



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFSC
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Mariana Carreira Oliveira

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA INTERAÇÃO COM AS MÍDIAS EM
CONTEXTOS INFORMAIS: Um estudo com crianças

FLORIANÓPOLIS

2019

Mariana Carreira Oliveira

**APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA INTERAÇÃO COM AS MÍDIAS EM
CONTEXTOS INFORMAIS: um estudo com crianças**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como etapa para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Daniela Karine Ramos.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Mariana

Aprendizagem da língua inglesa na interação com as mídias
em contextos informais : um estudo com crianças / Mariana
Oliveira ; orientador, Daniela Karine Ramos, 2019.
151 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Tecnologias. 3. Aquisição de Língua
Estrangeira. 4. Educação Informal. 5. Criança. I. Ramos,
Daniela Karine. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Mariana Carreira Oliveira

**Aprendizagem da língua inglesa na interação com as mídias em contextos informais: um
estudo com crianças**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Celso Henrique Soufen Tumolo
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto
Universidade Uninter

Prof.(a) Dr(a). Dulce Márcia Cruz
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Dr(a). Ana Paola Sganderla
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr.(a) Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa

Prof. Dr.(a) Daniela Karine Ramos
Orientadora

Florianópolis, 20 de agosto de 2019.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as possibilidades de aquisição do idioma inglês por meio do uso de tecnologias digitais em contextos fora da escola. Para tanto realizamos um estudo de campo no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Essas crianças ainda não iniciaram a instrução formal da língua inglesa, pois não possuem aulas do idioma previstas no currículo escolar. Alguns conceitos se destacam no referencial teórico utilizado como a educação informal, a aprendizagem de línguas e distinção entre aprendizagem e aquisição de línguas, e as tecnologias, focando nos jogos digitais abordados como recursos que podem favorecer a aprendizagem do inglês. O percurso metodológico foi realizado em duas etapas. A primeira delas constituiu-se como uma pesquisa bibliográfica na base teórica relacionada à temática da pesquisa e uma revisão de literatura para averiguar o que já foi produzido na área. A segunda etapa consistiu na coleta de dados realizada na escola. Esta utilizou-se dos seguintes procedimentos: a aplicação de um questionário com as famílias das crianças participantes; a realização de uma avaliação com as crianças para verificar o conhecimento das habilidades linguísticas em inglês que elas possuíam; e uma entrevista individual com cada criança. A análise dos dados qualitativos foi realizada com base na análise de conteúdo. Os dados quantitativos foram analisados por meio da estatística descritiva e inferencial, utilizando o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 23.0. Entre os principais resultados da pesquisa, percebemos que existe relação entre o tempo de uso do aparelho de celular e de aparelhos de música com a aquisição da língua inglesa. Em relação às atividades em inglês, as que demonstraram contribuir para a aquisição de linguagem foram os jogos, os vídeos do *youtube* e as músicas. Foi possível observar que a influência de fatores não tecnológicos também se mostrou importante para aquisição de linguagem no segundo idioma, como aulas de inglês e o incentivo dos pais para aprender outro idioma. Concluiu-se que as crianças apresentam uma relação positiva em relação ao inglês e que demonstraram adquirir vocabulário na língua estrangeira na interação com diferentes tecnologias.

Palavras-chave: Tecnologias. Aquisição de Língua Estrangeira. Educação Informal. Criança.

ABSTRACT

This work aims to understand the possibilities of English acquisition using digital technologies in contexts outside the school. To do so, we conducted a field study at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Santa Catarina with children in the 3rd grade of Elementary School. These children have not yet begun formal instruction in the English language, as they do not have English classes provided as part of the school curriculum. Some concepts stand out in the theoretical framework used as informal education, language learning and the distinction between learning and acquiring languages, and technologies, focusing on digital games as resources that can improve the learning of the English language. The methodological course was carried out in two stages. The first one consisted of a bibliographical research on the theoretical basis related to the research theme and a literature review to ascertain what was already produced in the area. The second stage consisted of data collection performed at the school. The following procedures were used: the application of a questionnaire with the children's families; conduction an assessment with the children to verify the knowledge they have of the English language; and an individual interview with each child. The analysis of qualitative data was performed based on content analysis. The quantitative data were analyzed through descriptive and inferential statistics, using SPSS software (Statistical Package for the Social Sciences) version 23.0. Among the main results of the research, we noticed that there is a relation between the time of use of the mobile phone and music devices with the acquisition of the English language. In relation to the activities in English, the ones that demonstrated to contribute to the acquisition of language were games, youtube videos, and music in English. It was possible to observe that the influence of non-technological factors, such as English classes and the encouragement of parents, were also important to learn another language. It was concluded that the children have a positive relationship with the English language and that they have acquired vocabulary in the foreign language in the interaction with different technologies.

Keywords: Technologies. Acquisition of Foreign Language. Informal Education. Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relações Possíveis entre Jogo e Brincadeira.....	21
Figura 2 - Fluxograma da Metodologia de Pesquisa.....	46
Figura 3 - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)	51
Figura 4 - Categorias e subcategorias	58
Figura 5 - Jogos preferidos das crianças	68
Figura 6 - Palavras em inglês que fazem parte do vocabulário das crianças	116
Figura 7 - Importância do inglês na visão dos pais.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ingresso das crianças na escola	59
Gráfico 2 - Do que as crianças mais brincam segundo as famílias	60
Gráfico 3 - Com quem as crianças brincam	60
Gráfico 4 - Brincadeiras preferidas das crianças.....	61
Gráfico 5 - Tempo de uso das tecnologias segundo as famílias	64
Gráfico 6 - Atividades que as crianças realizam nos aparelhos segundo as famílias.....	65
Gráfico 7 - Tempo que as crianças jogam segundo as famílias	67
Gráfico 8 - Conhecimento das famílias acerca da Língua inglesa	69
Gráfico 9 - Meios pelos quais as famílias adquiriram conhecimento do Inglês	70
Gráfico 10 - Atividades com conteúdo em inglês segundo às crianças	71
Gráfico 11 - Frequência de atividades em inglês segundo as crianças.....	72
Gráfico 12 - Estímulos proporcionados pelas famílias para aprendizagem do inglês	75
Gráfico 13 - Pontuação obtida no exercício de conhecimento de inglês por competência linguística .	78
Gráfico 14 - Pontuação total obtida no exercício de conhecimento de inglês	80
Gráfico 15 - Tempo que as crianças acessam o celular segundo as famílias	84
Gráfico 16 - Frequência com que as crianças escutam música em inglês segundo as famílias	88
Gráfico 17 - Frequência com que as crianças jogam jogos em inglês segundo as famílias	91
Gráfico 18 - Frequência que as crianças usam competências linguísticas em Inglês segundo as famílias.....	93
Gráfico 19 - Como é jogar um jogo em inglês sob o olhar das crianças.....	101
Gráfico 20 - Estratégias para compreender jogos em inglês.....	103
Gráfico 21 - Estratégias para compreender conteúdo em inglês em diferentes mídias.....	107
Gráfico 22 - Percepção das crianças acerca da língua inglesa	111
Gráfico 23 - Importância do inglês na visão das crianças.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da pesquisa em base de dados	47
Tabela 2 - Acesso à tecnologia na percepção de pais e crianças	62
Tabela 3 - Aparelhos de uso exclusivo da criança	63
Tabela 4 - Frequência das atividades realizadas pelas crianças nos aparelhos segundo as crianças.....	65
Tabela 5 - Acesso a conteúdo em inglês	70
Tabela 6 - Desempenho por dimensão considerando a frequência a um curso de inglês	73
Tabela 7 - Desempenho por dimensão considerando a convivência com uma pessoa fluente em inglês	74
Tabela 8 - Desempenho por dimensão considerando o incentivo a aprendizagem de inglês em casa..	76
Tabela 9 - Média de pontuação obtida no exercício de conhecimento de Inglês.....	77
Tabela 10 - Desempenho por dimensão considerando o tempo que jogam em aparelhos digitais	81
Tabela 11 - Desempenho por dimensão considerando o tempo de uso do computador	81
Tabela 12 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso do notebook.....	82
Tabela 13 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso da Internet	83
Tabela 14 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso do celular.....	83
Tabela 15 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso do tablet.....	85
Tabela 16 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso de console de videogame	85
Tabela 17 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso de aparelhos de ouvir música	86
Tabela 18 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso da televisão	87
Tabela 19 - Desempenho por dimensão considerando o acesso a conteúdo em inglês	88
Tabela 20 - Desempenho por dimensão considerando músicas em inglês	89
Tabela 21 - Desempenho por dimensão considerando vídeos em inglês sem legenda	90
Tabela 22 - Desempenho por dimensão considerando vídeos em inglês com legenda.....	90
Tabela 23 - Desempenho por dimensão considerando jogos em inglês.....	92
Tabela 24 - Desempenho por dimensão considerando conversas orais em inglês.....	94
Tabela 25 - Desempenho por dimensão considerando escrita em inglês.....	94
Tabela 26 - Desempenho por dimensão considerando leitura em Inglês.....	95
Tabela 27 - Correlações escores e uso das tecnologias.....	96
Tabela 28 - Correlação tempo de uso das tecnologias e atividades em inglês.....	99
Tabela 29 - Correlação competências linguísticas e uso das tecnologias	100

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONTEXTOS UBÍQUOS: A APRENDIZAGEM DO INGLÊS POR MEIO DOS JOGOS DIGITAIS	18
2.1 O QUE É UM JOGO?.....	20
2.1.1 E os jogos digitais?.....	25
2.1.2 Aprender ao Jogar.....	28
2.2 A AQUISIÇÃO DE UM SEGUNDO IDIOMA.....	33
2.2.1 O papel da motivação.....	35
2.2.2 Let's play?.....	38
3. PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	46
3.2 QUESTIONÁRIO.....	48
3.3 AVALIAÇÃO DE PROFICICÊNCIA.....	49
3.4 ENTREVISTA.....	53
3.5 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	54
3.6 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	55
3.7 ANÁLISE DE DADOS.....	55
4. O INGLÊS COMO CONHECIMENTO EM JOGO: RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E HÁBITOS DAS CRIANÇAS E FAMILIARES.....	59
4.1.1 Uso das tecnologias em geral.....	64
4.1.2 O contato com língua inglesa na interação com as tecnologias.....	68
4.2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	77
4.2.1 Influência do tempo de uso de diferentes tecnologias.....	80
4.2.2 Influência de atividades em Inglês.....	87
4.2.3 Correlações.....	95
4.2.4 Estratégias de aprendizagem utilizadas na interação com jogos em inglês.....	101
4.2.5 Motivação.....	110
4.3 PERCEPÇÃO ACERCA DA LÍNGUA.....	111
4.3.1 Crenças.....	111
4.3.2 Importância de aprender inglês.....	118
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Família	133
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Crianças	135
APÊNDICE C – Questionário para a Família	137

APÊNCIDE D – Roteiro Estruturado de Entrevista	140
APÊNDICE E – Atividade de Proficiência na Língua Inglesa	143

1. INTRODUÇÃO

No contexto no qual vivemos, onde internacionalmente a língua inglesa possuiu uma hegemonia nas relações econômicas, sociais e na ciência, o inglês tem sido considerado como a língua internacional (LEFFA, 2006). Deparamo-nos diariamente com esse idioma em filmes, internet, vídeos, manuais de instrução, etiquetas de roupas, músicas, para enumerar alguns. As habilidades linguísticas do idioma também têm se tornado necessárias e muito valorizadas no mercado do trabalho. Isso tem gerado uma busca crescente à aprendizagem do inglês e tem se expandido também para outros idiomas, como espanhol, alemão e chinês.

O inglês tem assumido uma posição de língua franca (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018), aquela que é usada para estabelecer relações quando os sujeitos envolvidos falam línguas distintas, e tem se inserido na ciência, no comércio, nos meios de comunicação e na tecnologia. No contexto da educação os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a importância do inglês para o atual contexto, destacando a necessidade de aprendê-lo especialmente por motivos de natureza político-econômica (BRASIL, 1998). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), a aprendizagem do inglês permite que surjam diferentes formas de interação e participação na sociedade plural, globalizada e cada vez mais difusa em que vivemos.

Esse cenário tem-se refletido nas propostas curriculares para a educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) prevê em seu parágrafo quinto do artigo 26 que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Essa oferta deve continuar no ensino médio, onde os currículos, segundo o parágrafo quarto do artigo 35, “incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Com relação às esferas estaduais e municipais, uma pesquisa realizada pelo British Council (2015, p. 7) mostrou que estes têm liberdade para tomar as decisões referentes ao “número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, a grade curricular, as habilidades que serão trabalhadas, bem como outras características da oferta de línguas” desde que sigam às instruções da LDB (1996) e dos PCNs (1998).

Apesar de a Educação Básica brasileira considerar a aprendizagem do inglês em “uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2016, p. 239), ainda existem possibilidades de que ela seja potencializada. Uma das formas para que isso aconteça é a reflexão para

incorporação no currículo das contribuições da neurociência para a educação, afinal, “as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes” (COSENZA; GUERRA, 2011).

O conhecimento produzido pela neurociência acerca do cérebro humano tem contribuído para compreendermos melhor como acontece o processo de aprendizagem. Uma das características marcantes do sistema nervoso é sua permanente plasticidade, que, segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 36), refere-se à “capacidade de fazer e desfazer ligações entre neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo”. Doidge (2011) contribui para compreendermos o conceito da plasticidade cerebral ou neuroplasticidade, ao defini-lo como a capacidade de modificação da estrutura do cérebro de quem aprende. Como afirma o autor (2011, p. 61), “quando a aprendizagem ocorre de uma forma coerente com as leis que regem a plasticidade cerebral, a “maquinaria” mental do cérebro pode ser aprimorada, e assim aprendemos e percebemos com maior precisão, velocidade e retenção”. Por esse motivo, o cérebro pode ser considerado o órgão da aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

A plasticidade é inquestionável no período da infância. São durante os primeiros anos de vida que acontecem em maior quantidade as modificações na estrutura do cérebro, sem requerer muito esforço da criança e por meio da experiência. Esse período é chamado de período crítico ou receptivo do desenvolvimento (DOIDGE, 2011; COSENZA; GUERRA, 2011). Cosenza e Guerra (2011) argumentam que a plasticidade é a base da aprendizagem e ela se mantém por toda a vida. Porém, ao longo dos anos ela diminui, exigindo da pessoa maior esforço e tempo para que o aprendizado realmente aconteça.

Com base nesse conhecimento compreendemos por que é mais fácil aprender um segundo idioma quando ainda se é criança. Habitzreiter (2013, p. 37) afirma que “a plasticidade cerebral na infância contribui para o aprendizado em geral, mas em especial para o aprendizado de idiomas, já que o cérebro de uma criança tem uma maior capacidade de adaptação e aceitação frente ao diferente”. Em razão disso podemos dizer que é durante esse período que a aprendizagem do segundo idioma acontece com perfeição (COSENZA; GUERRA, 2011).

Segundo Doidge (2011), o período crítico do desenvolvimento da linguagem acontece desde a infância até entre os oito anos e a puberdade. Quando os dois idiomas são aprendidos simultaneamente durante o período crítico, ambos se consolidam (DOIDGE, 2011). O autor ainda afirma que quando o aprendizado acontece após esse período a pessoa apresenta mais dificuldade em aprender o segundo idioma, acarretando normalmente na presença do sotaque. Este até pode ser corrigido, porém exigirá maior esforço. Doidge (2011) confere essa

dificuldade ao fato de que a língua materna domina nosso mapa linguístico à medida que a usamos com mais frequência, fazendo com que a segunda língua passe a ser processada em outra parte do cérebro e não na mesma localidade onde a língua materna é processada. Mesmo assim ainda existe a possibilidade de aprendizagem em razão da plasticidade. Porém, esta é competitiva, ou seja, “os recursos do cérebro são alocados segundo o princípio use ou perca” (DOIDGE, 2011, p. 75), tornando desafiadora a aquisição de um segundo idioma.

Percebemos então que a legislação regente do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, ao propor que se inicie o ensino formal das mesmas somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, quando a criança, em geral, tem cerca de onze a doze anos, não corresponde ao chamado período crítico para aquisição de linguagem. Apesar dessa situação, o mundo globalizado no qual vivemos muitas vezes permite que as crianças entrem em contato com outros idiomas, durante esse período, através das tecnologias. Um exemplo disso é o estudo realizado por Sayer e Ban (2014) onde os autores levantaram os meios pelos quais crianças aprendem inglês em contextos informais. Dentre as dezesseis atividades citadas estão ouvir músicas, assistir filmes, ver televisão e desenhos, jogar vídeo games, ver vídeos no *youtube*, utilizar a internet e mandar mensagens no *facebook*, tudo utilizando a língua inglesa.

O uso intenso de tecnologias de comunicação e informação baseadas na microeletrônica e através de redes tecnológicas é marcante no contexto em vivemos, fazendo com que surjam novas capacidades para a forma de organização social (CASTELLS, 2005). A variedade de dispositivos tecnológicos tem modificado os modos de vida da sociedade ao influenciar as relações sociais estabelecidas, o mercado de trabalho, a educação e diversas outras áreas. Como afirma Castells (2005) essas modificações em nosso modo de vida acontecem não por conta do aparelho em si, mas sim pelo uso do recurso em diferentes locais, por pessoas distintas com propósitos variados. O aumento da utilização das tecnologias faz com que cresça a necessidade do domínio de uso delas, assim como o interesse em compreender como podemos utilizá-las para facilitar e melhorar as atividades nas quais estamos envolvidos, assim como compreender os processos que têm alterado nossa organização e relações sociais.

O censo realizado pelo IBGE (2017) aponta que 96,8% da população tem acesso a televisão, 92,7% a um dispositivo de telefone móvel e 44% a microcomputador. É relatado que 69,3% das pessoas com 10 anos ou mais tem acesso à internet em seu domicílio sendo que os dispositivos utilizados para acessar consistem nos citados anteriormente, adicionando a presença do tablet (17,8%) e de outros meios (1,3%) (IBGE, 2016).

É importante ressaltar que as crianças representam parte desse grupo usuário. Em pesquisa sobre do acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular realizada

pela mesma instituição é apontado que a utilização da internet acontece por parte de 66,3% das crianças entre 10 e 13 anos, sendo que nesse grupo etário, 39,8% possuem um dispositivo telefônico móvel próprio (IBGE, 2016). Esses números sobem para 82,5% e 70%, respectivamente, quando analisamos os adolescentes de 14 a 17 anos.

Nessa conjuntura é imprescindível pensarmos nas atividades realizadas pelos usuários e quais as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelos meios digitais. Santaella (2014) apresenta o conceito de educação ubíqua para caracterizar a aprendizagem espontânea que surge quando nos tornamos usuários de dispositivos móveis. Ela se define como um processo de aprendizagem que é

aberto, individual ou grupal, podendo ser obtido em quaisquer ocasiões, eventualidades, circunstâncias e contextos. Sua característica mais marcante encontra-se na espontaneidade. Em qualquer lugar que o usuário esteja, brotando uma curiosidade ocasional, esta pode ser instantaneamente saciada e, se surgir uma dúvida a respeito de alguma informação, não faltam contatos pessoais também instantâneos para resolvê-la, criando-se assim um processo de aprendizagem colaborativa (SANTAELLA, 2014, p. 19).

Esse processo ocorre em espaços não escolares e através de materiais não educacionais e permite que o aprendiz tenha autonomia em relação à sua aprendizagem. O conhecimento adquirido através dessa forma de educação só consegue ser testado à medida que surgem situações onde é necessário que o educando retome tal conhecimento (SANTAELLA, 2014).

O acesso a tecnologias proporciona o contato com diversos conteúdos e possivelmente contribui para o processo de formação das crianças em razão da frequência em que são utilizadas por elas. Segundo Nascimento e Santo (2013) um dos conhecimentos em jogo é a língua estrangeira. Para as autoras,

a criança, desde muito cedo, é exposta a uma gama considerável de vocabulários e expressões em outra língua, sem perceber que esses termos não fazem parte de sua língua materna: programas de TV, desenhos animados, brinquedos, músicas, nomes de pessoas etc. Em outras palavras, a criança já convive de forma natural com uma segunda língua (NASCIMENTO; SANTO, 2013, p. 30).

Em relação à aprendizagem de um segundo idioma, estudos vêm apontando que as crianças utilizam o inglês em diversas atividades em contextos não escolares, principalmente através dos computadores e dos jogos digitais (SAYER; BAN, 2014). Tem-se ressaltado a importância do contato com a língua que se pretende aprender em contextos fora da escola para a aprendizagem, assim como a possibilidade de obter-se certo grau de proficiência nela antes mesmo do início de sua instrução formal (DE WILDE; EYCKMANS, 2017). Os resultados

obtidos nesses estudos indicam que a utilização dos jogos nesses ambientes diversos tem apresentado impactos positivos na aquisição da língua estrangeira (TURGUTA; İRGİN, 2009; EISENCHEAS; SCHALLEY; MOYES, 2016; JENSEN, 2017).

Diante do contexto apresentado, podemos pensar em como as tecnologias podem se apresentar como um recurso valioso para auxiliar na aquisição de outro idioma. Nessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender a relação entre a aprendizagem de uma segunda língua e os jogos digitais durante a infância em contextos não escolares. Por isso consideraremos todos os jogos que se desenvolvem em plataformas digitais que utilizem a língua inglesa. Por trabalhar com os jogos acessados pelas crianças em espaços além da escola abre-se espaço para que surjam diferentes tipos de games. Em razão disso, não faremos distinção entre jogos educativos e jogos comerciais, pois acreditamos que ambos proporcionam situações de aprendizagem para os jogadores, mesmo que seja de formas diferentes, e podem contribuir para a aquisição de um segundo idioma.

Este estudo busca discutir e refletir acerca do tema ao propor compreender: Quão proficientes as crianças podem ser na língua inglesa antes de iniciar o ensino formal desse idioma na escola ao interagirem com as tecnologias digitais, especialmente com os jogos digitais? Quais as possibilidades e limitações de aprender um idioma através dos jogos digitais e outras tecnologias? Quais as relações e estratégias que surgem a partir do momento que a criança se envolve em uma atividade linguística através do jogo ou outros recursos?

Parte-se da hipótese de que as crianças podem aprender um segundo idioma, inclusive com certo nível de proficiência, por meio de mídias e conteúdos digitais que acessam no uso de dispositivos tecnológicos. Dentre os diversos meios, acredita-se que a aprendizagem ocorra especialmente através dos jogos digitais, sendo estes destinados a aprendizagem de línguas ou não.

A partir disso, o estudo tem como objetivo geral compreender as possibilidades de aquisição do idioma inglês por meio do uso de tecnologias digitais em contextos fora da escola. Como objetivos específicos a pesquisa busca:

- a) identificar os meios digitais através dos quais as crianças têm contato com o inglês;
- b) estimar a proficiência das crianças no inglês e quais as habilidades linguísticas (leitura, escrita, compreensão oral e fala) que são melhor desenvolvidas na interação com as tecnologias;
- c) avaliar se a frequência de acesso a recursos tecnológicos tem influência sobre o desempenho da proficiência no inglês;

- d) descrever, por meio do olhar da criança, as possibilidades de aprendizagem oferecidas pelos jogos digitais e outras mídias para a aprendizagem da segunda língua.

Para alcançar tais objetivos realizamos um estudo de campo no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina envolvendo crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que ainda não possuem aulas de inglês no currículo escolar.

O percurso metodológico está delineado em três etapas de coleta de dados. A primeira consiste em realização de um questionário com a família de cada criança. A segunda etapa envolve a aplicação de uma atividade para mensurar as habilidades linguísticas das crianças na língua inglesa. E, por fim, a terceira etapa compreende entrevistas realizadas com as crianças para compreender como se dá a relação delas com o conteúdo que acessam em inglês através das mídias.

Levando isso em consideração, este trabalho foi organizado em cinco partes, sendo a primeira delas esta introdução ao que se busca pesquisar. O segundo capítulo *Contextos Ubíquos: a aprendizagem do inglês por meio dos jogos digitais* visa discutir conceitos que ajudem na problematização e compreensão da discussão proposta nesse trabalho. Para isso apresentamos conceitos como jogo, jogo digital, relação dos jogos com a aprendizagem de crianças e aspectos importantes na aquisição de um segundo idioma.

O terceiro capítulo *Percurso Metodológico* descreve os aspectos metodológicos da pesquisa desenvolvida. Nele são apresentados os instrumentos de coleta de dados, os participantes da pesquisa e o que se pretende averiguar na análise de dados.

O quarto capítulo intitulado *O Inglês como conhecimento em jogo: resultados e discussão* apresenta os resultados obtidos através da análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados através dos questionários, avaliação do inglês e entrevistas. Nesse capítulo ainda relacionamos as descobertas desta pesquisa com os referenciais teóricos utilizados visando criar um diálogo entre o conhecimento científico.

Por fim, temos as considerações finais com quinto capítulo ressaltando o que foi observado com esta pesquisa e indicadores de futuras pesquisas. Esta é seguida das referências utilizadas e dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados na pesquisa de campo e os termos de consentimento de participação que foram assinados pelos participantes.

2. CONTEXTOS UBÍQUOS: A APRENDIZAGEM DO INGLÊS POR MEIO DOS JOGOS DIGITAIS

Ao buscar compreender o processo de aquisição de um segundo idioma precisamos pensar o processo de aprendizagem, o que ele é e como acontece. Segundo Zabala (1998, p. 37) “a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares”. Essa construção de conhecimento deve ocorrer de forma significativa. Ramos e Cruz (2018) explicam, a partir da teoria de aprendizagem de Ausubel (1982), que a aprendizagem acontece de forma significativa quando

a nova informação une-se a conceitos importantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno, implicando um crescimento e modificação do conceito subsunçor. Partindo de um conceito geral, já internalizado pelo aluno, o conhecimento pode ser construído ligando-se a novos conceitos e facilitando a compreensão das novas informações, num processo que significa esse conhecimento e o retém na memória (RAMOS; CRUZ, 2018, p. 64).

Para a aprendizagem acontecer é necessário que as estratégias pedagógicas se aliem com as experiências de vida dos estudantes para que o processo de neuroplasticidade se desencadeie e ocorram modificações no cérebro de quem aprende (COSENZA; GUERRA, 2011), resultando em modificações cognitivas e comportamentais. Ainda é necessário compreender a importância da interação do indivíduo com o meio no qual ele vive e da associação dos conhecimentos que estão sendo adquiridos com os conhecimentos prévios de cada sujeito nesse processo. Apenas o acesso à informação não é o suficiente para que a aprendizagem ocorra, é necessário que ela aconteça em um contexto significativo que faça sentido para a criança (SANTAELLA, 2013).

O processo de aprendizagem não acontece somente no contexto escolar. Moran, Masetto e Behrens (2013) afirmam que a educação é um processo que acontece para além da escola, pois abrange toda a sociedade e se caracteriza por acontecer a todo o momento, envolvendo todas as pessoas. Segundo os autores,

toda a sociedade educa quando transmite ideias, valores e conhecimentos, e quando busca novas ideias, valores e conhecimentos. Família, escola, meios de comunicação, amigos, igrejas, empresas, internet, todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, isto é, todos aprendem mutualmente, sofrem influências, adaptam-se a novas situações. Aprendemos com todas as organizações e com todos os grupos e pessoas aos quais nos vinculamos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 12).

Na perspectiva ubíqua adotada nesta pesquisa trabalharemos com a educação informal. Sørensen e Meyer (2007) caracterizam a aprendizagem informal como sendo aquela que acontece fora da escola e constitui-se em um meio pelo qual é possível adquirir capacidades e conhecimento em situações como conversas, acesso a blogs e interação com jogos. Vieira, Bianconi e Dias (2005) diferenciam educação informal da educação formal e educação não-formal ao explicar que a formal seria a que encontramos dentro das instituições escolares; a informal a que acontece através de processos espontâneos na relação com os pais, amigos, e outros ambientes além da escola; e a não formal seria aquela que resulta em aprendizagem de conteúdo escolar, porém em espaços outros de forma direcionada e bem definida (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005). Bianconi e Caruso (2005, s/p) ampliam a compreensão da diferença entre elas ao explicarem que

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

Dentro desse contexto de diferentes possibilidades e espaços de aprendizagem é essencial destacar as tecnologias e as mudanças profundas que elas têm provocado na educação (MORAN, 2013). Elas têm proporcionado uma intensificação do processo interativo que é a aquisição de conhecimento, assim como nossa cultura e relações sociais. Buckingham (2007, p. 71) afirma que “a tecnologia é vista como responsável pela transformação das relações sociais, de nosso funcionamento mental, de nossas concepções básicas de conhecimento e cultura – e, o que é crucial nesse contexto, pela transformação do que significa aprender, e ser criança”. Moran (2013, s/p) contribui para compreendermos essas mudanças ao declarar que as tecnologias

desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on* e *off line*, juntos e separados. Como nos bancos, temos nossa agência (escola) que é nosso ponto de referência; só que agora não precisamos ir até lá o tempo todo para poder aprender.

Essa apropriação das tecnologias tem ativado os processos de aprendizagem abertos que Santaella, (2013, p. 291) descreve como “processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizando ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes”. Com o advento dos dispositivos móveis o acesso à informação e ao conhecimento passou a ser

contínuo e, segundo Gros (2003), passou a produzir experiências não lineares de aprendizagem que levam à organização das informações de formas diferenciadas. O surgimento das mídias comunicativas também favoreceu e potencializou os processos de aprendizagem coletivos e colaborativos. Através dela esses sujeitos aprendem “a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesma -, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 50).

Dentre os diversos recursos tecnológicos disponíveis, um que tem sido explorado pelas pesquisas e demonstrado exercer grande influência no processo de aprendizagem e formação integral do sujeito é o jogo digital. As condições proporcionadas por eles, como o exercício da atenção, memória e baixo estresse, apresentam respostas que facilitam o aprendizado, permitindo o cérebro explorá-las e aprender com elas (WANG; AAMODT, 2012).

2.1 O QUE É UM JOGO?

O jogo é um conceito amplo que é definido por diversos autores que atribuem diferentes características ao conceito (HUIZINGA, 2010; CAILLOIS, 2001; SALEN E ZIMMERMAN, 2012). Para compreendermos o campo de discussão sobre o que é um jogo e suas características é necessário que entendamos quais as diferenças do termo em relação à brincadeira, assim como as relações que estabelece com ela.

O brincar é uma forma de compreender e se relacionar com o meio no qual estamos inseridos, nos apropriando ativamente da realidade por meio de representação (FORTUNA, 2000). Segundo Fortuna (2000, p. 10), essa atividade “desenvolve a imaginação e a criatividade”. Na condição de aspectos da função simbólica, atingem a construção do sistema de representação, beneficiando, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita”. Em razão disso, podemos considerar o brincar como “uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

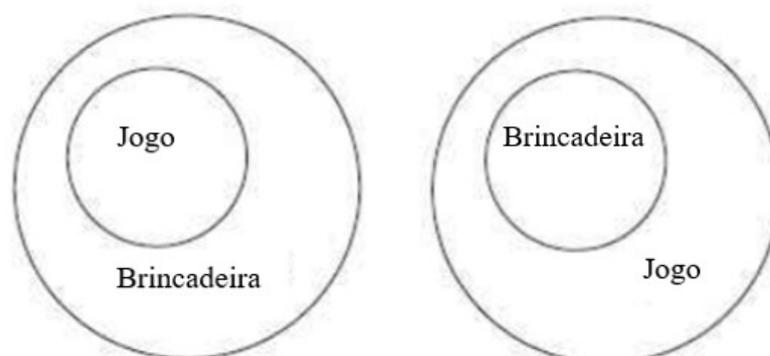
Ao dialogarmos com a brincadeira e o jogo podemos estabelecer duas relações entre eles. Salen e Zimmerman (2004) argumentam que o jogo é tanto uma categoria da brincadeira, como a brincadeira é uma categoria do jogo. A primeira relação entre jogo e brincadeira, sendo o jogo uma de suas categorias, acontece quando levamos em consideração as formas que ambos assumem no mundo. Segundo os autores, algumas formas de brincadeiras são mais flexíveis e menos organizadas que os jogos, enquanto outras, que aqui podemos chamar de jogos, são mais

formalizadas. Parlett (1999 apud SALEN; ZIMMERMAN, 2004) ressalta essa distinção quando diz que há dois tipos de jogos, os jogos informais (brincadeiras) e formais (possuem objetivos e regras). Prensky (2012, p. 171) corrobora com o argumento ao dizer que “os jogos são um subconjunto tanto da diversão quanto das brincadeiras” argumentando que o brincar pode assumir duas formas: as brincadeiras espontâneas e as brincadeiras organizadas (jogos).

Ao se inserir o jogo dentro do brincar, segundo Brougère (2002, p. 26), este passa a fazer parte de uma cultura lúdica que “é produzida pelos indivíduos que delas participam”, ou seja, ela é produzida em um movimento de mão dupla, interno e externo. Ao mesmo tempo em que a criança se apropria dela, ela produz e constrói a cultura lúdica ao brincar. E é essa cultura existente que define o jogo e faz com que ele seja possível de existir, tanto em sua forma solitária, quanto como interação social. Nesse sentido, o jogo pode ser considerado “uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica” (BROUGÈRE, 2002, p. 23).

A outra relação estabelecida entre jogo e brincadeira é quando consideramos a brincadeira e/ou diversão como um elemento do jogo. Salen e Zimmerman (2004) afirmam que a brincadeira como componente do jogo é apenas uma das muitas formas de olhá-lo e entendê-lo. Os jogos, de acordo com Juul (2000), apesar de possuírem uma parte formal, precisam ser divertidos e conter o prazer proporcionado pelo brincar. O divertimento define a essência do jogo e vêm sendo considerado como um de seus elementos desde uma das primeiras caracterizações do conceito, quando Huizinga (2010, p. 5) afirma que “é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo”.

Figura 1 - Relações Possíveis entre Jogo e Brincadeira



Ao considerar essas relações podemos discutir as diferentes características que são atribuídas aos jogos na formulação de seu conceito. Huizinga (2010), que segundo Coelho (2011) foi o primeiro que se dedicou a compreensão filosófica e lúdica do jogo na sociedade, contribui para compreendermos o porquê das diferentes abordagens sobre o tema. O autor explica que o jogo é

uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social (HUIZINGA, 2010, p. 10).

Anteriormente a ele outros teóricos já exploravam o conceito de jogo. Schiller (1875 apud COURTNEY, 2006) defendia que o jogo, tanto humano como animal, era uma forma de eliminar a energia excedente. Segundo ele, as crianças e animais pequenos, por não terem que se preocupar com sua autopreservação, teriam mais energia do que o necessário para tarefas sérias e o que sobrava, a reserva de energia encontraria no jogo um escape natural. Coelho (2011, p. 298) ao trabalhar com histórico do conceito de jogo ressalta que apesar de não ter sido fundamental para a construção da teoria do jogo, a teoria da energia excedente “pontua sobre o desenvolvimento de alguns tipos de jogos, pois, como podemos verificar, tanto o animal, quanto a criança, quando está livre de pressão, é um ser ativo e parte para a busca do prazer, ou seja, parte para o jogo (lúdico – brincadeira)”.

Spencer (1873 apud COURTNEY, 2006), apesar de considerar a teoria da “energia excedente”, defendia que essa não era a única explicação para o jogo. O autor argumenta que existem outros elementos que fazem com que o jogo aconteça. Dentre eles, discute a fato de o jogo possuir uma conexão com a arte, apresentar uma base instintiva e possuir uma tendência a imitação quando o sujeito não está realizando uma atividade séria. Ainda ressalta que dependendo do desenvolvimento do jogador o jogo pode assumir diferentes níveis, e também pode ser um meio de obter satisfação pessoal.

Outros teóricos começaram a discutir acerca do conceito de jogo, entre eles Groos (1901 apud COURTNEY, 2006), que refuta a teoria da “energia excedente” e diz o jogo parece ser espontâneo e diretamente ligado com o desenvolvimento da inteligência. O autor corrobora com Spencer (1873) ao afirmar que o jogo é um treinamento para vida futura, porém discorda que este esteja pautado na imitação. Para Groos (1901 apud COURTNEY, 2006), o jogo é uma

preparação para as atividades sérias e considera que a função da infância é proporcionar momentos de jogo como treinamento para a vida adulta.

Quando falamos mais especificamente sobre o jogo nas interações humanas, Huizinga (2010) destaca que ele assume o caráter de uma atividade voluntária e livre, assim como também é por natureza um ambiente instável que é limitado pelo tempo e espaço, ou seja, acontece em determinado momento e lugar, podendo acabar a qualquer instante. Caillois (2001) corrobora com essas definições e acrescenta ao defini-lo como uma atividade incerta porque não se pode determinar e prever seu curso e resultado; improdutiva, já que o jogador termina o jogo da mesma forma como começou; e por ser acompanhado por uma segunda realidade ou de uma irrealidade livre.

Outra característica do jogo pontuada por Huizinga (2010) é a possibilidade de absorver totalmente o jogador na atividade. Segundo ele, o jogo se situa “fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe este mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (HUIZINGA, 2010, p. 11-12). Para o autor, jogo apresenta duas funções que são: uma luta por algo ou a representação de algo. Podemos então caracterizar o jogo como sendo

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2010, p. 16).

Outro autor que buscou definir o conceito de jogo é Abt (1970 apud SALEN; ZIMMERMAN, 2004). Ele afirma que o jogo é uma atividade que envolve mais de uma pessoa tomando decisões independentes para atingir um objetivo dentro de um contexto limitante, ou seja, o jogo é um contexto com regras entre adversários que tentam conquistar objetivos. Em sua definição Abt aponta duas características importantes na conceitualização do jogo: possuir um objetivo e ter regras. Outros autores corroboram com esses aspectos do jogo. Parlett (1999 apud SALEN; ZIMMERMAN, 2004) ressalta que os jogos se caracterizam por contemplar um objetivo final a ser alcançado e pelas regras, que tornam possível atingir a meta final. Já Costikyan (1994 apud SALEN; ZIMMERMAN, 2004) o define o como uma forma de arte na

qual os jogadores tomam decisões ao administrar recursos oferecidos pelo jogo com o intuito de atingir um objetivo.

Especificamente a regra como elemento do jogo é ressaltada por diversos autores clássicos e modernos. Huizinga (2010) defende que é por causa dela que o jogo é ordem e ao mesmo tempo cria a ordem. Suits (1990 apud SALEN; ZIMMERMAN, 2004) também aponta essa característica no jogo, e enfatiza que o jogo acontece em razão das regras e, por causa delas, assume um caráter de ineficiência, pois as mesmas limitam o comportamento tornando-o menos eficiente. O jogo também pode ser conceituado como um passatempo com um conjunto formal e predefinido de regras para a progressão de uma sessão de jogo, com definições integradas e quantitativas de sucesso e fracasso (JUUL, 2000), assim como um sistema onde o jogador se engaja em um conflito artificial definido por regras que resulta em um produto (SALEN; ZIMMERMAN, 2004).

Salen e Zimmerman (2012, p. 95) ao realizarem um histórico de definições de jogo e seus principais elementos elaboram a seguinte definição: “um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que implica um resultado quantificável”. De maneira complementar, Moita (2007, p. 18) contribui para a discussão ao apresentar o jogo como

uma atividade contraditória por natureza, na qual coexistem características aparentemente antagônicas, como liberdade, regra, imitação, fantasia, realidade, criação, riso e seriedade, o ato de jogar é, em essência, movimento, porque supõe uma ação, uma dinâmica própria, durante a qual o jogador apresenta mudanças em relação ao seu comportamento, aos seus sentimentos, à sua aprendizagem ou à sua forma de expressão.

Mesmo com a diversidade de definições e formas de abordagem por diferentes autores sobre o conceito de jogo, podemos identificar alguns elementos que são comuns a eles, ou que pelo menos se repetem em vários deles. McGonigal (2017) apresenta quatro elementos que, segundo ela, são compartilhados por todos os jogos, independentemente de gênero ou estilo e que sintetizam os elementos que nesta pesquisa consideramos essenciais para definir jogos, sendo eles: meta, regras, sistema de feedback e participação voluntária. Segundo a autora, as metas são o resultado, o objetivo no qual os jogadores devem trabalhar para alcançar. As regras, como citadas anteriormente por diversos autores, são aquelas que estabelecem os limites em como as metas podem ser alcanças. McGonigal (2017) ressalta que as regras estimulam o pensamento estratégico e a criatividade dos jogadores. O sistema de feedback é um elemento que proporciona a motivação na atividade pois comunica ao jogador o quão próximo ele está

de atingir a meta do jogo. Por fim, a participação voluntária garante que o jogo seja vivenciado como uma atividade segura e prazerosa.

Tendo esses elementos como base para nossa discussão, seremos capazes de melhor compreender os jogos digitais, como estes aprimoram a experiência do jogo e as possibilidades educativas que provêm de interagir com eles.

2.1.1 E os jogos digitais?

Com o surgimento dos videogames temos novas experiências que transformam a cultura lúdica de diversas crianças (BROUGÈRE, 2002). Santaella (2014, p. 219) afirma que

o game como produto cultural é visto, sob diversas perspectivas, enquanto mídia, manifestação de arte, nova forma de aprendizagem e até como o mais recente ícone da cultura pop, o que só vem comprovar cada vez mais a notável influência e a relevância cultural dos games na contemporaneidade.

Os jogos digitais aprimoram a experiência do jogador. Leffa et al. (2012, p. 220) os define como “um evento interativo, sensível aos gestos do usuário, às vezes respondendo ao que ele faz, às vezes propondo ações novas”. Nele muda-se a mente e o corpo, pois é necessário que o jogador utilize não só seus olhos e ouvidos, mas também suas mãos e em alguns casos até o corpo inteiro, fazendo com que ele se torne sujeito ativo na interação proposta pelo jogo.

De acordo com Prensky (2012), os *games* diminuem consideravelmente o tempo despendido em atividades relacionadas à compreensão e administração do jogo, como a leitura do manual para contagem de pontuação e fiscalização das regras para que não haja trapaça, tornando-o assim mais rápido, dinâmico e acabando com atividades que muitas vezes levam ao tédio e cansaço. Além disso, segundo Eisencheas, Schalley e Moyes (2016), os elementos proporcionados pelo jogo digital como a competição que se desenvolve com a inteligência artificial ou outros jogadores em tempo real, a motivação despertada pela contagem de tempo e a intensidade e variedade de feedback imediato ao jogar - que para McGonigal (2017) é a diferença mais importante entre jogos digitais e não digitais - são atrativos e divertidos para as crianças. Gentile (2011, p. 75) ainda ressalta que os videogames “podem se adaptar ao nível do aluno, fornecer repetição ao ponto de automaticidade, encorajar o aprendizado distribuído, ensinar para transferência e usar outras excelentes técnicas de ensino”.

Os jogos digitais, segundo Juul (2000) apresentam quatro características principais que os distinguem de outros tipos de jogos: o tempo; automação/complexidade; replay; e níveis.

Os dois primeiros elementos de acordo com o autor são fáceis de serem percebidos e se referem a possibilidade de criar jogos em tempo real sem precisar depender das leis da física e a capacidade de automatizar as regras dos jogos fazendo com que sejam mais complexos. Os dois últimos aparecem no jogo à medida que é permitido salvar a posição do jogador, o que torna possível retornar ao mesmo desafio ou nível, e ao propor problemas de nível progressivo de dificuldade.

Prensky (2012) contribui para a compreensão do termo jogo digital ao afirmar que existem seis elementos que são notáveis em sua estrutura, sendo eles: as regras; as metas ou objetivos; os resultados e o feedback; o conflito, desafio ou competição; a interação; e a representação ou enredo.

- a) Regras: são o que diferencia os jogos dos outros tipos de brincadeira, segundo o autor, uma definição mais básica do termo jogo seria brincadeira organizada ou brincadeira com regras.
- b) Objetivos e metas: estabelecem o resultado a ser alcançado orientando o jogo e contribuem diretamente na motivação para jogar.
- c) Resultados e feedbacks: sua principal característica é acontecer de forma imediata permitindo acompanhar o progresso em relação aos objetivos e aprimorar a experiência do jogador. Ele pode aparecer de diversas formas no jogo: como pontos, placar, níveis, barra de progresso etc. É através do feedback que a aprendizagem acontece.
- d) Conflito: É um desafio, competição ou oposição proposto pelo jogo. Esses estimulam a criatividade e aumentam o envolvimento na atividade. É importante ressaltar que eles devem estar de acordo com as habilidades e progresso do jogador.
- e) Interação: Acontece na interação jogo e jogador através do feedback, como no aspecto social do jogo ao envolver múltiplos jogadores.
- f) Representação: Significa que os jogos têm sempre um significado.

Gee (2009) elege alguns princípios que estão presentes nos bons jogos. Dentre eles, corrobora com Prensky (2012) ao citar o desafio, a interação e os sentidos contextualizados. Além desses o autor apresenta que os bons videogames permitem que os jogadores sejam produtores e não somente consumidores do jogo, pois eles desenvolvem pensamento sistemático ao encorajar que se pense acerca de relações e não eventos e fatos isolados, bem como estimulam o pensar lateralmente e a repensar os objetivos. Isso acontece à medida que o conhecimento necessário para atingir as metas está distribuído entre o jogo e o jogador (GEE,

2005). Ao colocar o sujeito numa posição de ação e permitir a customização do jogo para as características de cada sujeito, o *game* propicia uma sensação de controle e oferece ao jogador o sentido de propriedade sobre a atividade que está sendo desenvolvida (GEE, 2009).

Os níveis também são uma característica dos bons videogames citada por Gee (2009) e Eichenbaum, Bavelier e Green (2014). Segundo os autores, os desafios são cruciais no jogo e devem ser ordenados em ordem crescente de dificuldade para que, dessa forma, ajudem os jogadores a construir hipóteses para resolver problemas mais difíceis com o conhecimento adquirido previamente ao resolver problemas mais simples. Ao criar um ambiente seguro que estimula a aprendizagem e superação dos desafios os games encorajam os jogadores a correrem riscos ao reduzirem as consequências dos erros e ao dar outras chances (GEE, 2009).

Existe um estado mental de concentração intensa chamado de fluxo que, segundo Van Eck (2006), se desenvolve ao jogarmos bons videogames. McGonigal (2017) explica que em um bom jogo digital o jogador está sempre no limite de suas habilidades e possuiu o desejo de permanecer ali imerso na atividade que está sendo realizada, e essa condição é o que chamamos de fluxo.

As pesquisas voltadas para compreender esse estado de fluxo tiveram origem no desejo de compreender a motivação intrínseca despertada por diferentes atividades. A experiência do fluxo é tão gratificante que faz com que a pessoa pratique a atividade sem pensar no que ela irá alcançar ao realizá-la, mesmo quando esta é difícil ou perigosa. Existem duas condições estabelecidas por Nakamura e Csikszentmihalyi (2009) para que o fluxo aconteça. A primeira é perceber os desafios ou oportunidades de ação na atividade sendo estes desafiadores e compatíveis com as habilidades do sujeito. A segunda é ter metas claras que possam ser alcançadas em curto prazo e feedback imediato sobre o progresso.

O fluxo é um estado de equilíbrio dinâmico e frágil onde a pessoa que realiza a atividade opera em capacidade máxima. Quando os desafios propostos são mais complexos do que as habilidades do sujeito, a pessoa se torna vigilante e ansiosa, porém, quando essas vão além do necessário para resolver os desafios, a pessoa acaba relaxando e depois de um tempo fica entediada (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2009). Por isso Prensky (2012, p. 179 - 180) ressalta que “no estado de fluxo, os desafios apresentados e a capacidade de resolvê-los parecem estar perfeitamente alinhados, fazendo que seja possível realizar o que se imaginava impossível, e ainda com um prazer extremo”.

Para que o fluxo se mantenha durante uma atividade, como apontam Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), é necessário que ela ofereça um sistema de desafios cada vez mais complexos que farão com que o indivíduo continue e aprofunde o prazer nela à medida que

desenvolvem novas habilidades. A persistência, retomada da atividade e o desenvolvimento de habilidades na medida em que você a prática (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2009) são algumas características do estado de fluxo, assim como quando perdemos a noção de tempo e de influências fora do contexto da atividade que estamos realizando (VAN ECK, 2006), o que pode ser observado nas interações com os jogos.

Atualmente os jogos digitais têm se mostrado como mais do que entretenimento. Leffa et al (2012) afirmam que os games impactam de forma permanente os indivíduos de maneira mais intensa do que outras mídias. Sendo os autores “a sedução do videogame pode ser vista tanto como uma ameaça como um benefício” (LEFFA et al., 2012, p. 212). Os jogos não são intrinsecamente bons ou ruins, porque, segundo Eichenbaum, Bavelier e Green (2014), a natureza dos impactos deles nos jogadores depende do uso que é feito dos mesmos.

2.1.2 Aprender ao Jogar

Diversos autores vêm discutindo as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelos jogos, especialmente os jogos digitais. De acordo com Ramos, Lorensen e Petri (2016, p. 9), tem sido possível afirmar que “as contribuições do uso dos jogos para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, partem da compreensão de que os jogos podem criar experiências que geram aprendizagem e exercitam habilidades cognitivas”. Mehrpour e Ghayour (2017) defendem que os jogos não servem só para preencher o tempo da criança, na realidade, eles são de grande valor para a educação. Isso acontece por que o jogo “alia diversão e aprendizagem, facilitando uma aprendizagem por descobertas” (SANTAELLA, 2014, p. 258). Segundo Moita (2007, p. 18)

o jogo cria uma predisposição para se aprender, pois cria situações de desafio, ao mesmo tempo em que liberta, enquanto normatiza, organiza e integra (...) o jogo, enquanto atividade lúdica é educativo, pois, além do interesse, oferece condições de observação, associação, escolha, julgamento, emissão de impressões, classificação, estabelecimento de relações, autonomia.

Os jogos proporcionam um ambiente seguro para que os jogadores aprendam e desenvolvam novas habilidades (RAMOS; CRUZ, 2018). Segundo Falkembach (2006) eles incitam atitudes ativas, críticas e criativas por parte daqueles que jogam. O autor ainda destaca que

os jogos podem explorar diversos aspectos, como a ludicidade nos jogos de exercício, simbólicos e de construção. Os jogos que apelam para o raciocínio prático, a discriminação e a associação de ideias favorecem a aquisição de condutas cognitivas. Os jogos que exploram a aplicação de regras, a localização, a destreza, a rapidez, a força e a concentração ajudam no desenvolvimento de habilidades funcionais. Os jogos que ajudam a desenvolver a confiança, a autonomia e a iniciativa auxiliam na aquisição de condutas afetivas (FALKEMBACH, 2006, s/p).

Porém, é necessário atentar para que os jogos não sejam vistos como instrumentos a serviço do ensino e aprendizagem, mas sim como um “convite à sensibilização para modos emergentes e alternativos de acessar e construir o conhecimento” (RAMOS; CRUZ, 2018, p. 115).

Os jogos digitais se apresentam como um bom recurso para a aprendizagem porque propõem formas ativas, dinâmicas e motivadoras de aprender, como também apresentam a mesma tarefa em diferentes formas, proporcionando diferentes contextos de aplicação para o que se aprende (SAVI; ULBRICHT, 2008; EICHENBAUM; BAVELIER; GREEN, 2014). As aprendizagens geradas no jogo podem ser transferidas para atividades da vida cotidiana das crianças e seus efeitos podem continuar a ser percebidos por longo prazo (RIVERO; QUERINO; STARLING-ALVES, 2012; GROS, 2007). Os jogos ainda são considerados eficazes, de acordo com Van Eck (2006), por conta do que as crianças fazem ao jogar e por incorporar princípios de aprendizagem bem estabelecidos, como por exemplo, o contexto significativo que permite que o que se aprende seja aplicado e praticado dentro desse contexto.

Outro ponto relevante em relação aos jogos é que estes, de acordo com Ramos e Cruz (2018) estimulam a memorização através da repetição proporcionada pelo contexto e desafios do jogo. Segundo as autoras (2018, p. 25), “muitos jogos podem reforçar e apresentar novos conteúdos de modo divertido e desafiador, através a interação e da repetição, auxiliando na fixação de forma lúdica, sequencial e gradativa, indo do mais simples ao mais complexo”. A repetição, níveis de dificuldade crescente, diversão e interação são elementos que favorecem a aprendizagem e estão presentes em grande parte dos jogos.

É importante ressaltar que os jogos, segundo Perine (2012), podem ser efetivos na aprendizagem, porém devem ser escolhidos com cuidado, porque nem todos os jogos são bons para todos os aprendizes e para todas as situações de aprendizagem. Para Falkembach (2006), o jogador sempre aprende algo, sejam habilidades, valores ou atitudes, porém não necessariamente tudo que é ensinado pelo jogo é bom. Por isso a importância e necessidade de que, ao serem utilizados com propósitos educacionais, os jogos possuam objetivos claros de aprendizagem (SANTAELLA, 2014), sejam apropriados e alinhados com o currículo, conteúdo a ser ensinado e que sejam avaliados (VAN ECK, 2006).

Brougère (2002, p. 23) afirma que “quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular”. Ainda ressalta que ao jogar, os jogadores aprendem primeiramente as habilidades que são necessárias para que se alcance os objetivos do jogo e, somente depois, estas podem ser deslocadas para outros espaços. Aponta que “o jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos” (BROUGÈRE, 2002, p. 23). Estes seriam o conhecimento necessário para que se consiga compreender o jogo e alcançar seus objetivos. Não conseguiremos, por exemplo, jogar um jogo com números se não os conhecermos.

Segundo Ramos e Cruz (2018), podemos ter no contexto educacional o uso de jogos de entretenimento, como também os jogos educacionais ou *serious games*. Van Eck (2006) utiliza o termo *digital game based learning* ou aprendizagem baseada em jogos digitais para falar da utilização de diferentes jogos, tanto os jogos educacionais como aqueles que não têm necessariamente uma finalidade educativa, no contexto educacional.

A aprendizagem baseada em jogos digitais pode ser definida como aquela que utiliza elementos do jogo para ensinar uma habilidade específica ou atingir determinado objetivo de forma divertida (KLIMOVA; KACET, 2017). De acordo com Prensky (2012, p. 208) a aprendizagem baseada em jogos digitais é o uso de “qualquer jogo para o processo de ensino e aprendizagem em um computador ou on-line”. Ideologicamente, ela deveria proporcionar ao jogador a mesma experiência, durante todo o tempo, do que qualquer outro jogo. O que faz com esse tipo de aprendizagem seja efetiva é o fato de ela envolver estratégias eficazes ao aprendizado como ambientes autênticos, desafio em andaimes e aprendizagem situada (VAN ECK, 2015).

Existem diversas propostas que têm buscado combinar os jogos e a educação, as quais têm apresentado resultados significativos para o desenvolvimento das crianças. Segundo Van Eck (2015) existem quatro meios de integrar os jogos no processo de aprendizagem: permitir a construção de jogos pelos alunos; desenvolver jogos educacionais para o ensino; integrar jogos comerciais à sala de aula e a gamificação. Independentemente da abordagem utilizada, os jogos contribuem “para que o momento de aprendizagem de algum conteúdo escolar específico aconteça de forma mais lúdica, multimodal, motivadora, prazerosa e divertida” (RAMOS; LORENSET; PETRI, 2016, p. 6). Porém, Savi e Ulbricht (2008) ressaltam que é necessário atentar para não tornarmos o jogo um produto didatizado, acabando com seu caráter prazeroso e espontâneo. Quando isso acontece, o jogo deixa de ser um jogo e passa a assumir o papel de atividade educativa digital (TUMOLO, 2014).

Dentre os quatro meios citados por Van Eck (2015), gostaríamos de ressaltar dois: o uso de jogos educacionais para o ensino e a integração de jogos comerciais à sala de aula. Segundo Ramos e Cruz (2018) os jogos educacionais são aqueles que têm finalidades educativas. Eles podem ser definidos como “uma estratégia pedagógica que alia conhecimentos teóricos à prática da jogabilidade, oferecendo curiosidade e diversão ao possibilitar o engajamento dos envolvidos” (RAMOS; CRUZ, 2018, p. 61). Falkembach (2006) contribuiu para a compreensão do conceito ao afirmar que os jogos educacionais estimulam a imaginação e a expressão de emoção, além de auxiliar no processo de integração do grupo, de facilitar a construção de conhecimento e ajudar na conquista de autoestima. Para que um jogo educativo se qualifique é necessário que ele atinja o “desenvolvimento da aprendizagem significativa” (RAMOS; CRUZ, 2018, p. 68), que acontece quando os conteúdos são fixados na memória do jogador e este é capaz de relacioná-los com sua realidade.

Em relação aos jogos comerciais em sala de aula, as propostas não devem se limitar à experiência de jogar. Eles podem ser usados no contexto escolar com o “objetivo de problematizar, sensibilizar, experimentar ou abordar algum conteúdo” (RAMOS; CRUZ, 2018, p. 21) mesmo não sendo essa sua finalidade. Esses jogos muitas vezes não são desenvolvidos com o intuito de trazer informações completas e fatos corretos, o que abre a possibilidade de explorar em aula aquilo que o *game* deixa em aberto, tanto em relação aos fatos não presentes no jogo, como também aos errôneos (VAN ECK, 2006). Isso colocaria as atividades desenvolvidas em sala dentro do contexto do jogo, e não como uma atividade isolada sem conexão com a vivência anterior. Gros (2007) ainda ressalta que os jogos não precisam ser utilizados como meio principal de aprender determinado conteúdo, mas deve-se trabalhar sobre o que se joga e os elementos que ele contém que se relacionam com o currículo escolar, como por exemplo, interpretação de gráficos do jogo na disciplina de matemática.

Além de influenciar diretamente a aprendizagem, Calvo (1997 apud GROS, 2003) afirma que os jogos digitais melhoram o desenvolvimento motor, intelectual, afetivo e social. Santaella (2014) agrega à discussão ao argumentar que os jogos têm o potencial de desenvolver habilidades socio afetivas e cognitivas, pois o jogo é o resultado dos impulsos do ser humano: sensível, racional e sensório. A neurociência explica que os jogos levam ao aprendizado e estimulam a plasticidade cerebral (EICHENBAUM; BAVELIER; GREEN, 2014), assim como têm influência sob a maturação o cérebro porque “criam um ciclo contínuo de desequilíbrio cognitivo e acomodação” (VAN ECK, 2006, p. 5), estimulando dessa forma o desenvolvimento de competências sociais, cooperação, o controle dos impulsos e a redução do nível de stress ao gerar emoções positivas (SANTAELLA, 2014).

Com relação às habilidades cognitivas sabe-se que os jogos aumentam a flexibilidade cognitiva, que inclui a memória de trabalho e a troca de tarefas, assim como a percepção e a atenção (EICHENBAUM; BAVELIER; GREEN, 2014). Rivero, Querino e Starling-Alves (2012) corrobora com o argumento ao discutir que o uso de videogames afeta positivamente os processos de atenção - especialmente na atenção visuoespacial, auditiva e seletiva visual – e também o “processamento perceptivo visual e espacial, rotação mental, sensibilidade ao contraste, flexibilidade cognitiva, memória operacional e diminuição do tempo de processamento de informações” (RIVERO; QUERINO; STARLING-ALVES, 2012, p. 51).

A resolução de problemas é citada como uma das habilidades cognitivas mais importantes desenvolvida pelos jogos, pois, segundo Van Eck (2015), eles se baseiam em um problema que deve ser resolvido pelos jogadores. Além dessas habilidades cognitivas, Ramos, Lorensen e Petri (2016) afirmam que as emoções proporcionadas pelo jogo podem funcionar como moduladores de memória, o que é essencial para a aprendizagem.

Outras competências desenvolvidas pelos jogos são a decisão rápida, colaboração em tarefas grupais, aptidão para assumir riscos e engajar em situações competitivas (SANTAELLA, 2014). Ao focar nos jogadores, Gros (2007) diz que os jogos promovem o desenvolvimento de resolução de problemas, cooperação e engajamento. A motivação, aprendizagem por descobertas, experiência de novas identidades, socialização, coordenação motora, comportamento *expert* são alguns outros benefícios dos jogos (SAVI; ULBRICHT, 2008). Em geral podemos afirmar que

as características dos jogos como os desafios e as regras criam contextos que exigem que o jogador fique atento aos estímulos relevantes dos jogos, coordene diferentes ações mantendo a meta a ser alcançada, planeje e avalie suas estratégias, utilizando funções mentais como a capacidade de atenção, de memória e resolução de problemas. Nesse sentido, o jogo pode ser utilizado no contexto educacional para aprimorar as habilidades cognitivas ou abordar de forma lúdica os conteúdos escolares. No universo dos jogos, como seus cenários, narrativas e feedbacks, o jogador pode aproximar a teoria e a prática, fazendo uso de experiências anteriores para tornar a aprendizagem mais pessoal, atrativa e interessante (RAMOS; LORENSEN; PETRI, 2016, p. 9).

Assim, podemos concluir que os jogos podem ser um instrumento que potencializada a aprendizagem tanto de conteúdo escolares, como também a aquisição de habilidades cognitivas a serem desenvolvida pelos jogadores. Quando usado de forma planejada tendo objetivos bem definidos os jogos podem contribuir significativamente para a formação integral dos alunos (RAMOS, 2013).

2.2 A AQUISIÇÃO DE UM SEGUNDO IDIOMA

Quando o assunto é um segundo idioma, podemos falar de aquisição e/ou aprendizagem da nova língua. De acordo com Krashen e Terrell (1995) enquanto alguns estudantes de uma segunda língua são aprendizes, todos são adquirentes. Outras formas de descrever ou nomear a aquisição da linguagem, segundo Krashen (1982), inclui a ideia de aprendizagem implícita, aprendizagem informal e aprendizagem natural. Segundo ele, em uma linguagem não técnica, aquisição seria “pegar” um idioma.

A aprendizagem seria, na visão de Krashen (1982), o conhecimento consciente da segunda língua, suas regras e a capacidade de falar sobre elas. Nesse caso, o sujeito passa de falante da língua para aprendiz no tocante a suas regras (SOBROZA, 2008). Schütz (2006 apud SOBROZA, 2008) afirma que a aprendizagem de outro idioma se relaciona com as formas de ensino tradicional que podemos encontrar em escolas e em cursos de idiomas, onde se espera que o aluno compreenda a língua através do esforço intelectual e capacidade dedutivo-lógica.

Já a aquisição acontece quando o sujeito entra em contato direto com o novo idioma, fazendo com que sua assimilação acontece de forma natural (SOBROZA, 2008). Schütz (2006 apud SOBROZA, 2008, s/p) define a aquisição de linguagem como “um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo, como no processo de assimilação da língua materna pelas crianças”. Sobroza (2008) ainda ressalta que a aquisição de língua estrangeira envolve a influência de fatores externos e a personalidade e característica dos sujeitos, por isso, não pode ser considerada uniforme ou previsível, considerando que cada um apresenta um processo de desenvolvimento diferente e é um sujeito único.

Quando o sujeito está no processo de aquisição, ele normalmente não está ciente de que está adquirindo linguagem, mas sim de que está a utilizando para comunicação (KRASHEN, 1982). De acordo com Krashen (1982) o resultado da aquisição, ou seja, as habilidades adquiridas, também é subconsciente porque geralmente não percebemos o conhecimento adquirido sobre as regras gramaticais da nova língua. Em conformidade com o processo de aquisição, Almeida Filho (2002, p. 12 apud SOBROZA, 2008, s/p) defende que “a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”.

O elemento mais importante na aquisição de um idioma para Krashen e Terrell (1995) é o *input* compreensível. O *input* seria a comunicação efetuada na língua estrangeira. A aquisição acontece quando compreendemos a estrutura que está além no nosso nível de

competência através da ajuda do contexto ou de informações além da linguística (KRASHEN, 1982). Para Krashen (1982), o *input* deve ser compreensível; interessante e relevante; não é gramaticalmente dado em sequência; e deve acontecer em quantidade suficiente. O autor ainda afirma que para o *input* servir como base para o processo de aquisição, é necessário que haja: foco na transmissão de informações relevantes e um meio de facilitar a compreensão (KRASHEN; TERRELL, 1995).

Inúmeras atividades proporcionam momentos de aquisição através do uso autêntico da língua estrangeira ao fazer com que a atenção dos estudantes esteja no conteúdo e não na forma. O Quadro Comum de Referência Europeu (2001) cita como exposição direta ao segundo idioma interagir com falantes nativos, ouvir rádio, assistir televisão e vídeos, ler textos, utilizar programas de computador etc. Essas atividades, como dito anteriormente, precisam ser interessantes ou significativas. Segundo Sobroza (2008, s/p.) “as crianças só procuram assimilar e fazer uso da língua estrangeira em situações de autêntica necessidade, desenvolvendo sua habilidade e construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais de interação em ambiente da língua e da cultura estrangeira”. Por isso a importância da autonomia em aprender a língua na relação com outras coisas que possibilitem crescimento e novos conhecimentos.

Perine (2012, p. 215) defende que é necessário que o idioma “seja aprendido por eles mesmos [alunos], via perguntas, descobertas, construção, interação e acima de tudo, diversão (PERINE, 2012, p. 215). Além da importância de uma proposta ativa de aprendizagem, Ansalto et al. (2008 apud HABITZREITER, 2013) ressaltam que para ela acontecer é preciso considerar a forma como essa nova linguagem será processada no cérebro, assim como a idade para que essa aquisição aconteça e o contexto no qual ela ocorrerá.

Com relação aos elementos neurobiológicos, Oliveira (2005 apud HABITZREITER, 2013) defende que, apesar de utilizarmos ambos hemisférios cerebrais na aquisição de uma língua, dependendo da idade com que se começa a aprender o segundo idioma ele pode ser armazenado no hemisfério direito ou no esquerdo do cérebro. A língua materna é armazenada no hemisfério esquerdo, e quando a aprendizagem da língua estrangeira acontece de acordo com o período crítico da plasticidade, que acontece durante a infância, ela se consolida assim como a língua materna (DOIDGE, 2011). Esse fenômeno é chamado de bilinguismo.

Porém, isso não significa que a aprendizagem da língua não possa ocorrer depois do período crítico. Em uma idade mais avançada, apesar da capacidade maior de vocabular, o cérebro precisa estabelecer outros caminhos sinápticos para que as habilidades sejam

aprendidas, o que segundo Nascimento e Santo (2013) pode explicar o porquê da dificuldade em aprender algumas habilidades no segundo idioma.

De acordo com o Quadro comum de Referência para Línguas (2001), é preciso que os sujeitos utilizem algumas competências para serem capazes de realizar as atividades necessárias para lidar com situações comunicativas. Essas competências se dividem em dois grupos: competências gerais e competências comunicativas. O primeiro grupo de competências engloba conhecimentos declarativos, assim como capacidades e competências de realização, competência existencial e de aprendizagem. Já o segundo grupo envolve competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

Essas diferentes competências estão relacionadas com as características individuais dos sujeitos de natureza cognitiva, afetiva e linguística (CONSELHO DA EUROPA, 2001). As capacidades cognitivas estão relacionadas com o grupo de competência geral, enquanto as linguísticas se relacionam com as competências comunicativas. Tumolo (2014) afirma que os componentes das habilidades linguísticas são o conhecimento linguístico, que é o conhecimento acerca da estrutura da língua; e a competência estratégica, que são componentes do conhecimento linguístico ao uso da língua em contexto comunicativo. As quatro habilidades precisam ser trabalhadas de forma integrada, pois, segundo Tumolo (2014, p. 209) “a separação das habilidades é artificial, já que o uso autêntico da língua envolve integração”.

As características afetivas envolvem a autoestima, atitude e o envolvimento e motivação. A autoestima se relaciona com a autoimagem que, segundo Sobroza (2008) influencia a aprendizagem e aquisição de linguagem. As crianças geralmente não se importam com sua imagem social, já enquanto em uma idade mais avançada o ego se torna defensivo. Sobroza (2008) afirma que esse fator faz com que as crianças sejam mais espontâneas na comunicação e tomem mais iniciativa, o que faz com que elas obtenham mais sucesso no desenvolvimento da segunda língua.

Dentre os fatores afetivos ressaltamos a importância da motivação nesse processo, pois ela é um dos elementos, junto com as emoções e a atenção, que possui relação direta com a aprendizagem de um novo idioma (HABITZREITER, 2013). Dörnyei e Ushioda (2012) ainda afirmam que ela é um pré-requisito para a aprendizagem de um idioma acontecer.

2.2.1 O papel da motivação

A motivação se refere a escolha individual de participar em uma atividade e ao esforço e persistência despendido nela (DÖRNYEI, 2001), o comportamento dirigido por objetivos (HECKHAUSEN, 1991 apud MASGORET; GARDNER, 2003) ou a orientação do aprendiz em relação ao objetivo de aprender outro idioma (CROOKES; SCHMIDT, 1991 apud NORRIS-HOLT, 2001). Dörnyei (2001) afirma que a motivação explica o porquê das pessoas se envolverem em uma atividade, a intensidade com a qual irão trabalhar para alcançar o objetivo e por quanto tempo irão se engajar na tarefa.

Indivíduos motivados apresentam vários comportamentos que pessoas desmotivadas não apresentam. Segundo Gardner (2006) indivíduos motivados são esforçados, persistentes, atentos, possuem desejo e motivos, exibem afeto positivo, são estimulados, possuem expectativas e demonstram autoconfiança.

Sobroza (2008) explica que a motivação pode ser subdividida em duas categorias. A primeira é a motivação extrínseca que não é resultado de um desejo autogerado, mas sim a partir de influências externas como a expectativa e experiência de outros sujeitos. A segunda é a motivação intrínseca, que é aquela surge das necessidades e metas pessoais, é o desejo de fazer algo porque é agradável e interessante ao sujeito, ou seja, parte de um desejo interno. Já Gardner e Lambert (1972 apud DÖRNYEI; USHIODA, 2012), apresentam dois tipos de orientação motivacional focadas na aprendizagem de idiomas: a integrativa, que consiste no interesse que o aprendiz tem sobre a cultura e pessoas falantes da outra língua; e a instrumental, que envolve o valor prático e benefícios que resultam de falar mais de um idioma.

Independente das categorias utilizadas, o que se sabe é que a motivação influencia o sucesso na aprendizagem do idioma (DÖRNYEI; USHIODA, 2012). Segundo Perine (2012) a motivação exigida ao aprender, no caso, inglês, é diferente dos outros tipos de motivação. Isso acontece

porque a motivação é constituída por fatores sociais e psicológicos, uma vez que para aprender a língua, espera-se que o aprendiz não adquira simplesmente conhecimento da língua, mas se identifique com a língua alvo, sua cultura e com sua comunidade de falantes e possa adotar características comportamentais de sua fala e estilo (PERINE, 2012, p. 210).

Malone (1981 apud GARRIS et al, 2002) propõe que para uma atividade ser motivadora ela precisa ser desafiadora e despertar a curiosidade. Diversos estudos vêm demonstrando que os jogos apresentam características que os tornam motivadores (BUTLER; SOMEYA; FUKUHARA, 2014; RAMOS; LORENSET; PETRI, 2016).

Os jogos podem, segundo Butler, Someya e Fukuhara (2014), influenciar positivamente fatores afetivos da criança, como a motivação, e por isso podem se tornar um recurso importante e necessário no processo de aquisição de outro idioma. Para que os jogos sejam motivadores para os jogadores é necessário que esses apresentem elementos que demandem a cognição, proponham desafio, provoquem a curiosidade, proporcionem que o sujeito tenha controle dos resultados e que desperte a autonomia (BUTLER; SOMEYA; FUKUHARA, 2014).

Os jogos proporcionam um senso de controle que permite que estratégias sejam selecionadas e decisões sejam tomadas para direcionar a atividade de modo a afetar o resultado. Esse controle e autonomia pode aumentar a motivação do aluno e conseqüentemente melhorar o aprendizado, como constatado em estudo realizado por Cordova e Lepper (1996 apud GARRIS et al, 2002).

A motivação na relação com o jogo se junta à aprendizagem de línguas quando esta se faz presente e necessária no contexto do *game*. Segundo Ramos, Lorenset e Petri (2016, p. 12) “o fato do jogo se configurar como uma atividade motivadora e muitos jogos serem apresentados em língua inglesa, por exemplo, leva o jogador a buscar dominar e compreender essa língua para compreender melhor o jogo e interagir com ele”. O desejo de entender e descobrir o que deve ser realizado no jogo passa a ser a motivação para que o jogador se empenhe na aquisição da língua utilizada pelo *game* e assim desenvolva tanto vocabulário como habilidades linguísticas como, por exemplo a leitura em uma língua estrangeira.

De Wilde e Eyckmans (2017) têm levantado alguns pontos relevantes que auxiliam a compreender a importância de estabelecer uma relação significativa - que envolva o interesse, aplicabilidade e identificação - com a língua que se está aprendendo, o que é proporcionado pelo jogo. O primeiro ponto levantado é que existe uma diferença significativa na apropriação do inglês por crianças que usam a língua por prazer, ao se comunicarem com amigos e ao jogarem, e pelas que não estabeleceram uma relação de diversão com ela. O segundo, é que mesmo quando as crianças apresentam dificuldade na apropriação da língua, elas ainda podem ter e têm uma atitude positiva em relação a ela por a considerarem divertida.

Isso nos ajuda a compreender que quando a relação de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras acontece de forma motivadora, tornando a criança um sujeito ativo e participativo no processo, onde ela consegue entender a utilidade e aplicar o que se aprende em seu dia a dia, a nota recebe um lugar secundário, enquanto o lugar de destaque é assumido pela relação que a criança estabeleceu com o conhecimento que se está aprendendo.

2.2.2 *Let's play?*

As pesquisas acerca da aprendizagem de um segundo idioma têm revelado que as mídias potencializam o seu processo de aquisição (JENSEN, 2017; TURGUTA; İRGİN, 2009; AGHLARA; TAMJID, 2011) além de proporcionar contato com pessoas fluentes na língua estrangeira que podem compartilhar não só o idioma, mas a cultura na qual ele é utilizado (PURUSHOTMA, 2005). Músicas, internet, livros, vídeos do *youtube*, *facebook*, e-mails, são algumas atividades que as crianças realizam que acabam implicando no desenvolvimento de habilidades linguísticas em outro idioma, no caso o inglês (SAYER; BAN, 2014). Dentre elas se destacam a televisão, os jogos digitais e o uso do computador como aquelas que produzem os melhores resultados na aprendizagem (DE WILDE; EYCKMANS, 2017).

Destacamos a potência dos jogos digitais nesse processo, pois, segundo Perine (2012), além de terem como função divertir e entreter, eles proporcionam contato com línguas estrangeiras dentro de contextos autênticos e reais que favorecem a aprendizagem. Tumolo (2014, p. 223) ressalta que os “jogos podem contribuir para o desenvolvimento da LE alvo, pois promovem a competência comunicativa, criam contexto significativo de uso da língua, integram as habilidades, aumentam a motivação”. Krashen e Terrell (1995) defendem que os jogos podem servir como uma boa experiência para o processo de aquisição já que utilizam de *input* compreensível. Quando os sujeitos se envolvem na atividade do jogo, sua atenção está no próprio jogo e não na linguagem utilizada por ele. Além de capturarem a atenção das crianças, os jogos tornam a aprendizagem prazerosa, diminuem drasticamente o stress no processo e motiva os jogadores fazendo com que eles se engajem na aprendizagem do idioma (MEHRPOUR; GHAYOUR, 2017).

Santaella (2014, p. 227) explica que “em quaisquer campos em que se aplicam, os jogos digitais levam seus usuários a aprender sem perceber, de forma natural, além de desenvolver a habilidade para se trabalhar em equipe”. Essa aprendizagem, que acontece sem o sujeito estar consciente de que está aprendendo, é chamada de aprendizagem implícita (HONG, et al, 2017). Ela favorece o processo de aquisição de conhecimento ao colocar em foco o lúdico, proporcionando uma experiência positiva na relação com o conhecimento e a nova língua a ser aprendida. É exatamente a ludicidade, que surge da combinação entre situações fantasiosas e cotidianas no jogo, que constitui o “elo para aumentar e/ou fixar o repertório lexical em língua inglesa dos jogadores” (SILVA, 2012, p. 54).

Os games são estruturados de forma que oferecem um contexto significativo para a aprendizagem da linguagem (SØRENSEN; MEYER, 2007). Ao considerar o contexto significativo favorecemos a aquisição de conhecimento do idioma (CHEN; LEE, 2018; TURGUTA; İRGİN, 2009). Podemos dizer, segundo Ramos, Lorensen e Petri (2016), que o cenário ideal para aprender línguas através dos jogos é aquele que permite que os sujeitos estejam imersos no idioma e estabeleça diferentes formas de interação com ele. Leffa et al. (2012, p. 225-226) ressaltam a importância do contexto ao afirmarem que

aprender uma L2 não é apenas aprender um repertório de frases; é aprender a encaixar as frases ao contexto, desde o corpo e seus movimentos aos rituais de interação nas tentativas de pertencimento a novas comunidades, quer sejam virtuais, quer sejam reais. Mais do que aprender a falar e a escrever, o aluno, com o game, tem a possibilidade de aprender a ser, convivendo com diferentes identidades e explorando seus próprios avatares.

É importante levarmos em consideração que em contextos fora da escola a língua inglesa é utilizada como meio para comunicação e aquisição de informação enquanto dentro da escola ela é entendida como resultado ou meta a ser alcançada através da realização de atividades (SØRENSEN; MEYER, 2007). Essa diferença no uso da língua dentro e fora da escola pode ser superada ao considerarmos as atividades que as crianças realizam fora do ambiente escolar através das mídias. Ao convergir esses dois componentes contribui-se para minimizar essa separação artificial entre instrução do idioma e a vida cotidiana (PURUSHOTMA, 2005), o que De Wilde e Eyckmans (2017) defendem ser um fator importante na aquisição de um segundo idioma.

As crianças desde cedo estão em contato com palavras e expressões em inglês, através de diferentes recursos tecnológicos (NASCIMENTO; SANTO, 2013), inclusive os jogos digitais. Esses dispositivos e o conteúdo acessado através deles aliam a realização de um tipo de atividade ao que as crianças gostam com o contato com a língua estrangeira. Dessa forma o inglês acaba se tornando um conhecimento necessário, divertido e de interesse das próprias crianças (SAYER; BAN, 2014).

Em contextos educacionais, o jogo não deve ser utilizado como uma forma de preencher o tempo, mas sim como uma atividade planejada com objetivos bem definidos (OKAZ, 2014). Butler, Someya e Fukuhara (2014) alertam para a importância de considerar a adequação entre a demanda cognitiva da idade do sujeito com a sua curiosidade, ou seja, o jogo deve estar de acordo com o desenvolvimento e habilidade de seus jogadores. Ressaltamos que os jogos na aquisição de línguas são interessantes não só pelos benefícios em relação à aprendizagem, mas

também por proporcionarem um ambiente seguro onde a criança não precisa ter medo de cometer erros ou interagir com outros na língua que está sendo aprendida. Ao mesmo tempo, o jogo fornece o feedback necessário para ajudá-la a desenvolver suas habilidades linguísticas e a praticá-las antes de ter que lidar com situações reais (TURGUTA; İRGİN, 2009).

Nesse cenário, tem-se discutido até que ponto os jogos influenciam a aquisição de habilidades linguísticas em outros idiomas e quais são as que mais se desenvolvem através da interação com esse artefato. Tumolo (2014, p. 223) defende que os

jogos podem ser usados para desenvolvimento da competência comunicativa em LE, focando, de forma individual e/ou integrada, nas quatro habilidades. dependendo de suas características, eles envolvem leitura e/ou audição de regras e comandos, desenvolvendo as habilidades receptoras, ou mesmo a habilidade produtiva de escrita, quando informações são requisitadas. Jogos possibilitam a interação entre jogadores na LE, podendo ser jogados, por exemplo, em redes sociais como o Facebook, com jogadores de várias nacionalidades. desde o convite até mesmo o jogo todo, há interação na LE alvo.

Segundo Jensen (2017) as formas de linguagem mais utilizadas nos jogos são a linguagem oral e escrita combinadas, mas em alguns casos, estas se apresentam separadamente. Em razão disso as habilidades receptoras, ou seja, a compreensão oral – principalmente - e leitura são mais desenvolvidas do que as habilidades produtoras que consistem na produção oral e escrita (DE WILDE; EYCKMANS, 2017).

Outro impacto positivo tem se refletido na aquisição e ampliação de vocabulário (JENSEN, 2017; DE WILDE; EYCKMANS, 2017). Ao jogar é necessário compreender os comandos, o que faz com que a descoberta de novas palavras seja motivada pelo desejo de entender o estímulo oferecido e alcançar o objetivo proposto pelo jogo. Dessa forma, o jogador passa a prestar mais atenção nas palavras que estão sendo utilizadas, o que favorece a aquisição da linguagem.

Ainda é importante ressaltar que o aprendizado de novas palavras acontece porque, no jogo, o estímulo se repete várias vezes, o que vai ao encontro com as teorias de aquisição de linguagem que afirmam a necessidade e importância da repetição na aprendizagem de um idioma (JENSEN, 2017; PURUSHOTMA, 2005). Silva (2012, p. 57) corrobora com ideia ao expressar que “o contato com o vocabulário dos jogos em língua inglesa expõe os jogadores às produções linguísticas originais, repetidas vezes, fazendo com que muitas delas acabem sendo assimiladas”.

Esse processo de compreender o que está sendo dito estimula aos jogadores criarem suas próprias estratégias para descobrir o significado das palavras desconhecidas. Isso faz com

que o sujeito se torne ativo no seu processo de aprendizagem. Olhar no dicionário, compreender pelo contexto, perguntar a um falante da língua são alguns dos caminhos que podem ser utilizados. O jogo, ao colocar o novo vocabulário dentro de um contexto com sentido e significado para a criança, favorece a sua aquisição (TURGUTA; İRGİN, 2009).

Um vocabulário amplo e diversificado da língua estrangeira é importante, pois este influencia todas as habilidades linguísticas que estão/serão desenvolvidas pelo sujeito. “Quanto maior for o conhecimento de vocabulário, melhor será nossa compreensão e também nossa capacidade comunicativa. Isto porque com um maior domínio de léxico, o indivíduo tem melhores condições de argumentar, compreender e analisar diversas situações” (SILVA, 2012, p. 56). Para conseguir se comunicar é necessário que consigamos expressar e compreender ideias e pensamentos através do idioma e isso só acontece quando possuímos o vocabulário adequado e suficiente para que as capacidades de expressão e compreensão se manifestem.

Hong et al. (2017) contribuem para a discussão ao sugerir que os jogos influenciam no desenvolvimento de habilidades linguísticas em inglês porque eles potencializam a memória de trabalho e a velocidade de processamento. Esses autores também sugerem que estes aumentam a atividade cerebral na área de produção de linguagem e melhoram o processamento de linguagem figurativa.

Ao mesmo tempo podemos elencar, segundo Sayer e Ban (2014), três pontos positivos que se que são resultados de aprender um idioma estrangeiro na infância. O primeiro refere-se à atitude positiva em relação à língua e à motivação em procurar oportunidades de praticá-la; o segundo inclui a habilidade de usar recursos tecnológicos como meios de compreender o idioma em contextos reais; e, por fim, acessar mais possibilidades socioculturais através do idioma. Essa aprendizagem pode acontecer de forma literal ou não. Muitas vezes o jogador é capaz de desenvolver uma percepção acerca do contexto onde a linguagem se manifesta, fazendo com que este compreenda a mensagem que está sendo transmitida.

Apesar dos indícios animadores, são necessários alguns cuidados na utilização dos jogos para aquisição de idiomas. Butler, Someya e Fukuhara (2014) ressaltam que elementos não relacionados à linguagem no jogo, por mais que mantenham o interesse na atividade, não apresentam efeitos diretos na aprendizagem do idioma. Da mesma forma, os autores alertam que os jogos atrativos para as crianças podem influenciar positivamente fatores afetivos, como por exemplo a motivação; porém, o excesso de estímulo e atratividade pode acabar dificultando a aprendizagem. No estudo realizado por eles foi percebido que isso aconteceu por conta da alta demanda de habilidades que envolvessem a memória de curto prazo que apresentava grande importância para conseguir alcançar bons resultados no jogo. Os autores chegaram à

conclusão que tais fatores não linguísticos, apesar de atrair as crianças, tiveram efeitos limitados na aprendizagem do idioma.

Em outro estudo, professores de inglês foram entrevistados em uma pesquisa realizada pela organização British Council (2015) acerca do ensino do idioma no Brasil. Através dos resultados obtidos foi possível perceber que “a tecnologia é uma ferramenta fundamental para o processo pedagógico e que os recursos tecnológicos e interativos ajudam a manter a atenção e a motivação dos alunos” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 17).

Através de uma revisão de literatura realizada em base de dados para identificar o que já vem sendo produzido na área de estudo foi possível encontrar diferentes pesquisas que vêm apontando que o contato com conteúdo em um idioma estrangeiro através das mídias, em casa ou em outros ambientes, tem apresentado indícios de aprendizagem da língua estrangeira (TURGUTA; İRGİN, 2009; SAYER; BAN, 2014; EISENCHEAS; SCHALLEY; MOYES, 2016; JENSEN, 2017; DE WILDE; EYCKMANS, 2017).

Em uma pesquisa fenomenológica realizada por Turguta e İrgin (2009) buscou-se compreender o impacto dos jogos na aquisição de vocabulário e na pronúncia ao descrever a experiência da aprendizagem de inglês com jogos de computador no ambiente de uma lanchonete. Através de observações e entrevistas semiestruturadas com crianças entre dez e catorze anos foi possível constatar que os jogos online promovem a aprendizagem do idioma, especialmente em relação à aquisição de vocabulário.

Sayer e Ban (2014) por sua vez realizaram um estudo através de grupos focais com crianças entre dez e onze anos para investigar como elas interagem com o inglês além da sala de aula. Seus familiares também participaram de entrevistas sobre o que seus filhos fazem com o inglês quando os professores não estão por perto e chegou-se à conclusão de que as crianças utilizam o inglês em diversas atividades fora do contexto escolar.

Ao averiguarem se as crianças podem trabalhar na aquisição de linguagem em casa através de jogos digitais educacionais, Eisencheas, Schalley e Moyes (2016) perceberam contribuições positivas à aprendizagem do idioma. Crianças entre cinco e oito anos participaram de intervenções com jogos dentro de suas casas. As famílias foram entrevistadas e seguiram um protocolo de pesquisa ao observar as crianças jogarem. Já as crianças passaram por avaliações linguísticas, suas emoções foram registradas enquanto jogavam e os dados estatísticos de performance da criança durante o jogo foram coletados. Apesar dos resultados obtidos os autores ressaltam a necessidade de mais estudos acerca do tema.

No estudo de Jensen (2017) buscou-se identificar as atividades em inglês nas quais as crianças se envolvem e examinar especificamente a atividade de jogos, buscando ainda

perceber se há diferença de gênero e seria sua relação com a aquisição de vocabulário em inglês. A pesquisa envolveu aplicações de testes linguísticos e um diário de hábitos das atividades realizadas pelas crianças participantes, que tinham idade entre oito e dez anos, em espaços diferentes da escola. Concluiu-se que os jogos linguísticos podem apresentar importância na aprendizagem de um idioma e que os meninos passam significativamente mais tempo jogando do que meninas. Crianças que começaram a aprender mais tarde obtiveram resultados melhores do que os que começaram a ter aulas de inglês mais cedo, indicando que o conhecimento acerca da língua foi adquirido fora da escola. Houve diferença também entre os escores dos meninos e meninas que começaram a instrução formal da língua mais velhos, sugerindo que os meninos se envolvem com mais frequência em atividades em inglês significativas fora da escola fazendo com que esses alcançassem melhores resultados nos testes realizados do que as meninas.

Por fim, De Wilde e Eyckmans (2017) verificaram quão proficientes crianças de onze anos podem ser na língua inglesa antes de iniciar a instrução formal da língua e quais características do aprendiz podem ser associadas a essa proficiência. Através de questionários com as crianças e suas famílias e de testes de avaliação do idioma chegou-se à conclusão que as crianças aprendem inglês através dos estímulos de diferentes mídias, especialmente jogos e computador, sendo que algumas delas atingem um nível considerável de proficiência antes do início ao ensino formal da língua estrangeira.

Partindo das possibilidades e limitações encontradas no referencial teórico utilizado na revisão de literatura e fundamentação teórica, a metodologia de pesquisa deste trabalho foi elaborada com o intuito de contribuir para a discussão acerca da aprendizagem de línguas, nesse caso o inglês, através das tecnologias.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O ato de pesquisar é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2010, p. 16). A pesquisa vincula pensamento e ação e propicia a atualização do conhecimento para a atividade de ensino. De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), o ato de pesquisar possui três características que o distinguem de outros meios de investigação. Segundo eles, ela é sistemática e controlada; empírica; e autocorretiva. Cada pesquisa possui suas especificidades e se difere das demais, mas de acordo com Gil (2010), quando o pesquisador consegue enquadrar o projeto em um sistema de classificação, ele é capaz de atribuir mais racionalidade às etapas que serão realizadas.

As discussões apresentadas por esta pesquisa se encontram dentro da área de conhecimento das ciências da educação e comunicação. Por ela buscar compreender as contribuições das mídias para o processo de aprendizagem podemos agrupá-la, segundo Rivoltella (2009), como uma pesquisa educativa sobre as mídias, pois esta volta a atenção “ao co-envolvimento e aos estímulos das mídias em matéria de educação, em síntese “ao que as mídias fazem à educação” (p. 130). Esse tipo de pesquisa, de acordo com o autor, possui três características, sendo elas: investigação guiada pela hipótese e sem respostas prévias; ponto de vista externos em relação aos fenômenos estudadas; e apresentação de uma abordagem *media centred*, o que não exclui o caráter educativo da pesquisa.

A investigação proposta consiste em uma pesquisa aplicada em relação a sua finalidade, pois busca adquirir conhecimento para aplicá-lo em determinada situação (GIL, 2010). Quanto aos seus objetivos ela pode ser considerada uma pesquisa descritiva, por considerarmos que esta “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Gil (2008) ainda afirma que algumas investigações que são classificadas como descritivas se aproximam das pesquisas exploratórias quando proporcionam uma nova visão sobre o problema de estudo, como na investigação proposta nesse trabalho. Segundo o autor, a pesquisa exploratória consiste em um trabalho que visa aumentar a compreensão sobre o objeto de estudo buscando explicitá-lo e elaborar hipóteses sobre ele (GIL, 2010).

Quanto aos métodos empregados esta é uma pesquisa de campo. Em relação à natureza dos dados será utilizada tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa. A primeira busca compreender os significados, pensar sobre e compreender a realidade experimentada,

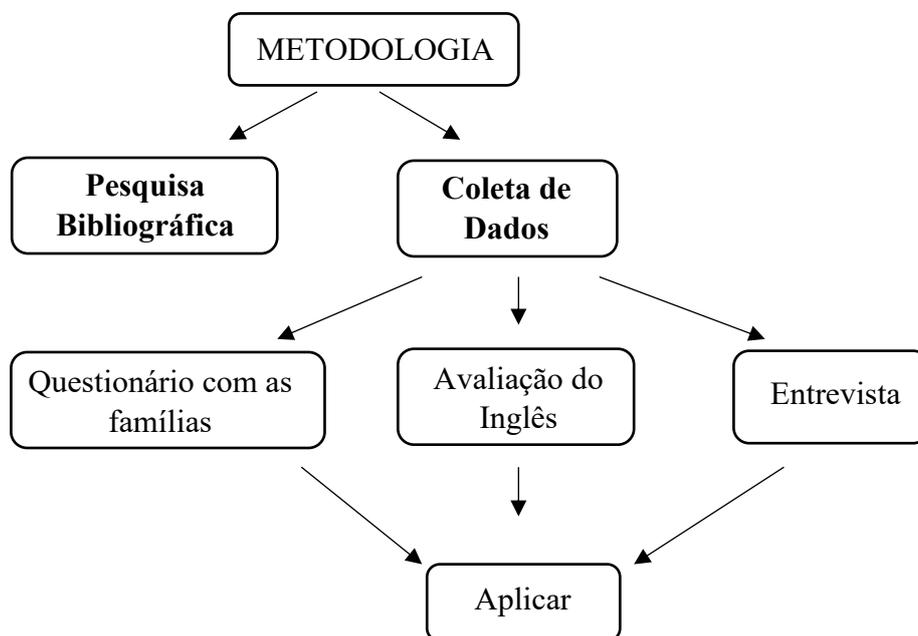
trabalhando “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2010, p. 21). A abordagem qualitativa apresenta uma reflexividade maior por buscar compreender o objeto de estudo em suas peculiaridades considerando as pessoas que estão inseridas nesse contexto e suas expressões.

Já a abordagem quantitativa tem origem no pensamento positivista e seus resultados podem ser quantificados e generalizados (FLICK, 2009). Pretendemos utilizar as duas abordagens em conjunto considerando que elas e os dados produzidos pelas mesmas não são incompatíveis, apenas de naturezas distintas (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2010). Assim, partimos do entendimento de que elas não se excluem, pelo contrário, se apoiam e complementam, fornecendo uma perspectiva diferente do problema (FLICK, 2009).

A primeira etapa da pesquisa consistiu na pesquisa bibliográfica para mapear o que já tem sido pesquisado acerca do objeto de estudo, ou seja, proporcionar uma aproximação com o conhecimento que já vem sendo produzido. Essa etapa tem como objetivo fornecer uma base teórica que sustentará o decorrer da investigação.

A coleta dos dados compõe a segunda etapa da pesquisa. Esse momento ocorreu em três estágios. O primeiro foi um momento para conhecer os participantes da pesquisa, o uso que estes fazem da tecnologia e identificar por quais dispositivos eles acessam conteúdo em inglês. Para isso os familiares das crianças participaram de um questionário. O segundo estágio visou obter indicadores sobre a proficiência dessas crianças na língua inglesa e para isso elas participaram de um exercício avaliativo de inglês. O terceiro e último estágio teve como propósito descrever as possibilidades oferecidas pelos jogos digitais para a aprendizagem da língua inglesa. Visando atender esse propósito as crianças foram entrevistadas para compreendermos, através do olhar delas, como o processo de aprendizagem acontece. Cabe ressaltar que cada estágio da coleta de dados atende aos objetivos específicos propostos pela pesquisa.

Figura 2 - Fluxograma da Metodologia de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica faz parte de toda a pesquisa acadêmica, segundo Gil (2010), ela consiste na busca de conhecimento em materiais já publicados para se aproximar de alguns conceitos da área e embasar teoricamente o trabalho. Esse procedimento tem como objetivo compor a fundamentação teórica da pesquisa e identificar o conhecimento científico já elaborado acerca do objeto de pesquisa (GIL, 2010).

Nesse trabalho se buscou conhecer e compreender mais a fundo, por meio da literatura já publicada, os conceitos de jogo e relação desses com a aprendizagem, assim como a aquisição de linguagem e as potencialidades do jogo em contribuir para esse processo. A investigação em documentos oficiais também fez parte do processo e foi realizada para identificar como o ensino da língua inglesa é estruturado na legislação brasileira.

Além dessas fontes, foi realizada uma revisão de literatura em bases de dados que procurou conhecer o que já se vem pesquisando e produzindo sobre a temática. Foi realizada ao buscar em artigos quais as pesquisas que vem sendo realizadas na área, os resultados encontrados e suas contribuições e limitações.

A revisão aconteceu em três etapas, sendo a primeira delas a na escolha das bases de dados, o recorte de tempo, as palavras chaves e quais filtros de busca avançada seriam selecionados. Utilizamos três bases de dados online, sendo elas, Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Base ERIC (*Education Resources Information Center*) e *Science Direct*. Foi realizado um recorte temporal de dez anos (2009-2018) e foram selecionados apenas artigos científicos, tanto em inglês como em português. Em relação à segunda língua, as pesquisas poderiam trabalhar com o inglês ou qualquer outro idioma que fosse estrangeiro para os participantes. Os termos utilizados em inglês foram: “*digital games*” e as variantes “*online games*”, “*videogames*”, “*electronic games*” e “*computer games*”; “*second language learning*” e a variante “*second language instruction*”; e “*children*” ou “*young learners*”. Em português a busca utilizou os termos “jogo digital” e as variantes “videogame”, “jogo online”, “jogo de computador” e “jogo eletrônico”; “aprendizagem segunda língua”, “aprendizagem língua estrangeira” ou “aprendizagem inglês”; e “criança”. Por conta do grande número de resultados obtidos utilizados alguns filtros disponíveis nas bases de dados para especificar a busca, com exceção da Base ERIC. No Periódicos da Capes foi selecionado os que se enquadrassem nos tópicos “*education*”, “*language and literature*” e “*languages and literatures*”. Já na *Science Direct* foi selecionado o instrumento de busca avançada onde se buscou apenas por artigos que tivessem em seus títulos, resumos ou palavras-chave os termos de busca relacionados a jogos e segundo idioma.

A segunda etapa consistiu em definir os critérios utilizados para selecionar os trabalhos encontrados. Esses foram: a) serem realizados com crianças em idade de frequentar o Ensino Fundamental; b) envolverem a participação dessas em uma coleta de dados envolvendo jogos digitais; e c) não ser revisão bibliográfica acerca do objeto de estudo. No terceiro momento, que envolveu a seleção dos artigos com base nos títulos e resumos, foi realizada uma leitura aprofundada dos trabalhos na íntegra verificando quais atendiam os critérios de seleção previamente estabelecidos.

Tabela 1 - Resultado da pesquisa em base de dados

	Bases de Dados		
	Periódicos da CAPES	Base ERIC	<i>Science Direct</i>
Resultados (filtros: artigos científicos; 10 anos)	15.614	45	25.416

Resultados (filtros adicionais)	193	45	1.000
Selecionados para leitura na íntegra	0	8	4
Selecionados após leitura	0	8	2
Total de artigos		10	

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

As discussões apresentadas nos artigos selecionados integram a fundamentação teórica e a discussão deste trabalho a fim de contribuir para o debate acerca do tema trazendo dados obtidos em pesquisas recentes.

3.2 QUESTIONÁRIO

O questionário é instrumento utilizado para coletar dados que, segundo Gil (2008, p. 121), é composto por “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. Através dele foi possível caracterizar os sujeitos da pesquisa, o uso que estes fazem das tecnologias e por quais meios midiáticos eles têm contato com a língua inglesa.

A construção desse instrumento é um processo técnico e possui várias etapas. Cohen, Manion e Morrison (2007) apontam oito etapas essenciais para a elaboração do questionário: 1. definir os objetivos do instrumento; 2. definir quem serão os sujeitos da pesquisa; 3. construção dos conceitos, questões e dados para atingir os objetivos; 4. decidir as questões, escalas, respostas que serão utilizadas; 5. escrita do questionário; 6. revisão do instrumento; 7. conduzir o pré-teste e ajustar as modificações necessárias; e por fim, 8. aplicação do instrumento.

O questionário utilizado para esta investigação consistiu-se em um instrumento estruturado envolvendo perguntas abertas e fechadas. Este instrumento foi utilizado na primeira etapa de coleta de dados e foi aplicado com as famílias das crianças envolvidas na pesquisa. Essa escolha foi realizada para obter uma melhor compreensão do uso que as crianças fazem de materiais em inglês por meio das tecnologias e de qual contexto elas vêm e a relação que elas possuem com o segundo idioma no ambiente familiar.

O instrumento compôs-se por dezenove perguntas. Destas, oito são direcionadas à pessoa que respondeu o questionário. Elas têm como objetivo identificar o grau de parentesco com a criança, assim como indagar sobre seu conhecimento da língua inglesa, suas crenças sobre a aprendizagem do idioma, inclusive quando esta acontece através de meios informais de aprendizagem, e verificar se há incentivo às crianças para que estas tenham o desejo de aprender o inglês.

As outras onze questões são referentes às crianças e abordam questões como atividades que as crianças mais gostam de fazer, o acesso e a frequência de uso das tecnologias, as atividades que as crianças realizam que utilizam o inglês e sua frequência, se frequentam um curso de inglês e se convivem com pessoas que são fluentes na língua. Essas questões visavam compreender melhor quem são essas crianças e conhecer um pouco de seus hábitos que possam influenciar sobre a aprendizagem de uma segunda língua.

Com o auxílio da professora de sala de aula os questionários foram enviados para casa via agenda, e através desse mesmo meio foram retornados para a escola e chegaram novamente à pesquisadora.

3.3 AVALIAÇÃO DE PROFICICÊNCIA

Para conseguir estimar a proficiência das crianças na língua inglesa antes de elas iniciarem o seu ensino formal, utilizou-se uma avaliação adaptada pelas pesquisadoras baseada no teste de proficiência de Cambridge. Essa avaliação foi utilizada na segunda etapa da coleta de dados.

A *Cambridge Assessment English*, segundo o site oficial da organização (2018), realiza exames de proficiência em 130 países e milhares de universidades, governos e outras organizações aceitam os certificados emitidos por ela como confirmação das habilidades linguísticas de uma pessoa. Os exames consistem em uma prova que avalia as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, expressão oral e compreensão oral. Cada um dos exames pode ser ranqueado no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) que é o padrão europeu para descrever habilidades linguísticas. Este

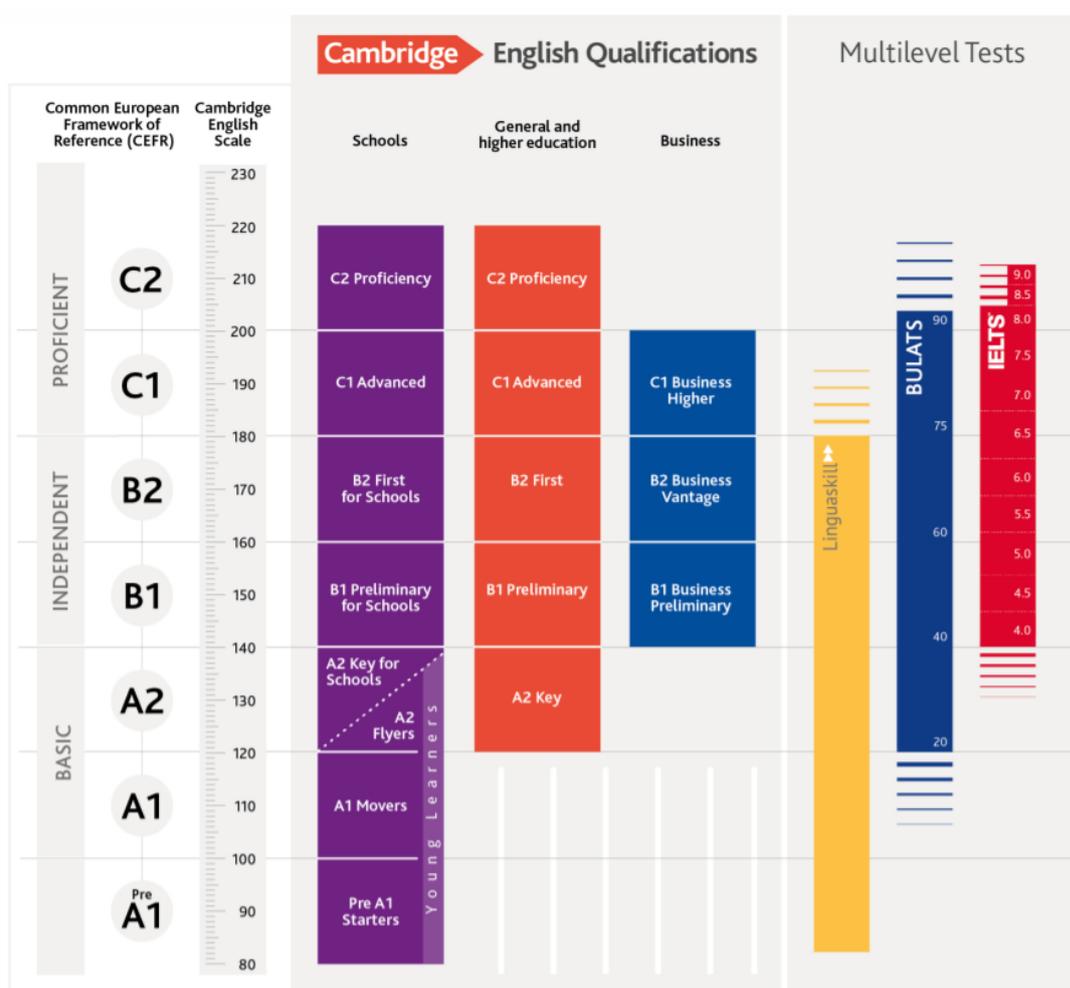
fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de

proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

O CEFR surgiu, segundo o Conselho da Europa (2001), com o intuito de facilitar o reconhecimento da aprendizagem em contextos diversos, simplificando a mobilidade europeia. Ele é uma resposta ao objetivo geral estipulado pelo Conselho da Europa de conquistar mais unidade entre seus membros ao adotar uma ação comum na área da cultura e busca atender três objetivos: a) facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diversos países; b) compor uma base sólida para a qualificação em línguas; e c) auxiliar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a coordenar seus esforços.

As discussões acerca do quadro possuem uma abordagem plurilinguística que reforçam o fato de que línguas e culturas “não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23). Essa abordagem vai além do incentivo a aprender novas línguas através da oferta de aulas em escolas e outros espaços, pois considera a língua como meio de acesso a diferentes manifestações culturais.

Figura 3 - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)



Fonte: *Cambridge Assessment English* (2018).

Os níveis começam pelo A1, que é o mais básico, até o C2 que atesta a proficiência na língua estrangeira. Como dito anteriormente, por ser uma forma de avaliação utilizada em toda Europa e reconhecida por diversos países, essa escala não é somente utilizada para a proficiência em inglês, mas também em outras línguas vivas como, por exemplo, francês e o espanhol.

A primeira série de avaliações propostas pelo programa *Cambridge Assessment English* se denomina *Cambridge English: Young Learners* (YLE) e consiste em três testes: *Pre A1 Starters*, *A1 Movers* e *A2 Flyers*, que são elaborados especificamente para crianças com idade entre 6 e 12 anos. Os exercícios propostos são elaborados de forma lúdica, contendo imagens e sendo elaborados de forma que a avaliação seja divertida e motivadora para as crianças. Por esses motivos, o teste de Cambridge foi escolhido em detrimento de outro instrumento avaliativo de proficiência de línguas.

Levando em consideração que o exame é pago e pode ser aplicado somente por instituições previamente treinadas para fazê-lo, usaremos os exercícios disponíveis como *Sample Papers*. Estes são um simulado de como a prova seria. Contém o mesmo estilo de exercícios e ficam disponíveis no site da organização para que as pessoas possam treinar e estudar em preparação para o exame.

O exercício proposto às crianças é composto de algumas atividades previamente selecionadas que fazem parte do exame *Starters*, correspondente ao nível Pré-A1 no Quadro Comum Europeu. A escolha desse nível foi realizada porque, de acordo com o *Cambridge Assessment English* (2018), as competências exigidas para realizá-lo podem ajudar as crianças a entender o inglês que encontram na internet e fazer com que essas aproveitem melhor o conteúdo em inglês que se deparam em livros, músicas, televisão e filmes, o que vai ao encontro com os objetivos e propósitos desta pesquisa.

A atividade proposta neste estudo é composta de três partes, sendo elas: *Writing and Reading*, *Listening* e *Speaking*. A primeira compreende habilidades referentes à leitura e à escrita da língua; a segunda avalia a capacidade de compreensão oral do idioma; e a terceira, a produção oral da criança na língua inglesa.

Os exercícios de *Listening* foram realizados em sala de aula com todos os alunos ao mesmo tempo e o áudio utilizado para a atividade foi reproduzido três vezes. Essa parte da atividade foi composta de dois exercícios: no primeiro a criança ouviu o diálogo e respondeu as perguntas sobre ele, e no segundo identificou qual a imagem descrita pelo áudio que acabaram de ouvir. A aplicação desse exercício durou aproximadamente vinte minutos em cada turma participante.

A atividade de *Writing and Reading* também foi realizada com as crianças simultaneamente e levou em torno de quinze minutos. Essa atividade envolveu três exercícios: verificar se o nome do objeto ao lado da imagem estava correto; responder as perguntas acerca de uma imagem; e colocar em ordem correta as letras para formar o nome dos animais expressos nas figuras.

Por fim, a parte dos exercícios de *Speaking* envolveu dois exercícios: em um deles a criança tinha que colocar o objeto pedido no lugar correto da imagem; e no outro respondeu às perguntas sobre o nome e características do objeto. Esse exercício foi realizado individualmente com cada aluno em uma sala a parte e levou de dez a quinze minutos. Nessa etapa a pesquisadora seguiu as instruções contidas no documento *Sample Papers*, onde as atividades foram retiradas, que se dirigem aos examinadores da avaliação.

Todas as atividades das três etapas apresentam subitens que, ao total, fazem com que o exercício avaliativo seja composto de 37 questões: 12 de *Listening*, 15 de *Writing and Reading*, e 10 de *Speaking*. Cada uma delas recebeu a atribuição avaliativa de um ponto, somando 37 pontos ao total da atividade.

3.4 ENTREVISTA

A entrevista foi outro procedimento utilizado na coleta de dados visando compreender a experiência das crianças com a língua inglesa através dos jogos digitais. Esse procedimento consiste em um diálogo ou conversa estabelecido entre duas ou mais pessoas, criando uma relação de interação e promovendo uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Nela o pesquisador formula perguntas ao entrevistado buscando recolher dados que sejam importantes para a pesquisa em desenvolvimento. Esse método é apropriado quando se pretende compreender o que as pessoas sabem, fazem, acreditam, e suas explicações sobre o assunto (GIL, 2008). É necessário ressaltar, como afirma Cohen, Manion e Morrison (2007), a importância de esse procedimento ser utilizado com propósitos específicos e definidos para que se possa obter dados relevantes à investigação.

A entrevista foi realizada na última etapa da pesquisa com todas as crianças que participaram das fases anteriores e utilizou-se de um roteiro semiestruturado, que segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2010, p. 64), seria aquele que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. As entrevistas foram realizadas de forma individual com cada criança. O roteiro foi utilizado como forma de registro e organização das respostas fornecidas por elas por parte da pesquisadora. Também se fez uso do registro em forma de áudio para posterior transcrição do material para análise de dados.

O roteiro compôs-se por dezenove perguntas que questionam acerca das atividades que as crianças realizam nas mídias digitais, quais dispositivos tecnológicos elas mais utilizam, quais atividades realizam na língua inglesa e como fazem para compreender esse material quando se deparam com ele. Também foi indagado acerca das diferenças e semelhanças que elas encontram entre jogos em português e inglês, qual a visão que elas possuíam acerca da aprendizagem da língua inglesa, qual o convívio que possuíam com o idioma, e quais foram as

impressões ao realizar a atividade escrita, oral e de compreensão oral em inglês, que consistia na etapa anterior da pesquisa.

3.5 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Partimos do pressuposto que “a questão ética não se restringe à postura durante a pesquisa, mas sim, aos valores e crenças de uma postura de vida” (FANTIN, 2009, s/p). Visando garantir e assegurar a ética na pesquisa submetemos o projeto ao Comitê de Ética que o aprovou sob o número de CAAE 09697018.7.0000.012. Também utilizamos o termo de consentimento livre esclarecido dirigido aos pais ou responsáveis e o termo de assentimento com todas as crianças envolvidas nas coletas de dados. Dessa forma, asseguramos que compreendiam o que era requerido deles durante a pesquisa e que estavam de acordo com os mesmos.

Para elaborar um termo que atenda essas demandas, Cohen, Manion e Morrison (2007) apontam quatro elementos que devem ser levados em conta, sendo eles: a competência, ao garantir que os participantes tenham maturidade e condições psicológicas para escolher; o voluntariado, que assegura que os participantes sejam livres para escolher se vão participar ou não da pesquisa; a informação completa, que busca prover o máximo de informações possíveis acerca do que acontecerá durante o processo; e a compreensão, que se refere ao fato de o participante ter compreendido os procedimentos da pesquisa.

Considerando que os sujeitos da pesquisa são menores de idade, o termo foi realizado em duas etapas, sendo a primeira a permissão dos adultos responsáveis pelas crianças, e depois, a das próprias crianças (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Fantin (2009) aponta que temos obtido conquistas no campo dos direitos das crianças e dos adolescentes e que essas envolvem os direitos de proteção, provisão e participação (“3 p”). Segundo a autora, eles também são válidos para

pensarmos as pesquisas com crianças: o âmbito da proteção envolve a preservação da identidade, seja do nome ou da imagem; o âmbito da provisão diz respeito a vários princípios educativos dos procedimentos de pesquisa que fazem parte do processo formativo; e o âmbito da participação está relacionado à dimensão de autoria e co-autoria revelada em falas, ações, produções e reflexões no contexto da pesquisa. (FANTIN, 2009, s/p).

Para além dos termos de consentimento, buscamos garantir de forma prática a ética na pesquisa ao buscar dar voz para as crianças e seus olhares sobre o objeto de pesquisa e ao

assegurar que as crianças não fossem expostas, ou seja, elas não serão identificadas no trabalho no que se refere ao nome e à imagem. Também foi realizada uma mediação criteriosa durante as entrevistas, buscando valorizar o conhecimento das crianças ao utilizar perguntas que permitam que elas se sintam seguras do assunto e as respondam de forma mais espontânea. A mesma mediação foi utilizada na transcrição das respostas para garantir que não houve deformações ou que as falas das crianças fossem artificializadas e utilizadas fora do contexto no qual foram ditas.

3.6 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são crianças do Ensino Fundamental I que estudam no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. As turmas do terceiro ano foram selecionadas para participar da pesquisa considerando que essas crianças já dominam de forma satisfatória o sistema de linguagem escrita em português. A escolha da escola se deu pelo fato de as crianças do Colégio de Aplicação ainda não terem o ensino curricular do inglês no terceiro ano e porque o acesso à instituição é feito por sorteio universal, o que resguarda características de uma amostra aleatória quando se realiza pesquisas com as turmas.

A pesquisa foi proposta a todas as crianças das três turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Todas levaram o termo de autorização de participação para casa e aquelas que o trouxeram assinados pelos responsáveis e aceitaram participar da pesquisa integraram o grupo de participantes. Ao total, 62 famílias responderam o questionário e permitiram que seus filhos participassem da pesquisa. Contudo, duas crianças não participaram do exercício em inglês e da entrevista por recomendação da professora da turma, em razão de possuírem deficiência fazendo com que esse processo fosse estressante para elas. Outra criança não participou da atividade oral em inglês e da entrevista por se encontrar ausente em todos os dias que a atividade foi realizada e por isso foi excluída da amostra. Ao todo, 59 crianças participaram da atividade avaliativa do inglês completa e da entrevista.

3.7 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados pautou-se nas abordagens quantitativa e qualitativa já que consideramos que estas se complementam (FLICK, 2009). Todas as informações coletadas

foram organizadas e analisadas e de forma a se chegar a alguns apontamentos acerca do objeto de estudo.

Na abordagem qualitativa utilizamos técnicas de análise de conteúdo descrita por Bardin (1977). Esta, segundo a autora, consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise observou as três fases descritas por Bardin (1977). A primeira delas consistiu na pré-análise, onde aconteceu a escolha dos documentos que foram analisados, formulou-se as hipóteses e os objetivos, envolvendo ainda a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final. Nessa etapa também se realizou a leitura flutuante que consistiu numa primeira leitura para estabelecer contato com o material e criar as primeiras impressões e orientações.

A segunda etapa consistiu na exploração do material que aconteceu através de procedimentos aplicados manualmente com o auxílio do programa de computador Excel. Essa etapa consistiu na codificação, decomposição ou enumeração em função das regras formuladas na primeira etapa.

Por fim, realizamos o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação, procurando tornar os dados brutos significativos e válidos. Nesse momento elaborou-se quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos e, ainda, submeteu-se os resultados a testes estatísticos.

Os dados obtidos através do roteiro estruturado de entrevista, questionário e avaliação do inglês foram analisados de forma quantitativa. Os dados foram tabulados utilizando o programa Excel, pelo qual foi possível organizar os dados e transformá-los em número sendo realizada a contagem da frequência de cada resposta ou acerto, no caso do exercício avaliativo.

A partir disso foi possível proceder a análise descritiva, registrando frequências e calculando-se médias, por exemplo, bem como construir gráficos e tabelas para apresentação dos resultados.

Em seguida foram analisados utilizado o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 23.0 para análise estatística inferencial. Investigou-se a influência dos fatores (variáveis independentes): (a) incentivo para aprender inglês (b) frequentar um curso de inglês; (c) conviver com pessoa fluente; (d) tempo que passam jogando; (e) tempo de uso

do computador; (f) tempo de uso do notebook; (g) tempo de uso do tablet; (h) tempo de uso da internet; (i) tempo de uso do celular; (j) tempo de uso do console de videogame; (k) tempo de uso da televisão; (l) tempo de uso de aparelhos de música; (m) acessa conteúdo em inglês; (n) ouve música em inglês; (o) assiste vídeos em inglês sem legenda; (p) assiste vídeos em inglês com legenda; (q) joga jogos em inglês; (r) conversa oralmente em inglês; (s) conversa por escrito em inglês; e (t) lê em inglês, nas seguintes variáveis: (i) escore escuta; (ii) escore leitura e escrita; (iii) escore fala; e (iv) escore total.

Os fatores “a”, “b”, “c” e “m” foram submetidos ao teste “*t* de student” para amostras independentes já que eram questões que abordavam duas condições. O teste estatístico “ANOVA” foi utilizado nos fatores “d”, “e”, “f”, “g”, “h”, “i”, “j”, “k”, “l”, “n”, “o”, “p”, “q”, “r”, “s” e “t” pois essas questões utilizavam um sistema de respostas escalar. Com as análises estatísticas foi possível identificar as influências significativas dos fatores pesquisados nas variáveis, indicando as contribuições destes para o conhecimento da língua inglesa que as crianças possuem. Ainda utilizamos a correlação de Pearson para verificar se existia relação positiva ou negativa entre as variáveis, ou seja, se quando a frequência de uso de uma aumentava impactava direta ou indiretamente a outra.

A entrevista realizada ao final do estudo foi analisadas qualitativamente, mais especificamente as questões relacionadas às estratégias utilizadas pelas crianças para compreender o material em inglês com o qual se deparam durante atividades envolvendo tecnologias, e as crenças que essas e suas famílias têm acerca do idioma. Novamente o programa Excel foi utilizado para organizar os dados e análise foi realizada de forma manual.

A partir da análise surgiram três categorias principais: uso das tecnologias, aprendizagem e percepção acerca do inglês. O esquema abaixo, figura 4, apresenta as categorias de análise e suas subcategorias.

Figura 4 - Categorias e subcategorias

Acesso a tecnologias	Aprendizagem	Percepção acerca da Língua Inglesa
<ul style="list-style-type: none">• Uso de aparelhos digitais em geral• Uso das tecnologias para acesso a conteúdo em inglês	<ul style="list-style-type: none">• Influência do uso de diferentes tecnologias• Influência de atividades em inglês• Estratégias de aprendizagem• Motivação	<ul style="list-style-type: none">• Crenças• Importância

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

4. O INGLÊS COMO CONHECIMENTO EM JOGO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

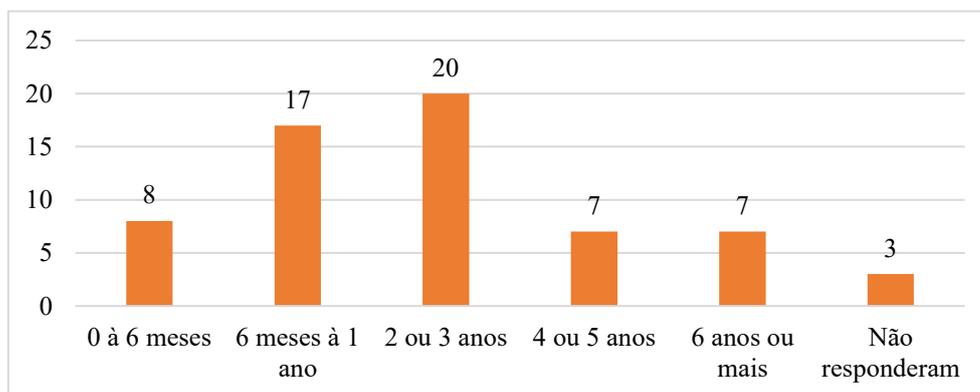
A partir da organização dos dados coletados foi possível verificar o acesso que as crianças participantes da pesquisa possuem a conteúdo em inglês através de diferentes tecnologias e os impactos positivos ou não, que esses estabelecem no o resultado obtido através da atividade em inglês que buscava estimar o conhecimento das crianças acerca da língua.

As estratégias de aprendizagem utilizadas pelos sujeitos foram identificadas através das entrevistas realizadas, assim como a percepção e crenças que esses possuem acerca de aprender uma língua estrangeira.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E HÁBITOS DAS CRIANÇAS E FAMILIARES

As crianças que participaram têm idade entre oito e dez anos, sendo que 33,90% (n = 20) possuem oito anos, 59,32% (n = 35) nove anos e 6,78% (n = 4) dez anos. 66,1% (n = 39) do grupo de participantes eram meninas enquanto o resto, 33,9% (n = 20) eram meninos. Segundo seus familiares, mais de metade delas iniciou sua vida escolar entre 0 e 3 anos de idade.

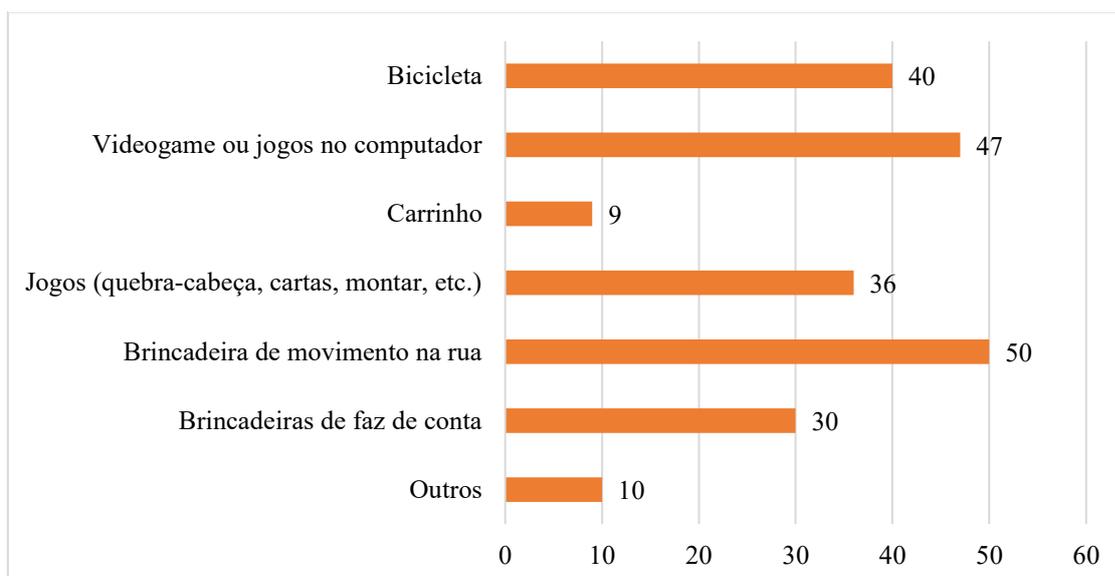
Gráfico 1 - Ingresso das crianças na escola



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Em relação às atividades realizadas pelas crianças indagamos aos familiares, que os acompanham e conhecem bem, quais as brincadeiras mais populares entre seus filhos e como elas costumam acontecer. No tocante às brincadeiras era possível assinalar mais de uma alternativa.

Gráfico 2 - Do que as crianças mais brincam segundo as famílias

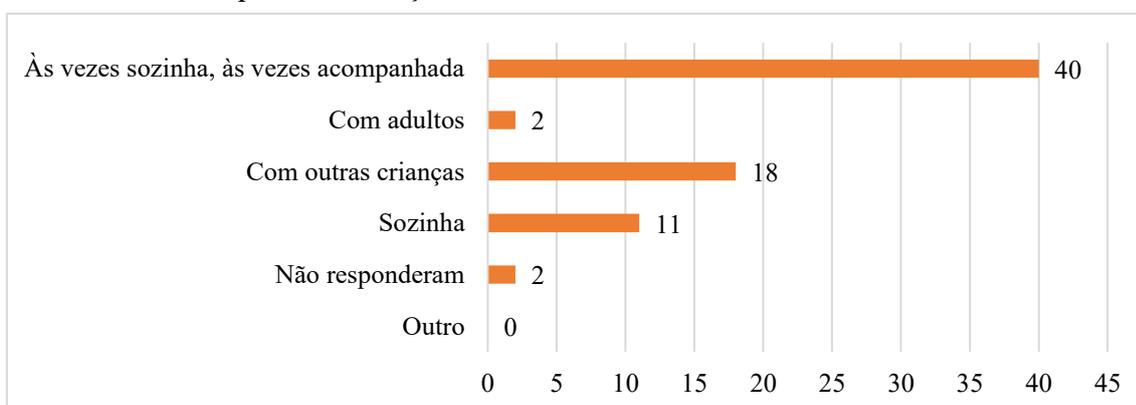


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É importante ressaltar que pela descrição feita pelos pais, os jogos digitais possuem uma grande representação na vida das crianças, ficando atrás somente das brincadeiras de rua. Os jogos também foram ressaltados como uma das atividades preferidas pelas crianças em um estudo realizado por Jensen (2017) onde foi constatado que é a atividade mais realizada por meninos, e a terceira mais realizada pelas meninas.

Dentre a opção outros foram citadas brincadeiras - como massinha e *slime*, patins, *beyblade*, roller e skate - e também a prática de esportes, assistir filmes, cantar e correr. Essas brincadeiras e/ou atividades acontecem quase todas às vezes quando a criança está na interação com seus amigos ou quando esta está sozinha. Raramente, de acordo com os responsáveis, elas interagem em momentos de brincadeira com adultos.

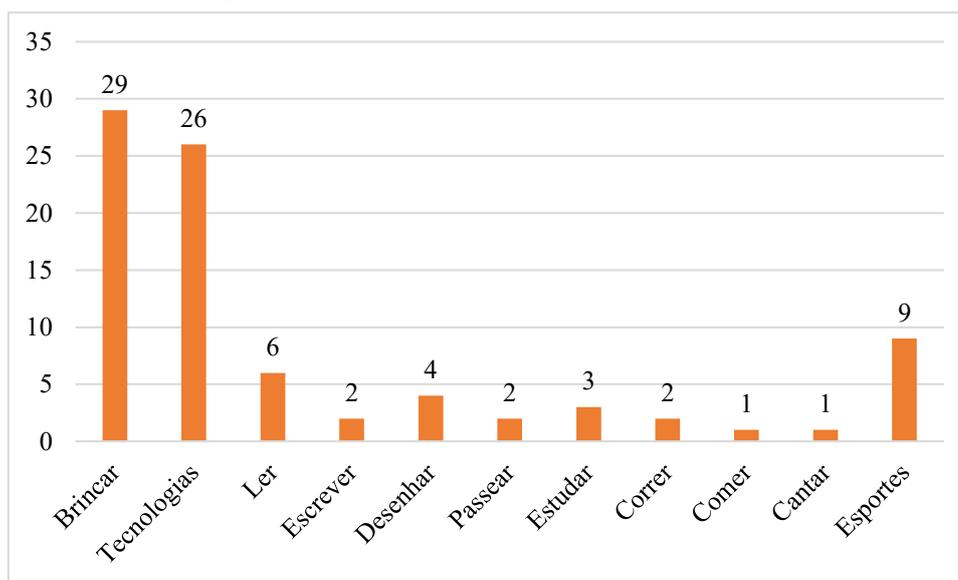
Gráfico 3 - Com quem as crianças brincam



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De maneira complementar, para conhecer, compreender melhor seus gostos e dar voz às crianças, perguntamos a elas durante a entrevista o que mais gostam de fazer. Ao reunir todas as respostas foi possível separá-las em onze categorias, sendo elas: brincar, tecnologias, ler, escrever, desenhar, passear, estudar, correr, comer, cantar e praticar esportes. O gráfico a seguir representa a frequência com a qual as atividades apareceram nas respostas das crianças.

Gráfico 4 - Brincadeiras preferidas das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Algumas crianças responderam apenas que gostavam de brincar, porém outras especificaram quais as brincadeiras preferidas. Dentro da categoria brincar foram incluídos os jogos polícia e ladrão, queimada e pega-pega, assim como as brincadeiras de casinha, na rua, com os amigos, com os animais e as *'nerfs'*, além do uso da bicicleta.

Assim como no gráfico 4 é possível notar a presença de tecnologias no cotidiano das crianças, o que é uma característica marcante do contexto no qual vivemos (CASTELLS, 2005) e vem sendo destacado nos censos realizados pelo IBGE (2017). Das respostas obtidas, oito crianças disseram que o que mais gostam é utilizar o celular ou como uma delas disse “*meu celularzinho querido*” (Aluno 3¹). Outros meios digitais e atividades realizadas com aparelhos tecnológicos citados foram o *videogame* (4), jogos (3), tablet (3), computador (1), *minecraft* (1), ouvir música em inglês (1), tv (3), vídeos (1), internet (1).

¹ Visando preservar a identidade das crianças e suas famílias utilizamos números para identificar as falas dos diferentes participantes da pesquisa.

Questionamos os pais e as crianças quanto ao acesso que os participantes fazem a diferentes mídias e se alguma delas pertence exclusivamente às crianças. A partir dos dados obtidos foi possível perceber que a percepção dos dois grupos é um pouco diferente. Muitas crianças consideraram aparelhos da casa do pai e da mãe, quando esses são separados, além de casas de primos e avós. A frequência da presença dos aparelhos computador/notebook, celular, e televisão são os que mais se aproximam nas respostas dos dois grupos.

Tabela 2 - Acesso à tecnologia na percepção de pais e crianças

Recurso tecnológico	Pais	Crianças
Computador/notebook	46	49
Videogame	15	59
Celular	54	59
Aparelho de ouvir música	21	46
Televisão	59	59
Livros/Revistas	47	59
Internet	55	29
Tablet	28	39
Outros	2 (produção de vídeo e piano)	1 (impressora)

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

A partir dos dados acima é possível perceber que quase todas as crianças têm acesso a televisão, internet e celular. Esses dados vão de encontro com o censo de 2017 realizado pelo governo onde constatou-se que esses recursos, e o microcomputador, são os mais presentes na vida dos brasileiros.

No caso da internet, a discrepância entre as respostas dos pais e das crianças pode se dar pela compreensão da definição de internet na visão das crianças. O mesmo pode ter ocorrido quando falamos de *videogame*. Todas as crianças disseram ter acesso ao *videogame*, enquanto menos da metade das famílias fizeram a mesma afirmação. Acreditamos que as famílias focaram no console de *videogame*, enquanto as crianças consideram o acesso aos jogos que encontram em diferentes aparelhos.

Aproximadamente 81,3% (n = 48) das crianças que participaram da pesquisa possuem dispositivos de uso pessoal. É possível perceber tanto nas respostas dos pais quanto na das

crianças que o principal aparelho de uso pessoal é o celular, assim como apresentado no censo realizado pelo IBGE (2016), seguido pelo tablet, livros/revistas e televisão.

Tabela 3 - Aparelhos de uso exclusivo da criança

Aparelho pessoal da criança	Pais	Criança
Videogame	8	7
Livros/Revistas	14	16
Celular	21	35
Televisão	10	10
Tablet	15	19
Computador/Notebook	7	7
Aparelho de ouvir música	2	3
Internet	0	2
Fone de ouvido	0	1

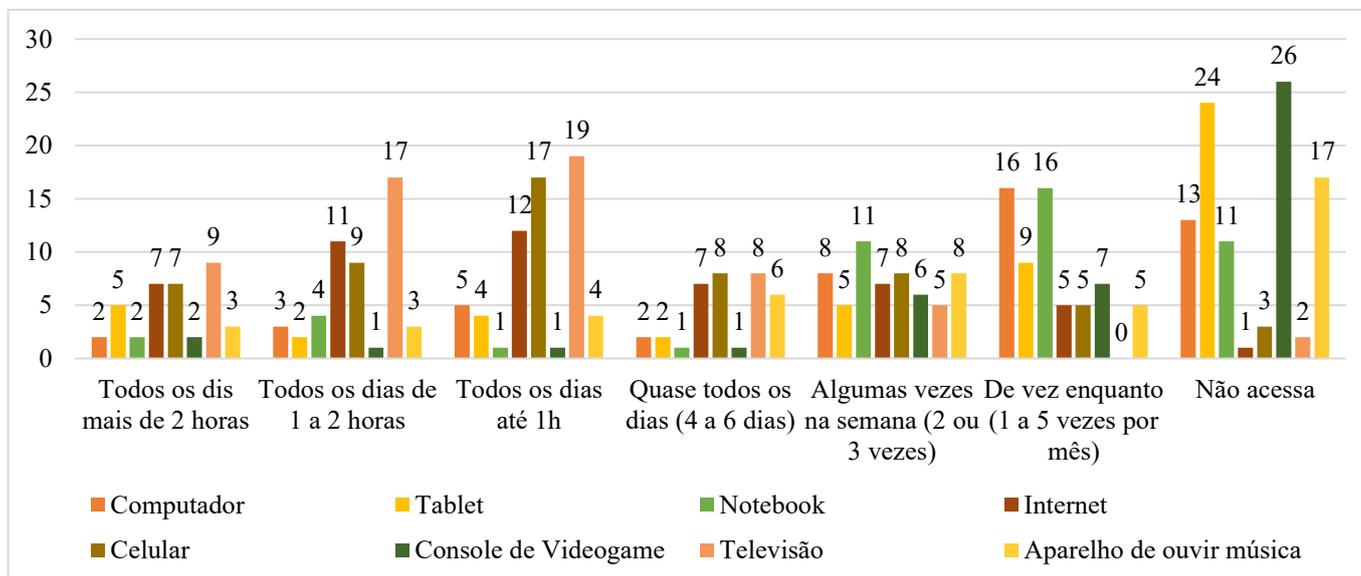
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os dados apresentados na tabela 3 permitem notar como as crianças estão rodeadas de aparelhos digitais. Os gráficos 5 e 6 apresentam como o uso desses recursos são recorrentes e integram o cotidiano das crianças em diferentes atividades.

Em relação ao uso dos aparelhos podemos afirmar, de acordo com o gráfico 5, que o mais utilizado é a televisão, seguida do celular, o que era esperado considerando que são os recursos que as crianças mais têm acesso, como explícito na tabela 2. A internet, apesar de não ser um aparelho, é um recurso que é usado na maioria dos dispositivos eletrônicos, senão em todos. Quando questionadas acerca do uso dos aparelhos, as crianças relataram que realizam poucas atividades que não incluem o uso de internet, como escrever ou usar o programa *paint*. Quando analisamos os recursos que, de acordo com os pais as crianças não acessam, observou-se que apenas uma criança não tem acesso à internet. Isso aponta a familiaridade que esses sujeitos têm com o recurso. O gráfico abaixo, número 5, apresenta o tempo relatado pelas famílias que as crianças passam utilizando cada aparelho. No questionário algumas respostas foram deixadas em branco pelos pais, e elas foram excluídas na representação abaixo. A opção outros também não foi representada no gráfico, porém os livros foram citados duas vezes,

sendo uma delas como atividade realizada todos os dias de 1 a 2 horas e o piano foi citado uma vez como atividade realizada algumas vezes na semana.

Gráfico 5 - Tempo de uso das tecnologias segundo as famílias



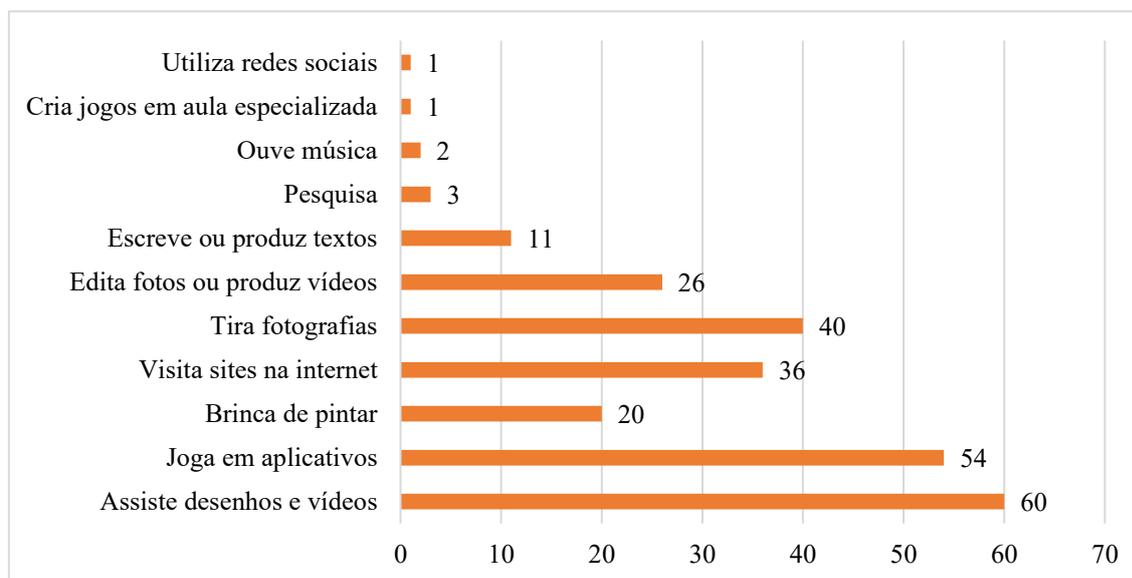
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As tecnologias estão presente na vida das crianças, para algumas com maior intensidade e para outras com menos. Moran (2013, p. 50) explica que essa “relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela corra; é uma relação feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa -, aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam”. É essa relação de prazer que faz com que tenhamos o desejo de despende tempo em atividades realizadas por meio delas e que cria uma boa experiência com o conhecimento em jogo quando as utilizamos.

4.1.1 Uso das tecnologias em geral

Em relação ao uso que as crianças fazem desses aparelhos, as famílias afirmaram que as atividades que as crianças mais realizam nos recursos tecnológicos são assistir desenhos e vídeos, seguido de jogar, tirar fotografias e visitar sites na internet (gráfico 6). Essas informações corroboram com as do gráfico 5, pois essas atividades de acordo com os participantes, se realizam na televisão, celulares e internet, que foram apontados como os recursos no qual são despendidos maior tempo.

Gráfico 6 - Atividades que as crianças realizam nos aparelhos segundo as famílias



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A entrevista com as crianças visou compreender melhor através de quais meios especificamente essas atividades acontecem e ampliar o repertório de atividades que elas realizam. A tabela a seguir apresenta quatro dispositivos e a frequência que as atividades descritas nelas foram citadas pelas crianças.

Tabela 4 - Frequência das atividades realizadas pelas crianças nos aparelhos segundo as crianças

	Computador/Notebook	Tablet	Celular	Televisão
Jogos	27	30	45	3*
Vídeos Youtube	16	16	32	10
Pesquisa/Estudo	16	1	2	0
Filmes e séries (Netflix)	2	1	0	20
Escrever	4	1	0	0
Imprimir	1	0	0	0
Tirar/ver fotos	1	1	3	0
Ouvir música	4	3	7	0
Desenha no paint	1	0	0	0
Redes Sociais	0	2	16	0
Assiste novela	0	1	0	5
Ligação	0	0	4	0
Produção de vídeos	0	0	1	0
Assiste desenho	0	0	0	42
Assiste jornal	0	0	0	2
Assiste futebol	0	0	0	2

Assiste corrida	0	0	0	1
Assiste documentários	0	0	0	1

Legenda: (*) Jogos conectados a tv através do console de videogame
 Fonte: Elaborado pela autora (2019).

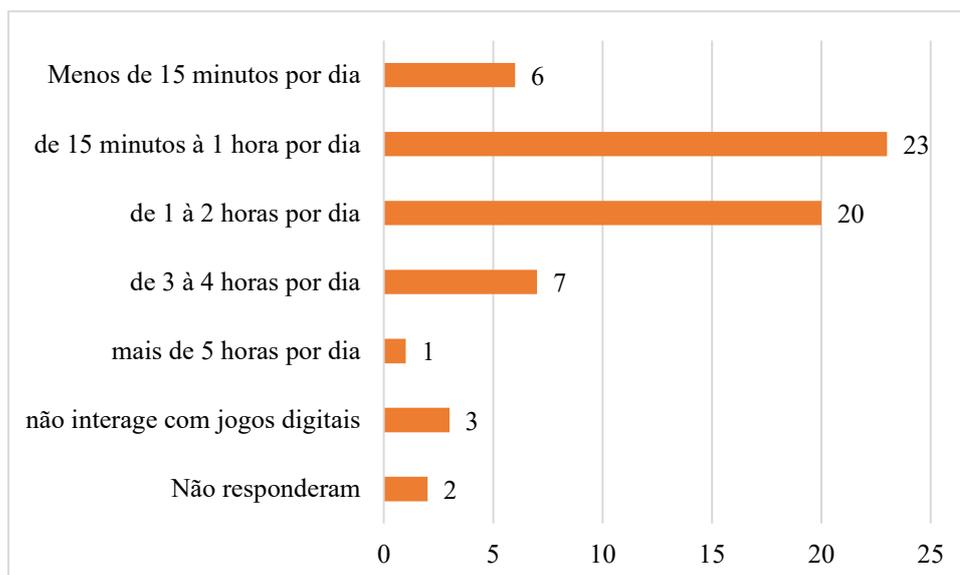
É importante destacar que, na fala das crianças, a atividade que elas mais realizam nos aparelhos, com exceção da televisão, é jogar jogos. A presença dos jogos se manifesta inclusive em outras atividades como assistir vídeos, pois como foi relatado por uma das crianças, os vídeos servem de guia para que elas aprendam como jogar e obter sucesso no jogo, *“eu também vejo um cara jogando alguns jogos em inglês e daí ele fala em inglês africano, português e inglês africano”* (Aluno 22).

Apesar de os vídeos serem utilizados como estratégia de aprendizagem, eles têm grande representatividade como atividade recorrente em todos os dispositivos. Os vídeos são a única prática que se encontra entre as três mais realizadas em todos os aparelhos. Inclusive na televisão - onde como é esperado que se destaquem atividades como filmes, séries e desenhos animados - os vídeos foram apontados por algumas crianças como mais interessantes do que os próprios desenhos. Podemos perceber isso na fala do aluno 22 ao compartilhar que *“na tv da sala tem youtube, daí sempre que eu acordo eu vou lá ver”*, e também na afirmação do aluno 26 ao dizer que *“eu gosto da tv só da parte do youtube”*.

Em relação ao celular ressaltamos a presença das redes sociais, principalmente do *whatsapp*. As crianças relatam o uso do aplicativo para comunicação tanto com os pais quanto com os colegas, como é percebido na fala do aluno 57 ao afirmar *“falo com pessoas da minha família ou meus amigos no whatsapp”*. É possível perceber o aparelho de telefone serve muito mais como um meio de entretenimento do que de comunicação. Apenas 6,7% (n = 4) das crianças mencionaram a função de ligação, e se incluirmos aquelas que fazem uso de aplicativos de mensagens como o *whatsapp* teríamos ao todo 27,1% (n = 16) delas fazendo referência a função de comunicar-se. Enquanto isso mais da metade dos participantes, 54,2% (n = 32) relataram o uso de aplicativos para assistir vídeos e 76,27% (n = 45) afirmaram utilizar o aparelho para jogar.

Como o jogo foi a atividade mais citada pelas crianças buscamos entender um pouco mais sobre o seu uso. De acordo com as famílias mais de metade das crianças (69,3%) costumam jogar de 15 minutos a duas horas por dia. Apenas três crianças, de acordo com os pais, não jogam, enquanto oito passam pelo menos três horas por dia na atividade. O gráfico 7 apresenta o tempo em que as crianças passam nos jogos digitais.

Gráfico 7 - Tempo que as crianças jogam segundo as famílias



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Segundo as crianças, o tempo despendido nos jogos acontece principalmente quando estão utilizando o celular ($n = 59$), como percebido anteriormente na tabela 4. Este é seguido pelo computador/notebook ($n = 29$) e tablet ($n = 27$). Dos participantes, 19 afirmaram jogar em console de videogame e 4 citaram a televisão.

A imagem a seguir foi criada a partir das respostas das crianças acerca dos jogos ou estilos de jogo que mais gostam, lembrando que elas poderiam citar mais de um. Metade dos jogos citados ($n = 49$) se referiam a um jogo específico. As crianças disseram o nome daqueles que elas mais gostam e passam mais tempo jogando. Entre eles, os que se destacaram foram: *Roblox*² (10), *Minecraft*³ (6), *FIFA*⁴(5), *GTA*⁵ (3) e *Fortnite*⁶(3).

² *Roblox* foi criado em agosto de 2004 e permite aos jogadores criarem seus próprios mundos virtuais e projetar seus próprios jogos dentro da plataforma digital.

³ *Minecraft* foi criado em maio de 2009 e permite a construção usando blocos de qual o mundo é feito e o jogador pode se aventurar nas criações.

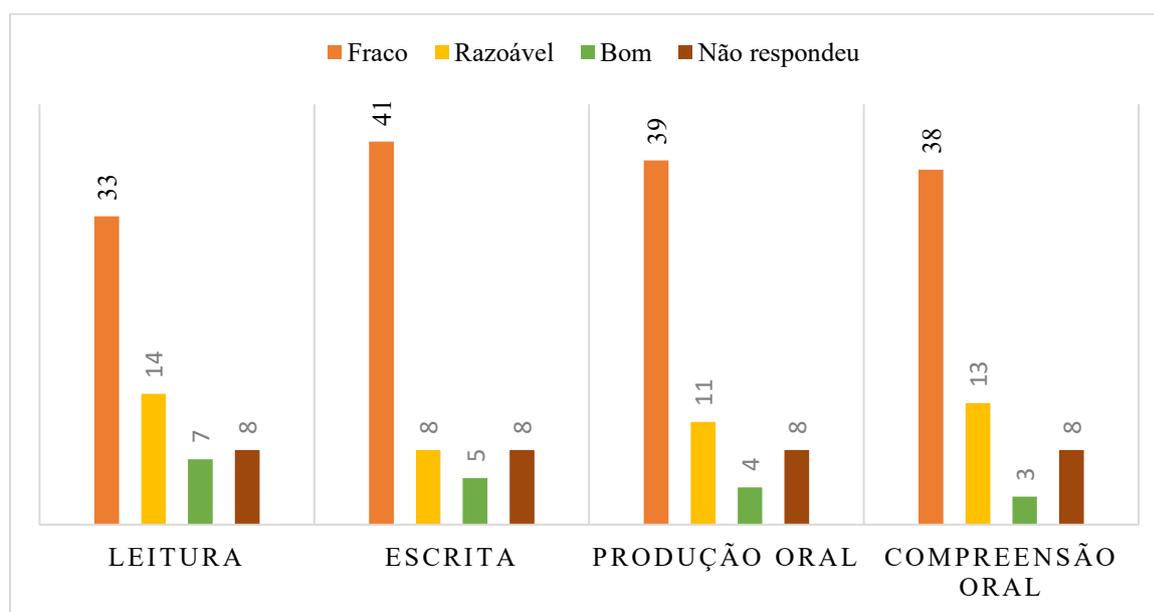
⁴ *FIFA*, também conhecido como *FIFA Football* ou *FIFA Soccer*, é uma série de videogames de futebol que foi criada em julho de 1993.

⁵ *GTA*, abreviação para *Grand Theft Auto*, se trata de um jogo que se passa em cidades fictícias dominadas pelo crime onde o jogador pode cumprir missões para o progresso da história, bem como participar de ações não lineares num mundo aberto. Foi criado em outubro de 1997.

⁶ *Fortnite* foi lançado em 2017 e possui dois modos: *Fortnite: Save the World*, é um jogo cooperativo de sobrevivência onde os jogadores devem lutar contra zumbis e defender-se construindo fortificações; e *Fortnight Battle Royale*, jogo onde participam até 100 jogadores que lutam em espaços cada vez menores para serem a última pessoa ou time a vencer.

(n = 1) foram respondidos por outros familiares, no caso, a irmã mais velha. Quando indagados acerca do conhecimento que possuem sobre a língua inglesa 61,29% (n = 38) afirmaram possuir algum conhecimento sobre o idioma inglês, 33,87% (n = 21) disseram não possuir nenhum conhecimento sobre o idioma e 4,84% (n = 3) não responderam. O gráfico 8 ilustra a frequência das respostas dos participantes ao terem que classificar suas habilidades linguísticas em inglês nas categorias fraco, razoável e bom.

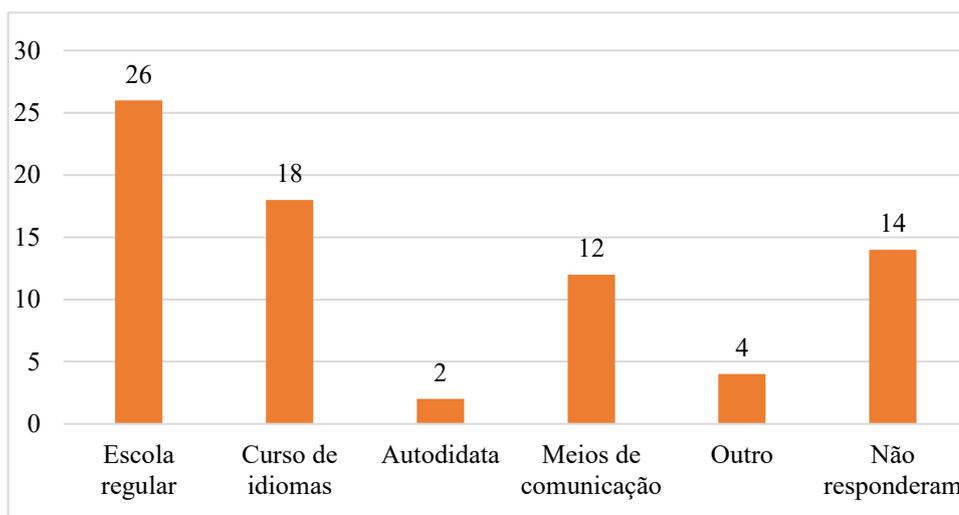
Gráfico 8 - Conhecimento das famílias acerca da Língua inglesa



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Essas habilidades foram adquiridas através de diferentes meios segundo as respostas. Mais de uma opção poderia ser mencionada. A partir das respostas é possível perceber a influência da aula de línguas na escola regular na aprendizagem dos participantes. Muitas vezes esse é o principal contato com o idioma estrangeiro. Ressaltamos ainda os meios de comunicação como possibilidade de aprendizagem, levando em conta que foi a terceira resposta mais selecionada pelos integrantes da pesquisa.

Gráfico 9 - Meios pelos quais as famílias adquiriram conhecimento do Inglês



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Na opção outros havia a possibilidade de explicitar o meio pelo qual a língua foi aprendida. Dentre as quatro respostas, dois não especificaram o meio de aprendizagem, um afirmou que aprendeu por causa da experiência de trabalho em uma escola bilíngue e o outro aprendeu através dos jogos de computador.

Em relação ao acesso a conteúdo no idioma inglês pelas crianças, percebemos uma diferença significativa entre as respostas delas (entrevista) e a dos pais (questionário). Enquanto 77,4% (n = 48) das crianças responderam que fazem atividades que envolvam a língua inglesa nos aparelhos citadas anteriormente, apenas 42,3% (n = 25) afirmaram que os filhos têm acesso a língua inglesa através deles.

Tabela 5 - Acesso a conteúdo em inglês

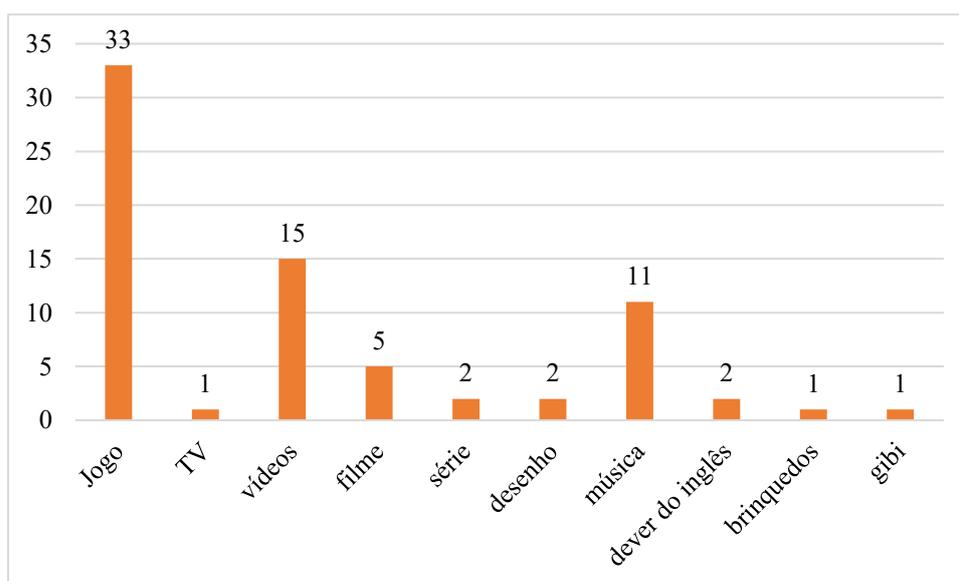
	Pais	Crianças
Sim	25	48
Não	34	11
Não respondeu	3	0

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As crianças explicitaram durante a entrevista onde elas se deparam com o idioma estrangeiro quando usam os dispositivos eletrônicos. As atividades aqui identificadas vão de encontro com um estudo realizado por Sayer e Ban (2014) com crianças no México, onde as mesmas tecnologias foram mencionadas. Identificamos que os jogos e os vídeos são os canais

com que elas têm maior contato com o inglês, o que já era esperado por conta do uso mais frequente que fazem deles. Além desses meios, a música foi o terceiro recurso onde as crianças afirmam ter mais contado com a língua inglesa. Esse dado também era esperado considerando a grande quantidade de músicas estrangeiras que tocam nas rádios, propagandas de televisão, filmes e em outros canais midiáticos utilizados pelas crianças. A seguir o gráfico 10 explicita todas as atividades citadas pelos participantes e a frequência que apareceram em suas falas.

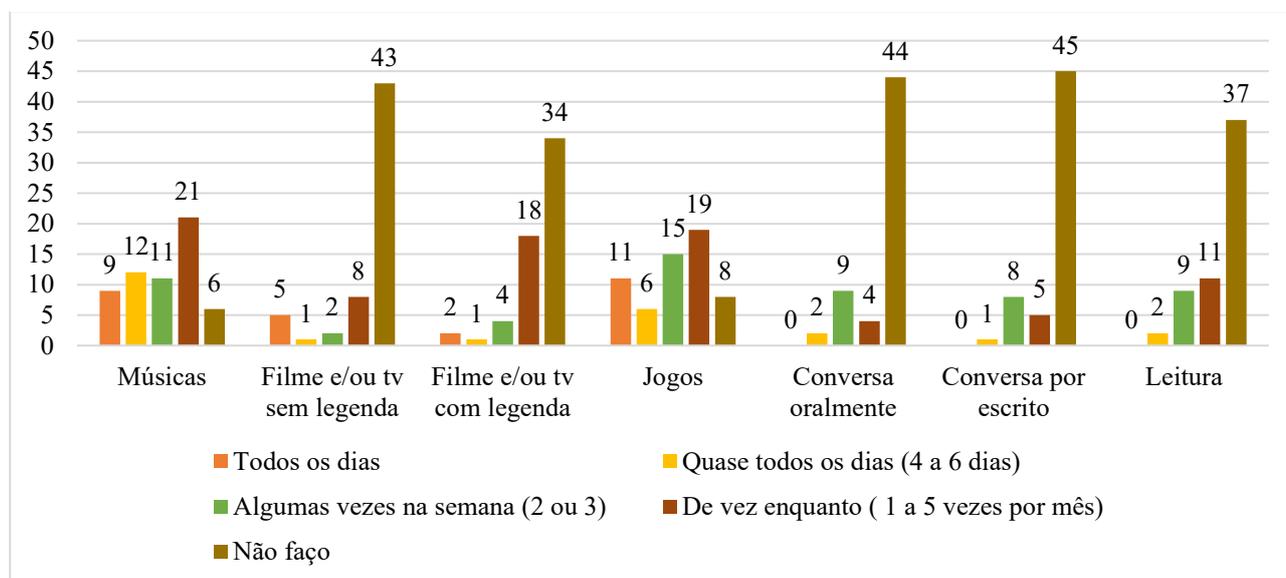
Gráfico 10 - Atividades com conteúdo em inglês segundo às crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com relação à frequência que essas atividades são realizadas, de acordo com a resposta das crianças, levando em consideração o uso que elas fazem durante a semana independente de quantos dias, ouvir música e jogar em inglês são citadas por 32 sujeitos. Considerando o que fazem todos os dias, os jogos aparecem em primeiro lugar. Porém, se considerarmos as categorias todos os dias e quase todos os dias, as músicas possuem maior representatividade.

Gráfico 11 - Frequência de atividades em inglês segundo as crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Podemos observar no gráfico 11 que as crianças indicam que assistem mais filmes e/ou programas de televisão sem legenda quando consideramos as atividades realizadas todos os dias. Na fala delas percebemos porém que essas atividades diárias na verdade não são filmes, mas sim vídeos do youtube. Paiva e Bohn (2012) explicam baseando-se em Beare (2008 apud PAIVA; BOHN, 2012) que os vídeos caseiros apresentam a vantagem de utilizar e proporcionar a acesso a linguagem cotidiana, o que também pode ser considerado um desafio ao levar em consideração a qualidade do som, pronúncia e gírias. Uma das crianças afirma que assiste “vídeo de slime que só tem em inglês” (Aluno 40) enquanto outra explica “ah, eu assisto às vezes vídeo em inglês, por causa que as vezes meu primo tá assistindo que ele sabe as cores que tem um monte de garrafas com várias cores e daí ele fala, blue, hot, green” (Aluno 22).

Já em relação aos filmes e programas de tv com legenda, percebemos que acontecem com menor frequência, mas realmente são filmes. Na fala do aluno 60 é possível identificar que esses momentos normalmente acontecem junto com os pais “as vezes eu tô assim, e meu pai tá vendo alguma coisa em inglês e eu tento ler a legenda”.

A utilização das habilidades linguísticas - escrita, leitura e fala - acontecem em diferentes contextos que aqui são classificados em três. O primeiro deles é quando as crianças utilizam essas habilidades no uso das mídias e dispositivos móveis. Um dos participantes relata que é necessário conversar com um boneco do jogo. Explica que “quando minha vó me dá o celular, eu tenho que bater nele [boneco do jogo], daí quando eu bato nele ele fala alguma

coisa e eu tenho que responder” (Aluno 23). O jogo é novamente citado quando falamos da escrita, e dessa vez o *youtube* também é mencionado. Ambos meios também são apontados quando tratamos da leitura no idioma inglês. Uma das crianças explica que no jogo *“roblox tem algumas palavras em inglês daí eu pesquiso pra ver o que é”* (Aluno 18). Outra argumenta que quando assiste vídeo em inglês *“é vídeo de receita, daí aparece os ingredientes”* (Aluno 29). Os títulos dos vídeos também são mencionados como formas de leitura da língua estrangeira. Além dos jogos e vídeos, quando falamos de leitura, os livros também são lembrados pelas crianças. Uma delas explica que no *“livro da turma da Mônica, tem a palavra em inglês e português”* (Aluno 10). Apenas um participante citou a televisão como meio de exercitar a leitura em inglês e outra citou as placas de trânsito.

O segundo contexto citado pelas crianças são as aulas de inglês que frequentam. Esta foi mencionada como um momento de praticar a escrita, leitura e comunicação oral, como por exemplo, na conversa com a professora ou ao fazer os deveres de casa. É importante ressaltar que do grupo participante apenas 11,86% (n = 7) relataram frequentar um curso de inglês fora do horário escolar e 20,33% (n = 12) afirmaram que já haviam feito aula extracurricular do idioma, porém atualmente não fazem mais. Os outros 67,81% nunca participaram de aulas de inglês fora do espaço escolar.

É provável que as crianças que frequentam um curso de inglês fora do horário escolar possuam maior conhecimento acerca do idioma do que aquelas que não recebem instrução formal da língua. De acordo com as famílias 14,5% (n = 9) participam de aulas de inglês, enquanto 85,5% não têm essa mesma oportunidade. Por meio da análise utilizando os dados do questionário com os responsáveis foi possível constatar, através do *teste t*, diferença significativamente estatística em frequentar ou não um curso de inglês. Como esperado, os alunos que participam dessas aulas obtiveram um desempenho superior aos que não participam. Em todos os escores $p < 0,05$, então todas diferenças de desempenho constatadas são estatisticamente significativas.

Tabela 6 - Desempenho por dimensão considerando a frequência a um curso de inglês

	Não frequenta Média (DP)	Frequenta Média (DP)	<i>t</i>	<i>p</i>
Escuta	1,39 (1,13)	3,62 (1,76)	-3,955	0,003*
Leitura e escrita	6,90 (2,97)	9,50 (2,97)	- 2,682	0,010*
Fala	2,13 (2,26)	7,00 (3,20)	- 5,330	0,000*
Total	10,43 (5,27)	20,12 (7,29)	- 4,736	0,000*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O terceiro e último contexto citado pelas crianças acontece na relação com os familiares. Quando tratamos de conversar oralmente as crianças citam com frequência conversar com os pais e/ou amigos na língua. Os pais também são citados quando falamos da escrita. Uma das meninas relata que “*as vezes eu vou escrever uma cartinha pra minha mãe e eu escrevo I love you*” (Aluno 59).

De acordo com as crianças 35,6% delas (n = 21) interagem com pessoas que falam inglês, enquanto as outras 64,4% (n = 38) não. Foi possível categorizar as pessoas com as quais as crianças citaram interagir em inglês em três grupos: família (n = 17), aula de inglês (n = 7) e amigos (n = 1). Essas pessoas não são necessariamente fluentes no idioma, mas possuem algum conhecimento da língua. No questionário realizado com as famílias identificou-se que aproximadamente 16,13% das crianças (n = 10) convivem com pessoas fluentes na língua inglesa diariamente, enquanto os outros 83,87% (n = 52) não convivem. Em todos os casos em que as crianças se relacionam com falantes da língua estrangeira, essas pessoas são membros de sua própria família, como pais, irmãos, avós, tios etc.

Para verificar se há influência em conviver com pessoas fluentes no conhecimento do inglês das crianças, aplicamos o teste *t*. A tabela abaixo apresenta o desempenho por dimensão (escuta; leitura e escrita; fala; e total) avaliadas considerando a convivência com pessoas fluentes. Os resultados apontam não há diferença significativamente estatística em conviver ou não com fluentes em inglês já que em todos os casos $p > 0,05$. Isso possivelmente acontece porque a língua inglesa não é utilizada como forma de comunicação entre essas pessoas e as crianças, fazendo com que estas não se apropriem de vocabulário na língua estrangeira. Krashen (1982) também explica que isso pode acontecer porque ser falante de uma língua não qualifica uma pessoa para ensiná-la.

Tabela 7 - Desempenho por dimensão considerando a convivência com uma pessoa fluente em inglês

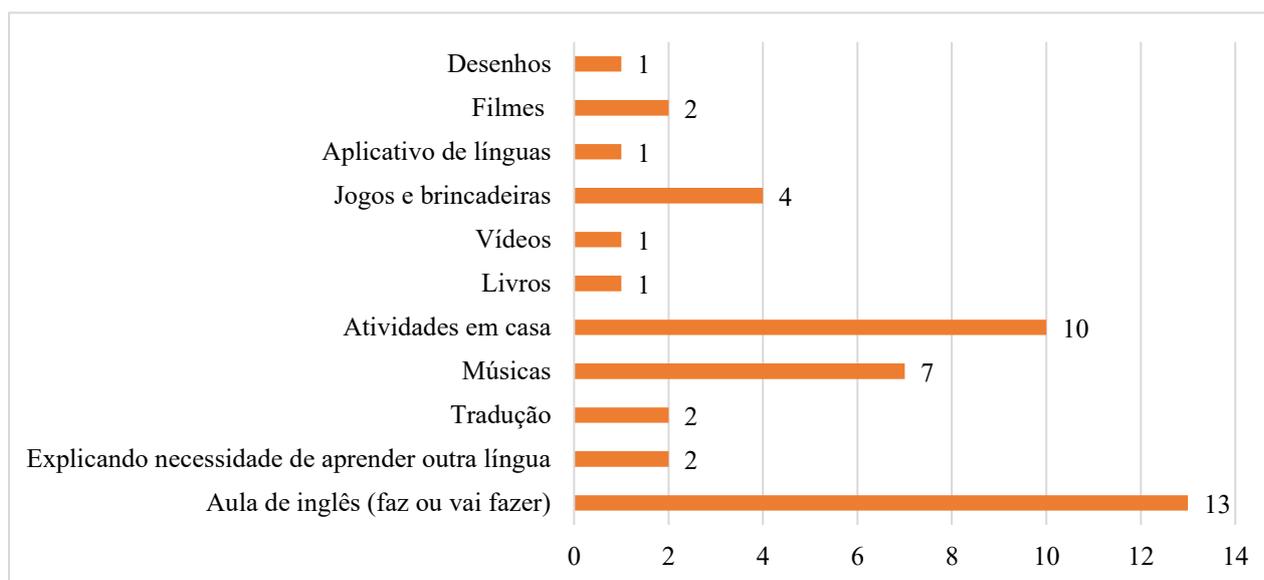
	Não convive Média (DP)	Convive Média (DP)	t	P
Escuta	1,59 (1,44)	2,12 (1,55)	- 0,728	0,470
Leitura e Escrita	7,14 (3,12)	7,25 (3,05)	- 0,230	0,819
Fala	2,87 (2,99)	2,87 (2,64)	0,268	0,790
Total	11,61 (6,77)	12,25 (5,41)	- 0,186	0,853

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Além de ser um meio pelo qual a criança tem contato com o inglês, a família também apresenta um papel importante no incentivo para a aprendizagem. De acordo com os questionários, 59,7% (n = 37) das famílias dizem que estimulam a aprendizagem do inglês, enquanto 37,10% (n = 23) dizem que não têm esse hábito. Duas famílias não responderam à questão (3,2%). Dentre os estímulos utilizados pelos pais para a aprendizagem do inglês foram citados:

Gráfico 12 - Estímulos proporcionados pelas famílias para aprendizagem do inglês



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O estímulo mais citado foi proporcionar aulas de inglês às crianças. Alguns afirmaram que o filho já participa, o que identificamos possuir influência sobre o desempenho nas habilidades linguísticas em inglês, enquanto outros expressaram que as crianças começarão as aulas no próximo ano. Na fala de um familiar percebemos o desejo de que a escola proporcionasse essa oportunidade às crianças *“seria ótimo que tivesse no colégio a partir do ensino fundamental para o desenvolvimento da criança”* (Família 25). Estimular a aprendizagem da língua através de cursos de idiomas se manifestou inclusive na resposta de uma família que afirmou não estimular a aprendizagem do inglês. Na resposta, a família expressa o desejo de proporcionar esse estímulo à criança ao afirmar *“tenho muita vontade de pôr em uma escola de inglês”* (Família 51).

A segunda forma mais citada de estímulo foram as atividades em casa. Dentro desse grupo entram os relatos de conversas em casa na língua inglesa, o ensino de algumas palavras básicas e a produção de cartazes.

Apesar de aparecerem divididas em categorias específicas, as mídias, quando somadas, assumem a primeira colocação como recurso utilizado para incentivar a aprendizagem das crianças (n = 17). Segundo Tumolo (2014, p. 212) jogos digitais, vídeos e outras atividades em meios eletrônicos “podem envolver os aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma LE”. Na pesquisa foram citados sete diferentes meios sendo eles: desenhos animados, filmes, jogos, aplicativos para aprender línguas, vídeos, livros e música. Dentre eles, as músicas se destacam (n =7) seguida pelos jogos (n = 4).

Salienta-se ainda que perguntar sobre os incentivos proporcionados às crianças para aprender a inglês fez com que as famílias pensassem e repensassem suas práticas. Esse momento de reflexão possibilitado pelo instrumento se manifesta na fala de uma das famílias que respondeu não promover atividades estimuladoras, “*preciso melhorar*” (Família 58).

Ao analisar o desempenho por dimensão levando em conta o incentivo a aprendizagem ou não em casa e com a aplicação do *teste t de student* foi possível constatar que existe diferença significativamente estatística entre as crianças que são incentivadas e as que não são. Ao observar a média de cada grupo observa-se que as crianças que têm incentivo para aprender o idioma obtiveram desempenho superior. No escore total e o de todas as habilidades $p < 0,05$, o que nos mostra que a diferença é significativa.

Esses dados reforçam estudos realizados por Gardner (2006) onde uma das variáveis observadas foi o incentivo dos pais na aprendizagem de inglês. Nesses estudos, assim como nesta pesquisa, observou-se que as crianças que tinham incentivo das famílias apresentavam maior motivação e conseqüentemente atingiam melhores resultados na avaliação de aprendizagem da língua estrangeira.

Tabela 8 - Desempenho por dimensão considerando o incentivo a aprendizagem de inglês em casa

	Não Média (DP)	Sim Média (DP)	t	p
Escuta	1,27 (1,07)	1,91 (1,61)	-2,047	0,045*
Leitura e escrita	5,95 (2,35)	7,91 (3,28)	-2,778	0,007*
Fala	2,00 (2,11)	3,42 (3,24)	-2,011	0,049*
Total	9,22 (4,73)	13,25 (7,11)	-2,686	0,010*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Por fim, no que se refere ao contato com o idioma inglês apenas três das 59 crianças que participaram das entrevistas afirmaram já ter viajado para algum país onde a língua nativa fosse o inglês.

Através da análise de dados foi possível concluir que as crianças têm mais acesso a conteúdo em inglês do que as famílias imaginam. Entre as atividades que mais proporcionam esse contato estão os jogos, vídeos e as músicas. Destes, os jogos e as músicas são as atividades que as crianças realizam com maior frequência. Percebeu-se que as mídias são um meio pelo qual as crianças têm a oportunidade de praticar habilidades linguísticas como leitura, fala e escrita. Os cursos de inglês extracurriculares também são espaços onde isso acontece e apresentaram ter diferença estatística significativa no escore obtido na avaliação das habilidades linguísticas. Já o convívio com familiares fluentes no inglês não apresentou diferença estatística significativa na avaliação da língua, porém o incentivo proporcionado pelas famílias para aprender o idioma estrangeiro mostrou influenciar positivamente todas as habilidades linguísticas.

4.2 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Apesar de a interação com a língua estrangeira em contextos informais de aprendizagem ser chamada de aquisição por Krashen (1982), que é o foco desta pesquisa, aqui também utilizaremos o termo aprendizagem para nos referir aos processos de aquisição de conhecimento do idioma inglês por parte das crianças.

Ao total 59 crianças participaram do exercício avaliativo de inglês que continua três partes – *writing and reading*, *speaking* e *listening* – totalizando 37 questões. A tabela número 9 indica a maior pontuação obtida em cada parte, assim como a menor, o número total de questões e a média da pontuação obtida pelos participantes.

Tabela 9 - Média de pontuação obtida no exercício de conhecimento de Inglês

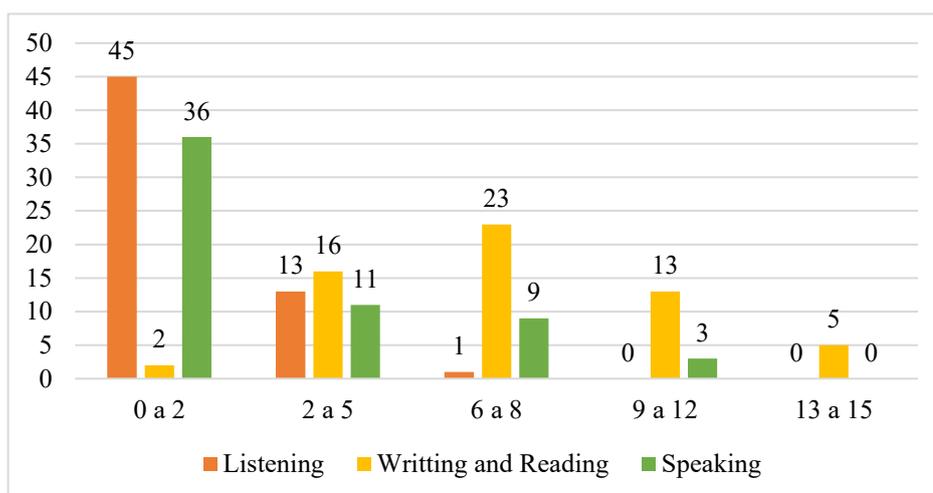
	Maior pontuação	Menor pontuação	Número de questões	Média	% média de acerto
<i>Listening</i>	6	0	10	1,69	16,9%
<i>Writing and Reading</i>	13	2	15	7,25	48,33%
<i>Speaking</i>	11	0	12	2,80	23,33%

Total	29	3	37	11,74	31,72%
--------------	----	---	----	-------	--------

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao observar o escore obtido em cada habilidade linguística, foi possível perceber que as competências de leitura e escrita são aquelas que as crianças têm mais familiaridade e foi onde obtiveram o maior número de acertos. Jensen (2017) afirma que a linguagem escrita é uma das mais utilizadas nas mídias, principalmente nos jogos, o que faz com que a criança se torne um receptor da língua. O conteúdo dessas atividades é o que Krashen e Terrell (1995) nomeiam de *input*. Segundo os autores este deve ser focado na informação (conteúdo da atividade) e possuir um meio facilitador para compreensão (própria atividade). Mais de metade dos participantes acertaram pelo menos 50% das questões propostas. O gráfico 13 apresenta a pontuação obtida em cada parte do exercício avaliativo de língua inglesa.

Gráfico 13 - Pontuação obtida no exercício de conhecimento de inglês por competência linguística



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O critério utilizado para corrigir o exercício proposto foi utilizar as respostas disponíveis junto com o *sample papers* do qual as atividades foram retiradas. As respostas oficiais não aceitam aproximações. Se a criança responder igual como está no gabarito do *sample papers*, a resposta está correta, caso o contrário, a resposta está errada. Porém percebemos, na parte do *listening* e *speaking*, indícios de conhecimento sobre a língua mesmo quando as respostas oferecidas pelos alunos não estavam de acordo com o cartão da correção. Em relação ao *speaking* foi possível notar que várias vezes as crianças não conseguiam responder em inglês como esperado, mas davam a resposta exata em português. Através dessa

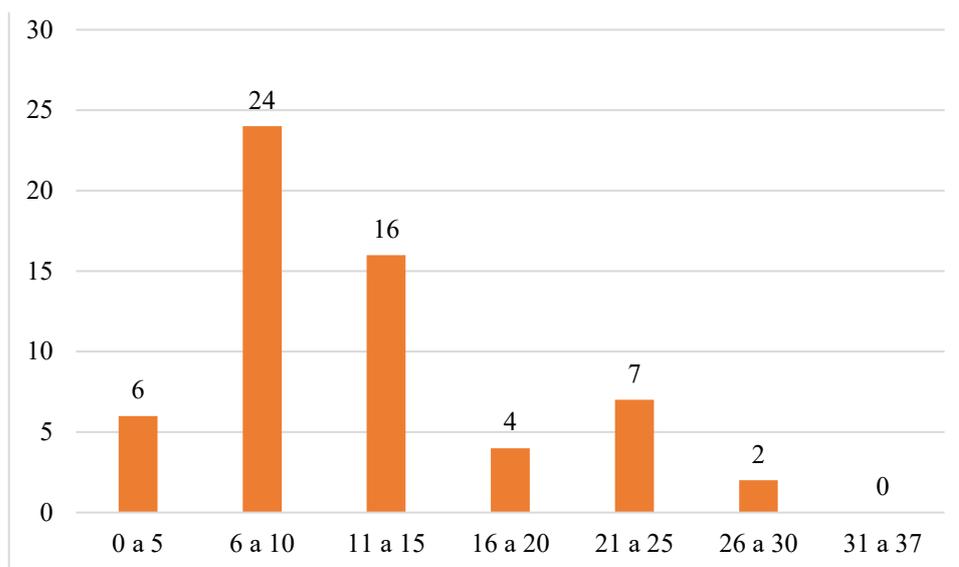
interação, que aconteceu mais de uma vez, com diferentes crianças, foi possível constatar que apesar de não ter o vocabulário necessário na língua inglesa para responder à questão, a criança era capaz de compreender a pergunta que estava sendo feita no idioma estrangeiro.

Algo semelhante pôde ser observado nos exercícios de *listening*. Este foi o momento em que as crianças apresentaram maior dificuldade. Apenas três participantes acertaram pelo menos metade dos exercícios, apesar disso, foi possível perceber que algumas vezes as crianças compreenderam o que estava sendo perguntado e/ou foram capazes de distinguir a resposta no áudio, mesmo não tendo escrito a resposta da forma esperada. As duas situações onde isso acontece foram no primeiro exercício proposto. Nele as crianças tinham cinco perguntas que deveriam responder com as informações do áudio que estava tocando. Uma das perguntas era ‘*What is the name of Pat’s favourite game?*’, ou seja, qual o nome do jogo preferido de Pat. A resposta correta seria ‘*duck*’, porém diversas crianças colocaram nomes de seus jogos preferidos, como por exemplo, Roblox. Depois conversando com elas, muitas relataram que sabiam o significado das palavras ‘*favourite game*’. Esse evento que se repetiu mais de uma vez indica que apesar de não ter sido capaz de compreender o áudio e discernir a resposta correta, elas possuíam habilidades de leitura que as fizeram entender pelo menos parte da questão.

Outro episódio que relatado nas respostas das crianças e que aconteceu em diferentes perguntas da primeira atividade de escuta foi a capacidade de identificar a resposta correta no áudio que estava tocando, porém escrevê-la de maneira incorreta. Dezoito crianças apresentam essa dificuldade na hora da escrita das palavras em inglês, algumas em apenas uma das perguntas e outras em mais de uma. Como exemplo temos a pergunta ‘*What is the teacher’s name?*’, onde se perguntava qual o nome da professora. A resposta correta seria Lorry, porém muitas crianças escreveram literalmente os sons escutados de forma que fizessem sentido em português, ou seja, Lori. Esses acontecimentos mostram que as crianças foram capazes de ler, compreender a pergunta e identificar no áudio a resposta correta. Isso indica que elas apresentam melhor compreensão oral do que podemos perceber através dos escores obtidos na tarefa.

O gráfico 14 apresenta de modo geral o escore de acertos total – leitura e escrita; compreensão oral; produção oral - obtido pelas crianças na atividade de inglês. Cerca de 78% (n = 46) das crianças acertaram menos da metade das questões propostas.

Gráfico 14 - Pontuação total obtida no exercício de conhecimento de inglês



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para 54,24% (n = 32) das crianças o exercício proposto apresentava um nível de dificuldade alto. Identificou-se que 28,81% (n = 17) delas afirmaram que foi mais ou menos difícil e 16,95 (n = 10) disseram que consideraram a atividade proposta fácil.

A partir dos dados coletados através dos questionários realizados com as famílias e do exercício em inglês realizado pelas crianças, aplicamos testes estatísticos para analisar se existe alguma relação entre as variáveis. Foram analisados dados sobre a frequência que as crianças utilizam tecnologias em geral e para acessar conteúdos no idioma estrangeiro e o possível impacto desses fatores no desempenho da avaliação das habilidades linguísticas em inglês.

4.2.1 Influência do tempo de uso de diferentes tecnologias

Realizamos o teste ANOVA para constatar se existe ou não influência do tempo de uso de tecnologias no desempenho em inglês das crianças, sem considerar o tipo de atividades que realizam ao acessarem as mesmas. Além disso, fizemos uso do mesmo teste para verificar se existe relação entre o tempo que passam realizando atividades em inglês com o escore obtido no exercício avaliativo do idioma. A seguir apresentamos os resultados e possíveis indícios de aprendizagem informal através dos dispositivos tecnológicos e as atividades em inglês realizadas neles.

Ao aplicar o teste ANOVA considerando o tempo que as crianças jogam utilizando tecnologias digitais foi observado que os resultados não indicam que esse fator tenha influência sobre o desempenho nas habilidades de inglês avaliadas. Não foi verificada diferença significativa visto em relação a todos as competências linguísticas e ao total tivemos o valor de $p > 0,05$.

Tabela 10 - Desempenho por dimensão considerando o tempo que jogam em aparelhos digitais

	T1 Média (DP)	T2 Média (DP)	T3 Média (DP)	T4 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	1,80 (1,48)	1,88 (1,26)	2,44 (1,66)	2,00 (1,73)	0,566	0,725
Leitura e escrita	7,80 (3,27)	6,33 (2,87)	8,77 (3,45)	10,33 (0,57)	0,584	0,712
Fala	3,40 (2,79)	3,00 (2,73)	4,88 (4,13)	3,66 (2,88)	0,564	0,727
Total	13,00 (7,07)	11,22 (5,65)	16,11 (8,69)	16,00 (5,19)	0,229	0,948

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T1) Menos de 15 minutos por dia; (T2) De 15 minutos à 1 hora por dia; (T3) De 1 a 2 horas por dia; (T4) de 3 a 4 horas por dia.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apesar disso, é possível perceber que as crianças que passam de 1 a 2 horas por dia jogando apresentam melhor desempenho nas habilidades de escuta, fala e no escore total. Em relação a leitura e escrita, as crianças que jogam de 3 a 4 horas por dia apresentaram melhor desempenho.

Um resultado semelhante foi obtido quando aplicamos o teste ANOVA considerando o tempo que as crianças passam utilizando o computador. Através dos dados apresentados a seguir é possível perceber que as crianças que utilizam o computador todos os dias até uma hora apresentam melhor desempenho em todas as habilidades analisadas do que os outros participantes. Os resultados não indicaram ter relação entre o tempo que as crianças passam no computador com o melhor desempenho nas habilidades de inglês em questão. Em todos os casos $p > 0,05$.

Tabela 11 - Desempenho por dimensão considerando o tempo de uso do computador

	T1 Média (DP)	T3 Média (DP)	T5 Média (DP)	T6 Média (DP)	T7 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	3,50 (0,70)	2,00 (1,41)	2,25 (1,89)	1,30 (0,82)	2,57 (1,81)	1,222	0,315

Leitura e escrita	12,00 (1,41)	11,50 (2,12)	8,00 (4,69)	7,00 (2,40)	8,28 (3,25)	0,983	0,449
Fala	6,50 (0,70)	5,00 (4,24)	4,75 (4,27)	2,80 (2,48)	4,00 (3,95)	0,954	0,468
Total	22,00 (0,00)	18,50 (7,77)	15,00 (9,83)	11,10 (4,48)	14,85 (7,98)	0,991	0,444

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T1) Todos os dias até 1 hora; (T3) Todos os dias mais de 2 horas; (T5) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T6) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T7) Não acessa. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O mesmo se repetiu quando o fato de análise foi o notebook. Depois de aplicar o teste ANOVA foi constatado que não há relação entre o tempo que as crianças passam no notebook com o desempenho no conhecimento da língua inglesa, pois novamente em todos os casos $p > 0,05$. Ainda se percebe que as crianças que costumam usar o notebook todos os dias por mais de 2 horas apresentaram melhores resultados nas habilidades de leitura e escrita, fala e no escore total.

Tabela 12 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso do notebook

	T3 Média (DP)	T5 Média (DP)	T6 Média (DP)	T7 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,0000 (1,41421)	1,6000 (0,54772)	1,8333 (1,40346)	2,1667 (1,83485)	1,130	0,364
Leitura e escrita	11,5000 (2,12132)	5,6000 (2,19089)	8,0833 (3,11764)	8,5000 (3,27109)	1,379	0,248
Fala	5,0000 (4,24264)	2,0000 (1,22474)	3,2500 (2,80016)	4,8333 (3,76386)	1,617	0,170
Total	18,5000 (7,77817)	9,2000 (2,58844)	13,1667 (5,95183)	15,5000 (8,31264)	1,555	0,187

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T3) Todos os dias mais de 2 horas; (T5) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T6) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T7) Não acessa. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação ao tempo de uso que as crianças fazem da internet observou-se através do teste ANOVA que não há indícios de relação desse fator com o desempenho nas habilidades de inglês integrantes da avaliação. Nesse fator novamente todas as competências e o total apresentam $p > 0,05$. Também observamos que as crianças que utilizam a internet por 1 ou 2 horas por dia apresentaram melhores resultados em relação à escuta e o mesmo desempenho nas habilidades de fala do que as crianças que usam a internet por mais de duas horas todos os

dias. Estas por sua vez obtiveram melhores resultados em relação à leitura e escrita e ao escore total.

Tabela 13 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso da Internet

	T1 Média (DP)	T2 Média (DP)	T3 Média (DP)	T4 Média (DP)	T5 Média (DP)	T6 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,50 (1,73)	2,80 (1,64)	2,00 (2,00)	1,33 (0,57)	1,66 (0,51)	1,75 (1,70)	0,468	0,828
Leitura e escrita	8,00 (2,16)	9,00 (3,39)	10,40 (2,88)	5,00 (2,64)	7,00 (3,22)	8,00 (3,74)	0,781	0,589
Fala	4,00 (4,08)	4,80 (4,20)	4,80 (4,43)	2,00 (1,00)	2,33 (1,50)	4,00 (2,82)	0,546	0,770
Total	14,50 (6,45)	16,60 (8,53)	17,20 (9,01)	8,33 (4,16)	11,00 (2,82)	13,75 (7,93)	0,699	0,652

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T1) Todos os dias até 1 hora; (T2) Todos os dias de 1 a 2 horas; (T3) Todos os dias mais de 2 horas; (T4) Quase todos os dias (4 a 6 dias); (T5) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T6) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês).
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observando os resultados do teste ANOVA levando em consideração o tempo que as crianças passam utilizando o aparelho de celular foi possível constatar que quando se trata das habilidades de leitura e escrita e do escore total, não há indícios de relação com a melhora do desempenho, já que $p > 0,05$. Apesar disso, existem estudos, como o realizado por Wang e Hirose (2011 apud ALDA; LEFFA, 2014), que apontam que há indicativos de melhora na compreensão de leitura através da aprendizagem móvel.

Tabela 14 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso do celular

	T1 Média (DP)	T2 Média (DP)	T3 Média (DP)	T4 Média (DP)	T5 Média (DP)	T6 Média (DP)	T7 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,40 (1,51)	1,75 (2,06)	2,00 (1,15)	2,00 (1,41)	1,33 (0,81)	1,50 (0,70)	4,50 (0,70)	3,610	0,005*
Leitura e escrita	7,60 (2,30)	8,75 (3,86)	9,75 (2,87)	7,25 (4,34)	6,33 (3,38)	8,00 (0,00)	11,50 (2,12)	1,711	0,138
Fala	3,80 (3,49)	3,50 (3,51)	3,25 (3,20)	2,75 (2,36)	2,16 (1,94)	4,50 (2,12)	10,50 (0,70)	2,932	0,016*

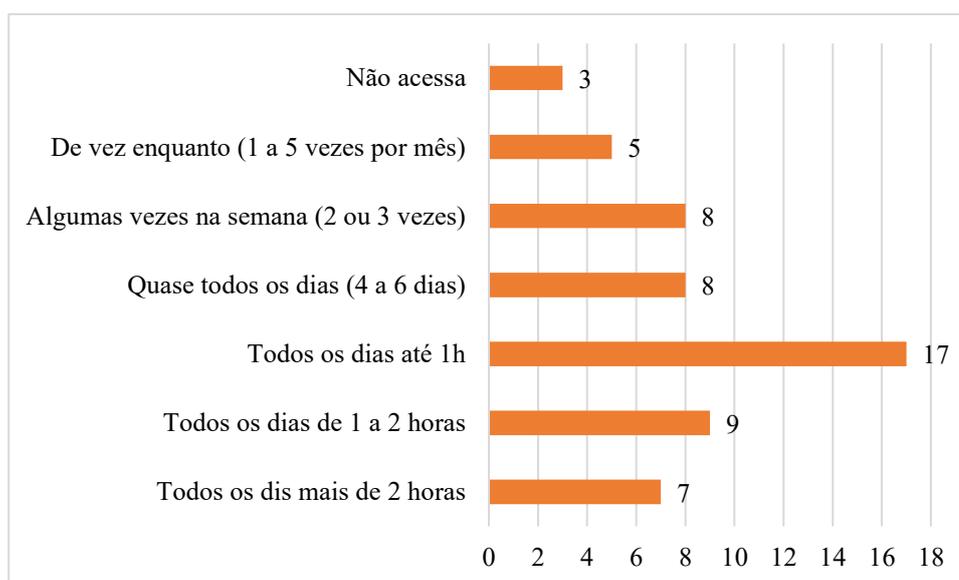
Total	13,80 (5,80)	14,00 (9,27)	15,00 (6,16)	12,00 (8,08)	9,83 (4,02)	14,00 (2,82)	26,50 (3,53)	2,126	0,067
--------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	----------------	-----------------	-----------------	-------	-------

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T1) Todos os dias até 1 hora; (T2) Todos os dias de 1 a 2 horas; (T3) Todos os dias mais de 2 horas; (T4) Quase todos os dias (4 a 6 dias); (T5) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T6) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T7) Não acessa.
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observa-se que há diferença significativa em relação à escuta, onde $f = 3,61$ e $p = 0,05$, e a fala, cujo $f = 2,932$ e $p = 0,016$. A pesquisa realizada por Kim (2010 apud ALDA; LEFFA, 2014) corrobora com os dados anteriores ao apontar relação entre o uso do celular com a melhora da articulação, pronúncia e produção oral. Em revisão de literatura realizada por Alda e Leffa (2014) chega-se à conclusão que as pesquisas que vêm sendo produzidas na área apontam que o uso do telefone auxilia na aprendizagem da língua estrangeira, porém os autores ressaltam que ainda existem muitos questionamentos e que mais pesquisas sobre a temática são necessárias.

Ainda é possível perceber através dos dados acima que as crianças que não acessam o dispositivo de celular foram aquelas que obtiveram melhor desempenho nos escores de todas as habilidades e escore total. Como apresentado no gráfico 15, apenas 3 crianças integram o grupo que não acessam essa tecnologia. Uma das possíveis razões para os bons resultados apresentados por esse grupo que não utiliza o celular é que todos os seus integrantes frequentam um curso de inglês fora da escola favorecendo assim a aprendizagem da língua e os bons escores.

Gráfico 15 - Tempo que as crianças acessam o celular segundo as famílias



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O teste ANOVA novamente foi aplicado para verificar a relação entre o tempo de uso do tablet com o desempenho nas habilidades de inglês avaliadas. Em todos elas e no resultado total não foi percebido relação entre as variáveis trabalhadas já que em todos os casos $p > 0,05$. Também foi possível constatar que em relação à escrita e leitura as crianças que utilizam o tablet todos os dias por mais de duas horas apresentaram melhor desempenho. Já nas outras habilidades e no escore total o grupo que utiliza o aparelho algumas vezes na semana se destacou com melhores escores.

Tabela 15 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso do tablet

	T3 Média (DP)	T5 Média (DP)	T6 Média (DP)	T7 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	1,33 (1,52)	2,50 (1,73)	1,00 (0,70)	2,21 (1,25)	1,864	0,110
Leitura e escrita	9,66 (3,51)	7,75 (1,25)	7,80 (4,02)	7,57 (3,25)	0,423	0,859
Fala	3,66 (3,78)	4,75 (2,36)	0,80 (0,83)	3,92 (3,04)	2,124	0,071
Total	14,66 (8,62)	15,00 (4,69)	9,60 (4,72)	13,71 (6,84)	1,435	0,224

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T3) Todos os dias mais de 2 horas; (T5) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T6) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T7) Não acessa.
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os resultados obtidos no teste ANOVA também não indicaram ter relação entre o tempo que as crianças passam jogando em consoles de videogame e o desempenho nas competências referentes à língua inglesa já que, novamente, $p > 0,05$. Em relação a esse aparelho o grupo de crianças que faz sua utilização algumas vezes por mês foram as que obtiveram melhores resultados em todas as habilidades e no geral da atividade.

Tabela 16 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso de console de videogame

	T5 Média (DP)	T6 Média (DP)	T7 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,25 (1,89)	3,25 (1,50)	1,73 (1,24)	0,725	0,632
Leitura e escrita	8,25 (1,70)	10,00 (2,44)	7,63 (3,51)	0,518	0,790
Fala	4,50 (2,64)	6,75 (3,30)	2,89 (3,01)	1,385	0,248
Total	15,00 (4,69)	20,00 (7,07)	12,26 (6,74)	1,018	0,429

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T5) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T6) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T7) Não acessa.
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O tempo que as crianças passam utilizando aparelhos de ouvir música apresentou diferença significativa em relação à leitura e escrita, e ao escore total quando aplicado o teste ANOVA. Nas habilidades de leitura e escrita temos $f = 3,693$ e $p = 0,005$ e no total temos $f = 2,681$ e $p = 0,029$. Isso provavelmente acontece porque muitas das músicas que as crianças relataram escutar são em inglês e elas às vezes pesquisam a letra para ver a tradução. Na fala do aluno 26 fica claro o uso da leitura enquanto ouve músicas ao afirmar, “*porque enquanto eu vou lendo eu vou escutando música*”. Os resultados ainda não indicam relação entre o fator analisado e o melhor desempenho nas habilidades de escuta e fala, apresentando $p > 0,05$. Em todas as habilidades os melhores resultados foram do grupo que despende de 1 a 2 horas por dia na utilização de aparelhos de ouvir música.

Tabela 17 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso de aparelhos de ouvir música

	T1	T2	T3	T5	T6	T7	f	p
	Média	Média	Média	Média	Média	Média		
	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)		
Escuta	1,00 (1,00)	4,00 (1,41)	1,66 (1,15)	3,00 (2,00)	1,50 (0,70)	1,92 (1,38)	1,268	0,295
Leitura e escrita	8,66 (3,05)	13,00 (0,00)	11,00 (1,73)	6,00 (3,00)	9,00 (1,41)	6,84 (3,07)	3,693	0,005*
Fala	2,66 (2,88)	8,50 (3,53)	4,00 (3,46)	3,33 (4,04)	1,50 (2,12)	3,61 (3,15)	1,697	0,149
Total	12,33 (4,72)	25,50 (4,94)	16,66 (6,35)	12,33 (8,73)	12,00 (0,00)	12,38 (7,03)	2,681	0,029*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T1) Todos os dias até 1 hora; (T2) Todos os dias de 1 a 2 horas; (T3) Todos os dias mais de 2 horas; (T5) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T6) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T7) Não acessa.
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Por fim, foi possível perceber ao analisar os resultados obtidos ao aplicar o teste ANOVA que não há indícios de relação entre o tempo que as crianças passam assistindo televisão e o melhor desempenho nas habilidades avaliadas. Em todos os casos $p > 0,05$. Ainda se percebe que em relação à leitura e a escrita as crianças que passam de 1 a 2 horas por dia em atividades na televisão apresentaram os melhores resultados. Já nas outras habilidades e escore total, as crianças que não utilizam o aparelho de televisão foram melhores. Apenas duas crianças ($n = 2$) integram o grupo T7, sendo que uma delas frequenta curso de inglês extracurricular, o que provavelmente influenciou nesse resultado.

Tabela 18 - Desempenho por dimensão considerando tempo de uso da televisão

	T1 Média (DP)	T2 Média (DP)	T3 Média (DP)	T5 Média (DP)	T7 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,00 (1,65)	1,71 (1,70)	2,33 (1,50)	2,00 (0,00)	2,50 (0,70)	0,497	0,777
Leitura e escrita	7,55 (3,24)	8,00 (3,60)	9,33 (2,50)	7,50 (0,70)	7,50 (7,77)	0,582	0,714
Fala	4,11 (3,01)	3,57 (3,59)	2,83 (4,07)	4,00 (2,82)	5,00 (4,24)	0,790	0,561
Total	13,66 (7,39)	13,28 (7,71)	14,50 (7,23)	13,50 (3,53)	15,00 (12,72)	0,398	0,848

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T1) Todos os dias até 1 hora; (T2) Todos os dias de 1 a 2 horas; (T3) Todos os dias mais de 2 horas; (T5) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T7) Não acessa. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Através das análises estatísticas percebeu-se que o tempo de uso do celular apresentou influenciar positivamente as habilidades de escuta e fala, enquanto o tempo despendido em aparelhos de ouvir música apresentou impactos positivos nas habilidades de leitura e escrita e no escore total da atividade avaliativa de inglês.

4.2.2 Influência de atividades em Inglês

Os dados relacionados especificamente a atividades em inglês realizadas nos meios digitais acima descritos também foram analisados estatisticamente e submetidos ao teste *t*. Eles foram retirados dos questionários realizados com as famílias. Em geral, observou-se que os resultados obtidos na avaliação da língua não apresentam relação entre o acesso por parte das crianças à conteúdo em inglês pois em todos os casos $p > 0,05$, como mostra a tabela 19. Contudo, é possível perceber que a média de quem acessa conteúdo em inglês é mais alta em todas as partes da avaliação do que das crianças que não acessam.

Tabela 19 - Desempenho por dimensão considerando o acesso a conteúdo em inglês

	Não acessa Média (DP)	Acessa Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	1.41(0,97)	1.93(1,69)	-,828	0,411
Leitura e escrita	6.62 (2,77)	7.90 (3,16)	-1,316	0,194
Fala	2,00 (2,53)	3,48 (3,09)	-1,926	0,059
Total	10,04 (4,55)	13,33 (7,29)	-1,773	0,082

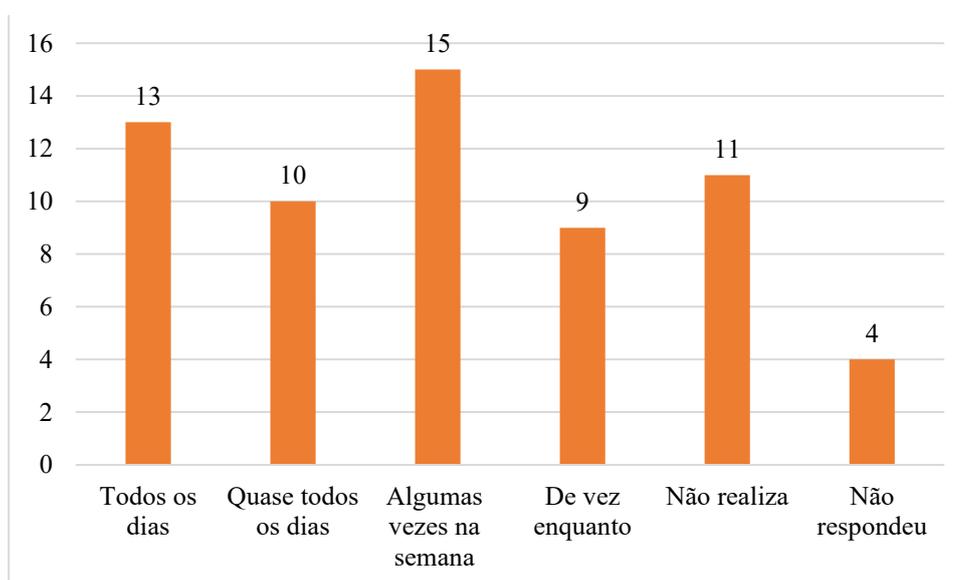
Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apesar de, em geral, o acesso ao conteúdo em inglês não apresentar diferença significativa nos escores das habilidades avaliadas, percebemos que algumas atividades específicas realizadas pelas crianças impactaram o resultado da avaliação da língua inglesa. Os resultados obtidos através do teste ANOVA nos permitem chegar a essas conclusões.

De acordo com as famílias 62,29% ($n = 38$) das crianças têm o hábito de escutar músicas em inglês pelo menos duas vezes na semana.

Gráfico 16 - Frequência com que as crianças escutam música em inglês segundo as famílias



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Através da análise estatística foi possível observar que o tempo que as crianças passam escutando músicas em inglês tem relação com o desempenho em todas as competências avaliadas. Em todas as habilidades e em relação ao total, $p < 0,05$, indicando que há melhora de resultado nos escores das crianças que escutam músicas em inglês. A média obtida pelas crianças que realizam essa atividade todos os dias foi mais alta em relação às habilidades de

escuta, leitura e escrita e escore total. A repetição proporcionada por ouvir música todos os dias amplia o vocabulário e a habilidade de compreensão da língua (HILL CLARKE; ROBINSON, 2004 apud SHIN, 2017). Em relação à média na habilidade de produção oral, as crianças que praticam a atividade quase todos os dias foram as que obtiveram melhores resultados.

Tabela 20 - Desempenho por dimensão considerando músicas em inglês

	T1 Média (DP)	T2 Média (DP)	T3 Média (DP)	T4 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,66 (1,03)	2,28 (1,70)	2,00 (1,58)	1,00 (0,81)	6,289	0,000*
Leitura e escrita	10,50 (2,88)	8,71 (2,49)	6,66 (3,57)	6,50 (2,64)	4,956	0,002*
Fala	4,83 (3,06)	5,57 (3,90)	2,66 (2,59)	1,25 (1,89)	2,956	0,029*
Total	18,00 (5,51)	16,57 (7,52)	11,33 (6,91)	8,75 (3,94)	5,273	0,001*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T1) Todos os dias; (T2) Quase todos os dias (4 a 6 dias); (T3) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T4) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês).

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Diversos estudos têm apontado possibilidades de aquisição de língua estrangeira através da música. Hill Clarke e Robinson (2004 apud SHIN, 2017) afirmam que quando a criança aprende uma música, a sua capacidade de leitura aumenta, a habilidade de falar sem sotaque melhora e sua memória se aprimora. Forster (2006 apud SHIN, 2017) afirma que o ritmo e a repetição nas músicas ajudam os aprendizes a reter a nova linguagem. Mais recentemente, Curtain e Dahlberg (2015 apud SHIN, 2017) constataram em sua pesquisa que através da música os estudantes conseguiram internalizar sons, vocabulário, ritmo e estruturas da língua estrangeira. Os pesquisadores ainda perceberam que os participantes foram capazes de cantar com sotaque mais fraco do que quando falavam.

Em relação aos filmes, vídeos e programas de televisão que as crianças assistem na língua inglesa foi questionado se a atividade era realizada com ou sem legenda. Nas respostas dos familiares fica claro que poucas crianças têm o hábito de assistir vídeos sem legenda em português. Segundo os dados obtidos, apenas uma ($n = 1$) criança assiste todos os dias, enquanto duas ($n = 2$) assistem algumas vezes de semana e quatro ($n = 4$) de vez em quando. Enquanto isso, 79,03% das crianças ($n = 49$) não assistem vídeos e/ou filmes sem legenda. Apesar disso, ainda é possível perceber, com exceção da escuta, que as crianças que praticam essa atividade de vez em quando obtiveram média melhor do que aquelas que não realizam. Os resultados obtidos no teste ANOVA indicam que não há relação estatística entre o tempo que as crianças passam vendo programas sem legenda com o melhor desempenho nas habilidades avaliadas (p

> 0,05). Um dos prováveis motivos para o resultado é baixa frequência de crianças que realmente praticam as atividades do fator avaliado.

Tabela 21 - Desempenho por dimensão considerando vídeos em inglês sem legenda

	T4 Média (DP)	T5 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,00 (1,41)	2,08 (1,47)	0,697	0,558
Leitura e escrita	10,50 (3,53)	7,79 (3,21)	1,618	0,197
Fala	4,50 (2,12)	3,70 (3,36)	1,513	0,223
Total	17,00 (7,07)	13,58 (7,12)	1,774	0,164

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T4) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T5) Não realiza.
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Quando esses vídeos e/ou filmes são assistidos com legenda em português, o teste ANOVA apontou que há diferença significativa em relação à leitura e escrita ($p = 0,026$), à fala ($p = 0,000$) e ao escore total ($p = 0,002$). Mesmo assim é observado que poucas crianças realizam essa atividade. Apenas duas ($n = 2$) assistem programas legendados todos os dias, três ($n = 3$) algumas vezes na semana, e quatorze ($n = 14$) de vez em quando. A quantidade de crianças que não realizam a atividade é de 59,67% ($n = 37$). Observou-se que as crianças que praticam a atividade de vez em quando obtiveram média melhor em todas as partes da avaliação do que a média do grupo que não realiza a atividade. A única competência em inglês avaliada que não apresenta relação com o tempo dessa atividade é a habilidade de compreensão oral, cujo $p = 0,076$.

Tabela 22 - Desempenho por dimensão considerando vídeos em inglês com legenda

	T4 Média (DP)	T5 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,55 (1,50)	1,70 (1,35)	2,432	0,076
Leitura e escrita	8,22 (3,45)	7,70 (3,01)	3,349	0,026*
Fala	5,22 (3,23)	2,64 (2,82)	7,188	0,000*
Total	16,00 (7,48)	12,05 (6,08)	5,667	0,002*

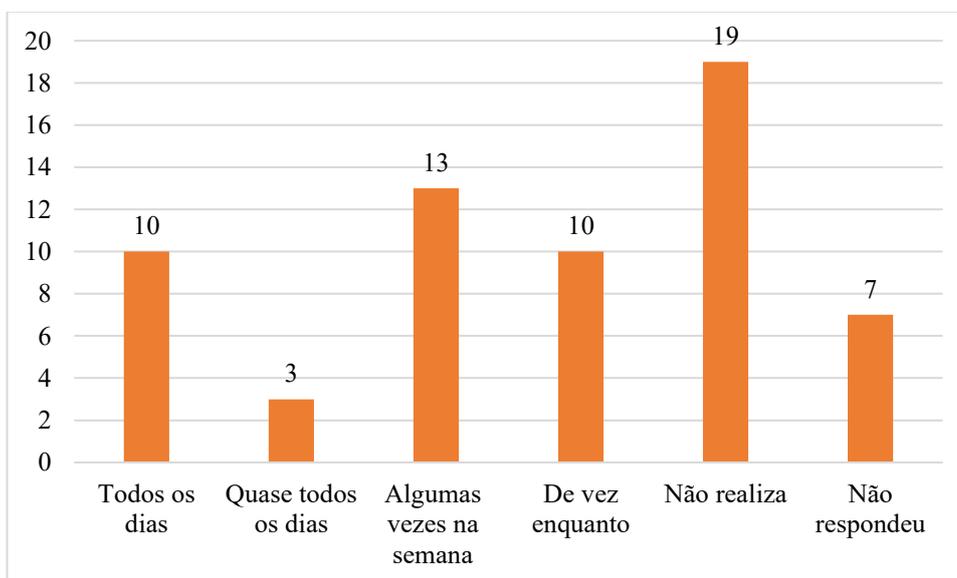
Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T4) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T5) Não realiza.
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

O uso de legenda tem mostrado possuir um impacto positivo na aquisição de um segundo idioma. Kossstra e Beentjes (1999 apud HARJI; WOODS; ALAVI, 2010) constataram em um estudo com crianças chinesas que o uso de legenda na língua nativa delas

beneficiou a aprendizagem de frases, gírias e vocabulário. Alguns anos depois, Hayati e Mohmedi (2011) realizaram uma pesquisa comparando as possíveis contribuições para a aprendizagem do inglês com o uso de vídeos sem legenda, com legenda em inglês e com legenda persa (língua nativa dos participantes). Conclui-se que os participantes que assistiram com legenda em inglês obtiveram melhores resultados no teste do idioma estrangeiro do que aqueles que assistiram com legenda persa ou sem legenda. O grupo que assistiu com legenda persa também apresentou melhores resultados do que aqueles que não utilizaram o recurso. Os participantes que utilizaram a legenda em sua língua nativa relataram que ela a ajudou a reconhecer as palavras em inglês e seu significado, assim como compreender melhor a mídia assistida. Apesar desses estudos não relatarem especificamente se alguma habilidade linguística se destacou com o uso da legenda nos vídeos, é possível perceber que existem possibilidades de trabalho com esse recurso para a aprendizagem de línguas.

O jogo, como analisado anteriormente, é a atividade mais realizada pelas crianças. Quando questionados acerca da frequência de uso de jogos em inglês, os pais afirmaram que 41,93 % (n = 23) jogam jogos no idioma estrangeiro pelo menos duas vezes na semana, enquanto 30,64% (n = 19) não realizam a atividade. O gráfico a seguir apresenta as respostas das famílias acerca do fator.

Gráfico 17 - Frequência com que as crianças jogam jogos em inglês segundo as famílias



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A tabela 23 apresenta os resultados estatísticos obtidos através do teste ANOVA. Percebe-se que há relação entre o tempo que as crianças passam jogando jogos em inglês com

o melhor desempenho nos exercícios avaliativos das competências na língua inglesa. Em todos os fatores $p < 0,05$. As crianças integrantes do grupo que joga jogos em inglês todos os dias obtiveram as maiores médias em todas as partes da avaliação proposta. Estudos têm apontado que os jogos podem influenciar positivamente a aquisição de uma língua estrangeira, permitindo em alguns casos que considerável proficiência antes do ensino formal (TURGUTA; İRGİN, 2009; AGHLARA; TAMJID, 2011; EISENCHEAS; SCHALLEY; MOYES, 2016; DE WILDE; EYCKMANS, 2017). É importante ressaltar como afirma Macedo (2005, p. 17), que

na perspectiva das crianças, não se joga ou brinca para ficar mais inteligente, para ser bem-sucedido quando adulto ou para aprender uma matéria escolar. Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido, por exemplo, quando se perde uma partida ou não se consegue uma certa realização. Em jogos e brincadeiras, as crianças são sérias, concentradas e atentas.

É essa concentração e atenção exigida pelos jogos, junto com outros fatores como a repetição que eles proporcionam e a motivação que despertam ao envolverem as crianças através de desafios e diversão que faz com que a aprendizagem ocorra de forma lúdica e com significado para a criança (RAMOS; LORENSET; PETRI, 2016), inclusive quando esta não é o objetivo final que o sujeito almeja ao realizar a atividade.

Tabela 23 - Desempenho por dimensão considerando jogos em inglês

	T1 Média (DP)	T2 Média (DP)	T3 Média (DP)	T4 Média (DP)	T5 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	3,60 (0,89)	1,00 (0,00)	1,00 (0,89)	1,71 (1,25)	2,42 (1,51)	4,017	0,007*
Leitura e escrita	11,20 (3,03)	7,50 (3,53)	6,00 (1,89)	8,00 (3,31)	7,85 (3,13)	2,646	0,044*
Fala	6,60 (3,64)	1,50 (0,70)	2,83 (2,71)	2,14 (2,03)	4,57 (3,55)	2,863	0,033*
Total	21,40 (6,98)	10,00 (4,24)	9,83 (4,91)	11,85 (5,95)	14,85 (6,41)	3,838	0,009*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T1) Todos os dias; (T2) Quase todos os dias (4 a 6 dias); (T3) Algumas vezes na semana (2 ou 3 vezes); (T4) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T5) Não realiza.

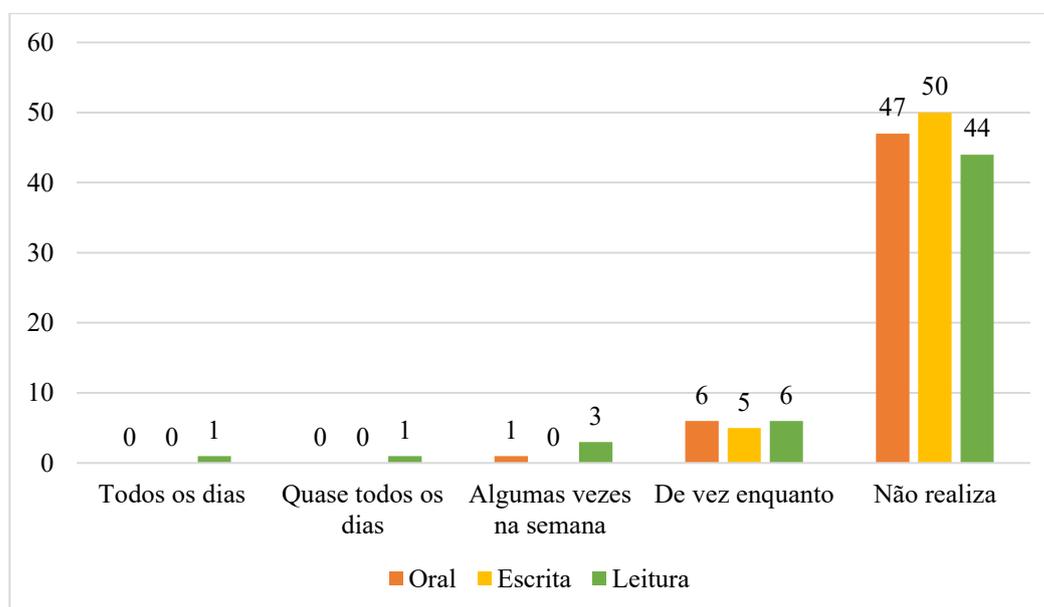
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Ainda foi possível analisar que o grupo T5, as crianças que não jogam jogos em inglês segundo as famílias, apresentaram melhor desempenho do que as crianças que integravam os grupos que jogavam em inglês. Consideramos que o fato de algumas crianças participarem de aulas de inglês fora da escola influenciou tais resultados. Dentre as nove ($n = 9$) crianças que

frequentam um curso de inglês, quatro delas faziam parte do grupo T5, duas integravam o grupo T4, uma o grupo T3 e duas o grupo T1. Acreditamos que a presença dessas crianças nos grupos T4 e T5 fizeram com que a média desses grupos fosse em alguns momentos maior do que a do grupo T3 e do grupo T2, ambos que jogavam em inglês com maior frequência.

Por fim, consideramos a frequência com que as crianças conversam oralmente, conversam através da escrita, e leem em inglês. De acordo com os familiares, poucos participantes têm o hábito de participar de tais atividades. O gráfico a seguir apresenta as respostas dadas pelos pais.

Gráfico 18 - Frequência que as crianças usam competências linguísticas em Inglês segundo as famílias



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Através do teste ANOVA foi possível perceber que há relação entre o tempo que as crianças se envolvem em momentos de conversa na língua inglesa com o melhor desempenho em todas as habilidades avaliadas, onde em todas elas $p < 0,05$. As crianças do grupo T4 ($n = 6$) que conversam oralmente de vez em quando apresentaram uma média de escore superior em todas as partes da atividade em inglês do que as crianças que não conversam em inglês integrantes do grupo T5 ($n = 47$).

Tabela 24 - Desempenho por dimensão considerando conversas orais em inglês

	T4 Média (DP)	T5 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	3,40 (1,81)	1,72 (1,16)	13,984	0,000*
Leitura e escrita	10,60 (2,30)	7,50 (3,14)	5,414	0,007*
Fala	6,80 (3,27)	3,00 (2,82)	9,065	0,000*
Total	20,80 (6,09)	12,22 (6,14)	10,574	0,000*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T4) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T5) Não realiza.
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

O mesmo resultado se repete quando o fator considerado é a frequência com a qual os participantes escrevem em inglês. O teste ANOVA aponta que há relação entre esse fator e o desempenho obtido nas habilidades avaliadas. Em todas as competências e no escore total $p < 0,05$. Assim como em relação à atividade anterior, as crianças que a realizam de vez em quando ($n = 5$) foram melhores na atividade avaliativa do que aquelas que não escrevem em inglês ($n = 50$).

Tabela 25 - Desempenho por dimensão considerando escrita em inglês

	T4 Média (DP)	T5 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	3,75 (1,89)	1,73 (1,13)	16,172	0,000*
Leitura e escrita	10,00 (3,82)	7,73 (3,06)	4,560	0,037*
Fala	6,50 (4,20)	3,21 (2,85)	12,545	0,001*
Total	20,25 (9,35)	12,69 (5,96)	13,646	0,001*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T4) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T5) Não realiza.
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Quanto a leitura em inglês o teste ANOVA permitiu observar que há relação entre a frequência com a qual a atividade se realiza com o melhor desempenho em todas habilidades de inglês avaliadas e no total ($p < 0,05$). As crianças que não realizam a atividade ($n = 44$) obtiveram em média resultados mais baixos em todas as partes do exercício de inglês do que aquelas que costumam ler no idioma de vez em quando ($n = 6$).

Tabela 26 - Desempenho por dimensão considerando leitura em Inglês

	T4 Média (DP)	T5 Média (DP)	<i>f</i>	<i>p</i>
Escuta	2,83 (1,83)	1,57 (1,07)	6,192	0,000*
Leitura e escrita	9,00 (3,74)	7,36 (2,89)	4,235	0,005*
Fala	5,66 (3,88)	2,78 (2,78)	6,417	0,000*
Total	17,50 (8,96)	11,73 (5,39)	8,004	0,000*

Legenda: (DP) Desvio Padrão; (*) $p < 0,05$; (T4) De vez em quando (1 a 5 vezes por mês); (T5) Não realiza.
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Apesar de poucas crianças realizarem tais atividades em inglês – 7 conversam oralmente, 5 escrevem e 11 costumam ler em inglês - é perceptível a contribuição que elas trazem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Normalmente essas situações acontecem através da aula de inglês que proporciona a aprendizagem consciente da segunda língua (KRASHEN, 1982), e na interação com os familiares e as mídias, proporcionando a assimilação natural da mesma (SCHÜTZ, 2006 apud SOBROZA, 2008). Durante esses momentos, as crianças estão praticando, refinando e expandindo tais habilidades. E o benefício à aprendizagem fica claro nos dados acima.

Além das contribuições da prática das habilidades linguísticas, percebeu-se que jogar em inglês e ouvir músicas em inglês influenciaram positivamente os resultados da avaliação linguística. No caso do jogo as crianças que o praticam todos os dias obtiveram melhores escores, e no caso da música a média obtida pelos grupos que ouvem músicas em inglês todos os dias ou quase todos os dias foram as que se destacaram. Ainda foi observado indícios de melhora no resultado das crianças que assistem vídeos com legenda de vez em quando em relação à leitura e escrita, fala e no escore total.

4.2.3 Correlações

Buscou-se estabelecer correlações entre os diferentes fatores analisados nesta pesquisa. Os resultados das correlações podem ser positivos ou negativos. Quando estes são positivos significa que quando uma variável aumenta, a outra conseqüentemente também aumenta, ou seja, são diretamente proporcionais. Quando tratamos de correlações negativas, falamos de relações inversamente proporcionais, ou seja, quando uma variável aumenta a outra diminui. As correlações também podem assumir diferentes nível de intensidade: fraco, moderado e forte.

No questionário realizado com os pais era possível assinalar diversas tecnologias e seus usos. A quantidade de vezes que as tecnologias e usos foram contadas e o valor obtido foi

utilizada como um indicador. Aplicamos a correlação de *Pearson* entre esses valores e o escore obtidos pelas crianças em cada habilidade. Com relação à quantidade de tecnologia não foi observado relação entre as variantes. Porém, quando tratamos na quantidade de usos foi percebido relação positiva fraca em relação à escuta ($r = ,306$ e $p = 0,05$), leitura e escrita ($r = ,287$ e $p = 0,05$), fala ($r = ,334$ e $p = 0,01$) e escore total ($r = ,365$ e $p = 0,01$).

Os resultados da correlação de *Pearson* entre os escores obtidos na atividade de inglês indicam que há relação positiva moderada entre o escore obtidos na atividade de compreensão oral e no escore da atividade de leitura e escrita, $r = ,697$ e $p = 0,000$; e de produção oral $r = ,671$ e $p = 0,000$. Entre a pontuação de leitura e escrita e a da atividade oral, também foi apontado relação positiva moderada, $r = ,550$ e $p = 0,000$. A relação do escore total com os escores das atividades em inglês, em todos os casos foi positiva forte. Em relação à escuta, $r = ,835$ e $p = 0,000$, a leitura e escrita, $r = ,879$ e $p = 0,000$, e fala, $r = ,864$ e $p = 0,000$. Essas relações indicam que quando se trabalha uma habilidade linguística consequentemente estamos trabalhando as outras. Como afirma Tumolo (2014) todas as competências devem ser trabalhadas juntas, de forma integrada e autêntica do uso da língua.

Tabela 27 - Correlações escores e uso das tecnologias

	Escore Escuta	Escore Leitura e Escrita	Escore Fala	Escore Total
Quantidade tecnologia	,123	,153	,104	,155
Quantidade usos	,306*	,287*	,334**	,365**
Tempo que passa jogando	-,139	,101	-,061	,001
Tempo de uso do computador	-,194	-,258	-,157	-,220
Tempo de uso do tablet	,210	,045	,017	,072
Tempo de uso do notebook	-,315*	-,287	-,191	-,273
Tempo de uso da Internet	-,161	-,165	-,162	-,181
Tempo de uso do celular	,043	,010	,194	,083
Tempo de uso do console de videogame	,044	-,097	-,045	-,064
Tempo de uso da TV	-,032	,065	-,054	,007
Tempo de uso de aparelho de música	-,062	-,277	-,181	-,230
Acesso conteúdo em inglês	,110	,173	,251	,231
Joga games em inglês	-,202	-,228	-,252	-,279*

Ouve músicas em inglês	-,503**	-,459**	-,406**	-,511**
Assiste vídeo em inglês sem legenda	-,141	-,270*	-,158	-,238
Assiste vídeo em inglês com legenda	-,291*	-,388**	-,404**	-,434**
Conversa oralmente em inglês	-,599**	-,403**	-,514**	-,542**
Conversa por escrito em inglês	-,487**	-,284*	-,444**	-,456**
Lê em inglês	-,513**	-,462**	-,403**	-,530**
Escore Escuta	1	,697**	,671**	,835**
Escore Leitura e Escrita	,697**	1	,550**	,879**
Escore Fala	,671**	,550**	1	,864**
Escore Total	0,835**	,879**	,864**	1

Legenda: (*) A correlação é significativa no nível 0,05; (**) A correlação é significativa no nível 0,01.
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Também foi observado relação negativa fraca, $r = -,315$ e $p = 0,035$ entre o escore de escuta e o tempo de uso do notebook. Entre o escore total e jogar jogos em inglês foi percebido relação negativa fraca, sendo $r = -,279$ e $p = 0,041$. Foi possível verificar relação negativa moderada entre ouvir música em inglês e todos os escores, sendo na escuta $r = -,503$ e $p = ,000$, na leitura e escrita, $r = -,459$ e $p = ,000$, na fala $r = -,406$ e $p = ,002$, e no total $r = -,511$ e $p = ,000$.

A relação entre assistir vídeo em inglês sem legenda e o escore de leitura e escrita é negativa e fraca, tendo $r = -,270$ e $p = ,081$. Quando essa comparação é feita entre esse mesmo escore e assistir vídeo com legenda, temos uma relação negativa fraca $r = -,388$ e $p = 0,003$. Entre assistir vídeo com legenda e o escore de escuta temos relação negativa fraca, sendo $r = -,291$ e $p = 0,031$. Quando consideramos o escore de fala, é observado relação negativa moderada, $r = -,404$ e $p = 0,002$, e com o escore total, percebe-se relação moderada negativa com $r = -,434$ e $p = 0,001$.

A relação de todos os escores e conversar oralmente em inglês é negativa moderada sendo $r = -,599$ e $p = 0,000$ (escuta), $r = -,403$ e $p = 0,003$ (leitura e escrita), $r = -,514$ e $p = 0,000$ (fala) e $r = -,542$ e $p = 0,000$ (total). Entre conversar por escrito e os escore de escuta ($r = -,487$ e $p = 0,000$), fala ($r = -,444$ e $p = 0,000$) e total ($r = -,456$ e $p = 0,000$) também se observa relação negativa moderada. Apenas em relação ao escore de leitura e escrita e conversar por escrito em inglês é que podemos observar relação negativa fraca, $r = -,284$ e $p = 0,000$. Foi possível verificar relação negativa moderada entre ler em inglês e todos os escores,

sendo na escuta $r = -,513$ e $p = ,000$, na leitura e escrita, $r = -,462$ e $p = ,000$, na fala $r = -,403$ e $p = ,003$, e no total $r = -,530$ e $p = ,000$.

Quando aplicamos a correlação de *Pearson* entre as atividades em inglês realizadas pelas crianças e o tempo que elas despendem nas diferentes tecnologias foi possível perceber que há correlação positiva fraca entre o tempo de uso do computador com jogar jogos em inglês, $r = ,360$ e $p = 0,012$; com assistir vídeo sem legenda em inglês, $r = ,352$ e $p = 0,014$; e com assistir vídeo com legenda em inglês, $r = ,396$ e $p = 0,005$. Os resultados sugerem que as crianças quando usam o computador tendem a acessar mais conteúdo em inglês através dos jogos e vídeos com e sem legenda. Pode-se observar também relação positiva fraca entre o tempo de uso do notebook e assistir vídeos com legenda, $r = ,304$ e $p = 0,42$, apontando que quanto mais tempo se passa no notebook, mais se assiste vídeos em inglês com legenda. Outra relação positiva fraca pode ser observada entre o uso da internet e a frequência de jogar games em inglês, $r = ,349$ e $p = 0,015$, sugerindo que quanto mais as crianças fazem uso da internet mais acabam jogando em inglês. O inglês é em geral a língua de uma cultura popular pela qual as crianças são atraídas (JENSEN, 2017). Nos dados anteriormente apresentados percebemos que o uso do computador, notebook e internet influenciam no acesso a conteúdo em inglês através de jogos e vídeos. Mascheroni and Ólafsson (2014 apud JENSEN, 2014) relataram em sua pesquisa que crianças entre 9 e 12 anos quando se envolvem em atividades online passam mais tempo jogando e assistindo vídeos o que vai ao encontro com os dados acima pois as atividades realizadas no computador e notebook também exigem o uso da internet.

Observou-se apenas uma relação positiva moderada que ocorre entre o tempo de uso de aparelhos de música e ouvir música em inglês, $r = ,426$ e $p = 0,003$. Os resultados sugerem que a ouvir música em inglês é recorrente quando as crianças se envolvem na atividade de ouvir música em geral. Jensen (2017) explica que isso acontece também com os participantes de sua pesquisa porque as músicas em inglês são muito populares e de fácil acesso.

Quando consideramos os games em inglês, a relação estabelecida com a quantidade de tecnologia é negativa fraca com $r = -,370$ e $p = 0,01$, e em relação à quantidade de uso das tecnologias a relação encontrada foi negativa moderada com jogar games em inglês, $r = -,451$ e $p = 0,01$.

Tabela 28 - Correlação tempo de uso das tecnologias e atividades em inglês

	Acesso conteúdo em inglês	Joga games em inglês	Ouve música em inglês	Assiste vídeo em inglês sem legenda	Assiste vídeo em inglês com legenda
Quantidade tecnologias	,439**	-,451**	,009	-,110	-,067
Quantidade usos	,306*	-,370**	-,175	-,167	-,139
Tempo que passa jogando	,097	-,133	-,068	,057	,085
Tempo de uso do computador	-,089	,360*	,254	,352*	,396**
Tempo de uso do tablet	,011	,145	-,204	-,109	-,014
Tempo de uso do notebook	0,114	,141	,195	-,086	,304*
Tempo de uso da Internet	-,036	,349*	,105	,152	,205
Tempo de uso do celular	0,31	,060	-,101	,149	,013
Tempo de uso do console de videogame	-,079	0,61	-,227	,085	,086
Tempo de uso da TV	,000	-,018	-,048	,144	-,182
Tempo de uso de aparelho de música	-,024	,283	,426**	,039	,099

Legenda: (*) A correlação é significativa no nível 0,05; (**) A correlação é significativa no nível 0,01.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

É possível perceber na tabela 28 ao analisar o acesso ao conteúdo em inglês que existe relação positiva moderada, $r = ,439$ e $p = 0,01$, com a quantidade de tecnologias utilizadas e relação positiva fraca, sendo $r = ,306$ e $p = 0,05$, com a quantidade de uso das tecnologias. Jensen (2017) diz ser possível afirmar que pela dominância do uso da língua inglesa no entretenimento online muitas crianças acabam se engajando durante seu tempo livre em atividades mediadas pelo inglês.

Quando aplicamos a correlação de *Pearson* entre a frequência com que as crianças praticam as habilidades linguísticas em inglês e o tempo que elas dispõem nas diferentes tecnologias e atividades em inglês foi observado relação negativa fraca entre a quantidade de uso das tecnologias com a produção oral ($r = -,303$ e $p = 0,05$) e com a produção escrita ($r = -,276$ e $p = 0,05$). A relação estabelecida entre o uso do notebook e conversar oralmente em inglês apresentou-se ser positiva fraca, tendo $r = ,316$ e $p = ,037$. Também foi possível perceber relação negativa fraca entre o acesso ao conteúdo em inglês e a leitura em inglês, $r = -,305$ e $p = 0,026$. Foi observado relação positiva fraca entre a leitura em inglês com jogar jogos em

inglês, $r = ,318$ e $p = 0,019$; ouvir música em inglês, $r = ,341$ e $p = 0,011$; e assistir vídeos em inglês com legenda, $r = ,334$ e $p = 0,013$, sugerindo que as crianças que realizam essas atividades utilizam mais a leitura.

Ainda foi possível observar relação positiva moderada entre conversar por escrito em inglês e conversar oralmente em inglês, $r = 0,674$ e $p = 0,000$; relação positiva fraca entre conversar por escrito em inglês e ler em inglês, $r = ,332$ e $p = 0,013$; e conversar oralmente em inglês e ler em inglês, $r = ,290$ e $p = 0,034$. Esses resultados apontam, assim como a relação entre os escores obtidos na avaliação de cada habilidade, que dificilmente as habilidades linguísticas podem ser trabalhadas separadamente de forma artificial. Ao trabalharmos uma delas, por exemplo a escrita, estaremos consequentemente trabalhando outras também, como a leitura, talvez não com o mesmo nível de intensidade, porém ainda assim serão trabalhadas.

Tabela 29 - Correlação competências linguísticas e uso das tecnologias

	Conversa oralmente em inglês	Conversa por escrito em inglês	Lê em inglês
Quantidade tecnologias	-,084	-,077	-,116
Quantidade usos	-,303*	-,276*	-,125
Tempo que passa jogando	,181	,192	-,003
Tempo de uso do computador	-,066	-,141	,174
Tempo de uso do Tablet	,019	,006	-,133
Tempo de uso do notebook	,316*	,197	-,111
Tempo de uso da Internet	,211	,149	,057
Tempo de uso do celular	,013	-,026	,090
Tempo de uso do console de videogame	,013	-,026	,090
Tempo de uso da TV	,155	,156	,097
Tempo de uso de aparelho de música	,191	,113	-,032
Acessa conteúdo em inglês	-,117	-,261	-,305*
Joga games em inglês	,194	,187	,318*
Ouve músicas em inglês	-,117	-,261	,341*
Assiste vídeo em inglês sem legenda	-,117	-,261	-,117
Assiste vídeo em inglês com legenda	,008	,046	,334*

Conversa oralmente em inglês	1	,674**	,290*
Conversa por escrito em inglês	,674**	1	,332*
Lê em inglês	,290*	,332*	1

Legenda: (*) A correlação é significativa no nível 0,05; (**) A correlação é significativa no nível 0,01.

Fonte: Elaborada pela autora (2019).

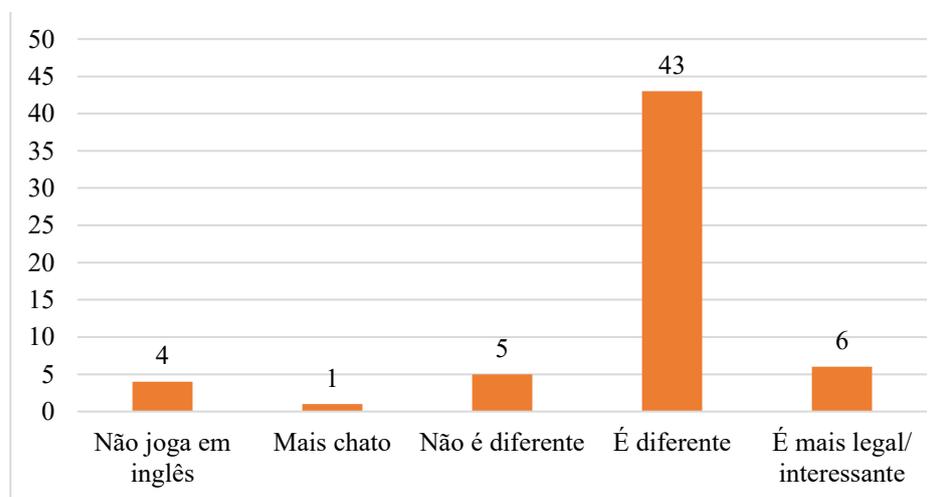
4.2.4 Estratégias de aprendizagem utilizadas na interação com jogos em inglês

Na entrevista realizada com as crianças foi questionado como elas, no uso das mídias, compreendem as mensagens transmitidas através de um idioma que ainda não dominam. Cada criança explicou as estratégias que utiliza para entender o conteúdo ou as instruções durante as atividades. Diferentes respostas surgiram mostrando como cada sujeito apresenta seus próprios caminhos que os ajudam a chegar à aquisição do conhecimento. Segundo Zabala (1998, p. 34)

as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às exigências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são resultado de processos e sempre são singulares e pessoais.

Considerando que jogar é a atividade mais realizada pelas crianças buscamos compreender através do olhar delas por meio da entrevista como a experiência de jogar um *game* em inglês acontece. As respostas foram classificadas em cinco grupos apresentados no gráfico 19.

Gráfico 19 - Como é jogar um jogo em inglês sob o olhar das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como representado acima, 6,8% (n = 4) dos participantes afirmaram não jogar jogos na língua inglesa. Podemos perceber que a maioria das crianças têm contato com o idioma inglês através dos jogos considerando que 93,2% (n = 55) afirmam jogar jogos nesse idioma. Dentre esse grupo que joga, apenas uma afirmou que é mais chato jogar em inglês. Segundo ela, “*é mais chato, eu nem leio, só fico clicando*” (Aluno 33). Através dessa fala percebe-se a dificuldade de compreender o que deve ser feito no jogo, tornando-o uma atividade de tentativa e erro, muitas vezes sem sentido para o sujeito. Por outro lado, seis crianças (n = 6) disseram que é mais legal ou interessante os jogos quando estes estão em inglês. Alguns argumentos utilizados por elas remeteram a questão de aprender novo vocabulário, “*é mais legal, porque daí as vezes eu aprendo palavras em inglês*” (Aluno 41), e instigar a curiosidade por ser uma linguagem diferente daquela que já estão acostumados, “*é quase a mesma coisa, porque inglês eu tento decifrar as coisas, em português a gente passa direto, nem quer saber o que tá escrito. Em inglês é mais interessante*” (Aluno 36).

As crianças que declararam que os jogos em inglês não são diferentes dos em português apresentaram duas justificativas para essa compreensão acerca da atividade. Primeiro, eles não são diferentes porque a criança é capaz de compreender a linguagem utilizada, “*eu não acho muito diferente porque eu sei ler inglês*” (Aluno 3). Segundo, alguns afirmaram que essa atividade é tão recorrente em seu dia a dia que ela se tornou normal, e até mais fácil do que quando jogam em sua língua materna. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) ressaltam que as tecnologias têm assumido um caráter ubíquo e explicam citando Coll e Monereo que a tecnologia ubíqua “se refere à progressiva interação dos meios informáticos nos diferentes contextos de desenvolvimento dos seres humanos, de maneira que não são percebidos como objetos diferenciados” (COLL; MONEREO, 2010, p. 46 apud COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015). Podemos observar isso nas falas do aluno 44 “*não porque eu só jogo jogos em inglês mesmo*”, e do aluno 54 “*pra mim é mais fácil em inglês porque eu já tô acostumado, todos os jogos é em inglês*”.

Como percebido no gráfico, a maioria das crianças, 72,8% (n = 43), afirmaram que os jogos em inglês são diferentes dos jogos em português. A principal razão para que o jogo se torne diferente, e muitas vezes difícil, é a dificuldade de compreensão da língua. “*É diferente, por causa que as vezes tu não entende nada, e no português que é a nossa língua você entende tudo*” (Aluno 12); “*pra mim é bem diferente porque tem palavras que eu não entendo aí fica meio difícil*” (Aluno 40). A dificuldade acontece nos momentos de compreender as regras e instruções do que se deve fazer para passar de fase ou ganhar o jogo. O aluno 32 expressa isso

ao dizer que “*se eu tenho que conversar com o bonequinho porque é missão, e o bonequinho fala em inglês, eu não sei o que que é pra fazer*”.

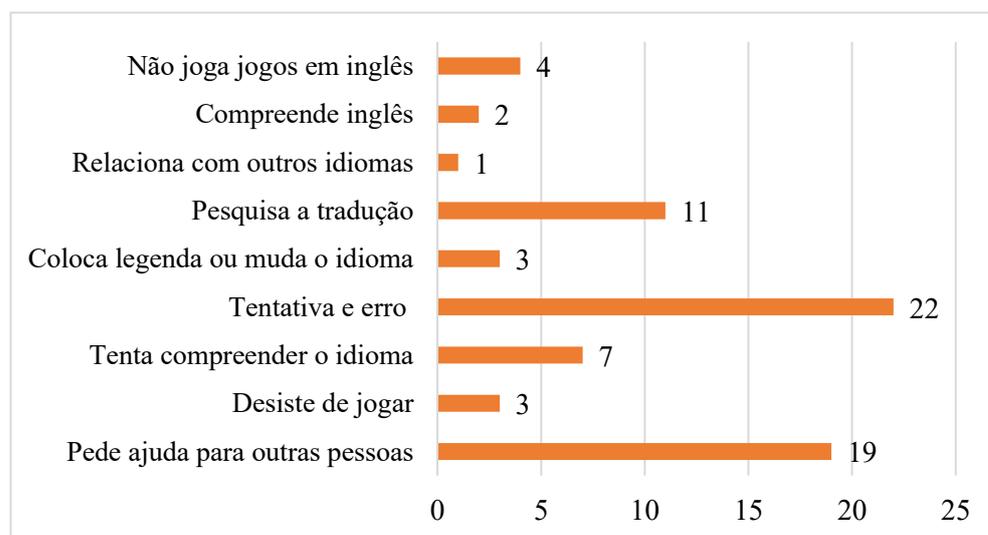
Uma das crianças ainda ressaltou que o que faz com o que o jogo em inglês seja diferente, além da questão do idioma, é a quantidade de texto ou fala que o *game* apresenta. O aluno 24 explica que “*no inglês eles falam mais coisas do que no de português, no de português eles só falam as regras do jogo, no de inglês eles começam a conversar contigo*”.

Apesar das dificuldades encontradas no jogo em inglês, ele ainda é atrativo para as crianças e faz despertar nelas o desejo e necessidade de aprender o idioma estrangeiro para que consigam realizar as atividades que desejarem. Percebemos isso na declaração final da fala do aluno 28

é difícil, porque algumas palavras é muito diferente, por exemplo, quando diz assim: você tem que apertar esse botão para começar o jogo, daí tá escrito em inglês, daí eu nem sei o que tá escrito, porque é uma frase muito grande e eu nem entendo muito de inglês, eu tenho que fazer aula.

As crianças durante a entrevista indicaram fazer uso de algumas estratégias para conseguirem jogar e compreender o idioma estrangeiro. O uso de estratégias para aprender palavras desconhecidas também foi relatado no estudo realizado por Turguta e İrgin (2009). O gráfico a seguir apresenta as ferramentas utilizadas pelos participantes e através delas podemos identificar alguns indícios de aprendizagem da língua inglesa. Algumas crianças relataram usar mais de uma estratégia para compreender o idioma estrangeiro.

Gráfico 20 - Estratégias para compreender jogos em inglês



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como representado anteriormente quatro crianças não jogam jogos em inglês. Das que jogam, duas afirmaram ter conhecimento do idioma fazendo com a língua não seja uma barreira para jogar. Uma delas expressou que *“eu leio e as vezes eu sei por causa que eu tô sempre estudando inglês”* (Aluno 51). Uma única criança relatou que tenta relacionar as palavras em inglês com outro idioma de seu conhecimento. No Colégio de Aplicação da UFSC as crianças do terceiro ano do ensino fundamental I tem aula de alemão no currículo escolar. Pelizzari et al (2002, p. 40) afirmam que *“a construção das aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos, quer dizer, o antigo com o novo”*. Na fala de um dos participantes foi possível perceber como o conhecimento do alemão é usado para tentar compreender as palavras em inglês, *“como tem alemão, que eu sei um pouco, aí dá pra entender um pouquinho. Que tem coisa que eu não entendo aí eu pesquiso no Google, e coloco ali pra pesquisar, se tem uma palavra que é igual ao alemão, aí eu já sei.”* (Aluno 18).

Nessa fala ainda conseguimos perceber o uso que as crianças fazem do tradutor como um recurso que auxilia a aquisição de novo vocabulário. De acordo com as respostas dos participantes, onze crianças utilizam esse recurso quando não compreendem o conteúdo em inglês. Algumas relataram *“eu botei no Google e ele foi traduzindo pra mim”* (Aluno 25) e *“as vezes eu pesquiso no Google tradutor o que significa”* (Aluno 43). O aluno 40 descreveu uma situação que se deparou enquanto jogava e como o tradutor o ajudou: *“eu pesquiso no Google, no Google tradutor, tipo, um jogo que é o Gacha Studio é inglês. Eu tava ensinando minha prima a jogar e tinha um negócio que eu não entendi, daí a gente pesquisou pra entender o que era”*. Nessa situação conseguimos observar que existiu uma necessidade e desejo de descobrir o significado das palavras novas com as quais a criança se deparou. Tavares (2003, p. 56) baseado na teoria de Ausubel (1980), afirma que para que ocorra aprendizagem significativa é necessário *“esforço do aprendente em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. É necessária uma atitude proativa”*. Com os recursos que julgou ser mais adequado, a criança foi em busca de conhecimento tornando-se um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Outra estratégia utilizada pelas crianças é trocar a língua do jogo ou colocar legenda. Elas contam, *“eu instalo alguns jogos com legenda em baixo”* (Aluno 49) e que no jogo *“tom tem como botar em inglês, em espanhol, em francês em português, e daí eu boto em português pra entender.”* (Aluno 40). Nesses casos a criança apenas está solucionando o problema da

barreira linguística que ela se depara no jogo. Ela tira o novo idioma do foco, colocando a atividade proposta pelo jogo como principal.

O mesmo acontece com as crianças que usam de tentativa e erro. Elas tentam adivinhar o que deve ser feito através das ferramentas dos jogos, ignorando o idioma. Uma relata que, *“eu jogo aprendendo de qualquer jeito, eu vou aprendendo enquanto eu vou jogando”* (Aluno 23). Muitas delas responderam ‘eu não entendo’ à pergunta ‘como você entende o jogo em inglês’. Quando questionadas então sobre como elas jogam uma respondeu *“não sei, tipo, jogo em inglês, eu pulo a parte de inglês e quando eu tô jogando eu tento descobrir o que é que é pra fazer”* (Aluno 20). Algumas delas por já conhecerem o jogo e saberem o que tem que fazer, ignoram as instruções ou outros momentos onde o inglês é utilizado, como registrado no relato: *“como eu sei do jogo assim, alguma coisa, como eu sei o básico e tudo, eu não entendo, eu só jogo, eu sei o que tem que fazer no jogo”* (Aluno 12). Um dos participantes relata que às vezes o idioma é utilizado para recursos que não são muito relevantes para o jogo, ele explica que *“na verdade eu fico sem entender mesmo. (como você joga?) é porque as vezes não tem alguma coisa que não me interessa, não é parte do jogo, número de moedas”* (Aluno 7).

Usar de tentativa e erro ao experimentar as diferentes possibilidades proposta pelos jogos se mostrou a técnica mais frequente, sendo utilizada por 37,28% das crianças (n = 22) para conseguir efetivamente jogar. O desejo de tentar descobrir o que deve ser feito independente da linguagem está presente nos relatos das crianças e expressa na fala de uma delas ao afirmar que *“eu não faço nada, eu só tento entender assim, mas continuo, continuo sem saber de nada mesmo”* (Aluno 59).

O uso de tentativa e erro quando unido com a repetição proporcionada no jogo pode fazer com que as crianças se apropriem daquele vocabulário que é mais usado e repetido no *game*. Após descobrir o que determinada tecla faz no jogo por meio de tentativas, ela assimila aquela nova palavra à uma ação ou objeto e futuramente não trabalha mais com a tentativa, mas com o conhecimento adquirido por meio da experiência do jogo.

Porém, tentar repetida vezes sem obter sucesso pode se tornar estressante e cansativo. Isso acontece porque o nível de dificuldade acaba sendo muito alto para determinada criança o que não favorece o processo de aprendizagem e leva a desmotivação (OLIVEIRA, 2010). Um dos participantes relata que quando encontra dificuldade desiste de jogar. Em suas palavras ele afirma *“eu tiro o jogo e não jogo mais”* (Aluno 5). Outra criança detalha um pouco mais esse processo e quais alternativas ela utiliza antes de desistir: *“é porque as vezes eu consigo entender algumas coisas, ‘exit’ é sair né, e daí eu consigo fazer. (E quando você não entende?) eu saio do jogo, as vezes eu peço ajuda pra minha mãe, senão eu saio do jogo”* (Aluno 26).

Pedir ajuda à outras pessoas, como no exemplo anterior, foi a segunda estratégia mais citada pelas crianças (n = 19). Uma das crianças explica que em diferentes locais, pede ajuda para diferentes pessoas, *“eu pergunto alguém que sabe de inglês, no caso, se eu tiver em casa eu pergunto pra minha mãe, se eu tiver no meu colégio eu pergunto pra professora ou pra alguém, e se eu tiver aqui no colégio eu pergunto pro professor”* (Aluno 36). Na maioria dos casos as crianças pedem ajuda para um adulto, normalmente pai ou mãe, *“eu peço pro meu pai me dizer porque ele sabe praticamente todas as palavras em inglês”* (Aluno 3). Estes proporcionam uma mediação na aprendizagem do idioma através do jogo, que aqui é compreendida como *“o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”* (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Um dos participantes relata a interação com seu pai enquanto joga: *“eu sei um pouco inglês e eu tenho que treinar um pouco no videogame. Às vezes eu pergunto ‘ô pai o que que é isso, qual que eu tenho que botar pra sair do jogo?’ ‘Quit.’ ‘Ah tá, qual que é pra pausar?’ ‘Stop game’, ‘e qual que é pra voltar?’ ‘resume’. ai eu já sei agora”* (Aluno 52). Oliveira (2010, p. 64) explica que

em situações informais de aprendizagem, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras do jogo, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema.

Nos relatos anteriores a interação social com o adulto foi um caminho encontrado para vencer a barreira linguística.

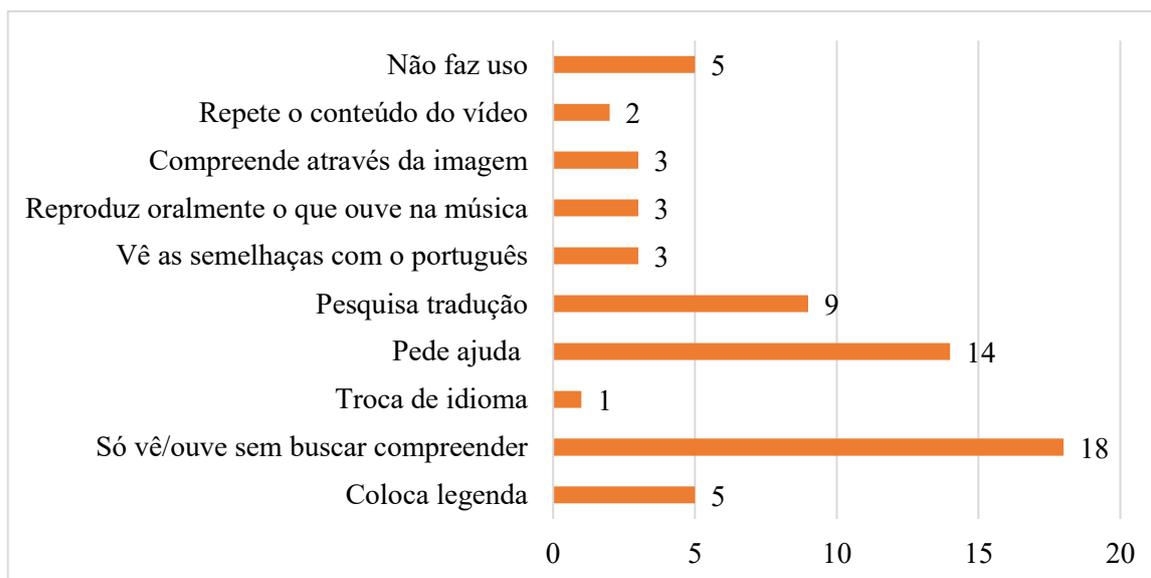
A última estratégia relatada pelas crianças foi tentar compreender o idioma. Ao analisar as respostas que se encaixam nesse grupo foi possível perceber que há três formas pela qual os participantes buscam adivinhar o significado das palavras em inglês: pelo contexto dado através das imagens do jogo; pela semelhança entre as palavras da língua inglesa e da língua portuguesa; e através do contexto proporcionado pela compressão de palavras conhecidas pelas crianças. As citações a seguir extraídas das falas das crianças representam as três categorias citadas anteriormente: *“às vezes eu tenho assim, eu olho e tento pensar o que que tá escrito. Eu olho pra cena e tento traduzir o que os personagens, eles estão falando lá”* (Aluno 39); *“às vezes eu penso em uma palavra muito parecida em português com inglês, moto é parecido com tal palavra em inglês, banana é parecido com a palavra em inglês, daí quando passa a palavra eu sempre penso na palavra parecida”* (Aluno 55); *“eu tento ver as palavras que eu já conheço*

e as letras que eu sei o significado eu tento juntar a palavra e eu descubro o que que é” (Aluno 34).

Utilizar o contexto dado por imagens, palavras parecidas ou palavras conhecidas para compreender a informação sendo transmitida faz parte da aquisição da língua. Krashen (1982) explica que nós adquirimos quando entendemos a linguagem que está além das nossas habilidades no momento, e isso é feito através do contexto e informações extralinguísticas. Nessas situações as crianças demonstram a habilidade de ir além da decodificação da linguagem escrita.

Quando tratamos das estratégias utilizadas para compreensão do conteúdo em inglês que as crianças acessam através de outras mídias percebemos que a maioria delas se repetem. Novamente as crianças poderiam citar mais de um recurso do qual fazem uso. A seguir o gráfico 21 apresenta as respostas agrupadas em categorias.

Gráfico 21 - Estratégias para compreender conteúdo em inglês em diferentes mídias



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dentre as estratégias que se repetem temos: pedir ajuda a outras pessoas, o uso de tradutor, legendas, semelhança com o português e compreender através do contexto. A segunda colocação (n = 14), como no caso do videogame, fica com pedir auxílio de outras pessoas, ressaltando novamente a importância da mediação no processo de aprendizagem de um novo idioma. *“Às vezes eu peço pra minha mãe, às vezes eu tento entender, pegar as palavras que eu já aprendi e vê se eu encontro essa que tá falando, senão eu peço pra minha mãe pesquisar, ou se ela sabe pra me falar o que tá dizendo”* (Aluno 16). Nessa perspectiva, Oliveira (2010)

defende que quando a criança recorre aos pais em busca de ajuda para compreender a língua e resolver o problema com o qual ela se depara, ela não está burlando as regras da aprendizagem, mas sim utilizando recursos que irão auxiliá-la a promover seu desenvolvimento.

Uma das crianças relata como é o processo de pedir ajuda para ela. Ela explica que antes de chegar ao adulto, ela faz todo um esforço para compreender e então pede ajuda.

música sim, porque ... Tem uma coisa só de música que vai ser tudo em inglês, não vai ter nada em português. Só entendo algumas palavras. Eu gosto da música em inglês. Como eu disse, na sorte ou azar, eu fico pausando e escrevendo elas num papel, eu dou pra minha professora e ela explica (Aluno 48).

Essa criança tem a oportunidade de frequentar um curso extracurricular de inglês e isso favorece o uso de diferentes estratégias pois ela já está inserida em um meio que oferece diferentes recursos para que a compreensão do inglês aconteça. Ela ainda relatou em sua entrevista que quando se depara com alguma dúvida de algo que irá ter na escola, atividades ou em sua prova de inglês, ela pesquisa na televisão. Esse aluno utiliza da mediação de outros recursos midiáticos para sanar suas dúvidas e construir conhecimento acerca do inglês.

Com esse exemplo observamos que a mediação para a aprendizagem acontece não somente através de outras pessoas. A tradução, assim como em relação ao jogo, aparece como a terceira estratégia mais utilizada pelas crianças (n = 9) e é uma forma de mediação. Esse recurso é utilizado principalmente em relação à música. Uma das crianças relata: *“eu pego o celular da minha mãe, boto esse áudio ou coisa no celular dela, daí pego meu celular, boto no Google tradutor e eu traduzo”* (Aluno 39); outra explica: *“eu ouvo primeiro em inglês, depois eu escrevo o nome da música em português e eu aprendo ela em português”* (Aluno 42). Quando questionada acerca de palavras que ela conhece em inglês um dos participantes disse *‘key of life’* que segundo ela é ‘chave da vida’ e em seguida explicou, *“é que eu tava ouvindo uma música que é da ‘key of life’, daí eu fui lá no Google pra ver o que significava”* (Aluno 58).

Ainda em relação às músicas, três crianças afirmaram que tentam reproduzir o som das palavras que escutam nas músicas em inglês, ou para tentar identificar alguma palavra conhecida ou para aprender a pronunciar as palavras mesmo não sabendo seu significado. Ver semelhanças com o português também acontece, tanto em relação à música quanto as palavras que escutam nos vídeos, *“eu tipo, eu penso na palavra em português e penso se ela é parecida e eu pergunto pra minha mãe se tá certo”* (Aluno 28).

Especificamente sobre os vídeos, uma criança afirmou que troca o idioma, enquanto cinco disseram que colocam legenda. Um participante expressou, *“eu coloco na legenda do*

youtube, que é muito ruim a legenda, mas eu coloco, aí eu tipo, pesquiso as palavras pra entender” (Aluno 17). Além da legenda como forma de compreender a mensagem que o vídeo quer passar, as crianças também utilizam as imagens ou alguma palavra escrita que esteja no vídeo. Uma das crianças expressa no jeito de falar a importância que esses fatores têm para sua compreensão do conteúdo e explica que ela entende *“pela escrita e também pelo como eles interpretam, então se eu for cega... Meu deus!”* (Aluno 55).

Uma estratégia interessante citada apenas por duas crianças consiste na repetição do vídeo. Uma delas explica que, *“na música em inglês eu não gosto tanto de decifrar, quando é vídeo eu coloco o vídeo várias vezes naquele lugar pra eu identificar o que é aquilo”* (Aluno 35). A repetição é essencial para aprendizagem (FALKEMBACH, 2006). Apesar de ser citada apenas em relação aos vídeos, ela também acontece ao ouvir música. Assim, quando a criança escuta a mesma faixa repetidas vezes está reforçando a nova aprendizagem.

Essas estratégias não acontecem isoladamente, tanto em relação aos vídeos e música, quanto em relação aos jogos, percebe-se que as crianças fazem uma mistura e escolhem a que julgam mais adequada para cada momento. Percebe-se isso na fala do aluno 43 ao afirmar que compreende o conteúdo *“vendo a legenda, e quando não tem eu só vejo, e algumas frases que eu não entendo eu pergunto pra minha mãe”*.

Apesar disso, a resposta mais recorrente (n = 18) demonstra que os participantes utilizam o conteúdo em inglês que acessam, nesse caso vídeos e música, como forma de entretenimento. É mais importante aproveitar o momento do que buscar compreender a mensagem que está sendo transmitida através da língua. Quando questionada sobre o que faz para compreender as músicas que escuta, uma das crianças declarou *“eu não faço, eu só gosto de ouvir mesmo”* (Aluno 8).

A partir da análise dos artifícios utilizados pelas crianças para compreender a linguagem utilizada nos jogos, vídeos, músicas e outras mídias, foi possível perceber que é no jogo onde se tem a maior necessidade de compreensão da mensagem. Mesmo sendo uma forma de lazer, o jogo se torna uma atividade séria que estimula a busca de significado das novas palavras. Silva (2012, p. 57) afirma que *“o interesse pelos jogos pode estimular o aprendizado de língua inglesa, justamente pelo fato de reunirem e combinarem situações cotidianas e fantasiosas, fazendo com que a ludicidade constitua o elo para aumentar e/ou fixar o repertório lexical em língua inglesa”*. Outras mídias também podem assumir esse carácter, como relatado pelas próprias crianças, mas isso acontece com menor frequência.

4.2.5 Motivação

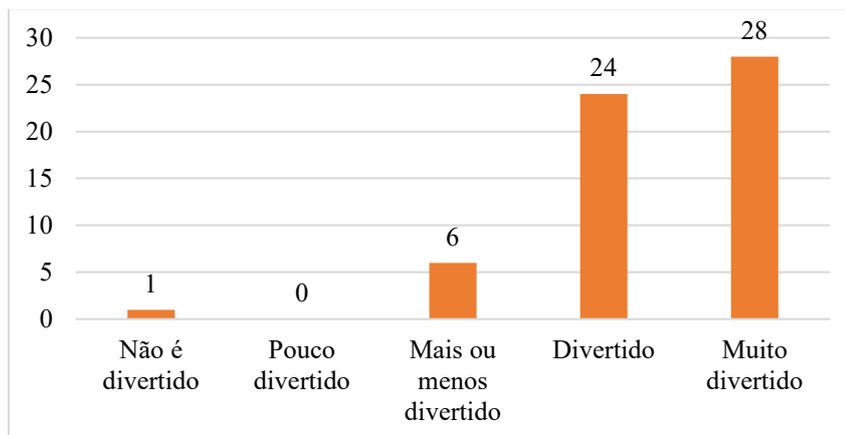
Existem muitas vantagens em aprender uma segunda língua, porém quando esta não é absolutamente necessária, a motivação desenvolve um papel importante nesse processo de aprendizagem (GARDNER, 2006). Nesse estudo foi possível perceber diferentes aspectos que resultaram em crianças motivadas para aprender, que para Gardner (2006), seriam crianças com objetivo, esforçadas, persistentes, atentas, com desejos, que exibem afeto positivo, estimuladas, com expectativas, autoconfiantes e com motivos para realizar tais atividades.

Essas características puderam ser observadas em diferentes momentos, principalmente nas estratégias criadas por elas para compreender o idioma. Enquanto tivemos relatos de crianças que desistem das atividades, outras buscaram diferentes caminhos para superar as barreiras colocadas pela língua. Assim como defendem Ramos, Lorensen e Petri (2016), os jogos e as outras atividades realizadas pelas crianças, em destaque os vídeos do *youtube* e músicas, levaram as crianças a buscar compreender a língua para melhorar a interação com a mídia usada.

Como citado anteriormente, o incentivo dos pais produz um efeito positivo na motivação em aprender das crianças (GARDNER, 2006). A motivação também é percebida quando as crianças ressaltam que repetem a atividade para conseguir compreender o que está sendo dito. Nesses casos a repetição não acontece em função do que está sendo realizado, mas sim por causa do idioma.

A motivação apresentada pelas crianças se reflete na percepção que essas apresentam em relação à aprendizagem do inglês, e como diria Gardner (2006) no afeto positivo que estas possuem com a língua estrangeira. De Wilde e Eyckmans (2017) constataram em sua pesquisa que as crianças relataram uma atitude positiva em relação ao inglês, inclusive aquelas que obtiveram baixo número de acertos no teste linguístico realizado. Neste estudo foi possível fazer a mesma observação. A partir do gráfico 22 percebe-se que 88% das crianças (n = 52) consideram aprender inglês divertido ou muito divertido.

Gráfico 22 - Percepção das crianças acerca da língua inglesa



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Prensky (2012) explica como a diversão e a motivação podem trabalhar juntas no processo de aprendizagem ao afirmar que a diversão faz com que o jogador se sinta relaxado, e “relaxar permite que o aprendiz assimile tudo mais facilmente, enquanto a motivação permite que se empenhe sem arrependimento” (PRENSKY, 2012, p. 162). A atitude positiva em relação à língua pode ser um indicador de que estas possuem uma boa relação com o conhecimento em jogo, o que pode influenciar a motivação para aprender a nova língua, já que ela, segundo Tumolo (2014) tem relação com as emoções.

4.3 PERCEPÇÃO ACERCA DA LÍNGUA

Através da entrevista com as crianças e do questionário realizado com os pais foi possível identificar a visão que, tanto as crianças, como as famílias, possuem da língua inglesa. Focamos em dois pontos principais sendo eles, as crenças que possuem sobre a relação entre a língua inglesa e as mídias; e a importância que eles atribuem a esse idioma.

4.3.1 Crenças

Quando se trata de aprender inglês através das mídias e tecnologias, 87,1% (n = 54) das famílias afirmam que acreditam que as crianças aprendem o idioma ao interagir com esses recursos. Para os outros 12,9% (n = 8) não é possível aprender. Dentre os que explicaram o porquê de sua resposta negativa foi observado que para esses adultos as falas são muito rápidas,

o que dificulta a compreensão; as atividades são estimuladoras, mas não são completas para que a aprendizagem ocorra; e o inglês é muito mais prática do que somente joguinhos.

Aqueles que afirmaram ser possível aprender através de tais atividades apresentaram diferentes argumentos para sustentar suas respostas. Apenas três famílias ressaltaram que, apesar de acreditarem que seja possível aprender, somente o recurso não é suficiente. Elas destacam que é necessário ter foco na atividade, utilizar o tradutor digital enquanto a realiza, e complementá-la com a frequência a aulas de inglês. Apenas uma pessoa sustentou sua resposta com suas próprias experiências. Ela afirmou que *“grande parte do meu conhecimento da língua inglesa vem de jogos, músicas e filmes”* (Família 18).

Apesar de não terem sido recorrentes, duas respostas chamaram a atenção. Uma delas afirmou *“tenho certeza que sim. Os meios digitais são os mais atraentes e o aprendizado fica mais significativo”* (Família 12). Sayer e Ban (2014) sustentam a afirmação ao explicar que quando as crianças utilizam a língua inglesa para realizar atividades que elas gostam, como filmes, jogos e músicas, elas se tornam mais entusiasmadas. Ao invés de ter que aprender a nova língua porque alguém disse que deveriam, esse processo passa a ser considerado legal e de desejo da própria criança.

A outra disse que é possível aprender *“algumas palavras ou expressões, por conta do uso repetitivo das mesmas”* (Família 40). A repetição é um recurso de aprendizagem importante (WANG; AAMODT, 2012). As mídias, principalmente os jogos, fazem com que a repetição aconteça de modo lúdico e desafiador, ajudando na fixação das novas aprendizagens (RAMOS; CRUZ, 2018).

As outras justificativas abordaram temas como despertar interesse, estimular a aprendizagem, atividade lúdica, prática, aprender com facilidade, familiaridade através do uso cotidiano e desenvolver habilidades. Um dos responsáveis resalta que *“grande parte das tecnologias digitais apresentam a língua inglesa como língua padrão o que estimula o aprendizado”* (Família 27). Segundo as famílias, *“o acesso diário e constante da língua inglesa em atividades de seu interesse naturalmente irá se apropriar da língua inglesa”* (Família 13). O se apropriar naturalmente da linguagem é o que chamamos de aquisição da língua estrangeira (SOBROZA, 2008). O contato com o inglês proporcionado pelos meios digitais inicia uma relação entre a língua e o sujeito fazendo com que o novo conhecimento seja assimilado de forma inconsciente, pois este está sendo utilizado para comunicação (KRASHEN, 1982). Nas palavras das famílias, *“estaria se familiarizando com a língua inglesa e treinando para melhor memorização e habilidades na escrita e fala”* (Família 34); esse *“contato com o idioma com frequência “turbina” os ouvidos e também a fala”* (Família 17).

Um dos familiares expressa, *“acredito que a criança aprende e compreende mais facilmente quando está se divertindo ou quando se interessa mais por um assunto”* (Família 43). Os elementos diversão e interesse também aparecem na seguinte resposta, *“são atividades que divertem, eles acabam se interessando e até sem querer prestam atenção e aprendem”* (Família 31). Percebe-se que essas famílias compreendem a importância da diversão proporcionada pelas atividades e seu impacto na aprendizagem das crianças. Macedo (2005, p. 17) explica que

na perspectiva das crianças, não se joga ou brinca para ficar mais inteligente, para ser bem-sucedido quando adulto ou para aprender uma matéria escolar. Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido, por exemplo, quando se perde uma partida ou não se consegue uma certa realização. Em jogos e brincadeiras, as crianças são sérias, concentradas e atentas.

O processo de aprendizagem que inicia através dos jogos e outras atividades realizadas em inglês se inicia pela diversão proporcionada pelas tecnologias, que leva ao interesse na atividade que é realizada de forma séria e com motivação. Na resposta a seguir é possível observar a relação estabelecida pelas famílias entre esses elementos, fazendo a criança agir e ser ativa no seu processo de aprendizagem, *“como são atividades que a criança faz porque gosta e tem interesse, dá mais vontade de saber o que significam as palavras em inglês e vai atrás para descobrir”* (Família 58). Essa motivação que surge é intrínseca e surge nessa relação lúdica entre a criança e tarefa realizada que desperta o prazer funcional (MACEDO, 2005).

Além da facilidade citada em aprender algo através de atividades que nos proporcionam prazer, um das famílias argumentou que a aprendizagem acontece de forma mais fácil porque elas são crianças, *“além do que quando criança todo o aprendizado é absorvido de forma fácil e inevitavelmente ela esbarra com o idioma seja em casa, na escola ou na rua”* (Família 43). Doidge (2011) explica que isso acontece devido à plasticidade cerebral. Segundo ele *“à medida que envelhecemos, mais usamos nossa língua materna e mais ela passa a dominar nosso mapa linguístico”* (p. 73). Em razão disso, se torna mais fácil aprender um novo idioma quando se é criança, pois os dois idiomas vão se consolidando juntos.

Já para as crianças, aprender inglês através das atividades realizadas em diferentes mídias é possível no ponto de vista de 92% (n = 54) delas, sendo que sete delas sustentam a afirmação com experiências próprias, *“a maioria das palavras que eu aprendi antes de fazer aula foi pelas músicas”* (Aluno 34), ou baseada na experiência de pessoas que elas conhecem, *“o Eric que é da minha sala, ele conseguiu fazer isso”* (Aluno 64).

Para 5% delas (n = 3) não é possível aprender. Esses sujeitos disseram que existe a necessidade de ter um adulto ensinando e expressaram que aprender inglês através das mídias é difícil e exige bastante esforço. Apenas 3% (n = 2) afirmaram que é possível aprender parcialmente. Uma dessas crianças declarou que acredita que pode aprender a língua, mas através de algumas mídias, não todas. A outra justifica sua resposta ao explicar que as falas são muito rápidas dificultando a compreensão e conseqüentemente a aprendizagem.

Questionadas acerca do porquê acreditam que aprendem inglês através das tecnologias algumas crianças buscaram explicar como essa aprendizagem acontece enquanto outras citaram alguma mídia específica ou caminhos que utilizam para compreender o idioma estrangeiro. Cinco participantes não souberam explicar a razão de sua resposta positiva, enquanto dois destacaram que apesar de ser possível, esse processo é difícil e demanda tempo. Duas justificativas que surgiram ressaltam a facilidade que uma criança tem em aprender e como é mais fácil para crianças aprenderem uma língua estrangeira. Outras duas crianças compartilharam que acreditam que é possível aprender ao tentar repetir as palavras que escutam.

As mídias citadas pelas crianças como meios de aprendizagem foram os filmes, jogos, vídeos, música, séries e televisão. Em várias respostas foi possível perceber que para a compreensão do idioma ocorrer era necessário um intermediário entre o sujeito e o conteúdo. Na fala a seguir é possível observar o uso da legenda como um caminho, *“porque a pessoa lê, tipo as vezes os jogos, os filmes são legendados, daí o personagem fala e tu vê a legenda e vai aprendendo as palavras, como elas são na outra língua”* (Aluno 20).

Como discutido anteriormente, pedir ajuda a outras pessoas também é um meio que ajuda a compreensão do conteúdo e fomenta a aprendizagem, *“porque daí as pessoas, tipo, eu posso tá lá, e eu vejo uma coisa em inglês e eu pergunto pra minha mãe e ela diz que é carro, e daí eu já sei o que que é”* (Aluno 60). O terceiro intermediário para entender a mensagem no idioma estrangeiro é a pesquisa. O aluno 55 explica,

porque a gente escuta a palavra e quando eu pesquiso eu sempre costumo a tipo, pesquisar e falar no ritmo da música, e eu acho que uma palavra daquelas é a outra palavra, eu penso no ritmo daquela música, pesquiso em português e naquela hora daquele ritmo eu penso naquela palavra que tá na música.

Os participantes que explicaram como a aprendizagem acontece citaram três formas: pela familiarização com a língua através de atividades cotidianas, através da aquisição de vocabulário, e pela repetição da atividade levando a memorização.

O contato com o inglês apareceu como um fator recorrente na vida das crianças. À medida que elas experienciam o novo idioma, elas vão se familiarizando, criando associações e compreendendo a mensagem.

porque você no celular você percebe que muita criança usa, então as vezes se você jogar jogos a maioria em inglês e vídeos em inglês você pode começar a passar o tempo, vendo, assim, prestando atenção nos jogos em inglês, tipo, depois daqui a pouco você vai ver um jogo em português 'ah quanto tempo eu não vejo um jogo em português' porque você já tá um pouco acostumado com os jogos em inglês (Aluno 28).

Assim como no estudo realizado por Aghlara e Tamjid (2011) foi percebido que o convívio com a língua estrangeira através das tecnologias vai resultando na aquisição de vocabulário. As crianças expressam que *“nos jogos eu posso aprender palavras que eu não sei, que normalmente não aprenderá em uma aula”* (Aluno 24), *“tem coisas que a gente vai aprender mais pra frente, só que com alguns jogos, vídeos e músicas a gente aprende algumas palavras”* (Aluno 27). Perguntamos às crianças quais palavras elas conheciam em inglês. Quando elas tiveram dificuldade em recordá-las, puderam olhar o exercício avaliativo realizado anteriormente e ressaltar aquelas palavras que conheciam. Algumas palavras que fazem parte do vocabulário conquistado pelos participantes da pesquisa são:

para os pais para dizerem que os amam e utilizam a língua inglesa. Apenas 23,7% das crianças (n = 14) não foram capazes de mencionar ou identificar palavras conhecidas em inglês.

O processo de aquisição de vocabulário se dá pela repetição. De acordo com Wang e Aamodt (2012) a repetição deve apresentar um sentido lúdico, senão ela não faz sentido. Duas formas de repetição foram citadas pelas crianças. A primeira delas é a repetição na própria atividade. Silva (2012, p. 57) explica que “o contato com o vocabulário dos jogos em língua inglesa expõe os jogadores às produções linguísticas originais, repetidas vezes, fazendo com que muitas delas acabem sendo assimiladas”. O mesmo pode acontecer em outras mídias, como na resposta do aluno 56, que apesar de ressaltar os jogos, cita também os filmes: *“nos jogos, tipo, às vezes, nos filmes também, mas nos filmes nem tanto, nos jogos é mais porque ele repete as mesmas coisas e daí eu me lembro o que que é”*.

A outra forma de repetição é refazer diversas vezes a mesma atividade. As crianças relatam: *“olha, porque daí se ela ficar tipo o tempo todo vendo só aquilo e repetindo e tal, daí ela vai se entreter e tal, e vai aprender, vai aprendendo as palavras”* (Aluno 63); *“às vezes a pessoa pode ver várias vezes esse vídeo e ela pode ir aprendendo”* (Aluno 35); *“a pessoa se ela jogar muito ela vai memorizar as palavras”* (Aluno 7). Falando especificamente sobre o jogo, mas podendo aplicar a outras mídias, Falkembach (2006, s/p) argumenta que “considerando que a repetição é uma condição básica para a aprendizagem o projeto de um jogo deve prever a motivação para que o aluno retorne ao jogo várias vezes”. Nas repostas das crianças percebe-se que apesar das dificuldades que encontram, a atividade proporciona a motivação necessária para que a repetição dela aconteça ou que o desejo de buscar desvendar o novo idioma através de outros caminhos e recursos que fazem essa mediação estejam presentes.

Percebeu-se que em geral tanto os pais quanto as crianças acreditam ser possível aprender um idioma através de recursos midiáticos. As famílias ressaltam que as mídias atraem o interessante das crianças e proporcionam momentos de diversão. Elas são atividades motivadoras acontecendo em ambientes autênticos do uso da língua, o que favorece a aprendizagem. Na visão das crianças aprender acontece por meio do convívio que se estabelece com o idioma através das tecnologias e da repetição proporcionada na atividade e a repetição da atividade por consistir em algo que é prazeroso. Esses elementos favorecem a aquisição de vocabulário na língua estrangeira.

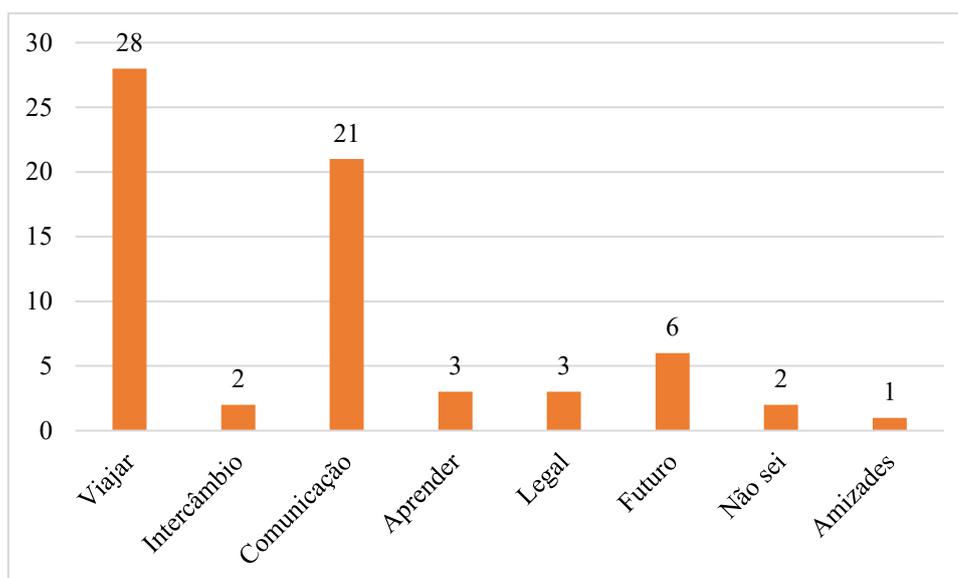
Uma das principais razões mencionadas pelas famílias (n = 20) da importância de se aprender um segundo idioma é em relação ao futuro da criança, principalmente o profissional. Esse argumento se manifesta nas falas da família 29 *“acho que a língua inglesa é a principal língua do mundo, é a língua da comunicação mundial, e principalmente para o meio profissional ela é de extrema importância”*, da família 47 *“pro futuro dela, como conseguir um bom emprego, estudo fora do Brasil. Acho que abre portas”* e da família 5 *“para que tenha um currículo diferenciado”*.

Além da parte profissional, os pais (n = 12) ressaltaram a importância do conhecimento da língua inglesa para acessar diferentes conhecimentos e culturas. O acesso a novos conhecimentos fica nítido na resposta da família 10 ao afirmar que a aprendizagem do inglês proporciona *“liberdade para se apropriar de novos conhecimentos, limitado pelo uso somente do português”*. Já a família 54 explica porque acredita que ampliar o repertório cultural inclusive de outros povos acontece por meio do inglês, *“porque ele já nasceu no mundo globalizado e o acesso a outras culturas por meio do idioma universal traz positivos ganhos no seu desenvolvimento pessoal e interpessoal”*.

Outro motivo que apresentou grande representatividade entre as respostas é explorado pela família 25 ao defender que a aprender inglês é importante no mundo moderno e globalizado pois *“a comunicação é fundamental”*. Aprender para ser capaz de se comunicar, incluindo a comunicação oral e escrita, é citado por 16 famílias. A família 13 afirma que *“a língua inglesa é uma língua falada em muitos países e por muitas pessoas favorecendo a comunicação entre interlocutores diferentes de línguas diferentes”*. A comunicação foi citada como importante para estabelecer novas relações, viajar e ampliar as oportunidades.

Já para as crianças, de 96,6% (n = 57) afirmaram que aprender outros idiomas é importante para elas. Das duas que tiveram opiniões diferentes, uma disse que é mais ou menos importante e a outra afirmou que não acha importante, mas é legal. O gráfico abaixo apresenta as justificativas apresentadas pelas crianças.

Gráfico 23 - Importância do inglês na visão das crianças



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Também citado pelas famílias um motivo importante para aprender inglês é a maior facilidade para viajar. Para a maioria das crianças ($n = 28$) esta é a principal razão pela qual elas precisam aprender o idioma. Uma delas expressa em sua resposta a necessidade que ela vê em saber falar inglês durante uma viagem, *“porque se ela for viajar e não falar português, como que ela vai saber, como ela vai se comunicar, como ela vai chamar alguém pra alguma emergência?”* (Aluno 49).

Na fala anterior é apresentado ainda um elemento que foi recorrente na fala das crianças, a comunicação, citada por vinte e uma delas. Os pais também levantaram esse argumento, porém na fala das crianças é possível perceber que essa necessidade de se comunicar é muito relacionada com fazer novas amizades, conversar com outras crianças ou pessoas que não falam português, como expresso na fala do aluno 28, *“porque por exemplo tem uma criança que chega aqui na escola dela, e ela quer conversar com você só que talvez ela não sabia falar em português, ela fala inglês e você pode aprender a falar inglês pra poder conversar com ela, ou um vizinho”*.

O terceiro motivo mais citado pelas crianças pelo qual elas julgam importante aprender outro idioma é para o futuro.

por que daí, normalmente, pro futuro né, que daí a pessoa quando ela vai trabalhar em algum lugar, foi até minha mãe que disse hoje, é quando for trabalhar em algum lugar eles provavelmente vão precisar de uma pessoa que fale normalmente no máximo duas línguas sem ser o português (Aluno 24).

Aqui conseguimos ver claramente a influência da fala dos pais em suas respostas. A reprodução da fala do adulto fica clara na resposta do aluno 24. As crianças desde cedo aprendem que elas precisam aprender o idioma para se preparem para o futuro, como uma habilidade necessária na sociedade onde vivemos.

Percebemos que para a maioria dos participantes, tanto para as crianças como para as famílias, aprender um segundo idioma é importante por diversas razões, destacando-se a comunicação que é a função primordial da língua. Quando a pessoa é capaz de se comunicar em outro idioma uma nova gama de oportunidades surge, e essas se manifestam como todas as outras razões pelas quais os participantes consideram relevante essa aprendizagem, como por exemplo, para o futuro profissional ou viajar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa vem contribuir para a educação na medida em que reflete sobre as tecnologias no processo de aprendizagem de idiomas. Gil (2008) nos lembra que a ciência surge para suprir a necessidade de obter conhecimentos mais seguros e é esse compromisso que foi assumido com esta investigação. Partimos da hipótese de que as crianças no uso de diversas mídias poderiam aprender um segundo idioma, no caso o inglês, e obter certo nível de proficiência da língua estrangeira. Como apresentado no início do texto, o objetivo geral que serviu de guia para esta investigação foi compreender possibilidades de aquisição da língua inglesa através do uso de jogos digitais em contextos fora da escola e acreditamos que conseguimos alcançar esse objetivo à medida que foi possível identificar e apontar indícios de aquisição do segundo idioma através do uso das mídias.

Caracterizamos o grupo de crianças participantes e o uso que estes fazem de aparelhos tecnológicos. Por meio da análise estatística foi possível perceber que existe relação entre o tempo de uso do aparelho de celular e de aparelhos de música com a aquisição da língua inglesa. Em relação ao celular percebeu-se indícios de relação com as habilidades de escuta e fala, porém outros estudos têm mostrado que esses benefícios se estendem também a competência da leitura. Já o tempo gasto com aparelhos de ouvir música demonstrou influenciar as habilidades de leitura e escrita e o score total obtido pelas crianças na atividade avaliativa do idioma.

Parte de nossa hipótese nesta pesquisa era que a aprendizagem da língua, dentre os diversos meios, ocorresse especialmente por meio da interação com os jogos digitais. Para, além disso, identificamos que as crianças têm acesso a conteúdo em inglês através de diversas mídias. Foram citados desenhos, filmes, séries, brinquedos, gibis, mas as atividades que mais se destacaram por serem mencionadas por maior número de crianças foram respectivamente os jogos, os vídeos do *youtube* e as músicas. Consequentemente, essas três atividades foram as que apresentaram relação significativa com os scores obtidos no exercício avaliativo da língua estrangeira.

Foi possível avaliar se a frequência de acesso a jogos digitais tem influência sobre o desempenho da proficiência no inglês e chegamos à conclusão que jogar jogos em inglês possui impacto positivo na aquisição da linguagem. Jogar jogos em inglês revelou influenciar positivamente os scores das atividades de leitura e escrita, fala, escuta e o score total.

Ampliando as possibilidades de aquisição de linguagem através das mídias para além dos jogos, os vídeos, especificamente aqueles que são assistidos com legenda, mostraram influenciar as habilidades de leitura e escrita, fala e tiveram relação positiva com o escore total. Além deles, ouvir músicas em inglês se destacou como um bom recurso para o processo de aquisição ao apresentar influenciar todos os resultados obtidos na avaliação linguística.

Também foi possível observar que jogar *games*, assistir vídeos com legenda e ouvir músicas em inglês apresentaram relação positiva fraca com a leitura em inglês quando aplicada a correlação de *Pearson*. A leitura também apresentou relação positiva fraca com o acesso a conteúdo em inglês em geral.

A partir das correlações observou-se que tanto os jogos em inglês, como assistir vídeos com legenda e ouvir música em inglês apresentaram relações positivas com o uso que as crianças fazem de algumas mídias em específico. Assim, pode-se supor que quanto mais as crianças utilizam o computador mais tem acesso a jogos em inglês e a vídeos em inglês com e sem legenda. O uso do notebook apresentou relação positiva com assistir vídeos com legenda. O uso da internet por parte das crianças mostra que quando mais tempo elas utilizam esse recurso, mais possuem acesso a *games*. E como esperado, o tempo despendido com aparelhos de ouvir música apresenta relação positiva com o escutar músicas na língua inglesa.

A influência de fatores não tecnológicos também se mostrou importante para aquisição de linguagem no segundo idioma. Como esperado as crianças que frequentam aula de inglês fora do horário escolar e se engajam na aprendizagem formal da língua apresentaram melhores resultados. Aqueles participantes que afirmaram despendem tempo em atividades que envolvem o uso da linguagem escrita (ler e escrever) e oral (escuta) em inglês apresentaram melhora em todos os escores da avaliação realizada. Outro fator que apresentou relação positiva com os escores obtidos foi o incentivo dos pais para que as crianças aprendessem inglês. O incentivo mostrou impactar positivamente todas as habilidades. Apesar de nem todas as famílias incentivarem a aprendizagem da língua, todas acreditam que aprendê-la seja importante e a maioria vê as mídias e tecnologias como um recurso importante para que essa aprendizagem ocorra.

Uma de nossas perguntas norteadoras era observar quais as relações e estratégias que surgem a partir do momento que a criança se envolve em uma atividade linguística. Quando as crianças encontram barreiras linguísticas para compreender a linguagem utilizada pelas atividades, diversas estratégias surgem favorecendo a aquisição de novos vocabulários. Algumas das ações utilizadas pelas crianças incluem pedir ajuda a outra pessoa, pesquisar a tradução das palavras, utilizar o contexto dado pelas imagens ou palavras conhecidas, e utilizar

legenda. Essas estratégias, além de conseguirem ultrapassar as dificuldades na realização da atividade, favorecem a compreensão da língua estrangeira e sua aquisição porque trabalham com os significados. Os jogos, vídeos e música envolvem a motivação, a repetição e um contexto significativo, e essas condições favorecem a retenção do novo vocabulário que a criança compreende através das suas estratégias.

Mais especificamente sobre o jogo uma das estratégias mais utilizadas é a tentativa e erro. Apesar de parecer uma ação aleatória onde se sai apertando todos os botões para descobrir qual realiza a ação desejada, se houver a atenção necessária, a criança é capaz de relacionar as palavras desconhecidas com a ação, dando significado a elas.

Percebeu-se que as crianças apresentaram adquirir vocabulário na língua estrangeira, e não tanto conhecimento acerca da estrutura da língua. Um de nossos questionamentos iniciais consistia em quão proficientes as crianças poderiam ser na língua inglesa antes de iniciar o ensino formal desse idioma na escola ao interagirem com as tecnologias. Não podemos afirmar que as crianças participantes apresentaram um nível de proficiência do inglês, mas sim indícios de aquisição do idioma. O teste para verificar o conhecimento das habilidades linguísticas em inglês utilizado foi o Pré-A1, um preparatório para o primeiro exame de proficiência de Cambridge. Ele é o mais simples das avaliações e é voltado para a linguagem utilizada nas mídias. Mesmo apresentando baixo nível de dificuldade, em média, as crianças acertaram apenas 31,72% (n = 11,74 questões) do exercício proposto. Então concluímos que as crianças não apresentam proficiência na língua através da interação com mídias, mas é possível perceber aquisição de vocabulário.

Apesar das dificuldades encontradas durante o exame de inglês e o uso das tecnologias que apresentam comunicação em inglês, as crianças demonstraram possuir uma atitude positiva em relação ao idioma e afirmaram que acreditam ser importante aprendê-lo e que jogos, vídeos e outros recursos são fontes de aprendizagem da língua.

Durante o percurso nos deparamos com algumas dificuldades. A primeira se encontrou na resposta dos pais aos questionários. Foi necessário enviar para as famílias as autorizações para as crianças participarem na pesquisa e os questionários duas vezes para que conseguíssemos atingir um maior número de participantes. Ao analisar as repostas dos questionários algumas famílias deixaram respostas em branco impactando assim a análise de dados. Em relação à aplicação das atividades com as crianças obtivemos sucesso ao aplicar a atividade avaliativa tanto em grupo como individualmente. A proposta foi bem aceita pelas crianças mesmo por aquelas que apresentaram maior dificuldade. As entrevistas, por serem realizadas durante o horário escolar tiveram que ser sucintas para que as crianças não ficassem

muito tempo fora de sala de aula e foi necessário visitar diversas vezes o espaço escolar por conta das crianças que se encontravam ausentes nos dias previstos para a intervenção.

Esta pesquisa apresentou algumas possibilidades de aquisição de segunda língua através do uso das mídias em espaços outros da escola. Ela é um recorte de uma realidade, por conta do número de sujeitos envolvidos na intervenção, o que é um fator limitador. Consideramos que as conclusões obtidas são indícios dos benefícios que as atividades realizadas fora do espaço escolar podem trazer para a aquisição de línguas. Outro limite encontrado durante a investigação foi compreender quais impactos essas descobertas poderiam trazer para o trabalho em sala de aula ou como poderíamos introduzir essas tecnologias dentro da escola sem perder todos os elementos que se mostraram importantes na aquisição em espaços informais de aprendizagem.

Como sugestões para próximas pesquisas, poderíamos investigar quais os efeitos do uso de mídias na educação formal visando a aprendizagem de inglês, as implicações pedagógicas das conclusões desta pesquisa para o trabalho em sala de aula e como utilizar esses recursos sem didatizar-los.

Ao realizar a análise estatística dos dados utilizamos as respostas dos questionários com os pais e como próximos encaminhamentos poderíamos analisar estatisticamente as respostas das crianças em relação ao tempo de uso de atividades em inglês para verificar se há diferença nas respostas encontradas ou não. Outros encaminhamentos possíveis a partir desta pesquisa é verificar a influência das diferentes estratégias utilizadas pelas crianças e se elas influenciam positivamente ou não os escores obtidos na avaliação do inglês. Ainda precisamos realizar mais pesquisas na área avançando no conhecimento científico para compreender melhor como o processo de aquisição acontece através das tecnologias e a extensão desses benefícios para que as crianças se tornem efetivamente falantes da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

AGHLARA, Laleh; TAMJID, Nasrin Hadidi. The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, v. 29, p. 552-560, 2011.

ALDA, Lucía Silveira; LEFFA, Vilson José. ENTRE A CARÊNCIA E A PROFUSÃO: APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADA POR TELEFONE CELULAR. **Conexão - Comunicação e Cultura**, v. 13, n. 26, p. 75-97, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 1977. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação Não-Formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 20, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a13v57n4.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento (Ed.). **Características gerais dos domicílios e dos moradores: 2017**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566_informativo.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento (Ed.). **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2016**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BUTLER, Yuko Goto; SOMEYA, Yuumi; FUKUHARA, Eiji. Online games for young learners' foreign language learning. **Elt Journal**, v. 68, n. 3, p. 265-275, 1 jul. 2014.

CAILLOIS, Roger. **Man, Play and Games**. University of Illinois Press, 2001. Tradução de: Meyer Barash.

CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH. Disponível em: <<http://www.cambridgeenglish.org/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Oi: Imprensa Nacional, 2005. p. 17-30.

CHEN, Zhi-hong; LEE, Shu-yu. Application-driven Educational Game to Assist Young Children in Learning English Vocabulary. **Educational Technology & Society**, v. 21, n. 1, p. 70-81, 2018.

COELHO, Patrícia M. F. Um mapeamento do conceito de jogo. **Revista GeMinis**, ano 2, n. 1, p. 293-311, 2011.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6. ed. New York: Routledge, 2007.

CONSELHO DA EUROPA (Org.). **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edições Asa, 2001. Tradução de: Maria Joana Pimentel Do Rosário e Nuno Verdial Soares.

COSENZA, Ramon M., GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DE WILDE, Vanessa; EYCKMANS, June. Game On! Young Learners' Incidental Language Learning of English Prior to Instruction. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 7, n. 4, p. 673-694, 2017.

DOIDGE, Norman. Remodelando o cérebro. IN: _____. **O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar as pessoas**. Record: São Paulo: 2011. P.59 – 106.

DÖRNYEI, Zoltán. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2001.

- DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. Motivation. In: GASS, S.; MACKEY, A. (eds.). **The Routledge handbook of second language acquisition**. New York: Routledge, p. 396-409, 2012.
- EISENCHLAS, Susana A.; SCHALLEY, Andrea C.; MOYES, Gordon. Play to learn: self-directed home language literacy acquisition through online games. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 19, n. 2, p. 136-152, 2016.
- EICHENBAUM, Adam, BAVELIER, Daphné, GREEN, C. Shawn. Video games: play that can do serious good. In: **American Journal of Play**, 2014, vol. 7, no. 1, p. 50-72.
- FALKEMBACH, G. A. M. O lúdico e os jogos educacionais. **Mídias na Educação**, v. 16, 2006. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.
- FANTIN, Monica. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (Org.). **Práticas e consumos de mídia entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução de: Joice Elias Costa.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.
- GARDNER, R.C. Motivation and Second Language Acquisition. **Seminário Sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz**, Espanha, 15 dez. 2006.
- GARRIS, Rosemary; AHLERS, Robert; DRISKELL, James E. Games, motivation, and learning: A research and practice model. **Simulation & Gaming**, v. 33, n. 4, p. 441-467, dez. 2002.
- GEE, James Paul. Pleasure, Learning, Video Games, and Life: the projective stance. **E-learning**, v. 2, n. 3, p. 211-223, 2005.
- GEE, James Paul. Bons *videogames* e boa aprendizagem. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2009. P. 167-178.
- GENTILE, D. A. The multiple dimensions of video game effects. **Child Development Perspectives**, v. 5, p. 75-81, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GROS, Begoña. The impact of digital games in educatio. **First Monday**, v. 8, n. 7, jul. 2003.

- GROS, Begonã. Digital Games in Education: me Design of Games-Based Learning Environments. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 40, n. 1, p. 23-38, 2007.
- HABITZREITER, Deizi Daiane. Neurociências e suas contribuições teóricas para o ensino de línguas estrangeiras. **Licencia&acturas**, v. 1, n. 1, p. 34-41, 2013.
- HARJI, Madhubala Bava; WOODS, Peter Charles; ALAVI, Zhinoos Kamal. The Effect of Viewing Subtitled Videos on Vocabulary Learning. **Journal Of College Teaching & Learning**, v. 7, n. 9, p. 37-42, set. 2010.
- HAYATI, Abdolmajid; MOHMEDI, Firooz. The Effect of Films with and without Subtitles on Listening Comprehension of EFL Learners. **British Journal Of Educational Technology**, v. 42, n. 1, p. 181-192, jan. 2011.
- HONG, Ji Sun et al. English language education on-line game and brain connectivity. **Recall**, v. 29, n. 1, p. 3-21, jan. 2017.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. Tradução de: João Paulo Monteiro.
- JENSEN, Signe Hannibal. Gaming as an English Language Learning Resource among Young Children in Denmark. **Calico Journal**, v. 34, n. 1, p. 1-19, 2017.
- JUUL, Jasper. What computer games can and can't do. In: **Paper presented at the Digital Arts and Culture Conference**, Bergen, Noeway, 2000. Disponível em: <<http://www.jesperjuul.net/text/wcgcacd.html>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- KLIMOVA, Blanka; KACET, Jaroslav. Efficacy of Computer Games on Language Learning. In: **Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**. V.16, n. 4, p. 19-26, 2017.
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press Inc., 1982.
- KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom**. Phoenix Elt, 1995.
- LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.
- LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. In: **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. O lúdico nos processos do desenvolvimento e da aprendizagem escolar. In: MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 9-22.

MASGORET, A. M.; GARDNER, R. C. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. **Language Learning**, v. 53, p. 167-210, 2003.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017. Tradução de: Eduardo Rieche.

MEHRPOUR, Saeed; GHAYOUR, Maaedeh. The Effect of Educational Computerized Games on Learning English Spelling among Iranian Children. **Reading Matrix: An International Online Journal**, v. 17, n. 2, p. 165-178, set. 2017.

MOITA, Filomena. **Game On: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MORAN, José. A integração das tecnologias na educação. In: MORAN, José. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NAKAMURA, Jeanne; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow theory and research. In: LOPEZ, Shane J.; SNYDER, C. R. (Ed.). **The Oxford handbook of Positive Psychology**. 2. ed. Oxford University Press, 2009. Cap. 18. p. 195-206.

NASCIMENTO, Dioene Carneiro; SANTO, Eniel do Espírito. O despertar da segunda língua na primeira infância uma análise sob a perspectiva neuropsicológica. **Cadernos Intersaberes**, v. 1, n. 2, p. 18-37, jan./ jun, 2013.

NORRIS-HOLT, Jacqueline. Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. **The Internet Tesl Journal**, v. 7, n. 6, jun. 2011.

OKAZ, Abeer Ali. Lesson Plan: Online games to teach vocabulary to young learners. **Teaching English With Technology**, v. 14, n. 1, p. 76-82, 2014. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?q=LESSON+PLAN+%E2%80%93+ONLINE+GAMES+TO+TEACH+VOCABULARY+TO+YOUNG+LEARNERS&id=EJ1143478>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio histórico** (5ª ed.). São Paulo: Scipione. 2010.

PAIVA, Vera L. M. de O. e. BOHN, Vanessa C. R. O uso de tecnologias em aulas de língua estrangeira: dos recursos off-line à Web 2.0. In: BRAGA, Junia C. F. (Coord.). **Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PERINE, Cristiane Manzan. Saberes em construção: videogames e motivação na aprendizagem de língua estrangeira. **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 2, p. 207-232, 2012.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PURUSHOTMA, R. Commentary: you're not studying, you're just... In: **Language Learning & Technology**, v. 9, n. 1, p. 80-96, 2005.

RAMOS, Daniela Karine. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. In: **Ciências e Cognição**. Vol. 18, 2013.

RAMOS, D. K., LORENSET, C. C., PETRI, G. Jogos Educacionais: Contribuições da Neurociência à Aprendizagem. In: **Revista X**, Volume 2, p. 1-17, 2016.

RAMOS, Daniela Karine; CRUZ, Dulce Márcia (Org.). **Jogos digitais em contextos educacionais**. Curitiba: CRV, 2018.

RIVERO, Thiago S.; QUERINO, Emanuel H. G.; STARLING-ALVES, Isabella. Videogame: seu impacto na atenção, percepção e funções executivas. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 4, n. 3, p. 38-52, 2012.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, 2009.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of play: Game Design Fundamentals**. Massachusetts London, England: The MIT Press Cambridge, 2004.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo: Blucher, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Aprendizagem ubíqua na educação aberta. In: **Tempo e Espaços em Educação**, v.7, n.14, set-dez, 2014.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 2, dez. 2008.

SAYER, Peter; BAN, Ruth. Young EFL students' engagements with English outside the classroom. **Elt Journal**, v. 68, n. 3, p. 321-329, jul. 2014.

SHIN, Joan Kang. Get up and Sing! Get up and Move! Using Songs and Movement with Young Learners of English. **English Teaching Forum**, v. 55, n. 2, p. 14-25, 2017.

SILVA, E. B. da et al (2012) Jogos eletrônicos em língua inglesa: aspectos quantitativos do conteúdo lexical. In: **Via Litterae**. Anápolis, v.4, n. 1, p. 53-62, jan. /jun. 2012.

SOBROZA, Lidiane Schlotefeldt. Aquisição X Aprendizagem Da Língua Estrangeira. **Linguagens & Cidadania**, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28276/15985>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SØRENSEN, B. H.; MEYER, B. Serious games in language learning and teaching: A theoretical perspective. In: **Proceedings of the 2007 Digital Games Research Association International Conference**. The University of Tokyo, v. 4, set. 2007.

SWEETSER, P.; WYETH, P. Game flow: a model for evaluating player enjoyment in games. **Computers in Entertainment**, v. 3, n. 3, jul. 2005.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Conceitos**, p. 55-60, jul. 2003.

TUMOLO, C. **Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Ilha do Desterro, v. 1, n. 66, p. 203 – 238, jan/jun 2014.

TURGUTA, Yıldız; İRGİN, Pelin. Young learners' language learning via computer games. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 1, n. 1, p. 760-764, 2009.

VAN ECK, Richard. Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless.... **Educause Review**, v. 41, n. 2, p. 16-30, 2006.

VAN ECK, Richard N. Digital game-based learning: still restless after all these years. **Educause Review**, v. 50, n. 6, p. 13-28, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/TnvqNK>> Acesso em: 31 ago. 2018.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a14v57n4.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

WANG, Sam; AAMODT, Sandra. Play, Stress, and the Learning Brain. **Cerebrum**, set. 2012. Disponível em: < <http://dana.org/Cerebrum/Default.aspx?id=39482>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Família



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pais ou responsáveis dos alunos

Esse documento tem como objetivo de convidá-lo a participar da pesquisa **Jogos Digitais e a Língua Inglesa: possibilidades de aprendizagem em contextos ubíquos**, que se trata de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Para tanto busca-se esclarecer e proteger os participantes da pesquisa. Esta pesquisa será desenvolvida na escola, prevendo a participação dos alunos do Ensino Fundamental I, e tem como objetivo compreender as possibilidades e limitações do uso dos jogos digitais para o aprendizado do inglês em contextos fora da escola. Para tanto, propõe a participação dos pais em um questionário, e das crianças em entrevistas e um exercício para aferir o conhecimento delas da língua inglesa. As atividades utilizadas para nesse exercício foram tiradas das “Sample Papers” dos testes de Cambridge para crianças e estão disponíveis no site da instituição.

A partir da pesquisa espera-se identificar as contribuições dos jogos digitais e outros dispositivos tecnológicos para a aprendizagem de um segundo idioma. Busca-se contribuir para o ensino da Língua Inglesa de forma que a criança seja capaz de relacionar o que se aprende na escola com situações que elas de separam no dia a dia delas em espaços outros do que o ambiente escolar.

Esta pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde). Desse modo, conforme esta resolução, garantimos na entrega deste termo o ressarcimento e a cobertura de eventual despesa decorrentes da participação na pesquisa. Em caso de eventuais danos decorrestes da pesquisa, será realizada a devida indenização.

Salientamos que não há riscos diretos para os sujeitos participantes, tendo em vista os procedimentos utilizados e o local no qual serão realizados, e que os sujeitos-participantes podem manifestar em qualquer momento da pesquisa o não interesse em continuar envolvido no projeto, bem como poderá entrar em contato com o pesquisador para tirar dúvidas e fazer comentários. A preocupação com relação ao anonimato das crianças participantes desta pesquisa será mantida, de modo a protegê-las de qualquer exposição desconfortável no decorrer desta investigação, juntamente com o respeito ao consentimento dos sujeitos sobre os registros escritos e audiovisuais, no intuito de manter a autenticidade entre os dados colhidos e os resultados obtidos. A identidade dos sujeitos será mantida em sigilo e privacidade, bem como informações que possam identificá-lo.

Alguns riscos indiretos podem ser cogitados em relação, por exemplo, a alguma dificuldade do aluno em realizar a atividade em inglês, ao constrangimento pela dificuldade ou exposição a outras pessoas diferentes de seus colegas de sala ou professor, porém o acompanhamento, os procedimentos metodológicos e a mediação prevista durante a atividade

irão minimizar esses riscos e acolher todos os sujeitos de forma respeitosa e ética. Por fim, registramos que não haverá nenhum tipo de remuneração à participação.

- Contato da responsável pela pesquisa: Mariana (48 991174567/mari_c.o@outlook.com) e Daniela (dadaniela@gmail.com) – Endereço: R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, Bloco D, sala 304 - Carvoeira, Florianópolis – SC.

- **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)** da UFSC - órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos - Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC. Contato: (48) 3721-6094 E-mail:cep.propesq@contato.ufsc.br

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Sugere-se que o mesmo seja guardado para ter as informações descritas, incluindo os contatos.

A partir disso, eu _____, RG _____, declaro que tomei conhecimento deste documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa **Jogos Digitais e a Língua Inglesa: possibilidades de aprendizagem em contextos ubíquos**.

Nome da criança: _____ Turma: _____

Contato - Telefone: _____ E-mail: _____

Cidade: _____

Data: ____ / ____ / ____

Responsável pela pesquisa

Responsável pela criança participante

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Termo de Assentimento

Aluno – Atividade turma

Você, juntamente com sua turma, está sendo convidado a participar de uma pesquisa que será desenvolvida na sua escola como algumas turmas Ensino Fundamental I. Essa pesquisa tem como objetivo compreender as possibilidades e limitações do uso dos jogos digitais para a aprendizagem do inglês em contextos fora da escola. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa prevê três atividades em dias distintos. Na primeira, você participará de uma entrevista; no segundo momento você realizará uma atividade em inglês individualmente; e na última parte, faremos com você novamente uma entrevista.

Esta pesquisa está pautada na Resolução 466/2012 de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde). Desse modo, conforme esta resolução, garantimos na entrega deste termo o ressarcimento e a cobertura de eventual despesa decorrentes da participação na pesquisa. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será realizada a devida indenização.

Salientamos que não há riscos, pois, as atividades serão desenvolvidas na escola e em conjunto com as professoras. Em qualquer momento da pesquisa você pode manifestar o não interesse em continuar envolvido no projeto, bem como poderá entrar em contato com o pesquisador para tirar dúvidas e fazer comentários. Todas as informações coletadas quando divulgada resguardarão o anonimato dos participantes, ou seja, a sua identidade será mantida em sigilo e privacidade, bem como informações que possam identificá-lo.

Alguns riscos indiretos podem ser cogitados em relação, por exemplo, a alguma dificuldade que você encontrar ao realizar a atividade em inglês, ao constrangimento pela dificuldade ou exposição a outras pessoas diferentes de seus colegas de sala ou professor, porém o acompanhamento, os procedimentos metodológicos e a mediação prevista durante a atividade irão minimizar esses riscos e acolher todos as crianças de forma respeitosa e ética. Por fim, registramos que não haverá nenhum tipo de remuneração à participação.

- Contato da responsável pela pesquisa: Mariana (48 991174567/mari_c.o@outlook.com) e Daniela (dadaniela@gmail.com) – Endereço: R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, Bloco D, sala 304 - Carvoeira, Florianópolis – SC.
- **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH)** da UFSC - órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos - Endereço: Rua

Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC. Contato: (48) 3721-6094 E-mail:cep.propesq@contato.ufsc.br

Duas vias deste documento estão sendo assinadas por você e pelo pesquisador responsável. Guarde sua via para ter as informações descritas, incluindo os contatos.

() Aceito participar

() Não quero participar

Nome: _____ Turma: _____

Florianópolis, _____ de 2019 _____

Responsável pela pesquisa

APÊNDICE C – Questionário para a Família

Questionário para as famílias

Nome da criança: _____ Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Data: ____/____/____

Parentesco com a criança: () Mãe () Guardião () Pai () Outro _____

Existe alguém que conviva com a criança diariamente que seja fluente em Inglês?
() Não () Sim. Quem? _____

Você possuiu algum conhecimento sobre o idioma Inglês? () Não () Sim.

Como você avaliaria o seu inglês em relação a: (Assinale a opção correspondente)

	Fraco	Razoável	Bom
Leitura			
Escrita			
Fala			
Compreensão Oral			

Onde você adquiriu essas habilidades?

() Na escola regular () Curso de idiomas () Autodidata
() Através de meios de comunicação () Outro _____

Você estimula seu filho(a) a aprender Inglês?

() Não () Sim. Como? _____

A criança frequenta uma instituição educacional desde a idade:

() 0 à 06 meses; () 2 ou 3 anos; () 4 ou 5 anos;
() 06 meses à 1 ano; () 6 anos ou mais;

Do que a criança mais gosta de brincar? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

() brincadeiras de faz de conta (bonecos ou casinha); () carrinho;
() brincadeiras de movimento na rua (bola, pega-pega); () videogame ou jogos no computador;
() jogos (quebra-cabeça, cartas, montar, etc.); () Outro: _____

Como a criança costuma brincar? (Assinale apenas uma alternativa, aquela que seja mais representativa)

() mais sozinha; () com outro(s) adulto(s);
() com outras crianças;

() às vezes sozinha, às vezes acompanhada;

() outro: _____

A quais recursos midiáticos seu filho(a) tem acesso em casa? Você pode assinalar mais de uma opção.

() Computador/ Notebook () Celular/Smartphone () Televisão () Internet
 () Tablet () Console de videogame () Aparelho de ouvir música
 () Livros/ Revistas () Outro _____

Algum destes é de uso individual da criança? () Não () Sim. Quais? _____

Qual(is) uso(s) a criança faz com essa(s) tecnologia(s)? (Pode assinalar mais de 1 alternativa)

() Assiste desenhos e vídeos. () Tira fotografias.
 () Joga joguinhos nos aplicativos. () Edita fotos ou produz vídeos.
 () Brinca de pintar. () Escreve ou produz textos.
 () Visita sites na internet. () outro: _____

Em média, quanto tempo a criança joga utilizando as tecnologias digitais?

() menos de 15 minutos por dia; () de 3 à 4 horas por dia;
 () de 15 minutos à 1 hora por dia; () mais de 5 horas por dia;
 () de 1 à 2 horas por dia; () não interage com jogos digitais.

Com qual frequência ele(a) as acessa? Assinale com um **X**.

	Todos os dias (até 1 hora)	Todos os dias (de 1 a 2 horas)	Todos os dias (mais de 2 horas)	Quase todos os dias (4 a 6 dias)	Algumas vezes na semana (3 ou 2 vezes)	De vez em quando (1 a 5 vezes por mês)	Não acessa
Computador							
Tablet							
Notebook							
Internet							
Celular							
Console de videogame							
Televisão							
Aparelho de ouvir música							
Outro:							

Seu filho acessa algum conteúdo através desses meios no idioma inglês? () Não () Sim.

Quais atividades ele realiza? Assinale com um X.

Atividade	Todos os dias	Quase todos os dias (4 a 6 dias)	Algumas vezes na semana (3 ou 2 vezes)	De vez em quando (1 a 5 vezes por mês)	Não realiza
Ouve música em inglês					
Assiste filme e/ou programa de tv em inglês sem legenda					
Assiste filme e/ou programa de tv em inglês com legenda					
Joga jogos em inglês					
Conversa oralmente com pessoas em inglês					
Conversa por escrito com pessoas em inglês					
Lê em inglês					
Outra:					

Na sua opinião, a criança pode aprender a língua inglesa realizando as atividades descritas na questão anterior?

() Não () Sim. Por quê? _____

Seu filho(a) frequenta um curso de inglês fora da escola?

() Não () Sim

Você acredita ser importante a criança aprender um segundo idioma?

() Não () Sim. Por quê? _____

APÊNCIDE D – Roteiro Estruturado de Entrevista

Roteiro estruturado de entrevista com as Crianças

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Data: ____ / ____ / ____

1. O que você mais gosta de fazer? Cite pelo menos uma atividade ou algo que você goste muito de fazer.

2. Quais desses recursos você acesso em casa? É possível indicar mais de uma opção.

- Computador/ Notebook Celular Televisão
 Console de videogame Tablet Internet
 Aparelho de ouvir música Livros/ Revistas Outro _____

3. Algum destes recursos é seu? Quais?

4. O que você faz quando acessa:

Tecnologia	O que você faz?
Computador	
Tablet	
Notebook	
Internet	
Celular	
Televisão	
Outro	

5. Você acessa algum conteúdo através desses meios no idioma inglês?

- Não Sim. Quais? _____

6. Quais atividades em inglês você realiza, e por quanto tempo?

Atividade	Todos os dias	Quase todos os dias (4 a 6 dias)	Algumas vezes na semana (3 ou 2 vezes)	De vez em quando (1 a 5 vezes por mês)	Não faço
Ouve música em inglês					
Assiste filme e/ou programa de tv em inglês sem legenda					
Assiste filme e/ou programa de tv em inglês com legenda					
Joga jogos em inglês					
Conversa oralmente com pessoas em inglês					
Conversa por escrito com pessoas em inglês					
Lê em inglês					
Outra					

7. Quais os jogos ou estilo de jogo que você mais gosta de jogar?

8. Onde você joga?

- Computador/ Notebook Celular Televisão
 Console de videogame Tablet Outro _____

9. Como é jogar um game em inglês? É diferente?

10. Como você faz para entender o jogo quando é em inglês?

11. O que você faz quando precisa de ajuda para entender um texto ou áudio em inglês?

12. Você acredita aprender a língua inglesa através dessas atividades (jogos e outras mídias)?

Não Sim. Por quê? _____

13. Você acredita que é importante uma criança aprender outros idiomas?

Não Sim. Por quê? _____

14. Você frequenta um curso de inglês fora da escola?

Não Sim.

15. Você interage em inglês com alguma pessoa?

Não Sim. Quem? _____

16. Você já viajou para algum lugar onde as pessoas falavam inglês?

Não Sim.

17. Você acha divertido aprender Inglês? Escolha a carinha que representa sua opinião.

Não é
divertido



Pouco
divertido



Mais ou menos
divertido



Divertido



Muito
divertido



18. Como foi fazer a atividade em inglês? Você entendeu algumas palavras?

19. Quais palavras você conhece em inglês?

APÊNDICE E – Atividade de Proficiência na Língua Inglesa

ATIVIDADE DE INGLÊS

Name: _____

PART 1 – LISTENING

Exercise 1:

Read the questions. Listen and write a name or a number.

There are two examples.



Examples

What is the girl's name?

Pat
.....

How old is she?

9
.....

Questions

1 How many cousins has Pat got?

.....

2 What is the name of Pat's favourite game?

.....

3 Which beach does Pat like to go to?

..... Beach

4 How many books has Pat got?

.....

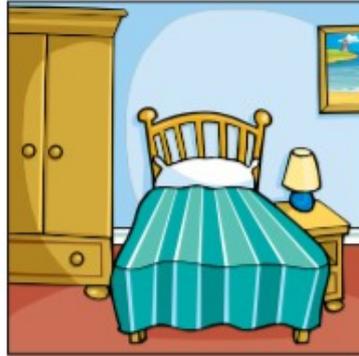
5 What is the teacher's name?

Mr.

Exercise 2:

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

Where is Lucy now?



A

B

C

1 Who is Dad talking to on the phone?

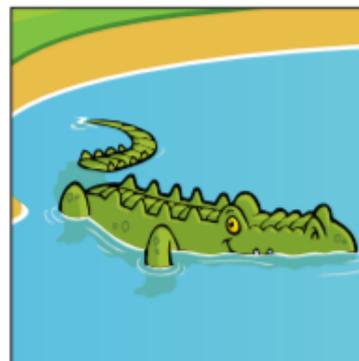


A

B

C

2 What is the crocodile doing?



A

B

C

3 Where are Hugo's pens?



A



B



C

4 Which boy is Sam?



A

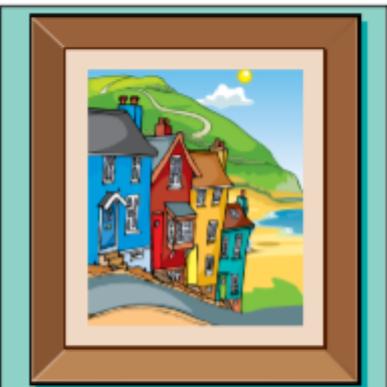


B



C

5 Which is the girl's favourite picture?



A



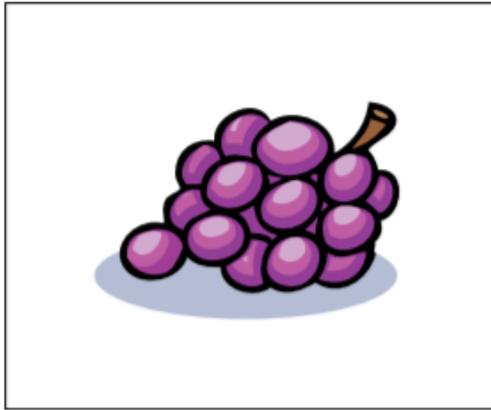
B



C

PART 2: WRITING AND READING**Exercise 1:**

Look and read. Put a tick (✓) or a cross (X) in the box.
There are two examples.

Examples

These are grapes.



This is a house.



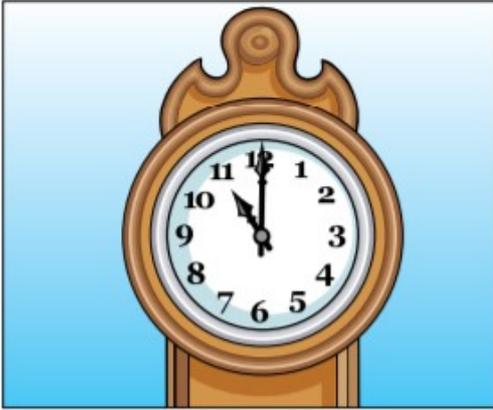
1



This is a helicopter.



2



This is a clock.



3



These are shells.



4



This is a sock.



5



These are chairs.



Exercise 2

Look and read. Write **yes** or **no**.



Examples

There are two armchairs in the living room. yes

The big window is open. no

Questions

1 The man has got black hair and glasses.

2 There is a lamp on the bookcase.

3 Some of the children are singing.

4 The woman is holding some drinks.

5 The cat is sleeping under an armchair.

Exercise 3:

Look at the pictures. Look at the letters. Write the words.

Example



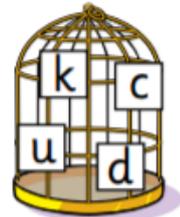
s n a k e



Questions

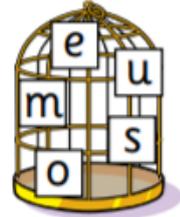
1





2





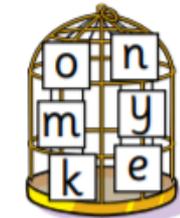
3





4





5

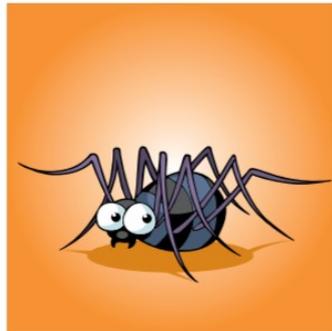
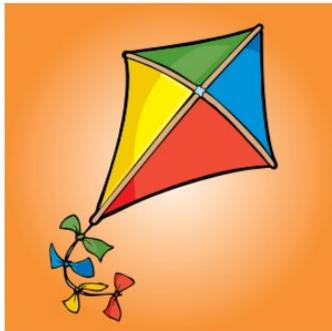
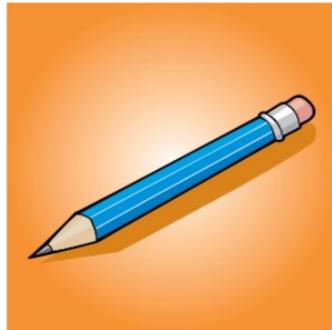
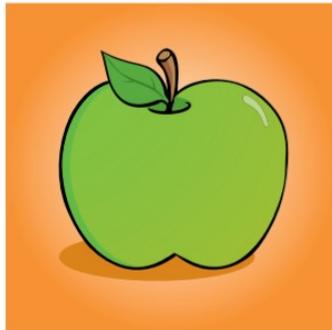




PART 3: SPEAKING**Exercise 1:**

The examiner asks the candidate to point to two object cards and gives instructions to place them in different locations on the scene picture.

1. Put the kite on the sky
2. Put the spider in the boat



Exercise 2:

The examiner asks the candidate questions about four of the object cards.

1. Apple: What is this? What is your favorite fruit?
2. Chocolate: What is this? Do you like chocolate?
3. Pencil: What is this? What color is the pencil?
4. Closet: What is this? What do you see inside it?

**REFERÊNCIAS:**

CAMBRIDGE ASSESSMENT. **Sample Papers Vol. 1:** Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers. 2018. Disponível em:

< <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf> >.

Acesso em: 18 jul. 2019.

CAMBRIDGE ASSESSMENT. **Sample Papers Vol. 2:** Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers. 2018. Disponível em:

< <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol2.pdf> >.

Acesso em: 18 jul. 2019.