

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**ANTÔNIO JORGE PORTELA MARQUES-RIBEIRO**

**PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DE DISCURSO VIDEOGAME**

**Teresina  
2007**

**ANTÓNIO JORGE PORTELA MARQUES-RIBEIRO**

**PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DE DISCURSO VIDEOGAME**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Estudos de Linguagem, à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Orientador: Professor Dr. Francisco Alves Filho

**Teresina  
2007**

M357p Marques-Ribeiro, António Jorge Portela.  
Práticas de leitura do gênero de discurso videogame / António Jorge  
Portela Marques-Ribeiro. – Teresina, 2007.  
171f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2007.

1. Gênero do discurso - Videogame. 2. Videogame - Leitura. I. Título.

CDD: 410  
CDU: 81:794.85

**ANTÔNIO JORGE PORTELA MARQUES-RIBEIRO**

**PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO DE DISCURSO VIDEOGAME**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Estudos de Linguagem, à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida universidade.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

**Banca Examinadora:**

---

**Professor Doutor Francisco Alves Filho**  
Orientador – (CCHL/UFPI)

---

**Prof<sup>a</sup>. Doutora Germaine Elshout de Aguiar**  
Examinador externo – (CCE/UFPI)

---

**Prof<sup>a</sup>. Doutora Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa**  
Examinador interno – (CCHL/UFPI)

**Dedico** este trabalho à minha esposa, ***Fabíola***, pelo amor que me tem dedicado ao longo de todos estes vinte (20) maravilhosos anos, e, em especial, pela paciência demonstrada nestes três últimos.

**Agradeco**, primeiramente, a **Deus**, fonte de toda a bênção;

À **CAPES**, pelo apoio, através da bolsa de mestrado;

À minha esposa **Fabiola** e aos meus filhos, **David** e **Esther**, pelo apoio emocional, logístico e operacional;

Ao professor doutor e irmão **Josenir Alcântara de Oliveira**, que me ensinou a acreditar em mim mesmo;

À professora doutora **Isabel Maria Brasil Gadelha**, minha primeira orientadora, a quem devo boa parte da bibliografia utilizada neste trabalho;

Ao professor doutor **Francisco Alves Filho**, orientador e amigo, pela segurança e firmeza com que conduziu minha pesquisa e pela paciência em esperar pelos frutos;

Aos demais professores doutores do curso, em especial, àqueles com quem tive o privilégio de estar em sala de aula: **Gerson Albuquerque de Araújo Neto**, **Laerte Magalhães** e **Maria Auxiliadora Ferreira Lima**;

À professora doutora **Ana Maria Koch**, conterrânea dos pagos do sul, que me iniciou nas modernas técnicas do fichamento digital, indispensáveis à pesquisa moderna;

À **Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC**, pelo pleno acesso às *Referências Curriculares*, ainda em fase de elaboração;

À doutora **Lusani**, minha terapeuta e amiga, que ajudou a resgatar a minha autoconfiança quando eu mais precisava dela, restituindo-me o equilíbrio emocional necessário;

À Banca de Qualificação, prof. Dr. **Francisco Alves Filho** e às prof<sup>as</sup>. Dr.<sup>as</sup> **Catarina de Sena S. M. da Costa** e **Germaine Elshout de Aguiar**, pelas sugestões e estímulo;

Aos meus colegas de turma, **Orisvaldo**, **Rose Mary**, **Benvindo**, **Aílton**, **Jesiane** e *last but not least* **Roselany**, pelo companheirismo, sugestões, materiais partilhados, além da amizade e incentivo nos momentos de desânimo;

À amiga **Janice**, pelo cafezinho amigo e conversas agradáveis e estimulantes;

Aos amigos **Helemar** e **Joseler**, profissionais da área dos videogames, que me disponibilizaram o seu tempo; e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa.

O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincidem com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa lingüisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles.

*Mikhail Bakhtin*

## RESUMO

A indústria dos videogames tem crescido muito em importância econômica, política e cultural em todo mundo nos últimos anos. Grandes desenvolvimentos tecnológicos têm sido realizados nessa área, que é considerada estratégica por muitos países. Apesar de toda a relevância cultural, econômica e tecnológica dos jogos eletrônicos, poucas pesquisas têm sido feitas em relação a esse tema no nosso país, tanto do ponto de vista lingüístico quanto pedagógico. Este trabalho investiga a prática de leitura do gênero de discurso videogame por parte dos jogadores quando da leitura e interpretação dos enunciados verbais escritos em inglês presentes nos videogames que eles jogam e analisa o modo como eles interagem com esses *games*, uma vez que o conhecimento da maioria deles da Língua Inglesa é quase nulo ou pelo menos bastante incipiente. Apesar da ampla pesquisa bibliográfica realizada, verificou-se que os trabalhos são escassos nessa área e, especialmente no Brasil, não foi constatada a existência de nenhuma pesquisa que tratasse especificamente da questão da leitura em Língua Inglesa relacionada ao gênero de discurso videogame. A fundamentação teórica desta dissertação é a teoria dos gêneros do discurso, desenvolvida originalmente por Bakhtin, com especial ênfase na teoria dos enunciados concretos, como meio de explicar o que acontece quando os jogadores são confrontados com os enunciados verbais escritos em LI na tela do computador. O *corpus* foi colhido junto aos alunos da rede pública de ensino, através da utilização de entrevistas e questionários semi-estruturados em LAN-houses, visando entender como os eles processavam os referidos enunciados e também através de uma pesquisa preliminar junto a duas escolas públicas estaduais, que motivou a escolha do videogame a ser analisado, o *GTA – Vice City*. Foram analisadas tanto a constituição quanto o funcionamento do referido jogo, com o propósito de entender o êxito dos jogadores na leitura e interpretação desses enunciados. Os resultados demonstraram uma grande discrepância entre o conceito de leitura vigente na escola e a prática social situada de leitura dos jogadores. Acreditamos que este trabalho possa contribuir de maneira positiva para uma melhor compreensão das práticas de leitura, de modo geral, e para uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira, em particular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros do discurso. Videogame. Língua Inglesa. Letramento. Leitura.

## ABSTRACT

The videogames' industry has been growing in cultural, political and economical importance all over the world in the last few years. Great technological developments have been achieved in this area, which is viewed as strategic by many countries. In spite of all the technological, economical and cultural relevance of the electronic games, little research has been done on this theme in our country, either from the linguistic and the pedagogical point of view. This work investigates the reading practice of the speech genre videogame by the players in relation to the reading and interpretation of the written verbal enunciations in the videogames they play and analyses the way they interact with these games, since the knowledge of the vast majority of them of the English language is null or at least quite incipient. Although a vast bibliographic research has been executed, it has been noticed that there are few works on this area, and, especially in Brazil, no research has been found covering specifically the problem of reading in English related to the speech genre videogame. The methodology used in this dissertation is that of the speech genre theory developed originally by Bakhtin, with special emphasis on some aspects of the concrete enunciation theory as a mean of explaining what happens when the players are confronted with the written verbal enunciation in English on the computer' screen. The *corpus* was collected from public school students using semi-structured interviews and questionnaires in LAN-houses, in an attempt to understand how they processed the mentioned enunciations and also through a preliminary research conducted in two state schools, which motivated the choice of the videogame analyzed, the *GTA – Vice City*. It was analyzed the constitution and the functioning of the above mentioned game, in order to understand the success of the game players in both the reading and understanding of the enunciations. The results have shown a great disparity between the concept of reading fostered by the school and the situated social reading practice of videogame players. We believe that this work can contribute in a positive way to a better understanding of the reading practices, in general, and to a reflection about the process of teaching and learning reading in a foreign language, in particular.

**KEYWORDS:** Speech genres. Videogame. English Language. Literacy. Reading.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	p.
<b>GRÁFICOS</b>	
Gráfico 1	Área de atuação da indústria brasileira de VG. . . . . 27
Gráfico 2	Porcentagem de alunos por sexo. . . . . 51
Gráfico 3	Porcentagem de jogadores de videogames. . . . . 52
Gráfico 4	Percentual de jogadores por sexo. . . . . 52
Gráfico 5	Relação VG <i>versus</i> Internet <i>versus</i> e-mail. . . . . 53
Gráfico 6	Contextos de utilização da LI fora da sala de aula. . . . . 54
Gráfico 7	Relação entre texto e enunciado, língua e discurso. . . . . 73
Gráfico 8	Transmutação dos jogos e brincadeiras para a esfera digital. 82
Gráfico 9	Relação entre as seqüências textuais nos três tipos de VG. . 112
Gráfico 10	Ciclo interativo na prática dos jogos eletrônicos. . . . . 114
<b>FIGURAS</b>	
Figura 1	Amostra de algumas das caixas de diálogo do <i>TopGear2</i> . . . 38
Figura 2	Amostra de algumas cenas do <i>SuperMarioWorld</i> . . . . . 38
Figura 3	Amostra das caixas de diálogo iniciais do VG <i>Lagoon</i> . . . . . 40
Figura 4	Amostra das caixas de diálogo do VG <i>GTA – Vice City</i> . . . . . 41
Figura 5	Amostra de cenas do VG <i>Warcraft III: Frozen Throne</i> . . . . . 42
Figura 6	Um exemplo da expressividade do enunciado. . . . . 72
Figura 7	O novo enunciado e a atitude responsiva ativa. . . . . 72
Figura 8	Duas diferentes ações e um mesmo comando RSHIFT. . . . . 103
Figura 9	Seis instâncias de uso de adjetivos. . . . . 104
Figura 10	Esquema de tela do GTA – Vice City. . . . . 108
Figura 11	Exemplo A do esquema de tela do GTA – Vice City. . . . . 109
Figura 12	Exemplo B do esquema de tela do GTA – Vice City. . . . . 111
Figura 13	A alternância dos sujeitos falantes. . . . . 115
Figura 14	A conclusividade em relação ao tratamento exaustivo. . . . . 116
Figura 15	A conclusividade em relação ao intuito discursivo. . . . . 117
Figura 16	A conclusividade em relação ao acabamento específico. . . . 118
Figura 17	A expressividade do enunciado. . . . . 119

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELAS</b>		p.
Tabela 1	Exemplos de <i>paidea</i> e <i>ludus</i> . . . . .	33
Tabela 2	Classificação dos VG de Berens e Howard. . . . .	35
Tabela 3	Tipologia dos VG pelo prisma lingüístico. . . . .	43
Tabela 4	Diferenças entre um sistema fechado e um sistema aberto. .	46
Tabela 5	Os dois tipos de interação segundo suas dimensões. . . . .	49
Tabela 6	As duas concepções de língua e linguagem “tradicionais”. . .	59
Tabela 7	Gêneros textuais emergentes e suas contrapartes. . . . .	81
Tabela 8	Alunos do 3º e 4º ciclos matriculados na rede municipal. . . .	84
Tabela 9	Alunos do 3º e 4º ciclos matriculados na rede estadual. . . . .	85

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CMC	Computer mediated communication
ID	Inclusão digital
IS	Inclusão social
LAN-house	Local access network house
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
LM	Língua materna
MMORPG	Massive multiplayer online role playing game
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SI	Sociedade da Informação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
VG	Videogame(s)

## SUMÁRIO

		p.
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: <i>START GAME</i></b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>O VIDEOGAME COMO ESCRITURA DO FUTURO</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Os videogames</b> .....	<b>23</b>
2.1.1	Uma indústria crescente .....	24
2.1.2	Uma definição funcional .....	25
2.1.3	Uma breve história dos VG .....	28
2.1.4	Uma tipologia dos jogos .....	30
2.1.5	Uma tipologia dos VG .....	34
2.1.6	Uma interação reativa .....	44
<b>2.2</b>	<b>E os jogadores</b> .....	<b>50</b>
2.2.1	Uma pesquisa preliminar .....	51
<b>2.3</b>	<b>Próxima fase</b> .....	<b>55</b>
<b>3</b>	<b>O VIDEOGAME COMO GÊNERO DO DISCURSO</b> .....	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>A teoria dos gêneros</b> .....	<b>57</b>
3.1.1	Bakhtin e as três concepções da língua .....	58
3.1.2	Bakhtin e a definição de gênero do discurso .....	64
3.1.3	O enunciado concreto e suas características .....	66
3.1.4	Os gêneros do discurso e suas dimensões constitutivas .....	75
3.1.5	Algumas questões prementes .....	78
<b>3.2</b>	<b>E o ensino de língua inglesa</b> .....	<b>83</b>
3.2.1	As orientações oficiais para o ensino de LI na rede pública .....	84
3.2.2	As condições reais de aprendizagem de LI na rede pública .....	88
<b>3.3</b>	<b>Próxima fase</b> .....	<b>91</b>

<b>4</b>	<b>O VIDEOGAME COMO OBJETO DE ANÁLISE.</b> . . . . .	<b>92</b>
<b>4.1</b>	<b>A metodologia.</b> . . . . .	<b>92</b>
4.1.1	Definição dos sujeitos da pesquisa e das instituições. . . . .	95
4.1.2	Pesquisa preliminar e entrevistas com os alunos e professores. . . . .	97
<b>4.2</b>	<b>E a análise.</b> . . . . .	<b>98</b>
4.2.1	Análise da constituição do gênero videogame. . . . .	98
4.2.2	Análise do funcionamento do gênero videogame. . . . .	113
<b>4.3</b>	<b>Próxima fase.</b> . . . . .	<b>120</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO: GAME OVER.</b> . . . . .	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS.</b> . . . . .	<b>127</b>
	<b>APÊNDICES.</b> . . . . .	<b>132</b>
	APÊNDICE A – Relação dos VG mais populares em Teresina. . . . .	133
	APÊNDICE B – Relação dos videogames mais populares nos EUA, Europa e Japão de acordo com o <i>site www.baixaki</i> . . . . .	135
	APÊNDICE C – Modelo da pesquisa preliminar efetuada em sala de aula com alunos do 3º e 4º ciclos do EF da rede pública estadual. . . . .	137
	APÊNDICE D – Modelo da entrevista individual realizada com os professores de Inglês do EF da rede pública estadual. . . . .	139
	APÊNDICE E – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da 5ª série da UE Joca Vieira. . . . .	141
	APÊNDICE F – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da 6ª série da UE Joca Vieira. . . . .	143
	APÊNDICE G – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da 7ª série da UE Joca Vieira. . . . .	145
	APÊNDICE H – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da 8ª série da UE Joca Vieira. . . . .	147
	APÊNDICE I – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da 5ª série da UE Professor Darcy Araújo. . . . .	149
	APÊNDICE J – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da 6ª série da UE Professor Darcy Araújo. . . . .	151
	APÊNDICE L – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da 7ª e 8ª série da UE Professor Darcy Araújo. . . . .	153
	APÊNDICE M – Modelo da ficha de entrevista nas <i>LAN-houses</i> . . . . .	155
	APÊNDICE N – Relação de 110 enunciados do <i>GTA – Vice City</i> . . . . .	157
	APÊNDICE O – Descrição icônica da 1ª fase do jogo. . . . .	161
	APÊNDICE P – Respostas coletadas através da pesquisa preliminar. . . . .	170

## 1 INTRODUÇÃO: *START GAME*

Aproximando-se o comandante, apoderou-se de Paulo e ordenou que fosse acorrentado com duas cadeias, perguntando quem era e o que havia feito. Na multidão, uns gritavam de um modo; outros, de outro; não podendo ele, porém, saber a verdade por causa do tumulto, ordenou que Paulo fosse recolhido à fortaleza. Ao chegar às escadas, foi preciso que os soldados o carregassem, por causa da violência da multidão, pois a massa de povo o seguia gritando: Mata-o! E, quando Paulo ia sendo recolhido à fortaleza, disse ao comandante: É-me permitido dizer-te alguma coisa? Respondeu ele: **Sabes o grego?**<sup>1</sup> (grifo nosso).

A epígrafe escolhida para esta introdução ilustra, de um modo bastante vívido, a importância social que sempre foi atribuída ao falante de uma língua estrangeira, especialmente se ela for hegemônica, e conseqüentemente, de prestígio. No episódio narrado no Novo Testamento, no livro dos Atos dos Apóstolos, Paulo é preso por um comandante romano, durante um tumulto incitado pelos líderes judeus em reação à pregação do apóstolo. Os romanos, que exerciam, no primeiro século da era cristã, o domínio político, militar e econômico da Palestina, desprezavam os judeus acima de quaisquer outros povos, tendo-os como atrasados, ignorantes e fanáticos, por razão de suas intermináveis discussões e contendas religiosas, que a eles, um povo essencialmente pragmático e objetivo, lhes parecia a mais consumada perda de tempo.

Pode-se facilmente, dentro deste quadro, imaginar a má-vontade do oficial romano para com o seu prisioneiro, e a sua surpresa, quando este, em “bom” grego<sup>2</sup> (LASOR, 1998, p.4), lhe dirige a palavra. O status e o tratamento dado a Paulo mudam imediatamente, em virtude dos seus conhecimentos da língua grega, ainda hegemônica e de prestígio no mundo romano. Na mesma seqüência de eventos, quando o apóstolo revela sua cidadania romana, o seu status cresce ainda mais, sugerindo que, já no mundo antigo, *língua e cidadania* andavam juntas.

---

<sup>1</sup> Livro dos Atos dos Apóstolos, cap. 21, versículos 33-37, versão Almeida Revista e Atualizada, 1999.

<sup>2</sup> A análise do grego das Epístolas Paulinas nos revela um homem culto, refinado, e com grande domínio, não apenas das estruturas morfosintáticas da língua, mas também dos seus mecanismos retóricos. O grego de Paulo, segundo Lasor, é o que um helênico instruído usaria, o koinê vernacular.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Língua Estrangeira (LE), logo nas suas considerações preliminares (1998, p.19), entendam, muito acertadamente a nosso ver, que “a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso”, que “isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso<sup>3</sup> via Língua Estrangeira”, e também que “essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira”, o fato é que a atual prática pedagógica, no que diz respeito ao ensino de LE, está ainda muito longe de alcançar esse propósito, a crer no resultado de recentes pesquisas sobre a realidade da escola pública brasileira.

É compreensível que muito desses saberes ainda se encontrem encerrados nas nossas modernas torres de marfim, quase que inacessíveis à grande maioria dos professores que, efetivamente, estão à frente do processo pedagógico, e, como consequência, muito pouco do que é preconizado nos PCN seja colocado em prática. Para isso contribui, e muito, o fato de o governo federal, nas suas determinações para as LDB, sugerir linhas de ação que contradizem frontalmente o que é dito nos PCN para LE, ou seja, enquanto que este documento privilegia as mais recentes práticas pedagógicas baseadas no estudo de gêneros, aquele diz exatamente o contrário, incentivando as velhas práticas educacionais baseadas no ensino da gramática-tradução. Não bastasse isso, a criação de mais uma série para o Ensino Fundamental (EF), que a partir de 2007 passa a ter nove anos, justificada pelo presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, por uma suposta deficiência cultural<sup>4</sup> do aluno das camadas populares, mostra que, apesar de todos os estudos já realizados e publicados nessa área, e que desmistificam essa suposta deficiência, a ideologia da deficiência cultural e/ou lingüística ainda se faz bem presente, inclusive nos mais altos escalões do governo.

---

<sup>3</sup> Segundo os PCN para Língua Estrangeira (1998, p.19), “a construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas”.

<sup>4</sup> A ideologia da deficiência cultural explica o fracasso escolar do aluno das camadas populares como fruto da falta de cultura do meio em que ele vive. Embora essa explicação não tenha sustentação científica, ainda é freqüente no meio pedagógico. Para uma discussão mais detalhada desse fenômeno, ver Soares (2005).

Criticar a situação da rede pública de ensino, ou mesmo tentar apontar os principais obstáculos a serem vencidos, dentro da miríade de problemas que se põem ao educador brasileiro, além de se constituir em um lugar comum, chega quase a ser contraproducente, pois a necessidade maior hoje é de soluções práticas, e não de críticas desgastadas pelo uso (apesar dessas críticas, infelizmente, permanecerem pertinentes e necessárias). Não obstante, é um fato inegável que, se a realidade da escola pública em geral é lastimável, com suas salas superlotadas, falta de material didático apropriado, seja na forma de livros, seja na forma de equipamentos modernos, de bibliotecas, professores mal remunerados e com preparo insuficiente, além das más condições de conservação e utilização dos prédios públicos, no que diz respeito ao ensino de LE, nomeadamente de Língua Inglesa (LI), então, o quadro se torna absolutamente caótico.

O aluno da rede pública de ensino de Teresina, tanto municipal quanto estadual, termina o EF sem a competência lingüística mínima necessária em LE para um bom desempenho escolar na continuação dos seus estudos no Ensino Médio (EM), o que compromete o seu ingresso na Universidade, e, assim, contribui para um maior grau de exclusão sócio-econômica do referido aluno. Como bem observou Aguiar (2000, p.2), em um dos estudos pioneiros realizados diretamente dentro da realidade das redes privada e pública estadual de Teresina, “verificou-se que os alunos das escolas, ao terminarem o ensino médio, não desenvolviam satisfatoriamente nenhuma das quatro habilidades lingüísticas, (...), sendo que a situação na rede pública é particularmente grave”.

Discorrer sobre a importância do conhecimento da língua inglesa (LI) no mundo atual (apesar dos atuais questionamentos quanto à sua hegemonia<sup>5</sup>) é incorrer numa aparente platitudo, mas, ainda assim, gostaríamos de elencar quatro das principais razões, que, a nosso ver, justificam uma retomada e um aprofundamento do estudo da questão ensino-aprendizagem da LI no contexto da escola pública teresinense, principalmente em relação ao ensino de leitura, habilidade essa que é enfatizada pelos PCN como a mais importante dentro do contexto sócio-cultural dos nossos alunos:

---

<sup>5</sup> Embora essa discussão seja pertinente e interessante, não entraremos no mérito dessa questão nesta pesquisa.

- 1) Como os últimos avanços técnico-científicos são, geralmente, escritos em inglês, o domínio (pelo menos da habilidade da leitura<sup>6</sup>) dessa língua agiliza a aquisição desse conhecimento;
- 2) Sendo a língua mais usada nos documentos dos intercâmbios comerciais internacionais, a compreensão – no mínimo – da Língua Inglesa, torna-se indispensável na realização dessas atividades;
- 3) Dado que muitas obras literárias de línguas diversas são traduzidas primeiramente para o inglês, a compreensão dessa língua assegura um acesso a um número maior de bens artísticos e culturais;
- 4) Retomando-se os três tópicos acima, percebe-se que há um fio condutor entre eles, que é o fato de o domínio da leitura em LI já ser, no mínimo, um dos meios que podem vir a garantir ao estudante brasileiro uma melhor inclusão sócio-econômica.

O surgimento do problema a ser investigado é, no mínimo, curioso, uma vez que apesar de gostar de jogar videogames, nunca pensei em tê-los como tema de um trabalho acadêmico. Tendo nascido em 1960, considero a minha geração a pioneira dos videogames (doravante VG) no Brasil, pois foi na década de 70 que surgiram os primeiros fliperamas e aos 12 anos de idade, eu e meus amigos éramos assíduos freqüentadores dos estabelecimentos do gênero, para grande preocupação e desgosto de nossos pais. Cresci vivenciando a transformação dos primeiros videogames em jogos cada vez mais sofisticados, com mais recursos e resolução gráfica cada vez melhor e não apenas continuei gostando dos VG como ensinei meu filho a jogá-los, passando muitas tardes agradáveis entretidos os dois no universo dos jogos eletrônicos (esta bucólica parceria pai e filho desfez-se quando ele completou dez anos, data a partir da qual eu não consegui mais vencê-lo).

---

<sup>6</sup> Embora a questão de restringir o ensino de LE apenas à habilidade de leitura seja alvo de muitas controvérsias, os PCN para LE (1998, p. 21), reconhecendo que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades, justificam o foco na leitura pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. Essa posição é sustentada por muitos autores, entre eles Anderson (1999) que começa seu livro sobre leitura dizendo que “a leitura é uma habilidade essencial para os estudantes de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua; (...) para muitos, **a leitura é a habilidade mais importante a ser dominada** (“*reading is an essential skill for English as second/foreign language students; [...] for many, reading is the most important skill to master*”).

Quando da preparação do projeto para o ingresso no programa do Mestrado em Letras da UFPI, em 2005, a questão que mais me preocupava, devido aos meus vinte anos de prática de sala de aula de ensino de língua inglesa, era a da deficiência do ensino de inglês, tanto na rede privada quanto na pública. Considerava (e ainda considero) inadmissível que depois de onze anos de ensino de inglês, na rede privada, e de sete anos de ensino na rede pública, os alunos não sejam capazes de se expressar ou sequer entender textos simples na língua-alvo. Como estava a par das recomendações dos PCN para LE, que fosse ensinada aos alunos, pelo menos, a habilidade da leitura, escolhi essa área para aprofundar as minhas pesquisas. Hoje vejo, com mais clareza, que dentro de mim conflitavam o pedagogo e o lingüista, e acredito que, um mestrado em educação teria estado mais em conformidade com a minha formação, temperamento e com minha prática didático-pedagógica.

Dessa luta resultou um dissertação que, em alguns momentos, chega a parecer um pouco difusa demais, para um trabalho acadêmico *comme il faut*, pois o professor em mim estava sempre tentando “ver” as aplicações práticas das teorias lingüísticas, procurando “criar” materiais que pudessem facilitar o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), buscando maneiras de sanar as deficiências desse ensino dito “tradicional”. Incomodava-me particularmente a falta de material didático para o ensino de LI na rede pública de Teresina, dado que o governo facultava livros para todas as demais matérias da grade curricular, com a exceção inexplicável do ensino de LE. Esse problema focou meus esforços, num primeiro momento, na questão da produção e testagem de um material didático adequado para o Ensino Fundamental da rede pública de Teresina.

Conduzido pela professora Doutora Isabel Maria Brasil Gadelha, minha primeira orientadora, que mais tarde se desligou do programa do mestrado, adquiri uma extensa e atualizada bibliografia na área de Lingüística Textual, com especial referência às questões concernentes à leitura. Já bem adentrado nos recônditos da Lingüística Textual, vimo-nos subitamente orfanados de nossa mestra, minha dissertação e eu. Felizmente, em tempo recorde, fomos adotados pelo professor Doutor Francisco Alves Filho, da área de Análise de Gêneros Textuais, que reorientou nossa dissertação e nosso foco de estudos.

Foi através dele que travei contato com a obra do russo Mikhail Bakhtin e com os modernos desdobramentos da Análise de Gêneros e que mudei o foco da minha dissertação, da produção de materiais que permitissem um melhor aprendizado da leitura em LI para a busca de critérios que orientassem a escolha, por parte do professor da escola pública, dos gêneros textuais mais apropriados em sala de aula. Como resultado dessa primeira reflexão, comecei a analisar músicas, diálogos, livros-texto tradicionais, e videogames. Foi nesse momento que o meu orientador instruiu-me a concentrar os meus esforços na questão dos videogames, antevendo ali um profícuo campo de estudo. Confesso que, inicialmente, resisti à sugestão dele, por achar o foco muito limitado e limitante, mas com firmeza e paciência ele continuou insistindo e, para minha satisfação e alento, o campo sugerido revelou-se um *brave new world*, um admirável mundo novo de conhecimentos e perspectivas, tanto para práticas educacionais quanto inclusivas.

Esses embates entre o professor e o lingüista, esses percursos múltiplos, esse ir e vir cotejando as diversas teorias, que inicialmente pareceu-me uma desvantagem, um ponto negativo na busca da excelência acadêmica, conforme adentrava o pensamento eminentemente dialógico de Bakhtin e me apoderava dele, se converteram numa vantagem, em um ponto positivo, por permitir entender que, mais importante do que atingir uma determinada maestria em uma certa área do conhecimento humano, é por as teorias em contato umas com as outras, promover o diálogo entre os diferentes saberes complementares, com vistas a se obter, no dizer de Boal, não um bom resultado, mas uma boa discussão.

O nosso problema passou a ser, então, entender como os alunos da rede pública (nomeadamente os da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, que são as séries em que se inicia o ensino de língua inglesa) conseguem jogar videogames cujos comandos são totalmente em inglês (língua que mal começaram a estudar e da qual têm um domínio insuficiente) e executar com sucesso esses comandos, progredindo através das diversas fases do jogo até a sua conclusão. Como, a partir dessa altura deste trabalho, o que passou a me motivar foi o desejo de investigar (e entender) os processos de leitura utilizados por esses alunos, quando da leitura e interpretação nos enunciados verbais escritos em inglês presentes nos VG que eles jogam, apesar do incipiente conhecimento da língua, acabei traçando dois percursos bibliográficos distintos.

Em um deles, procuro entender a constituição e a circulação social do gênero videogame a partir da obra seminal de Bakhtin (1981, 1992, 1997), além de outros, como Bhatia (1993), Swales (1990), Bazerman (2005, 2006), Marcuschi (2005a, 2005b, 2005c, 2005d), Rojo (2005a, 2005b), Bonini (2005), Meurer (2000) e Alves Filho (2005), entre tantos outros. Um segundo percurso foi elaborado estudando textos que tentavam dar conta das diversas teorias sobre os processos de leitura, nomeadamente a leitura em Língua Estrangeira (LE), partindo de autores como Carrel (1988), Eskey (1988), Goodman (1988), Hutchinson (1986), Lightbrown (1999), Lynch (1996), Nuttall (1982), Rumelhart (1980), Smith (1994, 1997), e Widdowson (1978, 1990, 2003), também dentre uma miríade de outros autores. Em um determinado ponto da pesquisa, o segundo percurso foi abandonado, por percebermos que as teorias de leitura da Lingüística Textual não dariam conta da explicação do fenômeno estudado.

Apesar do grande número de obras consultadas a respeito das áreas citadas, percebeu-se que, na área do ensino de línguas estrangeiras, os trabalhos são escassos e, particularmente no Piauí, não tem sido realizado nenhum que tratasse especificamente do problema constatado, ou seja, da imbricação entre gêneros, leitura em língua inglesa e videogames.

O corpus foi então selecionado a partir de uma pesquisa preliminar, de uma pesquisa sistemática e de uma pesquisa assistemática. A pesquisa preliminar, realizada junto a duas escolas estaduais, com 579 alunos e sete professores, serviu para estabelecer alguns parâmetros, inclusive para a escolha do VG a ser analisado. A pesquisa assistemática consistiu da seleção dos 110 enunciados verbais e 64 quadros do jogo a serem analisados e por fim, a pesquisa sistemática, que envolveu 30 entrevistas com os sujeitos nas LAN-houses, durante o período de alguns meses.

O objetivo geral era analisar e entender como os jogadores de VG compreendem os enunciados dos VG e responde a eles. Os objetivos específicos eram: definir o que é um VG, pesquisar qual o envolvimento dos alunos do EF com o universo dos games, caracterizar o tipo de interação que ocorre, definir se o VG é um gênero, um suporte de gêneros ou um hipergênero, estabelecer que tipo de texto os VG apresentam, se é um hipertexto e analisar a constituição e o funcionamento do gênero, sendo essas as nossas perguntas norteadoras.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, a saber: O capítulo 1, “Introdução: *Start Game*”, introdutório, descreve a natureza desta pesquisa, os fatos que deram origem a esta problematização específica, a justificativa da relevância desta pesquisa, sua fundamentação teórica, a metodologia empregada e o corpus, e a minha trajetória pessoal que me trouxe até aqui.

O capítulo 2, “O VG como escritura do futuro”, descreve a grande importância econômica e cultural da indústria dos videogames, estabelece uma definição funcional para o nosso objeto de estudo, relata resumidamente a história do surgimento dos videogames, propõe uma tipologia e tenta analisar que tipo de interação ocorre durante uma partida de videogame. Ainda nesse capítulo são tabulados alguns dados relativos a uma pesquisa preliminar realizada junto a duas escolas da rede estadual de Teresina, com o propósito de embasar empiricamente a crença de que a prática social do videogame está largamente difundida entre os alunos da rede pública, ou seja, que o VG faz parte integrante da vida deles. As perguntas norteadoras deste capítulo são: “o que é um videogame?”, “quais as bases para uma tipologia?”, “que tipo de interação eles oferecem?”, e, “os alunos da rede pública realmente têm acesso a esses jogos eletrônicos?”. No encerramento de cada capítulo tentamos sumarizar as possíveis respostas às questões norteadoras.

O capítulo 3, “O VG como gênero”, analisa, dentro da perspectiva bakhtiniana, alguns conceitos importantes da teoria dos gêneros, em especial a teoria do enunciado concreto, com o propósito precípua de discutir se os videogames podem ou não ser caracterizados como um gênero, e, em caso afirmativo, se é um gênero emergente, um hipergênero ou um suporte de gêneros, e qual o tipo de texto que ele oferece ao seu leitor. Na segunda parte desse capítulo é discutida brevemente a disparidade entre o que os PCN preconizam para o ensino de leitura em LE e as condições reais do ensino-aprendizado de línguas na rede pública de Teresina.

E, finalmente, o capítulo 4, “O VG como objeto de análise”, descreve a metodologia utilizada, os sujeitos e instituições da pesquisa, o *corpus*, e analisa as práticas de leitura do gênero de discurso videogame, que constitui o nosso objetivo geral, que é analisar como se processa a leitura dos enunciados verbais em inglês presentes nos VG, por parte dos alunos da rede pública de ensino de Teresina, os quais possuem apenas um conhecimento incipiente da língua.

Pretende-se, com este trabalho, desenvolver uma reflexão que contribua de maneira efetiva em mudanças que oportunizem a melhoria dos resultados do ensino de língua inglesa tanto na rede pública quanto na privada.

Ao que parece, enfrenta-se ainda um certo preconceito, em relação aos VG, tanto da parte dos pais, quanto da parte dos professores e demais autoridades pedagógicas. Esperamos que este trabalho venha a contribuir, de forma positiva, para um melhor entendimento dos processos de leitura em língua estrangeira.

## 2 O VIDEOGAME COMO ESCRITURA DO FUTURO

(...) os videogames oferecem os modelos cognitivos a explorar. Eles simulam terrenos de aventuras, universos imaginários. Certo, trata-se de puro divertimento. Mas como não pode ser tocado pela coincidência dos extremos: o pesquisador que faz proliferar os cenários, explorando modelos numéricos (digitais), e a criança que joga um videogame experimentam, ambos, **a escritura do futuro**, a linguagem das imagens interativas, a ideografia dinâmica que permitirá simular os mundos. (grifo nosso)

*Pierre Lèvy*

### 2.1 Os videogames

Embora, como Lèvy acertadamente diz, trate-se de puro divertimento, dificilmente pode-se restringir os videogames a apenas isso. Desde a sua gênese, há um imbricamento inequívoco entre tecnologia, entretenimento e comércio, no que diz respeito aos videogames. Essa atividade aparentemente infantil envolve uma indústria de bilhões de dólares, faz uso dos mais recentes avanços da ciência da informática e seduz milhões de pessoas ao redor do globo. Estes argumentos, por si só, já bastariam para justificar um estudo mais aprofundado deste evento comunicativo da esfera das atividades humanas. Mas, além disso, as recentes pesquisas sobre as aplicações pedagógicas da análise de gêneros ao processo ensino-aprendizagem de línguas, tanto maternas como estrangeiras, tornam ainda mais premente a necessidade da lingüística aplicada ao ensino de língua inglesa se debruçar sobre este assunto, de pesquisar-se o que Lèvy chama de “a escritura do futuro, a linguagem das imagens interativas, a ideografia dinâmica”.

Neste capítulo esboçar-se-á um breve panorama da história dos videogames, com especial referência à importância sócio-econômica desta indústria. Tentar-se-á, também, discutir uma tipologia para os videogames (VG) e analisar o tipo de interação que ocorre. Alguns dados de uma pesquisa preliminar realizada junto a duas escolas estaduais serão tabulados, para melhor compreensão do envolvimento dos alunos do 3º e 4º ciclos do EF da rede pública de Teresina com os VG.

### 2.1.1 Uma indústria crescente

Na cerimônia de abertura da EGS<sup>7</sup> (*Electronic Game Show*), realizada entre 19 e 21 de novembro de 2004, o Ministro Gilberto Gil chamou a atenção, durante o seu discurso, para a importância cultural e estratégica de um setor que movimentava cerca de 50 bilhões de dólares em todo o mundo. O faturamento da indústria mundial de jogos eletrônicos, que tem apenas algumas décadas, já se tornou maior do que o da bilheteria do cinema de Hollywood<sup>8</sup>, fato que tem despertado o interesse de governantes de diversos países, já que os jogos eletrônicos aliam os potenciais tecnológico, cultural e econômico em um único segmento. A Coreia do Sul, para citar apenas um exemplo, declarou que a área de jogos é prioridade para o Ministério da Cultura e Turismo. Segundo o *Korean Game Development & Promotion Institute* - KGDI, como fruto da parceria do governo com a indústria de desenvolvimento de jogos local, o mercado de jogos coreano movimentou US\$ 3,3 bilhões em 2003 e vem crescendo a uma taxa superior a 15% ao ano.

A grande fatia do mercado de jogos ainda pertence aos EUA, Europa Ocidental e Japão, mas já há alguns exemplos de países que traçaram políticas públicas para desenvolver as suas indústrias locais, como a Austrália, a Índia, a China e Cingapura, dentre vários outros. Já o mercado brasileiro de jogos eletrônicos movimentava, segundo dados de 2004, cerca de 50 milhões de dólares<sup>9</sup>, menos de 10% do seu verdadeiro potencial. A alta carga tributária aliada à pirataria são dois dos fatores que fizeram com que o Brasil perdesse a primeira posição na América Latina (há dez anos atrás) para o México, que hoje movimentava 420 milhões de dólares.

Estes dados, aparentemente mais adequados a um trabalho sobre políticas públicas do que a uma pesquisa lingüística, mostram, de forma inequívoca, a ausência, entre nós, de uma correta compreensão do potencial dessa indústria, que envolve ciência e tecnologia, indústria e comércio, cultura e letramento.

---

<sup>7</sup> A EGS, primeira feira exclusivamente voltada para jogos eletrônicos no país, teve um papel de destaque no reconhecimento, por parte do Ministério da Cultura (MinC), da importância do setor de jogos. Disponível em: <http://abragames.com.br/docs/release1.html>. Acesso em: 15 out. 2006.

<sup>8</sup> Disp. em: [http://abragames.com.br/docs/Jogos\\_escolha\\_e\\_softwares\\_livres.pdf](http://abragames.com.br/docs/Jogos_escolha_e_softwares_livres.pdf). Acesso em: 15 out. 2006.

<sup>9</sup> Disponível em: [http://abragames.com.br/docs/PD\\_Estudo\\_Preliminar.pdf](http://abragames.com.br/docs/PD_Estudo_Preliminar.pdf). Acesso em: 16 out. 2006.

### 2.1.2 Uma definição funcional

Cem anos passados da ministração dos três cursos de Lingüística Geral, por Ferdinand de Saussure, na Universidade de Genebra, que vieram a dar origem à sua justamente célebre obra póstuma *Cours de Linguistique Générale* (CLG), copilada por alguns de seus alunos, a terminologia lingüística está mais intrincada e complexa do que nunca. O grande mérito de Saussure, para Carvalho, estava no seu caráter metodológico, prolongamento da sua personalidade perfeccionista:

Para poder criar e postular suas teorias com perfeição científica, impunha-se-lhe, antes, um trabalho metodológico preliminar. Os lingüistas até então tratavam de coisas diferentes com nomes iguais e vice-versa. A ausência de uma terminologia adequada, precisa, objetiva, de alcance universal (e sabemos, desde os gregos, que só há ciência do universal), instrumento de trabalho imprescindível a qualquer ciência digna do nome, tolhia-lhe a expressão das idéias. Por exemplo, o termo língua tinha para alguns lingüistas um determinado sentido; para outros, já adquiria conotação totalmente diversa. A Lingüística ressentia-se de uma linguagem equívoca, verdadeira colcha de retalhos terminológica, e Saussure necessitava de uma linguagem unívoca, de um padrão lingüístico, de uma metalinguagem, isto é, de uma nova linguagem para expressar suas elucubrações. Sua primeira tarefa, portanto, foi "*limpar o terreno*" para poder depois trabalhar. (CARVALHO, 2003, p.26)

Do mesmo modo, um trabalho imprescindível a qualquer pesquisador, quando usa termos como *texto*, *discurso*, *gênero*, *linguagem*, ou mesmo *videogames*, é deixar claro ao que está se referindo, pois, consoante o campo de estudos em que estejam inseridos, esses termos têm significados que vão do ligeiramente diferente até ao totalmente divergente. Não deixa de ser irônico o fato de, após todo o esforço de Saussure para padronizar a então emergente ciência lingüística, hoje em dia, não obstante todos os avanços no campo da linguagem, ou exatamente por causa deles, os diversos ramos da Lingüística quando usam certos conceitos em comum, terem concepções bem divergentes, conforme o escopo teórico dos seus estudos.

Por isso mesmo, a primeira tarefa que se faz necessária é a definição do que está englobado pela expressão *videogames*. *Videogames* (ou *video games*) é uma expressão da língua inglesa que se popularizou no Brasil sob a grafia de

*videogames* ou simplesmente *games*. Embora se utilizem os termos jogos de computador, jogos eletrônicos (terminologia oficial adotada pela ABRAGAMES<sup>10</sup> – Associação Brasileira de Desenvolvedores de Jogos Eletrônicos) ou até mesmo jogos digitais, o termo mais comum, tanto em trabalhos acadêmicos quanto no dia a dia, é mesmo videogames. O termo *jogos de computador*, adequado na origem dessa tecnologia, se tornou um tanto quanto obsoleto a partir do momento em que foi possível transferir essa tecnologia para outros suportes, como por exemplo, os consoles<sup>11</sup>, os aparelhos celulares e os game boys. O termo *jogos digitais* significa basicamente o mesmo, porque os computadores, em sua essência, trabalham com informações em forma de dígitos (números). Por isso, Pereira (2005, p.16) conclui que “a palavra digital está quase sempre associada a computador e significa, num sentido mais vasto, um modo de processar, transferir ou guardar informações”.

Frasca (2001, p. 4) define o termo videogame, num sentido mais amplo, como “quaisquer formas de programas de entretenimento baseados em computador, sejam textuais ou imagéticos, usando quaisquer plataformas eletrônicas tais como computadores pessoais ou consoles e envolvendo um ou múltiplos jogadores em um ambiente físico ou de rede”<sup>12</sup>. Robertson (2004, p. 2) contra-argumenta que “os programas educacionais baseados em computadores também deveriam ser incluídos nesta definição, uma vez que os videogames não são necessariamente usados apenas para fins de recreação ou de entretenimento”<sup>13</sup>, afirmação esta que é plenamente corroborada pela pesquisa da ABRAGAMES, intitulada *A Indústria de Desenvolvimento de Jogos Eletrônicos no Brasil*<sup>14</sup>, no quesito Segmentação:

O mercado de jogos pode ser dividido em alguns nichos. Entre eles, destacam-se o de **entretenimento puro**, o de **middlewares** (ferramentas necessárias para o processo de desenvolvimento e manutenção de jogos), o de **advergames** (jogos com vocação publicitária) e o de **business games** (simulações de negócios com fim de aprendizado). (grifo nosso)

<sup>10</sup> A ABRAGAMES - Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Eletrônicos é uma entidade sem fins lucrativos que tem como principal objetivo fortalecer a indústria nacional de desenvolvimento de jogos. O seu site oficial é <http://abragames.com.br/index.html>

<sup>11</sup> Console é a unidade de controle, com um terminal através do qual o jogador se conecta à televisão, para jogar os videogames.

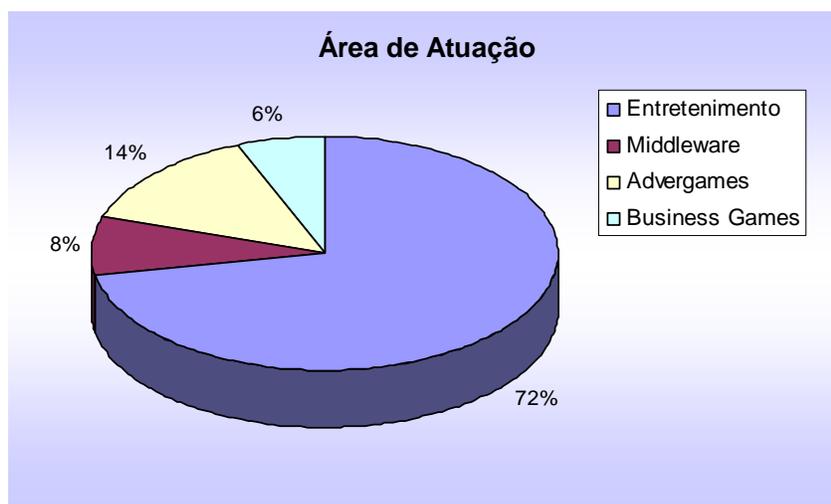
<sup>12</sup> (...) any forms of computer-based entertainment software, either textual or image-based, using any electronic platform such as personal computers or consoles and involving one or multiple players in a physical or networked environment. (todas as traduções são do autor)

<sup>13</sup> I would argue that computer-based educational software could also be included in this definition, as video games are not necessarily used in an entertainment or recreational sense alone.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://abragames.com.br/docs/PesquisaAbragames.pdf>. Acesso em: 15 out. 2006.

Ainda de acordo com os dados dessa pesquisa da ABRAGAMES, realizada em 01 de maio de 2005, a maioria das empresas ainda foca os esforços no mercado mais tradicional (entretenimento puro). Porém, vê-se um interesse crescente pelos advergames e o início de movimentação na produção de middlewares e business games. O gráfico abaixo mostra a segmentação atual do mercado brasileiro.

Gráfico 1 – Área de atuação da indústria brasileira de VG



Fonte: ABRAGAMES, 2005

Neste trabalho, seguiremos a definição de Frasca, acrescida da observação de Robertson, definindo então videogames como quaisquer formas de programas de entretenimento, educacionais e/ou comerciais baseados em computador, tanto textuais quanto imagéticos, usando quaisquer plataformas eletrônicas tais como computadores pessoais ou consoles e envolvendo um ou múltiplos jogadores em um ambiente físico ou de rede.

### 2.1.3 Uma breve história dos VG

Em meados da década de 70, na Califórnia, um grupo de jovens desenvolveu, à margem do sistema, o protótipo do primeiro computador pessoal. No local que viria, mais tarde, a ser conhecido como Silicon Valley, uma profusão de instituições científicas e universitárias, indústrias eletrônicas, movimentos hippies, contracultura e jovens talentosos deflagrou o início de uma indústria que viria a transformar o mundo. Entre algumas dessas instituições pode-se citar a Universidade de Stanford e empresas como a NASA, a Hewlett-Packard, a Atari e a Intel (LÉVY, 1993, p.43).

Steve Jobs e Steve Wozniac, nomes hoje consagrados e conhecidos mundialmente, eram apenas dois jovens que, cercados de silício e circuitos, construíam sua primeira máquina, a *blue box*, um pequeno dispositivo digital para telefonar sem pagar. De experiência em experiência, o primeiro computador pessoal foi tomando forma, e com ele a convicção de que havia um mercado de massa para esse produto. O surgimento do primeiro PC é concomitante com a criação dos primeiros videogames, fato que Lévy (*op. cit.*, p.46) deixa evidente quando diz que “em sua versão do início de 1976, o Apple 2 possibilitava duas atividades principais: programar em Basic e **jogar**” (grifo nosso). O que hoje chamamos de “a revolução da informática” havia começado, e com ela, a “era dos videogames”.

De acordo com os seus criadores, o primeiro videogame, chamado *Spacewar*, foi “a coisa ‘mais natural’ a ser criada, quando eles tiveram acesso pela primeira vez a um tubo de raios catódicos”<sup>15</sup> (LAUREL, 1993 *apud* FRASCA, 2001, p.15). Ao perguntar-se por que eles criaram um jogo, ao invés de simplesmente exibir imagens, Laurel conclui que o “interessante potencial dos computadores está não na sua habilidade de executar cálculos, mas na sua capacidade de representar ações das quais os seres humanos podem participar”<sup>16</sup>. Dos primeiros videogames, produzidos na década de 70, um dos maiores clássicos é o *Asteroids*, da Atari. O jogo consistia em um triângulo, representando uma nave espacial, flutuando num fundo preto, cercado de asteróides de diversos tamanhos, que vinham de todos os

---

<sup>15</sup> (...) the “natural” thing to create when they first had access to a CRT (cathode-ray tube) display.

<sup>16</sup> She concludes that the computers “interesting potential lay not in its ability to perform calculations but in its capacity to represent action in which the humans could participate”.

lados em direção à nave. O objetivo do jogo consistia em, movimentando-se e evitando-se as colisões através dos cursores, disparar contra os pedaços de rocha e destruí-los completamente. Um componente muito engenhoso deste jogo era o fato da nave possuir inércia, o que tornava mais realista a simulação, e também o dispositivo de “hiperespaço”, um botão que ao ser acionado numa emergência, desmaterializava a nave da sua localização e a colocava em outro setor do espaço.

Dos primeiros videogames (VG) citados acima aos modernos MMORPG – *massive multiplayer online role playing games*<sup>17</sup> um longo caminho foi percorrido. O surgimento da tecnologia da Internet abriu muitas novas possibilidades para os VG. Hoje em dia é possível ir a uma *LAN-house* com um grupo de amigos e partilharem todos de um mesmo cenário, jogando em equipe ou individualmente, uns contra os outros, ou ainda equipe contra equipe. Também se tornou possível jogar, com pessoas (conhecidas ou desconhecidas) que estejam em outra parte do mundo, VG como o *Ragnarok*, em que, simultaneamente à ação de jogar, os participantes trocam mensagem entre si, através de um *chat*, combinando estratégias, pedindo auxílio, dando dicas, etc. Apesar da grande e complexa evolução técnica por que passaram, os VG mantiveram *relativamente estáveis* certas características de sua interface, que facilitam muito a sua jogabilidade (*playability*), tais como menus, telas iniciais, barras ou bonecos indicativos de vida, mapas, pontuação, bônus, vários níveis ou estágios, tipos de comandos, senhas de atalho, conhecimentos esses que são facilmente transferíveis, de jogo para jogo.

Tanto a definição gráfica dos jogos quanto a complexidade de sua elaboração evoluiu a tal ponto, que possibilitou a criação de novos nichos específicos de atuação profissional, além do já tradicional programador, tais como *game designer* (desenhista de jogos, a pessoa que pensa a história do jogo como um todo), modelador 3D (profissional que desenha os cenários e os personagens), ilustrador, gerente de projetos, administrador e outros<sup>18</sup>. Já existe hoje um curso de graduação na modalidade “bacharel”, oferecido pela Universidade Anhembi Morumbi, e inúmeras instituições de nível superior oferecem a graduação na modalidade “tecnológica”, com pequenas diferenças na grade curricular.

---

<sup>17</sup> Tipo de videogame jogado *online* por grandes grupos de pessoas conectados em todo o mundo. Os RPG - *role playing games* são jogos onde o jogador desempenha o papel de um personagem (um mago, um guerreiro, etc.)

<sup>18</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/O,,AA1303984-5604-2894,OO.html>. Acesso em: 16 out. 2006.

#### 2.1.4 Uma tipologia dos jogos

Nas ruínas das mais antigas civilizações humanas, do Eufrates ao Nilo, na América pré-colombiana e nos antigos impérios asiáticos, têm sido encontrados pelos arqueólogos bonecas, bolas, jogos e outros artefatos que demonstram, inegavelmente, a antigüidade do ato de brincar/jogar. Jogos e brincadeiras não só têm acompanhado o homem ao longo da sua trajetória como têm evoluído com ele, *mutatis mutandi*, sempre diferindo uns dos outros, mas sempre muito semelhantes.

O ato de brincar (e/ou jogar) sempre guardou relação com a cultura e o lazer. Brougère (1997 *apud* MUNGUBA, 2003) chegou mesmo a cunhar a expressão “cultura lúdica” para descrever essa relação. Menos recentemente, estudiosos de diversos campos, como Piaget e Vygotsky, estudaram a relação dos jogos com a aprendizagem, com especial ênfase na importância dos jogos para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Uma das referências clássicas no estudo dos jogos é a obra de Huizinga, *Homo Ludens*, onde ele define jogo como:

Uma atividade ou ocupação voluntária, executada dentro de certos limites fixados no tempo e no espaço, de acordo com regras livremente aceitas, mas totalmente obrigatórias, tendo o seu próprio objetivo e acompanhada de uma sensação de tensão, alegria, e da consciência de que é diferente da vida comum (HUIZINGA, 1968 *apud* FRASCA, 2001, p.5).<sup>19</sup>

Frasca (2001) chama a atenção para alguns elementos desta definição, em especial para o fato dos jogadores executarem essas atividades voluntariamente, e, portanto, poderem parar quando quiserem. Outro elemento é a limitação imposta pelo tempo e espaço. As regras também aparecem como elementos essenciais e toda atividade é descrita como sendo realizada com o entendimento de que difere da realidade. O pesquisador americano cita Wittgenstein (1988, p.87), que entende que os jogos têm tantas características diferentes que não é possível defini-los, ou agrupá-los todos numa mesma categoria, preferindo, ao invés disso, utilizar a expressão “*semelhanças de família*”:

---

<sup>19</sup> A voluntary activity or occupation executed within certain fixed limits of time and space, according to rules freely accepted but absolutely binding, having its aim in itself and accompanied by a feeling of tension, joy, and the consciousness that it is different from ordinary life.

**66.** Considera, por exemplo, os processos que denominaremos “jogos”. Refiro-me aos jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos de bola, jogos de luta, etc. O que todos eles têm em comum? - Não digas: “**Tem que** haver algo em comum entre eles, ou não os chamaríamos de ‘jogos’” – mas sim **observa** se há algo em comum entre eles. – Pois se observares com atenção não verás, com certeza, algo que seja comum a todos, senão que verás semelhanças, parentescos, e por certo, toda uma série de elos. Como já foi dito: Não penses, mas observa! Observa, por exemplo, os jogos de tabuleiro com os seus variados parentescos. Passa agora aos jogos de cartas: aqui encontras muitas correspondências com a primeira categoria, mas desaparecem muitos traços comuns e se apresentam outros. Se passarmos agora aos jogos de bola, continuam mantendo-se várias coisas em comum, mas muitas se perdem. – São todos eles “**entretenimento**”? Compara o xadrez com o *pif-paf*. Há sempre um ganhar e perder, ou uma competição entre os jogadores? Pensa nas paciências. Nos jogos de bola há o ganhar e o perder; mas quando uma criança lança a bola na parede e a pega de novo, esse traço desaparece. Observa o papel que desempenham a habilidade e a sorte. E quão diferentes são a habilidade no xadrez e a habilidade no ténis. Pensa agora nos jogos de corrida: Aqui há o elemento do entretenimento, mas quantos outros traços desapareceram! E podemos assim discorrer sobre os muitos outros grupos de jogos. Podemos ver como as semelhanças surgem e desaparecem. E o resultado deste exame é este: Vemos uma complicada rede de semelhanças que se sobrepõem e se entrecruzam. Semelhanças em grande e em pequena escala.

**67.** Não posso definir melhor essas semelhanças do que com a expressão: “**semelhanças de família**”; pois assim como se sobrepõem e se entrecruzam as diversas semelhanças que acontecem entre os membros de uma família: altura, feições, cor dos olhos, jeito de andar, temperamentos, etc. Eu afirmo: os “jogos” compõem uma família.<sup>20</sup>

A (longa) citação acima mostra que o raciocínio de Wittgenstein em relação à (in)exequibilidade de uma tipologia para os jogos pode, perfeitamente, ser aplicado

<sup>20</sup> **66.** Considera, por ejemplo, los procesos que llamamos “juegos”. Me refiero a juegos de tablero, juegos de cartas, juegos de pelota, juegos de lucha, etc. ¿Qué hay común a todos ellos? – No digas: “**Tiene que** haber algo común a ellos o no los llamaríamos ‘juegos’” – sino **mira** si hay algo común a todos ellos. – Pues si los miras no verás por cierto algo que sea común a **todos**, sino que verás semejanzas, parentescos y por cierto todo una serie de ellos. Como se ha dicho: ¡No pienses, sino mira! Mira, por ejemplo, los juegos de tablero con sus variados parentescos. Pasa ahora a los juegos de cartas: aquí encuentras muchas correspondencias con la primera clase, pero desaparecen muchos rasgos comunes y se presentan otros. Si ahora pasamos a los juegos de pelota, continúan manteniéndose varias cosas comunes pero muchas se pierden. – ¿Son todos ellos “**entretenidos**”? Compara el ajedrez con el tres en raya. ¿O hay siempre un ganar y perder, o una competición entre los jugadores? Pensa en los solitarios. En los juegos de pelota hay ganar e perder; pero cuando un niño lanza la pelota en la pared y la recoge de nuevo, ese rasgo ha desaparecido. Mira qué papel juegan la habilidad y la suerte. Y cuán distinta es la habilidad en el ajedrez y la habilidad en el tenis. Piensa ahora en los juegos de corro: Aquí hay el elemento del entretenimiento, ¡pero cuántos de los otros rasgos característicos han desaparecido! Y podemos recorrer así los muchos otros grupos de juegos. Podemos ver cómo los parecidos surgen y desaparecen. Y el resultado de este examen reza así: Vemos una complicada red de parecidos que se superponen y entrecruzan. Parecidos a gran escala y de detalle.

**67.** No puedo caracterizar mejor esos parecidos que con la expresión: “**parecidos de familia**”; pues es así como se superponen y entrecruzan los diversos parecidos que se dan entre los miembros de una familia: estatura, facciones, color de los ojos, andares, temperamentos, etc., etc. Y diré: los “juegos” componen una familia.

aos VG, no sentido que também estes não possuem uma característica que seja comum a todos, mas podem, entretanto, ser agrupados segundo algumas “semelhanças de família”, como se verá mais adiante. Também não deixa de ser interessante a aplicação desse conceito à tipologia dos gêneros<sup>21</sup>, pois como Bakhtin (1992, p.279) mesmo reconhece, “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” Assim, embora no início dos estudos sobre os gêneros alguns estudiosos tenham tentado estabelecer uma tipologia para eles, essa idéia foi abandonada, devido à infinidade de gêneros existentes e sua constante ampliação e complexificação, com o surgimento de novas tecnologias (MARCUSCHI, 2005, p.20).

O pesquisador francês Caillois, citado por Frasca (2001, p. 6), contrariamente a Wittgenstein, vê os jogos como um conjunto coerente de atividades e define quatro categorias principais: *alea*, *agon*, *Illinx*, e *mímica*. A categoria *alea* inclui todos os jogos baseados na sorte, como apostas e loterias. Os jogos denominados *agon* são baseados fundamentalmente numa competição onde os jogadores tentam vencer uns aos outros, como nas corridas. Já os jogos agrupados sob o nome de *Illinx* são os baseados no prazer produzido pelo movimento, como pular corda, correr ou brincar de roda. Finalmente Caillois descreve os jogos que envolvem faz-de-conta ou simulação como *mímica*. Mesmo consciente de que essa divisão não é estanque, ou seja, muitos jogos podem ser incluídos em mais de uma categoria simultaneamente (como o pôquer, que tanto pode ser *alea* como *agon*), ele vai além e classifica os jogos de acordo com a complexidade de suas regras. Assim, jogos com regras muito simples ou sem regras são denominados *paidea* (palavra grega que significa criança), e os jogos com regras mais complexas de *ludus* (palavra latina para jogos). Um exemplo de *paidea* são jogos como a ciranda ou o pular corda, enquanto o pôquer e o xadrez seriam definidos como *ludus*. Os termos *ludus* e *paidea* podem ser traduzidos, sem grande perda de significado, por *game* e *play* em inglês, e por jogos e brincadeiras, em português.

---

<sup>21</sup> O capítulo 3 tratará especificamente dos gêneros do discurso, razão pela qual não iremos desenvolver este tema aqui. Não obstante, não podemos deixar de notar um paralelo interessante entre este conceito de Wittgenstein e o de “nebulosa” de Bronckart (2003, p.74).

Esses dois termos, *paidea* e *ludus*, virão a ser especialmente úteis mais tarde, no capítulo quatro, para a compreensão do que acontece quando o aluno da rede pública de ensino joga videogames com comandos e instruções totalmente em inglês. Embora sejam conceitos úteis, é preciso que se tenha em mente que, às vezes, as duas categorias não são fáceis de se distinguir ou de serem diferenciadas. Retome-se o exemplo de Wittgenstein, citado anteriormente, de uma criança arremessando uma bola na parede. Ela está seguindo as regras da *paidea*: jogar a bola e pegá-la de novo. Mas se, por exemplo, essa criança começar a contar quantas vezes consegue pegar a bola sem errar, ou se começar a competir com outra para ver quem pega a bola mais vezes, ou mais rápido, então ela terá migrado das regras da *paidea* para as do *ludus*. Assim tem-se a distinção, de acordo com Frasca (2001, p.9):

Tabela 1. Exemplos de *paidea* e *ludus*

<b>Jogo</b>	<b>Categoria</b>	<b>Regras da <i>paidea</i></b>	<b>Regras do <i>ludus</i></b>
Ciranda	<i>paidea</i>	Rodar segurando as mãos uns dos outros	Nenhuma
Xadrez	<i>ludus</i>	Peão anda uma casa de cada vez	Derrotar o rei adversário

Fonte: Frasca, 2001

Segundo a classificação de Frasca, quando um grupo de crianças brinca de roda, de ciranda, as regras da *paidea* são rodar, segurando as mãos uns dos outros, e as regras do *ludus* inexistem, pois não há competição, nem pontuação, nem nenhuma regra mais elaborada que deva ser seguida. Já o jogo de xadrez, num outro extremo do espectro, apresenta regras *paidea*, simples definições das possibilidades de movimento de cada peça (que não seria considerado jogar xadrez por nenhum praticante sério) e regras *ludus*, que dizem respeito ao objetivo do jogo, ao que deve ser atingido na conclusão do jogo.

### 2.1.5 Uma tipologia dos videogames

O intercâmbio cultural entre as indústrias do cinema e dos VG é inegável. Alguns VG ficaram tão famosos, tão populares, que inspiraram a criação de filmes, como é o caso de *Tomb Raider*, estrelado por Angelina Jolie no papel de Lara Croft, de *Resident Evil*, e até de animações computadorizadas como *Final Fantasy VII*. Por outro lado, alguns filmes como a série *Star Wars* deram origem a toda uma série de VG, aproveitando a popularidade dos filmes de George Lucas. Há, ainda, o caso de livros que viraram VG, como a recente trilogia épica de J. R. R. Tolkien *O Senhor dos Anéis*. Essa pequena amostra do imbricamento da indústria dos VG com a indústria cinematográfica e com o mercado editorial é suficiente para demonstrar que a indústria dos VG tem um componente cultural muito forte, e está indissociavelmente ligada à cultura de massa, típica do século XX.

Embora os primeiros VG tivessem uma elaboração extremamente simples, a evolução tecnológica transformou jogos como *Pong*, *Asteroids* e *Pacman* em verdadeiras obras primas quanto à concepção, roteiro e computação gráfica. Desde a década de 80 os VG se tornaram um dos principais componentes da indústria do entretenimento, juntamente com o cinema e a música, gerando cerca de US\$20 bilhões de dólares, só em vendas no varejo (ROBERTSON, 2004, p. 2).

Os videogames, assim como os produtos da indústria da música e do cinema, têm elementos comuns e podem ser classificados em diferentes tipos de jogos. Alguns desses elementos comuns são os conflitos, as regras, o nível do jogador (as habilidades necessárias para jogar e progredir através do jogo), e o resultado esperado, ou seja, a vitória ou a derrota. Todos eles possuem gráficos (elaborados com maior ou menor grau de detalhe), som, uma interface, algum tipo de história ou narrativa e proporcionam prazer. Loftus (1983 *apud* ROBERTSON, 2004) chegou mesmo a elaborar uma “árvore genealógica dos videogames”, mostrando que, embora os atuais VG tenham evoluído a partir dos antigos fliperamas e da tecnologia digital, suas raízes estão ligadas aos conceitos históricos de guerra e de jogos de competição. Dentre os muitos modos de classificar os VG, Berens e Howard nomeiam sete (NEWMAN, 2004 *apud* ROBERTSON, 2004, p. 3):

Tabela 2. Classificação dos VG de Berens e Howard

1.	<i>Action and Adventure</i>	(ação e aventura)
2.	<i>Driving and Racing</i>	(direção e corrida)
3.	<i>First-person shooter</i>	(jogos de tiro)
4.	<i>Platform and Puzzle</i>	(plataforma e quebra-cabeça)
5.	<i>Roleplaying</i>	(RPG)
6.	<i>Strategy and Simulation</i>	(estratégia e simulação)
7.	<i>Sports and Beat-'em-ups</i>	(esportes e competição)

Fonte: Robertson, 2004

Segundo Frasca (2001, p.11), os irmãos Diberder, críticos de VG, criaram uma classificação particular, baseada nos jogos que a indústria fornece, e agruparam-nos em três categorias principais: Fliperamas, Simulações e Adaptações. Na primeira categoria eles incluem jogos de tiro (como *Space Invaders*) e jogos de plataforma (como *Super Mario Brothers*). O *Sim City* e o *Microsoft Flight Simulator* pertencem à categoria das simulações, e, finalmente, o terceiro grupo inclui jogos que existiam antes dos computadores e que foram adaptados para o novo suporte, como por exemplo, o jogo de cartas *Paciência* da Microsoft. Frasca cita Lafrance como um dos que não concorda com esta classificação, argumentando que ela não segue as regras básicas da taxonomia, pois alguns jogos, explica ele, podem ser enquadrados tanto como simulações quanto como adaptações. A crítica de Lafrance é infundada, a nosso ver, pois a taxionomia segue o critério da predominância, e não da exclusividade, ou seja, a classificação taxionômica se baseia na predominância de algumas características sobre as demais, e não na exclusividade destas.

As LAN-houses pesquisadas em Teresina<sup>22</sup>, por sua vez, oferecem classificações tais como Esporte, Tiro, Luta, MMORPG, Ação, Ação online, Ação e Tiro, Ação e Estratégia, RPG, RPG online, RPG e Estratégia, entre outras, mas não há entre elas consenso quanto à classificação dos jogos; assim, enquanto algumas classificam o famoso VG *Counter-Strike* como um jogo de tiro, outras o definem como um jogo de luta (APÊNDICE A). Curiosamente, nenhuma delas utilizou-se da nomenclatura Corrida para o *Need for Speed*, enquadrando-o na categoria Esportes, embora esse jogo seja uma corrida de carros. No mesmo apêndice pode-se observar que o VG *Diablo* é considerado de ação e estratégia numa LAN-house, e noutra como *role playing game* – RPG; *Gun Bound* é classificado em duas categorias, tiro e ação online, e assim por diante. Conclui-se que uma tipologia para os VG é praticamente impossível, pois, como diz Robertson (2004, p.3), referindo-se à tipologia de Berens e Howard, “apesar destas sete categorias cobrirem a maioria dos tipos de VG, é importante lembrar que um simples jogo pode cobrir múltiplos tipos e que outros jogos não se encaixarão perfeitamente dentro de nenhum parâmetro específico”<sup>23</sup>.

É o que acontece com um VG muito popular, chamado *GTA – Vice City*, especialmente escolhido para este estudo em virtude da sua grande popularidade no grupo-alvo da nossa pesquisa preliminar (APÊNDICES de E a L). Entre as diversas ações que o personagem principal, um ex-condenado recém-saído da prisão, tem que empreender, uma delas é recuperar a droga que desapareceu quando ele foi preso. Para isso, ao longo do jogo, irá lutar com soco inglês, faca e bastão de baseball e atirar com revólveres, rifles, e outros armamentos, em membros de gangues rivais, locomovendo-se através da cidade em carros que rouba e dirige em alta velocidade. Em que classificação se enquadraria este VG? Luta? É uma possibilidade, uma vez que ele efetivamente luta diversas vezes. Corrida? Boa parte do jogo é gasta dirigindo-se veículos, em alta velocidade, de um lado para o outro, fugindo dos seus perseguidores. Tiro? Certamente há muitas cenas de tiroteio generalizado. Ação e Estratégia? Bem, de fato, há muita ação neste jogo, e é necessária uma boa dose de estratégia para alcançar os alvos propostos, para que

<sup>22</sup> A pesquisa foi realizada em seis (6) LAN-houses de Teresina, duas da zona norte, duas da zona sul e duas da zona leste, tendo sido entrevistados os encarregados das LAN-houses (proprietários e empregados) e os jogadores (com especial ênfase nos oriundos da rede pública de ensino).

<sup>23</sup> While these seven categories do cover most game genres, it's important to remember that a single game structure can cover multiple genres and that some games will not fit perfectly into a specific genre's parameters.

as missões possam ser completadas e para que o jogador possa avançar de fase. Como se vê, as ações são muito diversificadas e os limites são muito vagos para permitir uma taxonomia nessas bases.

A solução apresentada por Wittgenstein, para uma tipologia dos jogos, apesar de elegante, não é muito útil para os propósitos desta pesquisa, pois embora os VG possam ser (e geralmente o sejam, como já vimos) agrupados pelo que poderíamos considerar “semelhanças de família” no sentido wittgensteiniano, para nós, permanece o problema de como justificar a escolha de determinado VG como objeto de pesquisa e de como relacioná-lo com os demais VG nos termos da nossa área de estudos, que é a lingüística.

Existem muitas maneiras de se fazer uma classificação dos videogames em várias categorias. A questão, a nosso ver, não é “qual a classificação ‘correta’?” ou “qual a melhor classificação para nós?” e sim “qual o propósito desta classificação?”, ou seja, o que se pretende ao estabelecer esta divisão? A solução encontrada para esta pesquisa foi dividir os VG em categorias de acordo com a complexidade da interação verbal neles existentes, uma vez que este trabalho caracteriza-se como sendo de lingüística aplicada ao ensino da língua inglesa, com o objetivo de, num primeiro momento, compreender como o aluno da rede pública, com pouco ou nenhum domínio de inglês consegue ler e interpretar (e conseqüentemente executar) os comandos dados nessa língua. Desse modo, os VG foram classificados por mim em três tipos: jogos de ação pura, jogos de ação mista e jogos de RPG (quer sejam online ou não). Os **jogos de ação pura** são jogos onde há pouco ou nenhuma interação verbal, como por exemplo, o VG *TopGear2*, onde a ação básica consiste em dirigir um carro durante uma corrida. Nesta categoria incluem-se também jogos de plataforma<sup>24</sup>, como o *SuperMarioWorld*. A seguir temos algumas telas demonstrativas dos dois VG citados, onde se pode constatar, na figura 1, que os enunciados verbais se limitam a “*player 1*”, “*go!*”, “*15th*” e “*2 laps left*” (“jogador 1”, “vai”, “15º” e “faltam duas voltas”); e, na figura 2, não há enunciados verbais escritos. Este tipo de *game* oferece poucas oportunidades de leitura de enunciados verbais escritos e não é contemplado nesta pesquisa, embora seja muito popular entre os alunos e seja o tipo de jogo que os inicia num tipo de “letramento semiótico” dos VG.

---

<sup>24</sup> O termo plataforma refere-se ao fabricante do console para o qual o jogo foi projetado. Assim, temos o *SuperMarioWorld*, que é um jogo da plataforma Nintendo. Outras plataformas são PlayStation, Sony, Xbox, etc.

Figura 1 - Amostra de algumas das caixas de diálogo do *TopGear2*



Como esta pesquisa visa analisar práticas de leitura dos enunciados verbais escritos em LI na tela do computador por parte dos alunos da escola pública, com um conhecimento muito incipiente dessa língua, este tipo de jogo não apresenta grandes desafios, pela própria escassez desses enunciados. Mas são exatamente estes jogos que atuam como introdutórios ao universo dos VG, permitindo o que se pode chamar de um “letramento” neste gênero específico que são os videogames, fornecendo um conhecimento que irá ser, mais tarde, transferido para outros *games*.

Figura 2 - Amostra de algumas cenas do *SuperMarioWorld*



Na categoria de **jogos de ação mista** estão os jogos onde há intensa negociação do significado dos enunciados verbais para o cumprimento das missões. Nesse tipo de VG constantemente surgem caixas de diálogo com pistas, instruções, comandos e dicas que criam a necessidade de ser entendidas para que o objetivo do jogo possa ser alcançado. Na página seguinte (FIGURA 3), a título de exemplo, temos as telas iniciais do jogo *Lagoon*, onde, através de uma narração oral e escrita, típica da primeira fase da maioria dos VG, o guerreiro é posto a par do problema a ser enfrentado e recebe a sua missão de um ancião. Durante o jogo propriamente dito, os enunciados são mais esparsos e a necessidade de leitura é menos intensa. A título de exemplo colocou-se aqui a narração inicial que situa o jogador no universo deste VG específico. A missão que o ancião confia ao herói/jogador é a situação-problema que terá que ser resolvida ao longo do jogo, o que se pode chamar de objetivo geral. Para a consecução desse objetivo precípua, muitos outros objetivos específicos, que são as diversas fases do jogo, terão que ser alcançados.

Na categoria acima descrita encontra-se o *GTA – Vice City* (FIGURA 4), precisamente o jogo selecionado para ser estudado nesta dissertação, não só pelo interesse que desperta a questão da compreensão dos enunciados verbais escritos em LI, presentes na tela, por parte de alunos com escasso ou nenhum conhecimento da LI, como também por ser um dos jogos mais populares entre os sujeitos da pesquisa preliminar realizada por este pesquisador (APÊNDICES E, F, G e H). Apesar de uma maior presença de enunciados verbais escritos, o jogo continua mantendo um caráter marcadamente icônico, que será discutido posteriormente, no capítulo 4, quando da análise da legibilidade deste VG, ou seja, da análise do grau de dificuldade de leitura que esse texto apresenta.

Enquanto o exemplo escolhido para ilustrar o *Lagoon* foi a narrativa que dá início ao jogo e não um comando direto para a realização de uma tarefa, no caso do *GTA – Vice City* foram selecionados alguns enunciados das fases iniciais do jogo, diretamente relacionados com o cumprimento dessas missões, ex: “*Follow the pink blip to find the hotel*” (Siga a luz rosa piscando no mapa para encontrar o hotel) e também “*To find the Lawyer’s office, follow the L blip on the radar*”, que traduzido significa “Para encontrar o escritório do Advogado, siga o **L** piscando no radar”.

Figura 3 - Amostra da caixa de diálogo inicial do VG *Lagoon*



NASIR, I have raised you to be the champion of the Light...

Now it is time for you to fulfill your destiny.



Listen carefully. The water around Lakeland has recently become muddy. It must be a sign of something evil.

The muddy water must have something to do with the demons that are appearing everywhere.



I want you to find out the cause and bring pure water back to this land.

First, you should go to Atland which you know well.

Figura 4 - Amostra das caixas de diálogos do VG GTA – Vice City



Follow the **pink blip** to find the hotel.



Stop in the **pink marker**.



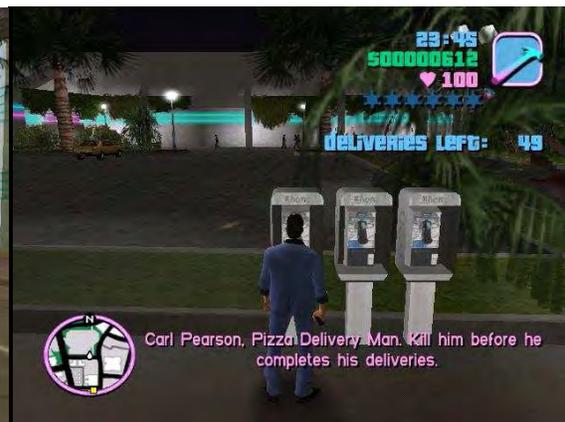
To find the Lawyer's office, follow the **L blip** on the radar.



Press the **TAB** to answer your cell phone.



Follow the **Gun blip** on the radar to find Ammu-Nation.  
Go to **Ammu-Nation**.



Carl Pearson, Pizza Delivery Man. Kill him before he completes his deliveries.

Por fim, tem-se os **jogos de RPG** (*online* ou não), que apresentam a possibilidade de usar-se o *chat* para se comunicar com os outros jogadores, como o *Ragnarok*, um típico MMORPG, com instruções e comandos em inglês. Como essa interação via chat se dá, necessariamente, em português, esse tipo de jogo também não está sendo contemplado neste primeiro momento. Além disso, os comandos e instruções em inglês são altamente elaborados, do ponto de vista lingüístico, com frases longas, de alta densidade lexical, extensa utilização de recursos coesivos, e uma vasta gama de funções retóricas que estão fora do escopo deste trabalho, embora constituam um corpus bastante rico e de grande interesse para um estudo posterior. O presente trabalho, é preciso que se tenha em mente, visa exclusivamente analisar como os alunos da 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries da rede pública de ensino operam, jogam, interagem com jogos que são, na sua grande maioria, todos em inglês. A título de exemplo deste terceiro tipo de jogos, temos abaixo uma cena de um VG muito popular atualmente, que é o *WarCraft III: Frozen Throne*, cuja complexidade, tanto icônica quanto lingüística, é visível.

Figura 5 - Amostra de uma cena do VG *WarCraft III: Frozen Throne*



Summon Moon Rider  
 250 5

Luna Moonfang is a stalwart and devout follower of the Moon Goddess, Elune. She fights alongside the Sentinel in the neverending battle to cleanse the land of the unholy Scourge. Through her valiant efforts, she has been granted small portions of Elune's mystical power. Luna uses this gift to cut a swath through her enemies. It has been said that Luna is able to call down the very light of the moon, and is always surrounded by a glowing aura, as though in moonlight herself. Luna is a shining beacon for the Sentinel, an ever vigilant protector.

**Strength** - 15 + 1.75  
**Agility** - 22 + 2.8  
**Intelligence** - 16 + 1.85

Learns Lunar Blessing, Lucent Beam; Moon Glaive, and **Eclipse**.

Attack range of 330.  
 Movement speed of 320.

Então, optamos por dividir os VG, do ponto de vista da sua complexidade semiótica, em três categorias, com o propósito de estabelecer alguns parâmetros para o estudo dos processos de leitura em LI por parte dos alunos do EF da rede pública. Dois dos tipos de VG, os de ação pura e os de RPG, foram deixados de lado, por apresentarem, no primeiro caso, um baixo índice lexical, e no segundo, uma excessiva complexidade morfossintática. Optamos, então, por eleger como nosso objeto de estudo os VG da categoria intermediária, os jogos de ação mista.

Tabela 3. Tipologia dos videogames pelo prisma lingüístico

CATEGORIA	COMPLEXIDADE SEMIÓTICA	EXEMPLOS
<b>Jogos de Ação pura</b>	<b>Baixa:</b> Leitura icônica simples, muita ação mecânica, poucos enunciados verbais e baixa densidade lexical.	<i>TopGear2, SuperMarioWorld</i>
<b>Jogos de Ação mista</b>	<b>Média:</b> Alternância da leitura icônica e da ação mecânica com enunciados verbais e densidade lexical média.	<i>Lagoon, GTA – Vice City</i>
<b>Jogos de RPG (online ou não)</b>	<b>Alta:</b> Leitura icônica muito complexa, a estratégia supera a ação mecânica e a densidade lexical é muito alta.	<i>Warcraft III: Frozen Throne</i>

Esta proposta de classificação tipológica dos VG, convém salientar-se, não constitui, de maneira alguma, um postulado fechado, ou conclusivo, ou sequer exaustivo do tema. É apenas uma sugestão para posterior discussão, ainda cheia de pontos polêmicos e bastante incompleta, mas com a intenção de contribuir para o aprimoramento do debate no campo da lingüística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas. De qualquer forma, esta classificação, ainda que certamente questionável, nos deu alguns parâmetros concretos para a seleção do VG a ser analisado, uma vez que pudemos agrupar os VG dentro de três categorias básicas e escolher a que nos pareceu mais promissora como objeto de estudo.

### 2.1.6 Uma interação reativa

Muito se tem falado, ultimamente, em interatividade, fenômeno que abrange salas de cinema com cadeiras que vibram, programas de televisão onde o telespectador pode votar por telefone em alguma alternativa apresentada, teatro interativo, e computadores e jogos interativos. O fato é que a palavra virou um modismo tal, que quando se quer dar a idéia de que algo é moderno e incorpora os últimos avanços tecnológicos, imediatamente se utiliza o termo interativo. Mas a questão da interatividade é complexa porque, em primeiro lugar, um dos modelos iniciais da teoria da informação disseminou o modelo emissor-receptor, que muito contribuiu para a posterior confusão terminológica; em segundo lugar, a mídia explorou o potencial semântico do termo a tal ponto, que as pessoas usam a palavra sem ter uma idéia clara do seu real significado; e, finalmente, o termo interativo foi apropriado por várias ciências, cada qual com a sua própria concepção do que seja a interatividade. Assim, na lingüística textual, para se dar apenas um exemplo, vê-se a leitura, não mais apenas como comunicação/transmissão de informação, mas como um processo interativo; interação essa, por sua vez, dividida entre interação leitor/autor/texto e em interação dos processos *top-down* (*concept-driven*) e *bottom-up* (*data-driven*) de leitura, também conhecidos como de processos descendente e ascendente<sup>25</sup>.

Fundamentalmente, houve, em todas essas ciências, uma mudança de paradigma, do modelo emissor-receptor, linear, mecanicista, hierárquico e desigual, que reservava a um elemento do sistema apenas a “passividade”, permitindo-lhe somente o feedback, originária da teoria da informação (PRIMO, 2000, p.1), para outros modelos mais refinados da essência das relações interativas. É preciso não esquecer que a interação pode acontecer, de forma imediata, entre pessoas (intrapessoal), diretamente, mas também mediada através de textos escritos ou mediada por máquinas (caso do computador e dos videogames). Dentro do escopo deste trabalho, o aspecto particular que nos interessa definir é o tipo de interação que acontece quando uma pessoa joga um videogame e com quem ela interage.

---

<sup>25</sup> Ao iniciar-se esta pesquisa pensou-se em fundamentá-la nas atuais teorias de leitura da Lingüística Textual, utilizando autores como Carrell; Devine; Eskey (1988), Nuttall (1982), Smith (1994, 1997) e outros autores que discutem uma visão interacionista da leitura. O foco do problema deslocou-se, contudo, no decorrer do trabalho.

Dentro dos estudos tradicionais da interação humana, “o paradigma do processo da comunicação em tempos de teoria da informação era compreendido como um fluxo linear, de mão única” (SHANNON e WEAVER, 1962 *apud* PRIMO, 2000, p.2). Com os desenvolvimentos posteriores da teoria da comunicação, esse entendimento passou para um modelo que enfatizava a interação, valorizando a dinamicidade do processo, onde todos os participantes são atuantes na relação.

Berlo (1991 *apud* PRIMO, 2000, p.2) identifica que “existe uma relação de *interdependência* na interação, onde cada agente depende do outro, isto é, cada qual influencia o outro”. Berlo também alerta para a limitação de entender-se interação apenas como *ação e reação*. Segundo este autor:

A segunda falha do uso do conceito de ação-reação diz respeito à nossa permanente referência à comunicação como um processo. Os termos “ação” e “reação” rejeitam o conceito de processo. Implicam que há um começo na comunicação (o ato), um segundo acontecimento (reação), acontecimentos subseqüentes, etc., e um fim. Implicam a interdependência dos acontecimentos dentro da seqüência, mas não implicam o tipo de interdependência dinâmica que se compreende no processo da comunicação (*op. cit.*, p. 3).

Uma obra clássica que contribui para o estudo da interação, ainda segundo Primo (2000, p.3), é a “Pragmática da Comunicação Humana”, de Watzlawick, Beavin e Jackson. Os estudos pragmáticos pretendem investigar a relação entre os interagentes, mediada pela comunicação. A pragmática da comunicação valoriza a relação interdependente do indivíduo com seu meio e com seus pares, onde cada comportamento individual é afetado pelo comportamento dos outros. Para esses autores, a interação é uma série complexa de mensagens trocadas entre as pessoas. Porém, o entendimento de comunicação vai além das trocas verbais; para eles, todo comportamento é comunicação:

(...) uma vez aceito todo o comportamento como comunicação, não estaremos lidando como (*sic*) uma unidade de mensagem monofônica, mas com um complexo fluído e multifacetado de numerosos modos de comportamento – verbais, tonais, posturais, contextuais, etc. – que, em seu conjunto, condicionam o significado de todos os outros. Os vários elementos desse complexo (considerado como um todo) são capazes de permutas muito variadas e de grande complexidade, que vão desde o congruente ao incongruente e paradoxal.

Watzlawick, Beavin e Jackson vão além e postulam que não se pode não comunicar. Toda comunicação envolveria um compromisso, e, assim, definiria a relação entre os comunicadores. O que leva a outro de seus postulados, que diz que toda a comunicação tem um aspecto de conteúdo e um aspecto de comunicação. Opondo-se às teorias monádicas ou lineares, a pragmática assume a teoria dos sistemas. Nessa teoria, a interação humana é vista como um sistema aberto. Frasca (2001, p.4), a exemplo de Monge, enumera o ambiente, o equilíbrio e as condições iniciais como três dos fatores que diferenciam um sistema aberto de um fechado:

Tabela 4. Diferenças entre um sistema fechado e um sistema aberto

	<b>DIFERENÇAS</b>	
	<b>SISTEMA FECHADO</b>	<b>SISTEMA ABERTO</b>
<i>AMBIENTE</i>	Nada do ambiente afeta o sistema.	Existe troca entre o ambiente e o sistema.
<i>EQUILÍBRIO</i>	Pode atingir um equilíbrio puro.	Pode atingir uma estabilidade, nunca um equilíbrio perfeito.
<i>CONDIÇÕES INICIAIS</i>	É necessariamente influenciado pelas condições iniciais.	Pode atingir um estado estável, independente das condições iniciais.

Fonte: Frasca, 2001

A questão, neste estudo, é definir com quem o jogador está interagindo quando joga um VG. Está interagindo com a máquina (em que sentido isso é possível?), com o jogo em si, ou com o programador/autor do jogo? Adotando-se qualquer uma das três possibilidades de interação apresentadas, observa-se que a interação jogador *versus* computador/videogame/programador constitui-se em um sistema fechado, pois nada do ambiente afeta o sistema, que pode atingir um equilíbrio puro e é, necessariamente, influenciado pelas condições iniciais (a programação). O oposto disso seria a interação jogador *versus* jogador no mundo real, com as inevitáveis trocas entre o ambiente e o sistema, onde há a possibilidade

de se atingir uma estabilidade (equilíbrio de forças), e onde o resultado independe das condições iniciais (não há uma programação, uma única resposta possível), sendo que o resultado é imprevisível, como em todas as interações humanas.

Além dessas diferenças citadas, três propriedades importantes dos sistemas abertos seriam a globalidade, a circularidade e a equifinalidade (PRIMO, 2000, p.4). A **globalidade** diz respeito à interdependência entre as partes de um sistema, ou seja, o todo é maior do que a soma das partes (a *não-somatividade*). Uma mudança em uma parte afeta todas as outras e o sistema total. Esse princípio ressalta a impossibilidade de relações unilaterais, onde A afeta B, mas o inverso não é verdadeiro. Já o princípio da **circularidade** (ou retro-alimentação), ressalta que cada comportamento individual afeta e é afetado pelo comportamento de cada um dos outros indivíduos. Por fim, se nos sistemas fechados os estados de equilíbrio são determinados pelos estágios iniciais, o princípio da **equifinalidade** permite aos sistemas abertos atingir um estado independentemente das condições iniciais.

Fisher (1987 *apud* PRIMO, 2000, p.5), dentro de outra abordagem pragmática, diz que “a relação interpessoal não existe na ‘cabeça’ dos indivíduos, mas *entre* eles”. Assim, o relacionamento deve ser entendido como uma série de eventos conectados, e, portanto, a comunicação não é apenas um conjunto de ações para com outra pessoa, mas sim a interação criada entre os participantes. Além disso, a relação sempre ocorre em um contexto, físico, temporal e, principalmente, social. Como Fisher entende que interação é a relação entre eventos comunicativos, para ele comunicação interpessoal, relacionamento humano e interação humana são sinônimos.

Para uma melhor compreensão da questão da interação é também importante manter em mente outra característica das relações interpessoais, que são os **processos de negociação**. Primo (2000) enfatiza que esse processo tem início na constatação de que cada interagente é diferente e sendo assim, a negociação é um processo de comunicação para a resolução de diferenças. O pesquisador americano, discutindo Raymond Williams, aponta para a necessidade de se diferenciar o que é interativo do que é reativo. Segundo este autor, um sistema interativo deveria dar total autonomia ao espectador, enquanto que os sistemas reativos trabalhariam com uma gama pré-determinada de escolhas:

Boa parte dos equipamentos hoje experimentados ou já comercializados como interativos são, na realidade, apenas reativos. Os **videogames**, por exemplo, solicitam a resposta do jogador/espectador (resposta inteligente em alguns casos; resposta mecânica na maioria dos outros), mas sempre dentro de parâmetros que são as “regras do jogo” estabelecidas pelas variáveis do programa. Isso quer dizer que nas tecnologias reativas não há lugar propriamente para respostas no verdadeiro sentido do termo<sup>26</sup>, mas para simples escolhas entre um conjunto de alternativas pré-estabelecidas (*op. cit*, p. 26) (grifo nosso).

Para Williams, portanto, a questão da interatividade deveria abarcar a possibilidade de resposta autônoma, criativa e não prevista da audiência. Dessa forma, substituir-se-iam as figuras dos pólos emissor – receptor pela “idéia mais estimulante” de agentes intercomunicadores. Esse termo, por si só, já chama a atenção para o fato de que os envolvidos na relação interativa são agentes, ou seja, ativos enquanto se comunicam. E se comunicação pressupõe troca, comunhão, então, uma relação entre os comunicadores ativos é estabelecida com a possibilidade de verdadeiro diálogo, livre, aberto, e não restrito a uma pequena gama de possibilidades reativas planejadas *a priori*.

A partir dessa posição teórica de Williams e lembrando que Fisher, anteriormente citado, coloca como sinônimos, interação, relação e comunicação, ao discutir processos interpessoais, Primo faz uma síntese dos dois pesquisadores e propõe supor a relação reativa como um tipo de interação, acrescentando que é assim que a indústria e o público em geral têm encarado o fenômeno da interatividade. A objeção de Primo é que os sistemas reativos sejam tomados como modelo básico quando se discute o conceito de interação, e entende que esses sistemas apresentam um tipo restrito de interação, que impõe profundas limitações à relação. Primo (*op. cit*, p.7) sugere discutir os dois tipos de interação em virtude das seguintes dimensões<sup>27</sup>: sistema, processo, operação, fluxo, *throughput*, relação, e interface. A partir disso fizemos o seguinte esquema:

---

<sup>26</sup> Bakhtin diria que não há contrapalavra na interação reativa.

<sup>27</sup> Para mais detalhes acesse o site [http://www6.ufrgs.br/linc/PDFs/int\\_mutua\\_reativa.pdf](http://www6.ufrgs.br/linc/PDFs/int_mutua_reativa.pdf)

Tabela 5. Os dois tipos de interação discutidos em suas diversas dimensões

DIMENSÕES	TIPOS DE INTERAÇÃO	
	Interação Mútua	Interação Reativa
<i>SISTEMA</i>	Caracteriza-se como sistema aberto, elementos interdependentes onde um é afetado, o sistema se modifica, existem trocas constantes.	Caracteriza-se como sistema fechado, com relações lineares e unilaterais. Não percebe o contexto e não reage a ele, não há trocas.
<i>PROCESSO</i>	Processo de negociação, com resultados não previstos, o relacionamento evolui e nenhuma relação se pode reduzir a um par perene e definido.	Par estímulo-resposta, supõe-se que a um mesmo estímulo corresponda sempre uma mesma resposta, a cada vez que a interação se repetir.
<i>OPERAÇÃO</i>	A operação se dá através de ações interdependentes. Cada agente, ativo e criativo, influencia o comportamento do outro, e é influenciado por ele. A relação se transforma.	Os sistemas reativos se fecham na ação e reação, um pólo age e o outro reage. Estabelecida a hierarquia, ela se repete a cada interação. A relação nunca se transforma.
<i>FLUXO</i>	Os sistemas de interação mútua se caracterizam por seu fluxo dinâmico e em desenvolvimento.	Fluxo linear e pré-determinado, em eventos isolados. A mensagem é emitida pelo interagente pró-ativo e recebida pelo interagente reativo.
<i>THROUGHPUT</i> ( <i>input e output</i> , decodificação e codificação)	Cada mensagem recebida é decodificada e interpretada, gerando uma nova codificação. Não se dá de forma mecânica, pré-estabelecida	É mero reflexo ou automatismo. Os processos de decodificação e codificação se ligam por programação, sem reação aos estímulos.
<i>RELAÇÃO</i>	A interação mútua se vale da construção negociada, a relação é constantemente construída pelos interagentes.	Relação causal. Por operar através de ação-reação, pressupõe sucessão temporal de 2 processos onde um é causado pelo outro.
<i>INTERFACE</i>	Sistemas interativos mútuos se interfaceiam virtualmente,	Sistemas reativos apresentam uma interface potencial.

Do que foi discutido se depreende, em primeiro lugar, que o tipo de interação que tem lugar quando se joga um videogame é uma interação reativa, e não uma interação mútua. Em segundo lugar, do nosso ponto de vista, essa interação pode ser entendida como uma interação homem-jogo, e não homem-máquina ou mesmo homem-homem; o jogador está muito remotamente situado no tempo e no espaço em relação ao programador, para que se possa considerar que haja interação entre eles. Já a máquina é um simples suporte ou meio para essa interação, jamais um elemento dessa interação. Considerar o computador ou o console do videogame como agente dessa interação ainda faz parte do universo da ficção científica ou dos laboratórios onde se pesquisa a inteligência artificial, não da realidade atual.

## **2.2 E os jogadores**

Termina-se este capítulo inicial com alguns dados de uma pesquisa preliminar realizada junto a duas escolas públicas estaduais de Teresina, com o objetivo de fundamentar a suposição de que as crianças, hoje em dia, independentemente da sua condição sócio-econômica, têm um contato muito freqüente com os videogames. Embora a metodologia utilizada e a análise empreendida só venham a ser explicitadas no capítulo quatro, achamos por bem realizar um levantamento preliminar informal de alguns fatos pertinentes ao âmbito desta pesquisa. Os nossos primeiros questionamentos foram se o aluno do 3º e 4º ciclos do EF da rede pública realmente têm acesso aos videogames, ou seja, se essa atividade faz parte do seu dia a dia, e qual o envolvimento das meninas com os VG, tradicionalmente considerada uma atividade masculina. Também questionamos a acusação tão freqüente dos pais e professores com respeito ao tempo excessivo que os filhos ou alunos gastam jogando VG, tanto em casa quanto nas LAN-houses.

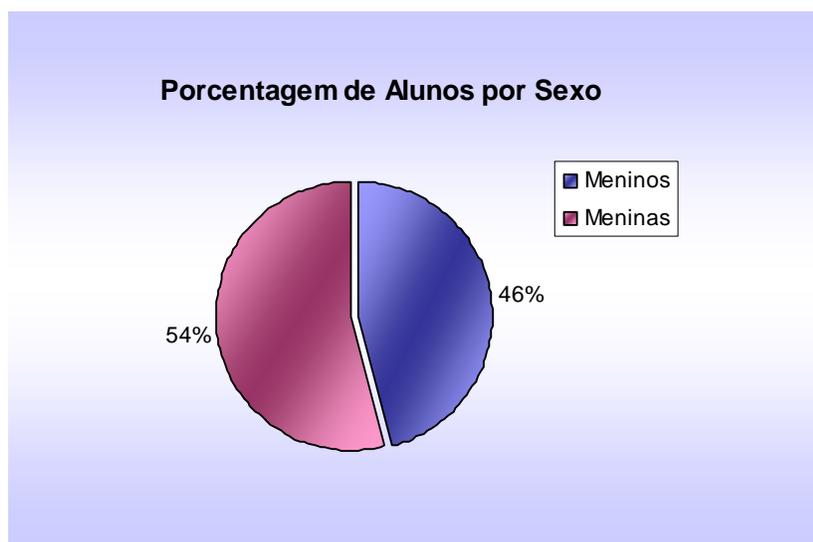
Embora a princípio fosse nossa intenção pesquisar também algumas escolas da rede pública municipal, os resultados foram tão contundentes e tão condizentes com a nossa experiência profissional, tanto como professor quanto como pastor, trabalhando nas comunidades da periferia, havemos por bem não alongar a pesquisa preliminar realizada junto à rede pública.

### 2.2.1 Uma pesquisa preliminar

A nossa pesquisa preliminar foi realizada indo-se em todas as 5<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup>, 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries de duas escolas da rede estadual, localizadas no bairro Jóquei Clube, no horário de aula, e entrevistando-se as turmas conjuntamente, na presença do(a) professor(a), conforme questionário (APÊNDICE C), num total de 579 alunos. Entrevistaram-se, também, os 7 professores de LI das duas escolas e os 2 diretores.

A distribuição de alunos por sexo está em conformidade, tanto com os indicadores do IBGE, que mostram uma predominância do sexo feminino na sala de aula, quanto com os dados de outros pesquisadores que fizeram levantamentos semelhantes, Magalhães Neto (2004) e Aguiar (2000), conforme o gráfico 2 abaixo.

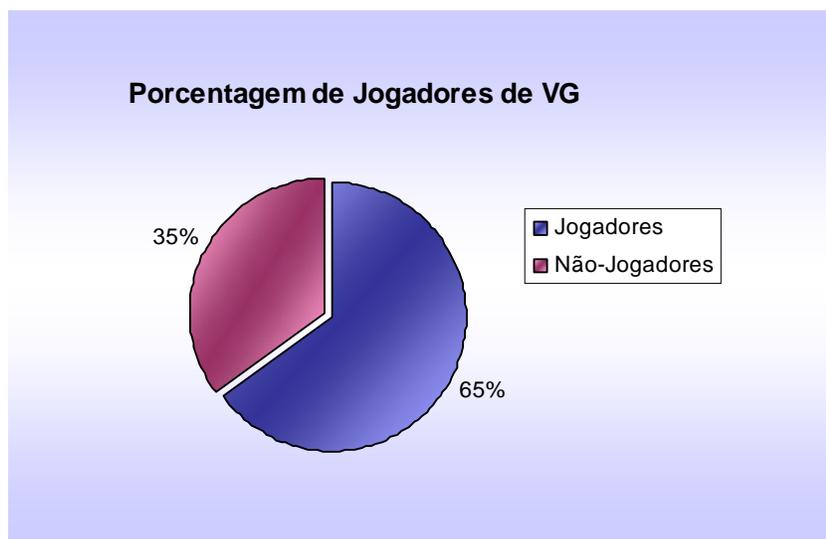
Gráfico 2 – Porcentagem de alunos por sexo



Fonte: Pesquisa de Campo, 2006

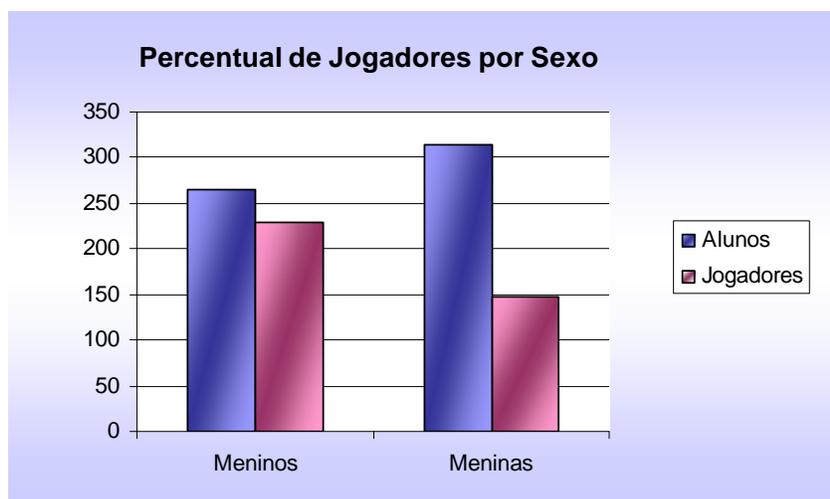
Quando foi feita a pergunta nº3 (APÊNDICE C), se costumavam jogar VG, o interesse e o entusiasmo foram surpreendentes, acompanhados de gritos e falas espontâneas contidas a custo pelo pesquisador e pelo(a) professor(a). O evidente entusiasmo acerca do tema foi constante em todas as salas de aula visitadas, tendo os alunos demonstrado não só muito interesse pelo universo dos *games* e das *LAN-houses* como um grande conhecimento acerca dos mesmos.

Gráfico 3 – Porcentagem de jogadores de VG



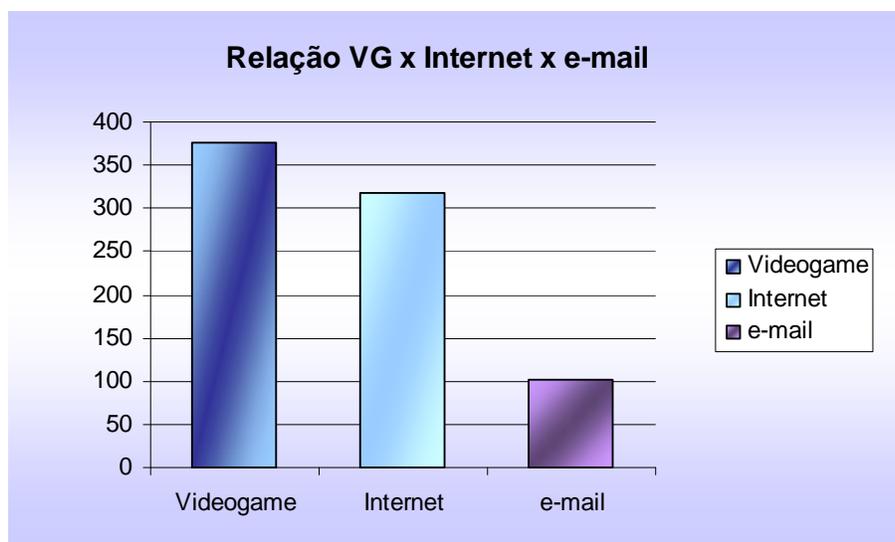
A surpresa ficou por conta do envolvimento e participação das meninas no universo, outrora quase que exclusivamente masculino, dos videogames. Embora ainda numa porcentagem nitidamente inferior à dos meninos, as meninas hoje não apenas jogam VG como freqüentam *LAN-houses*. O gráfico 4 abaixo mostra que, enquanto praticamente todos os meninos jogam VG, quase metade das meninas também está envolvida nessa prática. Embora em proporção menor do a dos meninos, a inserção das meninas nessa prática social tem aumentado continuamente nos últimos anos.

Gráfico 4 – Percentual de jogadores por sexo



Acreditamos que esse aumento da inserção das meninas nesse universo se deu a partir da transformação das antigas casas de videogames, que eram ambientes quase que exclusivamente masculinos, onde apenas se jogava, em modernas *LAN-houses*, com o apelo extra proporcionado pelo acesso à internet, ao *Orkut*, aos *blogs* e aos *e-mails*. Percebeu-se, também, uma relação muito significativa entre a proporção de alunos que jogam VG, que acessam a internet e que possuem *e-mail*. Enquanto o número dos alunos que jogam VG (377) e o dos que acessa a internet (317) estejam muito próximos, esse número cai muito quando se refere aos que possuem *e-mail* (GRÁFICO 5). Devido às possibilidades que as *LAN-houses* oferecem, é compreensível a imbricação VG/Internet; já o uso do *e-mail* depende da inserção do aluno na prática social de uso desse instrumento de comunicação, ou seja, não basta ter acesso a um local de onde, teoricamente, se enviam *e-mails*, é preciso que haja, ou seja criada, a necessidade do aluno utilizar, corriqueiramente, esse novo gênero do discurso.

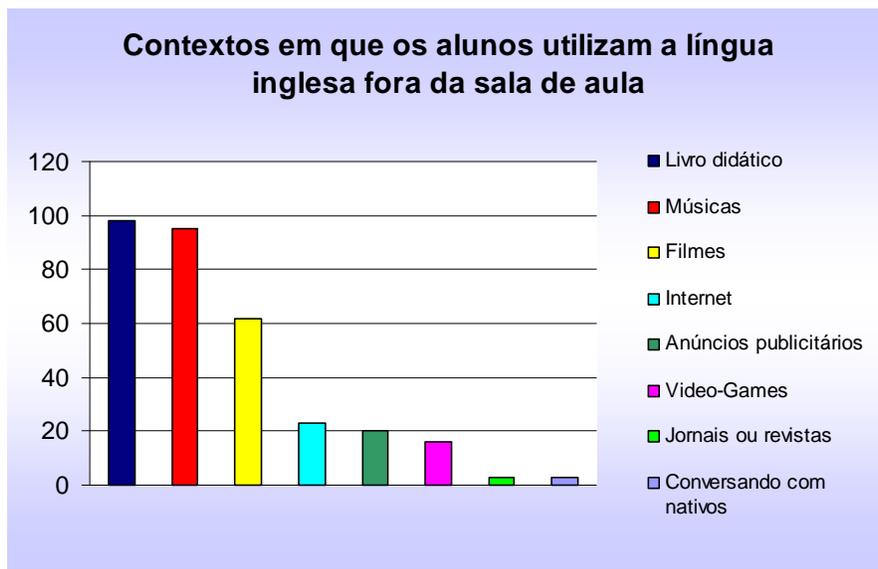
Gráfico 5 – Relação VG x Internet x e-mail



Fonte: Pesquisa de Campo, 2006

Um fato que chamou a atenção deste pesquisador foi a disparidade dos dados desta pesquisa preliminar, realizada junto à rede pública estadual de Teresina e os dados obtidos por Oliveira (2005, p. 89), em Uberlândia, também junto à rede estadual de Minas Gerais, exibidos abaixo. Como explicar as diferenças dos dados referentes ao envolvimento dos alunos com os VG, obtidos pelos pesquisadores?

Gráfico 6 – Contextos de utilização da LI fora da sala de aula



Fonte: Oliveira, 2005

Há várias possibilidades de explicação para isso. Em primeiro lugar, embora a cidade de Uberlândia, no coração do chamado Triângulo Mineiro, seja uma próspera cidade industrial, e o estado de Minas Gerais, como um todo, apresente indicadores econômicos superiores aos do Piauí, não se pode esquecer que Teresina é uma capital, com uma população maior, e com uma realidade sócio-econômica diferente. Também não se sabe em que tipo de escola a pesquisa foi realizada lá, e existem diferenças, sabemos bem, entre as escolas da periferia e as dos bairros nobres, como é o caso das escolas do Jóquei, mesmo em se tratando de escolas públicas. Não é de se estranhar, portanto, que os dados difiram, entre dois estados tão díspares. Entretanto, cremos não ser essa a melhor explicação para esse fenômeno.

Uma segunda explicação que nos ocorre, é que a pergunta da pesquisadora mineira era, literalmente, “Quando você utiliza a língua inglesa fora da sala de aula?” As respostas obtidas, então, não diziam respeito ao uso ou não que os alunos faziam da internet ou dos videogames, mas apenas em relação ao contato com a língua inglesa fora do contexto da sala de aula. Assim, o fato de apenas um número bastante reduzido de alunos se ter lembrado de associar o uso da língua inglesa com os VG não significa que apenas aqueles alunos tinham o hábito de jogar videogames.

Por fim, quanto à questão do aparente “desinteresse” dos alunos mineiros pelos VG, como Alves (2003, p.113), humoristicamente nota, o anzol escolhido predetermina o tamanho do peixe a ser pescado, e, ironizando, pergunta: “Não é extraordinário notar que, das centenas e mesmo milhares de pesquisas feitas anualmente e transformadas em artigos e teses, os resultados confirmam sempre as hipóteses de trabalho?” Assim, enquanto que esta pesquisa visa, especificamente, os VG, e a pergunta feita foi diretamente sobre se eles jogavam videogames, o foco da pesquisa mineira era outro, e à pergunta de número 8, “Quando você utiliza a língua inglesa fora da sala de aula” foram dadas as alternativas: na internet, ouvindo músicas em língua inglesa, assistindo filmes em língua inglesa, lendo jornais ou revistas em língua inglesa, lendo anúncios publicitários em LI, conversando com nativos em LI, lendo o livro didático de LI, em nenhuma ocasião, e outras. A opção videogames não estava prevista no questionário informativo semi-estruturado, conforme Oliveira (2005, p. 88) admite, “essa questão apresentava a alternativa ‘Outras opções’ e, nesse espaço, 10 alunos (13,51%) responderam, que utilizavam a língua inglesa fora da sala de aula jogando videogames”. Observe-se também que a amostragem, por si só, seria insuficiente, para conclusões mais apuradas.

### **2.3 Próxima fase**

A linguagem das imagens interativas, ou escritura do futuro, ou ainda ideografia dinâmica, como a chama Pierre Lèvy, cujo pensamento serve de epígrafe a este segundo capítulo, já é uma realidade em nossas vidas, em nossa sociedade. Toda uma nova gama de maneiras de processar informações, de assistir televisão, de fazer propaganda, de ler, de jogar, estão às portas. Com elas, novos postos de trabalhos, novas oportunidades de negócios, novos nichos de mercado estão sendo criados, na indústria, no comércio, nas artes, e nas demais esferas das atividades humanas. Também novos letramentos passarão a ser exigidos, e é imperioso fornecê-los aos alunos da rede pública, sob o risco de condenar toda uma geração à exclusão digital, e, conseqüentemente, à exclusão social, pois na nova sociedade da informação não pode haver inclusão social à parte da digital.

Os números da indústria dos videogames são impressionantes, pelo tamanho, pelas taxas de crescimento e pelos avanços. A pesquisa preliminar realizada por este pesquisador, apesar de apenas levantar o véu, mostra um mundo onde os alunos da escola pública, com todas as suas supostas deficiências<sup>28</sup>, movem-se, divertem-se, e atuam como pessoas totalmente integradas a essas novas tecnologias.

Caberá às autoridades pedagógicas<sup>29</sup> a inserção da rede pública de ensino nesse processo irreversível de ampliação dos horizontes cognitivos, nesses novos espaços midiáticos onde o oral, o escrito, a impressão, e as imagens se acumulam, misturam, sobrepõem e se tornam, enfim, fonte de uma nova tecnologia intelectual. No próximo capítulo analisar-se-ão os videogames, à luz de alguns dos principais conceitos da Teoria da Análise dos Gêneros, com o propósito de estabelecer-se o seu enquadramento ou não como um gênero discursivo/textual.

---

<sup>28</sup> As supostas deficiências a que fazemos alusão aqui são as citadas por Soares (2005), no seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, mormente a hipótese da deficiência cultural e/ou deficiência lingüística.

<sup>29</sup> Sabemos bem que não faz parte do teor da dissertação de mestrado, enquanto trabalho científico, direcionar o seu conteúdo para ações concretas que deverão envolver políticas públicas das mais diversas ordens. Isso certamente cabe a outras esferas que não a acadêmica. No entanto, justificamos a nossa posição usando as palavras de Celani (2000, p.17) no seu artigo sobre a relevância da Lingüística Aplicada (LA), quando ela relembra que: 1) “o objetivo fundamental da educação é preparar os indivíduos para o exercício lúcido da cidadania, integrando-os no mundo do trabalho com possibilidades de progresso social”, e que 2) “a atividade humana envolve o uso da linguagem”, e também que 3) “a LA é articuladora de múltiplos domínios do saber que têm a preocupação com a linguagem”; sendo assim, conclui ela, “a Lingüística Aplicada deve ter papel relevante na formulação de uma política educacional”.

### 3 O VIDEOGAME COMO GÊNERO DO DISCURSO

[...] se é certo que o gênero “orienta” a produção de enunciados, não é menos certo que é o acontecimento do enunciado que possibilita tanto a sua continuação como a sua modificação. E assim, cada texto empírico produzido resulta numa síntese da relação dialética entre gênero e enunciação. Isso significa que a noção bakhtiniana de gênero pressupõe que **ler e compreender textos** implica compreender como o texto analisa a situação extraverbal que o constitui e como esta mesma situação extraverbal é incorporada ao texto e serve de âncora para que ele seja visto como um todo significativo. (grifo nosso)

*Alves Filho*

#### 3.1 A Teoria dos Gêneros

A grande carência de estudos sobre o uso da noção de gênero para o processo ensino-aprendizagem de leitura em LE, juntamente com a falta de pesquisa sobre as aplicações pedagógicas dos videogames nessa mesma área chamou a nossa atenção para esse tema. A imbricação da noção do videogame como gênero com os conceitos de letramento em LE e letramento digital é de capital importância nesses tempos em que a inclusão social/digital tem sido tão debatida.

Neste capítulo, proceder-se-á ao embasamento teórico da nossa pesquisa, a qual, objetivando entender como se processa a leitura do gênero videogame por parte dos alunos da rede pública de ensino, se fundamentará na Teoria dos Gêneros, mais especificamente na teoria bakhtiniana do enunciado concreto. Os objetivos específicos deste capítulo são: discorrer brevemente sobre o ponto de vista bakhtiniano, comparar algumas concepções de língua, definir gêneros do discurso, discutir algumas características dos enunciados concretos presentes nos VG e as dimensões constitutivas dos gêneros do discurso visíveis nos jogos eletrônicos. Também de fundamental importância, neste capítulo, é a discussão sobre os videogames constituírem ou não um gênero discursivo, e discutir que tipo de texto os VG apresentam aos jogadores.

### 3.1.1 Bakhtin e as três concepções da língua

O professor de línguas, esse profissional que trabalha com a língua na esfera da atividade humana conhecida como esfera escolar, precisa ter, primeiramente, uma concepção clara sobre a língua. O conceito que fizer da natureza, da função ou funções da língua, assim como dos seus diversos usos, moldará toda a sua prática pedagógica e norteará todo o seu ensino. Para Bakhtin, segundo Rodrigues (2001, p.9), “a origem e o desenvolvimento da linguagem é o resultado, o *produto* da atividade humana coletiva, fundada nas necessidades da comunicação social”. Desse modo, considera-se a comunicação como “uma inter-relação produtiva e semiótica, i.e., como *interação*”. A visão da língua como atividade social, quase um lugar-comum hoje em dia, foi uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento lingüístico contemporâneo (WEEDWOOD, 2002, p.149), até recentemente dominado pelas duas grandes concepções de língua e linguagem que o autor russo combatia e criticava já nos anos 20. Na leitura que Rodrigues (2001, p.12) faz de Bakhtin, a língua, a palavra, são quase tudo na vida humana:

(...) pois estão presentes em todas as relações humanas. Mas, para a apreensão da sua constituição e do seu funcionamento, do seu papel na vida social, enfim, para a apreensão da sua realidade fundamental, é preciso uma análise da língua e da palavra como signos sócio-ideológicos. E é a partir dessa perspectiva que são submetidas à crítica as diferentes correntes teóricas da época, na área da psicologia, literatura e lingüística. Bakhtin/Volochínov, ao analisarem as duas orientações principais do pensamento lingüístico e filosófico da época, que denominaram de “subjetivismo individualista” e “objetivismo abstrato”, levantam e questionam, dentro de uma perspectiva sociológica, as concepções fundamentais de cada uma delas a respeito do fenômeno lingüístico que tomaram como objeto de estudo.

A primeira dessas concepções, chamada por Bakhtin de “subjetivismo idealista ou individualista”, é a visão de língua como uma atividade mental, particular, em que o psiquismo individual constitui a fonte da língua. As duas concepções de língua, sintetizadas por Bakhtin (1981), são expostas na tabela 7 da página seguinte, baseada numa compilação dos trabalhos de Weedwood (2002), Rodrigues (2001), Souza (2002) e Corrêa (2002):

Tabela 6 – As duas concepções de língua e de linguagem “tradicionais”

DIMENSÕES	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA	
	Subjetivismo Individualista	Objetivismo Abstrato
Orientação lingüístico-filosófica	Romantismo.	Racionalismo (séc. XVII e XVIII), Neoclassicismo.
Representantes	Humboldt, Vossler, Siptzer.	Leibniz, Bally, Saussure.
Núcleo da realidade lingüística	Ato de fala individual, monológico.	Sistema abstrato das formas lingüísticas.
Modo de existência da língua	Criação ininterrupta.	Imutabilidade das normas do sistema.
Proposições fundamentais relativas à língua	<p>1. “A língua é uma atividade, um processo ininterrupto de construção (<i>‘energeia’</i>), que se materializa sob a forma de atos de fala individuais”.</p> <p>2. “As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual”.</p> <p>3. “A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística”.</p> <p>4. “A língua, enquanto produto acabado (<i>‘ergon’</i>), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado”.</p>	<p>1. “A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta”.</p> <p>2. “As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva”.</p> <p>3. “As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e o seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.</p> <p>4. “Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si”.</p>

A segunda concepção de língua criticada por Bakhtin, o “objetivismo abstrato” é basicamente a concepção da língua como um sistema de regras passíveis de descrição. Ele ataca diretamente Sausurre e o estruturalismo, por não eleger como objeto de estudo a produção individual dos falantes, a *parole*, e se concentrar num construto teórico abstrato, homogêneo, a *langue* (ou sistema). O legado do estruturalismo para o ensino de línguas é a crença na língua como um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma, que resultou na crença que para falar uma língua é necessário primeiro estudar e dominar as suas regras. Essa crença tem dominado o pensamento lingüístico com tal intensidade e persistência, que mesmo livros didáticos de autores que se dizem filiados às abordagens comunicativas mais modernas, se submetidos a um escrutínio mais rigoroso, revelam um *syllabus*, um currículo muito mais comprometido com o estruturalismo do que os autores gostariam de admitir, com suas unidades gramaticais bem definidas e separadas, como se na vida real aprendêssemos primeiro o *present continuous* para só depois de dominado este, passar para o aprendizado do *future tense*. Essa visão tem ignorado a relação real entre a língua e a vida, tão vital para Bakhtin (1992, p.282):

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...] Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero [...] *leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.* (grifo nosso).

É exatamente o que ocorre na aula de línguas “tradicional”: formalismo, abstração, desvirtuação e enfraquecimento do vínculo existente entre a língua e a vida, entre a língua e a realidade. Em oposição aos enunciados concretos de Bakhtin, tem-se o primado da oração, da frase, da sentença, nas aulas de línguas estrangeiras ministradas na rede pública, que, via de regra, lidam com textos que não correspondem a enunciados concretos, utilizados em situações reais de interação social, mesmo quando lidam com os chamados textos autênticos. Lynch (1996, p.124), sobre a já clássica discussão a respeito da utilização de textos autênticos ou não-autênticos em sala de aula, recorre à nomenclatura de Widdowson, para uma definição de autenticidade:

Para resolver o problema de definir autenticidade, Henry Widdowson sugeriu separar dois aspectos da comunicação: “*genuinidade*” e “*autenticidade*” (Widdowson, 1979). Ele disse que um texto é genuíno quando está em conformidade com as convenções daquele tipo de texto – gramaticais, lexicais, etc. – quer seja ou não um texto real, i.e., um texto que foi usado com um propósito outro que ensinar a língua (...). O termo autenticidade, do ponto de vista de Widdowson, deve ser utilizado para descrever uma resposta apropriada do leitor ou ouvinte de um texto.<sup>30</sup>

Então, segundo Widdowson, *textos genuínos* são aqueles que seguem o padrão textual estabelecido para aquele “tipo de texto”, i.e., gênero textual, de maneira que uma carta escrita pelo professor, para ser utilizada na sala de aula de leitura, por exemplo, é genuína, se e somente se seguir as convenções desse tipo de comunicação, ou seja, tiver data, cabeçalho, corpo, despedidas, etc. Essa mesma carta se constituiria num *texto real*, se tivesse sido escrita por um agente social real, uma pessoa ou uma instituição, com um propósito comunicativo definido, como por exemplo, cobrar uma dívida, notificar a morte de um parente, etc. A autenticidade, para Widdowson, está relacionada com o uso real que se faz de um determinado texto, e não com as suas condições de produção. O que na literatura hoje se convencionou chamar de texto autêntico, Widdowson denominaria de texto real. Como Bakhtin (1981, p.95), oportunamente, e muito à frente do seu tempo coloca: “em suma, um método eficaz e correto de ensino prático (de língua estrangeira) exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação”. Os enunciados presentes nos videogames apresentam, a nosso ver, a grande vantagem de serem tanto textos reais, quanto autênticos e genuínos; são *genuínos* por estar em conformidade com as convenções desse tipo de texto, são *reais* por terem sido escritos por agentes sociais reais (programadores ou empresas de games), não com o propósito de ensinar a língua, mas para fins de entretenimento, e são *autênticos*, no melhor sentido widdowsoniano, pois elicitam uma resposta adequada do leitor-jogador, ou seja, o uso que se faz do referido texto é um uso real.

---

<sup>30</sup> To resolve the problem of defining authenticity, Henry Widdowson suggested separating two aspects of communication: ‘genuineness’ and ‘authenticity’ (Widdowson, 1979). He said that a text is genuine if it conforms to the conventions of that type of text, i.e., a text that has been used for some purpose other than teaching the language (...). Authenticity, in Widdowson’s view, should be used to describe an appropriate response of reader or listener to the text.

Contrariamente às concepções até então vigentes, do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, Bakhtin propõe que se veja a língua como uma atividade social, cuja importância não reside no enunciado enquanto produto, e sim na enunciação como processo verbal. Para Bakhtin, a língua é um fato social fundamentado nas necessidades da comunicação, e por isso, ele enfatiza a fala (*parole*), a enunciação, com sua natureza social e não individual. Baseado no fato que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (*op. cit.*, p.124), ele propõe a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua:

- 1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza (*sic*).
- 2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Para Bakhtin, é nessa ordem que se dá a evolução real da língua; primeiro, as relações sociais evoluem, depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala (enunciados) evoluem em consequência da interação verbal, e por fim, o processo de evolução reflete-se na mudança das formas da língua. Volochínov (1930 *apud* SOUZA, 2002, p.79), tentando resumir a discussão sobre a dimensão dialógica da linguagem, apresenta um esquema quase idêntico, o qual implica uma interação orgânica entre os seus elementos, e, ao mesmo tempo, preenche a natureza ideológica, sociológica, dialógica e lingüística envolvida no todo do enunciado concreto:

**Organização econômica da sociedade**  
 ∴  
**A comunicação social**  
 ∴  
**A interação verbal (comunicação verbal)**  
 ∴  
**Os enunciados**  
 ∴  
**As formas gramaticais de linguagem**

Bakhtin, então, propõe o seu ponto de vista, em oposição às concepções tradicionais, e rebate o primeiro ponto de ambas as proposições fundamentais da língua, (TABELA 6, p.59), argumentando, contra o objetivismo abstrato, que “a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas *uma abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua” (*op. cit.*, p.127); e, contra o subjetivismo individualista, ele declara que “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo ‘individual’) é uma *contradictio in adjecto*” (*op. cit.*, p.127).

Sobre as leis da evolução lingüística, o segundo ponto, ele diz que “não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*” (*op. cit.*, p.127).

Contra o terceiro ponto das concepções tradicionais, sobre a criação lingüística, Bakhtin (*op. cit.*, p.127) estabelece que:

(...) a criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega do tipo mecanicista, mas também pode tornar-se ‘uma necessidade de funcionamento livre’, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

Ele termina a exposição de seu ponto de vista, dizendo, em oposição ao quarto ponto, que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal dos locutores”.

Dessa forma, Bakhtin lança, ainda no início do século XX, as bases que irão permear o pensamento lingüístico do século XXI, com concepções que irão ser particularmente relevantes para o ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira.

### 3.1.2 Bakhtin e a definição de gêneros do discurso

Desde os anos setenta, os escritos de Bakhtin, sobre crítica literária e filosofia da linguagem, têm sido apropriados pelas várias vertentes da Lingüística, e a riqueza e fecundidade das idéias do filósofo russo têm originado um crescente diálogo entre as várias disciplinas das ciências humanas e da educação, embora ele próprio não tenha escrito sobre educação e nem pensado diretamente sobre isso. Aliás, dialogismo constitui-se na palavra-chave do pensamento bakhtiniano. Ainda assim, três dificuldades se colocam ao neófito do pensamento de Bakhtin; a primeira diz respeito ao uso de diferentes expressões para o mesmo conceito, devido à maneira como chegaram até nós a suas primeiras traduções, inicialmente do russo para o francês e daí para o português; outra dificuldade é a própria “predileção” do mestre russo pela variação terminológica, cunhando novos termos (*modos do discurso, tipos de interação verbal, formas de enunciado, formas de discurso social*) e lançando mão de termos já existentes (*gêneros do discurso*), mas resignificando-os dentro de uma concepção dialógica da linguagem (RODRIGUES, 2005, p.154). Uma terceira dificuldade é posta pela apropriação que diferentes abordagens, tais como a pragmática, a sociolingüística, a análise do discurso (em suas diferentes “escolas”), e a lingüística do texto (WEEDWOOD, 2004, p.152) fizeram dos conceitos bakhtinianos, aplicando-os aos seus respectivos campos. Apesar de, como diz ALVES FILHO (2005), ter-se tornado quase um “bordão”, mas ainda assim inevitável, não se pode falar de gêneros sem recorrer à idéia nuclear bakhtiniana:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**. (grifos no original) (BAKHTIN, 1992, p.279).

Essa definição é adotada, com ligeiras modificações, por grande parte dos estudiosos brasileiros (Meurer, 2005; Marcuschi, 2005a, 2005b, 2005c; Rodrigues, 2005; Rojo, 2005; Alves Filho, 2005; Bonini, 2005; Dionísio, 2005; Mota-Roth, 2005; Biasi-Rodrigues, 2005), para citar apenas alguns.

Os gêneros do discurso normatizam e regulam o conjunto das interações humanas, ao mesmo tempo em que são por elas constituídos. Como o próprio Bakhtin (1992, p.302) coloca, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, ou seja, os gêneros do discurso atuam como organizadores da fala, pois moldamos a fala às formas dos gêneros e ao interagirmos com os outros, via de regra reconhecemos o gênero que está sendo utilizado e respondemos adequadamente.

Bakhtin divide os gêneros em primários e secundários, aqueles sendo os que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, como o diálogo, a carta, os diários, e estes os que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (*op. cit.*, 281). Colocando de outra maneira, os gêneros primários estão ligados à situação imediata, ao contexto de produção dos enunciados, ao cotidiano, e se caracterizam pela presença física dos interlocutores, compartilhamento espaço temporal, e pela tomada de turnos. Embora geralmente sejam orais, isso não quer dizer que todos os gêneros orais são primários (tome-se, por exemplo, a palestra ou a comunicação científica), assim como nem todos os gêneros escritos são secundários, como a já citada carta ou o diário pessoal. Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e transmitem os primários de todas as espécies, os quais, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular, que é perderem a sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Uma possível explicação para o êxito na compreensão dos enunciados presentes nos VG por parte dos alunos da escola pública é o fato de os VG recuperarem, segundo penso, pelo menos em parte, essa relação imediata com a realidade existente.

### 3.1.3 O enunciado concreto e suas características

Ao estabelecer os princípios anteriormente mencionados para o estudo da língua, Bakhtin declara o estudo do enunciado de “importância capital para todas as áreas da lingüística” e estabelece que “uma compreensão clara da natureza do enunciado, em geral, e dos gêneros discursivos, em particular, é indispensável para qualquer estudo” (1992, p.282). O mestre russo introduziu, no início do século XX, alguns conceitos-chave que, a nosso ver, irão permear os estudos lingüísticos por muito tempo, e que são vitais para o processo ensino-aprendizagem de línguas, tanto LM quanto LE, o primeiro deles sendo a noção de gênero do discurso, que, segundo Alves Filho (2001, p.99):

(...) até meados do século XX teve aplicação quase inteiramente circunscrita aos estudos literários e nos estudos retóricos, voltada para as especificidades destes dois campos. É com Bakhtin (1992) que a noção de gênero do discurso passa a ser pensada como uma noção que deveria/poderia dar conta de **todos os usos da linguagem**. (grifo nosso).

Dessa maneira, o conceito de gêneros do discurso deixou a esfera restrita da literatura e da retórica para passar a interessar a todos os estudiosos da linguagem, nos mais diversos campos e dentro das mais variadas abordagens. Outra “visada” bakhtiniana igualmente importante para os estudos da linguagem foi a de que o estudo do enunciado em sua qualidade de “unidade real da comunicação verbal”, também deveria permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (língua como sistema), as palavras e as orações (BAKHTIN, 1992, p.287), ou seja, sendo o enunciado a unidade real da comunicação verbal, a fala só existiria na forma concreta dos enunciados de um indivíduo. Daí os problemas advindos, na aprendizagem de uma língua estrangeira, da redução do estudo da língua ao estudo da oração, que, para Bakhtin deve ser entendida como uma “unidade da língua” em oposição ao enunciado como unidade da comunicação verbal (*op. cit.*, p.295). A oposição entre a teoria bakhtiniana do enunciado e as concepções da língua que ele combatia é resumida da seguinte forma por Corrêa (2002, p.67):

Com sua teoria do **enunciado concreto** (grifo no original), Bakhtin rejeita tanto as posições defendidas pelo subjetivismo idealista – em que reaparece a idéia de um sujeito livre (que toma a linguagem como seu instrumento) – como as defendidas pelo objetivismo abstrato (em que o tratamento do sujeito dá lugar ao da estrutura da língua). Dizer que um enunciado é concreto é, para Bakhtin, dizer que ele não é uma unidade convencional – não é uma unidade da língua, como uma oração –, mas real.

Isso nos traz à mente a posição de Widdowson, citada anteriormente, com respeito à questão da autenticidade dos textos. O uso real dos textos, ou seja, a elicitación de uma resposta adequada do leitor ou ouvinte de um texto, está diretamente relacionado com o princípio dialógico da linguagem, estabelecido por Bakhtin dentro da sua teoria do enunciado concreto. Essa particularidade do enunciado, onde “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.291), está diretamente ligada à maneira como Bakhtin vê o processo de interação verbal, não restrito apenas a uma participação ativa da fala do locutor e a uma participação passiva de percepção e compreensão da fala no ouvinte (embora admita que esses esquemas correspondam a certos aspectos reais, ele entende que eles não podem pretender representar o todo real da comunicação), mas dentro do que ele chama de atitude responsiva ativa, ou seja:

(...) o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma **atitude responsiva ativa**: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (*op. cit.*, p.290)

Enquanto às orações tradicionalmente utilizadas nas aulas de LE falta essa “capacidade” de despertar uma atitude responsiva ativa no leitor ou ouvinte, os enunciados presentes nos VG, exatamente por serem enunciados concretos, por serem reais, põem em funcionamento essa característica. Os enunciados dos VG não apenas possibilitam uma resposta ativa dos jogadores, mas a exigem. O jogador sabe que é esperado dele uma resposta, que aquele enunciado visa levá-lo a uma determinada resposta ativa, e, mesmo às vezes não compreendendo o enunciado verbal escrito na tela do computador, ele procura responder a essa demanda

apertando teclas ao acaso, devido à necessidade que ele sabe existir, dessa resposta ativa. Os enunciados presentes nos VG não foram elaborados com vista a ensinar aspectos lexicais ou morfossintáticos da língua, através da análise da mesma, mas sim com o objetivo específico de eliciar uma resposta, de promover a interação<sup>31</sup> do jogador com o jogo. É nisto que consiste a “concretude” desses enunciados, é nisto que consiste grande parte da legibilidade (*readability*) dos VG.

O enunciado possui também algumas particularidades que permitem a sua compreensão/resposta por parte dos jogadores, a qual, em certa medida, é sempre dialógica (*op. cit.*, p.338): a alternância dos sujeitos falantes, o acabamento específico (totalidade acabada ou conclusividade) do enunciado e a expressividade. Com relação à primeira dessas particularidades, Bakhtin diz (*op. cit.*, p.294-299):

As fronteiras do enunciado concreto (...) são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado (...) comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois do seu fim, há os enunciados-respostas dos outros. (...) A **alternância dos sujeitos falantes** (grifo nosso) que compõe o contexto do enunciado, transformando-o numa massa compacta rigorosamente circunscrita em relação aos outros enunciados vinculados a ele, constitui a primeira particularidade do enunciado concebido como unidade da comunicação verbal e que distingue esta da unidade da língua (a oração).

As orações tradicionalmente utilizadas nas aulas de LE, seja na forma de diálogos, seja na forma de “funções” da linguagem (como se apresentar ao outro, como pedir informações etc.), apresentam essa característica de forma artificial, mecânica, enquanto nos enunciados dos VG ela é real, é viva; cada enunciado do jogo, uma vez concretizado, passa o turno de fala ao jogador, que sabe que precisa “responder” adequadamente a ele. Assim, a cada enunciado concreto, realizado no jogo, corresponde uma resposta do jogador, sob a forma de ação, de uma resposta ativa, quando se dá a compreensão desse enunciado, ou mesmo sob a forma de uma não-ação, quando o jogador não entende o significado, mas mesmo assim continua jogando. Quando o jogador não entende o enunciado verbal de um VG, com as instruções do que deve fazer, e continua jogando, ele o faz transformando as

---

<sup>31</sup> Interação essa que, a nosso ver, é uma interação reativa, e não uma interação mútua, conforme já foi explicado no capítulo 2, p.49.

regras do *ludus* em regras de *paidea* (cf. capítulo 2, p.34-5), ou seja, ele deixa de seguir as regras do jogo, o objetivo do jogo, e começa a brincar, a explorar o cenário virtual do jogo. Contudo, até mesmo isso não deixa de ser uma resposta ao enunciado não-compreendido.

Em relação ao **acabamento específico** do enunciado, Bakhtin o define como “a alternância dos sujeitos falantes vista do interior”, e esclarece que ela “ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) **tudo** o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor” (*op. cit*, p.299). Essa totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada, segundo ele, por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o intuito, o querer dizer do locutor; e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

Trazendo isto para o nosso objeto de estudo, vemos que a cada enunciado concreto formulado dentro de uma determinada fase de um jogo eletrônico, esses elementos estão presentes da seguinte forma: o objeto de sentido foi tratado de maneira completa (pelo menos naquele momento), o locutor disse tudo que tinha a intenção de dizer, e o querer-dizer desse locutor se realizou, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso (*op. cit*, p.301). Aqui se pode partir de duas abordagens: considerar o todo do videogame como um único enunciado, ou considerar cada comando, cada instrução, um enunciado individual. No primeiro caso, se considerarmos, por exemplo, o *GTA – Vice City* como o nosso enunciado, vê-se que o querer-dizer do locutor se realizou, acima de tudo, na escolha do gênero discursivo *videogame*, e que, embora o autor/programador/enunciador deste VG não tenha esgotado o seu objeto (o tema é o submundo do crime de Miami, aqui chamada de *Vice City*), ainda assim esse objeto recebeu “um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor*” (*op. cit*, p.300), que, tendo dado o seu “*dixi*” conclusivo, encerra a sua fala e aguarda a resposta do leitor/jogador/enunciário (co-enunciador), sob a forma de um movimento de engajamento ou rejeição ao jogo.

Na segunda hipótese, considerando cada instrução ou comando individual como um enunciado, também se percebe o seu acabamento específico: no tratamento exaustivo do sentido do objeto a cada instrução, “*Stop in the pink marker*” significa que o jogador deve ir até o ponto rosa indicado no mapa e parar; no intuito do locutor, pois seu projeto discursivo é exatamente esse, que o jogador procure, encontre e pare nesse ponto, e no querer-dizer realizado na escolha dessa forma típica de estruturação do gênero do acabamento, uma vez que, recorrentemente, logo após o surgimento desses enunciados verbais escritos, aparecem pequenos ícones indicativos nos mapas geralmente presentes na própria tela do computador.

Outra particularidade do enunciado, que também facilita a compreensão por parte do jogador de VG, é a **expressividade**. Segundo Bakhtin (*op. cit.*, p.308), essa é “a segunda fase do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, (e) corresponde à necessidade de *expressividade* do locutor ante o objeto do seu enunciado”. De acordo com o autor russo, um enunciado absolutamente neutro é impossível; ele contrasta, mais uma vez, a oração e a palavra, que, como unidades da língua, são neutras e não comportam aspectos expressivos, com o enunciado concreto, unidade da comunicação verbal, a quem pertence a entonação expressiva. Rodrigues (2005, p.161) adota a mesma posição de Bakhtin sobre a expressividade:

O enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já-ditos, pré-figurados). O momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro; a expressividade é uma característica do enunciado, não é uma propriedade da língua (sistema).

A questão da expressividade é fundamental para se entender o papel do enunciado concreto na comunicação verbal, pois o conceito de expressividade é que organiza essa comunicação, definindo a escolha do tema, palavras, forma e sua combinação individual nos limites de um enunciado dado, e, a escolha do conteúdo, a seleção da forma e a conexão entre forma e conteúdo (SOUZA, 2002, p.117). Como foi dito anteriormente, uma das primeiras dificuldades para a compreensão da obra de Bakhtin (e do seu Círculo) é o uso de diferentes terminologias para um

mesmo conceito. Souza corrobora essa nossa afirmação, na sua pesquisa sobre a Teoria do Enunciado Concreto, dizendo, sobre a expressividade:

(...) esse conceito aparece com vários nomes no todo da obra do Círculo, preenchendo as concepções ética, histórico-fenomenológica, sociológica, ideológica e dialógica por ele desenvolvida: *avaliação social*, *apreciação social*, *orientação social*, *horizonte social*, *expressividade*, enfim, uma série de termos para recobrir um elemento comum – a noção de valor que preenche a relação do autor com o seu enunciado concreto. (*op. cit.*, p.116).

Essa relação do enunciado com o próprio locutor/autor/programador, essa valoração, transparece na escolha das palavras, no tema, definindo forma e conteúdo de uma maneira orgânica, totalmente interligada. Trazendo este conceito para os VG, em particular para o *GTA – Vice City*, e analisando o funcionamento do comando/enunciado “*Go get some new threads from Rafael’s clothes shop*”, na página seguinte (FIGURA 6), pode-se perceber:

1) **a alternância dos sujeitos falantes**, pois esse enunciado pede uma resposta, exige uma atitude responsiva ativa do jogador, uma vez que, paralelo ao surgimento desse enunciado no centro da tela, tem-se o aparecimento no mapa de um ícone sob a forma de uma camisa azul, o que indica que um turno de fala acabou, agora compete ao jogador /interlocutor “responder” adequadamente, dirigindo-se ao local indicado;

2) **o acabamento específico do enunciado**: (a) no *tratamento exaustivo* do sentido do objeto (tema), que é a troca de roupa do personagem, (b) no *intuito*, tendo o locutor dito tudo que queria dizer no momento, mesmo sem especificar o tipo de roupa ou como ela seria adquirida, etc., e (c) através de uma *forma típica estruturação do gênero do acabamento*, que, entre outras coisas, se evidencia pelo surgimento de um ícone com a forma de uma camisa azul, totalizando o enunciado;

3) **a expressividade**, a valoração da palavra “*threads*” (fios, linhas, fiapos) com o sentido de “roupas” dentro deste contexto (significado esse que é elicitado no jogo através do surgimento do ícone azul no mapa, indicando o local onde se encontra a loja de roupas do Rafael). A escolha lexical expressa, outrossim, de uma maneira máscula, rude, o pouco caso que um traficante faria da questão das roupas.

Figura 6 – Um exemplo da expressividade do enunciado



Figura 7 – O novo enunciado e a atitude responsiva ativa

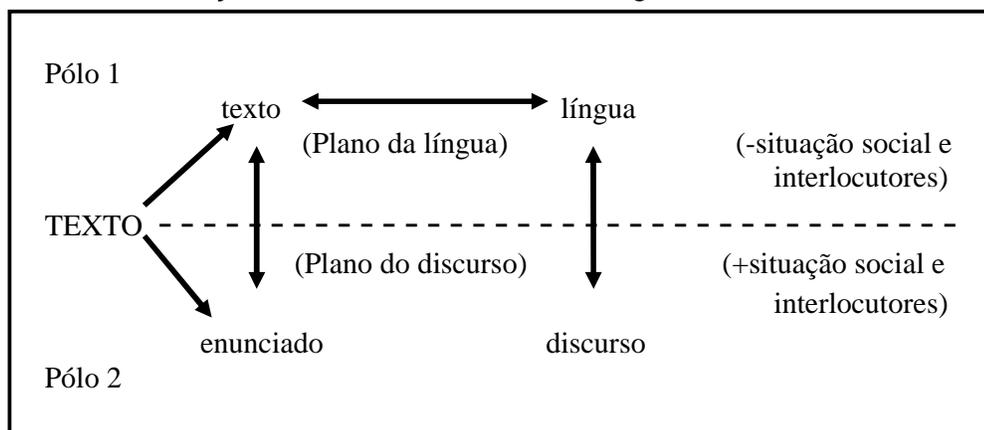


O tratamento exaustivo do sentido do objeto se dá sem que, no entanto, se esgote o objeto. Como se pode ver examinando as figuras 6 e 7, a troca de roupa se deu mesmo com saldo zero, indicado em dólares no canto superior direito, abaixo do relógio. Embora o sentido do objeto tenha recebido tratamento exaustivo (tudo o que o locutor queria dizer naquele momento), ainda assim muita coisa não foi explicada, como por exemplo, o modo de aquisição dessa roupa nova. Depois da “resposta” do jogador, que é ir ao local indicado no mapa, vemos o personagem/jogador sair da loja (FIGURA 7), com uma roupa diferente, e um novo enunciado “Go to the Colonel’s boat” exigindo nova “resposta”. O novo destino está indicado no mapa pela presença de um pequeno quadrado rosa no canto inferior direito do mapa, indicando

o fim de um turno de fala e garantindo, ao mesmo tempo, a “responsabilidade” do jogador a esse novo enunciado, ou seja, a sua “atitude responsiva ativa”.

Só se pode entender a questão da expressividade do enunciado esclarecendo a relação entre texto e enunciado, entre língua e discurso. Para isso, lançaremos mão de uma ilustração de Rodrigues (2005, p.159) e do exemplo anteriormente citado. Apenas no plano do discurso, apenas enquanto enunciado, é que a unidade lexical “threads” adquire o significado pretendido pelo autor, de roupa, ao se levar em conta a situação social e os interlocutores; no plano da língua, ao desprezar-se as condições de produção e os atores sociais, o item lexical “threads” é, como afirma Bakhtin acerca da palavra, neutro, incapaz de expressar o significado intencionado. O texto pode ser visto, então, do pólo do TEXTO-enunciado (comunicação verbal, enunciados reais) e do pólo do TEXTO-texto (sistema da língua, objeto lingüístico):

Gráfico 7. Relação entre texto e enunciado, língua e discurso



Fonte: Rodrigues, 2005

A expressividade não se limita apenas às escolhas lexicais feitas pelo enunciadador, ou mesmo morfossintáticas, mas, como no caso dos videogames, atravessa a fronteira lingüística da frase e se incorpora ao enunciado através das escolhas das formas, cores e modelos dos objetos representados. Assim, também faz parte da expressividade do enunciado analisado na figura 7, na página anterior, tanto o layout (luxuoso) da loja, quanto o nome latino (*Rafael's*) da mesma, bem como a roupa “típica” de traficante (pelo menos na concepção popular vigente). Pode-se ver que há toda uma valoração atribuída pelo enunciadador ao seu objeto.

Ainda há algo mais que é necessário dizer-se sobre o enunciado concreto, para dissociá-lo, definitivamente, enquanto unidade **real da comunicação verbal**, da frase/oração como **unidade da língua**. Bakhtin (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.4) deixa muito claro que “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação”. Colocando de outro modo, juntamente com os fatores verbais, também concorrem para a atribuição de significado ao enunciado, a sua situação extraverbal. Essa situação extraverbal do enunciado, que Bakhtin denomina de “contexto extraverbal do enunciado”, compreende três fatores:

1. O *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade visível compartilhada pelos participantes da interlocução);
2. O conhecimento e a *compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores; e,
3. Sua *avaliação comum* dessa situação.

Assim, no caso dos enunciados concretos presentes nos VG, não se pode levar em conta apenas o enunciado verbal escrito na tela do computador como o *todo* do enunciado, sob o risco de reduzi-lo à mera oração escrita em inglês. Se isso ocorresse, sob a capa da utilização de uma terminologia bakhtiniana estar-se-ia considerando apenas os aspectos estruturais da frase, o que não contribuiria para explicar a atribuição de sentido aos enunciados verbais em inglês presentes nos VG por parte de jogadores com pouco ou nenhum conhecimento sistêmico da língua.

O horizonte espacial compartilhado dos jogadores de VG é aquele visível na tela do computador; o conhecimento e a compreensão comuns que têm da situação são aqueles do roteiro do jogo (eles sabem quem são, o que estão fazendo e o que têm de fazer, para a consecução dos seus objetivos específicos), e, por fim, há uma avaliação comum partilhada que eles têm da situação em que se encontram. Esses três fatores, juntos, constituem o contexto extraverbal e fazem parte integrante da constituição do enunciado, não podendo dele ser dissociados, sem grandes prejuízos para a sua compreensão. Outro aspecto do enunciado de especial importância é: qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual.

Voloshinov/Bakhtin (*op. cit.*, p.5), explica mais detalhadamente essa característica intrínseca dos enunciados concretos, dizendo que:

(...) cada enunciado nas atividades da vida é um entimema<sup>32</sup> social objetivo. Ele é como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social. A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados.

Assim, a situação extraverbal não é simplesmente um acréscimo externo ao enunciado, pelo contrário, o contexto extraverbal se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura do seu significado. E assim, o enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: 1) uma parte percebida ou realizada em palavras e, 2) uma parte presumida.

### 3.1.4 As dimensões constitutivas dos gêneros do discurso

Embora o a diferença conceitual entre *gêneros do discurso* e *tipos de texto* já esteja relativamente estabilizada terminologicamente, ainda se percebe, aqui e ali, pequenas variações no uso deste último termo, pelos diversos autores que se utilizam dos conceitos de Bakhtin, consoante suas orientações epistemológicas. Assim, temos estudiosos usando o termo “modalidade retórica” (MEURER, 2000), onde alguns utilizam a expressão “seqüência textual” (BRONCKART, 2003), que será usada nesta dissertação, e outros ainda, “tipo textual”, cuja conceituação Marcuschi (2005b, p.22) coloca da seguinte maneira:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia (*sic*) de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*.

---

<sup>32</sup> O entimema é uma forma de silogismo em que uma das premissas não é expressa, mas presumida. Por exemplo: “Sócrates é um homem, portanto é mortal”. A premissa presumida: “Todos os homens são mortais”. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.5)

Bronckart (2003, p.219), depois de elencar as cinco seqüências textuais de Adam, que são as seqüências *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*, e explicar a opção deste último por deixar de fora a injuntiva, argumenta que é necessário conceder “um estatuto específico aos segmentos de textos chamados às vezes de *injuntivos*, *instrucionais* ou *procedimentais*” (*op. cit.*, p.236-7), ficando assim com seis seqüências textuais, a saber, *a narrativa*, *a descritiva*, *a argumentativa*, *a explicativa*, *a dialogal* e *a injuntiva*. Dado o grande número de seqüências injuntivas presentes nos videogames, sob a forma de comandos, instruções, ordens, etc., optou-se por manter essa nomenclatura, embora fosse possível argumentar, a exemplo de Adam (*apud* BRONCKART, 2003, p.237), que “um segmento de texto desse tipo seria organizado conforme as regras gerais da seqüência descritiva, ainda que apresente a particularidade de *fazer ver* ações mais do que objetos ou situações”. O argumento de Adam é fácil de se entender tomando-se a seqüência injuntiva “*Follow the pink blip to find the hotel*” (APÊNDICE O, quadro 4) e convertendo-a na seqüência descritiva “*To find the hotel, follow the pink blip*” (Siga a luz rosa para achar o hotel = Para achar o hotel, siga a luz rosa).

Além da *injuntiva*, outra seqüência que se faz bastante presente em alguns VG é a *dialogal*, que Marcuschi (2005b) não contempla. A maioria dos videogames de ação mista apresenta interação entre os personagens sob a forma de um diálogo, ainda que preestabelecido e ritualizado, razão pela qual decidimos manter as seis categorias já mencionadas. À semelhança da maioria dos gêneros (ex: a carta pessoal), que admitem uma variedade de seqüências tipológicas, também entre os videogames nota-se uma grande heterogeneidade tipológica, sendo que, em alguns deles, todos os seis tipos textuais se fazem presentes ao longo do jogo. Apesar de neste trabalho se tomar a decisão terminológica pela definição original de Bakhtin de gêneros do discurso, não deixa de ser interessante observar a definição de gênero textual<sup>33</sup> de Marcuschi (2005b, p.22-23):

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por **conteúdos**, propriedades funcionais, **estilo** e **composição** característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (grifo nosso)

<sup>33</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre as diferenças entre os termos gênero do discurso e gênero textual, consultar o artigo de Rojo (2005b), sobre as implicações metodológicas da utilização de ambos os termos.

Embora entendamos que os gêneros do discurso não se caracterizam nem se definem por aspectos formais, como ressalva Marcuschi (*op. cit.*, p.21), sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, é preciso não esquecer a afirmação do próprio Bakhtin (1992, p.279) que diz:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e, sobretudo, por sua **construção composicional**. (grifo nosso)

Ou seja, apesar desses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundirem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e serem todos marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, ainda assim, as condições de produção e a(s) finalidade(s) de cada esfera da atividade humana onde o gênero está inserido determinarão, sobretudo, a sua composição. Bakhtin (*op. cit.*, p.302) chama a atenção, ainda, para o fato que, “[...] ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, presentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...] a dada **estrutura composicional** [...]” (grifo nosso). Sendo assim, os gêneros funcionam, basicamente, como um esquema de recepção, como um construto que possibilita, rapidamente, identificar tanto o intuito discursivo do locutor quanto ao tipo de interação que está ocorrendo. Compagnon (2001, p.157) explica a pertinência teórica do gênero, dizendo:

[...] o gênero, como taxionomia, permite ao profissional classificar as obras, mas sua pertinência teórica não é essa: é a de funcionar como um *esquema de recepção*, uma competência do leitor, confirmada ou contestada por todo novo texto num processo dinâmico. (grifo nosso)

O tema de um gênero textual é tudo o que é dizível, tudo o que é passível de ser expresso por meio dele, sendo que o intuito, o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de gênero do discurso (BAKHTIN, 1992, p.301). Já o estilo, indissolúvelmente ligado ao enunciado, logo, aos gêneros do discurso, apesar de individual nos enunciados, e refletindo a individualidade do locutor, nos gêneros entra como elemento da unidade do gênero de um enunciado. Assim, “cada esfera de atividade humana conhece os seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos” (*op. cit.*, p.283).

### 3.1.5 Algumas questões prementes

Tudo o que foi dito e analisado até agora suscitou uma série de questões às quais se vai tentar responder agora. Robertson (2004, p. 2) questionando o grande investimento que as bibliotecas públicas americanas têm feito para atrair o público jovem, se pergunta o porquê da total ausência de videogames nas mesmas:

Os bibliotecários, hoje em dia, gastam um bocado de dinheiro e de tempo pensando em novas maneiras de atrair as pessoas, principalmente os jovens, às bibliotecas. Como é, então, que as bibliotecas adquirem itens multimídia tais como revistas em quadrinhos, videocassetes e DVDs, fitas de áudio e CDs, assim como CD-ROMs educacionais, mas os cartuchos da Nintendo, PlayStation e Xbox, os quais parecem ser um componente tão importante da cultura jovem, continuam ausentes das prateleiras das bibliotecas públicas?<sup>34</sup>

Semelhantemente, esta pesquisa visa elicitar um questionamento parecido: por que, sendo os VG um gênero que não apenas faz parte da cultura jovem, mas é também o maior contato real, autêntico, e diário que os alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino têm com a língua inglesa, e que, além disso, desperta uma grande interesse por parte desses alunos, por que, então, as referências aos VG estão ausentes de praticamente todos os textos sobre os gêneros digitais emergentes e sobre leitura em Língua Inglesa? Dezenas de artigos, dissertações, teses, livros e coletâneas têm sido publicados no Brasil sobre gêneros, mas quase nenhum contempla os videogames, e num recente trabalho sobre gêneros textuais emergentes, Marcuschi (2005d, p.31-32) chega a dizer:

[...] optamos por não tratar do “gênero textual” no contexto do mundo imaginário dos MUDs (*Multi-User-Dungeon*). Trata-se de um programa de jogos (...) temos um tipo de relação irreal, relação com a fantasia e não com seres reais e trata-se de um jogo. Por essa razão, foi aqui excluído.

---

<sup>34</sup> Librarians today spend a great deal of funds, time and energy thinking of new ways to bring people, particularly young adults, into the library. How is it then that libraries will acquire multimedia items such as graphic novels, videocassetes and DVDs, audio tapes and CDs, as well as educational CD-ROMs, but game cartridges for Nintendo, PlayStation or Xbox, which appear to be such a prominent component of youth culture, remains absent from libraries shelves?

Não fica claro, no texto de referido autor, se ele não considera o videogame em absoluto como um gênero textual, ou se ele não considera apenas esse tipo específico de VG (o MMORPG – *Massive Multiplayer Online Role Playing Game*) como um gênero textual, devido à utilização de *chat* durante o game, ou ainda, se ele apenas optou por não tratar dos videogames neste artigo.

Marcuschi (*op. cit.*, p.25-32) chama a atenção para a necessidade de se distinguir gênero textual de suporte de gêneros, distinção com a qual concordamos, mas cita como exemplo a *homepage* (portal, sítio, página), o que, indiscutivelmente, não pode ser considerado um exemplo muito feliz. O referido autor argumenta que “ela (a homepage) não passa de um ambiente específico para localizar uma série de informações, operando como um suporte e caracterizando-se cada vez mais como um **serviço eletrônico**” (grifo no original). Seguindo o mesmo raciocínio, ele justifica a exclusão dos VG do seu estudo, dizendo “não tomamos os jogos interativos (sejam eles educacionais ou não) como gêneros virtuais, pois no geral eles são suportes para ações complexas envolvendo vários gêneros na sua configuração”.

O raciocínio acima não é muito coerente, e trai uma certa falta de intimidade com os termos utilizados, portal, *homepage*, *site*, etc. Faça-se uma analogia entre o telefone, com o qual se está muito familiarizado, e o computador, que ainda é relativamente um recém-chegado no panorama mundial. Pode-se fazer uma distinção entre o telefone-aparelho-físico como máquina, entre a telefonia-sistema-de-comunicação como suporte tecnológico (ou serviço eletrônico) e entre o telefonema-gênero-textual, e o computador-aparelho-físico também como máquina, a internet-sistema-de-comunicação como suporte tecnológico (ou serviço eletrônico) e a homepage-gênero-textual. Assim tem-se, a máquina, o serviço/suporte, e, finalmente, o gênero.

Não caberia no escopo deste trabalho discutir a homepage como gênero, mas o que foi dito deixa claro que existe o videogame-aparelho-físico como máquina (*hardware*), mas não existe o videogame-sistema-de-comunicação como suporte ou serviço eletrônico, apenas o videogame-gênero (*software*). Primeiramente, deve-se levar em conta que existem dois tipos diferentes de VG, aqueles que usam a internet-sistema-de-comunicação, que são os jogos *online*, que podem envolver jogadores em diferentes localizações geográficas, utilizando inclusive o *chat*, e

aqueles que não utilizam a internet, não dependendo assim de nenhum outro suporte que não a máquina. Entretanto, utilizando ou não a internet, os videogames não deixam de se constituir em um gênero, como se tentará demonstrar abaixo. O fato dos VG online utilizarem o *chat* caracteriza mais uma questão de gêneros intercalados<sup>35</sup> do que uma não-aderência à definição de gênero.

Sabe-se que o gênero é caracterizado: a) por sua construção sócio-histórica; b) por uma prática social situada (ou esferas); c) pela existência de trocas, interação, diálogo; d) por possuir tema, composição e estilo característicos e bem definidos; e, por último, e) por apresentar uma nítida vinculação com outros discursos. Ora, tudo isso ocorre com o gênero de discurso videogame, que possui uma construção sócio-histórica (i.e., é um produto socialmente criado) até mais bem documentada do que a grande maioria dos outros gêneros, devido ao seu surgimento recente, e muito bem definida pelo surgimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), na década de setenta; trata-se de uma prática social situada, mais especificamente dentro da esfera do entretenimento; permite trocas, interação e diálogo, ainda que essa interação seja uma interação reativa, no que diz respeito ao programa (software), mas exibe bastantes trocas e diálogo tanto com os outros jogadores quanto com os outros VG e demais produtos culturais da indústria do entretenimento; do tema, estilo e composição deste gênero tratar-se-á mais adiante, neste trabalho, mas são bem definidos e característicos deste gênero, e por fim, existe uma nítida vinculação com outros discursos, que os precedem e os originam.

Marcuschi (*op. cit.*, p.31-2) diz também que não considera os VG um gênero por tratar-se de “um tipo de relação irreal, relação com a fantasia e não com seres reais” e porque “trata-se de um jogo”. O prolongamento desta discussão sairia do âmbito desta pesquisa, mas, interessantemente, o referido autor, mais adiante no seu trabalho, contempla doze “gêneros digitais emergentes”, e mostra que, ao invés de serem gêneros totalmente novos, eles baseiam-se em contrapartes pré-existentes, e que seus programas também se baseiam em padrões pré-existentes, o que é um argumento muito válido, tanto que aproveitamos a tabela do próprio Marcuschi e inserimos, em vermelho, o gênero VG como um gênero emergente:

---

<sup>35</sup> Bakhtin (1988) denomina de gêneros intercalados a ocorrência de um gênero do discurso dentro de outro. Assim, quando dentro de um romance ocorre o aparecimento de uma carta, ou de uma receita, por exemplo, está-se diante de um gênero intercalado. É exatamente o que ocorre com o gênero chat dentro do gênero videogame, uma intercalação de gêneros, sem que nenhum dos dois o deixe de ser.

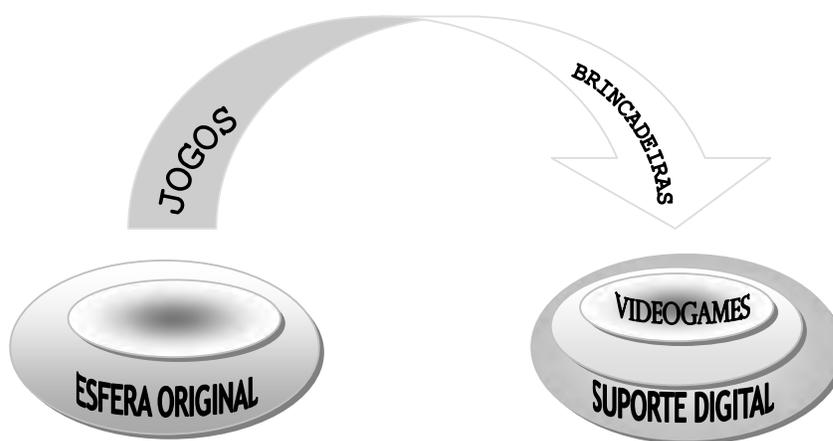
Tabela 7. Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes

	<b>Gêneros emergentes</b>	<b>Gêneros já existentes</b>
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal//bilhete//correio
2	<i>Chat em aberto</i>	Conversações ( <b>em grupos abertos?</b> )
3	<i>Chat reservado</i>	Conversações duais ( <b>casuais?</b> )
4	<i>Chat ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais ( <b>agendados?</b> )
5	<i>Chat em salas privadas</i>	Conversações ( <b>fechadas?</b> )
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail educacional (aula p/ e-mail)</i>	Aulas por correspondência
8	<i>Aula Chat (aulas virtuais)</i>	Aulas presenciais
9	<i>Vídeo-conferência interativa</i>	Reunião de grupo/conferência/debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares/séries de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agendas
13	<i>Videogames</i>	<b>Jogos e brincadeiras</b>

Fonte: Marcuschi e Xavier, 2005

É relativamente fácil entender-se que, em todos os casos citados na tabela 7, houve uma transmutação, uma adaptação, uma migração dos gêneros de um suporte tecnológico (ou serviço eletrônico) para outro, de uma esfera para outra, dando origem aos novos gêneros. Do mesmo modo, os jogos e brincadeiras da esfera lúdica infantil, com o surgimento de um novo suporte tecnológico, migraram, transmutaram-se em outro gênero, deram origem a uma nova forma de se jogar e brincar, agora virtuais. Parafraseando a fala (e o esquema) de Araújo (2005, p.95), podemos dizer que a figura abaixo, elaborada por nós, “busca fazer uma adaptação das noções de esfera complexa de comunicação e transmutação de Bakhtin (1992) para dar conta de nosso objeto de estudo”.

Gráfico 8. Transmutação dos jogos e brincadeiras para a esfera digital



Os jogos e brincadeiras que, através dos séculos da cultura humana, integraram as atividades lúdicas, foram transpostos, quando da criação de um novo suporte. Como o próprio Marcuschi (2005b, p.20) reconhece, o surgimento de novos gêneros está intimamente ligado ao desenvolvimento de novas tecnologias:

[...] não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes **suportes** tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal a revista, a internet, por terem presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos (grifo nosso).

Contrariamente a Marcuschi, acreditamos, não só que os VG constituem um gênero, como também que o professor de línguas pode ter neles um excelente aliado para a introdução do aluno do 3º e 4º ciclos do EF da rede pública ao letramento em língua inglesa, o que poderá ser tema de uma pesquisa posterior.

A opinião de Marcuschi é discutida e refutada por Haag<sup>36</sup> (2005, p.3), que, por sua vez, apresenta o conceito de “hipergênero” para definir os jogos de RPG em rede, mas novamente, o objeto de pesquisa é o VG *online*, o mesmo tipo de *game* que Marcuschi discute. O tipo de videogame estudado nesta dissertação não é jogado em rede, razão pela qual este estudo não se deterá sobre a propriedade da utilização do referido termo, mas é interessante que Haag (*op.cit.*, p.6) caracterize o jogo digital como “formado por uma multissemiose que envolve imagens, sons e textos verbais”. Os termos multimídia e multimodal são usados pela maioria dos autores de maneira intercambiável, para descrever essa multissemiose, e Xavier (2005, p.176) descreve o tipo de leitura que acontece nesse ambiente como uma “leitura sinestésica”, e diz que “a imersão do leitor numa atmosfera multimidiática o faz vivenciar uma experiência de leitura sinestésica, o que concorre para uma atividade de leitura multisensorial”. Xavier está pensando no hipertexto, quando faz essa observação, que define como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Dentro dessa definição de Xavier, consideramos o VG um gênero hipermodal (ou multimídia) que apresenta ao seu leitor um hipertexto para uma leitura sinestésica (ou multisensorial).

### **3.2 E o ensino de língua inglesa**

Nosso objetivo é analisar e entender como os jogadores de VG operam dentro de um gênero discursivo que se utiliza de enunciados verbais escritos em uma língua estrangeira que eles não dominam ou da qual têm pouco conhecimento.

---

<sup>36</sup> Sob a orientação de Fraga, doutora em Linguística, professora na UNISINOS-RS e orientadora da pesquisa “Competências transdisciplinares na educação linguística em ambiente informatizado”, desenvolve-se no Brasil um dos poucos estudos a respeito do estatuto dos videogames.

No próximo item analisar-se-ão tanto as orientações oficiais para o ensino de inglês como as condições reais de aprendizagem na rede pública, estabelecendo-se assim um “pano de fundo” para que se possa compreender o contexto lingüístico e extralingüístico em que acontece a interação do jogador com os enunciados dos VG.

### 3.2.1 As orientações oficiais para o ensino de LI na rede pública

O gigantismo da escola pública brasileira (talvez um dos seus maiores problemas), assim como os indicadores sócio-econômicos regularmente publicados pelo IBGE, corroboram a assertiva de Soares (2005, p.5) de que “a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo”. A tabela abaixo dá uma idéia dos números envolvidos.

Tabela 8 – Alunos do 3º e 4º ciclos do EF matriculados na rede municipal de Teresina

Série	Turmas	Alunos
5ª	208	7.203
6ª	179	6.246
7ª	146	4.968
8ª	107	3.853
<b>TOTAL</b>	<b>640</b>	<b>22.270</b>

Fonte: SEMEC – Secretaria Municipal de Educação, 2006

O 3º e 4º ciclos do EF, e isso apenas na rede municipal de Teresina<sup>37</sup>, respondem por 22.270 alunos matriculados no ano de 2006, distribuídos em 640 turmas, uma média de 34,7 alunos por turma. É claramente visível, também, na tabela da página anterior, o alto índice de repetência e/ou evasão escolar, pois, da 5ª para a 6ª série, há uma diminuição de 13,3% no número de alunos. A diferença percentual, entre os alunos que se matricularam na 5ª série para os que se matricularam na 7ª série, é de 31%, um número preocupante, mesmo em se considerando que alguns desses alunos podem ter-se transferido para uma escola

<sup>37</sup> A rede municipal de ensino de Teresina conta, ao todo, com 169 escolas e 4 anexos, contabilizando um total de 72.445 alunos atendidos.

pública estadual ou mesmo para a rede privada. Finalmente, a comparação dos alunos matriculados na 5ª série com os matriculados na 8ª série nos dá uma diminuição de 46,5% no total de matrículas, um número além de preocupante, difícil de ser explicado.

Os números da rede estadual de ensino (TABELA 9), apenas em Teresina, são também impressionantes, embora se observe nitidamente um índice menor de repetência e/ou evasão escolar. Da 5ª para a 6ª série esse percentual é de 22,5%, aumentando para 28,1% da 5ª para a 7ª série, mas estabilizando em 25,7% em relação à 8ª série. Por alguma razão, cuja análise não cabe no escopo deste estudo, por mais interessantes e sugestivos que esses dados sejam, a repetência e a evasão escolar na rede estadual, pelo menos no intervalo espaço-temporal analisado, parece ser muito menor do que na rede municipal (da ordem de 25,7% na rede estadual contra 46,5% na rede municipal). A média de alunos por sala é de 31,9 na rede estadual, não havendo, aparentemente, uma diferença significativa desta para a rede municipal que justifique, com base nestes números, uma diferença qualitativa do ensino de uma para a outra responsável pelo maior índice de repetência e/ou evasão escolar da rede municipal.

Tabela 9 – Alunos do 3º e 4º ciclos do EF matriculados na rede estadual em Teresina

Série	Turmas	Alunos
5ª	169	5.455
6ª	131	4.227
7ª	124	3.922
8ª	129	4.051
<b>TOTAL</b>	<b>553</b>	<b>17.655</b>

Fonte: Dados da Secretaria Estadual de Educação, referentes a 2006

Vários fatores precisam ser levados em conta para explicar esse fenômeno, inclusive a questão das verbas públicas destinadas a cada instituição, o estado de conservação dos prédios, a distribuição geográfica das escolas de ambas as redes pela cidade de Teresina, a formação dos professores, e, particularmente relevante

para o nosso estudo, são as orientações oficiais, pelo menos com respeito ao ensino de língua inglesa, que cada uma das redes dirige ao seu corpo docente.

A orientação do Ministério da Educação e Cultura – MEC para o ensino de LE, conforme consta nos PCN para Língua Estrangeira (1998, p.21-22), leva em conta que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”, e entende que “considerar o desenvolvimento das habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem”. Considerando, então, que, “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode utilizar em seu contexto social imediato”, e que, além disso, “a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna”, os PCN para LE concluem que “importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira”.

Ao recomendar que se foque o ensino de LE na leitura, os PCN não estão excluindo o ensino das outras habilidades comunicativas, como se poderia pensar, num primeiro momento. Estão apenas admitindo a realidade de que as condições na sala de aula diferem de escola para escola, tendo que se levar em conta a superpopulação de algumas, a carga horária reduzida de outras, o fato que alguns professores têm pouco domínio das habilidades orais, além da falta de material didático adequado. O interessante é que focar o ensino da língua inglesa apenas na habilidade de leitura não é uma proposta assim tão nova quanto possa parecer. Já em 1926, Michael West, oficial do Serviço de Educação Indiano (SEI), advogava o foco pedagógico na habilidade de leitura, no ensino da língua inglesa como segunda língua, baseando-se, para isso, nas condições então existentes na Índia, que são notavelmente semelhantes às do Brasil atual. Como apenas uma parte da elite indiana falava inglês, “havia chegado o momento de estender a instrução bilíngüe à população como um todo, mas a preocupação específica de West era como maximizar os benefícios de um contato muito limitado com a escola que a maioria da

crianças tinha, antes de ser tiradas de lá para ajudar no sustento da família”<sup>38</sup> (HOWATT; WIDDOWSON, 2004, p.278).

O *New Method Readers*, criado por West, foi o primeiro material de ensino de línguas a se originar de um projeto experimental e se baseava em números extremamente atuais e preocupantes. Segundo ele, baseado em dados de 1919, 32% dos alunos da Classe 3 (oito anos) não chegavam a atingir a Classe 4, e, desses alunos, 82% não chegavam à conclusão dos estudos, na Classe 10. Para West isso significava que cada ano escolar devia ser tratado como uma experiência educacional independente, e não meramente como uma preparação para o ano seguinte, o qual muitas crianças não atingiriam. Dessa perspectiva, o treinamento em inglês falado levaria demasiado tempo para ser de algum valor real para a grande maioria. “Habilidades básicas de leitura, por outro lado, poderiam ser adquiridas muito mais rapidamente, particularmente se as crianças já fossem letradas na sua língua materna, o que nem sempre era o caso”<sup>39</sup>.” (*op. cit.*, p.279).

Embora a rede estadual não possua um conjunto de orientações específicas para o seu corpo docente quanto ao ensino de LE, o que não deixa de ser curioso, uma boa parte dos professores entrevistados conhece e utiliza as orientações oficiais da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC<sup>40</sup>, as quais ecoam, muito de perto, as recomendações dos PCN para LE, como pode ser visto neste excerto:

Considerando as reais condições físicas, materiais, institucionais e pedagógicas das escolas públicas e que o uso de uma língua estrangeira no Brasil está mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer e aos exames formais, sugere-se que o foco do processo de ensino e aprendizagem recaia sobre as habilidades de leitura. O foco na leitura não exclui a possibilidade de haver espaços, no programa da disciplina, para a compreensão e memorização de letras de músicas, de frases feitas ou expressões idiomáticas, de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos com a função de aumentar a consciência lingüística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem.

<sup>38</sup> (...) it was time to extend bilingual education across the population as a whole, but West’s specific concern was how to maximize the benefits of the very limited contact with schooling that most children would get before being taken away to help support the family (...)

<sup>39</sup> “Basic literacy skills in English, on the other hand, could be acquired much more rapidly, particularly if the children were already *literate* in their mother tongue (though this sometimes turned out not to be the case).”

<sup>40</sup> As referências curriculares para língua estrangeira do SEMEC estão em fase de elaboração, e o exemplar conseguido foi cedido como cortesia, mediante insistentes pedidos, embora ainda esteja incompleto e com alguns erros de digitação. De qualquer modo, a comparação com as orientações anteriores, de 1995, nos mostra que, se, por um lado, houve uma incorporação da nomenclatura oficial e uma atualização da perspectiva pedagógica, por outro, nota-se que ainda prevalece uma orientação fortemente estruturalista, com o conteúdo gramatical prevalecendo sobre os demais.

Resumindo, as orientações do governo federal, no que diz respeito ao ensino da LI, no Brasil, recomendam que se priorize o ensino da habilidade de leitura, estendendo essa aprendizagem às demais habilidades, se as condições assim o permitirem. Enquanto a rede municipal está fazendo um resumo dos PCN para LE e se propõe a distribuí-lo aos seus professores, a rede estadual não fornece nenhuma diretriz para o ensino de língua estrangeira, deixando a cargo dos seus professores, individualmente, a escolha, elaboração e utilização do material didático a ser utilizado, o que cria de imediato, um problema, no que concerne à uniformização desse ensino.

### 3.2.2 As condições reais de aprendizagem de LI na rede pública

Infelizmente, o que acontece na aula de LI ainda está muito distante do que é preconizado nos PCN, a saber, garantir ao aluno seu engajamento discursivo, por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, cuja construção passa pelo envolvimento desse aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. Até agora se tem apenas dado *lip-service* às orientações dos PCN, ou seja, diz-se que são importantes, sem cumpri-las, pois a prática pedagógica efetiva ainda repousa, maciçamente, sobre o ensino de gramática e tradução, o já famoso método *grammar-translation* (gramática-tradução).

Quando questionados sobre que tipo de orientação haviam recebido, se recebiam livro didático, que material usavam em sala de aula e quais os critérios para essa escolha (perguntas de 8 a 11 do Questionário II, APÊNDICE D), os professores entrevistados disseram: a) que não haviam recebido orientação alguma, embora soubessem da existência das referências curriculares<sup>41</sup>; b) que a língua inglesa é a única matéria para a qual os alunos não recebem livro didático, embora ninguém tenha sabido elencar uma explicação para esse aparente descaso; c) que o material utilizado era o quadro e, de vez em quando, fotocópias tiradas por eles

---

<sup>41</sup> As referências curriculares a que os professores se referiram são as antigas, editadas em 1995, praticamente esgotadas. As novas estão em fase de elaboração e ainda não estão disponíveis para os professores.

mesmos; e, d) que o critério para a escolha do material era consultar alguns livros didáticos de inglês para o 3º e 4º ciclos, e estabelecer, com base nesses livros, um currículo dos aspectos léxico-gramaticais a serem explorados ao longo do ano. É fácil ver que isso, dificilmente, garantirá ao aluno alguma espécie de “engajamento discursivo”, nos moldes preconizados pelos PCN.

Aguiar (2000, p.129), num dos mais recentes e minuciosos estudos sobre a realidade da prática pedagógica no ensino da língua inglesa nas redes privada e pública estadual de Teresina, também declara que “nas redes pública e privada de Teresina é priorizado o ensino da gramática, adotando o método tradicional, que não desenvolve nenhuma habilidade lingüística”, apesar da maioria dos professores afirmar, segundo ela, utilizar a abordagem comunicativa. Nas suas conclusões a pesquisadora deixa patente o fracasso do ensino da LI tanto na rede pública quanto na rede privada (AGUIAR, 2000, p.125):

O estudo teve como objetivo geral a caracterização do ensino da língua inglesa no ensino público estadual e privado, identificando as razões de sua deficiência, que se justifica na constatação de que os alunos, ao terminarem o ensino médio, tendo “aprendido” (sic), portanto, durante 7 anos a língua inglesa, **não terem desenvolvido satisfatoriamente nenhuma das quatro habilidades lingüísticas.** (grifo nosso)

Aguiar (*op. cit.*, p.131) encerra o seu trabalho sugerindo a adoção do livro didático de inglês (ausente na rede pública), a presença de coordenadores de língua inglesa nas escolas (também inexistentes) e a elaboração de um programa desenvolvido pelas Universidades Federal e Estadual, com a finalidade de oferecer cursos de aperfeiçoamento aos professores de inglês. Das três medidas recomendadas, até o presente momento, nenhuma foi incorporada às práticas pedagógicas da rede pública de ensino.

Apesar disso, é possível perceber progressos na questão do preparo dos professores da rede pública, pois de acordo com os dados recolhidos por Aguiar (2000) constantes no ANEXO V da sua dissertação de mestrado, pouco mais da metade dos professores pesquisados possuíam o curso superior completo (65,85%). Embora não seja o objetivo do presente estudo fazer uma pesquisa sistemática sobre a formação dos professores, constatou-se, em entrevista semi-estruturada com o diretor de uma das escolas estaduais pesquisadas, que, dos vinte professores

daquela unidade escolar, quinze tinham especialização, um número não desprezível, em se considerando a realidade do estado do Piauí.

O que acontece, realmente, na escola pública, com relação ao ensino da LI, é uma desuniformidade de conteúdos e métodos, e uma falta de propósitos, de objetivos. Um professor enfatiza os diálogos, enquanto que outro se limita ao ensino do verbo **to be** *ad infinitum*; este traz algumas músicas enquanto aquele trabalha temas lexicais como comidas, brinquedos, profissões etc. A única uniformidade que ocorre é a morfossintática, uma vez que praticamente todos os livros-textos seguem a mesma progressão gramatical, apresentando um item por vez, explicitando suas regras e praticando-o. Embora o aluno da escola pública, tanto estadual quanto municipal não receba livro-texto de língua inglesa (única matéria que não é contemplada com livro didático), é prática corrente dos professores de LI consultar alguns dos livros disponíveis no mercado, e elaborar, eles mesmos, um currículo. Infelizmente, esse currículo não se baseia nem na percepção das necessidades dos alunos nem nos possíveis usos reais da LI no contexto socioeconômico deles.

A análise das necessidades (HUTCHINSON e WATERS, 1986, p.53; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998, p.122) dos alunos é um dos primeiros passos para a elaboração de um currículo. A questão principal é ‘Por que (ou para quê) estes alunos precisam aprender inglês? Hutchinson e Waters (*op. cit.*, p.53) argumentam que, mesmo um curso de inglês geral, em oposição a um de curso de inglês para propósitos específicos (*English for Specific Purposes* - ESP), deve começar a partir dessa pergunta. Segundo os autores, o que distingue um curso de inglês geral de um de propósitos específicos não é a necessidade, pois todo curso parte de uma necessidade, mas a consciência dessa necessidade por parte do aluno. Desse modo, perguntas tais como “que tipo de contato real os alunos têm ou terão com a língua inglesa?”, “quais as situações de uso da língua mais comuns, mais prováveis de ocorrer na vida deles?”, “de que forma a língua inglesa faz ou fará parte de suas vidas?”, “qual o maior contato que eles têm, hoje, com a língua inglesa?”, são perguntas que demandam reflexão, que precisam ser respondidas, através de pesquisas e de estudos.

### 3.3 Próxima fase

Esta parte da dissertação teve como objetivo principal elencar alguns conceitos da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1992) que serão utilizados para a realização da análise das práticas de leitura do gênero de discurso VG por parte dos jovens jogadores brasileiros. Alves Filho (2001), logo na epígrafe deste capítulo esclarece que “a noção bakhtiniana de gênero pressupõe que ler e compreender textos implica compreender como o texto analisa a situação extraverbal que o constitui e como essa mesma situação é incorporada ao texto [...] para que ele seja visto como um todo significativo”. Essa afirmação do pesquisador piauiense está conforme os pontos teóricos que foram abordados até o momento, e a sua compreensão é vital para a análise das práticas de leitura dos nossos sujeitos.

Ao encerrar-se este terceiro capítulo, chega-se ao âmago da questão que motivou esta pesquisa e alguns fatos necessitam ser sumariados. Viu-se que os sujeitos pesquisados, alunos da rede pública da 5ª à 8ª séries, têm praticamente nenhum conhecimento de LI e, no entanto, demonstram grande habilidade ao jogar videogames com enunciados verbais escritos nessa língua. Viu-se, outrossim, que os VG são um gênero discursivo multimodal, que apresenta aos seus leitores um hipertexto que se caracteriza, principalmente, por ser multi-semiótico. É interessante a disparidade entre os PCN, que recomendam que o trabalho com a escrita e leitura, tanto em LM quanto LE, seja realizado através dos gêneros e a escola, que não utiliza o gênero como ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas.

Sendo assim, no capítulo seguinte, o quarto e último desta dissertação, empreender-se-á a descrição da metodologia empregada e a análise do problema que motivou este trabalho acadêmico, a saber, analisar o modo como jogadores de videogames com pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa conseguem jogar com sucesso *games* cujos enunciados verbais estão todos em inglês, ou em outras palavras, como essas crianças conseguem ler e compreender videogames com os comandos todos em inglês?

## 4 O VIDEOGAME COMO OBJETO DE ANÁLISE

*(...) a “nova etnografia” ou “etnosemântica” (...) parte explicitamente de uma concepção de cultura construída por analogia com a “competência lingüística” do modelo chomskiano e definida como uma “competência cognoscitiva”, ou seja, como “aquilo que uma pessoa tem de saber ou crer para poder participar de determinado grupo social”. (grifo nosso)*

*Elsie Rockwell*

### 4.1 Metodologia

A etnografia, cuja definição dicionarística é “ramo da antropologia que tem por objeto o estudo e a descrição dos povos, sua língua, etnia, religião, e as manifestações de sua atividade”, realmente é um termo basicamente da antropologia (ROCKWELL, 1986, p.31), embora desde o início do século XX este tenha-se tornado um vocábulo amplamente empregado por vários dos campos da Lingüística. Essa abordagem metodológica é muitas vezes confundida com uma simples coleta de dados, deixando-se de lado os seus aspectos teóricos. Esse reducionismo transforma-a numa mera descrição de dados, vazia de pressupostos teóricos, com sérios prejuízos para a pesquisa realizada.

Não cabe aqui realizar uma revisão teórica das diversas correntes da etnografia, de seus problemas, e das rejeições que a sua aplicação ao campo educacional tem passado (BRITO, 1997, p.38), mas far-se-á um recorte da perspectiva etnográfica escolhida para configurar este estudo, que é a “nova etnografia” ou “etnografia semântica”, citada na epígrafe deste capítulo. Segundo Rockwell (*op. cit.*, p.30), “essa ‘nova etnografia’ retoma e enfatiza a velha meta de reconstruir ‘a visão dos nativos’, redefinida como a visão ‘êmica’”. Essa corrente criou e formulou várias técnicas específicas de entrevista e análise de dados, sendo que nas entrevistas passa-se de questões descritivas para questões estruturais e portadoras de contrastes.

Este estudo caracteriza-se, em grande parte, pelo seu aspecto qualitativo, pois o que se quer medir é a “competência comunicativa”, como diz Rockwell, que regula e cria a interação verbal e não-verbal dos sujeitos da pesquisa com os videogames. As entrevistas e pesquisas visam apreender algo difícil de se mensurar, que é a compreensão que os jogadores têm dos enunciados realizados dentro de um contexto de enunciação do jogo eletrônico.

Horas foram passadas na companhia de pré-adolescentes, nas *LAN-houses* e locadoras de videogames, conversando, jogando, observando, pontuando uma observação aqui outra ali. Às vezes eles tinham paciência de explicar detalhes, responder questionamentos, parar o jogo (dar um *stop*) e conversar sobre algum aspecto particular do jogo, outras vezes não. A transcrição dessas entrevistas mostrou-se inviável, devido ao grande número de horas registradas, e também aos diálogos, entrecortados, interrompidos, e longos, típicos da própria prática do jogar.

Não resta dúvida, ao fim deste trabalho, que os jogadores de videogames pertencem a uma cultura – objeto tradicional de estudo da metodologia etnográfica, a uma comunidade específica – sua unidade tradicional de estudo – a comunidade dos *gamers*, como eles muitas vezes se denominam. O que se tentou fazer foi conviver com essa comunidade, entender seus valores, seus anseios, e, principalmente, como eles jogam tão bem games cujos enunciados verbais estão todos escritos em uma língua estrangeira.

Devido às especificidades do objeto de estudo, o gênero de discurso VG, seguiram-se algumas diretrizes metodológicas de Bazerman (2005), para definir e realizar esta investigação sobre gênero. A primeira delas foi enquadrar os propósitos e questões para delimitar o foco. Bazerman (*op. cit.*, p.44) diz que “a primeira e mais importante tarefa é *saber por que você está envolvido* neste empreendimento e *que perguntas espera responder* com ele” (grifo no original). Neste caso, o nosso envolvimento era visceral, algo que nos preocupava fortemente, a questão do fraco resultado do ensino de LI na rede pública, uma realidade que queríamos contribuir para mudar, e as perguntas que esperamos responder com este trabalho eram: Nossos alunos lêem os enunciados dos VG? Como lêem, se a escola não ensina? Se eles não lêem e a escola não ensina, então, como jogam, i.e., como operam com sucesso esses VG? E por fim, esse sucesso pode ser transposto para a escola?

O segundo passo metodológico preconizado por Bazerman é definir o *corpus* da pesquisa. Se você já sabe o que está procurando, a próxima tarefa é identificar os textos ou coleções específicas que você quer examinar. O *corpus* não pode ser nem tão extenso que fique impraticável sua descrição, nem tão limitado que não possam municiar o pesquisador com dados suficientes. Desnecessário dizer que o equilíbrio aqui, às vezes, é difícil de ser conseguido. Selecionado o *corpus*, resta apenas o terceiro passo, que é selecionar e aplicar as ferramentas de pesquisa adequadas para a descrição e caracterização do gênero estudado.

Bazerman (*op. cit.*, p.40-3) sugere também algumas abordagens práticas para identificar e analisar gêneros que vão além da mera listagem de características que se podem reconhecer com facilidade, ou seja, sugere vários níveis de profundidade:

1. Primeiro, para **ir além desses elementos característicos que já reconhecemos**, podemos usar uma variedade de conceitos analíticos lingüísticos, retóricos, ou organizacionais menos óbvios para examinar uma coleção de textos de um mesmo gênero. (grifos no original)
2. Segundo, para **considerar variações em diferentes situações e períodos**, nos podemos estender a amostra para incluir um maior número e uma maior variedade de textos que ainda podem ser considerados do mesmo gênero.
3. Terceiro, para lidar com o problema de **caracterização de gêneros com os quais você não está familiarizado ou quando os outros os compreendem de modo diferente do seu**, você precisa colher informações não só sobre os textos, mas também sobre como as outras pessoas entendem esses textos.
4. Quarto, para ir além da compreensão explícita do que as pessoas nomeiam em uma determinada área, para **visualizar toda a gama de práticas implícitas**, você pode ter que fazer uma pesquisa etnográfica no local de trabalho, sala de aula, ou outro local de produção, distribuição, ou uso de textos.

#### 4.1.1 Definição dos sujeitos da pesquisa e das instituições

Municiados desse referencial teórico, e já tendo dado o primeiro passo dos procedimentos metodológicos recomendados por Bazerman (2005), que é definir as perguntas e o nosso grau de envolvimento pessoal nesse empreendimento, resta agora definir o nosso *corpus*, que no caso desta pesquisa foi um *corpus* tríplice. Primeiramente, foi realizada uma pesquisa preliminar junta a duas escolas públicas da rede estadual de ensino. Pretendia-se também pesquisar junto às escolas de rede municipal, mas as respostas obtidas nas duas escolas estaduais e nas LAN-houses foram tão contundentes, tão assertivas que não vimos necessidade de realizá-la na rede municipal.

Antes de comentar o questionário aplicado e as respostas obtidas, gostaríamos de explicar a questão da escolha dos alunos do 3º e 4º ciclos do EF da rede pública para esta pesquisa. No Brasil é muito difícil, devido à grande influência cultural, política e econômica dos EUA, encontrar pessoas que **nunca** tenham tido nenhum contato com a LI. Em relação ao ensino de inglês praticamente só existem *false beginners*, ou falsos iniciantes, no Brasil. É raro encontrar alguém que não tenha noção nenhuma de inglês, pelo menos nos grandes centros urbanos. Mas nós queríamos encontrar jogadores de videogames que tivessem tido o menor contato possível com a LI, para verificar se, apesar disso, eles conseguiam operar os VG e, em caso afirmativo, as razões disso.

Como na rede pública o ensino de LI começa na 5ª série, diferentemente da rede particular, onde o ensino de LE costuma começar logo nas séries iniciais, entendemos que os alunos de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série da rede pública, seriam os que melhor se adequariam ao perfil procurado, devido também ao baixo poder aquisitivo, que não lhes possibilitaria o acesso a um curso livre de inglês. Para essa escolha contribuíram também os resultados da pesquisa de Riedel (2006, p.120) sobre o uso de anglicismos entre os jovens, realizada em Teresina, que conclui que os adolescentes das classes média e alta (escola particular), devido ao acesso fácil à informação e ao computador, conhecem palavras em inglês em maior número e as usam com maior frequência do que os adolescente provenientes da escola pública.

Isso definiu o perfil do nosso pesquisado, que era um pré-adolescente das camadas desfavorecidas, aluno da escola pública, com pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa. Como não queríamos presumir nada, apesar de ser um lugar comum que eles adoram videogames, decidimos testar essa hipótese em campo, o que fizemos através do Questionário I (APÊNDICE C). O entusiasmo e a alegria deles ao falar dos VG eram tão grandes que a professora a custo os continha. Os resultados dessa pesquisa preliminar forneceram os dados apresentados no capítulo dois, e nos mostrou o grande envolvimento deles com o universo dos games, e um corpus de respostas muito expressivo em relação à pergunta de número 10, sobre como eles conseguiam jogar videogames se eles são todos (na sua maioria, pelo menos) em inglês? As respostas coletadas a essa pesquisa foram tabeladas por série e unidade escolar, e estão expostas nos Apêndices E, F, G, H, I, J e L. Foram entrevistados desse modo 579 alunos de duas escolas da rede estadual, da 5ª à 8ª série, 7 professores de inglês e os 2 diretores das respectivas escolas, sendo essa a primeira parte do nosso *corpus*.

Essa pesquisa preliminar definiu também, com base nas respostas dos alunos, o VG a ser selecionado, o *GTA – Vice City*, que conforme pode ser conferido nos supramencionados apêndices, constou de todas as respostas de todas as séries, demonstrando assim uma enorme popularidade no universo pesquisado. A partir desses dados da pesquisa preliminar, procedeu-se a uma pesquisa assistemática dos enunciados presentes no VG escolhido. Devido à grande extensão do jogo, selecionou-se apenas 64 quadros representativos para ilustrar a nossa análise e, dessas 64 imagens retiraram-se os 110 enunciados verbais escritos na tela. Os enunciados verbais estão expostos no Apêndice N, mas percebe-se que alguns quadros chegam a ter sete enunciados verbais distintos, como é o caso do quadro 05, Apêndice N. O Apêndice O, mostra os mesmos quadros, mas agora em vez de apenas o enunciado verbal escrito, temos toda a tela do computador, capturada e exibida para ilustrar a nossa análise. Essa é a segunda parte do *corpus*.

Por fim, a terceira e última parte do nosso corpus consistiu de entrevistas nas LAN-houses com os jogadores, sendo que antes de iniciar a entrevista era averiguado se eles eram alunos da escola pública, que eram os sujeitos que nos interessavam. Desse modo, foram entrevistados *in loco*, 30 jogadores de VG. Foram visitadas 6 LAN-houses, de diferentes partes da cidade (zonas norte, sul e leste).

#### 4.1.2 Pesquisa preliminar com os alunos e professores da rede pública

Recapitulando, ainda dentro do segundo passo da metodologia de Bazerman, o da seleção do corpus, no nosso caso, tríplice, pois queríamos: a) analisar a relação dos alunos do 3º e 4º ciclos do EF com os VG, e já recolher algumas impressões sobre as práticas de leitura deles desses enunciados; b) estávamos na dúvida de quantos VG selecionar, se vários enunciados de VG diferentes, se apenas um VG, mas completo, com todas as suas fases (o que se mostrou impossível dada a extensão delas e o número de páginas que seriam necessárias para abarcá-las a todas), mas a pesquisa preliminar também se mostrou útil para esse propósito, fornecendo o parâmetro pelo qual a seleção seria realizada, a saber, o da popularidade, aquele VG mais jogado e mais conhecido naquele grupo; e, por fim, c) conversar diretamente com os sujeitos da pesquisa nas LAN-houses e confirmar as hipóteses formuladas durante a pesquisa preliminar; é preciso que se esclareça que o procedimento mais frutuoso, o que nos forneceu mais subsídios para a reflexão e elaboração de hipóteses foi a pesquisa preliminar, razão pela qual sequer transcrevemos as entrevistas nas LAN-houses, pois estas se limitaram a reproduzir, com outros fraseamentos e às vezes até com as mesmas palavras, as falas colhidas em sala de aula.

Tendo sido dado o segundo passo preconizado por Bazerman (2005), da definição de um *corpus* nem muito extenso nem muito limitante, resta apenas, como já foi dito anteriormente, selecionar e aplicar as ferramentas de pesquisa adequadas para a descrição e caracterização do gênero estudado, que no nosso caso foram a observação detalhada da constituição do *GTA – Vice City*, os pressupostos teóricos da teoria do enunciado concreto, para explicar o funcionamento do gênero, e as respostas dos alunos, para estabelecer nossas hipóteses e cotejá-las com a teoria.

Dos quatro níveis de análise elencados por Bazerman, só não contemplamos o segundo, pois não foi feito um corte diacrônico para examinar os VG, a não ser que se considere a breve história dos videogames, narrada no capítulo dois, como uma variação dos VG em diferentes situações e períodos. Os demais, especialmente o terceiro nível e o quarto foram cabalmente analisados.

## 4.2 Análise dos dados

Chega-se, assim, ao ponto fulcral para o qual convergiram todos os nossos esforços, todas as nossas leituras, todo o tempo investido na confecção desta obra. Proceder-se-á a uma análise, baseada nos dados das pesquisas preliminares, entrevistas e questionários realizados, com o propósito de compreender como se dá o processo de leitura e compreensão dos enunciados dos VG.

### 4.2.1 Análise da estrutura do gênero videogame

Elemento constitutivo dos enunciados, e, portanto, dos gêneros do discurso, o **tema** é tudo que é dizível por meio de um determinado gênero. No caso do nosso objeto de estudo, que são os videogames, tudo o que pode ser transposto da esfera ordinária dos jogos e brincadeiras do dia-a-dia para a esfera digital, ou seja, toda atividade lúdica que se pode inserir num suporte eletrônico, pode se transformar em tema para o gênero VG. Em outras palavras, tudo que é jogável é tematizável. Desse modo, todos os jogos de tabuleiro e de cartas conhecidos, tais como o xadrez, as damas, o ludo, pôquer, gamão, paciências etc., são passíveis de serem transformados em tema para o supracitado gênero. Também brincadeiras infantis como lançar uma pedra para o alto e tentar pegar uma que está no chão e tantas outras mais são tematizáveis. Todos os esportes podem ser (e geralmente o são), transformados em games, a exemplo do futebol, do basquete, do tênis, do boliche, do golfe, e quantos mais aprouver à imaginação humana, bem assim como as corridas de carros, de motos, de lanchas, de jet-ski, de cavalos e assim por diante.

Existem poucas limitações, tanto físicas quanto sociais, quanto ao que pode ser convertido em tema de videogame, uma vez que, como foi dito anteriormente, praticamente tudo o que é jogável é tematizável. Percebe-se uma ausência quase total de tabus, inibições ou limites de qualquer natureza na ordem do jogar. Nem mesmo o sexo, tema controverso por natureza, escapa de ser convertido em *game*. Por isso mesmo, não deixa de ser curioso o episódio ocorrido alguns anos atrás,

quando o jogo “*Carmagedom*” foi proibido e retirado do mercado, devido à extrema violência e sadismo do seu roteiro, que consistia, basicamente, em escolher, entre os vários modelos disponíveis, um carro equipado com pregos nos pneus, bazucas, lança-chamas, metralhadores, facas e todo o tipo de objetos cortantes, e, num cenário do futuro, percorrer as ruas atropelando, mutilando e matando crianças, idosos, mulheres, transeuntes inocentes e outros participantes, obtendo pontuação tanto mais alta quanto fosse o grau de atrocidades cometido. Apesar de todas as possíveis críticas quanto à violência presente no VG *GTA – Vice City*, pois o jogador precisa roubar carros, bater em prostitutas, destruir propriedade pública, intimidar testemunhas e matar traficantes rivais para conseguir realizar os seus objetivos, ainda assim, este último não se compara àquele, em termos de incorreção política. Até mesmo porque, todas essas ações executadas no VG *GTA* estão dentro do contexto de uma realidade social inegável, e, além do mais, que servem aos propósitos do jogo, que é simular o dia-a-dia de um traficante, ainda que estas ações sejam questionáveis do ponto de vista moral, social e legal. É a gratuidade e falta de propósito das ações excessivamente violentas do VG “*Carmagedom*” que acarretou a sua proibição e conseqüente retirada do mercado.

Como já foi dito anteriormente, alguns autores chegaram mesmo a tentar traçar uma “árvore genealógica” dos VG, remontando a origem destes aos antigos jogos de guerra e estratégia e aos jogos de competição. Qualquer brincadeira, ou atividade, por mais inocente e pueril que seja, se puder ser transformada em competição (e todas elas podem, alterando-se as regras de *paidea* para regras de *ludus*, conforme explicitado no capítulo dois, p.33), pode ser transposta para um suporte digital e convertida em um VG. A título de exemplo, citamos um jogo muito popular no Japão, algum tempo atrás, o *Ka*, onde o herói era um mosquito que entrava numa típica casa japonesa e tinha que ser guiado até aos moradores e picá-los um a um. Contavam pontos a rapidez e o número de pessoas picadas.

Essa capacidade de transformação de *paidea* em *ludus* responde também pela possibilidade de adaptação de filmes, livros e até desenhos em videogames, sendo que, acrescentando umas tantas regras e alguns objetivos ao enredo de um conhecido filme de sucesso, como, por exemplo, *Piratas do Caribe*, tem-se um *game* que evoca o universo (e as emoções) do filme e com uma jogabilidade (*playability*) garantida, uma vez que o jogador já está familiarizado tanto com os personagens

quanto com os recursos do filme, tais como a geografia local, os armamentos, contexto, os meios de transporte da época, e assim por diante. Também alguns livros, como os da série Harry Potter, são facilmente adaptáveis para a realidade dos *games*, com todas as vantagens inerentes de capitalizarem o estrondoso sucesso dos romances da escritora inglesa J. K. Rowling para o universo das LAN-houses. *Star Wars*, *Spider Man*, *O Senhor dos Anéis* e *Star Trek* são apenas alguns dos inúmeros filmes e/ou livros que passaram por esse processo (APÊNDICE A). Além do mais, esses VG inspirados em filmes e/ou livros têm a vantagem suplementar de se prestar a várias continuações, assim como as suas contrapartes cinematográfico-literárias. Desse modo, podem-se ter quantas continuações quantas se queiram.

O tema também possui a característica extra de poder expressar interesses, preocupações e gostos particulares que variam de região para região. Como pode ser visto no Apêndice B, apenas alguns dos jogos que são populares na América do Norte também o são na Europa. Assim, percebe-se um nítido elemento cultural nos VG, uma vez que entre os preferidos na Europa estão jogos como *El Matador*, ambientado na Espanha, e *The Secret Files: Tunguska*, de inspiração russa. Obviamente não por acaso, o terceiro lugar do *top ranking* nos Estados Unidos é o *Backyard Baseball 2007*, inspirado num dos mais populares esportes norte-americanos. Nota-se que não há a coincidência de um simples game entre os favoritos na América do Norte e Europa com os favoritos no Japão. Os nomes, todos em japonês, evidenciam o valor atribuído à cultura local, diferentemente do Brasil, onde o nome dos jogos raramente é traduzido, e onde escasseiam jogos elaborados dentro de uma temática cultural regional. É interessante observar que dos dezenove jogos listados como os mais populares no Japão, apenas quatro títulos estão em inglês, a saber: *Please, Maid Me*, *Scarlett*, *Dreed!! Breed Island* e *Happiness! Relax*.

Fica evidente que o tema é ditado pelos centros mundiais de poder (EUA e Europa) e por países mais próximos à sua zona de influência, como o Japão e a Coreia, e não pelas periferias. Apesar de no Brasil já existirem a alguns anos empresas desenvolvedoras de jogos eletrônicos, não se constata a presença de nenhum *game* brasileiro no ranking dos jogos mais populares (APÊNDICE A), e o único que trata de uma temática cara aos brasileiros, que é o futebol, é de origem estrangeira, o *Fifa 2005* e *2006*.

O tema de um VG contribui para a sua legibilidade na medida em que se presta a inserir o jogador num universo já conhecido, contribuindo assim com o conhecimento prévio (*background knowledge*) do jogador para uma melhor compreensão das tarefas a serem realizadas. Sendo assim, um jogo cujo tema seja um dos filmes da série Harry Potter, se conhecido dos eventuais jogadores, tem sua jogabilidade grandemente aumentada, pelo simples fato deles já terem assistido ao filme. Jogabilidade e legibilidade são termos muito próximos, conceitualmente, pelos menos no universo dos games, uma vez que, quanto mais fácil a “leitura” de um jogo, mais fácil ele se torna de jogar. Desse modo, as empresas desenvolvedoras de games se preocupam, precipuamente, com a jogabilidade dos games que produzem, chegando mesmo a promover testes e concursos quando está desenvolvendo um determinado game, para avaliar a facilidade com que os potenciais consumidores apreendem os comandos do jogo, e, é claro, a sua aceitação pelo público-alvo.

Outro elemento dos enunciados, o **estilo**, pode ser entendido em dois sentidos. Todo e qualquer enunciado, quer seja oral ou escrito, primário ou secundário, pertencente a qualquer esfera da comunicação verbal, é individual, logo, reflete a individualidade de quem fala ou escreve. Desse modo, em qualquer gênero que uma pessoa escolha para se expressar, haverá espaço para a manifestação da sua personalidade, do seu temperamento, cultura, educação e gostos particulares, por mais rigidamente estabilizado que seja o gênero. Nesse primeiro sentido, então, temos o estilo pessoal. Nem todos os gêneros se prestam de igual modo para expressar essa individualidade, assim, alguns gêneros tenderão mais para o “campo da relatividade” enquanto outros se inclinarão mais para o “campo da estabilidade” (ALVES FILHO, 2005, p.101). Podemos citar os diversos gêneros literários como mais propícios para o campo da relatividade, uma vez que permitem ao usuário uma maior liberdade de expressão, quanto ao estilo; enquanto que os gêneros jurídicos tendem, via de regra, mais para o campo da estabilidade, mas ainda assim permitindo pequenas variações individuais. Mas num segundo sentido, podemos dizer que “cada esfera conhece os seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos”, sendo assim, “o estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera de atividade e comunicação humana” (BAKHTIN, 1992, p.284).

Fica evidente, do que foi dito anteriormente, que os gêneros possuem estilos próprios, específicos, apropriados para a consecução dos seus objetivos sociais, dentro de suas respectivas esferas de atividades. O gênero videogame, semelhantemente, possui um estilo próprio, que o identifica e o distingue dos demais gêneros. O primeiro aspecto que chama a atenção para o estilo dos VG é, devido ao seu próprio suporte físico (console, *game boy*, computar, celular, etc.), é a questão dos comandos via teclas. Por causa da limitação imposta pelos meios físicos desde os primórdios do surgimento dos videogames, quando o número de ações realizáveis se limitava a um deslocamento para a direita, para a esquerda, como no caso do primeiro jogo de tênis, o *Pong*, ou a um deslocamento para a direita e para a esquerda e aos tiros, como no caso do *Space Invaders*, houve uma estabilização ao longo dos anos, que muito contribuiu para a legibilidade deste gênero.

Durante o desenvolvimento posterior, tanto do *software* quanto do *hardware*, ou seja, a crescente sofisticação, tanto dos programas de jogos quanto de suas interfaces, levou a um grande crescimento das possibilidades de ação do jogador, que agora podia ir para a direita, para a esquerda, para cima, para baixo, se abaixar, atirar, chutar, socar, pular, voar, etc. Ainda assim, as limitações físicas anteriormente referidas fizeram com que houvesse a necessidade de uma repetição das teclas de comando, o que, por sua vez, levou a uma estabilização, a uma padronização nos tipos de comandos possíveis. Enquanto que nos *game boy* e nos consoles, as teclas se consolidaram na forma de botões de direção e tiro, os jogos que utilizavam o computador como console também tendiam a se utilizar sempre das mesmas teclas de comando, independentemente do jogo. As próprias características de disposição física do teclado do computador, com suas evidentes limitações, fizeram com que também as mesmas teclas fossem utilizadas repetidamente para os mesmos fins, incorporando-se ao estilo dos VG. Desse modo, as teclas ADWZ, do lado esquerdo do teclado, têm a mesma função das setas de sentido do lado direito. A barra de espaço quase sempre aciona o pulo, nos jogos de obstáculos, ou o tiro, nos jogos de tiro, ação e estratégia. Quando outros comandos são necessários, as teclas mais usualmente usadas são o RCTRL (*right control*), o LCTRL (*left control*), o RSHIFT (*right shift*), o LSHIFT (*left shift*) e assim por diante. Na página seguinte, temos um exemplo do comando RSHIF sendo usado, devido às limitações da máquina, para duas ações totalmente diferentes, que são, correr e selecionar um item de uma lista.

Figura 8 – Duas diferentes ações e um mesmo comando RSHIFT



Devido a essa repetição de teclas de comando, é relativamente fácil para um jogador, mesmo iniciante, transpor ações e estratégias que funcionaram de um jogo para outro. É por isso que os jogadores, quando não sabem o que fazer, apertam teclas a esmo, aliás, não tão aleatoriamente quanto possa parecer, pois na realidade, baseados na estabilidade do gênero, eles estão repetindo estratégias que funcionaram anteriormente, e que, via de regra, funcionam nos novos ambientes.

Outro aspecto importante acerca do estilo dos VG, do ponto de vista verbal, é a utilização sistemática da seqüência injuntiva, característica deste gênero. Embora as outras seqüências também apareçam, ainda que de modo bem mais discreto, é principalmente pelos comandos, ordens e instruções que este gênero se destaca. Basta observar os quadros de 01 a 10 (APÊNDICE O) para ver a que praticamente todos eles começam com um verbo no modo imperativo (*start, quit, load, delete, press, follow, stop e walk*). Apenas no quadro 11 vamos encontrar a primeira seqüência explicativa, “*When not on a mission you can save your progress by collecting the cassette tape pickup*”.

O estilo se evidencia não apenas pelo que lhe é recorrente, característico, mas pelas ausências sistemáticas, que também fazem parte do estilo. É evidente, além da escassa presença de conectores, a ausência quase total de adjetivos nos enunciados dos videogames. Em raros momentos algum adjetivo é usado para descrever personagens ou lugares, estando quase sempre ausentes juízos de valor.

Algumas poucas notáveis exceções à regra, que encontramos no VG *GTA – Vice City*, são os adjetivos *new*, *pink*, “*wasted*”, *useful* e “*hands-on*”, na figura abaixo. De 64 cenas e 110 enunciados verbais selecionados, apenas seis adjetivos foram encontrados, os quais, entretanto, tendem mais a ser descritivos do que valorativos.

Figura 9 – Seis instâncias de uso de adjetivos



Essa ausência quase total de juízos de valor e de longas seqüências descritivas também é um fator determinante para a grande legibilidade dos enunciados dos VG, tornando o estilo deste gênero de fácil compreensão.

Por fim temos a **composição**, que está mais diretamente ligada à forma, embora não se limite a isso, ou como reitera Marcuschi (2005b, p.21), “é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma”. Mas ainda assim, como o citado autor reconhece, em muitos casos é a forma que determina o gênero. Isso é mais visível no caso dos VG devido à necessidade da utilização de um suporte para a tela, que pode ser a televisão, o computador, o celular, ou mesmo uma tela especificamente construída para os VG, como no caso dos *gameboys*, videogames portáteis de grande popularidade entre as crianças.

Para um estudo mais detalhado da composição do gênero de discurso VG, analisar-se-á separadamente o que chamaremos de hiper, macro e microestrutura. Por *hiperestrutura* entendemos todo o roteiro do jogo, a sua concepção geral, o desenho do jogo do começo ao fim. Isso geralmente é trabalho daquele profissional chamado *game designer*, ou desenhista de jogos, a pessoa que pensa na história do jogo como um todo (Capítulo 2, p.29). Ele pode adaptar um jogo ou esporte já existente ao cenário virtual, como é o caso, por exemplo, das corridas de carros, pode adaptar um filme, livro ou desenho animado, pode desenvolver variantes de outros jogos já existentes, como o fazem quase todos os jogos de estratégia, cujos cenários mudam, mas as regras permanecem praticamente as mesmas, ou pode, até mesmo, criar um jogo inteiramente novo, original e revolucionário, que deve ser o sonho desse profissional. Qualquer que seja, no entanto, a opção tomada, ele deve definir um objetivo geral, que seria como uma linha mestra guiando o enredo do princípio ao fim, por exemplo, libertar a princesa do tirano malvado, recuperar o baú mágico, encontrar o tesouro, salvar o planeta, enfim, tantos quantos se queiram. Decidido o objetivo principal do jogo, agora resta definir quantas fases terá o *game* e quais serão elas, num grau crescente de dificuldade e habilidade técnica. Criado o enredo, entram em cena o modelador 3D, para criar os cenários e os personagens, o ilustrador, o gerente de projetos, o administrador, e uma miríade de outros programadores e profissionais que irão dar vida à idéia original.

No caso do VG *GTA – Vice City*, o objetivo principal do personagem é recuperar a droga que foi roubada quando ele foi para a prisão e com isso, voltar às boas graças do chefe do crime organizado da Cidade do Vício. Para a consecução desse objetivo, o nosso herói tem que roubar carros (para se locomover, pois o jogo começa ele saindo da cadeia sem dinheiro algum), encontrar locais e pessoas (para obter informações, armas e roupas), e executar alguns “serviços” (como intimidar jurados do julgamento de um mafioso, matar um entregador de pizza que na realidade é um distribuidor de drogas da gangue rival), e ao longo desse percurso, acumular dinheiro suficiente para se “aposentar”. Essa é, em linhas gerais, a hiperestrutura do jogo *GTA – Vice City* ou *Grand Theft Auto – Vice City*, que recebe essa denominação porque uma das características mais marcantes do jogo é exatamente o roubo de automóveis.

Em relação a sua *macroestrutura*, ela compreende todo o aspecto visível do jogo na tela. Desde o surgimento dos videogames houve uma estabilização muito rápida do *display* do jogo, da forma de exibir as informações na tela do computador. Logo de início, com raríssimas exceções, definiu-se o canto superior direito como um lugar privilegiado para a exibição de dados tais como pontuação, número de vidas, armamento disponível, dinheiro disponível, saúde (a quantidade de ferimentos que o personagem pode receber antes de morrer), etc. O fato de o jogador ter um determinado número de vidas faz parte tanto do estilo quanto da composição do gênero, sendo uma característica marcante dos VG o fato dos jogadores saberem que têm várias “vidas”, que podem “morrer” algumas vezes sem prejuízo para o andamento do jogo, ou seja, existe uma “permissão” para errar e tentar outra vez.

Em relação aos outros comandos e instruções que aparecem durante os jogos, novamente interagem o campo de estabilidade e o campo da relatividade, pois embora haja estabilidade suficiente para “dirigir” o olhar do jogador para determinados cantos da tela, ainda assim o gênero é flexível o bastante para que surjam variações de jogo para jogo, de fabricante para fabricante, conforme as necessidades e as características específicas de cada um. Nos jogos que definimos chamar como “jogos de ação pura”, a disposição de tela é relativamente simples, sendo esse um tipo de jogo muito popular entre os jogadores mais novos e/ou mais inexperientes, e que funciona como um tipo de letramento inicial aos videogames. O *display* dos VG se complexifica gradativamente até chegar aos “jogos de RPG”.

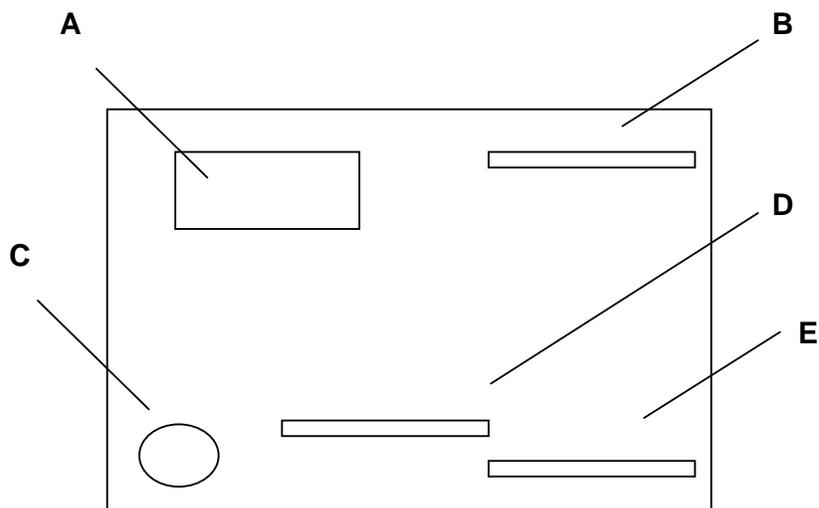
Resumindo, nos “jogos de ação pura” o grau de complexidade semiótica é baixo, ou seja, a leitura icônica (disposição dos ícones) é simples, existe muita ação mecânica (apertar teclas sem parar, atirando, saltando), poucos enunciados verbais aparecem na tela, e também poucas palavras são usadas (baixa densidade lexical). Já nos “jogos de ação mista” ocorre um aumento da complexidade semiótica, o código icônico é mais elaborado, a ação alterna períodos de grande atividade física, como saltar, atirar, etc., com momentos em que o jogador tem que parar e “bolar” uma estratégia, um curso de ação, e também, o número de vocábulos utilizados aumenta bastante em relação aos jogos da classificação anterior. Por fim, os chamados “jogos de RPG”, quer sejam online ou não, são os que apresentam um maior grau de complexidade semiótica, com uma leitura icônica muito sofisticada, inacessível mesmo ao iniciante, onde a estratégia e o pensamento lógico superam a necessidade de grandes esforços físicos, embora ainda haja momentos em que o jogador precisa atirar, correr, etc.

Um bom exemplo desse último caso pode ser visto na página 42, na amostra de uma cena do VG *WarCraft III: Frozen Throne*. Como se pode observar com facilidade, o nível de complexidade semiótica é muito alto, e um neófito (o autor desta dissertação, no caso) dificilmente conseguiria “decifrar” os ícones do canto inferior direito sem ajuda. Os enunciados verbais escritos são muito longos, exigindo grande capacidade lingüística do usuário, e há um grande número de itens lexicais, o que dificulta a compreensão dos jogadores e, conseqüentemente, a jogabilidade desse VG em particular.

A jogabilidade de um VG está intimamente relacionada com a sua legibilidade, e esta última é tanto maior quanto mais prática de videogames o jogador tiver. Essa prática funciona como um tipo de letramento multi-semiótico, dado que o VG apresenta um texto onde se imbricam imagens, sons e enunciados verbais. Em se tratando de letramento, prática social que envolve o uso da escrita, as três classificações de jogos que utilizamos nesta dissertação são pertinentes, pois as três encerram momentos diferenciados na introdução dos sujeitos no mundo das letras. A questão da composição do gênero de discurso multimodal videogame, assim como o seu estilo e temática, está indissolúvelmente ligada à questão do letramento neste gênero, pois sua leitura decorrerá em função desses fatores.

A tela abaixo é um esquema detalhado do display do VG *GTA – Vice City*, que é um “jogo de ação mista”, elaborado por este autor, com o propósito de esclarecer a macroestrutura deste jogo:

Figura 10 – Esquema de tela do *GTA - Vice City*



- A** – canto superior esquerdo: instruções detalhadas de **como fazer**
- B** – canto superior direito: informações sobre o **status** atual do jogador
- C** – canto inferior esquerdo: mapa da cidade com a **localização** do jogador
- D** – centro da tela: comandos diretos simples sobre **o que fazer**
- E** – canto inferior direito: nome do **bairro** ou **rua** onde se encontra

A letra **A**, no canto superior esquerdo, corresponde às instruções detalhadas de **como fazer**, à descrição de como executar os comandos necessários ao bom andamento do jogo. Os enunciados verbais presentes nessa parte da tela usam, majoritariamente, a seqüência injuntiva, para instruir o jogador como operar o videogame. Também aparecem nesse local da tela, embora com menos freqüência, seqüências descritivas ou explicativas. As instruções que aí aparecem são vitais, na maioria das vezes, para a realização das tarefas, donde a importância da sua compreensão, por parte do jogador.

Assim, temos, a título de exemplo, comandos como este descrito no canto superior esquerdo da Figura 11: “*Press the UP or W button to accelerate*”<sup>42</sup> (aperte a tecla UP ou W para acelerar). No início desta pesquisa, testamos, através de entrevistas em LAN-houses, a hipótese de que os jogadores utilizassem, empiricamente, uma técnica conhecida na Lingüística Textual por “identificação de marcas tipográficas”. Desse modo, mesmo sem conseguir traduzir todo o enunciado verbal que aparece na tela, ele apertaria a tecla UP ou W, para, nas palavras de um dos entrevistados, “ver o que acontece” (APÊNDICE P). Também pensamos que em conjunto com a identificação das marcas tipográficas ocorresse a “identificação das palavras cognatas”, como no exemplo citado, o verbo *accelerate*. = acelerar. Contudo, as entrevistas com os jogadores mostraram que essa hipótese não correspondia à realidade, por mais tentadora que fosse a explicação. Os sujeitos entrevistados, todos, sem exceção, atribuíam o seu conhecimento sobre o que fazer à orientação (dicas como eles chamam) de colegas ou a práticas empíricas. Quando tinham a sua atenção dirigida por este pesquisador para o enunciado verbal presente na tela, eles riam, e diziam, “a gente não lê, não”, ou “ninguém presta atenção a isso”, ou ainda, “vai apertando os botões”, ou mesmo “a gente pergunta pro outro”.

Figura 11 – Exemplo A do esquema da tela do *GTA – Vice City*



<sup>42</sup> A seqüência injuntiva aqui é usada na função da seqüência descritiva, razão pela qual Adam (1991 *apud* BRONCKART, 1999, p.237) rejeita essa nomenclatura. É como se, na realidade, se estivesse descrevendo o que fazer “To accelerate, press the UP or W button” (Para acelerar, pressione o botão UP ou W).

Já a letra **B**, no canto superior direito, voltando à figura 10, dá informações sobre o **status** atual do jogador, quantos pontos ele já fez, quantas vidas ainda tem, quanta energia/saúde ainda dispõe, as armas que ele pode utilizar no momento, e assim por diante. A relativa estabilidade do gênero é responsável pela “leitura” fácil que eles fazem desses elementos, que, embora mudem de jogo para jogo, permanecem reconhecíveis. Assim, enquanto em um determinado VG a vida é representada por um bonequinho com o formato de um homem, noutro a representação ocorre através de corações, e noutro ainda, por barras de vida, de modo que o olhar do jogador treinado (letrado) ou reconhece de imediato o símbolo, ou tece hipóteses sobre o seu significado, que logo se confirmam ou não.

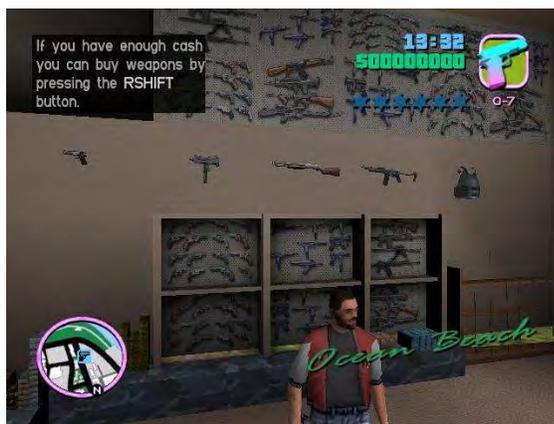
Voltando à figura 11, para exemplificar o que foi dito, para uma pessoa desprovida desse tipo de letramento, por exemplo, o quadrado com um punho fechado, no canto superior direito, é incompreensível, enquanto que um jogador habilidoso (“letrado”) lê, com facilidade, que isso representa a arma que ele dispõe no momento, ou seja, seus próprios punhos. A maioria dos elementos que aparecem nessa parte da tela é icônica, e se estabilizaram desde os primórdios da era dos videogames.

No canto inferior esquerdo (FIGURA 10), representado pela letra **C**, tem-se um mapa da cidade com a localização constante do jogador e dos alvos ou objetivos ou inimigos a serem atingidos. Esse tipo de mapa também é comum na maioria dos VG, tanto nos de ação, como nos de tiro, de corrida, ou de estratégia. Sendo assim, os jogadores lêem com desenvoltura esse tipo de “texto”. Entre as informações mais comuns desse tipo de tela estão, a localização do inimigo e os alvos a serem atingidos. É uma característica recorrente de quase todos os VG, a existência de um mapa para guiar os jogadores, e um dos primeiros dados que eles procuram na tela.

Já a letra **D**, no centro da tela, está ligada a comandos diretos simples sobre o que fazer, são as missões propriamente ditas, e se utilizam de seqüências injuntivas, tais como *“Go get some new threads from Rafael’s clothes shop”*, que significa “Vá pegar umas roupas novas na loja de roupas do Rafael” (APÊNDICE O, quadro 15). Mesmo o jogador não conseguindo compreender o significado do enunciado verbal escrito em inglês, o mapa (letra C) mostra o ícone de uma roupa, simbolizando a loja do Rafael, e tudo que o jogador tem a fazer é seguir o mapa até o local indicado.

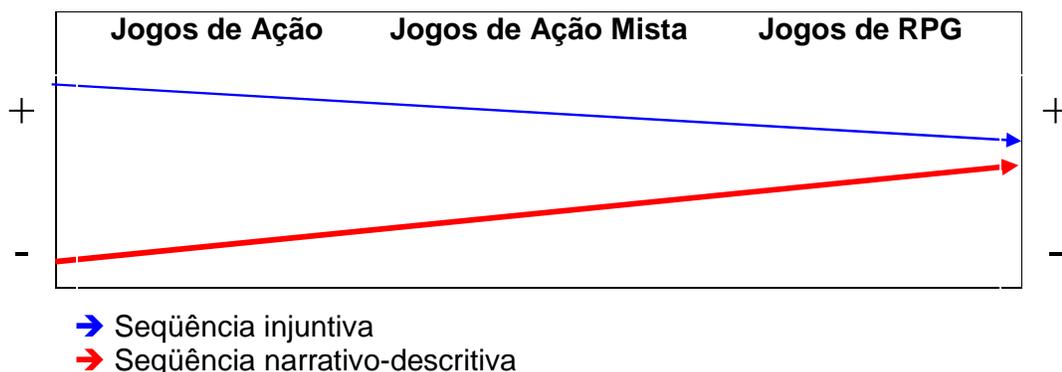
Por fim, a letra **E**, no canto inferior direito, informa ao jogador sobre o bairro em que se encontra, dá o nome das ruas e avenidas, e alguns outros dados menos relevantes para a jogabilidade do VG, mas que fazem parte da sua constituição e acrescentam “realidade” ao game. Na figura 12 abaixo, temos o nome Ocean Beach, provavelmente o nome do bairro em que o personagem se encontra no momento. Dificilmente a tela mostra todas as informações ao mesmo tempo, de maneira que às vezes aparecem uns, às vezes outros, mas raramente todos ao mesmo tempo. Na figura 11 temos as informações correspondentes às letras A, B, C e D, mas não a letra E; já na figura 12 é a informação da letra D que está ausente.

Figura 12 – Exemplo B do esquema da tela do *GTA – Vice City*



A *microestrutura* de um videogame diz respeito às seqüências textuais que são utilizadas nos enunciados verbais, aos itens lexicais exibidos, às vozes e tempos verbais, etc. Seria a parte mais relevante para uma análise nos moldes da Lingüística de Texto, mas, conforme constatamos nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, essa leitura não ocorre. Ainda assim, um dado interessante constatado, foi a relação de proporcionalidade inversa entre as seqüências injuntivas e as narrativo-descritivas, nos três tipos de VG analisados. Nos **jogos de ação pura** (de baixa complexidade semiótica), constatou-se uma presença maciça de seqüências injuntivas na forma de comandos caracterizados, na maioria da vezes, por uma só palavra, tipo *go*, *start*, *fight*, etc. Nesses tipos de jogos, há uma ausência quase que total de seqüências narrativas e/ou descritivas, assim como da dialogal e da explicativa.

Gráfico 9 – Relação entre as seqüências textuais nos três tipos de VG



O gráfico acima mostra essa razão inversa entre as duas principais seqüências textuais em relação à complexidade semiótica dos jogos. Optou-se por não traçar no referido gráfico as demais seqüências, primeiro, para que não ficasse de difícil leitura, depois, porque as demais seqüências têm um peso menor quanto à frequência. Em todos os três tipos de jogos, no entanto, a seqüência injuntiva é dominante, nenhuma das outras seqüências chega a ultrapassá-la em nenhum momento do jogo. Nos **jogos de ação mista** percebe-se uma predominância menor de uma seqüência sobre a outra, enquanto que nos **jogos de RPG**, chega quase a haver um equilíbrio entre os dois tipos.

Tudo o que foi visto até agora ajuda a compreender pelo menos alguns aspectos da grande legibilidade dos VG. A constituição do gênero de discurso VG, com seus temas culturalmente determinados, seu estilo distintivo devido às próprias características da sua tecnologia, e sua composição (hiper, macro e microestrutura) planejada cuidadosamente para ser facilmente entendida, é apropriada para uma leitura rápida e eficiente da tela. O jogador de videogames é sensível aos seus temas, que fazer parte do seu universo, senão vivencial pelo menos conceitual, compreende o estilo e as demandas do gênero, e entende bem a sua composição, à exceção dos seus aspectos microestruturais. Ainda assim, faltam alguns pontos a serem explicados, e para tentar buscar-se essa explicação, vai-se proceder também a uma análise do funcionamento do gênero, uma vez que a sua constituição já foi compreendida, em linhas gerais.

#### 4.2.2 Análise do funcionamento do gênero videogame

No seu texto *Discurso na vida e discurso na arte*, Bakhtin (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p.4) deixa claro que a separação entre o verbal e o não-verbal não existe, ou seja, que não se pode partir para a análise do funcionamento de um determinado tipo de enunciados (gênero), ignorando o aspecto não-verbal dos enunciados ou separando-o do aspecto verbal. O enunciado concreto só pode existir na sua totalidade.

O que analisamos até agora, ou seja, a constituição do gênero VG, embora explique alguns fatores de legibilidade para o gênero, a saber, o conteúdo temático, o estilo e a composição, não chega para dar conta desse curioso fenômeno, que é a leitura realizada pelos jogadores quando jogam videogames.

Existem outros fatores que contribuem para a legibilidade deste gênero, e, de acordo com a literatura já estudada, é exatamente a teoria do enunciado concreto que nos dá essa possibilidade de explicar a responsabilidade dos enunciados presentes nos VG. O que proporciona a possibilidade de responder, ou como diz Bakhtin, de compreender de modo responsivo, é a totalidade acabada do enunciado, também chamada de conclusividade ou acabamento. Trazendo essa afirmação teórica para o nosso campo de pesquisa, é o mesmo que dizer que o que permite que o jogador “responda” aos enunciados do jogo, o que ativa a sua atitude responsiva ativa é a percepção de que o enunciado acabou, está completo. Ao compreender isso, o jogador se sente impelido a responder, mesmo que não compreenda de que modo essa resposta pode se dar, mesmo que ele não saiba que forma pode assumir essa resposta. Essa conclusividade, por sua vez, é determinada por três fatores indissoluvelmente ligados, no todo orgânico do enunciado:

1. O tratamento exaustivo do objeto de sentido;
2. O intuito, o querer dizer do locutor; e,
3. As formas típicas de estruturação do gênero de acabamento.

Também a alternância dos sujeitos falantes e a expressividade, que juntamente com a conclusividade são os três elementos que se fundem no todo indissolúvel do enunciado, fornecerão subsídios para a nossa compreensão do fenômeno que está sendo analisado. Antes, porém, que se passe à análise do funcionamento do gênero VG propriamente dita, é necessário entender o ciclo de tomada de decisões que ocorre várias vezes durante uma partida de videogame.

O gráfico abaixo visa explicar como se processa a tomada de decisões por parte dos jogadores, quando da interação com um videogame. Primeiramente se dá a fase da coleta de informações. Essa etapa pode ser decomposta em duas partes: aquela que precede o jogo propriamente dito, onde o jogador observa membros mais velhos e/ou mais experientes do grupo e coleta informações sobre o objetivo do jogo, opções de escolha do personagem, estratégias de jogo e layout geral do game, e outra, mais à frente, onde, jogando o VG ele irá coletar informações diretamente da tela do computador, interagindo com o jogo. Aparece um enunciado na tela, o jogador coleta a informação, esse é o início do processo, a coleta de informações. A informação coletada é analisada, uma hipótese é tecida; o jogador toma uma decisão, escolhe um curso de ação, aperta uma tecla. Se a hipótese é acertada, acontece a interação e o jogo segue em frente, se a hipótese é errada, não há interação, volta-se para o estágio da coleta de informações, inclusive com essa, o fracasso, que já é mais um dado de um novo ciclo de coleta de informações.

Gráfico 10 – Ciclo interativo na prática dos jogos eletrônicos

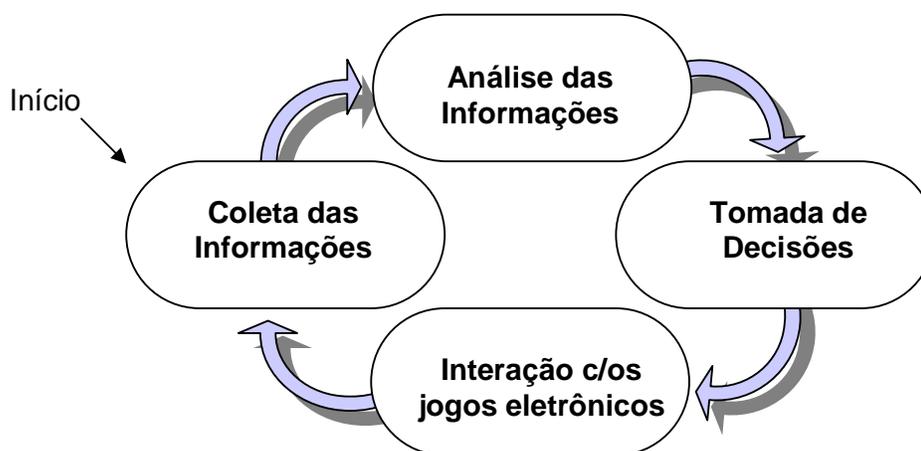


Figura 13 – A alternância dos sujeitos falantes



A alternância dos sujeitos falantes é um fator de legibilidade. Todo enunciado comporta um começo e um fim. O que permite um diálogo entre dois locutores é a percepção de que um acabou de falar e agora é a vez do outro. Percebemos o fim da fala do outro e imediatamente respondemos (até mesmo o silêncio pode ser um tipo de resposta). Bakhtin diz que essa alternância é a primeira particularidade do enunciado concebido como unidade da comunicação verbal e que o distingue da unidade da língua, a frase ou a oração. O que é vital que se perceba aqui, é que não se pode desvincular o aspecto verbal da comunicação do aspecto não-verbal. Enunciado não é frase, o enunciado não é “Follow the pink blip to find the hotel”. Isso é a frase, a oração, perfeitamente delimitada lingüisticamente. O enunciado concreto é realizado através dos dois quadros, que aparecem quase simultaneamente. Há um intervalo de poucos segundos entre o enunciado verbal escrito e a sua contraparte icônica na tela, mas essa

Na figura 13, no primeiro quadrado à esquerda, temos a instrução para seguir o ponto rosa para achar o hotel, que os alunos não lêem. O jogador, no entanto, mesmo sem compreendê-las, segue as instruções e dirige-se ao lugar indicado. Como foi que ele compreendeu e respondeu a esse comando? Porque na segunda figura, logo após o enunciado verbal escrito, apareceu um ponto rosa no mapa, e isso determinou o fim de um turno de fala. O enunciado chegou ao fim, estava completo. Cabe agora ao jogador “responder”, indo ao local indicado, onde receberá mais instruções, mais comandos para executar.

Figura 14 – A conclusividade em relação ao tratamento exaustivo



A conclusividade, segundo Bakhtin, é a alternância dos sujeitos falantes vista de dentro. É a pista que nos diz que o turno de fala do outro acabou e agora é a nossa vez, agora é conosco. Essa conclusividade, essa “pista” de que agora cabe a nós respondermos àquele enunciado, divide-se em tratamento exaustivo do objeto de sentido, intuito e formas típicas de estruturação do gênero de acabamento. Esses três fatores, interligados, nos dizem que o interlocutor concluiu, terminou sua fala. Como isso funciona na tela do computador, na apresentação de um enunciado concreto? Como foi dito anteriormente, o enunciado concreto é um todo, é um conjunto de informações que aparecem simultaneamente, não só nos VG, mas na vida real de modo geral. Os enunciados concretos que nos chegam vêm acompanhados de sons, de gestos, de contextos e símbolos que os tornam, diferentemente das frases, acontecimentos únicos, irrepetíveis e inteligíveis.

O tratamento exaustivo do sentido do objeto acontece quando tudo que o locutor queria dizer foi dito, não havendo mais nada a dizer. Na figura acima, no quadrado da esquerda, juntamente como o enunciado verbal “*Go to Malibu Club and find Kent Paul*” o quadrado rosa no canto inferior esquerdo indica que o turno de fala acabou, que o enunciado está completo, houve a alternância dos sujeitos falantes, agora é a sua vez de responder, indo até lá. E quer você fale inglês, quer não, tudo que havia a ser dito o foi. Você não sabe quem é Kent Paul, você não sabe qual sua relação com ele, e não sabe o que vai fazer quando chegar lá... No entanto, você está apto a responder, pois o turno de fala acabou e tudo que precisava ser dito foi.

Figura 15 – A conclusividade em relação ao intuito discursivo



A conclusividade também se evidencia através do intuito discursivo, do querer dizer do outro. Percebe-se o fim do discurso do outro, da sua fala, quando você percebe que o que ele queria dizer foi dito. Isso acontece no quadrado da esquerda quando, depois do enunciado verbal “Go to Ammu – Nation” aparece um pequeno quadrado azul, em forma de uma arma, no canto inferior esquerdo da tela. Qual o significado disso? Muito simples. O que o locutor queria dizer foi dito, ele quer que o jogador vá até a loja de munições *Ammu – Nation*, e esse propósito, esse intuito, esse querer dizer é realizado através do ícone azul representando uma arma.

Nesse momento você pode dizer, mas isso é o que aconteceu anteriormente, quando da explicação da conclusividade em relação ao tratamento exaustivo. Bem, você está coberto de razão; é verdade. O que não se pode perder de vista é que uma das palavras mais caras ao mestre russo é a palavra *indissolavelmente!* Quando ele diz que essas características do enunciado ou da conclusividade estão indissolavelmente ligadas ele quer dizer isso mesmo. Nós podemos, para fins didáticos, para uma melhor compreensão, separá-las, analisá-las separadamente, mas todas elas estão indissolavelmente ligadas no todo do enunciado. Não acontecem em separado, muito menos em uma seqüência temporal. Assim, o mesmo “gesto” ou “sinal” que indica que agora é a sua vez de falar (**alternância**) também indica que eu concluí (**conclusividade**), e concluí porque disse tudo que tinha a dizer naquele momento (**tratamento exaustivo**) e disse exatamente que queria dizer (**intuito discursivo**).

Figura 16 – A conclusividade em relação ao acabamento específico



Continuando a nossa análise do funcionamento dos enunciados concretos (leia-se *reais*) presentes nos videogames, chegamos à terceira característica do acabamento, a forma típica de estruturação do gênero de acabamento.

As formas típicas de estruturação do gênero de acabamento dos videogames contribuem, elas também, para a legibilidade (portanto, para a jogabilidade) dos VG. Como isso acontece? No primeiro quadrado temos o nosso herói-personagem de costas para a rua (na realidade ele acabou de sair do prédio, o que aconteceu foi que eu dei um comando errado e ele se virou), um enunciado verbal relativamente extenso “*Go and intimidate the two jurors, but DON'T kill them!*”. Já se sabe do MSN, da internet e dos e-mails, que letras maiúsculas significam falar muito alto, gritar. Mas, como o nosso sujeito de pesquisa, o aluno da, digamos, 5ª série da escola pública não tem nenhum conhecimento de inglês nem costuma usar e-mails ou msn, esse conhecimento se perde numa redundância semiótica. O que garante a resposta do nosso jogador é exatamente a forma típica de estruturação do gênero do acabamento dos VG. O que ocorre, e o nosso jogador sabe disso, pela sua prática de jogo, é que sempre que um enunciado concreto é formulado, uma resposta é esperada. E a garantia de que essa resposta será dada, é exatamente através de uma forma típica de estruturar o fim do enunciado, indicando o que deve ser feito, no primeiro quadrado pegar o martelo flutuando num círculo de luz, e no segundo através de uma seta rosa apontando para o alvo, atacar a pessoa que tem que ser intimidada com o martelo.

Figura 17 – A expressividade do enunciado



Por fim, temos a expressividade do enunciado, que reflete uma valoração do locutor em face ao objeto do seu discurso. Vimos dos exemplos da página 72, as figuras 6 e 7, duas instâncias de valoração, de atribuição de uma posição valorativa, por parte do locutor. Essa expressividade tanto se reflete na escolha lexical do vocábulo “*threads*”, demonstrando desprezo, macheza, pouco caso por algo tão do universo feminino, como a preocupação com roupas, como na escolha da roupa, do cenário, das cores, etc.

No exemplo acima, temos uma loja de armas clandestina. Todo um juízo de valor é expresso nesse enunciado, seja através das cores, marrom para a parede, cinza para as armas, seja através do mobiliário (ou ausência dele), seja através da pouca iluminação. Tudo nesse enunciado “expressa” clandestinidade, marginalidade, banditismo, violência, pobreza, ilegalidade. Podemos mesmo dizer que o cenário “transpira” criminalidade. Isso tudo foi dito sem que uma palavra fosse pronunciada.

No segundo exemplo, semelhantemente, o personagem está mantendo uma conversa telefônica (as seqüências dialogais, embora raras, se fazem presentes) com um amigo. Uma mulher negra, trajada como uma prostituta, está passando à frente dele, ao lado de um carro velho, e, quase fora do alcance da visão dele, dois homens, aparentemente dois motoqueiros, conversam. Isso é expressividade, todo um contexto cultural, toda uma visão de mundo, ou melhor, de submundo, está lá.

Mas, apesar de tudo que foi dito, apesar do jogador conhecer a estrutura do jogo, apesar de estar familiarizado com os temas, de estar habituado ao estilo dos videogames, e de lhes conhecer bem a composição, tanto a nível de hiperestrutura, quando a nível de macro e de microestrutura, apesar da sua atitude responsiva ativa ser ativada por particularidades muito especiais dos enunciados concretos que lhe emprestam uma grande legibilidade/jogabilidade, ainda assim, apesar disso tudo, vai haver uma hora que, por distração, por inexperiência, por cansaço, ou por qualquer outra razão, o jogador não vai ser capaz de compreender o enunciado concreto expresso em uma determinada fase do jogo. O que acontece então?

Bem, quando o jogador não compreende um enunciado, por mais concreto, por mais imbricado que este enunciado esteja com a realidade, ele ainda assim tem algumas opções. Ele pode perguntar para o seu colega ao lado, ele pode chamar o encarregado da *LAN-house* e perguntar, ele pode se levantar e sair (raramente o fazem), ou pode simplesmente continuar brincando. De que modo? Transformando as regras *ludus* do videogame em regras *paidea*. Um dos jogos que mais se presta a isso é exatamente o *GTA – Vice City*, o que talvez justifique um pouco da sua enorme popularidade. Se você não sabe o que fazer, perdeu a sua missão, não compreendeu o enunciado, por mais bem enunciado que ele tenha sido, ainda assim você pode continuar se divertindo, brincando, dirigindo pela cidade, trocando de carro cada vez que vê um modelo mais bonito, batendo nas prostitutas, atropelando transeuntes inocentes, ou até mesmo desafiando a polícia para rachas.

### 4.3 Próxima fase

Alguns aspectos das práticas de leitura do gênero de discurso videogame ficaram mais claros depois desta análise. Em primeiro lugar, há a ligação visceral dos conceitos legibilidade e jogabilidade, no que diz respeito ao universo dos *games*. É vital para o sucesso de um jogo que ele seja fácil de jogar, e, portanto, fácil de ler. Existe realmente uma leitura, é realizada por parte do jogador, constantemente, uma leitura multi-semiótica, de símbolos, sinais, ícones, padrões, de cenários, de contextos, e até mesmo, embora muito raramente, de palavras.

A composição dos VG é um fator de fomento da sua legibilidade, e isso não acontece por acaso, mas faz parte das estratégias de marketing das empresas desenvolvedoras de VG e até mesmo das estratégias de venda e comercialização dos jogos eletrônicos; eles são pensados, planejados e desenhados para isso, para proporcionar uma leitura fácil e segura ao usuário. Mais do que uma comodidade trata-se de uma necessidade, o VG *precisa* ser assim!

Também algumas características intrínsecas do enunciado concreto ajudam a entender o funcionamento do gênero de discurso VG. Essas particularidades do enunciado concreto não são mérito da indústria dos videogames, são traços pertencentes à própria linguagem, dos quais, porém, os projetistas de *games* fazem uso abundante, assim como também lançam mão da redundância semiótica, da utilização de vários canais para converter a mesma mensagem, da linguagem multi-semiótica de sinais, sons e textos para converter mensagens que, como vimos, tem sido capazes de ser entendidas pelos usuários dos seus serviços.

Acreditamos que os videogames, devido ao seu imenso apelo entre o público jovem (e não só), além da sua grande acessibilidade, e de outros fatores como um alto grau de motivacionalidade e interesse, entre outros, possa ser utilizado não só para iniciar os referidos alunos no letramento em língua inglesa, mas também como uma ferramenta permanente para o desenvolvimento continuado das habilidades de leitura em LE entre os alunos da rede pública.

## CONCLUSÃO: GAME OVER

*It's more important to achieve a good debate than a good solution.*

*Augusto Boal*

Bakhtin deixa muito claro na sua obra *Estética da criação verbal* que não existe nem a primeira palavra nem a última. Sendo assim, este trabalho não se pretende, nem ser o iniciador do diálogo acerca do gênero de discurso videogame, nem muito menos ter a última palavra sobre isso, mas sim, dentro de uma perspectiva verdadeiramente dialógica da linguagem, tentar responder a enunciados anteriores e suscitar, por sua vez, enunciados-resposta, que irão, como não poderia deixar de ser, dar origem a outros enunciados, numa cadeia dialógica interminável.

Esta pesquisa acadêmica teve como objetivo precípuo observar, analisar e entender como jogadores de videogames com pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa conseguem jogar com sucesso *games* cujos enunciados verbais estão todos em inglês. Para a consecução desse propósito este autor mergulhou, não a contragosto, diga-se *en passant*, no universo dos jogos eletrônicos e despendeu intermináveis horas em LAN-houses, tanto jogando quanto conversando com os sujeitos da pesquisa, assim como lendo todo o tipo de publicação acerca do *estado-da-arte* dos jogos de computador.

Da conhecida definição seminal de Bakhtin dos gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” chama-nos a atenção o jogo entre o campo da estabilidade e o campo da relatividade, que permite, de um lado, que os gêneros se estabilizem e se tornem reconhecíveis e utilizáveis nas mais diversas esferas de comunicação social, mas por outro, dá ao enunciador alguma liberdade estilística, dentro das restrições do gênero. Sendo assim, e de acordo com a tradição do genial mestre russo, chamaremos tanto as vozes dos alunos/jogadores quanto a voz da própria escola, para uma conclusão intencionalmente polifônica e dialógica (APÊNDICE P).

A análise da constituição do videogame GTA – Vice City evidenciou a completa indissolubilidade dos três elementos constitutivos dos gêneros, *tema*, *estilo* e *composição* e a centralidade destes na estabilização desses enunciados típicos. Desse modo, a legibilidade e/ou jogabilidade desses videogames pode ser atribuída, em parte, ao *tema*, cultural e sociamente inserido dentro do universo conceptual dos jogadores, sendo, simultaneamente, relevante e motivador para eles; ao *estilo*, que, uma vez estabilizado, permite a transferência dos conhecimentos adquiridos em um jogo para outro, facilitando a leitura mesmo de jogos que eles ainda não conhecem; e a *composição*, fator determinante no reconhecimento do gênero de discurso VG, por nós dividida em hiper, macro e microestrutura, das quais apenas esta última não é utilizada pelos jogadores como elemento facilitador de legibilidade.

Outro fator que empresta grande legibilidade/jogabilidade dos videogames são as particularidades do enunciado concreto observadas quando da análise do funcionamento do VG GTA – Vice City, em particular, e dos videogames, em geral. A *alternância dos sujeitos falantes*, assim como a *conclusividade* (ou acabamento, ou ainda totalidade acabada do enunciado) e a *expressividade* são características que ajudam a compreender o processo de acionamento da *atitude responsiva ativa* por parte dos jogadores, e conseqüente êxito na compreensão dos enunciados concretos vistos como um todo.

Conforme foi dito na introdução desta dissertação, não é nossa intenção tecer críticas à rede pública de ensino como um todo, nem elencar os seus problemas, assim como também não é nosso intuito criticar o ensino de LI que nelas é praticado. Não foi possível, no entanto, deixar de notar o descompasso entre a escola e a vida, entre o que é pedido ao aluno executar dentro da escola e o que lhe é solicitado fora da mesma, entre os saberes “escolares” e os saberes sociais. É nítida a separação entre a vida escolar e a vida “real”, assim como é nítido o contradiscurso dos alunos e a “voz” da própria escola na fala dos alunos.

O primeiro descompasso que chama a atenção é aquele entre a visão “oficial” de leitura da escola e a visão sócio-funcional de leitura imbuída na fala dos alunos. Quando o aluno diz “**Eu não leio**” ou “**Não tem que ler, não**” (APÊNDICE P) transparece, de imediato, a voz da escola, que diz que se você não entende todas as palavras, se você não é capaz de traduzir completamente o texto, decodificando

o sentido palavra por palavra, então você não é capaz de ler. Essa visão mecanicista da língua(gem) e essa concepção de leitura como mera decodificação de sinais é inculcada no aluno durante as aulas de LE, ainda fortemente impregnadas do método *grammar-translation*. Essa visão “tradicional” é imediatamente desconstruída pelo discurso do nosso sujeito-jogador, em falas do tipo **“Eu leio por cima”** ou **“Leio um pouco”**, que demonstram que ele, de fato, não apenas “lê” os enunciados presentes nesse gênero, pois de outro modo não conseguiria jogar com sucesso, como tem a percepção de que essa “leitura” realmente ocorre, embora ele mesmo não saiba explicar como essa leitura ocorre, **“ah, eu não sei explicar”**.

Outro nítido descompasso que se percebe é entre a prática pedagógica real da escola e aquela preconizada nos PCN para LE. É fato que os PCN, tanto para LM quanto para LE, recomendam o uso dos gêneros na sala de aula de línguas. Fica muito evidente nesta dissertação e na pesquisa de Aguiar (2000) que a escola não trabalha com gêneros, mas, que, apesar disso, o aluno trabalha com gêneros na vida real, que os gêneros do discurso fazem parte do seu dia a dia. Ele afirma isso quando diz **“De inglês eu não entendo, mas de videogame eu entendo”** ou mesmo **“Eu entendo o jogo”**, mostrando que conhece e utiliza rotineiramente essa prática social de VG. Os gêneros permeiam a vida dos alunos das mais variadas formas e eles os utilizam, para se comunicar, para se divertir, para trabalhar, estudar, para, enfim, interagir em todas as esferas da atividade humana em que estão inseridos, inclusive a escolar.

Tem-se também um desacerto gritante entre a maneira como a escola predominantemente ensina e o modo como o aluno aprende. Tudo o que a escola proíbe e/ou penaliza, durante o processo formal de ensino, é lícito, permitido e inimputável aos alunos, durante o processo de aprendizagem do gênero de discurso videogame. Assim, enquanto estão aprendendo a jogar um videogame eles podem tentar e errar livremente, sem nenhuma punição ou penalidade, já na escola todo o erro é punido, seja na forma de notas baixas, seja na forma de repreensão; enquanto que ao aprender um *game* é possível fazer perguntas ao vizinho, ao amigo, ao colega do lado, aos membros mais velhos da comunidade discursiva, na escola isso é chamado de “cola” e é vetado. A escola não permite que o aluno, ao ser confrontado com um problema (provas, testes que exigem que ele utilize seu conhecimento para tentar resolver um problema) recorra a seus pares ou mesmo a

alguém mais velho, como o professor. Essa liberdade que o aluno desfruta na prática dos VG e expressa em falas como **“Vai tentando até conseguir”**, ou **“Peço ao dono da LAN-house”**, **“Vai jogando pra ver o que é que dá”**, ou **“Pergunto ao colega”** e **“Pergunto...”** é totalmente contraditada na escola, que não permite a consulta, o diálogo com os colegas, nem durante as aulas, nem muito menos durante as provas. Muitas vezes até mesmo o diálogo com o professor é cerceado, sob o pretexto da exigüidade do tempo, resultando num silenciamento (permanente) do aluno.

Um quarto e último descompasso observado neste trabalho, entre a escola e o aluno, é que a escola isola a palavra como oração, enquanto que o jogador não o faz. O tratamento dado aos enunciados verbais é completamente diferente entre os dois sujeitos. A escola, com suas práticas reducionistas, foca na oração, na frase, não sai dos limites puramente lingüísticos (no sentido convencional) da sentença; já o aluno, aliás, o jogador, esse sabe intuitivamente, condicionado pela sua prática social, que o todo do enunciado liga aspectos verbais e não-verbais para a produção de sentido. Esse conhecimento inato do funcionamento da língua(gem) pode ser visto em falas como **“Tem sempre uma seta indicando onde ir”** ou **“Tem um mapa embaixo”**. No seu dia a dia, o aluno-jogador conhece esse imbricamento da língua escrita com sinais, símbolos e figuras que ilustram, traduzem, demonstram e/ou explicitam, de um modo ou de outro, o sentido dos enunciados verbais escritos.

Assim, conclui-se que o aluno realmente lê os enunciados presentes nos VG, devido, entre muitas razões, a uma concepção funcional, embora intuitiva, de leitura, devido à sua prática de jogo, em outras palavras, devido à sua exposição a esse gênero do discurso, porque pode experimentar livremente, consultar, perguntar, pedir ajuda, e, principalmente, por não separar os aspectos verbais dos não-verbais, não traduzindo as frases ou orações, mas lendo enunciados concretos num contexto real de enunciação. Colocando-se de outro modo, pode-se dizer que o nosso jogador é letrado neste gênero discursivo específico, uma vez que já existe um consenso acadêmico quanto à existência, não de *um* letramento, mas de vários tipos de letramento. Devido a isso, uma pessoa pode, perfeitamente, se expressar bem em um gênero e ser iletrado quanto a outro, ou como Bakhtin (1992, p.303) coloca “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de

não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera”. Nas práticas de leitura dos VG acontece exatamente isso, alunos que não dominam na prática, gêneros valorizados na escola, como a composição ou a leitura e interpretação formais, entre outros, no entanto, possuem um grande repertório de conhecimentos especializados para a utilização dum gênero virtual emergente altamente complexo, do ponto de vista semiótico, como é o gênero de discurso videogame.

Acreditamos que os fatores anotados podem ser relevantes para ajudar a escola a implementar uma visão mais funcional de leitura; a conscientizar-se da necessidade de implementar de uma pratica mais ativa dos gêneros, mais próxima da vida; a mudar a concepção tradicional do processo ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno experimentar mais, consultar seus pares, testar livremente suas hipóteses, sem penalidades; e, a pôr um fim à antiquada prática de se separar os aspectos verbais dos não-verbais quando da leitura e interpretação de textos.

Tendo dito isso (**conclusividade**), e tendo me expressado do modo como me permitiram o gênero (dissertação) e minha individualidade (**expressividade**) ficam com a palavra, agora, os leitores desta obra (**alternância dos sujeitos falantes**), que, como enunciado concreto que é, elicitará, certamente, uma **atitude responsiva ativa** da parte dos mesmos. O nosso diálogo não se encerra aqui, mas se encadeia em todos os enunciados que o precederam e que, esperamos, o sucederão.

## REFERÊNCIAS

A Bíblia Sagrada. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

AGUIAR, G. E. de. **Formação docente e prática pedagógica no ensino da língua inglesa nas redes privada e pública estadual de Teresina**. Fortaleza: UFC, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2000.

ALMEIDA, M. E. B. de. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: **Inclusão digital: tecendo redes afetivo/cognitivas**. PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. (Orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALVES FILHO, F. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo**. Campinas: Unicamp, 2005. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Modos de funcionamento das notícias de jornal: a inter-relação gramática e discurso. In: **Phoros: estudos lingüísticos e literários**. FERREIRA LIMA, M. A.; FROTA, W. N. (Orgs.). Rio de Janeiro: Caetés, 2006.

ANDERSON, N. J. **Exploring second language reading: issues and strategies**. Canada: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

ARAÚJO, J. C. R. de. **Chat na Web: um estudo de gênero hipertextual**. Fortaleza: UFC, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística), Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2003.

\_\_\_\_\_. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.) **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOLOGNINI JR, N. A tradição etnográfica como regime de verdade na metodologia de pesquisa em LA In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO; Karim Siebeneicher. (Orgs.). União da Vitória, PR: [S. n.], 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITO, A. E. **Aquisição da língua escrita nas camadas populares**. Teresina: UFPI, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, 1997.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003 (1997).

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. (Eds). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). Florianópolis: Insular, 2000.

CLARK, K. A arquitetura da responsabilidade. In: CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso crítico**. Tradução de Cleonice Barreto Mourão, Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CORRÊA, M. L. G. **Linguagem e comunicação social: visões da lingüística moderna**. São Paulo: Parábola, 2002.

- CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: **Gêneros textuais e ensino**. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FABRICATORE, C. **Learning and Videogames: an unexploited synergy**. Disponível em: <http://www.learndev.org/dl/FabricatoreAECT2000.PDF>. Acesso em: 08 maio 2006.
- FRASCA, G. Videogames of the oppressed: videogames as a means for critical thinking and debate. 2001. 118 f. Dissertação (Mestrado), Georgia Institute of Technology. 2001. Disponível em: <http://www.ludology.org/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf>. Acesso em 07 mar. 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- HAAG, C. R. et alli. **O jogo digital como um “hipergênero”**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – Ano 02 – n.03 – 2º semestre de 2005.
- HEDGE, T. **Teaching and Learning in the Language Classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. **A History of English Language Teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- LASOR, W. S. **Gramática sintática do grego do Novo Testamento**. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 1998.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- LYNCH, T. **Communication in the language classroom**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MAGALHÃES NETO, P. R. **Leitura e senso crítico: uma pesquisa com alunos de 5ª e 6ª séries**. Teresina: Halley, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO; Karim Siebeneicher. (Orgs.). União da Vitória, PR: [S. n.], 2005a.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005c.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e gêneros digitais**. MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005d.

MEURER, J. L. O conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). Florianópolis: Insular, 2000.

MUNGUBA, M.C. et alli. **Jogos eletrônicos: apreensão de estratégias de aprendizagem**. Revista Brasileira em Promoção da Saúde, vol.16, n. 1-2. 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/408/40816208.pdf>. Acesso em: 1 maio 2006.

NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. London: Heinemann, 1982.

OLIVEIRA, E. L. R. de. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa: analisando o seu uso no contexto da escola pública**. Uberlândia: UFU, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2005. Disponível em: [http://www.btdt.ufu.br/tde\\_arquivos/18/TDE-2006-03-22T070642Z153/Publico/ELROliveiraDISSPRT.pdf](http://www.btdt.ufu.br/tde_arquivos/18/TDE-2006-03-22T070642Z153/Publico/ELROliveiraDISSPRT.pdf). Acesso em: 11 out. 2006.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PRIMO, A. **Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo**. Revista da Famecos, n. 12, p. 81-92, jun. 2000. Disponível em: [http://www6.ufrgs.br/linc/PDFs/Intera%C3%A7%C3%A3o\\_mutua\\_reativa.pdf](http://www6.ufrgs.br/linc/PDFs/Intera%C3%A7%C3%A3o_mutua_reativa.pdf). Acesso em: 14 jul. 2006.

RIEDEL, M. S. L. **Os anglicismos usados na linguagem dos adolescentes nas salas de bate-papo da Internet**. Teresina: UFPI, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Piauí, 2006.

ROBERTSON, H. **Video Games and Young People: Learning, Literacy, and Libraries**. Dezembro, 2004. Disponível em: [http://www.slis.ualberta.ca/cap05/heather/Video\\_Games\\_and\\_Young\\_People.pdf](http://www.slis.ualberta.ca/cap05/heather/Video_Games_and_Young_People.pdf). Acesso em: 1 maio 2006.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. São Paulo: PUC, 2001. Tese (Doutorado em Lingüística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). União da Vitória, PR: [S. n.], 2005a.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005b.

SMITH, F. **Reading without Nonsense**. 3. ed. New York: Teachers College Press, 1997.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Umanitas/FFLCH/USP, 2002.

TERESINA. **Proposta curricular do ensino fundamental**. Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, 1995.

TERESINA. **Referências curriculares - língua estrangeira**. Teresina: Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, s/d. (em fase de elaboração)

VOLOSHINOV, V. N. /BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. (tradução para o português feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics", publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York, Academic Press, 1976.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. São Paulo: Parábola, 2002.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Defining Issues in English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

XAVIER, A. C. Leitura, textos e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A. ; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

WITTGENSTEIN, L. **Investigaciones filosóficas**. Barcelona: Crítica, 1988.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Relação dos videogames mais populares fornecida em agosto de 2006 por duas LAN-houses de Teresina com a respectiva classificação tipológica utilizada pelos funcionários da empresa

## LAN-HOUSE A

Age of Empires (Ação e Estratégia)

**Counter Strike (Tiro)**

Half-life (Tiro)

Final Fantasy (MMORPG)

World of Warcraft (MMORPG)

GTA (Ação)

**Need for Speed (Esporte)**

**Gun Bound (Tiro)**

Tibia (MMORPG)

Halo (Tiro)

**Ragnarok (MMORPG)**

Starcraft (Ação e Estratégia)

Star Wars (Tiro)

Star Wars Jedi Knight (Ação e Tiro)

**Age of Mithology (Ação e Estratégia)**

**Diablo (Ação e Estratégia)**

Guild Wars (Estratégia)

Battlefield (Tiro)

Sin City (Estratégia)

Titan Quest

Heroes Might & Magic V (RPG e Estratégia)

Druneon Siege (RPG e Estratégia)

Civilization (Ação e Estratégia)

Caesar (Ação e Estratégia)

Matriz (Ação e Luta)

## LAN-HOUSE B

Counter Strike Source (Luta)

**Counter Strike (Luta)**

Fifa 2005 (Esporte)

Fifa 2006 (Esporte)

GTA 3 (Ação)

GTA Vice City (Ação)

**Need for Speed Underground (Esporte)**

**Gun Bound (Ação on line)**

Need for Speed Underground II (Esporte)

Need for Speed Most Wanted (Esporte)

**Ragnarok (RPG on line)**

GTA San Andreas (Ação)

The Syms II (RPG)

The Syms Universitário (RPG)

**Age of Mithology (Estratégia)**

**Diablo II (RPG)**

Spider-man II (Ação)

Age of Mithology: The Titans (Estratégia)

Call of Duty (Ação)

Aliens vs. Predator (Ação)

O Senhor dos Anéis III

Far Cry (Ação)

Winning Eleven 7 (Esporte)

Star Wars Galatic Battleground (Estratégia)

Zero Hour (Estratégia)

Tomb Rider: Angel of Darkness

Ultimate Spider-Man

Rally Trophy

Resident Evil

Star Trek: Armada

Dark Colony

Final Fantasy VII

Dracula

Moto GP 2

Comandos III

Platoon

F-16 Aggressor

Robin Hood

APÊNDICE B – Relação de alguns dos videogames mais populares nos EUA, na Europa e no Japão de acordo com o site [www.baixaki](http://www.baixaki)

## NORTH AMERICA

Wildlife Park 2  
 Atlantis Quest  
 Backyard Baseball 2007  
**CivCity: Rome**  
**Civilization IV: Warlords**  
 Glow Worm  
 Star Chamber Special Edition  
**The Ant Bully**  
 Total Wars: Eras  
 World Racing 2  
 Earache Extreme Metal Racing  
 Time to Ride: Saddles and Stables  
 WW II Combat: Iwo Jima  
 Barnyard  
 Battleground Europe: World War II  
 Dungeon Siege II: Broken World  
 FlatOut 2  
**Jaws Unleashed**  
 Mage Knight Apocalypse  
 Total War: Eras (Collector's Edition)

## EUROPE

Etrom: The Astral Essence  
 Pirates of the Caribbean  
 Pathologic  
**CivCity: Rome**  
**Civilization IV: Warlords**  
 ProStroke Golf - 2007  
 El Matador  
**The Ant Bully**  
 ParaWorld  
 Starsky & Hutch 2  
 The Entente 2: WW II  
 The Secret Files: Tunguska  
 The Emperor's Testament  
 Avatar: The Last Airbender  
 Bratz 2: Forever Diamondz  
 Frontlines: Fuel of War  
 Sword of Stars  
**Jaws Unleashed**  
 Test Drive Unlimited

## JAPAN

Boy ni Kakeru!  
 Inyouky Oyako  
 Kinomino  
 Kutsujoku  
 Maid-San to Daikin a Ken  
 Natsuiro Kouen  
 Onegai! Linchou!!  
 Please, Maid Me  
 Scarlett  
 Valis X: Meijimura Meyo!  
 Yami no Kata  
 Buraban!  
 Choumanin  
 Dreed!! Breed-Island  
 Fujo-San Fighter! Suzuko  
 Fullani  
 Happiness! Relax  
 Itsudatsu Ai  
 Kaiware!

APÊNDICE C – Modelo da pesquisa preliminar efetuada em sala de aula com alunos do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Teresina

QUESTIONÁRIO I

- 1) Qual a atividade que o(a) professor(a) realizou que você mais gostou?
- 2) Você tem o hábito de ouvir músicas em Inglês?
- 3) Você costuma jogar videogames? Com que frequência? Aonde?
- 4) Você já teve algum contato com a língua inglesa fora da sala de aula? Como?
- 5) Você já acessou a internet alguma vez? Aonde?
- 6) Você tem endereço eletrônico (e-mail)?
- 7) Você costuma alugar filmes (DVD ou VHS)?
- 8) Você prefere assistir os filmes dublados ou legendados? Por que?
- 9) Diga o nome de alguns videogames que você gosta de jogar?
- 10) Como você consegue jogar videogames se eles são todos em Inglês?

APÊNDICE D – Modelo da entrevista individual realizada com os professores de  
Inglês do Ensino Fundamental da rede pública estadual de Teresina  
(Unidade Escolar Joca Vieira e Unidade Escolar Professor Darcy Araújo)

## QUESTIONÁRIO II

- 1) Há quanto tempo você leciona Inglês?
- 2) Onde e como você aprendeu a língua inglesa?
- 3) Você priorizaria um curso para melhorar seu inglês ou sua técnica didática?
- 4) Qual o nome da instituição onde você ensina?
- 5) Há quanto tempo você ensina nesta unidade escolar?
- 6) Onde você lecionou anteriormente?
- 7) Quanto tempo você ensinou nesta última instituição? Só lecionou Inglês lá?
- 8) Você recebeu algum programa ou currículo, alguma orientação pedagógica?
- 9) Você e os alunos recebem algum livro didático de Inglês? Qual?
- 10) Que material você usa em sala de aula e como os alunos o acessam?
- 11) Que critérios você usa para decidir que material levar para a sala de aula?
- 12) Como você trabalha esse conteúdo na sala de aula?
- 13) De que atividades os alunos mais gostam?
- 14) Como você definiria o rendimento deles?
- 15) A que você atribui esse rendimento?
- 16) Você acha importante ensinar Inglês para o EF na rede pública estadual?
- 17) Você acha que é possível ensinar Inglês ao aluno da escola pública?
- 18) Você tem endereço eletrônico (e-mail)?
- 19) Você joga ou já jogou alguma vez videogames?
- 20) O que você acha dos videogames?

APÊNDICE E – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da  
5ª série da Unidade Escolar Joca Vieira

U. E. Joca Vieira	5ª A - Manhã			5ª B - Manhã			5ª C - Tarde			5ª D - Tarde		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total
Matriculados	-	-	37	-	-	37	-	-	40	-	-	38
Presentes	18	13	31	13	22	35	10	12	22	12	3	15
CD	-	-	19	-	-	20	-	-	17	-	-	2
Videogames	18	7	25	12	5	17	13	2	15	12	0	12
LAN houses	-	-	10	-	-	13	-	-	7	-	-	10
Internet	-	-	16	-	-	21	-	-	13	-	-	9
e-mail	-	-	1	-	-	1	-	-	4	-	-	2
Assistem DVD	-	-	22	-	-	21	-	-	16	-	-	13
Legendados	-	-	6	-	-	13	-	-	1	-	-	2
Contatos	-	-	14	-	-	5	-	-	3	-	-	0
Atividades em inglês de que mais gostaram	Conversação, diálogos, interação pessoal.			Números, cores, animais, diálogo, verbo to be.			Verbo to be, gincana.			Nenhuma		
Videogames mais jogados	Super Mario Brothers, Futebol, Corrida de carro, Luta, Homem Aranha, Crash e <b>GTA</b> .			Super Mario Bros, Futebol, <b>GTA</b> , Bubber Man, Counter Strike, Underground.			Mario Bros, Futebol, <b>GTA</b> , Counter Strike, Underground, Need for Speed.			Futebol, <b>GTA</b> , Counter Strike, Street Fight, Corrida de carros.		
Processo de leitura do texto em inglês nos videogames	"O negócio é o jogo, não tem que ler, não"; "ninguém presta atenção"; "leio por cima";			"Inglês eu não entendo, mas videogame eu entendo"; "peço ao dono da Lan-house"; "leio um pouco";			"De tanto ver o jogo"; "a gente já conhece"; "eu aprendi na aula";			"Vai tentando até dar certo"; "a gente não tá nem aí"; "tem uma seta indicando"; "vê o outro jogando e vai aprendendo".		

APÊNDICE F – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da  
6ª série da Unidade Escolar Joca Vieira

U. E. Joca Vieira	6ª A - Manhã			6ª B - Manhã			6ª C - Tarde		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total
Matriculados	-	-	46	-	-	47	-	-	38
Presentes	22	17	<b>39</b>	17	15	<b>32</b>	11	14	<b>25</b>
Ouvem CDs	-	-	38	-	-	25	-	-	22
Jogam Vdgs	18	12	<b>30</b>	10	8	<b>18</b>	11	9	<b>20</b>
Lan-houses	-	-	<b>20</b>	-	-	<b>15</b>	-	-	<b>14</b>
Acessam Internet	-	-	<b>15</b>	-	-	<b>20</b>	-	-	<b>10</b>
Possuem e-mail	-	-	<b>6</b>	-	-	<b>9</b>	-	-	<b>3</b>
Assistem DVD	-	-	39	-	-	23	-	-	25
DVD Legendado	-	-	20	-	-	11	-	-	8
Contatos c/ inglês	-	-	17	-	-	7	-	-	4
Atividades em inglês de que mais gostaram	Nenhuma.			Nenhuma.			Nenhuma.		
Videogames mais jogados	<b>GTA</b> , Counter Strike, Football, Star Wars, Halo.			Counter Strike, Mario Bros, Need for Speed, Street Fight, Football, <b>GTA</b> .			Fifa, Pokemon, corrida, carate, Tomb Rider, <b>GTA</b> ,		
Processo de leitura do texto em inglês nos videogames	“A gente traduz as primeiras palavras e aí a gente já sabe o que é pra fazer”, “a gente vê outro jogando e sabe o que é pra fazer”, “eu entendo algumas palavras e aí já...”,			“Vai procurando até saber o que é pra fazer”, “eu entendo o jogo”, “outras pessoas me ensinaram”, “ou o colega ensina a gente ou a gente fica só olhando até aprender”			“Outras pessoas que sabem”; “eu to com a arma, a mira vai pro cozinheiro, aí eu sei o que é pra fazer”.		

APÊNDICE G – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da  
7ª série da Unidade Escolar Joca Vieira

U. E. Joca Vieira	7ª A - Manhã			7ª B - Manhã			7ª C - Tarde		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total
Matriculados	-	-	44	-	-	46	-	-	34
Presentes	20	17	<b>37</b>	11	14	<b>25</b>	6	17	<b>23</b>
Ouvem CDs	-	-	37	-	-	22	-	-	22
Jogam Vdgs	18	06	<b>24</b>	9	7	<b>16</b>	6	2	<b>8</b>
Lan-houses	-	-	<b>21</b>	-	-	<b>11</b>	-	-	<b>8</b>
Acessam Internet	-	-	<b>15</b>	-	-	<b>17</b>	-	-	<b>9</b>
Possuem e-mail	-	-	<b>4</b>	-	-	<b>5</b>	-	-	<b>1</b>
Assistem DVD	-	-	37	-	-	21	-	-	15
DVD Legendado	-	-	12	-	-	4	-	-	5
Contatos c/ inglês	-	-	12	-	-	2	-	-	2
Atividades em inglês de que mais gostaram	Música traduzida, diálogo, a prova de inglês que é fácil.			Música, tarefa de pesquisa sobre animais e sobre os parentes.			Nenhuma.		
Videogames mais jogados	Mortal Combat, <b>GTA</b> , Need for Speed, Football.			<b>GTA</b> , futebol, Counter Strike, Street Fight, luta, Mortal Combat, Super Mario, Top Gear.			Tiro, futebol, corrida, <b>GTA</b> .		
Processo de leitura do texto em inglês nos videogames	"Mas sabendo os controles é mais fácil a gente jogar"; "ah, eu não sei explicar"; "intuição"; "vai apertando"; vai tentando até conseguir"; "peço a alguém pra traduzir"; "vejo os outros e faço a mesma coisa"; "			"A gente joga e aprende"; "vai e vê"; "vai apertando os botões"; "quando o carro bate e eu não sei o que é pra fazer pergunto para um amigo e ele me diz o que é pra fazer"; "tem o mapa"; "pergunta ao colega"; "entendo 2 ou 3 palavras e já sei o que é pra fazer".			"Já tem o cara que sabe e eu pergunto"; "a gente pergunta pro outro"; "vou jogando até descobrir".		

APÊNDICE H – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da  
8ª série da Unidade Escolar Joca Vieira

U. E. Joca Vieira	8ª A - Manhã			8ª B - Manhã			8ª C - Tarde		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total
Matriculados	-	-	43	-	-	48	-	-	49
Presentes	15	20	<b>35</b>	12	17	<b>29</b>	9	13	<b>22</b>
Ouvem CDs	-	-	35	-	-	16	-	-	17
Jogam Vdgs	11	08	<b>19</b>	10	6	<b>16</b>	6	6	<b>12</b>
Lan-houses	-	-	<b>12</b>	-	-	<b>06</b>	-	-	<b>7</b>
Acessam Internet	-	-	<b>32</b>	-	-	<b>11</b>	-	-	<b>13</b>
Possuem e-mail	-	-	<b>8</b>	-	-	<b>6</b>	-	-	<b>2</b>
Assistem DVD	-	-	30	-	-	29	-	-	21
DVD Legendado	-	-	9	-	-	10	-	-	4
Contatos c/ inglês	-	-	5	-	-	10	-	-	
Atividades em inglês de que mais gostaram	Diálogos, música.			Ouvir CD de música, áudio.			Música.		
Videogames mais jogados	Counter Strike, <b>GTA</b> , Need for Speed, Super Mario Brothers, Football.			Super Mario Brothers, Campeonato Brasileiro, Street Fight, Futebol, luta, <b>GTA San Andreas</b> .			Super Mario, Mortal Combat, Futebol, Final Fantasy, Need for Speed, Bomber Man, <b>GTA</b> .		
Processo de leitura do texto em inglês nos videogames	“O meu irmão explica pra mim”; “não sei explicar”; “eu não leio”; “aprendo vendo os outros”; “eu tenho um sobrinho, ele não sabe nada de inglês e joga demais, aí eu me interessei, ele me ensinou”; “a gente é condicionado”.			“Tem gente que dá a dica pra nós”; “a gente já tem a prática”; “a gente memoriza o que tem que fazer”; “chuta”; “tento acertar”; “a gente pergunta pra outras pessoas”; “o jogo já é conhecido”; “a gente já conhece os comandos de outros jogos”.			“Prática”; “tem um mapa”, “tem os códigos”; “tentamos até conseguir”.		

APÊNDICE I – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da  
5ª série da Unidade Escolar Professor Darcy Araújo

U. E. Professor <b>Darcy Araújo</b>	5ª A - Manhã			5ª B - Manhã			5ª C - Tarde		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total
Matriculados	-	-	29	-	-	27	-	-	22
Presentes	17	10	<b>27</b>	10	7	<b>17</b>	5	8	<b>13</b>
Ouvem CDs	-	-	24	-	-	13	-	-	10
Jogam Vdgs	14	9	<b>23</b>	9	3	<b>12</b>	5	4	<b>9</b>
Lan-houses	-	-	<b>14</b>	-	-	<b>9</b>	-	-	<b>4</b>
Acessam Internet	-	-	<b>7</b>	-	-	<b>4</b>	-	-	<b>10</b>
Possuem e-mail	-	-	<b>1</b>	-	-	<b>3</b>	-	-	<b>2</b>
Assistem DVD	-	-	27	-	-	17	-	-	8
DVD Legendado	-	-	13	-	-	6	-	-	4
Contatos c/ inglês	-	-	5	-	-	2	-	-	2
Atividades em inglês de que mais gostaram	Palavras cruzadas.			Aprender as cores, parabéns a você, o verbo to be.			Tradução.		
Videogames mais jogados	Street Fight, Football, Need for Speed, Mortal Combat, Underground, Counter Strike, Super Mario Brothers, <b>GTA</b> .			Football, <b>GTA Vice City</b> , Super Mario Brothers, Counter Strike, Need for Speed II.			Super Mario, Counter Strike, <b>GTA</b> , Ragnarok,		
Processo de leitura do texto em inglês nos videogames	"Prática"; "o GTA tem manual"; "na LAN-house eles dão o mapa pra gente saber o que é pra fazer"; "porque é fácil"; "eu não leio"; "alguém ensina pra gente"; "na LAN-house tem quem explique".			"Sou asilado (=tarado)"; "vai jogando pra ver o que é que dá"; "ele joga tanto que já decorou até o que eles falam"; "o jogo já é traduzido"; "quando aparece uma frase em inglês eu não leio"; "continuo jogando".			"Tem as instruções em português"; "não, professor, é porque tem legendas"; "a pessoa que joga ela tem experiência"; "tem jogo em português"; "o que eu sei um colega meu me ensinou"; "pergunto".		

APÊNDICE J – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da  
6ª série da Unidade Escolar Professor Darcy Araújo

U. E. Professor <b>Darcy Araújo</b>	6ª A - Manhã			6ª B - Manhã			6ª C - Tarde		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total
Matriculados	-	-	23	-	-	24	-	-	
Presentes	8	15	<b>23</b>	5	16	<b>21</b>	11	17	<b>28</b>
Ouvem CDs	-	-	15	-	-	15	-	-	20
Jogam VGS	8	7	<b>15</b>	3	10	<b>13</b>	11	11	<b>22</b>
Lan-houses	-	-	<b>8</b>	-	-	<b>7</b>	-	-	<b>13</b>
Acessam Internet	-	-	<b>12</b>	-	-	<b>11</b>	-	-	<b>17</b>
Possuem e-mail	-	-	<b>7</b>	-	-	<b>7</b>	-	-	<b>4</b>
Assistem DVD	-	-	16	-	-	15	-	-	23
DVD Legendado	-	-	5	-	-	4	-	-	7
Contatos c/ inglês	-	-	2	-	-	1	-	-	3
Atividades em inglês de que mais gostaram	Nenhuma.			O verbo to be na 5ª série, fazer frases.			Nenhuma.		
Videogames mais jogados	GTA Vice City, <b>GTA</b> San Andreas, Need for Speed, Ragnarok, Counter Strike, Warcraft, Mortal Combat.			Ragnarok, Need for Speed V, Super Mario Brothers, Counter Strike, <b>GTA</b> .			Futebol, Counter Strike, Need for Speed, Mortal Combat, <b>GTA</b> ,		
Processo de leitura do texto em inglês nos videogames	"Apertando o botão e descobrindo"; "através do meu primo"; "às vezes eu pergunto para a professora, às vezes vou só apertando os botões, e vendo o que vai acontecendo".			"Algumas coisas dá quase pra entender"; "a gente dá um jeito"; "não precisa ler"; "a gente entende, tenho um irmão que já joga"; "tem um mapa embaixo".			"Experiência"; "o jogo dá opções"; "tem sempre uma seta indicando para onde ir"; "tem um mapa"; "eu jogo com quem joga em português"; "sorte".		

APÊNDICE L – Tabulação dos resultados da pesquisa preliminar com os alunos da  
7ª e 8ª série da Unidade Escolar Professor Darcy Araújo

U. E.  Professor <b>Darcy Araújo</b>	7ª A - Manhã			7ª B - Tarde			8ª A - Manhã			8ª B - Tarde		
	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total	♂	♀	Total
Matriculados	-	-	32	-	-	26	-	-	23	-	-	21
Presentes	14	13	<b>27</b>	9	10	<b>19</b>	10	9	<b>19</b>	-	15	<b>15</b>
CD	-	-	19	-	-	17	-	-	16	-	-	15
Jogam VG	8	6	<b>14</b>	7	5	<b>12</b>	10	4	<b>14</b>	-	11	<b>11</b>
Lan-houses	-	-	<b>18</b>	-	-	<b>15</b>	-	-	<b>13</b>	-	-	<b>8</b>
Internet	-	-	<b>24</b>	-	-	<b>10</b>	-	-	<b>11</b>	-	-	<b>10</b>
e-mail	-	-	<b>10</b>	-	-	<b>5</b>	-	-	<b>8</b>	-	-	<b>3</b>
DVD	-	-	24	-	-	15	-	-	18	-	-	15
Legendados	-	-	2	-	-	10	-	-	4	-	-	3
Contatos	-	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	2
Atividades em inglês de que mais gostaram	O ensino do verbo to be.			Ouvir música em inglês e completar os espaços em branco			Diálogos, uma lanchonete na feira de ciências onde se vendia tudo falando em inglês.			Música, traduzir música em inglês.		
Videogames mais jogados	Futebol, Doom, Dragon Ball, jogos da internet, Need for Speed, <b>GTA</b> , Drive, Counter Strike, Ragnarok.			Counter-Strike, Ragnarok, <b>GTA</b> , Underground, Super Mario Brothers.			Total Overdose, Underground, <b>GTA</b> , Counter Strike, Donkey Kong, Fifa, Street Fight, Futebol de rua, Wing Level.			Mario Brothers, Mortal Combate, Futebol, Softball, Homem Aranha, Donkey Kong, <b>GTA</b> .		
Processo de leitura do texto em inglês nos videogames	"Costume"; "a gente vai jogando até acertar"; "quando eu vejo lá uma pergunta eu vejo a fala, vejo as palavras que eu conheço, junto e dá pra eu entender um pouco"; "traduzo 2/3 palavras e já sei o que fazer".			"Ah, sei lá, na hora lá a gente sabe"; "aprende na hora"; "pergunta a quem já passou aquela fase"; "vai na sorte".			"Improviso"; "é só saber as teclas"; "a gente aperta os botões pra ver o que acontece"; "dá pra entender".			"No chute, aperto qualquer e vejo o que é que dá"; "ele dá umas frases em inglês, né, aí você vai tentar traduzir, descobrir a tradução e fazer aquilo que o jogo pede"; "meu irmão de 10 anos me ensinou".		

APÊNDICE M – Modelo da ficha de entrevista na LAN-house

QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM  
ALUNOS DO 3º E 4º CICLOS DA REDE PÚBLICA NAS LAN-HOUSES

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

JOGOS FAVORITOS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

POR QUÊ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VAI À LAN-HOUSE: \_\_\_\_\_

COM QUE IDADE COMEÇOU A JOGAR? \_\_\_\_\_

ONDE VOCÊ COSTUMA JOGAR? \_\_\_\_\_

QUANTO VOCÊ GASTA EM MÉDIA POR SEMANA? \_\_\_\_\_

QUANTO TEMPO VOCÊ PASSA NA LAN-HOUSE A CADA VEZ? \_\_\_\_\_

VOCÊ COSTUMA IR À LAN-HOUSE SOZINHO OU COM AMIGOS? \_\_\_\_\_

VOCÊ ESTUDA INGLÊS EM ALGUM CURSO ALÉM DO COLÉGIO? \_\_\_\_\_

VOCÊ PERMITE QUE EU O INTERROMPA E LHE FAÇA ALGUMAS PERGUNTAS  
ENQUANTO VOCÊ JOGA O GTA – VICE CITY? \_\_\_\_\_

O QUE VOCÊ TEM QUE FAZER AGORA? \_\_\_\_\_

COMO VOCÊ SABE DISSO? \_\_\_\_\_

VOCÊ CONSEGUE LER O QUE ESTÁ ESCRITO AQUI? \_\_\_\_\_

O QUE SIGNIFICA ESTA PALAVRA? \_\_\_\_\_

APÊNDICE N – Relação de 110 enunciados da 1ª fase do videogame *GTA Vice City*

- Quadro 01: Start game
  - Options
  - Quit game
- Quadro 02: New game
  - Load game
  - Delete game
  - Back
- Quadro 03: Press the RET or F button to enter or exit a vehicle.
- Quadro 04: Follow the pink blip to find the hotel.
- Quadro 05: Resume
  - Start new game
  - Map
  - Stats
  - Brief
  - Options
  - Quit game
- Quadro 06: Press the UP or W button to accelerate.
- Quadro 07: Press the LEFT or A, and the RIGHT or D, to steer the vehicle.
- Quadro 08: Press the RCTLR, SPC or RMB button to apply the vehicle's handbrake.
- Quadro 09: Stop in the pink marker.
- Quadro 10: Walk through the front door of the Ocean View Hotel to enter the building.
- Quadro 11: When not on a mission you can save your progress by collecting the cassette tape pickup.
- Quadro 12: Walk in the pink marker to continue.
- Quadro 13: To find the Lawyer's office, follow the L blip on the radar.
- Quadro 14: Press the HOME or V button to change camera modes.
- Quadro 15: Go get some new threads from Rafael's clothes shop.
- Quadro 16: Get to the Colonel's boat.
- Quadro 17: When you are 'wasted' you are returned to the nearest hospital.
- Quadro 18: You will loose your weapons and the doctors will take some cash for patching you up.
- Quadro 19: Go to the Malibu Club and find Kent Paul.

- Quadro 20: Go and find the chef on Ocean Drive.
- Quadro 11: Press the NUM0, LCTRL or LMB to attack the chef.
- Quadro 22: Press the RSHIFT button when running to sprint.
- Quadro 24: You have just picked up a police bribe; this will reduce your wanted level by one star.
- Quadro 25: Follow the Gun blip on the radar to find Ammu-Nation.  
Go to Ammu-Nation.
- Quadro 26: Stand in the pink marker to view the weapons on offer.
- Quadro 27: You can select weapons by pressing left or right on the directional button.
- Quadro 28: If you have enough cash you can buy weapons by pressing the RSHIFT button.
- Quadro 29: You can exit the shop by pressing the RET or F button.
- Quadro 30: There are eight different types of weapon.
- Quadro 31: You can carry one of each type of weapon at a time – one type of pistol, one type of shotgun.
- Quadro 32: You've left Lance behind! Go and get him!
- Quadro 33: Press the RSHIFT button to buy. Press the RET or F button to exit.  
KRUGER: out of stock
- Quadro 34: Press the RSHIFT button to buy. Press the RET or F button to exit.  
PISTOL: Cost: \$100
- Quadro 35: MISSION PASSED! \$200
- Quadro 36: SAVE GAME
- Quadro 37: Press the TAB to answer your cell phone.
- Quadro 38: Just tell me where you are.
- Quadro 39: Leo's gone away for a while, he left me in charge.
- Quadro 40: Press the TAB button to purchase the 1102 Washington Street for \$3000.
- Quadro 42: You don't have enough cash for this property.
- Quadro 43: That hammer would be useful.
- Quadro 44: You can follow the hammer blip on the radar if you want to buy melee weapons from the hardware store.  
Go and intimidate the two jurors, but DON'T kill them!

- Quadro 45: When a Clothes Pickup is collected, a one star or two star wanted level will be cleared.
- Quadro 47: You can smash cars up by using the hammer or a similar weapon.
- Quadro 49: You cannot buy The Malibu at this time, come back later.
- Quadro 50: Smash up the Juror's car!
- Quadro 51: You remember Giorgio? You remember he's innocent.
- Quadro 52: MISSION PASSED! \$400
- Quadro 53: Press the RSHIFT button to buy. Press the RET or F button to exit.  
SCREWDRIVER  
Cost: \$10 Buying this will replace your current weapon.
- Quadro 54: Press the RSHIFT button to buy. Press the RET or F button to exit.  
HAMMER  
Cost: \$20 Buying this will replace your current weapon.
- Quadro 55: Press the RSHIFT button to buy. Press the RET or F button to exit.  
MEATCLEAVER  
Cost: \$50 Buying this will replace your current weapon.
- Quadro 56: Press the RSHIFT button to buy. Press the RET or F button to exit.  
BASEBALL BAT  
out of stock
- Quadro 57: Press the RSHIFT button to buy. Press the RET or F button to exit.  
MACHETE  
out of stock
- Quadro 59: I have more work for you with a more 'hands-on' approach.
- Quadro 60: I have more work for you with a more 'hands-on' approach.
- Quadro 61: Your next job is taped under the phone.
- Quadro 62: DELIVERIES LEFT: 49  
Carl Pearson, Pizza Delivery Man. Kill him before he completes his deliveries.
- Quadro 63: MISSION FAILED!  
Your target completed his deliveries!

APÊNDICE O – Descrição icônica da 1ª fase do jogo

Quadro 01



Quadro 02



Quadro 03



Quadro 04



Quadro 05



Quadro 06



Quadro 07



Quadro 08



Quadro 09



Quadro 10



Quadro 11



Quadro 12



Quadro 13



Quadro 14



Quadro 15



Quadro 16



Quadro 17



Quadro 18



Quadro 19



Quadro 20



Quadro 21



Quadro 22



Quadro 23



Quadro 24



Quadro 25



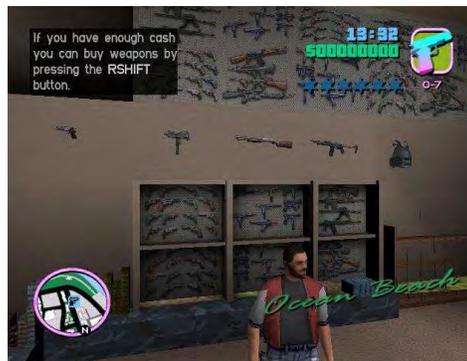
Quadro 26



Quadro 27



Quadro 28



Quadro 29



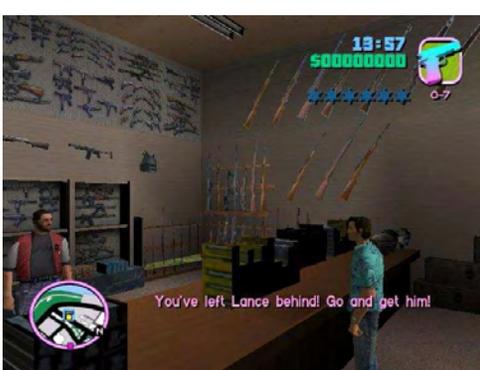
Quadro 30



Quadro 31



Quadro 32



Quadro 33



Quadro 34



Quadro 35



Quadro 36



Quadro 37



Quadro 38



Quadro 39



Quadro 40



Quadro 41



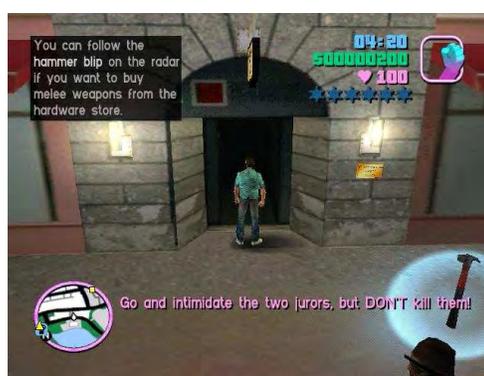
Quadro 42



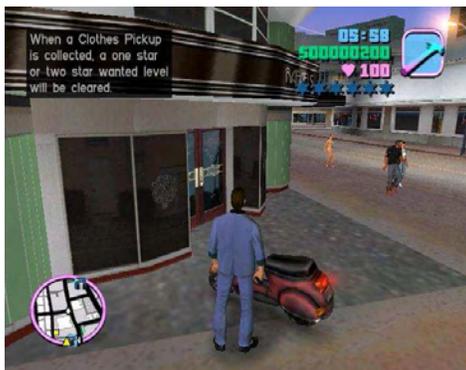
Quadro 43



Quadro 44



Quadro 45



Quadro 46



Quadro 47



Quadro 48



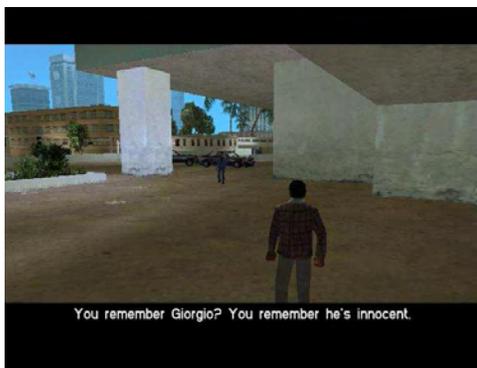
Quadro 49



Quadro 50



Quadro 51



Quadro 52



Quadro 53



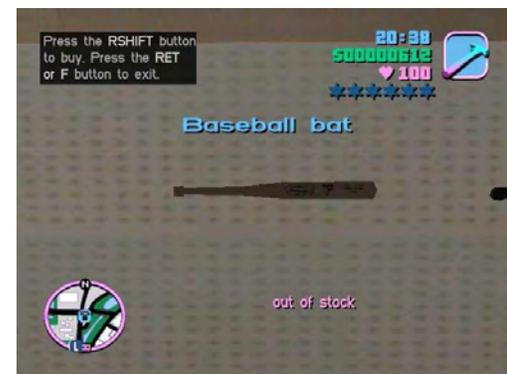
Quadro 54



Quadro 55



Quadro 56



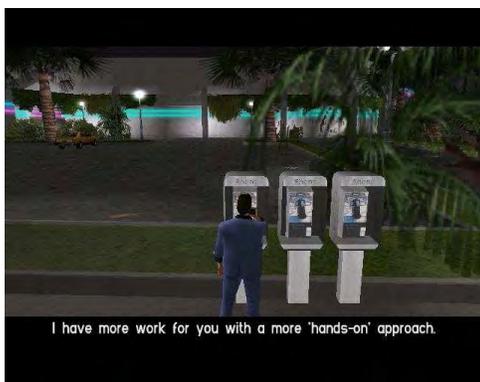
Quadro 57



Quadro 58



Quadro 59



Quadro 60



Quadro 61



Quadro 62



Quadro 63



Quadro 64



APÊNDICE P – Respostas coletadas através da pesquisa preliminar e de entrevistas

“O negócio é o jogo, não tem que ler, não”; “ninguém presta atenção”; “leio por cima”; “inglês eu não entendo, mas videogame eu entendo”; “peço ao dono da Lan-house”; “leio um pouco”; “de tanto ver o jogo...”; “a gente já conhece”; “eu aprendi na aula”; “vai tentando até dar certo”; “a gente não tá nem aí”; “tem uma seta indicando”; “vê o outro jogando e vai aprendendo”; “prática”; “o GTA tem manual”; “na LAN-house eles dão o mapa pra gente saber o que é pra fazer”; “porque é fácil”; “eu não leio”; “alguém ensina pra gente”; “na LAN-house tem quem explique”; “sou asilado (=tarado)”; “vai jogando pra ver o que é que dá”; “ele joga tanto que já decorou até o que eles falam”; “o jogo já é traduzido”; “quando aparece uma frase em inglês eu não leio”; “continuo jogando”; “tem as instruções em português”; “não, professor, é porque tem legendas”; “a pessoa que joga ela tem experiência”; “tem jogo em português”; “o que eu sei um colega meu me ensinou”; “pergunto”. **(respostas dos sujeitos da 5ª série)**

“A gente traduz as primeiras palavras e aí a gente já sabe o que é pra fazer”; “a gente vê outro jogando e sabe o que é pra fazer”; “eu entendo algumas palavras e aí já...”; “vai procurando até saber o que é pra fazer”; “eu entendo o jogo”; “outras pessoas me ensinaram”; “ou o colega ensina a gente ou a gente fica só olhando até aprender”; “outras pessoas que sabem”; “eu to com a arma, a mira vai pro cozinheiro, aí eu sei o que é pra fazer”; “apertando o botão e descobrindo”; “através do meu primo”; “às vezes eu pergunto para a professora, às vezes vou só apertando os botões, e vendo o que vai acontecendo”; “algumas coisas dá quase pra entender”; “a gente dá um jeito”; “não precisa ler”; “a gente entende, tenho um irmão que já joga”; “tem um mapa embaixo”; “experiência”; “o jogo dá opções”; “tem sempre uma seta indicando para onde ir”; “tem um mapa”; “eu jogo com quem joga em português”. **(respostas dos sujeitos da 6ª série)**

“Mas sabendo os controles é mais fácil a gente jogar”; “ah, eu não sei explicar”; “intuição”; “vai apertando”; “vai tentando até conseguir”; “peço a alguém pra traduzir”; “vejo os outros e faço a mesma coisa”; “a gente joga e aprende”; “vai e vê”; “vai apertando os botões”; “quando o carro bate e eu não sei o que é pra fazer pergunto para um amigo e ele me diz o que é pra fazer”; “tem o mapa”; “pergunta ao colega”; “entendo 2 ou 3 palavras e já sei o que é pra fazer”; “já tem o cara que sabe e eu pergunto”; “a gente pergunta pro outro”; “vou jogando até descobrir”; “a gente vai jogando até acertar”; “quando eu vejo lá uma pergunta eu vejo a fala, vejo as palavras que eu conheço, junto e dá pra eu entender um pouco”; “traduzo 2/3 palavras e já sei o que fazer”; “ah, sei lá, na hora lá a gente sabe”; “aprende na hora”; “pergunta a quem já passou aquela fase”; “vai na sorte”. **(respostas dos sujeitos da 7ª série)**

“O meu irmão explica pra mim”; “não sei explicar”; “eu não leio, não”; “aprendo vendo os outros”; “eu tenho um sobrinho, ele não sabe nada de inglês e (ele) joga demais, aí eu me interessei, ele me ensinou”; “a gente é condicionado”; “tem gente que dá a dica pra nós”; “a gente já tem a prática”; “a gente memoriza o que tem que fazer”; “a gente chuta”; “eu tento acertar”; “a gente pergunta pra outras pessoas”; “o jogo já é conhecido”; “a gente já conhece os comandos de outros jogos”; “prática”; “tem um mapa”; “tem os códigos”; “(eu) tentamos até conseguir”; “Improviso”; “é só saber as teclas”; “a gente aperta os botões pra ver o que acontece”; “dá pra gente entender”; “no chute, aperto qualquer e vejo o que é que dá”; “ele dá umas frases em inglês, né?, aí você vai tentar traduzir, descobrir a tradução e fazer aquilo que o jogo pede”; “a cara, sei lá”; “foi o meu irmão de 10 anos me ensinou”. **(respostas dos sujeitos da 8ª série)**

