. Houve uso inadequado do pronome demonstrativo *those* antes de substantivos no singular e o uso de *much* antes de *friends*. Tais erros não interferem no resultado de sua entrevista, já que mostrou ser capaz de usar formas mais complexas em seu discurso, como *would* e expressões genéricas para manter a entrevista fluida, como *let me see; I guess; yeah*. Sua fluência ao conversar em inglês e sua pronúncia podem ser consideradas como as de um falante proficiente e, portanto, pode-se afirmar que atingiu o nível máximo, denominado C2, da escala do Quadro 3, que considera que o aprendiz proficiente:

Consegue entender com facilidade tudo que escuta ou lê. Consegue resumir informações de diferentes fontes faladas ou escritas, reconstruindo argumentos e explicações em uma apresentação coerente. Consegue se expressar espontaneamente, com bastante fluência e precisão, identificando diferenças tênues de significado até mesmo em situações mais complexas.

O sujeito foi capaz de entender e se expressar com facilidade. Também disse que tem facilidade com a leitura em inglês, já que tem a prática em seu tempo livre. Quando falou sobre os jogos que joga, conseguiu resumir suas ideias, mas foi possível visualizar detalhes. Pôde se expressar espontaneamente, com fluência e precisão. Há alguns fatores que podem ter influenciado no seu aprendizado da língua, como seu interesse em procurar estar em contato de diversas formas: em filmes, em leitura, em *games* e na universidade. Foi possível observar que S4 tem interesse em conhecer aspectos técnicos dos jogos e também da língua. Portanto, essa conexão entre áreas facilita seu aprendizado.

Além disso, mantém conexões com pessoas e informações sobre as duas áreas, o que, segundo os princípios do Conectivismo, facilita a

aprendizagem contínua. Desta forma, pode-se considerar que S4 consegue se comunicar em uma situação extrajogo em inglês por meio de que aprendeu nos jogos e de seu interesse autônomo na língua.

#### 4.2.5 Análise da entrevista com o sujeito 5

O último sujeito, doravante S5, tem 20 anos de idade e é estudante do curso de Engenharia Química em uma universidade da cidade de Bagé, RS, cidade onde habita. A entrevista foi feita via Skype e gravada com o consentimento do sujeito, entretanto a qualidade do áudio foi prejudicada devido à baixa qualidade do microfone do sujeito e, portanto, há trechos da entrevista que não estão claras, mas a maioria da conversa está audível, não prejudicando os resultados. Começamos nossa conversa em português, falando sobre os hábitos de jogo de S5. Disse que joga desde sua infância, mas não sabia exatamente a idade que começou a jogar. Seu primeiro console de vídeo game era o Super Nintendo. Afirmou também que atualmente não dispõe de muito tempo para a atividade, mas anteriormente recorda-se jogar de duas a três horas por dia. Sobre os tipos de jogos que prefere, disse que gosta de jogos de plataforma, que têm níveis que deve vencer e também os jogos de RPG *online*, onde pode se comunicar com outros jogadores. É possível perceber que S5 tem menos tempo de contato com *games* atualmente do que os outros sujeitos. De qualquer forma, mostrou que tem conhecimento sobre o assunto, citando exemplos de tipos de jogos.

Conversamos sobre seu conhecimento da língua inglesa. Perguntei se considera que sabe a língua e disse que sim, embora não muito. Em relação às habilidades da língua, afirmou que se sente menos seguro ao escrever, principalmente textos formais, onde precisa argumentar suas ideias. Isso demonstra que S5 pode ter dificuldades ao argumentar suas ideias devido à falta de vocabulário ou segurança na língua. Garantiu que não frequentou cursos livres de língua inglesa, somente teve contato com o ensino formal da língua na escola regular. Questionei se acreditava que o que aprendeu na escola o auxiliou nos jogos que jogava. Disse que não e argumentou que acredita que o ensino de inglês na escola é fraco, pois é sempre igual, o que,

segundo ele, não oferece uma boa base para os alunos. Afirmou que atribui o que sabe de inglês principalmente aos *games*, mas também a séries de televisão e filmes: “Sempre gostei de prestar atenção no que eles falavam. Acho que isso ajuda um pouco também.” Nota-se aqui, que confere aos filmes e séries a habilidade oral, pois foi por meio deles que prestava atenção à fala dos personagens.

Perguntei o que fazia quando surgia algum obstáculo nos jogos em relação à língua. Respondeu (Depoimento 1-S5):

“Geralmente, eu tento ver pelo contexto ali. A vantagem dos jogos é que tem a parte visual, por exemplo se tu chegar num baú, aí aparece ali ‘open’, tu não sabe o que significa, mas se tu apertar, ele vai abrir o baú e isso acontece repetidamente, né. Então, tu começa a entender as palavras pelo contexto.”

Depoimento 1-S5

Pode-se perceber em seu depoimento que S5 apresentou uma visão comum entre jogadores assíduos: eles não interrompem o jogo devido a um problema da língua, apenas tentam fazer associações com o contexto do jogo e suas imagens e seguem o jogo. O exemplo de um baú citado por S5 representa uma situação onde os jogadores nem sequer procuram por significados em fontes extrajogo. Eles fazem tentativas até acertar o que foi solicitado e, dessa forma, acabam adquirindo a linguagem do jogo e aprendendo a língua aos poucos. S5 afirmou também que raramente pesquisa suas dúvidas em fontes externas (dicionários, tradutores *online*), somente faz isso quando fica curioso ao não compreender um diálogo entre personagens.

No que diz respeito aos fóruns *online*, disse que os visitava com frequência e não somente para sanar suas dúvidas, mas também para saber mais informações sobre os jogos, buscar respostas para alguma dificuldade em determinado nível do jogo ou até mesmo para pedir ajuda a outros jogadores quando encontrava algum obstáculo em jogos de RPG *online*, onde há certas missões que não podem ser completadas sem a ajuda de outros jogadores. Desta forma, criava laços e mantinha conexões em um ambiente extrajogo. Afirmou que normalmente procurava por fóruns que eram em português, mas se não encontrasse, não se importava com o idioma do site, queria apenas

achar soluções para os problemas dos jogos. Assim, encerramos as perguntas em português e passamos à entrevista em inglês. Como nas outras entrevistas, esclareci que não era necessário responder todas as perguntas, podendo solicitar que a conversa fosse interrompida a qualquer momento, o que não foi necessário.

Para começar, pedi que S5 se apresentasse, dizendo seu nome, idade e o que gosta de fazer. Respondeu: “*Ok, so, I’m number 5, [inaudível], I like playing games, watching movies, watching TV shows.*” Como alertado anteriormente, há partes da conversa que estão inaudíveis, como é este caso que, quando foi dizer sua idade, o microfone falhou e, portanto, não foi possível compreender o que foi dito. Entretanto as outras partes de sua apresentação estão em perfeitas condições e é possível perceber que entendeu o que foi perguntado, respondendo de acordo e de forma direta, sem expor muitos detalhes de sua vida. Contudo, pode-se notar que soube como preservar sua identidade, como solicitado previamente, e quando falou de seus gostos, usou verbos de maneira adequada. Em inglês, os verbos também têm uma regência. Alguns devem ser seguidos por *to* e outro verbo e outros pelo verbo na forma *-ing*. Há verbos que suportam as duas formas, como é o caso de *like*, usado pelo sujeito. Assim sendo, é possível fazer construções como: *I like playing..., watching...* Essas construções não são comuns na fala de aprendizes iniciantes da língua, pois não existem em sua língua materna e não fazem sentido logo no início dos estudos na língua. Portanto, pode-se afirmar que S5 já assimilou a diferença entre as línguas e consegue reproduzir frases com construções verbais adequadas.

Em seguida, solicitei que falasse sobre um amigo, como falou de si mesmo. Descreveu (Depoimento 2-S5):

“There is a friend of mine, his name is Antônio<sup>63</sup>, he’s 20 years old, he lives here, actually, he lives in the same street as me, studies in URCAMP, and same things, like games, like TV.”

Depoimento 2-S5

<sup>63</sup> Nome fictício para preservar a identidade do indivíduo.

Nesse depoimento, nota-se que respondeu de acordo com o que foi perguntado, incluindo informações extras, como onde o amigo mora. Nas primeiras frases, conjugou os verbos adequadamente: *lives*, *studies*; porém, nas últimas frases, acabou esquecendo-se da conjugação: *like*. Isso mostra que S5 sabe que em terceiras pessoas é necessário conjugar os verbos, porém não se preocupa com esse aspecto o tempo todo, tendo lapsos quando se descuida. Ainda, quando esqueceu a conjugação, deixou de usar o sujeito *He* no começo das frases. Esta pode ser outra razão que justifica o esquecimento: como não havia o sujeito *He*, não havia necessidade de conjugar o verbo. Entretanto, na frase “*studies in URCAMP*” também não há sujeito e há conjugação. É possível que tenha usado como referência o sujeito da frase anterior “*He lives in the same street as me*”. Além disso, como fez S1, a preposição que antecede o local em “*studies in URCAMP*” deveria ser substituída por *at*, pois se refere a um local específico. De forma geral, S5 foi capaz de se expressar adequadamente e, inclusive, usou expressões como “*There is a friend of mine*” para introduzir o assunto e fez correto uso do pronome possessivo *his*, que gerou dificuldades para alguns sujeitos (2 e 3) que não conseguiram usar acertadamente.

Conversamos sobre suas atividades em tempo livre e S5 respondeu (Depoimento 3-S5):

“I don’t have a lot of free time now but usually I like to go out, I like to walk, you know, and sometimes when I have to stay home, like, the weather is not helping, I just... I like to use the internet, surf the internet, watch movies, play some games, online games.”

Depoimento 3-S5

Nota-se em seu depoimento que conseguiu responder o que foi perguntado e incluiu detalhes sobre o que falou. Usou expressões como *you know*; *like*; *I just...* para manter a fluência de seu discurso. Também, usou exemplos para justificar sua resposta ao dizer que quando tem que ficar em casa porque o clima não está bom, encontra alternativas para se entreter: “*when I have to stay home, like, the weather is not helping*”. Isso mostra que S5 é capaz de usar a língua inglesa para explicar suas ideias, não tendo

necessidade de recorrer à língua materna, nem para formular sua resposta, como também fizeram os outros sujeitos.

Na pergunta seguinte, questionei se jogava desde sua infância e que tipos de jogos preferia naquele tempo. Respondeu que jogava bastante: “*Yeah, I used to play a lot of games when I was a child.*” Nessa resposta, não ofereceu muitos detalhes sobre sua infância e os jogos. Complementei, perguntando o tipo de jogos que jogava. Disse apenas que gostava de jogos *online*, mas que também jogava em vídeo games (Depoimento 4-S5):

“I used to play, like, online games, like, RPG, and I played games in a videogame also. First in a Super Nintendo, then PlayStation: PlayStation 1, PlayStation 2.”

Depoimento 4-S5

Nota-se que usou o tempo verbal adequado (passado simples) e que conjugou os verbos corretamente, mostrando que conhece diversos tempos verbais do inglês. Somente os sujeitos 4 e 5 usaram esse tempo verbal, demonstrando que o interesse na língua, além do interesse nos jogos, os diferencia, já que esses dois sujeitos mencionaram que prestam atenção em como a língua funciona em outros contextos, não somente nos jogos, embora atribuam grande parte de seu conhecimento na língua aos *games*. S2 também mencionou interesse em outros *inputs* (música, filmes), porém não comentou se prestava atenção na língua, demonstrando que o interesse pode ser o diferencial para o desenvolvimento de uma maior proficiência.

Em seguida, perguntei sua opinião em relação ao futuro dos *games*, considerando a tecnologia já existente. Respondeu (Depoimento 5-S5):

“Games? In the future? Very crazy you know because I also like to read about technology and they are always discovering new things, like, I don’t know, like, a month or two months ago, I read about this... this... I don’t know how they call that you connect the videogame and you move,

and like, you do all this things and the character in the videogame does the same thing, like... there is Kinect<sup>64</sup>. This thing is like Kinect but way better.”

Depoimento 5-S5

Nota-se, aqui, o interesse de S5 pela área da tecnologia, revelando que lê sobre o assunto e, logo, descobre informações que têm importância para sua atividade como jogador. Para melhor visualização de sua fala, citou um exemplo do que leu recentemente, usando expressões adequadas e quando não lembrou o nome do dispositivo do qual estava falando, explicou com exemplos, novamente mostrando que não foi necessário recorrer à língua materna. Ainda, pronunciou corretamente o verbo “ler” no passado. Como em inglês a forma presente e a forma do passado deste verbo se grafam igualmente, pode-se pronunciá-las da mesma forma, porém quando acontece, pode haver dúvidas em relação ao sentido. S5 usou o verbo nos dois tempos verbais (presente e passado simples): “*I also like to read*”; “*a month, or two months ago, I read about this*”, pronunciando a primeira como /'ri:d/ e a segunda como /'rɛd/. Usou também a expressão “*way better*”, que não é comum de ser usada por aprendizes iniciantes, pois se usada sem o complemento *better*, *way* normalmente tem o significado de “caminho, estrada” em português e, portanto, não faria sentido nesse contexto. No entanto, na frase construída por S5 *way* teria o sentido de “muito”, permitido pela língua nesse contexto e complementando a ideia da frase: “*way better*” como “muito melhor”. Ainda, mostrou que está atualizado no que diz respeito aos assuntos do mundo dos *games*, pois citou exemplo de um dispositivo que torna os *games* mais interativos, como é o caso do Kinect, mas que é mais aprimorado, mesmo não lembrando seu nome.

Na sequência, perguntei sobre seu *game* favorito. Citou dois, porém devido à qualidade do áudio, não foi possível compreender o nome do segundo. Entretanto, sua descrição do primeiro foi satisfatória (Depoimento 6-S5):

---

<sup>64</sup> O Kinect (anteriormente chamado de "Project Natal") é um sensor de movimentos desenvolvido para os consoles Xbox 360 e Xbox One, junto com a empresa Prime Sense. O Kinect criou uma nova tecnologia capaz de permitir aos jogadores interagir com os jogos eletrônicos sem a necessidade de ter em mãos um controle/joystick, inovando no campo da jogabilidade, já bastante destacado pelas alterações trazidas pelo console Wii, da Nintendo e Move, da Sony.

“One of them is called the serial games which is called ‘Silent Hill’<sup>65</sup>, I don’t know if you have heard it. It started for PlayStation 1 and it’s really amazing because it’s a survival horror game and I played when I was a child [inaudível] and it’s really awesome. It’s about this man, he has a daughter and they are traveling to the city and while he is traveling, they get in a car accident and when he wakes up, he wakes up in a... like a bar and there’s a woman... she rescued him on the car and his daughter is gone and then he goes after her. There’s so many strange things about this city, that is just like... so... how can I say?... There are things that are evil, you know... and he keeps getting this clues about the girl like he goes to a street and finds a piece of paper that is reading “I’m at school” and then he goes to the school to find her and there is nobody in the city, things like that...”

#### Depoimento 6-S5

Percebe-se que S5 tem conhecimento sobre a história do jogo, detalhes do que acontece e explicou o objetivo geral que é o resgate de uma menina. Usou expressões adequadas e, quando não sabia como explicar sua ideia, forneceu exemplos do que queria dizer. Usou expressões para manter a fluência, como *like*; *so*; e perguntas para si mesmo (“*how can I say?*”) para ter tempo de pensar em como seria a melhor forma de expressar suas ideias. Na frase “*then he goes after her*” a expressão destacada não é comumente usada por aprendizes iniciantes na língua, pois a palavra *after* tem significado de “depois” em português e, se traduzida literalmente, a frase não teria sentido no dado contexto (algo como “ele vai depois dela”). Porém, falantes nativos a usam com o sentido de “ir atrás” de alguém que, nesse contexto, é adequado. Portanto, S5 mostra em diversas ocasiões que conhece expressões da língua que são apropriadas para as situações em que as utiliza. Ainda, usou o tempo verbal “presente perfeito” na frase “*I don’t know if you have heard it*” que não existe em português e que aprendizes apresentam dificuldades em assimilá-lo. Foi capaz de utilizá-lo em contexto adequado e com acurácia gramatical, isto é,

<sup>65</sup> Silent Hill (1999) é uma série de jogos eletrônicos produzida pela companhia Konami. É comumente classificada como um *survival horror*, gênero que inclui entre outros jogos *Alone in the Dark*, *Resident Evil*, *Siren* e *Fatal Frame*, porém, do tipo psicológico. Foi lançado originalmente para o PlayStation, possuindo também versões para Xbox, PlayStation 2, Xbox 360, Wii, Playstation 3, PlayStation Portable, Game Boy Advance, arcade e computador. A série compreende oito jogos principais que não seguem uma cronologia fixa, dois filmes e sete jogos de estilos que fogem ao gênero de *survival horror*.

conjugou o verbo *hear* corretamente. Usou uma expressão sofisticada da língua, que possivelmente poderia ser interpretada como um erro em um primeiro momento, mas que é permitida: “*finds a piece of paper that is reading ‘I’m at school’*”. Isso mostra o domínio acima da média que o sujeito tem da língua.

Perguntei, em seguida, as razões de sua preferência por este jogo e respondeu que o que faz admirá-lo é sua história envolvente (Depoimento 7-S5):

Usually, I like because of the story. People usually think that games... they don't have much story and they are... I don't know... they are like stupid, you know. There are games that are stupid but there are some games that have such an incredible story... It's amazing.

Depoimento 7-S5

Acrescentou a informação que algumas pessoas pensam que *games* não tem conteúdos interessantes e ponderou que há *games* com história pobres, mas outros são bastante atraentes, em sua opinião.

Perguntei sobre aspectos técnicos do jogo de sua preferência, como o que deve ser feito para completar as missões. Afirmou que em *Silent Hill*, de forma geral, o jogador deve resolver enigmas que surgem para encontrar as respostas de como avançar no jogo. Em suas palavras: “*In Silent Hill, you have to solve puzzles, like, to open the door you have to find this key and the key does a poem to describe where the key is and you have to solve it.*” Usou a palavra *key* diversas vezes e isso tornou sua resposta ambígua. Não é possível compreender como se chega ao enigma e quem o disponibiliza. Porém, é possível afirmar que S5 tem conhecimento sobre o assunto, podendo exemplificar o que disse, embora não tenha acrescentado informações detalhadas, preferiu simplificar sua fala.

Em seguida, conversamos sobre a profissão de game designer. Perguntei se ele sabia quais eram suas atribuições e respondeu: “*I believe they have to plan how it's gonna take form*”. Nota-se que tem conhecimento superficial sobre a profissão, mas soube como expressar-se. Questionei, então, se tinha pretensões de seguir a profissão. Afirmou: “*Being one? Well, not right now, but when I was a child I thought about it.* [inaudível] *There are programs*

*who let you build your own game, like RPG makers*<sup>66</sup>. S5 respondeu que, em sua infância, cogitou a hipótese de seguir a profissão e em seguida, acrescentou que existem programas que permitem criar jogos deste tipo. Isso demonstra que, provavelmente, já tentou criar seu próprio jogo e manteve esse recurso em mente, embora atualmente não pretenda se aprofundar no assunto. Em relação à língua, usou o pronome relativo *who* que é utilizado para fazer referência a pessoas. Como estava falando de *games*, seria adequado o uso do pronome *that*, que já mostrou, em outras falas, que o conhece. Logo, é possível que tenha usado *who* sem preocupação com adequação gramatical.

Para concluir a entrevista, solicitei que descrevesse como seria seu primeiro jogo, caso tivesse que projetar para sua profissão. Respondeu: “*First of all, I think about the story, because I think it’s the most important part, you have to have a good story and then probably would be an action game* [inaudível]. *That’s it.*” Percebe-se que considera o enredo o aspecto mais relevante de um jogo, como havia revelado previamente. Falou também sobre o tipo que considera mais empolgante: jogos de ação. Isso mostra que sabe o que é importante em um *game*. Assim, concluímos a entrevista.

Analisando de forma geral a entrevista de S5, pode-se considerar que compreendeu todas as perguntas, sem que houvesse necessidade de diminuir o ritmo de fala por parte da pesquisadora. Também demonstrou fluência em suas respostas, usando expressões que não são comumente usadas por aprendizes iniciantes da língua e segmentos para manter o discurso. Houve problemas em relação à gramática da língua inglesa, como em “*studies in URCAMP*” esqueceu-se de começar com um sujeito; na mesma frase, escolheu a preposição inapropriada (*in* ao invés de *at*); usou *who* para se referir aos programas que permitem criar jogos, entre outros. Foi capaz de variar os tempos verbais utilizados, conseguindo adequá-los às perguntas feitas. De acordo com a escala do Quadro 3, pode-se avaliar que S5 atingiu um nível proficiente C1, que considera que:

“Consegue se expressar fluente e espontaneamente sem precisar procurar muito as palavras. Consegue usar a

---

<sup>66</sup> O *RPG Maker* permite que os usuários criem seus próprios jogos de RPG e, com algumas mudanças no sistema, é possível criar até outros tipos de jogos. Estes jogos são muitos similares aos populares jogos para Super Nintendo. Todas as versões do programa incluem um pacote de gráficos e sons comuns entre todos que usam o *RPG Maker* prontos para serem utilizados nos jogos.

linguagem flexível e efetivamente para propósitos sociais, acadêmicos e profissionais.”

Considerando a natureza informal da entrevista, S5 conseguiu se expressar de forma fluente, sem necessidade de pausas para pesquisar em seu banco de dados interno por palavras para expor suas ideias. Quando precisou de tempo para organizar sua fala, incluía expressões genéricas para manter a fluência. Pode-se afirmar também que é capaz de se comunicar em um contexto extrajogo, conversando sobre temas variados. Em relação aos princípios do Conectivismo, S5 consegue fazer conexões entre áreas como tecnologia, língua e *games* e aprender com essas conexões. Comentou que presta atenção em como personagens de filmes e séries pronunciam as palavras em inglês, mostrando interesse na área de línguas. Afirmou que lê sobre tecnologia, inclusive de *games*, demonstrando que observa pontos de convergência entre as áreas. Isso mostra que tem o cuidado de se manter atualizado, já que busca informações de forma autônoma. Em relação às suas conexões que dizem respeito aos *games* que joga, disse frequentar *sites* onde pode manter contato com outros jogadores que têm o mesmo interesse, portanto, mantém conexões, facilitando, assim, sua aprendizagem contínua.

#### 4.3 Do mundo dos games para o mundo real

A fim de visualizar os resultados das análises das cinco entrevistas efetuadas, observei os pontos em comum das conversas com os cinco sujeitos. A hipótese principal desta pesquisa era verificar se sujeitos que afirmavam ter aprendido a língua inglesa por meio de *games* seriam capazes de se comunicar em ambiente extrajogo. Todos os sujeitos entrevistados conseguiram se comunicar e, portanto, é possível afirmar que a hipótese da pesquisa foi confirmada. Entretanto, apesar de os sujeitos terem aprendido a língua pelo mesmo *input*, houve diferenças no que diz respeito à proficiência de cada um no uso da língua. Logo, observando as entrevistas de modo a responder essa disparidade, pode-se verificar alguns prováveis motivos. Partindo dos padrões presentes nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, foi possível destacar três fatores que mais influenciam a proficiência no uso da

língua em contextos extrajogo: interesse pela língua; interesse pelo mundo dos *games*; conexões que facilitam a aprendizagem. Análise, em seguida, cada fator utilizando dados em comum de todos os sujeitos entrevistados.

#### 4.3.1 Interesse pela língua

Ao escolher este fator para analisar, considero que o interesse é a palavra-chave que diferencia os níveis de proficiência dos sujeitos. Em relação ao interesse pela língua, há dois sujeitos que são estudantes do curso de Letras (S2 e S4) e, dessa forma, poder-se-ia imaginar que o interesse pela língua inglesa dos dois seria equivalente. Segundo seus depoimentos, é possível observar que S2 está começando a se interessar pelo funcionamento da língua atualmente, diferente de S4, que comentou sobre experiências bem sucedidas na língua desde seus estudos na escola regular. Esse fato também colabora para que S4 tenha sido o sujeito que melhor se expressou na língua, cometendo poucos erros gramaticais e inadequações em relação às palavras escolhidas. Esse sujeito também revelou que aproveita seu tempo livre para aprimorar suas habilidades na língua, lendo em inglês, por exemplo. S5, que também cometeu poucos erros gramaticais e de pronúncia, declarou que presta atenção na pronúncia dos personagens em filmes e séries, demonstrando que também tem interesse em aprimorar seus conhecimentos na língua, pelo menos na habilidade oral. S1 e S3 não comentaram sobre o assunto em específico, apenas atribuem o que sabem de inglês aos *games* que jogam e S1 ainda afirmou que aprecia assistir filmes na língua, mas não demonstraram interesse pela língua em si. Entretanto, esses mesmos dois sujeitos consideraram que o que estudaram de inglês na escola regular colaborou de alguma forma com a melhor compreensão dos jogos, diferente do que concluíram os outros três sujeitos. Isso pode significar que S1 e S3 necessitaram, em algum momento, de uma base formal de ensino da língua e S2, S4 e S5 consideram o que aprenderam fora da escola mais significativo, tornando-os mais autônomos. Portanto, pode-se afirmar que os sujeitos que têm interesse pela língua, não necessariamente pelo estudo formal da língua, mas que confessaram ter contato com jogos em inglês e outras formas de *input*, demonstraram maior acurácia no uso da língua, mesmo em contexto

informal. Já os sujeitos que não comentaram se interessar pela língua em si, usam a língua de forma mais livre, tendo menos preocupação com a estrutura da língua. De qualquer forma, todos conseguiram se expressar em inglês em contexto extrajogo, confirmando a hipótese desta pesquisa.

#### 4.3.2 Interesse pelo mundo dos *games*

Nesta categoria, levo em consideração o interesse dos sujeitos pelos *games* que jogam, pelo que buscam além dos jogos e seus objetivos ao praticarem a atividade. Novamente, a palavra “interesse” é a chave da categoria, pois após observação dos dados analisados anteriormente, acredito que este é um fator crucial para determinar a proficiência dos sujeitos. S1, S4 e S5 demonstraram claramente que buscam informações sobre os jogos em fontes extrajogo, como fóruns, *sites*, etc. S1 mencionou informações sobre os jogos que joga e também sobre aspectos técnicos dos jogos, como os tipos existentes, e ainda se referiu a dispositivos disponíveis para tornar os jogos mais interativos. S4 declarou que frequenta fóruns sobre *games* e participa ativamente, inclusive respondendo questionamentos de outros jogadores. Foi capaz de citar tipos de jogos que preferia, além de, como S1, comentar sobre dispositivos novos para *games*. Ainda, em sua última resposta das perguntas em inglês, demonstrou conhecimento sobre os aspectos que podem tornar um jogo envolvente, como o enredo. S5 falou sobre seu interesse na área de tecnologia, especificamente de *games*, e citou um exemplo diferente de dispositivo que pode ser conectado a consoles de vídeo games. Foi capaz de explicar seu jogo favorito com detalhes e descrever o tipo desse jogo. Além disso, como S4, afirmou frequentar fóruns sobre *games* como participante ativo, procurando inclusive para ter mais informações sobre *games* ou pedir ajuda a outros jogadores. Soube também descrever o que considera importante em um jogo, delineando como seria um jogo criado por ele. Esses sujeitos demonstraram grande interesse pelo mundo dos *games*, ou seja, buscam informações não apenas sobre o jogo que estão jogando no momento, mas procuram se manter atualizados sobre o assunto em geral. Os demais sujeitos

demonstraram um interesse específico em saber mais somente sobre seus jogos favoritos.

S2 comentou sobre seu interesse na área tecnológica, porém de modo geral, não especificamente na área de tecnologia dos *games*, como S5. Afirmou também frequentar fóruns sobre o seu jogo favorito, mas não sobre *games* em geral. O sujeito demonstrou conhecimento sobre o seu jogo preferido principalmente em relação ao que deve fazer, os objetivos do jogo e sua história. Não fez referência ao tipo de jogo ou ao que considera importante nos *games*. Já S3 tinha dúvidas em relação a que me referi quando comentei sobre os fóruns e confessou que os frequenta apenas por coincidência, quando pesquisa em sites de busca alguma dúvida sobre um jogo e o *site* indica um deles. Isso demonstra que seu interesse é específico no jogo de sua preferência. Mostrou, como S2, que sabe descrever, mesmo que sem detalhes, do que se trata o jogo e o que deve fazer para avançar no jogo, mas também não mencionou nenhum aspecto técnico ou informações extras sobre jogos em geral.

Considerando que analiso o uso da língua inglesa em contexto extrajogo por sujeitos que afirmam tê-la aprendido por meio de *games* e também a proficiência de seu uso nesse contexto, é possível afirmar que quanto maior é o interesse do sujeito em buscar informações em fontes extrajogo não somente sobre um jogo em específico, mas sobre o mundo dos *games*, maior é a proficiência na língua, já que os sujeitos (S1, S4 e S5) que atingiram níveis mais avançados na escala do Quadro 3 são os mesmos que demonstraram maior interesse no assunto “*games*”. Os outros sujeitos (S2 e S3) conseguiram se comunicar, porém incluindo menos detalhes e informações e cometeram mais erros. Isso pode ser explicado pelo contato maior com a língua inglesa que os sujeitos têm, já que quando têm interesse de procurar mais informações sobre os *games* em fontes diversas, podem encontrá-las em inglês e, dessa forma, têm mais *input* que aqueles que não procuram.

#### 4.3.3 Conexões que facilitam a aprendizagem

A base teórica dessa pesquisa é o Conectivismo, como foi exposto anteriormente. O Conectivismo tem alguns princípios que regem como o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer. Neste estudo, a aprendizagem de outra língua não aconteceu em ambiente formal de ensino, mas, ao observar os resultados das entrevistas realizadas, é possível perceber que os sujeitos que conseguem visualizar mais conexões entre áreas e mantê-las, faz com que a aprendizagem seja mais significativa. Além disso, para o Conectivismo, é possível que a aprendizagem resida em dispositivos não humanos. Nessa pesquisa, os *games*, que podem ser considerados dispositivos não humanos, são peças-chave e os sujeitos que aprenderam inglês por meio deles, são capazes de usar este conhecimento em contextos extrajogo. Portanto, a conexão entre as duas áreas é reforçada pelos resultados dessa pesquisa.

Em relação às conexões estabelecidas e mantidas pelos sujeitos, é possível afirmar que todos reconhecem conexões entre as áreas, já que quando foram selecionados para a pesquisa, prontamente atribuíram a aprendizagem de línguas aos *games*. Alguns sujeitos conseguiram estabelecer mais conexões, com outras áreas e isso pode ter influenciado a sua proficiência na língua. S5, por exemplo, revelou que visualiza conexões entre as áreas de tecnologia, *games* e aprendizagem de línguas, quando afirmou que tem interesse nas três áreas. Isso demonstra que ele foi capaz de ver pontos de convergência entre as áreas, o que é fundamental, segundo os princípios do Conectivismo.

S4, por sua vez, demonstrou ter clara visão que os *games* e a aprendizagem de línguas apresentam convergências. Comprovou isso quando admitiu ler em inglês em seu tempo livre e frequentar *sites* sobre jogos em inglês. Já S1 mostrou mais interesse no mundo dos *games* do que na área de línguas. Entretanto, apenas ao atribuir seu conhecimento aos *games*, já está fazendo conexões entre as duas áreas. Ainda, mantém contato com pessoas que têm interesses em comum, também importante princípio da aprendizagem Conectivista.

Os outros sujeitos, S2 e S3, apresentaram menos indícios das conexões que observam entre as duas áreas. S2 se mostrou empolgado com a ideia de conhecer novas pessoas e outras culturas por meio de interesses em comum, abrindo o leque de áreas a que se conecta. Porém, não comentou que essa possibilidade pode contribuir para o aprendizado da língua, tanto que confessou que iniciará a estudá-la formalmente em um curso livre. S3, entretanto, demonstrou que se interessa pela área de *games*, mas não comentou sobre algum tipo de conexão que faça entre as duas áreas e nem sobre conexões mantidas com outras pessoas com o mesmo interesse. Portanto, foi o sujeito que menos deixou claro suas conexões.

Embora apenas considerando o fato de terem aceitado participar dessa pesquisa já aponte que os sujeitos observam conexões entre as duas áreas aqui consideradas, é possível que quanto mais conexões eles façam ou mantenham, mais conhecimentos adquiram. Isso pode ser concluído considerando que os sujeitos que atingiram níveis mais altos de proficiência, são os mesmos que estabelecem e mantêm mais conexões. Portanto, pode-se afirmar que os princípios que servem de base para um processo de ensino-aprendizagem significativo para o quadro educativo atual são pertinentes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, discute-se o papel da tecnologia em ambientes de aprendizagem: quais as vantagens e as desvantagens no seu uso. Entretanto, a sala de aula sempre agregou tecnologias, mesmo aquelas primitivas, como lápis, canetas, livros didáticos, entre outros. A tecnologia que se fala nos dias de hoje é aquela relacionada com a área de informática. Com o advento da *internet* e de aparelhos que permitem o acesso a ela em qualquer lugar e a qualquer momento (*smartphones* e *tablets*), não é possível negar seu impacto nos alunos e, por conseguinte, nas salas de aula. O acesso à internet abre uma gama de opções aos alunos para que se informem e conheçam fatos que antes seria um processo mais demorado. Nos tempos atuais, é possível verificar a veracidade de qualquer informação dada por um professor em sala de aula ou até mesmo, atualizá-la, em alguns segundos. Por um lado, o aluno pode desenvolver seu senso crítico, sabendo avaliar informações que chegam até ele, aceitar como verdadeiras e/ou relevantes e descartar as que considerar inúteis. Por outro lado, o papel do professor acaba sendo modificado, já que precisa de outros meios para convencer seus alunos de que o que está sendo estudado tem importância e será relevante em algum momento. Para isso, é necessário compreender o perfil desses alunos e entender que eles não irão se desconectar do mundo enquanto estão em sala de aula.

Há duas opções de se lidar com a tecnologia: lutar contra ela, proibindo seu uso em ambiente escolar ou aceitá-la e usá-la a favor da aprendizagem. Ainda existem escolas que preferem a primeira opção, usando regras contra o uso de aparelhos que permitem conexões com o mundo e ameaçando de punição severa contra quem ousar desrespeitar tal regra. A segunda opção também não garante que a tecnologia seja utilizada de modo adequado, já que alguns professores não têm o domínio necessário para integrá-la em suas atividades de forma significativa. Não pretendo, com as afirmações e dados prévios, desqualificar a profissão ou questioná-la no mundo atual. É necessária a presença do professor para atuar, principalmente, como mediador e guia e usar sua experiência e saber para auxiliar os alunos a selecionar o que é útil ou não para a construção de seu conhecimento.

A preocupação em refletir sobre o uso em sala de aula do que o aluno mais tem contato e aprecia fora de sala de aula, gerou o tema desta pesquisa. Neste caso, questiono se o uso de *games*, que são tão populares atualmente, poderiam ser aliados dos professores. No entanto, preocupei-me em compreender se os jogadores assíduos aprendiam algo nos *games* que poderia ser usado fora deles. Como sou professora de língua inglesa, decidi focar nessa área. O gatilho da minha hipótese surgiu ao observar que meu primo de nove anos, que joga vídeo games durante cinco horas por dia, desde seus cinco anos de idade, compreendia o que deveria fazer nos jogos, mesmo quando as instruções eram dadas em inglês. Ainda, sua mãe se queixava que recebia muitas reclamações da professora, que dizia que o menino não tinha atenção em aula, o que era estranho, pois conseguia concentrar-se nos jogos durante horas consecutivas. Esses fatos vieram ao encontro do que imaginava: se é possível aprender por meio de *games*, é possível usá-los na escola, já que os alunos têm capacidade de estar atentos a eles. Porém, antes de pensar em projetar aulas de línguas com o uso de *games*, era necessário mostrar que se pode aprender inglês por meio deles, sem ajuda de cursos livres da língua. Em conversas informais, percebi que há um grande número de pessoas que atribuem seu conhecimento de inglês a *inputs* como filmes, músicas, séries de televisão, entre outros, mas, quando se fala de *games*, os jogadores frequentes afirmam que aprenderam a língua por meio deles principalmente e os outros *inputs* (filmes, músicas, séries de televisão, etc.) como complementos. No entanto, seria possível usar o que aprenderam nos *games* em outro contexto? Assim, decidi que faria uma entrevista com os sujeitos selecionados, a fim de criar um contexto extrajogo e possibilitar que se comunicassem em inglês. Para criar as perguntas, recorri a uma escala global de níveis de proficiência, pois imaginei que os sujeitos poderiam variar de nível, o que aconteceu. Então, foi necessário buscar respostas nas próprias entrevistas que justificassem essas diferenças. Observei que o fator crucial que diferenciava os sujeitos mais proficientes dos menos era o interesse: na língua e no mundo dos *games*. O interesse em *games* em si todos tinham, o que individualizava cada um era o interesse em assuntos sobre *games*. Os que tinham mais informações sobre o assunto apresentaram maior proficiência na língua. Além disso, o sujeito que

expôs seu interesse pela língua em si, foi o mesmo que atingiu o nível mais alto de proficiência, segundo a escala usada para a análise.

Toda a pesquisa foi baseada na Teoria do Conectivismo, estudada por Siemens e Downes, que afirmam que a aprendizagem conectivista é fundamentada em princípios que levam em consideração o impacto da tecnologia e asseguram que seu uso não pode ser descartado, pois é por meio dela que conexões são estabelecidas e mantidas e é nelas que o conhecimento e a aprendizagem ocorrem. Portanto, de acordo com a teoria, outro fator que influenciou na classificação dos níveis de proficiência dos sujeitos foram as conexões que eles mantinham ou procuravam sobre as áreas envolvidas na pesquisa. Os sujeitos que confessaram visualizar conexões entre as áreas e demonstraram interesse em mantê-las, conseguiram atingir níveis mais altos de proficiência no uso da língua. Assim sendo, a hipótese principal desta pesquisa foi comprovada: ficou demonstrado que os sujeitos investigados, que afirmavam ter aprendido inglês por meio de *games*, foram capazes de se comunicar em contexto extrajogo e além do que possivelmente teriam aprendido em sala de aula.

Este resultado leva a conclusão de que se é possível aprender uma língua por meio de *games*, mesmo que com alguns problemas estruturais, que também acontecem com aprendizes em cursos livres, eles poderiam ser úteis na sala de aula, levando aos alunos algo novo e de seu interesse fora do ambiente de aprendizagem. Pode haver dificuldades no que diz respeito à criação de jogos que atendam aos objetivos dos professores, além de obstáculos estruturais nas escolas, mas tais problemas também ocorreram na implantação de outros recursos tecnológicos que foram superados com o passar do tempo. Se houver preocupação com a forma e o contexto em que ensinamos e em tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos, considerando os impactos com os quais temos de lidar e refletindo sobre como usá-los a nosso favor, podemos fazer com que nossos alunos sejam guiados a uma formação conectada ao que a vida pós-moderna requer.

**REFERÊNCIAS:**

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

COCHRANE, G. (2011). **Why Connectivism is not a learning theory**. Blog A Point of Contact. Disponível em: <http://apointofcontact.net/2011/09/07/why-connectivism-is-not-a-learning-theory/> Acesso em: 08/11/2013.

CONSELHO BRITÂNICO. **Common Reference Levels: Global Scale**. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/slovenia-exams-cambridge-europe-language-levels.htm> Acesso em: 03/12/2012.

DE PAULA, G. N. **Videogame, novos letramentos e a escola: uma conjugação possível?** III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, MG, 2009.

DOWNES, Stephen (2005). **An Introduction to Connective Knowledge**. Disponível em: <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>. Acesso em: 23/07/2013.

\_\_\_\_\_ (2012). **Connectivism and connective knowledge**. Disponível em: <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/CONNECTIVEKNOWLEDGE.pdf>. Acesso em: 03/07/2013.

ERTMER, P. & NEWBY, T. (1993). **Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective**. Performance Improvement Quarterly, 6(4): 50-72. Disponível em: <http://rirvan.wikispaces.com/file/view/Ertmer+%26+Newby+1993.pdf> Acesso em: 12/12/2013.

GEE, J. P. (2005). **Why video games are good for your soul**: Pleasure and learning. Melbourne: Common Ground.

GROH, F. **Gamification**: State of the Art Definition and Utilization: RTMI 2012. Disponível em: [http://vts.uni-.de/docs/2012/7866/vts\\_7866\\_11380.pdf#page=39](http://vts.uni-.de/docs/2012/7866/vts_7866_11380.pdf#page=39)  
Acesso em: 20/11/2012.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. Disponível em: [http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf). Acesso em: 20/10/2013.

JUUL, Jesper. **The Game, the player, the world**: Looking for a Heart of Gameness. In: Marinka Copier and Joost Raessens (eds). *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*, p. 30-45. Utrecht: Utrecht University, 2003. Disponível em: <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>. Acesso em: 27/10/2013.

KERR, Bill. (2007). **A Challenge to Connectivism**. Transcrição da comunicação apresentada na Online Connectivism Conference, Fevereiro 2007, Universidade de Manitoba. Disponível em: [http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr\\_Presentation](http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation). Acesso em: 20/11/2013.

KLOPFER, E; OSTERWEIL, S; SALEN, K. **Moving learning games forward**: obstacles, opportunities and openness. 2009. Disponível em: [http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForward\\_EdArcade.pdf](http://education.mit.edu/papers/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf)  
Acesso em: 30/08/2012.

KOP, Rita. (2011). **The challenges to connectivist learning on open online networks**: Learning experiences during a massive open online course In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3). Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/882> Acesso em: 20/11/2013.

KOP, Rita; HILL, Adrian. (2008) **Connectivism**: Learning theory of the future or vestige of the past? In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 9(3). Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>. Acesso em: 20/11/2013.

LEAL, Maria. (2009) **Conectivismo**: uma nova teoria da aprendizagem? Disponível em: <http://lealmaria.wordpress.com/2009/07/31/conectivismo-uma-nova-teoria-da-aprendizagem/> Acesso em: 20/07/2013.

LEFFA, V. J. **Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas**. In: Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada*: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 275-295.

MOURA, Juliana. **Jogos eletrônicos e professores**: primeiras aproximações. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jm.pdf>. Acesso em: 22/11/2013.

RYBERG, T. (2009). **Connectivism wiki and the creation of knowledge**. Disponível em: <http://ryberg.blog.hum.aau.dk/2009/09/18/connectivism-wiki-and-the-creation-of-knowledge/> Acesso em: 08/11/2013.

SEAGOE, May V. **The learning process and school practice**. Chandler Pub. Co: Scranton, PA, 1970.

SCHELL, Jesse. **The art of game design**: a book of lenses. Burlington, MA: Morgan Kaufmann, 2008.

SIEMENS, George (2008). **What is the unique idea in Connectivism?** Disponível em: [http://www.masternewmedia.org/news/2008/08/09/educational\\_models\\_and\\_learning\\_in/](http://www.masternewmedia.org/news/2008/08/09/educational_models_and_learning_in/). Acesso em: 24/07/2013.

\_\_\_\_\_ (2006). **Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused?** elearnspace. Disponível em:  
[http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism\\_self-amused.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm). Acesso em: 24/07/2013.

\_\_\_\_\_ (2004). **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.** Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Acesso em: 23/07/2013.

SOBRINO MORRÁS, A. (2011). **Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0:** valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. Estudios sobre Educación, 20, p: 117 – 140. Disponível em: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/18344/2/ESE%20117-139.pdf>  
Acesso em: 08/11/2013.

SQUIRE, K. **Video games in education:** Designing learning systems for an interactive age. International Journal of Intelligent Games & Simulation, 2(1), 2003. Disponível em: <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/02-squire-ed-tech-refchecV3.pdf> Acesso em: 30/08/2012.

VERHAGEN, Piön (2006). **Connectivism: a new learning theory?** Disponível em:  
<http://www.surfspace.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf>. Acesso em: 23/07/2013.

VIDAL, C. D. **Multimodalidade e traduções funcionais para investigar a aquisição de segunda língua em gamers.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em:  
[http://www.pget.ufsc.br/curso/teses/Cristiane\\_Vidal\\_-\\_Tese.pdf](http://www.pget.ufsc.br/curso/teses/Cristiane_Vidal_-_Tese.pdf) Acesso em: 25/11/1012.

ZAPATA, M. (2011). **¿Es el “Conectivismo” una teoría? ¿Lo es del aprendizaje?** Disponível em: <http://blogcued.blogspot.com.br/2011/09/es-el-conectivismo-una-teoria-lo-es-del.html> Acesso em: 08/11/2013.

ZIMMER, Márcia C. **Um estudo conexionista da transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o inglês (L2) na leitura oral.** In: POERSCH, Marcelino J.; ROSSA, Adriana A. Processamento da linguagem e conexionismo. Santa Cruz do Sul: EDUNISC: 2007.

### **GAMES CITADOS:**

Candy Crush Saga (King, 2012)  
Civilization (Microprose, 1991)  
Diablo III (Blizzard Entertainment, 2012)  
Donkey Kong (Shigeru Miyamoto, 1981)  
DOOM (Id Software, 1993)  
DotA II (Valve Corporation, 2013)  
Grand Theft Auto Five (Rockstar North, 2013)  
League of Legends (Riot Games, 2012)  
Mega Man (Capcom, 1987)  
Need for Speed (Electronic Arts, 1994)  
Raptor (Cygnus Studios, 1994).  
Silent Hill (Konami, 1999)  
Super Mario Bros. (Nintendo, 1985)  
Super Mario World (Nintendo, 1990)  
Tetris (Pajtinov, Pavlovsky e Gerasimov, 1984)  
The Legend of Zelda (Nintendo, 1986)

**ANEXOS**

**Anexo 1: Perguntas elaboradas para a entrevista em português.**

- Há quanto tempo jogas videogames?
- Durante quanto tempo jogas por dia?
- Que tipo de *games* gostas de jogar?
- Consideras que sabes inglês?
- O que achas que sabes mais: falar, ler, escutar ou escrever?
- Já frequentastes cursos livres de inglês (dar alguns exemplos)?
- Achas que o que aprendes de inglês na escola te ajudou nos games que jogas?
- Achas que o que sabes de inglês se deve aos *games* que jogas?
- Quando encontras algum obstáculo em relação à língua inglesa em um *game*, o que fazes?
- Tu visitas *sites* ou fóruns online sobre os jogos que jogas? Em que língua eles estão?

## **Anexo 2: Perguntas elaboradas para a entrevista em inglês.**

### Perguntas nível A1:

- Can you introduce yourself? Tell me your name, age, things you like to do, things you do not like to do, etc.
- Tell me about a friend of yours. His/her name, age, where he/she is from, where he/she studies, why he/she is your best friend, etc.

### Perguntas nível A2:

- What do you like to do on weekends? On vacation? In your free time?
- Did you play games when you were a child? What kind of games did you play?

### Pergunta nível B1:

- How do you think games will be like in the future?

### Pergunta nível B2:

- Can you tell me about your favorite game? What happens in it? Who are the characters? Why is it your favorite?

### Pergunta nível C1:

- Can you describe some technical features of your favorite game? For example, what goals there are in the game, what you have to do to achieve your goals, etc.

Pergunta nível C2:

- Do you know what a game designer does? Would you like to be a game designer? How do you think your first game would be?

### Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – modelo:

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- I - Esta pesquisa tem o objetivo de investigar se um grupo de jovens que afirma ter aprendido a língua inglesa por meio de games e que nunca tenha frequentado cursos livres de língua inglesa estariam aptos a usar a língua em um contexto diferente dos jogos. A hipótese inicial desta pesquisa é a de que os sujeitos terão a habilidade de usar o conhecimento adquirido por meio dos games em outros contextos, portanto se essa hipótese for confirmada, os resultados podem gerar um incentivo ao uso de games para o ensino em escolas regulares.
- II - Para tanto, os sujeitos que concordarem em participar da pesquisa serão convidados a responderem algumas perguntas da pesquisadora. Estas perguntas estarão em língua portuguesa e língua inglesa, para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos. Estas entrevistas deverão ser gravadas, para fins de armazenamento de dados e para a posterior análise. As identidades dos sujeitos serão preservadas, ou seja, seus nomes serão substituídos por números, por exemplo, caso um sujeito se chame João, no corpo do texto final da pesquisa ele será tratado por (1).
- III - Esta pesquisa não apresenta riscos ao sujeito.
- IV - Esta pesquisa visa beneficiar e apresentar mais uma alternativa significativa para aulas de línguas estrangeiras em escolas regulares, mostrando que é possível e mais agradável aprender por meio de ferramentas prazerosas.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Luisa Klug Guedes (Fone: (53) 9974-5496; E-mail: [luisa\\_guedes@hotmail.com](mailto:luisa_guedes@hotmail.com)).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data \_\_/\_\_/\_\_

\_\_\_\_\_

Nome e assinatura do  
Paciente ou Voluntário

\_\_\_\_\_

Nome e assinatura do  
Responsável Legal, quando  
for o caso.

*Luisa K. Guedes*

Nome e assinatura do  
responsável pela obtenção do  
presente consentimento