

APRENDENDO INGLÊS COM PINGUINS O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO ATRAVÉS DO JOGO ELETRÔNICO CLUB PENGUIN

Conie Smolinski¹

RESUMO

As mudanças trazidas pela tecnologia chegam à sala de aula e ao ensino de línguas, que não se limitam mais ao espaço físico e à prática com colegas próximos. Baseado na concepção de “edutainment” (Purushotma, 2005), este trabalho faz uma releitura dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e de andamento da teoria sociocultural, aplicados à realidade dos jogos eletrônicos. Para tanto, realizamos um estudo de caso, em que analisamos as aulas particulares de inglês (L2) ministradas pela pesquisadora a alunos gêmeos, de sete anos, com a inserção do jogo eletrônico Club Penguin (www.clubpenguin.com). Percebemos que as características socioculturais da brincadeira, agindo na construção do aprendizado através da interação, não apenas foram mantidas no ambiente virtual, como também foram ampliadas pela instantaneidade e pela multimodalidade do jogo eletrônico, multiplicando as possibilidades de uso da língua-alvo.

Palavras-chave: Jogo eletrônico. ZDP. Andamento. *Edutainment*. Club Penguin.

ABSTRACT

The changes brought up by technology have arrived to classrooms and to language teaching, which are no longer limited by physical space and practice with close classmates. Based on the notion of “edutainment” (Purushotma, 2005), this article reconsiders the sociocultural concepts of zone of proximal development (ZPD) and scaffolding, applied to the reality of electronic games. For that, we have accomplished a case study, in which we have analyzed the private English (L2) classes given by the researcher to seven-year-old-twin students, with the insertion of the electronic game Club Penguin (www.clubpenguin.com). We have noticed that the sociocultural characteristics of playing in the construction of learning through interaction, have not only been kept on the virtual environment, but have also been amplified by the instantaneity and multimodality of the electronic game, thus multiplying the possibilities of usage of the target language.

Keywords: Electronic game. ZPD. Scaffolding. *Edutainment*. Club Penguin.

¹ Me. Linguística Aplicada (Unisinos 2012). Especialista Aquisição e Ensino da Língua Inglesa (Feevale 2009). coniehs@hotmail.com

A cultura digital trouxe várias mudanças para o ensino de línguas, bem como para as formas de se usar a língua, que se ajusta às necessidades e aos limites do espaço digital, e não mais aos limites da sala de aula. A prática da língua limitada a uma simulação em sala de aula, a exercícios que encenam uma ação no mundo, com colegas conhecidos e com as estruturas estudadas em aula, pode ser, hoje, substituída pelo exercício linguístico dentro de um jogo eletrônico, que é o caso da pesquisa aqui desenvolvida, com o jogo Club Penguin (www.clubpenguin.com).

No jogo eletrônico, a L2 é de fato usada para agir no mundo, não físico, mas virtual; o seu uso correto ou não tem consequências no jogo, pois o receptor da produção do aluno, que pode até ser um desconhecido, vai reagir a essa produção dentro do jogo, sem sequer ter conhecimento do grau de domínio linguístico do seu emissor. Além disso, os jogos eletrônicos envolvem os alunos no aprendizado, motivando-os de forma divertida, criativa e produtiva. A imersão e a motivação são fundamentais para uma aprendizagem sólida. Assim, trazer o jogo eletrônico para a sala de aula de língua estrangeira torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e o conteúdo menos artificial, uma vez que o aluno constrói e vivencia o conhecimento recém adquirido no ambiente virtual, podendo avaliar o conteúdo e considerá-lo, ou não, para sua vida fora da tela.

Purushotma observa que, “ao invés de ver as formas midiáticas focadas no entretenimento como inimigas do teor educacional, os educadores deveriam adotá-las”² (Purushotma 2005 p. 80), e aponta para um novo termo diante da cibercultura: o “edutainment”, uma mescla das palavras “education” (educação) e “entertainment” (entretenimento), propondo, assim, uma mistura de propósitos educacionais com o divertimento do brincar infantil. Ressaltamos aqui que a palavra “divertimento” não se refere a um ensino descompromissado e imprudente, cujo único objetivo é divertir, mas sim a um ensino que possibilite “desfrutar a experiência do aprendizado” (Tapscott, 1999, p.143). Podemos observar que, em um jogo eletrônico, há frustrações,

o jogador perde, morre e tem que recomeçar. Isso não é engraçado nem agradável. No entanto, o jogador persiste, aprende, testa truques e ultrapassa a fase em que morreu anteriormente. Isso caracteriza o “edutainment”, um aprendizado que não é fácil nem leviano, mas que possibilita o progresso aliado à diversão de aprender.

Apesar de o termo “edutainment” ser novo e inerente à cultura digital, a aprendizagem através do brincar já havia sido percebida e trabalhada pela teoria sociocultural, proposta pelo psicólogo Lev Vygotsky. O teórico considera o brincar como um aspecto essencial no desenvolvimento da criança. Conforme Vygotsky, “a relação desenvolvimento-brinquedo pode ser comparada à relação desenvolvimento-instrução, mas o brinquedo propicia um espaço para mudança de necessidades e de consciência de uma forma muito mais ampla [...]. A criança se desenvolve essencialmente através da brincadeira”³ (Vygotsky, 1933, p. 10). Enquanto brinca, a criança apropria-se de palavras e significados, ou seja, da linguagem, e assim amplia seu conhecimento sobre o mundo e sobre o quadro social em que está inserida.

Assim, a associação do brincar a propósitos educacionais remete-nos aos dois conceitos que norteiam este trabalho: o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o de andamento.

De acordo com Vygotsky, “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vygotsky 1998, p.117), o que nos conduz ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial. Por exemplo, uma criança brincando pela primeira vez de amarelinha pode não conseguir se equilibrar em um pé só enquanto pega, no chão, a pedrinha jogada na casa ao lado. Essa habilidade não faz parte do seu desenvolvimento cognitivo real no início, mas será desenvolvida com a prática do jogo, pois tem potencial para isso. No nível de

² “Rather than seeing entertainment-focused media forms as adversarial to educational content, educator should instead embrace them”.

³ “The play-development relationship can be compared with the instruction-development relationship, but play provides a background for changes in needs and in consciousness of a much wider nature...The child moves forward essentially through play activity”. (VYGOTSKY, 1933, p.10)

desenvolvimento real da criança, estão as atividades que ela consegue realizar sem ajuda, como pular as casas da amarelinha. Já o nível de desenvolvimento potencial compreende os conhecimentos ainda não desenvolvidos pela criança, mas atingíveis com o auxílio de um adulto ou de um companheiro mais experiente, como a capacidade de se equilibrar em um dos pés enquanto pega a pedra da casa ao lado.

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

Com base nesse caráter dinâmico da ZDP, os autores Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam a ideia de andaimento (*scaffolding*), a partir da observação de que, para chegar ao desenvolvimento real de algo que estava na ZDP, as crianças precisavam passar por passos gradativos de assistência no seu progresso. Os autores usam, então, a metáfora de andaimes que são fornecidos às crianças pelos seus parceiros mais experientes, propiciando-lhes ir além do que já dominam, e explicam: “Esse andaimento consiste essencialmente em o adulto ‘controlar’ os elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, assim permitindo-lhe concentrar-se e completar apenas os elementos dentro do seu alcance”⁴ (Wood; Bruner; Ross, 1976, p. 90).

Apesar de o conceito de andaimento ter nascido da observação da interação entre adultos e crianças, Donato (1994), assim como Zilles e Knecht (2009), observam que ele pode ocorrer entre outros pares, como duas crianças ou dois adultos, por exemplo, desde que haja uma diferença de conhecimento a ser compartilhado. “Uma criança que sabe lidar com um brinquedo pode oferecer andaimento a outra criança que está aprendendo a utilizar esse mesmo brinquedo. Por outro lado, uma professora pode fornecer andaimento a um adulto que está aprendendo a ler” (Zilles; Knecht, 2009, p. 53). O parceiro mais experiente, então, da mesma

forma que um andaime, primeiro presta o auxílio e, gradativamente, tira-o até que o par menos experiente consiga executar a tarefa sozinho.

Wood, Bruner e Ross também identificaram seis funções desempenhadas pelo processo de andaimento, são elas:

1) O recrutamento: atrair o interesse do aprendiz para a tarefa.

2) A redução de níveis de liberdade: simplificar a tarefa a níveis que o aprendiz consiga cumprir.

3) A manutenção do objetivo: manter o interesse do aprendiz na realização da tarefa, levando-o a arriscar sempre mais um passo em busca do que até então não dominava.

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

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

6) A demonstração: apresentar um modelo de solução para a tarefa, completando uma solução dada pelo aprendiz ou explicando como isso pode ser feito. (Wood; Bruner; Ross, 1976, p. 98)

Sendo o jogo eletrônico um espaço interativo, em que todos os envolvidos atuam ora como aprendizes, ora como mestres, em uma constante troca de conhecimento não linear, divertida e consistente, o consideramos um ambiente fértil para a observação de episódios que manifestam a ZDP e o andaimento. Dentro dessa perspectiva, as interações suscitadas pela brincadeira são entendidas aqui como fundamentais na formação do conhecimento linguístico, principalmente as que possibilitam diálogo e colaboração mútua, propiciando, assim, a efetivação da ZDP e do andaimento, sejam eles dentro do mundo físico ou virtual. Portanto, a análise que segue examina a ocorrência desses dois conceitos socioculturais no processo de ensino-aprendizagem de L2, dentro do jogo eletrônico Club Penguin.

1 METODOLOGIA

Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada intitulada “My Penguin Pal – O Desenvolvimento da Proficiência Linguística através do Jogo Eletrônico Club Penguin”, em que realizamos um estudo de caso, dentro de

⁴ “This scaffolding consists essentially of the adult ‘controlling those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence” (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p.90)

uma perspectiva participativa de pesquisa, uma vez que há envolvimento direto da professora e dos alunos na coleta e na análise de dados (Moreira; Rosa, 2009, p.17).

Os participantes da pesquisa são meninos gêmeos, bivitelinos, de sete anos, que, além das aulas particulares de inglês (L2) a domicílio com a pesquisadora, também frequentam uma escola regular bilíngue (português/inglês). A partir da obtenção do consentimento dos pais e dos participantes, bem como do aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, procedeu-se à análise de um total de 37 aulas particulares, sendo cada aula com duração de uma hora.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2010 e uniu técnicas de observação, gravações de áudio e vídeo, relatório detalhado das aulas, os exercícios e os jogos desenvolvidos pelos participantes e pela pesquisadora, dentro e fora do ambiente virtual.

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

O jogo eletrônico escolhido para a pesquisa - Club Penguin (www.clubpenguin.com) - é um ambiente virtual lançado em 2005, atualmente administrado pela Disney, em que crianças de vários países podem se encontrar e interagir na forma de pinguins coloridos. A comunidade virtual suscitou o nosso interesse principalmente pelas possibilidades de interação e de intercâmbio cultural que oferece aos participantes. Ao iniciar o jogo, a criança tem a opção de escolher o idioma dentro do qual a interação acontecerá. O pinguim,

então, é transportado à cidade virtual, em que cada lugar oferece uma atividade diferente que pode, ou não, ser realizada pelo jogador. Com isso, o jogador pode dançar, participar de competições e missões, conversar com os demais pinguins presentes, comprar seu próprio iglu e mobiliá-lo, montar um livro interativo, ler o jornal com novidades do jogo e fazer atividades em sua página de variedades, criar *puffles*⁵ como mascotes e até mesmo voar, proporcionando, assim, uma exposição à L2 em contextos práticos e envolventes.

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

Em jogos virtuais como o Club Penguin, os jogadores existem de fato, apesar de travestidos de pinguins, e as interações entre eles são autênticas. Com essa característica de unir um grupo internacional em uma cidade virtual, em que os jogadores podem interagir, a simples aprendizagem da L2 supera-se pelas possibilidades de acesso a falantes (nativos ou não) da língua-alvo, de troca de informações culturais e do cumprimento de tarefas junto aos parceiros internacionais. Dessa forma, quando o jogo é usado na L2, a aprendizagem da língua e de sua cultura acontece através de atividades divertidas que requerem a comunicação.

⁵ *Puffles* são “bichinhos” coloridos que os pinguins podem criar como mascotes (presentes na figura de capa desta dissertação). O nome é mantido “puffles”, mesmo quando o jogo está em português.

2 ANÁLISE DE DADOS

2.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DA TEORIA SOCIOCULTURAL

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

A ZDP é definida por Vygotsky como um espaço dinâmico em que reside a diferença entre o que uma pessoa consegue realizar sozinha e o que essa mesma pessoa pode alcançar quando recebe ajuda de outra. Dentro dela, temos a interação entre um sujeito mais experiente e um menos experiente, o primeiro transmitindo seus conhecimentos ao segundo, até que esse consiga alçar voo solo, apropriando-se desse conhecimento. É exatamente aí que reside o aspecto dinâmico da ZDP, transformando o conhecimento potencial do aprendiz em desenvolvimento real e autônomo.

Esse caráter dinâmico da ZDP foi claramente exposto na aula 24, em que assistimos ao filme *Happy Feet* (proposto por tratar-se da história de um pinguim, dentro do contexto do *Club Penguin*) e realizamos duas atividades relacionadas a ele. A primeira atividade correspondia a perguntas que eu fazia aos participantes durante o filme, cujas respostas revelaram aspectos da L2 que estavam na ZDP dos alunos, conforme os excertos 1 e 2 abaixo.

Excerto 1:

15. C: What's the problem with Happy Feet?

16. V: Ele não consegue.

17. C: He can't.

18. M: He can't sing.

Excerto 2:

26. V: Teacher, como é "só"?

27. C: Only.

28. V: Only Happy Feet has blue eyes.

29. C: Yes, very good, Victor!

Podemos perceber que, mediante o meu auxílio com o vocabulário que lhes faltava ("não consegue" e "só"), os alunos conseguiram completar a tarefa com êxito, fornecendo a resposta correta no excerto 1 e conseguindo formular a frase (feita

espontaneamente pelo participante, sem ter havido uma pergunta prévia em relação à cor dos olhos do *Happy Feet*) no excerto 2, caracterizando a ZDP.

Passadas algumas perguntas em relação ao filme, o participante M propôs a segunda atividade que realizamos nesse dia, em que jogaríamos bola e cada um teria que dizer alguma coisa sobre o filme quando pegasse a bola. Dessa atividade, destaco, no excerto 3, as frases formuladas pelos participantes, agora já se apropriando do vocabulário que não dominavam na primeira atividade (excertos 1 e 2).

Excerto 3:

36. V: Only Happy Feet has blue eyes. (...)

41. V: Happy Feet can't sing. (...)

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

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

Esses excertos demonstram claramente a face dinâmica da ZDP, transformando em conhecimento real dos participantes (excerto 3) estruturas para as quais, na primeira atividade (excertos 1 e 2), eles precisaram do meu auxílio. O dinamismo se dá pela apropriação dessas estruturas pelos participantes, ou seja, o que estava na zona de desenvolvimento proximal na primeira atividade (excertos 1 e 2) se transformou em nível de desenvolvimento real na segunda atividade (excerto 3).

O segundo conceito que ampara esta pesquisa é o conceito de andamento. Ele se relaciona ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, pois nasceu da observação de que as crianças passam por passos gradativos de assistência até conseguirem chegar ao desenvolvimento real de algo que estava na ZDP. Assim, o parceiro mais experiente atua como um andaime, fornecendo todo o suporte necessário ao menos experiente. Esse suporte é, então, retirado aos poucos até que o aprendiz consiga desempenhar a tarefa sozinho, sem mais necessitar do apoio do andaime. Nesse processo, o parceiro mais experiente pode exercer seis funções junto ao aprendiz: (1) o recrutamento; (2) a redução dos níveis de liberdade; (3) a manutenção do objetivo; (4) a indicação das características críticas; (5) o controle da frustração e (6) a demonstração, conforme já tratado no referencial teórico. Todas essas funções foram observadas nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

Na aula número 14, escolhi oito palavras que os meninos aprenderam no Club Penguin (*giggling, cove, buy, stamps, flips, octopus, flippers e coins*) e mais 10 palavras aleatórias (*dies, olive, pea, glove, eggs, shark, brother, pajamas, whose e luck*) para verificar se os participantes as conheciam e se as reconheciam como aprendidas no jogo. Coloquei todas as palavras em cartões virados para baixo, de forma que os alunos tivessem que virar um deles e confirmar se a palavra virada lhes era conhecida e de onde a conheciam. No excerto 4, percebemos o andaimento quando o participante Victor não recorda o significado da palavra “die”, já utilizada em aula, fora do Club Penguin.

Excerto 4:

V: Die.

C: OK, die...What’s die?

V: Club Penguin?

C: Die from Club Penguin? Marco, die from Club Penguin?

M: Dies have in the games.

C: Yes, in the games. (dirigindo-se ao Victor) What’s the meaning of dies?

V: Dados.

C: Yes, very good. [...].

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

No excerto 5, destacado dessa mesma atividade, percebemos a quinta função do andaimento – o controle da frustração – sendo desempenhada pela professora, quando o aluno Marco consegue lembrar a palavra “luck”, sabe que não a conhece do Club Penguin, mas não recorda de que jogo a conhece.

Excerto 5:

38. M: Luck.

39. C: What is that? Luck.

40. M: Sorte?

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

42. M: “Club Penguin” no.

43. C: No, it’s not from Club Penguin. It’s from?

44. M: It’s from “todo mundo”

45. C: How do you say o quê?

46. M: How do you say todo mundo?

47. C: Everybody.

48. M: Everybody have luck.

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

50. M: Pizza.

51. V: [Sorte.]

52. C: Pizza game...yes!

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

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

um montando a sua história, mas coincidentemente usaram a mesma ordem de figuras.

O meu movimento introdutório da atividade, no excerto que segue, caracteriza a primeira função do andamento: o recrutamento. De acordo com Zilles e Knecht (2009), nessa etapa é essencial que se negocie e que se definam os papéis a serem desempenhados por cada participante, o que se percebe- devidamente executado nesse excerto. No entanto, percebi uma falha no meu recrutamento quando os meninos apresentaram suas histórias, pois, como não deixei claro que havia montado um diálogo e esperava que eles o fizessem, ambos desenvolveram narrativas.

Excerto 6:

1) C- Teacher has a new conversation from Club Penguin. Só que aqui estão só as figuras da *conversation*. Que tal vocês montarem a história de vocês e depois a gente vê se ficou igual à da Teacher? OK?

2) M- Tá, eu começo. (organiza as figuras na ordem que deseja)

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

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

No excerto 7, evidencia-se a quarta função apontada por Wood, Bruner e Ross (1976): a indicação de características críticas. De acordo com os autores, essa indicação fornece informação sobre discrepâncias entre o que foi produzido e o

que seria a produção correta⁶, que foi exatamente o propósito dessa parte da atividade.

Excerto 7:

9. C: OK (lendo a transcrição da narração feita pelo aluno na aula 19): “Finished the party⁷ and the beautiful day and he arrived in your igloo and dance”- Aqui é pinguim *boy* ou *girl*?

10. M: *Girl*.

11. C: Então é “he arrived”?

12. M: *She*.

13. C: Isso: “and she arrived in” - aqui de novo, é o iglu dela, “her igloo and dance”.

Chama a atenção também o envolvimento que esse processo gerou nos alunos, que sugeriram correções ao próprio texto no decorrer da atividade, como no excerto 8, o que nos remete à afirmação de Lantolf: “Mesmo naqueles casos em que especialistas e novatos estão juntos, como em uma situação pedagógica, os novatos não copiam simplesmente as capacidades dos especialistas, mas transformam o que os especialistas lhes oferecem e se apropriam delas”⁸ (Lantolf, 2000, p.17).

Excerto 8:

24. C: (lendo a transcrição da narração feita pelo aluno na aula 19) “When finished the party, everybody go⁹ to his igloo”.

25. V: How do you say “continuous”?

26. C: Continued.

27. V: And continued dancing.

28. C: Very good, Victor!

⁶ “His marking provides information about the discrepancy between what the child has produced and what he would recognize as a correct production” (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p. 98).

⁷ Percebeu-se a transferência da forma “acabou a festa”, aceita em português, feita pelo aluno, como não comprometedor do sentido do texto, por isso foi mantida sem correção explícita.

⁸ “Even in those cases in which experts and novices do come together, as in a teaching situation, novices do not merely copy the experts’ capabilities; rather they transform what the experts offer them as they appropriate it”. (LANTOLF, 2000, p. 17).

⁹ Novamente percebeu-se o uso do verbo “go”, em vez do correto “goes”, como não comprometedor do sentido do texto e, por isso, mantido sem correção.

Na aula número 30, dei aos meninos todas as figuras referentes a todos os diálogos que desenvolvemos durante a pesquisa e pedi que eles montassem uma história misturando tudo o que haviam estudado. O participante Marco começou a tarefa antes do Victor e protagonizou a sexta função do andaimento – a demonstração – quando o irmão chegou:

Excerto 9:

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

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

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

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Johnson, quando afirma que “os jogos [eletrônicos] conseguem fazer com que as crianças aprendam sem perceber que estão aprendendo” (Johnson, 2005, p. 28). Percebemos, nesta pesquisa, que as características do brincar, reorganizando funções cognitivas e construindo aprendizado, se mantêm no ambiente virtual, e que as crianças de hoje brincam tanto quanto as de gerações anteriores. Sua atividade física dentro do jogo eletrônico pode ter diminuído, mas não desaparecido, já que muitos dos jogos eletrônicos hoje (*wii*¹⁰, por exemplo) captam o movimento do jogador, que precisa correr para que seu avatar também corra, ou movimentar o braço fazendo do controle uma raquete para que seu avatar possa acertar a bolinha no tênis.

Há possibilidades de interação que também não foram prejudicadas pela tecnologia, muito pelo contrário, foram ampliadas a parceiros que se unem, não mais por proximidade física, mas por afinidades e objetivos comuns. No entanto, ainda não sabemos bem que efeitos a substituição da presença física do parceiro pela sua presença virtual, mesmo que com

aparatos tecnológicos que os aproximem, como a câmera ou o microfone, particularmente em uma idade tão precoce, pode vir a ter no desenvolvimento emocional e na capacidade de convivência social (presencial) dessa geração.

Um outro aspecto percebido no decorrer da pesquisa que consideramos relevante abordar é o número de horas de prática da língua-alvo propiciada pelo jogo, caracterizando o “edutainment” (Purushotma 2005, p. 80) e gerando um conhecimento mais vivo e produtivo do que a simples memorização de listas de vocabulário e frases. Em conversa com uma das babás dos participantes, descobri que, enquanto ela estava presente, os meninos passavam por volta de uma hora diária no Club Penguin. Portanto, a união de propósitos educativos ao jogo eletrônico estava expondo os participantes da pesquisa a, no mínimo, cinco horas semanais de estudo/uso extraclasse da língua-alvo, de forma produtiva e autêntica, em situações reais, ainda que em ambiente virtual. Como já mencionamos, para este estudo, o jogo Club Penguin ou o seu conteúdo foi utilizado em 37 aulas de uma hora cada, totalizando 37 horas de prática em classe da língua-alvo através do jogo, direta ou indiretamente. As aulas ocorreram de junho a novembro de 2010, período que compreende 26 semanas. Considerando-se a prática semanal extraclasse, declarada pela babá dos participantes, de cinco horas semanais, tivemos, no período da pesquisa, 130 horas de estudo/uso da L2 fora do contexto formal de aula, o que resulta em três horas e meia de estudo extraclasse para cada hora de aula, e por iniciativa dos próprios alunos.

Concluimos, então, que a inserção do Club Penguin no processo de ensino-aprendizagem da L2 propiciou avanços na ZDP, através do andaimento, oferecido tanto pela professora quanto pelo colega de aula. Saímos da imposição do professor transmissor (“hoje faremos *listening / role play...*”) para a diversão com o processo de aprendizagem, em que o professor não sabe tudo o que vai acontecer na aula, mas sim contribui com o seu conhecimento para o aluno se desenvolver, permite-se aprender com o aluno e torna-se o pesquisador junto com o aluno, quando nenhum dos dois puder contribuir para a solução de um problema. No decorrer da pesquisa, eu fui professora quando contribuí com meu conhecimento linguístico para desenvolver a L2 dos alunos, mas fui aluna deles

¹⁰ Marca de jogo de videogame: Nintendo Wii, ou simplesmente *wii*.

aprendendo como usar o jogo e todas as atividades que nele poderíamos desenvolver, e pesquisamos juntos como superar desafios e completar novas atividades, ou até algum vocabulário que fosse desconhecido para mim e para eles. Além disso, o jogo eletrônico trouxe-nos a prática continuada, tão almejada por professores e crucial no aprendizado de uma segunda língua, com mais de três horas de estudo extraclasse para cada aula ministrada.

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

REFERÊNCIAS

- DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: Lantolf, J.; Appel, G. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New Jersey: Ablex Publishing Corp, 1994.
- JOHNSON, S. **Everything bad for you is good for you**: How today's popular culture is actually making us smarter. New York: Riverhead, 2005.
- LANTOLF, J. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000.
- LODER, L.; JUNG, N. **Fala-em-Interação Social**: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- MOREIRA, M.; ROSA, P. **Pesquisa em Ensino: Métodos Qualitativos e Quantitativos**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- PURUSHOTMA, R. You're not studying, you're just... **Language, Learning & Technology**, v. 9, p. 80 (17), 2005.
- SWAIN; M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. London: Longman, p. 98-118.
- TAPSCOTT, D. **Geração Digital – A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. Play and its Role in the Mental Development of the Child. **Voprosy Psikhologii**, n. 6, 1966. (first published 1933).
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Child Psychol. Psychiat.**, v. 17, p. 89-100, 1976.
- ZILLES, A. M. S.; KNECHT, F. "Vamos contar eu e tu?": andamento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil. **Organon**, v. 23(46): 47-70.