

A INTERMODALIDADE NA LEITURA DE JOGOS NÃO DIDÁTICOS EM LÍNGUA JAPONESA – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

THE INTERMODALITY ON THE READING OF NON-PEDAGOGICAL JAPANESE GAMES – AN EXPLORATORY RESEARCH

Valdeilton Oliveira (UnB)¹

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7014-9471>

Recebido em: 09/04/2020

Aceito em: 04/07/2020

RESUMO: Uma das maiores questões ao pesquisar o uso de jogos eletrônicos, não didáticos, como propiciadores de algum tipo de aquisição de línguas estrangeiras é a constante indagação: será que os jogadores conseguem ler os dizeres durante as partidas do jogo? Por se tratar de uma mídia multimodal (KRESS, 2009), jogos não são apenas texto estático e sua compreensão não depende somente da decodificação do modo escrito. Diferentes modos interagem e criam um ambiente de imersão (CSIKSZENTMIHALYI, 2014; SALEN; ZIMMERMAN, 2003) que até pode ser interpretado como um uso autêntico e contextualizado da linguagem (GILMORE, 2007; NEWCOMBE; BRICK, 2017), contudo pouco se sabe sobre a eficácia desse tipo de mídia para o treino da leitura, especialmente do japonês e seu complexo sistema de escrita (OLIVEIRA, 2019). Questões como: “será que meu aluno consegue ler isso? ”; “não é muito difícil para ele? ”; “Essas imagens não atrapalham? ” foram norteadoras para questionar até que ponto o ambiente contextualizado da linguagem dos jogos eletrônicos (NEWCOMBE; BRICK, 2017) pode propiciar alguma aquisição da escrita do idioma japonês (BASSETTI, 2019). Para analisar tais indagações 19 participantes informaram sobre seus hábitos de leitura em língua japonesa. Em seguida, 3 destes participantes, de diferentes níveis de proficiência, jogaram os jogos: *Osu! Tatakae! Ouendan!* e *Kukkingu Mama* em uma sessão de jogo. Os relatos foram registrados e permitiram inferir que o nível de conhecimento na língua influencia a compreensão do modo escrito. Contudo, o ambiente multimodal aparenta ser benéfico para estimular os jogadores aprendizes mesmo entre os níveis iniciantes.

Palavras-chave: Games. Kanji. Multimodalidade.

ABSTRACT: One of the most highlighted questions on the use of non-pedagogical video games as language learning tools is if the student is able to read during gaming sessions. Being a multimodal media (KRESS, 2009), games are not such as static text, and “reading” in games does not rely only on the comprehension of the written mode. Various modes interact and develop immersion (CSIKSZENTMIHALYI, 2014; SALEN; ZIMMERMAN, 2003) that can be seen as an authentic and contextualized use of the language (GILMORE, 2007; NEWCOMBE; BRICK, 2017), however, little is known about the effectiveness of this media to the reading learning practice. Specially Japanese, with its complex writing system (OLIVEIRA, 2019). Questions like “can my student read this?”; “Is it not too difficult for him?” “Do these images not disturb him?” were the guides to rise the proposition: Is the contextualized language (NEWCOMBE; BRICK, 2017) on video games capable of providing any acquisition of the Japanese writing system? (BASSETTI, 2019). In order to analyze it, 19 students informed their Japanese reading habits. Then, 3 of them, with different Japanese levels of proficiency, played the games *Osu! Tatakae! Ouendan!* and *Kukkingu Mama* in one gaming session. The reports were recorded and allow us to infer that the Japanese reading skills have an effect on the understanding of the written mode. However, the multimodal environment seems to be beneficial to encourage the gamers, even on the first levels.

Keywords: Videogames. Kanji. Multimodality.

¹ Mestre em linguística aplicada pela universidade de Brasília – UnB.

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Estudos já observaram os benefícios da aplicabilidade pedagógica dos jogos eletrônicos para diferentes áreas do aprendizado, especialmente linhas mais próximas da pedagogia (GEE, 2003). Uma das maiores vantagens observados na aplicação destes recursos se encontra na reflexão sobre a mudança de postura entre aprendizes e professores, especialmente as que privilegiem maior autoria (GEE, 2003; KENSKI, 2013). Contudo, poucas foram as pesquisas que analisaram a aplicabilidade pedagógica de jogos eletrônicos, não didáticos, em particular no que tange aos fenômenos da aquisição de línguas estrangeiras, especialmente do japonês e seu sistema de escrita (OLIVEIRA, 2019).

Existem vários motivos que explicariam esta pequena quantidade de estudos, tais como as diferenças entre a “leitura” de um jogo eletrônico e um texto estático (LEFFA; BOHN; DAMASCENO; MARZARI, 2012, p. 211), a ampla quantidade de modos² (KRESS, 2009; HOWLAND, 2020; WALSH, 2020) e diferentes formas de interatividade (WOLF, 2006). Existem pesquisadores que defendem o uso pedagógico do jogo não didático, dada a sua autenticidade linguística e ampla possibilidade de customização (GILMORE, 2007; NEWCOMBE; BRICK, 2017). Já outros defendem que a excessiva carga cognitiva, decorrente das informações na tela, pode prejudicar a retenção de vocabulário (DEHAAN; REED; KUWADA, 2010). Por isso, entendeu-se que existe a necessidade de observar as questões até aqui apresentadas, especialmente o que tange o uso simultâneo de mais de um modo de comunicação (WALSH, 2020).

Desta forma, escolheu-se para este trabalho um apanhado teórico que permita observar os fenômenos decorrentes do uso de jogos eletrônicos não didáticos em situações pedagógicas (GEE, 2003). Especialmente o que tange à multimodalidade (KRESS, 2009) e a intermodalidade (MILLS; UNSWORTH, 2018). Buscando observar como se realiza a “leitura” neste ambiente e como todo esse processo influencia a percepção de leitura em língua japonesa.

1 Referencial teórico

1.1 Jogos e sua aplicação pedagógica

A aplicabilidade pedagógica dos jogos eletrônicos, especialmente os não didáticos, já foi observada em diferentes áreas pedagógicas, assim como apresenta Gee (2003). Segundo o autor, diferentes princípios tornariam jogos ambientes adequados para o aprendizado contemporâneo. Esta consideração se assemelha às contribuições de Kenski (2013), e sua percepção acerca das mudanças de papéis nas relações contemporâneas de ensino e aprendizagem. Gee apresenta em sua obra princípios teóricos que permitiriam a aplicabilidade pedagógica dos jogos eletrônicos. Destes

² O tema será melhor apresentado na sessão “Da multimodalidade à intermodalidade”

escolhemos dois para nortear as considerações teóricas deste estudo. O princípio do aprendizado crítico e ativo e o princípio semiótico³.

Segundo ambos os autores (GEE, 2003; KENSKY, 2013) o aprendizado passivo não condiz com o cenário contemporâneo, dada a incapacidade de empoderar os aprendizes, como pode ser observado no trecho:

A utilização do aprendizado passivo em detrimento do aprendizado ativo não guiará ao empoderamento no mundo contemporâneo, contudo ele pode ser aplicável em atividades de baixo nível. Dominar letramento ou matemática como um pacote de processos automatizados sem a capacidade de utilizá-los de forma proativa em atividades compreensíveis e realizáveis dentro dos objetivos individuais de cada um não criará aprendizes que consigam aprender rápido à medida que encontram novos domínios semióticos⁴. (GEE, 2003, p. 69).

Ao observar as considerações acima, percebe-se que a postura ativa se faz importante no aprendizado contemporâneo, especialmente pela aplicabilidade necessária. Apesar das considerações do autor serem totalmente relacionadas à pedagogia, entende-se que é possível aplicar estes mesmos conceitos em todo o processo de aprendizagem em línguas estrangeiras. Desta forma, aprender uma nova língua, deveria possibilitar a aplicação deste conteúdo em situações reais.

O segundo princípio proposto por Gee que se faz importante neste estudo é o princípio semiótico (GEE, 2003, p. 49) que define que a inter-relação entre os diferentes signos (imagens, palavras, ações, símbolos, artefatos, etc.) se faz essencial para uma adequada aprendizagem. Esta sinestesia se assemelha ao proposto por Kress (2009, p. 179-180) como a necessidade humana de sinestesia. Desta forma, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar a autoria dos aprendizes, bem como integrar outros modos de percepção, resultando em uma multimodalidade autoral. Contudo, entende-se que se faz necessário observar o que é um modo e qual a sua repercussão nos processos de leitura contemporâneos.

³ Diferentes princípios são apresentados pelo autor, contudo optou-se por utilizar apenas estes dois para interpretar os fenômenos relacionados à leitura em língua japonesa durante partidas de jogos eletrônicos.

⁴ Tradução nossa. Doravante todas as referências em outros idiomas serão acompanhadas de traduções do pesquisador e acompanhadas do texto original.

No original: *“Passive learning – rather than active, critical learning – will not lead to much power and empowerment in the contemporary world, however much it may suit one for low-level service job. Mastering literacy or math as a set of routinized procedures without being able to use these procedures proactively within activities that one understands and for the accomplishment of one’s own goals will not lead to learners who can learn quickly and well as they face new semiotic domains, as they will throughout their lives.”*

1.2 Da multimodalidade à intermodalidade

Apesar de grande parte do referencial teórico que define o que é um “modo” ser importado da semiótica (KRESS, 2009, p. 179), na multimodalidade ele representa métodos de comunicação, sejam eles espaciais, linguísticos, visuais, gestuais ou áudio (SWEETLAND CENTER FOR WRITING, 2020). Apesar de parecer um conceito abstrato, Kress (2009) defende que o uso excessivo da palavra “linguagem” representa a incapacidade humana de descrever diferentes formas de comunicação. Desta forma, o termo “modo” pode ser utilizado para descrever as diferentes formas humanas de “criar significado⁵”, possibilitando a utilização do termo “modo escrito” para descrever comunicação escrita, “modo oral” para a comunicação falada e “modo visual” para a expressão por imagens e figuras.

O processo de mudança no uso de um modo em detrimento do outro pode parecer óbvio, especialmente se analisarmos como novas tecnologias influenciam a transmissão de informação no mundo contemporâneo. Contudo Kress (2009, p. 178) afirma que estas transformações resultam em algumas distorções sociais, neste estudo listaremos duas.

A primeira é o que o autor chama de descentralização do modo escrito (KRESS, 2009, p. 180), que pode ser observado na tendência contemporânea à “visualização” da informação. Antes somente o modo escrito servia como meio principal de emissão e transmissão de informação. Contudo, com o advento de novas mídias, formas mais eficientes de “criar significado” surgiram. Trazendo assim, um novo espaço para modelos mais visuais de informar e transmitir conteúdo e criar significado (ALCÂNTRA, 2018).

O segundo fenômeno listado pelo autor é a ausência de uma agenda que observe a correlação entre os modos, e isto pode ser percebido tanto no campo pedagógico como no campo da pesquisa em semiótica (KRESS, 2009, p. 180). Grande parte desta incongruência vem da tendência a observar somente a utilização de um modo, o que já se configura como um erro metodológico, levando-se em consideração a semiose humana e sua tendência à multimodalidade.

Desta forma, entende-se que o ponto central de um estudo sobre a multimodalidade não seria a observação de como o modo se manifesta e sim como os modos interagem para a criação de significado (KRESS, 2009; MILLS; UNSWORTH, 2019). Por isso, este estudo centrará na observação de como se dá a “leitura” envolvendo os modos escritos e visuais simultaneamente. O modo escrito se faz importante para observar sua aplicabilidade pedagógica no aprendizado da escrita do idioma japonês (OLIVEIRA, 2019) e o modo visual, inerente aos jogos eletrônicos (HOWLAND, 2020).

⁵ Kress (2009) utiliza o termo para representar formas de emissão de significado que são compreendidas por um grupo ou sociedade. Independentemente do modo que utilizem.

1.3 A leitura em um ambiente multimodal

Diversas são as cognições necessárias para interagir com um jogo eletrônico, especialmente dada a sua imersão (LEFFA; BOHN; DAMASCENO; MARZARI, 2012, p. 211-212). Segundo os autores é possível afirmar que diferentes mídias propiciam diferentes níveis de imersão, contudo jogos eletrônicos podem propiciar um nível maior dada a maior quantidade de cognições necessárias durante o jogo. Estas formas de cognição podem ser inferidas no que Howland (2020) descreve como os elementos de um jogo eletrônico, sendo estes: gráficos, som, interface, jogabilidade e estória⁶. Estes dados foram organizados no quadro 01⁷ apresentado por Newman (2004), como segue abaixo:

QUADRO 01 – COMO GRÁFICOS E ESTÓRIA SE MANIFESTAM EM JOGOS ELETRÔNICOS

Gráficos	Qualquer imagem que seja projetada em uma tela e qualquer efeito realizado nela. Isto inclui objetos 3D, quadros 2D, capturas de tela 2D, animações de movimento total, estatísticas, sobreposições de informações e qualquer coisa que o jogador ver.
Estória	A história do jogo, incluindo qualquer pano de fundo antes do jogo começar, todas as informações que o jogador recebe durante a estória ou com a vitória no jogo e qualquer informação que ele aprende sobre os personagens.

Fonte: NEWMAN, 2004, p. 11.

É interessante observar que por se tratar de uma mídia multimodal (KRESS, 2009), os jogos atuam com a utilização de diferentes modos. Ao analisar o quadro acima é possível perceber que tanto gráficos como estória servem como formas distintas de criar significado, contudo atuam conjuntamente para a criação de um ambiente de imersão (LEFFA; BOHN; DAMASCENO; MARZARI, 2012). Os gráficos podem ser compreendidos como o modo visual, culminando com uma rápida transmissão de informação (KRESS, 2009, p. 180). Já a estória é permeada pelas informações contidas tanto na estória como nos gráficos, visto que tanto o modo visual como o modo escrito podem atuar como criadores de significado. O modo escrito é observável nos trechos em que há o uso da linguagem, porém também permeia todo o modo visual, especialmente dada a percepção de multimodalidade inerente à ferramenta.

Apenas para exemplificar, apresentamos aqui um trecho do jogo *kukkingu mama* que foi utilizado neste estudo. Como pode ser observado na figura abaixo, o jogo cria um ambiente de simulação de culinária. Desta forma, o gráfico funciona como uma das formas de emissão de informação e criação de significado. Já o modo escrito se manifesta nos trechos necessários à informações do jogo.

⁶ Para este estudo optou-se por utilizar o termo “estória” dada a sua noção de narrativa.

⁷ No texto original o autor apresenta os mesmos itens descritos por Howland (1998) e os compila em um quadro teórico. Para este estudo utilizou-se apenas os itens: gráficos e estória, levando em consideração o foco na leitura multimodal. Entretanto, acredita-se que mais estudos são necessários, especialmente os que observem os outros elementos básicos dos jogos eletrônicos.

FIGURA 01 – TRECHO DO JOGO *KUKKINGU MAMA* E COMO OS MODOS ESCRITOS E VISUAIS SE MANIFESTAM NA PARTIDA



Fonte: Criação própria.

Pela observação da figura é possível perceber que a “leitura” que se faz neste tipo de ambiente é tanto do modo visual como do modo escrito. Desta forma entende-se que se faz necessário compreender este novo modelo de leitura multimodal e contemporâneo. Poucos estudos versaram sobre a intermodalidade nos processos de leitura, um destes foi o trabalho de Francisco (2016) que observou as estratégias de leitura em diferentes perfis de aprendizes durante o jogo eletrônico 二ノ国 (*Ni no kuni*)⁸. Segundo o pesquisador as estratégias de leitura se alteram entre aprendizes com maior ou menor experiência em jogos eletrônicos. Outro trabalho relevante é o de Alcantra (2018) que analisou como o uso de imagens se reduz ao longo dos níveis de um material didático. Concluindo que o modo visual pode ser utilizado em momentos iniciais e substituído pelo uso mais consciente da linguagem. Porém poucos estudos observaram a totalidade de uma leitura multimodal.

Destes, podemos listar as contribuições de Walsh (2020) que observou a amplitude da multimodalidade na leitura. Para o autor, ler é um processo de interação constante, como pode ser observado no trecho:

Leitura envolve níveis diferentes de decodificação, resposta e compreensão em níveis afetivos, cognitivos, críticos e análise. Leitura não é estática, é uma constante interação entre o leitor e o texto. Esta interação entre leitor e texto pode ocorrer em diferentes níveis de contextos simultaneamente: o contexto social ou cultural do leitor, o contexto sociocultural da produção do texto, o gênero e

⁸ Seguindo o modelo proposto por Oliveira (2019) todas as traduções em japonês serão apresentadas no corpo do texto, juntamente com sua leitura romanizada e tradução em português. Exceto nos casos de nomes próprios que não terão tradução.

propósito do texto, os interesses e propósito do leitor e a situação em que o texto é lido em qualquer momento particular. A relação entre o texto e o leitor em todo o processo de leitura é uma via dupla discursiva e de interação dinâmica que ocorre simultaneamente em um contexto sociocultural imediato e profundo⁹. (WALSH, 2020)¹⁰.

Pela observação do trecho é possível depreender que a compreensão se dá pela constante troca entre o texto e o leitor. De modo que quem lê “completa” as informações restantes com sua percepção sociocultural. Este processo é semelhante em um texto multimodal. Contudo, o autor afirma que a leitura com mais de um modo necessita de uma percepção simultânea do que ocorre, como é apresentado no trecho:

A leitura de uma imagem ou um livro de informações necessita de um processamento simultâneo da mensagem nas palavras, figuras, imagens e gráficos. Em uma tela eletrônica ou digital pode ser adicionado combinações de movimento e som. (WALSH, 2020).

Pela observação de ambas as considerações de Walsh, é possível perceber que a leitura em um ambiente multimodal se dá pela interação e pela simultaneidade. Este processo é mediado pela interação entre texto e leitor e complementado com a bagagem sociocultural de quem lê. Esta percepção se aplica aos jogos eletrônicos ou outros ambientes multimodais. Em seu estudo, o autor faz a análise de diferentes mídias e de como a leitura se reconfigura em cada uma, ao final o texto apresenta as semelhanças e distinções da leitura de um texto impresso ou multimodal. Para este estudo inclui-se o quadro apresentado pelo autor para listar as diferenças através da leitura de um texto impresso e multimodal.

QUADRO 02 – DIFERENÇAS ENTRE A LEITURA DE UM MATERIAL IMPRESSO OU MULTIMODAL

Leitura de textos impressos	Leitura de textos multimodais
Palavras: As palavras “contam” incluindo o discurso, registro, vocabulário, padrões linguísticos, gramática, capítulos, parágrafos e estrutura das sentenças.	Imagens: As imagens “mostram” incluindo o <i>layout</i> , tamanho, forma, cor, linha, ângulo, posição, perspectiva, tela, quadros, ícones, <i>links</i> e <i>hyperlinks</i> .
Uso dos sentidos: Visual e um pouco de tátil.	Uso dos sentidos: Visual, tátil, audição, culminando em maior sinestesia.
Significado interpessoal: Desenvolvido através da voz verbal e do diálogo, 1 ^a , 2 ^a ou 3 ^a pessoa.	Significado interpessoal: Desenvolvido pela “voz” visual: posicionamento, ângulo, perspectiva.

⁹ No original: *Reading involves different levels of decoding, responding and comprehending at affective and cognitive levels, critiquing and analysing. Reading is no static, it is a constant interaction between reader and text. This interaction between reader and text can occur within a number of contexts simultaneously: the social or cultural context of the individual reader, the socio-cultural context of the text production, the genre and purpose of the text. The interest and purpose of the reader and the immediate situation in which the text is being read at any particular moment. The relationship between the reader and the text within the whole reading process is a two-way recursive and dynamic interaction that occurs within both an immediate and wider socio-cultural context.*

¹⁰ Este artigo não possui numeração de páginas.

Estilo verbal: inclui tom, entonação, humor, ironia, sarcasmo, jogos de palavras, desenvolvimento no uso de palavras, arranjo tipográfico, formatação, <i>layout</i> , fonte, pontuação.	Estilo visual: escolha da mídia, gráficos, animações, quadros, quadro de menu, links de hipertexto.
Imaginário verbal: descrição incluída, imagens, simbolismos, metáforas, símile, aliteração (dispositivos poéticos com palavras, padrões de sons).	Imaginário visual: uso de cores, motivos, ícones, repetições.
Caminho de leitura: Basicamente linear e sequencial. O leitor basicamente acompanha.	Caminho de leitura: uso de vetores – não sequenciais e não lineares. O leitor tem maior escolha e oportunidade de interação.

Fonte: WALSH, 2020.

Ao observar todas as considerações teóricas até aqui listadas entende-se que a leitura em um ambiente multimodal possui semelhanças e diferenças se comparada ao texto impresso. Boa parte disso provem da diferente aplicação dos modos e da diferença na simultaneidade entre ambos os ambientes. O uso do modo visual junto à interatividade permite um maior nível de imersão, tão característico dos jogos eletrônicos. Contudo, entende-se que a observação de intermodalidade se faz necessária, sendo um dos pontos principais deste estudo.

2. Metodologia aplicada no estudo

Entendendo-se a pequena quantidade de estudos sobre o tema e a falta de um modelo metodológico predeterminado decidiu-se pela utilização da pesquisa exploratória (CÓRDOVA, 2009). Esta categoria se adequou por proporcionar maior familiaridade com o problema, que neste estudo se apresenta como a intermodalidade na leitura em língua japonesa em jogos eletrônicos. Além disso, escolheu-se este modelo metodológico pela possibilidade do uso de entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Escolheu-se também, um modelo qualitativo de análise, segundo o proposto por Fonseca (2001, p. 20), o que permitiu uma interpretação subjetiva de aspectos sociais e humanos. Esta percepção condiz com as contribuições de Minayo, Deslandes, Neto e Gomes (2002) que entendem a importância do estudo qualitativo para análise dos significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes.

O estudo ocorreu em duas etapas, uma de avaliação de perfil e um estudo focal. A primeira etapa serviu para observar os perfis de leitura em língua japonesa entre os participantes, bem como analisar sua proficiência na língua. Para isso, foi realizada uma pesquisa on-line com o auxílio do *google.forms*, e os participantes foram incentivados a auto avaliar sua proficiência em língua japonesa, de forma geral, e habilidade em leitura. Para a organização deste item, foi utilizado o quadro referencial do material didático *Marugoto* (KIJIMA; SHIBAHARA; HATTA, 2014), que separa os níveis de proficiência segundo o quadro comum europeu (BRUNETTI; VILELLA, 2018) em seis níveis. Sendo o A1 o mais iniciante e o C2 o mais proficiente. Apenas para ilustração, listamos abaixo a descrição de cada nível.

QUADRO 03 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA E NA ESCRITA SEGUNDO O QUADRO COMUM EUROPEU

Proficiência em língua japonesa	Proficiência em leitura em língua japonesa
A1 – É capaz de ler expressões extremamente curtas e usadas repetidamente. Por exemplo, apresentar alguém ou propor um brinde.	A1 – Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo em avisos, cartazes ou folhetos.
A2 – É capaz de fazer uma apresentação básica curta e ensaiada sobre assuntos que lhe são familiares.	A2 – Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corriqueiro, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1 – É capaz de fazer uma apresentação simples, preparada previamente, sobre um assunto do seu domínio dentro de sua área.	B1 – Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2 – É capaz de fazer uma apresentação clara, preparada com antecedência.	B2 – Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares
C1 – É capaz de fazer uma apresentação de um assunto complexo de forma clara e bem estruturada.	C1 – Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2 – É capaz de apresentar oralmente um assunto complexo de forma clara e com confiança a um auditório que não tem conhecimento prévio sobre o assunto.	C2 – Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguisticamente ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Fonte: Criação própria.

A enquete foi realizada entre os dias 01 e 06 de março de 2018 e contou com um total de 19 participantes. O link para o preenchimento do formulário foi compartilhado em uma rede social relacionada ao estudo de língua japonesa da universidade de Brasília – UnB. O formulário era aberto e qualquer pessoa poderia responder. Além de listar a proficiência em língua japonesa esta etapa serviu para observar os hábitos de leitura dos participantes. Para isso, utilizou-se duas questões abertas: A) Você consome algum produto em japonês? Lê livros ou *mangas*, assiste *animes*, filmes, *doramas* ou vídeos; escuta música; joga jogos em japonês? Se sim quais? B) Se você já tiver jogado algum jogo em japonês como você descreveria a sua experiência?

Após a primeira etapa foi realizado o grupo focal com 03 participantes. Estes foram escolhidos dentre os 19 da primeira etapa e se autodeclararam em níveis diferentes de proficiência escrita em língua japonesa, nos níveis A1, B1 e B2 respectivamente. Esta etapa foi realizada entre os dias 04 e 05 de abril de 2018 e consistia em uma sessão de jogo. Os participantes foram incentivados a jogar os jogos 押忍!闘え!応援団 (*Osu! Tatakae! Ouendan*) e クッキングママ (*kukkingu*

mama). Os jogos foram escolhidos por necessitarem de níveis distintos de compreensão do modo escrito. Assim como pode ser observado na tabela abaixo o primeiro jogo se enquadra na categoria ritmo (VIDAL, 2011) e pode ser jogado com pouca leitura e possui muito estímulo visual. Entretanto, possui trechos com informações necessárias a estória do jogo. O segundo se enquadra na categoria simulação (VIDAL, 2011) e possui uma carga maior de elementos no modo escrito. Possui apoio visual, porém algumas informações referentes à evolução no jogo só são oferecidas no modo escrito.

QUADRO 04 – LISTA DOS JOGOS UTILIZADOS NO ESTUDO E SUAS INFORMAÇÕES

<p>Capa do jogo</p>	 <p>Fonte: https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/51BBWS18K2L._AC_.jpg</p>	 <p>Fonte: https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/616N1Y6RM4L._AC_.jpg</p>
<p>Descrição e jogabilidade</p>	<p>Jogo⁽¹⁾ de ritmo em que o jogador aperta botões na tela segundo um ritmo musical. Este ritmo é ditado por uma equipe de torcedores japoneses chamada “ouendan”, junto a uma música de fundo. As animações são situações problema que a equipe de torcedores deve resolver com sua torcida.</p>	<p>Jogo⁽²⁾ de simulação de culinária em que o jogador utiliza uma caneta e a tela do dispositivo para preparar pratos da culinária cotidiana japonesa. Algumas das instruções do jogo aparecem através do modo escrito e são informadas por uma “mama” que acompanha a sua trajetória como cozinheiro e avalia os pratos.</p>
<p>Captura de tela durante uma partida</p>	 <p>Fonte: https://game.watch.impress.co.jp/docs/20050705/ouen01.htm</p>	 <p>Fonte: https://infendo.com/cooking-mama-ds/</p>

(1) Para mais informações consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=J5fA4DNgyg>

(2) Para mais informações consultar: https://www.youtube.com/watch?v=QO_AiCTi0Zw

Fonte: Criação própria

Os participantes foram incentivados a jogar o jogo de forma livre. Entretanto não puderam utilizar nenhum recurso externo para a tradução ou compreensão das informações no jogo. Após a sessão foram incentivados a preencher o formulário aberto com os seguintes itens: A) Como você descreveria, como um todo, a experiência de jogar jogos em japonês? Você possui alguma experiência em jogos em outros idiomas? Se sim, como você encara a diferença? B) Como você descreveria a experiência de jogar o jogo: *Osu! Tatakae! Ouendan?* Em especial sobre sua linguagem? C) Como você descreveria a experiência de jogar o jogo: *Kukkingu mama?* Em especial sobre sua linguagem?

Levando-se em consideração que um dos itens principais de uma pesquisa qualitativa é a categorização dos dados (CÓRDOVA, 2009), este estudo buscou agrupar as falas dos participantes acerca do modo utilizado durante a leitura e da intermodalidade aplicada no processo (WALSH, 2020; MILLS, UNSWORTH, 2018), especialmente com base nos dados apresentados no quadro 02. Além disso esses dados foram agrupados segundo o nível de proficiência aferido por cada participante. Desta forma, foi possível analisar qualitativamente os discursos dos informantes acerca de seus hábitos de leitura e interpretar como ocorreu o processo de leitura multimodal.

3 Da discussão e análise dos dados

Assim como descrito anteriormente a primeira etapa da coleta de dados ocorreu com a aplicação de uma enquete on-line acerca dos hábitos de leitura em língua japonesa dos participantes. Apesar deste não ser um estudo quantitativo decidiu-se organizar o quadro 05, abaixo, para listar os dados dos colaboradores do estudo acerca de seu nível de proficiência.

QUADRO 05 – NÚMERO DE PARTICIPANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA

Primeira etapa do estudo (realizada entre os dias 01 e 06 de março de 2018 com 19 participantes)			
Proficiência em língua		Proficiência em leitura	
A1	6	A1	7
A2	4	A2	1
B1	7	B1	7
B2	2	B2	4
C1	0	C1	0
C2	0	C2	0

Fonte: Criação própria.

Pela tabela é possível perceber que a maioria dos participantes se enquadra entre os níveis A1 e A2 de proficiência, equivalendo ao nível iniciante. Para observar os hábitos qualitativos de leitura comparamos as respostas com o nível de proficiência, o que resultou no quadro 06, abaixo. Dada a quantidade de informações listaremos aqui as mais relevantes dentro de cada nível de proficiência.

QUADRO 06 – RECORTE DOS HÁBITOS DE LEITURA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA

Participante	Proficiência em leitura	Hábito de leitura
P.03	A1	“Ouço ⁽³⁾ músicas em japonês com frequência; Assisto animes e filmes em japonês raramente”
P.17	A2	“Música”
P.01	B1	“Assisto anime, vídeos no youtube, escuto algumas músicas e atualmente estou jogando shingeki no kyoyjin que tem os diálogos em japonês.”
P.08	B2	“Sim, jogos Zelda, pokémon ultrasun, pokémon Go, persona 3, クロヒヨウ 龍が如く, final fantasy 5. Anime Assisto principalmente na Netflix, mushishi, b13 e mais uns dois que não me lembro o nome. Música tem muitas, The oral cigarrts, 9mm parabellum bullet, Buck tick, zabadak, najubes, kobb entre outros. Manga estou relendo em japonês, Berserk, zetman, air gear.”
P. 09	B2	“Música, anime, mangá, filmes, séries (doramas), conteúdo de blogs e notícias.”

(3) Aqui optou-se por utilizar o mesmo texto apresentado pelo participante sem nenhuma alteração.

Fonte: Criação própria.

A primeira interpretação feita através dos relatos contidos no quadro 06 é a quantidade de modos. Músicas, vídeos, notícias, *blogs* e mesmo jogos eletrônicos foram listados entre os itens de consumo dos participantes. Demonstrando, desta forma, a aparição de diferentes modos de criação de significado (KRESS, 2009). Esta variedade se adequa às considerações teóricas apresentadas neste estudo.

Em continuidade analisou-se se existiu alguma relação entre os hábitos de consumo de língua japonesa e o nível de proficiência. Percebeu-se que ocorreu uma mudança de postura ao longo dos níveis na língua alvo. Os participantes com menor nível de proficiência listaram menos o modo escrito, como pode ser observado na fala dos participantes 03 e 17. Esta mudança fica mais clara se compararmos aos comentários daqueles com maior nível de proficiência, como os participantes 08 e 09, que listam de forma mais clara seus hábitos de consumo em língua japonesa chegando a citar obras que necessitem do modo escrito como sites, *mangás* ou jogos eletrônicos.

Desta forma foi possível concluir que entre os participantes do estudo foi observada uma ampla gama de modos durante o consumo em língua japonesa, contudo não foi possível perceber de forma clara como ocorreu a intermodalidade neste processo. Entre os participantes com nível mais avançado de proficiência constatou-se uma manifestação maior do modo escrito e respostas mais concisas sobre como este processo ocorreu.

Em seguida, foram observadas as respostas qualitativas dos participantes acerca de suas experiências com jogos eletrônicos em língua japonesa. A maioria dos participantes de níveis básicos demonstrou não ter experiências. Destes, algumas respostas foram listadas e são apresentadas no quadro 07, abaixo.

QUADRO 07 – RECORTE DO CONSUMO DE JOGOS ELETRÔNICOS EM JAPONÊS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA

Participante	Proficiência em leitura	Experiência com jogos em língua japonesa
P.04	A1	<i>Como era um jogo de plataforma, não afetou muito a diferença das línguas, mas passei muito mais tempo tentando compreender o diálogo do que o normal.</i>
P.11	A1	<i>“nunca joguei”</i>
P.01	B1	<i>“o street fight creio que tenha sido o primeiro contato com um jogo em japonês. Quando joguei não entendia nada de japonês e como os nomes dos ataques dos personagens eram todos em japonês, não entendia nada, na verdade fazia deduções erroneamente. Cheguei a jogar também cavaleiros do zodíaco, esse era inteiramente em japonês. Conseguia jogar de maneira totalmente intuitiva porque realmente não entendia nada do que estava escrito, até mesmo os passwords eram em hiragana. Atualmente estou jogando shigenki no kyoujin e já consigo entender melhor os diálogos e ordens para algumas missões sem precisar recorrer as legendas.”</i>
P.05	B1	<i>Era tudo chutômetro, pois havia muitos kanji desconhecidos para mim. *foi um jogo de corrida de gatinhos fofo pelo celular.*</i>
P.06	B1	<i>“Foi muito agradável, pois o jogo que joguei (Ni no kuni) tem grande suporte visual, o que não me fazia depender tanto do texto e eu podia jogar com relativa facilidade.”</i>
P.13	B2	<i>“Joguei Pokémon e Animal Crossing: Pocket Camp em japonês, ambos depois de conferir a versão em inglês.”</i>
P.09	B2	<i>“Joguei jogos simples, que não exigiam grande conhecimento do idioma. Tenho a pretensão de jogar jogos mais complexos em um futuro próximo.”</i>

Fonte: Criação própria.

Levando-se em consideração que todo jogo eletrônico é um ambiente multimodal (GEE, 2003; KRESS, 2009) não foi necessário listar como os modos se distribuíram ao longo das percepções dos jogadores. No lugar disso, buscou-se analisar como a intermodalidade atuou neste processo e quais modos foram mais proeminentes ao longo dos níveis de proficiência. Entre os participantes com menor nível na leitura em japonês foi constatado um volume maior de respostas que demonstravam pouca ou nenhuma experiência com jogos eletrônicos no idioma, de forma semelhante ao listado pelo P. 11.

Dentre os participantes que possuem alguma experiência diferentes perfis podem ser observados, como a atitude do P. 05, que afirmou lidar com o jogo através da tentativa e erro. Ou o comentário do P. 04 que cita que o jogo foi agradável exatamente pelo suporte do modo visual. No entanto não foi possível traçar alguma relação entre esta postura e os níveis de proficiência, seja pela jogabilidade baseada em tentativa e erro¹¹ ou pelo apoio visual. Porém foi possível identificar uma mudança de perfil ao longo dos níveis de proficiência. Enquanto nos níveis mais básicos os

¹¹ Um estudo que observa como a tentativa e erro se configura como uma característica inerente aos jogos eletrônicos é o de Oliveira (2019, p. 41).

jogadores demonstraram uma maior dificuldade com o modo escrito, nos níveis mais avançados isso se dilui. Especialmente se compararmos as falas do P. 04, que afirma que o tempo gasto na leitura foi maior que a média, à fala dos P. 13 e 09, que afirmaram ter uma experiência tranquila com o jogo em japonês.

Desta forma, é possível concluir que dentre os participantes do estudo diferentes formas de intermodalidade foram observadas, especialmente se compararmos os aprendizes com menor nível de proficiência em língua japonesa. Levando-se em conta o processo de trocas e interação, inerente à leitura (WALSH, 2020), os participantes com menor nível de proficiência se apoiaram mais no modo visual, utilizando estratégias como a tentativa e erro ou a experiência em jogos do mesmo estilo para prosseguir no jogo.

Assim como descrito anteriormente a segunda etapa foi realizada em um grupo focal com 03 participantes, seus dados estão listados no quadro 08, abaixo. Todos foram escolhidos pela disponibilidade em participar desta etapa da coleta e pelos níveis distintos de proficiência em leitura, também descrito na tabela abaixo.

QUADRO 08 – DADOS DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Participante	Proficiência auto declarada em língua japonesa	Proficiência autodeclarada de leitura em língua japonesa
P. 02	B2	B2
P. 03	A1	A1
P. 05	A2	B1

Fonte: Criação própria.

Após uma sessão de ambos os jogos os participantes responderam ao questionário on-line com suas impressões sobre o tema, gerando assim os quadros 09, 10 e 11. Para a adequada categorização decidiu-se por analisar os dados dos participantes em nível de proficiência crescente, começando pelas informações do P. 03.

QUADRO 09 – COMENTARIOS DO PARTICIPANTE 03

Participante 03 – Nível de proficiência em leitura A1

Como⁽⁴⁾ você descreveria, como um todo, a experiência de jogar jogos em japonês? Você possui alguma experiência em jogos em outros idiomas? Se sim como você encara a diferença?

Como você descreveria a experiência de jogar o jogo: *Osu! Tatakae! Ouendan?* Em especial sobre sua linguagem?

Como você descreveria a experiência de jogar o jogo *Kukkingu mama?* Em especial sobre sua linguagem?

Em geral, jogo jogos na língua inglesa. Jogar em japonês parece mais expressivo. Não sou fluente em japonês, então talvez soe mais interessante para mim porque não sei decifrar.

Achei bem visual e intuitivo, sabia mais ou menos o que fazer e fui me ajustando e aprendendo de acordo com as mecânicas do jogo.

Achei similar ao primeiro na questão de expressividade e intuição, porém achei que a barreira linguística foi mais limitadora nesse. Principalmente na hora de colocar os ingredientes na tigela para misturar. Eventualmente, após jogar várias vezes e perceber o que me fez ganhar ou perder, eu aprenderia aquele vocabulário de comida em função das mecânicas do jogo.

(4) Para melhor organização do texto este trecho não será repetido nos quadros 10 e 11.

Fonte: Criação própria.

Na primeira resposta do participante é possível constatar que ele não possui experiência com jogos em língua japonesa, porém possui com jogos em língua inglesa. Este fato é relevante, especialmente se nos atermos às considerações de Gee (2003) de que esta expertise em jogos eletrônicos se aprimora ao lidar com títulos diferentes que tenham uma temática semelhante. Isto é notado na fala do participante após o jogo *Osu! Tatakae! Ouendan!*, onde os termos “visual” e “intuitivo” foram utilizados para descrever a sessão de jogo. Desta forma, entende-se que o jogador possa ter realizado as tarefas do jogo tanto pelo apoio do modo visual como pelo seu conhecimento prévio em jogos eletrônicos.

No segundo jogo o participante afirmou que a barreira linguística foi maior. É possível afirmar que o jogador compreendeu o ambiente do jogo, graças ao suporte do modo visual. Entretanto não foi capaz de compreender com precisão as orientações de preparo do prato. Desta forma, é possível afirmar que o participante 05 utilizou do modo visual e da expertise em jogos para transitar entre os desafios do jogo. Por não ter muito conhecimento do idioma japonês teve maior dificuldade para lidar com o modo escrito. Contudo, mesmo esta falta de conhecimento não foi um limitador para jogar ambos os jogos. É interessante notar que o participante acredita que após uma maior exposição e tentativa e erro talvez o vocabulário seria memorizado. Em seguida apresentamos os comentários do participante 05.

QUADRO 10 – COMENTARIOS DO PARTICIPANTE 05

Participante 05 – Nível de proficiência em leitura B1

Os jogos japoneses nesse estilo são mais viciantes e divertidos. Mas acabo inferindo muita coisa por não saber o que tá escrito. Algumas vou pela experiência de outros jogos. Mas acredito que se tratando de jogabilidade para poder inferir, quase não existe diferença comparando com jogos em outro idioma.

Eu achei interessante, pois gosto desses estilos de personagens, eu entendi mais ou menos o que era pra fazer, por inferência novamente pq não sabia alguns kanji e não estava acostumada com o vocabulário. Não consegui jogar direito pois não sou muito boa em jogos de ritmo, gostei das musiquinhas elas são repetitivas e ficam na cabeça, acredito que se jogar bastante a linguagem vai fazendo sentido, gostaria de tentar mais uma vez.

Ele foi mais fácil de entender, pq já é um contexto familiar do dia a dia e assim podendo inferir mais facilmente sobre o significado em japonês, consegui entender quase tudo. Achei legal praticar antes de começar a fazer as receitas, apesar de errar várias vezes. Gostei bastante do jogo e pretendo jogar em casa.

Fonte: Criação própria.

Ao observar os comentários do participante 05 é possível perceber que este também possui experiência em jogos eletrônicos, especialmente pela fala acerca da experiência em jogos como um todo. É interessante notar também o comentário acerca de vocabulário e inferência. Assim como descrito na sessão teórica deste estudo, o modo escrito é uma das formas de desenvolver a estória da narrativa. No entanto se o jogador não for apropriado deste código de escrita pode simplesmente inferir o significado do que ocorre, seja pelo uso do modo visual, pela tentativa e erro ou pela experiência em jogos semelhantes. Esta percepção não se aplica somente aos jogos em japonês, mas qualquer jogo em que o jogador não seja apropriado do modo escrito. Vale ressaltar que o idioma japonês possui especificidades no que tange o sistema de escrita (OLIVEIRA, 2019).

Ao lidar com o primeiro jogo o participante afirma que alguns dos ideogramas eram desconhecidos, por isso recorreu a inferência e a expertise na categoria de jogo. No entanto, afirma também que não é familiarizado com o estilo. Levando em conta todo o autotelismo inerente ao momento do jogo, acredita-se que isso pode influenciar o bom fluir de uma partida. Contudo, assim como o participante anterior, este afirma que com maior repetição¹² poderia se familiarizar com os vocábulos.

Por fim, ao lidar com o último jogo o participante afirma que a inferência dos termos foi facilitada pela observação do modo visual. Entende-se que aqui tivemos uma manifestação mais clara da intermodalidade. O participante utiliza o modo visual para preencher as lacunas de compreensão referentes ao modo escrito. Contudo, este mesmo trecho cria mais problematizações com a próxima frase “consegui entender quase tudo”. Será que o participante se refere ao modo escrito, ou às atividades que deveria realizar no jogo? Com base na bibliografia aqui apresentada, entende-se que esta percepção ampla e não centrada somente no modo escrito se adequa à análise deste trecho. Desta forma, entende-se que o participante utilizou uma ampla gama de modos para lidar com as situações do jogo. Utilizando o modo escrito quando tinha conhecimento e demais modos quando não tinha familiaridade com o jogo ou com o vocabulário.

Isso fica mais claro na observação do trecho “achei legal praticar antes de começar”. No jogo, antes da partida começar é possível realizar um treino de preparo do prato, porém para entrar neste menu é necessário ler um campo com os dizeres れんしゅう (*Renshuu* – treino). Aqui é possível depreender que o participante se apropriou do modo escrito para entender a funcionalidade do menu do jogo e, com isso, lidar de forma mais completa com a jogabilidade. Por fim observamos as respostas do participante 05 no quadro 11.

¹² Oliveira (2019, p. 44) descreve como a repetição pode ser importante para a aquisição de vocábulos durante partidas de jogos eletrônicos.

QUADRO 11 – COMENTARIOS DO PARTICIPANTE 02

Participante 05 – Nível de proficiência em leitura B2		
<p>“Jogos em japonês tendem a ser 2 vezes mais interessante. Como aluno/professor de japonês, estar praticando o idioma enquanto pratica uma atividade mais “lúdica” é bem proveitoso. Desde criança que tenho contato com o inglês, então jogos em inglês não geram a mesma sensação.”</p>	<p>“Os balões de textos eram bem pequenos e o texto passava bem rápido, mas é uma linguagem mais informal, mais simples de ser entendida.”</p>	<p>“Como o jogo é direcionado para um público infantil, é notável que a linguagem é adaptada para crianças. Com as escrita em maioria em hiragana, as instruções são bem mais objetivas.”</p>

Fonte: Criação própria.

Ao observar a primeira fala, referente a experiência com jogos eletrônicos em japonês de forma ampla, é possível perceber uma postura proativa do participante. No trecho “*estar praticando o idioma enquanto pratica uma atividade mais lúdica é bem proveitoso*” é possível observar que diferente dos demais jogadores este acredita que o jogo no idioma japonês se configura como uma prática, ao passo que alguns dos outros participantes demonstraram que a dificuldade com os vocabulários ou ideogramas chega a dificultar o processo de leitura. Esta postura é reforçada com a próxima fala, em que o participante afirma que jogos em língua inglesa não propiciam o mesmo. Dada o autotelismo necessário aos jogos (GEE, 2003) entende-se que este jogador possuirá uma atitude positiva frente aos jogos no idioma japonês.

Ao lidar com o primeiro jogo o participante afirmou que os balões de fala passavam rápido, demonstrando que ele se ateu ao modo escrito durante a partida. O que se reforça com o segundo comentário, acerca da linguagem e sua informalidade. É interessante observar que a aplicação deste tipo de linguagem pode ser melhor observada através de um contexto, que se amplifica com uso de textos autênticos (GILMORE, 2007; NEWCOMBE; BRICK, 2017). No entanto o acesso a compreensão de como a linguagem se organiza também depende da compreensão de seu modo escrito. Pela fala do participante é possível perceber uma maior preocupação e compreensão do modo escrito.

Por fim, ao observar os comentários acerca do segundo jogo é possível perceber que o participante teve uma compreensão adequada do modo escrito. Toda a proposta visual e textual do segundo jogo pode ser interpretada com o foco em crianças. Tanto pelo uso simplificado da escrita¹³ como pela temática casual e infantil. Esta compreensão também foi observada na última fala, acerca da objetividade das instruções.

Desta forma é possível concluir que o participante 05 teve a maior compreensão do modo escrito e pôde lidar de forma mais autônoma com as informações e instruções do jogo. Além disso, por ter maior proficiência, teve a possibilidade de fazer maiores observações acerca da aplicabilidade e uso do vocabulário e linguagem do jogo, passando também pela informalidade do vocabulário. Acredita-se que esta percepção se ancora na maior compreensão do modo escrito e na postura mais ativa sobre o próprio aprendizado, percebida no primeiro comentário.

¹³ Na situação o modo escrito era organizado com maior aparição dos sistemas de escrita *Hiragana* e *Katakana*. Para mais informações sobre o tema consultar Oliveira (2019, p. 12)

Considerações finais

Ao observar os comentários dos participantes em todas as etapas do estudo foi possível encontrar uma ampla gama de modos de criação de (KRESS, 2009). Esta amplitude condiz com as considerações teóricas acerca das mudanças contemporâneas no ensino e aprendizagem (KENSKI, 2013; KRESS, 2009). O uso de diferentes modos aparenta ser natural aos participantes do estudo, mesmo no consumo em língua japonesa, o que também condiz com as considerações de Kress acerca da descentralização do modo escrito (2009, p. 180).

Tanto no consumo de mídias em geral como nos hábitos relacionados aos jogos eletrônicos percebeu-se que os participantes com menor proficiência utilizam menos do modo escrito, no entanto é possível afirmar que todos fazem o consumo multimodal em alguma mídia.

Sobre os jogos eletrônicos percebeu-se, novamente, que quanto maior o nível de proficiência maior foi o consumo de mídias que utilizem o modo escrito. Tanto na observação dos históricos de uso de jogos no idioma japonês quanto nos dados coletados no grupo focal percebeu-se padrões de postura como a tentativa e erro, o uso do suporte visual e o uso do conhecimento prévio em jogos semelhantes. Acredita-se que a tentativa e erro seja uma das características mais comentadas e entende-se que ela é benéfica por criar um ambiente de testagem de hipóteses (GEE, 2003). O uso do modo visual é observado em todos os níveis, porém isso se diluiu entre os participantes com maior proficiência no idioma.

Dentre os participantes com maior proficiência no idioma percebeu-se uma maior reflexão sobre o contexto de uso do modo escrito e visual. Esta reflexão se ampliou à aplicação e contexto de uso da linguagem (GILMORE, 2007; NEWCOMBE; BRICK, 2017). Desta forma, acredita-se que a reflexão sobre a linguagem necessite de um maior conhecimento dos sistemas de escrita do idioma japonês. Entretanto, entende-se que o ambiente multimodal permitiu que todos os participantes lidassem com os mesmos jogos e obtivessem resultados distintos, próximos de seus conhecimentos e objetivos. Critério que se assemelha às considerações de Gee (2003) e Kensky (2013) sobre os novos paradigmas do ensino contemporâneo.

A questão final, será que eles lêem? Pode ser respondida de muitas formas. Se interpretarmos que somente o modo escrito é o ponto principal de análise podemos afirmar que eles não necessariamente lêem. Porém fazer isso descaracteriza jogos eletrônicos e desprestigia a amplitude de modos que utilizamos inconscientemente na contemporaneidade. Além de não contribuir com uma nova agenda que observe quais as necessidades do ensino e aprendizagem contemporânea. Se observarmos a amplitude de modos, podemos afirmar que sim, eles lêem e interagem com o texto, utilizando de formas distintas o modo escrito com base em sua proficiência na língua. Culminando em um uso reflexivo e contextualizado da linguagem.

Referência

- ALCÂNTRA, A. **Análise dos recursos visuais do livro didático de japonês Marugoto**. 2018. 35 f. Monografia (Graduação em Letras) - Graduação em Língua e Literatura Japonesa, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2018.
- BASSETTI, B. **Learning second language writing systems**. Disponível em: <://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2662>. Acesso em jul. de 2019.
- BRUNETTI, C.; VILELLA, S. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (qcer! na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 57 , n. 2, pp. 1164-1188, 2018.
- CÓRDOVA, D. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. SILVEIRA, D. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: UFRGS. 2009, p. 31-42.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow and foundations of positive psychology**: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York: Springer, 2014.
- DEHAAN, J.; REED, M.; KUWADA, K. The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. **Language Learning & Technology**, v. 14, n. 2, 74-94, 2010.
- FONSECA, J. **Metodologia da pesquisa científica**. UECE, Fortaleza - CE, 2002.
- FRANCISCO, J. **Videogames e ensino de japonês: aplicabilidade e possibilidades de uso para o desenvolvimento de estratégias de leitura**. 2016. 91 f. Monografia (Graduação em Letras) - Graduação em Língua e Literatura Japonesa, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016.
- GEE, J. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Macmillan, 2003.
- GILMORE, A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. **Lang. Teach**, n. 40, p. 97-118, 2007.
- HOWLAND, G. Game design: the essence of computer games. Disponível em: < http://facweb.cs.depaul.edu/andre/gam244/Lecture3/Lecture3.ppt>. Acesso em: 04 jan. 2020.
- KENSKI, V. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Editora Papirus, 2013.
- KIJIMA, H.; SHIBAHARA, T.; HATTA, N. **Marugoto**. Tokyo: Sanshusha, 2014.
- KRESS, G. Multimodality. **Pedagogies, an International journal**, v. 4 n.3, p. 164-195, 2009.
- LEFFA, V.; BOHN, H.; DAMASCENO, V.; MARZARI, G. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Rev. Est. Ling.**, v. 20, n. 1, p. 209-230. 2012.
- MILLS, K.; UNSWORTH, L. Multimodal literacy. Oxford research encyclopedia, Education. **Resumos...** Oxford University, 2018. p. 1-32.

MINAYO, M.; DESLANDES, S.; NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2002.

NEWCOMBE, J.; BRICK, B. Blending video games into language learning. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching**, v. 4, p. 75-89, 2017.

NEWMAN, J. **Videogames**. Nova York e Londres: Routledge, 2004.

OLIVEIRA, V. **A aplicação do jogo jukugeemu: é possível aprender vocabulário e ideogramas de língua japonesa jogando?**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2019.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of play: Game design fundamentals**. Massachusetts. MIT Press, 2003.

SWEETLAND CENTER FOR WRITING. Supporting Multimodal Literacy. Disponível em: <<https://lsa.umich.edu/sweetland/instructors/teaching-resources/supporting-multimodal-literacy.html>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

VIDAL, C. **Multimodalidade e traduções funcionais para investir a aquisição de segunda língua em gamers**. Dissertação (Mestrado em Tradução) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

WALSH, M. Reading visual and multimodal texts: how is “reading” different?. Disponível em: <HYPERLINK “<https://pdfs.semanticscholar.org/f9aa/e98fbd67bb2a9ddaa43ed2415e8f689fd7c9.pdf>” <https://pdfs.semanticscholar.org/f9aa/e98fbd67bb2a9ddaa43ed2415e8f689fd7c9.pdf> 2020>. Acesso em: 13 jan. 2020

WOLF, M. J. Assessing interactivity in videogame design. **Mechademia**, v. 1, p. 78-85, 2006.