

“Mas eu não aprendi inglês assim!”: (des) venturas de um *gamer* em língua estrangeira

André Coutinho Storto¹
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Este artigo analisa a relação entre a prática de jogar *video games on-line* e a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades em uma segunda língua (Inglês) por parte de um adolescente de catorze anos de idade. Partindo de uma concepção de Linguística Aplicada centrada na solução de problemas de ordem empírica que privilegia a voz dos participantes envolvidos, busco um melhor entendimento do papel de práticas sociais situadas em questões de aprendizagem de segunda língua, e de como formas tradicionais de ensino e avaliação adotadas pela maioria das escolas podem entrar em conflito com a maneira como uma segunda língua é interiorizada pelo aprendiz através destas práticas. Para tanto, utilizo a teoria pioneira de James Gee sobre *video games* e aprendizagem (*game studies*), bem como os estudos sobre letramento digital de Warschauer, visando a um aprofundamento de questões relacionadas à identidade e interesse pessoal como fatores determinantes na aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Letramentos digitais. Identidade. Ensino de línguas. *Video games*.

Introdução

A introdução de tecnologias digitais em sala de aula visando ao aprimoramento do ensino é com certeza uma questão polêmica. Entre aqueles que as veem como um alienígena pernicioso que deve ser eliminado a todo custo e os que as abraçam em desespero como tábua de salvação da ‘pátria dos educadores’ parece restar pouco espaço para uma discussão equilibrada. Entretanto, onde quer que nos posicionemos entre estes dois extremos - ou até mesmo em um deles – acredito ser impossível negar que a disseminação do uso de tecnologias digitais, especialmente fora da sala de aula, vem assumindo um papel cada vez mais preponderante na vida das crianças em idade escolar, tendo consequências diretas, quer isto nos agrade ou não, na maneira como estas crianças atuam na compreensão, elaboração e produção de textos² e conhecimento. Portanto, para que nossas opiniões deixem de ser apenas ‘opiniões’, ou seja, um conjunto amorfo de crenças pré-estabelecidas e, na maioria das vezes,

¹ Bacharel em Língua e Literatura Inglesa (USP), 20 anos de atuação na área de ensino de línguas, professor da FATEC e mestrando em Linguística Aplicada (UNICAMP). E-mail: anstor65@yahoo.com.br.

² Textos aqui entendidos não somente no sentido estrito de ‘produções escritas ou orais’, mas como conjuntos coerentes de signos interagindo em diferentes modos (imagens, textos escritos e orais, vídeos, animações, música, etc.).

sem fundamento quanto ao que venha a ser Educação, Letramento ou Aprendizagem, acredito ser imprescindível termos um olhar crítico para essas novas práticas, almejando uma melhor compreensão de como elas ampliam, transformam e deslocam conceitos que, a bem da verdade, nunca são estáticos.

Este artigo é uma breve reflexão a respeito de como uma dessas novas práticas digitais (jogar *vídeo games on-line*) pode ter influência direta e decisiva no aprimoramento do uso de uma segunda língua (Inglês) por parte de um adolescente de catorze anos de idade, e de como formas de avaliação tradicionais adotadas pela maioria das escolas podem se interpor como uma barreira entre o aprendiz e a língua por ele incorporada. Este artigo se aproxima de uma conceituação de Linguística Aplicada (LA) como prática essencialmente *problematizadora*, que por se enxergar também como prática, extrapola as fronteiras desta com as da teoria. Uma LA engajada em um melhor entendimento de problemas empíricos que envolvam o uso da língua, cujas possíveis soluções possam “responder aos anseios dos participantes, e não serem simplesmente colocadas em termos científicos ou técnicos” (LOPES, 1998, p.121); e sabe que para ser capaz de fazê-lo, deve dar voz (e ouvidos) a estes mesmos participantes.³

Acreditamos, junto com Moita Lopes, que somente quando os participantes estão ativamente engajados em todos os momentos da pesquisa (definindo o problema, defendendo seus pontos de vista, interpretando os dados, etc.), esta pode reverter-lhes em ganhos, cumprindo assim seu papel social. “De certa forma, o envolvimento em reflexão é mais importante do que a própria solução do problema que está sendo estudado” (LOPES, 1998, p. 121), só nos restando acrescentar que, muitas vezes, a simples reflexão a respeito do problema é a sua própria solução.

Letramentos Digitais e Video games

Na visão de Warschauer (2008, p. 215 p. 215), os letramentos são:

Plurais, consistindo em múltiplas práticas e competências, cada qual formada por diferentes contextos, propósitos e usos. Esta perspectiva reconhece a emergência de novos letramentos digitais que foquem não apenas em habilidades fundadoras (*foundational skills*) e práticas de leitura

³ Esta dimensão ética da LA remonta a Deleuze e Foucault, à “indignidade de falar pelos outros” (DELEUZE, in FOUCAULT, p. 72), passando por Rajagopalan (2003, p.21): “Como falar em nome de outro e com que autoridade?”.

e escrita, mas também em habilidades, conhecimentos e atitudes que possibilitam formas complexas de obtenção e produção de sentido de múltiplas fontes textuais e simbólicas. (Minha tradução).

Além de evidenciar o caráter indissociável de letramento e prática social, ou seja, todo e qualquer letramento está, necessariamente, inserido em uma ou mais práticas sociais, a concepção de Warschauer aponta para outra característica fundamental: os letramentos nunca são um fim em si mesmo. Ao contrário, são meios que possibilitam a inserção, interação e a atuação do indivíduo em um determinado contexto social, invariavelmente com ganhos de capital social e simbólico. Posto em outras palavras, o que leva alguém a buscar o domínio de uma língua estrangeira é a possibilidade de poder atuar em contextos sociais significativos que requeiram o uso desta língua.

Warschauer divide o estudo dos letramentos digitais em três vertentes ou enquadramentos (*frames*) principais, evidenciados no título do artigo: Aprendizado, Mudança e Poder (2008). Por questões de brevidade e em especial por afinidade com nossas ideias e objeto de estudo, optamos por focar nossa atenção no segundo enquadramento, o da Mudança. Em poucas palavras, para os proponentes desta perspectiva o uso de novas tecnologias implica em transformações radicais na maneira como a comunicação se efetua e como o conhecimento é produzido e difundido em sociedade. A escola, sendo em essência uma instituição conservadora, reluta em aceitar este fato e conseqüentemente não consegue ou não se interessa em promover uma renovação de suas práticas, visando à transformação de metodologias e abordagens tradicionais de ensino com o objetivo de se adaptar a esta nova realidade (WARSCHAUER, 2008, p. 220; 222).

Talvez seja este um dos motivos pelos quais a vertente dos Letramentos de Mudança opte por voltar sua atenção para práticas de letramento que se efetuem em ambientes extraescolares. Uma das conseqüências diretas da disseminação do uso das tecnologias digitais é justamente o surgimento de ambientes virtuais nos quais um tipo de letramento (o uso do Inglês) desempenha papel fundamental não apenas por possibilitar a multiplicação do acesso à informação, mas em especial por abrir as portas a inúmeras comunidades de prática⁴. A tradicional metáfora de ‘ferramenta’ se torna oportuna à ideia de aprendizagem de uma

⁴ “Uma comunidade de prática é um grupo de pessoas reunido informalmente em torno de um conhecimento e paixão por uma empreitada em comum” (WENGER, 2006).

segunda língua como meio que viabiliza o acesso do indivíduo a conteúdos de seu próprio interesse.

Uma prática social que possui apelo especial a crianças e adolescentes em idade escolar é a de jogar *video games on-line*. Os *video games* se caracterizam por ser uma prática que requer o uso de habilidades multimodais, na qual não só textos escritos e produções orais, mas imagens, objetos, símbolos, sinais auditivos, trilhas sonoras, etc. atuam conjuntamente na interpretação e produção de sentido. Jogar *video game* é uma atividade extremamente complexa sob o ponto de vista cognitivo, a qual demanda do participante a mobilização simultânea de diversos recursos semióticos na realização de tarefas e na interação com outros jogadores (GEE, 2003, p. 111). Junte-se a isto o fato de que a língua usada nos jogos *on-line* não é a nativa de muitos dos jogadores e tem-se ideia da dimensão do trabalho cognitivo realizado por uma criança que jogue *video games* em Inglês.

Em seu clássico estudo *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*, James Gee (2003) procura explorar características intrínsecas dos *video games* que possuam relação direta com a aprendizagem. Gee elenca trinta e seis princípios de aprendizagem que, segundo o autor, estão presentes na maioria dos *video games*. Trabalharemos aqui apenas com alguns deles por serem também relevantes, a nosso modo de ver, ao aprendizado de língua estrangeira. Antes, porém, é necessário fazermos duas ressalvas.

A primeira diz respeito a um possível mal entendido quando se afirma que os *video games* ‘auxiliam a aprendizagem’. Deixemos que as próprias palavras de Gee o desfaçam: “O argumento deste livro não é que as pessoas estejam sempre aprendendo coisas boas quando jogam vídeo games. Ao invés disso, o que elas estão fazendo quando estão jogando *video games* é quase sempre boa aprendizagem.” (GEE, 2003, p. 199). Portanto, o interesse do autor se volta mais para como tais princípios presentes nos games podem ser transferidos para outros contextos (a escola, por exemplo) do que para uma análise dos conteúdos dos games em si, embora o autor também faça isso em seu livro.

A segunda ressalva diz respeito ao próprio conceito de aprendizagem. Para que não nos percamos em um calabouço teórico, dada a polissemia do termo, optamos por esboçar algumas características, com base em mais de vinte anos de experiência como professor de línguas, do que entendemos por aprendizagem. Em primeiro lugar, acreditamos não ser possível dissociar aprendizagem de uma prática. Assim como o letramento (o qual não deixa de ser uma forma de aprendizagem), para que se possa dizer que um indivíduo ‘aprendeu’

alguma coisa, é necessário que ele utilize o conhecimento a que foi exposto em um contexto de prática social (sendo isto válido tanto para o ato corriqueiro de andar de bicicleta como para o cálculo de uma equação derivada, por exemplo). Isto equivale a dizer que a aprendizagem ocorre primária e primordialmente **fora** do contexto da sala de aula. Somente quando expandimos nossos conhecimentos para além de seus limites - como quando um adolescente tenta se comunicar em Inglês com um jogador de *video game* do outro lado do planeta - pode-se dizer que o ciclo da aprendizagem se tornou completo.

Em segundo lugar, todo processo de aprendizado implica em uma habilidade que, via de regra, é sistematicamente estigmatizada pelas escolas tradicionais: errar. Não é nossa intenção aqui cair em uma dicotomia que nos diria que ‘errar é necessário para nos fazer enxergar o **certo**’. Preferimos tentar uma leitura do termo que parta de seu sentido primordial em Latim de ‘vaguear’, ‘andar sem rumo certo’, ‘aventurar-se’ (RICHARDSON *apud* BOURDIEU, 2003, p. 156), na qual a metáfora central fosse mais um ‘desvio rumo ao desconhecido’ que o retorno resignado ao seu oposto, ao ‘caminho certo’. Ou melhor, desvio que, mesmo acarretando um retorno, não o visse mais com os mesmos olhos. Retorno não ao ‘conhecido do certo’, mas que o transforma através dos ganhos da errância. Adicionaríamos a esta metáfora uma segunda, a do ‘aprendiz errante’ que, como o cavaleiro, aventura-se movido pela dúvida, por saber que o conhecimento é um constante refazer (-se). Como nota Gee (2003, p. 209, minha tradução), “a aprendizagem é um ciclo de sondagem do mundo (fazer alguma coisa); refletir a respeito desta ação e, com base nisso, formular hipóteses, tornando a sondar o mundo para testá-las e então validar ou reformular tais hipóteses”. A hipótese, a mais ousada das inferências, como mola propulsora do conhecimento, ciclo incessante que nos permitiria então concordar com a afirmação, “para aprender é preciso errar”. Talvez enfim pudéssemos, com esta nova leitura do termo, aproximar o erro mais do universo dos *games* que do da escola, sendo esta talvez a mais importante lição que os primeiros tenham a ensinar à segunda. Em suma, enquanto o aprendiz não estiver preparado a errar, testar seus conhecimentos no mundo real e avançar por conta própria, não há aprendizagem.

A palavra corporificada

Embora Gee se refira, ao longo de seu livro, à aprendizagem propiciada pela prática de jogos de *video game* como sendo ‘ativa, crítica e profunda’, acreditamos não fazer muito

sentido, tendo em vista o que foi exposto, a distinção entre estes tipos de aprendizagem e seus opostos. Ora, se a aprendizagem está intrinsecamente ligada a uma prática, toda aprendizagem é, por definição, ativa: aprendemos enquanto fazemos (e erramos). Além disso, ao partir do pressuposto de que todo e qualquer processo de aprendizagem requer uma avaliação do mundo ao nosso redor (análise crítica), seguida de um processo de introspecção com vistas à formulação de hipóteses abalizadas (aprofundamento de nossos conhecimentos) e tentativas práticas nas quais avaliamos o resultado de nossas hipóteses, somos obrigados a concluir que toda aprendizagem é ativa, crítica e profunda. Para que o que entendemos como ‘aprendizagem’ se concretize é necessário que o círculo se feche, que os aprendizes sejam capazes de fazer com que os conhecimentos construídos em sala de aula extrapolem seus limites.

Tomemos como exemplo do que foi dito acima o princípio de ‘sentido situado’ (*situated meaning*) elaborado por Gee em seu livro. Segundo o autor, os sentidos dos signos (palavras, ações, objetos, artefatos, símbolos, textos, etc.) nunca são gerais ou descontextualizados, mas situados em uma experiência corporificada (GEE, 2003, p. 108). As eventuais generalizações ou abstrações destes sentidos sempre se dão ‘de baixo para cima’, a partir das experiências reais do indivíduo. Um adolescente que joga *Minecraft* (*video game* cujo principal objetivo é a construção colaborativa de edificações – pontes, castelos, casas, etc. – em um mundo virtual) incorpora os nomes dos materiais, ferramentas e ações necessárias na execução das tarefas não através da memorização de listas de vocabulário descontextualizadas (como infelizmente acontece, na maioria das vezes, em cursos de línguas), mas efetivamente realizando essas ações, dialogando com outros jogadores, operando ferramentas, buscando e extraíndo da ‘natureza’ os materiais necessários. Ou seja, estes objetos e ações adquirem um sentido real para o jogador na medida em que são úteis na realização das tarefas as quais ele se propôs realizar. Esta é uma situação paradigmática de como a aprendizagem se realiza efetivamente através de práticas significativas e de como os sentidos partem de experiências corporificadas. Dificilmente um jogador de *Minecraft* se esquecerá do nome em Inglês para a picareta (*pickaxe*) mais adequada para partir um bloco de granito e mesmo que isto aconteça, os outros objetos e ações utilizados na tarefa, bem como o contexto, acabarão por ajudá-lo a recuperar o nome temporariamente esquecido; já a lista de vocabulário memorizada para passar na prova de Inglês...

‘Moratória psicológica’ e identidade nos video games

Outro aspecto fundamental das novas tecnologias e letramentos diz respeito ao fato de que eles “estão intimamente ligados a expressões de identidade individual e social, na medida em que os usuários filiam-se a comunidades de prática e desempenham novos papéis sociais.” (WARSCHAUER, 2008, p. 222). Questões de identidade ocupam um papel central na área dos estudos culturais contemporâneos (HALL, 1992). Para Silva (2000, p. 89), a identidade “é um significado – cultural e socialmente atribuído.” Quer ele se dê conta disto ou não, ao tomar parte de uma comunidade de jogos *on-line*, o jogador vai criando, ao longo do tempo, laços e vínculos emocionais e afetivos não só com o jogo em si, mas principalmente com seus pares. Relações de afinidade e pertencimento vão sendo construídas: alianças e antagonismos se estabelecem na medida em que o indivíduo se insere na comunidade de jogadores. Em suma, o jogador assume uma nova identidade.

As pessoas não aprendem de maneira efetiva, dentro de um domínio semiótico, caso elas não estejam dispostas a se comprometerem totalmente em termos de tempo, esforço e engajamento ativo. Tal comprometimento requer que os participantes se vejam em termos de uma nova identidade, como alguém que é capaz de aprender, usar e dar valor ao novo domínio semiótico. Em contrapartida, essas pessoas precisam acreditar que, caso elas sejam bem-sucedidas naquele domínio, elas serão aceitas e reconhecidas pelos outros participantes – ou seja, pelas pessoas no grupo de afinidade associadas àquele domínio (GEE, 2003, p. 59). (Minha tradução).

As constatações de Gee se adaptam perfeitamente ao domínio de uma língua estrangeira. A propósito, questões de identidade, ou melhor, da relutância do aprendiz em assumir uma nova identidade, muitas vezes são a raiz oculta de seu insucesso ao tentar aprender uma segunda língua especial quando esta lhe é imposta (LEWIS, 2008, p. 64). Aprender uma nova língua não se resume apenas à aquisição de vocabulário e estruturas sintáticas. Para que se avance no conhecimento, é necessária uma negociação entre os valores sociais e culturais implícitos na língua do aprendiz e os da língua que se pretende aprender. O problema é que, muitas vezes, o aprendiz, inconscientemente, não está disposto a efetuar esta negociação, esta troca de identidade. Com isto não queremos dizer que não seja possível aprender uma segunda língua sem que se assuma por completo outra identidade (o ‘eu em

Inglês’), mas que a relutância em fazê-lo pode acabar se tornando uma barreira difícil de ser transposta.

Em que medida fazer parte de uma comunidade de jogos *on-line* pode contribuir para amenizar esta situação? Nossa resposta pode parecer, a princípio, um tanto contraditória: através da construção de uma identidade. Ao observar nosso participante jogar *Minecraft on-line*, pudemos concluir que existem alguns pré-requisitos implícitos entre os jogadores os quais podem ser resumidos em duas perguntas simples: 1) “Você sabe jogar?”; 2) “Nós conseguimos nos fazer entender através do Inglês?”. Se a resposta for ‘sim’ para as duas perguntas, então o foco passa a ser única e exclusivamente o jogo em si. De pouco ou nada importa a nacionalidade, a idade ou o gênero dos jogadores. Ao perguntar-lhe qual era a nacionalidade do jogador com o qual ele havia passado os últimos dez minutos a explorar uma mina subterrânea, fui surpreendido com a resposta: “Não tenho a menor ideia!” Entretanto, isto não significa que as identidades sejam abolidas quando se participa de um jogo *on-line*.

Ao abordar a questão das identidades dos jogadores de *video games* (*gamers*), Gee propõe uma relação tripartite entre elas. Em poucas palavras, o autor argumenta que, ao nos engajarmos em um video game, nossa identidade se fragmenta em três componentes. Primeiramente, temos a identidade do ‘mundo real’, o ‘eu’ do jogador, com seus valores, crenças, habilidades e visões de mundo. Em seguida, temos a identidade virtual, composta pelas habilidades, poderes, indumentária, aparência física, etc. da personagem que atua no jogo e que é formada em parte por suas características inerentes, em parte pelas realizações do jogador (o ‘eu’ do mundo real) no desenrolar da narrativa, aumentando ou diminuindo as habilidades, poderes, etc. da personagem de acordo com seu desempenho na medida em que o jogo avança. Finalmente, temos o que Gee chama de identidade projetada, a qual pode ser descrita como o ‘eu’ enquanto personagem do jogo. Aproveitando-se da ambiguidade do termo ‘project’ em Inglês que pode significar, alterando-se a sílaba tônica, tanto o substantivo ‘projeto’ como o verbo ‘projetar’, o autor explica que o ‘eu real’ projeta sua identidade na personagem do video game ao mesmo tempo em que traça um projeto para a ‘vida’ da personagem no jogo. A formação de uma nova identidade se efetua nesta interface do ‘eu’ do mundo real atuando na personagem virtual do jogo.

De início, pode-se notar uma vantagem evidente da identidade projetada na medida em que ela incorpora um princípio de aprendizagem importante, ao qual Gee dá o nome de ‘moratória psicológica’. Embora possa haver um forte vínculo emocional entre o jogador e a

personagem por ele manipulada no jogo, estabelecido pela identidade projetada, as consequências dos atos da personagem virtual não carregam o mesmo peso que teriam no ‘mundo real’. Por propiciar ao jogador a possibilidade de assumir riscos maiores no ambiente do jogo, a moratória psicológica acarreta também certa atenuação das responsabilidades que eventualmente pudessem recair sobre os ombros do ‘eu real’, deixando o jogador menos comprometido para encarar novos desafios e experiências (como, por exemplo, se comunicar em uma língua estrangeira), visto que sua identidade ‘real’, pelo fato de não estar totalmente exposta, pode, de certa forma, ser preservada.

Além disso, por incluir jogadores de todas as partes do mundo, um acordo tácito de cooperação mútua quanto ao uso da língua acaba se estabelecendo entre os participantes das comunidades de games, visto que o Inglês não é a primeira língua de muitos deles. Diferentemente do que pode ocorrer, por exemplo, em uma reunião de negócios ou durante uma viagem a um país de língua inglesa, onde o forte espírito competitivo do ambiente profissional em um caso, ou a indiferença e má vontade dos falantes nativos em lidar com eventuais problemas linguísticos no outro, podem levar a uma ‘crise de identidade’ por parte do aprendiz.

Finalmente, ao apresentar um contexto natural e autêntico, no qual os participantes estão ativa e voluntariamente envolvidos em questões de genuíno interesse pessoal, as práticas de jogos *on-line* colocam a língua no papel que ela deve realmente desempenhar: o de um meio através do qual as pessoas trocam experiências, realizam tarefas, compartilham conhecimentos e visões de mundo, moldam suas identidades e participam ativamente em um contexto social. “A língua possui um caráter essencialmente pragmático – situacional, contextualizado e orientado a um propósito, não tendo a intenção de **ser**, mas de **fazer**.” (LEWIS, 2008, p. 59). (Grifos meus). Justamente por possibilitar a comunicação espontânea, livre do cerceamento imposto, muitas das vezes de maneira inconsciente, pela ‘autoridade’ do professor é que tais atividades podem passar a ser vistas como uma ameaça à hegemonia da escola no que diz respeito a questões de aprendizagem e prática (não só) de língua estrangeira.

“Mas eu não aprendi Inglês assim!”

Luigi é um *gamer* de catorze anos, egresso de escola bilíngue internacional situada na cidade de São Paulo, na qual estudou dos cinco aos doze anos de idade. Luigi foi alfabetizado em Inglês, apesar de seus pais serem brasileiros. Por volta de um ano e meio atrás recebi um telefonema de sua mãe que, desejando que seu filho continuasse a ter contato com o idioma após ter ingressado em uma escola regular, procurava um professor de Inglês particular. Logo de início percebi que Luigi tinha ótimo vocabulário e pronúncia e que sua capacidade de compreensão e expressão orais, tanto em conversas quanto ao assistir vídeos com material autêntico em Inglês, estava acima da média dos adolescentes de sua idade. Entretanto, seu laconismo e apatia durante as aulas, em parte atribuídos a características inerentes à sua faixa etária, passaram a me intrigar. Como era possível um aluno que demonstrava tanto desinteresse a todo e qualquer assunto proposto (filmes, esportes, viagens, etc.) possuir tamanho domínio e conhecimento da língua? A meus olhos (e ouvidos), Luigi certamente não havia “aprendido” Inglês somente na escola.

Por acreditar que as frustrações e os fracassos devam servir de estímulo primordial – muitas vezes até por ausência completa de qualquer outro – na vida dos professores e educadores, com vistas não só a uma melhor compreensão, mas em especial a uma reformulação de suas práticas de ensino, optei pela perseverança. Confesso que minha decisão não foi das mais fáceis ou cômodas, principalmente ao constatar que meus esforços em melhorar suas notas nas provas de Inglês da escola não surtiam os efeitos desejados. A situação culminou com Luigi ficando em recuperação na matéria. Contando com a compreensão de sua mãe, que continuou apoiando meu trabalho mesmo após o insucesso escolar, um dia, ao revisar a prova semestral na qual meu aluno não havia passado, me deparei com uma situação reveladora. Revisávamos um exercício que contrastava o uso de dois tempos verbais, o *simple past* e o *present perfect*. Ao perceber que Luigi não conseguia completar a lacuna da sentença fazendo uma simples concordância entre pronome e verbo na terceira pessoa, não contive minha irritação: “Não é possível que você não saiba isto!”, disparei. A resposta de meu aluno foi tão simples quanto desconcertante: “Mas eu não aprendi Inglês assim!” Sua sinceridade naquele instante me ajudou a enxergar aquilo que, a bem da verdade, eu já sabia há muito tempo: não só o exercício era incapaz de mobilizar em meu aluno o interesse e as habilidades cognitivas necessárias à sua resolução como se tornava uma barreira para que ele produzisse uma sentença gramaticalmente correta. Produção esta que, diga-se de passagem, era o fim a que o exercício se propunha. De modo algum sua dificuldade

era proveniente de um desconhecimento em como usar o tempo verbal correto, observando a concordância da terceira pessoa, fato comprovado pelo uso apropriado do *present perfect continuous* (tempo verbal de estrutura e utilização ainda mais complexas que o *present perfect*) em um diálogo posterior que presenciei entre Luigi e um jogador de *Minecraft on-line*.

Por não ser capaz de expressar meu ponto de vista de forma mais precisa e sucinta, deixo que as palavras de Lewis elucidem o caso acima:

As teorias de aprendizagem tem proposto, adequadamente, que as palavras podem ser aprendidas com mais eficácia se apresentadas de forma sistemática, em contextos ricos, ao invés de apenas de forma aleatória. Entretanto, esta útil constatação tem levado a duas distorções metodológicas. Em primeiro lugar, muitos professores partem do pressuposto que as palavras são aprendidas **somente** quando são contextualizadas, e que **qualquer** forma de ‘inserir a palavra em uma sentença’ representa uma contextualização. Ambas as premissas são falsas – as palavras podem ser perfeitamente contextualizadas de forma adequada pelos aprendizes em termos de suas experiências no mundo real, ou sua imaginação. Inversamente, apenas colocar uma palavra em uma sentença pode **não** implicar em uma contextualização; para que esta ocorra talvez seja necessária a realização da sentença na oralidade, e não na escrita, ou seja, como parte de um texto coerente, de modo que seus componentes discursivos se tornem aparentes (LEWIS, 2008, p.103). (Grifos meus).

É justamente esta inversão na lógica da aquisição da língua, este ‘contorcionismo cognitivo’ que obriga o aluno a ‘desaprender’ a língua incorporada para ‘reaprendê-la’ de outra maneira, a causa de muitos equívocos quanto ao ensino e aprendizagem de língua materna ou estrangeira.

O que práticas sociais situadas como jogar *games* on-line proporcionam aos falantes aprendizes de uma língua estrangeira é a possibilidade de usá-la “de forma sistemática e em contextos ricos”, nos quais ela passa a ser não um fim em si mesmo, uma estrutura que pode de alguma forma ser desmembrada, submetida a escrutínio, analisada em componentes minimizáveis (como o *present perfect*), para uma posterior elaboração de proficiência por parte do aprendiz através da remontagem das ‘partes’ da língua em um ‘todo coerente’⁵ mas sim como um meio que possibilita ao falante obter aquilo que deseja interagindo com outros

⁵ “O ensino de línguas, senão em sua totalidade, pelo menos na maior parte, é conduzido com base na crença de que a totalidade que compõe o conhecimento do aluno a respeito da língua é resultado de uma montagem, parte a parte, de fragmentos menores” (LEWIS, 2008, p. 63).

falantes. A língua deixa de ‘falar de si mesma’ para ‘falar das coisas’; as palavras, ou melhor, as sentenças estão em relação de coocorrência e complementaridade com o contexto, um explica o outro e vice-versa.

Após ter praticamente esgotado meu repertório na tentativa de engajar meu aluno, pouco me restando além de prepará-lo para uma prova de vestibular ainda um tanto distante, acabei por fazer o óbvio. Em uma de nossas aulas pedi que Luigi simplesmente jogasse seu game preferido *on-line*, e tive então a ideia de escrever este artigo. Até mesmo a aparente apatia e desinteresse de meu aluno quanto aos tópicos propostos em aula se dissipou de maneira surpreendente: Luigi respondia às minhas perguntas com relação ao jogo com real entusiasmo, apresentando-me ferramentas e materiais utilizados, descrevendo a topografia das paisagens e como navegar por elas, explicitando, em Inglês fluente e apropriado, detalhes sobre sua atuação e a de outros jogadores naquele contexto. Aquele não era mais o aluno desmotivado e apático que lutava e relutava em conseguir preencher uma lacuna com o verbo correto; seu desempenho em Inglês demonstrava uma compreensão, propriedade e desenvoltura impressionantes, em total sincronia com a execução das tarefas e planejamento das ações em conjunto com os outros jogadores. Luigi havia encontrado há um bom tempo um motivo para aprender Inglês.

É importante, para finalizarmos, não cairmos no risco em uma ênfase excessiva quanto à suposta importância dos *video games* na aprendizagem do Inglês. O que o caso acima parece demonstrar é que uma prática social relevante, na qual o indivíduo se engaja voluntariamente, pode servir como estímulo para se aprender/aprimorar uma segunda língua, não que jogar *video games on-line* leva qualquer adolescente a falar Inglês melhor.

Conclusão

Talvez o que os *video games* tenham realmente a nos ensinar, professores e educadores, a respeito da aprendizagem e do letramento seja uma lição que, de tão simples e evidente, nos escapa ao entendimento: aprender é divertido. Não devemos nos esquecer que antes de sermos professores e educadores, ou até mesmo por isso, somos - ou deveríamos ser - acima de tudo aprendizes. Acredito, por experiência própria, que deveria ser mandatório a todos os profissionais de nossa área aprender uma segunda ou terceira língua não só para seu enriquecimento pessoal, mas principalmente como excelente oportunidade para rever nossas

práticas de ensino. Ao nos recolocarmos na posição de aluno talvez fôssemos capazes de entender porque tanto do que acreditamos ser relevante e produtivo no contexto da sala de aula na realidade não colabora para, e até mesmo impede, o desenvolvimento da aprendizagem.

A nosso modo de ver, um dos maiores equívocos a respeito da educação consiste em colocá-la a serviço de um fim ulterior: a obtenção de um diploma, ‘preparar os alunos para o mercado de trabalho’, ‘educar para o futuro’. Muitas vezes, por pressões institucionais estranhas ao contexto da sala de aula, o professor se vê obrigado a burocratizar suas práticas de ensino em prol de uma concepção de educação que visa à preparação do aluno para um futuro que, para sermos honestos, é desconhecido de todos. A aprendizagem, por sua vez, tem seus interesses voltados para a satisfação imediata de poder usar, testar e reformular seus conhecimentos no ‘aqui e agora’ do presente. Caso cuidemos bem deste, o futuro dará conta de si mesmo.

Referências bibliográficas:

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Harvard: Harvard University Press, 2003.

DA SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DELEUZE, G. *Os intelectuais e o poder: conversa entre M. Foucault e Gilles Deleuze*. In: Foucault, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

_____. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2006.

HALL, S. *The Question of Cultural Identity*. In: Hall, S.; Held, D.; McGrew, A. eds, *Modernity and Its Futures*. Cambridge: Polity Press, 1992.

LEWIS, M. *The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward*. London: Heinle, 2008.

LOPES, L. P. M. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 49-56.

WARSCHAUER, M. *Learning, change, and power: competing frames of technology and literacy*. In J. Coiro; M. Knobel; C. Lankshear; D. J. Leu (Eds.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

WENGER, E.; SNYDER, W. *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. Harvard Business Review. Disponível em: <http://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier/ar/1>.

“But I haven’t learnt English that way”: (mis) adventures of a gamer in a foreign language

Abstract: This article analyzes the relationship between the practice of playing video games on-line and the learning and developing of skills in a second language (English) by a fourteen-year-old student. Having as a starting point a conception of Applied Linguistics that favors the solution of empirical problems and that takes into account the perspective of the participants involved, I analyze how situated social practices can have a direct influence in second language learning and how traditional forms of teaching and assessment can enter in conflict with these practices. I draw upon the pioneer work of James Gee in game studies as well as the theory of Mark Warschauer concerning digital literacies, aiming at a deeper understanding of issues such as identity and personal interest in relation to language learning.

Key words: Learning. Digital Literacies. Identity. Second Language Teaching. Video games.

Recebido em: 21/09/2013.

Aprovado em: 10/12/2013.