

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – DACEX
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS - DALEM
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS - INGLÊS

KAROLINE SCHULZE DE OLIVEIRA
MARLON SERGIO FELIPPE CAMPOS

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LE
ATRAVÉS DE VIDEOGAMES NÃO DIDÁTICOS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2013

KAROLINE SCHULZE DE OLIVEIRA
MARLON SERGIO FELIPPE CAMPOS

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO LE
ATRAVÉS DE VIDEOGAMES NÃO DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 2, do Curso de licenciatura em Letras Português/Inglês do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão – DACEX – e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – DALEM – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Professora Doutora Andressa Brawerman Albini

CURITIBA

2013

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho às famílias; ao seu apoio e dedicação, hoje e sempre. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A trajetória percorrida até a conclusão deste trabalho não foi simples; hoje, porém, temos a prova no texto que segue de que os esforços não foram em vão. Assim, agradecemos aos professores que nos ensinaram, cada qual a sua maneira, o que sabemos hoje. Agradecemos especialmente às professoras Ângela Fanini e Rossana Finau, que foram as primeiras a nos apontar a relevância deste trabalho, nos motivando assim a continuá-lo, e também à professora Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes, pelo constante apoio e motivação durante toda a realização do projeto. Acima de tudo, agradecemos à professora Andressa Brawerman Albini, que nos guiou e incentivou em todos os momentos, em todas as circunstâncias. Obrigado pela paciência, disponibilidade, dedicação e, principalmente, por acreditar em nós e em nossa pesquisa.

Agradecemos também às Professoras Marcia Becker e Jacqueline Andreucci Lindstron, por aceitarem participar da banca e pelo positivismo com que encararam esta pesquisa desde seus momentos iniciais. É uma honra tê-las envolvidas neste projeto. Muito obrigado!

Por fim, agradecemos aos colegas, pelo apoio, pela companhia, pela amizade. Sem vocês, esta trajetória certamente seria mais difícil.

What if everything you see is more than what you see — the person next to you is a warrior and the space that appears empty is a secret door to another world? What if something appears that shouldn't? You either dismiss it, or you accept that there is much more to the world than you think. Perhaps it is really a doorway, and if you choose to go inside, you'll find many unexpected things.

Shigeru Miyamoto, designer e produtor de *games*

RESUMO

Dentre as tecnologias presentes no cotidiano dos estudantes encontra-se, em larga escala o videogame. Contudo, há poucas pesquisas acadêmicas relacionando essa mídia ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI) (DEHAAN, 2010). Com base nos trabalhos de Krashen (1981, 1982), acreditamos que os videogames podem ser ferramentas de apoio eficazes no processo de aquisição de LI, além de agirem como motivadores, tendo em vista a teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1994) e os conceitos desenvolvidos por Gardner e Lambert (1972, 1985) e Ushioda (2012). Sob essa perspectiva, este trabalho objetiva verificar a contribuição de videogames não didáticos nesse processo. Primeiramente, são apresentadas sugestões iniciais de possíveis usos práticos de videogames em salas de aula, com base nas teorias selecionadas. Na sequência, são elaborados dois questionários distintos. O primeiro tem como objetivo verificar a contribuição dos jogos para a aquisição incidental de LI, enquanto o segundo busca conhecer a opinião de futuros professores de inglês acerca do papel dos videogames no ensino-aprendizagem da língua. Os resultados do estudo mostram quais habilidades e aspectos da LI os participantes julgaram serem mais bem desenvolvidos através dos videogames, bem como revela que ambos os grupos de pesquisa são, de maneira geral, favoráveis à inserção desta mídia no ambiente escolar, embora sejam apontadas limitações.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa; tecnologias no ensino; videogames.

ABSTRACT

Among the technologies currently found in students' daily lives, the video game is certainly one of the most common. However, there is little academic research relating this media to the teaching-learning process of English as a Foreign Language (DEHAAN, 2010). Based on the work of Krashen (1981, 1982), it is believed that video games might be an effective support tool in the second-language acquisition process, as well as a motivational factor, as per the Multiple Intelligences theory developed by Gardner (1994) and the concepts developed by Gardner and Lambert (1972, 1985) and Ushioda (2012). From this perspective, this study aims to discuss the use of video games as a tool in this process. First, we present initial suggestions of possible practical uses of video games in classrooms based on the selected theories. Further, two separate questionnaires are developed. The first one verifies the contribution of video games in the incidental acquisition of English, while the second seeks to know the opinion of prospective English teachers about the role of video games in teaching and learning the language. The results of the study show what skills and aspects of English participants deem to be best developed through games and reveals that both research groups are generally favorable towards the inclusion of this media in the school environment, even though some limitations are outlined.

Keywords: English as a Foreign Language teaching-learning; technologies in education; videogames.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 APRESENTAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	9
1.2 OBJETIVOS	10
1.2.1 Objetivo Geral	10
1.2.2 Objetivos Específicos	10
1.3 JUSTIFICATIVA	11
1.3.1 A ascensão dos games	11
1.3.2 Novas tecnologias, videogames e o ensino aprendizagem de Língua Inglesa	12
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	14
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2.1 VIDEOGAMES E ENSINO/APRENDIZAGEM	15
2.2 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA	19
2.2.1 As hipóteses de Krashen	20
2.2.2 Motivação	23
2.3 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	26
3 A TEORIA NA PRÁTICA: CONTEXTUALIZANDO O USO DOS VIDEOGAMES.....	33
3.1 JOGOS DE PUZZLE	33
3.2 PARTY GAMES	36
3.3 JOGOS DE SIMULAÇÃO.....	37
3.4 RPGS E MMORPGS.....	39
3.5 OUTRAS PRÁTICAS.....	41
3.6 OS ASPECTOS NEGATIVOS: VÍCIO E VIOLÊNCIA NOS VIDEOGAMES	41
4 METODOLOGIA	44
4.1 PESQUISA COM ACADÊMICOS DE BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	44
4.2 PESQUISAS COM ACADÊMICOS DE LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS.....	45
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	46
5 RESULTADOS	47
5.1 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS COM ACADÊMICOS DE BACHARELADO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO.....	47
5.2 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS COM ACADÊMICOS DE LETRAS	50
5.3 ANÁLISE COMPARATIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	64
ANEXOS	74

1 INTRODUÇÃO

Os conceitos sociológicos de geração buscam separar em grupos as pessoas nascidas em uma determinada época, sendo atribuídas a eles qualidades compartilhadas pela maioria de seus integrantes, tais como preferências, comportamentos e ideais políticos e religiosos, entre outras. Sob essa perspectiva, as duas últimas gerações – a Geração Y ou “*Millennials*”, daqueles nascidos de 1980 a 1996, e a Geração Z ou Nativos Digitais, que engloba os nascidos em 1997 até os dias atuais, possui uma característica marcante em comum: a imersão tecnológica (COUTINHO; LISBOA, 2012). Como reflexo dessa imersão, não só as atividades diárias, perspectivas e realizações dessas pessoas envolvem, de alguma forma, a tecnologia, mas também sua forma de aprendizado. Assim, uma das “exigências” dos alunos de ambas as gerações refere-se à adequação dos educadores e seus métodos diante da revolução tecnológica das últimas décadas. O Quadro 1 explora a relação das três últimas gerações em relação ao uso das tecnologias:

IMIGRANTES DIGITAIS	MILLENNIALS	NATIVOS DIGITAIS
GERAÇÃO X (1960)	GERAÇÃO Y (1980)	GERAÇÃO Z (1996)
TV	TV EM ALTA DEFINIÇÃO	TVs ONLINE ¹
VÍDEO	VIDEOGAMES	JOGOS ONLINE
CELULARES ANALÓGICOS	CELULARES DIGITAIS	CELULARES COM BLUETOOTH E SMARTPHONES
PCs	INTERNET	<i>SECOND LIFE</i> (MUNDO VIRTUAL)
DISCO DE VINIL	CDs	DVDs e BLU-RAYS
FAX	E-MAIL	SKYPE E CHATS ONLINE

QUADRO 1: DIFERENÇAS ENTRE AS GERAÇÕES X², Y E Z EM RELAÇÃO AO USO DE TECNOLOGIAS

Fonte: Coutinho e Lisboa (2012) (adaptado)

¹ Embora no Brasil o conteúdo online de TVs ainda se mostre bastante limitado, países como Estados Unidos e Inglaterra já possuem empresas que oferecem uma vasta programação acessada através da internet. Além disso, as chamadas *smart TVs*, relativamente acessíveis ao público brasileiro, contam com aplicativos que permitem o acesso à programação online.

² Optamos por omitir informações mais detalhadas sobre a Geração X pelo fato de que as pessoas que fazem parte dessa geração não possuem, na maioria dos casos, uma afinidade tão grande com a tecnologia como as outras mencionadas.

Isso posto, é imprescindível a adaptação do ensino, de maneira geral, a essas necessidades (REILLY, 2012). Não obstante, pesquisadores e professores da área de ensino de línguas estrangeiras vêm se adequando a tais “imposições” dessa geração de alunos, mesmo que de maneira limitada, uma vez que grande parte dos profissionais não está capacitada para trabalhar de maneira efetiva com as ferramentas tecnológicas em voga (PAIVA, 2010). Portanto, é necessário, em primeiro lugar, instruir corretamente os professores no uso de tecnologias aliadas ao ensino, mesmo que em muitas salas de aula já seja comum o uso das mais recentes tecnologias e mídias.

Dentre as mídias já utilizadas em salas de aula destacam-se as músicas, vídeos, filmes e a internet, sendo transmitidas desde cd-players comuns até projetores e I-pads. Contudo, o videogame³, uma das mídias mais presentes na realidade das Gerações Y e Z, continua sendo “ignorado”, e são poucas as pesquisas que o relacionam à educação e, mais especificamente, ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) como língua estrangeira (LE). Dessa maneira, propomo-nos a analisar neste trabalho a contribuição dos jogos de videogames nesse processo através de dois pontos de vista: a) o de jovens estudantes do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que afirmam terem aprendido ou ampliado seus conhecimentos em inglês através desses jogos, e b) o de futuros professores de inglês, estudantes do curso de Letras Português – Inglês da UTFPR que, por sua vez, devem estar preparados para lidar com as necessidades dessa geração que desconhece um mundo sem computadores, videogames e outras tecnologias.

1.1. Apresentação do objeto e delimitação

A aquisição de uma LE se dá por diferentes fatores e ocorre em diversos ambientes, não ficando limitada a ambientes especificamente educacionais. De acordo com Krashen (1981), os melhores métodos são aqueles que trabalham com a língua de maneira natural, através da comunicação e em ambientes favoráveis ao aprendizado, que propiciam ao aprendiz internalizar a segunda língua através de assuntos de seu interesse, reduzindo a ansiedade e maximizando os resultados⁴.

Dessa maneira, embora o contato formal com professores seja recomendado para a obtenção dos resultados esperados, materiais não didáticos, como músicas e filmes, podem

³ Classificamos como *videogame* qualquer mídia, plataforma ou tecnologia que ofereça suporte a jogos eletrônicos, tais como consoles, computadores, smartphones e demais dispositivos eletrônicos.

⁴ As propostas de Krashen (1981) serão abordadas com mais profundidade no Capítulo 2.

contribuir efetiva e intensamente no processo de aquisição da língua. Assim, métodos não convencionais acabam sendo utilizados por professores na educação formal, que adaptam materiais não didáticos para que possam ser inseridos no ambiente formal de aprendizagem, servindo como ferramentas de apoio ao ensino. Além disso, sabemos que essas ferramentas auxiliam não somente quando inseridas no ambiente escolar, mas também no aprendizado autônomo, visto que propiciam um contato direto - e, em alguns casos, constante - com a língua.

Deste modo, propomo-nos a realizar um levantamento de dados através de questionários para verificar a hipótese de que, assim como filmes e músicas, os videogames também podem contribuir na aquisição e na aprendizagem⁵ de LI, tanto de maneira incidental⁶ quanto complementando os conhecimentos adquiridos em ambientes formais de ensino, além de agirem como um fator motivacional⁷.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a contribuição de videogames não didáticos no processo de ensino-aprendizagem de LI como LE.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste trabalho são:

1. Apresentar pesquisas prévias que discorrem acerca do uso de videogames não didáticos como ferramentas de aprendizagem em geral;
2. Analisar o caráter motivacional dos videogames no processo de aquisição de LI como LE;
3. Relacionar o embasamento teórico abordado à prática, demonstrando através de exemplos a possível aplicação de jogos em ambientes de ensino-aprendizagem de LE;

⁵ Entende-se por aquisição o processo natural de desenvolvimento de uma língua, enquanto a aprendizagem está relacionada ao seu estudo formal. Essa distinção será aprofundada no Capítulo 2.

⁶ Caracteriza-se como aquisição incidental o desenvolvimento inconsciente de habilidades linguísticas em uma LE (LEFFA, 2000).

⁷ O papel da motivação no processo de aquisição e ensino-aprendizagem de LE será discutido no Capítulo 2 desta pesquisa.

4. Realizar questionários com acadêmicos do curso de BSI a fim de observar a contribuição dos videogames na aprendizagem autônoma de LI;
5. Aplicar questionários com futuros professores de LI, acadêmicos do curso de Letras Português – Inglês, com o objetivo de verificar suas opiniões a respeito do uso de videogames como ferramentas de apoio no ensino de língua;
6. Contrastar a opinião de futuros professores com os resultados obtidos nos questionários realizados com os alunos de BSI.

1.3 JUSTIFICATIVA

1.3.1 A ascensão dos *games*

Antes de relacionar os videogames ao ensino, consideramos pertinente contextualizar a atual importância e o papel do videogame em sua função primária: entretenimento. Primeiramente, sabe-se que nos últimos três anos a indústria de games ultrapassou, em movimentação financeira, a do cinema e, de acordo com uma pesquisa realizada pela associação americana *Entertainment Software Association* (ESA), 58% dos estadunidenses jogam videogames. Além disso, em 2011, a Suprema Corte americana reconheceu os videogames como uma forma de arte, dando a eles os mesmos direitos de proteção concedidos a manifestações artísticas consolidadas, como a literatura, por exemplo. Apoiando o conceito de videogames como arte, o Museu de Arte Moderna de Nova York e o *Smithsonian American Art Museum* em Washington prepararam exposições sobre videogames e sua história; a Academia Britânica de Artes do Cinema e Televisão (BAFTA) realiza, desde 2003, uma premiação para os melhores videogames do ano; em 2012, o jogo *Journey* teve sua trilha sonora indicada a melhor trilha sonora do ano, competindo com grandes nomes do cinema mundial. Leffa *et al.* (2012) discute a questão dos videogames como arte, afirmando que, embora muitos não acreditem que os jogos se equiparam às artes clássicas, como pintura e literatura, as mídias digitais são capazes de gerar emoções em seus interlocutores tal qual as artes consolidadas:

A fusão de atores, dançarinos, bonecos e desenhos animados num único personagem, um ser fantástico, um animal ou um objeto, é capaz de reproduzir a alegria e a tristeza de um ser humano muito além da capacidade de expressão de um ator; a ponto de muitas vezes o simulado comover mais que o real (LEFFA *et al.*, 2012).

Embora a citação acima se refira mais especificamente ao cinema, que ao longo dos anos passou a utilizar artifícios digitais para complementar (ou constituir por completo, como nas aclamadas animações dos estúdios Disney-Pixar) suas narrativas, Leffa afirma que o videogame evoluiu ainda mais, visto que não só os aspectos audiovisuais se desenvolveram, mas também as maneiras como os jogadores interagem com o videogame. Assim, não são raros os depoimentos de jogadores em sites especializados afirmando que os videogames há muito deixaram de ser um mero lazer para se tornar uma verdadeira experiência emocional de igual ou maior intensidade se comparada a outros tipos de arte.

Além disso, diversas pesquisas realizadas por universidades de todo o mundo vêm apresentando resultados positivos sobre o uso de videogames, tais como benefícios para a saúde⁸, educacionais (que serão discutidos nos pressupostos teóricos desta pesquisa) e sociais⁹.

No Brasil, o mercado de videogames vem crescendo exponencialmente nos últimos anos. Em 2012, foi o país com maior crescimento nesse setor, e os brasileiros já se encontram em quarto lugar no ranking de consumidores dessa tecnologia, com 35 milhões de adeptos¹⁰. Diante desses dados, reitera-se a relevância de pesquisas que relacionem os videogames à educação, uma vez que fazem parte da realidade de muitos.

1.3.2 Novas tecnologias, videogames e o ensino-aprendizagem de língua inglesa

Tendo em vista a necessidade de modificação e atualização no ensino-aprendizagem de LI, as abordagens vêm se modificando e aprimorando ao longo dos anos, sendo constantemente apresentados novos métodos e técnicas de ensino. Um dos pontos de enfoque dessas novas abordagens refere-se ao uso de ferramentas não didáticas que facilitam e motivam a aprendizagem de inglês como, por exemplo, músicas e filmes, dentre outras manifestações artísticas e culturais. Acredita-se que os jogos de videogames, por sua vez,

⁸A publicação americana *The Week* fez uma reportagem em março de 2013 apresentando o resultado de sete pesquisas recentes relacionadas aos benefícios dos videogames, podendo ser acessada em <<http://theweek.com/article/index/241121/7-health-benefits-of-playing-video-games>>. Acesso em 24 de julho de 2013.

⁹ Infográficos com os resultados de pesquisas recentes podem ser encontrados em <<http://neomam.com/industry/8-awe-inspiring-video-game-infographics/>> e <<http://www.forbes.com/sites/insertcoin/2012/03/22/the-social-benefits-of-video-games/>>. Acesso em 24 de julho de 2013.

¹⁰<<http://www1.folha.uol.com.br/tec/910151-brasil-tem-35-milhoes-de-jogadores-de-videogame-diz-pesquisa.shtml>>. Acesso em 24 de julho de 2013.

também vêm auxiliando pessoas de várias idades no aprendizado de língua inglesa como LE, complementando ou, até mesmo, constituindo seus conhecimentos nessa língua.

Buscando confirmar essa hipótese, Campos e Oliveira (2011) apresentaram os resultados de pesquisas realizadas em fóruns de três sites especializados em jogos eletrônicos, nas quais foram feitas diversas perguntas referentes ao papel dos jogos na aquisição e/ou aprendizagem de inglês. A primeira pesquisa foi realizada em 2008, no fórum do site Nintendo DS Brasil, tendo como base a pergunta “O seu inglês melhorou com os *games*?”. Foram obtidas 82 respostas, sendo que 66 participantes (80.49%) afirmaram que os *games* ajudaram bastante no aprendizado da língua; sete participantes (8.54%) disseram que os jogos ajudaram somente na aquisição de vocabulário; oito (9.76%) responderam que os *games* ajudaram apenas um pouco e um participante (1.22%) afirmou que os jogos não o auxiliaram na aprendizagem de Inglês.

A segunda pesquisa foi feita no fórum Nowloaded.org, em 2012. Setenta e cinco membros da comunidade virtual responderam à pergunta “Você aprendeu inglês jogando videogames?”, sendo que 50 (66.67%) escolheram a opção “sim, aprendi muito com os *games*”; 22 pessoas (29.33%) marcaram a alternativa “sim, aprendi um pouco de inglês”; e, por fim, três jogares (4%) disseram não ter aprendido nada com os *games*.

A última pesquisa foi realizada no fórum HangarNet, também em 2012, na qual foi feita a pergunta “Os jogos o influenciaram de alguma maneira no aprendizado de língua inglesa?” e teve a participação de 238 pessoas, que selecionaram uma das cinco opções de resposta. A maior parte dos participantes, totalizando 129 jogadores (54.20%), respondeu que “sim, meu conhecimento de inglês foi adquirido principalmente através dos jogos”, enquanto 92 (38.66%) selecionaram a opção “sim, os jogos me ajudaram um pouco no aprendizado”. Em contrapartida, nove (3.78%) afirmaram que “não, mas os jogos me incentivaram a aprender inglês”; cinco pessoas (2.10%) responderam “não, jogo com frequência, mas nunca aprendi inglês com jogos”; e três (1.26%) declararam que “não, e não acredito que jogos possam auxiliar no aprendizado de uma língua estrangeira”.

Ao todo, verificou-se que, entre as 395 respostas obtidas, mais de 90% dos jogadores afirmaram terem sido auxiliados diretamente por jogos no aprendizado de inglês, além de serem motivados por eles a aprenderem a língua. Ademais, muitos forneceram também respostas discursivas, nas quais descreveram e exemplificaram como o videogame influenciou no processo de aquisição/aprendizagem de LI. Nesses depoimentos, foram constatados casos que vão desde o uso do dicionário para compreender uma palavra ou frase necessária para a progressão no jogo e/ou compreensão do enredo, como também a comunicação oral e escrita

com falantes nativos dentro do ambiente do jogo. Contudo, são escassas as pesquisas acadêmicas relacionando tais jogos à aquisição de LE e quase inexistentes estudos que apresentem o uso prático dessa ferramenta.

Portanto, consideramos pertinente verificar a possibilidade de utilização de jogos eletrônicos que não somente têm ganhado espaço no campo da aprendizagem, mas também vêm atuando como ferramenta motivacional, fazendo com que os jogadores busquem aprender inglês.

1.4 Estrutura do trabalho

Nesta seção será apresentada a estrutura deste trabalho, que foi dividido em seis capítulos.

O primeiro capítulo consiste na introdução, na qual são apresentados os conceitos iniciais do trabalho, bem como seus objetivos e a justificativa. No segundo capítulo são abordados e discutidos os pressupostos teóricos que regeram a pesquisa, sendo subdividido em três seções. A primeira seção apresenta a revisão da literatura, tendo como objetivo fazer um panorama das pesquisas prévias sob a temática em questão. A segunda seção refere-se aos estudos sobre aquisição da linguagem, essenciais para a efetivação do projeto. Já o terceiro capítulo discorre acerca das Inteligências Múltiplas, que buscamos relacionar aos videogames e à motivação.

O terceiro capítulo está voltado às sugestões práticas de uso de videogames em sala de aula. Os jogos apresentados nesse capítulo foram selecionados com base nas teorias propostas no Capítulo 2, sendo estabelecida, assim, uma relação entre teoria e prática. O capítulo 3 discute ainda as duas grandes controvérsias em relação aos *games*: o vício e a violência.

No Capítulo 4 expõe-se a metodologia, sendo apresentados os dois grupos de alunos que participaram da pesquisa através das respostas fornecidas nos questionários elaborados. Em seguida, no Capítulo 5, são demonstrados em três seções os resultados obtidos. A primeira seção é dedicada aos resultados do questionário dirigido aos alunos de BSI, enquanto a segunda mostra os dados obtidos com o grupo de acadêmicos do curso de Letras. A terceira seção compreende a análise comparativa dos dados, seguida da discussão geral dos resultados.

Por fim, no Capítulo 6 são dadas as considerações finais, que consistem na revisão dos tópicos abordados e resultados obtidos, além de tratar das contribuições e limitações deste trabalho.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo serão primeiramente apresentadas pesquisas prévias que relacionam os videogames ao ensino e à aprendizagem, tanto de maneira geral quanto dentro do escopo específico deste trabalho – ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, serão discutidas teorias de aquisição de linguagem e motivação, além de ser aplicada à nossa temática o conceito de Inteligências Múltiplas de Gardner (1994).

2.1 Videogames e ensino/aprendizagem

Uma ideia bastante disseminada socialmente é a de que jogar videogames é uma prática improdutiva, um mero entretenimento. James Paul Gee, um dos pesquisadores mais importantes no que se refere à relação entre videogames e aprendizagem, discorda veementemente dessas opiniões, afirmando que sempre é possível aprender algo em qualquer atividade humana – incluindo os videogames (GEE, 2003).

Para defender essa asserção, Gee (2003) trata das diversas áreas de conhecimento e suas respectivas manifestações como *domínios semióticos*. Por exemplo, um jogo de basquete é um domínio semiótico, uma vez que para entendê-lo por completo é necessário ter conhecimento de suas regras, conceitos e termos específicos. Diante disso, o linguista afirma que determinados campos de conhecimentos são muitas vezes considerados “menores” dentro do ponto de vista acadêmico, uma vez que não estão ligados a um propósito educacional tido como necessário para o decorrer do percurso acadêmico e/ou escolar. Contudo, Gee discorda desse ponto de vista, afirmando que um domínio semiótico está sempre ligado a um ou mais domínios diferentes e, portanto, seu caráter educacional não deve estar limitado ao domínio central, mas sim relacionado à cadeia de ligações entre ele e os subdomínios que o completam. No caso dos videogames, o autor afirma ter tido contato, muitas vezes, com pessoas dizendo que jogá-los é “uma perda de tempo”. Segundo Gee, tais afirmações se baseiam somente no domínio central do jogo que, em sua essência, tem como objetivo o entretenimento. Todavia, os videogames, sendo mídias multimodais, estão relacionados a diversos outros domínios semióticos.

Essas hipóteses de Gee corroboram a ideia de que videogames podem trazer diversos benefícios aos seus jogadores, indo muito além do jogo em si e desenvolvendo capacidades de outros domínios semióticos. Dentre essas capacidades está a aquisição de linguagem que, embora não seja o objetivo primário dos videogames, é possível devido à complexidade

linguística apresentada em muitos jogos. Os conceitos de *Inteligências Múltiplas* de Gardner (1994) podem ser relacionados a essa inter-relação entre domínios semióticos, visto que a prática de jogar videogames envolve simultaneamente o uso de diversas inteligências. Essa relação será elucidada na Seção 2.3 deste capítulo.

Pesquisas referentes à aquisição de linguagem e às abordagens e métodos utilizados no ensino-aprendizagem de LI e LE são constantemente atualizadas e revisadas no ambiente acadêmico. Dessa maneira, é comum a inserção de novas tecnologias em ambientes formais de aprendizagem, além de serem apresentadas possíveis relações entre tais tecnologias e maneiras informais de aprendizado. Contudo, ainda são escassas as pesquisas acadêmicas que discorrem acerca da função educacional de jogos não didáticos no ensino de línguas (DEHAAN, 2005, 2008, 2011).

Dentre os trabalhos focados nessa temática, encontra-se o de Hansson (2005) que, pautado nos conceitos educacionais sociointeracionistas de Vygotski, discorre acerca da necessidade de inserção dos jogos virtuais em ambientes escolares, visto que além de agirem como ferramentas motivacionais, proporcionam aos jogadores situações reais de interação e colaboração.

Lieberman (2010) propõe quatro maneiras de ensino através de videogames, afirmando que podem ser trabalhados como motivadores e textos multimodais – os quais mesclam texto escrito, imagens e sons para comunicar as ideias de seus autores com eficiência. A primeira proposta de Lieberman trata do ensino de um determinado conteúdo, já que alguns jogos abordam certas temáticas de maneira realística e com eficiência. Um exemplo disso é *Civilization III*, que vem sendo usado por alguns professores para auxiliar no ensino de História por permitir a recriação de fatos históricos dentro do jogo. A segunda proposta refere-se aos videogames como texto, ou seja, o jogo visto como uma narrativa, ficcional ou não. Embora Lieberman não estabeleça uma relação direta com o ensino de LE através dessas narrativas, ele descreve a aquisição de vocabulário por falantes nativos ao interagirem nesse tipo de história. Assim, evidencia-se que essas narrativas virtuais, assim como a literatura, são capazes de ampliar os conhecimentos linguísticos dos jogadores. O terceiro tema abordado refere-se à criação de jogos pelos alunos. Embora exija um conhecimento tecnológico muito maior se comparado ao ato de jogar, existem algumas ferramentas pré-programadas que podem auxiliar um aluno nesse processo de desenvolvimento. De acordo com Lieberman, o jogo *Neverwinter Nights*, por exemplo, possui ferramentas que auxiliam os jogadores a desenvolver histórias, mapas e cenários dentro daquele mundo virtual. Outros exemplos, não mencionados por Lieberman, incluem o *RPG*

Maker, ferramenta que permite aos usuários desenvolver um jogo do início ao fim, e *Neverwinter*, jogo online lançado em 2013 que permite aos jogadores criarem missões, as quais os demais jogadores podem tentar concluir e, ao final, avaliar o trabalho feito pelo outro jogador. Por fim, Lieberman cita que os videogames possuem algumas características motivacionais em sua mecânica de jogo – afinal, para que um jogo seja interessante é preciso que ele motive constantemente o jogador a continuar jogando - que podem ser apropriadas por educadores para motivar os alunos. De maneira semelhante, Purushotma (2005) relata que os videogames podem agir como motivadores eficientes no processo de aprendizagem de uma LE e, após utilizar o jogo *The Sims* para auxiliar seu próprio aprendizado em Alemão, o pesquisador tornou-se um desenvolvedor de games do MIT, focando seus trabalhos em games relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas. (LEFFA *et al.*, 2012)

Voltado especificamente ao ensino-aprendizagem de LI, destacam-se os trabalhos de DeHaan (2005, 2010, 2011), Uuskoski (2011) e Leffa *et al.* (2012), além da tese de doutorado defendida por Vidal (2011), na qual a pesquisadora constata, através de um estudo exploratório, alguns benefícios dos *games* em relação à aquisição de vocabulário.

Dentre os trabalhos de DeHaan, selecionamos para discussão a publicação de 2010, na qual são apresentados os resultados de um estudo de caso realizado na Universidade de Shizuoka, no Japão. A pesquisa buscou verificar os efeitos da interatividade do jogo *Parappa the Rapper* (jogo de ritmo musical) na aquisição de vocabulário de LI. Os resultados mostraram que, embora os alunos tenham demonstrado alguns resultados positivos, a interatividade limitou o número de palavras lembradas ao final do projeto. Assim, DeHaan questiona, ao final do artigo, o uso de determinados *games* na aquisição de LI. Esse estudo prático apresenta a ideia de que certos *games* tem uma capacidade limitada de desenvolvimento linguístico. Assim, acredita-se que o *game* selecionado para a pesquisa seja o grande responsável pelos resultados negativos. Jogos de ritmos musicais, embora possibilitem o contato com a LI, não incluem em seu objetivo tarefas que exijam diretamente o conhecimento da língua. Uma vez que a língua não é um dos fatores responsáveis pela progressão no jogo, e sim sua mecânica, que consiste em apertar um determinado botão no momento correto, esse tipo de jogo certamente não é ideal para ser usado como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Vidal (2011) reafirma essa questão em sua tese. Através de uma pesquisa exploratória utilizando os games *Need for Speed* e *The Sims*, ela constatou que, além de serem efetivos no desenvolvimento de uma competência multimodal, os games podem auxiliar na aquisição de vocabulário; contudo, afirma que “Os elementos linguísticos que terão a maior

probabilidade de serem adquiridos estão relacionados com a sua importância para o prosseguimento do *game*” (p. 257) e que “O design do *game* pode encorajar ou desencorajar a leitura dos elementos linguísticos. Se a informação necessária para o prosseguimento do *game* for exibida claramente de forma visual, é provável que o *gamer* não vai lê-la” (p.258). Portanto, para que o processo de aquisição/aprendizagem de LE seja eficiente através do ambiente virtual criado pelo *game*, é necessário que esse exija do jogador um contato direto com a língua alvo, que irá então apoiar-se nos demais elementos multimodais do jogo para decodificar a mensagem necessária para o prosseguimento na missão e/ou enredo. Pode-se ressaltar, então, que a presente pesquisa não tem como objetivo discutir o uso de todos os gêneros de *games* no ensino, mas sim delimitar e especificar quais desses gêneros podem influenciar positivamente o desenvolvimento da língua.

No artigo *Quando jogar é aprender*, Leffa *et al.* (2012) investigam o caráter educacional dos videogames, voltando-se especificamente para o aprendizado de línguas. Primeiramente, os pesquisadores fazem um levantamento histórico do processo evolutivo dos *games*, que parte desde a criação do primeiro jogo até os MMOG (*Massive Multiplayer Online Games*), atualmente um dos nichos mais representativos do mercado. Neste momento, o artigo traz dados relevantes para esta pesquisa, já que, segundo os autores, estudos na área de psicanálise mostram alguns benefícios alcançados através da inserção de um indivíduo em um mundo virtual, através de um *avatar*:

Estudos na área da Psicanálise têm demonstrado o efeito benéfico de marionetes no tratamento de alguns distúrbios mentais (VAISBERG, 2002). Efeitos semelhantes também foram encontrados no ensino de línguas, principalmente no desenvolvimento da fala com alunos tímidos (ASHER, 2010): crianças extremamente introvertidas que se negam a conversar, tornam-se falantes fluentes quando se projetam em marionetes. (LEFFA *et al.*, 2012)

Em praticamente todos os videogames o jogador assume uma personalidade alternativa, incorporando virtualmente um personagem com um passado, qualidades e características próprias, ou seja, o jogador controla um *avatar*, o que se assemelha ao uso de uma marionete. Assim, nos jogos *online*, o fato de o jogador desvincular-se de sua identidade real permite que pessoas mais introspectivas sintam-se mais confortáveis a expressar suas ideias. Logo, em relação ao desenvolvimento de uma língua, tais ambientes podem suprimir o bloqueio emocional muitas vezes encontrado nos alunos tímidos em salas de aula e, portanto, podem se comunicar na língua alvo com mais liberdade.

Consequentemente, o processo de aquisição da língua se tornará mais eficiente, visto que o bloqueio afetivo¹¹ é severamente reduzido.

Em relação ao uso dos videogames na aprendizagem de L2 e LE, DeHaan (2005, 2008) afirma que as pesquisas que estabelecem essa relação ainda não foram produzidas em um número relevante e, portanto, é necessário não só analisar a bibliografia existente, mas também elaborar perspectivas futuras. Além disso, os autores consideram ainda imprescindível que o videogame seja visto por aqueles que estudam a língua como uma ferramenta própria para o aprendizado, e não como um objeto de lazer que irá fazê-los aprender a língua incidentalmente (LEFFA *et al.*, 2012). Embora discordemos, em partes, dessa afirmação, consideramos que o videogame por si só provavelmente não é capaz de desenvolver a *proficiência plena* em LI, mesmo que muitos aspectos da língua possam ser desenvolvidos de maneira natural durante a interação *jogador-game*. A discordância parte do pressuposto de que várias pessoas afirmam terem aprendido um novo idioma sem ensino formal, apenas incidentalmente através de práticas sociais que envolvem a LE – como jogar videogames, por exemplo. Esta pesquisa buscou justamente verificar essa hipótese e os resultados, que serão discutidos no Capítulo 5, mostram que em determinados casos a LE pode ser desenvolvida de maneira autônoma. Contudo, compactuamos com a ideia de que o videogame deve ser considerado e trabalhado como uma *ferramenta de apoio* no processo de ensino-aprendizagem de LE para que sejam maximizados os benefícios que essa mídia pode trazer para esse campo.

Um estudo comparativo entre alunos de ensino médio que jogam e aqueles que não têm contato com videogame foi realizado por Uuskoski na Universidade de Helsinki, na Finlândia, em 2011. A pesquisa buscou verificar se os alunos que afirmam jogar videogames em inglês com frequência têm um melhor desempenho na disciplina regular de LI se comparados aos que pouco ou nunca jogam. Os resultados obtidos mostram diferenças significantes nas notas, sendo que os alunos que jogam mais de 15 horas semanais tiveram um desempenho melhor em relação aos demais. Dessa maneira, mesmo que um estudo isolado não comprove a relação entre o nível de inglês dos alunos e o uso do videogame (UUSKOSKI, 2011), os resultados positivos podem encorajar não só alunos interessados a aprender a língua a jogar os *games* em inglês, mas também abrem portas para que estudos semelhantes sejam realizados em outras escolas no futuro.

¹¹ A ideia de bloqueio afetivo parte da hipótese do filtro afetivo de Krashen, detalhada na Seção 2.2.

2.2 Aquisição de língua

A gama de pesquisadores que buscam explicar efetivamente o processo de aquisição de linguagem é relativamente grande. Nas últimas décadas, diversas teorias – muitas delas contrastantes entre si – foram propostas e, assim, novas abordagens de ensino foram criadas para beneficiar o processo de aquisição (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Além disso, outras teorias cujo foco não é centrado na aquisição de linguagem vêm sendo englobadas por esse campo, permitindo que educadores e pesquisadores complementem suas propostas com base nesses estudos. Nesta seção, serão discutidas algumas teorias consideradas pertinentes ao presente trabalho.

2.2.1 As hipóteses de Krashen

Krashen (1981) discorre em suas pesquisas acerca da diferença entre *aprendizado formal de linguagem*, ou seja, o processo formal de ensino que tem como foco as formações estruturais e regras gramaticais da língua, e *aquisição de linguagem*, que se refere ao seu processo natural de assimilação, semelhante ao de aquisição de língua materna. Segundo o autor, essa é provavelmente a mais importante de suas cinco hipóteses, já que ele considera o processo de aquisição mais efetivo se comparado ao aprendizado formal, ou seja, para que o aluno desenvolva competências de uma maneira mais efetiva em L2 ele deve ser imerso em situações reais de comunicação, nas quais possa interagir ativamente. As demais hipóteses formuladas, descritas a seguir, complementam essa hipótese primária.

A *Hipótese da Ordem Natural* refere-se à afirmação de que a aquisição de estruturas gramaticais de uma língua possui uma “ordem natural”, que é previsível e, portanto, não é ditada por regras ensinadas em ambientes formais de aprendizado. Assim, um elemento linguístico considerado simples pelo ensino formal (e, portanto, inserido em níveis básicos) pode estar relacionado a um estágio mais avançado no processo natural de aquisição, como no caso das preposições na LI, frequentemente usadas de maneira incorreta até mesmo por falantes de nível avançado. Krashen ressalta ainda que a ordem natural da L2 pode apresentar diferenças em relação à língua materna, como no caso de português em relação ao inglês.

Na *Hipótese do Monitor*, a diferença entre aquisição e aprendizagem de uma língua é retomada, sendo a primeira responsável por formulações espontâneas (e naturais) da língua, enquanto a segunda tem a função de apenas monitorar as sentenças proferidas/escritas. Segundo Krashen, o sistema de aquisição é responsável por iniciar o processo de elaboração

de um discurso, enquanto o sistema de aprendizagem se encarrega de modificar ou perceber erros nos enunciados após eles terem sido produzidos e, portanto, não influenciam diretamente na fluência do falante. Para que o sistema de aprendizado exerça influência antes da enunciação, são necessários três fatores: o *tempo*, ou seja, o falante precisa de tempo para formular a sentença antes de proferi-la; *atenção voltada à forma*, uma vez que o falante precisa focar a atenção em sua estrutura e, por fim, é necessário acima de tudo que o falante tenha *conhecimento das regras ou estruturas formais* que pretende usar. Mesmo falantes extremamente avançados podem não ter (de fato, dificilmente terão) conhecimento de todas as regras gramaticais de uma língua, daí a ênfase dada ao último fator.

A *Hipótese do Input* é tida por Krashen como essencial para a compreensão do processo de aquisição de uma língua. Ele propõe que, tendo em vista a *ordem natural* inerente à língua, o aprendiz deve ser exposto a um *input* um nível maior do que aquele em que se encontra, ou seja, deve ter contato com elementos linguísticos que englobem não só o que já foi aprendido, mas também o necessário para que a língua continue sendo desenvolvida. O pesquisador exemplifica dizendo que um aluno que se encontra no nível “i” deve ser exposto a um *input* compreensível de nível “i + 1”. Dessa forma, o aluno irá avançar na ordem natural da língua, aprimorando e progredindo em seus conhecimentos. Esse *input* compreensível refere-se ao significado de um discurso, e não à sua forma. Reiterando essa ideia, Krashen afirma que:

Em outras palavras, nós adquirimos somente quando entendemos uma mensagem que tenha uma estrutura “um pouco além” da qual nos encontramos agora. Como isso é possível? Como podemos entender uma linguagem que possui uma estrutura que ainda não adquirimos? A resposta para esse aparente paradoxo é que nós usamos mais do que nossa competência linguística para entender uma mensagem dirigida a nós. Usamos também o contexto, conhecimento de mundo e informações extra-linguísticas (KRASHEN, 1982, p. 21).¹²

Krashen aponta também que a *Hipótese do Input* se aplica somente à aquisição de linguagem, e não à aprendizagem. Nesse contexto, o *input* tende a se desenvolver de maneira natural, ou seja, não é necessário que uma situação seja criada para que o nível almejado de input (i+1) se desenvolva e, portanto, a “fluência em uma língua não pode ser ensinada

¹² *We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is "a little beyond" where we are now. How is this possible? How can we understand language that contains structures that we have not yet acquired? The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us.*

diretamente” (KRASHEN, 1982, p. 22)¹³, sendo desenvolvida naturalmente através do uso e da prática.

Por fim, na *Hipótese do Filtro Afetivo*, o autor aponta que fatores pessoais, como a ansiedade, a empatia e auto-confiança exercem influência no processo de aquisição. Um aluno com baixa auto-estima tende a ter mais dificuldades em adquirir a língua, já que evitará correr riscos, limitando-se a expressar somente aquilo que já internalizou. Erros e tentativas são partes importantes no processo de aquisição/aprendizado e, portanto, é interessante que o aprendiz sintá-se à vontade nesse processo. Já a (falta de) empatia, ou seja, a relação de interesse do aluno/aprendiz com seu objeto de estudo é um fator determinante para a aquisição de uma língua. Um aluno/aprendiz desmotivado tende a rejeitar o conteúdo ao qual está sendo exposto, principalmente em ambientes formais de ensino. Assim, mesmo que o *input* seja compreensível e adequado, tais barreiras afetivas podem impedir a aprendizagem/aquisição.

Relacionadas à nossa proposta de averiguar o papel do videogame na aquisição de linguagem, bem como uma maneira de inseri-lo em ambientes formais de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que, por se tratar de uma prática social consolidada, o ato de jogar videogames é capaz de mesclar as cinco hipóteses propostas por Krashen, visto que o jogador entra em contato com a língua em um contexto real, desenvolvido e planejado com cuidado por falantes nativos. Além disso, há a interação entre o jogador e o *game* sendo jogado e, em alguns casos, os *games* permitem (ou até mesmo exigem) também a interação entre vários jogadores, fazendo com que a língua seja usada extensivamente em um ambiente informal, o que pode contribuir para a redução ou eliminação de barreiras afetivas. Essa interação permite o que Gee (2003) chama de *aprendizado ativo*, no qual o aluno não age passivamente diante do ambiente de aprendizado, mas sim estabelece uma relação direta com ele. Os *games* não só exigem que o jogador interaja com o ambiente virtual em questão, como também se adapte a ele, fornecendo respostas imediatas e moldando sua própria estrutura de acordo com as decisões feitas durante o jogo (GEE, 2003; SQUIRE, 2005). Em muitos *games multiplayer*¹⁴ é necessário que os participantes formem grupos a fim de alcançar um objetivo em comum, agindo em um processo de colaboração mútua no qual a comunicação e, portanto, a língua, é um fator determinante. Logo, no caso da aquisição/aprendizagem de uma LE, os games podem fornecer um *input* adequado capaz de desafiar o jogador a progredir no jogo e,

¹³ *The final part of the input hypothesis states that speaking fluency cannot be taught directly.*

¹⁴ Jogos *multiplayer* são aqueles que permitem a participação de duas ou mais pessoas, simultaneamente, em um mesmo jogo. Optou-se por manter o termo em inglês por ser extensivamente difundido também entre os falantes de português brasileiro.

consequentemente, desenvolver a língua, visto que ela é um elemento essencial para que ocorra essa progressão.

Em suma, os videogames inserem o jogador em um contexto real de uso da língua (hipótese da aquisição), permitindo que ele tenha contato com as estruturas da língua (hipótese da ordem natural) de uma maneira em que está menos suscetível a influência negativa de fatores pessoais, devido ao seu caráter informal e de entretenimento (hipótese do filtro afetivo). Aliando esses fatores ao *input* mencionado acima, conclui-se que os videogames podem ser ferramentas de apoio efetivas no processo de aquisição de LI.

Contudo, nota-se que o conhecimento na língua não é um requisito em todos os jogos e, portanto, faz-se necessária uma seleção prévia de títulos capazes de oferecer esse *input*. A já mencionada pesquisa de DeHaan (2010) mostrou que o simples fato de a língua ser um dos elementos multimodais presentes em um *game* talvez não seja o suficiente para que a aquisição de LE ocorra em níveis satisfatórios. Desse modo, serão descritos no Capítulo 3 desta pesquisa alguns exemplos de *games* que possivelmente são capazes de influenciar positiva e efetivamente o processo de aquisição/aprendizagem de LI.

2.2.2 Motivação

Buscando ampliar os conceitos apresentados na Hipótese do Filtro Afetivo, referentes à influência de fatores pessoais no processo de aquisição e/ou aprendizagem de L2, foram pesquisados também os conceitos de motivação aplicados à área da linguagem.

Diversos autores vêm buscando, ao longo dos anos, averiguar o papel da motivação na aquisição de L2/LE. Em primeiro lugar, destaca-se o trabalho de Gardner e Lambert (1972), no qual os autores discorrem acerca da importância da atitude de um aluno/aprendiz diante da língua alvo e afirmam que há dois tipos de motivação: a motivação *integrativa* e a motivação *instrumental*. A motivação integrativa está ligada ao interesse pessoal e real do aluno não só pela língua e seus falantes, mas também à cultura das pessoas que a falam. Já a motivação instrumental refere-se a questões estritamente práticas, ou seja, os benefícios e vantagens proporcionadas ao aluno pela aprendizagem da nova língua. Exemplificando o contraste entre as duas visões, pode-se dizer que um aluno com motivação integrativa é aquele que deseja aprender a língua simplesmente para poder se comunicar com falantes de outras culturas, almejando um “crescimento pessoal”, enquanto um aluno com motivação instrumental vê a língua como um mero instrumento que irá contribuir para sua formação profissional. Gardner (1985) afirma que a motivação integrativa tende a gerar resultados mais

positivos na aquisição de L2 por ter um caráter mais forte e duradouro se comparada à instrumental.

Ampliando os conceitos iniciais desenvolvidos por Gardner e Lambert, Dörnyei (2001, 2003) vem produzindo uma série de estudos nos quais apresenta aplicações práticas da motivação na aquisição de L2/LE. Suas propostas partem do modelo processual de motivação (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998), o qual consiste em três fases: a) a fase pré-acional, chamada também de “motivação de escolha”; b) a fase acional ou “motivação de execução” e c) a fase pós-acional, referida como “motivação de avaliação” ou “motivação retrospectiva”. Na primeira fase, será despertado o interesse em aprender a língua, bem como determinados os objetivos a serem alcançados. A fase acional corresponde à realização das tarefas, nas quais é imprescindível que a motivação inicial seja mantida para que o processo de aprendizado tenha continuidade de forma satisfatória. Já a fase pós-acional diz respeito à avaliação do aluno em relação às atividades e ao próprio desempenho. Assim, uma vez que o aluno tenha desenvolvido o interesse em aprender a língua (fase pré-acional), é necessário que a motivação se mantenha durante o processo de aprendizagem (fase acional), o qual será avaliado pelo aprendiz, que poderá determinar quais fatores influenciaram negativamente o seu desempenho e quais contribuíram para um resultado positivo (fase pós-acional).

Partindo desses conceitos, Dörnyei (2001) desenvolveu diversas estratégias de ensino cujos objetivos são fazer com que a motivação seja estável no processo de aprendizagem. Ushioda (2012) afirma que a eficácia da motivação pode oscilar durante esse processo devido a influências internas e externas e, portanto, é necessário que o professor seja capaz não só de criar motivação, mas também de mantê-la e renová-la.

Para que isso seja alcançado, Ushioda (2012) destaca a importância da distinção entre motivação *intrínseca* e motivação *extrínseca*. Ela aponta que a motivação intrínseca está relacionada ao prazer ou vontade de exercer uma atividade por ela mesma, enquanto a motivação extrínseca tem como foco os resultados que serão obtidos com uma determinada prática. Ela diz ainda que, em relação à aprendizagem, a motivação intrínseca tende a ser mais eficaz, uma vez que o aprendiz está sinceramente interessado em seu objeto de estudo. Contudo, a motivação extrínseca não deve ser ignorada, pois em determinados casos ela pode ser igualmente eficaz. A autora ressalta também a importância de outro aspecto da motivação: a “motivação internalizada” (USHIODA, 2003) ou “motivação que vem de dentro” (DECI; FLASTE, 1996¹⁵). Ela diz que, independentemente de ser intrínseca ou extrínseca, a

¹⁵ DECI, E. L.; FLASTE, R. *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. Penguin, 1996.

motivação deve partir do aluno, e não ser imposta a ele. Para tanto, o professor deve “orquestrar o ambiente social e as experiências de aprendizagem de uma maneira que faça os alunos terem vontade de participar e aprender¹⁶” (USHIODA, 2012, p. 80), ou seja, cabe a ele perceber o que motiva os alunos e usar isso nas aulas, além de encorajá-los a participar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do grupo em que estão inseridos. Essa “socialização” na aprendizagem é capaz de desenvolver e manter a motivação intrínseca e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos alunos:

Assim, socializar a motivação para a aprendizagem na sala de aula implica em dar aos alunos diversas oportunidades de se envolver com atividades e materiais novos e diferentes e ampliar o escopo de sua experiência, uma vez que é através da participação na experiência que a motivação individual irá se desenvolver (USHIODA, 2012, p. 82)¹⁷.

Logo, tendo em vista o crescente interesse de crianças, jovens e adultos pelos *games*, inseri-los no ambiente de ensino pode ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento e cultivo da motivação. Ushioda (2012) afirma que “na interação com estudantes, professores precisam promover uma relação de continuidade entre o que eles aprendem e fazem na sala de aula e quem são e o que os interessa fora dela, agora e no futuro¹⁸” (p. 83). Além disso, mostrar aos alunos que aprender o idioma pode fazer com que suas experiências pessoais fora da sala de aula sejam aprimoradas certamente é uma maneira eficaz de criar e/ou manter a motivação intrínseca. É preciso mostrar aos alunos que

Uma língua estrangeira não é simplesmente algo a ser acrescentado ao nosso repertório de habilidades, mas sim uma ferramenta personalizada que nos permite expandir e expressar nossa identidade de maneiras novas e interessantes; participar efetivamente em uma gama maior de contextos e ampliar nossos horizontes; acessar e compartilhar novas fontes de informação, entretenimento ou materiais que precisamos, valorizamos ou gostamos (USHIODA 2012, p. 82-83)¹⁹.

Portanto, acredita-se que o uso adequado dos videogames em sala de aula pode trazer outros benefícios motivacionais – além dos já mencionados - para o ambiente de ensino-

¹⁶ “*The key lies in orchestrating the social learning environment and learning experiences in such a way that students will want to participate and want to learn*”. (Grifo no original)

¹⁷ “*Socializing learning motivation in the classroom thus entails giving students plenty of opportunity to engage with new and different activities and materials and broadening the scope of their experience, since it is through participation in experience that individual motivation will develop*”.

¹⁸ “*(this means that) in their interactions with students, teachers need to promote a sense of continuity between what they learn and do in the classroom, and who they are and what they are interested in doing in their lives outside the classroom, now and in the future*”.

¹⁹ “*A foreign language is not simply something to add to our repertoire of skills, but a personalized tool that enables us to expand and express our identity or sense of self in new and interesting ways; to participate in a more diverse range of contexts and broaden our horizons; and to access and share new and alternative sources of information, entertainment, or material that we need, value or enjoy*”.

aprendizagem, tais como: (a) estabelecer uma relação de proximidade entre professor-aluno, visto que a inserção de uma mídia presente no cotidiano dos alunos gera a sensação de que o professor dá relevância ao que eles são, fazem e têm interesse fora da sala de aula e (b) despertar o interesse dos alunos em aprender a língua e participar de determinadas tarefas e práticas que envolvem esse processo, sendo possível a realização de projetos em LI com o uso e/ou envolvendo a temática videogames²⁰.

Prensky (2001) discute a relação entre os videogames e motivação, afirmando que “os *games* são – potencialmente – o passatempo mais engajante da história da humanidade²¹” (VIDAL, 2012 *apud* PRENSKI, 2001). Para defender essa hipótese, ele cita 12 razões presentes no Quadro 2 que demonstram as qualidades engajantes intrínsecas aos *games*:

Os <i>games</i>...	Seus benefícios...
são formas de diversão	satisfação e prazer
são exemplos de jogos ou brincadeiras	envolvimento intenso e apaixonado
têm regras	estrutura
têm objetivos	motivação
são interativos	ação
têm resultados e <i>feedback</i>	aprendizado
são adaptativos	fluidez
têm momentos de vitória	gratificação do ego
têm conflito	adrenalina
têm resolução de problemas	criatividade
têm interação	formação de grupos sociais
têm representação e história	emoção

QUADRO 2 - OS DOZE ELEMENTOS QUE TORNAM OS *GAMES* ENGAJANTES.
Fonte: Vidal (2012) (*apud* Prensky, 2001).

Prensky enfatiza ainda que a diversão proporcionada pelos games pode contribuir para que haja *motivação* e *relaxamento* durante o processo de aprendizagem, afirmando que “o relaxamento permite que um aluno absorva o conhecimento com mais facilidade, e a motivação permite que ele se esforce e se dedique sem ressentimentos²²”. (PRENSKY, 2001, p. 5). Assim, aliando-se a diversão aos demais benefícios proporcionados pelos videogames,

²⁰ DeHaan (2009) desenvolveu um projeto na universidade de Aizu no qual seus alunos criaram uma revista de com resenhas, guias e notícias sobre games em LI. Novas ideias para projetos e tarefas serão apresentados no Capítulo 3.

²¹ *Computer and videogames are potentially the most engaging pastime in the history of mankind.*

²² *Relaxation enables a learner to take things in more easily, and motivation enables them to put forth effort without resentment.*

reiteramos a possibilidade de usá-los como ferramentas de apoio motivacionais no processo de ensino-aprendizagem de LE.

2.3 Inteligências Múltiplas

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir outro aspecto do processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito aos diferentes tipos de aprendizagem entre os alunos de LI. Selecionamos a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1994) com a intenção de resgatar o conhecimento previamente adquirido pelos alunos e utilizar atividades que trabalham com suas inteligências compatíveis. Dessa forma, pretende-se diversificar as aulas de inglês para torná-las mais atrativas e, conseqüentemente, motivacionais, facilitando a aprendizagem. Por fim, buscamos unir o efeito motivacional conseguido através de atividades que utilizam diferentes inteligências para propor a sua utilização em aulas que trazem sequências com videogames, ferramentas que além de serem estimadas pelos alunos, trazem em si um grande leque de inteligências múltiplas.

Uma das concepções mais importantes acerca do processo de aprendizagem é a de que as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Alunos que estão no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira possuem diferentes estilos cognitivos e diversos estilos de aprendizagem. Isso é notado uma vez que alguns estudantes aprendem melhor ao ler o conteúdo ao invés de escutá-lo e outros conseguem aprender das duas formas, por exemplo (LARSEN-FREEMAN, 2010).

O psicólogo e pesquisador norte-americano Howard Gardner em seu livro *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas* questiona a noção comum de inteligência como uma capacidade que cada ser humano possui em maior ou menor escala. Existem muitas pesquisas e teorias acerca da temática da inteligência humana. Pesquisadores se preocupam em como testá-la, medi-la e desenvolvê-la e um dos conceitos mais disseminados enfatiza principalmente o raciocínio lógico. Por outro lado, Gardner (1994) descarta a ideia de inteligência como uma propriedade única da mente humana e critica os testes que pretendem medi-la. Segundo ele, para se observar de maneira adequada a cognição humana, deve-se levar em conta que as pessoas possuem um amplo conjunto de diferentes competências que nem sempre são medidas de forma precisa. Isso posto, Gardner afirma: “Uma inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais.” (p. x) Habilidades diferentes devem ser trabalhadas simultaneamente para que se resolvam problemas e/ou se criem produtos significativos. Assim, entende-se que

a resolução de atividades é mais complexa do que imaginamos e utiliza inteligências desconhecidas até então pela academia. Além disso, as inteligências devem ser observadas de forma autônoma para serem consideradas como tal. Nota-se que a definição sugerida por Gardner difere muito da concepção utilizada pelos testes de QI, que adota principalmente as habilidades linguísticas e matemáticas.

Gardner traça um histórico das visões anteriores sobre a inteligência, apoiando-se em algumas linhas de pesquisa que fundamentam o entendimento neurobiológico neste processo e, por fim, propõe a teoria das inteligências múltiplas (desenvolvida a partir da década de 1980). Essa teoria sugere a existência de pelo menos sete tipos de inteligências que podem ser desenvolvidas durante a vida²³: a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica, a intrapessoal e a interpessoal. Gardner apresenta noções gerais sobre cada inteligência, traz ideias a respeito de suas operações centrais, apresenta como elas se desenvolvem e sugere sua organização neurológica. Vale acrescentar que, de acordo com ele, em todas as culturas a realização de atividades explora mais de uma inteligência e nenhuma *performance* pode ocorrer através de um único tipo de habilidade. Trazemos, então, uma breve visão das inteligências múltiplas a fim de traçar um panorama geral da teoria de Gardner (1994).

Gardner exemplifica o funcionamento da inteligência linguística através do poeta, já que ele apresenta facilidade técnica com as palavras e possui a capacidade de captar, memorizar e trabalhar com frases. As pessoas possuem um considerável domínio linguístico em fonologia, sintaxe, semântica e pragmática. O autor acrescenta que sintaxe e fonologia encontram-se próximos da inteligência linguística enquanto a semântica e a pragmática incluem aspectos de outras inteligências, como a lógico-matemática e a pessoal. Segundo ele, a inteligência linguística é a competência intelectual mais ampla e mais compartilhada na espécie humana. A linguagem apresenta quatro principais usos, que são: seu aspecto retórico (capacidade de convencimento), seu potencial mnemônico (capacidade de memorização), seu papel na explicação (o ensino-aprendizagem que ocorre através da linguagem) e seu potencial metalinguístico (o uso da linguagem para explicar suas próprias atividades).

Ao tratar da inteligência musical, Gardner aponta que esse é o talento que surge mais cedo nas pessoas. Essa inteligência percebe-se mais acentuada em músicos e compositores, por exemplo. Os principais elementos que a constituem são: tom (ou melodia), ritmo e

²³ Já se estudam duas novas inteligências: a naturalista e a espiritual-existencial. Contudo, optamos por delimitar este trabalho às sete inteligências supracitadas, pois não cabe nesta pesquisa relacionar o ensino-aprendizagem de LI através dos videogames com tais inteligências.

timbre. A musicalidade está inevitavelmente atrelada à audição. Entretanto, a organização rítmica pode existir independentemente da realização auditiva uma vez que se pode traduzir ritmo em cores ou em dança. Gardner também ressalta o papel emotivo e lógico da música. Essa inteligência possui uma “linguagem sonora” e dessa forma mostra conexão com a inteligência linguística.

A próxima inteligência exposta pelo teórico é a lógico-matemática, na qual, de acordo com Gardner, poucas pessoas se tornam especialistas. Ela se origina no confronto da criança com objetos físicos no espaço e posteriormente é trabalhada com ideias mais abstratas. Essa inteligência traz duas habilidades principais: a memorização de etapas na cadeia de raciocínio e o reconhecimento da natureza das ligações entre as proposições. O matemático demonstra facilidade com cálculo, cria padrões, maneja longas cadeias de raciocínio e possui paixão por abstrações lógicas.

A inteligência seguinte é a espacial, que possibilita às pessoas criarem imagens mentais. Centrais a essa inteligência estão: “as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da aparência visual” (GARDNER, 1994, p. 135). A inteligência espacial está intimamente ligada às observações que as pessoas fazem do mundo visual. Ela está mais presente em artistas plásticos, arquitetos e cartógrafos.

A respeito da inteligência corporal-cinestésica, Gardner coloca dois componentes centrais. O primeiro trata da capacidade de usar o próprio corpo de maneiras diferenciadas e hábeis, como dançarinos e nadadores, e o segundo é a capacidade de trabalhar habilmente com objetos que envolvem movimentos motores finos e delicados ou os que envolvem movimentos mais grosseiros, como pode ser observado no trabalho de artesãos, jogadores de bola e instrumentistas. A inteligência corporal-cinestésica pode ser delimitada ao próprio corpo, mas também pode exercer ações exteriores, pois acarreta ações físicas sobre os objetos do mundo.

Por fim, Gardner traz as inteligências pessoais, examinando dois aspectos da natureza humana. O primeiro é intrapessoal e trata do desenvolvimento dos aspectos internos das pessoas ao acessar a própria vida, afetos, emoções e efetuar discriminações entre tais sentimentos que são envolvidos por códigos simbólicos a fim de se entender e orientar o comportamento. As formas mais iniciais dessa inteligência estão nas distinções de um sentimento de prazer ou de dor e, assim, tornar-se envolvido ou repellido por certa situação. Já em seu modo mais avançado, essa inteligência permite detectar ou simbolizar sentimentos complexos e diferenciados.

A segunda inteligência pessoal proposta é a interpessoal que volta-se para o exterior, para os outros indivíduos. Sua capacidade central é a de observar e fazer distinções entre os indivíduos e seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Sua forma mais elementar pode ser observada na criança pequena ao diferenciar as pessoas ao seu redor e seus humores. Sua forma avançada permite a percepção de intenções e desejos. As pessoas que percebem e respondem aos sentimentos das outras pessoas podem influenciá-las melhor. Essa inteligência é observada mais claramente em líderes políticos, líderes religiosos, pais influentes, professores hábeis e terapeutas. Existe uma grande variedade de formas de inteligência intrapessoal e interpessoal, uma vez que cada cultura traz seus próprios sistemas simbólicos e maneiras de interpretar as experiências. Além disso, é possível dividir os diferentes tipos de inteligências pessoais nos estágios da vida. Em cada etapa pode-se identificar a evolução do desenvolvimento dessas inteligências. (GARDNER, 1994).

Finalmente, ao revisar cada inteligência, Gardner as organiza em três grupos. No primeiro encontram-se as inteligências “relacionadas a objeto”, que são a espacial, a lógico-matemática e a corporal-cinestésica, já que elas são influenciadas por um tipo de controle exercido pelas estruturas e funções dos objetos com os quais os indivíduos entram em contato. O segundo é formado pelas inteligências linguística e musical e são inteligências “livres de objeto”. Elas não são formadas pelo mundo físico e refletem feições do sistema auditivo e oral. O último grupo apresenta as inteligências intrapessoal e interpessoal e lidam com a existência do indivíduo e do conjunto.

A ideia trazida por Gardner expõe uma grande variedade de inteligências e, conseqüentemente, uma diversidade nos estilos de aprendizagem. Ao transportar tais pressupostos para as aulas de LI, nota-se que o professor, ao manter sua rotina de aulas seguindo determinado método e sequências de atividades, entende seus alunos como seres iguais que aprendem de maneira igual. Tal situação exclui boa parte dos alunos e é ineficiente ao atingir os objetivos traçados pelo professor. Dessa forma, a proposta das inteligências múltiplas é mais democrática e justa, uma vez que a partir dela, as pessoas deixam de ser tratadas da mesma maneira e não são classificadas como menos ou mais inteligentes, mas possuem habilidades diferentes. Portanto, cabe ao professor de inglês diversificar suas aulas a fim de democratizar o ensino da língua. Com base nas ideias trazidas pelo psicólogo no que concerne em aumentar o desempenho cognitivo, trazemos nesta pesquisa a preocupação com a aprendizagem efetiva de LI como LE. Buscamos relacionar a teoria de Gardner com o teor motivacional já mencionado. A motivação desempenha um papel fundamental para que o aluno se sinta confiante e confortável nas aulas de inglês. Professores que reconhecem que

seus alunos possuem diferentes inteligências, habilidades e preferências buscam tornar suas aulas mais diversificadas e o aluno, ao realizar atividades compatíveis com as inteligências já desenvolvidas por ele, sente-se mais confiante e motivado.

Larsen-Freeman (2010) traz uma breve lista de exemplos de atividades que podem ser realizadas em sala de aula a fim de diversificar as inteligências e atingir um maior número de estudantes. Para motivar alunos que têm melhor desenvolvida determinada inteligência, são sugeridas algumas atividades a serem trabalhadas nas aulas de inglês:

1. Inteligência lógico-matemática - trabalha-se com quebra-cabeças, jogos de lógica, apresentações sequenciais, classificações e categorizações;
2. Inteligência espacial - sugerem-se gráficos, tabelas, vídeos e desenhos;
3. Inteligência corporal-cinestésica - trabalha-se com atividades manuais, teatro, mímica e excursões;
4. Inteligência musical - utilizam-se músicas, reprodução de músicas e *jazz chants*²⁴;
5. Inteligência interpessoal - sugerem-se trabalho em duplas, projetos e solução de problemas em grupo;
6. Inteligência intrapessoal - trabalha-se com auto-avaliação, escrita de diários e dever de casa;
7. Inteligência linguística - anotações, contação de histórias e debates (adaptado de LARSEN-FREEMAN, 2010).

Com esses exemplos buscamos esclarecer como o professor de inglês pode explorar as diferenças entre seus alunos para motivá-los a aprender a língua de forma a conciliar seus conhecimentos prévios com os novos. Os videogames, por trabalharem com diversas inteligências simultaneamente, podem ser uma ferramenta capaz de estabelecer essa ligação.

Inteligência	Função nos games
Linguística	Apresentar orientações, dicas, instruções e também o enredo através da língua escrita e/ou falada.
Lógico-matemática	Solução de problemas e <i>puzzles</i> , reações mentais rápidas aos desafios do jogo.
Espacial-visual	Ter percepções adequadas do espaço virtual, reconhecer formas e

²⁴ *Jazz chants* é um modo de aprendizagem criado por Carolyn Graham que une ritmo à Língua Inglesa falada. Ela compara a língua com o ritmo de jazz americano tradicional e propõe atividades que buscam facilitar a aquisição de L2, principalmente a pronúncia. Disponível em: <http://jazzchants.net/home>.

	padrões.
Corporal-cinestésica	Coordenação motora, habilidade para usar o controle de maneira efetiva e ter respostas físicas rápidas aos desafios do jogo
Musical	Usada principalmente em jogos de ritmo musical para ajudar na progressão no jogo; a trilha sonora complementa a criação da ambientação.
Interpessoal	Permitir a comunicação efetiva em jogos de cooperação e jogos online.
Intrapessoal	Em narrativas mais complexas e bem elaboradas permite a auto-reflexão com base nos temas abordados.

QUADRO 3: AS FUNÇÕES DAS INTELIGÊNCIAS NOS VIDEOGAMES

Assim, a multimodalidade e interatividade presente nos videogames permitem que um jogador exercite diversas inteligências simultaneamente. O Quadro 3 apresenta as funções básicas das sete inteligências nos videogames, de maneira geral. Relações específicas serão mais detalhadas no Capítulo 3.

3 A TEORIA NA PRÁTICA: CONTEXTUALIZANDO O USO DOS VIDEOGAMES

Tendo em vista os pontos teóricos abordados no Capítulo 2, consideramos pertinente relacioná-los a maneiras práticas de se trabalhar com videogames no processo de ensino-aprendizagem. Como já discutido, seu uso mostra-se bastante interessante, uma vez que, devido à complexidade linguística apresentada pelos jogos atuais, os ambientes virtuais por eles criados assemelham-se a ambientes reais de comunicação, trabalhando com a língua de maneira natural e fornecendo um *input* de nível elevado, como proposto por Krashen (1981, 1982). Além disso, são trabalhadas simultaneamente várias das inteligências propostas por Gardner (1994), ampliando a motivação do aprendiz e reduzindo fatores pessoais que exercem influência negativa no processo de aprendizagem. A fim de elucidar essa relação entre prática e teoria, selecionamos alguns jogos cuja mecânica e conteúdo permitem sua utilização como ferramentas de apoio efetivas.

Assim, possíveis aplicações para os jogos *WarioWare Smooth Moves*, *The Sims 2*, *Lord of the Rings Online*, *Scribblenauts* serão descritas detalhadamente a seguir. Além disso, listamos outros jogos que consideramos interessantes, complementando as sugestões feitas por deHaan (ver Anexo A). Para melhor compreensão, os jogos serão separados por gênero²⁵ e serão inseridas nos anexos fotos de cada título.

3.1 Jogos de *Puzzle*

Jogos de *puzzle* são aqueles que apresentam quebra-cabeças que devem ser resolvidos pelo jogador. Normalmente, os jogos desse gênero exigem soluções exclusivamente lógicas e visuais, como o clássico *Tetris*; contudo, desenvolvedores vêm, ao longo dos anos, inovando e renovando os conceitos do gênero. A série de jogos que sugerimos para ser trabalhada com alunos (e ser jogada por qualquer pessoa que queira treinar e aprimorar o vocabulário em LI), *Scribblenauts*, talvez seja a maior representante dessa inovação.

Dentre os quatro games da série, iniciada em 2009, selecionamos *Scribblenauts Unlimited* devido à facilidade de acesso, visto que é o único - até o momento desta pesquisa - disponível para a plataforma PC. A premissa de *Scribblenauts Unlimited* é simples: você

²⁵ As denominações dos gêneros dos jogos utilizados nesta pesquisa tem como base as mesmas listadas por deHaan. Alguns jogos são difíceis de serem classificados em um só gênero; nestes casos, consideramos a nomenclatura utilizada pelos próprios desenvolvedores e/ou sites especializados da área, como os portais *IGN.com* e *Gamespot.com*.

controla uma personagem - Maxwell - que deve percorrer o mundo virtual ajudando as pessoas e resolvendo seus problemas. Isso vai desde ajudar a resgatar um gato em uma árvore até criar obras de arte para um museu. Para resolver os quebra-cabeças, o jogador conta com uma única “arma”: sua própria criatividade. Ao escrever uma palavra, o objeto/pessoa/criatura aparece instantaneamente na tela. Assim, no exemplo do gatinho na árvore, o jogador pode digitar *ladder* e usá-la para fazer o resgate. Nessa versão, é possível também acrescentar adjetivos aos objetos ou pessoas já existentes. Assim, no mesmo caso da árvore, o jogador pode acrescentar o adjetivo *winged* em Maxwell e fazê-lo voar até o gato. Poderia, ainda, digitar *fireman* e deixar que o bombeiro resolvesse o caso. A única limitação imposta pelo jogo é o uso de palavrões, artigos obscenos/sexuais e objetos com marca registrada. De resto, a criatividade do jogador é que irá ditar como serão solucionados os problemas²⁶.

Assim sendo, *Scribblenauts Unlimited* se insere nas teorias propostas no sentido de que o jogador interage diretamente com o ambiente em questão, usando seus conhecimentos em LI para solucionar os problemas e progredir no jogo. Logo, há um *input* adequado e natural, visto que o jogo sempre desafia o jogador a trabalhar com novas palavras. Além disso, os objetos criados e presentes nos cenários podem ser usados pelo jogador de várias maneiras, sendo sempre apresentados seus nomes por escrito. Ao selecionar um objeto cuja grafia em inglês o jogador desconheça, ele não só terá contato com a palavra escrita, mas poderá usá-lo no ambiente, entendendo assim também suas aplicações práticas, que se assemelham às do mundo real.

Isso posto, propomos duas opções de uso para *Scribblenauts Unlimited* em uma sala de aula. A primeira consiste no trabalho em duplas e/ou trios, visto que o maior fator de diversão nesse jogo não está em controlar e realizar ações diretamente com a personagem, mas sim em usar a criatividade para tentar resolver os problemas da maneira mais imprevista possível. Logo, o trabalho com mais de uma pessoa se mostra não só viável, já que provavelmente não haverá conflitos para decidir quem controla Maxwell, mas também mais produtivo, visto que os alunos podem discutir, sempre em inglês, qual a melhor solução para um determinado *puzzle*. Já a segunda opção envolve deixar o controle do jogo nas mãos do professor, enquanto os alunos contribuem com as respostas²⁷. Para deixar a atividade mais interessante, uma vez que certa palavra tenha sido usada, ela será anotada, não podendo ser

²⁶ Outro exemplo de sequência de tarefas no jogo pode ser visualizado no Anexo B.

²⁷ Essa opção foi pensada para casos em que a escola disponha de um projetor e/ou TV que possa ser vista adequadamente por todos os alunos.

usada novamente. No caso de turmas em que a competição seja saudável²⁸, o professor pode separar os alunos em times para ver quem fornece mais soluções. Sugerimos também que não sejam falados somente quais objetos/adjetivos devem ser usados, mas também como. Retomando o exemplo da escada, o aluno que responder deve não somente dizer *ladder*, mas tentar criar uma frase completa, por exemplo “*Create a ladder and use it to rescue the cat!*”.

Dadas essas considerações, o uso de *Scribblenauts Unlimited* em uma sala de aula certamente motivaria os alunos, visto que os faria usar a língua de uma maneira divertida e criativa. Ademais, o jogo pode ser relacionado a outras inteligências que não a linguística, o que permite que mais alunos se sintam motivados a praticar a atividade: é preciso usar a lógica para resolver os problemas (inteligência lógico-matemática); ao adequar o jogo para uma atividade em grupo, a inteligência interpessoal passa também a ser trabalhada e, por fim, o jogo exige que sejam visualizadas imagens mentais dos objetos a serem usados no cenário virtual antes de serem de fato criados, o que corresponde à inteligência espacial-visual.

Em suma, essa prática permitiria o desenvolvimento das habilidades de *listening* e *speaking*, visto que a progressão no jogo se daria através da interação entre jogadores e/ou alunos e professores, além de *reading*, visto que cada missão é passada através de um texto e, em menor escala, *writing*, mais especificamente com *spelling* das palavras usadas. Isso tudo em um cenário mais informal, menos sujeito aos bloqueios afetivos e emotivos descritos por Krashen (1981, 1982), capaz também de aumentar a motivação intrínseca dos alunos, já que o estudante buscará melhorar seu vocabulário para progredir no jogo. Há ainda a “socialização” citada por Ushioda (2012), visto que os alunos participarão ativamente e serão responsáveis pelo decorrer da atividade, além de ser estabelecida uma relação de proximidade entre professor-aluno. Portanto, acreditamos que *Scribblenauts Unlimited* seja capaz não só de contribuir para a aprendizagem de LI, mas também englobar todos os aspectos teóricos descritos no Capítulo 2.

Outros jogos do gênero que podem ser usados por alunos e professores incluem *Puzzle Quest 1* e *2*, os quais misturam elementos clássicos dos jogos de *puzzle* com características do gênero *role-playing game* (RPG), descrito mais a frente. Há também a série de jogos Professor Layton, para Nintendo DS e 3DS, na qual o jogador assume o papel de um detetive e deve resolver diversos *puzzles* para prosseguir nos jogos e solucionar mistérios. Por

²⁸ Experiências pessoais mostram que nem sempre é possível inserir jogos e brincadeiras competitivas em sala de aula, visto que podem gerar conflitos. Portanto, cabe a cada professor perceber o comportamento de sua classe diante disso e trabalhar com a opção mais segura.

fim, a série *Katamari* (multiplataforma), também bastante inovadora no gênero, pode contribuir para a ampliação de vocabulário.

3.2 *Party Games*²⁹

Party games são jogos que contém diversos *minigames*³⁰ isolados e são mais divertidos quando jogados em grupos. Os maiores representantes do gênero são a série *Mario Party* e a série *Wario Ware*, que terá um dos títulos detalhados a seguir. Ambas estão disponíveis para consoles da empresa Nintendo.

Em *Wario Ware Smooth Moves*, lançado em 2006 para a plataforma Wii, o jogador deve realizar movimentos com o controle do console (*wiimote*) a fim de cumprir os objetivos propostos pelo jogo. Tais objetivos são descritos através de palavras ou pequenas sentenças no imperativo, as quais indicam o tipo de ação a ser realizada. O jogador tem, então, alguns segundos para realizar o movimento solicitado e prosseguir no jogo. Caso o jogador não conheça as palavras, deve tentar realizar a tarefa pelo seu contexto. Por exemplo, em uma das fases surge na tela a imagem de uma pessoa segurando uma vassoura, acompanhada da frase “*Don’t drop it!*”. O jogador deve então posicionar o *wiimote* na palma de sua mão, como se estivesse equilibrando uma vassoura (ver anexo C). Dessa forma, o jogo trabalha com o vocabulário e estruturas básicas da LI, permitindo ao jogador ter contato com diversos verbos de ação, executando-as em seguida. Logo, o jogador é exposto à língua em contextos que simulam sua utilização prática e que fornecem um *input* compreensível, o que remete às teorias de Krashen (1981, 1982). Além disso, o jogo é dividido em diversas fases, sendo que no início de cada uma há uma breve história envolvendo os personagens do jogo. Contudo, essas histórias e as tarefas propostas pelo jogo não são transmitidas oralmente, limitando o jogador à leitura. O único momento em que o jogo apresenta a fala de um nativo é durante as instruções, que são narradas de maneira cômica. Levando em conta todos esses elementos, o jogo trabalha com diversas das inteligências propostas por Gardner (1994) simultaneamente: é necessário compreender o que está escrito (linguística), realizar os movimentos corretamente (corporal-cinestésica), fazer relações lógicas a fim de cumprir o objetivo (lógica) e ter noção de espaço, visto que alguns desafios trabalham com perspectiva espacial e percepção de formas específicas (espacial/visual).

²⁹ Optamos por manter a denominação em LI desse gênero por não haver uma tradução equivalente consolidada em português.

³⁰ *Minigames* são jogos mais curtos e simplificados inseridos na temática geral do título em questão.

Uma possível aplicação de *Warrior Ware Smooth Moves* em sala de aula seria através de revezamento. Um dos modos *multiplayer* do jogo faz isso naturalmente, fazendo com que até cinco jogadores participem de uma partida, realizando as tarefas em turnos alternados para ver quem vai mais longe. Mesmo no modo *single player* é possível fazer isso, determinando que cada aluno pode jogar até perder ou por um número de *minigames*. O professor deve ainda encorajar os alunos a ajudarem uns aos outros, sempre utilizando a LI para realizar a comunicação. As tarefas com maior incidência de falhas podem ser anotadas pelo professor para serem discutidas e analisadas depois do jogo.

Portanto, o uso de *Wario Ware Smooth Moves* em uma aula de inglês pode também ser bastante interessante. O jogo mantém sempre um teor cômico, e muitas das tarefas são “absurdas”. Isso ameniza o fato de que os alunos não podem jogar todos ao mesmo tempo, já que até mesmo aqueles que estão somente assistindo podem se divertir, criando um ambiente descontraído capaz de aumentar os níveis de motivação. Mesmo que o jogo lide com estruturas simples, algumas palavras incomuns são apresentadas, o que pode contribuir para o desenvolvimento da língua até em níveis mais avançados.

Outro *party game* semelhante que também podem ser usado em sala de aula é *Disney Guilty Party* (Wii), que apresenta uma trama de mistério e tem sua progressão através de uma coletânea de *minigames*. Destacam-se ainda os jogos de quiz *You Don't Know Jack* (multiplataforma) e *Buzz!* (PS3), ambos podendo ser jogados simultaneamente por quatro jogadores, que devem responder perguntas narradas de maneira cômica o mais rápido possível.

3.3 Jogos de simulação

O gênero simulação dentro dos videogames compreende jogos que tentam simular, da forma mais realística possível, determinadas práticas humanas. Embora muitos jogos simulem - até certo ponto - atividades humanas, são considerados jogos de simulação apenas aqueles cuja mecânica e conteúdo tentem fielmente aproximar o jogo da complexidade do mundo real. Os exemplos mais consolidados desse gênero incluem jogos de construção como *SimCity*, simuladores de veículos como *Microsoft Flight Simulator* e os simuladores de “vida real”, como *Second Life* e a série *The Sims*, que terá um dos títulos detalhado a seguir.

Lançado em 2004, *The Sims 2*, assim como seu predecessor e seus sucessores, busca simular diversas situações do cotidiano, tais como escolhas de carreira, relações afetivas e vivência em um ambiente residencial, dentre outras. O jogo oferece diversas opções para a

customização de personagens (*Sims*), incluindo não só características físicas, mas também traços de personalidade, aspirações e escolhas de carreira. Além disso, o jogador participa efetivamente do processo de criação de cenários, sendo apresentado a um vasto vocabulário referente às especificidades desses ambientes.

Para exemplificar, tomemos uma das primeiras tarefas a ser realizadas no jogo, que consiste em comprar uma casa, mobiliando-a em seguida. Neste momento, o jogador terá contato com o vocabulário de praticamente todos os elementos de uma casa comum. Enquanto no ensino regular de inglês costuma-se trabalhar com este tipo de vocabulário somente através de listas com ilustrações e/ou fotos, em *The Sims 2* o jogador não só tem contato com a palavra escrita e representação gráfica do objeto, mas também utiliza-o em um contexto que simula fielmente a realidade. Por exemplo, ao selecionar um modelo de geladeira para a casa dentre várias opções, o jogador não só terá contato com a palavra escrita e imagem do objeto, mas terá que escolher o lugar certo para colocá-lo e usá-lo quando o *Sim* sentir fome. Imagens com exemplo de objetos e opções de interação podem ser encontradas no Anexo D.

Portanto, ao jogar *The Sims 2*, serão trabalhadas simultaneamente dentro da perspectiva das Inteligências Múltiplas várias inteligências: (a) a espacial/visual, usada na criação da casa, que exige a visualização prévia e planejamento da disposição dos objetos, além de noções de espaço; (b) lógica, através de relações estabelecidas entre a criação da personagem e objetivos a serem alcançados no jogo; (c) linguística, pois todas as tarefas e escolhas a serem tomadas pelo jogador exigem ao menos conhecimentos básicos de LI; e (d) interpessoal, visto que em determinados momentos o jogador deverá estabelecer relações com as outras personagens do jogo, tentando entender os seus “sentimentos” e podendo gerar diferentes reações e consequências - dentro, é claro, das limitações da inteligência artificial do jogo. Obviamente tais relações são apenas simulações e não tem como objetivo substituir a convivência social real, agindo como uma mera representação do mundo. Como todos os outros jogos apresentados neste capítulo, consideramos que *The Sims* forneça um *input* adequado e natural ao jogador, além de ser capaz de motivar os alunos não só pela diversão que proporciona, mas também por envolver diversas inteligências, o que pode atrair a atenção de alunos de todos os tipos.

Portanto, usado em um ambiente escolar, *The Sims 2* pode ser uma maneira interessante de se trabalhar com estruturas básicas e, mais especificamente, ampliar e contextualizar o vocabulário. Contudo, o jogo limita-se ao *reading* e, para que se desenvolvam outras habilidades, sugerimos a produção de relatórios curtos tanto escritos

quanto orais após uma sessão de jogo, ou até pedir aos alunos que conversem sobre suas decisões e progressos. Dentre os jogos mencionados neste capítulo, a série *The Sims*, de maneira geral, certamente é a mais explorada por pesquisadores no que se refere à inserção dos videogames em ambientes de ensino-aprendizagem de L2 e LE. Purushotma (2005) e Ranalli (2008) trazem algumas sugestões de como se adaptar *The Sims* ao ensino de línguas.

Outro jogo de simulação cuja aplicação em ambientes escolares pode trazer resultados interessantes é *Trauma Team* (Wii), no qual o jogador assume o papel de médico e deve realizar tarefas fazendo movimentos precisos com o controle para salvar os pacientes. A língua tem um papel fundamental para a compreensão das tarefas a serem realizadas, e o jogo conta com uma trama envolvente e diálogos dublados por falantes nativos.

3.4 RPGs e MMORPGs

Os *role-playing games* (RPGs) são jogos em que o jogador assume o papel de protagonista em uma história em que deve percorrer o mundo realizando missões e interagindo com personagens não-jogáveis³¹. Esses jogos têm como características principais a presença constante de diálogos e textos e um sistema de desenvolvimento das personagens, e são famosos por apresentar narrativas complexas e tramas bem desenvolvidas. Tem como maiores representantes as séries *Final Fantasy*, *Dragon Quest* e *Pokemon*. Embora pareçam ser os principais responsáveis pela aquisição incidental de LI devido ao foco no desenvolvimento do enredo e das personagens³², exigem muitas horas de jogo para serem finalizados, o que dificulta sua inserção em um ambiente escolar.

Já os *Massive Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPG) – um dos subgêneros derivados do RPG – podem ser adequados à sala de aula com mais facilidade, visto que não possuem um enredo linear, fazendo com que cada missão isolada tenha relevância para o jogador. Possuem estrutura e mecânicas semelhantes às dos RPGs tradicionais, com a diferença de que milhares de jogadores compartilham o mesmo mundo simultaneamente. Esse gênero é um dos mais populares atualmente, contando com milhões de

³¹ Personagens não-jogáveis são todas aquelas que fazem parte do mundo virtual de um jogo mas não podem ser controladas pelo jogador. São referidos normalmente por NPCs, abreviação do termo original em inglês *non-player characters*.

³² Pautamos essa afirmação nos resultados obtidos com a pesquisa realizada com os alunos de BSI, que será explorada no capítulo 5.

adeptos ao redor do mundo. Seus maiores representantes são *World of Warcraft* e *Everquest II*³³.

Indicamos para uso em sala de aula o jogo *The Lord of The Rings Online* (LOTRO), título gratuito baseado na obra homônima de J. R. R. Tolkien. Como em todos os MMORPGs, o jogador cria uma personagem e assume um papel nesse mundo fictício, realizando missões (ver exemplo no Anexo E) e descobrindo o enredo do jogo. Por se tratar de uma experiência *online*, o jogo exige, em determinados momentos, que os jogadores se unam para cumprir um objetivo em comum. Tendo em vista que a língua padrão adotada pelos jogadores é o inglês, LOTRO insere o jogador em um ambiente de comunicação real, proporcionando o contato com falantes nativos de LI de diversas nacionalidades. Além disso, o jogo oferece um enredo fiel à obra original, trabalhando com a língua de uma forma semelhante à literária.

Assim como os outros jogos exemplificados, LOTRO pode ser relacionado às teorias abordadas no Capítulo 2. São trabalhadas as inteligências linguística, necessária para a compreensão do enredo e a realização das missões; lógica, visto que o jogador deve construir sua personagem da melhor maneira possível; espacial/visual, já que questões como posicionamento são importantes em determinadas situações, e também a interpessoal, uma vez que a interação entre jogadores é o grande diferencial do gênero. Como já mencionado, o jogador é inserido em um ambiente (*input*) em que a comunicação é utilizada naturalmente, com um caráter informal que favorece a comunicação até mesmo por parte de alunos mais tímidos/retraídos. Logo, as hipóteses de Krashen (1981, 1982) podem ser relacionadas e aplicadas ao jogo. Além disso, o jogo se passa em um dos mundos fictícios mais importantes e populares já criados, o que certamente pode despertar o interesse e motivar boa parte dos alunos.

Em termos de aprendizagem, LOTRO pode trabalhar com todas as habilidades simultaneamente: *reading* na leitura das missões e menus, *writing*, *speaking* e *listening*³⁴ na comunicação entre jogadores. A linguagem complexa e bem estruturada permite o contato com diversos tópicos ensinados regularmente durante as aulas, e o contato com nativos pode ser relevante para questões como pronúncia e fluência de maneira geral. A alternativa de uso mais interessante seria o próprio professor formar uma equipe e acompanhá-los dentro do jogo, garantindo que as conversações sejam todas em LI.

³³ *World of Warcraft* e *Everquest II* dois apresentam algumas controvérsias, que serão discutidas na Seção 3.6 deste Capítulo.

³⁴ Nota-se que o jogo oferece um sistema próprio e integrado de comunicação por voz.

Dentre os outros jogos do gênero cuja aplicação prática pode trazer resultados positivos, incluímos títulos com uma temática menos séria, como *Free Realms*, *Pirate 101* e *Wizard 101*. Esses jogos, além da imersão característica do gênero em ambientes de comunicação, trazem diversos *minigames* que tornam a experiência mais atrativa para o público mais jovem.

3.5 Outras práticas

Além de usados diretamente como ferramentas de apoio dentro da sala de aula, consideramos que os videogames podem motivar os alunos também indiretamente. Trazer o videogame como uma temática para o ambiente escolar pode contribuir para despertar e manter a motivação, sendo criada a sensação de proximidade e de valorização aos interesses do aluno considerada imprescindível por Ushioda (2012). Consideramos interessante, então, que tarefas, materiais e projetos sejam adaptados para incluir temas relacionados aos *games*.

Uma das possibilidades é a produção de textos - de gêneros textuais variados - sob essa temática. Solicitar ao aluno que escreva uma resenha ou resumo de seu jogo favorito fará com que o teor de obrigação da tarefa seja reduzido. Os alunos interessados podem ainda se reunir para criar um jornal, revista, *blog* ou qualquer outro tipo de publicação. O já mencionado projeto de deHaan (2010) com alunos japoneses apresentou resultados positivos, e os alunos relataram que a produção da revista foi interessante e satisfatória.

Outra opção pode ser a inclusão da temática em materiais didáticos. Alguns livros trazem sugestões de materiais e atividades extracurriculares capazes de contribuir para o desenvolvimento da LI. Assim, prover indicações de *games* não didáticos que trabalham a língua de maneira eficiente e interessante pode trazer bons resultados para a aquisição da LE. Contudo, acreditamos que essas sugestões devam ressaltar os aspectos divertidos dos jogos em questão para que o aluno não os encare como um material didático, ou seja, é preciso apresentar o jogo, acima de tudo, como uma atividade lúdica. É necessário também separá-los de acordo com aspectos da língua, uma vez que abordam habilidades e vocabulário específico, o que pode ser percebido nos jogos citados ao longo deste capítulo.

3.6 Os aspectos negativos: vício e violência nos videogames

Nesta seção discutiremos, brevemente, os dois pontos mais controversos em relação aos videogames: o caráter viciante e a violência exagerada apresentada em alguns jogos.

Em relação ao vício, percebemos que determinados *games*, através de seu sistema de regras, podem fazer com que o jogador sinta cada vez mais necessidade de continuar jogando, o que resulta em uma “dependência”. Essa questão vem sendo discutida no meio acadêmico nos últimos anos, porém os resultados ainda parecem inconclusivos, uma vez que o vício em *games* pode na verdade ser um sintoma de problemas mentais exteriores à prática (FERGUSON; COULSON; BARNETT; 2011). Independentemente da falta de conclusões formais a esse respeito, ao longo dos últimos anos alguns casos extremos e isolados foram noticiados pela mídia³⁵ e, portanto, consideramos pertinente discutir a problemática neste trabalho.

Assim, dentro das limitações desta pesquisa, ressaltamos que cabe ao professor/orientador do projeto selecionar jogos cuja temática exclua o máximo possível a possibilidade de vício, e também deixar claro que o jogo é apenas uma ferramenta de apoio no aprendizado, fazendo com que o aluno não deixe de lado outras formas de estudo, bem como outros compromissos sociais. Além disso, consideramos os seguintes jogos inadequados para o uso em sala de aula, devido a um histórico de problemas relacionados ao vício apresentado por seus jogadores: *World of Warcraft*, *Everquest 2*, *League of Legends*, *Dota 2*, as séries *Halo* e *Call of Duty* e até mesmo jogos aparentemente inofensivos de redes sociais, como o *Farmville*.

Outro ponto bastante discutido - e ainda mais controverso - acerca dos videogames é a violência, tratada e apresentada de forma banal por alguns jogos. De maneira semelhante ao vício, os estudos nesse campo ainda mostram-se inconclusivos. É importante notar que essa temática vem sendo amplamente disseminada na mídia atual e, em muitos casos, os *games* são considerados “vilões”, catalisadores de massacres e homicídios brutais. Enfatizamos que o foco desta pesquisa não é discutir essa problemática e nem as discussões que a acompanham, mas acreditamos que esses casos isolados envolvam fatores muito mais complexos do que a prática de jogar videogames³⁶.

³⁵A enciclopédia digital Wikipedia possui uma página dedicada ao vício em videogames. Embora possua um caráter informal, *links* para pesquisas acadêmicas e exemplos de casos extremos podem ser encontrados, bem como suas referências. Uma vez que essa pesquisa não tem como objetivo aprofundar-se nessa problemática, consideramos o conteúdo encontrado nessa página relevante para um contato inicial e generalizado do tema. Disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/Video_game_addiction#cite_note-NotUnhealthy-24>. Acesso em 30 de agosto de 2013.

³⁶ Assim como no caso do vício, selecionamos alguns sites que abordam a discussão de maneira informal, mas que trazem referências acadêmicas relevantes. Destacamos os seguintes artigos: *The Truth About Video Games and Gun Violence*, disponível em <<http://www.motherjones.com/politics/2013/06/video-games-violence-guns-explainer>> e *From Halo To Hot Sauce: What 25 Years Of Violent Video Game Research Looks Like*, disponível

De qualquer forma, compartilhamos a opinião mencionada por Vidal (2011) (apud Klopfer, 2008³⁷) de que os jogos precisam ser cuidadosamente selecionados antes de serem inseridos no ambiente escolar. Logo, acreditamos que jogos violentos não pertençam à sala de aula e, portanto, não indicamos seu uso como ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem de LI. Ademais, todos os jogos lançados oficialmente passam por um controle que determina a faixa etária de seu público alvo – a qual recomendamos ser sempre seguida. Além disso, é interessante que educadores definam pessoalmente se o conteúdo de um jogo é adequado para sua sala de aula ou não.

Dentre os jogos populares que trabalham com a língua de maneira efetiva mas apresentam temas que não são adequados para o ambiente escolar destacamos a série *Grand Theft Auto*, além dos jogos recomendados para maiores de 18 anos em geral. Para saber a classificação indicativa dos jogos sugeridos neste Capítulo, bem como os não recomendados, ver o Apêndice A.

em <<http://kotaku.com/5976733/do-video-games-make-you-violent-an-in+depth-look-at-everything-we-know-today>>. Acesso em 30 de agosto de 2013.

³⁷ KLOPFER, E. *Augmented learning: Research and design of mobile educational games*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

4 METODOLOGIA

Serão apresentados neste capítulo os processos metodológicos desenvolvidos para a efetivação da pesquisa. Para tanto, focamos a análise de dados através de resultados obtidos em dois questionários distintos, ambos tendo como objetivo principal verificar a opinião dos informantes acerca da contribuição de videogames não didáticos no processo de ensino-aprendizagem de LI como LE. Além disso, os resultados buscam comprovar e discutir os demais objetivos específicos listados no Capítulo 1.

4.1 Pesquisa com acadêmicos de Bacharelado em Sistemas de Informação

Primeiramente, foi aplicado um pré-questionário em turmas do curso de BSI da UTFPR, com o intuito de selecionar 20 estudantes que deveriam constituir parte do *corpus* da pesquisa a ser realizada. Para formar o nosso universo de pesquisa, selecionamos estudantes que disseram não terem previamente participado de cursos específicos de inglês, mas que afirmaram ter conhecimento do idioma. Esses acadêmicos foram selecionados para a pesquisa por apresentarem maior incidência de uso das ferramentas abordadas em nossa temática, criando-se assim um grupo de pesquisa homogêneo de pessoas com experiência em videogames e, portanto, capaz de fornecer informações detalhadas e precisas a respeito dos benefícios e contra-indicações desta mídia. Em seguida, aplicamos nesse grupo de alunos o questionário principal (Q1 – ver apêndice B), que foi dividido em duas seções: *Informações Pessoais* e *Informações Específicas*.

Na primeira seção, buscamos coletar informações pessoais que consideramos relevantes. Assim, averiguou-se que dentre os 20 participantes selecionados, 18 são do sexo masculino e dois do sexo feminino. As idades variam de 18 a 39 anos, com uma média de idade de 22 anos. Além disso, investigou-se também o nível de conhecimento em LI dos estudantes. Para tanto, utilizamos as classificações do Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas, através do qual cinco alunos declaram ser usuários básicos, 12 afirmaram ser usuários independentes/autônomos e três consideram-se usuários proficientes. Consideramos pertinente ainda saber a idade com que os participantes começaram a jogar videogames em inglês e também com que frequência jogam atualmente. As idades de contato inicial variaram de 3 a 19 anos, sendo que, em média, os participantes começaram a jogar *games* em inglês aos oito anos. Já em relação à frequência, constatou-se que 14 dos alunos jogam mais de quatro vezes por semana, três jogam uma ou duas vezes na semana e três

jogam em intervalos de tempo maiores, como a cada dois meses. Embora as informações obtidas nessa seção não sejam exploradas na análise de dados e resultados, julgamo-as importantes para delimitar e classificar os participantes desse grupo.

Por sua vez, com as informações específicas dos questionários procurou-se conhecer a opinião dos estudantes a respeito do papel dos videogames em sua aquisição de LI. Essa etapa do questionário foi constituída por seis questões, tanto quantitativas como qualitativas e, em alguns casos, ambas. Essas questões buscaram não só investigar com que intensidade e de que maneira os videogames não didáticos auxiliaram e/ou influenciaram os participantes na aquisição incidental de LI, mas também saber sua opinião a respeito do uso de videogames como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da língua.

4.2 Pesquisa com acadêmicos de Letras Português-Inglês

O segundo grupo de pesquisa foi formado por 20 estudantes do terceiro período do curso de Letras Português-Inglês da UTFPR, os quais já são professores de inglês ou têm a intenção de ministrar aulas de LI no futuro. Esses acadêmicos foram selecionados para constituir o grupo de pesquisa não só pela qualificação profissional relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de LI que receberão ao longo da graduação, mas também por terem uma relação de proximidade com tecnologias semelhante a dos alunos de BSI, visto que fazem parte da mesma geração. Assim como aquele aplicado aos estudantes do grupo anterior, o questionário dedicado aos futuros professores (Q2 – ver apêndice C) foi dividido nas seções *Informações Pessoais* e *Informações Específicas*.

Na primeira parte do questionário foram reunidas informações gerais sobre os acadêmicos. Constatou-se que 12 participantes são do sexo feminino e oito do sexo masculino e, coincidentemente, a média de idade desses alunos é de 22 anos, tendo o mais novo 18 e o mais velho 39 anos – dados que se equiparam aos dos alunos de BSI.³⁸ Averiguou-se também que nove estudantes fizeram cursos específicos de inglês fora da graduação, enquanto 11 afirmaram ter tido aulas de LI apenas no ensino regular. Perguntamos ainda se eles foram auxiliados por outras fontes no processo de aprendizagem/aquisição de LI. Dentre os 20 participantes, 18 afirmaram que o contato com mídias e ferramentas não didáticas contribuiu para a aprendizagem, enquanto dois disseram ter aprendido apenas através de ensino formal.

³⁸ Nota-se que um dos participantes do grupo de Letras não forneceu a idade. Essa omissão pode ter contribuído para que a média de idade fosse a mesma para os dois grupos.

As fontes alternativas mais citadas que contribuíram para a aprendizagem foram filmes (14 menções), músicas (11), videogames (9), séries de TV (9), internet (6) e livros em inglês (6).

A seção de informações específicas do Q2 foi constituída também por seis questões quantitativas e/ou qualitativas, com as quais buscamos conhecer a opinião dos futuros professores a respeito do papel dos videogames na aprendizagem incidental de LI como LE. Além disso, verificou-se também a aceitabilidade destes em relação ao uso de videogames como ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem de LI. As questões são diferentes daquelas do Q1, mas procurou-se manter um padrão para que elas fossem o mais semelhante possível para, assim, a análise ser mais facilmente comparável.

4.3 Análise dos dados

A análise dos questionários se deu, em primeira instancia, de maneira individual. Assim, analisamos isoladamente os dados obtidos com os alunos de BSI no Q1, descrevendo e discutindo os resultados. Em seguida, o mesmo foi feito com o Q2, dessa vez trabalhando com as respostas dos acadêmicos de Letras. Por fim, contrastamos as respostas fornecidas nos dois questionários, que foram elaborados de maneira semelhante para permitir tal comparação. As perguntas fechadas foram examinadas de forma quantitativa, enquanto as questões abertas foram analisadas de forma qualitativa, com um resumo das opiniões dos participantes e a transcrição das respostas que consideramos mais relevantes. Ressalta-se ainda que o contraste entre o número de participantes do sexo masculino e feminino entre os dois grupos pode ter influenciado os resultados, uma vez que a prática de jogar videogames ainda é mais comum ao público masculino. Além disso, a média de idade semelhante entre os grupos também é um fator a ser considerado nos resultados gerais da pesquisa, que são então apresentados e discutidos diante da perspectiva dos objetivos propostos no capítulo 1.

5 RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos nos questionários Q1 e Q2 citados no Capítulo 4. Será dedicada uma seção para cada, sendo abordada individualmente cada uma das seis questões em ambos os questionários. Em seguida, apresentaremos uma comparação dos resultados, apontando semelhanças e divergências nas respostas.

5.1 Resultados do questionário com acadêmicos de Bacharelado em Sistemas de Informação

Nesta seção serão apresentados os resultados do questionário respondido pelos alunos de BSI (Q1 – Apêndice B), sendo que cada questão terá seus resultados descritos individualmente.

A primeira questão do questionário aplicado aos alunos de BSI buscou averiguar se estes foram auxiliados por videogames não didáticos durante a aquisição/aprendizagem de LI. Todos os participantes disseram ter sido auxiliados, sendo que 16 afirmaram que os videogames tiveram muita influência na aquisição de inglês e quatro alegaram que o apoio fornecido pelos games foi razoável.

Perguntamos ainda de que forma se deu essa contribuição. As respostas mais comuns relacionaram o uso dos videogames à aquisição e ampliação de vocabulário, tanto através das orientações e instruções como do enredo e diálogos. Três alunos apontaram também o caráter multimodal dos *games*, que permite a associação de termos a imagens em determinados contextos. Cinco alunos apontaram ainda terem sido motivados e incentivados a aprender/aprimorar o inglês por causa dos jogos, a fim de melhorar a experiência e compreender por completo os enredos e instruções. Um dos relatos pode representar esse conjunto de ideias, no qual o participante II³⁹ diz que “A necessidade de entender os objetivos, objetos e formas de agir levaram a um interesse sobre o significado das palavras em seu contexto. Também a curiosidade sobre as falas das personagens e a história envolvida”. Outro ponto positivo, destacado por sete participantes, foi o desenvolvimento da comunicação oral e/ou escrita nos jogos *online*. Por fim, três afirmaram que os videogames são, de maneira

³⁹ A lista dos participantes do Q1, de acordo com a idade e o sexo, pode ser encontrada no Apêndice D. Já a lista dos acadêmicos que responderam ao Q2 pode ser verificada no Apêndice E.

geral, um ambiente amigável capaz de auxiliar efetivamente o processo de aquisição de LI e um dos alunos considera o inglês presente nos jogos confiável.

A segunda questão verificou a percepção dos acadêmicos de BSI acerca da contribuição dos videogames em relação às habilidades de compreensão oral (*listening*), fala (*speaking*), leitura (*reading*) e escrita (*writing*). Eles deveriam selecionar uma opção entre 1 e 5, sendo 1 a menor e 5 a maior, que correspondesse a intensidade com que a habilidade foi desenvolvida exclusivamente pelo uso de videogames. Optamos por classificar os dados de acordo com a média dos valores obtidos em cada categoria. Assim, constatou-se que os participantes consideram a leitura como a habilidade mais desenvolvida através dos *games*, com média de 4,59. A escrita, por sua vez, teve uma média de 3,7, sendo a segunda mais desenvolvida. A compreensão oral ficou pouco atrás, alcançando a média de 3,6. A habilidade menos desenvolvida com os videogames de acordo com os alunos é a fala, a qual foi atribuída, em média, o valor 2,95. As respostas variaram de 2 a 5 nos quesitos compreensão oral, fala e escrita, enquanto a contribuição mínima em leitura foi considerada 3 e a máxima 5.

A questão 3 indagou quais aspectos da língua – vocabulário, gramática e pronúncia – os participantes julgam ser mais bem desenvolvidos exclusivamente através de videogames não didáticos. Além de apontar o(s) aspecto(s), eles deveriam justificar a resposta. O vocabulário foi mencionado pela maioria dos alunos (18), que afirmaram aprender palavras novas devido aos diversos contextos, enredos e situações apresentadas nos *games* de forma multimodal. Um estudante (I13) afirmou ainda que “Vocabulário, pois o jogo cria um ambiente motivador, o que torna a assimilação das palavras mais agradável e conseqüentemente fácil”. A gramática foi citada por oito alunos, que ressaltaram a aquisição incidental de estruturas e formas: “A gramática você acaba tendo experiência indiretamente, pois não há erros gramaticais nos jogos e você acaba memorizando o que é certo”. Em relação à pronúncia, seis participantes enfatizaram que a grande quantidade de diálogos dublados permite que esse aspecto seja bem desenvolvido através dos jogos. Além disso, as legendas em inglês que acompanham as falas podem ajudar a melhorar a pronúncia: “pronúncia - pois há muitos diálogos dublados em inglês, e as legendas em inglês ajudam muito na identificação das palavras faladas e na percepção de sua pronúncia correta” (I12).

A questão 4 verificou quais jogos e/ou gêneros mais contribuíram para o aprendizado dos participantes. O gênero mais mencionado foi o RPG e sua vertente, o MMORPG, seguidos dos jogos *online* em geral. Jogos de ação e aventura com enredos mais elaborados e com presença abundante de diálogos também foram mencionados. Destacaram-se especificamente as séries *Grand Theft Auto* (GTA), *Tomb Raider*, *Need for Speed*, *Age of*

Empires e *Warcraft*, bem como os jogos online *Tibia*, *League of Legends* e *World of Warcraft*.

A pergunta 5 questionou se os participantes indicariam o uso de videogames para pessoas que desejam aprender uma LE. A maioria dos alunos respondeu que sim, destacando que o videogame pode contribuir efetivamente para a aprendizagem da língua sem perder sua função primária – a de divertir. Além disso, quatro estudantes apontaram que os jogos podem agir como motivadores, incentivando jogadores a aprender inglês para que possam entender os enredos, diálogos e instruções, e também para se comunicar com outros jogadores em *games online*: “Sim, pois os *games* são constituídos de desafios normalmente descritos em outras línguas, ‘obrigando’ ou influenciando o *player* a buscar seu significado ou até mesmo para se comunicar com outros *players*” (I15).

Os demais participantes também disseram que os videogames podem influenciar positivamente no processo de aprendizagem, porém com algumas restrições. Três alunos enfatizaram que os *games* devem ser usados apenas como ferramentas de apoio, e não como fonte primária de aprendizagem: “Como uma ajuda secundária, sim, porém não exclusivamente pois é bom ter uma estrutura mais formal para desenvolver a gramática” (I8). O interesse por videogames foi apontado como limitação por dois alunos, que afirmaram que os jogos só são efetivos caso a pessoa realmente goste de *games*: “Indicaria, mas só se fosse um jogo que a pessoa realmente tivesse interesse, pois assim seria uma forma menos desgastante de aprender um idioma novo, a pessoa se veria tentada a entender o que está entretendo ela, e também se relacionar com outros jogadores”. Outros dois participantes acreditam que os jogos só são eficientes para crianças e adolescentes, alegando que adultos não têm paciência e, e em alguns casos, tempo para se dedicar aos jogos de maneira que estes possam contribuir para a aprendizagem de uma LE.

A questão 6 investigou a opinião dos participantes acerca da inserção dos videogames no ambiente escolar nas aulas de inglês como uma ferramenta de apoio.

A maioria dos alunos (17) acredita que os videogames possam ser usados em salas de aula. Entre as razões apontadas pelos alunos para o uso de *games* em aulas de inglês, destacaram-se a relação entre o caráter lúdico do videogame e a motivação que o acompanha. Nove estudantes citaram esses elementos, afirmando que os videogames podem não só incentivar os alunos de inglês a aprender, mas também mantê-los motivados durante as aulas: “Sim, porque é um recurso amigável e de fácil aceitação” (I4), “Quando a pessoa se sente motivado/relaxado (sic) com uma determinada atividade, o aprendizado tende a ser mais simples e rende mais” (I5) e ainda “Despertaria o interesse dos alunos, tornando as aulas mais

agradáveis e produtivas” (I10). Outros pontos destacados foram a interatividade (2), a grande quantidade de textos e histórias bem desenvolvidas (2), e a relação entre o contexto dos jogos com a linguagem neles utilizada (2).

Alguns dos alunos que concordam com a proposta apontaram possíveis empecilhos, dizendo que “Poderiam ser utilizados, mas não conheço ainda uma forma adequada. O jogo deve ser interessante para o aluno, e conseguir que um conjunto grande de pessoas gostem dos mesmos jogos seria uma tarefa bem árdua” (I13) e ofereceram ainda algumas sugestões, como “deve-se tomar muito cuidado para não tornar a sala de aula em uma *lan-house*” (I15).

Por fim, três alunos disseram que não acreditam que os videogames devam ser inseridos no ambiente escolar. Um deles acredita que a escola deve manter-se focada em métodos mais formais de ensino (I2), enquanto outro disse que “Acredito que de forma individual, sejam bons, mas de forma coletivas, são ruins para aprender uma língua” (I03). Um aluno citou ainda que “aprender inglês com jogo é de forma natural. Você se dedica (eu joguei dos 10-13 anos com dicionário do lado) com o intuito de evoluir no jogo. Aprendi por consequência e com naturalidade” (I16).

As respostas dos participantes mostraram, de forma geral, que os games podem influenciar positivamente o processo de aquisição incidental de LI. Além disso, a maioria se mostra favorável à inserção desta mídia em ambientes escolares como ferramenta de apoio. Os resultados serão discutidos com mais detalhes na seção 5.3.

5.2 Resultados do questionário com acadêmicos de Letras

Esta seção terá como foco a apresentação dos dados obtidos no questionário aplicado aos alunos do curso de Letras. Assim como na seção anterior, os resultados das questões serão mostrados individualmente.

A primeira questão do questionário voltado aos alunos do terceiro período de Letras Português-Inglês da UTFPR perguntava aos participantes se os videogames não didáticos poderiam ser utilizados como ferramentas de apoio nas aulas de inglês. A maioria deles (18) respondeu que sim e somente dois alunos optaram pela opção não. Os dois participantes que não concordam que atividades com videogames devem ser feitas nas aulas de LI argumentaram ter marcado “não” porque acreditam que essa ferramenta contém poucas falas, diferentemente de filmes, e sugeririam aos seus alunos jogarem videogames em casa. Eles também acrescentaram que possuem pouco conhecimento sobre videogames e não imaginam uma boa maneira de usá-los em sala de aula. Perguntamos aos participantes que responderam

“sim” à questão anterior quanto os videogames poderiam auxiliar as aulas de LI. Onze alunos marcaram a alternativa que indicava “muito”, cinco deles optaram pela opção “razoável” e dois assinalaram “pouco”.

Também perguntamos de que forma os videogames poderiam funcionar como ferramentas nas aulas. A ideia mais presente nas respostas dos participantes ressaltava a aquisição de vocabulário proporcionada. Em seguida, encontra-se nas respostas a utilidade lúdica e motivacional dos videogames. Eles apontaram que as atividades com esse instrumento possibilitariam maior fixação do que já foi aprendido, além de melhorar a pronúncia, estimular o raciocínio, e melhorar a comunicação. Eles mencionaram ainda que o entendimento da gramática acontece através dos enredos dos jogos, de maneira natural. Os informantes também observaram a exposição que os alunos teriam ao jogar em inglês, visto que assim seriam inseridos em uma situação real da língua em uso. Por fim, um participante ressaltou que os videogames trazidos pelo professor não podem conter violência e que as atividades com videogames devem ser organizadas e bem planejadas.

A segunda questão contida nos questionário pedia aos participantes para classificar de 1 a 5 (sendo 1 menor e 5 maior) o nível de aprendizagem de LI somente com o auxílio de videogames nas habilidades: compreensão oral (*listening*), fala (*speaking*), leitura (*reading*) e escrita (*writing*). Pela semelhança com a questão 2 do Q1, optamos por manter o mesmo método de classificação. Assim, as respostas da habilidade compreensão oral resultaram em uma média de 3,95. Já as respostas referentes à fala obtiveram média de 2,65. O quesito leitura, por sua vez, alcançou a média de 4,15, enquanto a última habilidade – escrita – teve média de 2,7. De acordo com as respostas obtidas, portanto, os alunos de Letras acreditam que a leitura é a habilidade mais desenvolvida ao se jogar videogames em inglês, seguida de compreensão oral, escrita e, por último, a habilidade de fala. Nota-se que na primeira categoria – compreensão oral – as respostas foram de 2 a 5, e nas demais opções as respostas variaram dos níveis 1 ao 5, ou seja, houve uma grande variação entre as opiniões dos participantes.

Na questão 3 perguntamos aos alunos de Letras quais aspectos - gramática, pronúncia e vocabulário - são mais bem desenvolvidos exclusivamente através do uso do videogame. Dois participantes foram excluídos dos resultados dessa pergunta, uma vez que responderam de acordo com as quatro habilidades mencionadas na questão 2, e não com base nos aspectos mencionados. Além disso, um participante não respondeu essa questão.

Dentre os 17 que responderam adequadamente, o aspecto mais citado foi vocabulário, mencionado por todos os participantes. Em seguida, eles optaram pela pronúncia,

apontada 5 vezes e a gramática, com 3 menções, foi considerada o aspecto menos desenvolvido. A respeito do desenvolvimento do vocabulário, os participantes ressaltaram que o videogame auxilia na melhor fixação das palavras e, por estar aliado a imagens e figuras, a aprendizagem do vocabulário se torna mais efetiva. Além disso, eles acrescentaram que há um grande estímulo para se aprender novas palavras ao jogar videogames, pois há a necessidade de compreendê-las para avançar no jogo e entender a estória/enredo. Um participante afirmou ainda ter um vasto vocabulário de LI devido a sua experiência com videogames e acredita que a aprendizagem de inglês pelos jogos acontece de forma natural através do contexto do jogo.

Em relação à pronúncia, os alunos de Letras que acreditam que esse aspecto é bem desenvolvido através dos videogames argumentam que o jogador tem contato com o inglês nativo e a repetição das palavras nos jogos melhora a pronúncia. Já os que têm uma visão negativa colocam que os jogos não oferecem diálogos suficientes e o jogador se limita a receber as informações em inglês, sem produzir nada. Por fim, alguns participantes destacaram positivamente o desenvolvimento da gramática, pois os jogadores entram em contato com formas e estruturas gramaticais nos textos escritos inseridos nos videogames.

A questão número 4 questionava aos participantes sua experiência com jogos eletrônicos. Onze participantes marcaram a opção “razoável”, seis participantes responderam “nenhuma” e três assinalaram ter muita experiência com videogames.

A quinta questão do questionário perguntou se os participantes indicariam o uso de videogames para alguém que desejasse aprender uma LE. Quatorze deles responderam que sim, cinco que não e uma pessoa disse não saber se indicaria ou não. Os participantes que responderam “sim” indicariam os videogames por eles serem ferramentas interativas, apresentarem a língua em usos formais e coloquiais e ampliarem o vocabulário. Além disso, o caráter lúdico dos videogames traria motivação para aprender. Contudo, um informante ressaltou que, atualmente, vários jogos são traduzidos para o português brasileiro e antigamente se jogava mais em LI. Vários participantes apontaram ainda que as atividades com videogames devem estar contidas em aulas regulares de inglês e não devem substituí-las, ou seja, devem ser ferramentas de apoio: “Sim, mas como método auxiliar, não como fonte única, já que acredito que a relação aluno-professor e o uso de materiais didáticos preparados de acordo com a necessidade do aluno são essenciais para o processo de aprendizagem” (L18). Duas pessoas afirmaram não ter conhecimento e experiência suficiente sobre o assunto para avaliar o nível de contribuição dos videogames e, portanto, não indicariam. Um dos participantes afirmou que não os indicaria uma vez que não envolvem todas as habilidades

que o aprendiz de língua precisa e outros dois colocaram que não indicariam porque existem formas mais eficazes e eficientes para se aprender e ensinar inglês.

A sexta e última pergunta deste questionário indagava aos participantes se, quando professores de inglês, usariam videogames em suas aulas. Quinze pessoas responderam que sim e cinco disseram que não. A maioria dos futuros professores dispostos a usar videogames em suas aulas as planejariam de forma a aproveitar os temas, vocabulário específico e o aspecto lúdico dos jogos. Um participante trabalharia com o conteúdo do enredo dos *games* e outro aproveitaria a ideia para ensinar gramática e pronúncia. Uma pessoa relacionou sua resposta com a presença da tecnologia no cotidiano dos alunos: “Sim, trazendo para sala de aula a realidade dos meus alunos, muitos dos quais têm contato, muitas vezes diário, com videogames. Acredito que seja uma forma eficiente de introduzir o estudante no aprendizado da língua, falando de assuntos que ele conhece” (L10). Um dos participantes afirmou ainda que utilizaria tal ferramenta inserida no conteúdo da aula.

Dentre as respostas que ressaltaram limitações, dois informantes admitiram não saber como utilizar o videogame nas aulas e outros dois utilizariam a ferramenta apenas como atividade adicional ou sugestão extraclasse. Uma pessoa destacou também que usaria os games somente se houvesse poucos alunos na classe. Os participantes que foram contra a utilização de videogames nas aulas de LI afirmaram que existem recursos melhores e um deles escreveu que a direção pedagógica nas escolas públicas não permite tal uso e acredita que o videogame traria indisciplina para a sala de aula.

Foi possível verificar que, de maneira geral, os acadêmicos de letras concordam com a inserção de videogames no ambiente escolar e estão dispostos a usá-los em suas aulas. Os resultados serão abordados e discutidos de mais detalhadamente na seção 5.3

5.3 Análise comparativa e discussão dos resultados

Nesta seção serão comparados, contrastados e discutidos os dados obtidos nos dois questionários que constituem esta pesquisa com base nos objetivos e conceitos teóricos apresentados nos capítulos anteriores. Nota-se que os questionários foram desenvolvidos e estruturados propositadamente de forma semelhante a fim de facilitar essa comparação. Por apresentar informações específicas e não ter ligação direta entre os questionários, as perguntas 4 não serão discutidas nesta seção.

De maneira geral, tanto os alunos de BSI quanto os de Letras mostraram uma visão positiva quanto à eficácia dos videogames na aquisição de LI e também em relação à sua

inserção em ambientes formais de ensino-aprendizagem. Os resultados da questão 1 em ambos os questionários mostraram que a ampliação de vocabulário é o elemento mais desenvolvido através dos *games* de acordo com eles. Em ambos foram apontados ainda a importância da interatividade, dos enredos bem elaborados e, principalmente, do caráter lúdico-motivacional dos videogames em relação à aquisição/aprendizagem de LI. Contudo, enquanto dois futuros professores acreditam que os *games* têm pouco a oferecer, os estudantes de BSI afirmaram que a contribuição dos jogos em seu aprendizado de LI foi, no mínimo, razoável.

A maior divergência nas opiniões neste primeiro momento se deu através da opinião isolada de dois alunos de Letras, os quais disseram que os jogos não oferecem muitas falas. Essa informação não condiz com as afirmações dos acadêmicos de BSI, e nem mesmo com a opinião dos demais acadêmicos de Letras. Eles afirmaram diversas vezes ao longo das questões que a boa parte dos jogos atuais são dublados por nativos em inglês, o que pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento de compreensão oral e pronúncia.

Os dados obtidos nas questões 2 corroboram essa ideia, uma vez que a compreensão oral foi a segunda maior média dentre as habilidades de acordo com os futuros professores. Uma média geral entre os valores obtidos nos dois questionários resultaria em 3,8. Em seguida, nota-se que os participantes concordaram que a fala é a habilidade menos desenvolvida através dos *games*, com uma média geral de 2,8. Da mesma forma, a leitura foi considerada por ambos os grupos de pesquisa como a habilidade que mais pode ser desenvolvida através dos *games*, alcançando uma média de 4,37. Por fim, percebeu-se que os participantes discordam em relação à escrita: enquanto os alunos de BSI afirmaram que a escrita é razoavelmente bem desenvolvida (média 3,7), os graduandos de Letras não acreditam que os jogos contribuam de maneira tão efetiva no desenvolvimento dessa habilidade (média 2,7).

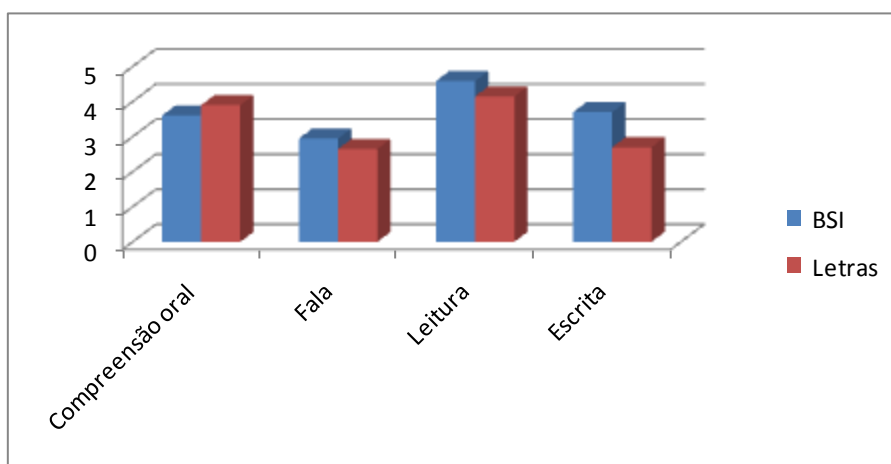


GRÁFICO 1: COMPARAÇÃO ENTRE HABILIDADES DESENVOLVIDAS ATRAVÉS DE VIDEOGAMES DE ACORDO COM AS RESPOSTAS OBTIDAS NOS QUESTIONÁRIOS 1 E 2.

Em relação aos três aspectos abordados na questão 3, houve um consenso entre os grupos, que consideraram ser o vocabulário o aspecto mais desenvolvido e trabalhado através dos *games*. Segundo eles, a assimilação e fixação de vocabulário é eficiente devido à multimodalidade e pluralidade de contextos presente nesta mídia. As menções à pronúncia também foram semelhantes – seis por parte do grupo de BSI e cinco pelo de Letras. Segundo eles, a presença relativamente grande de dublagens e legendas, pode ser um bom aliado no desenvolvimento da pronúncia. Contudo, alguns alunos de Letras discordam dessa afirmação, dizendo que os jogos ainda não trazem um número amplo de falas. Como já dito, essa opinião não condiz com a dos alunos de BSI, que em momento algum mencionaram a falta de dublagens por falantes nativos nos jogos. Houve divergência também em relação à gramática. Oito acadêmicos de BSI acham que a gramática se desenvolve nos *games* de maneira natural através da percepção de estruturas e formas e, embora três alunos de Letras concordem com essa afirmação, a maioria considera que a gramática não pode ser melhorada e aprendida com o uso dos *games*.

A questão 5, que verificou se os participantes indicariam os videogames para pessoas que desejam aprender inglês, apresentou contrastes nas opiniões dos grupos de pesquisa. Embora alguns alunos de BSI tenham apontado limitações, o consenso geral foi de que eles indicariam os *games* como uma ferramenta de apoio na aprendizagem de LI. Já no grupo de Letras, 14 disseram que indicariam, sendo que aqueles que não recomendariam o uso de videogames consideram que há maneiras mais efetivas e métodos mais completos para a aprendizagem da LI. Dois alunos desse grupo disseram ainda que não indicariam por não ter conhecimento suficiente a respeito dos games e, conseqüentemente, não podem comprovar sua eficácia no desenvolvimento da LI. O consenso entre os participantes que recomendariam foi de que por se tratarem de ferramentas interativas e lúdicas, os videogames podem fazer com que os amplos elementos linguísticos neles usados sejam aprendidos e/ou adquiridos pelos jogadores de uma maneira mais descontraída e informal, o que contribui para o aumento da motivação em desenvolver a LE.

Por fim, relacionamos as questões 1 e 6 do Q2 com a questão 6 do Q1, a fim de verificar a aceitabilidade de ambos os grupos em relação à inserção dos *games* no ambiente escolar. A maioria das respostas foi favorável – 17 alunos de BSI acreditam que os jogos

seriam ferramentas eficientes se inseridos no ambiente formal de ensino, enquanto 15 graduandos de Letras afirmaram que usariam videogames em suas aulas. Novamente, os participantes dos dois grupos justificaram sua opinião positiva destacando em suas respostas o caráter lúdico-motivacional dos *games*, dizendo que sua utilização contribuiria para a criação de um ambiente mais informal e divertido, capaz de deixar os alunos mais à vontade e motivados. A ampliação do vocabulário também foi muito mencionada pelos participantes. Um ponto positivo levantado exclusivamente pelo grupo de Letras foi o estreitamento da relação entre professor e aluno, criando-se uma proximidade maior através de uma mídia que atrai boa parte dos jovens.

Dentre as respostas daqueles que não concordam com o uso de videogames em salas de aula, foi recorrente nos dois grupos a opinião de que existem ferramentas melhores e mais eficazes para apoiar o ensino-aprendizagem de LI. Um aluno de BSI destacou que a ideia é falha por não funcionar em grupos grandes de alunos, enquanto que a informação mais específica do grupo de Letras foi a de que algumas escolas podem não permitir o uso de videogames em suas salas de aula.

De maneira geral, concluímos que a maioria dos participantes, tanto alunos de BSI que têm uma vasta experiência com *games* quanto futuros professores de LI, tem uma percepção positiva no que se refere à relação entre videogames e o processo de ensino-aprendizagem de LI. São poucas as opiniões deliberadamente contrárias ao seu uso como ferramenta de apoio, e muitos acreditam que os *games* englobam habilidades e elementos linguísticos relevantes para um aprendiz de LI. Destacou-se ainda, de maneira enfática, o caráter lúdico dos *games* que, de acordo com os participantes, pode ser um grande aliado não só por incentivar os alunos a aprender a língua, mas também por mantê-los motivados ao longo do processo.

Assim, observamos que os resultados foram ao encontro das teorias analisadas ao longo desta pesquisa. As respostas fornecidas no Q1 mostram que os videogames podem desenvolver a língua de maneira natural, o que leva a crer que as hipóteses de Krashen (1981, 1982) referentes à aquisição de linguagem podem ser aplicadas à prática de jogar videogames em inglês. Além disso, os alunos dos dois grupos de pesquisa reiteraram que os jogos podem contribuir para a criação de um ambiente amigável de aprendizado, no qual aprende-se a língua sem que haja um desvio do foco principal – o entretenimento. Retoma-se, então, a afirmação de Gee (2003) de que os jogos são mídias multimodais e intertextuais, constituídas por domínios semióticos diversos que se interligam e são desenvolvidos e ampliados simultaneamente durante a atividade.

Em relação à motivação, percebemos que tanto os alunos de BSI quanto os (futuros) professores de inglês consideram-na essencial no processo de ensino aprendizagem, o que retoma a relevância dos aspectos mencionados por Gardner (1985), Dörnyei (2001, 2003) e Ushioda (2012). Sob essas perspectivas, pode-se dizer que boa parte dos participantes concorda que os videogames, se usados adequadamente, podem contribuir para motivar a aprendizagem em aulas de LI.

Por outro lado, os resultados apresentados neste capítulo mostram também que alguns aspectos da língua – especialmente a fala – talvez não sejam desenvolvidos de maneira satisfatória através dos *games*. Evidenciou-se também que nem todas as pessoas estão dispostas a usar os videogames como uma ferramenta de apoio por não acreditarem em sua eficiência. Além disso, muitos dos professores/futuros professores que demonstram uma opinião favorável em relação à inserção dessa mídia em salas de aula admitem que não saberiam como fazê-lo.

Portanto, conclui-se que os resultados obtidos nos questionários foram satisfatórios, uma vez que não só evidenciaram algumas das teses discutidas ao longo da pesquisa, mas também contribuíram para a percepção das limitações deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou verificar, dentro de suas limitações, o papel dos videogames não didáticos no processo de ensino-aprendizagem de LI como LE, bem como sua contribuição para a aquisição incidental da língua. Procurou-se ainda fazer um levantamento dos trabalhos que abordam essa temática, relacionando-os as demais teorias aqui apresentadas. Por fim, como objetivo secundário, foram apresentadas algumas sugestões de uso dessa mídia em ambientes escolares, campo que se mostra ainda limitado em relação ao número de pesquisas.

Em primeiro lugar, concluímos através dos resultados obtidos pela pesquisa feita com os acadêmicos de BSI que o videogame pode contribuir para a aquisição incidental de LI, especialmente na ampliação de vocabulário e desenvolvimento da habilidade de leitura. A mesma pesquisa verificou ainda que esses alunos acreditam, de maneira geral, na possibilidade de inserção do videogame em salas de aula, como ferramenta de apoio para o ensino-aprendizagem de LI.

Em relação aos professores e/ou futuros professores do curso Letras, percebemos também uma visão positiva em relação à questão discutida ao longo da pesquisa. Todavia, boa parte dos participantes ressaltou não saber como trabalhar com videogames em sala de aula, mesmo que acreditem na sua eficácia e possível contribuição. Além disso, alguns acadêmicos disseram não concordar com o uso de videogames em salas de aula, por motivos diversos.

De maneira geral, as respostas obtidas com os questionários mostraram que os pontos teóricos abordados ao longo da pesquisa são relevantes. Verificou-se que tanto aprendizes quanto professores consideram a motivação um elemento importante para que a aquisição/aprendizagem de uma LE. O uso de videogames pode vir a ser uma ferramenta interessante para motivar alunos no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, desenvolver e aprimorar determinados aspectos da LI.

Contudo, alguns dos pontos abordados neste trabalho são, de certa forma, hipotéticos. Não foram realizados testes de nivelamento para determinar com precisão os conhecimentos dos alunos de BSI em LI. As habilidades e capacidades descritas no Quadro Comum Europeu englobam os aspectos essenciais da língua, mas os participantes podem ter tanto superestimado quanto subestimado suas habilidades. Já as sugestões apresentadas no Capítulo 3 são essencialmente teóricas, e não foram aplicadas ou testadas de nenhuma maneira, o que também é uma limitação deste trabalho.

Por fim, pesquisas exploratórias mais aprofundadas e amplas poderiam apresentar resultados mais precisos. Além disso, consideramos essencial que trabalhos posteriores passem a investigar de forma prática as contribuições e/ou limitações dos videogames como ferramenta de apoio na aquisição e no processo de ensino-aprendizagem de LI. Embora este trabalho tenha estabelecido sua base de dados com grupos relativamente pequenos, há indícios de que tanto alunos quanto professores consideram pertinente a inserção do videogame no âmbito escolar. Portanto, pesquisas que busquem aliar esta tecnologia à LI no futuro certamente serão relevantes.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. S. F; OLIVEIRIA, K. S. *Aprendizagem de língua inglesa através de jogos não didáticos*. Trabalho apresentado no XX CELLIP, Londrina, 2011.

COUTINHO, C. P.; LISBOA, E. S. *Generation X, Y and Z: Challenges for teaching and learning*. In: EDEN 2012. Porto, Portugal, Jun. 2012.

DEHAAN, J. W. Language learning through video games: A theoretical framework, an analysis of game genres and questions for future research. In: Schaffer, S.; Price, M. (eds.). *Interactive Convergence: Critical Issues in Multimedia*, v. 10, Chapter, 14, p. 229-239. Interdisciplinary Press. 2005.

DEHAAN, J. W. *Video games and second language acquisition: the effect of interactivity with a rhythm video game on second language vocabulary recall, cognitive load, and telepresence*. Unpublished doctoral dissertation. New York University, 2008.

DEHAAN, J. W. The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. Journal-Volume: *Language learning and technology*, v. 14, n. 2, p. 74–94, jun., 2010. Disponível em <<http://lt.msu.edu/vol14num2/dehaanreedkuwada.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

DEHAAN, J. W. *Teaching and learning English through digital game projects*. Digital Culture & Education, v. 3, n. 1, p. 03-29, abr. 2011. Disponível em: <http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wpcontent/uploads/2011/04/dce1046_deHaan_2011.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2013.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University, London, vol. 4, p. 43-69, 1998

DÖRNYEI, Z. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman, 2001.

DÖRNYEI, Z. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self system. In: Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda (eds). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

FERGUSON, C. J., COULSON, M.; BARNETT, J. A Meta-analysis of pathological gaming prevalence and comorbidity with mental health, academic and social problems. *Journal of Psychiatric Research*, vol. 45(12), p. 1573-1578, 2011.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. 1. ed. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, J. P. *Why video games are good for your soul*. Common Ground: Australia, 2005.

GEE, J. P. *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy (New literacies and digital epistemologies)*. New York: Peter Lang Publishers, 2007.

HANSSON, T. *English as a Second Language on a Virtual Platform: Tradition and Innovation in a New Medium*. In: *Computer Assisted Language Learning*, vol. 18, n. 1-2, p. 63-79, fev. 2005.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

LEFFA; BOHN; DAMASCENO; MARZAR. *Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula*. In: Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.

LIEBERMAN, M. *Four Ways to Teach with Video Games*. In: Currents In Electronic Literacy. Disponível em: <http://currents.dwrl.utexas.edu/2010/lieberman_four-ways-to-teach-with-video-games> Acesso em: 25 mar. 2012.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2006

PAIVA, V. L. M. de O. e. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, p.595-613. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.

PURUSHOTMA, R. *Language learning with new media and video games*. 2006: <<http://www.lingualgamers.com/thesis>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

RANKIN, Y., GOLD, R.; GOOCH, B. *3D role-playing games as language learning tools*. In: E. Gröller & L. Szirmay-Kalos (Eds.), *Proceedings of EuroGraphics 2006*, v. 25, n. 3, New York: ACM, 2006.

REILLY, P. Understanding and Teaching Generation Y. In: *English Teaching Forum*, vol. 50, no. 1, p. 2-11, 2012.

SCHUTZ, R. *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 25 abril 2012.

SQUIRE, K.. *Changing the game: What happens when video games enter the classroom?* Innovate 1, 6, 2005.

USHIODA, E. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, D., RIDLEY, J. *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, p. 90- 102, 2003.

USHIODA, E. Motivation. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Org.). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, p. 77 – 85, 2012.

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

UUSKOSKI, O. *Playing video games: A waste of time... or not?* University of Helsinki. 2011.

APÊNDICE A – Classificação indicativa dos games citados no Capítulo 3

1 – Jogos que podem, possivelmente, ser usados como ferramentas de apoio nas aulas de LI

Jogo	Classificação Indicativa
<i>Buzz!</i>	12 anos
<i>Disney Guilty Party</i>	Livre
<i>Free Realms</i>	10 anos
<i>Katamari</i>	Livre
<i>Lord of the Rings Online</i>	14 anos
<i>Pirate 101</i>	Livre
<i>Professor Layton</i>	10 anos
<i>Puzzle Quest 1 e 2</i>	10 anos
<i>Scribblenauts Unlimited</i>	Livre
<i>The Sims 2</i>	14 anos
<i>Trauma Team</i>	14 anos
<i>Wario Ware Smooth Moves</i>	10 anos
<i>Wizard 101</i>	Livre
<i>You Don't Know Jack</i>	14 anos

2 – Jogos não recomendados para salas de aula

Jogo	Classificação Indicativa
<i>World of Warcraft</i>	14 anos
<i>Call of Duty - Modern Warfare</i>	18 anos
<i>Dota 2</i>	14 anos
<i>Everquest II</i>	14 anos
<i>Farmville</i>	Livre
<i>Grand Theft Auto</i>	18 anos
<i>Halo</i>	18 anos
<i>League of Legends</i>	14 anos

APÊNDICE B – Questionário respondido pelos alunos de BSI (Q1)**QUESTIONÁRIO**

Por favor, responda as perguntas abaixo. Com este questionário, pretendemos obter somente informações que serão utilizadas para auxiliar a análise de dados da pesquisa realizada. Os nomes dos participantes não serão divulgados.

Informações Pessoais:

Idade:

Email:

Sexo:

Tendo em vista as capacidades determinadas pelo Quadro Comum Europeu de Referências para línguas (ver anexo), você se considera:

 Usuário básico Usuário independente Usuário proficiente

Com que idade você começou a jogar videogames em inglês?

Com que frequência você joga videogames somente em inglês?

Informações específicas:

1. Você acha que jogos de videogame não didáticos (jogos que não tem como objetivo ensinar formalmente, somente entreter) o auxiliaram durante a aprendizagem de Língua Inglesa?

 Sim Não

Se sim, quanto?

 muito razoável pouco

De que forma?

2. De 1 a 5, como você classifica sua aprendizagem de inglês, somente com o auxílio de jogos de videogames não didáticos, nas seguintes habilidades:

1 2 3 4 5

() () () () () compreensão oral (*listening*)

() () () () () fala (*speaking*)

() () () () () leitura (*reading*)

() () () () () escrita (*writing*)

3. Dentro dessas quatro habilidades, quais aspectos - gramática, pronúncia e vocabulário - você julga serem mais bem desenvolvidos exclusivamente através dos videogames? Por quê?

4. Quais foram os jogos que mais o auxiliaram na aprendizagem de inglês?

5. Você indicaria o uso de videogames para alguém que desejasse aprender uma língua estrangeira? Por quê?

6. Outras formas de entretenimento, como músicas e filmes, são em alguns casos utilizadas como ferramentas de apoio dentro do ambiente escolar nas aulas de inglês. Você acredita que os videogames poderiam ser utilizados da mesma maneira?

() Sim

() Não

Por quê?

Eu, _____, aceito participar desta pesquisa e declaro que os dados acima são verdadeiros.

Assinatura

Quadro Comum Europeu de Referências para línguas (CEFR) - Classificação & Competências

Usuário Básico	
A1	Consegue compreender e usar expressões e frases básicas do cotidiano para resolver necessidades concretas. Consegue apresentar-se e também apresentar outras pessoas, perguntar e responder questões sobre onde mora, pessoas conhecidas e coisas que possui. Consegue interagir de modo simples desde que a outra pessoa fale devagar, com clareza e esteja preparada para ajudar.
A2	Consegue entender sentenças e expressões frequentemente usadas para descrever áreas de relevância imediata, tais como informações pessoais e familiares básicas, fazer compras, localização geográfica, trabalho. Consegue se comunicar em tarefas simples do cotidiano que exijam troca de informações diretas sobre assuntos familiares. Consegue descrever experiências e formação, seu entorno e suas necessidades imediatas em termos simples.
Usuário Independente	
B1	Consegue entender os principais pontos comunicados de forma clara apresentados em discurso padrão sobre assuntos familiares normalmente encontrados no trabalho, escola, lazer etc. Consegue lidar na maioria das situações que possam surgir em viagens. Consegue produzir textos simples sobre assuntos que são de interesse pessoal. Consegue descrever experiências e eventos, sonhos e ambições e dar explicações breves sobre planos e opiniões.
B2	Consegue entender as ideias principais em textos mais complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas em sua área de especialização. Consegue interagir com certo grau de fluência e naturalidade que torna a interação com nativos possível e sem esforço para ambas as partes. Consegue produzir textos claros sobre vários assuntos e explicar seu ponto de vista apontando suas vantagens e desvantagens.
Usuário Proficiente	
C1	Consegue entender uma ampla gama de textos complexos e longos, e reconhecer o significado implícito neles. Consegue expressar-se fluente e espontaneamente sem demonstrar hesitação ao buscar expressões. Usa efetivamente o idioma em contextos sociais, acadêmicos e profissionais. Consegue produzir textos claros, detalhados e bem estruturados sobre temas complexos, demonstrando domínio na utilização de recursos e padrões de organização, conexão e coesão de ideias.
C2	Consegue entender com facilidade praticamente tudo que ouve e lê. Consegue resumir informações de diferentes fontes faladas e escritas, reconstituindo argumentos e relatos de forma coerente. Consegue expressar-se espontaneamente, com muita fluência e precisão, identificando diferenças bastante sutis de significado em situações mais complexas.

APÊNDICE C – Questionário respondido pelos alunos de Letras (Q2)**QUESTIONÁRIO**

Por favor, responda as perguntas abaixo. Com este questionário, pretendemos obter somente informações que serão utilizadas para auxiliar a análise de dados da pesquisa realizada. Os nomes dos participantes não serão divulgados.

Informações Gerais:

Idade:

Email:

Curso:

Período:

Além das aulas de inglês na Universidade, você frequentou aulas de inglês em outros lugares?

 SIM NÃO

Além das aulas de inglês, existem outras fontes que o ajudaram na aprendizagem do idioma?

 SIM NÃO

Se sim, quais?

Informações Específicas:

1. Outras formas de entretenimento, como músicas e filmes, são em alguns casos utilizadas como ferramentas de apoio dentro do ambiente escolar nas aulas de inglês. Você acredita que os videogames não didáticos (jogos que não tem como objetivo ensinar formalmente, somente entreter) poderiam ser utilizados da mesma maneira?

 Sim Não

Se não, por quê?

Se sim, quanto?

() muito

() razoável

() pouco

De que forma?

2. De 1 a 5, como você classifica a aprendizagem de Inglês, somente com o auxílio de jogos de videogames não didáticos, nas seguintes habilidades:

1 2 3 4 5

() () () () () compreensão oral (listening)

() () () () () fala (speaking)

() () () () () leitura (reading)

() () () () () escrita (writing)

3. Dentro dessas quatro habilidades, quais aspectos - gramática, pronúncia e vocabulário - você julga serem mais bem desenvolvidos exclusivamente através dos videogames? Por quê?

4. A sua experiência com jogos eletrônicos é:

- () Nenhuma
- () Razoável
- () Muita

5. Você indicaria o uso de videogames para alguém que desejasse aprender uma língua estrangeira? Por quê?

6. Como professor, você usaria videogames na sua aula de língua estrangeira? Se sim, como? Se não, por quê?

Eu, _____, aceito participar desta pesquisa e declaro que os dados acima são verdadeiros.

Assinatura

APÊNDICE D - Relação dos participantes alunos do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da UTFPR

Participante	Idade	Sexo
I1	29 anos	Masculino
I2	21 anos	Masculino
I3	22 anos	Masculino
I4	18 anos	Masculino
I5	25 anos	Masculino
I6	22 anos	Masculino
I7	26 anos	Masculino
I8	21 anos	Masculino
I9	24 anos	Masculino
I10	19 anos	Masculino
I11	26 anos	Masculino
I12	39 anos	Masculino
I13	21 anos	Masculino
I14	20 anos	Masculino
I15	18 anos	Masculino
I16	18 anos	Masculino
I17	18 anos	Masculino
I18	18 anos	Masculino
I19	19 anos	Feminino
I20	24 anos	Feminino

APÊNDICE E - Relação dos participantes alunos do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR

Participante	Idade	Sexo
L1	19 anos	Masculino
L2	20 anos	Masculino
L3	21 anos	Masculino
L4	22 anos	Masculino
L5	22 anos	Masculino
L6	22 anos	Masculino
L7	24 anos	Masculino
L8	39 anos	Masculino
L9	18 anos	Feminino
L10	19 anos	Feminino
L11	19 anos	Feminino
L12	19 anos	Feminino
L13	19 anos	Feminino
L14	19 anos	Feminino
L15	20 anos	Feminino
L16	20 anos	Feminino
L17	20 anos	Feminino
L18	25 anos	Feminino
L19	31 anos	Feminino
L20	Não disse	Feminino

ANEXO A - Game recommendations for learning English

Puzzle/board

Jeopardy, Brain Training, Bookworm Adventures, Katamari Damacy, Scrabble Online, The Game of Life

Sports

Winning Eleven, NBA Live, Madden Football, MLB Power Pros

Mini/Party

WarioWare, Mario Party

Rhythm/Music

Parappa the Rapper, Karaoke Revolution

Virtual Pet

Nintendogs, Monster Rancher, Seaman

Simulation

The Sims, Sim City, Real Lives, Civilization, Rise of Nations, Harvest Moon, Trauma Center, Zoo Tycoon, The Movies

Role Playing

Final Fantasy, Dragon Quest

Adventure

Animal Crossing, Resident Evil, Fable, Lifelife

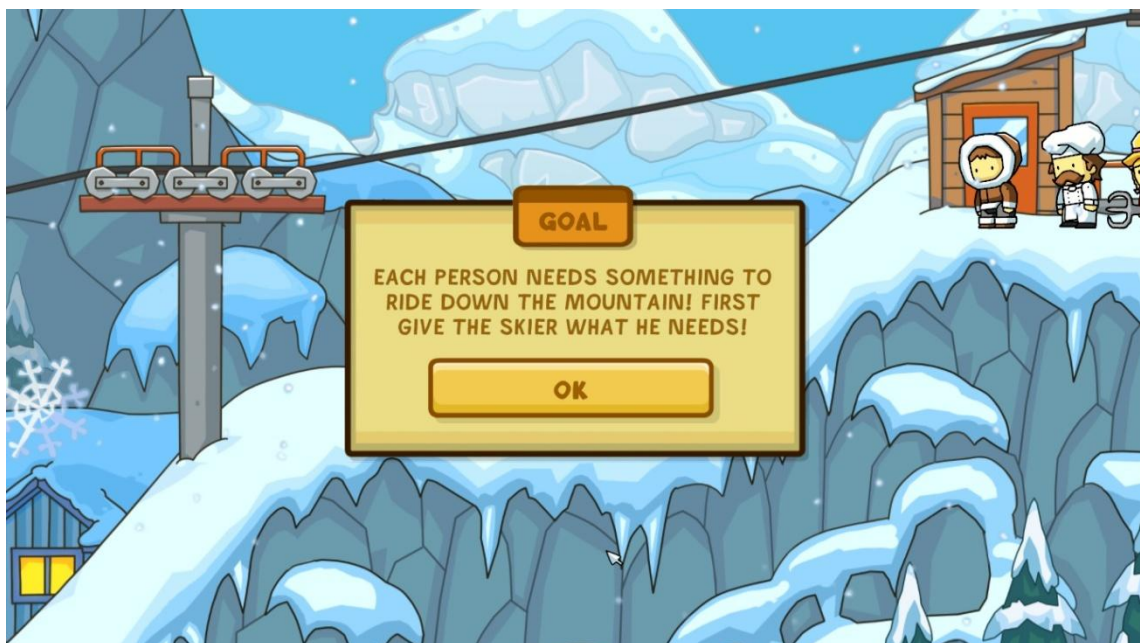
Choose your own/text adventure

Sprung, Façade, Grim Fandango, Phoenix Wright: Ace Attorney, Zork, Façade, CSI: Dark Motives

Online RPGs and Virtual Worlds

Maple Story, Dofus, World of Warcraft, Second Life, Final Fantasy XI Online, A Tale in the Desert

Fonte: Vidal (2011) apud deHaan (site)

ANEXO B – Sequência de tarefas no jogo *Scribblenauts Unlimited*







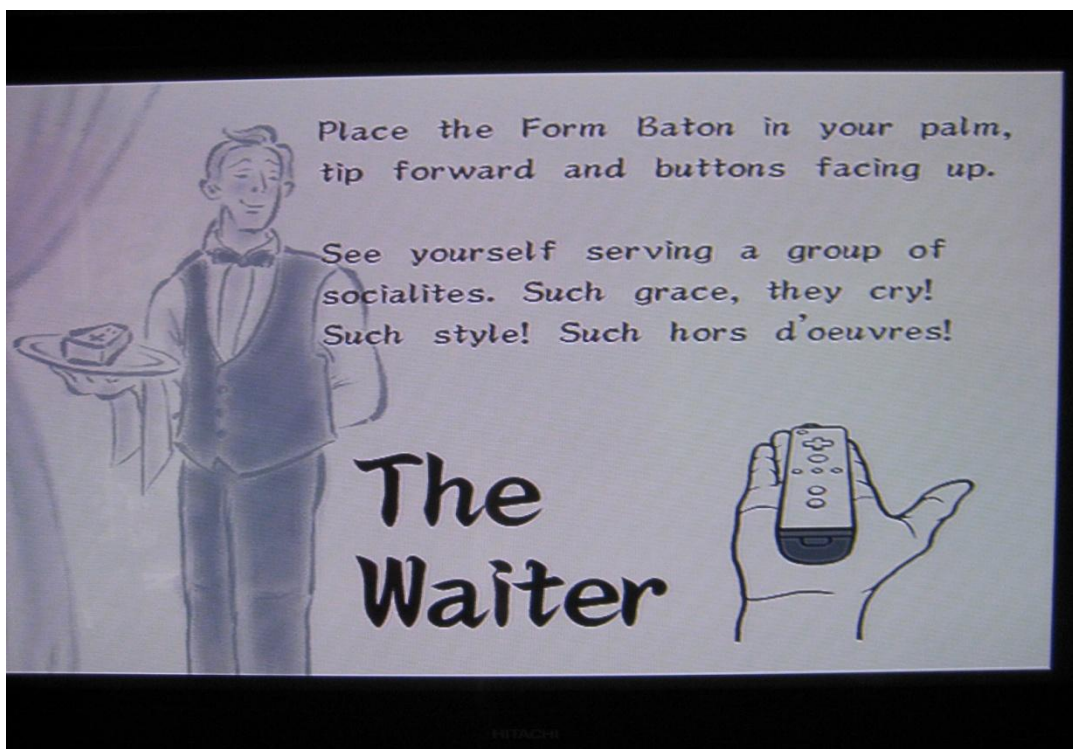
Fonte: *gameplay* pessoal

ANEXO C – Imagens do jogo *WarioWare: Smooth Moves*



Exemplo de tarefa no jogo *WarioWare: Smooth Moves*

Fonte: ign.com



Exemplo de instrução no jogo *WarioWare: Smooth Moves*

Fonte: ign.com

ANEXO D – Imagens do jogo *The Sims 2*



Exemplo de objeto no jogo *The Sims 2*

Fonte: youtube.com



Exemplo de interação em *The Sims 2*

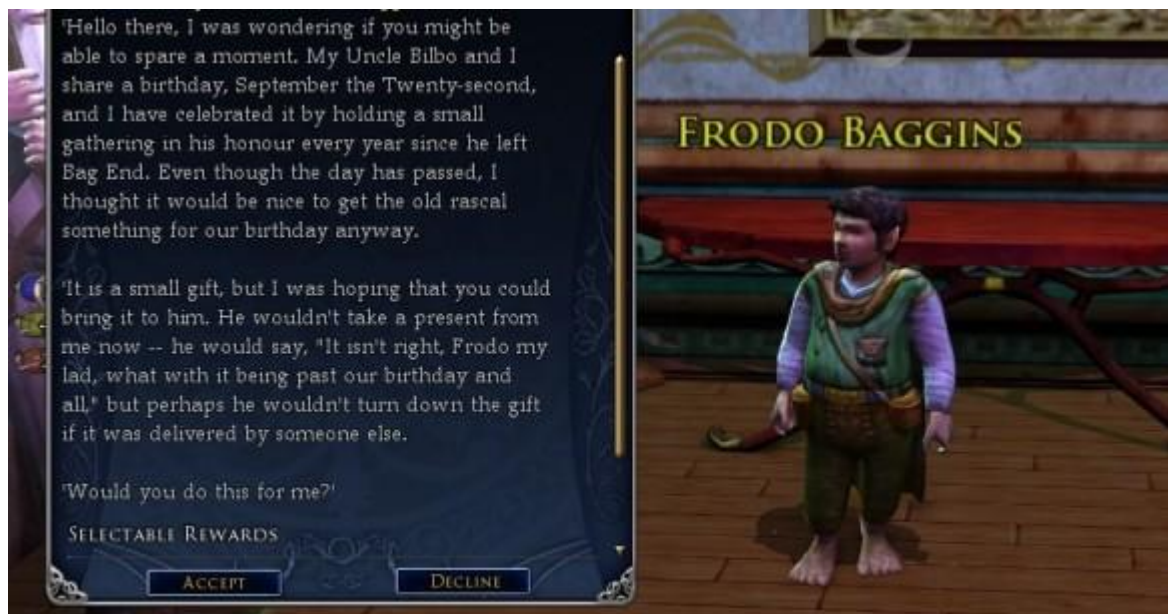
Fonte: *gameplay* pessoal

ANEXO E – Imagens do jogo *Lord of the Rings Online*



Grupo de jogadores reunidos em uma das cidades do jogo LOTRO

Fonte: ign.com



Exemplo de missão a ser realizada no jogo LOTRO

Fonte: ign.com