

“VIRANDO O JOGO” COM O CLUB PENGUIN

Conie Smolinski¹

RESUMO

A tecnologia e seus aparatos trouxeram práticas diferentes ao nosso cotidiano, inserindo a instantaneidade e a multimodalidade até em tarefas simples, como o brincar e o estudar. As crianças nascidas imersas nessa nova cultura potencializam seu desenvolvimento cognitivo e desenvolvem novas habilidades. O artigo que segue analisou as aulas particulares de inglês (L2) de crianças gêmeas, de seis anos, tendo o jogo eletrônico Club Penguin como base para o desenvolvimento linguístico. Os resultados mostram que a inserção do jogo ampliou as possibilidades de aprender e usar a L2, superando o oferecido pelo livro didático devido ao uso imediato e efetivo da língua e proporcionando sua prática continuada. Além disso, as novas características de aprendizagem evidenciaram-se e revelaram um aprendizado mais independente e personalizado do que o aprendizado tradicional e centralizador que tínhamos até então.

Palavras-chave: Club Penguin. Segunda língua (L2). Jogo eletrônico. Cibercultura. Nativos digitais.

ABSTRACT

The technology and its gadgets have brought up different practices to our quotidian, adding instantaneity and multimodality even to simple tasks, such as playing and studying. The children born in this new culture potencialize their cognitive development and grow new abilities. The article that follows has analyzed the private English (L2) classes of six-year-old twins, based on the electronic game Club Penguin. The results show that the introduction of the game has increased the possibilities of L2 learning and usage, overcoming the possibilities offered by the book due to the immediate and effective use of the language, and enabling its continued practice. Besides that, the new characteristics of learning have become evident, and have revealed a more independent and personalized learning, compared to the traditional and centralized one we have had so far.

Keywords: Club Penguin. Second language (L2). Electronic game. Cyberculture. Digital natives.

¹ Mestre em Linguística Aplicada (Unisinos 2012). Especialista em Linguística Teórica (Feevale 2009), Graduada em Comunicação (Feevale 2006) e em Letras (Unisinos - em fase conclusiva). E-mail: coniehs@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

“Um dos aspectos mais impressionantes de nossa espécie é o de que usamos ferramentas para quase tudo”, declaram os autores Veen e Vrakking (2009, p. 20), referindo-se ao telefone, ao rádio, à televisão e à internet, ou seja, ferramentas físicas que o avanço tecnológico nos permitiu desenvolver e que nos proporcionam interação rápida e acesso à informação, tudo através da associação destas com a ferramenta simbólica linguagem. Portanto, dispomos hoje de um espaço composto por computadores, telefones celulares, *i-pods*², páginas, ambientes virtuais e avatares³ que estimulam o desenvolvimento de uma nova cultura, com práticas próprias, como navegar na internet - mantendo o controle sobre o curso da pesquisa, trabalhar em rede, zapear⁴ na televisão e absorver informações multimodais. Desenvolvemos novas ferramentas, novas habilidades e adequamos outras à cibercultura. Conforme explica Levy:

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

O comportamento das pessoas modifica-se como resultado da interação com essa nova cultura, moldando-se ao novo contexto social que emana

dela. A geração nascida a partir do final da década de 1980 já veio ao mundo imersa na cibercultura e não reconhece a sua instantaneidade, a sua multimodalidade e os seus aparatos tecnológicos como parte de uma cultura nova, pois são aspectos rotineiros e comuns em suas vidas. Uma única interação na cibercultura pode conter a linguagem escrita, em vídeo e em áudio, todas agindo juntas para garantir a informação integral. Retomo aqui a definição de Prensky (2001) para essa geração, a quem chama de “nativos digitais”⁵, que, por serem nativos, dominam as minúcias da linguagem digital, característica da cibercultura:

Eles estão acostumados à instantaneidade do hipertexto, a músicas baixadas, a telefones em seus bolsos, a uma biblioteca em seus laptops [...], e a mensagens instantâneas. [...] Eles gostam de processos paralelos e multitarefas. [...] Eles funcionam melhor quando estão ‘em rede’. Eles prosperam com gratificações instantâneas e prêmios freqüentes. Eles preferem jogos a ‘trabalho sério’ (PRENSKY, 2001, p. 2, 3)⁶.

Essa definição vem ao encontro do que Veen e Vrakking identificaram como Homo Zappiens, mas que também é conhecido como “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea” e “geração ciber” (VEEN; VRAKHING, 2009, p. 28): crianças que cresceram usando vários aparelhos tecnológicos, o que lhes possibilitou controlar o fluxo de informações a que têm acesso, mesclarem ambientes virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem tanto com amigos virtuais quanto com vizinhos e fazerem tudo isso de forma não linear, direcionando sua atenção, descobrindo e

² *I-pod* é um aparelho portátil para reprodução de mídia digital, principalmente usado para tocar músicas em mp3, desenvolvido e comercializado pela Apple. (VEEN; VRAKHING, 2009, p. 127).

³ Avatar: “representações de jogadores de algum lugar do mundo” (VEEN; VRAKHING, 2009, p. 41).

⁴ Zapear: “processo de troca de um fluxo de informação para outro, como se faz, por exemplo, com o controle remoto de uma televisão quando se troca de canal” (VEEN, VRAKHING, 2009, p. 131).

⁵ Apesar da determinação de data para se definir o “nativo digital” ser questionável, pois nem todos os nascidos na década de oitenta têm os hábitos e as características descritos como próprios dos “nativos digitais”, o termo é mantido neste trabalho, uma vez que os participantes da pesquisa são nativos prototípicos.

⁶ “They are used to the instantaneity of hypertext, downloaded music, phones in their pockets, a library on their laptops [...] and instant messaging. [...] They like to parallel process and multi-task. (...) They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to ‘serious’ work” (PRENSKY, 2001, p. 2-3).

experimentando de maneira livre, uma vez que o computador lhes dá a oportunidade de testar, começar e recomeçar indefinidamente.

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

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

Da mesma forma que as gerações anteriores potencializaram seu desenvolvimento cognitivo interpretando papéis sociais e brincando com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, os nativos digitais aprendem brincando com jogos de computador. As crianças de hoje brincam e aprendem quando imergem em um jogo adotando um avatar, ou seja, um papel que o jogador escolhe desempenhar enquanto joga, e assumindo a personalidade do seu avatar, agindo de acordo com suas características e engajando-se em atividades de investigação e descoberta. “Para o homo zappiens, a aprendizagem começa com uma brincadeira e se trata de uma brincadeira exploratória por meio dos jogos de computador” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 36). Além disso, assim como o jogo simbólico ensina a criança a migrar entre sua fantasia e o mundo real, no jogo eletrônico, ela aprende a transitar entre o mundo virtual e o mundo físico: “O universo ficcional acaba com o fim do jogo, mas sendo uma atividade de cooperação e em grupo, as relações entre os jogadores continuam” (FRAGA; PEDROSO, 2006, p. 5).

A cibercultura também instituiu novas formas de aprendizagem e de ensino. Os nativos digitais desenvolveram a capacidade de se concentrarem em multitarefas e em vários estímulos paralelos, gerenciando seu nível de atenção conforme lhes

convém. Com isso, as suas estratégias de aprendizagem também mudaram, há mais informações disponíveis a partir das quais se pode criar conhecimento, e o ensino tradicional parece não os desafiar o suficiente a aprender. Eles deixam seu mundo multifacetado e entram em uma sala de aula em que o professor é a única fonte de informação e é centralizador do conhecimento, na qual eles não estão no controle de sua aprendizagem, não podem se comunicar livremente e tudo tem um caráter obrigatório. Na sua perspectiva, esse ambiente é extremamente pobre de estímulos, pouco atraente e nada desafiador.

Os professores devem atentar para o fato de que são responsáveis pelo desenvolvimento dessa geração de nativos digitais, e que os alunos de hoje urgem por uma adaptação do ensino à sua realidade. “Freqüentemente, do ponto de vista dos nativos digitais, seus instrutores imigrantes digitais fazem seus ensinamentos não serem merecedores de atenção se comparados com tudo o que eles experienciam”⁷ (PRENSKY, 2001 p. 4). A sociedade desenvolveu-se, está tecnológica, digital, no entanto muitos professores insistem em transferir o conhecimento como se fazia na sociedade analógica em que cresceram. O papel do professor não é mais o de detentor do conhecimento, mas, sim, de um agente instigador do senso crítico e da autonomia do aluno, guiando-o em suas descobertas e facilitando sua aprendizagem. Afinal, não queremos crianças navegando aleatoriamente na internet, com todas as informações do mundo ao seu dispor, mas sem saber exatamente para onde ir. Os professores devem estar ao lado de seus alunos, presentes e atuantes nesse mundo virtual, para dar orientação e suporte sobre o que e como aprender. Acreditamos que os jogos eletrônicos podem ser uma grande oportunidade para esses professores interessados em ampliar o conhecimento dos seus alunos de forma consistente e os engajarem no processo, tornando-os responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Soma-se a isso a identificação do “edutainment”, uma mescla das palavras “education” (educação) e “entertainment” (entretenimento) proposta por Purushotma (2005), propondo, assim, uma mistura

⁷ “Often from the Natives’ point of view their Digital Immigrant instructors make their education not worth paying attention to compared to everything else they experience.” (PRENSKY, 2001, p. 4).

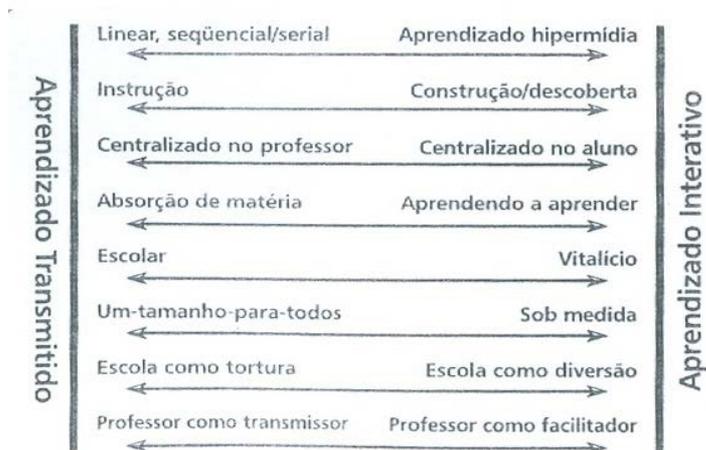


Figura 1
Fonte: TAPSCOTT, 1999, p. 139

de propósitos educacionais com o divertimento do brincar infantil. Ressaltamos aqui que a palavra “divertimento” não se refere a um ensino descompromissado e imprudente, cujo único objetivo é divertir, mas, sim, a um ensino que possibilite “desfrutar a experiência do aprendizado” (TAPSCOTT, 1999, p. 143). Podemos observar que, em um jogo eletrônico, há frustrações, o avatar perde, morre e tem que recomeçar. Isso não é engraçado nem agradável para o jogador. No entanto, a criança persiste, aprende, 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.

Don Tapscott identificou as transformações que ocorreram no aprendizado dessa geração de nativos digitais e propôs o quadro abaixo, pontuando as diferenças entre a cultura de “aprendizado transmitido”, que se tinha, e a atual cultura de “aprendizado interativo”⁸, trazida pela cibercultura.

Percebemos que os jogos eletrônicos e seus estímulos hipermediáticos envolvem as crianças na construção do aprendizado, motivando-as de

forma divertida, criativa e produtiva. Dentro do jogo eletrônico, o aluno tem controle sobre o que aprender e a melhor forma para fazê-lo, usando seus talentos pessoais para potencializar seu aprendizado e o auxílio do professor para guiá-lo nessa descoberta. A imersão e a motivação trazidas pelo jogo eletrônico são fundamentais para uma aprendizagem vitalícia: “Ao entrelaçar o jogo e a aprendizagem, podemos ir ao encontro da fantasia das crianças, o que, por si só, já é um fator que instiga a criatividade” (VEEN; VRACKING, 2009, p. 71). Assim, trazer o jogo eletrônico para a sala de aula torna a aprendizagem mais dinâmica e o conteúdo menos artificial, o que transforma o tempo de instrução formal em diversão. 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.

Portanto, analisamos, neste artigo, aspectos típicos do “edutainment” e da aprendizagem na cibercultura, como as mudanças do aprendizado transmitido ao aprendizado interativo apresentadas no quadro acima e as características dos nativos digitais apontadas por Prensky, Veen e Vrakking.

2 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

⁸ Termo mantido conforme proposto pelo autor (TAPSCOTT, 1999), apesar de o considerarmos impreciso, dando a impressão de a interação ocorrer exclusivamente na cibercultura. No entanto, conforme a teoria sociocultural, toda aprendizagem pressupõe interação, envolvendo ou não a cibercultura.

uma perspectiva participativa de pesquisa, uma vez que há envolvimento direto da professora e dos alunos na coleta e 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). Foram analisadas 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, bem como os exercícios e os jogos desenvolvidos pelos participantes e pela pesquisadora, dentro e fora do ambiente virtual.

As gravações de áudio e vídeo 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 foi o Club Penguin (www.clubpenguin.com), que 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. Em todos os lugares da “ilha” do Club Penguin, o pinguim tem opções de jogos, basta selecionar o lugar para onde deseja ir ou o jogo do qual quer participar. Com isso, o jogador pode dançar, participar de competições e missões, conversar com os demais pinguins presentes, comprar seu próprio iglu e mobiliá-lo, fazer um livro interativo, ler o jornal com novidades do jogo, criar *puffles*⁹ como mascotes e até mesmo voar, proporcionando, assim, uma exposição à L2 em contextos práticos e envolventes.

⁹ *Puffles* são “bichinhos” coloridos que os pinguins podem criar como mascotes. O nome é mantido “puffles” mesmo quando o jogo está em português.

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

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

Uma vez inserida no contexto da pesquisa e na análise dos dados, devido à minha posição como professora dos participantes e como pesquisadora, estou ciente da impossibilidade de separação entre sujeito e objeto da pesquisa que minha condição provoca e do conseqüente problema de viés que essa condição pode acarretar. Diante disso, faz-se necessário um empenho controlado para conter a tendência à subjetividade, o que observei constante e exaustivamente, em um ininterrupto “fazer do familiar um estranho” (HEATH; STREET, 2008, p. 32), conhecendo todo o possível sobre o assunto pesquisado, mas sempre mantendo um certo estranhamento, visando ao detalhamento objetivo do que está acontecendo.

3 ANÁLISE DE DADOS

Começamos nossa análise com um pequeno aspecto quantitativo da pesquisa, visando não apenas a justificar o uso do jogo Club Penguin para o desenvolvimento do inglês, como também mostrar como a cibercultura pode contribuir para ampliar esse desenvolvimento.

Assim, comparamos as frases e o vocabulário oferecidos pelo Club Penguin – e utilizados como ponto de partida para desenvolver a proficiência em L2 nas aulas pesquisadas – com as estruturas previstas no livro *Interchange Third Edition* (2005), visando a ilustrar que o insumo de estruturas linguísticas e vocabulário oferecido pelo jogo se equipara ao

mesmo conteúdo oferecido por um livro educativo. Com essa análise comparativa, concluímos que mais de 70% das estruturas e do vocabulário fornecidos pelo Club Penguin estão previstos até a lição 7 do livro elementar do Interchange Third Edition, ou seja, praticamente a metade do conteúdo do livro básico, em termos de estruturas linguísticas e vocabulário, pode ser igualmente desenvolvida através do jogo eletrônico, confirmando a possibilidade de o jogo ser um fornecedor de insumo.

No entanto, observamos que o uso do Club Penguin supera os limites impostos pelo livro (no qual a L2 é tratada como um conjunto de estruturas e vocabulário com um pouco da cultura anglofalante sendo apresentada no seu decorrer), uma vez que oferece insumo multimodal, com estímulos visuais contextualizados na cultura da L2 não sendo apenas apresentados, mas, sim, fazendo parte das ações, das interações e dos valores dos pinguins dentro do jogo. Além disso, o Club Penguin possibilita o uso prático da L2 como mediadora da aprendizagem sobre um terceiro elemento, que é o jogo propriamente dito e suas regras. Ou seja, os alunos não apenas estavam aprendendo as estruturas gramaticais e vocabulares do inglês e colocando-as em prática imediatamente com outros jogadores – cabe aqui ressaltar que não em um *role play*¹⁰ na sala de aula, mas em situações reais com outros jogadores reais, ainda que em ambiente virtual – mas também estavam-nas usando para aprender como jogar, como superar fases e desvendar os mistérios do próprio Club Penguin. A língua que estavam adquirindo através do jogo já servia de instrumento para ampliarem seus conhecimentos sobre o próprio jogo.

Além disso, considerando-se os conceitos do quadro de Tapscott apresentado anteriormente (Figura 1, TAPSCOTT, 1999, p. 139), ilustramos as limitações do uso do livro didático frente à cibercultura.

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

aprender, podendo fazer uso dos diversos meios (áudio, vídeo, escrita...) disponíveis no ciberespaço, podendo começar e recomeçar o estudo até ter suas necessidades satisfeitas. Saímos da imposição do professor transmissor (“hoje faremos *listening / role play*...”) para a diversão com o processo de aprendizagem, em que o professor não sabe tudo o que vai acontecer na aula, mas, sim, contribui com o seu conhecimento para o aluno se desenvolver, permite-se aprender com o aluno e 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 aprendendo como usar o jogo e todas as atividades que nele poderíamos desenvolver; pesquisamos juntos como superar desafios e completar novas atividades, ou até algum vocabulário que fosse desconhecido para mim e para eles.

Um outro aspecto quantitativo da pesquisa que consideramos relevante abordar é o número de horas de prática da língua-alvo que o jogo propiciou, caracterizando a ocorrência do “*edutainment*” (PURUSHOTMA 2005, p. 80), termo que denota um entretenimento com propósito educativo, gerando um conhecimento mais vivo do que a simples memorização de listas de vocabulário e frases. Em conversa com uma das babás dos participantes, descobri que, durante a semana, eles passavam por volta de uma hora diária no Club Penguin. Portanto, a união de propósitos educativos ao jogo eletrônico estava expondo os participantes da pesquisa a, no mínimo, cinco horas semanais de estudo/uso extraclasse da língua-alvo, de forma produtiva e autêntica, em situações que eles realmente experimentavam no 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. Conseguir que o aluno jogue *videogame* na língua-alvo é muito

¹⁰ Exercício muito praticado em sala de aula de língua estrangeira, em que cada aluno assume um papel e o desempenha em uma conversa simulada, usando as estruturas estudadas na lição.

mais produtivo e consistente do que fazê-lo memorizar estruturas da L2, uma vez que a exposição à língua no jogo é autêntica, o aluno é desafiado a interagir e a fazer conexões e interpretações o tempo todo.

A inserção do jogo eletrônico nas nossas aulas transformou não apenas a maneira como o processo de ensino-aprendizagem ocorreu, mas também a minha posição como professora e a postura dos alunos frente ao que recebiam e frente às potencialidades dessa nova forma de aprender, muito mais ávidos e envolvidos com o processo de aquisição e de uso efetivo do conhecimento que estavam adquirindo. Com essa redefinição do contexto da aula, muitas das características próprias dos nativos digitais, conforme Prensky (2001), Veen e Vrakking (2009), bem como do “aprendizado interativo”, proposto por Tapscott (1999), se manifestaram e são examinadas na análise de cunho qualitativo que segue.

O gerenciamento da atenção dos participantes da pesquisa na execução de multitarefas e de processos paralelos, típico dos nativos digitais em aprendizagem não linear, aparecia com frequência. Na aula 29, por exemplo, cada participante da pesquisa estava jogando o Club Penguin do wii¹¹ em um aparelho diferente, em jogos diferentes, e quando direcionei ao Victor uma pergunta sobre o seu *videogame*, quem me respondeu foi o Marco, que, por sua vez, estava “concentrado” em nivelar e em jogar o seu jogo, conforme excerto 1 que segue.

Excerto 1:

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

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

Mais um exemplo do gerenciamento de atenção e execução de multitarefas aconteceu na aula número 35, quando cada participante escolheu um dos livros desenvolvidos durante a pesquisa para contar. Enquanto Victor narrava o livro escolhido, permiti que Marco jogasse *videogame*. Novamente, tivemos inserções do Marco em dois momentos da narração (conforme excerto 2, linhas 10 a 14 e 17), sem que ele precisasse interromper seu jogo de *videogame* em nenhum momento.

Excerto 2:

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

¹¹ Jogo de *videogame*, hoje conhecido pela sua marca: Nintendo wii ou simplesmente wii.



Figura 2 - Catálogo de Janeiro de 2012, com os “new arrivals” (últimos lançamentos). Logo abaixo do catálogo, a informação de quantas moedas (“coins”) o pinguim tem

Outra característica da geração de rede, segundo Prensky (2001), é a sua preferência por jogos a “trabalho sério”. Por diversas vezes, quando eu propunha aos alunos largarem o computador para fazer alguma atividade que eu havia desenvolvido, ainda que esta fosse baseada no Club Penguin, a reação dos participantes era um sonoro “aaaaa!” de desapontamento (como trecho da aula 28 transcrito abaixo – excerto 3), ou “só mais um pouquinho, deixa eu só ganhar esse jogo”, ou ainda inventavam alguma coisa nova para me mostrar no jogo ou começavam algum diálogo novo, na tentativa de permanecerem no Club.

Excerto 3:

31. C: Hey boys, let's stop wii a little and play one game of ours inside the tent, OK?¹²
 32. M e V: [Aa:!]

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

As gratificações instantâneas, características da cibercultura e impulsionadoras dos nativos digitais (PRENSKY, 2001, p. 2,3), estavam sempre presentes, desafiando os jogadores a progredirem dentro do jogo em troca de moedas (“coins”). Todas as atividades dentro do Club Penguin dão moedas aos participantes, independentemente de vencê-las ou não, e essas moedas podem ser usadas para comprar artigos de um catálogo virtual, encontrado na loja de presentes (Gift Shop) e constantemente atualizado com novos itens (ver figura 2).

A motivação gerada pelas constantes gratificações em moedas ficou bem clara em um

¹² Eles haviam montado uma barraca na sala, onde iríamos jogar.

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

Mais uma evidência da motivação que os prêmios constantes geram nos nativos digitais aconteceu na aula número 29, em que constatei que o jogo de *videogame* do Club Penguin (wii) também dava moedas aos participantes e que isso os estimulava a jogar cada vez mais, apesar de eles não saberem como usar as moedas do wii, conforme excerto abaixo.

Excerto 4:

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

28. M: Não sei.

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

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

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

Excerto 5:

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

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

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

Mas, a mudança mais marcante trazida pela introdução da cibercultura nas nossas aulas – também descrita no quadro de Tapscott (figura 1) – diz respeito a minha posição como professora, que passou de uma transmissora tradicional de insumo linguístico para uma facilitadora do processo de aprendizagem da língua-alvo e de sua cultura, tendo em vista seu uso imediato para agir no mundo. E não apenas isso: essa alteração de papéis se deu dentro de um contexto até então desconhecido para mim, o que fez com que, de facilitadora da aprendizagem, eu também passasse a aprendiz dos meus alunos, cada um contribuindo com o que dominava para a construção de um aprendizado integral. Posso afirmar que o meu “permitir-se aprender” foi de essencial importância nesse processo, que fez de mim uma aprendiz dos alunos em aula e uma estudante em casa, procurando descobrir tudo o que podia sobre o Club Penguin, para poder atuar como parceira virtual dos alunos nas atividades que realizávamos em aula e para encontrar no jogo formas de potencializar seu desenvolvimento linguístico. Diante da minha experiência de “educação invertida”, concordo com Toffler quando afirma que “os analfabetos do século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender” (TOFFLER, A. apud VEEN; VRACKING, 2009, p. 99).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do Club Penguin ampliou os horizontes da aula, fazendo com que os alunos se empenhassem em aprender o máximo possível sobre a L2 e sobre a sua cultura. Chamo atenção para o episódio em que o aluno se autoestabeleceu uma meta de moedas e canalizou toda a sua atividade no jogo para atingi-la. Em geral, não vemos alunos se colocando metas, no ensino tradicional, por iniciativa própria; até pelo contrário, normalmente

os vemos trabalhando sem muito esforço para atingir o mínimo possível do que foi solicitado pelo professor. O mais importante para este estudo é que, ao estabelecer a tal meta, no jogo, o aluno teve que usar a L2 para realizar as ações previstas (completar o livro virtual, responder às perguntas que o jogo fazia em cada tarefa, por exemplo), o que multiplicou as oportunidades de aprender e de usar a língua-alvo.

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

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

No processo de ensino-aprendizagem com o jogo eletrônico, verificamos que novas características do aprender emergem da cibercultura: o gerenciamento de atenção e a execução de multitarefas; a preferência dos nativos digitais pelos jogos a 'trabalho sério'; a motivação renovada por gratificações instantâneas; o aprender através da descoberta; e a descentralização do papel do professor, que se torna um especialista, contribuindo com sua área específica e guiando os alunos em suas descobertas. Observamos, também, que essa nova forma de aprendizado não deixa a desejar para o aprendizado tradicional que tínhamos até então, pelo contrário, todas as suas características agem como potencializadoras de um aprendizado muito mais independente, personalizado e produtivo, em que o aluno vive o que estuda e, por isso, gera um conhecimento vitalício.

O aproveitamento dos participantes da pesquisa superou as minhas expectativas dentro do proposto. Faço essa ressalva, pois tenho ciência de que características do ensino tradicional ainda estavam presentes nas atividades que desenvolvi

para os alunos. Atualmente, informada sobre a cibercultura e familiarizada com a tecnologia, eu proporia mais atividades dentro do ambiente digital, explorando suas potencialidades, como a possibilidade de ensino a distância ou de uso dos recursos multimodais para o desenvolvimento das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), a fim de ampliar ainda mais a aprendizagem dos alunos.

Equiparando-se esta pesquisa a um jogo eletrônico, podemos, todos, dizer que "vimos o jogo"¹³: os participantes da pesquisa se apropriaram de conhecimento linguístico e hoje transitam bem em contextos bilíngues. Eu me apropriei de conceitos tecnológicos e hoje transito bem nos mundos físico e virtual. Eles, nativos digitais, imigrantes na L2. Eu, proficiente na L2, imigrante digital. Hoje, ambos menos imigrantes e mais aprimorados com o processo aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

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

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

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

LODER, L.; JUNG, N. **Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

¹³ Expressão usada pelos participantes da pesquisa quando superavam todas as etapas de um jogo. "Eu já virei jogo tal" significava que ele já havia vencido todas as suas etapas.

MOREIRA, M.; ROSA, P. **Pesquisa em Ensino: Métodos Qualitativos e Quantitativos**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 6, NBC University Press, 2001.

PURUSHOTMA, R. You're not studying, you're just... **Language, Learning & Technology**, v. 9, p. 80 (17), 2005.

RICHARDS, J.C. **Interchange Third Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital – A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens: Educando na era Digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.