



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

O Uso de *Games* como *Input* para a Aprendizagem de Línguas

Klug Guedes L.

O Uso de *Games* como *Input* para a Aprendizagem de Línguas

Luisa Klug Guedes (Universidade Católica de Pelotas – luisa_guedes@hotmail.com)

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.

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.

METODOLOGIA

O *corpus* desta pesquisa 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.

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, foi feita uma entrevista em português e em inglês 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 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. 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 1.

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 1: 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.

OS GAMES E A PESQUISA

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.”¹ (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 duas 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).

Além da definição acima, 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

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

resultado, cria laços emocionais com ele, e as consequências da atividade são optativas e negociáveis.²

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 2 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 ganhos ou perdidos.	10. Os <i>games</i> são sistemas fechados e formais.”

Quadro 2: 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).

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

² “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.”

as semelhanças entre *games* e aprendizagem podem contribuir para o entendimento e uso desse recurso em aulas de línguas. Serão apresentadas apenas as características que se mostraram mais pertinentes aos resultados desta pesquisa.

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)³ (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 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".⁴ 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"⁵ (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

³ Fonte: <http://www.gta5.com.br/category/gta-v/missoes-do-gta-v/>

⁴ "Two or more things striving for dominance." [Tradução minha].

⁵ Fonte: <http://diablo3br.com/o-jogo/basico/niveis-de-dificuldade/>

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, 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 vida⁶. 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.

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 outro⁷. 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.

⁶ Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Super_Mario_Bros.

⁷ 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.

Schell (2008) também destacou a capacidade dos *games* engajarem os jogadores. Um jogo, devido às características discutidas anteriormente, faz com que o jogador sinta-se “mentalmente imerso”⁸ (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 atenção⁹. 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 enredo. Caso os alunos gostem de *games*, porque não *gamificar*¹⁰ a aula de inglês?

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 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.

O que é o conectivismo?

Nesta pesquisa, a base teórica usada foi a Teoria do Conectivismo. Esta teoria leva em consideração a atual era digital em que vivemos e como ela influencia os alunos e a vida das pessoas. Portanto, tal teoria mostrou-se pertinente, principalmente após a coleta de dados, que serão discutidos em “Análises e discussões”.

O Conectivismo foi idealizado pelos autores Siemens (2004) e Downes (2005) que o criaram, cada um de seu ponto de vista¹¹, 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

⁸ “[...] mentally immersed” [Tradução minha].

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ 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>).

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 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.¹²

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) universal¹³ 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”¹⁴ (DOWNES, 2012, p. 85). O autor ainda define que conhecimento, nessa teoria, é o “conjunto de conexões formadas por ações e experiências” (p. 85)¹⁵. Ele lembra

¹² “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>]

¹³ 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.

¹⁴ “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].

¹⁵ “the set of connections formed by actions and experience.” [Tradução minha].

também que, no conectivismo, o conhecimento não é proposicional¹⁶, 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.

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.¹⁷

¹⁶ 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”.

¹⁷“- 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].

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

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”¹⁸ e que a teoria é focada 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”¹⁹ 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)²⁰. 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.

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.

ANÁLISES E DISCUSSÕES:

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. A pesquisa, por tratar com seres humanos, foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa e foi aprovada sob o parecer de número 347.136.

Todos os sujeitos 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. Doravante, os cinco sujeitos serão referenciados como S1 (sujeito 1), S2 (sujeito 2), S3 (sujeito 3), S4 (sujeito 4) e S5 (sujeito 5).

¹⁸ “learning is a process of network formation.” [Tradução minha]

¹⁹ “Knowledge is, on this theory, literally the set of connections formed by actions and experience.” [Tradução minha].

²⁰ “Connections form naturally, through a process of association, and are not 'constructed' through some sort of intentional action.” [Tradução minha].

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. Analiso, em seguida, cada fator utilizando dados em comum de todos os sujeitos entrevistados.

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 consideraram 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.

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, os 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.

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.

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 censo 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.

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.

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 Acesso em: 20/11/2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Disponível em: 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.

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.

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

SHELL, 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/. 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. 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.

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.

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. Acesso em: 25/11/1012.

ZIMMER, Márcia C. **Um estudo conexcionista 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:

- Diablo III (Blizzard Entertainment, 2012)
- Grand Theft Auto Five (Rockstar North, 2013)
- Super Mario Bros. (Nintendo, 1985)
- Tetris (Pajtinov, Pavlovsky e Gerasimov, 1984)