



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Luciana Braga Carneiro Leão Junqueira

**Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem  
conceptual em videogames de RPG**

Rio de Janeiro

2019

Luciana Braga Carneiro Leão Junqueira

**Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual  
em videogames de RPG**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

J95 Junqueira, Luciana Braga Carneiro Leão.  
Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da  
mesclagem conceptual em videogames de RPG / Luciana Braga Carneiro  
Leão Junqueira. – 2019.  
243 f. : il.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Aquisição de segunda  
língua – Teses. 3. Aprendizagem – Inovações tecnológicas – Teses. 4.  
Gramática cognitiva – Teses. 5. Língua inglesa – Modalidade – Teses. 6.  
Língua inglesa – Lexicologia – Teses. 7. Jogos de fantasia – Teses. I.  
Cardoso, Janaina da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese,  
desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luciana Braga Carneiro Leão Junqueira

**Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual  
em videogames de RPG**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 06 de setembro de 2019.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Pereira Bernardo  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Naira de Almeida Velozo  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Edméa Oliveira dos Santos  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

Aos meus players 3, 4 e 5, a verdadeira *main quest* da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Angela Braga Carneiro Leão, por tudo! Seria impossível descrever trinta e três anos de amor, dedicação, ensino e altruísmo em poucas palavras, mas sou eternamente grata pela mãe maravilhosa que tenho. Minha chegada até aqui é graças a você.

Ao meu marido Renan Moreira Junqueira, meu eterno *player 2*, por uma vida repleta de amor, apoio, incentivo, colo, zelo, parceria e alívios cômicos; e pelas muitas trocas, revisões e críticas construtivas na jornada de encararmos juntos nossos doutoramentos.

À minha orientadora Janaina da Silva Cardoso, pela excelente orientação, pela amizade, pela grande parcela de contribuição ao longo de toda a minha formação superior e por toda a atenção, presteza, generosidade, empolgação e leveza de sempre. As “feias licenciaturas” são belas graças a pessoas como você.

Aos professores que compuseram a banca examinadora de qualificação e compõem a banca examinadora de defesa, por aceitarem nosso convite, pelas contribuições à presente tese e pela gentileza e presteza nos nossos contatos.

À minha madrinha Sonia de Oliveira Leão, pelos momentos felizes, por estar ao meu lado incondicionalmente e por assumir, de fato, as responsabilidades de ser minha segunda mãe.

A Felipe, Camilla, Carla, Ernesto, Surama, Neuza, Luiz, Ohana, Maria Vitória e João Pedro por serem muito mais que parentes, mas minha família em todos os sentidos.

À amigona Elza Mello, pela grande parceria em tantas formas ao longo desses quatro anos.

A Heloana Cardoso, Valéria Nunes, Hermínia Vieira, Mônica de Azevedo, Tharlles Lopes, Flávia Souza, Alessandra Bittencourt, Cláudio Corrêa, Ana Beatriz Simões e Layse Kitagawa pelas contribuições à tese, às atividades acadêmicas, aos trabalhos de fim de curso e ao alívio das tensões cotidianas de pós-graduandos.

Aos voluntários participantes da pesquisa, não apenas pelo tempo disponibilizado, mas, principalmente, pelo interesse e entusiasmo pela pesquisa.

Aos meus colegas do grupo de orientandos da Janaína, por todas as trocas, sugestões e risadas.

Aos professores do PPG Letras UERJ, em especial Sandra Bernardo, Cristina Vergnano Junger, Marina Augusto, Tania Shepherd e Poliana Coeli, pelas aulas ministradas e

pelas contribuições para o desenvolvimento desta tese, mantendo sempre a excelência mesmo em tempos tão sombrios para a UERJ.

À Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) pela redistribuição de carga para estudos concedida, em especial, a Roberto Williams, Maria Aparecida Medeiros e Almerindo Simões Jr pela logística e cobertura de minhas turmas durante esse período de redistribuição de carga, e à equipe da E.T.E de Transportes Engenheiro Silva Freire (FAETEC Deodoro) pelo apoio, incentivo e carinho ao longo deste curso de doutorado.

Aos meus amigos, em especial Themis Marques, Fernanda Caires e Marcio Toledo, por tornarem essa jornada bem mais leve e por estarem com seus ombros e ouvidos sempre à minha disposição.

Ao Link, meu filho de quatro patas, pelo amor puro e sincero, e por acalmar meu coração por tantas vezes durante a escritura da tese.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por me ensinar muito mais do que Linguística, Inglês, Literatura e Educação, mas, principalmente, perseverança, garra e luta. UERJ Resiste! Sempre resistiu e sempre resistirá!

Link... it's time to awaken... Your incredible destiny approaches... It's time to wake up...

*The Legend of Zelda: Ocarina of Time*



## RESUMO

JUNQUEIRA, Luciana Braga Carneiro Leão. *Aquisição de léxico em inglês como língua adicional através da mesclagem conceptual em videogames de RPG*. 2019. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente pesquisa desenvolve-se a partir da introspecção dos participantes e objetiva analisar o conhecimento lexical em inglês como língua adicional desenvolvido através da formação e expansão de modelos cognitivos idealizados e *frames* na mente de jogadores durante a leitura extensiva propiciada por jogos de videogame de RPG, gênero esse rico em insumo multimodal. Para tal, a introspecção por parte dos participantes durante o jogo foi a principal fonte de geração de dados, triangulada com dados provenientes de entrevistas semiestruturadas e testes lexicais. Os participantes da pesquisa são aprendizes de inglês como língua adicional em nível iniciante. Como resultados, são apresentadas propostas de representação dos modelos cognitivos idealizados e *frames* (FAUCONNIER, 1994) desenvolvidos pelos participantes durante o processamento cognitivo do vocabulário em inglês apresentado durante a fase jogada, bem como discussões sobre os processos que levaram aos seus desenvolvimentos. Dessa forma, pretende-se compreender como os modelos cognitivos idealizados e *frames* em inglês como língua adicional dos aprendizes se formam e expandem durante o ato de jogar videogames de RPG. Nesse intuito, foram analisados os processamentos cognitivos de inglês como língua adicional desencadeados pelo jogo de videogame de RPG, as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1999; 2017; CARDOSO, 2016) empregadas pelos participantes, a mesclagem conceptual (FAUCONNIER, 1997) entre modelos cognitivos idealizados em língua materna e em inglês como língua adicional durante o jogo, e o grau de contribuição da multimodalidade (KREES; VAN LEEUWEN, 1996; HEMAIS, 2015) na mesclagem conceptual desses modelos cognitivos idealizados. A premissa da presente pesquisa era a de que a redundância de informações provida pela multimodalidade presente nos jogos de videogame de RPG permitiria a formulação de hipóteses de modelos cognitivos idealizados na língua adicional a partir de modelos já existentes em língua materna. Tal premissa foi corroborada pelos dados analisados, através dos quais foi possível concluir que as hipóteses elaboradas pelos aprendizes são levantadas através de estratégias de aprendizagem relacionadas ao uso da multimodalidade, testadas pelos mesmos através do processo de mesclagem conceptual e, conseqüentemente, comprovadas ou reformuladas, desencadeando o aprendizado de inglês como língua adicional. Este estudo está baseado nos preceitos da Linguística Cognitiva e, em especial, a teoria dos espaços mentais e o processo de mesclagem conceptual, bem como no estado da arte em aquisição incidental de léxico, multimodalidade, ensino-aprendizagem na cibercultura e tecnologias digitais, estratégias de aprendizagem e jogos de videogames de RPG.

Palavras-chave: Mesclagem conceptual. Multimodalidade. Aquisição incidental de léxico.

Inglês como língua adicional. Videogame de RPG.

## ABSTRACT

JUNQUEIRA, Luciana Braga Carneiro Leão. *Lexical acquisition in English as an additional language through conceptual blending in RPG video games*. 2019. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This research is developed over the subjects' introspection and aims to analyze lexical knowledge in English as an additional language developed through the formation and expansion of idealized cognitive models and frames in players' schemata during the extensive reading catered by RPG video game, a genre rich in multimodal input. For this, the participants' introspection during the game was the main source of data collection, triangulated with data from semi-structured interviews and lexical tests. The participants in this research are beginners in English as an additional language learning. As results, it is presented a proposition of representation of the idealized cognitive models and frames (FAUCONNIER, 1994) developed by the participants during the cognitive processing of the English vocabulary displayed during the phase played, as well as discussions about the processes that led to their developments. This way, we intend to understand how the idealized cognitive models and frames in English are formed and expanded by learners during the act of playing RPG games. In this sense, the cognitive processes of English as an additional language triggered by RPG video games were analyzed, as well as the learning strategies (OXFORD, 1999; 2017; CARDOSO, 2016) applied by the subjects, the conceptual blending (FAUCONNIER, 1997) between idealized cognitive models in the mother tongue and English as an additional language during the game, and the level of contribution of multimodality (KREES; VAN LEEUWEN, 1996; HEMAIS, 2015) in the conceptual blending of these idealized cognitive models. The premise in this research was that the redundancy of information provided by the multimodality present in RPG video games would allow the formulation of hypotheses of idealized cognitive models in the additional language from models already existing in the learner's mother tongue. Such premise was corroborated by the data analyzed, through which it was possible to conclude that the hypotheses elaborated by the apprentices are raised through learning strategies related to the use of multimodality, tested by the learners through the process of conceptual blending and, consequently, proved or reformulated, triggering English as an additional language learning. This study is based on the precepts of Cognitive Linguistics and, specially, of Mental Space Theory and the process of conceptual blending, as well as the state of the art in incidental lexical acquisition, multimodality, teaching and learning through cyberculture and digital technologies, learning strategies and RPG video games.

Keywords: Conceptual blending. Multimodality. Incidental lexical acquisition. English as an additional language. RPG video games.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Postagem em rede social.....	15
Figura 2 - Comentários em postagem de rede social.....	16
Figura 3 - Jogos de entretenimento, jogos sérios e gamificação .....	47
Figura 4 - Gêneros de videogame de entretenimento .....	48
Figura 5 - Interação simples com NPC .....	60
Figura 6 - Interação com NPC através de árvore de diálogo .....	61
Figura 7 - Cutsceena narrativa .....	62
Figura 8 - Informações em objetos encontrados no cenário .....	63
Figura 9 - Metafunções da Gramática do Design Visual.....	81
Figura 10 - Estratégias de aprendizagem diretas e indiretas .....	90
Figura 11 - Metaestratégias de aprendizagem .....	92
Figura 12 - Inventário de esquemas imagéticos.....	114
Figura 13 - Correspondência entre domínios.....	118
Figura 14 - Representação da mesclagem conceptual para ‘vírus de computador’ .....	121
Figura 15 - Arquipélago de teorias .....	127
Figura 16 - Participantes da pesquisa.....	132
Figura 17 - Elaboração do roteiro de entrevista inicial.....	140
Figura 18 - Elaboração do roteiro de entrevista posterior.....	143
Figura 19 - NPC indica equipamentos necessários .....	147
Figura 20 - NPC reitera equipamentos necessários.....	147
Figura 21 - Projeção inicial parcial de 'shield ' .....	152
Figura 22 - Projeção inicial parcial de 'sword ' .....	152
Figura 23 - Fala inicial do NPC vendedor.....	153
Figura 24 - Descrição de mercadoria .....	154
Figura 25 - Seleção de mercadoria .....	154
Figura 26 - Projeção do MCI 'escudo' .....	158
Figura 27 - Atualização da projeção inicial para o MCI 'shield ' .....	159
Figura 28 – Correlação de identidade percebida entre 'shield ' e 'escudo'.....	160
Figura 29 - Mesclagem conceptual entre ‘shield ’ e ‘escudo’ .....	161
Figura 30 - Respostas à questão relativa ao item lexical 'shield ' .....	163
Figura 31 - Projeção pós-mesclagem do MCI "shield/escudo" .....	164

Figura 32 - Obtenção do equipamento espada.....	165
Figura 33 - Descrição do item 'sword '.....	166
Figura 34 - Projeção do MCI 'espada'.....	168
Figura 35 - Atualização da projeção inicial para o MCI 'sword '.....	168
Figura 36 – Correlação de identidade percebida entre 'sword ' e 'espada'.....	169
Figura 37 - Mesclagem conceptual entre ‘sword ’ e ‘espada’.....	170
Figura 38 - Projeção pós-mesclagem do MCI ‘sword/espada’.....	171
Figura 39 - Respostas à questão relativa ao item lexical 'sword'.....	172
Figura 40 - NPC percebe o equipamento do jogador.....	173
Figura 41 - NPC permite a passagem do jogador.....	174
Figura 42- Fachada da Loja Kokiri.....	179
Figura 43 - Loja Kokiri.....	179
Figura 44 - Interação de compra de mercadoria.....	180
Figura 45 - NPC vendedor oferece outras mercadorias.....	180
Figura 46 - NPC informa que o jogador não tem dinheiro suficiente.....	181
Figura 47 - Relações entre participantes do frame de Evento Comercial.....	182
Figura 48 - Projeção do MCI ‘comprar’.....	187
Figura 49 - Projeção inicial do MCI ‘to buy’.....	188
Figura 50 - Correlação de identidade percebida entre os MCIs 'comprar' e 'to buy '.....	189
Figura 51 - Mesclagem conceptual entre 'comprar' e 'to buy'.....	190
Figura 52 - Projeção pós-mesclagem do MCI ‘comprar/to buy’.....	191
Figura 53 - Interação com a NPC fada.....	194
Figura 54 - Projeção do MCI 'fogo'.....	194
Figura 55 - Diálogo com uma NPC sobre a fada.....	195
Figura 56 - Diálogo com NPC Mido.....	195
Figura 57 - Projeção do MCI 'fairy '.....	196
Figura 58 - Tentativa de correlação de identidade entre os MCIs 'fogo' e 'fairy'.....	198
Figura 59 - Projeção do MCI 'fada'.....	199
Figura 60 – Correlação de identidade percebida entre 'fairy ' e 'fada'.....	200
Figura 61 - Mesclagem conceptual entre os MCIs de 'fairy' e 'fada'.....	201
Figura 62 - Projeção pós-mesclagem do MCI 'fairy/fada'.....	202

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistêmica Funcional
ILA	Inglês como Língua Adicional
LA	Língua Adicional
LM	Língua Materna
MCI	Modelo Cognitivo Idealizado
MMORPG	<i>Massive Multiplayer Online Role-Playing Game</i>
NPC	<i>Non-Player Character</i>
PBLM	Português Brasileiro como Língua Materna
PC	<i>Personal Computer</i>
PR	Participantes Representados
PI	Participantes Interactantes
RPG	<i>Role-Playing Game</i>
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: INÍCIO DE JOGO</b> .....	14
1	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: OBTENDO EQUIPAMENTOS</b> .....	23
1.1	<b>Aprendizagem de línguas adicionais através das tecnologias digitais</b> .....	24
1.1.1	Geração conectada e a era da interatividade .....	25
1.1.2	Tecnologias digitais e a aprendizagem na geração conectada .....	29
1.1.3	Letramento digital.....	34
1.1.4	Aprendizagem de língua adicional na cibercultura.....	37
1.2	<b>Videogames de RPG</b> .....	38
1.2.1	Definição dos conceitos de jogo e videogame .....	41
1.2.2	Classificação dos jogos de videogame .....	45
1.2.3	O gênero videogame de RPG .....	54
1.2.4	Leitura em videogames de RPG.....	58
1.2.5	A aprendizagem através dos jogos de videogame .....	64
1.2.6	A motivação nos jogos de videogame .....	71
1.3	<b>Multimodalidade</b> .....	74
1.3.1	Gramática do design visual.....	77
1.3.2	Interpretação multimodal de informações e o multiletramento .....	82
1.3.3	Tecnologias digitais, multimodalidade e aprendizagem de línguas .....	86
1.4	<b>Estratégias de aprendizagem</b> .....	88
1.4.1	O uso de estratégias de aprendizagem em videogames.....	92
1.4.2	Estratégias na aprendizagem de vocabulário em língua adicional.....	95
1.4.3	Estratégias de aprendizagem na leitura em língua adicional .....	99
1.5	<b>Aquisição incidental de léxico</b> .....	103
1.5.1	Aquisição incidental.....	105
1.5.2	Leitura extensiva.....	106
1.5.3	Leitura e aquisição de léxico na era digital.....	108

1.6	<b>Linguística cognitiva</b> .....	110
1.6.1	Estruturas cognitivas.....	113
1.6.2	Teoria dos espaços mentais.....	117
1.6.3	Mesclagem conceptual.....	120
1.7	<b>Síntese</b> .....	122
2	<b>METODOLOGIA: TRAÇANDO UMA ESTRATÉGIA DE JOGO</b> .....	129
2.1	<b>Participantes, contexto de pesquisa e introspecção</b> .....	131
2.2	<b>Instrumentos de pesquisa</b> .....	135
2.2.1	Entrevistas.....	135
2.2.2	Teste lexical.....	137
2.2.3	Protocolo verbal.....	138
2.3	<b>Procedimentos de pesquisa</b> .....	139
2.3.1	Avaliação inicial.....	140
2.3.2	Sessão de jogo.....	141
2.3.3	Avaliação posterior.....	142
2.3.4	Análise dos dados.....	144
3	<b>ENFRENTANDO O BOSS FINAL</b> .....	145
3.1	Caso 1: Interpretação dos itens lexicais <i>shield</i> e <i>sword</i> .....	146
3.2	Caso 2: Interpretação da situação “ <i>To buy a shield in the Kokiri Shop</i> ”.....	177
3.3	Caso 3: Interpretação do item lexical “ <i>fairy</i> ”.....	192
3.4	<b>Síntese</b> .....	203
	<b>FIM DE JOGO: INICIAR NOVO JOGO (MODO HERÓI)</b> .....	205
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	216
	<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro das entrevistas.....	230
	<b>APÊNDICE B</b> – Teste de conhecimento lexical.....	231
	<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro da fase jogada.....	235
	<b>ANEXO A</b> – Classificação das estratégias de aprendizagem de línguas.....	240

## INTRODUÇÃO: INÍCIO DE JOGO

It appears that the time has finally come for you to start your adventure!<sup>1</sup>

*The Legend of Zelda: Ocarina of Time*

A motivação da presente pesquisa surge dos relatos feitos por alunos aprendizes de inglês como língua adicional (ILA) sobre a grande contribuição dos jogos de videogame para a expansão do seu vocabulário nessa língua, e em especial dos jogos do gênero *role-playing game* (RPG). De acordo com esses aprendizes, ao jogarem videogames de RPG em língua inglesa, eles acabavam por aprender muitas palavras e até mesmo conseguiam utilizá-las posteriormente em outros contextos que não o do jogo. De fato, por vezes durante minhas aulas, eu pude constatar o uso adequado desses itens lexicais, ainda que os alunos não tivessem tido uma instrução formal dos mesmos até então. Quando perguntados, os alunos indicavam que aquele conhecimento era proveniente de jogos de videogame e, em grande parcela, citavam títulos de jogos que se encaixavam no gênero RPG.

A fim de exemplificar relatos de jogadores e professores de aprendizes jogadores, como os que mencionamos acima, e discutir a aquisição<sup>2</sup> de ILA através de videogames, apresentamos a Figura 1, retirada de uma postagem em uma rede social. Em redes sociais, as opções ‘curtir’, ‘comentar’ e ‘compartilhar’ são funções conversacionais, ou seja, formas de participar de uma conversação dentro de uma rede social (RECUERO, 2014). Dentre essas possibilidades de interação conversacional, a autora define que ‘curtir’ uma publicação é uma ação positiva, legitimando e apoiando a mensagem, em um movimento de reconhecer a "relevância, a importância e o apoio àquilo que foi publicado" (RECUERO, 2014, p. 119) e demonstra a intenção de sinalizar que o interlocutor tomou "parte na conversação sem precisar elaborar uma resposta" (RECUERO, 2014, p. 120). ‘Comentar’, por sua vez, é a

<sup>1</sup> Tradução nossa: “Parece que chegou a hora de você finalmente iniciar a sua aventura!”

<sup>2</sup> Apesar da distinção feita por Krashen (1981) entre aquisição e aprendizagem, onde a primeira corresponde ao processo de assimilação natural, intuitivo e subconsciente decorrente das interações em situação real vivida pelo indivíduo, e a segunda se refere à atenção dada à língua através de instrução; os dois termos serão utilizados indistintamente ao longo do presente trabalho, significando o desenvolvimento de conhecimento em língua adicional a partir de um processo de internalização, assim como em Ellis (1994), Bachman (1997), Laufer (1997), Gass (1999), Hulstijn (2001), Souza (2004; 2007) e Basso (2007), dentre outros autores. Essa escolha se dá por dois motivos. Por um lado, as tecnologias digitais trazem novos parâmetros para a comunicação, para a interação e mesmo para a aprendizagem, como discutiremos à frente (Cf. 1.1). Por outro lado, a elaboração do roteiro de um jogo de videogame de RPG inclui a intenção consciente dos seus desenvolvedores de ativar processos de aprendizagem no jogador, mesmo que não especificamente o de aprendizagem de língua adicional (Cf. 1.2), o que torna a afirmação de que o que ocorre nessa situação é aquisição e não aprendizagem de léxico mais complexa de se propor.



intenção de oferecer uma contribuição mais efetiva para a conversação e que ocorre "quando os usuários têm algo a dizer sobre o assunto" (RECUERO, 2014, p. 120) e que envolve "um maior engajamento do ator com a conversação [...], pois é uma participação mais visível" (RECUERO, 2014, p. 121). Por fim, 'compartilhar', de forma geral, também indica um valor positivo, e intenciona dar maior visibilidade àquele conteúdo, através da apropriação de sua mensagem, de modo a ampliar o seu alcance, o que o interlocutor faz ao "tomar parte na difusão da conversação, na medida em que permite que os usuários construam algo que pode ser passível de discussão, uma vez que é de seu interesse, para a sua rede social" (RECUERO, 2014, p. 120).

Figura 1 - Postagem em rede social



Fonte: Facebook.com

Na Figura 1, a postagem que afirma que os videogames ensinam inglês “melhor que as escolas brasileiras desde 1980” recebeu, em menos de 24 horas, 343 curtidas e 7.632

compartilhamentos. Com base em Recuero (2014), podemos entender, portanto, que 343 pessoas confirmaram a relevância dessa afirmação e que outras 7.632 pessoas não só confirmam sua relevância, mas replicaram esse discurso apropriando-se deles, o que indica que concordam com o proposto e fazem questão de dar maior visibilidade ao mesmo, fomentando a sua discussão. Além disso, os comentários feitos nessa postagem indicam que os movimentos no sentido de contribuir para a discussão do tema parecem ser em sua grande maioria no sentido de concordar e exemplificar essa proposta, como demonstrado pela Figura 2.

Figura 2 - Comentários em postagem de rede social



Fonte: Facebook.com<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Os nomes e fotos de perfil dos indivíduos foram omitidos na imagem de modo a proteger suas identidades.

Dentre esses comentários, encontramos usuários que mencionam jogos de RPG como o Final Fantasy e consoles como o PlayStation e o Xbox como meios através dos quais eles próprios teriam aprendido ILA; outros que afirmam que grande parte de seu conhecimento vem dos jogos de videogame, com um usuário chegando a quantificar em 80% o seu conhecimento de ILA proveniente do uso dessa tecnologia; e ainda aqueles que marcam conhecidos nos comentários indicando que esses seriam jogadores que aprenderam ILA através dos videogames, de modo a ratificar a informação da postagem com exemplos.

Logo na introdução de seu livro sobre cibercultura, Lévy (1999, p.11) declara de maneira assertiva:

Meu otimismo, contudo, não promete que a internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento interacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, social, cultural e humano.

De forma similar, ao abordar aqui os potenciais de aprendizado de línguas adicionais possibilitados pelos jogos de videogame, não temos a pretensão cega de indicar que os jogos de videogame são capazes de resolver todas as questões relacionadas ao ensino-aprendizado, muito menos que eles seriam capazes, sozinhos, de fornecer um ensino completo e profundo que permita a aprendizagem de uma língua adicional<sup>4</sup>. O que nos propomos a discutir nesta pesquisa é o fato de que existe um movimento crescente de relatos que apontam o uso dessa tecnologia digital de lazer como responsável por uma parcela significativa do conhecimento linguístico em língua adicional entre os indivíduos que fazem uso dessa tecnologia digital sem a pretensão de obter esse resultado, e se essas afirmações podem ser embasadas e comprovadas por teorias linguísticas e de ensino-aprendizagem. Consequentemente, intencionamos ressaltar que cabe a nós professores, pesquisadores e linguistas aplicados,

---

<sup>4</sup> Cardoso (2017, p. 24) propõe o uso do termo língua adicional no lugar de língua estrangeira pelo fato do conceito de língua estrangeira já estar defasado no cenário atual. A própria língua portuguesa seria ‘estrangeira’ para os brasileiros se formos considerar uma visão geográfica, visto que sua origem não se deu em solo brasileiro, mas sim em Portugal, sendo trazida para cá posteriormente. Porém, o português é visto como língua ‘nativa’ do Brasil por ser declarada como língua oficial do país, juntamente à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pelos seus governantes. Logo, o uso dos termos ‘língua estrangeira’ e ‘língua nativa’ levaria a uma incoerência geográfica e, principalmente, ao apagamento das línguas indígenas que aqui já existiam anteriormente à chegada dos portugueses. Mais além, com as crescentes migrações e miscigenações, cada vez mais, muitos países se tornam multilíngues, o que evidencia ainda mais o obsoletismo desses termos (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69; GRADDOL, 2006, p. 83-86). Nesse sentido, o Brasil será um exemplo novamente, uma vez que, pelo seu território, encontramos diversas comunidades cujos membros adquirem outra língua como primeira, aprendendo o português posteriormente. Esse é o caso das colônias alemãs e japonesas e das populações de cidades de fronteira, apenas para citar alguns exemplos brasileiros.

explorar as potencialidades dos videogames de entretenimento<sup>5</sup> para o ensino-aprendizagem de língua adicional.

Mais adiante em seu texto, Lévy (1999, p. 12) destaca ainda que não intenciona dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja ‘bom’, mas sim que devemos estar abertos e receptivos a essa novidade tecnológica e tentar compreendê-la, de forma a desenvolvê-la dentro de uma perspectiva humanista. Similarmente, não pretendemos afirmar aqui que todos os jogos de videogame são “bons”. Primeiro porque isto implicaria definir qual sentido de “bom” estaria implícito nesse julgamento de valor. Bons enquanto meio de aprendizagem? Bons enquanto cultura? Bons enquanto lazer? São muitas as perspectivas. Segundo porque julgamentos de valor desse tipo são, via de regra, displicentemente generalizados e baseados única e exclusivamente no conjunto de gostos e experiências pessoais que compõem a perspectiva daquele que julga. Existem diversos gêneros de jogos (Cf. 1.2.2), diversas produtoras e seus programadores e diversas formas de um jogador conduzir a sua experiência de jogo, e essas variáveis abrem um sem-fim de possibilidades de se tornar um jogo bom ou ruim para cada perspectiva que ainda serão pautadas em condições particulares de juízo de valor. Portanto, nos parece ser mais interessante – e de resultado mais positivo e palpável – que os pesquisadores se debruçam sobre esse tema despidos de julgamentos de valor e busquem, em lugar disso, analisar se os resultados positivos relatados pelos jogadores são significativos para o desenvolvimento do conhecimento em língua adicional e, em caso positivo, como isto se dá. Dessa forma, poderemos compreender os processos de aprendizagem de língua adicional através de jogos de videogame de RPG para a aplicação não apenas em outros jogos de videogame, de modo a exponenciar esses resultados positivos ao aprendizado de língua adicional, mas até mesmo em outros ambientes e métodos de ensino-aprendizagem.

A percepção da recorrência dessas afirmações em sala de aula me levou à um análise dos jogos de videogame de RPG sob a perspectiva da aprendizagem de ILA que culminou em

---

<sup>5</sup> Kapp (2012) distingue os jogos sérios dos outros jogos, sendo os primeiros aqueles desenvolvidos para fins educativos ou de treinamento e os outros aqueles que são desenvolvidos para fins de entretenimento apenas. Optamos por adotar essa distinção entre os dois tipos e nos referirmos ao segundo como ‘jogos de entretenimento’ sem que, no entanto, se intencione indicar que os jogos sérios não possam cumprir seus fins através de atividades que entretêm seus jogadores. Compreendemos através dessa distinção apenas que o entretenimento não é o fim dos jogos sérios, seu objetivo maior, mesmo que ele esteja presente ao longo da dinâmica dos jogos dessa categoria. De forma similar, Costa (2010, p.13) utiliza o termo ‘jogos de entretenimento’ para se referir aos jogos utilizados prioritariamente como meio de diversão e entretenimento, em oposição aos termos ‘jogos educativos’ e ‘jogos pedagógicos’ utilizados para se referir àqueles cuja prioridade é promover a prática e a aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma questão de prioridade nos objetivos do jogo, não de uma relação de presença e ausência. O uso do termo ‘jogos de entretenimento’, dentro da mesma concepção, também é encontrado em Demo (2012) e Santaella (2013), ainda que esses autores não proponham uma definição explícita do mesmo.

minha monografia final do curso de especialização *lato sensu* (LEÃO, 2011) em que conclui que a presença da multimodalidade e do *feedback* positivo nos jogos desse gênero de fato poderiam oferecer grande potencial para a aquisição de léxico em ILA.

Esse primeiro estudo despertou ainda mais meu interesse no potencial dos jogos de videogame de RPG para a aquisição lexical de ILA, somado à ainda constante frequência de narrativas de aprendizes que diziam ter adquirido vocabulário em ILA através de videogames, e que agora extrapolavam os limites físicos da minha sala de aula e se faziam presentes também em conversas com amigos pessoais e em páginas das minhas redes sociais. Do aprofundamento dos direcionamentos da minha monografia de especialização resultou minha dissertação de mestrado (LEÃO, 2014) em que registrei e avaliei sessões de jogo de videogame de RPG realizadas por participantes que fossem iniciantes no aprendizado de ILA para observar se o potencial de aquisição incidental de léxico em ILA realmente se concretizava durante o ato de jogar e se o volume de contribuição dos jogos para o desenvolvimento de língua adicional do aprendiz era significativo. Nessa investigação, conclui que a multimodalidade presente nos jogos de videogame, e em especial naqueles do gênero RPG de fato dispara o processamento cognitivo dos itens lexicais em ILA desconhecidos pelo jogador, servindo como pistas cognitivas e contribuindo significativamente para a compreensão das informações apresentadas e também para a formação e expansão de modelos cognitivos idealizados (MCIs) na mente do aprendiz. Nessa pesquisa de mestrado, pude comprovar ainda que esses MCIs formados e expandidos eram reevocados em outros contextos que não o de jogo pelos aprendizes.

Atualmente, somam-se àquelas narrativas de alunos e amigos pessoais e aos resultados de minhas pesquisas de especialização e mestrado, a fala de colegas educadores, pesquisadores e graduandos que, ao entrarem em contato com as minhas pesquisas em eventos acadêmicos e meios de divulgação acadêmica, me procuravam para endossar que o mesmo acontecia em suas salas de aula e convivências pessoais. Parece-me, portanto, necessário que os campos dos estudos em Linguística e em Ensino-Aprendizagem de Línguas debruçem-se mais profundamente sobre o tema, a fim de compreender cientificamente como esse processamento cognitivo e ancoramento de vocabulário se dá, ou seja, como os MCIs se formam e se expandem na mente do aprendiz ao lidar com o ILA durante a experiência de jogo. Desse modo, poderemos utilizar os resultados obtidos para contribuir com o conhecimento teórico em Linguística e em Ensino-Aprendizagem de Línguas e com futuras pesquisas que possam se desenvolver dentro dessas áreas.

Apesar da presente pesquisa ser uma continuidade das pesquisas anteriores, os três estudos distinguem-se em seus focos. A monografia de especialização focou-se exclusivamente na análise do gênero videogame de RPG, através da observação dos elementos que o compunham, de modo identificar a presença de elementos multimodais com potencial de contribuição para a leitura e interpretação dos textos em ILA apresentados pelo jogo. Para tal, limitou-se ao levantamento, descrição e análise dos itens multimodais encontrados durante uma fase de um jogo do gênero. A dissertação de mestrado, por sua vez, procurou testar, através da feitura da fase de jogo por participantes em nível iniciante na aprendizagem de inglês como língua adicional, o grau de contribuição daqueles elementos multimodais levantados anteriormente. O objetivo dessa segunda pesquisa foi o de verificar se as informações multimodais do jogo eram realmente percebidas e utilizadas pelos jogadores no processo de compreensão. Naquela ocasião, analisou-se quantitativa e qualitativamente os itens lexicais desconhecidos pelos jogadores antes da experiência de jogo e compreendidos posteriormente, além de observar os níveis de motivação desses sujeitos quanto ao uso da língua inglesa nesses diferentes momentos. Naquele ponto, as análises e consequentes conclusões da dissertação começaram a flertar com a Linguística Cognitiva pelo fato dessa teoria linguística propor que a organização do conhecimento na mente humana se dá através de MCIs que são multimodais e que se inter-relacionam. Por esse motivo, a pesquisa que aqui se apresenta como tese de doutorado propõe um novo olhar sobre os dados gerados e gerados nas pesquisas anteriores, porém desta vez à luz da Linguística Cognitiva em si e, em especial, da teoria da mesclagem conceptual proposta por Fauconnier (1997). Dessa forma, procuraremos compreender e descrever o processo de formação desses MCIs em ILA, o que não foi feito nas pesquisas anteriores. Para isso, proporemos representações gráficas do processo de mesclagem conceptual durante as tentativas de compreensão feitas pelos participantes durante as sessões de jogo registradas para a dissertação de mestrado.

A principal pergunta que norteia a presente pesquisa, portanto, é “como os MCIs em ILA do aprendiz se formam e expandem durante o ato de jogar videogames de RPG?” A premissa da qual partimos é a de que a redundância de informações provida pela multimodalidade presente nos jogos de videogame de RPG permitiria a formulação de hipóteses de MCIs em ILA a partir de MCIs em língua materna já existentes na mente do jogador. Essas hipóteses seriam testadas pelo aprendiz através do processo de mesclagem conceptual e, conseqüentemente, comprovadas ou reformuladas, desencadeando a aquisição de vocabulário em ILA. Assim sendo, é nosso objetivo geral compreender como se dá a formação de MCIs em ILA durante a atividade de jogar um jogo de videogame de RPG e,

para tal, são objetivos específicos analisar (1) quais processamentos cognitivos são desencadeados pelo jogo de videogame de RPG; (2) como se dá a mesclagem conceptual entre MCIs ativados pela língua materna e pelo ILA durante o jogo; e (3) se a multimodalidade presente nos jogos de videogame contribuem significativamente para a mesclagem conceptual desses MCIs. Para alcançar esses objetivos, será feita uma análise de excertos de introspecção de jogadores durante o engajamento em uma fase de um jogo de videogame de RPG, registrados através de protocolos verbais.

Assim sendo, a presente tese se estrutura em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a fundamentação teórica que norteou esta pesquisa. Nela encontramos o estado da arte em Aprendizagem de Línguas Adicionais através das Tecnologias Digitais, versando sobre a geração conectada, as tecnologias digitais e a aprendizagem, o letramento digital e a aprendizagem de línguas adicionais na cibercultura; Videogames de RPG, com aprofundamento nas questões relacionadas a diferença entre jogos e jogos de videogame, a classificação dos jogos de videogame, o gênero videogame de RPG, a leitura em jogos de RPG; a aprendizagem através de jogos de videogame e a motivação para compreender estimulada por esses jogos; Multimodalidade, com vistas à gramática do design virtual, à interpretação multimodal de informações e multiletramento e a contribuição da multimodalidade das tecnologias digitais para o aprendizado de línguas; Estratégias de Aprendizagem, com foco no uso dessas estratégias durante o ato de jogar videogame, em especial para a aprendizagem de vocabulário e na leitura; Aquisição Incidental de Léxico, destacando-se conceitos relativos à aquisição incidental, à leitura extensiva e à aquisição de léxico através das leituras de textos encontrados no meio digital; e Linguística Cognitiva, em especial o que se relaciona a estruturas cognitivas, teoria dos espaços mentais e mesclagem conceptual.

No segundo capítulo, é indicada a metodologia através da qual se desenvolve a presente tese. Nessa seção, apresentamos os participantes, contexto de pesquisa e introspecção; os instrumentos de pesquisa, figurando entre eles o uso de entrevistas, testes lexicais e protocolo verbal; e os procedimentos de pesquisa, divididos em avaliação inicial, sessão de jogo, avaliação posterior e análise de dados.

No terceiro capítulo, são apresentadas a análise dos dados e a discussão dos mesmos. Para tal, são discutidas ocorrências encontradas em excertos relevantes do registro da introspecção dos participantes durante as sessões de jogo e feitura das avaliações, além de serem elaboradas, a partir das falas introspectivas dos participantes nesses registros, projeções dos MCIs desenvolvidos pelos jogadores durante o processo de participação na pesquisa.

Durante essas discussões, são apresentadas, ainda, propostas de representação das mesclagens conceituais desenvolvidas pelos participantes durante as tentativas de compreensão do léxico em inglês como língua adicional.

Por fim, são feitas as Conclusões, em que são discutidas questões relativas aos resultados obtidos pela pesquisa, as suas implicações e impactos nos estudos em Ensino-Aprendizagem de Línguas, e suas contribuições para os estudos em Linguística Cognitiva e em Tecnologias Digitais. Objetiva-se, dessa forma, responder às perguntas de pesquisa e verificar a validade da premissa elaborada ao princípio da investigação. Mais além, lançamos um olhar prospectivo aos pontos dissertados, de modo a vislumbrar possíveis desdobramentos e direcionamentos futuros.

As análises à luz da Linguística Cognitiva do processamento cognitivo de itens lexicais durante as tentativas de compreensão dos jogadores em videogames de RPG, por um lado, e as propostas de representação das mesclagens desencadeadas nesses processos, por outro, configuram os ineditismos propostos por esta tese para contribuir com o desenvolvimento científico da Linguística e do Ensino e Aprendizagem de Línguas. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contribuir para a compreensão de como a aquisição de ILA relatada pelos aprendizes jogadores se dá, e para os estudos em mesclagem conceptual. Além disso, acreditamos que os temas desenvolvidos nessa tese possuem o potencial de abrir caminhos para outras pesquisas em temas como a aprendizagem de ILA através de tecnologias digitais, o multiletramento, e o papel do professor na era digital e a formação desses educadores.



## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: OBTENDO EQUIPAMENTOS

It's dangerous to go alone! Take this.<sup>6</sup>

*The Legend of Zelda*

A fim de que se conduza a presente pesquisa, faz-se necessário que apontemos alguns pressupostos teóricos e metodológicos que nortearão nossa análise. Em um primeiro momento, de maneira ampla, podemos apontar que esse estudo toma como base a Aprendizagem de Língua Adicionais, as Tecnologias Digitais e a Linguística Cognitiva. No entanto, algo que é comum a essas três bases teóricas é a visão de si mesmas como conjuntos de conhecimentos interdisciplinares.

Geeraerts (2006), ao definir a Linguística Cognitiva, propõe o que ficou conhecido como Metáfora dos Arquipélagos: o arcabouço da Linguística Cognitiva seria o resultado de um conjunto de posições teóricas mais ou menos afins, de forma que a Linguística Cognitiva seria um arquipélago e não uma ilha delimitada. Cada enquadre teórico seria uma ilha deste arquipélago, isto é, cada um deles tende a constituir uma entidade conceitual e sociológica por si só, com um número limitado de pontes, pontos de trocas e disputas divididos com outras abordagens. Nesse sentido, a Linguística Cognitiva não seria um extenso território claramente delimitado, mas sim um conglomerado de pesquisas linguísticas mais ou menos extensas e ativas costuradas por uma perspectiva compartilhada, mesmo que não estejam todas sob regras em comum de uma teoria bem definida.

De forma semelhante, as pesquisas desenvolvidas tanto no âmbito do Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais quanto no âmbito das Tecnologias Digitais, via de regra, se dão através do diálogo com outras áreas de pesquisa e estudo, sejam elas correlatas em uma mesma grande área ou, por vezes, até mesmo áreas, a princípio, mais distantes. São comuns os estudos que fazem associações entre o Ensino e Aprendizagem de Línguas e outras áreas de estudos em Linguística, Educação, Tecnologia, Psicologia, Antropologia e Sociologia, para citar algumas. E são igualmente comuns as associações entre Tecnologias Digitais com a Matemática, Física, Eletrônica, e também com a Linguística, Psicologia, Antropologia, Educação, Comunicação Social, dentre outras.

Dessa forma, para tratar de três grandes áreas de conhecimento como as que a presente pesquisa se propõe a se inserir, se faz necessária uma fundamentação teórica extensa e

---

<sup>6</sup> Tradução nossa: “É perigoso seguir sozinho. Leve isto.”

composta de um número maior que o usual de os pressupostos teóricos. Assim sendo, encontraremos no presente capítulo noções de Aprendizagem de Línguas Adicionais nas Tecnologias Digitais, Videogames de RPG, Multimodalidade, Estratégias de Aprendizagem, Aquisição Incidental de Léxico e Linguística Cognitiva. Nesse sentido, depreende-se do caráter interdisciplinar de nossa fundamentação teórica que todos os pressupostos apresentados a seguir apresentam interconexões e dialogam uns com os outros, tais quais ilhas de um vasto e complexo arquipélago teórico, como discutiremos na síntese desse capítulo.

### **1.1 Aprendizagem de línguas adicionais através das tecnologias digitais**

A chegada do século XXI trouxe consigo não apenas novas tecnologias, mas toda uma nova forma de nos comunicarmos. Os computadores deixam de ser meros substitutos das máquinas de escrever e das calculadoras e passam a ser pontos de acesso a uma rede hipermediática e semiótica de construção colaborativa de conhecimento, produção de conteúdo, representações identitárias e relações sociais. Os celulares *smartphones* passam de simples telefones móveis a verdadeiros computadores de bolso. Essas mudanças de paradigma acarretam uma virada social e cultural tão impactante quanto aquela resultante do advento da imprensa por Gutemberg e que influencia diretamente a caracterização das gerações que a vivenciam. Mais do que isso, devido à alta velocidade da evolução tecnológica nesse novo século, temos como consequências, por um lado, o estreitamento dos períodos de formação de diferentes gerações, levando à coexistência dessas nos mesmos ambientes educacionais, profissionais ou de lazer; e, por outro, as influências que alteram as características dessas gerações e resultando em uma aproximação entre elas. Como resultado, talvez não caiba mais pensar nesses grupos de indivíduos como gerações separadas, mas como sendo todos membros de uma nova dinâmica social, na qual todos estão conectados e todos são diretamente afetados pela conexão virtual.

Mais além, a cibercultura traz mudanças substanciais para a constituição das linguagens humanas e para o seu uso. As linguagens decorrentes do mundo digital apresentam “misturas inextricáveis entre o verbal, o visual e o sonoro” (SANTAELLA, 2013, p.235), se apropriando de linguagens que já existiam como a narrativa textual, os filmes, a enciclopédia, a sonoplastia das radionovelas entre outros, e mesclando-as em uma malha híbrida que, ao mesmo tempo que mantém seu vínculo com o passado, se constitui como algo novo. Essa malha híbrida demanda novas formas de aprendizagem em que se desenvolva a capacidade de manipular, interpretar e produzir informações hipermediáticas (SANTAELLA, 2013) e

acarreta um desenvolvimento de autonomia e agenciamento dos aprendizes para lidarem com esse vasto, complexo e interativo fluxo de informações a que tem acesso.

### 1.1.1 Geração conectada e a era da interatividade

O termo geração é comumente utilizado para definir um grupo de pessoas que nasceram em um determinado espaço de tempo e que possuem características em comum que são reflexo dos hábitos, gostos, tecnologias, experiências e estilo de vida comuns àquele momento histórico. Por esse motivo, o período que delimita cada geração não pode ser calculado em um número fixo de anos, mas sim determinado por um conjunto significativo de mudanças no comportamento humano. Essas mudanças de comportamento costumam ser, em grande parte, decorrentes do questionamento dos comportamentos e feitos da geração imediatamente anterior e conseqüente rompimento, em uma tentativa de alcançar melhores resultados. Frequentemente, o advento de novas tecnologias e a disseminação dessas no uso cotidiano geram uma influência direta nessas mudanças de comportamento da população e conseqüentes questionamentos do *status quo*.

Quando se pensa em tecnologias, a imagem que vem à mente de muitos é a de equipamentos eletrônicos de última geração, como *smartphones*, tablets, relógios de múltiplas funções, e a conexão com a internet e as redes *wireless*. No entanto, Castro (2013, p. 347) nos lembra que “um simples giz e apagador constituem ainda instrumentos tecnológicos do professor. O conceito de instrumento tecnológico está diretamente relacionado ao momento sócio-histórico em que é concebido e aos seus contextos de uso.” De acordo com o dicionário Michaelis (2018), tecnologia pode ser definida como “conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc.” ou como “conhecimento técnico e científico e suas aplicações a um campo particular”. Assim sendo, não apenas equipamento eletrônicos de última geração são tecnologias, mas lápis, caneta, papel, jornal, rádio e até mesmo a própria linguagem também o são.

Warschauer (2006) aponta que estamos vivenciando uma terceira Revolução Industrial, sendo a primeira a da invenção das máquinas mecânicas para substituição das ferramentas manuais, a segunda a elétrica, e a atual a da difusão do transistor, dos computadores e das telecomunicações. Esse terceiro momento tecnológico, em que vivemos, incide diretamente nos processos de comunicação e cognição humanos, uma vez que traz consigo tecnologias de linguagens responsáveis por diferentes estruturas de “relações espaço-temporais às quais o pensamento e a sensibilidade do ser humano se adaptam e se conformam” (SANTAELLA,

2013, p. 286). Essas máquinas semióticas foram incorporadas à cultura, acarretando intensas transformações socioculturais e psíquicas.

A terceira revolução industrial divide-se em cinco fases (SANTAELLA, 2013, p. 286-288). A primeira fase foi a das tecnologias do reprodutível, com as primeiras linguagens para as massas, composta pelo jornal, foto e cinema. A segunda foi a das tecnologias da difusão, com a entrada do rádio e da televisão na indústria cultural das massas. A terceira fase, das tecnologias do disponível, situada entre o apogeu das culturas de massa e a cultura digital, era representada por mídias como televisão a cabo, vídeo cassete e *walkman*. A quarta foi a fase das tecnologias do acesso, com os computadores chegando às casas e permitindo a comunicação via espaço virtual; e marcada pela interatividade – e o consequente agenciamento dos usuários – e pela convergência de texto, som e imagens em uma única linguagem, a da informática. Essa fase ainda marcou uma guinada na terceira revolução, por tratar agora não mais de tecnologias de transmissão de conteúdo apenas, mas de tecnologias de inteligência, “que alteram completamente as formas tradicionais de armazenamento, manipulação e diálogo com as informações” (SANTAELLA, 2013, p. 288). Por fim, a quinta e atual fase é a das tecnologias de conexão contínua, tendo como seu principal representante os telefones celulares do tipo *smartphone*, que além de integrar todas as funções comunicacionais das tecnologias anteriores, possui independência espacial. Isso significa que, diferente das outras fases nas quais os usuários dependiam de estar em determinado espaço fechado fixo – casa, escola, empresa, e outras instituições –, os *smartphones* e todo o espaço virtual a que ele dá acesso podem ser utilizados a qualquer hora e em qualquer lugar.

A guinada drástica trazida pelas duas fases das tecnologias digitais e a interatividade que essas passam a proporcionar aos usuários não poderia deixar de ter como implicação mudanças discrepantes entre os indivíduos que a vivem e os anteriores. Uma vez que a terceira revolução industrial incide diretamente nos processos de comunicação e cognição humanos como indicamos anteriormente, as gerações que vivenciaram cada uma de suas fases, teriam visões de mundo diretamente influenciadas por elas. Por muito tempo, diversos autores propuseram e deram continuidade a uma divisão entre gerações ao longo do período concomitante à terceira Revolução Industrial, apesar dos anos exatos de início e término variarem de teórico para teórico, sendo denominadas gerações Tradicional, *Baby Boomer*, X, Y e Z (CARDOSO, 2013). Assim, a Geração Tradicional teria vivido a primeira fase da terceira revolução industrial, a da tecnologia do reprodutível; a geração *Baby Boomer* seria contemporânea à massificação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como, por exemplo, jornais, revistas e televisão, tendo seus primeiros anos de vida no período

equivalente à segunda fase tecnológica, a das tecnologias de difusão; e a geração X corresponderia aos indivíduos que fazem uso cotidiano das TICs analógicas e de massa, como televisão, imprensa, rádio, cinema, desde o seu nascimento, tendo visto o surgimento da terceira fase tecnológica, das tecnologias do disponível (SANTAELLA, 2013). Essas três primeiras gerações estariam acostumadas a receber as informações de maneira linear e controlada pelos seus produtores, para apenas posteriormente reorganizá-las e manipulá-las. Não era possível até então interagir com a informação no momento da sua transmissão, e co-construindo o seu fluxo e a sua rota de recepção.

Por outro lado, as duas gerações seguintes seriam marcadas pela possibilidade da interatividade com as informações que tem ao seu dispor. A geração Y seria composta pelos nascidos em meados da década de 80 até o final do milênio (CARDOSO, 2013) e corresponde aos indivíduos que foram inseridos no uso das tecnologias digitais ainda na infância, ou seja, presenciaram a quarta fase das tecnologias, correspondente às tecnologias do acesso (SANTAELLA, 2013). Em seguida, a geração Z englobaria os nascidos a partir da virada para o século XXI até o presente momento (CARDOSO, 2013), também conhecidos como *millennials*. Trata-se daqueles que crescem durante a quinta e atual fase da revolução tecnológica, a fase das tecnologias de conexão contínua (SANTAELLA, 2013) que, graças ao advento das tecnologias móveis, utilizam a internet não apenas em alguns horários do dia, como as gerações anteriores, mas o tempo todo, se valendo dela em praticamente todas as atividades do seu cotidiano (SANTAELLA, 2013). Por terem nascido após a guinada para a interatividade das tecnologias digitais, os indivíduos das gerações Y e Z foram acostumados a participar ativamente da construção de seus conhecimentos, para que possam compreender um determinado conteúdo.

Como a distância temporal foi se tornando cada vez menor entre uma geração e outra, temos um quadro em que os indivíduos das gerações descritas acima estão, em sua grande maioria, coexistindo tanto nos ambientes profissionais e educacionais quanto nas relações sociais e nos usos cotidianos das tecnologias digitais. Dessa forma, é plausível que todos esses indivíduos estejam sofrendo influências das tecnologias digitais atuais de modo similar e, com isso, adquirindo características que mais os torna semelhantes do que distintos. Nesse sentido, parece mais produtivo se pensar atualmente em todos os indivíduos que manipulam as tecnologias digitais como membros de uma nova ordem social, mesmo que não se trate de um grupo homogêneo, do que continuar dividindo-os pelas características de eras passadas, anterior a popularização das tecnologias digitais.

O grupo que chamaremos ao longo desta pesquisa de Geração Conectada engloba mais do que um grupo homogêneo e de uma mesma faixa etária. Essa geração se refere tanto ao grupo de indivíduos que cresceram cercados pelas tecnologias digitais, quanto aqueles anteriores a elas, mas que souberam se adaptar para se apropriar também dessas tecnologias e incorporá-las ao seu cotidiano tal como os já nascidos nessa era digital. Prensky (2007) denomina o primeiro grupo, dos nascidos já durante a fase das tecnologias digitais, como ‘nativos digitais’ e o outro grupo, dos que se adaptaram a essas tecnologias, de ‘imigrantes digitais’. Nativos ou imigrantes digitais, as tecnologias digitais representam para esses indivíduos mais do que ferramentas, mas uma extensão de seus ambientes de convívio e alcance. Por esse motivo, são considerados seres ubíquos (SANTAELLA, 2013), ou seja, que tem a capacidade de estar – virtualmente – em todos os lugares, seja para fazer contato com seus pares, seja para buscar ou expor informações.

Independente de já terem sido classificados anteriormente como membros de grupos distintos, todos esses indivíduos sofreram e continuam sofrendo influência direta das tecnologias digitais e das relações sociais que vem se construindo ao redor delas. Dessa forma, mesmo que pudessem ser traçados perfis com características anteriormente, a forte presença das tecnologias digitais atualmente acaba por moldar um novo perfil que incluirá todos aqueles que as utilizam e inculcará as mesmas características – ou, no mínimo, muito similares – a todos os seus usuários. Dessa forma, esses indivíduos parecem ser cada vez mais similares do que diferentes, cada vez mais próximos do que distantes nos seus modos de pensar e agir, cada vez mais pertencentes a uma mesma geração: uma geração conectada, ubíqua e profundamente mergulhada na cibercultura.

Isso não significa dizer que os indivíduos da geração conectada formem um grupo homogêneo, que convive em perfeita harmonia, sempre concordando em todos os modos de construir e questionar o *status quo* – se é que essa homogeneidade possa ter sido, de fato, real quando pensávamos em gerações distintas. As influências de uma visão de mundo anterior às tecnologias digitais e à geração conectada ainda reverberam em muitas áreas, sendo a Educação um dos exemplos mais nítidos. Os procedimentos de ensino continuam tradicionais até o presente momento em sua vasta maioria, não tendo acompanhado as mudanças advindas dos avanços tecnológicos e geracionais ou mesmo as ideias de grandes educadores, como Freire (1998) e outros, que já propunham que se permitisse aos alunos uma participação mais ativa e interativa na construção do conhecimento. Mais além, é frequente a acusação, feita pelos imigrantes digitais de que os jovens, isto é, os nativos digitais, não possuem o hábito de ler ou que não leem suficientemente. O erro nessa informação reside no que está sendo

considerado leitura. Quando os indivíduos mais velhos indicam falta de leitura, estão considerando apenas a leitura de cânones literários, especialmente em versão impressa (VERGNANO-JUNGER, 2016). Na verdade, os jovens leem bastante, possivelmente até mais do que os mais velhos. Isto porque, no ambiente digital, a leitura é necessária a todo momento (VERGNANO-JUNGER, 2016), e com as tecnologias digitais permitindo acesso à qualquer hora e em qualquer lugar (SANTAELLA, 2013), a geração conectada, e em especial os nativos digitais, fazem leitura praticamente todas as horas em que estão acordados (VERGNANO-JUNGER, 2016).

### 1.1.2 Tecnologias digitais e a aprendizagem na geração conectada

Conforme dito anteriormente, a imprensa de Gutemberg inaugura uma virada tecnológica. Naquele momento, surgem as tecnologias denominadas mídias clássicas, como o jornal, a revista e toda sorte de material produzido pela imprensa, e também o rádio, o cinema e a televisão. Por muitas décadas, essas tecnologias do cotidiano foram incluídas na sala de aula de línguas como forma de se reproduzir o uso da linguagem e, através desse uso, praticá-la de modo similar àqueles que os aprendizes encontrariam fora da escola. Nada mais natural, uma vez que a sala de aula é comumente vista pelos educadores como um ambiente controlado, tal qual um ‘aquário’, para a prática de manipulação de elementos e habilidades que serão exigidas no ‘mar aberto’ que é a vida fora da sala de aula, conforme aponta metaforicamente Weininger (2001).

Com a popularização da informática e um maior acesso a computadores pessoais, uma nova virada tecnológica tem início, como discutido na subseção anterior (Cf. 1.1.1). Os usuários comuns passam a ter uma maior facilidade de acesso a tecnologias digitais, como os programas de computador, os *sites*, os consoles de videogame, os *smartphones* e os mais diversos aplicativos, os meios de comunicação instantânea, as redes sociais, *podcasts*, vídeos da plataforma *YouTube*, dentre outras que continuam surgindo a cada momento. Essas tecnologias, diferentemente das anteriores, permitem a interatividade entre o usuário e o conteúdo, onde o indivíduo pode selecionar quais informações lhe são úteis e quais descartar, traçando assim a sua própria rota de desenvolvimento de conhecimento. Nesse sentido, da mesma forma como a sala de aula incorporou as mídias clássicas, a chegada das tecnologias digitais ao cotidiano demanda que sejam incorporadas elas também ao cotidiano escolar e objetivos de prática. No entanto, esse processo não parece ocorrer de forma tão natural e amplamente incorporado pelos professores como fora anteriormente com as mídias clássicas.

O principal motivo para essa diferença de aceitabilidade parece estar na estabilidade material encontrada nas mídias clássicas em oposição à instabilidade presente no uso das tecnologias digitais (SILVA, 2011). Na mídia clássica, o leitor é forçado a seguir as páginas ou sequências de imagens e/ou som de modo unitário e contínuo, e sua mensagem é fechada em sua estabilidade material, não podendo ser manipulada, reorganizada e modificada à vontade de seu receptor. Já as mídias que surgem a partir das tecnologias digitais são associativas, não lineares, intuitivas e imediatas. Dessa forma, a grande maioria dos professores regentes, mesmo pertencendo à geração conectada, preferem ter estabilidade no uso de mídias em seus planos de aula, seja como suporte, seja como conteúdo da ementa a ser trabalhado, e na visão de ensino que eles próprios vivenciaram quando alunos e em que se especializaram enquanto licenciandos. Por esse fato, acabam mantendo uma postura mais conservadora em suas aulas quanto ao uso de tecnologias digitais, mesmo que eles próprios já façam uso delas em suas vidas cotidianas. Por outro lado, os aprendizes parecem não se contentar mais com estabilidades, e costumam buscar melhorias e avanços, mesmo que impliquem em mudanças e atualizações frequentes dos planos de aula e conteúdos propostos pelas ementas de curso.

O fato é que o raciocínio de todo ser humano é “associativo, não linear, intuitivo, muito imediato” (SILVA, 2011, p. 92) e nossas mentes são hipertextuais (BUSH, 1945). O hipertexto<sup>7</sup> encontrado na cibercultura e em outras multimídias interativas funciona através de um sistema de organização de informações intencionalmente semelhante ao raciocínio humano. Portanto, as mentes dos aprendizes que passaram anteriormente pela escola são tão hipertextuais e não-lineares quanto as dos aprendizes atuais, porém, elas foram forçadas a um processamento cognitivo não natural, o linear, pelas mídias de sua época (SILVA, 2011). Já as tecnologias digitais, por serem tais quais a cognição humana, tornam berrante para os aprendizes que estão hoje nas escolas que a escola tradicional, que prega um ensino linear e não interativo, não atende mais às suas necessidades e demandas, e simplesmente não tem mais razão de ser.

Soma-se a isso, o fato de que as gerações mais novas foram bombardeadas desde seus primeiros momentos de vida por informações hipertextuais e multimodais. Dessa forma, enquanto as gerações anteriores foram acostumadas a observar e internalizar conhecimentos antes de manipulá-los ou pô-los em prática, as gerações mais novas são instigadas a participar mais ativamente na construção de seu conhecimento antes mesmo de chegar à escola para a

---

<sup>7</sup> Xavier (2010, p. 208) define hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.



instrução formal. Os aprendizes da geração conectada começam a se alfabetizar através das tecnologias digitais antes que a escola inicie esse processo formalmente.

Manipulando o teclado sem maior susto [as crianças em idade pré-escolar] dão-se conta de que precisam entender letras e números, em especial para comunicar-se e usar programas de interesse (em geral jogos). Assim, alfabetizam-se não porque a Constituição manda ou o professor exige, mas porque é necessidade ‘situada’ em sua cultura infantil, fazendo parte de suas vidas, não de suas obrigações. Por isso mesmo, a motivação que a criança sente ao usar o computador/internet é incomparável com a (des)motivação que sente na escola, onde tudo lhe parece ‘abstrato’. (DEMO, 2012, p. 28)

Assim sendo, uma proposta de ensino-aprendizagem linear e expositiva, mais do que nunca, não teria efeitos fortuitos com os aprendizes atuais. Os processos de pensamento linear impostos em sala de aula podem até mesmo retardar o aprendizado, especialmente em mentes desenvolvidas através de jogos de videogame e navegação na rede (MOORE, 1997 *apud* PRENSKY, 2007).

É necessário, portanto, que se coloque em prática uma proposta de ensino-aprendizagem em que os alunos sejam coautores do conhecimento (FREIRE, 1998), que será construído em conjunto com o professor, através do acesso às mais diversas fontes de informação e avaliação/validação das mesmas. Está cada vez mais claro que um dos principais motivos pelos quais não estamos alcançando “sucesso ao educar nossas crianças [...], apesar de não faltarem esforços de nossa parte, *é porque nós estamos trabalhando duro para educar uma nova geração com maneiras antigas*”<sup>8</sup> (PRENSKY, 2007, p.17, grifo do autor). A educação fornecida no ambiente escolar permanece linear, seguindo moldes antigos nos quais os estudantes não se encaixam – nem naturalmente, tal qual as anteriores já não se encaixavam, nem contextualmente, por força das mídias que os cercam atualmente.

Por esse motivo, ao chegarem à sala de aula para a instrução formal, os alunos da geração conectada, mais ainda que os anteriores, se sentem reprimidos em suas capacidades de raciocínio e compreensão e, conseqüentemente, entediados. Em geral, não lhes é permitido tomar uma participação ativa na construção daqueles conhecimentos ensinados em sala, diferentemente do que foram acostumados desde as suas primeiras experiências de aprendizado em contexto real. Isto justifica a falta de engajamento dos alunos, ou mesmo, em partes, e sua indisciplina, afinal, “nós oferecemos a [essa geração] *muito pouco* que valha a pena prestar atenção no ponto de vista deles, *e os culpamos por não prestar atenção*”<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Tradução nossa para: “one reason we are not more successful at educating our children and workforce, despite no lack of effort on our part, is *because we are working hard to educate a new generation in old ways.*”

<sup>9</sup> Tradução nossa para: “we offer the Games Generation *very little* worth paying attention to from their perspective, *and then we blame them for not paying attention.*”

(PRENSKY, 2007, p.64, grifo do autor). Na mesma linha de pensamento, Silva (2011) demonstra que a falta de vontade para assistir às aulas é frequentemente relatada por aprendizes da geração atual, levando até mesmo ao abandono escolar, e aponta como principal causa a defasagem da Pedagogia da Transmissão, ainda predominante nas salas de aula, nas quais encontramos

um modelo de docência baseado na explicação, nas lições-padrão, na lógica da distribuição de pacotes de informação em contraste com a oferta de informação e conhecimento cada vez maior e melhor fora da sala de aula, graças aos nossos recursos tecnológicos, em especial a Internet e a multimídia interativa. (SILVA, 2011, p. 80-81)

Apesar de muitos acusarem os aprendizes da geração conectada de não serem capazes de manter a atenção focada em uma atividade por muito tempo, na verdade, os alunos atuais têm espasmo curtos de atenção apenas para as maneiras antigas de ensinar, pois a atenção desses mesmos indivíduos não é curta para jogos, músicas, uso de internet, passeios de skate ou qualquer outra atividade que os interesse (PRENSKY, 2007). A questão é que o ensino tradicional não os engaja, e, assim, “não é que eles *não conseguem* prestar atenção, eles simplesmente *escolhem não* prestar”<sup>10</sup> (PRENSKY, 2007, p. 49). Na realidade, o ensino tradicional talvez já não engajassem os aprendizes no passado, porém o perfil daqueles alunos de maior obediência a hierarquias (CARDOSO, 2013) e o contexto de mídias lineares que os cercava naquele período, os levavam a se forçar para dentro dos moldes da escola tradicional. Ainda assim, pensando em uma metáfora de moldes e encaixes, uma peça forçada para dentro de um molde no qual não se encaixa perfeitamente, inevitavelmente sofrerá algum tipo de dano.

A habilidade de escolha seletiva do que realmente nos importa e a capacidade de aprender com atividades que nos entretêm “talvez não seja um fenômeno novo, mas é de importância vital em uma era de bombardeamento advindo da mídia digital”<sup>11</sup> (PRENSKY, 2007, p. 50). Assim sendo, a grande diferença entre os períodos anteriores e o atual não parece residir em uma diferença entre perfis de alunos simplesmente, mas principalmente no contexto informacional e comunicacional em que nos inserimos atualmente com as tecnologias digitais e a expansão do nosso acesso a elas. Cardoso (2015, p. 2700) indica que

[e]nquanto a escola continua linear, mecânica, reducionista, o mundo está cada dia mais complexo, aberto, interdisciplinar, colaborativo e hipertextual. Desta forma, o

<sup>10</sup> Tradução nossa para: “It isn’t that they *can’t* pay attention, they just *choose not to*.”

<sup>11</sup> Tradução nossa para: “[It] is perhaps not a new phenomenon, but is vitally important in an age of bombardment by digital media.”

aluno ao sair da escola tem que saber lidar e sobreviver no mundo, e a escola deveria facilitar esse processo, e não se manter distante dele.

Isso significa dizer que, não apenas a mente dos aprendizes é paralela e hipertextual, mas a vida cotidiana de todos nós também é complexa e interativa, e a constatação da diferença entre o que é feito em sala de aula e a realidade fora dela, parece ser o que os leva, muitas vezes, à desmotivação, ao desinteresse e à apatia para com as atividades desenvolvidas no ensino formal. Talvez resida aí a afirmação constante nos relatos que mencionamos no início dessa tese (Cf. Introdução) de que os videogames e as tecnologias digitais estariam ensinando inglês melhor que as escolas. Se o objetivo da escola é habilitar sujeitos para a vida fora dos limites de suas salas de aula, parece se tornar cada vez mais claro que é preciso descontinuar um ensino linear e, acima de tudo, é preciso ver a escola como um ambiente colaborativo. Não apenas colaborativo entre professores de diferentes disciplinas, ou na promoção do trabalho em conjunto dos alunos, mas também entendendo que, se o aluno sempre trouxe conteúdo para a sala, com o seu conhecimento de mundo e experiências de vida, mais do que nunca, seu repertório se torna cada vez mais vasto, mesmo em aprendizes com pouca idade, graças ao amplo acesso à informação promovido pelas tecnologias digitais. Já passamos, e muito, da hora de deixar de lado a educação bancária, conforme já indicava Freire (1998) que, na prática, ainda insistimos em promover no ensino formal.

A geração conectada está inserida na cibercultura<sup>12</sup> e a interação no ciberespaço<sup>13</sup> é parte fundamental de seu cotidiano. Assim, os alunos dessa geração são cada vez menos passivos à impossibilidade de intervirem e participarem ativamente na construção do conhecimento (SILVA, 2011), uma vez que, fora do ambiente escolar e desde o princípio de suas vidas, aprenderam exclusivamente através do uso do controle remoto, do *joystick* e do *mouse*. Esses indivíduos podem, através dessas ferramentas, manipular, selecionar e descartar opções e objetos de aprendizagem, traçando assim, eles próprios, suas rotas de aprendizagem e aquisição de informações. No entanto, ao chegarem na sala de aula, os aprendizes da geração conectada são impedidos de fazer uso de aparelhos celulares, *netbooks* e *tablets* durante as aulas, sendo podados das maneiras com que sabem buscar e manipular informações para desenvolver seu aprendizado, o que é um verdadeiro desserviço para a formação desses alunos. A sala de aula se torna “a representação concreta do abismo de gerações”

---

<sup>12</sup> LÉVY (1999, p. 28) define cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço”.

<sup>13</sup> Ciberespaço é o meio de comunicação que surge a partir da interconexão mundial de computadores, não se restringindo, no entanto, apenas à infraestrutura técnica, mas também ao “universo oceânico de informações que ela abriga, assim como aos seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

(RABELLO, 2012, p. 12) simplesmente porque a maior parte dos professores resiste à entrada das tecnologias digitais nas salas de aula, não por não as utilizarem, pois também fazem parte da geração conectada, mas por não saberem aplicá-las para desenvolver conhecimento.

De fato, os mais jovens também não parecem saber manipular a tecnologia de modo a desenvolver conhecimento próprio e complexo dentro de uma aprendizagem formal e intencional. Os indivíduos da geração conectada, mais velhos ou mais novos, enfrentam atualmente o problema de não saber ir além da simples busca acrítica por informações que lhes interessam ou que lhes são prazerosas. Trata-se de uma geração que as engole sem pensar, por ser bem mais complicado questionar aquilo que os fascina. Mais além, passam a depender exclusivamente das tecnologias, não sabendo mais como dar continuidade a suas tarefas ou entretenimentos na falta eventual delas. É necessário que se desenvolva autonomia e criticidade na geração conectada. Não podemos puramente trocar a alienação de quem está fora da era digital pela dependência de quem não vê mais nada além das tecnologias digitais (WITHROW, 2004). Trata-se de um rumo perigoso, e seu combate é justamente a maior contribuição que a escola pode dar em tempos digitais.

Se a evolução da tecnologia resulta em mudanças no perfil dos alunos, isso provoca a necessidade de mudanças no contexto educacional; logo, “a educação precisa acompanhar estas mudanças, inserir-se de vez na era digital, propiciando experiências de ensino e aprendizagem condizentes com a nova realidade tecnológica, sem deixar, porém, de se questionar quanto ao seu papel neste novo contexto” (RABELLO, 2012, p. 9). Portanto, o papel da escola, não apenas será o de utilizar a tecnologia por entender que essa já faz parte do cotidiano do aluno, mas também o de perceber que uma grande parcela da população não está apropriadamente e proveitosamente inserida nessa era digital, seja porque muitas escolas e alunos ainda se encontram excluídos deste cenário por questões financeiras, seja porque os que estão incluídos talvez não o façam de maneira crítica. Dessa forma, é necessário promover o multiletramento (Cf. 1.3.2) e, em especial, o letramento digital de maneira profunda e crítica para a geração conectada como um todo.

### 1.1.3 Letramento digital

Quando as pesquisas em ensino de línguas começaram a apontar a diferença entre alfabetizar um aluno e desenvolver letramento, passamos a entender que não adiantava ao aprendiz apenas compreender o código linguístico, ou seja, saber juntar letras em sílabas, sílabas em palavras, palavras em frases e assim por diante. Era necessário que o leitor

conseguisse compreender as informações que são veiculadas através daquele código, interpretá-las, manipulá-las, extrair sentidos e produzir conhecimento a partir delas. Da mesma forma, quando falamos em instrumentalizar o aluno quanto ao uso das tecnologias digitais, muito além de ensiná-los a ligar um computador ou acessar a internet através de seu *smartphone*, é necessário desenvolver neles a capacidade de lidar criticamente com o alto volume de informações a que tem acesso através do ciberespaço. Para tal, é necessário promover o letramento digital.

O letramento digital é um dos vários letramentos que constituem a noção de multiletramentos (Cf. 1.3.2). Nele, entende-se que as tecnologias digitais demandam que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, especialmente no que diz respeito (1) à velocidade do ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações; (2) à verificação da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente; (3) à ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons pelos quais chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz; (4) ao crescimento da participação de outros interlocutores na composição coletiva de textos e na comunicação instantânea (XAVIER, 2002).

Demo (2008; 2012) discute, nesse sentido, as habilidades demandadas para o século XXI, apontando que “a alfabetização se tornou plural, porque são muitas as habilidades esperadas para enfrentar a vida e o mercado hoje, com destaque para fluência tecnológica” (DEMO, 2008, p. 6). Somando-se a isso, o autor aponta ainda que

há outras motivações para a alfabetização oriundas em geral das novas tecnologias, não bastando saber ler, escrever e contar. Ao mesmo tempo, os aportes teóricos se flexibilizaram para darem conta de contextos flexíveis de alfabetização, a começar pela necessidade de superar o modelo tradicional relativo ao texto impresso em favor de textos mais voltados para a imagem, em especial, animada. (DEMO, 2008, p.6)

Assim sendo, para além de ler, escrever e somar, outras habilidades passam a compor a formação do aprendiz (DEMO, 2012, p. 29). Dentre essas novas habilidades, destacam-se a autoria, a autoria crítica e autocrítica, a riqueza das redes, a mudança no estilo tradicional de pensar e criar, e o novo ambiente da teoria crítica (DEMO, 2012). Mais além, os contextos para essas novas alfabetizações passam a ser flexíveis, como por exemplo o texto impresso que dá lugar a textos mais voltados para a imagem, em especial as imagens animadas (Cf. 1.3).

As tecnologias digitais trazem consigo mudanças significativas nos modos de ler e produzir textos, uma vez que elas modificam a natureza linguística dos enunciados (BRAGA, 2013). No meio digital, somos bombardeados a todo instante por enunciados multissemióticos e hipertextuais, pois “nas páginas digitais da internet, a leitura é multimodal e demanda escolhas de percursos e o acesso a conteúdos é realizado em rede, acessando links que remetem a outras páginas e a outros links” (BRAGA, 2013, p. 41). Assim sendo, é necessário habilitar os usuários a manipular eficientemente esse bombardeamento de informações, isto é, mais do que apenas saber ligar um computador ou celular e acessar a internet, é preciso ensinar o aprendiz a interpretar criticamente o conteúdo a que ele tem acesso através desses equipamentos. Essa competência fará parte de seu letramento digital.

O surgimento de novas formas de comunicação que as tecnologias digitais proporcionam implica transformações no processo de criação e recepção dos textos, uma vez que esses textos “exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade” (ZACHARIAS, 2016, p. 20). Assim sendo, o letramento digital

vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um site de pesquisa, construir um blog, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica. (ZACHARIAS, 2016, p. 21)

A disseminação das tecnologias digitais demanda fluência tecnológica (DEMO, 2012). Essa fluência tecnológica não se resume apenas à habilidade de digitar texto, navegar a internet e conhecer comandos repetitivos. Ela deve contar também – e principalmente – com a exigência de dar conta de empreitadas não-lineares interpretativas, nas quais o sujeito apresenta uma postura participativa e reconstrutiva, demonstrando uma preocupação reflexiva, crítica e autocrítica no ato de navegar pelas informações. O objetivo é permitir ao usuário que sua competência digital “vá muito além do saber usar tais equipamentos na posição de consumidor de programas e informações, atingindo os patamares da criação de informação, busca semântica de informação e formação de autoria” (DEMO, 2012, p. 32).

A inclusão digital, portanto, significa mais do que saber manipular determinados instrumentos tecnológicos e incorporar seus usos no cotidiano, mas, acima de tudo, o letramento digital, i. e., uma apropriação dessas tecnologias digitais sob as perspectivas culturais e críticas, e que permitam a autonomia de aprendizagem de tecnologias posteriores. Como as tecnologias estão em constante evolução, a aprendizagem na cibercultura é uma

aprendizagem ao longo da vida, ou seja, que demandará eternamente novos letramentos dos aprendizes (WHEELER, 2012, p. 24). Logo, ao desenvolver letramento digital, o aprendiz se prepara viver na cibercultura não só hoje, mas para ter autonomia de aprendizado constante das tecnologias digitais que vierem futuramente.

#### 1.1.4 Aprendizagem de língua adicional na cibercultura

Além das questões de letramento digital para a manipulação e produção de informações já amplamente discutidas ao longo dessa seção, as tecnologias digitais e a cibercultura também apresentam grandes vantagens para o aprendizado de LA. As duas vantagens que mais se destacam nesse cenário são a educação online aberta e a imersão linguística virtual. Com relação à educação aberta online, Corrêa (2018) aponta que, através do uso de tecnologias facilitadoras de acesso à internet, os aprendizes em qualquer lugar do mundo passam a ter acesso a cursos online, aplicativos e sites de ensino-aprendizagem de segunda língua gratuitos. Nessas plataformas, o aprendiz tem acesso a informações metalinguísticas, realiza atividades de prática e produção e, muitas vezes, recebe feedback de outros aprendizes que são falantes nativos daquela língua. Em geral, essas plataformas procuram estimular a motivação dos seus usuários através de estratégias da gamificação<sup>14</sup>, como o quadro de pontuação e ranking, a conquista de medalhas e o desbloqueio de fases mais avançadas, dentre outros.

A imersão linguística virtual é a interação com falantes da LA e contato com a sua respectiva cultura através das tecnologias digitais e da conexão dessas com a *Web* (BRAGA, 2013). Dessa forma, o aprendiz de LA pode participar de situações reais de uso da língua que está aprendendo através do meio virtual, tendo assim acesso a um vasto repertório de oportunidades para aplicar e desenvolver a LA. Além disso, as tecnologias digitais permitem que o aprendiz que ainda não se sente seguro para produzir em tempo real na língua alvo no momento da interação possa se colocar como plateia ou mesmo participar da interação por via não instantânea, através de posts ou vídeos que podem ser produzidos, revisados e editados pelo aprendiz antes de serem enviados ao seu interlocutor. O ciberespaço pode ser um dispositivo de grande apoio para o aprendizado de línguas, pois,

[p]or oferecer uma circulação social sem precedentes, que tende a ser registrada através da escrita e de outras modalidades linguísticas, é possível explorar exemplos

---

<sup>14</sup> Gamificação é utilização de mecanismos de jogos - como conquistar pontos, troféus e prêmios, cumprir desafios e disputar posições em um ranking - para motivar pessoas, despertar engajamento e solucionar problemas práticos.

concretos de usos de língua nas mais variadas situações (contextos formais e informais). A produção do aluno pode ir além de um mero exercício escolar, realizado para a leitura do professor e com objetivos de avaliação. Agora o aprendiz tem a possibilidade de publicar seus textos online para leitores virtuais. Nessa situação que envolve o desejo real de interlocução, questões relativas à aceitação linguística do texto (adequações de gêneros), assim como aquelas que afetam a clareza e a função dos enunciados produzidos passam a ser mais pertinentes para os aprendizes. (BRAGA, 2013, p. 54-55)

Os motivos que levam o aprendiz a utilizar a LA para a comunicação na *Web* são as mais diversas. Pode se tratar desde de interações relativas a interesses pessoais, especialmente os relacionados à cultura popular, como grupos de fãs de uma determinada banda, artista, série televisiva, livros e etc.; a busca por detonados<sup>15</sup> de jogos de videogame; a leitura de *fanfics*<sup>16</sup>; passando pelo planejamento de viagens internacionais e compras online por importação que demandam o contato com o fornecedor através da LA; às pesquisas para o desenvolvimento educacional e profissional que demandam o contato com produções acadêmicas de outros países; apenas para citar alguns dos muitos exemplos. Somam-se aos usos virtuais, outros usos de LA decorrentes da utilização de tecnologias digitais, como a compreensão de mídias estrangeiras que chegam às mãos do usuário antes mesmo que uma tradução ou legendagem seja elaborada para a sua LM, como é o caso de muitos títulos de jogos de videogame e *gadgets*<sup>17</sup> de última geração recém-lançados. Para além dessas possibilidades, muitas outras continuarão surgindo a todo momento, devido à dinamicidade que o desenvolvimento tecnológico alcançou. O infinito de possibilidades para o uso de LA através das tecnologias digitais faz com que não possamos prevêê-las todas, mas qualquer que seja a motivação pessoal do aprendiz, a língua servirá como um meio para que alcance seu objetivo, o que leva o aprendiz a um esforço muitas vezes maior do que aquele feito em sala de aula de LA.

## 1.2 Videogames de RPG

---

<sup>15</sup> Detonados são textos, geralmente publicados em páginas da internet, que ensinam o passo a passo para solucionar desafios, tarefas, missões dentro de um jogo de videogame, ou mesmo concluir o jogo como um todo (Cf. 1.2).

<sup>16</sup> Fanfics são narrativas ficcionais, que são escritas e divulgadas por fãs em blogs, sites e em outras plataformas virtuais, a partir da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames e livros, com a finalidade de construir de um universo paralelo ao original e também a ampliação do contato dos fãs com as obras que apreciam.

<sup>17</sup> *Gadgets* são equipamentos tecnológicos utilizados no cotidiano e que desempenham funções específicas, como *smartphones*, *tablets*, *smart TVs*, *Chromecast*, *smart watches*, pulseiras *smart fitness*, leitores digitais, lâmpadas *bluetooth*, dentre outros.



Em uma era em que estamos todos conectados e a cibercultura se faz frequente no dia a dia dos indivíduos, os jogos de videogame despontam como uma das principais opções de entretenimento escolhidas por indivíduos nos quatro cantos do mundo. A indústria dos videogames de entretenimento vem crescendo exponencialmente, gerando lucros exorbitantes e se estabelecendo como umas das principais movimentações financeiras do planeta, ultrapassando até mesmo a indústria cinematográfica, e perdendo apenas para as indústrias bélica e automobilística (SANTAELLA; FEITOZA, 2009). Os videogames são, portanto, grandes estimuladores e responsáveis pelo avanço tecnológico da indústria do entretenimento (SANTAELLA; FEITOZA, 2009).

Os jogos de videogame, segundo Gee (2003), têm muito a contribuir com diversas áreas de conhecimento, mesmo que esse não seja seu propósito principal, pelo fato de se inter-relacionarem com diversos e diferentes domínios semânticos graças ao seu caráter multimodal (Cf. 1.3). O autor destaca que alguns gêneros de jogos de videogame trazem especial contribuição ao desenvolvimento da aquisição de linguagem pela alta carga linguística que apresentam. Através dos jogos de videogame, é possível o contato com diversas formas de narrativa (WIELEWICKI, 2017) e de interação (SOARES, 2012), o que os torna um objeto especialmente interessante para os estudos em aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Oliveira e Campos (2013) propõem que os jogos de videogame de RPG, em especial, apresentam alta carga de leitura, o que pode favorecer o desenvolvimento dessa habilidade e da aquisição de vocabulário. Assim sendo, se, em um gênero de leitura mais tradicional, os romances costumam ser indicados como uma boa opção de leitura extensiva e de escolha do próprio aprendiz; em uma transposição da prática leitora para um mundo tecnologicamente inserido, a leitura das narrativas apresentadas pelos jogos de videogame de RPG parecem contribuir em muito enquanto gênero digital que permite o engajamento e participação ativa do aprendiz na construção do texto.

Assim, os jogos de entretenimento, mesmo sem serem projetados com a intenção de contribuir para o ensino de conteúdos educacionais, alcançam resultados colaterais impressionantes nesse aspecto (COSTA, 2010). Por essa razão, nos últimos anos, um número crescente de autores vem buscando, por um lado, observar as contribuições que os jogos de videogame de entretenimento podem trazer enquanto atividade extracurricular e, por outro, analisar as características desses jogos que levam à motivação e engajamento prolongado dos jogadores, de modo a desenvolver jogos educacionais mais eficientes e interessantes para o ensino formal (MAGNANI, 2015).

Contudo, as pesquisas com foco nas vantagens dos videogames de entretenimento para a aprendizagem extracurricular propriamente ditas ainda são escarças no meio acadêmico, conforme o levantamento das pesquisas acadêmicas relacionadas ao uso de videogames dentro e fora do Brasil conduzido por Lemos e Dálvi (2013). Mais comuns são os estudos sobre o desenvolvimento de jogos pedagógicos que buscam reforçar de forma lúdica o conteúdo curricular abordado em sala de aula. No entanto, essa abordagem não vem alcançando os resultados esperados, onde a motivação e o engajamento dos jogadores, alta nos videogames de entretenimento, são diminuídas ou mesmo perdidas por completo nos jogos pedagógicos (PRENSKY, 2007; PURUSHOTMA; THORNE; WHEATLEY, 2009; LEÃO JUNQUEIRA, 2016).

Soma-se a isso, o fato de que muitos educadores e pesquisadores ainda possuem uma visão preconceituosa sobre os jogos de videogame de entretenimento. Conforme Santaella e Feitoza (2009, p. x-xi) apontam,

a proeminência da presença cultural do game se fez acompanhar, em um primeiro momento, pelo menosprezo e pela avaliação apocalíptica tanto dos teóricos e críticos da cultura quanto dos leigos. Partia-se da convicção – que também subsidiou, tempos atrás, as críticas aos programas de televisão – de que o game é vulgar, banal e nocivo, por estimular comportamentos agressivos e violência nas crianças e nos jovens (...).

No entanto, os videogames são hoje um produto cultural, passando a ser visto, nos últimos tempos, não apenas como mídia, mas também como manifestação de arte e até como novo ícone da cultura *pop*; um expressivo e complexo fenômeno cultural, estético e de linguagem capaz de desenvolver toda uma retórica própria que cumpre ser investigada (SANTAELLA; FEITOZA, 2009). Por abarcarem um conjunto complexo, múltiplo e heterogêneo de títulos de jogos, os videogames começam a desencadear, nos últimos anos, um corpo de teorias multidisciplinares nos contextos acadêmicos (SANTAELLA; FEITOZA, 2009). Dessa forma, é imperativo ultrapassar, de uma vez por todas, a barreira dos preconceitos, tendo em vista compreender, em profundidade, quais são as propriedades dessa nova mídia que a tornam capaz de produzir tal intensidade de apelo e aderência psíquica e cultural.

É necessário que haja uma guinada na visão com que as pesquisas e propostas abordam os videogames e suas possibilidades para a aprendizagem, em que essa mídia deixe de ser vista pela maior parte dos pesquisadores, especialmente no Brasil, como puro entretenimento juvenil (LEMOS; DÁLVI, 2013, p. 23), e de ser foco de estudos relacionados apenas ao

ensino para crianças e adolescentes, nos quais é abordado como um dispositivo lúdica. Há uma demanda por pesquisas que considerem a interação com videogames como uma prática letrada (MAGNANI, 2017), e alguns autores já começam a traçar esse caminho investigativo. Nessa visão, a educação em contextos formais começa a ser repensada, buscando envolver os letramentos digitais até então ignorados pela sala de aula, e, também, analisando as possibilidades de uso dessas novas tecnologias (MAGNANI, 2015), como o perfil de leitor e de aprendiz que constroem.

Cabe observar que, conforme Wielewicki (2017) aponta, a relação dos aprendizes, em especial as crianças, com os jogos eletrônicos deve ser observada cuidadosamente, de forma que os educadores, por um lado, não adotem uma postura de proibição, partindo do pressuposto de que essa prática é ruim para o desenvolvimento das crianças, e, por outro, também não tenham uma postura de deslumbramento, acreditando que o ambiente virtual trará a solução para todos os problemas contemporâneos. Esse alerta serve não apenas para os jogos de videogames, mas é uma postura necessária aos educadores frente a todas as formas de tecnologia digitais (DEMO, 2012).

Desse modo, começam a surgir “estudos interessados em estabelecer relações entre a prática extraescolar com o videogame, tida como forma de aprendizado contemporânea de sucesso, e novas possibilidades de ensino e aprendizado normal” (MAGNANI, 2015, p.84). Para tal, é indispensável que se compreenda mais a fundo as características específicas dos jogos de videogames que os tornam uma mídia vastamente utilizada por públicos de todas as idades, bem como que se desfaça uma visão preconceituosa que não considera tais mídias como fontes de leitura, letramento e aprendizagem.

### 1.2.1 Definição dos conceitos de jogo e videogame

O ato de jogar é tão antigo como o próprio homem, que desde sempre manifestou uma tendência ao lúdico, um impulso para a diversão (POCHO *et al.*, 2009). Os jogos são utilizados pelos seres humanos como um meio para descarga de energia, como forma de assimilação de realidade e como expressão de ideais comunitários (POCHO *et al.*, 2009). O espírito de competição desenvolvido nos jogos aflora o desejo do jogador de superar não apenas ao seu adversário como também a si próprio, empenhando-se em aperfeiçoar cada vez mais suas habilidades e destrezas, constituindo um estímulo ao esforço pessoal para o autoaperfeiçoamento.

Apesar do termo ‘jogo’ ser facilmente compreendido por todos, trata-se de um termo difícil de ser definido e delimitado, como autores das mais diversas áreas já constataram (WITTGENSTEIN, 1953; CROOKALL; OXFORD, 1990; LEÃO, 2014). Tal dificuldade é resultante do fato de se tratar de uma atividade tão comum e popular, possuindo com isso diversas variações, além de ser um fenômeno cultural cujas manifestações também podem variar conforme o contexto histórico e social (POCHO *et al.*, 2009). Ainda assim, Adams (2013, p. 2) apresenta uma proposta de definição onde “um jogo é um tipo de brincadeira conduzido no contexto de uma realidade fingida, na qual o(s) participante(s) tenta(m) alcançar no mínimo um objetivo arbitrário e não-trivial através da atuação de acordo com as regras”<sup>18</sup>. Pocho *et al.* (2009, p. 38) complementam que um jogo pode se tratar de “uma atividade física ou mental” e que a organização de suas regras definirá a vitória ou a derrota dos participantes.

São diversas as características que podem compor um jogo, porém, são comuns a todos os jogos cinco elementos essenciais: brincadeira, regras, objetivo, faz de conta e imersão (ADAMS, 2013). Um jogo é uma brincadeira por se tratar de uma atividade participativa, ou seja, os indivíduos envolvidos contribuem ativamente para o seu desenvolvimento. Os jogadores tomam decisões que afetam o curso dos eventos e possuem liberdade para decidir como agir. Ainda assim, essa liberdade de ação é limitada. Nos jogos, é estabelecido um conjunto de regras que limitam as decisões possíveis ao jogador. São as regras que especificam as características de um determinado jogo, permitindo que o jogador possa alcançar seu objetivo. O objetivo do jogo é a razão de se engajar na brincadeira, ou seja, aquilo que o participante deseja alcançar ao agir de acordo com as regras. Esses objetivos podem ser dos mais diversos, indo desde algo mais concreto, como derrotar e eliminar os adversários ou chegar a um local após superar alguns obstáculos, aos mais abstratos, como não falir ou simplesmente continuar vivendo uma vida comum. Para tal, é necessário que os jogadores se engajem numa postura de faz de conta, ou seja, que eles aceitem como verdade os preceitos do jogo – sejam eles possíveis no mundo real ou não – e se tornem compatíveis com essa realidade fingida. Isso não significa ver tudo como possível, mas apenas os acontecimentos que sejam compatíveis com as circunstâncias do contexto em que o jogo se dá. Por fim, a imersão é a sensação de inserção em uma forma de entretenimento, a impressão de estar dentro do ambiente simulado pelo faz de conta, o que leva o indivíduo, às vezes, até mesmo a esquecer que está experienciando um mundo artificial. É ela que mantém a atenção e interesse do jogador, engajando-o de maneira contínua no jogo.

---

<sup>18</sup> Tradução nossa para: “a game is a type of play activity, conducted in the context of a pretended reality, in which the participant(s) try to achieve at least one arbitrary, nontrivial goal by acting in accordance to rules”.

A imersão é um termo metafórico derivado da sensação física de estar submerso em água. Buscamos a mesma sensação em uma experiência psicologicamente imersiva (...), a sensação de estar cercado por completo por outra realidade, tão diferente quanto a água é do ar, que toma toda a nossa atenção, todo o nosso aparato perceptual.<sup>19</sup> (MURRAY, 1997, p. 99)

Os jogos de videogame surgem na segunda metade do século XX, durante a quarta fase da terceira revolução industrial e primeira das fases da era das tecnologias digitais (Cf. 1.1.1), compondo um subgrupo dentro da categoria jogos. De forma geral, são caracterizados por uma tela que apresenta uma situação de jogo que pode ser modificada pela pessoa por meio de um controle, e essas intervenções do jogador, bem como suas consequências, vão sendo mostradas em tempo real (COSTA, 2010). Para que essa dinâmica seja possível,

a estrutura essencial dos videogames relaciona as seguintes partes: 1) pessoa (jogador); 2) controle (*joystick*); 3) uma tela, que exibe as imagens do jogo; 4) um console, que contém um processador<sup>20</sup> que executa os *softwares*; 5) um *software*, o programa que dita as condições virtuais do jogo<sup>21</sup>. (COSTA, 2010, p. 47)

Ainda que todos possuam essa estrutura essencial, Santaella e Feitoza (2009) propõem que os jogos de videogame podem ser subdivididos em três grandes tipos, de acordo com o suporte utilizado. São eles (1) os jogos para consoles, equipamentos construídos especificamente para videogames, com visualização em monitores de televisão ou em pequenas telas acopladas no caso dos consoles portáteis; (2) os jogos para computador, que são desenvolvidos para processamento em microcomputadores pessoais, frequentemente investindo em gráficos mais ricos e pesados; e (3) os jogos para *arcades*, que são grandes máquinas com console e monitor integrados, geralmente dispostas em lugares públicos. A essas três categorias apresentadas pelas autoras, podemos acrescentar ainda um quarto grupo, mais recente, que comporta (4) os jogos para smartphones, que se apresentam em forma de aplicativos e podem vir de fábrica com o aparelho ou serem baixados da internet em lojas virtuais.

---

<sup>19</sup> Tradução nossa para: “Immersion is a metaphorical term derived from the physical experience of being submerged in water. We seek the same feeling from a psychological immersive experience (...) the sensation of being surrounded by a completely other reality as different as water is from air, that takes over all of our attention, our whole perceptual apparatus.”

<sup>20</sup> Por processadores eletrônicos, não se entende aqui apenas os computadores pessoais (PCs), mas também qualquer forma de máquina eletrônica que seja capaz de processar e resultar dados através de uma rotina de processos e de maneira independente.

<sup>21</sup> O autor destaca, ainda, que os softwares dos jogos de videogame podem ser armazenados em cartuchos, CDs, DVDs, outras memórias portáteis ou na própria memória do computador.

Assim sendo, a principal característica que distingue os jogos de videogame dos jogos convencionais é o fato de que os jogos de videogame são mediados por um processador eletrônico. Como os processadores eletrônicos são ubíquos, ou seja, estão presentes em todos lugares e em uma vasta gama de equipamentos – como celulares, tablets, consoles portáteis, computadores pessoais (PCs) e *smart TVs*, para citar alguns – essa parece ser uma das razões que explica a proliferação dos jogos de videogame (RANHEL, 2009), seja através do uso de mídias físicas ou online. Mas, para além disso, o grande diferencial dos videogames que explica o seu sucesso dentre os mais variados públicos é o fato de proporcionarem atividades tão fascinantes (RANHEL, 2009). O sistema eletrônico permite que os jogos de videogame mantenham o entretenimento dos jogos convencionais e os expanda, ao apresentar o mundo do faz de conta do jogo de maneira muito mais direta aos jogadores. Conseqüentemente, os jogos de videogame são capazes de fornecer entretenimento e imersão de maneira muito mais ampla que os jogos convencionais.

A imersão, interatividade e espacialidade navegável que os jogos de videogame propiciam são seus traços fundamentais e mais característicos (SANTAELLA; FEITOZA, 2009). Nos últimos anos, os *designers* de jogos de videogame vêm apresentando gráficos e amplitudes de cenários cada vez mais realísticos, assemelhando-se aos filmes e programas de televisão. Cada vez mais são lançados títulos de videogames repletos de imagens, animação, filmes, diálogos e efeitos sonoros que os jogos convencionais jamais poderiam simular (ADAMS, 2013). E essa é justamente a principal diferença entre os jogos de videogame e os outros jogos não-eletrônicos, uma vez que os videogames adicionam automação e complexidade, mantendo e calculando as regras do jogo por si mesmos, o que possibilita a apresentação de mundos mais ricos no interior dos videogames (JUUL, 2004). Devido a essa automação, as regras do jogo sequer precisam estar explícitas previamente, pois “elas podem ser homeopaticamente inseridas ao longo da experiência de jogar” (SANTAELLA, 2009, p. 57). Dessa maneira, os jogadores não precisam se preocupar em controlar as regras ou o ritmo de jogo, pois o processador assume essa função, o que proporciona uma imersão ainda mais profunda para o jogador.

A imersão, portanto, atua fortemente nos jogos de videogame. A atmosfera criada pelos videogames é envolvente graças às imagens, movimentações, interações e sons (Cf. 1.3) simulados pelos processadores. Ao jogar um videogame, o sujeito mergulha nas imagens e sons virtuais gerados pelo processador (MACHADO, 2007). Soma-se a isso, o fato que tais sons, imagens e interações com os personagens não-jogáveis simulados pelo jogo (denominados NPCs, a partir da sigla para a expressão inglesa *non-player characters*,

personagens não-jogadores) se dão conforme o jogador interage com aquele ambiente simulado, tomando decisões e realizando ações. Assim sendo, a narrativa dos jogos de videogame se desenvolve de maneira não-linear, podendo ser cada ponto do enredo sendo desencadeado e até mesmo repetido conforme a vontade ou as conquistas do jogador. Dessa forma, a experiência de navegar nas paisagens sonoras, visuais e interpessoais dos videogames é muito próxima à experiência sensorial e interacional de estar em um ambiente real (SHUM, 2009).

Assim sendo, os jogos de videogames possibilitam “experiências interativas reais (...), com títulos que unem enredos não-lineares a ambientações multimodais cada vez mais elaboradas, criando ambientes abertos e inacabados com regras básicas que possibilitam o diálogo com a indeterminação” (POLTRONIERI, 2009, p. 174). Tal efeito é possível nos jogos de videogame, principalmente, através da imersão representativa, em que “o(a) jogador(a) fica representado(a) no ambiente virtual da tela por meio de *avatares*, isto é, representações gráficas personalizadas que permitem que o usuário aja dentro dos ambientes do ciberespaço” (SANTAELLA; FEITOZA, 2009, p. xiii). E, graças a todas essas características, os videogames se consolidaram no gosto popular como cultura midiática de entretenimento, sendo experiências ímpares no campo da interatividade e das narrativas fragmentadas, não-lineares, pois o seu público é estimulado a participar efetivamente da construção do enredo. Tal possibilidade faz com que o jogador tenha um interesse maior, por sentir que participa ativamente do desenvolvimento da narrativa, tornando-se, ao mesmo tempo, receptor e produtor dela (POLTRONIERI, 2009).

Dessa forma, os jogos de videogame constituem um campo frutífero para os estudos relacionados à linguagem e às narrativas. Mas, antes de adentrar a essas questões, é necessário compreender os diferentes tipos de jogos que compõe esse conjunto extenso e heterogêneo, de modo a não se chegar a conclusões generalizadas sobre as contribuições que os videogames podem trazer, o que seria imprudente ao se tratar de um campo tão diverso – e o que parece ser o motivo tanto dos preconceitos com os videogames quanto do insucesso das primeiras tentativas de se aplicar os videogames ao ensino-aprendizagem.

### 1.2.2 Classificação dos jogos de videogame

Os videogames abarcam um extenso grupo de jogos e, por esse motivo, faz-se necessário considerar suas distinções e categorias antes de considerá-lo como um dispositivo ou meio de aprendizado, de modo a evitar generalizações perigosas. Conforme aponta Thabet

(2017), se fizermos uma lista com um determinado número de títulos de jogos de videogame, será perceptível identificar diferentes gêneros de jogos, e características diferenciadoras nítidas entre esses gêneros, e é necessário estar atento a essa questão quando se intenciona desenvolver pesquisas e estudos acadêmicos que tenham os videogames como objeto.

A narrativa não é igualmente pertinente em todos esses [títulos]: ela é geralmente marginal, por exemplo, em gêneros como jogos de luta e de corrida. A escolha de estudos de caso, em outras palavras, deve ser sempre considerada atentamente pois, dependendo do gênero em que nos focarmos, (...) os resultados da nossa pesquisa serão diferentes. A pergunta deve sempre ser: Quais tipos de jogos estão sob análise? São todos os jogos ou uma seleção particular? Este não será um grande problema se a pesquisa está examinando um fator comum entre os gêneros (e.g. inserção de dados pelo usuário), mas quando se trata da questão da narrativa de jogos, é importante se ter em mente que nem todos os jogos contam histórias da mesma maneira.<sup>22</sup> (Thabet, 2017, p. 81)

A primeira distinção importante a ser feita é a entre jogos de entretenimento e jogos sérios (KOSTER, 2005; KAPP, 2012). Os jogos de entretenimento são aqueles desenvolvidos com o objetivo exclusivo de divertir e prender a atenção, ou seja, entreter seus jogadores (COSTA, 2010), enquanto os jogos sérios são aqueles cujo objetivo é outro, podendo ser o ensino, a prática, a transmissão ou registro de informações, o gerenciamento de processos de uma empresa, dentre outros, de modo a simular problemas reais (ROCHA; BITTENCOURT; ISOTANI, 2015). Apesar de ser possível encontrar elementos de entretenimento nos jogos sérios, o entretenimento não é o fim desses. Os jogos sérios são desenvolvidos dentro da teoria da gamificação, que é a utilização de mecanismos de jogos - como conquistar pontos, troféus e prêmios e disputar posições em um ranking - para motivar pessoas, despertar engajamento e solucionar problemas práticos (PRENSKY, 2007). Cabe ressaltar, ainda, que nem toda atividade gamificada necessariamente será realizada através de um jogo de videogame. A gamificação pode ser conduzida através de atividades físicas não-digitais, que utilizem determinado(s) mecanismo(s) dos jogos como forma de motivar ou despertar o interesse do participante em realizá-las, estimulando o engajamento em atividades que, de outra forma, poderiam ser maçantes para aqueles indivíduos.

Por outro lado, os jogos de entretenimento não objetivam ensinar ou engajar em atividades outras através de seus mecanismos de entretenimento. Eles são o entretenimento

---

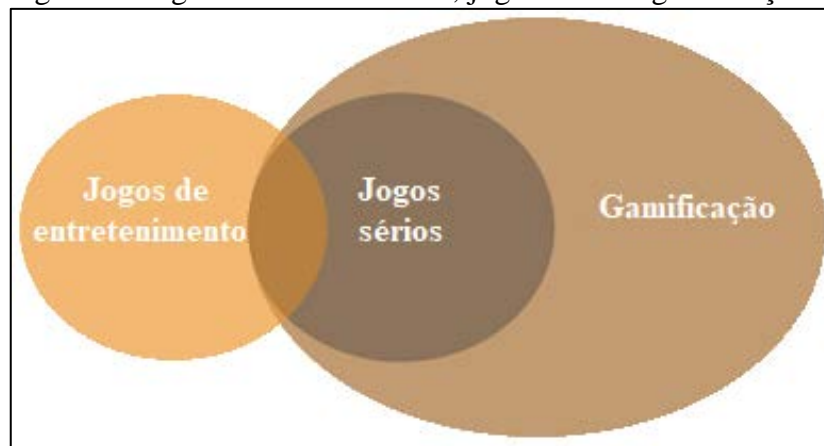
<sup>22</sup> Tradução nossa para: “Storytelling is not equally pertinent to all of these: it is usually marginal, for example, in genres such as fighting games and race games. The choice of case studies, in other words, should always be considered closely because, depending on which genres we focus on (...) the outcome of our research will be different. The question should always be: Which types of games are under scrutiny? Is it all genres or a particular selection? This is not so much of a problem if the research is surveying a common factor across genres (e.g. user input), but when it comes to the question of games telling stories, it is important to keep in mind that not all games tell stories in the same manner.”



em si. Os únicos ensinamentos e motivações que eles objetivam realizar são exclusivamente aqueles necessários para que o participante dê continuidade ao enredo do jogo. Ainda assim, é possível que aprendizagens outras emergjam como efeito colateral de jogar um determinado jogo (Cf. 1.2.5), podendo ser realizada, até mesmo, uma aplicação dos jogos de entretenimento para fins de educativos, como conduziremos na presente pesquisa (Cf. Introdução; e 2), mas esse não é objetivo intencionado por seus desenvolvedores. Diferentemente dos jogos sérios, os jogos de entretenimento apresentam estruturas perceptíveis, similares ou comuns às estruturas dos objetos de conhecimento cuja aprendizagem é necessária ao jogador para que ele atinja seu objetivo no jogo, porém tudo a favor exclusivamente da diversão e do entretenimento (COSTA, 2010, p. 71).

É compreensível, por todo o exposto, a confusão comum entre a aplicação de jogos de entretenimento ao ensino, desenvolvimento e utilização de jogos sérios e a gamificação. A figura a seguir, adaptada da proposta de Kapp (2012), procura resumir a distinção entre as categorias de jogos bem como apontar seus entrelaçamentos.

Figura 3 - Jogos de entretenimento, jogos sérios e gamificação



Adaptado de: KAPP, 2012.

Dentre os jogos sérios, alguns gêneros que se destacam são os jogos educativos ou pedagógicos, as simulações, os jogos de sistemas empresariais, os jogos para a saúde e os jogos militares (ROCHA; BITTENCOURT; ISOTANI, 2015). Os jogos educativos, também conhecidos como jogos pedagógicos, são aqueles desenvolvidos para o ensino de determinado conteúdo. Esses jogos são comuns em sites educativos, redes internas de escolas e em mídias físicas que complementam materiais didáticos impressos. As simulações são jogos que replicam digitalmente situações comuns de uma determinada área profissional que necessitam de determinadas habilidades técnicas e motoras que devem ser praticadas antes que o

indivíduo as realize em uma situação real. Os exemplos de simulações mais conhecidos são aquelas para a prática de pilotos de avião, condutores de trens, médicos cirurgiões e engenheiros elétricos. Os jogos de sistemas empresariais são aqueles em que os funcionários de uma empresa realizam suas atividades através de uma plataforma gamificada, e são comuns em empresas de *telemarketing* e *call center* (PRENSKY, 2007). Os jogos para saúde são aqueles desenvolvidos para informar populações sobre medidas sanitárias e de prevenção de doenças, ou para facilitar a realização de procedimentos em públicos mais sensíveis, como crianças pequenas – esse último se utilizando muitas vezes de óculos de realidade virtual para tornar o procedimento algo lúdico. E os jogos militares são similares às simulações, porém associados a decisões estratégicas para ações de abordagem, invasão e outras típicas da atividade militar.

Os jogos de entretenimento, por sua vez, também se dividem em uma vasta lista de gêneros, sendo esses mais popularmente conhecidos e facilmente identificados pelo público em geral. Não há uma classificação teórica definitiva desses gêneros dentro da literatura técnica ou acadêmica, ou mesmo dentre os desenvolvedores e usuários. Por esse motivo, após um levantamento em sites oficiais de empresas desenvolvedoras de títulos de videogame, sites especializados em análise e divulgação de jogos e comunidades sobre cultura *gamer* em redes sociais, apresentamos uma proposta de classificação dos principais gêneros e subgêneros de jogos de videogame de entretenimento no quadro representado pela Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Gêneros de videogame de entretenimento

GÊNEROS E SUBGÊNEROS			EXEMPLOS
<p><b>AÇÃO</b></p> <p>O jogador toma parte em uma situação repleta tarefas e ação (como fugas, explosões, etc.). É necessária boa coordenação entre mãos e olhos para executar as ações demandadas.</p>	Aventura de ação	Jogos de resolução de enigmas e tarefas baseados em uma narrativa onde o jogador coleciona itens e os utiliza para conseguir avançar nas fases e na resolução dos quebra-cabeças.	<i>Prince of Persia</i> ; a franquia <i>Tomb Raider</i> .
	Ação arcade	Jogos típicos de arcade com pontuação, tempos curtos em cada fase e com deslocamento lateral baseado em reflexos.	<i>Metal Slug</i> . <i>Sunset Riders</i> .

	Plataforma	Jogos que apresentam um personagem que pula ou rola por um ambiente 2D de plataformas, enquanto atira, luta ou interage com objetos do cenário.	As franquias <i>Super Mario Bros</i> , <i>Sonic</i> e <i>Wonder Boy</i> .
	Ação furtiva	Jogos em que o jogador, no lugar de lutar com os inimigos, deve evitá-los.	A franquia <i>Metal Gear</i> .
	Luta	Jogos em que dois ou mais personagens se enfrentam com golpes e poderes especiais em um ambiente de arena.	As franquias <i>Street Fighter</i> , <i>Mortal Kombat</i> e <i>Killer Instinct</i> .
	Beat' em up / hack' n'slash	Jogos em que os jogadores têm que enfrentar uma leva de inimigos e onde a dificuldade vai sendo gradualmente aumentada.	<i>Final Fight</i> , <i>Plants vs. Zombies</i> .
SHOOTER  O Jogador deve, exclusivamente, em atirar nos inimigos e evitar tomar tiros, o que exige alto grau de reflexo e precisão.	First person shooter (FPS)	Jogos caracterizados pela utilização da câmera <sup>23</sup> em primeira pessoa, isto é, da perspectiva do jogador, fazendo com que o jogador consiga ver apenas a arma e as mãos do personagem.	<i>Counter Strike</i> ; a franquia <i>Call of Duty</i> ; <i>Golden Eye</i> .
	Third person shooter (TPS)	A câmera é posicionada atrás do personagem, conhecida como câmera em terceira pessoa, permitindo que o jogador o veja de forma total	A franquia <i>Grand Theft Auto</i> .

<sup>23</sup> A câmera, nesse sentido, não se trata de uma câmera de filmagem real, mas a perspectiva de visão que é apresentada ao jogador na tela, tal qual uma câmera faria caso se tratasse de uma produção cinematográfica.

		ou parcial e tenha uma melhor percepção do cenário.	
	Shot'em ups	Jogos de estilo arcade em que os jogadores devem atirar em uma grande quantidade de inimigos e evitar uma série de obstáculos, geralmente com o jogador sendo representado na tela por um veículo, como uma nave espacial.	<i>Space Invaders</i> e <i>Asteroids</i> .
<p>AVENTURA</p> <p>O jogador toma parte no desenvolvimento de uma narrativa, através da coleta de itens, gerenciamento de inventário e resolução de quebra-cabeças, enigmas, tarefas e desafios.</p>	Adventure gráfico	Jogos em que os jogadores interagem com o ambiente utilizando o mouse ou um cursor para revelar pistas e navegar pelo cenário.	<i>Monkey Island;</i> <i>Scribblenauts;</i> <i>Crimson Room;</i> <i>Criminal Case.</i>
	Role-Playing Game (RPG)	Jogos em que o jogador vive a vida de um personagem pertencente a uma determinada classe de seres em uma narrativa, e pontua estatisticamente suas habilidades em combate e interagindo com NPCs de modo a evoluir suas características.	As franquias <i>The Legend of Zelda,</i> <i>Fall Out</i> e <i>Final Fantasy.</i>
	Massive multiplayer online role-playing game (MMORPG)	Jogos similares aos RPGs, porém permitindo a presença de centenas de jogadores no mesmo ambiente e baseando as lutas em jogador(es) versus jogador(es).	<i>World of Warcraft;</i> <i>League of Legends;</i> <i>DC Universe Online.</i>
	Sobrevivên-	Jogos em que é preciso	As franquias

	cia / terror	sobreviver em um cenário de terror e gerenciar recursos limitados como munição e medicamentos.	<i>Resident Evil</i> e <i>Silent Hill</i> .
CONSTRUÇÃO / GERENCIAMENTO	Os jogadores devem construir e expandir uma determinada locação se utilizando de recursos limitados.		<i>SimCity</i> ; <i>Zoo Tycoon</i> ; <i>Civilization</i> ; <i>Afterlife</i> .
SIMULAÇÃO DE VIDA	O jogador, através de mecanismos semelhante ao gênero de construção e gerenciamento, deve desenvolver relações com NPCs dos seus locais de convívio dentro do jogo.		A franquia <i>The Sims</i> .
MÚSICA / RITMO  O jogador tenta acertar o ritmo ou a batida de uma música para fazer pontos.	Instrumentos musicais	Jogos em que o jogador deve tocar um instrumento desenvolvido para aquele jogo, que recebe a entrada das notas ou acordes através de botões, tal como em joysticks.	As franquias <i>Guitar Hero</i> e <i>Rock Band</i> .
	Karaokê	Jogos em que um microfone compatível com o console é utilizado para cantar letras de música na entonação e no momento corretos para que pontue.	<i>Just Sing</i> ; <i>Karaoke Revolution</i> ; <i>Sing It</i> .
	Dança	Jogos em que o jogador deve acertar os movimentos coreográficos indicados na tela. Tais movimentos do jogador podem captados pela movimentação de um controle ou por um equipamento detector de	A franquia <i>Just Dance</i> ; <i>The Black-Eyed Peas Experience</i> ; e <i>Dance Dance Revolution</i> .

		movimentos.	
FESTA (PARTY GAMES)	Os jogadores, todos presentes em um mesmo local físico onde o console se encontra, interagem em mini games (jogos rápidos) de competição ou trabalho em equipe.		A franquia <i>Mario Party</i> ; <i>Nintendo Land</i> ; <i>1 2 Switch</i> ; <i>Kinect Adventures</i> ; <i>Go Vacation</i> .
QUEBRA-CABEÇAS (PUZZLE)	O jogador deve utilizar a lógica, principalmente a espacial, para completar padrões e outros desafios semelhantes.		<i>Tetris</i> ; <i>Puyo Puyo</i> ; <i>99 Towers</i> ; <i>Tricky Towers</i> .
ESPORTES  O jogador participa de competições esportivas, que podem ser atléticas, como o futebol ou o basquete, ou radicais, como skate e snowboard.	Controle de jogadores ou equipes	Os jogadores, através de comandos via joystick, indicam os movimentos que o avatar na tela deve executar durante uma competição ou partida esportiva.	<i>Tony Hawk</i> ; <i>Mario &amp; Sonic at the Olympic Games</i> ; <i>Snowboard Kids</i> ; e as franquias <i>Pro Evolution Soccer</i> e <i>FIFA</i> .
	Detecção de movimentação	Os jogadores devem executar os movimentos comuns a um determinado esporte com precisão, durante a simulação de uma competição ou partida.	<i>Wii Sports</i> ; <i>Mario Tennis Aces</i>
	Gerenciamento de esporte	O jogador, no lugar de jogar diretamente determinado esporte, deve gerenciar atletas ou clubes.	<i>Cartola FC</i> ; <i>FIFA Manager</i> ; <i>NFL Head Coach</i> .
ESTRATÉGIA	Real Time	Jogos em ritmo acelerado que	As franquias

O jogador deve decidir e executar ações estratégicas, com foco no pensamento e no planejamento. Esses jogos podem ter cenários fictícios, mas, frequentemente, se dão em ambientes históricos.	Strategy (RTS)	demandam estratégia rápida e que se baseiam em quatro ‘EXs’: expansão, exploração, extração e extermínio.	<i>Command and Conquer e Down of War.</i>
	Jogo de turno	Jogos em que o ritmo é mais lento, permitindo que os jogadores tenham mais tempo para pensar nas estratégias que pretendem utilizar para atacar inimigos ou se defender dos ataques desses, a cada rodada dentro de cada enfrentamento de inimigos.	As franquias <i>Pokémon</i> para Game Boy e <i>Super Paper Mario</i> ; <i>Child of Light</i> .
	Defesa de torre	Jogos em que os jogadores criam “torres” que ficam atirando automaticamente, mantendo os inimigos longe, ou designam diferentes classes de personagens para defender suas torres em campo.	<i>Clash Royale</i> ; <i>Defense Grid: The Awakening</i> ; <i>Lock’s Quest</i> .
SIMULAÇÃO DE VEÍCULO	O jogador simula a direção e pilotagem de um veículo, geralmente um carro ou uma espaçonave, tanto durante corridas, quando deve saber utilizar os componentes do veículo ou painel de controle, quanto em momentos de gerenciamento e manutenção dos veículos.	<i>Microsoft Flight Simulator</i> ; e as franquias <i>Need For Speed</i> e <i>Forza</i> .	

Fonte: A autora, 2019.

Em uma leitura mais superficial, muitas vezes os jogos de entretenimento e os jogos sérios, parecem similares, por terem algumas características em comum. Porém, conforme dito anteriormente, são seus objetivos que indicarão a qual das duas categorias um determinado videogame pertence. No caso dos jogos de entretenimento, seu objetivo principal, ou seja, a diversão e o entretenimento, são justamente o que fazem pessoas

passarem horas por dia jogando. Tal resultado, raramente é encontrado nos jogos sérios, e é essa a principal queixa de seus usuários.

Considerando a observação de Thabet (2017), indicada anteriormente, sobre a importância de se definir qual gênero de jogo de videogame será utilizada durante a condução de uma pesquisa acadêmica, a pesquisa aqui desenvolvida se restringirá aos jogos de entretenimento do gênero Role-Playing Game (RPG). Para tal, na próxima seção, discorreremos sobre suas características com maior profundidade.

### 1.2.3 O gênero videogame de RPG

A expressão em língua inglesa *role-playing* não possui uma tradução literal em língua portuguesa que a abarque por completo, agindo como um adjetivo que pode qualificar atividades em que haja encenação, interpretação de papéis, ou brincadeira em que os indivíduos finjam ser pertencentes a determinadas classes profissionais, sociais ou outras. De acordo com Crookall e Oxford (1990, p. 18-19) o *role-play* “é geralmente definido como uma atividade social ou humana na qual os participantes assumem e atuam papéis específicos, frequentemente dentro de uma estrutura social pré-definida ou modelo situacional (cenário)<sup>24</sup>”. O gênero de jogos de videogame denominado *role-playing games* (RPG) deriva dos jogos de RPG convencionais, jogados em grupo em um ambiente não-virtual, através do uso de papel, caneta e um livro de regras e orientações, e que é altamente dependente do imaginário de seus participantes (LEÃO, 2014).

São categorizados como jogos de RPG, portanto, aqueles em que seus participantes representam papéis, escolhendo, formando e representando cada um deles um personagem dentro de um mundo imaginário, sempre seguindo regras específicas, e que os participantes, à exceção do denominado “mestre” que, nos RPGs convencionais, é o responsável por apresentar essas regras, conduzindo o jogo (COSTA, 2010). O personagem de cada jogador pertence a determinada classe, e são essas classes que determinarão as habilidades e possibilidades de cada jogador atuar e contribuir no desenvolvimento do enredo do jogo. Dentro dessas possibilidades de atuação, o jogador rola dados cujo resultado definirá o sucesso ou não da tentativa do jogador, e o mestre indicará as consequências para o jogador e para o enredo a partir desses resultados. Nesses jogos, os participantes não jogam uns contra os outros, e sim, uns com os outros, em conjunto, uma vez que “nesse jogo, o importante não

---

<sup>24</sup> Tradução nossa para: “a role-play is usually defined as a social or human activity in which participants take on and act out specified roles, often within a predefined social framework or situational blueprint (scenario).”



é vencer, e nem sequer competir, mas, sim, a diversão, o aspecto lúdico” (COSTA, 2010, p. 69).

No caso dos videogames de RPG, enquanto uma derivação dos jogos de RPG convencionais, o jogador – ou jogadores, nos MMORPGs (Cf. 1.2.2) – é representado na tela por um personagem que terá funções e habilidades características da classe de personagem a qual ele pertence. Nesses jogos, o processador do computador ou console de videogame assume a função do mestre dos RPGs convencionais, apresentando ao jogador as consequências de suas escolhas e a continuidade da história a partir delas. Os dados são substituídos pela habilidade física do jogador de comandar ações e seu tempo de reação, comandos esses que são efetuados através do *joystick*. Mais além, o videogame projeta para o jogador as imagens do mundo imaginário em que o enredo está se desenrolando, diminuindo a necessidade de o jogador depender de sua imaginação para jogá-lo.

O principal objetivo em um jogo de videogame de RPG é completar com sucesso um enredo geral de aventura – como salvar o mundo, uma pessoa, ou uma determinada sociedade, cidade, vilarejo, etc. – através do sucesso em uma sequência de missões menores – as *quests*<sup>25</sup>. Ao assumir o papel do personagem principal, o jogador vivencia a sua história (SANTAELLA; FEITOZA, 2009), decidindo os rumos que sua vida tomará, e optando por quais *quests* realizará e em que momento do jogo. Dessa forma, o jogador é quem controla o desenvolver da trama, mesmo que ele não saiba na grande maioria das vezes a que resultado aquelas *quests* o levarão, ao decidir, a cada proposta de aventura que lhe surja, se vai se engajar nela naquele momento, recusá-las ou deixá-la para mais tarde. Um bom número de *quests* propostas a ele ao longo do jogo não são sequer obrigatórias para o andamento da narrativa principal. No entanto, todas irão contribuir para uma maior compreensão dos eventos da narrativa, para o desenvolvimento das habilidades do personagem e para a obtenção de itens que serão necessários, ou pelo menos úteis, posteriormente.

Enquanto, em outros gêneros, o personagem do jogador tem suas habilidades, equipamentos, poderes e até mesmo moral pré-determinados desde o começo do jogo; em videogames de RPG, a evolução de habilidades, conquista de equipamentos e decisões morais compõe o objetivo principal do jogo (LEÃO, 2014), sendo a característica mais marcante do gênero. Esse engajamento por um percurso repleto de obstáculos, rumo à resolução de um

---

<sup>25</sup> Apesar de existir opções de tradução para o termo *quest* na língua portuguesa, como ‘busca’, ‘procura’, ‘pesquisa’ e ‘investigação’, o vocábulo na língua original é mantido dentro dos discursos relacionados aos videogames de RPG como termo técnico, por cobrir a noção de missão e tarefa, o que suas possibilidades de tradução na língua portuguesa não representam com a mesma clareza.

objetivo maior é um conceito conhecido na cultura *gamer*<sup>26</sup> como ‘a jornada do protagonista’ (GOMES, 2009). Nela, duas tendências são comuns entre os títulos de jogos do gênero, conforme aponta Gomes (2009, p. 69).

[E]m um extremo, os jogos cujo foco é a agilidade, a coordenação motora – o que os norte-americanos chamam de *finger-twitching*; no outro, jogos que requerem certa capacidade analítica para a resolução de quebra-cabeças ou a obtenção de habilidades mais subjetivas, que façam o protagonista ir adiante.

Geralmente, durante a exploração do cenário, realização de tarefas solicitadas ou sugeridas por NPCs e combates, o personagem desenvolve poderes, aprimora suas habilidades e obtém novos acessórios e armas (DIVEKY; BIELIKOVA, 2009). Essas melhorias possibilitam melhores chances para o jogador de completar as *quests* seguintes, e, se assim o faz, ele é recompensado com novas melhorias, o que gera um movimento cíclico durante o jogo (ADAMS, 2013). Conforme a personagem evolui, será possível superar desafios e *quests* mais difíceis, até que se chegue ao fim do jogo. Em alguns títulos do gênero, é possível até mesmo que o jogador escolha quais habilidades que ele quer desenvolver, o que influenciará no tipo de indivíduo ele será, tanto em suas capacidades físicas quanto em atributos psicológicos como índole e carisma.

Além da evolução do personagem do jogador, outra principal característica dos videogames de RPG é o enredo bem desenvolvido, com elementos de narrativa elaborados e um alto grau de imersão (ADAMS; ROLLINGS, 2003). Tais enredos tipicamente se desenvolvem dentro de um cenário vasto e rico em detalhes, que vai se revelando conforme o jogador vai avançando nas *quests* e explorando os ambientes, com frequentes reviravoltas ao longo da história. Via de regra, nesse gênero,

um evento dramático é introduzido no começo do game, desequilibrando uma situação de outra forma harmônica, provendo o protagonista/*interator* de uma motivação central para o início de sua jornada. A progressão da narrativa aí começada segue de nível em nível, mundos espaço-temporais que funcionam, em relação aos personagens e eventos de maneira análoga às terras estrangeiras anônimas e autônomas do romance grego de aventura. (GOMES, 2009, p. 72)

---

<sup>26</sup> A cultura *gamer* é o “relacionamento especial que os jogadores estabelecem com os videogames” (TURKLE, 1989, p. 58), em que um modo de vida e relações interpessoais são estabelecidas por indivíduos a partir do uso e interesse em jogos de videogame, gerando uma sensação de pertencimento (OLIVEIRA, 2014). Conforme apontam Alves e Brum (2017), essa cultura é extremamente heterogênea, reunindo indivíduos de ambos os gêneros, com idades variando desde a primeira infância até à terceira idade, e pertencentes a todas as classes sociais.

Geralmente, essas narrativas se passam em um universo de fantasia ou ficção científica, de modo a justificar as ações que os jogadores podem realizar, em sua grande maioria impossíveis na vida real, como usar magia ou lutar com monstros enormes, tornando-as críveis (ADAMS; ROLLINGS, 2003).

Para apresentar estas histórias, são frequentes os diálogos e narrativas apresentadas ao jogador através de textos escritos sob a forma de legendas, enquanto as personagens gesticulam ou imagens são mostradas na tela. Comparado a outros gêneros de jogos de videogame, os RPGs apresentam uma interação entre personagens mais complexa e dinâmica. Para tal, seus desenvolvedores dão foco adicional à inteligência artificial e comportamento roteirizado dos NPCs controlados pelo processador (CUTUMISU *et al.*, 2006). Os NPCs são encontrados na maioria das locações ao longo do jogo, para que o jogador possa interagir com eles à sua vontade. Esses personagens geralmente dão informações importantes ou dicas que ajudarão o jogador a descobrir o que deve fazer ou qual o próximo lugar que deve ir (LEÃO, 2014).

Em alguns momentos, os jogos desse gênero também apresentam *cutscenes*, que são momentos do jogo em que os jogadores perdem a capacidade de controlar seu personagem por um curto período de tempo e pequenas cenas de filme são apresentadas na tela (LEÃO, 2014). Nessas cenas, trechos de extrema importância na narrativa do enredo são apresentados; por isso, a controlabilidade do jogador é suspensa temporariamente, de modo a garantir que o jogador não deixe de receber essas informações. Como os videogames de RPG exibem *cutscenes* com muito mais frequência do que jogos de outros gêneros, os jogadores desse gênero tendem a se importar mais em ler essas informações, uma vez que compreender a história narrada e as instruções são ações primordiais para que o jogador possa desenvolver estratégias e passar pelas fases do jogo (LEÃO, 2014).

Contribuem também para a narrativa rica dos videogames de RPG, suas trilhas sonoras altamente elaboradas. É típico dos jogos desse gênero que cada região do mapa dos jogos tenha uma trilha sonora de fundo específica, que dá o tom daquele local tanto no que se refere a questões culturais, como, por exemplo, se tratar de uma região com um povo mais pacífico, guerreiro ou perigoso, quanto a sensações geoclimáticas, como se o local é mais frio, quente, populoso, deserto, etc. Essa ambientação apresentada através das músicas de fundo é denominada 'atmosfera sonora' (PHILLIPS, 2005 *apud* SHUM, 2009). Além de caracterizar uma determinada região do mapa do jogo, as atmosferas sonoras também se modificam de acordo com mudança de atitude ou humor de um NPC, acontecimentos no enredo ou ação no

jogo, podendo servir ao jogador “como indício de que algo ruim está prestes a acontecer ou que há algum mistério a ser desvendado” (SHUM, 2009, p. 105).

Com base em todo o exposto, é possível concluir que os jogos de videogame do gênero RPG constituem uma forma de narrativa rica e complexa, que induz ao desenvolvimento e utilização de habilidades não apenas no personagem principal, mas também no próprio jogador. Ao avaliar esse gênero de videogame sob a perspectiva da teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1985)<sup>27</sup>, Oliveira e Campos (2013) indicam que os RPGs trabalham em seus jogadores as inteligências linguística, necessária para a compreensão do enredo e a realização das missões; lógica, uma vez que o jogador deve construir sua personagem da melhor maneira possível; espacial/visual, visto que questões como posicionamento são importantes em determinadas situações; e interpessoal, dado que a interação entre jogadores é o grande diferencial do gênero. Os autores afirmam ainda que os jogos de RPG seriam especialmente interessantes para trabalhar a habilidade de leitura, uma vez que esses jogos inserem os jogadores em um ambiente repleto de insumo, no qual a comunicação é utilizada naturalmente, e através de um caráter informal que favorece a comunicação até mesmo para alunos mais tímidos e retraídos. Mais além, pode-se destacar ainda que os ambientes de fantasia populares apresentados nos videogames de RPG podem despertar o interesse e motivar o jogador a se engajar na leitura e na compreensão, mesmo quando esses textos não estão em sua língua materna. Assim sendo, esse gênero parece apresentar grande potencial para a aprendizagem e sua motivação, particularmente no que tange à habilidade leitora e à aquisição de léxico em língua adicional como discutiremos nas seções seguintes.

#### 1.2.4 Leitura em videogames de RPG

Conforme discutido anteriormente (Cf. 1.1.1), é frequente o entendimento equivocado, principalmente entre os indivíduos de mais idade, de que o jovem atualmente lê pouco ou desperdiça seu tempo, que poderia ser dedicado à leitura, à cultura e à aprendizagem, com o uso de tecnologias digitais em excesso. Na realidade, nessas tecnologias, há uma alta carga de textos a serem compreendidos para que o uso das mesmas seja feito com sucesso, por um lado por servirem como novos suportes para textos anteriormente impressos e, por outro, por permitirem o surgimento de novos gêneros textuais e discursivos.

---

<sup>27</sup> Em sua Teoria das Múltiplas Inteligências, Gardner (1985) refuta o paradigma de uma inteligência, propondo, em seu lugar, que a vida humana requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligência. O autor propõe a existência de nove formas de inteligência, sendo elas as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-sinestésica, interpessoal, intrapessoal, existencial e naturalista.

Hoje em dia, as pessoas tomam contato com narrativas, ou seja, com a contação de histórias, das mais diversas formas. Letras de músicas contam histórias, e também, filmes, quadrinhos, seriados e novelas de TV, games, parques temáticos, brinquedos cumprem essa função, além das formas mais tradicionais como o livro impresso e a voz humana diretamente para o ouvido humano, por mais obsoletas que essas duas últimas possam parecer. A nossa necessidade de narrativas, de representação da vida, é suprida por diversas mídias e vendida de forma muito eficiente pela indústria cultural que, ao mesmo tempo, percebe as necessidades dos potenciais consumidores e cria novas necessidades. [...] Como proposto por Cielo Festino, uma redefinição de *literatura*, através do termo mais abrangente *narrativa*, é fundamental para a abordagem do cenário atual da contação de histórias de uma forma mais crítica por educadores e pesquisadores. (WIELEWICKI, 2017, p. 77-78)

O conceito de ‘narrativa’ abrange todas formas de contação de histórias, expandindo-as para além daquelas entendidas como Literatura, passando a considerar também aquelas encontradas em outros meios, como as letras de música, filmes, videogames, redes sociais, novelas de TV e outros (WIELEWICKI, 2017). São muitas as formas possíveis de narrativas e, com o avanço dos meios de comunicação e das tecnologias, novas formas e meios de se contar histórias vão surgindo a todo momento.

Dentre as tecnologias digitais, os jogos de videogames têm muito a contribuir com diversas áreas e conhecimento, apesar de não ser esse seu propósito principal, pelo fato de se inter-relacionarem com diversos e diferentes domínios semânticos graças ao seu caráter multimodal (GEE, 2003). E, dentre os gêneros de videogame, alguns trazem especial contribuição ao desenvolvimento da aquisição de linguagem pela alta carga linguística que apresentam (GEE, 2003). Os jogos de videogame de RPG, em particular, se apresentam como um rico exemplo dessas tecnologias, ao trazer narrativas complexas e longas, que são desenvolvidas através das falas de seus personagens e da representação virtual de objetos que contem textos (Cf. 1.2.3). De acordo com Oliveira e Campos (2013), os jogos de videogame de RPG especificamente apresentam alta carga de leitura, o que pode favorecer o desenvolvimento dessa habilidade. Nesse sentido, se, em um ensino de leitura mais tradicional, os romances eram uma boa opção de leitura extensiva e de escolha do próprio aprendiz; em uma transposição da prática leitora para um mundo tecnologicamente inserido, a leitura das narrativas apresentadas pelos jogos de videogame de RPG parecem contribuir em muito enquanto gênero digital que permite o engajamento e participação ativa do aprendiz na construção do texto.

A forma mais recorrente de leitura feita nos videogames de RPG é a das falas durante as interações entre o avatar do jogador e os NPCs. Tais interações se dão sempre que o jogador se aproxima desses personagens e pressiona um determinado botão do *joystick*, quando então

a fala daquele NPC é apresentada em forma escrita em um balão de diálogo ou legenda ( Figura 5).

Figura 5 - Interação simples com NPC



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Em alguns jogos, essas falas podem se apresentar ainda através de uma árvore de diálogo ( Figura 6), ou seja, é uma mecânica<sup>28</sup> de jogo onde, quando interagindo com um NPC, o jogador escolhe uma frase dentre as opções de um menu de falas pré-determinadas para dizer, e cada escolha resulta em diferentes respostas da NPC, seguida por um novo menu de frases, seguindo este ciclo até que a conversa se encerre (ADAMS, 2013). É possível abordar um mesmo NPC quantas vezes o jogador quiser, o que é especialmente interessante caso o jogador não tenha compreendido bem as informações dadas na primeira vez ou tenha esquecido parte delas durante a continuidade do jogo. Nesses casos, o NPC poderá repetir toda a sua fala ou apenas os pontos onde se encontram as informações-chave de sua fala. Dessa forma, “ser sociável com os cidadãos do local que o jogador está explorando ou dizer a

<sup>28</sup> A mecânica de um jogo é o conjunto de ações possíveis, restrições, regras, mapas e *design* gráfico das fases que são projetadas (e, no caso dos videogames, codificadas em linguagem de programação) pelos desenvolvedores do jogo, de modo a limitar o que o jogador consegue ou não fazer durante o ato de jogar. Apesar de, em alguns jogos mais modernos e complexos, o jogador ter a sensação de poder fazer o que bem entende no jogo, sua criatividade só pode ser colocada em prática até onde a mecânica daquele jogo permitir. Com isso, a mecânica dos jogos é a forma mais utilizada pelos desenvolvedores para conduzir a experiência do jogador, de forma que ele siga o enredo do jogo e seja apresentado à narrativa daquele título. Um exemplo recente é o título de videogame *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (NINTENDO, 2017), em que todo o vasto cenário do jogo, teoricamente, pode ser acessado pelo personagem do jogador desde o início do jogo, inclusive o local onde se encontra o inimigo final a ser vencido para a conclusão do jogo. No entanto, o grau de dificuldade – através, por um lado, do número de inimigos e outras formas de dano pelo caminho e, por outro, dos equipamentos e habilidades disponibilizados – varia entre os diferentes locais do cenário, tornando praticamente impossível chegar ao local de encontro com o vilão sem que seu personagem perca a vida, resultando em *game over*. Dessa forma, a mecânica de jogo de *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* conduz o jogador a seguir uma ordem narrativa, mesmo que não linear, até que seja capaz de chegar ao vilão e vencer o jogo.

coisa certa para a NPC certa pode trazer informações úteis ou mesmo novo equipamento ou experiência” (LEÃO, 2014, p. 34).

Figura 6 - Interação com NPC através de árvore de diálogo



Fonte: The Legend of Zelda: Breath of the Wild (NINTENDO, 2017)

Além da abordagem de NPCs em busca de informações, o jogador também dispõe de cenas que lhe são apresentadas em forma de *cutscenes* (Figura 7), que podem ser acionadas pela abordagem de um NPC, pela entrada em uma determinada área do mapa ou pela conclusão de alguma *quest*. As *cutscenes* costumam ser exibidas para chamar a atenção do jogador para uma exposição narrativa que contenha uma informação importante ou para apresentar uma narrativa importante no enredo geral do jogo. Elas podem se dar através da contação de histórias ou fatos passados feitos por um NPC, pelo uso do personagem do jogador objetos como livros, televisões, computadores, ou mesmo por uma lembrança do próprio avatar do jogador ativada por alguma situação do jogo. Na figura abaixo, uma cena, em que três pontos de luz de cores diferentes se deslocam verticalmente, é apresentada enquanto essa parte da narrativa é contada, ao informar que deusas desceram dos céus à Terra.

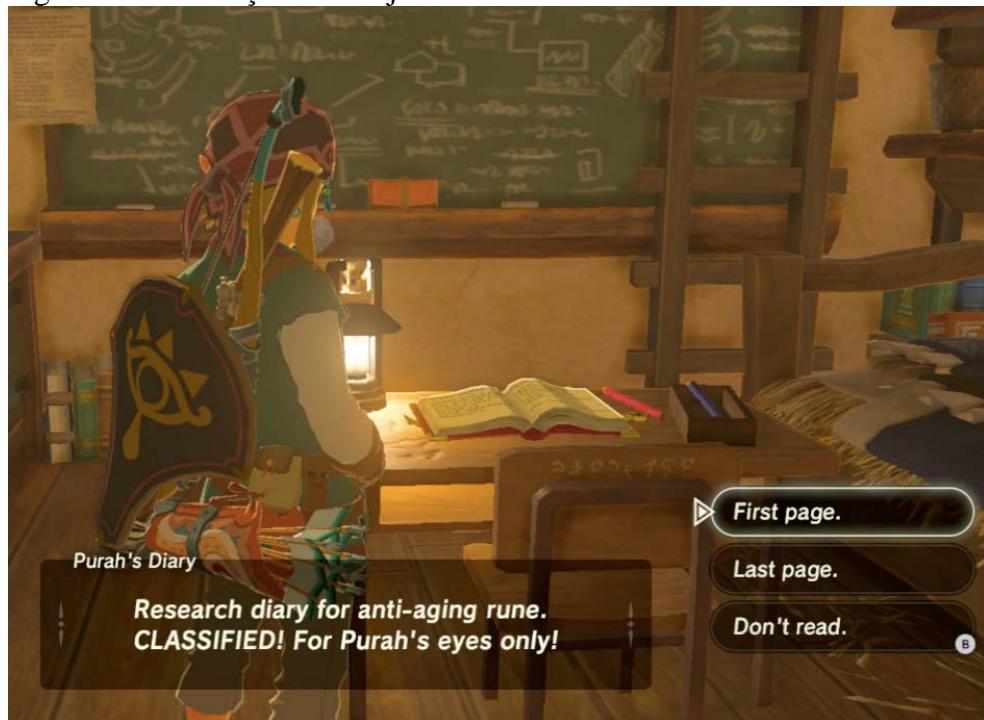
Figura 7 - *Cutscene* narrativa

Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Além das *cutscenes* e das interações com NPCs, é possível ainda encontrar informações que contribuem para o enredo ao analisar objetos encontrados pelo cenário que contenha inscrições, como livros, diários, cartas, monumentos e placas (Figura 8). Dessa forma a exploração do cenário e a curiosidade pelos pequenos detalhes também são atributos tipicamente incentivados pelos jogos de videogame de RPG. Na figura a seguir, o personagem do jogador encontra um diário no cenário e, ao manuseá-lo, opções como ‘primeira página’, ‘próxima página’, ‘última página’ e ‘não ler’ são oferecidas, enquanto o texto da página atual é apresentado.



Figura 8 - Informações em objetos encontrados no cenário



Fonte: The Legend of Zelda: Breath of the Wild (NINTENDO, 2017).

A narrativa em jogos de videogames de RPG, portanto, culmina do conjunto de informações que o jogo oferece, e que podem se apresentar através das mais variadas formas de interação e suporte. Todas elas convergem para que se desenvolva o enredo do jogo que, conforme destaca Gee (2003), será uma mistura de quatro elementos: (a) as escolhas do desenvolvedor do jogo (o autor do jogo); (b) como o jogador faz com que essas escolhas se desdobrem em seu caso específico, através da ordem com que ele descobre as coisas; (c) as ações que o jogador, enquanto um dos personagens centrais da história, realiza (uma vez que, em bons jogos, existe a possibilidade de escolhas do jogador quanto a o que fazer, quando fazer e em que ordem fazer); e (d) a projeção imaginativa do próprio jogador sobre seu personagem e o universo da história do jogo.

Cabe ressaltar que todas as formas de leituras apresentadas em jogos de videogames se valem da multimodalidade (Cf. 1.3) em maior ou menor escala. Esses textos são apresentados acompanhados de elementos tipográficos, imagens, sons, expressões faciais e gesticulação, movimentos e simulações de suportes onde se encontram que também agregam informações e contribuem para a sua compreensão e interpretação.

Além das leituras encontradas dentro do jogo, os videogames de RPG também desencadeiam uma série de leituras exofóricas, num processo de intertextualidade como sites, manuais e revistas especializadas que auxiliam no processo de jogar. Nesses ambientes, o

jogador pode encontrar instruções, guias, dicas, discussões e teorias sobre o enredo (GEE, 2003; SOARES, 2012). Dentre esses textos, destacam-se os *detonados* (também conhecido por sua forma inglesa *walkthroughs*) que são guias, geralmente online, em que os jogadores que já concluíram o jogo indicam o passo a passo para realizar todos os desafios, tarefas, missões dentro de um jogo de videogame, desde sua primeira fase até a sua conclusão, através da descrição de cada fase de um determinado título de jogo de videogame, de modo a ajudar outros jogadores que estejam encontrando dificuldade em determinado ponto do jogo. Por se tratar de enredos complexos e detalhados, é comum, nos títulos do gênero RPG, que o jogador nem sempre consiga descobrir sozinho o que precisa fazer em determinado ponto do jogo, sendo aceitável buscar ajuda nessas leituras externas. Na verdade, é, até mesmo, esperado que um jogador precise buscar ajuda em algum momento dos jogos com algum parceiro mais competente, conforme destaca Gee (2003), esteja esse parceiro no mesmo local físico que ele ou no ciberespaço.

Os jogos videogame de RPG, portanto, apresentam uma diversidade textual que contribui diretamente para os aprendizados necessários para a conclusão do jogo e indiretamente para outras formas de aprendizado colateral, como aqueles desenvolvidos através do hábito de leitura. Mais além, o jogador pode interagir com o enredo e as informações narradas, dessa forma participando de seu aprendizado, que é desenvolvido de maneira não-linear. As narrativas dos videogames de RPG se apresentam através de roteiros flexíveis e capazes de suportar um sistema hiperdimensional de conexões (NESTERIUK, 2009). Dessa forma, é permitido ao jogador refletir sua própria rede cognitiva, de acordo com a coerência do desenho estrutural moldado e da abertura do percurso a ser percorrido por ele mesmo ao longo do enredo, tornando-o um coautor daquela história e construindo uma narrativa própria que melhor serve ao seu estilo e tempo de aprendizagem. (NESTERIUK, 2009). Como o aprendizado não-linear e participativo é uma das demandas dos tempos atuais (Cf. 1.1.2), é interessante observar como os jogos de videogame desenvolvem os raciocínios e aprendizados necessários aos seus jogadores, como faremos na seção a seguir.

#### 1.2.5 A aprendizagem através dos jogos de videogame

Apesar de ser uma atividade de entretenimento comum no cotidiano de grande parte das sociedades já há algumas décadas, ainda é frequente a crença preconceituosa de que jogar videogames é uma prática improdutiva, apenas um entretenimento momentâneo. No entanto, uma série de pesquisas em Educação e em aprendizagens das mais diversas ordens vêm

derrubando essa afirmação ao comprovar cientificamente que é sempre possível aprender algo em qualquer atividade humana, e que os videogames, em particular, possuem alto potencial para tal por uma série de motivos (GEE, 2003). O principal desses motivos é o fato de que os videogames, diferentemente de outras mídias de entretenimento, precisam ensinar processos e desenvolver habilidades em seus jogadores para que eles consigam progredir no jogo. Assim sendo, para além de serem oportunidades de aprendizado colateral de conteúdos escolares, existe uma intenção real de seus desenvolvedores de ensinar algo, e é em cima desse objetivo que as rotinas de jogo e boa parte do seu enredo são construídos. Por esse motivo, os *designers* de bons títulos de videogame tiveram que descobrir métodos de incentivar as pessoas a aprender e gostar de aprender (NOBRE; HAGUENAUER; CUNHA, 2011). Os aspectos pedagógicos observados na concepção dos videogames, de acordo com Clark (2006 *apud* NOBRE; HAGUENAUER; CUNHA, 2011) são (1) as metas e submetas; (2) o aprendizado através dos erros; (3) o reforço; (4) o *feedback*; (5) a colaboração; (6) o aprendizado centrado no aprendiz; e (7) a Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>29</sup>.

Os jogos de videogame, quando bem desenvolvidos, estimulam a aprendizagem através da prática reflexiva. Essa prática reflexiva se dá nos videogames, de acordo com Gee (2003) através do engajamento do jogador em um processo de quatro passos onde (1) o jogador precisa sondar o mundo virtual – explorando o ambiente ao seu redor, clicando nas coisas e realizando ações –; (2) a partir de suas reflexões durante essa sondagem, o jogador forma uma hipótese sobre o que algo – como um objeto, um texto, um evento ou ação – pode significar em determinado contexto; (3) o jogador torna a sondar o ambiente tendo aquela hipótese em mente e vendo qual efeito ele consegue gerar; e (4) o jogador trata esse efeito gerado como *feedback* para sua hipótese e, partir dessa resposta, ele aceita ou repensa sua hipótese original. Segundo o autor (Gee, 2003), caso o jogador não aja através dessa sequência de procedimentos, ele não consegue ir longe em qualquer bom jogo de videogame.

Em sua obra mais difundida nas pesquisas que relacionam o uso de videogames à Educação e à aprendizagem, Gee (2003) lista trinta e seis princípios de aprendizagem que são desenvolvidos pelos videogames. Dentre eles, pode-se destacar a aprendizagem ativa e crítica; o uso dos diferentes meios semióticos utilizados para apresentar informações; a meta-aprendizagem; o proveito de um ambiente onde é possível se arriscar mais com menores consequências; o autoconhecimento de suas capacidades; a amplificação do insumo no

---

<sup>29</sup> Em sua definição de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1987) propõe que, através da interação com pares mais capazes, os aprendizes podem se desenvolver para além do que conseguiriam sozinhos.

*output*<sup>30</sup>; as conquistas a cada degrau alcançado; as muitas oportunidades de prática; o aprendizado contínuo; as atividades desafiadoras porém alcançáveis; as múltiplas rotas de aprendizagem possíveis; o significado situado; a multimodalidade; a intertextualidade; o estímulo ao conhecimento intuitivo; as informações explícitas sob demanda e imediatas; a aprendizagem através de descobertas; a transferência de aprendizagens adquiridas para novos desafios de aprendizagem; os modelos culturais; os conhecimentos e significados distribuídos entre o aprendiz, os objetos, as ferramentas, símbolos, tecnologias e ambiente; e a percepção de si como um *insider*, ou seja, como não apenas um consumidor, mas um produtor e instrutor capaz de customizar a experiência de aprendizado desde o seu início e por todo o seu processo. Esses princípios parecem se relacionar diretamente com as Estratégias de Aprendizagem propostas por OXFORD (1990; Cf. Anexo A), conforme será abordado mais a frente (Cf. 1.4).

No entanto, conforme expõe Hung (2009), não fica clara na proposta de Gee se o modo de aprender descrito por ele é universalmente válido para todos os videogames e todos os jogadores. Na realidade, é seguro afirmar que esse não será o caso, tendo em vista, que os jogos de videogame se subdividem em diversos gêneros (Cf. 1.2.2), que nem todos os jogadores jogam os mesmos videogames, e que nem todos os videogames são necessariamente bem desenvolvidos por seus programadores. Ainda assim, isso não significa dizer que os apontamentos de Gee (2003) não são verdadeiros, apenas que não devemos generalizar suas descobertas a todo e qualquer título de videogame e que o campo de estudos científicos sobre videogames ainda é muito fértil, sendo não apenas possíveis mas necessárias novas investigações acadêmicas que aprofundem o tema (MAGNANI, 2017).

Uma característica básica comum aos jogos de videogames de entretenimento, conforme discutido anteriormente (Cf. 1.2.1), é a de que eles permitem que os aprendizes explorem ambientes, processos ou objetos através da interação e da imersão. Devido a isso, os jogadores experimentam o conhecimento de forma interativa e aprendem um assunto a partir de sua imersão no próprio contexto desse assunto, ou seja, dentro do próprio ambiente de estudo (NOBRE; HAGUENAUER; CUNHA, 2011). Assim sendo, os jogos de videogame propiciam atividades interativas e que, se bem desenvolvidas, são educativas e estimuladoras das capacidades criativas e lógicas, já existindo pesquisas científicas que comprovam que

---

<sup>30</sup> Output é um conceito comum nos estudos sobre aprendizagem de língua utilizado para denominar a produção linguística externalizada pelo aluno, podendo ser feita por via oral ou escrita, e que é gerada com base nos conhecimentos linguísticos internalizados por esse aprendiz até aquele momento. Para um maior aprofundamento nesse assunto, recomenda-se as leituras de Swain (1985; 1995; 2000; 2005), Ellis (1998; 1999) e Vidal (2007).

jogadores de videogames costumam apresentar avanços em leitura e matemática, melhora a percepção visual e desenvolvimento do pensamento lógico e estratégico (GALISI, 2009). Santaella (2013) aponta que os jogos que incluam representações e interações podem desempenhar, ainda, um papel de destaque no desenvolvimento das faculdades cognitivas, no desenvolvimento da prontidão para a tomada de decisões e para a aprendizagem. Mais além, Wielewicki (2017) destaca que, além das habilidades tipicamente desenvolvidas pela escola, os jogos de videogame podem desenvolver também outras habilidades que ainda não recebem a devida atenção em grande parte das escolas, mas que já são necessárias na vida contemporânea, como o letramento digital (Cf. 1.1.3).

[E]xistem outras habilidades não valorizadas pela escola que podem, na vida contemporânea, contribuir para uma convivência melhor. Um exemplo seriam os jogos eletrônicos. Alunos habituados com os desafios dos jogos virtuais podem desenvolver competências técnicas de atuação à distância que estão, cada vez mais, resolvendo problemas sérios em nosso dia a dia. O letramento digital é uma necessidade para todo o cidadão, e as crianças que praticam jogos eletrônicos podem ter uma vantagem sobre aquelas que não tiveram acesso a esse tipo de diversão. Essa é uma postura que educadores e professores precisam reconsiderar, olhando para essa prática de forma mais abrangente e crítica. (Wielewicki, 2017, p. 80)

Assim sendo, Gee (2003) destaca que, apesar de determinados campos de conhecimentos serem muitas vezes considerados menores dentro do ponto de vista acadêmico, uma vez que não estão ligados a um propósito educacional tido como necessário para o decorrer do percurso escolar e acadêmico, o caráter educacional de um campo não deve ser limitado ao seu domínio central, mas sim relacionado à cadeia de ligações entre ele e os subdomínios que o completam. Nesse sentido, para o autor, afirmar que um jogo de videogame é uma perda de tempo e não contribui para a aprendizagem formal é analisar este domínio semântico ‘jogos de videogame’ apenas em seu domínio central – o de atividade de entretenimento – quando, na verdade, a sua relação com diversos outros domínios semânticos pode trazer grandes contribuições à aprendizagem. Além disso, Gee (2003) propõe que os videogames seriam um dos domínios semânticos mais ricos em interrelação com outros domínios devido ao fato de serem multimodais (Cf. 1.3). Com isso, o hábito de jogar videogames levaria ao desenvolvimento de diversas capacidades de outros domínios semânticos. Dentre essas capacidades, segundo o autor, se destaca a aquisição de linguagem; uma vez que alguns gêneros de jogos apresentam alta complexidade linguística, como será o caso dos jogos de videogames de RPG, por exemplo.

No ensino de línguas adicionais, são comuns atividades que proponham alguma forma de interpretação de papéis, simulação situacional e jogos como formas de praticar o conteúdo

exposto (CROOKALL; OXFORD, 1990). Nesse sentido, “as técnicas de simulação e de jogos vem se provando como meios extremamente poderosos de ajudar as pessoas a adquirir certas habilidades em línguas adicionais ou segunda língua” (CROOKALL; OXFORD, 1990, p.7)<sup>31</sup>, uma vez que permitem que os alunos, até mesmo aqueles que costumam participar menos e evitam falar em sala, sejam aprendizes ativos, que devem tomar decisões, articular posições, e lidar com as consequências conforme elas vão se desenvolvendo. Quando o aprendiz utiliza, portanto, mais tempo além daquele destinado à aprendizagem formal em atividades que se utilizam das mesmas técnicas utilizadas para praticar a língua adicional, ele aumenta suas oportunidades de desenvolvimento linguístico. Um videogame jogado na língua adicional permite ao aprendiz expandir o número de experiências linguísticas, como usar a língua comunicativamente, de maneira intencional e por iniciativa própria, além de permitir que o indivíduo aprenda pela ação, a partir da realidade em que aquela comunicação se dá e sem depender de um modelo fornecido pelo professor (CROOKALL; OXFORD, 1990).

As vantagens das interações linguísticas proporcionadas pelos videogames são inúmeras. Em primeiro lugar, os videogames oferecem um aumento no número de oportunidades de uso da língua para além da aprendizagem formal, restritas a poucas horas por semana e, geralmente, divididas com outros aprendizes (SCARCELLA; CROOKALL, 1990). Além disso, os jogos costumam oferecer maior quantidade de insumo na língua adicional, pela alta carga de leitura extensiva de interesse do jogador, interesse esse que o motiva a se manter engajado naquela atividade por muito mais horas do que uma atividade demandada por um professor (Cf. 1.5.2). Aumenta-se, nesse sentido, ainda, as oportunidades de exposição e manipulação de diferentes gêneros, sendo muitos deles gêneros que os aprendizes não têm contato o suficiente durante as aulas de língua adicional (SCARCELLA; CROOKALL, 1990). Mais além, esses jogos costumam apresentar experiências de uso de linguagem menos formal e acadêmica, além de uma maior variedade de dialetos e sotaques, do que aquela comumente utilizada em sala de aula e materiais didáticos (CROOKALL; OXFORD, 1990). Ademais, os jogos costumam aprofundar o esforço do aprendiz na negociação de sentido, uma vez que ele não poderá recorrer à ajuda de um instrutor ou da língua materna. E, por fim, enquanto na sala de aula, muitas vezes, o aprendiz de línguas tende a se focar mais na forma e nas regras gramaticais, os jogos ajudam seus usuários a se concentrarem no sentido (CROOKALL; OXFORD, 1990).

---

<sup>31</sup> Tradução nossa para: “Simulation/gaming techniques are proving to be an extremely powerful means of helping people to acquire certain foreign or second language skills.”

O gênero videogame de RPG, especificamente, se destaca no desenvolvimento de habilidades para aprendizagem, por proporcionar ao seu jogador uma vasta prática em leitura, interpretação e criação de textos, negociação de sentido, resolução de situações-problemas, cooperação e socialização (COSTA, 2010), através justamente da interpretação de papéis e simulação situacional defendida por Crookall e Oxford (1990) como excelentes formas de praticar conteúdos de aprendizagem no ensino formal. Essas práticas, fundamentais para a Educação, são genuinamente trabalhadas pelos RPGs de maneira perceptível aos jogadores, ao apresentá-las como aprendizagens indispensáveis para que seus esses atinjam seus objetivos no jogo (CROOKALL; OXFORD, 1990), conforme discutido anteriormente (Cf. 1.2.3).

No RPG, os jogadores aprendem genuinamente a cooperação, bem como os outros conceitos citados, porque os realizam (como defende Piaget) um processo produtivo (processo conduzido por um pensamento produtivo): os conceitos não lhe são pré-determinados. Outros conceitos, presentes nas histórias dos jogos, também são vivenciados pelos jogadores na pele de suas personagens e, portanto, compreendidos em profundidade. Eis a razão de o RPG ser útil em aulas de física, história ou qualquer outra disciplina cujos objetos de conhecimento possam ser vivenciados pelos personagens do jogo. No RPG, as estruturas perceptíveis referentes aos objetos de conhecimento são, em sua maioria, mais do que similares às estruturas destes. Na verdade, elas são as mesmas. O que se realiza no RPG não é algo similar à cooperação, mas sim a própria cooperação. Também não se realiza algo similar à interpretação de textos, e sim interpretações de textos legítimas. (COSTA, 2010, p. 70-71)

Com relação à aprendizagem de línguas, é especialmente interessante observar os meios que os jogos desse gênero utilizam para oferecer *feedback* aos seus jogadores. Os videogames de RPG apresentam formas criativas de demonstrar que o jogador não agiu da maneira esperada, provavelmente por algo não ter sido compreendido corretamente (LEÃO, 2014). O *feedback* negativo pode surgir na forma de expressões faciais de desgosto por parte das NPCs ou gesticulação agressiva, transformação da personagem do jogador em um animal ou monstro, um ataque de um grupo de animais, dentre diversas outras formas de indicar que aquela ação do jogador não está correta. Dessa forma, os jogadores se divertem ao ver as reações e consequências de seus erros, ao mesmo tempo em que tomam conhecimento dos mesmos (PURUSHOTMA; THORNE & WHEATLEY, 2009). Nesse processo, os jogadores recebem a instrução de que se equivocaram em sua interpretação de sentido, sem que essa indicação de erro seja incômoda, frustrante ou desmotivadora. Além de não se preocupar com as consequências de um erro, uma vez que é só retornar ao ponto salvo anteriormente ao erro, o jogador passa a enxergar os erros como uma experiência não-traumática e corriqueira, o que

é extremamente interessante para a aprendizagem, uma vez que o erro é uma experiência rica que constitui um conhecimento mais sólido do que o acerto logo na primeira tentativa (LYSTER e RANTA, 2007). Assim sendo, se, por um lado, os jogadores são expostos, nos videogames de RPG, a uma grande quantidade de insumo em uma língua adicional que não dominam, grande parte desse insumo se torna compreensível através do *feedback* dado pelas ações do jogo e pelos NPCs interlocutores (PETERSON, 2010; SOARES, 2012).

No que diz respeito à aquisição lexical em língua adicional mais especificamente, os videogames de RPG parecem ser um excelente contexto para desencadear um processo de atribuição de sentido ao vocabulário em inglês que ele apresenta. Isso porque a associação com um significado rico, complexo e baseado na experiência de uso real é necessária no aprendizado de um idioma, pois o aprendiz adquire a língua melhor quando as palavras, estruturas e elementos do discurso estão associados a coisas importantes para sua sobrevivência e típicas de sua vida (BROWN, 2007). Nesse sentido, a Linguística Cognitiva defende que o significado não pode ser definido de modo independente do contexto, e procura demonstrar que as palavras são interpretadas em relação a estruturas de conhecimento esquemáticas (*frames*) ou domínios de experiência (FERRARI, 2011; Cf. 1.6.1). Assim sendo, o aprendizado se dá de maneira mais eficiente quando o significado está situado (GEE, 2008) e, como observa Soares (2012, p. 22), “apesar de o ambiente dos *games* ser virtual, o contexto é real”. Mesmo se tratando de um ambiente e interlocutores simulados, o propósito e o engajamento na atividade são reais durante o ato de jogar videogame – e, por isso, imersivos – o que significa a realização de negociações reais de sentido, trazendo mais significado às palavras e frases na língua-alvo apresentadas pelo jogo. Por essa razão, Gee (2008, p. 36) afirma que “os jogos de videogame são bons em colocar a língua no contexto de diálogo, experiência, imagens e ações”<sup>32</sup>, permitindo que a língua seja situada, ou seja, que toda forma de comunicação verbal presente nos jogos seja apresentada de forma contextualizada.

Nesse sentido, a língua adicional não é o objetivo dos jogos de videogame de RPG, mas o meio pelo qual poderão atingir o objetivo do jogo (LEÃO, 2014). O desenvolvimento de conhecimento na língua adicional em que o jogo se apresenta é um efeito colateral da negociação de sentido, interpretação e uso linguísticos necessários para que o jogador possa alcançar seus reais objetivos dentro do RPG – como completar as tarefas propostas pelo jogo, conhecer a narrativa apresentada e de se entreter. Dentro dessa dinâmica, alcançar seus

---

<sup>32</sup> Tradução nossa para: “Video games are good at putting language into the context of dialogue, experience, images, and actions.”



objetivos reais de jogo passam a ser a motivação para o aprendizado da língua em que o jogo se apresenta.

#### 1.2.6 A motivação nos jogos de videogame

A motivação é o impulso interno que leva o indivíduo a se esforçar na execução de ações para obter um determinado objeto ou feito desejado. Ela pode ter fonte na própria experiência da ação, no sucesso experimentado pelo sujeito previamente, em traços de personalidade, em recompensas, dentre outros (FIGUEIREDO, 2011). Dentro dos estudos relacionados à aprendizagem, e em especial naqueles relacionados à aprendizagem de línguas adicionais, é frequente o apontamento da motivação como um dos principais responsáveis do sucesso ou fracasso na realização de uma tarefa complexa (BROWN, 2007). A razão para isso está no fato de que a motivação do aprendiz o orienta a buscar oportunidades para aprender (GARDNER, 1985). Quando a motivação é alta, o indivíduo se engaja mais em experiências e tarefas que resultarão na aprendizagem. No entanto, a motivação pode ser facilmente diminuída ou mesmo eliminada por completo, quando a ansiedade em relação à tarefa é aumentada por fatores desconfortantes como o medo de errar, a exposição à ridicularização e o recebimento de correções severas (OXFORD, 1999). Nesse cenário, de forma inversamente proporcional ao anterior, o aprendiz evitará mais as experiências e tarefas que lhe são propostas.

Os jogos de videogame, ao propor uma simulação digital de interação entre o jogador e os NPCs, leva o jogador a ter necessidades comunicativas na língua em que o jogo se apresenta que são reais, uma vez que são necessárias para alcançar os objetivos do jogo. Estabelece-se assim, um paradoxo interessante em que, mesmo que aquele mundo não seja inteiramente real, no sentido que se trata de uma atividade de faz de conta em um simulacro digital com um interlocutor simulado digitalmente, a interação comunicacional do jogador é real, no sentido que ele, de fato, tenta se comunicar e extrair informações daqueles NPCs. Dessa forma, as interações que o jogador realiza títulos de videogame em língua adicional oferecem oportunidades de uso autêntico da língua, em situações de motivação intrínseca para comunicar e possibilitando um nível mais baixo do estresse e da ansiedade que são comuns aos aprendizes de língua adicional, uma vez que se dão em um ambiente seguro onde as consequências para possíveis erros são mínimas em comparação com a vida não digital (CROOKALL; OXFORD, 1990; SCARCELLA; CROOKALL, 1990).

Como vimos anteriormente (Cf. 1.2.3), os jogos de videogame de RPG desenvolvem habilidades e apresentam informações que precisam ser aprendidas ou descobertas pelos seus

jogadores. Por este motivo, seus desenvolvedores precisam lidar com questões típicas da aprendizagem como a motivação e a correção de erros. Thabet (2017, p. 32) destaca que a primeira condição para que um jogo de videogame de narrativa, como os RPGs, proporcione diversão é justamente a presença de uma atividade desafiadora que requeira habilidade, e que, para que a motivação do jogador se mantenha ao longo de todo o jogo, “é necessário que exista um equilíbrio entre desafio e habilidade de modo a manter o nível entre ansiedade e tédio, ou seja, se a atividade for difícil demais, isso aumentará a ansiedade ao invés da diversão, e se a atividade for fácil demais, ela levará ao tédio”<sup>33</sup>.

Quanto ao fornecimento de correções, os jogos de videogame, e os de RPG particularmente, apresentam formas criativas de demonstrar que o jogador não agiu da maneira esperada, provavelmente por ter entendido algo incorretamente (LEÃO, 2014). Esse *feedback* negativo<sup>34</sup> pode surgir na forma de expressões faciais de desgosto ou inconformidade por parte dos NPCs ou gesticulação agressiva dos mesmos, ou de reações inusitadas como transformação do personagem do jogador em um ser inusitado, como um monstro ou animal, um ataque de um grupo de animais ou outros seres, um dano à saúde ou mobilidade do personagem do jogador, dentre diversas outras formas. Desta forma, os jogadores se divertem ao ver as reações e consequências de seus erros, tomando conhecimento dos mesmos (PURUSHOTMA; THORNE; WHEATLEY, 2009).

Há ainda a possibilidade de que o personagem do jogador morra como resultado de seus erros de compreensão ou execução. No entanto, apesar da tela apresentar a informação ‘*game over*’ indicando que o jogador perdeu, isto não causa uma experiência traumatizante ou a sensação de fracasso para o jogador, nem diminui sua motivação, uma vez que é possível simplesmente retornar ao último ponto de salvamento dos dados do jogo e retomar o jogo a partir de poucos momentos antes da falha. Dessa forma, o erro motiva o jogador a continuar tentando executar a ação e compreender as informações dadas.

Quando o personagem com que você está jogando morre em um jogo de videogame (e é sempre, claro, o personagem principal), você pode ficar triste e chateado, mas normalmente você também fica “incomodado” por você (o jogador) ter falhado. Talvez você até sinta que falhou com o seu personagem. E então você começa de

---

<sup>33</sup> Tradução nossa para: “there must be a balanced ratio between challenge and skill in order to remain on the level between anxiety and boredom; that is, if the activity is too difficult, it will increase anxiety instead of enjoyment, if the activity is too easy, it will lead to boredom.”

<sup>34</sup> Lyster e Ranta (2007) denominam *feedback* (ou retroalimentação) o retorno dado pelo professor, ou qualquer outro sujeito na posição de instrutor, à produção de um aprendiz. Esse *feedback* pode ser positivo, quando indica o acerto, ou negativo, quando indica que houve um erro.

novo, geralmente a partir um jogo salvo, motivado a fazer melhor.<sup>35</sup> (GEE, 2003, p. 80)

Dessa forma, no que diz respeito à compreensão de informações fornecidas pelo jogo em LA e conseqüente aquisição desse vocabulário, mesmo quando os jogadores são expostos a uma grande quantidade de insumo em uma língua que não dominam durante um jogo de RPG (Cf. 1.2.4), grande parte dele se torna compreensível através do *feedback* dado pelas ações do jogo e pelos NPCs (PETERSON, 2010; SOARES, 2012). A motivação estimulada pelo videogame, faz com que o jogador não tenha medo ou vergonha de assumir riscos quanto à sua compreensão das informações fornecidas pelo jogo, o que é uma característica das estratégias afetivas de aprendizagem (Cf. 1.4; e Anexo A) desejadas no ensino formal, porém nem sempre alcançadas nesse meio. Ademais, um ambiente motivador, incentiva o uso de Estratégias de Aprendizagem Motivacionais pelo próprio aprendiz, que lança mão de recursos para manter a si mesmo engajado na atividade (OXFORD, 2017). Uma discussão mais aprofundada sobre as Estratégias de Aprendizagem afetivas e motivacionais será conduzida mais a frente (Cf. 1.4).

Tais posicionamentos durante o ato de jogar é enriquecedor não apenas para a formação do sujeito enquanto jogador, mas também enquanto aprendiz de LA, uma vez que a capacidade de correr riscos é uma característica valiosa para os aprendizes de línguas (BROWN, 2007; OXFORD, 1990; 2017). Para o desenvolvimento de uma LA, “os aprendizes precisam ser capazes de ‘apostar’ um pouco, estar dispostos a testar suas suposições sobre a língua e correr o risco de estarem errados<sup>36</sup>” (BROWN, 2007, p. 149), e os jogos de videogame se apresentam como um ambiente seguro para tais disposições.

A dinâmica de motivação para a aprendizagem desenvolvida pelos jogos de videogame consegue estimular no jogador o engajamento contínuo que necessário ao desenvolvimento de língua adicional. Um jogador motivado pode ficar por horas imerso no mundo ficcional do jogo, utilizando a língua adicional como meio para interagir e progredir no enredo. Nesse engajamento, o indivíduo é agente de seu aprendizado e desenvolvimento (THABET, 2017). O agenciamento é “o poder satisfatório de realizar ações significativas e ver o resultado de

---

<sup>35</sup> Tradução nossa para: “When the character you are playing dies in a video game (and it is always, of course, the main character), you can get sad and upset, but you also usually get “pissed” that you (the player) have failed. Perhaps you even feel that you have failed your character. And then you start again, usually from a saved game, motivated to do better.”

<sup>36</sup> Tradução nossa para: “Learners have to be able to gamble a bit, to be willing to try out hunches about the language and take the risk of being wrong.”

nossas decisões e escolhas”<sup>37</sup> (MURRAY, 1997, p. 126). Diferentemente da simples participação em uma atividade, o agenciamento requer que o jogador escolha uma ação de acordo com a sua intenção que resultará em um determinado efeito, o que significa a autonomia do indivíduo dentro de uma vasta gama de escolhas possíveis (MURRAY, 1997). Nos videogames de RPG, tais escolhas influenciam no desenvolvimento da narrativa, o que quer dizer que “diferentes jogadores podem trilhar diferentes caminhos, ou um mesmo jogador pode trilhar diferentes caminhos cada vez que joga um mesmo jogo, ainda que o resultado final acabe sendo invariável” (ZACCHI, 2017, p. 72).

Assim sendo, os videogames de RPG proporcionam momentos de agenciamento através da “implementação de uma dinâmica de jogo criativa, orgânica e em razoável equilíbrio no binômio facilidade-dificuldade de operação, na medida em que introduzem elementos narrativos” (GOMES, 2009, p. 73-74), tornando a experiência linguística mais rica e profunda. O jogador pode experimentar o uso da LA, testar hipóteses e adquirir vocabulário enquanto está imerso em uma situação real, mesmo que virtual, de uso autônomo e motivado da língua. Dessa forma, os jogos de videogame de RPG, a partir de sua narrativa elaborada, interativa e multimodal constituem um campo rico para o agenciamento do aprendiz, através de seu personagem, no que tange ao uso da LA e seu consequente aprendizado.

### 1.3 Multimodalidade

Entende-se a noção de texto<sup>38</sup> como um excerto de língua, seja ela escrita ou falada, de qualquer extensão, que constitua um todo unificado. No entanto, durante o processo de compreensão, o interlocutor não observa e extrai sentido apenas do grupo de palavras pelas quais uma mensagem lhe é apresentada, mas também das imagens, grafia, *layout*, sons, expressões faciais, movimentos, e todos os outros modos de informação que possam acompanhá-lo. Isso significa dizer que interpretamos o sentido a partir de uma perspectiva multimodal. Entende-se por multimodalidade o conjunto de diferentes meios pelo qual o falante pode fazer sentido – os modos de representação – nas maneiras específicas de cada um desses modos de configurar o mundo (KRESS, 2003). Dessa forma, a informação não é composta apenas das palavras escritas ou pronunciadas, mas de uma vasta gama de

---

<sup>37</sup> Tradução nossa para: “the satisfying power to take meaningful action and see the result of our decisions and choices”.

<sup>38</sup> Adotaremos esse vocábulo, ao longo do presente trabalho, em seu sentido amplo, ou seja, abarcando tanto os textos escritos quanto os textos orais. Sempre que for intencionado, na presente pesquisa, se referir especificamente a apenas uma das duas modalidades de texto, utilizaremos os termos ‘texto escrito’ ou ‘texto oral’, evitando assim uma possível confusão por parte do leitor.

informações transmitidas por imagens, sons, cheiros, cenas em movimento, marcas tipográficas, gestos, etc.

Como diz o nome, a multimodalidade é caracterizada pela presença de mais de uma modalidade de linguagem, ou seja, a co-presença de vários modos de comunicação. O que é importante assinalar é que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social, e cada modo contribui para os significados de acordo com a sua capacidade de criar significados. (HEMAIS, 2015, p. 32)

O recebimento e processamento das informações se dá através da ponte construída pelos nossos cinco sentidos entre a informação e nossa mente. Seja a informação visual, sonora, tátil ou outra, nossos sentidos a capturam de uma maneira que o cérebro seja capaz de a organizar e lidar com ela. Assim sendo, podemos processar uma informação através de um sentido apenas, como através da visão durante a leitura de um texto; através de um sentido que lida com estruturas informacionais diferentes, como a visão durante a leitura de um texto acompanhado de imagens e gráficos; ou através de vários sentidos como a audição, a visão, o olfato, o paladar e o tato durante uma aula de culinária, por exemplo. Um texto multimodal é o resultado de uma ação social, independente da instância de comunicação em que se dá e dos modos ali combinados. Isso porque todos os modos semióticos são socialmente construídos (KRESS, 2003), ou seja, assim como a linguagem verbal, todos os outros modos também têm sido influenciados pelos usos sociais, culturais e históricos para realizar funções sociais (PINHEIRO, 2016).

Conforme propõe Kress (2003), os modos semióticos – ou códigos de representação da linguagem – dividem-se em cinco categorias. São elas (1) linguagem oral e escrita; (2) visual; (3) gestual; (4) auditivo; e (5) espaço. No modo da linguagem oral e escrita, se encontra a linguagem verbal em suas duas possibilidades de transmissão, ou seja, pela fala ou pelo texto escrito. No modo visual, se incluem imagens, gráficos, fotografias, cenas e movimentos, para citar alguns. No modo gestual, encontram-se as expressões faciais e a linguagem corporal. No modo auditivo, estão presentes, por exemplo, a música, os efeitos sonoros, e os barulhos característicos de objetos, fenômenos da natureza e animais. Por fim, no modo do espaço, incluem-se o *layout* de gêneros textuais e a organização dos objetos no espaço.

Oliveira e Dias (2016, p. 83) destacam que “as diferentes potencialidades significativas dos modos também estão relacionadas à sua materialidade, lógicas específicas para a construção do significado.” Tais lógicas de organização dos modos são o que Kress (2003) chama de “orquestração”. Segundo o autor (KRESS, 2003), a orquestração é o

processo através do qual os modos semióticos são selecionados, montados, projetados e utilizados a partir dos interesses que o autor do texto possui para a composição do mesmo. Oliveira e Dias (2016, p. 83) ressaltam que o processo de orquestração tem se tornado “cada vez mais complexo à medida que são ampliados os recursos tecnológicos digitais para a produção de textos.” Com a evolução da internet, dos consoles de videogame, dos materiais didáticos digitais, dentre outras mídias baseadas em tecnologias digitais (Cf. 1.1), é possível – e cada vez mais recorrente – a composição de textos multimodais, no quais encontramos a co-presença de diferentes modos semióticos para a construção da informação que se intenciona transmitir (Cf. 1.1.3). Por exemplo, o texto escrito em uma página de internet, pode vir acompanhado de imagens estáticas e animadas e de *hiperlinks* para vídeos com sons e cenas em movimento; um jogo de videogame poderá apresentar uma narrativa oral e escrita, a manipulação de gêneros discursivos com diferentes *layouts* como uma carta ou um aplicativo de mensagens instantâneas, ou a interação face a face com outras personagens que apresentam expressões faciais e gesticulações; e um material didático digital poderá apresentar sons variados, que indiquem o acerto ou erro na feitura de um exercício prático.

Quanto mais canais diferentes o indivíduo utilizar para capturar uma informação, de maneira mais rica seu cérebro será capaz de processá-la. Isto porque, a multimodalidade dessas informações permitirá a formação de conceptualizações mais ricas na mente do falante, através de MCIs e *frames* mais complexos e com mais pontos para a associação com outros MCIs e *frames* (Cf. 1.6.2). Assim sendo, um ambiente multimodal permite uma compreensão muito mais profunda e rica.

Conforme aponta Souza (2004), os pesquisadores costumam definir o termo ‘palavra’ a partir de uma perspectiva grafocêntrica, deixando de lado sua real complexidade. No entanto, uma palavra invoca ao interlocutor um conjunto de imagens visuais, acústicas e cognitivas que, muitas vezes, acabam sendo descartadas pelos estudiosos que adotam essa perspectiva. Holsanova (2007) complementa que, mesmo quando um texto é composto apenas de palavras escritas em uma folha de papel sem o acompanhamento de imagens ou outros recursos gráficos e tipológicos, o leitor imediatamente o associa a imagens, sons, cheiros e outras experiências armazenadas no conjunto de esquemas das nossas mentes. Para além disso, Pinheiro (2016) defende que muitas das formas de linguagem escrita contemporânea sequer poderão ser entendidas adequadamente se não considerarmos também imagens, *layout*, tipografia, cor e outros que as acompanham. Portanto, a Multimodalidade enquanto campo de estudo investiga “as propriedades comuns, bem como as propriedades distintas na integração

de diferentes modos semióticos e na maneira como eles se integram nos textos multimodais e também nos eventos comunicativos” (PINHEIRO, 2016, p. 577).

Kress e van Leeuwen (1996) consideram que toda forma de comunicação é multimodal, uma vez que, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar<sup>39</sup>, os interlocutores inevitavelmente lançam mão de diferentes modos semióticos que se integram, mesmo que o façam inconscientemente. Assim sendo, combinação de diferentes linguagens é inerente à comunicação e, portanto, não se trata de um fenômeno recente. A capacidade do homem de comunicar e interpretar o que lhe é comunicado de maneira multimodal já existe desde as linguagens humanas mais primitivas. No entanto, é na história recente que o termo ‘multimodalidade’ é cunhado e estudado a partir das pesquisas de áreas como a Comunicação Visual, Artes, Design, Análise do Discurso, Gêneros Discursivos e Linguística Sistêmico-Funcional (HEMAIS, 2015). Essas áreas dialogam entre si, contribuindo umas com as outras para o desenvolvimento de uma Teoria da Multimodalidade, que tem como seus maiores marcos os trabalhos de Kress e Van Leeuwen (1996) e Kress (2003).

Com a chegada à Era Digital (Cf. 1.1), testemunhamos atualmente uma profusão de gêneros discursivos cada vez mais multimodais, e o surgimento de usuários da linguagem cada vez mais conscientes e naturais na manipulação desses gêneros. A competência comunicativa multimodal começa a ser experienciada já nos primeiros anos de vida de qualquer indivíduo e passa a ser uma das maiores demandas para o desenvolvimento de um usuário competente e hábil de qualquer língua (ROYCE, 2002).

### 1.3.1 Gramática do design visual

Em seu trabalho pioneiro, Kress e Van Leeuwen (1996) inauguram oficialmente os estudos em Multimodalidade ao propor a Gramática do Design Visual (GDV). A GDV procura descrever a maneira através da qual os participantes representados por elementos gráficos em paisagens semióticas - como pessoas, coisas e lugares - se combinam em enunciados visuais de maior ou menor extensão e complexidade. Para tal, essa proposta teórica se baseia na Gramática Sistêmica Funcional (GSF) de Halliday (1994), e em especial nas metafunções da GSF, para explicar os significados que se pode depreender da relação entre as modalidades visuais - como imagens e gráficos - e o texto verbal. Para Kress e Van Leeuwen (1996), as metafunções apresentadas pela GSF podem ser utilizadas como

---

<sup>39</sup> Essas práticas sociais com o objetivo de comunicar são denominadas por Kress e van Leeuwen (1996) como “contextos sociais concretos”.

categorias abstratas não apenas da linguagem verbal, mas também para outros modos semióticos. Dessa forma, se, na GSF, os significados são construídos a partir das metafunções ideacional, interpessoal e textual, para a GDV, as relações multimodais presentes em um texto permitirão, respectivamente, a construção das metafunções representacional, interativa e composicional. Essas metafunções concebem as formas gramaticais visuais como recursos para uma codificação de representação – isto é, uma materialização – de experiências culturais e formas de interação social (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

A metafunção representacional abrange as estruturas que representam visualmente a natureza de eventos, objetos e participantes envolvidos e representados, bem como as circunstâncias (PINHEIRO, 2016). Nela, são refletidas as relações construídas ao se mostrar o que está acontecendo na imagem ou no texto multimodal. Nessa metafunção, estão presentes duas representações, as narrativas e as conceituais. As representações narrativas são aquelas “ligadas a ações e eventos que são evidenciados por vetores, representados por setas ou pelo posicionamento dos participantes, o que leva o olhar do leitor para um ponto determinado da imagem” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 84). Já as representações conceituais apresentam as relações entre os participantes através de processos que podem ser classificatórios, analíticos ou simbólicos.

A metafunção interativa, por sua vez, demonstra a relação entre os participantes em que “recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 12). Essa metafunção se relaciona à “utilização orquestrada de imagens ou de participantes representados (PR) para interagir, influenciar comportamentos, estabelecer e manter relações com os leitores e participantes interactantes (PI), presentes no ato de representar” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 85). Conforme apontam Oliveira e Dias (2016, p. 85), essas representações podem ser classificadas em quatro categorias: contato, distância social, atitude/perspectiva e modalidades das imagens. A categoria de contato subdivide-se em olhar de oferta e de demanda. A distância social é classificada, por sua vez, entre íntima (pessoal), social ou impessoal. A atitude/perspectiva, é subdividida em envolvimento, destaque, visão de poder e igualdade. Por fim, as modalidades das imagens são classificadas entre abstratas, quando apresentam traços menos específicos no processo de representação, como na arte moderna, naturalísticas, quando possuem traços bem específicos da realidade, ou tecnológicas, quando servirem a questões técnicas, como em plantas de arquitetura, gráficos, e outros que tenham a efetividade como seu princípio básico. Dessa forma, o grau de modalidade pode ser mais alto, quando estiver mais próximo da



verdade e da realidade, ou mais baixo, quando estiver mais afastado da verdade e da realidade.

Relaciona-se à metafunção interativa a questão do sistema de modalidade<sup>40</sup>. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 160-163), o sistema de modalidade envolve marcadores dos mais diversos tipos, como as cores, a contextualização, a representação, a profundidade, a iluminação e a luminosidade. Se, dentro da Linguística, o termo modalidade se refere aos graus de verdade e credibilidade de uma mensagem escrita – através de marcadores como os verbos modais, os adjetivos ‘possível’, ‘provável’, ‘certo’ e os advérbios correspondentes (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p.86) – segundo a GDV, a modalização também poderá ser orquestrada graficamente. Por exemplo, para a GDV, a principal função da cor é justamente a de modalização. Essa modalização pode ser orquestrada em um texto através de sua saturação, diferenciação e modulação para as interações com o leitor. Além da cor, outros recursos de modalização são a contextualização, através da ausência ou presença de detalhes; a profundidade, ou seja, a presença ou ausência de perspectiva; e a iluminação, pela ausência ou alta representação de luz e sombra e o uso entre o mínimo e o máximo do ajuste de brilho (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 161-163). Mais além, conforme ressaltam Oliveira e Dias (2016, p.87), “a coordenação e harmonização de cores podem ser utilizadas para criar coesão em textos de gêneros diferentes, impressos ou digitais”.

Por fim, a metafunção composicional permite a análise das imagens quanto à estrutura e ao formato do texto, o que significa dizer que “podemos captar significados por meio da distribuição do valor da informação ou da saliência de alguns elementos do texto imagético” (PINHEIRO, 2016, p. 582). Assim sendo, a linguagem visual não se apresenta como um complemento da linguagem verbal simplesmente, mas, para muito além disso, as imagens são um forte veículo de comunicação e de informação, podendo, inclusive, transmitir uma mensagem diferente daquela do texto escrito (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). A metafunção composicional é composta de três sistemas que são inter-relacionados, sendo eles o valor da informação, a saliência e o enquadramento.

A valorização da informação se dá a partir do posicionamento dos participantes representados na página impressa ou digital, em que diferentes posições atribuem a eles valorização informacional diferenciada. Para a GDV, isso se dá através das chamadas zonas da imagem, que podem se dar numa relação esquerda e direita, superior e inferior e centro e margem. Dentro do posicionamento horizontal, a GDV propõe que os participantes

---

<sup>40</sup> Modalidade, nesse sentido, não se relaciona aos modos de comunicação, mas ao emprego de modais para atribuição de grau à informação comunicada.

apresentados à esquerda de uma imagem ou página são informações dadas, ou seja, já conhecidas do leitor, enquanto os participantes à esquerda representam informações novas, isto é, o desconhecido, problemático ou ponto a ser discutido, contestado e aprendido (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 180). Já no eixo vertical, os elementos apresentados no plano superior são considerados ideais, por serem abstratos e com menos comprometimento com a realidade, enquanto os elementos alocados no plano inferior da imagem ou página são entendidos como mais reais e concretos. Finalmente, em uma composição organizada no eixo centro-margem, pode-se distribuir as informações por de maneira circular ou tríptica. Na distribuição circular, as margens não são uniformemente definidas, podendo haver uma distinção gradual entre o centro e a margem. Já na distribuição tríptica, o elemento apresentado ao centro é o núcleo da informação, enquanto aqueles apresentados acima, abaixo e aos lados desse são informações complementares ou subsequentes (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 196).

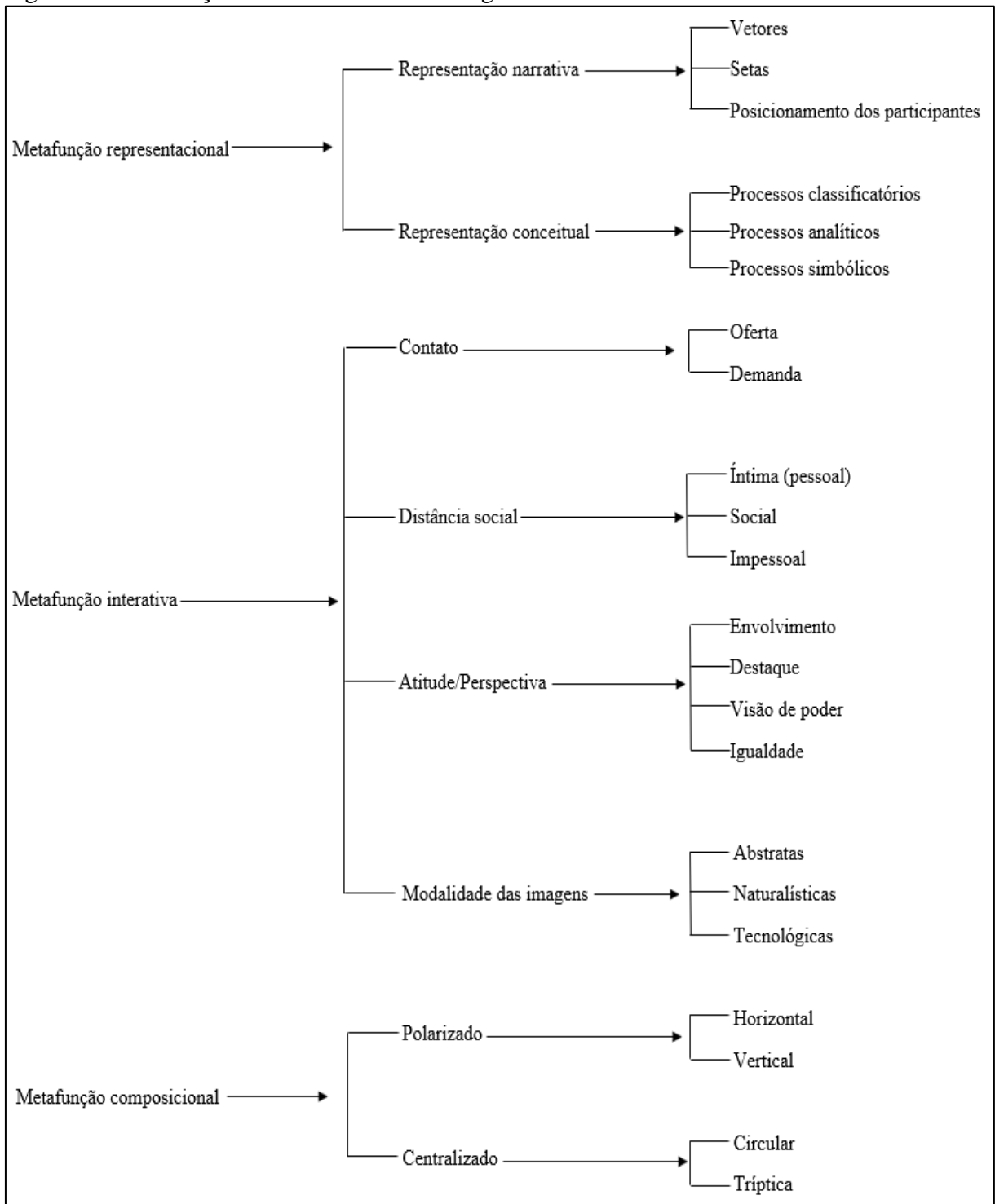
A saliência, por sua vez, realiza-se pelo posicionamento dos participantes que aparecem representados na imagem em primeiro ou segundo plano, maior ou menor tamanho, intensidade e contraste de cores, maior ou menor brilho, dentro outras relações que atraem a atenção do leitor mais para um em detrimento do outro. Conforme apontam Oliveira e Dias (2016, p. 89), “esses recursos seguem um contínuo que pode variar do máximo a um mínimo de saliência para atribuir maior ou menor ênfase ou valor aos elementos utilizados pelo produtor de textos multimodais.”

Finalmente, o enquadramento também agregará informações ao texto multimodal uma vez que a presença ou ausência de um enquadramento indica a conexão ou desconexão entre os elementos de uma imagem, indicado o pertencimento ou não pertencimento a um mesmo grupamento de representação de significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 177). Oliveira e Dias (2016, p. 89) indicam alguns possíveis recursos de enquadramento.

Alguns dos recursos de conexão (ou coesão) que podem ser utilizados são: uso de vetores, ausência de moldura, semelhanças de cores e formas visuais. Os de desconexão são linhas de moldura e espaços em branco para separação dos elementos, descontinuidade de cores e formas e ausência de vetores.

Assim sendo, podemos resumir as metas funções da GDV conforme representado na Figura 9 a seguir.

Figura 9 - Metafunções da Gramática do Design Visual



Fonte: Adaptado de Kress e Van Leeuwen (1996)

Após discorrer sobre os principais pontos da GDV de Kress e Van Leeuwen (1996), cabe ressaltar que esses princípios não se aplicam exclusivamente a imagens estáticas que acompanham um texto verbal escrito. As metafunções da GDV e todas as suas subcategorias podem e devem ser entendidas como meios de interpretar também o *layout* e disposição de gêneros textuais, e também as imagens e iconografia geradas pelas cenas em movimento

registradas em vídeo e apresentações orais. Tampouco, conforme visto na seção anterior, o modo visual será o único capaz de trazer informações em um texto multimodal. Apesar do grande destaque dado por pesquisadores e professores às informações visuais, quando se trabalha uma perspectiva multimodal, outros modos como sons e cheiros também podem compor uma interação comunicativa, agregando informações a ela e passíveis de interpretação por seus interlocutores. Dessa forma, para a interpretação multimodal de informações, os indivíduos se utilizam das metafunções apresentadas na GDV, mas também de outros meios de interpretação de outros modos de informação. A compreensão e manipulação de todas essas informações multimodais são habilidades a serem desenvolvidas para uma competência comunicativa multimodal (ROYCE, 2002). Nesse sentido é que poderemos falar do desenvolvimento de multiletramento, como veremos na seção a seguir.

### 1.3.2 Interpretação multimodal de informações e o multiletramento

Quando a escola inicia o processo formal de aprendizagem de leitura, ela a inicia pela alfabetização do indivíduo, ou seja, pelo desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar letras e números no seu sentido estrito, de forma a utilizar e compreender a tecnologia da escrita. Mais à frente, passa-se a trabalhar o letramento do aprendiz, no qual o indivíduo vai além da compreensão do código, passando a ser capaz de responder às demandas sociais da leitura e da escrita, sabendo interpretar variados gêneros textuais, manejando a língua em seu contexto social, e organizando discursos próprios.

No entanto, conforme aponta Pinheiro (2016, p. 577), “a interação entre os modos é significativa para a construção de sentido nos textos”. Dessa forma, e uma vez que todos textos são multimodais em maior ou menor grau – conforme apontado por Kress e Van Leeuwen (1996) e discutido na introdução dessa seção –, a autora defende que é necessário que os leitores tenham habilidades que ultrapassem as competências comunicativas de ler e escrever textos, acrescentando-se a elas a habilidade de ler imagens. Para tal, é preciso que os aprendizes desenvolvam mais do que a alfabetização ou mesmo mais do que o letramento verbal escrito.

Fora do ambiente escolar, o desenvolvimento do letramento se inicia antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas comunicativas do seu mundo social, aprendendo a reconhecer e utilizar apropriadamente os mais diversos gêneros discursivos. Percebe-se esse processo, por exemplo, quando uma criança em idade pré-escolar faz de conta que está gravando um vídeo tutorial, tal como os que ela vê na

plataforma virtual *YouTube*. Durante a brincadeira, ela sabe que precisa fazer uma introdução no começo do “vídeo”, um passo a passo do tutorial, uma conclusão e uma despedida, sempre dentro das características desse gênero multimodal. Nesse faz-de-conta, a criança realiza, inclusive, referências hipertextuais a outros links comumente indicados pelo apresentador e clicáveis na descrição dos vídeos no *YouTube*. Conforme aponta Hamze (2009), “o letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano”. Com o avanço na facilidade de acesso a tecnologias digitais (Cf. 1.1), esse conhecimento informal é cada vez mais frequente e profundo.

Portanto, é necessário que se entenda “letramento” como um termo mais amplo, englobando também o letramento visual e outras formas de letramentos possíveis ao compasso do desenvolvimento das tecnologias de comunicação, como o letramento sonoro, o letramento digital e o letramento crítico. Trata-se de uma existência paralela de vários tipos de letramentos que vão surgindo ou se modificando ao longo da História, conforme a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (Cf. 1.1), justamente por serem os letramentos situados histórica e socialmente, sendo todos necessários ao indivíduo para que possa se comunicar e ter acesso a informações (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 9). Essa visão mais ampla de letramento se encontra no conceito de “Multiletramentos”, que expande a noção de letramento entendendo a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13). Isso significa dizer que, na perspectiva do multiletramento, inclui-se na concepção de competência linguística não apenas a aptidão para a leitura de textos verbais e sua compreensão, como também das mais variadas formas de expressão (MONTEIRO, 2015, p. 171). Conforme aponta Zacharias (2016, p. 22), cada vez mais, novas linguagens se agregam aos textos verbais como, por exemplo, as animações e os efeitos sonoros, permitindo diferentes interpretações possíveis para as mensagens, e descentralizando o papel da linguagem verbal escrita para ceder lugar às diferentes maneiras de produzir sentido durante a leitura com a combinação de várias semioses. Nesse sentido, o multiletramento abarca tanto o letramento verbal, quanto o visual e também das outras vias de informação como o sonoro, dentre outros. Se o surgimento de novas tecnologias propicia o desenvolvimento novos gêneros a todo instante (CASTRO, 2013), é natural que cada vez mais formas de letramento serão necessárias. Portanto, o caminho mais sensato é o de se compreender a necessidade de desenvolver em nossos aprendizes a capacidade de lidar com todas essas modalidades informacionais e as possíveis futuras em uma perspectiva de multiletramentos.

Pinheiro (2016) relata que um grupo de educadores de vários países reuniu-se em Nova Londres, localizada em New Hampshire, Estados Unidos, em 1994 para discutir e repensar o ensino e uma pedagogia de letramento (devido às mudanças percebidas com a globalização, a tecnologia e a diversidade social) e o resultado de suas discussões foram publicados por eles em 1996 em um livro com reflexões sobre multiletramentos. O foco das discussões desse grupo, autodenominado Grupo de Nova Londres, era acerca do que significa ‘ser letrado’ e das pedagogias necessárias para se desenvolver esse letramento. Tais educadores cunharam, então, o termo ‘multiletramentos’ como resposta a uma preocupação relativa a como o ensino do letramento pode preparar os estudantes para atuar em um mundo de constante mudança e no qual eles estão engajados. Assim sendo, o grupo de Nova Londres propõe que

o termo ‘multiletramentos’ evoca uma série de letramentos e práticas de letramentos – usadas em todos os setores da vida – e como estas práticas podem ser similares e diferentes. Segundo os estudiosos do *The New London Group* (1996), ser multiletrado significa ser cognitiva e socialmente letrado, ao usar textos de qualquer natureza: impresso, oral e eletrônico. Significa, também, ser criticamente letrado, ter habilidades para analisar textos, identificar suas origens e sua autenticidade, entender como os textos têm sido construídos a fim de perceber suas lacunas, seus silêncios e suas ideologias. (PINHEIRO, 2016, p. 579)

Partindo da perspectiva de multiletramentos, pode-se entender que um ambiente multimodal permite uma facilitação da compreensão, através da necessidade muito menor de conhecimento lexical prévio, uma vez que haveria outras formas de inferência e consequente aquisição lexical *online* nesse ambiente, que reduziriam a necessidade de conhecer palavras previamente. Conforme propõe Smith (1978), o uso de várias mídias favorece o aprendizado, e em especial o de línguas adicionais, devido à saliência provocada pela redundância de informações. Mais além, de acordo com a GDV, as informações advindas de outros modos podem também trazer outras informações que o texto verbal não apresenta, complementando assim a informação desse, e ampliando o entendimento do interlocutor sobre o que ali se discursa. Assim sendo, o conteúdo é apresentado de maneira muito mais rica, profunda e complexa em textos multimodais. Logo, desenvolver o multiletramento nos aprendizes é uma condição *sine quoi non* para a formação de indivíduos autônomos em seu aprendizado continuado e capazes de usufruir ao máximo do contato com as mais diversas formas de comunicação às quais eles têm acesso.

No entanto, Demo (2012) ressalta que, no contexto do ensino formal, continuamos atrelados aos textos tradicionais, nos quais a imagem aparece apenas como ilustração. Segundo o autor, “as escolas, em geral, resistem a aceitar as imagens como dados importantes,

mesmo que isso seja praxe no cinema há um século” (DEMO, 2012, p. 55). Lemke (2010, p. 461), em concordância, argumenta que o que se encontra majoritariamente na tradição em educação é um cenário em que “nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.)”<sup>41</sup>. Essa resistência se dá porque a visão da multimodalidade como provedora de dados importantes impõe mudanças significativas de estilo epistemológico e de aprendizagem, uma vez que a imagem não é hierárquica como o texto impresso, não é linear, e não tem centro (DEMO, 2012), conforme demonstra a GDV. Assim sendo, a argumentação através de imagens e outras modalidades “é naturalmente mais fluida, dinâmica, movediça, o que causa pânico à escola tradicional, acostumada a ambientes rígidos” (DEMO, 2012, p. 55).

Nesse sentido, Cani e Coscarelli (2016, p. 16) ressaltam que “é fundamental que o professor promova discussões sobre os textos (sempre multimodais) que encontramos em nosso cotidiano, observando marcas constitutivas próprias em suas configurações, como intenções, cores, formatos, tamanhos de imagens, sons, dentre outros”. O cenário rígido da escola tradicional, impenetrável a novas modalidades de argumentação, não pode se perpetuar em tempos digitais. A pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos demanda um desenvolvimento de habilidades leitoras que não pode ser afastado da escola, pois “se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18). Para tal, é importante que se promova situações de ensino-aprendizagem em que se manipule e discuta textos como infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges cartuns, propagandas, etc., pelo fato de que não apenas há um propósito comunicativo na linguagem não verbal, como também na associação entre ela e a linguagem verbal (CANI; COSCARELLI, 2016). É dentro dessa visão que o multiletramento do Grupo de Nova Londres se insere, bem como a noção de orquestração da GDV de Kress e Van Leeuwen (1996).

Para além disso, ao se abordar as produções multimidiáticas,

---

<sup>41</sup> Apesar do aumento perceptível de pesquisas em multiletramento, ensino e aprendizagem de línguas e multimodalidade desde a data de publicação dos trabalhos de Lemke (2010) e Demo (2012) até o presente momento, parece-nos que ainda existe uma diferença expressiva entre o número de pesquisas desenvolvidas pela Academia e suas disseminações e aplicações de fato nas salas de aula brasileiras. Podemos perceber essa visão de multiletramentos em alguns ambientes de ensino básico de referência e em alguns professores, que normalmente também circulam em ambientes e eventos acadêmicos; no entanto, esses parecem compor uma porcentagem ainda muito pequena dentro do número total de profissionais e unidades de ensino que compõem a educação básica no Brasil.

não faz nem mesmo mais sentido, se é que em algum momento fez, falar em integrar estas outras mídias 'na' escrita. O texto pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010, p. 461-462)

O uso expressivo de ícones, emojis, imagens e sons no mundo das tecnologias digitais, no qual a vasta maioria dos alunos atuais se inserem, em especial os *smartphones* e os videogames, apresenta de maneira bem clara o quanto devemos pensar essa não-centralidade do texto escrito na comunicação no século XXI. Inclusive, no universo das tecnologias digitais, muitas vezes, “a escrita aparece na tela sujeita à lógica da imagem”<sup>42</sup> (KRESS, 2003, p.7), o que resulta em leituras que cada vez mais vão “proceder em termos da aplicação da lógica da imagem à escrita”<sup>43</sup> (KRESS, 2003, p. 166).

No entanto, seria injusto cobrar todo o exposto acima do professor sem que compreendamos que, primordialmente, é necessário que o professor esteja familiarizado tanto com os gêneros multimodais quanto com os suportes que os transmitem (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). Portanto, quando se fala em mudanças na dinâmica de ensino-aprendizagem para uma perspectiva de multiletramentos e de multimodalidade, é necessário se pensar também numa formação de professores dentro desses termos. Assim sendo, “a sensibilização desse professor para a leitura crítica de textos multimodais deveria já fazer parte do currículo para a formação dos novos professores” (TEIXEIRA, 2015, p. 152).

### 1.3.3 Tecnologias digitais, multimodalidade e aprendizagem de línguas

A aprendizagem de línguas, e em especial a aprendizagem de LA, pode se valer de grande vantagem no uso de textos multimodais. Isso porque, na compreensão de um texto multimodal, uma informação visual, como uma imagem, por exemplo, pode oferecer apoio para insumo escrito. Uma trilha sonora intensa, alegre ou de tranquila em uma cena indica em que contexto um diálogo entre dois participantes representados se dá. Uma palavra desconhecida, por sua vez, pode ser inferida graças a um subsídio visual. Com reforços e

<sup>42</sup> Tradução nossa para: “writing appears on the screen subject to the logic of the image.”

<sup>43</sup> Tradução nossa para: “reading will increasingly proceed in terms of the application of the logic of the image to writing.”



acréscimos de informação como esses, menos energia é gasta no processamento, reduzindo-se, assim, a sobrecarga cognitiva com a qual os aprendizes de LA geralmente lidam. Assim, a redundância de informações trazida pela multimodalidade permite que o insumo seja reforçado simultaneamente por diferentes canais de recepção, especificando ou ampliando o sentido (SOUZA, 2004); e a integração de diferentes informações fornece pistas contextuais para a formulação de hipóteses quanto ao insumo lexical desconhecido a partir do reconhecimento de situações prototípicas ou *frames* (Cf. 1.6.2).

Dessa forma, em um ambiente multimodal, um modo poderá compensar outro que o aprendiz não compreenda ou acrescentar uma informação com um dado que o texto verbal propriamente dito não apresente, fazendo com que a compreensão ainda possa ser alcançada. Como efeito colateral, um novo conhecimento pode surgir. Dessa forma, quanto maior o número de meios diferentes pelos quais um indivíduo aprender algo, melhor ele será capaz de compreender e reevocar aquele conhecimento. É nesse sentido que Mayer (2001) propõe que o aprendizado pode ser mais eficiente se o aprendiz se utilizar de dois ou mais meios de apresentar uma mesma informação. Um texto multimodal permite que os alunos estabeleçam representações mentais muito mais ricas, uma vez que ele oferece uma ampla variedade de pistas linguísticas e extralinguísticas, o que é de grande ajuda em qualquer tipo de aprendizagem ou aquisição de conhecimento, mas especialmente na aquisição lexical em LA. Uma vez que essas pistas diferentes são integradas, elas se complementam, ampliando a compreensão.

Seguindo essa lógica, Snyder (2008), ao tratar dos jogos de videogame, afirma que são, portanto, os elementos multimodais dos jogos que dão significado ao vocabulário e até mesmo frases inteiras apresentados por ele na língua-alvo (Cf. 1.2). Demo (2012, p. 54) complementa que “dar conta de desafios interativos e visuais assoma como habilidade/competência decisiva para os jovens nos dias atuais” e, por conta disso, “é habilidade/competência crucial saber lidar, interpretar e construir imagens e suas correlações, como movimento e cor”. Nesse sentido, as tecnologias digitais (Cf. 1.1.2), com suas diversas possibilidades discursivas multimodais, tem contribuído não apenas para o desenvolvimento do multiletramento, e em especial dos letramentos digital e multimodal, dos indivíduos desde as mais tenras idades, conforme discutimos anteriormente nessa seção; mas também, de maneira mais direta, para o aprendizado de vocabulário e, notavelmente, para a aprendizagem de itens lexicais em LA. Conforme aponta Kress (2000, p. 337), “atualmente, é impossível

compreender textos, mesmo suas partes linguísticas apenas, sem se ter uma ideia clara de como estes outros elementos podem estar contribuindo para o significado de um texto.”<sup>44</sup>

Pensando no ensino formal de língua adicional, Teixeira (2015, p.170) argumenta que

[o] ensino de um a língua estrangeira, pelo entendimento do que é língua(gem), convive com o desafio de fazer o aluno alcançar o entendimento do que se está querendo expor, para que o aprendizado da nova língua efetivamente aconteça. Isto se dá exatamente porque é o ensino de uma língua desconhecida e o aluno não poder contar com este entendimento, a partir do que é linguístico. Visto isso, poder se utilizar de outros recursos semióticos não linguísticos para alcançar este ‘entendimento’ é praticamente indispensável no ensino de idiomas.

A estratégia de aprendizagem apontada pela autora acima parece ser exatamente a mesma da qual os aprendizes lançam mão durante a leitura em língua adicional nos jogos de videogame. Consequentemente, seu resultado não poderia ser outro senão a aprendizagem de léxico em língua adicional, mesmo que incidental. Os elementos multimodais presentes nos jogos de videogame, portanto, parecem dar grande contribuição para o desenvolvimento de língua adicional, mesmo que esse não seja o objetivo desses jogos de entretenimento.

#### 1.4 Estratégias de aprendizagem

Conforme visto no capítulo anterior, os aprendizes de língua adicional se valem, seja de maneira consciente ou automatizada, de algumas estratégias para chegar à compreensão de textos com vocabulário até então desconhecido. Se a compreensão de um texto é, em primeira instância, um processamento desse texto (CARDOSO, 2016) e esse processamento é feito a partir das pistas contextuais, o entendimento de como ocorre o desenvolvimento da compreensão poderá trazer resultados mais frutíferos do que uma análise que apenas avalie o produto final da compreensão (CARDOSO, 2016). Em outras palavras, é necessário que se entenda melhor como o aprendiz gerencia o processo de aprendizagem.

Para pensar no termo ‘estratégia’ em seu sentido mais amplo, Cardoso (2016) faz um levantamento de definições em dicionários e em literaturas de outras áreas como os negócios e as forças militares. Dentre essas diferentes fontes, a autora encontra em comum a visão de estratégia enquanto atividade consciente e que se dá através de “um plano para um bom aproveitamento dos recursos (ações coordenadas), além de todos apontarem para a existência

---

<sup>44</sup> Tradução nossa para: “[it] is now impossible to make sense of texts, even of their linguistic parts alone, without having a clear idea of what these other features might be contributing to the meaning of a text.”

de objetivos específicos, a esperança de se alcançar uma meta e o planejamento cuidadoso da ação” (CARDOSO, 2016, p. 69).

Com relação às estratégias de aprendizado, a autora apresenta a definição de Pozo (1996, p. 178 *apud* CARDOSO, 2016, p. 69) que as vê como “consequências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação.” Mais além, o autor indica que, para que se possa definir o termo ‘estratégias de aprendizagem’, é necessário ainda relacioná-la a conceitos como as habilidades para o estudo e a metacognição. Dessa forma, atitudes como observar as imagens que acompanham o texto, associar o contexto apresentado a experiências anteriores, e outras discutidas anteriormente (Cf. 1.1.4; 1.2.5; 1.2.6; 1.3.2; e 1.3.3) constituem estratégias realizadas pelos jogadores para compreender as informações e aprender a língua adicional em que essas informações são apresentadas.

As estratégias de aprendizagem de línguas, especificamente, são “as ações ou comportamentos que os aprendizes usam para tornar a aprendizagem de línguas mais efetiva, eficiente e prazerosa”<sup>45</sup> (OXFORD; CROOKALL, 1990, p. 109). Nesse sentido, trata-se de todas as atitudes tomadas por um aprendiz durante o processo de aprender uma língua e que podem se relacionar a qualquer uma ou todas as quatro habilidades linguísticas – ler, escrever, ouvir e falar. Diferentemente das estratégias metodológicas de ensino tomadas pelo professor de línguas, as estratégias de aprendizagem são geradas pelo estudante, o que significa dizer que, mesmo que sejam desenvolvidas através da mediação de um professor durante o ensino formal de língua, essas ações partem do aprendiz por vontade do próprio.

As estratégias de aprendizagem de línguas adicionais tem sido um objeto de estudos e pesquisas frequentemente abordado por diversos autores em todo o mundo desde meados da década de 1970, quando os primeiros registros do conceito são encontrados, até os dias atuais. Para definir o conceito de estratégias de aprendizagem de língua adicional, Oxford (2017) revisa trinta e três definições elaboradas por autores de destaque na área, buscando chegar à definição mais precisa e observando os principais temas abordados nessas definições. Por fim, a autora conclui que

[a]s estratégias de aprendizagem de língua adicional são pensamentos e ações complexos e dinâmicos, selecionados e usados pelos aprendizes em certo grau de consciência em contextos específicos para regular os múltiplos aspectos de si mesmos (como o cognitivo, o emocional e o social). Com o propósito de (a) realizar tarefas de linguagem; (b) melhorar a performance ou uso da linguagem; e/ou (c) desenvolver a proficiência a longo prazo. As estratégias são guiadas mentalmente, mas também podem possuir manifestações físicas e, conseqüentemente, observáveis.

---

<sup>45</sup> Tradução nossa para: “language learning strategies are actions or behaviors which learners use to make language learning more effective, efficient, and enjoyable.”

Os aprendizes frequentemente usam as estratégias de modo flexível e criativo; combinando-as de várias formas, como em focos de estratégia ou correntes de estratégias; e as organizam para que estejam de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. As estratégias são ensináveis. Os aprendizes, em seus contextos, decidem quais estratégias utilizar. A adequação das estratégias depende de múltiplos fatores pessoais e contextuais.<sup>46</sup> (OXFORD, 2017, p. 48)

No entanto, é necessário que se faça uma distinção entre as destrezas aplicadas pelo indivíduo durante a interlocução e as estratégias de aprendizagem em si. A repetição mecânica de hábitos e usos de recursos, representam uma habilidade, uma destreza, mas não uma estratégia de aprendizagem. Para que se trate de uma estratégia de aprendizagem, é preciso que essas atitudes sejam tomadas dentro de um planejamento, uma sequência de ações dirigidas a um fim metacognitivo (POZO, 1996 *apud* CARDOSO, 2016). Por esse motivo, Cardoso (2016) defende que não se pode dizer que uma estratégia de aprendizagem pode ser utilizada de maneira inconsciente pelo aprendiz. Elas podem tratar-se de ações conscientes ou então automatizadas. Com isso, a autora indica que, mesmo as estratégias que não sejam conscientemente utilizadas pelo aprendiz, em algum momento foram conscientes e, de tão internalizadas, se tornaram automáticas. Ainda assim, quando a tarefa se complica ou sai da rotina prevista pelo aprendiz, ele percebe e retoma o controle consciente do processo de aprendizagem.

Oxford (1990) apresenta uma classificação das estratégias de aprendizagem de línguas que é reiterada por diversos autores (ELLIS, 1994; CARDOSO, 2016, dentre outros) como uma das mais abrangentes. A autora divide as estratégias de aprendizagem entre estratégias diretas e estratégias indiretas, conforme apresentadas no quadro abaixo.

Figura 10 - Estratégias de aprendizagem diretas e indiretas

ESTRATÉGIAS DIRETAS	Estratégias de retenção	Criação de ligações mentais
		Aplicação de imagens e sons
		Revisões eficientes
		Ações para retenção (uso de recursos cinestésicos)
Diretamente relacionadas ao	Estratégias	Prática

<sup>46</sup> Tradução nossa para: “L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors.”

processo de aprendizagem.	cognitivas	Recebimento e emissão de mensagens
		Análise e raciocínio
		Criação de estruturas de recepção ( <i>input</i> ) e produção ( <i>output</i> )
	Estratégias de compensação	Adivinhação inteligente
		Superação das limitações na produção
ESTRATÉGIAS INDIRETAS  Contribuintes aos processos de aprendizagem, porém não relacionadas diretamente a eles.	Estratégias metacognitivas	Centralização da aprendizagem (busca das prioridades)
		Organização e planejamento da aprendizagem
		Avaliação da aprendizagem
	Estratégias afetivas	Diminuição da ansiedade
		Auto encorajamento
		Controle da “temperatura” emocional
	Estratégias sociais	Formulação de perguntas
		Cooperação
		Compreensão dos sentimentos alheios

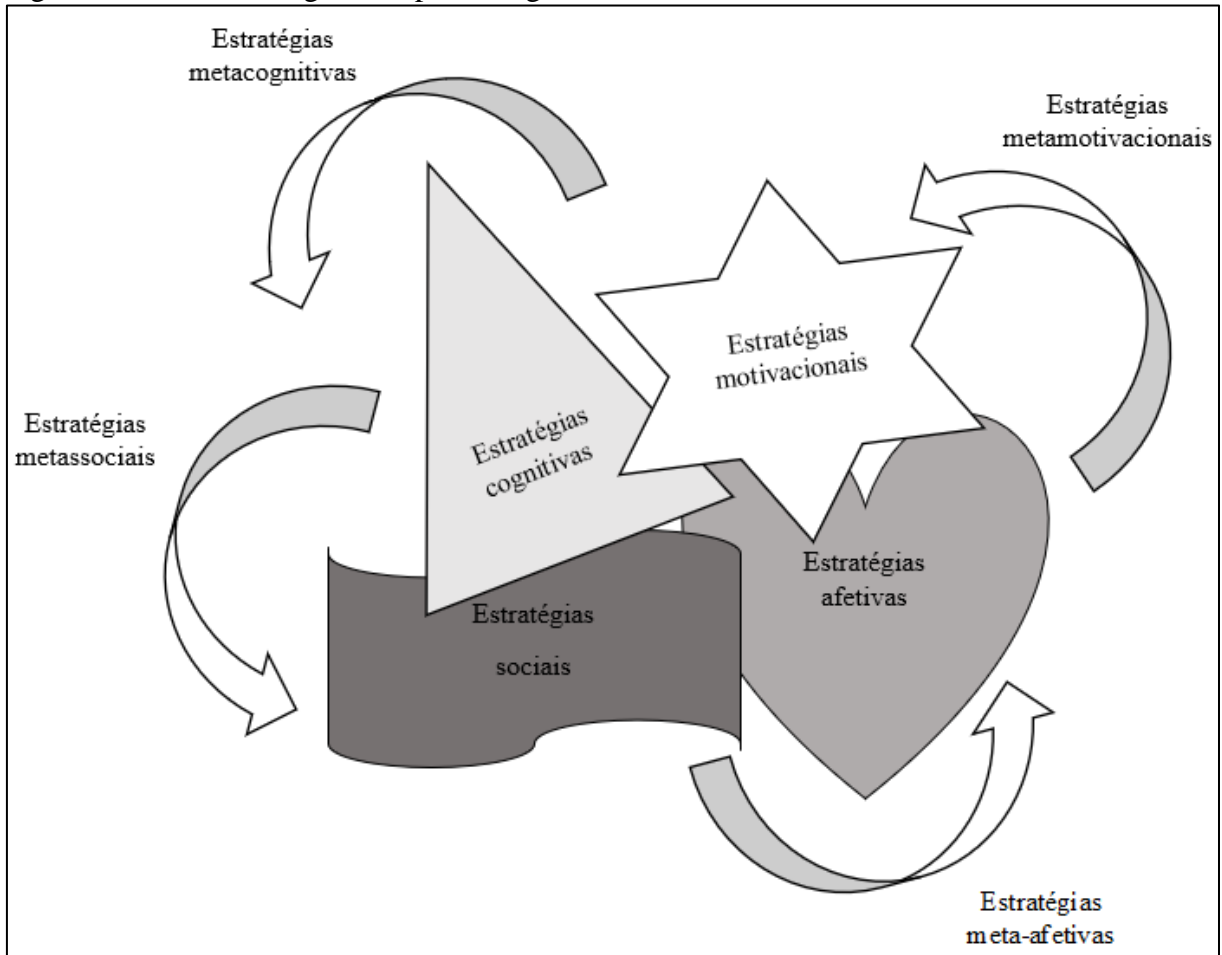
Fonte: Adaptado de Oxford (1990)

A partir dessas estratégias, Oxford (1990) lista uma série de ações tomadas pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem de uma língua. Tal listagem é utilizada até hoje por uma série de pesquisa que buscam estudar o processo de aprendizagem de línguas, em especial naqueles voltados para a aprendizagem de línguas adicionais (CARDOSO, 1997; 2016; RUSSEL, 2010; GAVRIILIDOU; MITITS, 2016; BESSAI, 2018, dentre outros). A classificação completa compilada por Oxford (1990) é apresentada no Anexo A.

Posteriormente, Oxford (2017) revisita sua classificação das estratégias, destacando que um nenhum sistema de classificação deve determinar como verdade absoluta a qual função determinada estratégia irá servir, pois os limites entre uma categoria e outra podem ser difusos e flexíveis, o que permite que as estratégias fluam livremente sobre eles e até mesmo alternem entre categorias conforme o uso que o aprendiz faça delas a partir das demandas da tarefa. Para tal, a autora apresenta uma reorganização do seu sistema de categorias, classificando as estratégias em estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas, estratégias sociais, estratégias metassociais, estratégias afetivas, estratégias meta-afetivas, estratégias

motivacionais e estratégias metamotivacionais. Nesse novo sistema de categorização, a autora não indica quais as estratégias pertencentes a cada categoria, representando as flutuações e interconexões classificatórias conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 11 - Metaestratégias de aprendizagem



Fonte: Oxford (2017)<sup>47</sup>

Para os fins da presente tese, nos deteremos às ações que se relacionem à aprendizagem em jogos de videogames, como veremos a seguir, partindo da lista de estratégias apresentadas na classificação de Oxford (1990), porém tendo em mente as possíveis flutuações e alternâncias entre categorias apresentadas em Oxford (2017).

#### 1.4.1 O uso de estratégias de aprendizagem em videogames

Os jogos de videogames, devido à sua natureza ativa e interativa, podem, implicitamente, encorajar e estimular seus usuários a adotar uma gama de estratégias de

<sup>47</sup> Tradução nossa do original em língua inglesa.

aprendizagem de línguas, promovendo “iniciativa, motivação, auto direcionamento e habilidade” (OXFORD; CROOKALL, 1990, p. 109). Ao analisar o uso de estratégias de aprendizagens em jogos e simulações, Oxford e Crookall (1990) enumeram oito vantagens que essas atividades trazem no que tange ao encorajamento do aprendiz. Dentre elas, destacamos aquelas que podem ser aplicadas como estratégias de aprendizagem utilizadas por jogadores durante o ato de jogar videogames apresentados em uma língua que não dominam, em especial no caso dos videogames do gênero RPG.

Primeiramente, os jogos de videogame proporcionam o envolvimento ativo do aprendiz, que leva ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, como atenção e foco. Esse envolvimento acentuado se deve ao fato de que os jogadores veem as situações do jogo como “situações comunicativas ‘reais’ e significativas de fato, no lugar de apenas um exercício acadêmico”<sup>48</sup> (OXFORD; CROOKALL, 1990, p. 111). Essa percepção do ambiente virtual do jogo os levará, particularmente, ao uso de estratégias sociais relativas a praticar naturalmente como interagir com os outros, através dos pedidos de clarificação/verificação, pedir correção e cooperar com colegas.

Em segundo lugar, com os jogos, o aprendiz se sente encorajado a assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem, o que faz com que ele se perceba como responsável pela condução de seu processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia. Tal visão de si mesmos se relacionará em especial com o uso de estratégias metacognitivas, uma vez que o aprendiz se sentirá mais encarregado da criação e aproveitamento de oportunidades de se comunicar para que possa alcançar seus objetivos informacionais.

Como uma terceira vantagem, os jogos de videogame, especialmente os de RPG, “fornecem uma grande quantidade de insumo que pode ser compreendido devido ao contexto significativo e engajador da atividade”<sup>49</sup> (OXFORD; CROOKALL, 1990, p. 111). Mais além, os autores destacam que esse insumo fornecido pelo jogo se dá “no nível do discurso – i.e., acima do nível das palavras individuais ou frases isoladas –; e se dá em falas conectadas e contextualizadas, que incorporam diversos tipos de funções da linguagem”<sup>50</sup> (OXFORD; CROOKALL, 1990, p. 111-112). Assim sendo são realizadas estratégias como a prática natural, ao utilizar a língua adicional em situações realísticas com grandes quantidades de insumo significativo; estratégias de retenção e memória, “utilizadas não apenas para inserir

---

<sup>48</sup> Tradução nossa para: “a ‘real’ and meaningful communication situation on its own right, not just an academic exercise.”

<sup>49</sup> Tradução nossa para: “simulation/gaming provides large quantities of input, which can be understood because of the meaningful and engaging context of the activity.”

<sup>50</sup> Tradução nossa para: “This input is at discourse level – i.e., above the level of single words or isolated sentences; it is connected, contextualized speech embodying all sorts of language functions.”

uma nova informação na memória, mas também para revoca-los rapidamente quando necessário”; e estratégias de compensação, como adivinhar significados a partir do contexto.

Em quarto lugar, os jogos permitem que o aprendiz pratique o uso de diferentes formas linguísticas e julgue quais as melhores escolhas em cada situação de uso, se valendo de estratégias cognitivas para tal. Apesar de, em algumas situações de uso da linguagem, certas formas serem claramente mais apropriadas que outras, em muitos outros casos o aprendiz dispõe de várias formas igualmente apropriadas dentre as quais precisa escolher. O jogador precisará analisar mais profundamente qual, dentre essas opções possíveis, será a melhor para seus objetivos comunicacionais e interesses de resultados em cada interação, o que torna o ambiente dos videogames um campo rico para o desenvolvimento e prática de estratégias de metacognição e de pensamento estratégico comunicacional.

A quinta vantagem dos jogos de videogame para a aprendizagem de línguas é que, caso o aprendiz cometa erros na forma ou no significado, as consequências de errar são baixas. Assim sendo, qualquer gafe de comunicação cometida durante o jogo, apesar de serem reais e significativas dentro do jogo, não possuem efeitos graves fora dele, o que faz com que o aprendiz assuma mais riscos com tranquilidade, sem o medo de receber punições ou críticas. Dessa forma, os videogames oferecem vantagens ao aprendiz de língua adicional relativas à redução da ansiedade e o aumento dos sentimentos positivos em relação à língua e da autoconfiança. Esses resultados são objetivos das estratégias afetivas de aprendizagem, como assumir riscos, reduzir a ansiedade, realizar auto encorajamento e ganhar autoconfiança.

Uma sexta contribuição é que, durante o ato de jogar, os participantes são encorajados a se comunicar mesmo quando eles acreditam que seu conhecimento e competência linguísticos são menores que o mínimo necessário para conseguir estabelecer a interlocução com sucesso. Assim, os aprendizes se veem obrigados a lançar mão de estratégias de compensação, quando em outras situações eles simplesmente evitariam se comunicar na língua adicional. Algumas estratégias de compensação utilizadas durante os jogos de videogame são tentar adivinhar o significado de palavras ou frases desconhecidas e a observação de sinônimos, gestos e perífrases utilizadas pelo interlocutor. O ambiente de jogo estimula o uso de estratégias de compensação de maneira especialmente interessante, uma vez que, por um lado, a tolerância a erros típica dos videogames, ajuda o desenvolvimento de autoconfiança do aprendiz para assumir riscos e usar as estratégias de compensação, como discutido anteriormente, e, por outro, as pressões de tempo realísticas da interação comunicacional simulada nos jogos “encoraja os aprendizes a usar a língua alvo rapidamente, tornando então as estratégias de



compensação uma necessidade no lugar de um luxo”<sup>51</sup> (OXFORD; CROOKALL, 1990, p. 112).

Por fim, os videogames estimulam os jovens e adultos a brincar com a simbologia da linguagem, uma vez que o ato de jogar e brincar distancia a aprendizagem de línguas do mundo acadêmico tradicional e a aproxima do âmbito do prazer e diversão, similar àquele em que as pessoas aprendem sua língua materna. Apesar do processo de aprendizagem de primeira língua ter diferenças em comparação à aprendizagem de línguas adicionais, os jogos conseguem trazer aos jovens e adultos “um toque da velha e já há muito esquecida mágica da descoberta”<sup>52</sup> (OXFORD; CROOKALL, 1990, p. 112). Prazer, diversão e descoberta são características de todas as estratégias de aprendizagem, de acordo com Oxford e Crookall (1990), e são características básicas dos jogos de videogame, principalmente daqueles do gênero RPG (Cf. 1.2).

O uso de estratégias de aprendizagem realizado pelos jogadores aprendizes de inglês como língua adicional durante o ato de jogar videogames de RPG parece se direcionar mais à aprendizagem de vocabulário e de leitura. Por essa razão, o uso de estratégias de aprendizagem sob essas duas perspectivas é abordado nas duas subseções a seguir.

#### 1.4.2 Estratégias na aprendizagem de vocabulário em língua adicional

O vocabulário é um dos fatores da linguagem mais percebido pelos aprendizes de língua adicional como indicativo de grau de fluência e de grau de facilidade para aprendê-la (Cf. 1.5). Quanto maior a distância, em termos de famílias linguísticas, entre a língua materna do aprendiz e a língua adicional, mais difícil essa será considerada pelo aprendiz no que tange ao aprendizado de vocabulário, e mais úteis serão as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 2017). Mais além, questões relacionadas ao aprendiz, como seu estilo de aprendizagem, experiência de vida, interesses e motivação, e questões relacionadas ao ambiente, como o apoio de outras pessoas, os materiais e tecnologias disponíveis, oportunidades para praticar e usar a língua e o nível de prestígio social que aquela língua possui, também serão fatores importantes para essa percepção do aprendiz quanto o grau de dificuldade ou facilidade de uma língua adicional em comparação com a sua língua materna.

---

<sup>51</sup> Tradução nossa para: “the realistic time pressures of simulation/gaming encourage learners to use the target language rapidly, thus making compensation strategies a necessity rather than a luxury.”

<sup>52</sup> Tradução nossa para: “a touch of the old, long-forgotten magic of discovery.”

Independentemente do grau de dificuldade que uma língua pareça ter para o aprendiz, a aprendizagem de língua “só pode ocorrer com ajuda de uma certa quantidade de uso”<sup>53</sup> (OXFORD, 2017, p. 245). Um indivíduo que nunca utiliza a gramática e o vocabulário da língua alvo terá grandes dificuldades em retê-la. Assim sendo, a aprendizagem de uma língua adicional está altamente condicionada ao contato e uso extensivo do vocabulário e outros aspectos linguísticos. Em tempo, a performance do falante para ler, ouvir, falar e escrever depende em larga escala do conhecimento lexical extensivo e facilmente acessível (GRABE, 1988; NATION, 1990; OXFORD, 2017).

As estratégias de aprendizagem voltadas para o vocabulário podem facilitar o ganho de repertório linguístico e o desenvolvimento de um rápido acesso cognitivo a esse léxico para uso em quaisquer das quatro habilidades linguísticas. Isso porque as estratégias de aprendizagem de vocabulário facilitam o desenvolvimento de esquemas cognitivos nos quais os itens lexicais são ancorados (OXFORD; SCARCELLA, 1994; Cf. 1.6.1). Nesse sentido, conhecer uma palavra vai muito além de conhecer sua acepção no dicionário, mas saber reconhecer suas diferentes nuances e possibilidades de aplicação e interpretação. Por esse motivo, a aprendizagem de vocabulário deve se dar de maneira sistemática e interconectada como uma rede (OXFORD, 2017), uma vez que a mente armazena as palavras como um todo organizado e interconectado e não como uma lista de palavras (NATION, 1990). Para tal, várias exposições à palavra ou expressão em diferentes contextos são necessárias até que elas sejam aprendidas (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

As estratégias de aprendizagem são frequentemente utilizadas no encontro do aprendiz com vocabulário desconhecido na língua adicional porque “a aprendizagem de línguas em geral e a aprendizagem de vocabulário mais especificamente são tarefas de resolução de problemas em diferentes níveis de complexidade”<sup>54</sup> (OXFORD, 2017, p. 258). Durante a feitura de uma tarefa difícil, o aprendiz precisa utilizar estratégias de resolução de problemas. Ao se deparar com uma nova palavra durante a leitura, por exemplo, o leitor busca resolver o problema da falta de compreensão da palavra através de estratégias como buscar a palavra desconhecida em um dicionário, integrar as definições do dicionário ao contexto em que a palavra desconhecida foi encontrada e checar as colocações e complementações, as partes do discurso e amplitude do significado (OXFORD, 2017).

---

<sup>53</sup> Tradução nossa para: “(...) language learning can *only* occur with the help of some amount of use.”

<sup>54</sup> Tradução nossa para: “Language learning in general and vocabulary learning in specific are problem-solving tasks at different levels of complexity.”

No entanto, é importante observar que essa e outras estratégia de aprendizagem de vocabulário, bem como qualquer outra estratégia de aprendizagem, não será necessariamente efetiva para todo e qualquer aprendiz. Questões como “estilo de aprendizagem, idade, estágio de desenvolvimento, gênero, experiência educacional, cultura e outros fatores influenciam a eficácia das estratégias”<sup>55</sup> (OXFORD, 2017, p. 255). Com isso em mente, Oxford (2017) descreve as principais estratégias de aprendizagem relativas ao vocabulário.

A primeira estratégia de aprendizagem indicada pela autora é a criação intencional de associações. Essas associações se dão através de criação de analogias ou da ligação das palavras novas com palavras ou conceitos relevantes já existentes no arcabouço de esquemas na mente do aprendiz. Dentro dessa estratégia, é necessário ainda a estratégia de atenção seletiva, uma vez que é impossível fazer associações significativas sem se atentar à informação a sua disposição (OXFORD, 2017). Algumas possibilidades dentro da estratégia de criação intencional de associações são a técnica mnemônica, em especial a associação de palavras-chave com sons; a elaboração redes e mapas semânticos, grades semânticas, diagramas, e dicionários ou listas de vocabulário personalizadas; e percepções cinestésicas ou táteis, para associar as palavras com movimentos físicos – como é feito no método de ensino *Total Physical Response* – e na associação de palavras a objetos.

Outra estratégia de aprendizagem de vocabulário é a produção de frases. Nela, o aprendiz, mesmo que iniciante, busca elaborar ele próprio frases em que utilize a palavra ou expressão nova durante a comunicação. Desse modo, o vocabulário é apreendido tanto através das habilidades receptivas – ler e ouvir –, quanto durante o uso nas habilidades produtivas – escrever e falar.

Como exemplificado anteriormente, o uso de dicionário também pode ser uma estratégia de aprendizagem, se feito de maneira consciente. Isso significa dizer que, no lugar de ensinar prescritivamente o uso do dicionário sempre que o aprendiz não souber uma palavra, cabe ao aprendiz a escolha de quando consultar o dicionário e quando não há essa necessidade. Um exemplo dessa diferença de abordagens do dicionário é o seu uso durante a leitura, quando esta é truncada de fato pelo desconhecimento da palavra, ou seja, quando outras estratégias de leitura (Cf. 1.4.3) não dão conta da compreensão apesar desse vocábulo; no lugar de se consultar o dicionário a cada palavra nova encontrada, interrompendo assim o fluxo de compreensão do texto. Os dicionários também podem ser utilizados como estratégia consciente de aprendizagem dentro da estratégia de produção de frases mencionada

---

<sup>55</sup> Tradução nossa para: “Learning style, age, developmental stage, gender, educational background, culture, and other factors influence strategy effectiveness.”

anteriormente. Por fim, a instalação de dicionários eletrônicos em *smartphones*, *tablets* e *IPads* também podem ser considerada uma estratégia de aprendizagem, para a busca instantânea de palavras pelo aprendiz, desde que respeitadas as questões já mencionadas.

A adivinhação contextual também é uma estratégia de aprendizagem de vocabulário. Por vezes, ela pode passar um tanto quanto despercebida pelo aprendiz pelo fato de que um contexto rico (Cf. 1.3) permitir uma utilização automatizada dessa estratégia. Ainda assim, como discutido no início dessa seção, a realização automatizada de uma estratégia não significa que a percepção do vocábulo e uma tentativa de compreensão não ocorreram; ao contrário, demonstra que o processamento cognitivo daquela palavra foi feito com sucesso através de um processo que, de tão habitual ao aprendiz, seu uso já foi internalizado (CARDOSO 2016). O foco do aprendiz na palavra nova ocorre, sendo realizada a estratégia de aprendizagem de vocabulário de maneira automatizada, sendo esse uso automatizado, inclusive, um dos objetivos máximos do ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Para a confirmação do uso dessa estratégia em pesquisas sobre a aprendizagem de língua, é interessante a checagem subsequente dessas adivinhações através de perguntas de entrevista e testes que elicitam a introspecção do aprendiz a respeito de seu processo de compreensão daqueles itens lexicais.

Uma outra estratégia para a aprendizagem de vocabulário em língua adicional é a de repetição de roteiro, que consiste na criação de hábito através da repetição de ações, o que pode ser realizado tanto nas habilidades orais quanto nas escritas. Algumas questões referentes a essas estratégias que deve se levar em consideração, e que ainda necessitam de maiores investigações científicas, para que não se transforme na simples memorização de listas de palavras descontextualizadas são (a) o número de repetições necessárias para se recordar de uma lista de palavras, (b) o número de palavras ideais a serem estudadas de cada vez, (c) o *timing* para a repetição e (d) a repetição silenciosa *versus* a repetição em voz alta (GU, 2003 *apud* OXFORD, 2017).

Por fim, a observação da formação de palavras também compõe uma estratégia para a aprendizagem de vocabulário em língua adicional. Analisar formalmente como as palavras se dividem entre afixos e radicais, tanto em uma perspectiva lexicográfica quanto etimológica traz grandes contribuições para a compreensão de uma palavra nova, bem como facilita seu ancoramento na mente do aprendiz e acesso para uso posterior.

É importante destacar que o uso de estratégias de aprendizagem de vocabulário deve ser feito sempre de maneira interligada e contextualizada. O uso dessas estratégias de maneira isolada, apesar de frequente em muitos ambientes formais de aprendizagem de língua

adicional, é ilógico e mesmo contraproducente (WANG, 2015). Portanto, para a expansão de vocabulário em língua adicional, os aprendizes devem intencionalmente utilizar as estratégias em conjunto, no lugar de utilizá-las isoladamente, durante a interação com pares mais competentes. Mais além, os aprendizes devem, constantemente, buscar formas de interagir na língua adicional em contextos autênticos, e observar atentamente a natureza desses contextos (OXFORD, 2017).

Muitas das estratégias descritas acima relacionam-se, direta ou indiretamente, com estratégias de leitura. Leitura e aquisição de vocabulário são uma relação frequente e altamente produtiva dentro da aprendizagem de línguas adicionais. Assim sendo, as estratégias de aprendizagem de línguas adicionais relacionadas à leitura são abordadas na subseção a seguir.

#### 1.4.3 Estratégias de aprendizagem na leitura em língua adicional

A leitura é um processo complexo e influenciado por fatores culturais e individuais. Isso faz com que os leitores em língua adicional por vezes precisem desenvolver uma consciência do processo de leitura que os permita identificar suas presunções culturais daquelas da cultura alvo, e também as suas questões individuais, no que diz respeito ao seu contexto social, como classe social, gênero, religião, idade, nível educacional e personalidade. (OXFORD, 2017). Todas essas questões culturais e individuais irão influenciar na maneira como lemos.

O hábito de ler em língua adicional ensina aos aprendizes as convenções daquela língua, além de ajudá-los a compreender como os valores e crenças daquela cultura moldam o uso da língua (KERN, 2012). Por esse motivo, associado ao fato de que a leitura permite que o próprio aprendiz dite o ritmo de recebimento e processamento das informações, não é de se surpreender que as estratégias de leitura sejam justamente as mais pesquisadas cientificamente dentre as quatro habilidades (OXFORD, 2017). Esse favorecimento talvez se dê pelo fato de as estratégias de leitura serem as mais fáceis de serem observadas e também devido à valorização da leitura no contexto formal acadêmico (KALANTZIS *et al.*, 2016). A leitura é “um processo ativo e não-linear em que os criam e testam hipóteses e usam os seus conhecimentos de mundo e linguísticos (e.g., vocabulário e gramática) para compreender o sentido”<sup>56</sup> (OXFORD, 2017, p. 273). Dessa forma, apenas o conhecimento de gramática e vocabulário na língua adicional não serão suficientes para garantir a compreensão do sentido,

---

<sup>56</sup> Tradução nossa para: “Reading is an active, nonlinear process in which readers make and test hypotheses and use world knowledge and linguistic knowledge (e.g., vocabulary and grammar) to understand meaning.”

sendo necessário que o aprendiz veja esses elementos em ação, com suas possíveis aplicações, contextos e nuances; e a leitura oferece essas experiências ao aprendiz (Cf. 1.5.2).

Assim sendo, a leitura é uma grande aliada na aprendizagem de língua adicional. E a compreensão leitora é expandida quando o indivíduo reflete ativamente sobre o que está lendo (SCARCELLA; OXFORD, 1992). Portanto, o uso de estratégias de aprendizagem para a leitura em língua adicional será de grande contribuição para o desenvolvimento do aprendiz na língua alvo. Oxford (2017) descreve as principais estratégias de aprendizagem relativas à leitura, conforme apresentado a seguir.

A primeira estratégia que o aprendiz pode adotar é a transferência de suas habilidades de leitura em língua materna para a leitura em língua adicional. No entanto, apesar de possível transferir algumas habilidades já desenvolvidas em uma língua para a outra, isso não significa dizer que todas as habilidades do leitor funcionarão perfeitamente na leitura em outra língua. Por esse motivo, é necessário que o leitor execute essa estratégia de maneira metacognitiva, justamente observando quais habilidades funcionarão de modo similar e quais não são possíveis na língua adicional. Além disso, a transferência de habilidades leitoras de uma língua para a outra só será possível ao aprendiz quando ele já possuir algum conhecimento na língua adicional, um certo nível mínimo de proficiência.

Uma outra estratégia, cada vez mais usada e automatizada pelos aprendizes da geração conectada (Cf. 1.1.2), é o aproveitamento das oportunidades que a conexão globalizada traz para o contato e uso na língua adicional. A compreensão e comunicação dentro das tecnologias globalizadas é um dos principais propósitos de se estudar uma língua adicional (CRYSTAL, 1997). Em especial, esse será o caso para a aprendizagem do inglês como língua adicional, por essa ser a língua global<sup>57</sup>. Com a expansão da cibercultura e da interatividade (Cf. 1.1.1), há um aumento do contato entre indivíduos e grupos de diversas partes do mundo, o que acarreta um aumento no acesso a mídias na língua adicional que o aprendiz almeja. Esse aumento de acesso torna o processo de aprendizagem de leitura na língua adicional mais similar ao processo de aprendizagem de leitura em uma segunda língua<sup>58</sup> do que no passado

---

<sup>57</sup> Crystal (1997) defende que o inglês se tornou a língua global, uma vez que é a língua utilizada não apenas pelos principais países produtores de cultura e tecnologia na Era Digital, como também como língua de meio entre interlocutores falantes de diferentes línguas maternas, seja no meio digital ou pessoalmente.

<sup>58</sup> De acordo com Crystal (1997), uma segunda língua (L2) é um complemento da primeira língua do indivíduo (L1, ou seja, a língua materna) quando essa L2 é necessária como meio de comunicação dentro da comunidade em que a pessoa vive. A língua adicional, por outro lado, é aquela que o indivíduo aprende para se comunicar também, mas que não é um meio de comunicação oficial dentro da comunidade em que essa pessoa vive, mas sim para se comunicar com outras comunidades. Nesses casos, a língua adicional pode ser a L1 dessas outras comunidades, ou não ser a L1 de nenhum dos dois lados, sendo usada como língua de intermédio entre as duas comunidades para tornar a comunicação entre elas possível. No contexto brasileiro, por exemplo, o inglês é

(OXFORD, 2017). No entanto, por se tratar de uma língua adicional e não de uma segunda língua, é necessário que o uso dessa estratégia se dê de modo metacognitivo, tal como a estratégia anterior, em que o aprendiz procure identificar as presunções culturais de sua língua materna em comparação com as culturas em que a língua adicional alvo se dá.

Para compreender a terceira estratégia para a leitura apontada por Oxford (2017), é necessário discutir, primeiramente, como as informações são obtidas durante o processo de leitura. Três modelos têm sido apontados e adotados na literatura: ascendente (também conhecido pelo termo em inglês *bottom-up*), descendente (do inglês *top-down*) e o interacional. A diferença entre esses três modelos está na quantidade de foco dado texto ou ao leitor no que diz respeito à base de onde as informações são retiradas durante o processo de leitura. No modelo ascendente, propõe-se que as informações vêm do texto e são recebidas, então, pelo leitor, que exerceria um papel passivo nesse processo. A compreensão seria o resultado da decodificação da mensagem redigida no texto. Por outro lado, no modelo descendente, propõe-se que a leitura é um ‘jogo de adivinhação psicolinguístico’ (GOODMAN, 1967) em que o leitor tem papel ativo e a leitura é vista como um processo seletivo. Assim sendo, o texto ofereceria “pistas linguísticas mínimas disponíveis selecionadas a partir de um insumo perceptual com base nas expectativas do leitor”<sup>59</sup> (GOODMAN, 1967, p. 126). Conforme essas pistas vão sendo processadas, o leitor toma decisões com base nas suas experiências anteriores e seu conhecimento de mundo, criando hipóteses que vão sendo confirmadas, rejeitas ou refinadas na continuação da leitura (CARRELL, 1988). Finalmente, o modelo interativo entende os dois modelos anteriores, ascendente e descendente, como complementares, no lugar de excludentes. Dessa forma, o leitor competente é capaz de alternar entre foco ascendente e descendente, uma vez que ambos são necessários para a compreensão de um texto. Conforme o processo de leitura vai se desenrolando, o leitor compensa os déficits em determinada fonte de informação, por exemplo na decodificação do texto, se apoiando mais em outra fonte, como o seu conhecimento de mundo, e vice-versa (STANOVICH, 1981). Consequentemente, na visão do modelo interativo, a leitura envolve tanto as informações na página impressa – em um processo perceptivo – quanto as informações que o leitor traz para o texto – seu conhecimento prévio (MOITA LOPES, 1996). A visão da leitura como um processo interativo, com movimentos ascendentes e descendentes, será a adotada na presente pesquisa.

---

aprendido como uma língua adicional, enquanto em alguns países, como Camarões, Índia e África do Sul, ele é aprendido como segunda língua.

<sup>59</sup> Tradução nossa para: “available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader’s expectation.”

De acordo com OXFORD (2017), a preferência do aprendiz de língua adicional pelo uso de estratégias mais voltadas para o modelo ascendente, descendente ou um meio termo entre os dois usos vai depender de seu estilo pessoal de aprendizagem. Os aprendizes com um estilo mais analítico tenderão a adotar estratégias mais voltadas para o processamento ascendente, enquanto aqueles que tiverem um estilo mais holístico tenderão a preferir estratégias descendentes. Ainda assim, a autora reforça que os processamentos ascendente e descendente não devem ser considerados funções separadas, e que eles são melhores entendidos como um contínuo, tal qual defende o modelo interativo de leitura.

Algumas estratégias relevantes que envolvem o processamento descendente, segundo Oxford (2017), incluem a inferência do significado com base no conhecimento de mundo e contexto apresentado pelo texto, a previsão do que virá em seguida através do conhecimento de mundo e contexto, uso de imagens para ativar o conhecimento prévio, e o uso de *skimming* – uma estratégia de leitura em que o leitor lê o texto rapidamente e sem se prender a detalhes e palavras, de modo a identificar a ideia geral do texto. Além dessas, outras estratégias que também envolvem o processamento descendente são a percepção da estrutura do texto e do gênero textual, a tentativa de resumir o texto através de traduções generalizadas na língua materna, e monitorar a compreensão do texto ao longo da leitura.

No entanto, o uso do conhecimento prévio e de mundo não deve ser feito de maneira indiscriminada, acrítica e sem alguma confirmação do texto para as hipóteses levantadas pelo leitor. Por esse motivo, o uso de estratégias relacionadas ao modelo ascendente também é importante para uma compreensão que corresponda de fato ao texto. Dentre essas estratégias estão a busca pelo significado de algumas palavras em dicionários ou glossários – o que deve ser feito apenas como último recurso para itens lexicais que, de fato, trunquem a compreensão do texto, e não a todo momento – e a solicitação de clarificação de uma determinada informação não compreendida no texto para um par mais competente.

A escolha mais por estratégias ascendentes ou mais por estratégias descendentes não determina um leitor mais fraco ou mais proficiente. Diversas pesquisas (BLOCK, 1986; ANDERSON, 1991; PARAN, 1997; ZHANG, GU e HU, 2008; GRABE, 2009) já concluíram que os leitores mais eficientes são aqueles que intercalam entre estratégias ascendentes e descendentes ao longo do processo de leitura de um texto, e até mesmo estratégias que consideram informações do texto e do conhecimento prévio do leitor ao mesmo tempo. Os leitores menos eficientes, segundo essas pesquisas, tendem a se prender a um ou poucos tipos de estratégias e empregá-las a todo momento, por exemplo buscando o significado de muitas palavras do texto, no caso de uma estratégia ascendente, e apoiando-se e premissas de sua



cultura materna que não se confirmam no texto em língua adicional, no caso de uma estratégia descendente. Nesse sentido, Anderson (1991) destaca que os melhores leitores entre os indivíduos participantes de sua pesquisa eram aqueles que orquestravam e monitoravam estratégias mais efetivamente. Esses indivíduos sabiam escolher entre estratégias tanto ascendentes quanto descendentes conforme cada demanda ou tarefa. Isso significa que não é suficiente conhecer as estratégias ou usá-las em grande quantidade, o leitor precisa ser capaz de saber aplicá-las estrategicamente.

Dessa forma, a metacognição possui um papel fundamental no uso de estratégias para a leitura em língua adicional. As estratégias metacognitivas gerenciam as escolhas inteligentes entre interpretações ascendentes e descendentes do texto, através do estabelecimento de objetivos, monitoramento da compreensão, atenção a informações relevantes, inibição de outras informações, ativação do uso consciente das estratégias pertinentes a cada situação e ajustes no uso das estratégias conforme as demandas para a interpretação do texto (GRABE, 2009). Os melhores leitores, segundo o autor, são aqueles que utilizam uma abordagem mais metacognitiva do texto.

Por fim, múltiplos fatores podem influenciar a efetividade de uma estratégia de leitura. Dentre esses fatores, se destacam a interação entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor, o cenário em que o texto e a leitura se dão, o nível da leitura, e a natureza da língua materna e da língua adicional. Essas questões podem mudar o curso de ação do leitor e variar o seu ritmo de leitura, e, por esse motivo, também devem ser levadas em consideração durante o processo de leitura em língua adicional.

### **1.5 Aquisição incidental de léxico**

Durante o processo de compreensão em língua adicional, o contexto em que determinado vocábulo se apresenta é de grande importância para a sua inferência. A compreensão de um item lexical, vai muito além de uma acepção retirada de um dicionário, sendo seu sentido formado para o leitor através de um processo interacional realizado entre o vocábulo e o contexto em que se encontra (LEFFA, 2000). Em sua pesquisa sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes de inglês como língua adicional durante a compreensão oral, Cardoso (1997) conclui que os indivíduos que apresentam maior dificuldade na aprendizagem dessa língua adicional são justamente aqueles que se prendem a identificação de itens lexicais em isolado. Por outro lado, os participantes que não se prendiam a palavras isoladas, buscando o sentido geral do texto, eram os alunos com maior

facilidade de aprendizagem e melhores resultados no processo de aprendizagem de inglês como língua adicional.

Dessa forma, o contexto, tanto no nível textual quanto no nível situacional, indicará ao interlocutor quais das nuances possíveis ao vocábulo se está utilizando ali. No contexto textual, para que a compreensão seja possível, é necessário um nível mínimo de competência lexical que envolva, por um lado, uma dimensão quantitativa, onde o conhecimento de um conjunto de palavras básicas de alta frequência permite a busca de significados de outras palavras de baixa frequência, e, por outro lado, uma dimensão qualitativa, no sentido de que contemple a profundidade desse conhecimento (SCARAMUCCI, 1995 *apud* SOUZA; BRAGA, 2007). Já no contexto situacional, elementos da interação como objetos encontrados na cena, expressões faciais e gestuais do interlocutor, sons, cheiros, dentre outros, trarão significados e sentidos para aqueles itens lexicais utilizados no texto verbal apresentado (Cf. 1.3).

Cabe ressaltar que a aprendizagem de vocabulário em LA não pode se dar como uma mera transposição de etiquetas. Muitas vezes, não há uma correspondência lexical exata entre a LM do aprendiz e a LA aprendida. Isso porque, cada cultura desenvolverá o léxico de sua língua de acordo com as necessidades comunicacionais específicas daquela comunidade, que nem sempre serão as mesmas em comparação a outras sociedades. Portanto, uma parte importante do desenvolvimento de vocabulário em língua adicional é a percepção do aprendiz de que ele precisa formar uma conceptualização do termo que lhe é apresentado, com base nas informações apresentadas pelo contexto em que ele se dá, no lugar de simplesmente tentar buscar uma tradução para aquele vocábulo em sua língua materna.

Por vezes, a resistência por parte de alguns aprendizes a participar das atividades propostas em sala de aula de LA, especialmente a de nível iniciante, se dá pelas crenças desses de que não possuem uma quantidade de vocabulário suficiente para poderem realizá-las com sucesso, e de que precisam que o professor lhes traduza todas as palavras (FREITAS; PESSOA, 2008). Essas crenças podem os levar não apenas ao desengajamento das atividades propostas, mas até mesmo a um desestímulo à aprendizagem da LA e desistência por completo de aprendê-la. Assim sendo, se, por um lado, é necessário desfazer as crenças comuns aos aprendizes, por outro, é de extrema importância que eles tenham mais oportunidades de expansão de vocabulário do que estão tendo atualmente com as poucas horas semanais de instrução formal.

### 1.5.1 Aquisição incidental

Durante o desenvolvimento da competência lexical, a aprendizagem de vocabulário pode se dar de maneira intencional ou incidental. A aprendizagem intencional é aquela desenvolvida formalmente, através de planejamento e pretensão de se conhecer determinado vocabulário da língua, enquanto a aprendizagem incidental é uma aquisição natural de vocabulário, que não fora planejada ou pretendida (LEFFA, 2000). Dessa forma, na aquisição incidental, um item lexical é aprendido sem que esse seja o objetivo específico ou o foco exclusivo da atenção em uma atividade, sendo, portanto, um subproduto do foco previsto (BASSO, 2007, p. 98).

Hulstijn (2001) define que, enquanto na aprendizagem intencional há uma tentativa deliberada de memorizar um item lexical e as regras gramaticais em que ele se envolve, na aquisição incidental, o aprendiz é exposto a uma variedade de atividades comunicativas que acabam resultando em um aprendizado sem que ele faça um esforço consciente. No entanto, Souza (2007) destaca que o aprendizado incidental é uma atividade que envolve sim a tomada de decisões conscientes do aprendiz no sentido de aprender palavras novas ao se deparar com vocabulário desconhecido, mesmo que esse processo ocorra durante a leitura de um texto que não lhe fora proposto para esse fim ou dentro de um ambiente formal de ensino, mas sim selecionado por escolha própria, por interesses outros. Desse modo, “o aprendizado incidental pode ocorrer sempre que o leitor considera o contexto, seja ele linguístico ou extralinguístico, para a inferência do significado de uma palavra desconhecida” (SOUZA, 2007, p. 43). Por exemplo, durante um jogo de videogame, um objeto específico, como uma espada de alumínio, pode ser apresentado através de texto escrito ao mesmo tempo sua imagem é exibida. Somado a isso, o jogador pode manipular a espada através de seu personagem, ouvindo os sons que produz ao movimentá-la, os efeitos que causa em outros personagens ou objetos do cenário ao ser utilizada contra eles, os tipos de movimentos que pode fazer com ela e até mesmo testando sua resistência e durabilidade ao desferi-la contra o fogo, a água ou objetos de materiais mais resistentes como pedras e armaduras de ouro vestidas por inimigos. Todas essas informações linguísticas e extralinguísticas farão com que o jogador compreenda os itens lexicais ‘espada’ e ‘alumínio’ (Cf. 1.3.3; e 1.6).

Partindo dessas proposições, o ensino formal de LA pode se dar através de metodologias que propõem atividades de ensino e aquisição implícitas, nas quais a atenção do aprendiz não está voltada diretamente ao aprendizado de palavras mas, ainda assim, este ocorre, ou explícitas, constituídas de estratégias e métodos de ensino que apresentam

atividades voltadas especificamente à expansão do conhecimento lexical (SOUZA; BRAGA, 2007). No entanto, independente da metodologia adotada em uma aprendizagem formal, a sala de aula não tem como dar conta de fornecer ao aluno todo o conhecimento necessário (SOUZA, 2007) devido à sua restrição de tempo de duração. Na realidade, os alunos encontram outras oportunidades de contato com a língua adicional e sua aprendizagem para além dos espaços formais de ensino (Cf. 1.1). Assim sendo, a aprendizagem do léxico de uma língua não deve se limitar ao que é ensinado formalmente. Na realidade, dada a natureza viva e dinâmica das línguas, seria impossível restringir a aquisição lexical apenas ao momento da instrução formal, tratando-se, portanto, de um processo contínuo e inerente ao uso da língua pelo falante (SOUZA; BRAGA, 2007).

Desse modo, a aquisição incidental de léxico ocorrerá constantemente durante o uso autêntico da LA. Logo, quanto mais o aprendiz se expor ao uso da LA, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento lexical. É nesse ponto que reside uma das principais vantagens da aquisição incidental de léxico, que é o fato de ser contextualizada, “fornecendo ao aprendiz toda a riqueza que envolve o sentido e o uso da palavra” (LEFFA, 2000, p. 32). Nesse sentido, como veremos a seguir, a leitura extensiva cada vez mais acessível pelas tecnologias digitais vem constituindo um campo frutífero para a aprendizagem de LA.

### 1.5.2 Leitura extensiva

A leitura extensiva é aquela em que a atividade leitora é exercida pelo aprendiz de maneira menos rigorosamente supervisionada e através de textos que sejam do seu interesse (SOUZA, 2007). De forma geral, ela se dá como atividade complementar ao ensino formal de modo a oportunizar aos aprendizes

o contato com textos não densos, cujo tema deve ser do seu interesse, sem exigência de testagem posterior, motivando-os para a leitura, propiciando-lhes o desenvolvimento da competência linguística e de seu vocabulário, não apenas com a aquisição do significado das palavras, mas também com a compreensão do seu uso. (BASSO, 2007, p. 98)

Seja essa leitura extensiva estimulada por um professor ou espontânea, é importante que tal hábito faça parte do cotidiano de qualquer falante que deseja expandir seu repertório lexical pois, conforme aponta Basso (2007), diversos estudos conduzidos desde o início da década de 1990 até o presente momento constataram que os aprendizes ganham incidentalmente um

número significativo de palavras desconhecidas enquanto leem textos visando sua compreensão global.

Quanto maior o número de experiências em que o vocábulo esteja envolvido, mais profundo será o seu processamento. Isso porque quanto mais um item lexical é afetiva e cognitivamente manipulado e processado, maior a probabilidade dele se integrar a uma rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração, e, assim, ocorrer a sua aquisição (LEFFA, 2000). Por esse motivo, Souza (2007) destaca que o aprendizado implícito através da leitura extensiva será a maior fonte de desenvolvimento do conhecimento lexical, ao fornecer encontros ricos e múltiplos com o léxico de uma língua, facilitando, assim, sua compreensão e retenção. Essa forma de leitura poderá “ativar um esquema organizado, fornecendo uma ampla gama de informações que ajuda na construção do significado das palavras” (SOUZA, 2007, p.62).

Nesse sentido, no lugar de se limitar à instrução específica de vocabulário, parece ser mais produtivo ao aprendiz que ele encontre novas palavras inseridas em um contexto significativo. Esse contexto pode ser significativo graças a relações intratextuais, onde o significado da palavra desconhecida pode ser inferido dentro do próprio texto, ou graças a relações intertextuais construídas pelo próprio aprendiz. Desta forma, a combinação de contextos intra e intertextuais proporciona um processamento de itens lexicais mais profundo, contextualizando e tornando significativa a aprendizagem, graças ao envolvimento cognitivo proporcionado ao aluno (LEFFA, 2000). Dentro dessa perspectiva, Basso (2007) apresenta um estudo com aprendizes de ILA sobre a aquisição incidental através de atividades de leitura extensiva que conclui que palavras nocionais são as mais frequentemente aprendidas através da leitura extensiva, em especial os substantivos concretos, devido aos referentes contextuais claros, que evocam imagens mentais, tornando-as mais fáceis de serem aprendidas e lembradas. Na mesma linha, Ellis (1994) afirma que as palavras que evocam uma imagem mental, como substantivos concretos, são aprendidas mais facilmente do que as palavras funcionais ou itens gramaticais. Conforme veremos na análise dos dados da presente pesquisa mais a frente (Cf. 3) a leitura extensiva realizada nos jogos de videogames de RPG também parece apresentar resultados similares no que tange à frequência significativa de itens lexicais nocionais justamente por permitirem imagens mentais mais ricas.

Por fim, a leitura extensiva, além de oportunizar aos aprendizes períodos regulares de leitura que conduzam a ganhos de vocabulário substanciais, o faz por meio de uma prática que lhes proporciona satisfação e consequente motivação, por se tratar de textos de escolha do próprio leitor conforme seus gostos e interesses (BASSO, 2007; Cf. 1.2.6). Quando a leitura

se dá em texto de escolha deles, os leitores apresentam um filtro afetivo<sup>60</sup> mais baixo e alta motivação, o que os leva a empenhar maior esforço para alcançar a compreensão (KRASHEN, 2004). Por esse motivo, a leitura extensiva é boa em promover um engajamento contínuo do aprendiz e motivá-lo a um maior esforço para a compreensão, que resultará em constante aquisição lexical. Logo, a leitura extensiva se configura como um excelente meio de promover a aprendizagem de LA, garantindo seu desenvolvimento e prática constantes. As relações entre a leitura extensiva prazerosa e a motivação do aprendiz, portanto, exercem uma grande influência positiva na aprendizagem de LA, o que vem sendo apontado por um número crescente de estudos e pesquisas (BASSO, 2007; SOUZA, 2004; KRASHEN, 2004; LAUFER; HULSTIJN, 2001; COADY, 1997; PARIBAKHT; WESCHE, 1996; NAGY; HERMAN, 1987), indicando que a motivação promove a atenção do aprendiz e o sucesso na aprendizagem de LA, e que, de fato, os indivíduos que apresentam maior entusiasmo em relação à LA estudada alcançam níveis mais altos de proficiência, em especial no que se refere à aquisição lexical.

### 1.5.3 Leitura e aquisição de léxico na era digital

Conforme discutido anteriormente (Cf. 1.1.3), as tecnologias digitais demandam que as pessoas assumam uma nova maneira de realizar as atividades de leitura. Além do contato com um número infinito de textos aos quais os sujeitos passam a ter acesso, o dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons pelos quais chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz é ampliado exponencialmente (XAVIER, 2002) e novas maneiras de realizar as atividades de leitura são colocadas aos falantes. Isso ocorre porque as tecnologias digitais modificam a natureza linguística dos enunciados (BRAGA, 2013), gerando mudanças significativas nos modos de ler e produzir textos. Passa a ser necessário que os usuários saibam lidar com o bombardeamento de informações multimodais e hipertextuais às quais são expostos, desenvolvendo assim um letramento digital. Está posta, portanto, uma mudança de paradigma no processo de criação e recepção dos textos, tanto em

---

<sup>60</sup> Filtro afetivo é um termo cunhado por Krashen (1981, 2004) para definir uma barreira emocional dos aprendizes que pode bloquear ou permitir o recebimento de insumo dependendo de como eles se sentem em relação ao aprendizado da LA. Se, por um lado, o aprendiz se sente pressionado no processo de aprendizagem ou desmotivado por algum motivo, seu filtro afetivo será elevado, bloqueando parte do conteúdo que ele recebe, ou mesmo todo o conteúdo. Além disso, o indivíduo procurará se distanciar o máximo possível do conteúdo, diminuindo suas oportunidades de receber insumo. Por outro lado, o aprendiz com atitude positiva em relação à LA e seu processo de aprendizagem terá um filtro afetivo baixo, o que permitirá o recebimento do conteúdo. Mais além, esse indivíduo se sentirá motivado a se colocar em contato com o insumo, aumentando as suas oportunidades de aprendizagem da LA.

um sentido de apropriação das tecnologias pelos falantes quanto no desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos (ZACHARIAS, 2016).

No que diz respeito à aquisição de vocabulário, Chun e Plass (1997 *apud* MONTEIRO, 2015) destacam que associar itens lexicais a diferentes tipos de mídia promove uma riqueza de pistas para a recuperação dos mesmos na memória, além de aumentar a probabilidade de retenção, devido ao fato de que palavras codificadas por duas ou mais vias são aprendidas de forma mais efetiva do que quando o processo se dá em apenas um modo. Assim, ao associar um item lexical apresentado textualmente à sua imagem ou som ou alguma outra informação, ou seja, apresentando uma codificação múltipla daquele item, são oferecidos ao aprendiz mais caminhos para a sua compreensão, facilitando a construção de pistas para a sua memorização e recuperação. Tal fato se dá pois, conforme discutido anteriormente (Cf. 1.3.2), a redundância de informações trazida pela multimodalidade permite que o insumo seja reforçado simultaneamente por diferentes canais de recepção, especificando ou ampliando o sentido (SOUZA, 2004; MAYER, 2001), o que favorece a construção de uma imagem mental mais rica (MONTEIRO, 2010; 2015). Além disso, a apresentação multimodal de um item lexical acaba exigindo um grau de concentração maior do aprendiz, além de possuir um maior potencial para despertar a sua curiosidade (MONTEIRO, 2015).

A transmissão de uma mesma informação por diferentes canais alcança um número maior de aprendizes beneficiados, por atender a diferentes estilos cognitivos, uma vez que algumas pessoas desenvolvem melhor memória visual/imagética, outras, verbal, e outras, sonora (SOUZA; BRAGA, 2007).

A possibilidade de escolhas, favorecida pela estrutura hipertextual, permite que o aprendiz determine a trajetória e as combinações que melhor apoiam suas interações com as informações veiculadas pelo material, propiciando uma prática ativa e interativa que pode facilitar a aquisição do conhecimento. [...] Sabe-se que língua se adquire em contexto, e o ambiente hipermídia, por agregar imagens, som e texto verbal, pode certamente fornecer um contexto mais apropriado para a aprendizagem. (SOUZA; BRAGA, 2007, p. 158)

Assim sendo, o ambiente hipermediático pode fornecer pistas de natureza linguísticas e extralinguísticas simultaneamente, e a integração entre essas contribuirá significativamente para o aprendizado de vocabulário. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem favorecer a aquisição incidental de léxico em língua adicional através de duas vantagens, de acordo com Souza e Braga (2007). A primeira é a exposição à língua adicional em contextos variados e ricos em informação, que tem alto potencial para promover um maior envolvimento do

aprendiz no processamento da informação, resultando em maior retenção de conhecimento lexical. E a segunda é a realização de inferências corretas, uma vez que esses contextos variados e ricos fornecem mais recursos para a busca e avaliação do significado da palavra desconhecida. Em ambos os cenários, menos energia cognitiva é gasta na decodificação linguística, podendo o aprendiz direcionar essa energia poupada a uma maior elaboração do insumo recebido (MESKILL, 1996).

O acesso cada vez maior às tecnologias digitais tem desencadeado um fenômeno sem precedentes no que diz respeito à frequência de leitura. Através dessas tecnologias, os indivíduos fazem uso de jornais, livros e revistas *on-line*, e interagem através de redes de relacionamento em que se comunicam via recados escritos, *blogs*, mensagens de texto pelos telefones celulares, com o *WhatsApp*, ou com as chamadas SMS – *short message service* – entre outras formas de textos verbais escritos que estão circulando para estabelecer a comunicação entre os sujeitos da sociedade contemporânea (SILVA, 2017, p. 136-137). Somam-se a esses, as mais diversas formas de narrativas com as quais os indivíduos conectados têm fácil acesso (WIELEWICKI, 2017), como nos jogos de videogames e nas plataformas de compartilhamento por *streaming*<sup>61</sup> de vídeos, como o YouTube, e de séries, filmes e documentários como a Netflix. Assim, atualmente, os sujeitos da geração conectada (Cf. 1.1.1) estão imersos em leituras e, conseqüentemente, são requisitados a desenvolver estratégias de inferência, seleção, avaliação e controle refinadas e aguçadas” (VERGNANO-JUNGER, 2016, p. 13-14).

Com essas mudanças de paradigma no processo de leitura trazida pelas tecnologias digitais, não é mais possível se propor a aprendizagem de línguas apenas através de atividades predeterminadas e controladas que abranjam a leitura somente de textos verbais e em formas lineares, como ainda é frequentemente encontrado no ensino formal, pois tal formato não atende mais às necessidades de expressão e interação da sociedade (SILVA, 2017, p. 133). Nesse sentido, a leitura extensiva através das tecnologias digitais de escolha do aprendiz parece ser um excelente meio de se promover a aquisição lexical e o uso frequente desse vocabulário aprendido, de modo a permitir maior prática, testagem e, conseqüentemente, um ancoramento mais profundo desses itens lexicais.

## 1.6 Linguística cognitiva

---

<sup>61</sup> *Streaming* é uma tecnologia de compartilhamento de vídeos que carrega a mídia, através da transferência de dados via internet, enquanto o usuário assiste no próprio site que as envia, de modo a tornar as conexões mais rápidas. Através do *streaming*, deixa de ser necessário que o usuário, primeiramente, baixe o arquivo de vídeo inteiro para o seu computador, para que apenas após o *download*, possa assisti-lo.



A Linguística Cognitiva estabelece-se oficialmente no final da década de 80 – já tendo seus primeiros passos desde o final da década anterior – em oposição às teorias formalistas e, em especial, ao gerativismo, do qual seus primeiros pesquisadores se rescindiram. Diferentemente dos gerativistas, os cognitivistas não consideram que a linguagem seja um componente autônomo da mente humana – descartando, assim, a visão modular da mente. Todas as faculdades mentais são vistas como interdependentes; ou seja, estão em constante diálogo umas com as outras, desenvolvendo raciocínio em conjunto, independentemente do tipo de coisa que se esteja raciocinando. Desfaz-se, conseqüentemente, a distinção entre conhecimento linguístico e conhecimento não-linguístico, passando-se a considerar todo e qualquer produto conseqüente do raciocínio simplesmente como conhecimento.

Um princípio básico e comum às teorias que compõem a Linguística Cognitiva é o de que linguagem é basicamente significado (GEERAERTS, 2006). Dessa forma, o componente-chave da linguagem não seria a forma, mas o significado e a conceptualização – isto é, o significado é mais importante para a linguagem do que a forma –, e a linguagem teria por função expressar significados (KÖVECSSES, 2006). Isso porque os linguistas cognitivos estudam a linguagem a partir da hipótese de que essa reflete padrões de pensamento; e, portanto, “estudar a linguagem a partir dessa perspectiva é estudar padrões de **Conceptualização**”<sup>62</sup> (EVANS; GREEN, 2006, p. 5, grifo das autoras). Formas são, por exemplo, a representação sonora, a representação ortográfica escrita em uma página ou a representação por linguagem de sinais; enquanto o significado é o conteúdo semântico ou ideacional convencional associado àquele símbolo.

A função simbólica da linguagem, na perspectiva cognitiva, serve ao propósito de codificar e externalizar nossos pensamentos. Nesse sentido, portanto, a linguagem fornece *prompts*<sup>63</sup> para a construção de uma conceptualização que é, disparada, mais rica e elaborada do que os significados minimalistas fornecidos pela linguagem (FAUCONNIER, 1997). Dessa forma, o que a linguagem codifica não é pensamento em sua completude complexa, mas, ao invés disso, instruções rudimentares para o sistema conceptual acessar ou criar ideias ricas e elaboradas.

Se a Linguística Cognitiva vê a linguagem como um instrumento de organização, processamento e transmissão de informação, isto significa, em outras palavras, ver a linguagem como algo fundamentalmente semântico. Assim sendo, devemos entender que o

---

<sup>62</sup> Tradução nossa para: “to study language from this perspective is to study patterns of **Conceptualization**”.

<sup>63</sup> Prompts são pistas mínimas ou parciais que desencadeiam um raciocínio ou uma ação, agindo como gatilhos.

termo ‘cognitivo’ não apenas indica que a linguagem é um fenômeno psicologicamente real e que a linguística faz parte das ciências cognitivas, mas também que o processamento e armazenamento de informações é uma característica crucial da linguagem. Mais além, Kövecses (2006) destaca que o significado, em suas diferentes facetas, é um aspecto crucial não apenas da linguagem, como também da mente e da cultura. Dessa forma, a Linguística Cognitiva, nas palavras do autor, seria muito mais do que uma teoria de linguagem, mas uma teoria de ‘construção de sentido’ em geral, nas suas inúmeras facetas linguísticas, sociais e culturais, dentre outras.

Na Semântica Cognitiva, a existência de um significado estritamente linguístico é substituída pela ideia de que palavras atuam como sinais capazes de ativar ou iluminar alguma parcela do nosso arcabouço conceptual. Com isso, torna-se necessário investigar a estrutura desse arcabouço conceptual, para que se entenda como as informações que compõem o conhecimento de mundo estão organizadas. Começam a se desfazer, portanto, as fronteiras entre semântica e pragmática, entre conhecimento linguístico e conhecimento enciclopédico. Passa a ser necessário conhecer o funcionamento dos processos cognitivos gerais que motivam os fenômenos gramaticais. A partir desses dois pontos, é consolidada uma semântica cognitiva que, enquanto teoria, se utiliza do vasto arsenal teórico desenvolvido pela Linguística Cognitiva para descrever e explicar a semântica das línguas naturais. Assim sendo, a semântica cognitiva investiga a relação entre experiência, sistema conceptual e estrutura semântica codificada pela linguagem. Para isto, investiga a representação do conhecimento (estrutura conceptual) e construção de sentido (conceptualização), e tenta entender como o sistema linguístico se relaciona com o sistema conceptual que, por sua vez, se relaciona com a experiência corporificada.

A Linguística Cognitiva baseia-se no uso, partindo da perspectiva de que o contexto orienta a construção do significado. Isto significa dizer que “a semântica cognitiva rejeita a ideia de um léxico mental que contenha o conhecimento semântico de forma separada de outros tipos de saber” (FERRARI, 2011, p. 18). Assim sendo, a construção de significado se associa a um conhecimento enciclopédico, sendo esse um sistema estruturado e organizado em rede. Langacker (1987) apresenta quatro especificações que, em geral, ocorrem relacionadas às informações, o que contribui para determinar a centralidade dessas na rede enciclopédica. Elas podem ser (1) convencionais, quando a informação é amplamente conhecida e compartilhada por membros de uma comunidade de fala, tendo, portanto, maior probabilidade de ser mais central na representação de um determinado conceito lexical; (2) genéricas, quando a informação é menos específica; (3) intrínsecas, quando a caracterização

do significado não leva em conta fatores externos; e (4) características, quando se trata de informação suficiente para identificar o membro de uma classe, dado seu caráter único.

A importância dessas especificações para o conhecimento enciclopédico se dá porque

a centralidade de uma especificação na caracterização enciclopédica de um enunciado se refere à probabilidade de ativação no contexto em que o mesmo ocorre. Dentro dessa perspectiva, os itens lexicais não funcionam como ‘pacotes’ que armazenam o significado, mas atuam como **pontos de acesso** para sistemas de conhecimento. (FERRARI, 2011, p. 20, grifo da autora)

Uma recusa veemente da distinção entre significado linguístico e significado enciclopédico leva a uma nova concepção de como organizamos nosso conhecimento de mundo. Nela, um modelo de descrição semântica inclui, entre as suas categorias de análise, estruturas capazes de capturar a organização do nosso conhecimento de mundo. Essas estruturas podem ser divididas em dois grandes tipos: os esquemas imagéticos de um lado; e os *frames* e modelos cognitivos idealizados (MCIs) do outro, conforme serão apresentados a seguir.

### 1.6.1 Estruturas cognitivas

Dentro do modelo de descrição semântica apresentado pela Linguística Cognitiva, faz-se necessário compreender as estruturas cognitivas através das quais alocamos e organizamos todo e qualquer conhecimento de mundo. A organização do conhecimento de mundo e formação de estruturas cognitivas se dá através do que a Linguística cognitiva vai chamar de ‘experiência corporificada’, ou seja, a compreensão que fazemos do mundo que nos cerca se dá a partir da relação do nosso corpo com o esse mundo, seja por nossas percepções através dos cinco sentidos, seja pela interação com as forças físicas que atuam sobre nosso corpo em diferentes meios. As estruturas cognitivas dividem-se em dois grupos, sendo o primeiro composto pelos esquemas imagéticos, e o segundo composto por *frames* e MCIs.

Os esquemas imagéticos, conforme definem Gibbs e Colston (1995, p. 347 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2009, p. 21), são “*gestalts*”<sup>64</sup> experienciais [...] que emergem a partir da

---

<sup>64</sup> Nota nossa: Um *gestalt* é algo composto de muitas partes, mas que, ainda assim, é mais do que a simples combinação de suas partes. É algo que enxergamos em seu todo, não em partes, apesar de identificamos a presença de cada uma delas: as partes formam o todo, mas o todo é muito mais do que as partes. Podemos compará-lo metaforicamente a um mosaico, no qual enxergamos as várias formas que compõe o todo, mas o todo é muito mais que simplesmente um aglomerado de todas as formas reunidas pelo mosaico. Ao afirmar que o pensamento possui propriedades gestálticas, Ferrari (2011, p. 22) indica que “os conceitos apresentam uma estrutura global não-atômica, para além da mera reunião de ‘blocos conceituais’ a partir de regras específicas.”

atividade sensório-motora, conforme manipulamos objetos, nos orientamos espacial e temporalmente e direcionamos nosso foco perceptual com diferentes propósitos.” São esquemas mentais que codificam padrões espaciais e relações de força que identificamos em nossa interação com o ambiente ao nosso redor. Se, a partir do contato com o mundo a nossa volta, estruturamos o pensamento em nossas mentes, a teoria dos esquemas afirma que todo o conhecimento é organizado na mente em unidades, cada unidade sendo um esquema. As informações são armazenadas dentro dessas unidades de conhecimento, o que faz dos esquemas um sistema conceptual que formamos para representar e utilizar todo o conhecimento que adquirimos.

Nesse sentido, Velozo (2013, p. 77) destaca que “os esquemas imagéticos existem transversalmente a todas as modalidades de percepção, promovendo a coordenação sensório-motora da experiência humana”, o que significa dizer que “tais representações são visuais, auditivas, táteis e sinestésicas ao mesmo tempo.” A partir das relações corpóreo-espaciais que mantemos com o meio que nos circunda, portanto, formamos os esquemas imagéticos. Segundo Croft e Cruse (2004, p. 45), alguns dos esquemas imagéticos mais recorrentes são:

Figura 12 - Inventário de esquemas imagéticos

Espaço	cima-baixo, frente-trás, esquerda-direita, perto-longe, centro-periferia, contato
Escala	trajetória
Contêiner	contenção, dentro-fora, superfície, cheio-vazio, conteúdo
Força	equilíbrio, força contrária, compulsão, restrição, habilidade, bloqueio, atração
Unidade	fusão, coleção, divisão, iteração
Multiplicidade	parte-todo, ligação, contável-não contável
Identidade	combinação, superimposição
Existência	remoção, espaço delimitado, ciclo, objeto, processo

Fonte: Croft e Cruse (2004, p. 45)

A partir destes esquemas imagéticos, criamos formas de nos expressar. Assim sendo, o esquema imagético ‘contêiner’, por exemplo, nos permite expressar e compreender sentenças como ‘o carro entrou no túnel’ e ‘eu joguei a embalagem fora’, e o esquema imagético ‘dentro-fora’ nos permite expressar e compreender metáforas como ‘ela se enfiou numa calça jeans menor que seu tamanho’, e ‘ele colocou toda a raiva para fora’.

Por sua vez, o *frame* (ou enquadre semântico) é o que Fillmore (1982, p. 111) conceitua como “qualquer sistema de conceitos relacionados de tal maneira que, para compreender qualquer um deles, é necessário compreender toda a estrutura em que ele se insere.”<sup>65</sup> Trata-se de cada conjunto de conhecimentos ou expectativas em relação ao qual uma palavra deverá ser interpretada. Por exemplo, o termo ‘solteiro’ parece inadequado quando empregado em referência ao Papa, uma vez que a expectativa cultural do casamento não se aplica a ele. Isto porque a noção de ‘solteiro’ não se inclui no *frame* de Papa, e, na ausência do *frame* adequado, o uso de ‘solteiro’ parece pouco natural ou irônico.

Por fim, os modelos cognitivos idealizados (MCIs) são representações cognitivas estereotipadas, isto é, um MCI é aquele conjunto de expectativas culturais que “montam o cenário” para o uso adequado da palavra. Por exemplo, a ideia de casamento heterossexual monogâmico e a existência de uma idade apropriada para casar-se correspondem a uma versão estereotipada da realidade, representada no nosso MCI de ‘casamento’. Essas representações cognitivas são de base cultural e definem um horizonte de pressupostos – que constituirão os *frames* – a partir das quais as palavras são interpretadas.

No entanto, o ponto chave a se observar na definição de MCI é a palavra ‘idealizado’, uma vez que, como Almeida *et al.* (2009, p. 24) destaca, “tanto Fillmore, ao observar o funcionamento dos *frames*, quanto Lakoff, ao falar de MCIs, chamam a atenção para o fato de que as representações culturais são, de algum modo, simplificadas em relação ao mundo real.” Continuando o exemplo dado anteriormente, nem todos os casamentos são heterossexuais, nem todos os casamentos são monogâmicos e nem todas as pessoas casam na idade esperada. Esse fato assume importância primordial por estar na base da existência dos efeitos prototípicos (LAKOFF, 1987).

Os efeitos prototípicos surgem do fato de que definir uma categoria envolve descrever alguns de seus principais membros, no lugar de apenas dar uma definição abstrata. Uma definição abstrata não precisa consistir em um único conjunto de características determinantes que pertençam única e distintamente a todos os integrantes daquela categoria. Na realidade, toda categoria terá uma estrutura de similaridade familiar – por exemplo, diferentes tipos de aves são similares como os membros de uma família também o são, mas não há um conjunto fechado de atributos que obrigatoriamente estará presente em todos os membros. (GEERAERTS, 2006). Assim sendo, a Teoria dos Protótipos (ROSCH, 1973 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2009) apresenta que existem membros mais centrais para representar uma

---

<sup>65</sup> Tradução nossa para: “any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits”.

categoria que outros. As propriedades desses membros mais centrais seriam (1) a sua relevância perceptual, (2) a capacidade de serem mais facilmente memorizados e (3) a capacidade de permitirem generalizações sobre a categoria a partir deles. Isto significa que a Teoria dos Protótipos discorda da assunção aristotélica de categorização, que preconizava que todos os elementos pertencentes a certa categoria compartilhariam um conjunto de características necessárias e suficientes. Essa mudança de perspectiva trazida pela Teoria dos Protótipos passa a permitir a possibilidade de categorias radiais, isto é, categorias que tem como centro um núcleo prototípico, em torno do qual os membros mais periféricos se organizam com variados graus de afastamento em função dos parâmetros eleitos. Quando existe um descompasso entre o protótipo idealizado em um MCI e uma determinada situação concreta, surgem, como subproduto, as categorias radiais, que são organizadas em torno de protótipos, mas afastadas deles por não partilhar de todos os seus elementos. Por exemplo, podemos analisar o que definimos por ‘ave’: um animal dotado de penas, bico e que é capaz de voar; e compararmos este protótipo com um pinguim ou um avestruz, que, apesar de serem aves e possuírem bico, não têm seus corpos cobertos por penas e não são capazes de voar.

Dessa forma, ao nos depararmos com algo novo em uma determinada experiência situacional, automaticamente verificamos se já possuímos um MCI no qual aquele elemento que estamos tentando compreender se encaixe, ou seja, se suas características concordam com as de algum MCI que já possuímos em nossa mente. Em caso positivo, passamos a compreender aquele elemento como pertencente daquele MCI, podendo ser uma categoria prototípica ou radial do MCI em questão. Assim, podemos expandir um MCI ou especificá-lo. Caso o elemento com o qual nos deparamos naquela determinada experiência não se encaixe com nenhum dos MCIs que possuímos em nossa mente, criamos um novo MCI para compreendê-lo. É neste processo que se dá a compreensão do mundo que nos cerca e a aprendizagem.

Assim sendo, o processo de construção e expansão de MCIs facilita a organização mental das informações. É importante observar que o cérebro humano possui uma capacidade de memória limitada, e, ao formarmos relações temáticas entre MCIs, não apenas reduzimos o esforço mental e o tempo de acesso quando evocamos um conhecimento, como também

contamos com o andaime<sup>66</sup> fornecido por essa compreensão estruturada, que nos auxilia a organizar e interpretar novas experiências. Através dos MCIs, o falante pode organizar rápida e economicamente suas novas percepções em grupos, o que ocorre em processamento automático; ou seja, de maneira efetiva e sem a demanda de um grande esforço mental.

Quando um indivíduo experiencia algo, ele relaciona essa experiência ao que ele já vivenciou anteriormente – ou seja, ancorando a nova experiência em um MCI já existente. Em outras palavras, os *frames* e MCIs são construídos através da convergência entre o que é percebido na experiência e o conjunto de imagens que o falante já possui estocado em sua mente. Juntos, a nova informação e o MCI já existente se transformarão em um único MCI que servirá de referência para as próximas experiências, num processo sem fim de desenvolvimento da rede de esquemas do indivíduo. Por outro lado, se uma experiência apresenta algo que não convirja com nenhum dos MCIs existentes, um novo MCI será construído por contraste com os existentes e servirá como base de comparação para as experiências seguintes da mesma forma.

### 1.6.2 Teoria dos espaços mentais

Durante a construção ou processamento do discurso, o indivíduo vai associando e construindo pontes entre os *prompts* que a linguagem fornece, de modo a fazer sentido daquilo que é dito. A Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994) propõe que há uma conexão entre espaços durante o processamento da linguagem.

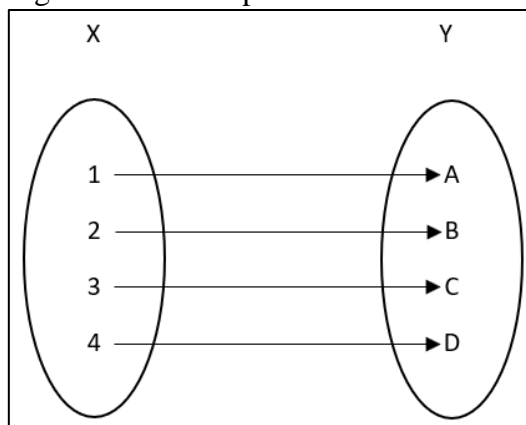
A linguagem depende de ligações entre estruturas cognitivamente motivadas, denominadas espaços mentais, cruciais para a construção do significado e para interpretação da linguagem, embora sejam independentes da estrutura linguística. As manifestações superficiais da linguagem expressas pelas sentenças propiciam instruções parciais (subdeterminadas) para: (i) a construção de domínios; (ii) a divisão de informação através de diferentes domínios; (iii) a estruturação interna de elementos e relações dentro de cada domínio; (iv) a construção de conexões entre elementos de diferentes domínios, bem como entre os próprios domínios. (BERNARDO, 2002, p. 21-22)

---

<sup>66</sup> Dentro da perspectiva de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1987) (Cf. 1.2.5), Wood, Bruner e Ross (1976), definem esse processo de interação com pares mais competentes como “andaime” (no original, *scaffolding*), baseando-se em uma analogia com a construção civil, em que um par mais eficiente vai “elevando o andaime” à medida que o aprendiz vai conseguindo aplicar eficientemente um determinado conhecimento. Peruchi (2013, p. 135), ao tratar da aprendizagem de inglês como língua adicional, resume que “em termos gerais, a metodologia denominada andaime refere-se ao processo em que um interlocutor mais proficiente interage com o outro(s) interlocutor(es) menos proficiente(s) com o objetivo de levá-lo(s) a um aprofundamento no conhecimento de um aspecto específico da língua alvo.”

Os espaços mentais são criados à medida que o discurso se desenvolve. Eles são domínios conceptuais preenchidos com representações parciais de entidades e relações em um determinado cenário. O espaço que ancora o discurso na situação comunicativa imediata é a base; e, a partir dessa base, outros espaços são criados para armazenar informações que extrapolam o contexto imediato (FERRARI, 2011). É possível estabelecer ainda uma projeção entre domínios sempre que traçarmos uma correspondência entre dois conjuntos, atribuindo a cada elemento do primeiro conjunto uma contraparte no segundo. A premissa deste conceito é, em um sentido bem matemático, que a correspondência entre duas bases – que nada mais são do que dois conjuntos – indicará que cada elemento de um desses conjuntos terá sua contraparte no segundo. A Figura 13 representa essa relação:

Figura 13 - Correspondência entre domínios



Fonte: Ferrari (2011, p. 110)

A correspondência entre os elementos e as relações entre os espaços mentais são fundamentais para a Teoria dos Espaços Mentais e seus desdobramentos. Esse conceito de projeção é representado pela Função Pragmática que, por sua vez, torna possível o Princípio de Identidade, descrito abaixo:

*Se dois objetos, 'a' e 'b', estão ligados por uma função pragmática  $f(b=f(a))$ , uma descrição de 'a' pode ser usada para identificar sua contraparte 'b'. (FERRARI, 2011, p. 110)*

Nesse sentido, os espaços mentais, enquanto domínios conceptuais que permitem o fracionamento da informação, poderão disponibilizar bases alternativas para o estabelecimento da referência.

Conseqüentemente, o processo de interpretação do discurso será resultado de um conjunto de espaços, pragmaticamente elaborado e dinamicamente atualizado, conforme o



discurso se desenrola, baseando, para isto, nas pistas gramaticais e lexicais fornecidas pelas sentenças e no conhecimento enciclopédico, através de *frames* e MCIs (BERNARDO, 2002). E, da mesma forma, os espaços também são elaborados durante a interpretação através de processos inferenciais.

Se, por um lado, semântica cognitiva se preocupa em descrever em detalhes aquele conjunto de informações que costuma ser vagamente denominado de ‘conhecimento de mundo’, por outro, apenas vincularmos o significado das unidades linguísticas a determinados *frames*, MCIs ou esquemas imagéticos que façam parte de nosso conhecimento enciclopédico não garante que o significado das unidades linguísticas estará plenamente descrito. Essas estruturas de conhecimento podem ser mentalmente manipuladas por meio de mecanismos cognitivos específicos, o que a Linguística Cognitiva vai chamar de ‘operações de conceptualização’ (ALMEIDA *et al.*, 2009). Alguns dos principais processos de operação de conceptualização são os ajustes focais, a metáfora, a metonímia e a mesclagem conceptual.

Os ajustes focais são as diferentes perspectivas através das quais podemos conceber um mesmo evento a depender de nosso intuito comunicativo. Encontramos essas diferentes descrições de um mesmo evento nas frases ‘Maria abriu a porta com sua chave’, ‘A chave abriu a porta’ e ‘A porta abriu’. Outro exemplo interessante de ajuste focal é encontrado na alternância entre voz ativa e voz passiva, como é visto em ‘Paulo preparou o jantar’ e ‘O jantar foi preparado por Paulo’. As escolhas feitas pelo enunciador dentre essas diferentes possibilidades em cada exemplo serão feitas a partir do foco que ele intenciona para a sua descrição dessas duas cenas.

Já a metáfora é um mecanismo no qual conceptualizamos um domínio de experiência em termos de outro. Podemos perceber essa relação, por exemplo, quando definimos metaforicamente o afeto em termos de temperatura; em que cabem afirmações como ‘Joana é uma pessoa fria’ ou ‘Fui recebida calorosamente pela equipe’. A partir do seu conhecimento sobre temperaturas, o interlocutor consegue compreender metaforicamente as intensidades de afeto apresentadas por Joana e pela equipe.

A metonímia, por sua vez, é um deslocamento de significado de uma parte de um domínio para o seu todo e vice-versa. Encontramos exemplos de conceptualização metonímica em sentenças como ‘Pedro está lendo *Fernando Pessoa*’, em que o autor representa a obra, e ‘Temos muitas *mentes* trabalhando nesse projeto’, em que a parte do corpo representa o indivíduo todo.

A mesclagem conceptual, por fim, é a fusão entre dois domínios distintos, resultando em um terceiro domínio. Uma vez que esse conceito é de importância crucial para o

desenvolvimento da presente pesquisa, nos deteremos em uma definição mais aprofundada da mesclagem conceptual a seguir.

### 1.6.3 Mesclagem conceptual

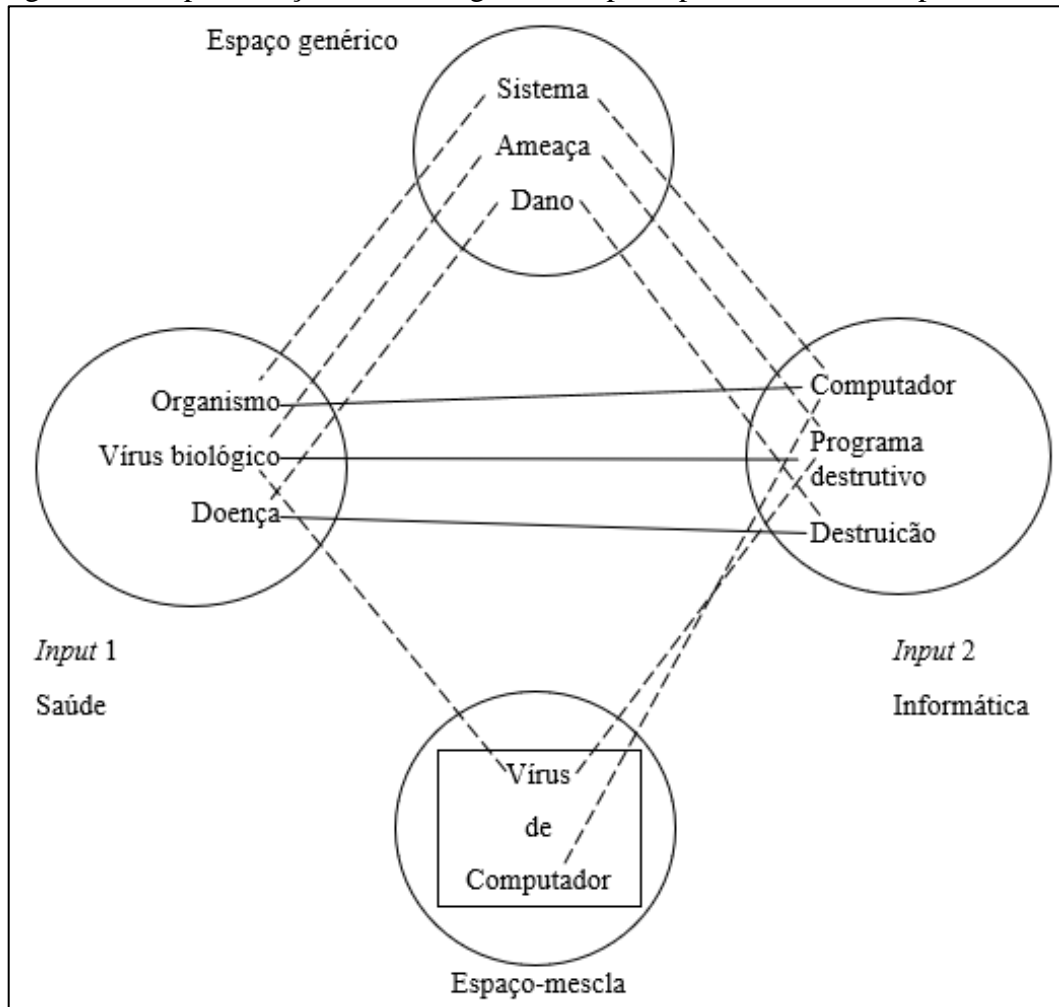
A Teoria da Integração Conceptual é a linha da Linguística Cognitiva que dá conta da mesclagem conceptual. A mesclagem (FAUCONNIER, 1997) se dá quando um espaço, o ‘espaço-mescla’, é criado a partir da projeção parcial entre, pelo menos, dois espaços, o *input 1* e o *input 2*, permitindo um mapeamento interdominial. Cada espaço de *input* contribui com informações para um esquema genérico, que reflete o conhecimento estruturado compartilhado pelos *inputs*. A mesclagem (ou integração) conceptual se dá, portanto, quando desencadeamos um processo imaginativo de fusão entre, pelo menos, dois cenários. Almeida *et al.* (2009, p. 40) apresentam um exemplo ao propor que

[a]o transmitir competições de natação, é praxe das emissoras de TV exibir na tela uma linha que se desloca na mesma velocidade do nadador que bateu o último recorde. Cria-se, portanto, um cenário no qual o recordista, representado pela linha, está competindo ‘junto’ com os demais nadadores. Evidentemente, é uma situação fictícia: a disputa em que o recorde foi batido já está terminada, aconteceu em outro tempo e possivelmente em outro lugar. A fusão de duas disputas separadas no tempo (e talvez no espaço) nos permite falar, não sem uma boa dose de imaginação, que determinado competidor está ‘atrás’ ou ‘na frente’ do recordista (embora o recordista talvez nem esteja presente). Intuitivamente, [o exemplo mostra] uma situação de fusão de cenários. [...] a disputa em que o recorde foi batido aconteceu antes da competição que está sendo transmitida, mas as duas provas são parcialmente fundidas.

Para essa fusão de cenários são projetados quatro cenários: os espaços *input 1* e *input 2*, o espaço genérico e o espaço-mescla. Para se estabelecer uma associação por mesclagem, é necessário que se percebam os dois inputs como instanciações de uma mesma estrutura global em algum nível. Essa percepção é captada pelo espaço genérico, que especifica a estrutura comum capaz de irmanar os dois inputs. O ‘pulo do gato’ está no espaço-mescla, que será a estrutura para qual são projetados os elementos dos espaços-input. Nele, se opera o grande salto imaginativo, quando a fusão de dois cenários distintos produz uma realidade ficcional, da qual nosso pensamento se utiliza. Essa fusão operada no espaço-mescla dá margem ao aparecimento de elementos conceptuais que não estão presentes em nenhum dos dois inputs – a estrutura emergente. E nessa sequência de eventos mentais emerge, através da mescla, um *frame* novo, ainda que familiar.

Para compreendermos este processo de forma mais clara, Fauconnier (1997) propõe a representação abaixo para a compreensão da noção de vírus *de computador*.

Figura 14 - Representação da mesclagem conceitual para ‘vírus de computador’



Fonte: Ferrari (2011, p. 123)

Na Figura 14, podemos observar que o *Input 1* representa o domínio da saúde, que contém elementos como organismo, vírus biológico e doenças provocadas por esse vírus naquele organismo, dentre outros. Já o *Input 2* representa o domínio da informática, contendo elementos como computadores, programas destrutivos, problemas causados por esses programas destrutivos, etc. A analogia entre os *Inputs 1* e *2* é sustentada pelo Espaço Genérico, composto por noções como sistema, ameaça e dano. Desta forma, na mescla, é possível fundir noções contrapostas nos dois *Inputs* em uma terceira noção que irá incorporar essas duas primeiras e ir para além delas. Teremos como Espaço-Mescla o conceito *vírus de computador*. Esse espaço-mescla abre a possibilidade para outros elementos, possíveis a partir

de outros domínios, como *vírus social* e *vírus mental*, que também conterão a característica de serem “ideias destrutivas que se propagam, mudam e replicam” (FERRARI, 2011, p. 123).

Apesar da Teoria da Mesclagem se ocupar do papel da linguagem na construção do significado e, conseqüentemente, das estruturas linguísticas, o processo de mesclagem conceptual é uma operação cognitiva fundamental, sendo indiscutível sua centralidade nas operações gerais do pensamento e imaginação humanos (FERRARI, 2011). A mesclagem é essencial para diversos outros comportamentos não linguísticos que envolvem a cognição humana.

### 1.7 Síntese

Como vimos, a fundamentação teórica da presente tese não constitui um corpo teórico homogêneo e delimitado; antes, trata-se de um paradigma que abriga um conjunto multifacetado de modelos e teorias. Por esse motivo, após a exposição dos aportes teóricos que compõem a pesquisa, faz-se necessário discutir as interconexões e diálogos possíveis entre as teorias expostas ao longo desse capítulo. Desse modo, poderemos traçar como o conjunto multifacetado de modelos e teorias aqui apresentados poderá contribuir para a representação de MCIs e a análise de processamento cognitivo que propomos na presente tese.

Estudos que tenham jogos de videogames como objeto de investigação costumam exigir caminhos transdisciplinares de investigação pois eles próprios são artefatos de criação híbrida e coletiva, com múltiplas e integradas características (MAGNANI, 2017; NESTERIUK, 2009; SANTAELLA; FEITOZA, 2009). A elaboração de um título de videogame, atualmente, envolve desde conhecimentos técnicos de programação, design e paisagem sonora; passando por noções sobre comunicação, interação interpessoal e ludologia; e chegando, até mesmo, a conteúdos específicos como história, geografia, literatura e artes. Além disso, por ser um produto digital de grande sucesso mercadológico, os jogos de videogames são movidos pela inovação tecnológica (SANTAELLA; FEITOZA, 2009, p. xii), o que leva a constantes integrações de novas áreas de conhecimento conforme os consoles e PCs se tornam capazes de emular programas mais pesados – por possuírem cada vez maior riqueza gráfica e informacional – por um preço relativamente acessível ao seu público alvo.

Dessa forma, o rápido avanço tecnológico característico da Era Digital permite que os jogos de videogame proporcionem experiências virtuais cada vez mais ricas e imersivas aos seus usuários. Através de joysticks e sensores de movimentos como extensões do corpo

humano, são permitidas hoje aos jogadores experiências corporificadas ricas, multimodais e intensas, mesmo que virtuais. Conforme destaca XAVIER, (2010) essa imersão do leitor em uma atmosfera multimidiática o faz vivenciar uma experiência de leitura sinestésica e multissensorial, e tal experiência singular de leitura é muito mais envolvente do que qualquer outra vivida em um texto tradicionalmente publicado.

O limite entre a experiência digital e física se torna cada vez mais tênue, se tornando, inclusive, cada vez menos necessária tal distinção, principalmente no que se refere às investigações científicas sobre o processamento cognitivo das experiências humanas. Se a experiência corporificada, que permite o processamento cognitivo que constrói a compreensão, se dá através das percepções sensoriais e motoras do indivíduo, conforme defende a Linguística Cognitiva, podemos afirmar que os esquemas imagéticos, *frames* e MCIs que formamos em nossa mente e que compõem todo o nosso conhecimento são multimodais, ou seja, compostos de imagens, sons, cheiros, e percepções táteis ou gustativas. A própria Linguística Cognitiva caracteriza contexto como um “evento mental rico, imagístico, sensorial e corpóreo” (FERRARI, 2011, p. 44). Com os avanços tecnológicos e a cibercultura, a experiência corporificada defendida pela Linguística Cognitiva também pode ser entendida em termos da experiência multimodal possibilitada pela imersão dos videogames, em especial os de RPG. As experiências de navegar nas paisagens sonoras, visuais e interpessoais nesses jogos são bastante próximas das experiências sensoriais e interacionais de se estar em um ambiente não virtual, sendo reais o suficiente para desencadear os processos cognitivos do jogador tal como se o seu próprio corpo físico estivesse inserido naquele mundo.

Durante o ato de jogar videogame, mesmo que se trate de contextos e interlocutores simulados pelo jogo, a imersão, a participação na construção daquela narrativa, e a negociação de sentido entre os participantes representados e o jogador serão reais. Conseqüentemente, as informações multimodais do jogo desencadeiam processos cognitivos reais de compreensão, atribuição de sentido e aprendizado. Mais além, a motivação do jogador gerada justamente pela alta imersão na narrativa do jogo e pela participação no desenvolvimento não linear dessa narrativa, faz com que o sujeito se engaje em uma leitura extensiva por um período de tempo, muitas vezes, muito maior que o alcançado pelas propostas de leitura feitas pelo ensino formal.

Os jogos de videogame de RPG valem-se fortemente das narrativas ricas e complexas, da interação complexa e dinâmica entre jogador e personagens, da exploração do amplo ambiente virtual à sua volta e da observação de informações multimodais como imagens,

movimentos e paisagem sonora. O jogador é receptor da narrativa, que não será linear, e também produtor dela, uma vez que o enredo do jogo se desenvolve a partir das decisões e ações do usuário através de seu avatar. Assim, o hábito de jogar videogames de RPG permite ao seu jogador o desenvolvimento e prática de multiletramentos, fazendo uso das inteligências linguística, lógica, espacial e interpessoal, sob a ótica das Múltiplas Inteligências (GARDNER, 1985), e de variadas Estratégias de Aprendizagem (OXFORD, 1990; 2017; CARDOSO, 2016). Tais jogos se apresentam como excelentes fontes de leitura, multiletramento, prática, testagem de hipóteses e aprendizagem.

As informações contextuais multimodais recebidas via interação nos jogos de videogame de RPG parecem contribuir significativamente para a apreensão de vocabulário em língua adicional. É importante destacar que, dentro da teoria da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), a linguagem visual – e o mesmo valerá para os outros modos – não se apresenta como um complemento da linguagem verbal simplesmente. Os modos são importantes veículos de comunicação e informação por si sós, podendo, inclusive, transmitir mensagens diferentes daquelas do texto verbal escrito ou falado. Ao traçar um paralelo entre GDV e os jogos de videogame, percebe-se que os NPCs, os objetos e outros elementos do cenário dos jogos são os participantes representados, conforme define a GDV, enquanto o jogador é o participante interativo, que interage com os participantes representados em busca das informações que esses transmitem. Soma-se a isso que as funções representacional e interativa da GDV entendem as informações como representações conceituais, do que podemos traçar um paralelo com o entendimento de Conceptualização pela Linguística Cognitiva, em que o processamento cognitivo é visto como um processo de atribuição de sentidos.

Dessa forma, os videogames de RPG parecem ser um excelente contexto para desencadear esse processo de atribuição de sentido ao vocabulário em inglês que eles apresentam, uma vez que a associação com um significado rico, complexo e baseado na experiência de uso real e extensivo é necessária no aprendizado de um idioma (BROWN, 2007). Apesar de se tratar de um ambiente e interlocutores simulados, o propósito e o engajamento na atividade são reais, não são simulados, o que significa negociações reais de sentido, trazendo mais significado às palavras e frases na língua-alvo apresentadas pelo jogo. Uma aprendizagem de vocabulário em língua adicional que se dá em um contexto multimodal de leituras extensivas de interesse do aprendiz, que permite o desencadeamento de variadas estratégias de aprendizagem, e que é baseada no uso e nas interações sociais que o jogo propõe, parece ser bastante efetiva.

As tentativas de inferência lexical são comuns durante qualquer processo de leitura. Nelas, a interpretação do texto é um processo de atribuição de sentido e valor que se dá através do julgamento do leitor das informações, disponíveis em quaisquer modos de informação, a partir de suas estruturas conceptuais e cognitivas (SHEPHERD, 1992). O acionamento, pelo leitor, de um esquema geral, para que possa depois encaixar os detalhes, é um passo essencial para a compreensão do texto, uma vez que os esquemas acionados pelo leitor orientam suas inferências (LEFFA, 1996). Assim sendo, em consonância com a Linguística Cognitiva em sua Teoria dos Esquemas, e também com as Estratégias de Aprendizagem e o Modelo Sócio-interativo de Leitura, a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor. Essa interação com o mundo é feita através de uma representação internalizada que se tem desse mundo

Essa construção multimodal, extensiva e contextualizada de sentido aparenta ser o que vai permitir um processamento cognitivo mais complexo e profundo desse conhecimento pelo aprendiz. Nos videogames de RPG são possíveis a interação com os NPCs e com o meio, a observação do contexto situacional em que essa interação se dá e a redundância de informações que estas situações multimodais de uso linguístico oferecem. Esses fatores parecem permitir que o jogador compare o conhecimento ancorado em sua mente em língua materna com as informações que ele está retirando daquela situação comunicacional. Nessa comparação, o sujeito cria hipóteses sobre o significado do item lexical em língua adicional e as coloca em teste, para confirmá-las ou refutá-las. Processos de comparação entre diferentes conceitos e suas características é o que a Linguística Cognitiva, dentro da Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER, 1997) vai chamar de *mesclagem conceptual*. Na presente tese, acredita-se que a *mesclagem conceptual* ocorrerá, na mente do jogador, entre MCIs ativados pela língua materna e MCIs apresentados pelo jogo em inglês como língua adicional. Acredita-se aqui que esse indivíduo, ao perceber elementos em comum entre a conceptualização de um item lexical apresentado em inglês pelo jogo e um MCI já existente em língua materna em sua mente, forma um espaço-mescla entre as duas línguas, que permite a compreensão das informações apresentadas na narrativa do jogo. Tais mesclas parecem ser o fator que proporciona a aprendizagem de inglês relatada por aprendizes brasileiros durante o ato de jogar videogames de RPG.

Esse processo só é possível porque as tecnologias digitais, em especial os videogames de RPG, a mente humana e a composição dos significados dos itens lexicais possuem em comum um caráter não-linear e multimodal, como vimos ao longo desse capítulo. No

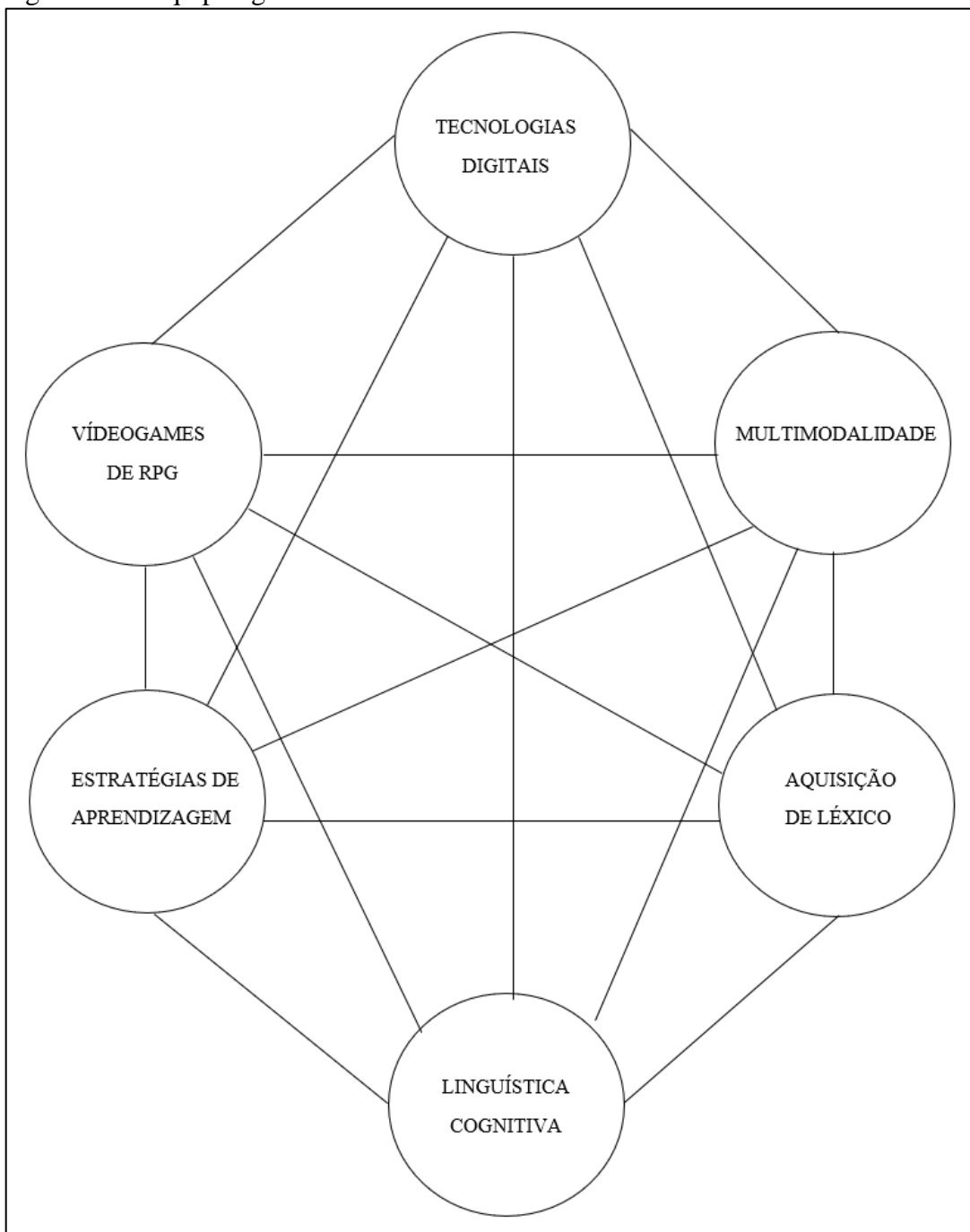
ambiente multimodal e não-linear desses jogos, o aprendiz pode se valer de estratégias de aprendizagem que busquem informações através de diferentes modalidades quando lhe é apresentado um item lexical em língua adicional que ele não conhece. Os aprendizes de língua adicional, em geral, precisam armazenar uma grande quantidade de vocabulário em sua memória de longo prazo dentro de um curto período de tempo (OXFORD, 2017), não sendo diferente durante o ato de jogar videogames de RPG. O uso de estratégias de aprendizagem facilita o desenvolvimento de esquemas, *frames* e MCIs na mente do aprendiz para o ancoramento dessas informações lexicais (OXFORD; SCARCELLA, 1994).

Se aprendizagem de línguas em geral e a de vocabulário em específico são tarefas de resolução de problemas em diferentes níveis de complexidade, conforme afirma Oxford (2017), então os jogos de videogames de RPG, por ser uma atividade repleta de tarefas para solucionar problemas, podem incentivar, pela sua própria natureza implícita, o empenho na compreensão e aprendizado de vocabulário. O jogador, que já está habituado pelo jogo a resolver desafios, inclusive, talvez aplique, durante o ato de jogar um videogame de RPG, um maior esforço para resolver problemas relacionados ao vocabulário em língua adicional do que faria no ambiente de ensino formal. A motivação é o que leva o aprendiz ao uso de estratégia de aprendizagem de língua adicional, e a motivação também é o que engaja os jogadores em jogos de videogame que possuem longa narrativa e resolução de tarefas, como é o caso dos RPGs. Assim, ações como o uso de informações contextuais e multimodais, a compreensão geral do tema, a elaboração de ligações mentais e compensações, a adivinhação inteligente e centralização da aprendizagem, dentre outras, são comuns às estratégias de aprendizagem de língua adicional e ao ato de jogar videogames de RPG.

Por todo o exposto, pode-se afirmar que há uma interconexão entre as seis teorias que fundamentam a presente tese, em que cada uma das teorias dialoga com todas as outras. Conforme indicado no início desse capítulo de Fundamentação Teórica, o corpo teórico desse trabalho possui um caráter interdisciplinar, tal qual um arquipélago de teorias, completas em si e, ao mesmo tempo, com pontes entre elas. Tal interconexão entre teorias pode ser representada conforme a Figura 15 a seguir.



Figura 15 - Arquipélago de teorias



Fonte: A autora, 2019.

Assim sendo, entende-se, nesta pesquisa, que os videogames de RPG, por serem tecnologias digitais, são capazes de apresentar narrativas extensas, complexas e multimodais. Dessa forma, os jogos desse gênero permitem a aquisição de léxico, ao proporcionar a imersão do jogador em um ambiente rico para a interação, a testagem de hipóteses e a prática, desencadeando o uso de estratégias de aprendizagem por parte desse jogador-aprendiz de língua adicional, que levam a mesclagens conceptuais entre os MCIs ativados pela língua materna do aprendiz e pela língua adicional em que o jogo se dá. Para avaliar a veracidade

dessa proposta, bem como seu grau de contribuição na aprendizagem de línguas adicionais, será conduzida a presente pesquisa, conforme a metodologia apresentada a seguir.

## 2 METODOLOGIA: TRAÇANDO UMA ESTRATÉGIA DE JOGO

I'm sure you're here because you're curious about the mountain, but you'd best not go without a plan. If you go into this blizzard without a plan, you'll get lost...and that'll only lead to disaster, trust me.<sup>67</sup>

*The Legend of Zelda: Twilight Princess*

No presente trabalho, é desenvolvida uma pesquisa de caráter descritivo e de ordem qualitativa que se propõe a observar, analisar e delinear a aprendizagem de vocabulário em inglês como língua adicional através dos jogos de videogame de *role-playing game* (RPG) sob a ótica da teoria dos espaços mentais, dos multiletramentos, da multimodalidade e das estratégias de aprendizagem. Para tal, entende-se aqui a linguagem como um construto social, ou seja, algo que é desenvolvido através da interação social, e não como um sistema abstrato de regras e inerente à fisiologia do cérebro humano. Sob a ótica aqui apresentada, a linguagem performa um papel pragmático ativo no comportamento humano (MALINOWSKI, 1935), construída não para a interação, mas através da interação.

As pesquisas de caráter descritivo são aquelas em que o objeto de estudo, seja ele um fato, fenômeno ou processo, é observado, registrado, analisado e interpretado sem que sejam feitas manipulações do mesmo pelo pesquisador. Esse tipo de pesquisa é especialmente frequente nas ciências sociais e humanas, uma vez que seu principal objetivo é conhecer as diversas situações e relações de ordem social, política e econômica, entre outros aspectos, do comportamento humano, seja no nível individual ou coletivo (MENDONÇA, 2011).

Entende-se como de ordem qualitativa as pesquisas que envolvem a coleta e geração de dados para que sejam examinados a partir de uma ótica interpretativa. Uma vez que entende que o sentido é construído socialmente, o pesquisador qualitativo direciona seu foco de atenção aos participantes, para que possa compreender como esses experienciam e interagem com o fenômeno estudado, em um determinado momento e contexto. Além disso, a observação dos participantes e do fenômeno deve se dar em seu ambiente natural de ocorrência, ou seja, naquele em que o fenômeno se dá de fato e não em ambientes controlados pelo pesquisador, a fim de que se possa melhor compreendê-los. Assim sendo, o pesquisador

---

<sup>67</sup> Tradução nossa: Eu tenho certeza que você está aqui porque você está curioso a respeito da montanha, mas é melhor que você não vá sem um plano. Se você entrar nessa nevasca sem um plano, você vai se perder... E isto só vai levar a um desastre, acredite em mim.

que desenvolve esse tipo de pesquisa, vai ao local no qual o fenômeno se dá, seja ele a residência dos participantes, seu local de trabalho, ambientes virtuais como sites e redes sociais, ou onde quer que os participantes o experienciem (CROKER, 2009).

Frequentes nos estudos linguísticos, as pesquisas qualitativas trabalham com uma grande variedade de dados. Por esse motivo, é comum que se utilizem diversos métodos de coleta e geração, tais quais a observação, as entrevistas, os questionários, os registros verbais, os diários e a análise do discurso. Mais além, essas pesquisas não intenciam generalizar seus resultados e conclusões para outros contextos e cenários, mas compreender e divulgar os resultados daquela situação particular e distinta, com o objetivo de registro e disseminação no meio acadêmico.

Ao inaugurar as pesquisas que entendem a língua como um construto social, Malinowski (1935) já ressaltava que devemos manter em mente que a função da linguagem como pista para o processamento mental não é fácil de avaliar.

não há nada mais perigoso do que imaginar que a linguagem é um processo rodando em paralelo e correspondendo exatamente ao processo mental, e que a função da linguagem é a de refletir ou duplicar a realidade mental do homem, como em um fluxo secundário de equivalentes verbais.<sup>68</sup> (MALINOWSKI, 1935, p. 7).

A função principal da linguagem é a de atuar em um papel pragmático no comportamento humano. A fala é equivalente aos gestos e ao movimento, funcionando não como uma expressão do pensamento ou comunicação de ideias, mas como uma parte daquela atividade em que ocorre em si. Por este motivo, a fala não vai estar imbuída de qualquer sentido sem o contexto da atividade em que se deu. A linguagem é um aspecto cultural por si, um tipo de comportamento humano que preenche não apenas algum tipo de função subsidiária, mas que tem um papel em si, papel esse único e insubstituível.

Se uma visão social entende que a linguagem se constrói no uso, todos os fatores contextuais que envolvem a expressão linguística fazem parte dos dados a serem coletados e gerados por aqueles que se propõem a estudar qualquer fenômeno linguístico. Nesta perspectiva, estudar determinado componente da linguagem isolado de seu contexto de realização e dos participantes envolvidos seria estudar um objeto incompleto. É com essa visão de coleta, geração e análise de dados linguísticos exposta até aqui que toda a metodologia da presente pesquisa e desenvolverá.

---

<sup>68</sup> Tradução nossa para: “there is nothing more dangerous than to imagine that language is a process running parallel and exactly corresponding to mental process, and that the function of language is to reflect or to duplicate the mental reality of man in a secondary flow of verbal equivalents.”

## 2.1 Participantes, contexto de pesquisa e introspecção

Os dados utilizados nesta investigação são provenientes da pesquisa apresentada em minha dissertação de mestrado (LEÃO, 2014). Por um lado, muitos dos dados gerados naquele momento não foram abordados na versão final de minha dissertação tanto por não se relacionarem diretamente ao foco daquela pesquisa quanto por questões relacionadas às limitações temporal e quantitativa características de um estudo daquela natureza. Por outro, alguns dos dados já investigados naquele momento são aqui revisitados, para serem analisados, agora, sob a ótica da Teoria da Integração Conceptual, no que se refere ao acesso a frames e ao processo de mesclagem conceptual. Esta tese de doutorado constitui-se, portanto, de uma análise mais aprofundada e direcionada às representações cognitivas de *frames* e modelos cognitivos idealizados (MCIs) que são aqui propostas, representações essas que não foram elaboradas na dissertação de mestrado.

O grupo de participantes da presente pesquisa é formado por cinco indivíduos, de ambos os sexos, residentes da região urbana do Grande Rio e falantes de português como língua materna. Esses sujeitos foram selecionados a partir de uma sondagem inicial de interesse de participação, filtrada posteriormente pela disponibilidade de agenda dos interessados e a faixa etária dos participantes. A idade dos participantes variava entre 20 e 26 anos à época da geração dos dados, e a seleção dessa faixa etária se justifica por apresentar indivíduos que nasceram a partir da segunda metade da década de 1980, quando os consoles de videogame já eram suficientemente acessíveis para os lares de famílias da classe média brasileira, tornando-se, assim, um objeto de consumo comum entre crianças e adolescentes dessas famílias (Cf. 1.2). Dessa forma, os participantes selecionados já estariam acostumados com o uso dessa tecnologia e a jogabilidade<sup>69</sup> dos jogos de videogame, inclusive os do gênero RPG. Pode-se perceber que, nesse recorte, todos os participantes são pertencentes, portanto, à chamada geração conectada (Cf. 1.1.1). Por outro lado, para a praticidade deste trabalho, foram eliminados os indivíduos com menos de 20 anos de idade, pois estes poderiam não possuir a experiência mínima necessária em jogos desse gênero específico, o que poderia

---

<sup>69</sup> O termo jogabilidade (do inglês *playability* ou *gameplay*) relaciona-se diretamente à interatividade fornecida pelo jogo de videogame ao jogador. Define-se como a capacidade técnica de resposta do personagem do jogador - ou mesmo outros elementos do jogo - à utilização do controle, conseqüentemente, levando esse personagem a executar com maestria os movimentos necessários para se superar os desafios impostos e interagir com NPCs e objetos. Assim sendo, exige também do jogador uma habilidade de controle do personagem a ser desenvolvida ao longo do jogo.

levar à necessidade de explicações ou interrupções ao longo da sessão de jogo que quebrariam a linha de raciocínio e o processamento cognitivo desses jogadores.

Os cinco participantes selecionados são caracterizados no quadro da Figura 16. Observa-se que seus os nomes foram substituídos por outros fictícios, a fim de proteger suas identidades. Como há momentos durante o jogo em que os personagens simulados pelo jogo (NPCs – do inglês *non-player character*) dialogam com o jogador, fazendo uso do vocativo, optamos por substituir os nomes dos participantes por outros nomes, no lugar de substituí-los por códigos ou abreviações que os representassem, de forma que as substituições não tornassem a leitura das transcrições de introspecção confusas ao longo da seção de análise de dados (Cf. 3).

Figura 16 - Participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE À ÉPOCA DA GERAÇÃO DE DADOS	LOCAL DE RESIDÊNCIA	GRAU DE INSTRUÇÃO À ÉPOCA DA GERAÇÃO DE DADOS	PROFISSÃO À ÉPOCA DA GERAÇÃO DE DADOS
Júlia	Feminino	20 anos	Zona Oeste do Rio de Janeiro – RJ	Ensino médio completo	Recepcionista
Raíssa	Feminino	21 anos	Centro de Niterói – RJ	Superior em curso	Estudante
Olívia	Feminino	23 anos	Centro de Nova Iguaçu – RJ	Ensino médio completo	Atriz
Diego	Masculino	24 anos	Periferia de Nova Iguaçu – RJ	Ensino médio completo	Ator
Tamires	Feminino	26 anos	Zona Sul do Rio de Janeiro – RJ	Superior completo	Psicóloga

Fonte: A autora, 2019.

Mais além, era necessário ainda que os participantes não tivessem jogado o título selecionado para a pesquisa, ou mesmo conhecessem o enredo do jogo. Um conhecimento

prévio das situações e textos apresentados pelo jogo impossibilitaria o registro de grande parte, senão todos, os movimentos de interação e tentativas mesclagem conceptual para a compreensão, pois esses processamentos cognitivos já teriam ocorrido em momento anterior à pesquisa. Portanto, uma filtragem dos indivíduos interessados em participar quanto a não conhecer ou ter jogado o título anteriormente também foi aplicada.

Para além de terem crescido com o hábito de jogar videogames em seu dia a dia e de possuírem experiência no gênero RPG, era necessário ainda que esses indivíduos não tivessem proficiência na língua adicional abordada. Caso fossem minimamente fluentes, poderia não haver processos cognitivos durante a sessão de jogo registrada que resultassem em aprendizado em quantidade suficiente para a pesquisa. Assim sendo, os cinco participantes encontram-se em nível iniciante de aprendizado de inglês como língua adicional (ILA), o que foi verificado na entrevista anterior à sessão de jogo e no pré-teste (Cf. 2.3.1). O pré-teste serviu ainda como verificação de que os itens lexicais específicos analisados nos excertos selecionados fossem desconhecidos pelos participantes antes do momento em que jogaram a fase proposta.

Quanto ao contexto em que se deu a pesquisa, todas as atividades foram desenvolvidas nas residências dos participantes, de modo que a autenticidade da situação de uso fosse rompida o mínimo possível. Apesar do fato de estar participando de uma pesquisa já afetar a autenticidade do ato de jogar videogames e poder interferir no filtro afetivo e motivação do jogador, acreditamos que conduzir a pesquisa no ambiente em que o participante está habituado a jogar diminuiria o dano à situação autêntica, em oposição a uma quebra de autenticidade muito mais perceptível caso a pesquisa fosse conduzida no âmbito da universidade ou em qualquer outro local estabelecido pela pesquisadora. Nesse sentido, Hutchinson e Waters (1987, p. 159) destacam que “um texto só pode ser realmente autêntico (...) no contexto para o qual fora originalmente escrito”<sup>70</sup>, o que significa dizer que “removido de seu contexto original é impossível existir um texto autêntico”<sup>71</sup>. Assim sendo, mesmo que fornecendo dados para uma pesquisa, ao propor a atividade de jogar no mesmo ambiente no qual os participantes estão acostumados a praticá-la, foi possível manter a autenticidade da experiência para os jogadores. Quando há conservação da autenticidade de uma atividade em LA, os aprendizes tendem a se sentir mais confortáveis, tornando o insumo mais passível de ser assimilado e armazenado (LEÃO, 2014). Portanto, a pesquisadora

---

<sup>70</sup> Tradução nossa para: “A text can only be truly authentic [...] in the context for which it was originally written”.

<sup>71</sup> Tradução nossa para: “removed from its original context, there can be no such thing as an authentic text”.

deslocou-se a casa de cada um dos participantes, levando consigo todos os equipamentos necessários à pesquisa – o console de videogame, os controles, a mídia do jogo, o gravador de voz e os testes lexicais impressos. A participação de cada voluntário foi realizada em um único encontro, que teve a duração variando em torno de 2 horas para a realização dos três procedimentos – avaliação anterior, sessão de jogo e avaliação posterior.

A principal fonte de dados da pesquisa aqui desenvolvida é a introspecção realizada pelos participantes durante o engajamento em um jogo de videogame de RPG. A introspecção é uma forma de estudo qualitativo no qual “os aprendizes, com a orientação do pesquisador, examinam seus comportamentos na busca da compreensão durante a aquisição de segunda língua”<sup>72</sup> (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 15).

Uma das maiores tarefas da pesquisa em língua adicional é “reconstruir o desenvolvimento de interlíngua do aprendiz, i.e., determinar os estados em mudança da competência deles”<sup>73</sup> (FÆRCH; KASPER, 1987, p. 5). No entanto, acessar a competência não é tarefa fácil, por se tratar de um processo interno muito complexo (CARDOSO, 1997, p. 40). A introspecção é um procedimento metodológico que torna possível investigar como os aprendizes passam de um estágio da competência para o outro (CARDOSO, 1997, p. 41) e como se caracteriza a interface existente entre o conhecimento subjacente e a performance observável (FÆRCH; KASPER, 1987, p. 07). Para tal, “[...] o conhecimento subjacente dos alunos pode ser diretamente investigado por meio de testes de julgamento metalinguístico ou por outros procedimentos de elicitación que os forcem a revelar aspectos de sua competência na interlíngua”<sup>74</sup> (FÆRCH; KASPER, 1987, p. 6), buscando respostas diretamente na fala reflexiva dos aprendizes, no lugar de deixar a reflexão sobre os processos de aprendizagem com os professores de língua adicional e pesquisadores. Nesse intuito, alguns dispositivos da quais a metodologia introspectiva lança mão são os protocolos verbais, os questionários e as entrevistas (CARDOSO, 1997, p. 41). Na presente pesquisa, triangularemos os protocolos verbais que registram as falas introspectivas durante a feitura da fase do jogo, com entrevistas semiestruturadas e a feitura de testes lexicais, ambos antes e depois da sessão de jogo, de modo a elicitare mais falas introspectivas sobre os processos que levaram os participantes a compreender os itens lexicais até então desconhecidos presentes na fase jogada.

---

<sup>72</sup> Tradução nossa para: “the ultimate qualitative study is an introspective one, in which, with guidance from the researcher, learners examine their own behavior for insights into SLA”.

<sup>73</sup> Tradução nossa para: “One major task for SL research is to reconstruct learners’ interlanguage development, i.e., to determine their changing states of competence”.

<sup>74</sup> Tradução nossa para: “learners’ underlying knowledge can directly be probed by means of metalinguistic judgement tests or by other elicitation procedures that force them to reveal aspects of their IL competence”.



Ainda que uma metodologia introspectiva seja capaz de acessar o processamento cognitivo do aprendiz, isso não significa dizer que os dados alcançados representarão uma representação completa e precisa desses processos mentais. Os dispositivos introspectivos coletarão apenas pensamentos conscientes do aprendiz (COHEN, 1984 *apud* CARDOSO, 1997, p. 42). Por essa razão, “a validade de uma investigação baseada em um método introspectivo pode ser elevada consideravelmente se for apoiada por dados resultantes de um outro procedimento de elicitación”<sup>75</sup> (FÆRCH; KASPER, 1987, p. 19). Assim sendo, uma combinação entre diferentes métodos auxiliará no entendimento do pesquisador sobre o conhecimento declarado pelos aprendizes, sobre os processos comunicativos e de aprendizagem desses participantes e ainda sobre os aspectos sociais e afetivos que interagem com a dimensão cognitiva (FÆRCH; KASPER, 1987, p. 19). Por esse motivo, na presente pesquisa, associamos ainda os dados proveniente das falas introspectivas dos participantes durante o jogo, as entrevistas e feitura dos testes, aos resultados desses dois testes. Nosso objetivo, nesse ponto, não será o de quantificar o conhecimento anterior e posterior, mas sim o de corroborar as falas dos participantes quanto aos itens lexicais que eles indicam não saber antes da experiência de jogo, passando a saber depois desse momento.

## 2.2 Instrumentos de pesquisa

Antes de se descrever os procedimentos adotados ao longo desta pesquisa, faz-se necessário apresentar os instrumentos utilizados para a geração de dados. Para o desenvolvimento do presente estudo, os instrumentos de geração de dados utilizados foram a entrevista, o teste lexical e o protocolo verbal. Discorreremos brevemente sobre as principais características desses três instrumentos e suas aplicações a seguir.

### 2.2.1 Entrevistas

O primeiro instrumento selecionado é a entrevista. Através desse dispositivo, foi possível averiguar do perfil inicial dos participantes, e suas impressões após à sessão de jogo. Uma entrevista não se trata simplesmente de um conjunto de perguntas e respostas para obter informações que serão analisadas posteriormente, mas sim de um método de geração de dados

---

<sup>75</sup> Tradução nossa para: “the validity of an investigation based on an introspective method can be considerably enhanced if it is supplied by data resulting from a different elicitation procedure”.

que oferece diferentes formas de explorar as experiências e pontos de vista das pessoas (RICHARDS, 2009, p. 183).

Rocha, Daher e Sant'anna (2004) conceptualizam a entrevista não apenas como um dispositivo de pesquisa, mas enquanto gênero discursivo. Assim sendo, as características desse gênero devem ser consideradas ao se elaborar as perguntas e planejar a condução da entrevista, uma vez que

tratar a entrevista como mero instrumento de coleta de informações ou opiniões significa negligenciar a diversidade de “subgêneros” passíveis de inclusão na referida categoria, aos quais parecem corresponder funções bastante diversas. (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004, p. 3)

Uma visão da entrevista como mero dispositivo de pesquisa implica compreender as respostas dos entrevistados como “uma verdade que, após ser recolhida, responderia às indagações do analista” (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004, p. 3). No entanto, “trabalhar com questionários e entrevistas significa lidar com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros” (GOLDENBERG, 2000 *apud* VERGNANO-JUNGER, 2002). Nesse sentido, é necessário compreender que (1) nem sempre as respostas dadas responderão às indagações da nossa pesquisa, e (2) se a verdade não está esperando para ser colhida; muitas vezes, teremos que instigar mais profundamente o nosso entrevistado, para obter esclarecimento e levá-lo a avaliar mais profundamente a fidedignidade do que respondeu.

É necessário, portanto, que se faça uma distinção entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da entrevista, uma vez que se trata de objetivos de ordens distintas (DAHER, 1998). A partir desse entendimento, Daher (1998) apresenta um método de elaboração das perguntas de entrevista em que propõe que se estabeleça primeiramente os objetivos, os problemas e as hipóteses para, a partir desses então, se chegar às perguntas da entrevista a serem feitas aos participantes. Para tal, a autora propõe que esses critérios sejam dispostos em uma tabela, para que o pesquisador possa identificar cada um desses pontos e, assim, chegar, de maneira mais visual e lógica, às perguntas que melhor trarão dados e respostas para a sua pesquisa. Dessa forma, apenas através do estabelecimento dos objetivos da entrevista, problemas encontrados e hipóteses do pesquisador será possível que se chegue a perguntas pertinentes que efetivamente investigarão a questão abordada e obterão respostas que possam, de fato, contribuir para a pesquisa.

Uma entrevista pode ser estruturada, semiestruturada ou aberta (RICHARDS, 2009). A entrevista estruturada se assemelha a um questionário oral, uma vez que apresenta uma lista de perguntas exatas a ser seguida. Esse estilo de entrevista propõe uma coleta de informações extremamente controlada e que não permite quase nenhuma variação nas respostas, o que pode levar à falta de profundidade e de riqueza de informações. Já a entrevista aberta é aquela em que as perguntas não são predeterminadas. Por um lado, essa forma de entrevista permite um grande aprofundamento e riqueza de detalhes nas informações colhidas, porém, pelo outro, essas características podem tornar a tentativa de comparação entre diferentes entrevistados quase impossível. Por fim, a entrevista semiestruturada é aquela organizada e encaminhada a partir de um conjunto de perguntas que servem de fio condutor e que são abordadas de acordo com as respostas do entrevistado. Ao mesmo tempo que apresenta uma linha de raciocínio a ser desenvolvida, permite um certo grau de aprofundamento nas respostas dos entrevistados para que se possa obter maior riqueza de detalhes.

### 2.2.2 Teste lexical

A fim de que se pudesse verificar a contribuição da fase de jogo realizada para o conhecimento lexical dos participantes, foram aplicados testes lexicais antes e depois da sessão de jogo. Um teste lexical é aquele que mensura quantitativamente o conhecimento de vocabulário de um aprendiz. Comumente utilizado nas abordagens de ensino de língua adicional formalistas, os testes lexicais costumam apresentar um item lexical na língua alvo e verificar se o aprendiz é capaz de convertê-lo à sua LM através de associação simples. Para tal, é comum a apresentação de opções de múltipla escolha de tradução e de sinonímia, bem como não oferecer opções e apenas solicitar que o aprendiz indique a tradução correta do item. Muitas vezes, nesse instrumento, não há nenhum subsídio visual ou qualquer outro tipo de informação além das perguntas e opções/campos de resposta. Nation e Waring (1997) destacam ainda que as palavras escolhidas para compor o teste lexical devem ser relevantes ao corpus em questão.

Na presente pesquisa, não serão aplicados pós-testes tardios ou postergados. Basso (2007) indica que, apesar de experimentos sobre a aprendizagem de vocabulário sem pós-testes tardios terem sido criticados por um número significativo de autores, há de se fazer uma distinção entre os estudos que, de fato, o necessitam e os que não, com base nos seus objetivos. Segundo a autora, os pós-testes tardios são indicados para pesquisas que objetivem verificar o que acontece com uma informação depois da exposição inicial, sob várias

condições de repetição e reexposição, como é frequente nas pesquisas sobre práticas de ensino e metodologias de aprendizagem. Isto porque os indivíduos tendem a esquecer as informações às quais não tiveram exposição adicional ou prática e, conseqüentemente, o desempenho nos pós-testes tardios geralmente será mais baixo do que o pós-teste imediato. Logo, tais dados são de extrema importância para pesquisas que acompanham uma sequência didática para o ensino de determinado conteúdo. No entanto, para pesquisas teóricas que pretendem avaliar a ocorrência ou não de processamento de determinado conteúdo, como aquelas que se focam no efeito diferencial dos vários tipos de processamento da informação durante a exposição inicial, a queda no desempenho registrada pelo pós-teste tardio é irrelevante. Para tais investigações, a autora indica que o uso de pós-teste imediato é suficiente para a geração e análise dos dados. A presente pesquisa, aqui desenvolvida, parece se encaixar neste segundo cenário, uma vez que nossos objetivos se direcionam a representar o processamento cognitivo no momento da aprendizagem, através da representação da formação dos MCIs em ILA, e não o de verificar a manutenção desse vocabulário a longo prazo – o que foi o objetivo da dissertação (LEÃO, 2014) de onde esses dados originaram. Por este motivo, consideraremos apenas os dados do pós-teste imediato, sem nos aprofundarmos em possíveis resultados de testes postergados.

Cabe ressaltar que, desde a virada social – ou pragmática – dos estudos em linguagem, diversas correntes teóricas já discutiram sobre a ineficácia de uma metodologia de ensino-aprendizagem de língua adicional que enxergue diferentes línguas como contrapartidas tradutórias (Cf. 1.5). A escolha por esse instrumento de pesquisa objetiva apresentar um gatilho de ativação de esquema na mente do aprendiz participante, de modo a meramente verificar se aqueles MCIs em ILA existiam ou não anteriormente ao jogo e, dentre aqueles que não existiam, os quais passaram a integrar o conjunto de esquemas do aprendiz após a experiência de jogo. De modo algum, as informações quantitativas brutas de acertos e erros nesses testes compõem dados para análise na presente pesquisa, uma vez que esse não se trata de um estudo quantitativo ou que compartilhe dessa visão formalista de ensino-aprendizagem de línguas. O único objetivo da aplicação desse instrumento na presente pesquisa é comprovar que o conhecimento lexical aqui analisado não era prévio, e sim resultante da experiência comunicativa situacional multimodal fornecida pelo videogame de RPG.

### 2.2.3 Protocolo verbal

Conforme mencionado anteriormente (Cf. 2.1), a principal fonte de dados para a análise proposta na presente pesquisa é a introspecção dos participantes ativada pela experiência de jogo com videogames de RPG. Para registrar essa introspecção para posterior análise, foi utilizado como instrumento o protocolo verbal. Protocolos verbais são registros orais do processo de raciocínio fornecidos pelo próprio indivíduo durante o momento de aprendizagem da língua ou feitura de uma tarefa (MCKAY, 2009). Para tal, é solicitado que o participante verbalize seu raciocínio durante o processamento da linguagem enquanto um equipamento gravador registra essas instanciações em uma mídia de áudio ou de vídeo. Os protocolos verbais podem ser simultâneos, quando o indivíduo verbaliza seu raciocínio no exato momento em que está o realizando, ou retrospectivos, quando o indivíduo verbaliza seu raciocínio logo após concluir a atividade que o desencadeia (LEFFA, 1996).

Ao registrar e, posteriormente, analisar esses dados, é necessário se ter em mente que a fala não é uma transcrição verbal literal do processamento cognitivo e, muitas vezes, ela é uma parte do próprio processamento em andamento (MALINOWSKI, 1935). Os pensamentos verbalizados pelos participantes durante protocolos verbais, geralmente, possuem forma livre, uma vez que não existem respostas pré-formatadas. Isso significa dizer que o protocolo verbal não é uma reprodução cem por cento fiel do processo cognitivo do participante. Ele representa apenas a informação disponível na memória de curto prazo do indivíduo naquele exato momento, e não o processo cognitivo em si. Estes devem ser inferidos pelo pesquisador a partir da informação registrada no protocolo.

Para que o pesquisador chegue ao processo cognitivo a partir das informações registradas no protocolo verbal, é preciso que o máximo de informações possível seja fornecido. Para isso, é aconselhável que, antes da sessão de jogo, haja um momento no qual os jogadores sejam instruídos a respeito do que seria protocolo verbal e treinados em como fazê-lo. Mais além, por vezes é necessário que o pesquisador que registra o protocolo verbal, sinalize ou estimule durante o experimento que os participantes falem o que estão pensando. Quanto mais os participantes compreenderem a necessidade de verbalizar o máximo possível seus processos cognitivos, mais rico será o conjunto de dados para análise extraído do experimento.

### **2.3 Procedimentos de pesquisa**

A condução da pesquisa aqui apresentada se desmembra em quatro procedimentos. São eles uma avaliação inicial, composta de uma entrevista inicial e um pré-teste; a sessão de jogo

de videogame; uma avaliação posterior, composta de um pós-teste e uma entrevista posterior, e a análise dos dados gerados. Cada uma dessas fases é descrita a seguir.

### 2.3.1 Avaliação inicial

O primeiro procedimento teve por intenção verificar o nível de proficiência dos participantes no conhecimento lexical que seria desenvolvido pela fase do jogo de videogame de RPG proposta. Era necessário confirmar que os participantes não conheciam aquele vocabulário a priori, de modo que existissem processamentos cognitivos desencadeados pelo jogo para serem registrados e analisados. Para tal, dois instrumentos foram aplicados, sendo o primeiro uma entrevista e o segundo um teste lexical.

A entrevista teve por objetivo confirmar que os participantes eram iniciantes na aprendizagem de ILA, uma vez que aprendizes mais avançados teriam maior probabilidade de conhecer previamente os itens lexicais apresentados pelo jogo. Optou-se por uma entrevista semiestruturada e, seguindo o modelo de Daher (1998), chegou-se ao seguinte roteiro:

Figura 17 - Elaboração do roteiro de entrevista inicial

OBJETIVO	PROBLEMA	PREMISSA	PERGUNTA / ROTEIRO
Verificar o nível de ILA do entrevistado.	O participante pode ser classificado como iniciante em ILA?	O participante deve ser iniciante em ILA para participar da pesquisa.	1) Como você definiria seu conhecimento de inglês? 2) Há quanto tempo você estuda inglês? / Por quanto tempo estudou? Onde estuda(ou)? 3) Como você se sente quanto ao seu conhecimento de inglês?

Fonte: A autora, 2019.

Em seguida foram aplicados testes lexicais. Através desse instrumento, intencionou-se averiguar quais itens lexicais que estariam presentes na fase a ser jogada eram desconhecidos anteriormente à essa experiência. Os testes foram elaborados pela própria pesquisadora, de forma a mantê-los objetivos e esvaziados de pistas contextuais ou multimodais que pudessem contribuir para o processamento cognitivo dos itens lexicais. Assim sendo, nesse instrumento

não há nenhum subsídio visual ou qualquer outro tipo de informação além das perguntas, apresentando-se sob a forma de um teste de respostas fechadas sobre conhecimento lexical simples, com questões de múltipla escolha e de tradução de palavras e expressões.

Os testes aplicados são compostos de um total de quarenta questões, divididas entre: (1) vinte e três questões em que o participante deve assinalar a opção que melhor traduzisse para o português os significados de palavras, frases e expressões; (2) três questões em que se pede que assinale a opção que melhor completa as explicações para as frases indicadas; e (3) quatorze questões em que ele deve dar a tradução em português para as palavras listadas, sem que lhe sejam dadas opções de resposta (APÊNDICE B – Teste de conhecimento lexical).

Por se tratar de um teste sem a intenção real de mensurar quantitativamente o conhecimento do participante, mas apenas os de (1) apontar os itens desconhecidos anteriormente e que passam a ser reconhecidos apenas após o engajamento no jogo, e (2) estimular a fala introspectiva do participante, optamos por não utilizar nenhum teste padronizado específico já existente ou referencial. Dessa forma, o teste aqui utilizado foi elaborado com uma checagem simples e que verifique especificamente os itens lexicais não-cognatos presentes na fase de jogo utilizada. Assim, o teste foi elaborado pela própria pesquisadora, após um levantamento dos itens lexicais presentes na fase do jogo e os contextos em que apareciam. Obviamente, existiria ainda a possibilidade de que o participante respondesse a algumas questões mesmo sem ter a certeza de suas respostas. No entanto, via de regra os participantes sinalizavam isso em suas introspecções, e até mesmo continuavam a desenvolver o processamento cognitivo daqueles itens lexicais a partir dali, o que constitui até mesmo esses ‘chutes’ como dados interessantes à pesquisa.

Após a feitura do pré-teste, foi dada sequência à pesquisa, seguindo-se para a sessão de jogo.

### 2.3.2 Sessão de jogo

Durante a sessão de jogo foram gerados protocolos verbais simultâneos resultantes da introspecção dos participantes sobre a atividade que estavam realizando e escolhas que estavam fazendo. Para tal, a pesquisadora levou à casa dos participantes o console de videogame, controles e mídia do jogo de videogame de RPG selecionado. O videogame de RPG utilizado nessa pesquisa é intitulado *The Legend of Zelda – Ocarina of Time* (NINTENDO, 2007), em sua versão remasterizada 3D, lançado pela companhia japonesa de

videogames Nintendo Co. para o console Nintendo Wii através da plataforma Virtual Console da própria empresa.

Para a sessão de jogo, foi solicitado que os participantes partissem do início do jogo até a conclusão da primeira fase (APÊNDICE C – Roteiro da fase jogada). Nessa fase, o jogador é apresentado à narrativa inicial do jogo e o ponto de partida do personagem, ainda sem nenhum equipamento ou habilidade desenvolvida como é característico dos jogos de RPG (Cf. 1.2.3). Para a conclusão da fase, é necessário que o jogador consiga obter como equipamentos um escudo e uma espada, desenvolver a habilidade de mira<sup>76</sup> para diálogos e ataques, e explorar o terreno da Floresta Kokiri até alcançar o local em que se encontra o NPC Árvore Deku.

A duração da sessão de jogo varia de acordo com a jogabilidade de cada participante, mas, dentre as participações da presente pesquisa, as sessões duraram em torno de aproximadamente uma hora de jogo cada. A gravação do protocolo verbal foi principiada após a inicialização do console e da mídia de jogo, abertura de novo salvamento de jogo e registro do nome escolhido pelo jogador para o personagem controlável. O registro foi encerrado após a exibição da *cutscene* final da fase, quando o jogador encontra o NPC Árvore Deku e esse narra os eventos que causaram o problema que o personagem principal deverá resolver na *quest* principal do jogo. Ao final dessa *cutscene*, foi solicitado que o participante salvasse seu progresso no jogo e partiu-se para o procedimento seguinte da pesquisa, a avaliação posterior.

### 2.3.3 Avaliação posterior

O mesmo modelo de teste aplicado anteriormente, tornou a ser aplicado após à sessão de jogo, sem alterações nas questões, a fim de verificar quais itens lexicais passaram a integrar o conjunto de esquemas do participante após jogar a fase de jogo proposta. Desse modo, nada além das experiências comunicativas proporcionadas pelo videogame de RPG poderiam levar ao desencadeamento do processamento cognitivo e a um aumento de desempenho lexical do participante. Mais além, a feitura do teste novamente objetivou desencadear novos protocolos verbais conforme os participantes se deparassem com os itens lexicais presentes no jogo, agora sob a forma de questões. Os protocolos gerados no momento da feitura do teste posterior foram dos dois tipos, os simultâneos ocorrendo quando o

---

<sup>76</sup> Essa habilidade é comumente denominada “Z-targeting” dentre os jogos para consoles de videogame, uma vez que é realizada pelo jogador através do travamento da mira em um NPC ao segurar o botão de gatilho Z comum nos controles de consoles.



participante ainda estava desenvolvendo o processamento cognitivo de determinado item lexical enquanto raciocinava a questão que o verificava, e os retrospectivos ocorrendo quando o participante espontaneamente relatava como foi o seu processamento daquele item lexical testado já concluído durante a sessão de jogo.

Em seguida, uma nova entrevista semiestruturada foi conduzida a fim de (a) verificar a influência das experiências linguísticas do jogo proposto no processamento cognitivo dos itens lexicais desconhecidos e (b) aprofundar comentários ou pontos de introspecção dos participantes. Seguindo, mais uma vez, o modelo de elaboração de entrevistas de Daher (1998), chegou-se ao roteiro de entrevista abaixo.

Figura 18 - Elaboração do roteiro de entrevista posterior

OBJETIVO	PROBLEMA	PREMISSA	PERGUNTA/ ROTEIRO
Verificar a influência das situações experienciadas na sessão de jogo para o processamento cognitivo de itens lexicais em ILA desconhecidos pelo participante.	A sessão de jogo contribui significativamente para a expansão dos esquemas em ILA do jogador?	A multimodalidade, o uso situacionalmente contextualizado e a motivação característicos dos videogames de RPG desencadeiam o processamento cognitivo dos itens lexicais em ILA.	1) Como foi a feitura desse teste em comparação ao anterior? 2) O que você acredita que fez a diferença para você entre o teste anterior e esse?
Expandir ou aprofundar comentários feitos ou pontos da introspecção apresentados durante a sessão de jogo e/ou feitura do pós-teste.	Comentários ou pontos da introspecção do jogador podem ser aprofundados ou geraram dúvidas por parte da pesquisadora?	Por vezes, os participantes fazem comentários ou apresentam instancias durante a introspecção que podem ser instigadas mais profundamente de modo a gerar dados mais ricos.	3) [perguntas específicas com base em falas do participante]

Fonte: A autora, 2019.

Ao fim da entrevista posterior, concluiu-se a participação dos jogadores na pesquisa. Após a feitura dos procedimentos aqui descritos com todos os participantes de pesquisa, concluiu-se a geração dos dados e partiu-se então para a análise desses dados e elaboração da representação dos MCIs evocados e expandidos por eles.

#### 2.3.4 Análise dos dados

Uma vez concluída a geração de dados da participação dos voluntários da pesquisa, partiu-se então para a análise desses dados. Para tal, todos os protocolos verbais registrados, bem como os registros das gravações das entrevistas e feitura dos testes lexicais foram revisitados e observados pela pesquisadora, de modo a se levantar todos os excertos que pareciam apresentar processamentos cognitivos que resultaram em aquisição lexical em ILA. Esses excertos então foram transcritos e analisados sob a ótica das bases teóricas que norteiam este estudo, a fim de se chegar a propostas de representações visuais dos MCIs desenvolvidos pelos aprendizes. A análise dos dados selecionados, bem como os resultados obtidos pela pesquisa e a discussão desenvolvida sobre ambos são apresentados no capítulo a seguir.

### 3 ENFRENTANDO O BOSS FINAL

Well, Link, here we are. Looks like this is where the real work starts.(...) Best of luck. Finish the job, Link.<sup>77</sup>

*The Legend of Zelda: Breath of the Wild*

Partindo-se da Teoria dos Espaços mentais e da função pragmática proposta por Fauconnier (1994), compreendemos que uma relação estabelecida entre dois objetos nos permite compreender que a descrição de um objeto ‘a’ pode ser usada para identificar sua contraparte ‘b’, conforme discorremos anteriormente (Cf. 1.6.2). Assim sendo, apresentamos, nesse capítulo, excertos dos dados gerados que ratificam que os aprendizes de fato aplicam essa função pragmática, na tentativa de estabelecer relação de referência entre o modelo cognitivo idealizado (MCI) em português brasileiro como língua materna (PBLM) já formado e uma hipótese de MCI evocado pelo inglês como língua adicional (ILA) que é construída a partir das informações multimodais do jogo. Quando esse processo de estabelecimento de relação tem sucesso, como veremos nos casos 1 e 2, o aprendiz passa a atribuir ao MCI evocado em ILA as características do MCI evocado pelo PBLM. Por outro lado, quando essa tentativa de relação não obtém sucesso, o aprendiz descarta essa associação e busca outros MCIs em PBLM em sua mente até encontrar aquele com o qual ele consiga estabelecer relação ao MCI atido pelo ILA que ele está tentando compreender, passando a estabelecer entre eles então uma relação de referência, como veremos no caso 3. É nesse processo que encontramos a dinâmica de interpretação do discurso indicada por Bernardo (2002), em que a interpretação será resultado de um conjunto de espaços, pragmaticamente elaborado e dinamicamente atualizado conforme o discurso se desenrola e conforme são realizados processos inferenciais (Cf. 1.6.2). Essas manipulações de estruturas cognitivas através do processo de conceptualização da mesclagem conceptual é a que pretendemos comprovar com esta pesquisa, através dos casos analisados a seguir e suas consequentes propostas de representação que apresentaremos.

Para elaborar tais hipóteses de MCI evocado em ILA, nosso pressuposto é o de que os aprendizes fazem uso de estratégias de aprendizagem, em especial as de compensação através da multimodalidade. Portanto, analisaremos também quais estratégias podem ser identificadas

---

<sup>77</sup> Tradução nossa: “Bem, Link, aqui estamos. Parece que este é o ponto em que o verdadeiro trabalho começa. (...) Boa sorte. Termine a tarefa, Link.”

na introspecção dos participantes durante suas tentativas de estabelecer mesclagem conceptual entre os MCIs em PBLM e as hipóteses de MCI evocados pelo ILA geradas pela experiência linguística durante o jogo.

Através dos dados ora apresentados, buscaremos demonstrar que os participantes da pesquisa estabeleceram tentativas mesclagem conceptual entre os MCIs em PBLM já existentes em sua mente e os MCIs em ILA apresentados pelo jogo. Para tal, tendo em vista os quatro cenários da mesclagem conceptual (Cf. 1.6.3), proporemos que o espaço de *input 1* é preenchido pelo MCI ativado pelo ILA e o espaço de *input 2*, por sua vez, é preenchido pela hipótese de MCI ativado pelo PBLM. Esses *inputs* são colocados então em possível relação de referência, através de um espaço genérico que é preenchido de um lado pelas características já ancoradas pelo conhecimento de mundo do falante em PBLM e por outro pelas informações multimodais apresentadas pelo jogo para o MCI ativado pelo ILA. Quando esse processo é feito com sucesso, resulta dele um espaço-mescla que ratifica ao aprendiz não apenas que o vocabulário em ILA apresentado pelo jogo corresponde a aquele já adquirido em PBLM, como também funde esses dois MCIs iniciais, tornando-os um só. Com isto, toda característica que seja identificada posteriormente pelo aprendiz como prototípica ou radial (Cf. 1.6.1) daquele vocábulo em qualquer uma das duas línguas será automaticamente integrado também ao vocábulo da outra língua. No entanto, caso essa tentativa de mesclagem não obtenha sucesso, o aprendiz a descarta, compreendendo então que sua hipótese de significado para o item lexical em ILA não estava correta – o que, por si só, já é uma aprendizagem – e parte, na sequência, para a formulação de novas hipóteses, novamente com base nas pistas multimodais fornecidas pelo jogo e outras estratégias de aprendizagem, até que encontre uma correlação que resulte em um processo de mesclagem conceptual que possa ser realizado com sucesso.

### 3.1 Caso 1: Interpretação dos itens lexicais *shield* e *sword*

Logo no começo da primeira fase do jogo, o personagem do jogador é convocado para comparecer a um local próximo, porém fora dos limites do vilarejo em que mora. No entanto, ao tentar passar pela saída do vilarejo, um personagem simulado pelo jogo (NPC, da sigla em inglês *non-player character*) avisa que há muitos perigos para além daquela área e que todos os moradores do vilarejo estão terminantemente proibidos de sair, a menos que possuam um escudo (*shield*) e uma espada (*sword*), palavras essas que são destacadas com cores de fonte diferentes do restante do texto, conforme demonstra a Figura 19.

Figura 19 - NPC indica equipamentos necessários



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Mesmo que o jogador tente passar, à revelia do que lhe foi dito, o NPC se movimentará, se posicionando sempre entre o personagem do jogador e a passagem. Esse movimento é acompanhado de um gesto de impedimento com as mãos e uma expressão facial de seriedade. A ordem de proibição é repetida pelo NPC e, na legenda da sua frase, mais uma vez, os vocábulos *sword* (espada) e *shield* (escudo) são destacados no texto (Figura 20).

Figura 20 - NPC reitera equipamentos necessários



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

O jogador percebe, então, que precisa encontrar aqueles dois objetos, mesmo que ainda não saiba exatamente o que eles são, como ilustra o Excerto 1. Qualquer tentativa diferente disso resultará em uma repetição de *feedback* negativo por parte do NPC tanto verbal quanto fisicamente. Destaca-se que, durante a feitura do pré-teste, nenhum dos cinco participantes souberam responder à questão relativa ao item lexical ‘*shield*’, que indica que eles não sabiam anteriormente à sessão de jogo o significado em PBLM desse vocábulo. Já em relação ao item lexical ‘*sword*’, apenas a participante Tamires soube responder à questão relativa a esse vocábulo no pré-teste, o que indica que ele era desconhecido aos outros quatro participantes anteriormente ao jogo.

Excerto 1<sup>78</sup> - Participante Júlia:

- 1 J: Você... de ajuda ... a Grande Árvore... É isso? Ótima Deku Árvore.
- 2 P: Uhum...
- 3 J: Você vai precisar... precisar... uma bota... a *both*... um barco... agora. Eu não sei se
- 4 tá certo... Eu não tenho... o meu equipamento... agora... Mas... no caso, “*shield*” é
- 5 alguma coisa do equipamento mesmo... que ele tá falando. Mas eu não... Até
- 6 agora, não lembro o que que é. Quando aparecer talvez eu... eu lembre.
- 7 P: É.
- 8 J: Então, antes de vir aqui... “*equip a shield*”... e... e *swo*... não. [inaudível] Lembre-
- 9 se de equipar... alguma coisa e a *shield*... vai equipar alguma coisa! Que ainda não
- 10 me disse onde vai estar. É, aí tem que seguir pra encontrar o caminho, não é isso?
- 11 P: É... Mas aí...
- 12 J: Ele não quer me deixar passar!
- 13 P: Você vai vendo o que ele vai te falando, porque ele não quer te deixar passar, tá
- 14 vendo?
- 15 J: Eu preciso do equipamento, não é isso? Eu preciso me equipar pra poder passar ali.
- 16 P: Isso...
- 17 J: Agora eu tenho que encontrar um jeito de me equipar com esses objetos que ele tá
- 18 falando.
- 19 P: Isso.
- 20 J: Vamos ver. Eu tenho que achar alguém que me dê o equipamento.

---

<sup>78</sup> Em todos os excertos de protocolo verbal transcritos na presente pesquisa, o início de cada turno de fala do participante será marcado pela inicial de seu nome fictício, e o início de cada turno de fala da pesquisadora será marcada pela letra P.

Através de estratégias de aprendizagem (Cf. 1.4) de compensação, como o uso das pistas linguísticas, tipográficas e palavras chave, e metacognitivas, como o uso de foco e atenção para formular uma visão geral da informação dada pelo NPC, a participante Júlia percebe que seu principal objetivo naquele momento deve ser a busca pelos objetos *sword* e *shield*, mesmo que ela não saiba ainda que objetos são esses. A jogadora compreende que, para passar pelo caminho que leva à Árvore Deku, ela precisa, primeiramente, equipar esses objetos indicados pelo NPC (Excerto 1: linhas 15, 17 e 18) e, como não os possui ainda, ela decide procurá-los pelo vilarejo, que é a única área em que seu personagem pode circular livremente no momento.

Destaca-se ainda que, no início dessa primeira tentativa de compreensão da fala do NPC, a participante levanta uma primeira hipótese de que o item lexical *both* poderia indicar algum objeto que ela precisaria possuir para seguir por aquele caminho, suspeitando que a palavra poderia significar em sua língua materna objetos como bota ou barco (Excerto 1: linhas 3 e 4) – o que demonstra um conhecimento lexical, mesmo que não firmemente ancorado no seu repertório, em língua inglesa para esses termos, que são, respectivamente, *boot* e *boat*. Apesar de se tratar de um equívoco, essa hipótese da jogadora indica uma tentativa de acesso a esses MCIs a partir de um conhecimento oral desses itens lexicais, mesmo que não totalmente fixados. No entanto, o destaque na marcação gráfica dos itens que, de fato, são necessários ao personagem, na continuação do texto, levam a participante a dispensar esse processamento da palavra *both*, que não é retomado em nenhum momento posterior da sessão de jogo. Tal descarte parece indicar que a multimodalidade utilizada pelo jogo, através do destaque tipográfico nesse caso, pode influenciar também no que é transferido ou não da memória de trabalho<sup>79</sup> para a memórias de longo prazo, durante a aplicação de estratégias de aprendizagem, orientando o foco e a atenção do aprendiz durante o processo de compreensão.

---

<sup>79</sup> No que diz respeito ao tempo de armazenamento das informações por um indivíduo, a memória é classificada em memória de trabalho, ou memória de curto prazo, e memória de longo prazo. A memória de trabalho atua nos primeiros momentos em que qualquer informação é processada, retendo-a por alguns segundos para que determinada tarefa ou ação possa ser realizada de maneira eficaz. Durante a realização de tal ação, a memória de trabalho seleciona as informações que o indivíduo precisará reter de fato, encaminhando-as à memória de longo prazo, e descarta as restantes, que são então esquecidas. Cardoso (2016) propõe uma metáfora em que a memória humana pode ser vista como uma biblioteca cuja organização seria dinâmica e subjetiva. Nessa biblioteca, os livros menos utilizados são colocados em estantes menos acessíveis, enquanto os livros que chamassem mais atenção, pelo motivo que fosse, seriam colocados em melhores posições, mais a frente de livros “sem graça”, e mais facilmente acessíveis. Para um maior aprofundamento n funcionamento da memória humana, sugerimos as leituras de Cardoso (2016), Postle (2006), Constantinidis e Wang (2004), Engle e Kane (2004), Oberauer (2002), Baddeley e Hitch (1974), Goodman (1967) e Miller (1956).

Processamentos cognitivos da fala do NPC similares ao apresentado acima ocorreram durante as sessões de jogos dos outros quatro participantes e seus consequentes protocolos verbais apresentaram introspecções similares à da participante Júlia, no que diz respeito à identificação dos vocábulos *sword* e *shield* como equipamentos que deveriam ser obtidos para atravessar aquela passagem em direção à Árvore Deku. O participante Diego, por exemplo, explicita o uso das estratégias metacognitivas nesse momento do jogo no Excerto 2.

Excerto 2 - Participante Diego:

- 1 D: É, eu tô entendendo, até agora, que... O, o jogo está me... Familiarizando com... com  
2 a história.
- 3 P: Sim...
- 4 D: Tá me dando pequenos... Er... Pequenas dicas, né? Pequenos... [aponta para as  
5 palavras destacadas no texto de transcrição da fala do NPC] do que eu tenho que  
fazer.

O participante Diego percebe que a mecânica do jogo de videogame (Cf. 1.2.4 - Nota de rodapé 28) oferece meios de lhe fazer compreender melhor tanto o enredo (linhas 1 e 2) quanto os objetivos que ele deve cumprir naquele momento (linhas 4 e 5), através da fala dos NPCs, cuja transcrição destaca tipograficamente os vocábulos *sword* e *shield* (Figura 19), inclusive repetindo essa parte da informação todas as vezes que o jogador volta a abordar aquele NPC (Figura 20), de modo a não deixá-lo desviar seu foco de atenção de sua missão. Um processo similar é realizado pela participante Olívia.

Excerto 3 - Participante Olívia:

- 1 O: [Sonorização de jogo: início de diálogo] Se você... Passar...pelo equipamento...  
2 Não sei... Eu preciso de algum equipamento pra passar, é isso? [Sonorização de  
3 jogo: fim de diálogo]
- 4 P: Uhm.
- 5 O: Eu não sei... Ele deve ter falado qual, mas eu não entendi. Vou ler com calma.  
6 [Sonorização de jogo: início de diálogo] Eu preciso de dois!
- 7 P: Uhum...
- 8 O: ... *Sword*, que eu não faço a menor ideia [do que é]... E *shield*, que eu também  
9 não faço a menor ideia [do que é].



- 10 P: Isso aí. [risos]  
 11 O: [Sonorização de jogo: fim de diálogo] Eu tenho que achar esses dois agora.

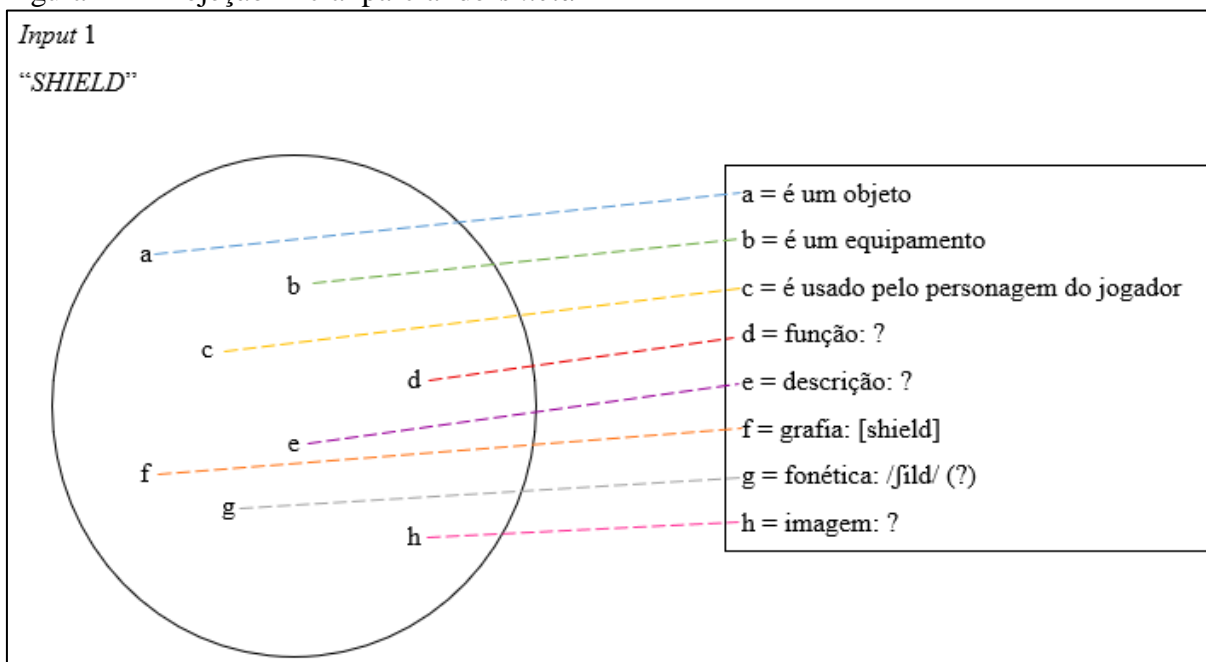
A participante Olívia também percebe que é necessário que seu personagem possua um equipamento para que sua passagem em direção à Árvore Deku seja permitida (Excerto 3: linhas 1 e 2). No entanto, em um primeiro momento, ela não percebe o destaque tipográfico nos vocábulos *shield* e *sword*. Ao perceber que ainda não identificou na fala do NPC nada que lhe dê pistas sobre qual equipamento ela precisaria ter, ela utiliza a estratégia de aprendizagem de pedido de esclarecimento, uma estratégia social, e volta a abordar o NPC em busca de informações que indiquem o equipamento (Excerto 3: linhas 5 e 6). Através de estratégias de foco, atenção e uso de pistas linguísticas, ela percebe rapidamente os dois itens lexicais destacados tipograficamente, compreendendo que são esses os dois objetos que precisa equipar (Excerto 3: linhas 6, 8 e 9). Apesar de não saber que objetos são esses, representados pelas palavras *shield* e *sword*, ela compreende que deve buscar por algo com esses nomes pelo cenário (Excerto 3: linha 11).

Os excertos acima demonstram o uso de diversas estratégias de aprendizagem pelos participantes. Dentre elas, destacam-se as estratégias de compensação, no uso das pistas linguísticas, tipográficas e palavras chave, as estratégias metacognitivas, no uso de foco e atenção para formular uma visão geral da informação e na organização e planejamento da aprendizagem através da identificação do objetivo de uma tarefa; e as estratégias sociais, nos pedidos de esclarecimento.

O destaque tipográfico para as palavras *shield* e *sword*, o reconhecimento da ocorrência dessas palavras próximas ao verbo *to equip* (equipar), em que esses dois itens lexicais funcionam sintaticamente como objetos do verbo equipar, e o reconhecimento do gênero do jogo e do papel de seu personagem, fazem com que os jogadores criem a hipótese inicial de que *shield* e *sword* são objetos concretos, “coisas”, itens a serem adquiridos, e, mais especificamente, tipos de equipamento (Excerto 1: linhas 4, 5, 9, 15, 17, 18 e 20; Excerto 3: linhas 1, 2). São formadas na mente do jogador, nesse momento, as projeções iniciais dos MCIs de *shield* (Figura 21) e *sword* (Figura 22). Essas projeções ainda são parciais, pelo fato de os jogadores não terem levantado todas as informações disponíveis a respeito das características desses dois itens lexicais. Assim, essas projeções ainda estão incompletas até essa altura da sessão de jogo, o que é demonstrado pela incapacidade de definir quais são os objetos referenciados por esses vocábulos, como demonstrado nas falas de Júlia (Excerto 1 - linhas 4, 5, 6 e 9) e Olívia (Excerto 3: linhas 1, 2, 8 e 9) e na gesticulação de Diego (Excerto 2

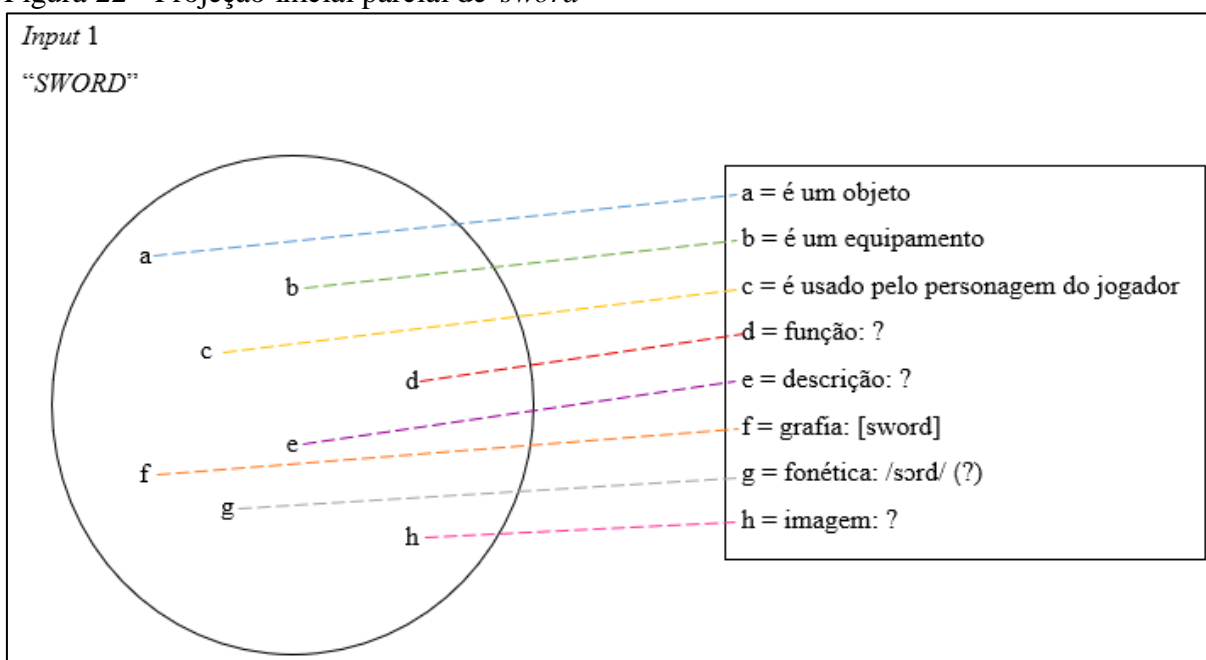
- linhas 4 e 5). Nesses protocolos apresentados acima, é possível identificar, ainda, que os participantes tentam pronunciar os itens lexicais (Excerto 1: linhas 4, 8 e 9; Excerto 3: linha 8), mesmo que essas pronúncias ainda não tenham sido apresentadas pelo jogo. Esses palpites dos participantes são indicados nas representações com uma interrogação ao lado, devido à incerteza dos aprendizes.

Figura 21 - Projeção inicial parcial de 'shield'



Fonte: A autora, 2019.

Figura 22 - Projeção inicial parcial de 'sword'



Fonte: A autora, 2019.

Os participantes passam a explorar o terreno do vilarejo, uma vez que é o único em que é possível transitar naquele momento, até que encontram uma local com uma fachada diferente das outras casas da área, com um toldo vermelho e uma placa a lado da porta que indica “*Kokiri Shop*”. Ao atravessar essa porta, percebe-se a exposição de alguns produtos em prateleiras, e um NPC atrás de um balcão. Esse NPC, ao ser abordado pelo personagem do jogador, dá as boas-vindas e informa que vende escudos, mas não vende espadas (Figura 23). Em seguida, conforme o jogador move o cursor pelos produtos, o NPC apresenta as mercadorias expostas, quanto custam e suas descrições resumidas (Figura 24). Em uma das prateleiras, há um escudo marcado com a etiqueta ‘*shield*’. Ao se selecionar alguma das mercadorias, esse produto é exibido no centro da tela enquanto ele gira, permitindo uma visualização do objeto em 360°, enquanto o NPC pergunta: “*Buy?*” (comprar) e as opções de ‘*Yes*’ (sim) e ‘*No*’ (não) aparecem para que o jogador escolha sua resposta (Figura 25). Caso ele opte pelo ‘*não*’, o NPC pergunta se ele gostaria de ver alguma outra mercadoria, e, caso a opção ‘*sim*’ seja selecionada, o valor do produto é debitado do total de dinheiro que o jogador possuía e o produto passa a constar em seu inventário de equipamentos.

Figura 23 - Fala inicial do NPC vendedor



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Figura 24 - Descrição de mercadoria



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Figura 25 - Seleção de mercadoria



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Através dessa orquestração de informações multimodais (Cf. 1.3.1) em que a informação textual em língua inglesa é acompanhada da imagem do produto em movimento de rotação 360°, os participantes conseguiram identificar cada um dos objetos vendidos como mercadorias na loja, acessando seus respectivos MCIs em língua materna, mesmo que desconhecêssem, até então, os itens lexicais que os nomeiam em língua inglesa. Esse processo se repetia com cada produto da loja Kokiri até que os jogadores encontravam, entre eles, o escudo. A identificação feita pelos participantes dos objetos dispostos como mercadoria e o

reconhecimento de *shield* como ‘escudo’ nesse processo podem ser confirmados nos Excertos 4, 5, 6 e 7, a seguir.

Excerto 4 - Participante Júlia:

- 1 J: Ahm... Você precisa... vamos ver, eu tenho que mover a seta aqui... não é isso?  
 2 ...*Buy* é comprar! [sonorização de jogo<sup>80</sup>: a participante move o cursor de ‘*Buy*’ para  
 3 ‘*Don’t buy*’] E não comprar. *Buy* ou *buy* [ela tenta diferentes pronúncias], não sei.  
 4 Só sei que é comprar.
- 5 P: Não, não tem problema. Não precisa se preocupar com pronúncia não.
- 6 J: Não comprar. Deixa eu ver, acho que ele não precisa disso. Disso aqui também  
 7 não... Isso daqui ele não pode ter, né? [Porque a jogadora não teria dinheiro o  
 8 suficiente para comprar o produto] Eu vou sair daqui. [Ela move seu cursor para a  
 9 prateleira acima]
- 10 P: Er...
- 11 J: Ele não pode ter isso! É um coração...
- 12 P: Pode... [A quantidade de dinheiro que a jogadora possui é maior que o valor do  
 13 produto selecionado]
- 14 J: Não, ele não precisa disso! Ele precisa de uma *sh... shield...* e a... uma outra coisa. E  
 15 não são essas coisas.
- 16 P: Uhum...
- 17 J: Vamos pra direita... *Nut*. Castanha! [A jogadora move o cursor para o item ao lado]  
 18 *Shield*. ...Escudo! Caraca!
- 19 P: [risos]
- 20 J: [risos] Nossa! Eu sabia! Eu preciso de equipar... esse escudo. [A participante  
 21 seleciona o item *shield* no mostruário da loja]. Não vou falar tudo não porque eu  
 22 não sei. Vou falar o que... Eu tenho que ver se eu vou ter dinheiro. Deixa eu ler.  
 23 Você... pra defender... pra defender... é pra apertar o “R”, não é isso?
- 24 P: Isso...
- 25 J: ... se for usar... e... perde contra o fogo, é isso? Também? E o *set... set* fogo. *Set*  
 26 fogo? Vamo lá! Isso não precisa. Eu preciso é comprar isso. Tá bom.

---

<sup>80</sup> Diferentemente da paisagem sonora, que abrange todos os sons simulados pelo ambiente situacional do jogo, utilizamos o termo sonorização de jogo para representar sons de clique de botões do joystick ou de seleção de objetos com o cursor.

Excerto 5 - Participante Tamires:

- 1 T: [Sonorização de jogo: a jogadora move o cursor pelos produtos da loja] 15 rúpias.  
 2 Ahm... noz... Deku. Ahm... para espantar... seus inimigos. Você... você precisa, sei  
 3 lá, tipo, tomar cuidado porque... Não. Você precisa... se policiar, sei lá, tomar  
 4 cuidado, com o limite... Sei lá, acho que tem um limite para usá-las. Acho que é  
 5 isso. Hum... Graveto Deku... 10 rúpias. Hum... Você pode usá-la, usá-la... como  
 6 uma arma, mas ela pode quebrar. Ahm... E isso aqui... [A jogadora observa o objeto  
 7 girando por alguns segundos] ...É um escudo?!
- 8 P: Uhm....
- 9 T: AHHH! HA! Tá! Então *shield* eu já sei o que é! Eu não sabia! [risos] Agora foi.  
 10 ...Porque eu olhei. [risos]
- 11 P: [risos]
- 12 T: É! Eu não sabia.

Excerto 6 - Participante Diego:

- 1 D: Deixa eu ver aqui... Tem alguma coisa que fa... Falar com o coisa... Ah tá, agora  
 2 veio o *shield*... Mas não *sword*. Tá, mas o que seria *shield*...
- 3 P: Não sei... [risos]
- 4 D: Procurar... [Sonorização de jogo: o jogador move cursor pelos produtos] Bom, esse  
 5 aqui não é porque eu já comprei da outra vez... Será que é o... da defesa... Vamos  
 6 lá. ... Hum... Ah, mentira! Na minha cara, mané. Na minha cara, maluco. [risos]  
 7 Tsc tsc. [O jogador seleciona 'Buy' para o produto *shield*; paisagem sonora:  
 8 melodia de obtenção de equipamento] Aleluia! [risos]
- 9 P: [risos] E aí? Qual é o equipamento que você conseguiu?
- 10 D: Ahm... O nome... Escudo de defesa!
- 11 P: Isso.
- 12 D: Tá, *shield* é o que? É escudo então? Ah, que isso! Aprendi uma palavra nova!  
 13 [risos] Agora só falta um... Que é o bagulhete lá... *Sword*. Ah, no caso, não tem.  
 14 Ele já disse que não tem. Vou sair então...

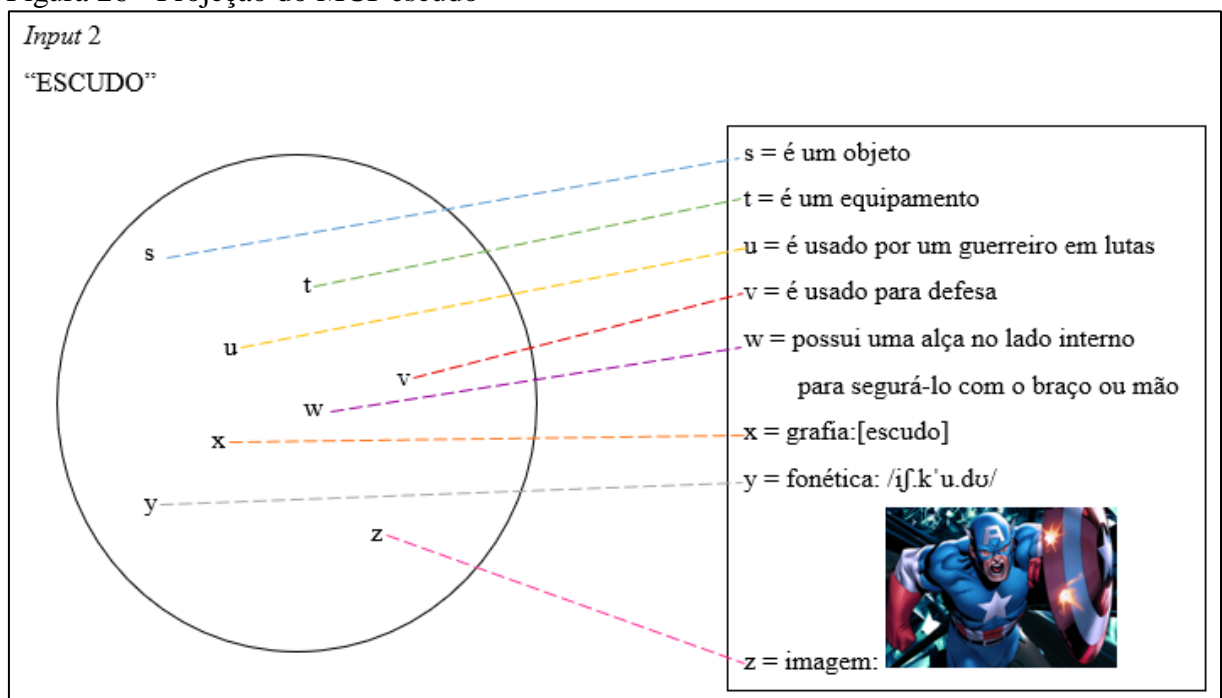
Excerto 7 – Participante Olívia

- 1 O: [A participante entra na loja Kokiri; paisagem sonora: música ambiente] Ó, Kokiri  
 2 *shop!* Ele [outro NPC do vilarejo] tinha me falado alguma coisa de shopping. Será  
 3 que eu tô no lugar certo? [sonorização de jogo: início de diálogo] Bem-vindo!
- 4 P: Onde que você tá?
- 5 O: Num shopping... Não, numa loja. Só... Movimente-se pra esquerda e pra direita...  
 6 Pra falar... *Talk to*, não entendi... Olha! O nome do que eu preciso!
- 7 P: Aham...
- 8 O: [Sonorização de jogo: fim de diálogo; a participante aborda o NPC novamente]  
 9 *Talk to me...* [risos]
- 10 P: [risos]
- 11 O: [Sonorização de jogo: início de diálogo] Compra e venda... O *shop*... O  
 12 movimento... Pra se movimentar... Esquerda ou direita. [Sonorização de jogo:  
 13 continuação do diálogo] Você... Mas não... Ele não tem... Ele tem aquele *shield*  
 14 não sei que lá, mas não tem ... o *sword*. Tá, isso eu tinha entendido. [Sonorização  
 15 de jogo: continuação do diálogo] O *shop*, não sei que lá se movimente.  
 16 [sonorização de jogo - fim de diálogo] Não compreendo... Ah tá, a alavanca pra um  
 17 lado e pro outro. [Sonorização de jogo: cursor move pelos produtos] *Rupees* é a  
 18 moeda, né? [Sonorização de jogo: cursor move pelos produtos até que para no  
 escudo] É isso!
- 19 P: Hum...
- 20 O: Isso é um escudo! *Shield* é um escudo! Sério? ... Tá quarenta... QUARENTA  
 21 DIAMANTES!
- 22 P: [risos]
- 23 O: Pombas! É, né! ... Eu não tenho quarenta diamantes. [expressão de baixo calão]!
- 24 P: Bom, já sabe onde achar, pelo menos... [risos]

Os excertos acima demonstram o uso de diversas estratégias de aprendizagem, como as estratégia de retenção, na aplicação de imagens e sons e na criação de ligações mentais, as estratégia social, com a formulação de perguntas que peçam esclarecimentos ou permitam verificações, as estratégia cognitiva de análise e raciocínio, no raciocínio dedutivo; e as estratégia de compensação que permitam a adivinhação inteligente, no uso de pistas linguísticas e não-linguísticas. Através dessas estratégias e do multiletramento, os participantes foram capazes de reconhecer as mercadorias apresentadas em ILA e com

imagens para cada produto. Ao reconhecer essas imagens, os MCIs gerados previamente no uso da língua materna eram acionados, evocando seus respectivos léxicos também na língua materna além de outras características, em diversas modalidades, que os compõem. A identificação desses produtos pode ser exemplificada no Excerto 4: linhas 11 (coração), 17 (castanha) e 18 (escudo), no Excerto 5: linhas 2 (noz), 5 (graveto) e 6 a 7 (escudo), no Excerto 6: linha 10 a 12 (escudo), e no Excerto 7: linhas 18 a 20 (escudo). O MCI acionado pela imagem do escudo, por exemplo, pode ser representado como indicado na Figura 26.

Figura 26 - Projeção do MCI 'escudo'



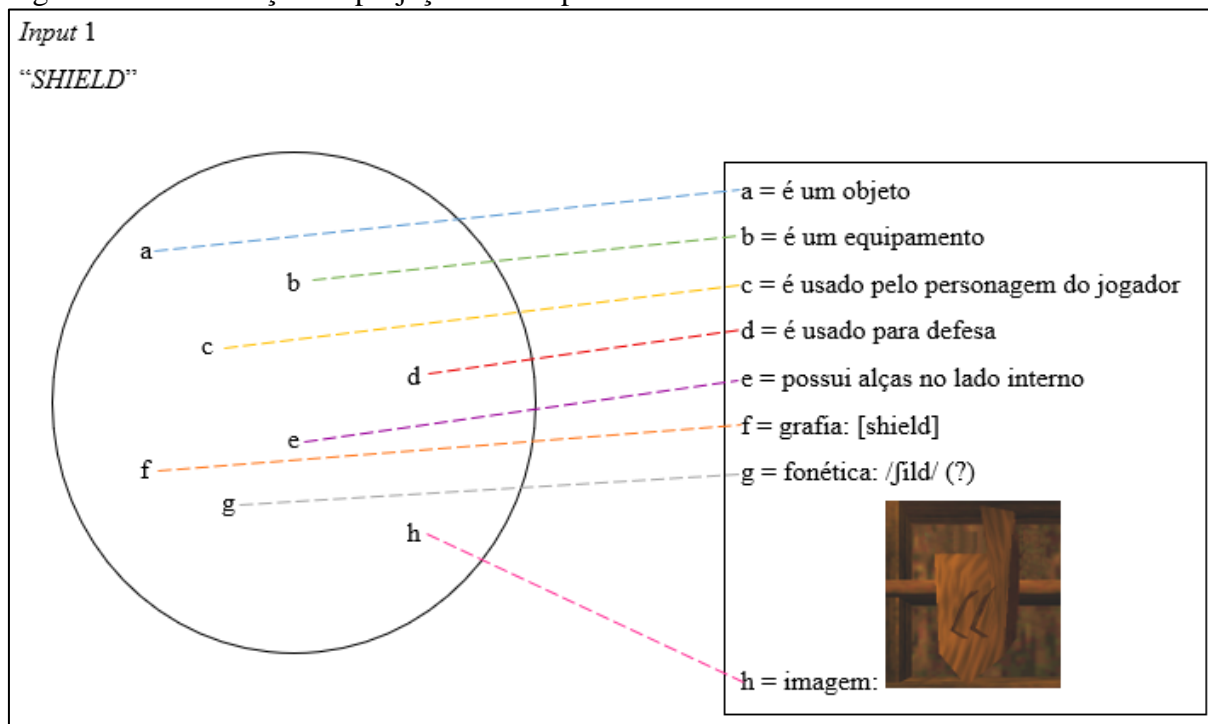
Fonte: A autora, 2019.

A imagem da mercadoria apresentada pelo jogo (Figura 24 e Figura 25) possui elementos que podem ser identificados pelos participantes como características prototípicas da imagem mental que eles possuem para o MCI 'escudo'. Por esse motivo, os participantes rapidamente associam aquela imagem apresentada no jogo com o MCI 'escudo', como indicado nos excertos de protocolo verbal apresentados acima (Excerto 4: linha 18, Excerto 5: linhas 6-7, Excerto 6: linha 10-12 e Excerto 7: linhas 18-20). Logo em seguida, os participantes notam que o jogo apresenta o vocábulo 'shield' ao lado daquela imagem que eles identificam como 'escudo', o que atualiza a projeção inicial para a conceptualização de 'shield' que eles iniciaram anteriormente, durante o diálogo com o NPC localizado na saída do vilarejo em direção à Árvore Deku. Essa atualização acrescenta algumas características ao MCI 'shield' (Figura 27), sendo elas a imagem apresentada pelo jogo, as características que



podem ser identificadas nesse objeto, como suas alças internas, e as informações sobre o produto que o jogador consegue compreender na fala transcrita do NPC vendedor quando esse informa a descrição do produto, como o vocábulo *defense* (defesa).

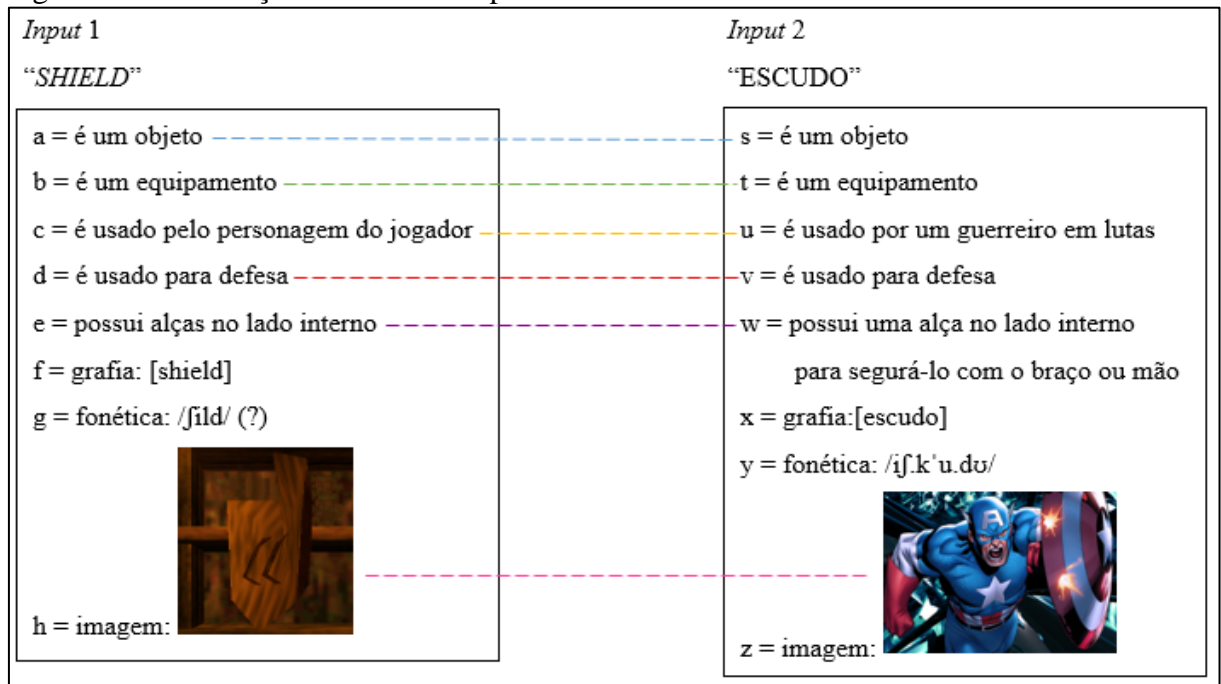
Figura 27 - Atualização da projeção inicial para o MCI 'shield'



Fonte: A autora, 2019.

A atualização do MCI *shield* leva os participantes a acreditar que existe uma correlação de identidade entre esse item lexical em língua inglesa e aquele acionado em sua língua materna, o MCI 'escudo', ao verem a imagem da mercadoria. Essa hipótese dos aprendizes é levantada a partir da identificação de uma quantidade relevante de características prototípicas em comum (como o fato de serem objetos) ou possivelmente similares (como o uso desse objeto por um guerreiro e pelo personagem do jogador, levantando-se a hipótese de que seu personagem se tornará um guerreiro mais adiante no jogo) entre os dois MCIs, mesmo que não seja possível estabelecer correlação entre todos os pontos e mesmo algumas características ainda não tenham sido preenchidas (como a fonética de *shield*). O processo de correlação pode ser representado pela Figura 28 a seguir.

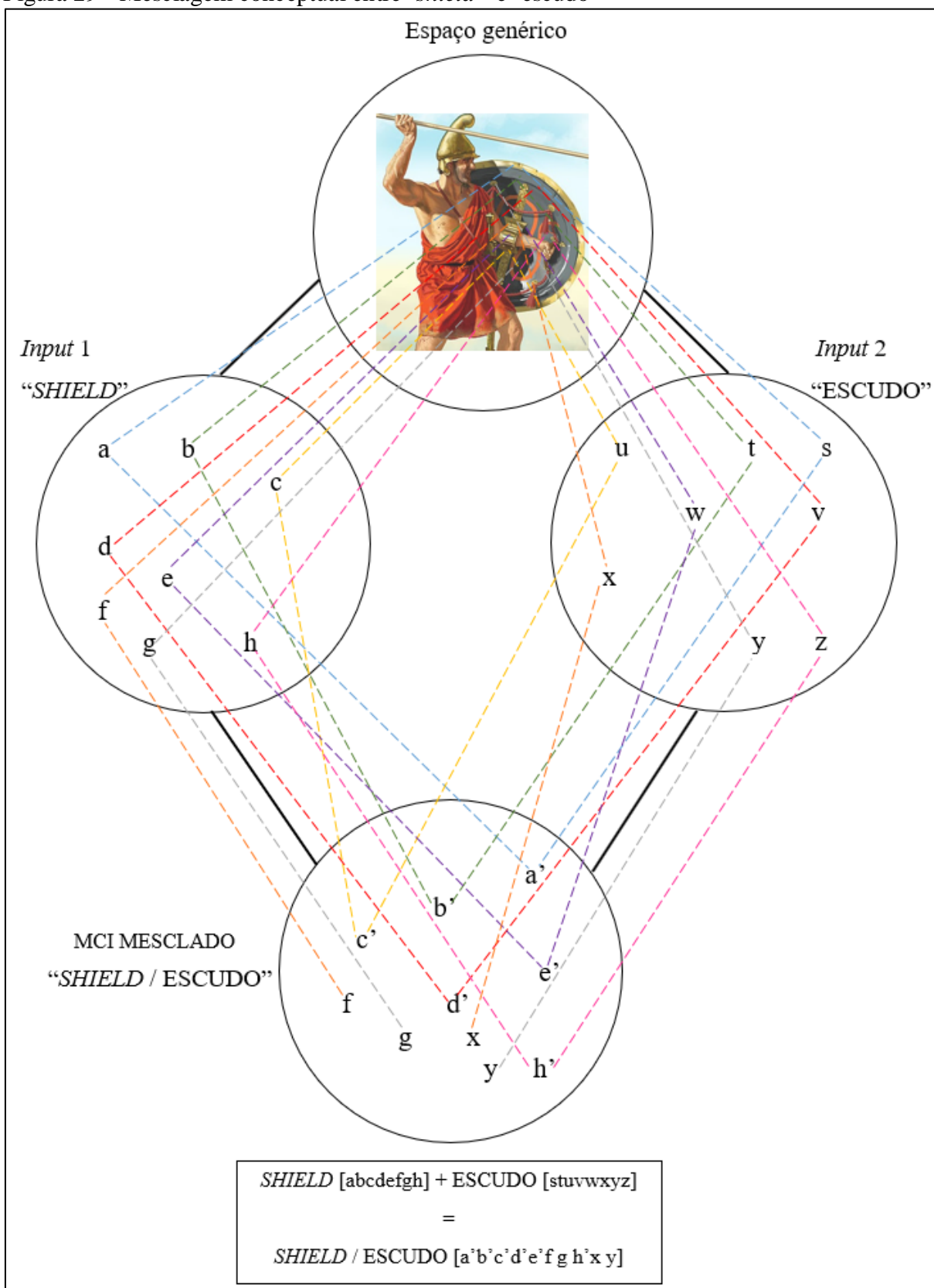
Figura 28 – Correlação de identidade percebida entre 'shield' e 'escudo'



Fonte: A autora, 2019.

A partir da constatação de tantas pontes de correlação entre o MCI evocado pela sua língua materna, acionado pela imagem do produto, e o MCI evocado pela língua inglesa em processo de formação, a partir das informações fornecidas multimodalmente pelo jogo, os participantes disparam um processo de tentativa de mesclagem conceptual. Nessa tentativa, as características de ambos MCI evocado pela língua materna e pela língua adicional são colocados à prova em um espaço genérico, para que o aprendiz avalie se ambos podem ser relacionados à essa conceptualização genérica de item lexical. Sendo confirmada essa possibilidade de conceptualização genérica de ambos os MCIs, a mesclagem entre eles pode ser efetivada com sucesso, levando à compreensão de que 'shield' e 'escudo' são contrapartidas de item lexical nas línguas portuguesa brasileira e língua inglesa, respectivamente a língua materna e a língua adicional em aprendizagem dos participantes. Esse processo cognitivo de tentativa de mesclagem, pode ser representado pela projeção apresentada na Figura 29.

Figura 29 - Mesclagem conceitual entre 'shield' e 'escudo'



Fonte: A autora, 2019.

Destaca-se o fato que optamos por representar o espaço genérico nesse processo de mesclagem conceptual com uma imagem, e não por um conjunto de características. Isto porque os conjuntos de ambos os espaços bases serão compostos pelas mesmas características – salvas as questões que envolvem representantes mais prototípicos e mais radiais discutidas na fundamentação teórica (Cf. 1.6.1) – apenas apresentadas em línguas diferentes. Dessa forma, entendemos que a percepção do espaço genérico em comum se dará não por uma lista de características descritas verbalmente, mas sim por uma imagem prototípica de escudo que cada falante carregará de sua experiência de mundo. Conforme dissemos anteriormente, o espaço genérico aloca uma percepção de estrutura global entre os dois *inputs* que ora são comparados. Entendendo que a mente trabalha com representações de conceitos e não com significantes e significados arquivados, a estrutura global percebida será a imagem prototípica daquele vocábulo, sendo a enumeração de características por escrito apenas um método adotado pelos estudiosos de transcrever esse processo. A concepção do espaço genérico, bem como dos espaços bases ou qualquer outro MCI, será composto não apenas de palavras listadas, mas de um conjunto de informações multimodais a respeito daquele conceito. Nesse sentido, essa percepção multimodal dos dois espaços bases e do espaço genérico entre eles dois que permitirá a associação dos dois *inputs* como instanciações dessa mesma estrutura, apenas em línguas diferentes.

O sucesso na tentativa de mesclagem que resulta em aprendizagem lexical é evidenciado pelos participantes, que demonstram terem entendido, enfim, o significado do item lexical *shield* e, conseqüentemente, terem aprendido uma nova palavra na língua inglesa. A participante Júlia demonstra sua compreensão através da exclamação “Eu sabia!” (Excerto 4: linha 20), que não indica que ela já conhecia a palavra, mas sim funcionando discursivamente como uma interjeição que expressa de descoberta. Em seguida, a participante frisa que a sua primeira tarefa era, portanto, comprar um escudo (Excerto 4: linha 26). A participante Tamires indica que passa a compreender que *shield* significa escudo a partir do momento em que vê o produto, informação que ela ressalta que não sabia antes (Excerto 5: linhas 9 a 12). O participante Diego, por sua vez, demonstra felicidade ao deduzir que *shield* significa escudo e exclama que aprendeu uma nova palavra (Excerto 6: linha 12). Por fim, a participante Olívia indica seu raciocínio ao exclamar “É isso!” (Excerto 7: linha 18) e afirma que *shield* significa escudo (Excerto 7: linha 20). A aquisição desse vocábulo também é confirmada pelo pós-teste, em que todos os cinco participantes souberam responder à questão relativa ao item lexical ‘*shield*’, em que era solicitado que indicassem sua tradução para PBLM, conforme indica a *Figura 30*.

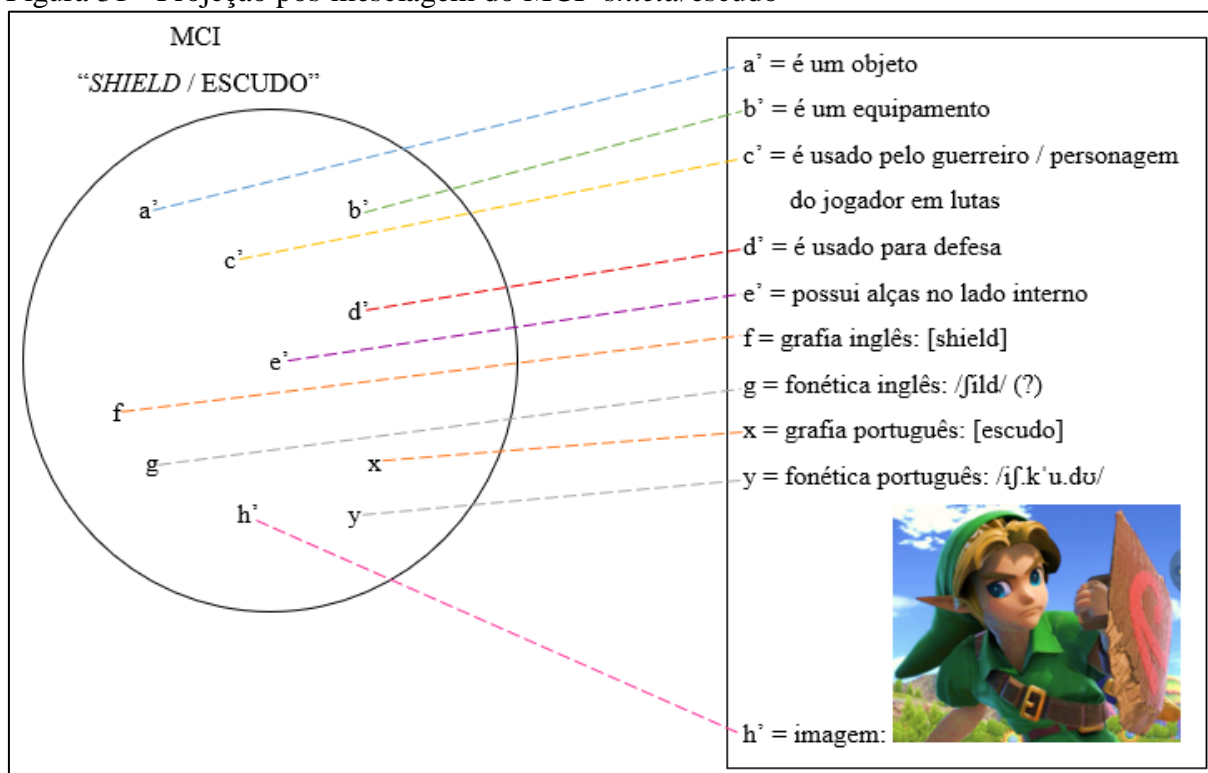
Figura 30 - Respostas à questão relativa ao item lexical '*shield*'

Participante	Conhecimento do item ' <i>shield</i> '	
	Pré-teste	Pós-teste
Júlia	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'escudo' em PBLM.
Raíssa	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'escudo' em PBLM.
Tamires	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'escudo' em PBLM.
Olívia	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'escudo' em PBLM.
Diego	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'escudo' em PBLM.

Fonte: A autora, 2019.

Uma vez que a tentativa de mesclagem é efetuada com sucesso, os MCIs dos *inputs* 1 e 2 são fundidos na mente do aprendiz. Nesse MCI único e expandido, resultante da mesclagem, são incluídas as características em comum entre os MCIs ativados pela língua materna e pela adicional, além das grafias e representações fonéticas nas duas línguas. Trata-se, portanto, de um MCI único (Figura 31) que comporta o conhecimento lexical do aprendiz para um mesmo conceito em duas línguas diferentes. Nele, algumas das informações que não estavam preenchidas em um dos MCIs anteriores, passam a ser preenchidas pelo equivalente no MCI evocado pela outra língua (como a característica *d*) e outras que estavam preenchidas são atualizadas ou complementadas (como as características *c* e *e*). Ainda é possível que algumas informações continuem indeterminadas nesse momento (como a característica *g*, em que uma hipótese de pronúncia, em língua inglesa, para o item lexical é verbalizada pelo aprendiz algumas vezes ao longo do protocolo verbal, mas nenhuma confirmação é apresentada pelo jogo), aguardando para serem preenchidas em atualizações decorrentes de experiências futuras do aprendiz (no caso desse exemplo de MCI pós-mesclagem, quando ele ouvir a pronúncia do item lexical '*shield*' em algum outro momento de sua experiência, seja dentro jogo ou em outro âmbito de sua vida).

Figura 31 - Projeção pós-mesclagem do MCI "shield/escudo"



Fonte: A autora, 2019.

Mais além, novas experiências a respeito do conceito relativo a esse MCI no futuro, sejam essas experiências em língua materna ou adicional, podem acrescentar novas características ao MCI, fazendo com que o aprendiz entenda que tal elemento caracteriza tanto o item lexical em uma língua quanto o item lexical na outra língua. Por esse motivo que um MCI único que comporte a grafia e fonética em diferentes línguas e outras características comuns a ambas as línguas parece ser o que ocorre. A conceptualização da noção é uma só, sendo o significante linguístico em determinada línguas apenas um dos elementos que preenchem o MCI. Esse processo de mesclagem e formação de MCIs únicos comportando informações em diferentes línguas parece ser o modo como aprendizes de línguas adicionais desenvolvem seu conhecimento lexical, realizando a aprendizagem e expansão de vocabulário na língua alvo.

O mesmo processo apresentado acima para o item lexical *shield* ocorrerá para outros itens lexicais, como é o caso de *sword*. Conforme vimos anteriormente (Figura 21 e Figura 22), os jogadores são apresentados inicialmente a esse vocábulo na mesma fala de NPC em que ele tem seu primeiro contato com *shield*. Enquanto, em determinado momento do jogo, os participantes entram na loja Kokiri e são apresentados ao objeto representado pela palavra *shield*, disparando todo o processamento cognitivo que resulta na mesclagem conceitual

‘*shield/escudo*’, em outro momento do jogo, um processamento similar ocorrerá para a compreensão de *sword*. O processamento cognitivo desse item lexical, se inicia com a fala do NPC sobre os equipamentos necessários, que dispara a formação de um MCI inicial para *sword* que ainda é parcial por possuir apenas alguns de seus elementos característicos, como visto anteriormente (Figura 22).

Como a narrativa do jogo não é linear, podendo ser parcialmente decidida pelo jogador, o evento que proporciona a compreensão de *sword* pode ocorrer antes ou depois do evento de entrada na loja que permite a compreensão de *shield*. A mecânica de jogo e o *design* de fase (Cf. 1.2.4 - Nota de rodapé 27) estabelecido pelos desenvolvedores do jogo utilizado nessa pesquisa permite, por um lado, que a obtenção dos equipamentos escudo e espada ocorra em qualquer ordem, conforme as escolhas e rotas efetuadas pelo jogador, e, por outro, que ambos necessariamente ocorram antes que o jogador consiga sair do vilarejo e seguir ao encontro da Árvore Deku.

Para encontrar a espada, é necessário que o personagem do jogador atravesse um pequeno buraco encontrado em uma das laterais do vilarejo e que leva a um labirinto a céu aberto. No final desse labirinto, encontra-se um baú que contém a espada (Figura 32) e, ao seu lado, uma placa que indica que aqueles que tenham dúvidas sobre itens podem procurar a casa dos Irmãos Sabe-Tudo (em inglês *Know-It-All Brothers*) para fazer perguntas sobre o uso de equipamentos. Os excertos 8 e 9, a seguir, apresentam os protocolos verbais gerados por alguns dos participantes durante esse momento do jogo.

Figura 32 - Obtenção do equipamento espada



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Figura 33 - Descrição do item 'sword'



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

#### Excerto 8 – Participante Diego

- 1 D: Ai! Vamos lá... Vou ficar esperto... Opa! [O participante lê a placa] Casa... Não  
 2 sei o que... Do irmão... [O participante vira seu personagem para o baú;  
 3 Sonorização de jogo: O participante seleciona a opção "open"] Ah... Abra!  
 4 [paisagem sonora: melodia de descoberta] É o que eu quero? [paisagem sonora:  
 5 melodia de obtenção de item] Uhul! *Sword!* Aaaaaah, é a espada! [risos]
- 6 P: [risos]
- 7 D: Se tem um escudo, tem uma espada! [risos] Tá... Espada do Kokiri... Kokiri  
 8 então eu já descobri que é um tipo de um clã. Aaaaahhh! Equipamento e essa  
 9 palavra que eu não sei ainda [*subscreen*]... Selecionar o cursor.... Junto com o  
 A, né?
- 10 P: Uhum...
- 11 D: Uhm... Não sei o que que é... Não sei, não sei... Praticar com alguma coisa.  
 12 *Fight* é , no caso, pra luta, né? Luta real. Primeiro tem que praticar pra depois ir  
 13 pra luta real. Ah, moleque!

#### Excerto 9 - Participante Júlia:

- 1 J: [A jogadora posiciona seu personagem em frente ao baú; sonorização de jogo: a  
 2 jogadora aperta o botão *open*; paisagem sonora: melodia de obtenção de item]



3           *Sword!* Espada! [risos] Eu precisava de uma espada. Equipe...no *start*... Vamo lá,  
4           vamo tentar. Tá me ensinado como equipar e tal. Equipe... tá. Vamo equipar...

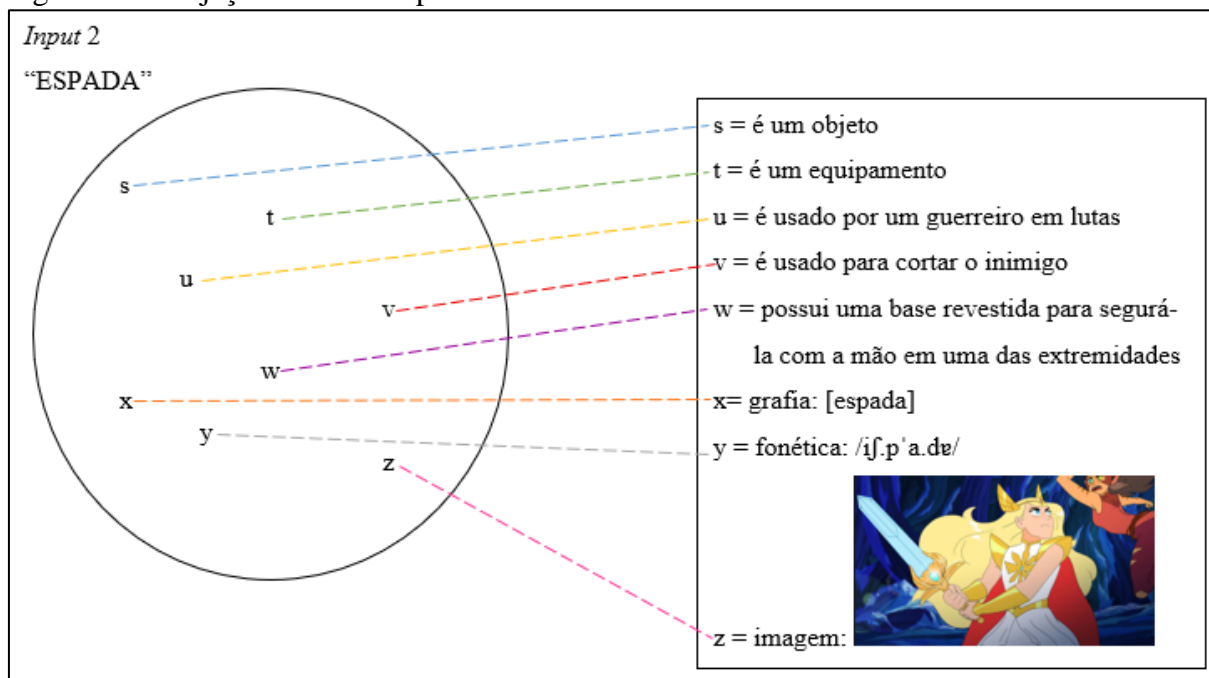
Ao perceberem a situação de desafio imposta pelo labirinto e a recompensa ao seu final, o que é compreendido multimodalmente quando encontram um baú e uma melodia positiva toca quando o abrem (Cf. 1.2.4; 1.3.2; e 1.3.3), os participantes já supõem que, dentro daquele baú, estará um dos equipamentos que lhes interessa. O participante Diego explicita essa suposição quando se pergunta com empolgação se aquilo será o que ele procura (Excerto 8: linha 4). Ao obterem o item que estava dentro do baú, uma melodia típica de obtenção de item nos jogos de RPG é tocada, enquanto uma imagem de espada é apresentada em rotação de 360 graus e uma descrição que a apresenta como *sword* é exposto textualmente. A descrição indica o nome do equipamento obtido e a seção do inventário em que fica guardado (Figura 32), e também sugere que o jogador deve equipar aquele item e treinar antes de entrar numa luta de fato (Figura 33). Destaca-se, inclusive, na fala do participante Diego (Excerto 8: linhas 11, 12 e 13), o processamento cognitivo não apenas de palavras em isolado, mas de uma frase inteira, chegando à compreensão da instrução completa dada pelo jogo de praticar antes de se engajar em lutas contra inimigos.

Dessa forma, mais uma vez, os participantes demonstram realizar estratégias de aprendizagem que permitam a compreensão dos itens lexicais em ILA. Dentre essas estratégias, encontramos, nos Excertos 8 e 9 acima, as estratégias de retenção, na aplicação de imagens e sons e na criação de ligações mentais, as estratégias afetivas, na diminuição da ansiedade através do uso do riso, no auto encorajamento através da parabenização a si próprio e no auto encorajamento, através de arriscar-se de forma inteligente, as estratégias de compensação, na adivinhação inteligente através do uso de pistas linguísticas e não-linguísticas, as estratégias sociais na formulação de perguntas através de pedidos esclarecimento e da verificação, e as estratégias cognitivas de análise e raciocínio no raciocínio dedutivo.

A partir da imagem e contextualização apresentados para o equipamento, o MCI de ‘espada’ em língua materna é ativado pelos participantes (Figura 34). Ao mesmo tempo, a denominação *sword*, apresentada pelo texto de descrição que acompanha aquela imagem, leva os participantes a atualizarem a projeção inicial que estavam formando para esse item lexical em língua inglesa, incluindo mais alguns elementos prototípicos apresentados pela imagem e pelo texto (Figura 35). Nessa atualização de MCI são incluídas informações como a imagem

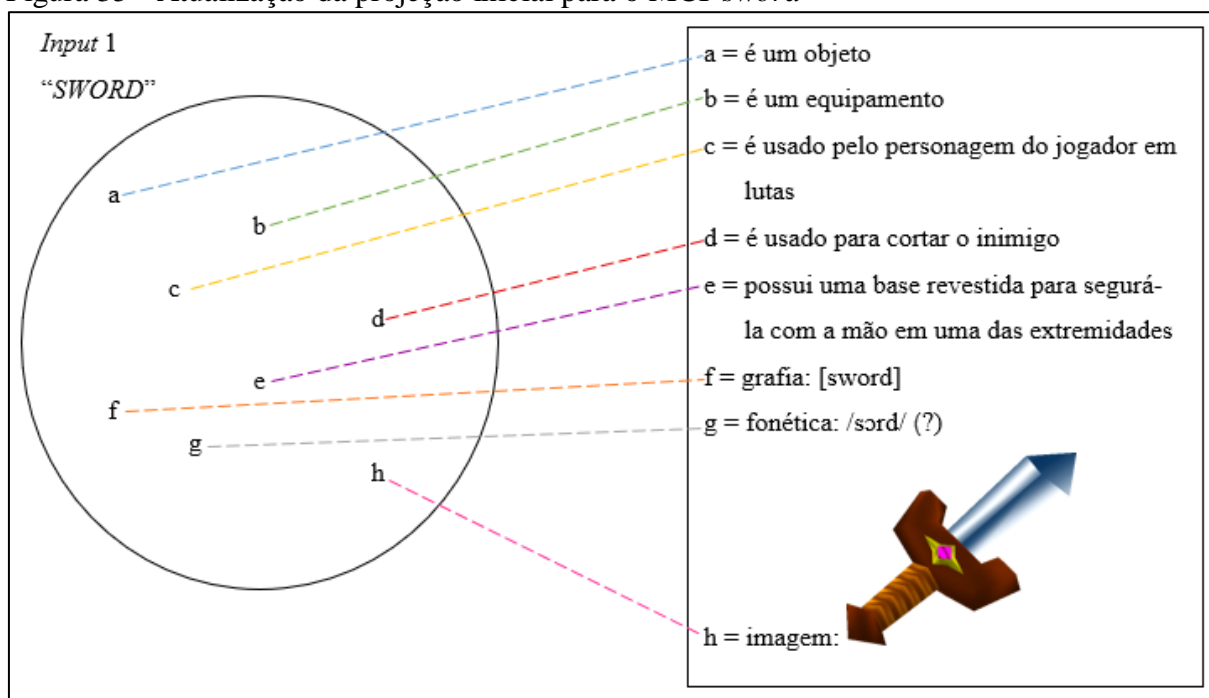
do equipamento, o fato de ser usado em lutas para cortar o inimigo e a presença de um revestimento em sua base para que possa ser segurado.

Figura 34 - Projeção do MCI 'espada'



Fonte: A autora, 2019.

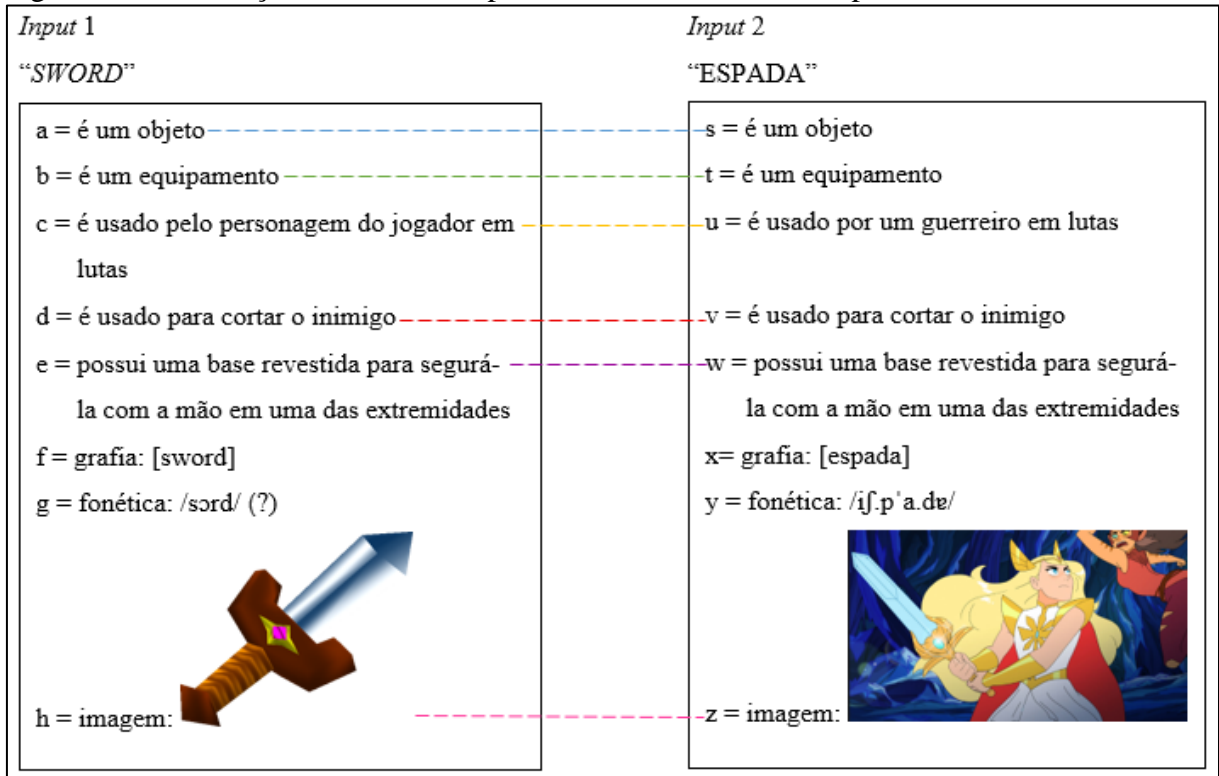
Figura 35 - Atualização da projeção inicial para o MCI 'sword'



Fonte: A autora, 2019.

A partir dessa atualização do MCI *sword*, uma correlação de identidade entre os seus elementos prototípicos e os do MCI 'escudo', ativado pela imagem apresentada pelo jogo para o equipamento obtido, é percebida pelos participantes (Figura 36).

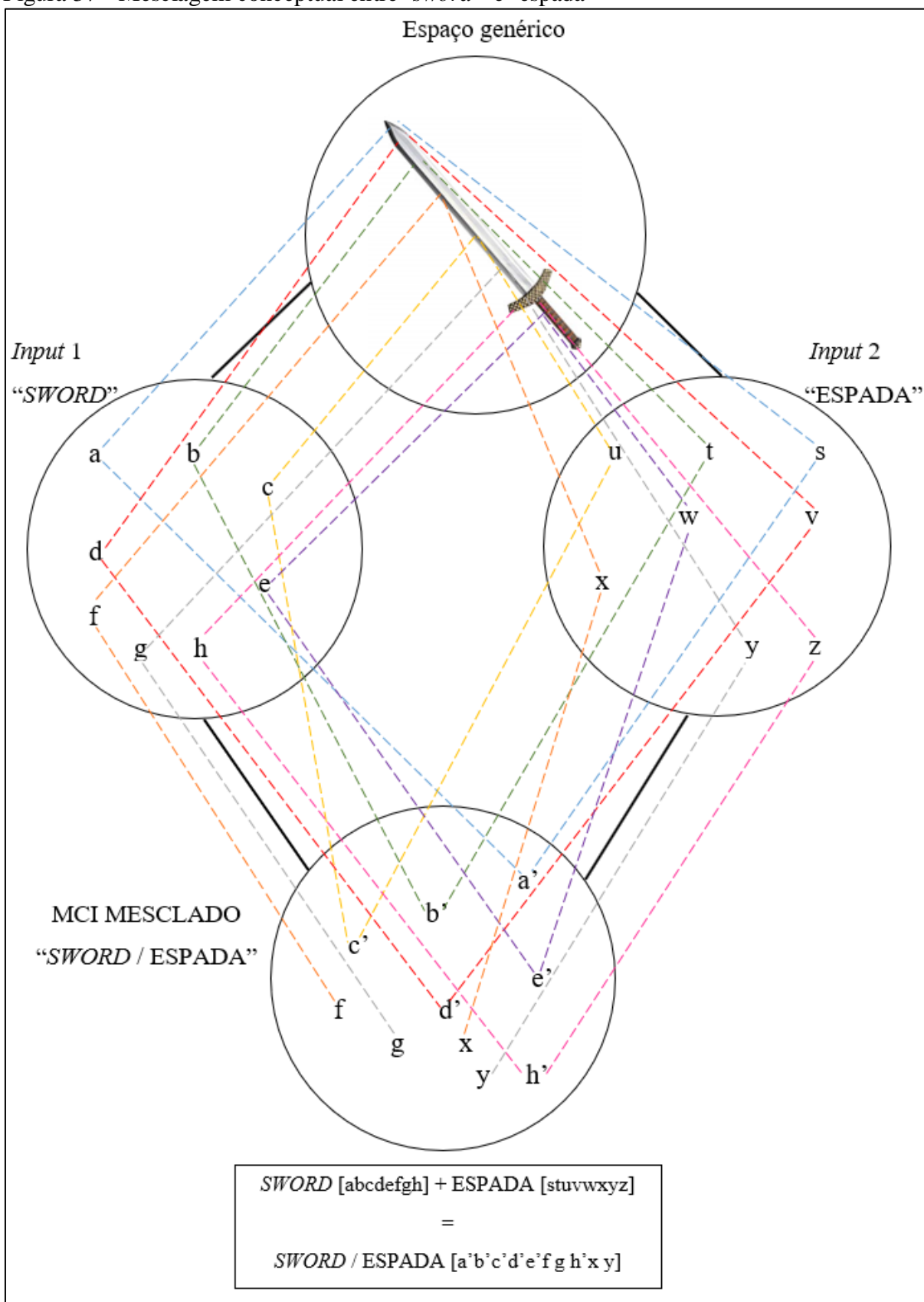
Figura 36 – Correlação de identidade percebida entre 'sword' e 'espada'



Fonte: A autora, 2019.

Tal como no processo de interpretação de *shield* apresentado anteriormente, a correlação entre um número significativo de elementos característicos entre os MCIs evocados pela língua materna e pela língua inglesa leva os participantes testarem a mesclagem conceptual entre esses dois MCIs. As características de ambos os MCIs são colocados em prova de relação através de um espaço genérico em que são comparados. Uma testagem com resultado positivo permite, então, a formulação de uma mescla em que os MCIs são fundidos em um único. Esse processo de mesclagem entre o MCI 'sword' e o MCI 'espada' é representado pela Figura 37 a seguir.

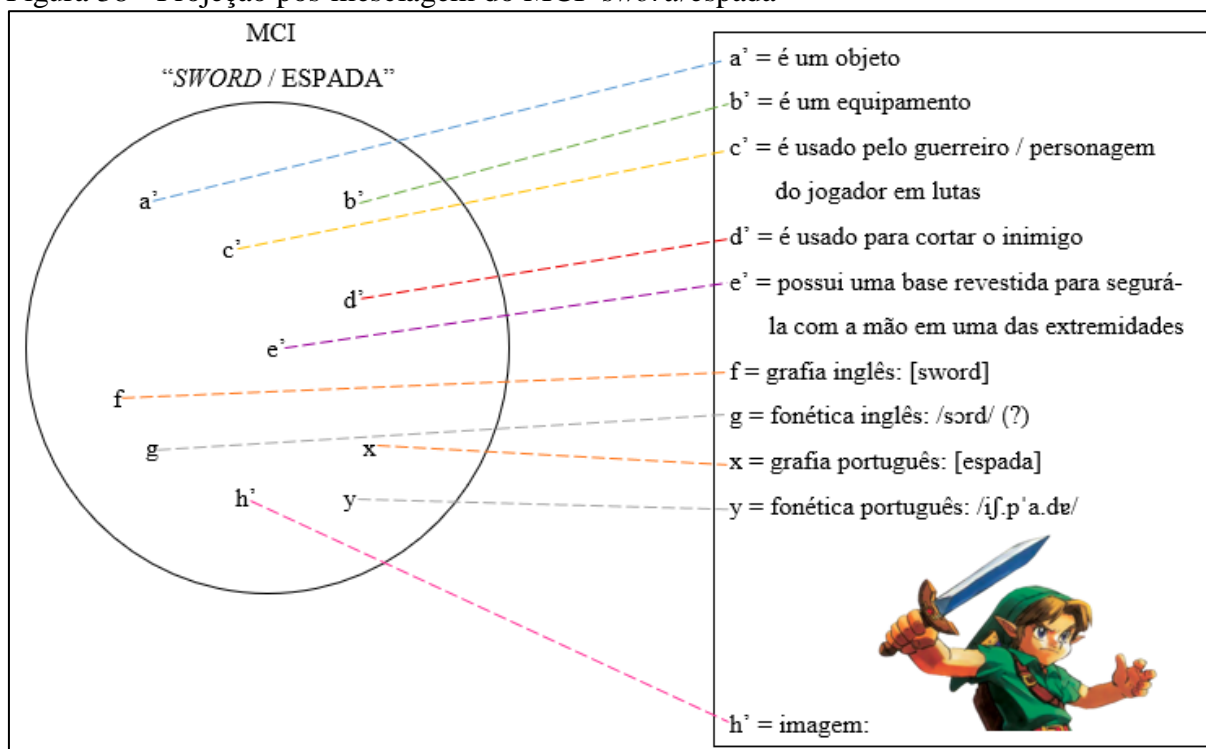
Figura 37 - Mesclagem conceitual entre 'sword' e 'espada'



Fonte: A autora, 2019.

Uma vez que a mesclagem é efetuada com sucesso, os participantes compreendem que o item lexical *sword* em língua inglesa é equivalente ao item lexical ‘espada’ em sua língua materna (Excerto 8: linha 5; Excerto 9: linhas 2 e 3), o que leva ao desenvolvimento de um MCI mescla que comporte os elementos que compõem ambos os MCIs em língua materna e adicional (Figura 39). A aquisição desse vocábulo também é confirmada pelo pós-teste, em que todos os cinco participantes souberam responder à questão relativa ao item lexical ‘*sword*’, em que era solicitado que indicassem, por escrito, sua tradução para PBLM, conforme indica a Figura 39. Novamente, alguns elementos, como a pronúncia em língua inglesa, podem ainda não ser conhecidos pelos aprendizes, mas o MCI mescla já estará pronto para receber essa e outras informações que o caracterizem em experiências situacionais futuras.

Figura 38 - Projeção pós-mesclagem do MCI ‘*sword*/espada’



Fonte: A autora, 2019.

Figura 39 - Respostas à questão relativa ao item lexical '*sword*'

Participante	Conhecimento do item ' <i>sword</i> '	
	Pré-teste	Pós-teste
Júlia	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'espada' em PBLM.
Raíssa	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'espada' em PBLM.
Tamires	Soube defini-lo como 'espada' em PBLM.	Soube defini-lo como 'espada' em PBLM.
Olívia	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'espada' em PBLM.
Diego	Não soube responder.	Soube defini-lo como 'espada' em PBLM.

Fonte: A autora, 2019.

Mais além, os participantes percebem uma proximidade contextual entre os MCIs *shield*/escudo e *sword*/espada como participantes de um mesmo *frame*, como destaca o participante Diego ao afirmar que escudo e espada são comumente equipamentos complementares (Excerto 8: linha 7). Essa percepção aproxima a posição desses dois conceitos na mente do aprendiz, de modo que um contribui para a interpretação do outro. Assim sendo, a percepção de *frames* durante os contextos situacionais apresentados pela fase jogada também poderá contribuir para a aprendizagem de línguas adicionais, como veremos mais a frente (Cf. 3.2).

Após obterem o escudo e a espada, os jogadores sabem que poderão seguir pela passagem que leva à Árvore Deku (Excerto 10, linhas 1 e 2; Excerto 11, linha 1; Excerto 12, linha 2). Eles retornam ao NPC que bloqueia aquele caminho para checar seu *feedback* (Cf. 1.2.6 - Nota de rodapé 34) e, com isso, confirmar que a interpretação que fizeram dos itens lexicais *shield* e *sword* está correta (Excerto 10, linha 1 e 2; Excerto 12, linhas 19 e 20). Essa busca por confirmação e *feedback* configura o uso de estratégia de aprendizagem do tipo social pelos participantes, na qual aprendizes buscam por verificação através da interação com interlocutores. O excerto 10 demonstra essa estratégia de retornar ao NPC que impôs a necessidade dos equipamentos para passar pelo caminho que leva à Árvore Deku como forma de verificação.

Excerto 10 – Participante Júlia:

- 1 J: Pronto... Agora eu vou tentar ir naquele caminho porque... provavelmente não
- 2 dá pra impedir agora, porque ele tá equipado.

Ao abordarem o NPC que bloqueia o caminho, dessa vez equipados com escudo e espada, os jogadores obtêm uma reação desse personagem diferente daquela dos encontros anteriores com ele. O NPC chega a iniciar a repetição de sua fala anterior, em que diz ninguém pode passar por ali sem esses dois itens, mas se interrompe ao perceber que o personagem do jogador está com o escudo e a espada presos às suas costas (Figura 40). Apesar de inconformado com o fato de o jogador ter conseguido os equipamentos, o NPC se vê obrigado a permitir a passagem e sai do caminho, se posicionando ao lado da saída (Figura 41).

Figura 40 - NPC percebe o equipamento do jogador



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Figura 41 - NPC permite a passagem do jogador



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Durante essa nova interação com NPC que vigia a passagem, os jogadores veem os itens lexicais *sword* e *shield* sendo utilizados novamente e fazendo referência aos equipamentos nas costas de seu personagem, o que reforça os significados dos dois vocábulos. Além disso, a permissão de passagem dada pelo NPC ao final da interação confirma aos aprendizes que eles encontraram os equipamentos corretos e completaram aquela tarefa, o que também confirma a eles que a compreensão que fizeram dos itens lexicais está correta. Os Excertos 11 e 12 indicam essa confirmação de significado a partir do *feedback* positivo do NPC.

Excerto 11 – Participante Diego:

- 1 D: Aí agora é só seguir praquele maluquinho lá, e vou... Cadê aquele maluco que
- 2 fica lá mesmo? Aqui! Ah, não aqui é o outro que se eu for eu vou morrer!
- [risos]
- 3 P: Isso! [risos]
- 4 D: [Paisagem sonora: andando pela floresta] Ali ele... O sem vergonha! [risos]
- 5 [Sonorização de jogo: início de diálogo] Ah... Que equi... Já vou, filho! Já
- 6 tenho! [risos] Ah! Tá com a cara melhorzinha.... [risos] Deku... Opa... Não sei...
- 7 O que ele falou.... Sim, já estou com.... a espada sim... Que que é isso? Bom
- 8 alguma coisa. É alguma coisa boa... Hum... Não sei o que que ele perguntou...
- 9 Pô, mas você tá muito exigente, maluco!



- 10 P: [risos]  
 11 D: Alguma coisa do Mido de novo. É ele, né? Hum.... O favorito da... Saria... Não  
 12 sei.... [NPC sai do caminho permitindo a passagem da personagem do jogador.]  
 13 Aaaahhh, valeu. Obrigado, cara....

Excerto 12 – Participante Raíssa:

- 1 P: E aí, e agora? O que que você vai fazer?  
 2 R: Vou pra árvore.  
 3 P: [risos] [Sonorização de jogo: início de diálogo] Ahn? Vai me contando o que você  
 4 tá entendendo que ele tá te falando.  
 5 R: Ali... Tá dizendo que... Pra passar tem que ter o equipamento...  
 6 P: Aham...  
 7 R: *Sword and shield... Sword and shield. Sword é a espada e shield é o escudo.*  
 8 P: Aham.  
 9 R: Ahm... E o que é isso? [risos] Ah, você tem... a... É o nome do escudo. E... O que é  
 10 isso? [risos]. Ahm, essa aqui é a espada. Ele tá perguntando, acho que ele tá  
 11 impressionado.  
 12 P: Aham...  
 13 R: [risos]. Ahm... *Grief*, eu não sei o que é.... Bem, agora... Agora tem alguma coisa.  
 14 Fala que ele nunca deve aceitar... Uma coisa de nós  
 15 P: Aham  
 16 R: E ele pergunta... O que seria alguma coisa favorita da Saria e do *Great*, que tá na  
 17 árvore.  
 18 P: E aí?  
 19 R: Ah, agora ele deixou passar [risos] Ah, porque agora você viu que eu tenho as  
 20 coisas, né?

Cabe destacar ainda que, ao longo dos excertos apresentados até o momento, o uso de estratégias de aprendizagem dos tipos afetivo e social são frequentes. No que diz respeito às estratégias afetivas, o riso é utilizado em diversos momentos da fase por todos os participantes (Excerto 5: linhas 9 e 10; Excerto 6: Linhas 3, 6 e 8; Excerto 7: Linha 9; Excerto 8: Linhas 5 e 7; Excerto 9: Linha 3; Excerto 11: Linhas 2, 4 e 6; Excerto 12: Linhas 9, 12 e 19). A frequência dessa ação indica uma diminuição da ansiedade dos participantes durante a atividade, e um maior engajamento e imersão. Esses aprendizes esquecem aos poucos que

estão sendo registrados para uma pesquisa científica e que seu nível iniciante de conhecimento da língua inglesa está sendo exposto, e jogam o videogame cada vez de maneira mais natural, permitindo que o jogo exerça a função de entretenimento a que se propõe. Com relação às estratégias sociais, em alguns momentos os participantes dialogam diretamente com os NPCs, formulando perguntas a eles, contra-argumentando e respondendo, tal como se estivessem diante de um interlocutor real e como se estivessem eles próprios inseridos naquela realidade virtual no lugar de seus avatares (Excerto 11: linhas 5, 7, 8, 9 e 13; Excerto 12: linhas 19 e 20). Mais além, são encontradas, nesses excertos, as estratégias cognitivas de análise e raciocínio, através do raciocínio dedutivo, e as estratégias de compensação para a adivinhação inteligente, através do uso de pistas linguísticas e não-linguísticas. Dessa forma, os jogos de videogame de entretenimento, e mais especificamente os de RPG, parecem proporcionar um ambiente de aprendizagem extremamente rico e envolvente para a interação comunicativa e a construção cooperativa de conhecimento decorrente dela.

Por fim, os próprios participantes indicam que utilizam estratégias que se apoiam nas informações multimodais e contextuais durante a fase jogada para compreender os itens lexicais necessários para o cumprimento das tarefas do jogo. Os Excertos 13, 14 e 15 apresentam diferentes momentos do protocolo verbal da participante Júlia em que ela confirma esse uso das informações multimodais redundantes e das informações contextuais para compreender os vocábulos em inglês. O Excerto 13 foi registrado durante a sessão de jogo, o Excerto 14 durante a realização do pós-teste, e o Excerto 15 durante a entrevista posterior.

Excerto 13 - Participante Júlia:

- 1 J: Assim, às vezes que eu vejo a palavra, [e eu digo] “Luciana, eu não consigo
- 2 entender”, mas quando eu vejo a frase, a situação, dá pra eu ligar uma coisa à outra.
- 3 Mesmo você não entendendo, você acaba... sabe? Você tá VENDENDO aquilo. Você
- 4 consegue... assimilar melhor.
- 5 P: Entendi...
- 6 J: Vamos lá. Vamos voltar.

Excerto 14 - Participante Júlia:

- 1 J: É bem mais fácil quando a gente vê a situação. A gente consegue assimilar a
- 2 situação à palavra. E assim... Às vezes, por exemplo, quando eu vejo a palavra,

3 como vinha lá no primeiro teste, sozinha, eu não entendi a palavra. Ficava “Ai, eu  
4 acho que eu sei, mas eu não sei...” Quando eu vi no jogo, eu tinha certeza do que era,  
5 porque... a situação já tava... sabe? Já tava aquela situação toda. Então eu conseguia  
6 assimilar muito melhor do que... do que vendo a palavra sozinha...

Excerto 15 - Participante Júlia:

1 J: Eu consigo compreender mesmo no jogo. Eu vou... resolvendo a... questão mesmo  
2 de... quando a gente chegou no momento que eu precisava de... de um escudo e de  
3 uma espada. Só que eu... o personagem me disse o que eu precisava e eu fiquei na  
4 dúvida. “Que que eu tô precisando? Mas pra que que eu precisava de alguma coisa?”  
5 Então eu tive que voltar, procurar. Aí eu fui na loja... e vi o que que era, entendeu?

Dessa forma, a participante Júlia ratifica verbalmente que a multimodalidade e a contextualização situacional apresentadas pelo jogo ao longo da fase a levaram à compreensão dos itens lexicais em inglês, mesmo que ela ainda não domine essa língua adicional. Em especial, ela demonstra que processamentos cognitivos são disparados ao receber as informações em redundância multimodal (Excerto 13, linhas 2 e 3; Excerto 14, linhas 1, 4 e 5; Excerto 15, linha 5). Mais além, outras estratégias de aprendizagem também são empregadas pela participante para uma melhor compreensão das informações multimodais que lhe são apresentadas pelo jogo, como as estratégias de retenção para a criação de ligações mentais, através de associações e elaborações, para a aplicação de imagens e sons e para a criação de ligações mentais, através da colocação e situação de palavras novas em um contexto, as estratégia metacognitiva de visão geral, em que vê-se o todo e lida-se com o material já conhecido, as estratégia cognitivas para o raciocínio dedutivo e as estratégia de compensação para a adivinhação inteligente, no uso de pistas linguísticas e não linguísticas. Apesar da participante não conhecer as teorias utilizadas ao longo desse trabalho e, portanto, não utilizar as explicações técnicas para o fenômeno que vivenciou, ela descreve, de maneira leiga, através de expressões como “ligar” (Excerto 13, linha 2) e “assimilar” (Excerto 13, linhas 3 e 4; Excerto 14, linhas 1, 4, 5 e 6), um processo de comparação entre conceptualizações em PBLM e ILA que resultam em aprendizagem.

### 3.2 Caso 2: Interpretação da situação “*To buy a shield in the Kokiri Shop*”

Conforme indicado no início do caso 1 (Cf. 3.1), a primeira tarefa designada pelo jogo utilizado na pesquisa ao participante é a de que seu personagem precisa equipar um escudo (*shield*) e uma espada (*sword*). Essa informação é apresentada através da fala de um NPC que impede a passagem do personagem do jogador para fora do vilarejo em que eles se encontram naquele momento inicial do jogo ( Figura 19) até que a tarefa seja cumprida.

Em um determinado ponto do jogo, os jogadores percebem que uma das casas possui uma fachada diferente, com um toldo vermelho na entrada e uma placa em que se lê “*Kokiri Shop*” (Figura 42). Sentada no toldo, se encontra uma NPC que ensina como se comunicar à distância com os NPCs, utilizando os botões Z e A do controle. Ao entrar no local, o título “*Kokiri Shop*” é apresentado ao jogador no centro da cena e percebe-se a exposição de alguns produtos em prateleiras, e um NPC atrás de um balcão (Figura 43). Há ainda uma segunda NPC no local, que olha alguns produtos. Ao se abordar o NPC atrás do balcão, esse apresenta os produtos expostos e seus valores na moeda do jogo, e lista resumidamente as principais características de cada mercadoria quando o jogador move o cursor para cima delas. Quando o jogador seleciona um produto, as opções de ‘*Buy*’ (Comprar) e ‘*Don’t buy*’ (Não comprar) aparecem para que o jogador decida se vai adquirir o produto ou não (Figura 44). Quando o jogador seleciona ‘*Don’t buy*’, o NPC pergunta se ele gostaria de ver alguma outra mercadoria (Figura 45). Mas, caso se opte por ‘*Buy*’, o valor da mercadoria é debitado do total de dinheiro que o jogador possui e o produto some da prateleira. Na sequência, o inventário de equipamentos do jogador é aberto automaticamente pelo jogo, indicando a presença do produto entre os seus itens. Caso o jogador opte por ‘*Buy*’ mas não tenha dinheiro o suficiente para a compra, o NPC vendedor olha para ele com uma cara aborrecida e informa “*You don’t have enough rupees*” (Você não tem rúpias o suficiente) (Figura 46).

Figura 42- Fachada da Loja Kokiri



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Figura 43 - Loja Kokiri



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Figura 44 - Interação de compra de mercadoria



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Figura 45 - NPC vendedor oferece outras mercadorias



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

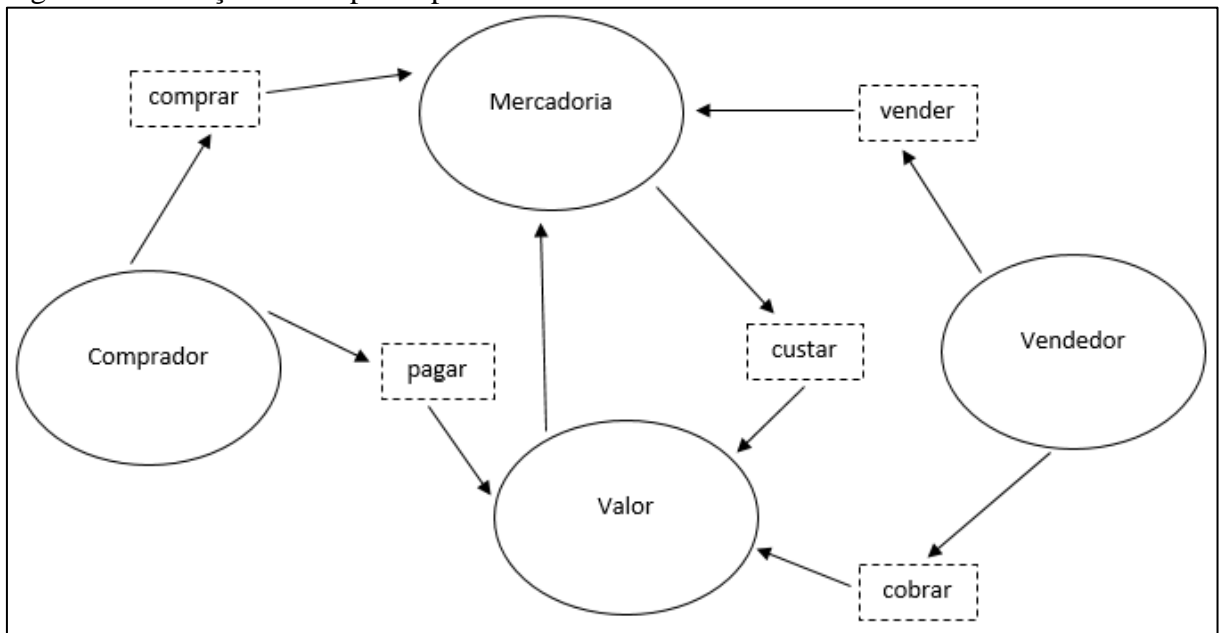
Figura 46 - NPC informa que o jogador não tem dinheiro suficiente



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Para a interpretação de uma determinada palavra ou conjunto de palavras, é preciso acessar estruturas de conhecimento que relacionam elementos e entidades associados a cenas da nossa experiência humana, considerando-se as bases físicas e culturais dessa experiência. Essas estruturas são denominadas *frames*, conforme visto anteriormente (1.6.1 Estruturas cognitivas). Para a interpretação de verbos como ‘comprar’, ‘vender’, ‘pagar’, ‘custar’ e ‘cobrar’, Fillmore (1982, p. 116-117) afirma que é necessário acessar o *frame* de Evento Comercial. O verbo escolhido pelo falante designa uma “rota” específica para um determinado *frame*: um modo de relacionar os vários papéis participantes para destacar certos aspectos desse *frame*. A Figura 47, a seguir, resume as principais relações estabelecidas pelos verbos envolvidos no *frame* de Evento Comercial.

Figura 47 - Relações entre participantes do frame de Evento Comercial



Fonte: Ferrari (2011, p. 51), adaptado de Fillmore (1982).

Ao entrarem na Loja Kokiri durante a fase jogada para a pesquisa, e visualizarem o vendedor atrás de um balcão e os itens expostos nas prateleiras atrás dele, os todos os cinco participantes parecem identificar imediatamente alguns dos elementos que integram o *frame* de Evento Comercial, como ‘vendedor’ e ‘mercadoria’. A partir dessa identificação do evento situacional em que se encontram, os participantes passam a se basear em relações como ‘comprar’, ‘vender’, ‘ter dinheiro para pagar’ e ‘custar’ para interagir com esse NPC, conforme indicam os Excertos 16, 17, 18 e 19, a seguir.

Excerto 16 – Participante Olívia:

- 1 O: [A participante consegue a quantidade de rúpias necessárias e retorna à loja;
- 2 sonorização de jogo: cursor move pelos produtos] Comprar! [Paisagem sonora:
- 3 obtenção de item] Perguntou se eu queria comprar, eu comprei o escudo. Ele
- 4 perguntou você não sei que lá do *shi*... você conseguiu o escudo. O equipamento...
- 5 não sei o que lá que quer dizer *subscreen*... Selecione... o escudo pressionando o A.
- 6 Pressione R... pra defender. Se você pressionar R e Z, você move o escudo
- 7 defendendo.
- 8 P: Uhum.
- 9 O: [Paisagem sonora: diminuição do total de rúpias da jogadora] OK... Você go...
- 10 gostaria de comprar... algumas coisas... a mais? É isso?
- 11 P: Uhum...



- 12 O: Não, muito obrigada, querido. Já acabou com todos os meus diamantes, esse  
13 escudinho.
- 14 P: [risos]
- 15 O: Agora deixa eu ir... Ah, ele já tá até indo, não é isso?
- 16 P: Pro menuzinho pra pegar?
- 17 O: É! Isso... [Sonorização de jogo: seleciona equipamento no inventário] *Yeah! I*  
18 *have*, como é que fala?
- 19 P: *I have* o que?
- 20 O: Escudo, de novo. Er... *Shi... shield! I have shield!*
- 21 P: [risos]
- 22 O: [Sonorização de jogo: fecha o inventário] Agora só falta o outro. Tem o... existe  
23 um outro shop nesse lugar?
- 24 P: Não...
- 25 O: Mas ali ele [o NPC vendedor na loja] não tem. Ele vai adquirir futuramente?
- 26 P: Er...
- 27 O: Porque não é só esse que eu tenho o que eu preciso.

Excerto 17 – Participante Raíssa:

- 1 R: Hum... A loja de alguma coisa. Ele fala assim... Nós temos... As melhores  
2 coisas da... originais da floresta. [Sonorização de jogo: continuação do diálogo]  
3 Aí ele faz uma saudação... Pedindo pra eu ver... Alguma coisa. Ai veja... com  
4 Z?
- 5 P: O Z são esses [botões] de trás
- 6 R: Hum... O Z e o A. [A jogadora entra na loja Kokiri e aborda o NPC vendedor;  
7 Paisagem sonora: melodia ambiente; Sonorização de jogo: início de diálogo]  
8 Bem-vindo... Passou rápido. Não entendi.
- 9 P: É, pode voltar pra ver.
- 10 R: [A jogadora volta a abordar o NPC vendedor; Sonorização de jogo: início de  
11 diálogo] Alguma coisa com movimento.
- 12 P: Uhum...
- 13 R: Aí custa... quarenta rúpias.
- 14 P: Aham.
- 15 R: É um equipamento... de defesa. Tem alguma coisa [inaudível]. [Sonorização de

- 16 jogo: seleciona mercadoria] Sim e não... Acho que é comprar e não comprar...  
 17 esse *buy*.  
 18 P: Aham.  
 19 R: [Sonorização de jogo: erro] Então você não tem.... dinheiro. [risos]  
 20 P: [risos]  
 21 R: *Nut*. Acho que é nozes, *nut*. Vamos ver... [inaudível] [Sonorização de jogo:  
 22 move cursor pelas mercadorias] Vou comprar nada não... [A jogadora sai da  
 loja]

Excerto 18 – Participante Raíssa:

- 1 P: [A jogadora retorna à loja Kokiri; Paisagem sonora: música ambiente;  
 2 Sonorização de jogo: início de diálogo com NPC vendedor] E aí?  
 3 R: *Swords*... Esse foi um dos que ele falou...  
 4 P: Aham...  
 5 R: Mas não... Está à venda. Não sei... Ou não tem.  
 6 P: Aham... Vê os objetos... Isso. [sonorização de jogo: move o cursor pelas  
 7 mercadorias]  
 8 R: Custa quarenta rúpias.  
 9 P: Hum...E qual objeto é esse?  
 10 R: Ah, esse é o escudo.  
 11 P: Aham.  
 12 R: *Shield!*  
 13 P: Ah!  
 14 R: É um equipamento... De defesa. Comprar. [Paisagem sonora: melodia de  
 15 obtenção de item] Agora você conseguiu o equipamento. Aperte ‘*Start*’ para  
 16 equipar.  
 16 P: Uhum...  
 18 R: Ele vai dando os comandos de defesa. O R, o Z...  
 19 P: Aham.  
 20 R: [Paisagem sonora: diminuição do total de rúpias da jogadora] *Would you like...*  
 21 Acho que é você gostaria de... acho que de comprar alguma coisa? Não, né?!  
 22 Não tenho dinheiro! [risos]  
 23 P: [risos] É, você tem que conseguir mais dinheiro.

24 R: É...

Excerto 19 – Participante Júlia:

- 1 J: Você precisa de outra coisa? Tá perguntando se eu preciso comprar outra coisa.  
 2 Eu não entendi a frase em si. Mas como ele falou *like to buy, buy*, como é  
 3 comprar e o *like* seria gostar, querer alguma coisa... então eu tô SUPONDO que  
 4 eu não, se eu não queria comprar alguma coisa. Então ele tá fazendo uma  
 5 pergunta. Mas eu não quero comprar. Então eu vou colocar não. É isso?  
 6 P: Isso.

Conforme os excertos de protocolo verbal acima demonstram, ao entrarem na Loja Kokiri e perceberem o contexto situacional ali instaurado, ou seja, um NPC atrás de um balcão e objetos expostos em prateleiras atrás dele, os jogadores parecem identificar imediatamente que o NPC é um vendedor e os objetos são mercadorias, sendo então dois dos elementos que integram o *frame* de Evento Comercial (Figura47). A percepção do contexto situacional e aplicação do *frame* de Evento Comercial a ele se dá através da estratégia de aprendizagem de retenção, onde os aprendizes criam ligações mentais e mapas semânticos para organizar conceitos inter-relacionados e aplicam as imagens e sons apresentados pelo jogo a esses conceitos (Cf. 1.4; e Anexo A). Outras estratégias de aprendizagem aplicadas pelos participantes nos Excertos 16, 17, 18 e 19 acima são as estratégias cognitivas para análise e raciocínio, através do raciocínio dedutivo, as estratégias metacognitivas para visão geral, ao ver o todo e lidar com o material já conhecido, as estratégia de compensação de adivinhação inteligente, no uso de pistas linguísticas e não-linguísticas, as estratégias sociais de interação com interlocutor e de formulação de perguntas de pedido de esclarecimento, e as estratégias afetivas para a diminuição da ansiedade, através do uso do riso.

Uma vez que esse *frame* de Evento Comercial é ativado na mente dos participantes, eles se reconhecem, então, na posição de compradores durante as interações que se estabelecerem naquele local. Dentro dessa percepção de seu papel nessa interação, os jogadores dialogam com o NPC vendedor tal como se ele fosse uma pessoa real, lançando inclusive de estratégias de aprendizagem afetivas e sociais, como podemos ver quando a participante Olívia, ao ser perguntada pelo NPC vendedor se gostaria de comprar mais alguma mercadoria, responde verbalmente diretamente a ele, agradecendo, chamando-o de “querido” e justificando a ele o porquê de não querer comprar mais nada (Excerto 16: linhas 12 e 13).

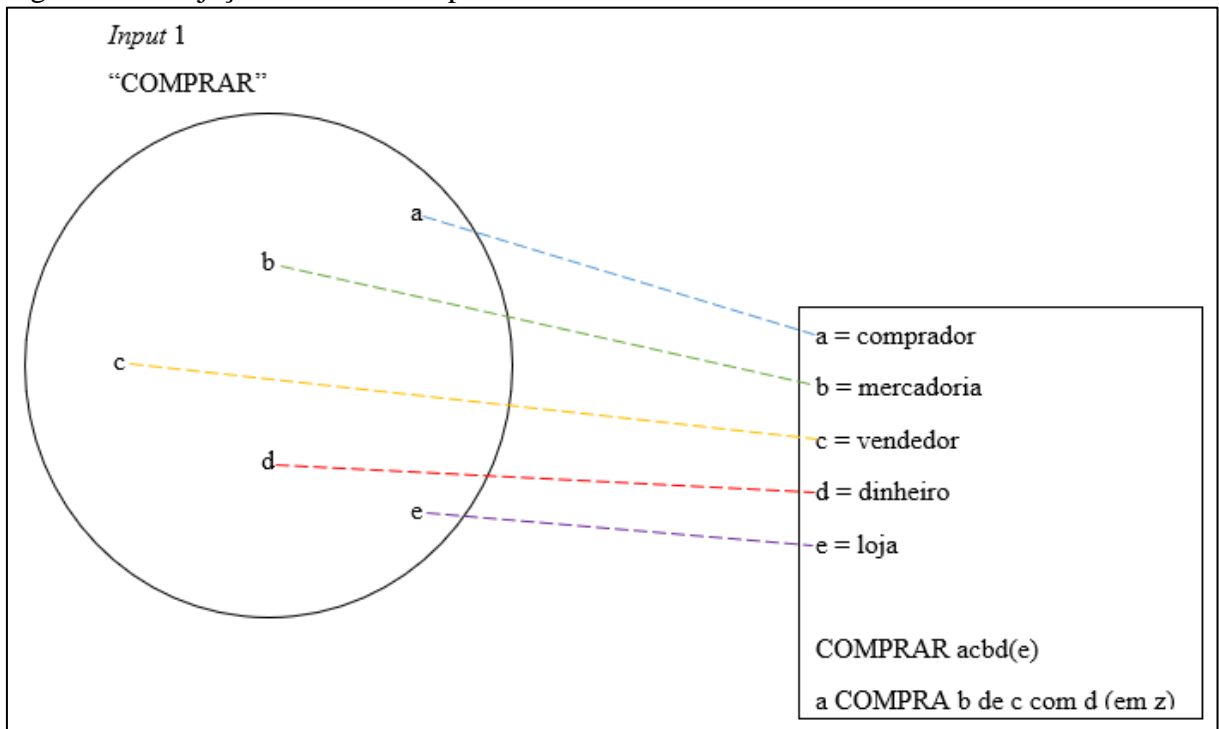
A partir da identificação do evento situacional em que se encontram, os participantes passam a se basear em relações como ‘comprar’, ‘vender’, ‘ter dinheiro para pagar’ e ‘custar’ para interagir com esse NPC e tentar inferir o vocabulário em língua adicional que se realizem durante essas interações. Podemos observar essas tentativas de inferências para ‘comprar’ no Excerto 16: linhas 2, 3 e 10, Excerto 17: linhas 16, 17 e 22, Excerto 18: linhas 20 e 21 e Excerto 19: linhas 1, 2, 3, 4 e 5; para ‘vender’ no Excerto 16: linha 25 e Excerto 18: linha 5; para ‘ter dinheiro para pagar’ no Excerto 16: linhas 12 e 13, Excerto 17: linha 19 e Excerto 18: linha 22; e para ‘custar’ no Excerto 17: linha 13 e Excerto 18: linha 8. Além disso, nos excertos de protocolo verbal já apresentados na subseção anterior (Cf. 3.1), também encontramos tentativas de inferência a partir do *frame* de Evento Comercial para ‘comprar’ no Excerto 4: linhas 1, 2, 3, 4 e 26 e Excerto 7: linha 11; para ‘vender’ no Excerto 7: linhas 11, 13 e 14; para ‘ter dinheiro para pagar’ no Excerto 4: linhas 7, 8 e 22 e Excerto 7: linhas 17 e 23; e para ‘custar’ no Excerto 5: linhas 1 e 5 e Excerto 7: linhas 20 e 21.

Dentre as rotas proporcionadas por esses verbos do *frame* de Evento Comercial, aquela realizada pelo verbo ‘comprar’ foi a que gerou o maior número de menções entre os participantes durante as sessões de jogo, como pode ser observado nos parágrafos anteriores. Por esse motivo, selecionamos essa rota para análise e representação das projeções na presente subseção. Cabe mencionar ainda que, durante a feitura do pré-teste, os participantes Júlia, Diego e Olívia não souberam responder à questão referente ao item lexical ‘buy’, a contrapartida de ‘comprar’ em língua inglesa, o que demonstra que eles não conheciam o vocábulo em língua adicional previamente à sessão de jogo. Desenvolvemos, a seguir, portanto, uma proposta de representação do processamento cognitivo desses três participantes para a compreensão e o consequente aprendizado desse item lexical.

Uma vez que o *frame* de Evento Comercial (Figura 47) já existe, formado em língua portuguesa brasileira, na mente desses participantes, ao se reconhecerem como compradores nessa relação interacional durante o momento do jogo em que seu personagem entra na Loja Kokiri, os jogadores optaram por se engajar pela rota realizada pelo verbo ‘comprar’. Essa escolha se dá pelo fato de estarem em busca dos equipamentos indicados como necessários por outro NPC anteriormente (Cf. 3.1) e por levantarem a hipótese de que esses equipamentos poderiam constar dentre as mercadorias vendidas na loja. Caso um ou ambos os equipamentos, de fato, estivessem disponíveis dentre as mercadorias da loja, eles poderiam realizar a ação de comprar, seguindo por essa rota do *frame*. Assim sendo, o MCI para a conceptualização do verbo ‘comprar’ em PBLM é acionado pelos participantes (Figura 48). Cabe destacar que local em que se dá o evento comercial não seria um elemento essencial

para esse *frame*, conforme a representação proposta por Fillmore (1982), uma vez que uma transação comercial pode se dar em qualquer local, por exemplo, na rua, em casa, online, em um restaurante, dentre outros. Apesar disso, a percepção do local em que seu personagem se encontrava parece contribuir para a percepção dos jogadores sobre a relação entre eles e o NPC vendedor, conforme os participantes indicam no Excerto 17: linhas 1 e 2, e nos excertos da apresentados na subseção anterior (Cf. 3.1) Excerto 7: linhas 1, 2, 3, 4 e 5 e Excerto 15: linha 5. O reconhecimento das informações visuais do cenário em que se encontram e a instauração de uma interação comercial nesse local, faz com que os jogadores compreendam que aquele local se trata de uma loja. Lojas são, prototipicamente, os principais locais em que Eventos Comerciais se dão, mesmo que existam diversas outras opções radiais de locais para tal. Por esse motivo, optamos por incluir essa informação na proposta de representação do MCI ‘comprar’, entre parênteses, de modo a indicá-la como parte do processamento cognitivo do aprendiz durante essa tentativa de compreensão.

Figura 48 - Projeção do MCI ‘comprar’



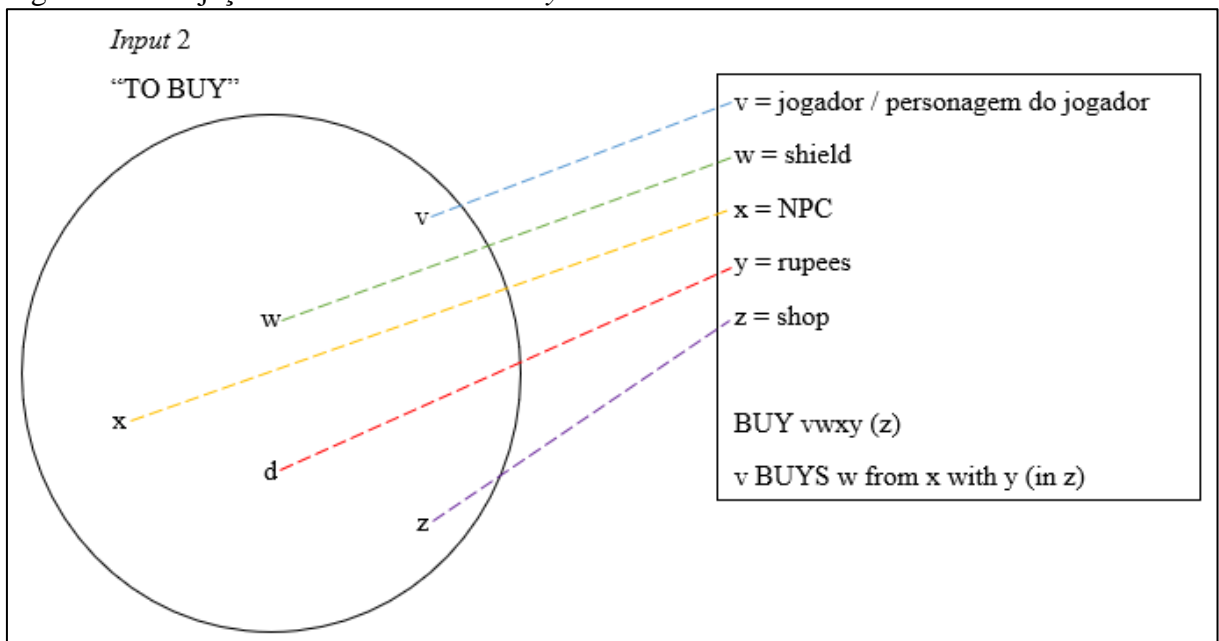
Fonte: A autora, 2019.

Conforme indicado anteriormente, ao abordarem o NPC vendedor e encontrarem o escudo (apresentado em língua inglesa pelo jogo como *shield*) dentre os itens nas prateleiras, as opções de resposta “Buy” e “Don’t buy” lhes são oferecidas. Se selecionarem “Buy”, o número de rúpias (apresentado em língua inglesa pelo jogo como *rupees*) indicado para a

mercadoria é debitado do total de rúpias que os jogadores possuem, desde que esse total seja superior ao número de rúpias solicitadas pela mercadoria. Na sequência, o NPC pergunta se o personagem dos jogadores gostaria de mais alguma outra mercadoria. Caso o total de rúpias dos jogadores seja inferior ao solicitado pelo produto, um som de erro é emitido e o NPC vendedor informa que o personagem não possui rúpias o suficiente.

A partir dessas informações apresentadas multimodalmente pelo jogo durante a interação com o NPC dentro da Loja Kokiri, é desencadeada na mente dos aprendizes uma projeção inicial para esse *frame* que envolverá o domínio do verbo *'to buy'*. Dentro dessa projeção inicial, são alocadas as características apresentadas para o termo pelas informações multimodais que o jogo apresenta para os papéis participantes envolvidos nesse termo, como ilustra a Figura 49.

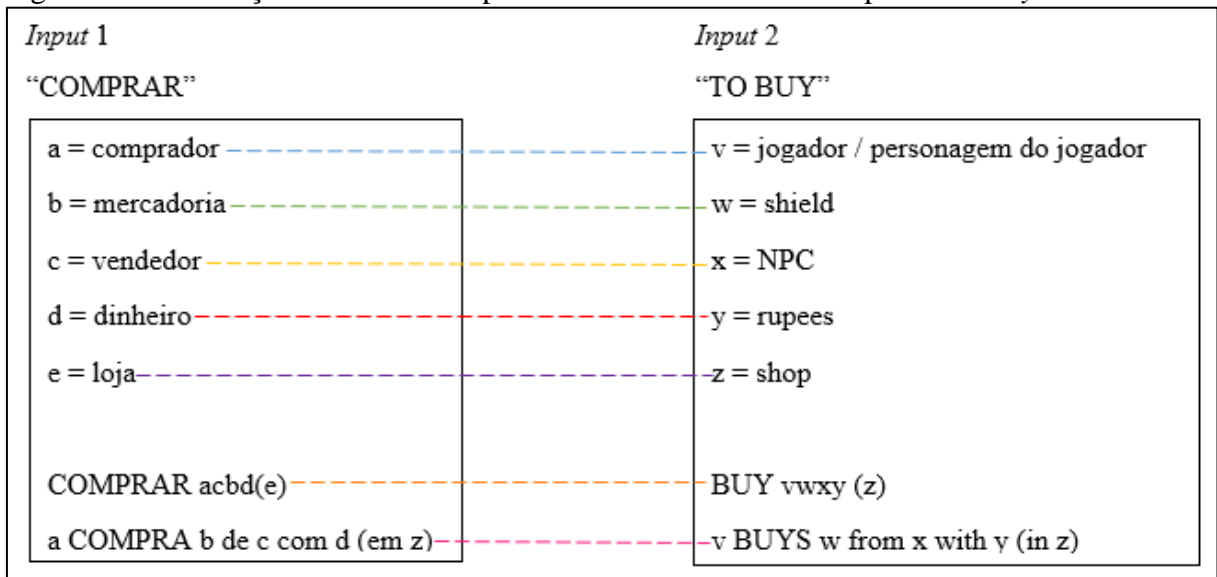
Figura 49 - Projeção inicial do MCI *'to buy'*



Fonte: A autora, 2019.

Os aprendizes criam a hipótese, então, de que há uma correlação de identidade entre a ação de *'comprar'* e o verbo em língua inglesa *'to buy'*, conforme representado na Figura 50. Tal hipótese se dá pela identificação de uma quantidade relevante de características prototípicas no MCI *'comprar'* cujos papéis na interação em um Evento Comercial pareciam poder ser atribuídas aos elementos do MCI *'to buy'*.

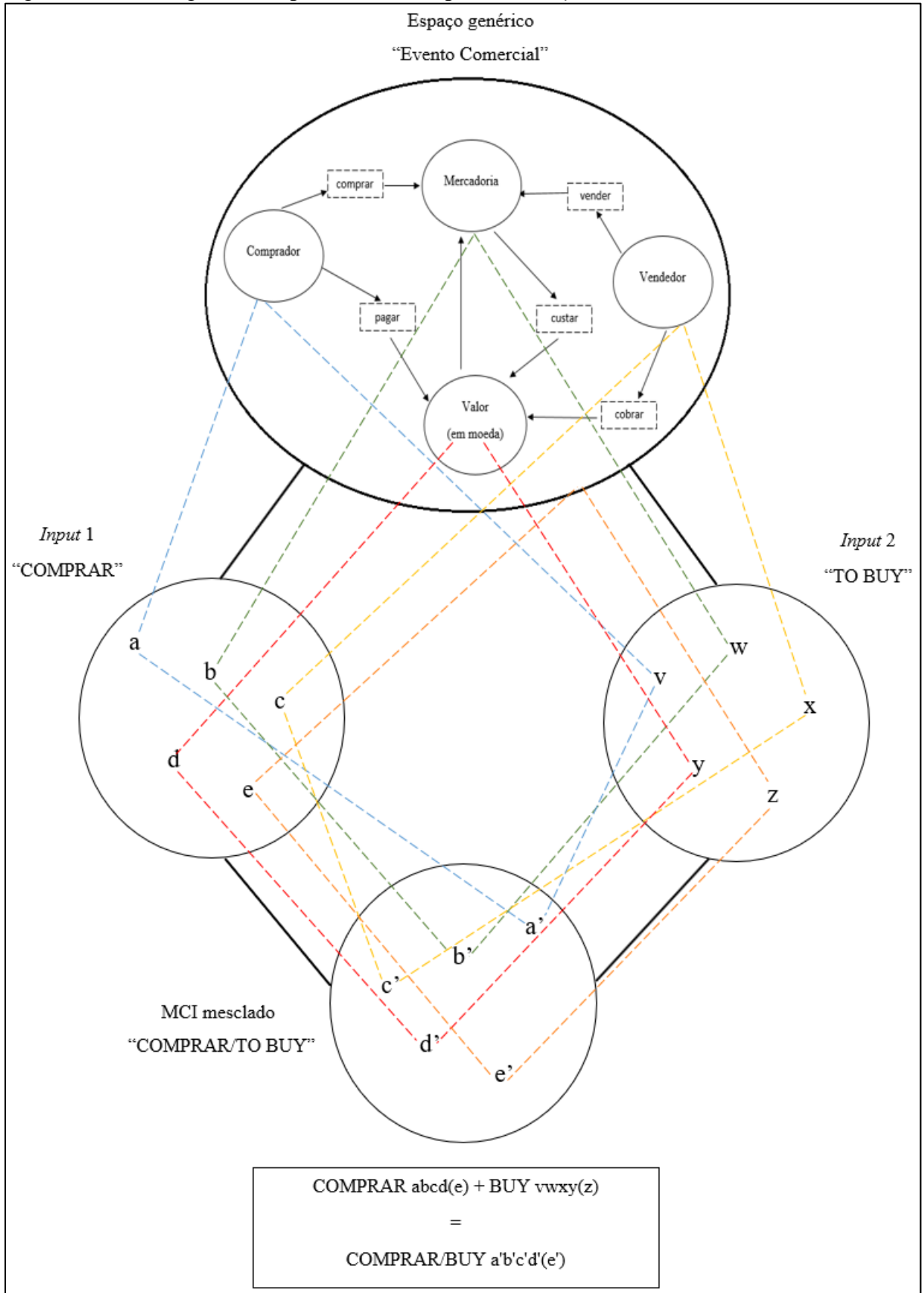
Figura 50 - Correlação de identidade percebida entre os MCIs 'comprar' e 'to buy'



Fonte: A autora, 2019.

A partir da constatação de tantas pontes possivelmente correlatas entre o MCI ativado pela sua língua materna, acionado pelo reconhecimento da situação interacional em que se encontra, e o MCI ativado pela língua inglesa, apresentado na fala do NPC e pelas consequências apresentadas multimodalmente a partir da escolha de resposta ‘yes’ ou ‘no’ do jogador, os aprendizes disparam um processo de tentativa de mesclagem conceptual. Os participantes testam essa hipótese em uma tentativa de mesclagem conceptual entre os dois vocábulos. Para essa tentativa de mescla, a hipótese de correlação entre os dois vocábulos torna o *frame* de Evento Comercial o espaço genérico comum aos dois domínios. Nesse espaço genérico, as características de ambos os MCIs são colocados à prova e, uma vez constatada a relação comum a ambos dentro dos termos participantes do Evento Comercial, as relações interacionais entre os elementos desse *frame* permitem a projeção de um espaço-mescla entre o domínio ‘comprar’ em língua portuguesa brasileira e o domínio ‘to buy’ em língua inglesa, conforme apresentado na Figura 51. A partir dessa mesclagem, os aprendizes compreendem que ‘comprar’ e ‘to buy’ são contrapartidas de item lexical nas línguas portuguesa brasileira e língua inglesa.

Figura 51 - Mesclagem conceptual entre 'comprar' e 'to buy'

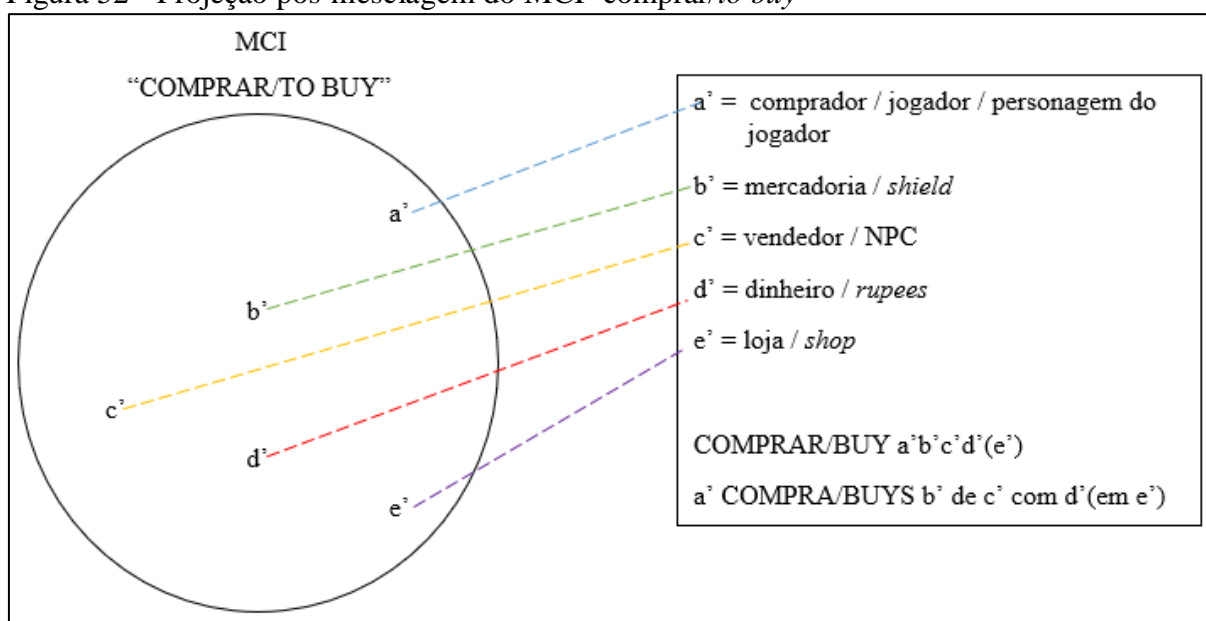


Fonte: A autora, 2019.



Ao ser reconhecida como possível a projeção entre o domínio ‘comprar’ e o domínio ‘to buy’, não apenas uma relação de contraparte é estabelecida, mas também uma mesclagem de conhecimentos entre a LM do jogador e a ILA que está desenvolvendo. Os aprendizes passam a entender, a partir daí, que toda e qualquer expansão ou especificação daquele domínio ativado pela sua LM, possivelmente terá uma contraparte no domínio ativado pela ILA. Essa mesclagem é representada pela Figura 52.

Figura 52 - Projeção pós-mesclagem do MCI ‘comprar/to buy’



Fonte: A autora, 2019.

Dessa forma, os jogadores compreendem que o verbo “to buy” em inglês corresponde ao verbo ‘comprar’ em português. Além disso, percebendo que a interação entre ele e o NPC está se estabelecendo dentro do *frame* de Evento Comercial, os participantes são capazes de compreender que seu personagem está exercendo, naquela interação, o papel de um comprador, que o NPC assume o papel de vendedor e que o local em que eles se encontram seria a loja. Isto os leva a compreender também, durante o mesmo processo de mesclagem, o substantivo ‘shop’ como ‘loja’ e o objeto *shield* como uma mercadoria passível de ser comprada pelo seu personagem.

Outros participantes chegam a essa compreensão do Evento Comercial e das relações entre seus elementos, como pode ser percebido nos excertos 4, 5, 6 e 7, descritos na subseção anterior (Cf. 3.1). A participante Júlia descreve esse processamento cognitivo durante a entrevista posterior, conforme apresentado no Excerto 20 a seguir.

Excerto 20 - Participante Júlia:

- 1 P: Uhum. E... o que que te ajudou a entender o que que você tinha que fazer?
- 2 J: A situação.
- 3 P: Aham.
- 4 J: Eu... chegava, e o boneco... ele gesticulava, ele falava, ele mostrava alguma coisa,  
5 que eu vi que tava certo, o que tava errado... Quando chegava a hora de comprar a  
6 arminha no “shop”... no “shop”! [risos] Na loja, no caso, que chama de “shop”, né?
- 7 P: [risos]
- 8 J: Eu ia na loja e... e eu comprava. Então, assim... E as imagens também, né? Porque  
9 eu via, assim “shield”, e o escudo.
- 10 P: Aham.
- 11 J: E, então, eu comecei a associar, assim, as coisas... com o que eu via.

Pode-se perceber, através da fala da participante no excerto acima, o uso de estratégias de aprendizagem mais uma vez. Entre elas, destacam-se as estratégias de retenção na criação de ligações mentais, ao se colocar ou situar palavras novas em um contexto, e na aplicação de imagens e sons, as estratégias cognitivas para análise e raciocínio, através do raciocínio dedutivo, as estratégias de compensação para a adivinhação inteligente, através do uso de pistas linguísticas e não-linguísticas, e as estratégias afetivas para a diminuição da ansiedade, através do uso do riso.

Assim sendo, as informações trazidas por *frames*, como visto com o *frame* de Evento Comercial, também são vias importantes para o processamento cognitivo de vocabulário em língua adicional pelos aprendizes. E, se os videogames são ótimos em contextualizar informações lexicais, como aponta Gee (2008; Cf. 1.2.5), graças ao alto número de informações multimodais e oportunidades de interações com os NPCs, esses jogos serão especialmente interessantes para aprendizagem de língua adicional através do acionamento de *frames* para o levantamento de hipóteses e consequentes tentativas de mesclagem conceptual.

### 3.3 Caso 3: Interpretação do item lexical “fairy”

Nas duas subseções anteriores do presente capítulo, foram analisados processamentos cognitivos em que as hipóteses levantadas pelos participantes para a compreensão dos itens lexicais apresentados em língua inglesa pelo jogo eram confirmadas e, com isso, a mesclagem e a aquisição de vocabulário ocorriam. No entanto, muitas vezes, as hipóteses que os

aprendizes levantam para a compreensão de uma língua adicional não são confirmadas e eles precisam reformulá-las. Essas experiências linguísticas são igualmente valiosas à aprendizagem, pois os erros são o melhor caminho para a aprendizagem (LYSTER; RANTA, 2007), uma vez que criam experiências cognitivas mais sólidas na mente do aprendiz.

Um caso que se destaca dentre os dados gerados é o referente à construção do MCI de ‘*fairy*’ (fada em língua portuguesa) pela participante Olívia. Os excertos de protocolo verbal transcritos abaixo, demonstram o desenvolvimento da construção desse MCI pela jogadora. Durante a feitura do pré-teste, Olívia respondeu à questão referente a item lexical ‘*fairy*’ indicando que ele era equivalente ao vocábulo ‘fogo’ em sua língua materna. Através do registro da introspecção da participante ao longo da pesquisa, é possível perceber que Olívia, a princípio, criou a hipótese de que o termo ‘*fairy*’ em língua inglesa seria equivalente a ‘fogo’ em língua portuguesa devido a uma leitura fonética mais aproximada do português – algo como /'fairi/ –, que evocou, equivocadamente, o termo ‘*fire*’ (fogo) – cuja transcrição fonética é /'faɪə/ – em seu arcabouço em ILA. A pronúncia correta para o item lexical ‘*fairy*’ é aquela representada pela transcrição fonética /fâi'ẽ/

Na primeira menção a ‘*fairy*’ durante o jogo, quando o item lexical é utilizado na narrativa inicial da fase, a participante tenta indicar o que entendeu traduzindo algumas frases chaves. Nessa tradução, ela substitui o termo em inglês por ‘fogo’ na sua versão em português, mas, imediatamente, apresenta um estranhamento, como pode ser visto no Excerto 21. O contexto em que a narrativa ocorria não apresentava imagens, sons ou qualquer outra informação multimodal que fizesse referência a fogo, como pode ser visto na Figura 53.

#### Excerto 21 – Participante Olívia

1 O: Você... Finalmente levantou. Eu... Navi, não sei que lá fogo. Fogo...

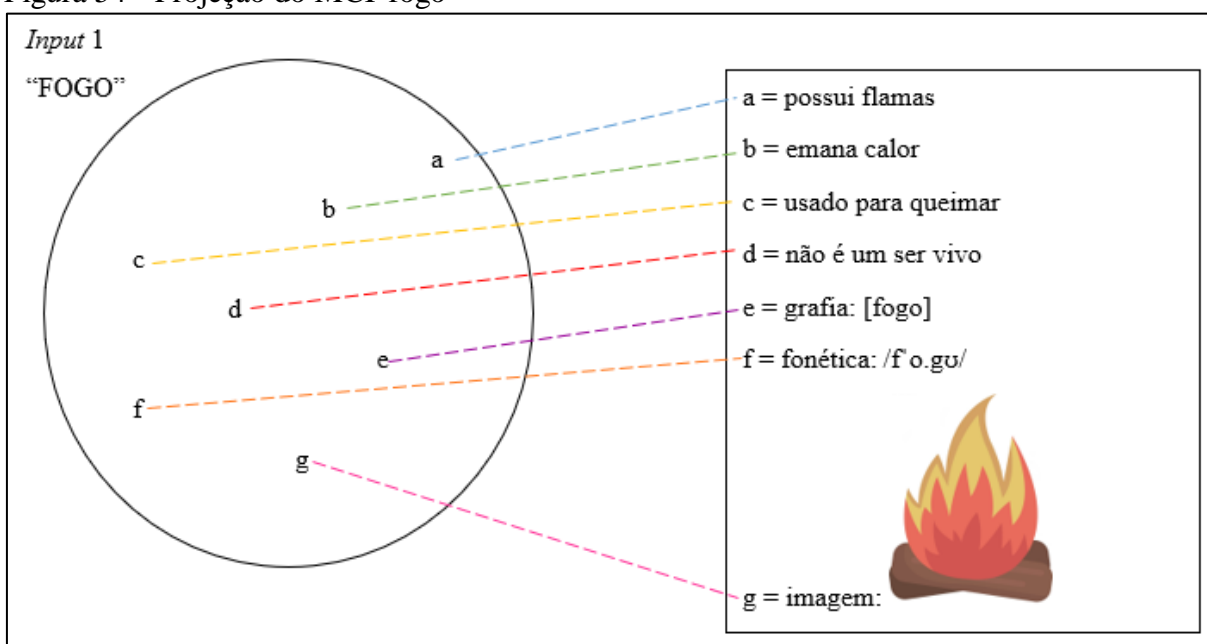
Figura 53 - Interação com a NPC fada



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Apesar de seu estranhamento já desde esse primeiro contato com o item lexical, a participante projeta o MCI de fogo, conforme representado na Figura 54, e, desse momento em diante, passa a buscar confirmações multimodais para as características prototípicas de fogo nas interações com outros NPCs, nos objetos e nos contextos situacionais em que o vocábulo se faz presente ao longo do jogo. Observa-se, nesses primeiros momentos, o uso de estratégias cognitivas de análise e raciocínio, através da tradução e da transferência.

Figura 54 - Projeção do MCI 'fogo'



Fonte: A autora, 2019.

Ao longo da sessão de jogo, todas as vezes que o vocábulo *'fairy'* aparecia, a participante continuava apontando o estranhamento, que se tornava cada vez mais forte, como pode ser observado nos Excertos 22, 23 e 24. No Excerto 24, destaca-se o uso da estratégia social de pedido de esclarecimento, justamente como consequência desse estranhamento pela participante. Isso porque as informações multimodais que o jogo apresenta ao longo da fase (Figura 55; Figura 56) como características prototípicas de *'fairy'* são outras, gerando um MCI para esse item lexical em língua inglesa conforme apresentado na Figura 57.

Figura 55 - Diálogo com uma NPC sobre a fada



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Excerto 22 - Participante Olívia:

1 O: Você tem o fogo agora, Olívia? Isso é muito bom...

Figura 56 - Diálogo com NPC Mido



Fonte: The Legend of Zelda: Ocarina of Time (NINTENDO, 2007)

Excerto 23 - Participante Olívia:

1 O: Hei, senhor... No fogo. É fogo isso?

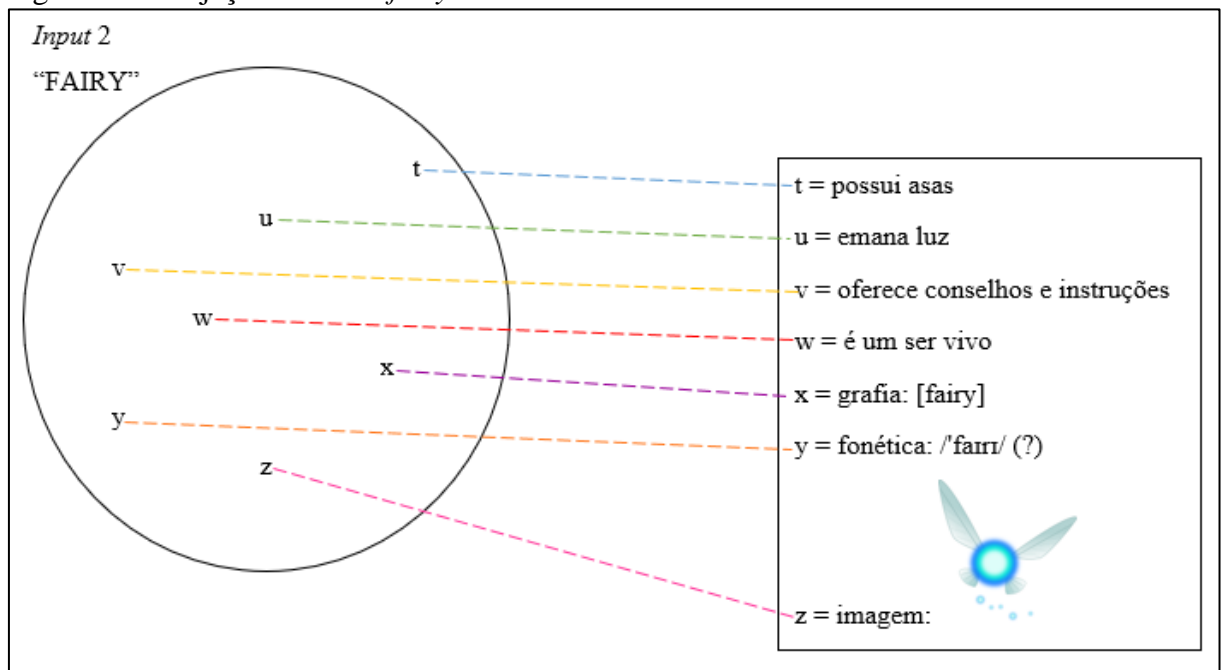
Excerto 24 - Participante Olívia:

1 O: Eu não, o não sei que lá fogo... Er, esse *fairy* aqui é fogo? Não?

2 P: Eu não posso te dizer...

3 O: Ai, droga...

Figura 57 - Projeção do MCI 'fairy'



Fonte: A autora, 2019.

Ao fim da sessão de jogo, a participante demonstra a dificuldade encontrada ao tentar interpretar o termo '*fairy*' como contrapartida de 'fogo', e expressa sua suspeita de que essa não seria uma afirmação adequada (Excerto 25: linha 4). Ela lança mão de uma estratégia de aprendizagem do tipo social (Cf. 1.4; e Anexo A), ao pedir esclarecimento para a pesquisadora, em uma tentativa de investigar se a sua hipótese inicial em que '*fairy*' seria equivalente a 'fogo' estava equivocada, como ela já suspeita a essa altura.

Excerto 25 – Participante Olívia:

1 P: Acabou a fase. Agora você já pode parar.

2 O: Tá. [sonorização de jogo: pausa] Foi muito ruim?

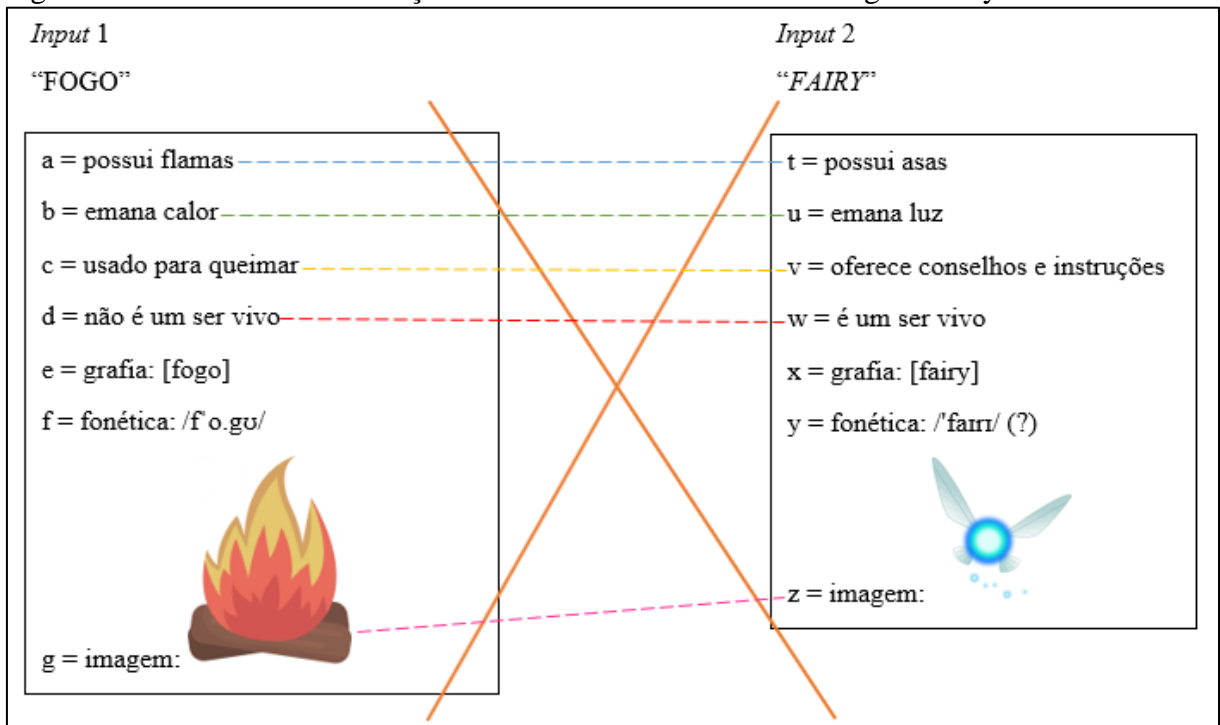
3 P: Não...

4 O: *Fairy*?! Aquele *fairy* ali não era de fogo, era?

5 P: Faz o teste ali de novo, aí você vê se não chega a uma conclusão.

A conclusão da participante quanto à impossibilidade de *'fairy'* ser o mesmo que *'fogo'* se dá pelo fato de uma tentativa de mesclagem entre os dois MCIs ter fracassado. Como demonstra a Figura 58, uma tentativa de correlação de identidade entre os dois MCIs não é possível, uma vez que suas características prototípicas não permitem uma correspondência mútua entre os dois MCIs que indique uma relação de contrapartida em diferentes línguas, de modo que não é possível gerar um espaço genérico em comum para que partilhem. Assim sendo, quando a participante tenta mesclar os dois conceitos, ocorre a percepção da impossibilidade de associação que gera o estranhamento e, cada vez mais, a certeza por parte da aprendiz de que se trata de uma hipótese incorreta, devendo ser descartada. Apesar de buscar a confirmação da pesquisadora, vendo nela um par mais competente que lhe poderia fornecer andamento, através de um pedido de esclarecimento (Excerto 25: linha 4), o que caracteriza uso de uma estratégia de aprendizagem do tipo social, e de perguntar se sua participação teria sido ruim (Excerto 25: linha 2), o que demonstra uma estratégia de aprendizagem do tipo afetivo (Cf. 1.4; e Anexo A), a aprendiz já indica em sua própria pergunta a certeza de que o item lexical *'fairy'* não corresponde a *'fogo'*. Isso ocorre porque seu processamento cognitivo já havia resultado em uma impossibilidade de mesclagem conceptual entre os dois vocábulos.

Figura 58 - Tentativa de correlação de identidade entre os MCIs 'fogo' e 'fairy'



Fonte: A autora, 2019.

A participante parte, então, para a feitura do teste posterior e, quando chega na questão que trabalha o item lexical 'fairy', externaliza sua tentativa, sem sucesso, de mesclagem conceptual entre 'fairy' e 'fogo' (Excerto 26: linhas 3, 4 e 5), e conseqüente reformulação de hipótese seguida de nova tentativa de mesclagem a partir das informações multimodais do jogo. Nesta nova tentativa de mesclagem, a aprendiz alcança um resultado positivo, que a leva a afirmar que o vocábulo 'fada' em sua LM seria a contrapartida correta para o termo 'fairy' em ILA (Excerto 26: linhas 1, 3 e 4), conforme a própria jogadora aponta.

Excerto 26 – Participante Olívia:

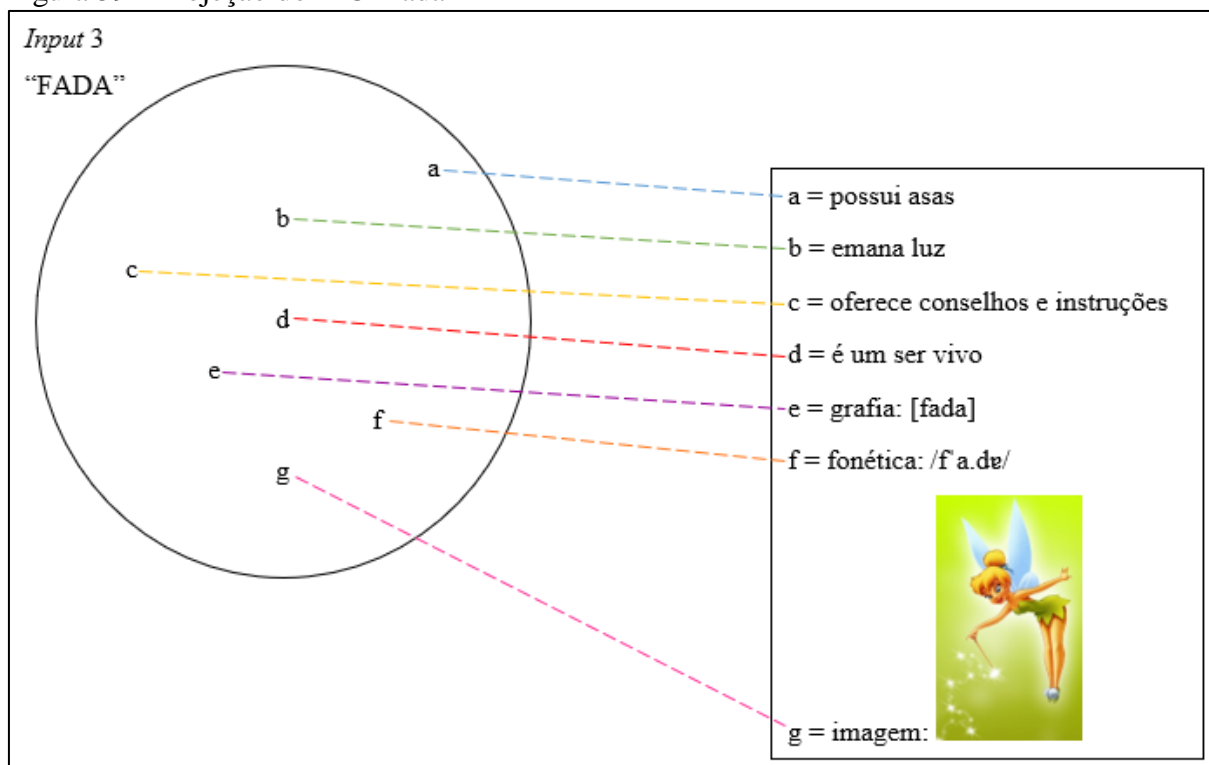
- 1 O: Cara, eu vi *fairy* o tempo inteiro. *Fairy* é fada, né?
- 2 P: Não posso dizer... Não posso dizer...
- 3 O: Porque... Eu não tive fogo em momento nenhum... Mas tinha o tempo todo a palavra *fairy*... No primeiro eu botei fogo, mas agora eu vou botar fada... Faz
- 4 mais sentido, sei lá...
- 5

Conforme demonstrado em sua fala acima, a partir do momento em que descarta o vocábulo 'fogo' como versão em português de 'fairy', a participante cria uma nova hipótese em que sua contrapartida apropriada seria 'fada'. Para formular tal hipótese, ela se baseia no



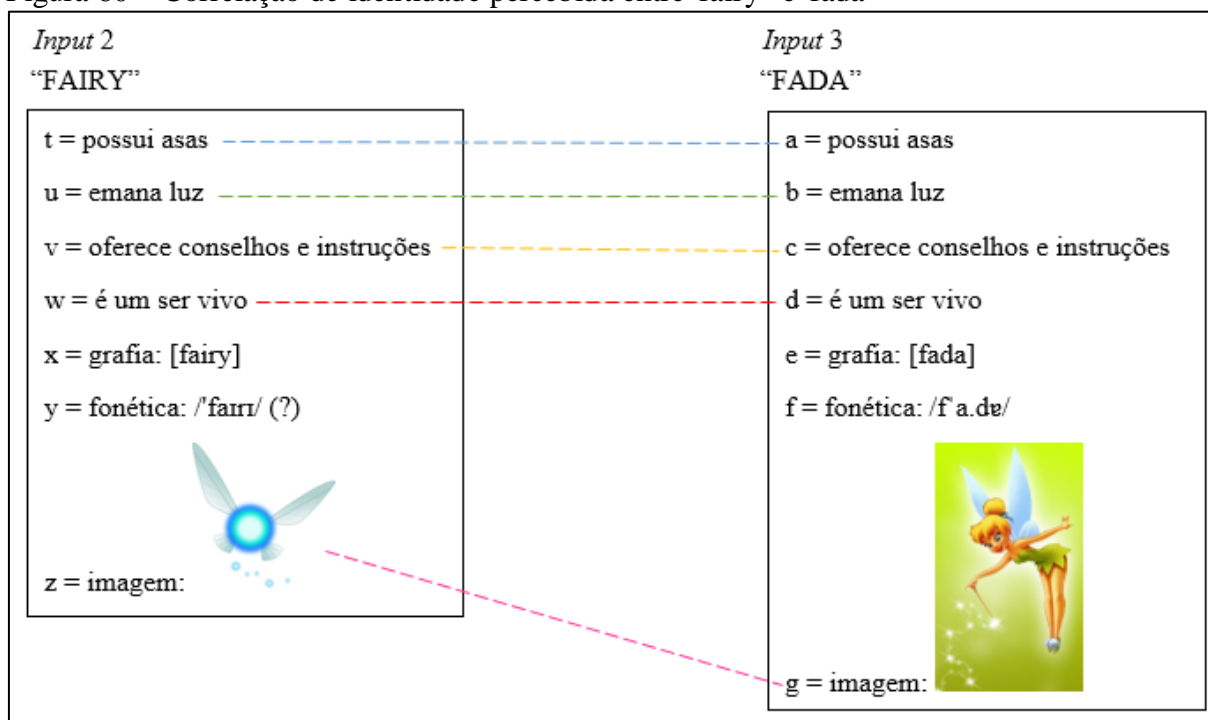
contexto e na multimodalidade presentes nos momentos em que viu o termo *'fairy'* na sessão de jogo, em um uso das estratégias de aprendizagem de retenção, cognitiva e metacognitiva, além de tentar obter uma confirmação da pesquisadora sobre sua hipótese, em uma estratégia de aprendizagem social (Cf. 1.4; e Anexo A). Deve-se isso ao fato de que os elementos prototípicos que caracterizam o MCI de *'fada'* (Figura 59) permitem que ele seja entendido como uma contrapartida do MCI de *'fairy'*, como indica a Figura 60.

Figura 59 - Projeção do MCI 'fada'



Fonte: A autora, 2019.

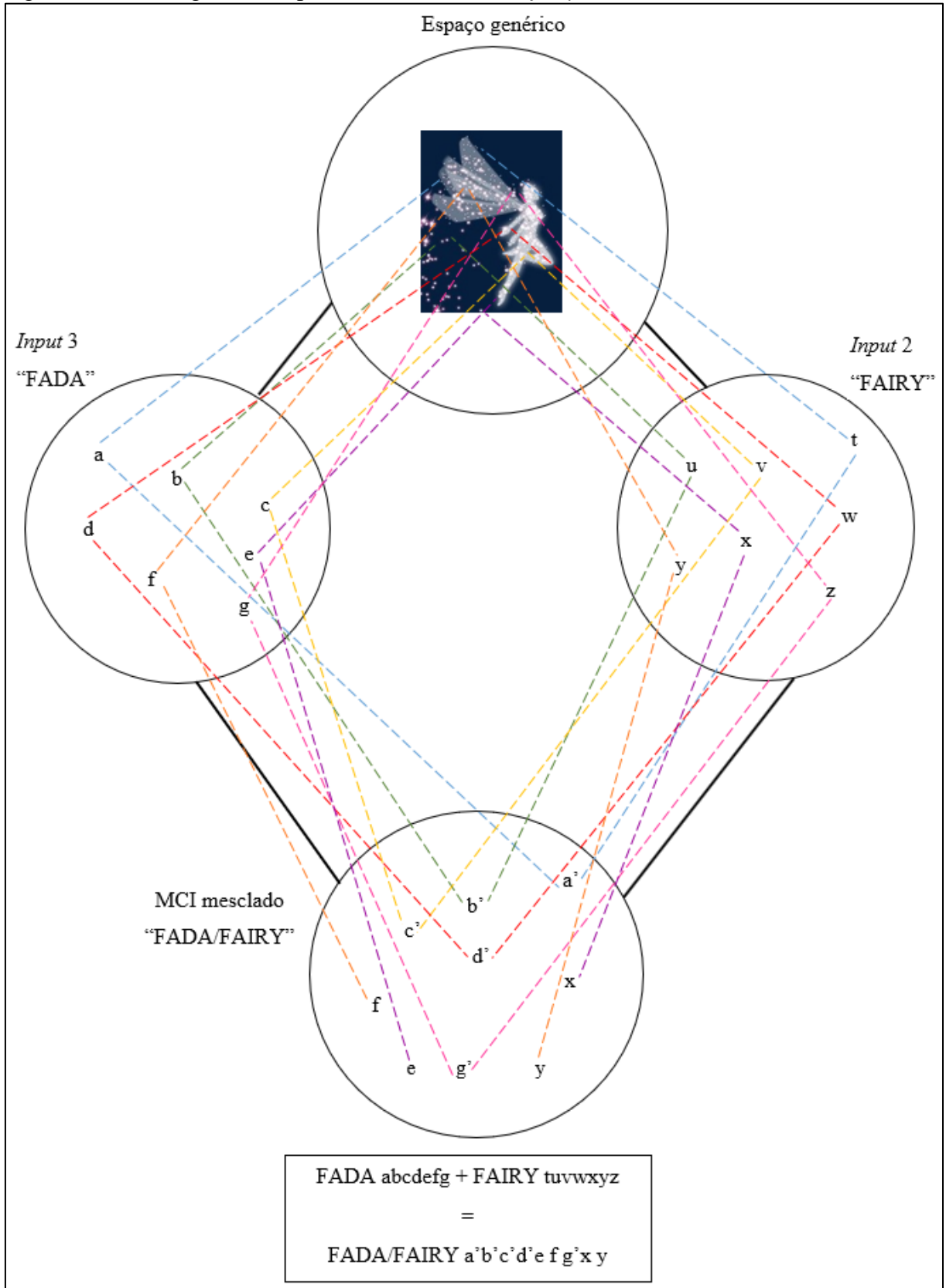
Figura 60 – Correlação de identidade percebida entre 'fairy' e 'fada'



Fonte: A autora, 2019.

O novo processo de verificação de contrapartida realizado pela jogadora indica um número significativo de elementos similares ou idênticos. Como consequência desse resultado positivo, um espaço genérico em comum é gerado. Com a elaboração de um espaço genérico comum, o processo de mesclagem conceptual pode ser disparado. Nessa tentativa de mesclagem, em que a participante testa a possível fusão entre o item lexical 'fairy' em língua inglesa e o item lexical 'fada' em língua portuguesa, sendo bem-sucedido, conforme a Figura 61, a seguir, apresenta.

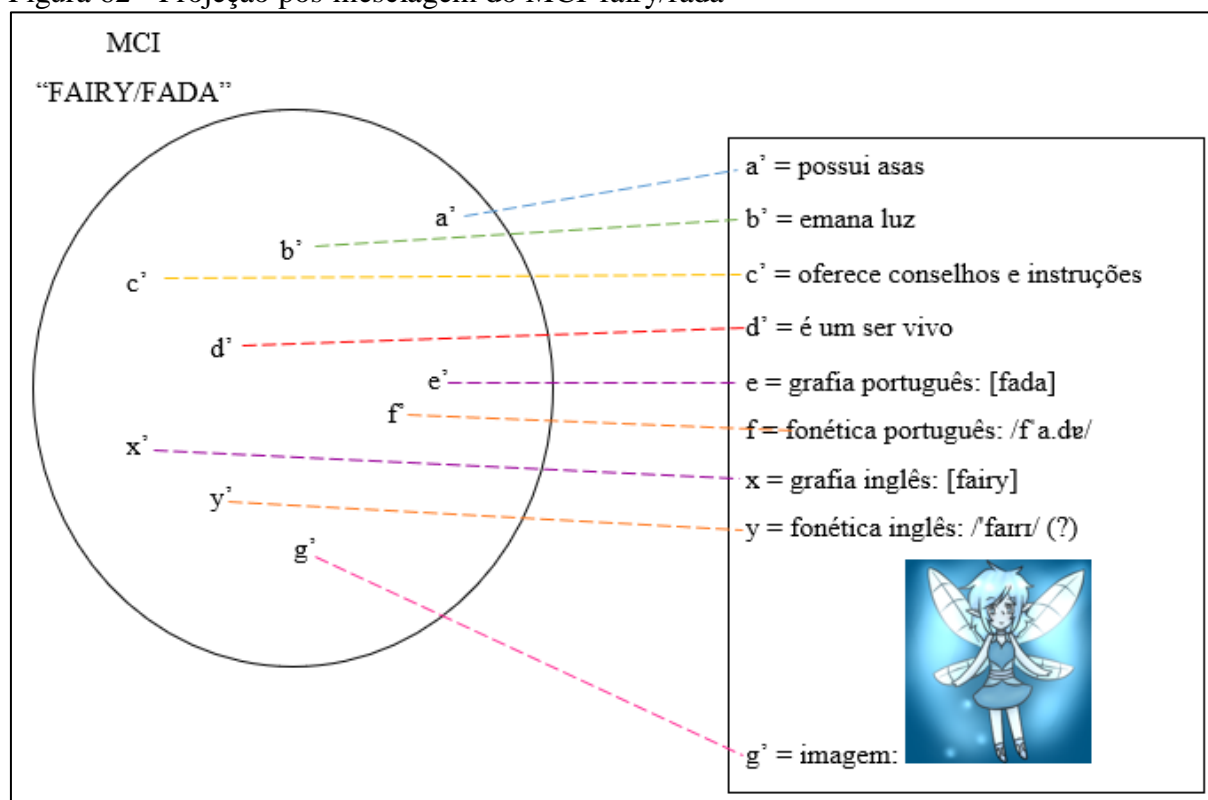
Figura 61 - Mesclagem conceptual entre os MCIs de 'fairy' e 'fada'



Fonte: A autora, 2019.

Dessa vez, portanto, a tentativa de mesclagem conceptual obtém sucesso. Com isso, a jogadora passa a ter certeza de que o item lexical ‘*fairy*’ em língua inglesa é uma contrapartida de ‘fada’ em língua portuguesa e pode mesclar os dois vocábulos em um único MCI (Figura 62). Nesse MCI mescla, são incluídas as características em comum entre os MCIs de língua materna e adicional, além das grafias e representações fonéticas nas duas línguas. Experiências futuras que a jogadora vivencie relacionadas ao conceito de ‘fada/*fairy*’, em qualquer das duas línguas, serão incorporadas a esse MCI. Dessa forma, a aprendiz compreenderá que tal elemento caracteriza aquele MCI que, por sua vez, pode ser acionado tanto pelo item lexical em língua portuguesa quanto pelo item lexical em língua inglesa.

Figura 62 - Projeção pós-mesclagem do MCI ‘fairy/fada’



Fonte: A autora, 2009.

Ao concluir o teste posterior, a participante parece já ter concretizado com sucesso a mesclagem conceptual entre esses dois termos, sentindo-se segura para afirmar que o item lexical ‘*fairy*’ em ILA corresponde ao item lexical ‘fada’ em sua LM (Excerto 24: linha 1). Ela indica ainda como formulou uma nova hipótese a partir da percepção dos elementos multimodais que eram apresentados pelo jogo no momento em que o item lexical ‘*fairy*’ era utilizado pelos NPCs (Excerto 27: linhas 3 e 4). Ainda assim, a jogadora utiliza mais uma vez a estratégia de aprendizagem social de formulação de pergunta (Cf. 1.4; e Anexo A), de modo

a verificar a sua compreensão (Excerto 27: linha 1). No entanto, mesmo dentro da estratégia social, a maneira afirmativa com que a aprendiz formula sua pergunta de verificação demonstra que o seu processamento cognitivo já lhe deu um retorno positivo quanto à sua hipótese, conforme ela afirma ao dizer que concluiu que a tradução de *'fairy'* apenas poderia ser exclusivamente 'fada' (Excerto 27: linha 4).

Excerto 27 – Participante Olívia:

- 1 O: Terminei. Agora me fala. *Fairy* é fada, né?
- 2 P: Aham! [risos]
- 3 O: Eu achava que *fairy* era fogo. Mas eu não vi fogo no jogo todo. Mas tinha várias
- 4 fadas durante... Aí eu concluí que só podia ser fada.
- 5 P: Aham...
- 6 O: Mas de fogo pra fada não é muito diferente, né? Acho que só muda uma letra...

Assim sendo, a participante Olívia ratifica verbalmente que a multimodalidade apresentada pelo jogo ao longo da fase a levou à compreensão do item lexical *'fairy'* em inglês, mesmo que ela ainda não domine essa língua adicional e não conhecesse o vocábulo anteriormente. Apesar de realizar um pedido de esclarecimento para a pesquisadora, em uma estratégia de aprendizagem social, é possível identificar em sua pergunta uma afirmação de que *'fairy'* é equivalente a 'fada' em português. A participante indica, então, mesmo que de maneira leiga, que realizou um processo cognitivo de comparações entre conceptualizações em PBLM e ILA que, ao fim, resultaram em uma aquisição lexical. Ela observa, ainda, perceber, ao fim desse processamento cognitivo, que a hipótese de pronúncia que estava utilizando para o vocábulo *'fairy'* estava equivocado, e que sua pronúncia correta, provavelmente, seria ligeiramente diferente (Excerto 27: linha 6).

### 3.4 Síntese

Neste capítulo, procuramos estabelecer um diálogo entre a Teoria da Integração Conceptual, as Estratégias de Aprendizagem de Línguas Adicionais e a Multimodalidade, de modo a compreender como tecnologias digitais imersivas como os jogos de videogame de RPG são capazes de proporcionar a aquisição de léxico em língua adicional. Em especial, procuramos apresentar representações gráficas que demonstrassem o processamento cognitivo dos jogadores, que são aprendizes de ILA em nível iniciante, durante o ato de jogar

videogames, de modo a verificar os relatos feitos a mim ao longo de minha carreira profissional e acadêmica. Assim sendo, o próximo capítulo retomará as premissas desta pesquisa à luz dos dados aqui expostos e analisados, além de indicar direcionamentos futuros para os resultados aqui encontrados.

## FIM DE JOGO: INICIAR NOVO JOGO (MODO HERÓI)

The three great goddesses, their labor completed, departed for the heavens. And golden sacred triangles remained at the point where the goddesses left the world. Since then, the sacred triangles have become the basis of our world's providence.<sup>81</sup>

*The Legend of Zelda: Ocarina of Time*

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as conclusões alcançadas pela pesquisa, respondendo-se, então, às perguntas de pesquisa. Somam-se a esse objetivo, o apontamento das limitações alcançadas por esse estudo, as contribuições que acreditamos ter oferecido às áreas de estudo envolvidas no tema da pesquisa, bem como a indicação de encaminhamentos e sugestões de pesquisas que poderiam ser desenvolvidas a partir dos resultados aqui apresentados.

A principal pergunta que norteava a pesquisa era “como os MCIs em ILA do aprendiz se formam e se expandem durante o ato de jogar videogames de RPG?”. A primeira conclusão a que pudemos chegar é a de que a aquisição de vocabulário em inglês como língua adicional (ILA) durante um jogo de videogame se dá pela mesclagem conceptual entre os modelos cognitivos idealizados (MCIs) já formados em português brasileiro como língua materna (PBLM) e os MCIs em inglês como língua adicional formados durante o jogo. Esses MCIs em ILA são inicialmente gerados através da multimodalidade presente nesse gênero de jogo, que apresenta redundâncias da informações ao serem, por um lado, verbalizadas pelo jogo em inglês e, por outro, apresentadas ao jogador de forma não verbal, como imagens, sons e outros elementos do contexto situacional em que o personagem do jogador se encontra durante a interação com os personagens simulados pelo jogo (NPCs – do inglês *non-player character*) e o cenário do jogo. Além disso, a multimodalidade também apresenta informações que não são diretamente apresentadas pelo texto verbal escrito, aprofundando a compreensão do interlocutor sobre os vocábulos ali utilizados. Ademais, a multimodalidade dos jogos de videogame de *role-playing game* (RPG) desencadeou o uso de estratégias de aprendizagem de

---

<sup>81</sup> Tradução nossa: “As três grandes deusas, com o seu trabalho concluído, partiram para os céus. E triângulos sagrados de ouro restaram no ponto em que as deusas deixaram o mundo. Desde então, os triângulos sagrados se tornaram a base da providência de nosso mundo”

línguas dos mais diversos tipos, indo desde o uso de pistas não linguísticas a até estratégias sociais de interação entre os jogadores, através de seu personagem, e os NPCs.

Os MCIs em ILA formados pelos participantes a partir das informações multimodais do jogo, inicialmente, eram hipóteses de conceptualização daqueles itens lexicais levantadas pelos jogadores que, em seguida, os comparavam aos MCIs já formados em suas mentes em sua língua materna, o português brasileiro, para confirmar – ou não – a compatibilidade entre eles. A mesclagem se dá, portanto, a partir de um processo de comparação entre os MCIs em língua materna e língua adicional que resulte em confirmação de compatibilidade. Essa confirmação de compatibilidade só é possível graças à multimodalidade abundante dos jogos de videogame de RPG, que permitia a formação de um espaço genérico que abarcasse a comparação entre ambos os MCIs. A partir do momento em que esses MCIs em PBLM e ILA passam por esse processo de integração conceptual, eles se tornam um MCI único, que abarca o item lexical em PBLM e o item lexical em ILA, e a conceptualização comum a ambos. Isso significa que qualquer característica, prototípica ou radial, que se apreenda posteriormente para o vocábulo em qualquer uma dessas duas línguas, valerá automaticamente para a sua contraparte na outra língua.

Uma segunda conclusão que pudemos alcançar é a de que o processo de comparação resultando em não confirmação de relação de contrapartida entre os MCIs em língua materna e língua adicional, uma vez que impossibilita a mesclagem conceptual, desencadeia novos processamentos cognitivos. Neles, novas tentativas de mesclagem ocorrerão, a partir da formulação de novas hipóteses de conceptualização, até que se encontre um MCI evocado pelo PBLM que permita uma confirmação de compatibilidade com o que se sabe multimodalmente do MCI evocado pelo ILA até aquele momento e, conseqüentemente, seja possível a mesclagem entre eles, resultando em aprendizagem do vocábulo em ILA. Assim, podemos dizer que a não confirmação de uma hipótese feita pelo aprendiz leva a dois aprendizados sequenciais: em um primeiro momento, o jogador internaliza o que aquele vocábulo em ILA não é e, posteriormente, o que ele de fato é.

Em ambos os cenários de confirmação – que leva à mesclagem conceptual – e de não confirmação – que leva ao descarte de hipótese pelo aprendiz seguido de novas tentativas de mesclagem –, percebemos a importância dos jogos de videogame de RPG possuírem uma narrativa elaborada e fornecerem informações em redundância multimodal. Isto porque todos os MCIs que possuímos e construímos são compostos de elementos multimodais, uma vez que as situações experienciais em que os indivíduos vivenciam não se dão apenas através de textos escritos e definições lexicais, mas sim em conjunto com outras vias de informação



como imagens, sons, cheiros e outros que caracterizam tanto os itens lexicais em si quanto os contextos em que são encontrados.

Assim sendo, a premissa pressuposta inicialmente nesta pesquisa pode ser confirmada. Os resultados apresentados confirmam que a redundância de informações provida pela multimodalidade presente nos jogos de videogame de RPG permite a formulação de hipóteses de MCIs em ILA a partir da comparação dessas informações multimodais com MCIs em PBLM já existentes na mente do jogador. Essas hipóteses de fato foram testadas pelo aprendiz, como previmos, através do processo de mesclagem conceptual e, conseqüentemente, comprovadas ou reformuladas, desencadeando a aquisição de vocabulário em ILA.

Destaca-se, ainda, a contribuição dos jogos de videogame de RPG nesse processo de aprendizagem. Por se tratarem de atividades de entretenimento, altamente imersivas, com grande riqueza contextual, interacional e narrativa; esses jogos oferecem oportunidades ímpares de uso linguístico, que se encontram no limiar entre a interpretação de papéis e a interação real virtual, levando os seus jogadores a se esquecerem, por diversas vezes, que se tratava de uma atividade simulada de interação social. Nessas imersões tão profundas dos participantes, foi possível recortar diversos momentos da atividade proposta em que eles dialogavam diretamente com os personagens simulados pelo jogo, os NPCs, como se esses fossem pessoas reais e como se os jogadores estivessem inseridos em situações reais de interação. Conseqüentemente, os participantes utilizaram de estratégias de aprendizagem dos tipos motivacional, afetivo e social, de maneiras bem similares às encontradas, não apenas em atividades de instrução formal em sala de aula, como também em interações cotidianas fora do ambiente escolar.

No intuito de compreender como se dá a formação de MCIs em ILA durante a atividade de jogar um jogo de videogame de RPG, buscou-se alcançar três objetivos específicos. No primeiro deles, analisou-se quais processamentos cognitivos de ILA são desencadeados pelo jogo de videogame de RPG. A partir dos dados analisados, concluiu-se que o alto grau de imersão típico dos videogames e a riqueza narrativa e gráfica dos videogames de RPG em específico, permitem a aplicação de diversas e variadas estratégias de aprendizagem por parte do jogador. Dessa forma, os participantes foram capazes de formular hipóteses e testá-las, dentro de um ambiente de uso real da língua adicional, mesmo que ele seja simulado digitalmente. Par tal, o multiletramento do jogador possui um papel decisivo, principalmente através do letramento digital e do aproveitamento da multimodalidade característica nos jogos desse gênero, de forma que os jogadores partiam de seu multiletramento para selecionar e

aplicar as estratégias de aprendizagem que os levariam a compreensão dos itens lexicais necessários para a resolução das tarefas principais da fase jogada.

Na segunda questão específica da pesquisa, objetivou-se compreender como se dá a mesclagem conceptual entre MCIs em língua materna e em ILA durante o jogo. Através da análise da introspecção dos participantes, a partir de excertos de protocolo verbal registrados durante a geração de dados, pode-se traçar os processos de mesclagem conceptual e representá-los graficamente. Dessa forma, pudemos comprovar que, de fato, os aprendizes testam suas hipóteses de conceptualização dos itens lexicais em ILA através de tentativas de produzir mesclas entre os MCIs já conceptualizados em PBLM e as hipóteses de MCI em ILA que eles formulam a partir das informações apresentadas multimodalmente pelo jogo para esses itens lexicais. A partir dessas tentativas de mesclagem, os jogadores puderam verificar se suas hipóteses estavam corretas ou não, formando novos MCIs que comportam ambas as conceptualizações em PBLM e ILA em caso positivo, ou descartando suas hipóteses de MCI em caso negativo. Destaca-se nessa conclusão que, não apenas é formado um MCI ativado pelo ILA quando a hipótese do aprendiz é confirmada, mas o que de fato comprovou-se ocorrer é uma fusão entre o MCI ativado pelo PBLM e a hipótese de MCI ativado pelo ILA em um único MCI. Esse MCI comporta a conceptualização comum às duas línguas e as formas gráficas e fonéticas de cada uma delas.

Finalmente, o terceiro objetivo era avaliar se a multimodalidade presente nos jogos de videogame contribui significativamente para a mesclagem conceptual desses MCIs. Através da análise dos dados gerados na introspecção dos participantes e das propostas de representação dos processos de mesclagem conceptual, pode-se afirmar que a multimodalidade presente nos jogos de RPG é, de fato, extremamente valiosa e decisiva para que os jogadores pudessem formular hipóteses de significado para os itens lexicais em língua inglesa desconhecidos por eles, que eram apresentados ao longo da fase jogada. Pelo fato de serem aprendizes em nível iniciante de inglês como língua adicional, duas das principais estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes foram justamente a aplicação de imagens e sons, que é uma estratégia de compreensão, e o uso de pistas não linguísticas, que é uma estratégia de compensação. Diretamente relacionadas ao ambiente multimodal e imersivo do jogo, as estratégias de retenção também foram frequentemente utilizadas pelos participantes, através da criação de ligações mentais como agrupar, associar e situar palavras novas em um contexto. Além dessas, outras estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes que são influenciadas pelo ambiente multimodal do jogo foram as estratégias cognitivas como pegar a ideia geral ou principal, deduzir, analisar expressões, analisar

contrastivamente entre línguas, traduzir, transferir e focar no mais importante; as estratégias metacognitivas como a centralização da aprendizagem pela priorização; e as estratégias sociais, como os pedidos de esclarecimento aos NPCs. Destaca-se, ainda, o uso de estratégias motivacionais e afetivas, como o uso de riso, pra a diminuição da ansiedade e estratégias de auto encorajamento, como agir positivamente, arriscar-se de forma inteligente e parabenizar a si próprio. Dessa forma, a multimodalidade dos jogos de videogame de RPG, e a redundância de informações proporcionadas por elas, foi o principal gatilho para a seleção e aplicação de estratégias de aprendizagem pelos participantes para a formulação de suas hipóteses de MCI evocado pelo ILA para os itens lexicais desconhecidos, que seriam, em seguida, postas à prova através do processo de mesclagem conceptual.

Por todo o exposto, pode-se afirmar, através da pesquisa aqui apresentada, que os videogames de RPG, por serem tecnologias digitais altamente imersivas, apresentam narrativas extensas, complexas e multimodais. Com isso, permitem a aquisição de léxico, ao imergir o jogador em um ambiente rico de interação, testagem de hipóteses e prática, desencadeando o uso de estratégias de aprendizagem por parte desse jogador-aprendiz de língua adicional, que levam a mesclagens conceptuais entre a língua materna do aprendiz e língua adicional em que o jogo se dá. Assim sendo, os videogames de RPG parecem ser excelentes oportunidades de aprendizagem de língua adicional, que proporcionam um conhecimento profundo, complexo e desenvolvido a partir de práticas linguísticas interacionais e situacionais ricas.

Uma vez que a ciência é um processo em construção contínua, é natural que esta pesquisa, como qualquer outra, tenha encontrado limitações em sua investigação. Uma primeira limitação encontrada diz respeito ao tempo de jogo acompanhado. Um estudo longitudinal que acompanhasse os participantes por toda a narrativa do jogo, isto é, registrando suas introspecções do começo até à conclusão do jogo, traria diversas contribuições à pesquisa. Uma investigação dessa natureza traria um o maior número de casos de interpretação de itens lexicais em ILA, uma vez que diferentes vocábulos que apareceriam nas fases seguintes àquela jogada nessa pesquisa. Além disso, seria possível a observação e análise da fixação, evocação e expansão dos MCIs desenvolvidos na primeira fase, conforme os itens lexicais aqui analisados fossem repetidos em novas situações comunicativas ao longo do jogo. Os itens lexicais analisados nesta pesquisa compõem um vocabulário extremamente recorrente ao longo do jogo utilizado e diversas teorias em aquisição lexical e aprendizagem de vocabulário dissertam sobre o número de vezes que é necessário encontrar um determinado item lexical para que ele seja ancorado na memória de longo prazo. Assim sendo, um estudo

de caso feito longitudinalmente em cima do jogo utilizado poderia trazer dados especialmente interessantes para essa questão. Infelizmente, o prazo para desenvolvimento de pesquisa à época da geração de dados, não permitiu uma investigação tão extensa como essa.

Outra limitação, ainda, diz respeito ao fato de que todos os itens lexicais em língua inglesa aqui analisados possuem, de fato, uma contrapartida em língua portuguesa. A limitação encontrada nesse ponto deve-se ao fato de que é possível identificar, na comparação entre duas línguas, conceptualizações que existam em uma e que não foram concebidas pelo grupo de falantes da outra, uma vez que a linguagem não é um conjunto de etiquetas que pode ser transferido de uma língua para a outra integralmente mas sim algo construído por determinada sociedade ante suas necessidades comunicativas específicas. Assim sendo, a presente pesquisa pode deixar a falsa impressão de que sempre haverá um correspondente em outras línguas para todas as palavras de uma determinada língua. Definitivamente não é o que acreditamos.

Apesar de não termos encontrados dados no protocolo verbal registrado a partir da introspecção dos cinco participantes para uma análise dessa questão, podemos especular com base nos casos analisados que, em situações em que o aprendiz não encontra nenhum conceito existente em seu conjunto de esquemas em língua materna que pareça uma contrapartida daquele que ele tenta compreender em língua adicional, um novo MCI é criado apenas para o item lexical em língua adicional, sem que ocorra uma mescla com um MCI existente em língua materna. Mais além, seria possível especular ainda que, mesmo que não exista um MCI equivalente ativado pela língua materna, esse novo MCI ativado pela língua adicional provavelmente apresentará relações com outros MCIs já existentes ativados pela língua materna do aprendiz. Nesse caso, o novo MCI é alocado na rede de esquemas do aprendiz em uma posição que permita contato com aqueles outros MCIs existentes ativados tanto pela língua materna quanto pela língua adicional de forma a ser possível seu entendimento e situações de uso, ainda que seja compreendido como algo que difere, em algum grau, daqueles outros MCIs existentes e que será utilizado em outras situações específicas que não aquelas. Esse processo nos parece ser um aprendizado rico e frequente durante o desenvolvimento de língua adicional e, mais além, uma vantagem cognitiva para os aprendizes de línguas adicionais, em comparação com os indivíduos que conhecem apenas uma língua, para a conceptualização do mundo a sua volta.

Apesar das limitações expostas acima, os dados gerados e as análises realizadas em cima deles parecem ter rendido resultados frutíferos e significativamente contributivos às áreas de conhecimento que permeiam a presente pesquisa. A primeira e mais óbvia

contribuição é a compreensão e representação de como se dá a aprendizagem de línguas adicionais a partir do hábito de jogar videogames tão relatada pelos usuários dessa tecnologia de lazer, conforme desenvolvemos no capítulo 3.

Uma segunda contribuição da pesquisa é a de que entender como a aquisição de vocabulário em língua adicional se dá através dos jogos de videogame de entretenimento abre caminhos para o desenvolvimento de videogames sérios com fins educacionais que sejam mais atrativos aos aprendizes. Jogos educacionais podem ser mais atrativos, instigantes, motivadores e imersivos, o que parece ser a principal queixa dos aprendizes que experimentam os jogos educacionais atualmente disponíveis. Ao se compreender as mecânicas de jogo e características básicas que desencadeiam o processamento cognitivo de conhecimentos linguísticos nos jogos de entretenimento de RPG, como a redundância multimodal, as oportunidades de interação com NPCs e as narrativas complexas, os desenvolvedores de jogos educacionais podem buscar replicá-las em seus projetos.

Outra contribuição do presente estudo é a compreensão da aquisição de vocabulário através de tecnologias digitais. Uma vez que demonstramos a interconexão entre as tecnologias digitais, a multimodalidade, as ciências cognitivas e a aprendizagem, passa-se a compreender que não é possível desenvolver estudos em uma dessas áreas sem acarretar as outras três. E, no cenário atual, de uma Era Digital, com indivíduos pertencentes a uma geração conectada, e que se relacionam através de uma comunicação ubíqua e que é intermediada por tecnologias digitais, a compreensão dessa interconexão de campos de estudo parece não apenas frutífera, mas, de fato, uma condição necessária para o desenvolvimento científico.

Mais além, esse trabalho demonstra a potência da cibercultura para a aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o quão perverso é um mercado de ensino de línguas em que se proíbe o aluno de utilizar essas tecnologias no ensino formal presencial, como o caso das diversas tentativas de projeto de lei, tanto em esferas municipais e estaduais quanto na esfera federal, que vem sendo propostas no território brasileiro para a proibição do uso de telefones celulares em sala de aula. A Era Digital permite e, principalmente, demanda dos indivíduos a busca hipertextual de informações, o raciocínio crítico e a participação ativa na construção do seu conhecimento. Dessa forma, o papel da escola atualmente é, para além de utilizar a tecnologia que já faz parte do cotidiano do aluno, principalmente o de perceber que uma grande parcela da população não está apropriadamente e proveitosamente inserida nessa Era Digital. Esse cenário se dá, por um lado, porque muitas escolas e alunos ainda se encontram excluídos deste cenário por questões financeiras e, por outro, porque os que estão incluídos

talvez não o façam de maneira crítica ou de modo a seguir aprendendo autonomamente quando não estiver sob as asas de um instrutor. É necessário, portanto, que o ensino formal promova o letramento digital de maneira profunda, autônoma e crítica para a geração conectada como um todo, ao contrário de cortar o uso dessas tecnologias em favor de um ensino tradicional e baseado em tecnologias ultrapassadas que não compõem o uso real dos sujeitos dessa geração.

Nesse sentido, a presente pesquisa parece contribuir, ainda, para que se repense o ensino de línguas nos tempos atuais, em especial o desenvolvimento de materiais e planos didáticos e a formação de professores de língua. Mais do que incorporar equipamentos tecnológicos mais novos em suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, é necessário formar professores e elaboradores de materiais capacitados a para pensar em novas metodologias que façam das tecnologias meios de aprendizagem, e não apenas instrumentos que digitalizam o que já se fazia com o material impresso e a lousa, bem como avaliar criticamente os novos conteúdos que passam a ser necessários ao aluno na Era Digital. Somente dessa forma, seremos capazes de formar aprendizes não apenas capazes de utilizar as tecnologias atuais, mas sim capazes de se readaptar para o melhor proveito de qualquer tecnologia que venha ser desenvolvida posteriormente, o que acontece em um espaço de tempo cada vez menor nos tempos atuais.

Por fim, alguns direcionamentos futuros podem ser destacados a partir da presente tese. Dentre eles está a análise mais aprofundada de todas as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes, para além daquelas relacionadas à multimodalidade e às mesclagens conceituais. Os protocolos verbais, entrevistas e testes para a presente pesquisa parecem conter dados que permitiriam análises nessa direção.

Uma segunda discussão possível é a de como a aquisição de vocabulário em língua adicional se dá em outros gêneros de jogos de videogame, que não o de RPG. Nela, poderia ser elegido um gênero para uma análise profunda das formas de aprendizagem que ocorrem, características do gênero que contribuem e se a quantidade de aprendizagem é significativa para o desenvolvimento de um vocabulário em língua adicional. Por outro lado, um estudo comparativo entre diferentes gêneros de jogos de videogame e o grau de contribuição que cada um deles pode oferecer – ou não – para a aquisição lexical também seria igualmente interessante.

Outra investigação científica que se faz necessária é a referente às diferenças culturais entre as línguas e o processo de formação de MCIs por mesclagem entre itens lexicais de diferentes línguas quando há uma lacuna entre as conceptualizações nessas duas culturas.

Conforme exposto na discussão dos dados, a aprendizagem de vocabulário em línguas adicionais parece ocorrer através de um processo de mesclagem conceptual entre os MCIs formados na língua materna e adicional, que resulta na formação de um único MCI que comporta todas as características daquela conceptualização somados às representações gráficas e fonéticas em cada língua. No entanto, um item lexical não é uma etiqueta que pode ser substituída por outra em outra língua e necessariamente cumprir a mesma função com exatidão. Diferentes culturas fazem com que uma noção possa ser compreendida de diferentes maneiras, caso o meio em que a experiência corporificada do aprendiz se der for diferente de uma sociedade para a outra. Por esse motivo, por vezes, não encontramos uma contrapartida exata em uma segunda língua durante algumas tentativas de tradução, ou mesmo contrapartida alguma em culturas em que determinado conceito simplesmente não exista, situações essas que demandam que adaptações sejam feitas pelo sujeito tradutor. Assim sendo, seria interessante analisar se ocorrem tentativas de mesclagem conceptuais pelo aprendiz em casos como esses e quais as suas consequências. Estudos nesse sentido poderiam verificar se um MCI mescla chegaria a ser gerado ou não, e se a semelhança entre esses MCIs poderia disparar uma reorganização do conjunto de esquemas na mente do sujeito, levando a uma alocação mais próxima de um ao outro, de modo que, mesmo compreendendo que se tratam de MCIs distintos, eles poderiam pertencer ao um mesmo *frame* ou, pelo menos, estarem próximos o suficiente para que o acesso a um deles facilite o acesso ao outro, num processo continuativo de raciocínio.

Um outro estudo interessante seria relativo ao contexto de uso da linguagem durante o ato de jogar videogames de RPG, uma vez que ela parece se colocar no limiar entre leitura e uso semiestruturado/semiautônomo. Trata-se de um processo que é, ao mesmo tempo, recepção e produção, dado esse gênero de jogo simula a interação com NPCs, isto é, interlocutores simulados, através de respostas semiestruturadas que, por um lado permitem a escolha de falas pelo jogador e, por outro, essas produções não são totalmente autônomas, passando pela leitura das opções de resposta a escolher, o que, teoricamente, é uma habilidade receptiva e não produtiva. Assim sendo, os limites entre produção e recepção, autonomia na interação e produção e simples prática com estruturas pré-fornecidas, uso de estratégias, aprendizagem intencional ou incidental (visto que, apesar do jogador não estar jogando para aprender língua, quando ele se depara com um vocabulário desconhecido, ele usa estratégias de aprendizagem para intencionalmente compreender e aprender os itens lexicais desconhecidos), imprevisibilidade da resposta do interlocutor e conjuntos de possibilidades pré-programadas, dentre outros que são trazidos com as tecnologias digitais.

De fato, as tecnologias trazem novos parâmetros que reformulam as definições e conceitos já ancorados na área da aprendizagem de línguas adicionais, fomentando novas discussões, estudos e pesquisas. Nesse sentido, outro caminho frutífero seria o de estudos voltados para a formação de professores na Era Digital, dentro das observações realizadas ao longo desta tese. Uma possibilidade seria o papel do professor de línguas na Era Digital e da comunicação ubíqua. Outra possibilidade seria questão da formação de professores autores de materiais didáticos digitais, que requer conhecimentos interdisciplinares e, muitas vezes, distintos daqueles para a autoria de materiais didáticos impressos.

Mais uma possibilidade de encaminhamento seria o de estudos que se voltassem para a autonomia do aprendiz na Era Digital e, em especial, a autonomia do aprendiz participante da cultura *gamer*. Conforme aponta Cardoso (2016), a busca por autonomia é inevitável, uma vez que a sociedade impõe cada vez mais aos indivíduos a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento. Soma-se a isso, que a cibercultura oferece um acesso irrestrito e hipertextual a informações ao alcance do aprendiz. No entanto, Cardoso (2016) ressalta ainda que autonomia não significa isolamento, assim sendo, uma série de planos pedagógicos podem ser desenvolvidos para instrumentalizar o aprendiz a se desenvolver de maneira autônoma. Como vimos ao longo deste trabalho, a própria mecânica dos videogames, especialmente os do gênero RPG, ensina ao jogador como realizar ações e se valer de informações multimodais que são apresentadas, mesmo que o jogador não perceba esse processo de ensino e aprendizagem. Talvez seja interessante não apenas observar mais a fundo como esse processo em si se dá, como também analisar como esses jogadores agem em outros contextos de aprendizagem, se eles procuram aplicar estratégias que já utilizam habitualmente nos jogos e outras ações que pareçam ser advindas das rotinas comumente realizadas durante o ato de jogar videogames.

Para concluir, os resultados empíricos apresentados ao longo da análise de dados, bem como a discussão teórica que desenvolvemos ao longo de toda a tese, demonstram que os jogos de videogame de RPG são capazes de proporcionar aquisição lexical aos seus jogadores, mesmo que esse não seja o objetivo nem dos jogos nem dos indivíduos que os jogam. Acreditamos que compreender como essa e outras formas de aprendizagem e relações comunicativas se dão através das tecnologias digitais é uma condição fundamental para o prosseguimento, em tempos digitais e conectados, não apenas da área de Ensino e Aprendizagem, como da Linguística e da Ciência como um todo. A mudança de paradigma trazida pelo advento das tecnologias digitais conectadas não permite um retorno ao estado anterior a ela, não por ela estabelecer uma nova forma de ser e pensar, mas por ela ratificar



exatamente como o pensamento e a ação humanas sempre foram: não-lineares, multimodais e hipertextuais. Assim sendo, o caminho para o prosseguimento do fazer científico parece ser este que procuramos adotar aqui: um diálogo inter e multidisciplinar e em compasso com as demandas atuais da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Ernest. *Fundamentals of game design*. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2013.

ADAMS, Ernest; ROLLINGS, Andrew. *Andrew Rollings and Ernest Adams on game design*. Indianapolis, IN: New Riders Publishing, 2003.

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão; PINHEIRO, Diogo; SOUZA, Janderson Lemos de; NASCIMENTO, Mauro José Rocha do; BERNARDO, Sandra Pereira (org.). *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: Publit, 2009.

ALVES, Nathalia Miolo; BRUM, Caroline de Franceschi. Cultura gamer e Facebook: uma análise das postagens da organização PaiN Gaming. *Anais do 3º EMICULT – Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura*, v. 3. Santo Ângelo, RS, 2017, p. 1-14.

ANDERSON, N. J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, v. 4, n. 75, p. 460-472, 1991.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations on language testing*. New York: Oxford University Press, 1997.

BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Working Memory. In: BOWER, G.A. (ed.). *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*, v. 8. New York: Academic Press, 1974, p. 47-89

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London, Routledge, 1998.

BASSO, Jocelia Pizzamiglio. Níveis de conhecimento lexical resultantes da aquisição incidental de vocabulário por meio da leitura extensiva. In: SCARAMUCCI, M. V. R; GATTOLIN, S. R. B. (org.). *Pesquisa sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 97-126.

BERNARDO, Sandra Pereira. *Foco e ponto de vista na conversa informal: uma abordagem sócio-cognitiva*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BESSAI, Nesrine Aoudjit. Using Oxford's Strategy Inventory of Language Learning (SILL) to Assess the Strategy Use of a Group of First and Third Year EFL Algerian University Students. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*, v. 42, n. 1, p. 166 – 187, 2018.

BLOCK, E. L. The comprehension strategies of second language learners. *TESOL Quarterly*, v.3, n. 20, p. 463-494, 1986.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BROWN, Douglas H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 4. ed. Pearson Education, 2007.

BUSH, Vannevar. As we may think. *The Atlantic Monthly*, v. 176, n.1, p. 101-108, 1945. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.

CARDOSO, Janaina da Silva. The influence of learning strategies on the listening comprehension process in instructional contexts. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1997.

CARDOSO, Janaina da Silva. Tecnologia como uma ferramenta poderosa no aprendizado de idiomas. In: POSSAS, S. (org.). *Inglês na sala de aula: ação e reflexão*. São Paulo: Moderna/Richmond, 2010.

CARDOSO, Janaina da Silva. Professores geração Y: mudança no perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. *Revista (Con)Textos Linguísticos (Edição Especial ABEHTE)*, v. 7, n. 8.1, p. 199-219, 2013.

CARDOSO, Janaina da Silva. Letramentos digitais e a formação de professores da geração conectada. *Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIN*, Belém, v. 4, p. 2688-2711, 2015.

CARDOSO, Janaina da Silva. Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CARDOSO, Janaina da Silva. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. In: GULLO, Annita; BALGA, Luiz Carlos. *Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017, p. 19-38.

CARRELL, P. L. Some Causes of Text-boundness and Schema Interference in ESL Reading. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J. and ESKEY, D.E. (ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP, 1988.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. In: SILVA, Kléber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). *Conversa com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 343-349.

COADY, J. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (ed.). *Second language vocabulary acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 225-237.

CONSTANTINIDIS, C.; WANG, X. J. A neural circuit basis for spatial working memory. *Neuroscientist*, v. 10, n. 6, p. 553-565, 2004.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. *Aprendizagem de segunda língua por meio de educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Leandro Demenciano. *O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm: 7 princípios para projetar jogos educativos eficientes*. Teresópolis: Ed. Novas Ideias; Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2010.

CROKER, R.A. An introduction to qualitative research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R.A. *Qualitative research in applied linguistics*. Nova York: Macmillan, 2009.

CROOKALL, David; OXFORD, Rebecca L. Linking language learning and simulation/gaming. In: CROOKALL, David; OXFORD, Rebecca L. *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House Publishers, 1990. p. 3-24.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUTUMISU, Maria; SZAFRON, Duane; SCHAEFFER, Jonathan; McNAUGHTON, Matthew; ROY, Thomas; ONUCZKO, Curtis; CARBONARO, Mike. Generating Ambient Behaviors in Computer Role-Playing Games. *IEEE Intelligent Systems*, n. 21, v. 5, p. 19-27, 2006.

DAHER, Maria del Carmen. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. São Paulo, *The ESpecialist*, v.19, n. especial. p. 287-303, 1998. CEPRI/EDUC.

DEMO, Pedro. Habilidades do século XXI. *Boletim Técnico do Senac - a Revista da Educação Profissional*. Rio de Janeiro, v. 34, n.2, p. 5-15, maio/ago. 2008.

DEMO, Pedro. *Habilidades e competências no século XXI*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DIB, Simone Faury; SILVA, Neusa Cardim da (org.). *Roteiro para apresentação de teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rede Sirius, UERJ, (2007) 2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIVEKY, Marko; BIELIKOVA, Maria. Generating Educational Interactive Stories in Computer Role-Playing Games. *Learning in the Synergy of Multiple Disciplines: 4th European Conference on Technology Enhanced Learning, Proceedings*. Nice, France: Springer, 2009.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, Boston, v.1, n.32, p.39-60, jul.1998.

ELLIS, R. Input-based approaches to teaching grammar: a review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, n.19, p. 64-80, set.1999.

ENGLE, R. W.; KANE, M. J. Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control. In: Ross, B. (ed.). *The psychology of learning and motivation*, v. 44. Nova York: Elsevier, 2004. p. 145-199.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FAERCH, C.; KASPER, G. (ed.). *Introspection in second language research*. Avon, EUA: Multilingual Matters, 1987.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. de (org.). *Perspectivas em análise visual: da fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FIGUEIREDO, F.J.Q. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA DE ANDRADE, M.R. *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p 115-162. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 18).

FILLMORE, C. Scenes and frame semantics. In: ZAMPOLLI, A. (ed.) *Linguistic structures processing*. Amsterdam: North Holland, 1977. p. 55-81.

FILLMORE, C. Frame semantic. In: Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p. 111-137.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Marco T. de U.; PESSOA, R. Rocha. A problematização de um mito: Como e que pode contextualizar novas palavras no processo de abordagem lexical? *Signótica*, v. 20, n. 2, p. 393-418, jul./dez. 2008.

GALISI, Delmar. Videogames: Ensino superior de jogos no Brasil. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 223-238.

- GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: The Chaucer Press, 1985.
- GASS, S. Incidental vocabulary learning. In: WESCHE, M.; PARIBAKHT, T. S. (ed.). *Studies in second language acquisition*, New York, v. 21, n. 2, p. 92-106, 1999. Cambridge University Press.
- GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave; Macmillan, 2003.
- GEE, J. P. *Good Video Games + Good Learning*. New York: Peter Lang Publishing, 2007.
- GEE, J. P. Learning and games. In: SALEN, Katie (ed.). *The Ecology of Games: connecting youth, games, and learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008, p. 21-40. Disponível em: <https://mitpress.mit.edu/books/ecology-games>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- GEERAERTS, D. Cognitive linguistics. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J. O.; BLOMMAERT, J. (ed.). *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 111-116.
- GEERAERTS, D. (ed). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- GOMES, Renata. Shenmue e o dilema narrativo. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 67-84.
- GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, n. 6, p. 126-135, 1967.
- GRABE, W. Reassessing the term “interactive”. In: CARRELL, P. L; DEVINE, J; ESKEY, D. E. (ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 56-70.
- GRABE, W. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press, 2009.
- GRADDOL, David. *English next*. Londres: British Council, 2006.
- GAVRIILIDOU, Z.; MITITS, L. Adaptation of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) for students aged 12-15 into Greek: Developing an adaptation protocol. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 2016. p. 588 - 601.
- HALLIDAY, Michael A.K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. Londres: Arnold, 1994.

HAMZE, Amelia. Alfabetização ou letramento? *Canal do Educador*. 2009 (online). Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>. Acesso em: 26 abr. 2018.

HEMAIS, B J W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 19-34.

HOLSANOVA, J. Cognition, multimodal interaction and new media. In: RØNNOW-RASMUSSEN, T., PETERSSON, B., JOSEFSSON, J.; EGONSSON, D. (ed.). *Hommage à Wlodek. Philosophical papers dedicated to Wlodek Rabinowicz*, 2007. Disponível em: <http://www.fil.lu.se/hommageawlodek/site/papper/HolsanovaJana.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2018.

HULSTIJN, J. H. Incidental and intentional learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. *Handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell, 2001.

HUNG, C. *Making sense of video games: an ethnographic case study on the meaning-making practices of Asian adolescents*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Teachers College, Columbia University, Nova Iorque, 2009.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JUUL, Jesper. Introduction to game time. In: WARDRIP-FRUIIN, N.; HARRIGAN, N.; HARRIGAN, P. *First person: new media as story, performance and game*. Cambridge: MIT Press, 2004. p. 131-141.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. *Literacies*. 2. ed. Melbourne: Cambridge University Press, 2016.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KERN, R. Literacy-based language teaching. In: RICHARDS, J. C.; BURNS, A. (ed.) *Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 186-194.

KOSTER, Ralph. *A theory of fun for game design*. Scottsdale, AZ: Paraglyph Press, 2005.

KÖVECSES, Zóltan. *Language, mind and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International, 1981.

KRASHEN, S. *The Power of reading*. 2. ed. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing Company, 2004.

KRESS, G. Design and transformation. *In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). Multiliteracies*. London: Routledge, 2000.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Standford: Standford University Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1991.

LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. *In: COADY, J.; HUCKIN, T. (ed.). Second language vocabulary acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1997. p. 20-34.

LAUFER, B.; HULSTIJN, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 22, n. 1, p. 1-26, 2001. Oxford University Press.

LEÃO, L.B.C. *The use of RPG video games in English as a foreign language acquisition process*. 2011. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira). - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

LEÃO, L.B.C. *Vídeo games de RPG e a aquisição lexical multimodal de inglês como língua estrangeira*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

LEÃO JUNQUEIRA, L.B.C. Jogos eletrônicos educativos de inglês como língua estrangeira: uma avaliação enquanto material didático. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 1, p. 1-28, 2016.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In: LEFFA, Vilson J. (org.). As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000. v. 1, p. 15-44.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455 – 479, jul./dez. 2010.

LEMO, Adriana Falqueto; DÁLVI, Maria Amélia. Videogames, leitura e literatura: aproximações bibliográficas multi e transdisciplinares. *Revista (Con)Textos Linguísticos (Edição Especial ABEHTE)*, v. 7, n. 8.1, p. 6-27, 2013.



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

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner's Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 19/1, p. 37-61, 2007.

MACHADO, Arlindo. *O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2007.

MAGNANI, Luiz Henrique. Na prática e no conflito: videogames e aprendizado em contextos transculturais. In: JESUS, Dánie Marcelo; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.83-105. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 44).

MAGNANI, Luiz Henrique. Videogames, letramentos e construção de sentidos. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Roberval Franco (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. Campinas: Editora Pontes, 2017, p. 43-61.

MALINOWSKY, Bronislaw. Language as tool, document and cultural reality. In: *Coral gardens and their magic*. v. 2. London, George Allen & Unwin Ltd., (1935) 1966.

MAYER, E. R. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MENDONÇA, G.M. *Manual de Normalização para Trabalhos Acadêmicos*. 2. ed. Salvador: Editora UNIFACS, 2011.

MESKILL, C. Listening skills development through multimedia. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 5, n. 2, 1996, p. 179-201.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, n. 63, 1956, p. 81-97.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. *Vídeos no ensino e aprendizado de vocabulário em língua inglesa: uma abordagem léxico-visual*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 171-189.

MURRAY, Janet H. *Hamlet in the Holodeck: the future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press, 1997.

NAGY, W.; HERMAN, P. Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In: McKEOWN, M.; CURTIS, M. (ed.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987, p. 19-35.

NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Newbury House, 1990.

NATION, I. S. P.; WARING, R. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: SCHMITT, N.; McCarthy, M. (ed.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 6-19.

NESTERIUK, Sérgio. Reflexões acerca do videogame: algumas de suas aplicações e potencialidades. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). *Mapa do jogo: A diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 23-36.

NINTENDO. *The Legend of Zelda: Breath of the Wild*. [software]. Nintendo Wii U /Nintendo Switch. Washington, EUA: Nintendo Co. Ltd, 2017.

NINTENDO. *The Legend of Zelda: Ocarina of Time*. [software]. Nintendo Wii. Washington, EUA: Nintendo Co. Ltd, 2007.

NINTENDO. *The Legend of Zelda: Twilight Princess*. [software]. Nintendo Wii / Nintendo Wii U / Nintendo GameCube / NVIDIA Shield Android TV. Washington, EUA: Nintendo Co. Ltd, 2006.

NINTENDO. *The Legend of Zelda*. [software]. Famicom Disk System / Nintendo Entertainment System. Kyoto, Japão / Washington, EUA: Nintendo Co. Ltd, 1986.

NOBRE, Vânia Marins; HAGUENAUER, Cristina Jasbinschek; CUNHA, Gerson Gomes. Imersão e interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem para educação a distância, com uso de games e realidade virtual. In: HAGUENAUER, Cristina; CUNHA, Gerson Gomes; CORDEIRO FILHO, Francisco (org.). *Realidade virtual aplicada ao ensino*. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 15-26.

OBERAUER, K. Access to information in working memory: Exploring the focus of attention, *Journal of Experimental Psychology-Learning, Memory, and Cognition*, n. 28, p. 411-421, 2002.

OLIVEIRA, K. S; CAMPOS, M.S.F. *O ensino-aprendizagem de língua inglesa como LE através de videogames não didáticos*. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) - Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Rodrigo Oliveira de. *Garotas que jogam videogame: expressões de identidade e interações sobre cultura gamer no Facebook*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Faculdade de Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

OLIVEIRA, Tâmara Lyz Milhomem de; DIAS, Reinildes. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Bruneti (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 79-108.

OXFORD, R. L. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training. *System*, v. 17, 1989, p. 235-247.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies*. New York: Newbury House (Collins), 1990.

OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. (ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 50-67.

OXFORD, R. L. *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. 2. ed. New York & London: Routledge, 2017.

OXFORD, R. L.; CROOKALL, D. Learning strategies: Making language learning more effective through simulation/gaming. In: CROOKALL, David; OXFORD, Rebecca L. *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House Publishers, 1990. p. 109 – 117.

OXFORD, R. L.; SCARCELLA, R. C. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, v. 22, n. 2, 1994. p. 231-243.

PARAN, A. Bottom-up and top-down processing. *English teaching professional*, v.11, n. 3, 1997.

PARIBAKHT; T. S.; WESCHE, M. Enhancing vocabulary acquisition through reading: a hierarchy of text-related exercise types. *The Canadian Modern Language Review*, v. 52, n. 2, p. 155-178, 1996. p. 155-178.

PERUCHI, Rangel. A utilização da técnica scaffolding por aprendizes de língua inglesa: características do uso em um ambiente virtual de aprendizagem. *Texto Livre-Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 133-145, 2013.

PETERSON, Mark. Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer assisted language learning*, v. 23, n.5, p. 429-439, 2010. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2010.520673>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PINHEIRO, Michelle Soares. Multimodalidade e letramento visual na sala de aula de língua espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 575-593, 2016.

POCHO, Cláudia Lopes; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva (coord.). *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 3. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2009.

- POLTRONIERI, Fabrizio. O jogo do parangolé. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 163-178.
- POSTLE, B. R. Working memory as an emergent property of the mind and brain, *Neuroscience*, v. 139, n. 1, p. 23-38, 2006.
- PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House Edition, 2007.
- PURUSHOTMA, R; THORNE, S. L; WHEATLEY, J. 10 Key Principles for Designing Video Games for Foreign Language Learning. *Lingual Games*, v. 1, abril, 2009. Disponível em: <https://lingualgames.wordpress.com/article/10-key-principles-for-designing-video-27mkxqb-a7b13d-2/>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- RABELLO, C. R. L. Aprendizagem na era digital – o papel da tecnologia no contexto escolar. *Revista Tecnologia Educacional*, v. 198, p. 7-18, 2012.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 3-22.
- RECUERO, Raquel. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais do Facebook. *Revista Verso e Reverso*, São Leopoldo, v. 28, n. 68, p. 114-124, maio-ago. 2014. Unisinos.
- RICHARDS, K. Interviews. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R.A. *Qualitative research in applied linguistics*. Nova York: Macmillan, 2009.
- ROCHA, D.; DAHER, M. del C. SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, v. 8. n. 8, p. 161-180, 2004.
- ROCHA, R.; BITTECOURT, I.I.; ISOTANI, S. Análise, Projeto, Desenvolvimento e Avaliação de Jogos Sérios e Afins: uma revisão de desafios e oportunidades. Maceió: *Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2015)*. Maceió: 2015. p. 692-701.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.
- RUSSEL, Adam. *Assessment of Strategy Inventory of Language Learning (SILL) in Students Learning a Second Language*. 2010. Dissertação (Mestrado em Inglês) - Graduate School, University of Tennessee at Chattanooga, Tennessee, 2010.
- SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. O paroxismo da auto-referencialidade nos games. *In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 51-66.*

SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.*

SCARCELLA, Robin; CROOKALL, David. Simulation/gaming and language acquisition. *In: CROOKALL, David; OXFORD, Rebecca L. Simulation, gaming and language learning. New York: Newbury House Publishers, 1990, p. 223-230.*

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992.*

SHEPHERD, D. *TEFL Methods Articles: text analysis and reader interaction. 1992. Tese (Doutorado em Inglês) - Department of English Studies, University of Durham, Durham, 1992.*

SHUM, Lawrence Rocha. Paisagens sonoras nos games. *In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009, p. 95-109.*

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. *In: FREIRE, W. Tecnologia e educação: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, p. 79-105.*

SILVA, Simone Batista. Leitura digital na graduação em letras: uma experiência no Rio de Janeiro. *In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Roberval Franco (org.). Letramentos em terra de Paulo Freire. 3. ed. Campinas: Editora Pontes, 2017, p. 133-150.*

SMITH, F. *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1978.*

SNYDER, Ilana. *The Literacy Wars. Austrália: McPherson's printing Group, 2008.*

SOARES, Wilka Catarina da Silva. *A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.*

SOUZA, P. N. *O Uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.*

SOUZA, P. N. O uso da hipermídia na aprendizagem implícita de vocabulário. *The ESpecialist*, v. 28, n. 1, p. 59-85, 2007.

SOUZA, P.N.; BRAGA, D.B. Os efeitos da hipermídia no aprendizado implícito de vocabulário em LE. In: SCARAMUCCI, M. V. R; GATTOLIN, S. R. B. (org.). *Pesquisa sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 155-174.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, n. 16, p. 32-71,1981.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.M; MADDEN, C.G. (ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 235-53.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995, p.125-144.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. In: HINKEL (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 471-483.

THABET, Tamer. *Game studies all over the place: videogames and gamer identities*. Londrina: EdUel, 2017.

TEIXEIRA, Cristina Helena Evelyn Tinoco. Multimodalidade: mais um desafio para o professor de inglês. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 151-170

TURKLE, S. *O Segundo Eu: os computadores e o espírito humano*. Tradução: Manuela Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

VELOZO, Naira de Almeida. Metáforas, protótipos e esquemas imagéticos: como a linguagem revela os caminhos da mente. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 03, p. 75-88, 2013. Minicursos e Oficinas. CiFEFiL.

VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. Leituras sobre a prática com E/LE. A Metodologia. In: *Leitura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. Crise na leitura e formação de leitores: uma questão de política linguística? *Matraga*, v. 23, n. 38, p. 185-203, 2016.

VIDAL, R.T. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *The ESPespecialist*, São Paulo, n.28, v.2, , p.159-184, nov. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WANG, K. H. The use of dialogic strategy clusters for vocabulary learning by Chinese students in the UK. *System*, v. 51, p. 51-64, 2015.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão em debate*. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: SENAC, 2006.

WEININGER, M. J. Do aquário a direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 41-68.

WHEELER, Steve. Digital literacies for engagement in emerging online cultures. *ELC Research Paper Series*, v. 5, 2012, p. 14-25. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/39139541.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Narrativas Multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Roberval Franco (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. Campinas: Editora Pontes, 2017. p. 77-88.

WITHROW, F. B. *Literacy in the digital age: reading, writing, viewing, and computing*. Toronto: Scarecrow Education, 2004.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publishing, 1953.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17. Pergamond Press: 1976, p. 89-100.

XAVIER, A. C. dos S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

XAVIER, A. C. dos S. *Letramento digital e ensino*. Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional – NEHTE, 2002. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/LetramentoDigital.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

ZACCHI, Vanderlei José. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Roberval Franco (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3. ed. Campinas: Editora Pontes, 2017, p. 63-74.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

ZHANG, L.; GU, P. Y.; HU, G. A cognitive perspective on Singaporean primary school pupils' use of reading strategies for learning to read in English. *British Journal of Educational Psychology*, v. 2, n. 78, p. 245-271, 2008.

**APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas****ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÉ-JOGO**

- 1- Como você definiria seu conhecimento de inglês?
- 2- Há quanto tempo você estuda inglês? Onde estuda(ou)?
- 3- Como você se sente quanto ao seu conhecimento de inglês?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS-JOGO**

- 1- Como foi a feitura desse teste em comparação ao anterior?
- 2- O que você acredita que fez a diferença para você entre o teste anterior e esse?



**APÊNDICE B** – Teste de conhecimento lexical

## TESTE

Nome: \_\_\_\_\_

Assinale a opção que melhor traduza, em português, as palavras, frases e expressões abaixo:

1- Map

 maluco mapa mal

2- To leave

 partir levar caminhar

3- Sideways

 pelo caminho de lado por dentro

4- Without

 com fora sem

5- Lazy

 esperto fraco preguiçoso

6- Partner

 inimigo companheiro parente

7- Fairy

 fogo fada feira

8- To go see

 visitar admirar buscar

9- Summoned

 convocado somado abandonado

## 10- To equip

montar uma equipe       ganhar equipamento       se equipar

## 11- Near

abaixo       perto       no alto

## 12- Shop

mercado       loja       shopping center

## 13- To buy

vender       emprestar       comprar

## 14- Nuts

nozes       moedas       sementes

## 15- Stick

tronco       folhagem       graveto

## 16- Recovery

descobrimento       recobrimento       recuperação

## 17- It is worth...

Eu troco por...       Isso custa...       Você merece...

## 18- You need

Você precisa       Você deve       Você pode

## 19- I'm back

Estou indo       Estou de volta       Estou logo atrás

## 20- To enter

apertar enter       entrar       posicionar

21- To shoot

( ) atirar

( ) bater

( ) defender

22- To hold

( ) pressionar

( ) vestir

( ) soltar

23- Proper

( ) correto

( ) proprietário

( ) crescente

Assinale a opção que melhor complete as explicações abaixo:

24- “wake up” e “get up” são

( ) sinônimos

( ) antônimos

( ) apenas duas palavras que terminam com “up”

25- “push” e “pull” são

( ) sinônimos

( ) antônimos

( ) apenas duas palavras que começam com “pu”

26- “rupees” são

( ) dinheiro

( ) roupas

( ) povo

Dê a tradução, em português, das seguintes palavras:

27- Forest - \_\_\_\_\_

28- Tree - \_\_\_\_\_

29- About - \_\_\_\_\_

30- To open - \_\_\_\_\_

31- Inventory - \_\_\_\_\_

32- Grass - \_\_\_\_\_

33- To pay attention - \_\_\_\_\_

34- Next - \_\_\_\_\_

35- To grab - \_\_\_\_\_

36- Inside - \_\_\_\_\_

37- Screen - \_\_\_\_\_

38- Sword - \_\_\_\_\_

39- Shield - \_\_\_\_\_

40- Targeting - \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Roteiro da fase jogada

A fase de jogo utilizada para geração de dados na presente pesquisa corresponde à primeira fase do título *The Legend of Zelda: Ocarina of Time* (NINTENDO, 2007). Em jogos de videogame, especialmente nos títulos do gênero RPG, a primeira fase costuma ter como objetivos principais apresentar o universo em que a história se dá, mostrando o cenário inicial, os personagens principais, e o grau de fantasia em que se insere; introduzir a narrativa do jogo, apresentando o estado inicial de desenvolvimento do personagem principal, sua vida pacata e cotidiana até então e o ponto de mudança, quando o problema principal do jogo ocorre, iniciando a aventura do personagem principal e estabelecendo seu objetivo principal; e ensinar os comandos e ações básicas que podem ser executados pelo jogador através do *joystick*, como equipar armas, abordar NPCs, e utilizar equipamentos.

O jogo se inicia com uma narrativa apresentada apenas por falas transcritas em um fundo escuro, em que uma árvore, conhecida por Árvore Deku, se apresenta como um espírito guardião que tem servido à proteção da vasta Floresta de Hyrule já há muito tempo. Em seguida, o guardião informa que, na mesma floresta, vive a tribo Kokiri, composta apenas por crianças, ditos “filhos da floresta”. Cada uma dessas crianças possui uma fada guardiã, exceto por uma única criança. Nesse momento a primeira cena do jogo é apresentada. Nela o personagem principal do jogo, o menino Link, aparece em sua casa, dentro do tronco de uma árvore dormindo, no que aparenta ser um sono bem agitado. Logo em seguida, entra uma nova cena em que vemos os portões de um castelo sendo abertos em meio a uma tempestade. Link se vê naquele local, observando à distância, enquanto uma guarda corre a cavalo pelo portão, com semblante sério e preocupado, e levando na garupa uma jovem princesa que olha para Link com expressão de pavor. Link tenta segui-la, mas, naquele momento um homem, com vestes negras e montado em um cavalo também negro, se lança sobre ele, atacando-o. A cena é cortada.

Na sequência, visualizamos a árvore Deku, que instrui uma pequena fada chamada Navi. Ele pergunta à fada se ela também sente o clima de terror que se espalha pelo reino, e a informa que forças malevolentes se reúnem para atacar Hyrule naquele exato momento. Ele explica à fada que, até então, a Floresta de Hyrule havia servido como uma barreira para os forasteiros, mantendo, assim, a paz no reino. No entanto, o poder da árvore Deku não seria capaz de manter essa barreira diante de um mal tão grande. Por esse motivo, havia chegado o momento de Navi se juntar ao “menino sem fada” para que ele iniciasse sua jornada. Seria o destino do menino trazer justiça e paz a Hyrule. Assim, a primeira missão de Navi seria a de

encontrar o menino e trazê-lo à árvore Deku, para que ela pudesse instruí-lo antes que suas últimas forças se esgotassem.

Vemos então o trajeto de Navi que voa floresta adentro até chegar ao vilarejo Kokiri e encontrar a casa de Link, através de uma câmera em primeira pessoa. Ao entrar em sua casa, a câmera volta à visualização em terceira pessoa e a fada encontra Link dormindo. Ela enfrenta um pouco de dificuldade para acordá-lo, precisando voar contra o corpo do menino e gritar ordens de que ele acorde e se levante por diversas vezes até conseguir despertá-lo. A fada então se apresenta a Link e lhe informa que a grande árvore Deku a enviou para ser sua parceira dali em diante. Ela lhe diz ainda que a árvore o havia convocado e que ele deveria partir ao seu encontro imediatamente. O menino concorda e, a partir de então, o jogador passa a ter controle dos movimentos de Link.

Ao sair do quarto de Link, o jogador se vê na varanda de entrada de uma casa no alto de uma árvore. Daquela posição, ele pode ver todo o vilarejo Kokiri, e percebe uma menina, Saria, se aproximando de sua casa e acenando para ele. Ao descer da árvore e ir ao encontro da menina, esta diz a Link que está muito feliz pelo fato de uma fada finalmente ter vindo para ele. Ela informa ao jogador, então, que era uma grande honra ser convocado pela grande árvore Deku, e que ele deveria partir para ir vê-la imediatamente.

Ao partir, através de um mapa no canto inferior direito da tela, o jogador pode visualizar todo o terreno do vilarejo Kokiri e o caminho em direção à árvore Deku. No entanto, ao chegar à saída do vilarejo, Link se depara com um outro menino local, Mido, que faz uma expressão severa, levanta a palma da mão em sua direção e lhe interroga sobre os motivos que o levam a querer passar por aquele caminho. Ao ser informado de que Link fora convocado pela própria árvore Deku, o menino fica contrariado, e pergunta como alguém que nem está equipado de maneira apropriada poderia ser convocado pela árvore. Por fim, Mido diz que, sem uma espada e um escudo, ele não seria capaz de ajudar à grande árvore, e impede a passagem de Link por aquela saída. Por mais que o jogador tente passar por Mido, este o impede, colocando-se à frente da passagem e repetindo que para passar por ali, Link deve se equipar com, no mínimo, uma espada e um escudo.

O jogador deve, então, procurar por esses equipamentos pelo vilarejo Kokiri, para que Mido lhe permita passagem em direção à árvore. Após circular um pouco pelo vilarejo e falar com alguns outros moradores, o jogador percebe que consegue encontrar algumas pedras coloridas, as *rupees* (rúpias), escondidas nos arbustos e pedras ou dentro de vasos. Alguns moradores comentam com Link também sobre a loja da cidade, que fica em uma árvore e possui um toldo vermelho sobre a porta de entrada. Ao chegar na loja Kokiri, o jogador

encontra dois NPCs. A primeira é uma cliente que comenta com Link que muitas das coisas vendidas ali podem ser encontradas de graça na floresta. O outro NPC é o vendedor da loja, que se encontra atrás do balcão. Atrás do vendedor se encontram prateleiras com diversos itens, como nozes, corações, gravetos e outros.

Ao abordar o vendedor, este saúda o jogador, dando-lhe as boas-vindas à loja e lhe informando como movimentar seu cursor pelos itens à direita e à esquerda dele e selecioná-los. Quando o cursor é posicionado sobre um item, é apresentada uma imagem ampliada e com rotação em 360° do mesmo, além de seu nome e valor. São indicadas, ainda, as opções *buy* (comprar) e *don't buy* (não comprar), para que o jogador selecione se deseja adquirir ou não aquela mercadoria. Dentre os produtos, se encontra o escudo Kokiri, pelo valor de 40 rúpias. Caso o jogador não possua essa quantidade de rúpias, o vendedor lhe informará que ele não possui o valor necessário pra efetuar a compra. Caso o jogador tenha 40 rúpias ou mais, a compra será efetuada pelo vendedor, que lhe pede que confirme que deseja aquele produto, e, uma vez que o jogador confirme que deseja comprá-lo, o valor é debitado do total possuído por Link, que é indicado no canto inferior esquerdo da tela. Na sequência, são dadas algumas instruções de como equipar e utilizar o escudo, além do aviso que aquele escudo não resiste ao fogo. O vendedor pergunta ainda se Link gostaria de comprar mais algum produto. Em caso afirmativo, o cursor volta a pairar sobre os produtos das prateleiras; em caso negativo, o vendedor se despede do jogador. O escudo é guardado no menu equipamentos do inventário do jogador, onde ele poderá equipá-lo, se desejar.

Ao sul do vilarejo, Link encontra uma pequena passagem, que o leva a um outro terreno em formato de labirinto e com uma pedra redonda gigante que rola pelos corredores. O jogador precisa desviar dela, enquanto segue pelos corredores do labirinto, de modo a não se ferir, o que diminuiria sua energia de vida, representada por corações. Caso perca todos os corações, a personagem morre e o jogo acaba. No final do labirinto, se encontra um baú que, ao ser aberto, revela conter uma espada Kokiri. Na sequência, são apresentadas algumas instruções de como equipar a espada, que fica guardada no menu equipamentos do inventário do jogador. Ao retornar do labirinto, Link encontra um outro morador do vilarejo, próximo à pequena passagem, que lhe ensina os comandos para desferir diferentes golpes com a espada.

Ao norte do vilarejo, encontra-se outra saída do vilarejo, também bloqueada por um NPC na forma de um menino Kokiri, que informa a Link que a Grande Árvore Deku proibiu a passagem de qualquer habitante do vilarejo, pois, atravessando-a, encontraria perigos que o levariam à morte. Diferentemente de Mido, esse NPC não apresenta nenhuma condicional que permita a passagem, ela é proibida sob todas as circunstâncias naquela altura do jogo. Isso se

dá ao fato de que aquela passagem leva a uma fase que só poderá ser jogada bem mais a frente, depois que Link desenvolver algumas outras habilidades. Com a impossibilidade de argumentação com a NPC, o jogador acaba por desistir daquela passagem nesse momento do jogo. Ao longo do enredo do jogo, outros acontecimentos levarão à liberação da passagem.

Próxima a essa passagem proibida, encontra-se uma ladeira que dará nos Bosques Perdidos (*Lost Woods*), cujos caminhos nem sempre levam aos mesmos lugares, fazendo com que o jogador tenha um pouco de dificuldade de se achar ou mesmo retornar à parte habitada pelos Kokiris da floresta. Além disso, o mapa da Floresta Kokiri fica em branco no momento que Link entra nesse cenário. Nesses bosques, habitam alguns monstros que atacam Link e outros seres da floresta. No entanto, por não ser parte do enredo dessa primeira fase, nada acontecerá na tentativa de interagir com os seres e Link ainda não terá equipamentos para atacar ou se defender dos monstros. Com isso, o jogador rapidamente percebe que não há nada naquele local que o ajude a encontrar os equipamentos necessários para chegar à Árvore Deku e acaba optando por não explorar essa área.

Ao retornar à saída do vilarejo Kokiri que leva à árvore Deku, Mido ainda se encontra em frente à passagem, impedindo que crianças Kokiris despreparadas a atravessem. Caso Link ainda não tenha equipado o escudo e a espada no inventário, Mido continuará repetindo que o jogador não pode passar por ali. Uma vez que Link esteja equipado adequadamente, Mido começa o discurso de proibição, porém o próprio se interrompe ao perceber a espada e o escudo nas costas da personagem. Mesmo que contrariado, Mido se vê obrigado a permitir a passagem de Link, saindo assim de sua frente. O jogador consegue então passar pela saída do vilarejo e seguir em direção à Árvore Deku. Já na floresta, Link se depara com plantas carnívoras que o atacam, mas que podem ser derrotadas por ele ao utilizar o escudo para se defender e a espada para cortá-las. Ao derrotá-las, o jogador pode recolher seus gravetos e guardá-los em seu inventário para utilizá-los futuramente.

Logo, Link chega ao local onde se encontra a Grande Árvore Deku. Navi se reporta a ela, que fica feliz pelo seu retorno acompanhada de Link. A árvore saúda Link e lhe conta o motivo de sua convocação, pedindo que o ouça atentamente. Ela diz que imagina que o sono de Link deve ter sido agitado e cheio de pesadelos ultimamente, pois, conforme os servos do mal ganham poder, um clima de vilania invade as terras de Hyrule e causa pesadelos àqueles mais sensíveis a esta tensão. Por esse motivo, era chegada a hora de testar a coragem de Link. Para tal, Link deveria quebrar o feitiço que foi lançado sobre a árvore. Ela pergunta então se Link aceitaria esta missão. Uma vez que o jogador aceite a missão, uma passagem é aberta na base da Árvore Deku, que ordena a Link e Navi que entrem. O jogador



recupera o controle de Link e pode dirigi-lo para dentro da árvore. Ao adentrar à árvore, se encerra a primeira fase do jogo e, com ela, a sessão de jogo utilizada para a presente pesquisa.

## ANEXO A – Classificação das estratégias de aprendizagem de línguas

Elaborada por Oxford (1990), a classificação de estratégias de aprendizagem de línguas elenca uma série de estratégias que os aprendizes se valem durante o processo de aprendizagem de uma língua adicional. Essas estratégias podem ser utilizadas para todas as quatro habilidades linguísticas, o que é representado pela autora pela letra A – do inglês *all*, (todas) –, ou para apenas algumas das habilidades, que são representadas pelas letras L, R, S e W – que representam respectivamente *listening* (ouvir), *reading* (ler), *speaking* (falar) e *writing* (escrever). Além de apresentar as possibilidades de estratégias de aprendizagem e as habilidades linguísticas em que podem ser aplicadas, a autora categoriza essas estratégias e níveis macros e micros, conforme apresentado abaixo.

ESTRATÉGIAS DIRETAS  Diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem.	Estratégias de retenção	Criação de ligações mentais	Agrupar (L, R) Associar / elaborar (L, R) Colocar/situar palavras novas em um contexto (para facilitar a memorização (A))
		Aplicação de imagens e sons	Usar imagens (L, R) Criar mapas semânticos (L, R) Usar palavras chave (L, R) Representar sons na memória (L, R, S)
		Revisões eficientes	Revisar de maneira estruturada (A)
		Ações para retenção (uso de recursos cinestésicos)	Usar respostas físicas ou sensações (L, R) Usar técnicas mecânicas / mnemônicas (L, R, W)
	Estratégias cognitivas	Prática	Repetir (A) Praticar formalmente com sistemas orais e escritos (L, S, W) Reconhecer e utilizar fórmulas e padrões (A)

			Reconstruir/ Recombinar (S, W) Praticar naturalmente (A)
		Recebimento e emissão de mensagens	Pegar a ideia / Entender rapidamente (L, R) Usar recursos para receber e enviar mensagens (A)
		Análise e raciocínio	Raciocinar de maneira dedutiva / deduzir (A) Analisar expressões (L, R) Analisar contrastivamente (entre línguas) (L, R) Traduzir (A) Transferir (transferência) (A)
		Criação de estruturas de recepção ( <i>input</i> ) e produção ( <i>output</i> )	Tomar notas (L, R, W) Resumir (L, R, W) Focar/Marcar/Destacar o que é mais importante (L, R, W)
	Estratégias de compensação	Adivinhação inteligente	Usar pistas linguísticas (L, R) Usar outros tipos de pistas (L, R)
		Superação das limitações na produção	Trocar para a 1ª língua / usar língua materna (S) Pedir ajuda (S) Usar mímicas e gestos (S) Evitar de se comunicar (parcialmente ou totalmente) (S) Selecionar tópico (S, W) Ajustar ou aproximar a mensagem / Falar algo parecido (S, W) Criar palavras (S, W) Usar perífrase ou sinônimos (S, W)
ESTRATÉGIAS	Estratégias	Centralização	Visão geral ( <i>overviewing</i> ) / Ver o todo

INDIRETAS  Contribuintes aos processos de aprendizagem, porém não relacionadas diretamente a eles.	metacognitivas	da aprendizagem (busca das prioridades)	e lidar com o material já conhecido (A) Prestar atenção (A) Tardar / atrasar a produção oral para focar no processo de compreensão oral (L, S)
		Organização e planejamento da aprendizagem	Descobrir sobre a aprendizagem de línguas (A) Organizar (A) Traçar objetivos e metas (A) Identificar a razão / o objetivo de uma tarefa (A) Planejar para realizar uma tarefa linguística (A) Buscar oportunidades de prática (A)
		Avaliação da aprendizagem	Automonitoramento (A) Auto-avaliação (A)
	Estratégias afetivas	Diminuição da ansiedade	Usar relaxamento progressivo, respiração e meditação (A) Usar música (A) Usar o riso (A)
		Auto encorajamento	Fazer observações positivas (Agir positivamente) (A) Arriscar-se de forma inteligente (A) Recompensar / parabenizar a si próprio (A)
		Controle da “temperatura” emocional	Ouvir seu corpo (A) Fazer uma lista (checklist) (A) Escrever um diário sobre a aprendizagem da língua (A) Discutir seus sentimentos com outra pessoa (A)
	Estratégias	Formulação	Pedir esclarecimento (e verificar) (L,

	sociais	de perguntas	R) Pedir correção (S, W)
		Cooperação	Cooperar com os colegas (A) Cooperar com usuários proficientes da língua (A)
		Compreensão dos sentimentos alheios	Desenvolver aceitação cultural / Mostrar interesse pelos outros / Entender e respeitar diferenças (A) Conscientizar-se dos pensamentos e sentimentos dos outros (A)