

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**WILKA CATARINA DA SILVA SOARES**

**A APRENDIZAGEM DE INGLÊS MEDIADA POR JOGOS ELETRÔNICOS DO  
TIPO MMORPG**

**NATAL**

**2012**

**WILKA CATARINA DA SILVA SOARES**

**A APRENDIZAGEM DE INGLÊS MEDIADA POR JOGOS ELETRÔNICOS DO  
TIPO MMORPG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Área de concentração: Linguística Aplicada.**

**Orientadora: Prof. Dra. Janaina Weissheimer.**

**NATAL**

**2012**

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Soares, Wilka Catarina da Silva.

A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo  
mmorpg / Wilka Catarina da Silva Soares. – 2012.  
106 f. -

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-  
Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2012.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaina Weissheimer.

1. Aprendizagem. 2. Língua inglesa. 3. Jogos eletrônicos. 4. Massively  
Multiplayer Online Role-Playing Games. I. Weissheimer, Janaina. II.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 811.111

**WILKA CATARINA DA SILVA SOARES**

**A APRENDIZAGEM DE INGLÊS MEDIADA POR JOGOS ELETRÔNICOS DO  
TIPO MMORPG**

Dissertação submetida à comissão examinadora designada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras na área de concentração de Linguística Aplicada.

Natal, 20 de agosto de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Doutora Janaina Weissheimer (UFRN)  
Orientador/Presidente

Professor Doutor Orlando Vian Jr (UFRN)  
Membro Interno

Professor Doutor Ricardo Augusto de Sousa (UFMG)  
Membro Externo

Professor Doutor Paulo Henrique Duque (UFRN)  
Suplente

## AGRADECIMENTOS

Em especial à minha mãe, por ser um exemplo de pessoa que valoriza o conhecimento, pela presença, esforço e apoio durante toda a minha educação. Inclusive, pela leitura criteriosa desta dissertação.

Ao meu pai, que sempre me apoiou em todas as escolhas, mesmo com a sua preocupação. Por ter me ensinado a jogar diversos jogos desde muito pequena, pelo seu bom humor e paciência, que ajudaram a tornar o caminho mais fácil.

Aos meus pais, por todo amor incondicional, carinho, dedicação e educação que me deram.

À minha irmã, pela amizade verdadeira e ótima companhia durante as pausas nas tardes de trabalho, madrugadas ou sempre que eu precisasse. À nova família que ela e minha mãe me trouxeram, Anita, Heitor, Alex e José Fernandes, também pelas ótimas companhias e apoio.

A toda a minha família, em especial, aos meus primos Ícaro, Eric e Alan, por terem influenciado o meu gosto por jogos eletrônicos, por serem ótimos parceiros de *games* até hoje e por serem grandes amigos.

Ao meu namorado, Heleno, pela paciência, compreensão, presença nos momentos importantes e palavras de apoio nos momentos de estresse, pelo amor e amizade, por ter tornado esse período da minha vida mais leve e feliz.

À minha digníssima orientadora, Profa. Dra. Janaina Weissheimer, por toda dedicação e excelente orientação desde a graduação. Pela organização, pelos prestativos, rápidos e eficientes *feedbacks*. Pela confiança e amizade, pelas palavras de apoio e por trabalhar colaborativamente, sempre mantendo a sua inigualável simpatia.

A todos os meus amigos que contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação, em especial, ao Arnaldo Bruno, amigo de graduação que me ajudou a ter a ideia desta pesquisa ainda no início da graduação, aos amigos Robson e Cássio pelo apoio e por compartilharem suas experiências enquanto *gamers* e graduandos do curso de Letras, aos amigos Bruno Ferreira, Raíssa de Aquino e David Rêgo por me ajudarem no projeto de mestrado, aos amigos de mestrado, Lígia Leite, Diêgo César, Lorena Azevedo, Samara Freitas, James Vasconcelos, Rodrigo Queiroz e Mauro Uchoa, pela paciência em me escutar falar em inúmeras apresentações orais e por todo apoio e sugestões oferecidas e aos amigos *gamers*, Álvaro Portela, Rafaell Barker, Marcel Leal, Jéssica Papera e Guilherme Bertelli, que apesar de não serem do curso de Letras, muito contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação.

A todos os professores de graduação e mestrado pelos ensinamentos, em especial, ao professores Orlando Vian Júnior, Paulo Henrique Duque, Eva Carolina Cunha, Ana Graça Canan e Marília Faria.

Aos meus alunos do Instituto Ágora e alunos do curso de Ciências e Tecnologia da UFRN pela participação voluntária e pelas palavras de apoio e incentivo ao projeto e aos *gamers* participantes pelo bom humor durante os dias de experimento.

À equipe da Escola de Ciência e Tecnologia pela receptividade e apoio, em especial, aos professores Lauro Meller, Marcela Silvestre e Glícia Azevedo, ao pessoal da superintendência de informática, em especial, Bruno e ao pessoal da secretaria do patrimônio, em especial, Arthur, pela paciência e prestatividade.

## RESUMO

Os *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs) são jogos de interpretação de personagem que, através da Internet, podem integrar milhares de jogadores interagindo ao mesmo tempo em pelo menos um mundo virtual. Desta forma, esses jogos podem proporcionar, além de diversão, um maior convívio com a língua inglesa e a oportunidade de aprimorar a proficiência linguística dentro de um contexto real. Por isso, o que se propõe neste estudo é um maior conhecimento sobre a aprendizagem de língua adicional mediada por MMORPGs para que os professores saibam como, se relevante, apresentar, utilizar ou incentivar essa prática junto a seus alunos. Com base neste objetivo principal, procuramos responder as seguintes perguntas de pesquisa: (a) o que distingue o perfil de exposição à língua inglesa dos *gamers* e *non-gamers*; (b) se os MMORPGs podem, por meio de uma prática híbrida e sistemática, auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua adicional e (c) o que os protocolos *think-aloud* evidenciam acerca da aprendizagem mediada pelo MMORPG *Allods Online*. Seguindo o método experimental (NUNAN, 1997), 16 alunos do componente curricular Práticas de Leitura e Produção Escrita em Língua Inglesa fizeram parte do grupo controle e 17 alunos da mesma turma compuseram o grupo experimental e foram submetidos a um pré e pós-teste adaptados do *Key English Test* (KET) da Universidade de Cambridge (2008). Os testes foram administrados antes e depois de um período de 5 semanas com 3 horas por semana de experimento com o game *Allods Online* (grupo experimental), e de aulas do componente curricular (ambos os grupos). Uma análise quantitativa dos questionários sobre os perfis de exposição à língua inglesa dos participantes, uma análise quantitativa das notas dos testes e uma análise qualitativa de protocolos *think-aloud* coletados durante o experimento foram feitas com base nas teorias de (a) motivação (GARDNER, 1985, WILLIAMS & BURDEN, 1997, BROWN, 2007, HERCULANO-HOUZEL, 2005); (b) aprendizagem ativa (GASS, 1997, GEE, 2008, MATTAR, 2010); (c) interação e aprendizagem colaborativa (KRASHEN, 1991, GASS, 1997, VYGOTSKY, 1978); (d) aprendizagem situada (DAMASIO, 1994; 1999; 2003, BROWN, 2007, GEE, 2003) e (e), aprendizagem tangencial (PORTNOW, 2008 E MATTAR, 2010). Os resultados indicam que os participantes do grupo experimental (*gamers*) parecem ser mais engajados em atividades tangenciais de aprendizagem de língua inglesa, como jogar *games*, ouvir música em inglês, comunicar-se com estrangeiros e ler em inglês. Também concluímos que o período de experimento pode ter gerado resultados positivos nas notas dos testes dos *gamers*, principalmente nas partes relacionadas (a) ao desenvolvimento ortográfico, leitura e interpretação; (b) à escrita com foco no conteúdo e (c) à acurácia ortográfica. Por fim, os protocolos *think-aloud* apresentam evidências de que os *gamers* engajaram-se na aprendizagem ativa de língua inglesa, interagiram em inglês com outros jogadores e aprenderam aspectos linguísticos através da experiência com o MMORPG *Allods Online*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem; Inglês como língua adicional; Jogos eletrônicos.

## ABSTRACT

Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs) are role-playing games that, through the Internet, can integrate thousands of players interacting at the same time in at least one virtual world. This way, these games can provide, further than fun, a greater familiarity with the additional language and opportunity to improve the linguistic proficiency in a real context. Hence, what is proposed in this study is extended knowledge about the learning of an additional language mediated by MMORPGs for teachers to know how, if relevant, to present, use or encourage this practice to their students. Based on this major purpose, we seek to answer the following research questions: (a) what distinguishes the learning profile of the gamers and non-gamers; (b) if MMORPGs can, through a hybrid and systematic approach, assist the development of proficiency of the additional language and (c) what the think-aloud protocols show about the learning mediated by the MMORPG Allods Online. Following an experimental method (NUNAN, 1997), 16 students of the curricular component Reading and Writing Practices in English Language have comprised the control group and 17 students of the same class formed the experimental group and were submitted to a pre and post-test adapted from the Key English Test (KET) by the Cambridge University (2008). The tests were conducted before and after a period of 5 weeks of 3 hours of practice with Allods Online a week (experimental group), and classes of the curricular component (both groups). A quantitative analysis of the questionnaires about the exposure to English profiles of the participants, a quantitative analysis of the tests' scores and a qualitative analysis of the think-aloud protocols collected during the experiment were conducted based on the theories of (a) motivation (GARDNER, 1985, WILLIAMS & BURDEN, 1997, BROWN, 2007, HERCULANO-HOUZEL, 2005); (b) active learning (GASS, 1997, GEE, 2008, MATTAR, 2010); (c) interaction and collaborative learning (KRASHEN, 1991, GASS, 1997, VYGOTSKY, 1978); (d) situated learning (DAMASIO, 1994; 1999; 2003, BROWN, 2007, GEE, 2003) and (e), tangential learning (PORTNOW, 2008; MATTAR, 2010). The results indicate that the participants of the experimental group (gamers) seem to be more engaged in tangential English learning activities, such as playing games, listening to music in English, communicating with foreigners and reading in English. We also deduced that the period of experiment possibly generated positive results on the gamers' proficiency scores, mainly in the parts related to orthographic development, reading and comprehension, writing with focus on content and orthographic accuracy. Lastly, the think-aloud protocols presented evidences that the gamers have engaged in active English language learning, they have interacted in English with other players, and learned linguistic aspects through the experience with the MMORPG Allods Online.

**KEYWORDS:** Learning; English as an additional language; Electronic games.

## LISTA DE FIGURAS

|                  |                                                                                  |    |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>FIGURA 1:</b> | Exemplos de missões do <i>game Allods Online</i> .....                           | 9  |
| <b>FIGURA 2:</b> | Tipos de aprendizagem e <i>games</i> relacionados.....                           | 11 |
| <b>FIGURA 3:</b> | Motivação diretamente relacionada à aprendizagem.....                            | 14 |
| <b>FIGURA 4:</b> | Interação entre um grupo de jogadores aliados no <i>game Allods Online</i> ..... | 19 |
| <b>FIGURA 5:</b> | Habilidades avaliadas no <i>Key Elementary Test</i> adaptado.....                | 30 |
| <b>FIGURA 6:</b> | Interface do <i>game Allods Online</i> .....                                     | 34 |
| <b>FIGURA 7:</b> | Resumo do <i>layout</i> metodológico.....                                        | 38 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>GRÁFICO 1:</b> Diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa (ouvir música em inglês: <i>gamers</i> vs. <i>non-gamers</i> ).....       | 41 |
| <b>GRÁFICO 2:</b> Diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa (leitura em inglês: <i>gamers</i> vs. <i>non-gamers</i> ).....            | 41 |
| <b>GRÁFICO 3:</b> Diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa (comunicação com estrangeiros: <i>gamers</i> vs. <i>non-gamers</i> )..... | 42 |
| <b>GRÁFICO 4:</b> Diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa (estudar inglês em casa: <i>gamers</i> vs. <i>non-gamers</i> ).....       | 42 |
| <b>GRÁFICO 5:</b> Correlação pré-teste <i>gamers</i> e nota da prova <i>gamers</i> .....                                                        | 43 |
| <b>GRÁFICO 6:</b> Correlação pré-teste <i>non-gamers</i> e nota da prova <i>non-gamers</i> .....                                                | 44 |
| <b>GRÁFICO 7:</b> Correlação pós-teste <i>gamers</i> e nota da prova <i>gamers</i> .....                                                        | 45 |
| <b>GRÁFICO 8:</b> Correlação pós-teste <i>non-gamers</i> e nota da prova <i>non-gamers</i> .....                                                | 46 |

## LISTA DE TABELAS

|                   |                                                                                  |    |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>TABELA 1:</b>  | Correlação pré-teste <i>gamers</i> e nota da prova <i>gamers</i> .....           | 43 |
| <b>TABELA 2:</b>  | Correlação pré-teste <i>non-gamers</i> e nota da prova <i>non-gamers</i> .....   | 44 |
| <b>TABELA 3:</b>  | Correlação pós-teste <i>gamers</i> e nota da prova <i>gamers</i> .....           | 45 |
| <b>TABELA 4:</b>  | Correlação pós-teste <i>non-gamers</i> e nota da prova <i>non-gamers</i> .....   | 46 |
| <b>TABELA 5:</b>  | <i>Paired samples descriptive statistics</i> pré e pós-teste <i>gamers</i> ..... | 47 |
| <b>TABELA 6:</b>  | <i>Paired differences</i> pré e pós-teste <i>gamers</i> .....                    | 48 |
| <b>TABELA 7:</b>  | <i>Paired samples statistics</i> pré e pós-teste <i>non-gamers</i> .....         | 48 |
| <b>TABELA 8:</b>  | <i>Paired differences</i> pré e pós-teste <i>non-gamers</i> .....                | 49 |
| <b>TABELA 9:</b>  | Média dos pré-testes dos <i>never-gamers</i> e <i>longtime-gamers</i> .....      | 50 |
| <b>TABELA 10:</b> | Notas das partes dos testes dos <i>gamers</i> .....                              | 51 |
| <b>TABELA 11:</b> | Notas das partes dos testes dos <i>non-gamers</i> .....                          | 51 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                   |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                            | <b>1</b>  |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                                               | <b>7</b>  |
| 2.1 JOGOS ELETRÔNICOS DO TIPO MMORPG.....                                                         | 7         |
| 2.2 CARACTERÍSTICAS DOS MMORPG QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A<br>AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL.....  | 12        |
| 2.2.1 A motivação para a aprendizagem proporcionada pelos <i>games</i> .....                      | 13        |
| 2.2.2 Os <i>games</i> e o aprendiz ativo.....                                                     | 15        |
| 2.2.3 Interação e aprendizagem colaborativa nos <i>games</i> .....                                | 17        |
| 2.2.4 Aprendizagem situada e os <i>games</i> .....                                                | 21        |
| 2.2.5 A aprendizagem tangencial.....                                                              | 24        |
| 2.3 UMA ABORDAGEM HÍBRIDA DE ENSINO.....                                                          | 26        |
| <b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>                                                             | <b>28</b> |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS.....                                                          | 28        |
| 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....                                                                | 31        |
| 3.3 PROJETO PILOTO.....                                                                           | 32        |
| 3.4 O MMORPG <i>ALLODS ONLINE</i> .....                                                           | 33        |
| 3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....                                                         | 35        |
| 3.6 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....                                          | 37        |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>                                                              | <b>39</b> |
| 4.1 PERFIL DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA ADICIONAL DOS <i>GAMERS</i> E <i>NON-</i><br><i>GAMERS</i> ..... | 39        |
| 4.2 OS <i>GAMERS</i> E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA<br>ADICIONAL.....              | 47        |
| 4.3 ANÁLISE DOS PROTOCOLOS <i>THINK-ALOUD</i> DOS <i>GAMERS</i> .....                             | 52        |
| 4.3.1 Os MMORPGs como motivadores para a aprendizagem ativa de língua<br>adicional.....           | 53        |
| 4.3.2 A interação e colaboração nos MMORPGs.....                                                  | 55        |
| 4.3.3 A aprendizagem situada e tangencial mediada pelos MMORPGs.....                              | 57        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                | <b>59</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                           | <b>62</b> |

|                        |           |
|------------------------|-----------|
| <b>APÊNDICE A.....</b> | <b>68</b> |
| <b>APÊNDICE B.....</b> | <b>72</b> |
| <b>APÊNDICE C.....</b> | <b>74</b> |
| <b>APÊNDICE D.....</b> | <b>76</b> |
| <b>APÊNDICE E.....</b> | <b>78</b> |
| <b>APÊNDICE F.....</b> | <b>79</b> |

## INTRODUÇÃO

*“Any teacher who can be replaced by a computer, should be” (Arthur C. Clarke).*

Com o surgimento e constante atualização das tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC), são inúmeras as tentativas de utilizá-las em prol do ensino para aprimorar o processo de aprendizagem (MACHADO, 2009; MOURA, 2007). Essas novas ferramentas podem contribuir com o trabalho docente, “possibilitando aprendizagem mais significativa e colaborativa, já que o estudante ao construir seu próprio conhecimento, passa a ter papel ativo na busca de solução de suas necessidades e da coletividade” (SERAFIM, PIMENTEL & SOUSA, 2008, p.2). Souza e Almeida (2007) afirmam serem várias as possibilidades de seu emprego em tarefas pedagógicas cujo objetivo seja o ensino de línguas, ainda que não se trate de software necessariamente planejado para ensinar, ou seja, ainda que não haja neles nenhuma forma de interatividade com fornecimento de *feedback*<sup>1</sup> programada.

Brown (2007) defende que as TIC favorecem a aprendizagem de línguas adicionais<sup>2</sup>. Entre os benefícios de tais tecnologias, ele cita o fato não só de esses recursos darem oportunidade para os aprendizes perceberem formas linguísticas, mas também de proverem *input*. Ainda, segundo o autor, o ambiente das tecnologias é multimodal (visual, auditivo e escrito), com variados recursos disponíveis, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem (GARDNER, 1983).

Além disso, pesquisadores têm afirmado que nos dias atuais existe uma nova geração de aprendizes, dotados de novas necessidades e anseios (OBLINGER & OBLINGER, 2009; PRENSKY, 2001; GEE, 2003; MATTAR, 2010). Oblinger e Oblinger (2009) nomeiam esta geração de *Net Generation* e a caracterizam como constituída por um grupo de pessoas nascidas entre os anos 1982 e 1991. Já Clark (2009) ao revisar Tapscott (1998), define que o ano de nascimento das pessoas do mesmo grupo seria de 1977 a 1997. Esta geração, segundo o autor, é

---

<sup>1</sup> Retorno ou avaliação.

<sup>2</sup> Neste trabalho, tem-se ciência da distinção entre os termos Língua Estrangeira e Segunda Língua proposta por Ellis (1994), em que o primeiro se refere à aprendizagem de um idioma onde este não é a língua oficial; e o segundo, à aprendizagem em locais em que a língua alvo é também a nativa (WEISSHEIMER E MOTA, 2009). Todavia, optamos por utilizar o termo Língua Adicional (LA), de acordo com Hellerman (2008) e Schlatter e Garcez (2009), para nos referirmos a qualquer língua que não a materna - independentemente da ordem de aquisição - seja ela a primeira, segunda, terceira ou outra.

caracterizada por um estilo de vida “conectado” e por ter facilidade para lidar com a tecnologia. Muitos preferem esta forma de se comunicar. Preferem trabalhar colaborativamente, querem resultados imediatos, estrutura, experiência, e são aprendizes visuais e cinestésicos<sup>3</sup> (OBLINGER & OBLINGER, 2009).

Já Marc Prensky (2001) nomeia esta geração de *Digital Natives* (Nativos Digitais) e as gerações anteriores a essa, de *Digital Immigrants* (Imigrantes Digitais). Esse pesquisador tem como critério de definição simplesmente verificar se a pessoa já nasceu inserida em um contexto pós-disseminação das tecnologias digitais ou não. Ele usa a metáfora de que os nativos digitais são falantes nativos da linguagem digital dos computadores, *video games* e Internet. Prensky enfatiza, ainda, que as gerações são diferentes entre si, não só por seus hábitos digitais, mas principalmente por possuírem diferentes maneiras de pensar e aprender, o que causa um conflito para a educação tradicional<sup>4</sup>. Ele observou e relatou em seu livro dez oposições nos estilos cognitivos de nativos e imigrantes digitais:

[...] velocidade brusca vs. velocidade convencional; processamento paralelo vs. processamento linear; imagens primeiro vs. texto primeiro; acesso aleatório vs. passo-a-passo; conectado vs. não-conectado; ativo vs. passivo; jogo vs. trabalho; recompensa vs. paciência; fantasia vs. realidade; tecnologia como amiga vs. tecnologia como inimiga<sup>5</sup> (PRENSKY, 2007, p.52, tradução nossa).

Os alunos da *Net Generation* já concebem os ambientes virtuais como ambientes naturais para aprendizagem e diversão (COOKE-PLAGWITZ, 2009). A realidade dos estudantes tem mudado cada vez mais e, portanto, a educação deve acompanhar essa mudança. É papel do pesquisador avaliar os novos recursos e buscar razões para a sua utilização, a fim de promover aprendizado adequado a essa nova geração de aprendizes. Há de se concordar com Rankin *et al.* (2006b, p. 5, tradução nossa) que “para os computadores atingirem total potencial como

---

<sup>3</sup> De acordo com a teoria de estilos de aprendizagem de Gardner (1983), aprendizes visuais são aqueles que preferem aprender com reforço visual, como imagens, vídeo etc. Aprendizes cinestésicos são aqueles que aprendem melhor com movimentos e gestos.

<sup>4</sup> Educação tradicional aqui pode ser caracterizada como “educação bancária”, definida por Paulo Freire (2002) como aquela em que o professor é detentor do conhecimento e irá narrar o seu saber para os alunos, que nada sabem.

<sup>5</sup> “[...]twitch speed vs. conventional speed; parallel processing vs. linear processing; graphics first vs. text first; random access vs. step-by-step; connected vs. standalone; active vs. passive; play vs. work; payoff vs. patience; fantasy vs. reality; technology-as-friend vs. technology-as-foe”.

ferramentas educativas, precisa-se do *input* e do *feedback* de especialistas – educadores, professores de línguas adicionais, linguistas e desenvolvedores de jogos”<sup>6</sup>.

A discussão sobre a tecnologia no âmbito educacional vem se mostrando necessária quando percebemos que o número de pesquisas sobre o assunto é crescente. Segundo Cooke-Plagwitz (2009), o número de pesquisas no simpósio SLanguages (simpósio sobre o jogo de computador *on-line Second Life*<sup>7</sup>) triplicou de 2007 para 2008, ou seja, o interesse no assunto tem aumentado, tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes. No Brasil, isso também é percebido com o surgimento do Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, em 2005, que reuniu pesquisadores brasileiros e portugueses que investigam o potencial dos *games*<sup>8</sup> sob diferentes perspectivas e em 2012 estava em sua sexta edição. Além desse, existe o Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, que teve sua quarta edição, em 2012. Na área de Linguística Aplicada, também percebe-se o interesse pelo tema quando o Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês realizou a sua terceira edição em 2012 sobre as novas tecnologias de informação e comunicação, apresentando diversas pesquisas relacionadas aos jogos eletrônicos.

No âmbito pessoal<sup>9</sup>, tenho sido levada, ao longo de minha experiência como aprendiz de língua inglesa, a concordar com o posicionamento dos teóricos acima citados acerca da importância das TIC e mais especificamente dos *games*. Durante o meu processo de aprendizagem de língua inglesa, que teve início formalmente aos 10 anos em uma escola de idiomas da cidade por incentivo de minha mãe, percebi que tinha uma certa facilidade para aprender o idioma. Este fato tornou o início do período no curso básico de inglês desmotivante, já que eu julgava ser muito fácil. Consegui adiantar alguns níveis e seguí aprendendo inglês em escolas de idiomas e nas escolas particulares em que estudei.

Fui aos poucos percebendo, ao ter contato com pessoas que nunca haviam tido instrução formal de inglês, mas que, mesmo assim, possuíam fluência no idioma, que a aprendizagem de

---

<sup>6</sup> “In order for computer games to reach their full potential as educational artifacts, we need input and feedback from experts — educators, second language instructors, linguists and game designers”.

<sup>7</sup> Jogo que permite milhares de jogadores interagirem ao mesmo tempo em um ambiente virtual personalizado pelos próprios usuários.

<sup>8</sup> Neste trabalho, os termos *game* e *video game* serão usados como sinônimos de jogo eletrônico.

<sup>9</sup> Nesta pesquisa alternarei propositalmente o uso da pessoa no discurso. Algumas vezes utilizarei a primeira pessoa do singular para registrar mais claramente minha responsabilidade e posicionamento sobre o que escrevo, e outras vezes utilizarei a primeira pessoa do plural porque acredito que esses registros permitirão inserir o leitor, os participantes, e demais colaboradores desta pesquisa e tê-los mais presentes neste trabalho.

uma língua não se dá somente quando temos consciência disso. Ao ingressar na graduação em Letras com habilitação em língua inglesa, conheci dois colegas que não só aprenderam a língua sem instrução formal, como também se interessaram pela língua ao ponto de cursar a graduação de Letras. O mais interessante é que ambos afirmavam que grande parte de sua aprendizagem tinha sido mediada por diversos jogos eletrônicos. Tais influências, somadas a reflexões e leituras sobre a aprendizagem de língua inglesa durante o curso, reforçaram o meu pensamento sobre a aprendizagem tangencial, definida por James Portnow (2008) e Mattar (2010) como aprendizagem através da exposição, em um contexto no qual o aprendiz esteja emocionalmente envolvido.

O primeiro nível na escola de idiomas era muito fácil para mim, não porque eu tinha facilidade e aprendia mais rápido que os outros, mas porque eu já vinha aprendendo o idioma sem perceber. Desde os 6 anos de idade, eu já tinha contato frequente com *video games*, *mini-games*, fliperamas e outras tecnologias em inglês, por influência do meu pai e primos. Logo veio o computador, internet e mais formas de jogos eletrônicos. Na adolescência surgiu o interesse pelo rock, em inglês. E, um pouco mais tarde, o interesse por filmes, também, em sua maioria, no idioma inglês.

Assim, compreendi de onde veio a minha “facilidade para aprender a língua” e como algumas pessoas conseguiam se tornar fluentes sem instrução formal. Percebi a importância destes meios tangenciais de aprendizagem, não só como meios de *input* e prática da língua, mas também de manutenção do interesse, incentivando a aprendizagem de forma prazerosa, com motivação intrínseca.

Ao suspeitar que os jogos eletrônicos tiveram grande influência sobre o meu processo de aprendizagem de inglês, ao ouvir outras pessoas relatarem o mesmo e, ao notar que muitos professores ainda os desconheciam, por isso não os incentivavam entre seus alunos, surgiu a motivação para pesquisar sobre o tema. Portanto, a minha intenção com esta pesquisa é gerar um conhecimento responsável que possa ser transmitido a outros aprendizes e professores para que estes possam desenvolver estratégias voltadas para a aprendizagem tangencial de seus alunos.

Como reportado por Peterson (2011) em um artigo que investigou pesquisas atuais sobre o uso de MMORPGs<sup>10</sup> no ensino de línguas, as pesquisas sobre o tema ainda são de natureza

---

<sup>10</sup> Os *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs) são jogos de interpretação de personagem que, através da Internet, podem integrar milhares de jogadores interagindo ao mesmo tempo em pelo menos um mundo virtual.

exploratória e sujeitas a limitações, como dimensão das amostragens e duração dos experimentos, o que torna os resultados difíceis de serem generalizados. E, dessa forma, visando a aprofundar o conhecimento sobre a aprendizagem mediada por MMORPGs, nesta dissertação procurarei responder (a) o que distingue o perfil de exposição à língua inglesa<sup>11</sup> de *gamers* e *non-gamers* (participantes e não-participantes da experiência com o MMORPG, respectivamente); (b) se os MMORPGs podem, por meio de uma prática híbrida, isto é, que combina o ensino presencial com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (SHARMA & BARRET, 2007) e sistemática, auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa e (c) o que os protocolos *think-aloud* evidenciam acerca da aprendizagem mediada pelo MMORPG *Allods Online*, um MMO do tipo RPG inserido em uma narrativa épica no universo virtual nomeado de Astral.

Primeiramente será apresentada a fundamentação teórica com a definição de MMORPG, seguida pela caracterização de alguns aspectos dos jogos eletrônicos que facilitam a aprendizagem, como motivação (GARDNER, 1985; WILLIAMS & BURDEN, 1997; BROWN, 2007; HERCULANO-HOUZEL, 2005), aprendizagem ativa (GASS, 1997; GEE, 2003; MATTAR, 2010), interação e aprendizagem colaborativa (KRASHEN, 1991; GASS, 1997; VYGOTSKY, 1991), aprendizagem situada e aprendizagem tangencial (DAMASIO, 1994; BROWN, 2007; GEE, 2003; PORTNOW, 2008; MATTAR, 2010). Ainda na fundamentação teórica, apresentarei o que se configura uma abordagem híbrida de ensino. Posteriormente, detalharei a metodologia, delimitando o tipo de pesquisa e instrumentos, participantes, projeto piloto, o MMORPG *Allods Online*, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos e as ferramentas de análise de dados. Por último, serão apresentados os resultados e a discussão dos dados, seguidos das considerações finais.

É importante ressaltar que aqui compartilhamos da visão de Steinkuehler (2007, p.298, tradução nossa) que afirma que “formas de *video game* como essas vinculadas aos MMOGs não estão substituindo outras atividades de letramento, mas certamente são atividades de letramento”<sup>12</sup>. Assim, a nossa ideia é que estes jogos venham a apoiar ou complementar a aprendizagem de línguas, mas de forma alguma substituam as práticas regulares de sala de aula.

<sup>11</sup> O perfil de exposição à língua inglesa diz respeito às atividades relacionadas à língua inglesa praticadas pelos aprendizes fora da sala de aula, pode-se ter uma melhor ideia sobre quais são estas atividades nos Apêndices C e D.

<sup>12</sup> “forms of video game such as those entailed in MMOGs are not replacing literacy activities but rather are literacy activities.”

O que propomos aqui, como dito anteriormente, é um maior conhecimento do uso dos MMORPGs como ferramenta de aprendizagem de língua inglesa para que os professores saibam como, se relevante, apresentar, utilizar ou incentivar essa prática entre seus alunos. Com isso em mente, a seguir será apresentada a teoria que embasará a pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“[...] I'd rather put my money on the power of science. Humans who used to only roam around on the ground are able to fly now! And finally, we're about to go into outer space. Science is a "Power" created and developed by humans. And science just might be what saves this planet. I was able to earn my living thanks to science. So to me, there's nothing greater” (Cid Highwind, Final fantasy VII).*

Neste capítulo será apresentada a definição de jogos eletrônicos do tipo MMORPG, em seguida, apresentaremos as características que podem fazer deste tipo de jogo que pode impactar na aprendizagem de língua inglesa, utilizando teorias de aquisição de língua adicional, relacionando-as aos *games* e revisando estudos atuais que investigam o mesmo tema. Por fim, passaremos à caracterização da abordagem híbrida de ensino que se configura em uma proposta de integrar o tema dos *games* à sala de aula de língua inglesa.

### 2.1 JOGOS ELETRÔNICOS DO TIPO MMORPG

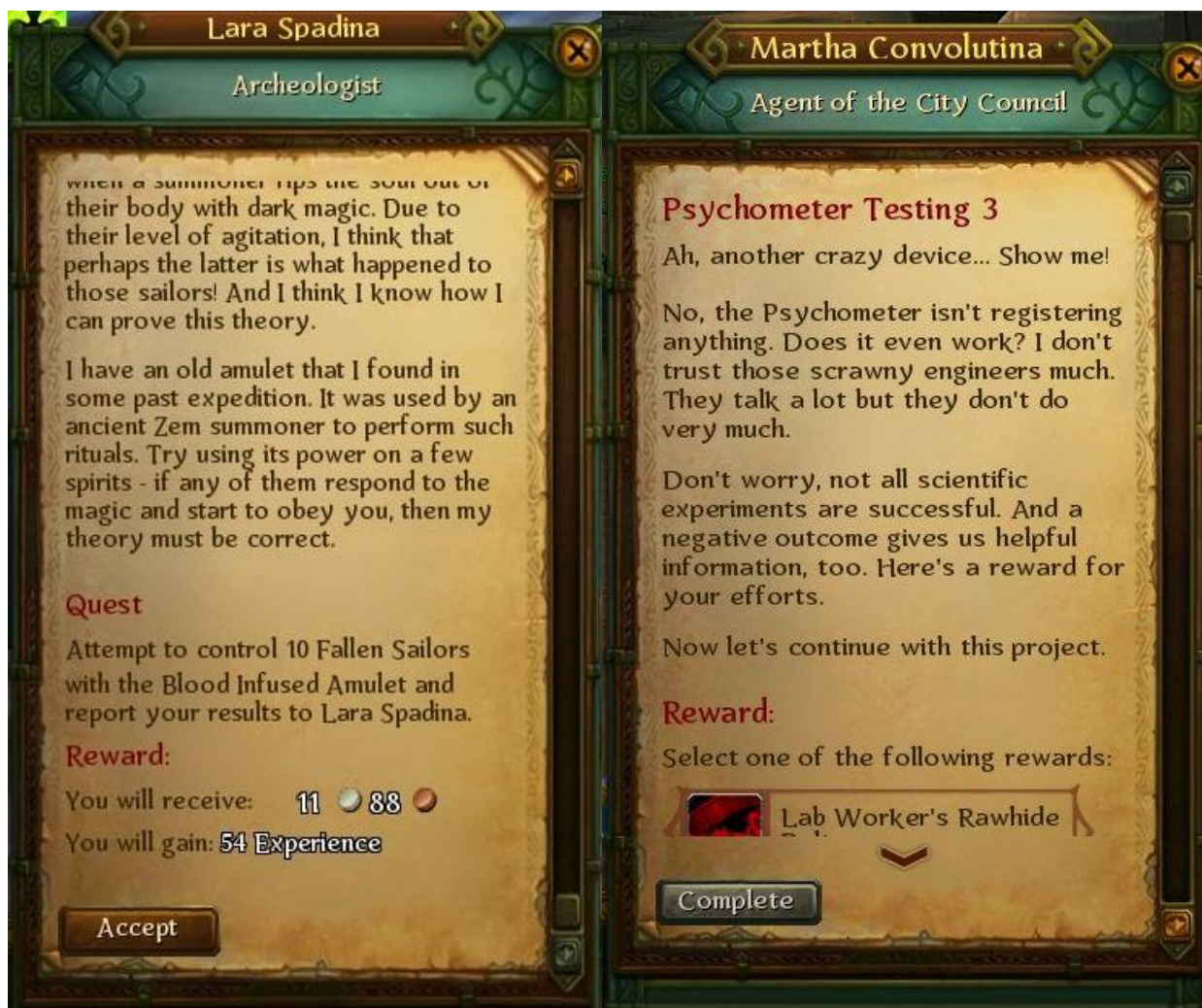
Ainda que os jogos eletrônicos tenham sido criticados por pais e educadores como um entretenimento sem propósito e julgados como perda de tempo, Gee (2003) e outros pesquisadores têm argumentado a favor dos *games*. Uma série de autores (BEGG *et al.* 2005; GEE, 2003; GEE, 2004; PRENSKY, 2007) afirmam que os jogos eletrônicos desenvolvem as habilidades cognitivas dos jogadores e que os aprendizes são capazes de transferir o conhecimento adquirido no mundo virtual para o mundo real através de simulações mentais. Esta ideia está de acordo com Barsalou (1999), o qual afirma que uma situação percebida através de uma simulação mental se torna verdadeira se a simulação for suficiente para ser compreendida.

Os componentes dos jogos eletrônicos são propícios para a criação de ambientes de aprendizagem eficazes, e se substituirmos a palavra “jogador” por “estudante” teremos um modelo de aprendiz ativo e construtivo (BEGG *et al.* 2005; GEE 2003; GEE 2004). Rankin *et al.* (2006a; 2006b) afirmam que jogos de computador são ambientes autênticos de aprendizagem, pois são completos com amplas oportunidades para o aprendiz desenvolver e testar o seu conhecimento.

Apesar de muitos aspectos da teoria da aprendizagem por meio de jogos eletrônicos se aplicarem a diversas modalidades de jogo, neste trabalho daremos ênfase aos *Massively*

*Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs). Estes são jogos de interpretação de personagem que, através da Internet, podem integrar milhares de jogadores interagindo ao mesmo tempo em pelo menos um mundo virtual. Desta forma, tais jogos possibilitam aos aprendizes a construção de modelos situacionais que facilitarão a aquisição da língua-alvo (ZWAAN, 1999).

Os MMORPGs diferenciam-se dos demais *Massively Multiplayer Online Games* (MMOGs) pelo fato de estarem inseridos em uma narrativa. Segundo Ferreira (2008), que analisa narrativas em variados tipos de *games*, os MMORPGs, diferentemente de outros, apresentam verdadeiras narrativas interativas. Por possuírem densos conteúdos narrativos e mundos abertos, os MMORPGs permitem aos seus jogadores uma interação em tempo real com o ambiente virtual em que seus personagens “habitam” e também com outros jogadores. Ainda para Ferreira (2008), é bastante comum que de tempos em tempos o jogador seja confrontado com longo conteúdo textual, o qual servirá para contextualizá-lo na história do jogo assim como apresentar seus objetivos. A Figura 1 a seguir pode exemplificar o conteúdo textual de missões presentes no *game Allods Online*, utilizado nesta pesquisa.



**FIGURA 1** – Exemplos de missões do *game Allods Online*.  
Fonte: *Game Allods Online*.

A narrativa também poderá guiar o jogador na sua jornada. Ele pode escolher dentre os vários caminhos a seguir, mas sempre estarão à disposição missões que envolvem soluções de problemas (das mais simples às mais complexas). Para compreender a narrativa do jogo, saber tomar decisões, interpretar o que pedem as missões, os jogadores irão praticar, por exemplo, suas habilidades de compreensão textual, aplicando estratégias de leitura na língua inglesa. Para Ferreira (2008), o grande diferencial dos MMORPGs – no que diz respeito à construção de uma narrativa interativa, está no fato de estarem baseados em mundos que estão sempre ativos (*on-line*), independentemente da participação dos usuários e, por serem abertos, contar com a participação de outros jogadores *on-line*. Neste sentido, o desenrolar dos acontecimentos da história não está estritamente pré-determinado pelo banco de dados do *game* (com suas

possibilidades limitadas), mas será afetado pela participação dos outros jogadores, que em conjunto poderão alterar o curso dos acontecimentos. Não à toa, os desenvolvedores deste tipo de jogo lançam constantemente novas atualizações (patches), colocando-as à disposição de seus jogadores para download, promovendo assim um desenrolar contínuo de suas histórias.

As razões para a ênfase neste tipo específico de jogo - MMORPG - foram baseadas nas teorias de Gee (2003), Prensky (2007) e Rankin *et al.* (2006a; 2006b). A seguir serão citadas as justificativas segundo cada pesquisador.

Gee (2003) expressa a sua preferência por jogos para aprendizagem de língua, cujas características se enquadram no tipo tratado aqui:

Jogos eletrônicos nos quais o jogador tem o papel de um personagem de fantasia que se move em torno de um mundo elaborado, resolvendo diversos problemas (violentos ou não), ou que o jogador constrói e mantém entidades complexas como exércitos, cidades ou até uma completa civilização<sup>13</sup> (GEE, 2003, p.1, tradução nossa).

Prensky (2007) destaca que diferentes tipos de aprendizagem requerem diferentes metodologias: ele lista vários tipos de conteúdos (como, por exemplo, criação de estratégias, auditoria, tomada de decisão, ética) que se pode aprender por meio dos *games*, aponta para os processos de aprendizagem que tais conteúdos requerem (revisão de casos, *feedback*, elaboração de perguntas e prática) e em seguida sugere estilos de jogos considerados mais apropriados (jogos de aventura, estratégia e simulação). Quando o propósito é aprendizagem de língua adicional, Presky (2007, p.156, tradução nossa) cita os processos necessários como sendo “imitação, prática contínua e imersão”<sup>14</sup> e aponta como modalidade de jogo mais adequada os “Role Playing Games”<sup>15</sup>, como pode-se ver na figura a seguir.

---

<sup>13</sup> “video games in which the player takes on the role of a fantasy character moving through an elaborate world, solving various problems (violently or not), or in which the player builds and maintains some complex entity, like an army, a city, or even a whole civilization”.

<sup>14</sup> “Imitation, continuous practice and immersion”.

<sup>15</sup> Jogos de interpretação de personagem.

| <b>“Content”</b> | <b>Examples</b>                                                        | <b>Learning activities</b>                                                       | <b>Possible Game Styles</b>                                                                |
|------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Facts            | Laws, policies, product specifications                                 | Questions, memorization, association, drill                                      | Game show competitions, flashcard type games, mnemonics, action and sports games           |
| Skills           | Interviewing, teaching, selling, running a machine, project management | Imitation, feedback coaching, continuous practice, increasing challenge          | Persistent state games, Role-Play games, Adventure games, Detective games                  |
| Judgment         | Management decisions, timing, ethics, hiring                           | Reviewing cases, asking questions, making choices (practice), feedback, coaching | Role-Play games, Multiplayer interaction, Detective games, Adventure games, Strategy games |
| Behaviors        | Supervising, exercising self-control, setting examples                 | Imitation, feedback, coaching, practice                                          | Role playing games                                                                         |
| Theories         | Marketing rationales, how people learn                                 | Logic, experimentation, questioning                                              | Open ended simulation games, Building games, Construction games, Reality testing games     |
| Reasoning        | Strategic and tactical thinking, quality analysis                      | Problems, examples                                                               | Puzzles                                                                                    |
| Process          | Auditing, strategy creation                                            | System analysis and deconstruction, practice                                     | Strategy games, Adventure games, Simulation games                                          |
| Procedures       | Assembly, bank teller, legal procedures                                | Imitation, practice                                                              | Timed games, Reflex games                                                                  |
| Creativity       | Invention, product design                                              | Play, memorization                                                               | Puzzles, Invention games                                                                   |
| Language         | Acronyms, foreign languages, business or professional jargon           | Imitation, continuous practice, immersion                                        | Role playing games, Reflex games, Flashcard games                                          |
| Systems          | Health care, markets, refineries                                       | Understanding principles, graduated tasks, playing in microworlds                | Simulation games                                                                           |
| Observation      | Moods, morale, inefficiencies, problems                                | Observing, feedback                                                              | Concentration games, Adventure games                                                       |
| Communication    | Appropriate language, timing, involvement                              | Imitation, practice                                                              | Role playing games, Reflex games                                                           |

**FIGURA 2** – Tipos de aprendizagem e *games* relacionados.  
 Fonte: Prensky (2007, p. 156).

Rankin *et al.* (2006a; 2006b) alegam que os MMORPGs podem contribuir para a aquisição de uma língua adicional, e citam características que podem fazer tais jogos apropriados para este fim, entre elas: identidade virtual, interações sociais e contexto do jogo. Tais características serão detalhadas na próxima seção.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS DOS MMORPGS QUE CONTRIBUEM PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A seguir serão apresentadas características dos *Massively Multiplayer Online Role Playing Games* (MMORPG) que podem fazer deles um estilo de jogo apropriado para a aprendizagem de línguas adicionais. As seções foram divididas em: (a) a motivação para a aprendizagem através dos games, com as teorias de aquisição de língua adicional de Gardner (1985), Williams & Burden (1997) e Brown (2007), bem como a teoria neurocientífica de Herculano-Houzel (2005); (b) os games e o aprendiz ativo, com as teorias de Gass (1997), Gee (2008) e Mattar (2010); (c) interação e aprendizagem colaborativa nos games, segundo Krashen (1991) e Gass (1997) juntamente com a noção de “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky (1978); (d) aprendizagem situada com conceitos da neurociência de Damasio (1994; 1999; 2003), teoria de aquisição de língua adicional com Brown (2007) e do psicolinguista e linguista cognitivo Gee (2003; 2008) e (e), aprendizagem tangencial, com os pesquisadores James Portnow (2008) e Mattar (2010), incluindo o conceito de autonomia de Brown (2007), Robb e Sangyo (2006) e Thanasoulas (2000).

Em cada seção, serão designados primeiramente parágrafos destinados à apresentação das teorias de aprendizagem e aquisição de língua adicional, podendo ser trazidos conceitos de outras áreas do conhecimento, como a psicologia e neurociência, considerando o caráter indisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Depois, serão incluídos parágrafos relacionando a teoria mencionada à aprendizagem mediada por *games*. Para isto, traremos teóricos especializados no tema de *games*, como Gee (2003, 2004, 2008); Prensky (2006, 2007); Rankin *et al.* (2006a; 2006b); Peterson (2009, 2010); Cooke-Plagwitz (2009); Clark (2010) e Mattar (2010). Por fim, em cada seção, serão destinados parágrafos ao estado da arte, revisando trabalhos de pesquisadores que têm se proposto a realizar estudos que aplicassem as teorias de

aquisição de língua adicional à aprendizagem mediada por *games* (ALDRICH, 2005; THORNE, 2008; CLARK, 2009; SANTOS, 2011).

### **2.2.1 A motivação para a aprendizagem através dos games**

O modelo socio-educacional de aprendizagem de línguas sugerido por Robert C. Gardner (1985) abrange crenças culturais do aprendiz, suas atitudes diante da situação de aprendizado, seu senso de pertencimento à comunidade alvo e motivação. Esse autor se refere à motivação como uma combinação de esforços, desejo de alcançar o objetivo e outras atitudes favoráveis à aprendizagem da língua adicional.

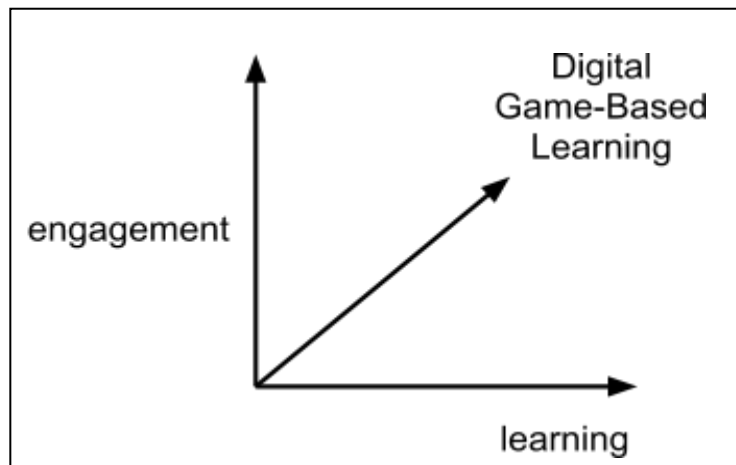
Williams e Burden (1997) falam sobre dois tipos de motivação, a extrínseca e a intrínseca. Segundo os autores, a motivação é extrínseca quando a razão para a pessoa agir está em ganhar algo da atividade, como passar em uma prova ou ganhar dinheiro. Já a motivação intrínseca acontece quando a experiência gera interesse e prazer. Mas a comparação é como uma linha com dois pólos, elas não se separam. Ainda para Williams e Burden, é importante apresentar atividades que contribuam para a motivação intrínseca tanto no estágio inicial quanto no de sustentação da motivação. Brown (2007) caracteriza a motivação intrínseca como uma forma bastante eficaz de aprender. Ele argumenta que quando os aprendizes desenvolvem uma tarefa porque é divertida, interessante, útil e desafiadora, tendem a engajar-se mais do que quando estão visando à recompensa que irá ser oferecida pelo professor.

Gardner (1985) também sugere que existem dois tipos de orientação, ou seja, razões para aprender a língua adicional, quando se fala em motivação. Uma é integrativa e a outra é instrumental. A orientação integrativa está relacionada ao desejo de se identificar com a cultura dos falantes da língua-alvo e geralmente contribui para a motivação intrínseca. Já na orientação instrumental, as razões vêm de objetivos externos, como passar em exames, recompensa financeira ou ganhar promoção.

De acordo com Herculano-Houzel (2005), um importante fator para que a motivação aconteça durante uma atividade é a ativação do sistema de recompensas. Este é capaz de ser ativado por antecipação quando nós simplesmente esperamos que alguma coisa boa aconteça, ou pode ser ativado quando lembramos de algumas coisas boas do passado, ou projetamos alguma situação positiva para o futuro. Ao ser ativado, uma grande quantidade de dopamina, substância

que traz sensação de prazer e bem estar, é despejada no cérebro, o que conseqüentemente gera motivação. Quanto a isso, os jogos eletrônicos provêm reforços externos por cada objetivo cumprido, na forma de recompensas e marcas de mérito (WHELDALL & MERRETT, 1984 *apud* WILLIAMS & BURDEN, 1997). Podemos supor que esta característica dos *games* fará com que o sistema de recompensa dos jogadores seja ativado, gerando, então, motivação.

Vale lembrar que os jogos eletrônicos são produzidos por *game designers*<sup>16</sup> com o intuito de proporcionar entretenimento ao jogador. Existe um cuidado para que os jogos se posicionem em um espaço que não cause nem tédio nem excesso de trabalho cognitivo para o jogador, como é esclarecido por Koster (2004, *apud* MATTAR, 2010). Para a indústria, os bons jogos são aqueles que vendem mais, ou seja, que cativam uma maior quantidade de jogadores. Com isso, tem-se que os jogos estão cada vez mais atraentes e, conseqüentemente, uma quantidade crescente de pessoas os estão utilizando. Neste sentido, conforme a Figura 3 em Prensky (2007, p.150), a motivação (*engagement*) que estes *games* inspiram nos jogadores está diretamente relacionada à motivação para a aprendizagem (*learning*).



**FIGURA 3** - Motivação diretamente relacionada à aprendizagem.  
Fonte: Prensky (2007, p. 150).

Gee (2008) cita fatores que explicam a motivação para os jogos eletrônicos e a aprendizagem que eles possibilitam. Um desses aspectos é como o jogo lida com a falha, que é muito diferente de como a escola lida. Nos bons jogos, o preço da falha é diminuído: quando os jogadores falham, podem, por exemplo, começar novamente a partir do último ponto salvo no

<sup>16</sup> Profissionais que projetam e programam o jogo.

jogo. Além disso, a falha é geralmente vista como uma maneira de superar obstáculos. Essa característica encoraja o jogador a correr riscos e testar hipóteses.

Santos (2011) se propôs a investigar se os MMORPGs podem atuar como motivadores para a aquisição de língua adicional dos jogadores. A partir da análise quantitativa dos dados de um questionário aplicado a 1.601 jogadores ativos do MMORPG *Tibia Online*, houve uma tendência geral dos informantes a crer que jogos do tipo referido podem funcionar como motivadores para a aquisição de língua adicional dos jogadores. Os resultados da pesquisa qualitativa, analisados a partir de 42 narrativas de aprendizagem escritas pelos participantes, apontam a motivação intrínseca como o principal tipo de motivação associada ao *game*. E quanto à orientação da motivação, os participantes apresentaram ambas as motivações: a integrativa e a instrumental. O pesquisador identificou diversas motivações dos jogadores para aperfeiçoar suas habilidades linguísticas, sendo as mais recorrentes: necessidade de compreender os aspectos funcionais do jogo, como nomes dos itens e diálogos dos NPCs (Non-player characters - personagens do jogo controlados pelo computador); urgência em interagir com a comunidade para ser mais bem sucedido dentro do MMORPG e para tornar a experiência do jogar mais frutífera. Santos (2011), por fim, argumenta que os ambientes dos referidos *games* são altamente motivadores para a aquisição de língua adicional, pois a maioria dos participantes da pesquisa empregam boa parte de seu tempo livre jogando e interagindo com outros jogadores.

Segundo Gee (2008), muitos associam a motivação dos jogos ao fato de serem interativos<sup>17</sup>, ou seja, sistemas onde o jogador é ativo. Porém, no caso da aprendizagem, a importância está não só na interatividade em si, mas no fato de muitos jogadores sentirem sensações de propriedade e agenciamento, os jogadores fazem as coisas acontecerem, suas escolhas e ações importam. É o que será tratado na seção a seguir.

## 2.2.2 Os games e o aprendiz ativo

Mattar (2010) apoiando-se em Filatro (2008), ao definir a abordagem pedagógica construtivista individual, baseada na obra de Piaget (1970), defende que as pessoas aprendem por exploração ativa do mundo que as rodeia, ou seja, através de ambientes interativos,

---

<sup>17</sup> Segundo Thompson (1998) o termo interatividade, diferentemente do termo interação, refere-se a uma forma de interação entre pessoas e tecnologias digitais.

encorajamento à exploração, construção de conceitos, problemas pouco estruturados e oportunidades de reflexão (MATTAR, 2010). Para Greenfield (2006), revisado por Mattar (2010), a cultura da passividade (assistir) está sendo substituída pela cultura da interatividade (participar). Os jovens de hoje parecem ter realmente déficit de atenção, mas para os padrões antigos de aprendizagem (MATTAR, 2010). De acordo com Gee (2008, p.35, *tradução nossa*), “toda aprendizagem profunda envolve o sentimento no aprendiz de forte sensação de domínio e agenciamento, bem como a habilidade de produzir e não apenas consumir passivamente”<sup>18</sup>.

Semelhantemente, na perspectiva de aquisição de língua adicional, Gass (1997) afirma que a aprendizagem ocorre quando os aprendizes têm oportunidade de se engajarem ativamente na reestruturação da sua interlíngua<sup>19</sup>, através de participação em atividades comunicativas baseadas em objetivos específicos. Brown (2007), ao falar de um modelo ideal de aprendiz, diz que eles precisam ser confiantes e ter coragem de correr riscos, controlar a ansiedade e serem auto-suficientes. É comum, por exemplo, estudantes de língua adicional sentirem dificuldades em desenvolver suas habilidades comunicativas por razões de timidez ou insegurança, especialmente no cenário de sala de aula, onde alunos se sentem constrangidos e têm medo de cometer erros, pois sabem que estão sendo constantemente avaliados (GUIORA *et al.*, 1972; HUDSON & BRUCKMAN, 2002; KOLODNER, 1997). Consequentemente, os professores, geralmente, buscam oportunidades para engajar seus alunos na prática comunicativa, para que assim possam construir confiança para desenvolver a competência linguística em sala de aula.

Os jogos eletrônicos podem vir a ajudar os professores de línguas adicionais em diversos aspectos. Por exemplo, quando o jogador participa da construção do seu personagem no jogo, ele na verdade pode estar construindo uma nova identidade como aprendiz. A partir de uma simulação mental, conceito proposto por Barsalou (1999), sua identidade de estudante de língua adicional é camuflada. No momento que ele entra no jogo, ele cria um modelo situacional, segundo Zwaan (1999), favorável à aprendizagem da língua adicional, pois uma atitude mais ativa e responsável pelo seu próprio desempenho naturalmente surge. Segundo Cooke-Plagwitz (2009), muitos participantes se tornam pessoalmente ligados aos seus avatares, talvez por causa do esforço feito ao criá-los.

---

<sup>18</sup> “all deep learning involves learners feeling a strong sense of ownership and agency, as well as the ability to produce and not just passively consume”.

<sup>19</sup> Interlíngua é o sistema intermediário entre a língua materna e a língua-alvo, “um sistema maleável, flexível e que difere dos demais sistemas justamente devido ao seu alto grau de permeabilidade, ela está em constante mudança” (NEMSER, 1971; SELINKER, 1972).

Segundo Rankin *et al.* (2006a; 2006b), a habilidade de mascarar a identidade real dos estudantes reduz a ansiedade associada a interações face a face com falantes nativos e cria um ambiente mais amigável quando o estudante comete erros durante suas tentativas de comunicação. Estudantes mais introvertidos podem se sentir mais confortáveis no ambiente virtual e também mais capazes de participar e aprender neste ambiente do que em experiências na sala de aula real, porque o avatar disfarça a timidez e pode lhe dar uma nova imagem de confiança (RANKIN *ET AL.* 2006b; COOKE-PLAGWITZ, 2009; GEE, 2003; CLARK, 2010).

Devemos levar em consideração a importância do *input* na língua-alvo como meios de aquisição de língua adicional (KRASHEN, 1991). Professores podem achar difícil dispor de oportunidades suficientes para práticas comunicativas em sala de aula. Para isso, estudos têm mostrado que o uso de computadores (por exemplo, salas de bate-papo *on-line*) para complementar a aprendizagem de línguas adicionais pode garantir ao aprendiz a oportunidade de praticar as suas habilidades comunicativas emergentes em um ambiente menos ameaçador (BACKER, 1999; BEAUVOIS, 1992; BEAUVOIS & ELEDGE, 1996; CONONELOS & OLIVA, 1993; HUDSON & BRUCKMAN, 2002; WARSCHAUER, 1996). Com base nisso, a seção seguinte apresentará os conceitos de interação e aprendizagem colaborativa.

### 2.2.3 Interação e aprendizagem colaborativa nos *games*

Gass (1997), ao abordar o conceito de interação e de *input*, postula que a manipulação do *input* pelos aprendizes através da interação forma a base do desenvolvimento da língua-alvo. Podemos relacionar esta forma de interação, que envolve suporte de outras pessoas, com a noção de zona de desenvolvimento proximal, definida por Vygotsky (1978, p.86, tradução nossa):

A distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela solução de problemas independente e o nível do potencial de desenvolvimento determinado através da solução de problemas através da instrução de adultos ou da colaboração de aprendizes mais capazes.<sup>20</sup>

Durante a interação, é comum ocorrer o processo de negociação de sentido entre os interlocutores. Este envolve o uso de estratégias comunicativas como checagens de compreensão

---

<sup>20</sup> “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”.

e pedidos de clarificação (PETERSON, 2009). De acordo com Gass (1997), é através da negociação de sentido que o aprendiz vai ganhar informações adicionais sobre a língua e poderá focar sua atenção em estruturas particulares. Este foco, segundo a perspectiva de *input* e interação, é o primeiro passo para o desenvolvimento da interlíngua.

Sobre a interação como possível forma de correção, Gass (1997) argumenta que tal estratégia provém informações gramaticais, mas não especifica ao aprendiz o que é necessário ser feito para modificar as hipóteses que ele já havia estabelecido sobre as regularidades gramaticais. Nem mesmo correções explícitas, segundo a autora, costumam provocar mudanças significativas na interlíngua do aprendiz.

Segundo Chapelle (1997, *apud* PETERSON, 2009), os *games* unem *input*, atenção à forma e *output* de maneira eficaz. Os jogadores são expostos a uma grande quantidade de *input* na língua-alvo, e grande quantidade desse *input* se torna compreensível através do *feedback* dado pelas ações do jogo e pelos interlocutores, pois eles estão constantemente envolvidos na troca de informações com os personagens do jogo e com outros jogadores (PETERSON, 2009).

De uma maneira semelhante, para Clark (2010), os jogos eletrônicos *on-line* aumentam a aprendizagem independente e facilitam a aprendizagem colaborativa. Os jogadores podem optar por jogar sozinhos ou se juntar em grupos<sup>21</sup> e clãs<sup>22</sup> para assim se tornarem mais fortes.

Os MMORPGs fornecem janelas de bate-papo que habilitam os jogadores a se comunicarem com outros jogadores no mundo virtual. A comunicação entre os membros de um grupo ou de um clã é facilitada por janelas específicas, que permitem que os jogadores se comuniquem mesmo se seus avatares estiverem distantes, em telas diferentes do jogo. Por exemplo, existe uma janela para o chat com os avatares visíveis na tela (chat aberto), existem as mensagens privadas (para um personagem específico), as mensagens para o grupo (se o jogador for membro de um), mensagens para o clã e mensagem para todos os jogadores *on-line* do jogo, como ilustra a Figura 4.

---

<sup>21</sup> Grupos podem ser criados e deletados por qualquer jogador e geralmente possuem o intuito de unir jogadores de níveis semelhantes, que estejam realizando as mesmas missões, com o objetivo completá-las colaborativamente.

<sup>22</sup> Os clãs se formam por um objetivo maior, como uma guerra por um tesouro (*Ragnarök*), ou para participar de uma guerra entre clãs em campos de batalha para conquistar território da facção inimiga (*Allods Online*). A relação entre os membros de um clã é, portanto, de aliança. Possuem objetivos de longo prazo e constantes (existe a possibilidade de guerras semanalmente). Neles, jogadores mais fortes dão apoio financeiro, ajudam em missões e demais dificuldades que os outros encontrarem.



**FIGURA 4** – Interação entre um grupo de jogadores aliados no *game Allods Online*.

Fonte: *Game Allods Online*.

Muitos jogos não só permitem, como incentivam a interação social. Por exemplo, os MMORPGs *World of Warcraft*<sup>23</sup>, *Fly For Fun* e outros oferecem aos jogadores que estiverem em grupo um bônus em “pontos de experiência”<sup>24</sup>. Outro exemplo é o fato de MMORPGs como *Perfect World*, *Ragnarök*, *World of Warcraft* e *Allods Online*<sup>25</sup> criarem missões que só são possíveis de completar se o jogador estiver em grupo. À medida que os jogadores avançam neste tipo de jogo é comum a formação de grupos constituídos por diferentes inteligências, habilidades e jogabilidades, para que assim eles possam obter maior sucesso no jogo. A competição também vai existir como forma de interação social, já que há oportunidades de batalhas tanto entre

<sup>23</sup> O *World of Warcraft*, da produtora Blizzard, é um dos mais populares MMORPGs do mundo, contando com mais de 10,2 milhões de jogadores (WIKIPEDIA).

<sup>24</sup> Pontuação dada para o jogador subir de nível.

<sup>25</sup> Todos os jogos citados como MMORPG nesta dissertação possuem características semelhantes, mudando apenas a temática. Por exemplo, o game *Fly For Fun* possui uma temática mais futurística, em que os jogadores podem voar em pranchas. Já o *Ragnarok*, possui uma temática medieval, com profissões de templário, cavaleiro, sacerdote etc.

personagens virtuais do jogo (criaturas programadas), quanto entre os próprios jogadores humanos (PVP – Player vs. Player).

O jogador precisará utilizar a língua inglesa para lidar com a interface do jogo; para interpretar as missões e histórias dadas pelos NPCs; para interpretar a descrição de itens e equipamentos que poderá utilizar durante o jogo (alguns podem vir a ajudar e outros atrapalhar o jogador durante a batalha); para interagir com outros jogadores, seja para discutir estratégias de batalha, discutir preços de compra, venda ou troca de itens e equipamentos do jogo; instruir outros personagens; pedir ajuda, conselho, fazer amizade e conversar sobre o assunto que desejar.

Além disso, para Gee (2008), a reflexão e interpretação independentes são encorajadas não apenas no ambiente do jogo em si, mas em torno de todas as práticas sociais compartilhadas, como nas *Frequently Asked Questions*<sup>26</sup> (FAQ) do site do jogo; nos guias de estratégias disponíveis na Internet elaborados pelos próprios jogadores; no compartilhamento de *cheats*<sup>27</sup>; na utilização de fóruns<sup>28</sup> e em conversas com outros jogadores (dentro ou fora do jogo ou da Internet). Jogadores geralmente organizam-se em comunidades e criam identidades sociais que os distinguem em modo de falar, interagir, interpretar experiências, aplicar valores, conhecimentos e habilidades para alcançar objetivos e resolver problemas.

Muitos educadores que usam o jogo *Second Life* observaram que a comunicação entre os alunos é mais viva e mais engajada do que nas aulas face a face (FOSTER, 2007 *apud* COOKE-PLAGWITZ, 2009). A experiência realística no *Second Life* simula interações face a face e ao mesmo tempo aumenta a sensação de pertencimento a um grupo (COOKE-PLAGWITZ, 2009).

Um estudo de caso experimental reportado em Thorne (2008) investigou a interação entre jogadores do MMORPG *World of Warcraft*. O pesquisador observou as interações entre dois jogadores, um dos Estados Unidos e outro da Ucrânia. Uma análise das transcrições mostrou que os participantes engajaram-se em um diálogo na língua-alvo durante interações relacionadas ao *game*. Negociações de sentido envolvendo pedidos de ajuda, checagens de compreensão, e *feedback* corretivo ocorreram. As interações eram centradas em objetivos específicos dos *games*, e apresentaram comportamentos associados à autonomia e aprendizagem exploratória. Thorne (2008) também observou que os participantes pareciam gostar de interações informais e formaram um relacionamento social colaborativo baseado na troca de experiências no jogo.

---

<sup>26</sup> Perguntas freqüentes.

<sup>27</sup> Formas que os jogadores encontram para se aproveitar de certos erros do jogo.

<sup>28</sup> Espaço de discussão pública.

Apesar da pesquisa ser exploratória por natureza e de uma amostragem limitada, chama atenção ao potencial que um MMORPG pode ter em um ambiente não-institucional.

Outra vantagem das interações sociais nestes jogos é que elas proporcionam o contato direto com diferentes culturas e uma variedade de habilidades, níveis de idade e de maturidade que geralmente são encontrados entre os jogadores. É comum a construção de amizades e colaboração nestes jogos. Clark (2010) destaca que ambientes virtuais são ideais para aprendizagem colaborativa, porque encorajam a comunicação entre os estudantes através de atividades com foco no conteúdo. Rankin *et al.* (2006) comparou as notas de um teste de vocabulário de jogadores do MMORPG *EverQuest II* que interagiram com jogadores estrangeiros e de jogadores que não interagiram na língua-alvo. O resultado do teste do grupo de participantes que interagiu com jogadores estrangeiros foi significativamente maior do que os que foram designados a jogarem sozinhos. Fato que comprova a importância da interação para a aquisição de vocabulário, neste caso.

Aprender uma nova língua é diferente de aprender qualquer outro assunto, principalmente por causa da sua natureza social e cultural (WILLIAMS & BURDEN, 1997). Brown (2007), semelhantemente, fala da importância desse elemento quando diz que para uma melhor aprendizagem deve haver algum contato com a cultura da língua, pois sempre que se ensina uma língua, estamos lidando também com diferentes culturas, valores, modos de pensar, sentimentos e ações. Neste sentido, falamos de uma abordagem corporificada, ou seja, que deve conceber o significado, envolvendo a ativação do conhecimento perceptual, motor, social e afetivo na caracterização do conteúdo dos enunciados (DUQUE e COSTA, 2011). Estas questões serão discutidas na próxima seção.

#### **2.2.4 Aprendizagem situada e os games**

Outra característica que explica a motivação e possibilidade de aprendizagem dos jogos eletrônicos está relacionada ao envolvimento emotivo dos jogadores. Gee (2008, p.35, tradução nossa) relata que “os jogos eletrônicos, como forma de entretenimento, são bons em agregar emoções a soluções de problemas, assim como filmes são bons em agregar emoções a

histórias”<sup>29</sup>. Pesquisas em neurociências têm mostrado que tanto o pensamento quanto a aprendizagem têm relação com as emoções (DAMASIO, 1994). Gee (2008) afirma, neste sentido, que quando estamos processando informação, nós assimilamos o conteúdo de uma forma mais eficaz e o integramos a nossa memória de longo prazo quando a informação tem uma carga emocional.

Segundo Gee (2008, p.36, tradução nossa) as pessoas aprendem melhor quando existe significado situado<sup>30</sup>:

Os jogos eletrônicos são bons em colocar linguagem no contexto de diálogo, experiência, imagens, ações e funções. (...) Eles permitem que a língua seja contextualizada. Além disso, bons jogos dão informações verbais “bem na hora” – perto do tempo que ela pode ser usada – ou “à demanda”, quando o jogador sente a necessidade ou se sente pronto para isso<sup>31</sup>.

Brown (2007) contribui para a discussão sugerindo que aprendemos melhor quando os sons, palavras, estruturas e elementos do discurso estão associados a coisas importantes das nossas vidas e sobrevivência. É necessária uma associação com um significado. No que se refere aos *games*, as informações que os personagens não-jogáveis fornecem aos jogadores são relevantes para o entendimento da missão, assim como as respostas que os personagens darão.

Segundo Mattar (2010), o que os alunos aprendem na escola não é transferido para o mundo real com facilidade; existe um abismo entre, de um lado, os fatos e as regras que os alunos memorizam para as provas nas escolas, de outro lado o aprendizado que eles precisam utilizar para resolver problemas reais. Nos *games* não existe essa desconexão, pois em vez de a pessoa aprender fatos, informações e teorias primeiro, para depois tentar aplicá-los, os fatos, as informações e as teorias são aprendidos e lembrados porque foram necessários para jogar o *game*, ou seja, para resolver algum problema naquele contexto, em primeiro lugar.

Apesar de o ambiente dos *games* ser virtual, o contexto é real. Estes ambientes permitem que os aprendizes fiquem imersos no material que eles estão estudando. Assim, nos MMORPGs o ambiente imersivo, multimodal, utiliza áudio, imagens gráficas, vídeos e exige a ação do

---

<sup>29</sup> “Video games, as a form of entertainment, are good at attaching emotion to problem solving, just as films are good at attaching emotion to stories”.

<sup>30</sup> “situated meaning” ou significado aplicado ao contexto. No caso, nos referimos a contexto como um referencial semântico construído por meio de modelos mentais subjetivos (VAN DIJK, 1999).

<sup>31</sup> “Video games are good at putting language into the context of dialogue, experience, images, and actions. (...) They allow language to be situated. Furthermore, good video games give verbal information “just in time” — near the time it can actually be used —or “on demand,” when the player feels a need for it and is ready for it”.

jogador. Essas ações do jogador no ambiente virtual, ou seja, a manipulação de objetos nesse ambiente virtual, através das simulações mentais, se tornam *affordances*<sup>32</sup> linguísticas reais. Tais elementos dão mais significado a palavras e frases na língua-alvo, e também ajudam os aprendizes com estruturas sintáticas. Relacionado a isso, existe o conceito de transferência de extensão ou “extension transference”, detalhado por CLARK (2009) apoiando-se em Marold (2002), o qual afirma que nós usamos o computador como se fosse um membro do nosso corpo. Por exemplo, um jogador não diz “meu personagem vai tirar foto com as tartarugas” e sim “eu vou tirar foto com as tartarugas”.

Um projeto desenvolvido na Universidade da Pennsylvania, envolvendo uma turma de Espanhol básico, consistia em um curso híbrido onde os alunos encontravam-se três vezes por semana, em duas aulas de 75 minutos e uma de 50 minutos. As aulas de 50 minutos foram destinadas ao *Second Life* e o restante da carga horária continuou sendo aula normal. Nas aulas com o *game*, atividades eram atribuídas pelo instrutor no ambiente virtual. Passado o projeto, os alunos foram questionados sobre suas experiências. Algumas transcrições foram: “É uma maneira melhor que apenas olhar para imagens ou vídeos. (...) Você tem que olhar ao redor e você pode conversar com outras pessoas etc.” e “O jogo é uma fuga legal. Me ajuda, ou talvez ajuda a todos, a experimentar coisas novas, parece ser bem real (...) eu me sinto como se estivesse lá”<sup>33</sup> (CLARK, 2009, p.160, tradução nossa).

No estudo de caso de Klahr, Triona e Williams (2007), revisado por Clark (2009), as interações de 56 alunos de ensino médio com materiais de ciência reais e virtuais foram analisadas. Os alunos deveriam construir e testar carros ratoeiras<sup>34</sup> e ver quais iriam mais longe. As conclusões deste estudo foram que não houve diferenças nas experiências com materiais reais e virtuais nem em relação à aprendizagem, nem na convicção dos alunos de que ambas experiências eram reais. Os pesquisadores acrescentaram que a organização da sala tomou menos espaço, menos tempo e que os componentes virtuais eram mais fáceis de duplicar e redistribuir.

---

<sup>32</sup> Termo cunhado por Gibson (1986), que se refere à versão substantivada do verbo “to afford”, que em inglês significa propiciar, “que significa produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para” (PAIVA, 2010, p. 2).

<sup>33</sup> “It is kind of a better way than just using pictures, I think, and videos. (...) You have to like look around and you can talk to other people and things like that.” “Well, to me, Second Life is just, it’s a nice getaway. It helps me, or maybe helps all of us, um, just experience new things and it makes, it seems very real (...) I feel like I’m right there.”

<sup>34</sup> Mousetrap car.

Atrelado ao conceito de aprendizagem situada, existe o conceito de aprendizagem tangencial, que se refere a uma aprendizagem que além de ser contextualizada, também pode aumentar a autonomia dos aprendizes. Com isso, esta forma de aprendizagem será o foco da próxima seção.

### 2.2.5 A aprendizagem tangencial

Segundo James Portnow (2008) e Mattar (2010), a aprendizagem tangencial é definida como aprendizagem através da exposição a um conteúdo em um contexto no qual o aprendiz esteja emocionalmente envolvido. Este conceito considera que uma parte da audiência se autoeducará, caso você faça a introdução do conteúdo utilizando assuntos que possam lhes interessar de alguma forma. Aldrich (2005) vai ao encontro desta ideia quando diz que as pessoas aprendem de maneira eficaz, mesmo quando não têm consciência de que estão aprendendo.

Os contextos que envolvem aprendizes de língua adicional podem ser vários, e os jogos eletrônicos se encaixam nesta categoria por serem engajadores por natureza. De acordo com Prensky (2006), crianças jogam *games* porque estão aprendendo, e adoram aprender quando o aprendizado não é forçado.

Desta maneira, o conceito de aprendizagem tangencial pode estimular a autonomia dos aprendizes que, segundo Brown (2007), é um importante elemento para uma aprendizagem eficaz. Ele define autonomia (independência) como o ato de tomar iniciativa de aprender não só na aula, mas também continuar sua jornada fora da sala de aula e ser responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Ho e Crookall (1995, *apud* PETERSON, 2008) afirmam que jogos *on-line*, por darem motivação para os aprendizes interagirem na língua-alvo, facilitam o desenvolvimento da autonomia.

Robb e Sangyo (2006, p.72, tradução nossa), definem aprendiz autônomo como “um aluno altamente motivado e que pode aprender independentemente, sem instruções do professor”<sup>35</sup>. Porém, como bem argumentam Robb e Sangyo (2006), tal tipo de aprendiz nem sempre é fácil de ser encontrado no contexto escolar. Por isso, os pesquisadores afirmam que para

---

<sup>35</sup> “a student who is highly motivated and who can learn independently without guidance of an instructor”.

incluir qualquer atividade no currículo escolar, é necessária uma forma de monitorar a aprendizagem.

Para avaliar a aprendizagem mediada por *games*, Rankin *et al.* (2006b) realizaram um estudo observacional com o intuito de medir a aquisição de vocabulário de doze estudantes chineses de nível avançado de inglês. Eles compararam as notas de seis participantes que assistiram a aulas por três horas e seis participantes que jogaram o MMORPG *EverQuest II* por quatro horas. Foram administrados dois testes, um pré e um pós-experimento, verificando se os participantes eram capazes de usar o vocabulário em frases, se eles sabiam reconhecer o vocabulário em um contexto (cenário do *game*) e fora de um contexto (apenas a frase). A diferença entre a média do pré-teste para o pós-teste só foi significativa para o grupo dos participantes que assistiram as aulas na primeira parte do teste, que media o uso do vocabulário em frases. Apesar de o *design* metodológico do estudo ir de encontro à ideia de aprendizagem tangencial, já que opõe a aprendizagem em sala de aula com a aprendizagem mediada pelo *game* quando, de acordo com a abordagem híbrida de ensino, as duas formas deveriam vir unidas, os resultados indicam que a diferença entre o pré e o pós-teste de ambos os grupos foi positiva, apesar de não significativa. Ou seja, tanto a aprendizagem mediada por aulas quanto a aprendizagem mediada por *games* geram resultados positivos na aquisição de vocabulário.

Por isso, concordamos com Thanasoulas (2000) quando afirma que autonomia na aprendizagem não significa que o professor vai ficar redundante, abdicando do seu controle sobre o que está acontecendo no processo de aprendizagem. Dessa forma, nesta dissertação estamos em consonância com uma abordagem híbrida de ensino, com a ideia de aproveitar a realidade dos estudantes e os benefícios que os jogos eletrônicos podem proporcionar e trazê-los, de forma híbrida e sistemática, para a realidade escolar. Tal proposta será explicitada na próxima seção.

### 2.3 UMA ABORDAGEM HÍBRIDA DE ENSINO

Segundo Sharma e Barret (2007), um curso híbrido é aquele que combina o ensino presencial com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. De acordo com os autores, a tecnologia deve ser utilizada para aprimorar os planos de aula dos professores, de forma que se possa aproveitar os benefícios que elas podem trazer para os aprendizes. Sharma e Barret (2007) também alertam para o ponto crucial na elaboração de um curso híbrido, que é o equilíbrio entre o ensino face a face e à distância.

Vários estudos apontam efeitos positivos em cursos híbridos. Em 25 pesquisas comparativas relatadas por Robb & Sangyo (2006) ao revisar Grgurovi (2007), o curso híbrido foi tão ou mais efetivo quanto os cursos presenciais. Semelhantemente, Winke e Goertler (2008) revisaram seis entre as mais proeminentes pesquisas sobre projetos de currículo híbrido e encontraram benefícios institucionais, atitude mais positiva dos estudantes, mas desafios de implementação. Na mesma linha, Blake (2011) observou que alunos de cursos híbridos superaram alunos que participaram apenas de cursos *on-line* que, por sua vez, superaram aqueles que fizeram parte de cursos presenciais. Por fim, Clark (2009) apresenta um estudo conduzido por Riffel (2003) a respeito da crença dos alunos no qual mostra que um curso híbrido melhora a comunicação e interação, tanto entre alunos quanto com o professor.

Outros pesquisadores também defendem que o ensino de línguas deva se tornar mais híbrido em função dos avanços das TIC. Snyder (2008) postula que uma aula de letramento do futuro deverá envolver a integração de material digital e impresso, pois a educação precisa dar atenção aos dois. Ainda, Snyder (2008) faz uma revisão de pesquisas sobre jogos de computador em aulas de letramento e os resultados mostram que os jogos requerem letramentos complexos e ensinam um nível de multimodalidade, de sofisticação linguística e visual geralmente negligenciados pelo ensino regular. Tal nível de complexidade é essencial para consolidar e estender o conhecimento de práticas de leitura nos alunos. Similarmente, de acordo com Snyder (2008), as pesquisas argumentam que trabalhar com jogos em aulas de língua dá aos alunos formas adicionais de expressão e comunicação, principalmente para aqueles que ainda se sentem dependentes de escrever em papel.

A ideia de incluir os *games* no currículo não substitui uma forma por outra, mas enriquece e diversifica as narrativas e experiências de aprendizagem, para criar continuidades entre a

realidade dos alunos dentro e fora da escola, envolvendo leitura, prazer, análise e crítica. O currículo deve ser responsivo às rápidas mudanças do mundo em que nós habitamos (BEAVIS, 1997). Como exemplo dessas mudanças, há um estudo cujos resultados mostraram que adolescentes se engajam em mídias digitais durante 110 por cento dos seus dias, metáfora que faz sentido se pensarmos que muitos jovens se envolvem com mais de uma forma ao mesmo tempo (BATES, 1994 *apud* BEAVIS, 1997). Dessa forma, essa é uma experiência de mundo muito diferente do que vem sendo oferecida pelas escolas.

Por fim, é importante dismistificar duas crenças comuns em relação aos *games* e aprendizagem. A primeira diz respeito ao fato de que o mundo dos *games* foi feito para pessoas do sexo masculino, ou apenas para jovens. Tal pensamento não mais se aplica à realidade da Austrália, conforme Snyder (2008), nem à do Brasil, como é sugerido por Mattar (2010). Isto porque já existe atualmente uma variedade de *games* que podem agradar a ambos os sexos e às diversas faixas etárias e preferências pessoais.

Outra crença é a de que a educação, por ser séria, deve ser dissociada da diversão e que, dessa forma, não há espaço para os *games* enquanto atividade lúdica. No entanto, Koster (2004, *apud* MATTAR, 2010) define diversão justamente em função da aprendizagem, divertir-se é aprender em um contexto em que não há pressão. Divertimos-nos ao obter o *feedback* que o cérebro nos fornece quando estamos absorvendo padrões para objetivos de aprendizagem. Desse modo, acreditamos que tal crença deve ser desfeita, já que de acordo com a discussão abordada em Mattar (2010), a diversão está associada à aprendizagem e, por isso, seu lugar na educação deve ser fundamental.

Portanto, após a análise dos dados coletados nesta pesquisa, esperamos corroborar com a abordagem híbrida de ensino, onde o material digital (no caso, um MMORPG), ao invés de complementar, seja integral ao curso, e seja acessado pelos estudantes fora da sala de aula. Assim, os alunos passariam o tempo que fosse interessante com o material, de uma maneira que não precisariam da presença do professor enquanto jogassem. Ainda, como sugerem Robb & Sangyo (2006), haveria uma forma de monitorar a aprendizagem (como protocolos escritos, por exemplo) e isso seria necessário para a avaliação, para que assim a aprendizagem fora da sala de aula possa ser encorajada a todos os alunos. A abordagem híbrida de ensino será embasada nos resultados e análise dos dados da pesquisa, que terá a sua metodologia detalhada no capítulo seguinte.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

*"A ciência é o grande antídoto contra o veneno do entusiasmo e da superstição" (Adam Smith).*

O objetivo principal deste estudo é verificar o impacto dos MMORPGs no desenvolvimento da proficiência em língua inglesa dos jogadores. Com base neste objetivo, três perguntas de pesquisa foram elaboradas:

1. O que distingue o perfil de exposição à língua inglesa dos *gamers* e *non-gamers*?
2. Os MMORPGs podem, por meio de uma prática híbrida e sistemática, auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa?
3. O que os protocolos *think-aloud* evidenciam acerca da aprendizagem mediada pelo MMORPG *Allods Online*?

Para respondê-las, pretende-se (a) analisar questionários sobre os perfis de exposição à língua inglesa dos participantes; (b) investigar o desenvolvimento da proficiência na língua inglesa de um grupo de alunos de nível básico em língua inglesa depois de uma experiência com um MMORPG e (c) analisar protocolos *think-aloud* retroativos, de acordo com Nunan (1997), realizados durante o experimento. Nesta seção destacaremos o tipo de pesquisa e instrumentos utilizados, os participantes e contexto de pesquisa. Serão relatados os dados do projeto piloto e detalhes sobre o MMORPG utilizado. Por fim, serão apresentadas informações sobre os procedimentos de coleta de dados e ferramentas de análise de dados.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTOS

A fim de investigar os perfis de exposição à língua inglesa dos participantes, o impacto dos MMORPGs sobre a proficiência na língua inglesa e o que os protocolos *think-aloud* evidenciam acerca da aprendizagem mediada pelo MMORPG *Allods Online* (doravante AO), foi adotado o método misto, segundo Dörnyei (2007). Este método se aplica ao estudo em questão, uma vez que a primeira e a segunda perguntas de pesquisa, - o que distingue o perfil de exposição à língua inglesa dos *gamers* e *non-gamers* e se os MMORPGs podem auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa - podem ser melhor respondidas a partir de dados quantitativos e a terceira, - o que os protocolos *think-aloud* evidenciam acerca da

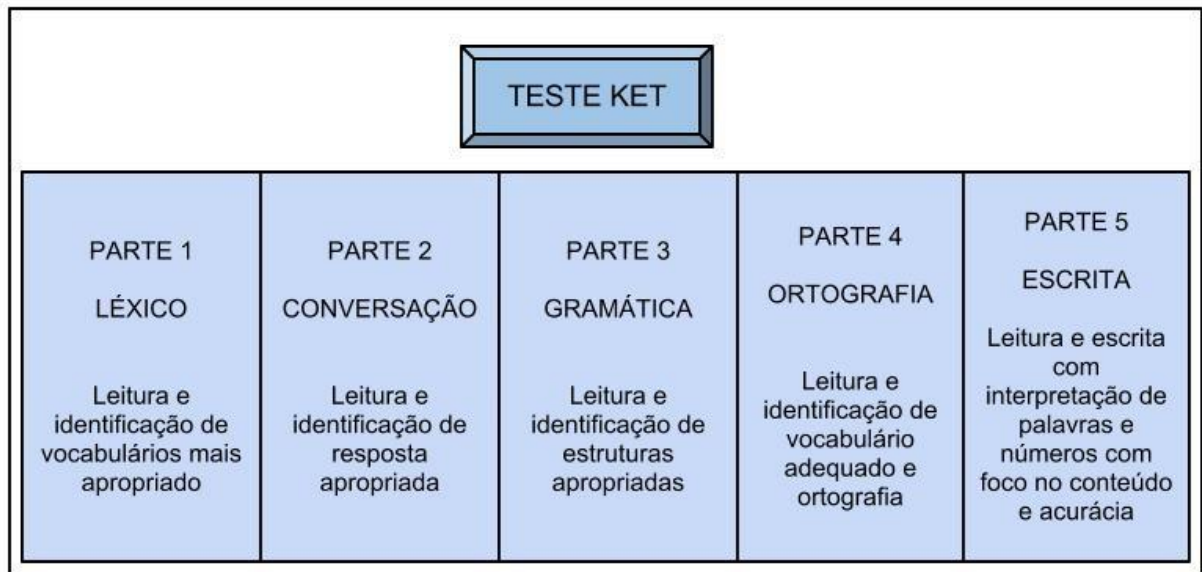
aprendizagem mediada pelo MMORPG *Allods Online* - a partir de dados qualitativos, neste caso, relatos de participantes em seus protocolos *think-aloud*.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, sobre o perfil de exposição à língua inglesa dos participantes, utilizamos dados dos pré-questionários para identificar as diferenças entre o perfil dos *gamers* e dos *non-gamers* e correlacionamos as notas dos pré-testes com as notas da prova do componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa para analisar como o perfil de exposição à língua inglesa dos participantes impactam suas notas.

O método experimental, de acordo com Nunan (1997), foi escolhido por acreditarmos que este seria o método mais eficaz para testar a hipótese de que os MMORPGs podem, através de uma prática híbrida e sistemática, contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas na língua inglesa, já que apenas desta maneira poderíamos simular a experiência com um MMORPG em laboratório e controlar as variáveis externas. Para Nunan (1997), pode-se dizer que um método é verdadeiramente experimental quando os participantes de ambos os grupos (controle e experimental) são designados de forma aleatória e é administrado um teste pré e pós-experimento. No entanto, não foi possível distribuir os participantes aleatoriamente já que precisávamos de participantes voluntários.

Para verificar o desenvolvimento da proficiência dos participantes de ambos os grupos (*gamers* e *non-gamers*), antes e depois do experimento, foram utilizados dois testes escritos (pré e pós-teste) adaptados do Key Elementary Test (KET, 2008) da Universidade de Cambridge (APÊNDICES A e B). A escolha de utilizar o teste KET deu-se pelo fato de este ser um teste de nível elementar, para se adequar ao nível dos participantes, com padrão de referência internacional para língua inglesa, como sugere Nunan (1997). Cada teste foi constituído por 18 perguntas de múltipla escolha e 10 perguntas abertas, totalizando 28 perguntas, envolvendo interpretação textual, o uso da língua em conversação, gramática e vocabulário. O número de questões de um teste KET comum é de 58 questões, mas como o teste foi aplicado durante uma aula da Universidade, o número de questões foi reduzido para 28 para ajustar-se ao tempo de aula. O teste foi dividido em cinco partes. Na primeira parte constava cinco questões de múltipla escolha, envolvendo leitura e identificação de vocabulários mais apropriados (foco lexical); na segunda parte eram cinco questões de múltipla escolha de leitura e identificação de resposta apropriada (foco na conversação); na terceira parte eram oito questões de múltipla escolha de leitura e identificação de estruturas gramaticais apropriadas (foco gramatical); na quarta parte o

respondente deveria completar cinco palavras que estavam faltando, envolvia leitura e identificação de vocabulário adequado e ortografia (foco ortográfico). Por fim, na quinta parte do teste, os respondentes deveriam transferir uma informação corretamente, envolvia leitura e escrita com interpretação de palavras e números com foco no conteúdo e acurácia ortográfica. Dados que podem ser melhor visualizados na Figura 5 a seguir.



**FIGURA 5** – Habilidades avaliadas no *Key Elementary Test* adaptado.

Fonte: KET, 2008.

Com o intuito de conhecer melhor o perfil de exposição à língua inglesa dos participantes (pré-questionário, APÊNDICE C) e eliminar as variáveis externas (pós-questionário, APÊNDICE D), utilizamos dois questionários (um pré e outro pós-experimento) adaptados de Thiollent (1980). Os questionários investigaram todas as possíveis formas que a língua inglesa pode ser praticada fora da sala de aula, se os alunos tinham o hábito de praticar (pré-questionário), e quantas horas praticaram durante o mês de experimento (pós-questionário). As perguntas estavam relacionadas a certas atividades como: frequentar escolas de inglês; estudar inglês; assistir a programas de TV, filmes, etc, legendados ou em inglês sem legenda; comunicar-se com estrangeiros, fisicamente ou virtualmente; jogar jogos eletrônicos ou não e ler livros em inglês. Além disso, perguntas de cunho social como idade, renda, sexo, grau de escolaridade, foram feitas para que fosse possível identificar o perfil de exposição à língua inglesa dos participantes.

Durante a intervenção com o *game* foi utilizado o jogo *Allods Online*. Este *game* terá uma seção destinada especificamente a sua caracterização e funcionamento após o relato do projeto piloto. A seguir, serão explicitados os participantes e o contexto da pesquisa.

### 3.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

Os participantes da presente pesquisa foram alunos do componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa, do curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O componente curricular conta com dois professores e cinco turmas de 90 a 160 alunos. Os discentes de duas turmas de um professor, em média 250 alunos, foram convidados a participar do grupo controle e do grupo experimental. No total, 141 alunos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE E) e responderam ao pré-questionário e pré-teste, dentre eles, apenas 100 responderam ao pós-questionário e pós-teste. Dentro deste total que responderam a ambos questionários e testes, 17 alunos se voluntariaram para participar do grupo experimental e jogar o MMORPG *Allods Online* por um mês. Do restante dos respondentes, foram selecionados os participantes do grupo controle, composto por 16 participantes que, durante o experimento, responderam nos pós-questionários terem perfis de exposição à língua inglesa semelhantes aos dos participantes do grupo experimental.

A escolha de realizar a pesquisa na Escola de Ciência e Tecnologia (ECT) da UFRN se deu pelo fato de a pesquisadora já trabalhar como bolsista REUNI no componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa, acompanhando o professor e suas duas turmas. O fato de a ECT comportar um grande número de discentes e possuir diversos laboratórios disponíveis, também contribuiu para que a pesquisa fosse realizada com alunos deste curso.

Acreditamos que os alunos da ECT podem representar o perfil da nova geração de aprendizes, por serem jovens com, em média, 20 anos de idade. O nível de proficiência pode ser considerado relativamente homogêneo, pois antes do experimento os alunos das turmas haviam sido submetidos a um teste de dispensa<sup>36</sup> e aqueles que obtiveram a média necessária (70% do teste) já haviam sido dispensados do componente curricular.

---

<sup>36</sup> Teste de leitura e interpretação textual em língua inglesa oferecido pelos professores aos alunos que desejarem ser dispensados do componente curricular.

### 3.3 PROJETO PILOTO

No semestre anterior à coleta de dados (2011.2), decidimos pilotar a pesquisa com o intuito de validar os testes e questionários e aprender, na prática, como seria a melhor maneira de conduzir o experimento. Para isso, convidamos discentes do componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa para realizar um pré-teste KET com um teste de vocabulário específico de MMORPGs, participar da experiência com o jogo *Perfect World International* durante um mês e, após o experimento, realizar um pós-teste KET, semelhante ao primeiro e um questionário sobre o perfil de exposição à língua inglesa. Seis alunos se voluntariaram a participar da experiência, compondo o grupo experimental. O grupo controle foi composto por graduandos da UFRN de cursos diversos, como História, Geografia e Biologia, que estavam concluindo o primeiro semestre do curso básico de inglês do Instituto Ágora<sup>37</sup> e que não jogavam nenhum tipo de *video game* em inglês.

Com relação aos resultados quantitativos, observamos que a média dos resultados da nota do pré-teste KET do grupo experimental foi de 75%, valor que subiu para 83% nos resultados do teste KET pós-experimento. Com isso, pudemos observar, de maneira preliminar, que a intervenção com o *game Perfect World* gerou resultados positivos, principalmente nas partes 1, 4 e 5 do teste KET, que se referem, respectivamente, a conhecimentos pragmáticos e lexicais, ortográficos e de leitura, interpretação e escrita (ver Figura 5). As partes de conhecimento em conversação e gramática apresentaram pouco aumento nos resultados. Podemos atribuir isso ao fato de os participantes terem interagido pouco em inglês (informação obtida na parte qualitativa que será descrita a seguir) e pelo fato de os jogos não focarem em ensinar a língua.

Através dos questionários sobre o perfil de exposição à língua inglesa durante o projeto piloto, pudemos ter a informação de que os participantes do experimento já eram jogadores de MMORPGs havia mais tempo (em média 5 anos) e nenhum deles havia frequentado cursos de língua inglesa antes. Apesar disso, eles obtiveram uma média no pré-teste relativamente alta (75%) quando comparados com os alunos do grupo controle (31%). Ao percebermos a disparidade entre as médias dos pré-testes dos dois grupos, tomamos a decisão de implementar os dois grupos apenas com alunos da ECT, pois o fato de os participantes serem de cursos diferentes poderia estar interferindo nos resultados. Também, decidimos abandonar o teste de vocabulário

---

<sup>37</sup> Curso de inglês oferecido gratuitamente aos discentes da UFRN.

específico de MMORPGs, pelo fato de os participantes *gamers* acertarem 100% no teste pré-experimento tornando desnecessária a realização de um pós-teste.

Para a parte qualitativa, antes do experimento foi pedido para que os participantes preenchessem fichas com a quantidade de horas de jogo e como havia sido as interações com o jogo e com outros participantes. Eles podiam preencher em casa, durante ou logo após as experiências com o jogo. Percebemos uma certa dificuldade dos participantes para escrever, eles escreviam pouco e muitas vezes deixavam o espaço em branco. Para que isso não acontecesse durante o experimento oficial, os protocolos *think-aloud* foram preenchidos pela pesquisadora com a ajuda dos participantes no momento da intervenção com o *game*. Também, quase não houve interação com outros participantes além deles mesmos, alegando haver poucas pessoas *on-line* no jogo durante os horários do experimento.

A escolha pelo jogo *Allods Online* deu-se a partir da experiência na fase piloto com o jogo *Perfect World International*. Concluimos que o *Allods Online* poderia ser mais proveitoso por possuir uma história mais elaborada e mais jogadores *on-line*. Além disso, apesar de o MMORPG *World of Warcraft* ser o preferido e mais popular entre os participantes da fase piloto, o jogo não pôde ser utilizado devido ao seu custo, então, o *Allods Online* foi eleito por ter uma interface muito semelhante ao *World of Warcraft*, ser completamente gratuito para jogar e também ser bastante popular entre os jogadores de MMORPG.

### 3.4 O MMORPG ALLODS ONLINE

O *Allods Online* é um MMO do tipo RPG, pois está inserido em uma narrativa épica no universo virtual nomeado de *Astral*. A história do jogo conta que *Sarnaut* era um planeta que após um cataclisma, foi destruído formando *Allods* - fragmentos de terra que flutuam no *Astral*. Os habitantes desse universo seriam demônios astrais ou componentes de duas facções inimigas: A Liga e o Império. O jogador, portanto, no início do jogo, pode personalizar a aparência de seu personagem, escolher a facção de que fará parte e escolher uma entre seis raças diferentes. Durante a aventura no *Allods Online*, o jogador também deve escolher uma dentre três árvores de talentos e seguir pelo mundo para realizar milhares de missões propostas. Além disso, os jogadores podem escolher profissões e esportes.

Depois de definir as características do avatar, o jogador entra no mundo virtual *Astral* interpretando o seu herói. Um breve tutorial aparece na tela ensinando comandos básicos de como movimentar-se no jogo e como interagir com os NPCs<sup>38</sup>. Os demais comandos (como utilizar itens e equipamentos; atribuir pontos de habilidade; interagir com outros jogadores; proceder durante batalhas, entre outros) são ensinados no decorrer do jogo, através de missões que os jogadores recebem ao clicar em NPCs que estão espalhados pelo mundo e os guiam durante toda a aventura. As instruções e histórias contadas por eles são em inglês, havendo também, em alguns casos, reforço auditivo. As histórias contadas pelos NPCs são narrativas fictícias no presente (ver Figura 1), já as instruções dadas são no imperativo. O jogador deve ler as instruções e aceitar segui-las se desejar, para isso, os NPCs sempre oferecem alguma recompensa (geralmente itens e pontos de experiência para subir de nível) caso o jogador retorne com a missão cumprida.



**FIGURA 6 - Interface do game *Allods Online*.**<sup>39</sup>

Fonte: *Game Allods Online*.

<sup>38</sup> Non-player characters - personagens do jogo controlados pelo computador

<sup>39</sup> Neste contexto o significado de interface é o mesmo aplicado em informática, no sentido de interface gráfica do utilizador, ou seja, o meio gráfico pelo qual o usuário interage com o programa, no caso, o *game*.

Ao realizar missões e derrotar monstros, o jogador recebe pontos de experiência que os farão subir de nível no jogo. Ao chegar ao nível 60, os jogadores estarão aptos para construir um navio, navegar pelo *Astral* até encontrar habitantes de outras facções e participar da guerra entre facções, lutando contra outros jogadores reais para conquistar territórios, itens e equipamentos. Antes disso, os jogadores podem entrar em arenas espalhadas pelo mundo para competir amistosamente contra qualquer outro jogador. Tendo dito isso, o objetivo geral do jogo é evoluir e se tornar mais forte, possuindo os melhores atributos e equipamentos para derrotar inimigos. No que diz respeito à interação entre os jogadores, o jogo possui sistemas de *ranking* entre os jogadores, clã, grupo, correio, leilão e bate-papo (privado entre dois jogadores; entre o grupo; entre o clã; entre todo o mundo virtual e para apenas a tela que o jogador estiver operando).

Portanto, o jogador precisará utilizar a língua inglesa para lidar com a interface do jogo; para interpretar as missões e histórias dadas pelos NPCs; para interpretar a descrição de itens e equipamentos que poderá utilizar durante o jogo (alguns podem vir a ajudar e outros atrapalhar o jogador durante a batalha); para interagir com outros jogadores, seja para discutir estratégias de batalha, discutir preços de compra, venda ou troca de itens e equipamentos do jogo; instruir outros personagens; pedir ajuda, conselho, fazer amizade e conversar sobre o assunto que desejar.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No primeiro dia de coleta de dados, a pesquisadora compareceu durante os 30 minutos finais da aula de duas turmas do componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa, de um mesmo professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para convidar os discentes a participar da coleta de dados. Ambas as turmas tinham aulas na quinta-feira, uma turma no turno vespertino e outra no turno da noite. Os alunos que permaneceram na sala para realizar o pré-teste KET mais o questionário sobre o perfil de exposição à língua inglesa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, foram designados aleatoriamente a comporem os grupos controle e experimental da pesquisa. Os participantes foram orientados a responderem o teste e o questionário individualmente e sem consulta a livros ou dicionários e foram informados de que o teste não faria parte da avaliação do componente curricular.

No mesmo dia, foi feito o convite para participarem do experimento, que teve início no dia seguinte. O local, dias e horários de experimento foram explicitados e foi anunciado que os

participantes que cumprissem todos os dias de experimento participariam de um sorteio do jogo *World of Warcraft*, para incentivar a participação dos voluntários. Como havia sido combinado, os alunos interessados em participar se apresentaram ao laboratório de informática e anotaram dados de email e telefone para contato com a pesquisadora. Neste dia, os alunos ficaram livres para escolher um computador e começarem a jogar. Os 17 participantes que completaram as horas mínimas (15) de experimento compuseram o grupo experimental, denominado de *gamers*.

Durante o experimento, a pesquisadora monitorava os participantes, observando, fazendo anotações e perguntas que fossem pertinentes. Nos minutos finais, a pesquisadora questionava: (a) o nível que o participante havia alcançado no jogo; (b) se realizou missões; (c) se jogou em grupo ou sozinho e (d) se interagiu em inglês. Ainda, a pesquisadora (e) perguntava detalhes sobre as interações; (f) se o participante encontrou dificuldades com a língua inglesa; (g) quais estratégias eram utilizadas para superar as dificuldades; (h) o que o participante havia aprendido na língua inglesa e (i) em que contexto ele aprendeu, dentre outras perguntas que surgissem e pudessem compor o protocolo *think-aloud* do participante (APÊNDICE F).

Os experimentos tiveram duração de 3 horas seguidas, por 5 sextas-feiras, o que totalizou 15 horas de experimento. O laboratório foi alocado por 5 sextas-feiras das 17 às 20 horas e 30 minutos, visando adequar-se aos horários dos participantes. O dia e horário foi escolhido de acordo com o funcionamento normal da Universidade, que tem suas atividades diminuídas durante as sextas-feiras, portanto os alunos teriam mais tempo livre nesses horários, bem como os laboratórios estariam mais vagos.

Após as 5 semanas de experimento, a pesquisadora compareceu novamente aos 30 minutos finais das aulas para realizar o pós-teste KET e pós-questionário com os participantes de ambos os grupos. O pós-teste KET foi semelhante ao primeiro, e o pós-questionário teve as mesmas perguntas, porém elas se referiam apenas ao período do experimento. Os participantes foram informados sobre isso, como também reavisados sobre o processo ser individual e sem consulta a livros e dicionários. Após a aplicação dos testes, o sorteio foi realizado na turma da noite e o vencedor foi anunciado oralmente e por email. O prêmio foi entregue no dia seguinte, pois a participante era aluna da turma vespertina.

Depois de tabulados os dados dos pós-questionários, foi realizado um corte do grupo controle com o intuito de amenizar as variáveis. Dos 83 participantes que faziam parte do grupo controle, foram eliminados aqueles que jogaram qualquer tipo de *video game* em inglês durante o

experimento e que se engajaram em atividades em inglês por muito mais ou muito menos tempo do que os participantes do grupo experimental. Para isso, as horas de atividades do grupo experimental foram somadas e os participantes do grupo controle foram sendo eliminados até que fosse obtida uma soma semelhante à do grupo experimental.

### 3.6 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

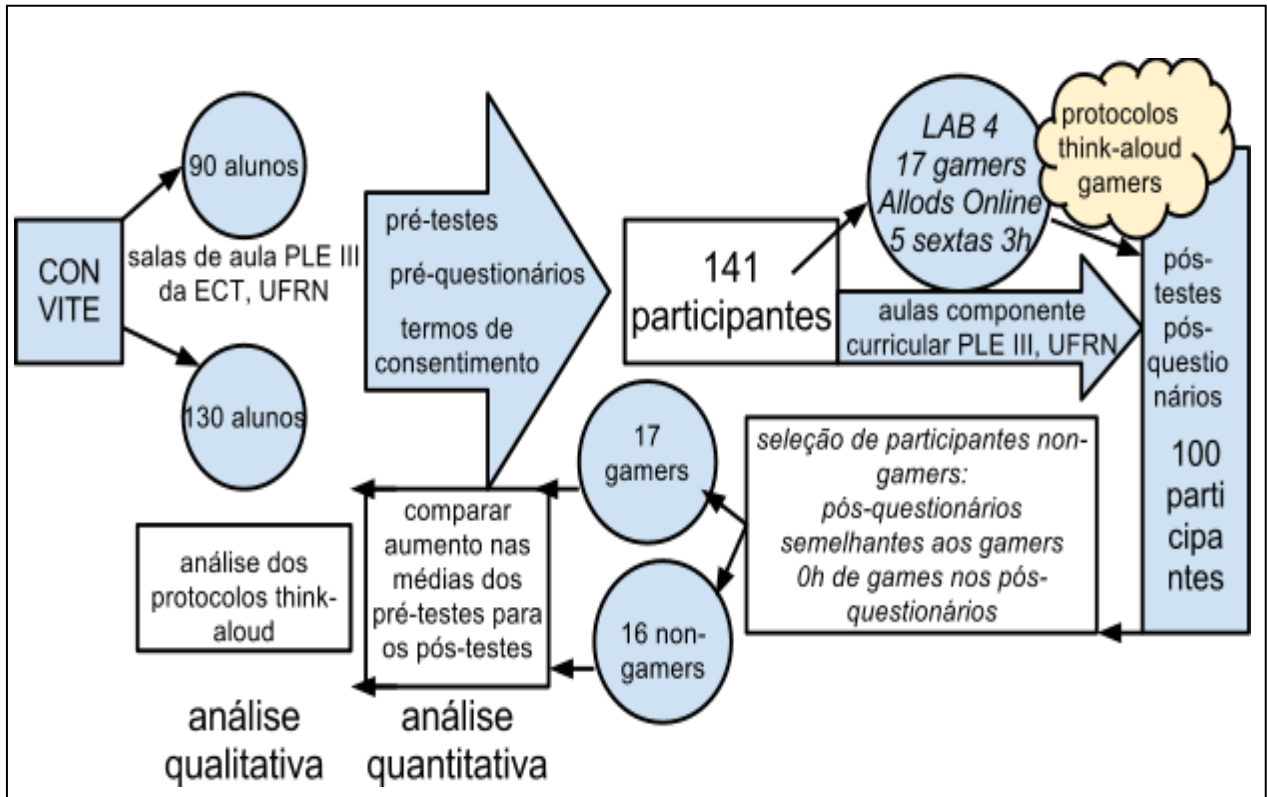
Os dados quantitativos que correspondiam aos testes KET de proficiência e questionários sobre o perfil de exposição à língua inglesa tiveram como auxílio para análise o programa estatístico PASW 18. Apenas foram selecionados os dados de participantes que mostraram respostas semelhantes ao questionário de hábitos de aprendizagem de língua inglesa, com o intuito de amenizar as variáveis externas.

Para saber a que nível a amostragem poderia ser generalizada, procedimentos de análise quantitativa foram realizados, como média, desvio padrão. Após os dados terem sido considerados normais, ou seja, distribuídos com probabilidade igual para ambos os grupos, de acordo com o resultado do teste Kruskal-Wallis ( $p = ,209$ )<sup>40</sup>, os dados numéricos puderam ser analisados e comparados através do teste *t-test* disponível no programa estatístico PASW 18.

Para a análise qualitativa, destacamos trechos dos relatos fornecidos pelos *gamers* durante os dias de experimento e analisamos tanto os dados qualitativos como quantitativos à luz das teorias revisadas no capítulo de fundamentação teórica. Verificando, desta forma, se os MMORPGs podem, por meio de uma prática híbrida e sistemática, auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa e o que os protocolos *think-aloud* evidenciam acerca da aprendizagem mediada pelo MMORPG *Allods Online*. Não nos propusemos, portanto, fazer uma análise linguística ou discursiva da fala dos participantes nos protocolos *think-aloud*. Desta forma, neste trabalho a análise qualitativa servirá para adicionar dados que possam complementar a análise quantitativa.

---

<sup>40</sup> Os dados são considerados normais se  $p > 0.05$ .



**FIGURA 7** - Resumo do *layout* metodológico.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o intuito de facilitar o entendimento do design metodológico da pesquisa, um esquema com o resumo da metodologia deste trabalho foi elaborado e será apresentado na Figura 7. Os resultados desta pesquisa serão apresentados juntamente com a discussão no capítulo seguinte.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Acredito fortemente que o aprendizado de outra língua é dado pela diversão e não apenas repetição de gramática etc” (Gamer 8).*

Este capítulo se propõe a apresentar os resultados da pesquisa e analisar os dados à luz das teorias apresentadas na fundamentação teórica. Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, - o que distingue o perfil de exposição à língua inglesa dos *gamers* e *non-gamers* -, será apresentado o que os pré-questionários evidenciaram sobre os perfis de exposição à língua inglesa dos participantes. Tais características serão apresentadas na seção “Perfis de exposição à língua inglesa dos *gamers* e *non-gamers*”. Depois, sobre a segunda pergunta de pesquisa, se os MMORPGs podem, por meio de uma prática híbrida e sistemática, auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa, serão revelados os dados quantitativos referentes ao desenvolvimento da proficiência dos participantes na seção “Os *gamers* e o desenvolvimento da proficiência na língua inglesa”, com a discussão em seguida. Por fim, os dados qualitativos obtidos através dos protocolos *think-aloud* serão apresentados na seção “Análise dos protocolos *think-aloud*” e abarcarão a terceira pergunta de pesquisa, ou seja, o que os protocolos *think-aloud* evidenciam acerca da aprendizagem mediada pelo MMORPG *Allods Online*, também seguida de uma discussão.

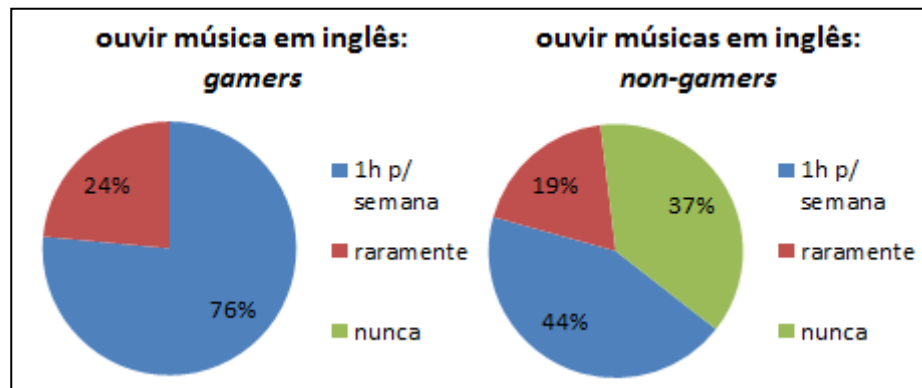
### 4.1 PERFIS DE EXPOSIÇÃO À LÍNGUA INGLESA DOS GAMERS E NON-GAMERS

Os dezessete participantes do grupo experimental (*gamers*) tinham idade entre 18 a 27 anos, em média 19 anos quando os dados foram coletados. Dos dezessete participantes, seis cursaram escolas de idiomas durante um a três anos, cinco cursaram por menos de seis meses e seis nunca frequentaram a aulas nessas escolas. Todos estudaram inglês na escola regular a partir do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. Apenas três dos dezessete participantes alegaram estudar inglês em casa por pelo menos 1 hora por semana, a maioria (dez) alegou estudar inglês raramente e quatro participantes informaram não dedicar nenhum tempo à atividade. A maioria dos participantes deste grupo (onze) assistem a filmes legendados em inglês em média uma vez por semana, quatro assistem mensalmente e dois afirmaram nunca assistir. Quanto a assistir a programas de televisão legendados em inglês, a maioria (dez) assiste semanalmente, dois

participantes assistem mensalmente e cinco nunca assistiram. Todos escutam música acompanhando a letra em inglês, sendo que a maior parte destes participantes (treze) o fazem semanalmente e o restante (quatro) mensalmente. Nove *gamers* leem em inglês semanalmente, cinco mensalmente e três nunca leem em inglês. Também, quatro dos participantes se comunicam em inglês com estrangeiros semanalmente, dois declararam se comunicar mensalmente e onze nunca se comunicaram. Todos participantes jogam *video game* em inglês, quinze deles alegaram jogar semanalmente e dois mensalmente. Cinco participantes citaram jogos do tipo MMORPG, os quais foram: *Ragnarok*, *MU*, *World of Warcraft* e *Perfect World International*.

Quanto ao perfil de exposição à língua inglesa dos dezesseis participantes do grupo controle (*non-gamers*), eles tinham idade entre 19 a 25 anos, em média 20 anos. Quatro participantes estudaram em escolas de idiomas durante um a quatro anos, um estudou por menos de seis meses e onze nunca estudaram nestas escolas. Todos estudaram inglês na escola regular a partir do 1º e 2º segmento. Treze participantes alegaram estudar inglês em casa, sendo que dois por uma hora e onze raramente, o restante dos participantes (três) declarou nunca estudar. Doze participantes assistiam a filmes em inglês legendado semanalmente, 1 assistiam mensalmente e o restante (três) nunca assiste. Dez dos participantes assistem programas de TV em inglês semanalmente, um assistia mensalmente e o restante (cinco) nunca assistia. Sete dos participantes escutavam músicas em inglês acompanhando a letra semanalmente, três o faziam mensalmente e seis nunca fizeram essa prática. Sete participantes alegaram ler em inglês, sendo dois participantes semanalmente e cinco mensalmente. Nove participantes disseram nunca ler em inglês. Nenhum participante deste grupo disse se comunicar com estrangeiros. Seis participantes já jogaram *video games* em inglês, três semanalmente e três mensalmente. O restante (dez) nunca jogou *video games* em inglês. Dentre os que jogaram, não foi citado nenhum MMORPG.

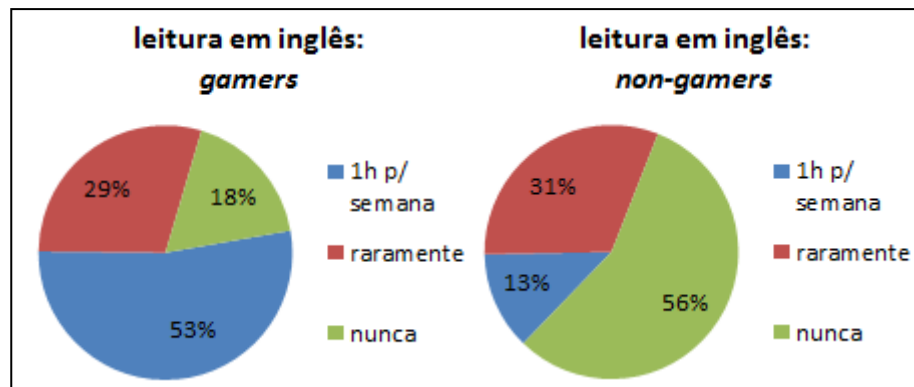
Como pode-se observar, as diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa de ambos os grupos residem nos quesitos curso de idiomas, ouvir músicas em inglês, leitura em inglês e comunicação com estrangeiros. Percebe-se que o grupo experimental (*gamers*) costuma realizar tais atividades com maior frequência. Já o grupo controle (*non-gamers*) apresentou resultados de maior frequência na variável estudar inglês em casa. Tais diferenças podem ser melhor visualizadas nos gráficos 1, 2, 3 e 4.



**GRÁFICO 1** - Diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa (ouvir música em inglês: *gamers* vs. *non-gamers*).

Fonte: Dados da pesquisa.

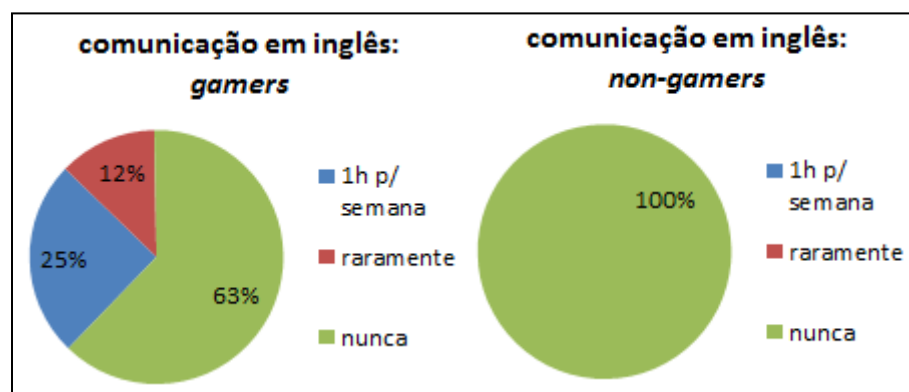
A maior parte (76%) dos participantes do grupo experimental (*gamers*) escutavam músicas em inglês acompanhando a letra uma vez por semana e o restante exerciam essa prática raramente. No grupo controle (*non-gamers*), a quantidade de participantes que nunca escutaram músicas em inglês acompanhando a letra é maior, seis entre dezesseis participantes.



**GRÁFICO 2** - Diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa (leitura em inglês: *gamers* vs. *non-gamers*).

Fonte: Dados da pesquisa.

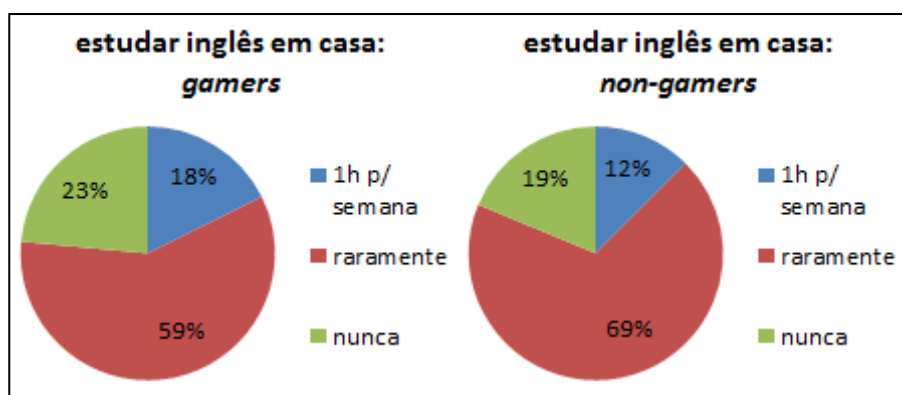
No quesito leitura em inglês, a maioria dos participantes do grupo controle (*non-gamers*) alegaram nunca ler em inglês (56%), enquanto que a maioria dos participantes do grupo experimental (*gamers*) responderam exercer essa prática semanalmente.



**GRÁFICO 3** - Diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa (comunicação com estrangeiros: *gamers* vs. *non-gamers*).

Fonte: Dados da pesquisa.

Os participantes do grupo controle (*non-gamers*) e a maioria dos participantes do grupo experimental (*gamers*) nunca se comunicaram em inglês. Entretanto, apenas no grupo experimental existiram participantes que já se comunicaram em inglês com estrangeiros, alguns semanalmente e outros raramente.



**GRÁFICO 4** - Diferenças nos perfis de exposição à língua inglesa (estudar inglês em casa: *gamers* vs. *non-gamers*).

Fonte: Dados da pesquisa.

No quesito estudar inglês em casa, os resultados foram parecidos entre os dois grupos, porém, nota-se que o grupo controle (*non-gamers*) exercia mais a prática, visto que 81% exercia a prática mesmo que raramente. Este percentual no grupo experimental (*gamers*) é menor (77%).

Para analisar os dados das diferenças entre os perfis de exposição à língua inglesa dos grupos, correlacionamos as notas obtidas nos **pré-testes** KET de ambos os grupos com as notas da prova do componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa fornecidas pelos pelo professor do componente curricular.

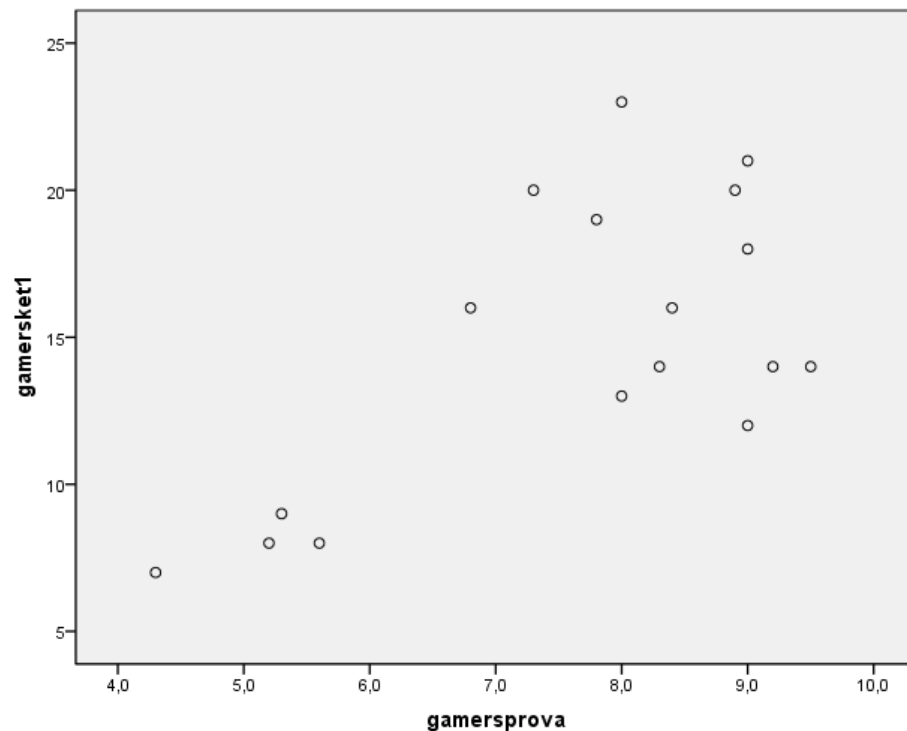
**TABELA 1** – Correlação pré-teste *gamers* e nota da prova *gamers*.

| Correlations |                     | gamersket1 | gamersprova |
|--------------|---------------------|------------|-------------|
| gamersket1   | Pearson Correlation | 1          | ,653**      |
|              | Sig. (2-tailed)     |            | ,005        |
|              | N                   | 17         | 17          |
| gamersprova  | Pearson Correlation | ,653**     | 1           |
|              | Sig. (2-tailed)     | ,005       |             |
|              | N                   | 17         | 17          |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa.

Encontramos uma correlação entre as notas da prova e do **pré-teste** do grupo experimental e do grupo controle, respectivamente,  $r(33)=.653$  e  $.661$ ,  $p<0.01$ , positiva para ambos os grupos, sendo a do grupo controle (*non-gamers*) um pouco mais alta (Tabelas 1 e 2, gráficos 5 e 6).

**GRÁFICO 5** - Correlação pré-teste *gamers* e nota da prova *gamers*.

Fonte: Dados da pesquisa.

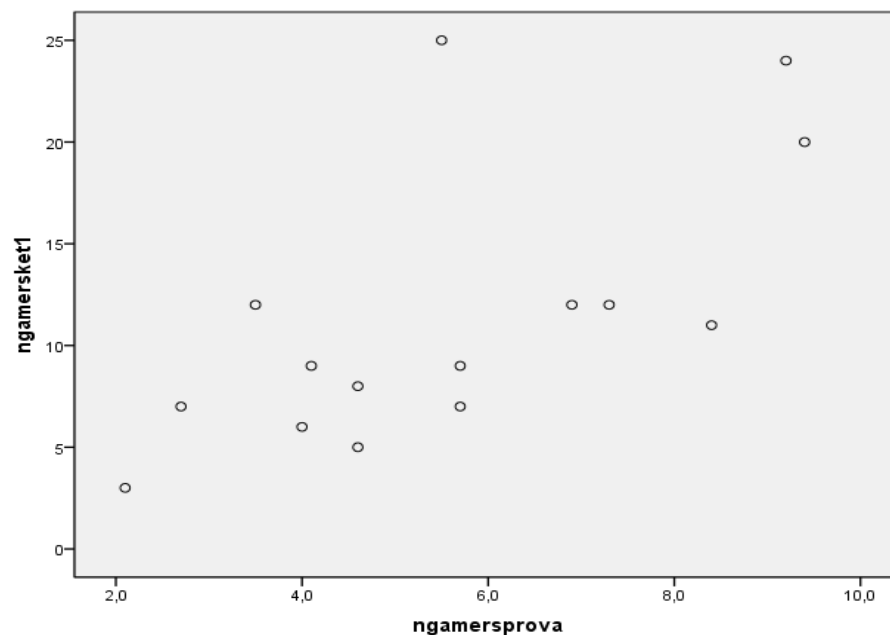
**TABELA 2** - Correlação pré-teste *non-gamers* e nota da prova *non-gamers*.

| Correlations |                     | ngamersket1 | ngamersprova |
|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| ngamersket1  | Pearson Correlation | 1           | ,661**       |
|              | Sig. (2-tailed)     |             | ,007         |
|              | N                   | 16          | 15           |
| ngamersprova | Pearson Correlation | ,661**      | 1            |
|              | Sig. (2-tailed)     | ,007        |              |
|              | N                   | 15          | 15           |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos relacionar este fato à variável estudar inglês em casa, que afetaria mais a nota do componente curricular. Além disso, através dos gráficos 5 e 6 podemos perceber que as médias das notas do grupo experimental (*gamers*), tanto do **pré-teste** (KET 1, M=14,82) quanto do componente curricular (M=7,6) foram mais altas do que as do grupo controle (*non-gamers*) (M=11 e M=5,6, respectivamente), fato que podemos relacionar à variável curso de inglês, mas também aos outros hábitos de aprendizagem tangenciais que diferenciaram os *gamers* dos *non-gamers*, como ouvir música, comunicação em inglês, leitura e jogar *video games*.



**GRÁFICO 6** - Correlação pré-teste *non-gamers* e nota da prova *non-gamers*

Fonte: Dados da pesquisa.

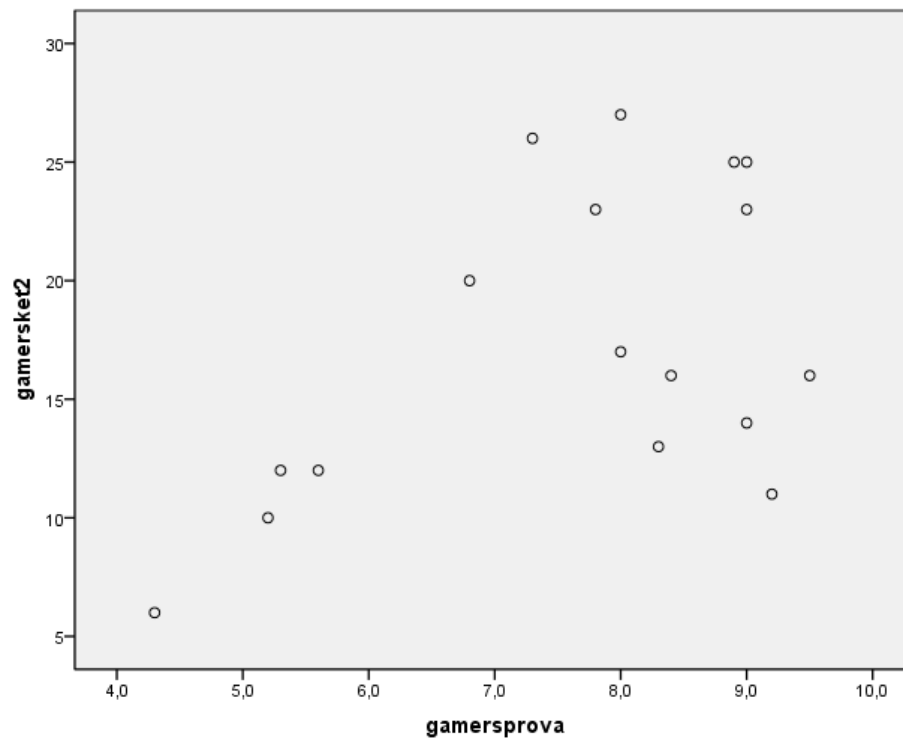
Quando correlacionadas as notas dos **pós-testes** com as notas das provas do grupo controle e experimental, respectivamente, encontramos, uma correlação positiva para o grupo experimental (*gamers*)  $r(33)=.509^*$ ,  $p<0.05$  e nenhuma correlação positiva para o grupo controle (*non-gamers*)  $r(33)=.505$  (Tabelas 3 e 4, gráficos 7 e 8).

**TABELA 3** - Correlação pós-teste *gamers* e nota da prova *gamers*.

| Correlations |                     | gamersket2        | gamersprova       |
|--------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| gamersket2   | Pearson Correlation | 1                 | ,509 <sup>*</sup> |
|              | Sig. (2-tailed)     |                   | ,037              |
|              | N                   | 17                | 17                |
| gamersprova  | Pearson Correlation | ,509 <sup>*</sup> | 1                 |
|              | Sig. (2-tailed)     | ,037              |                   |
|              | N                   | 17                | 17                |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa.



**GRÁFICO 7** - Correlação pós-teste *gamers* e nota da prova *gamers*.

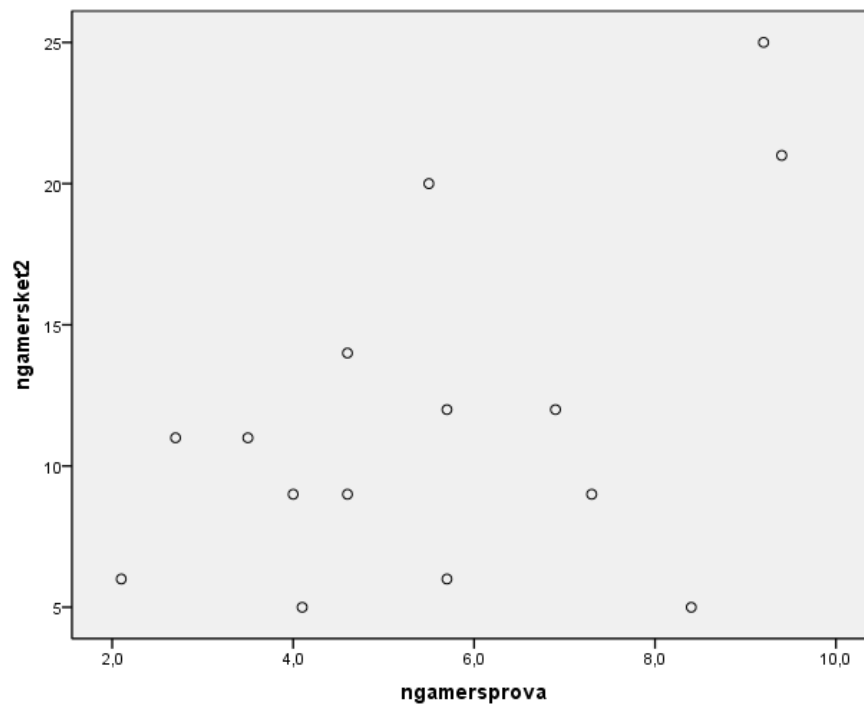
Fonte: Dados da pesquisa.

Os pontos no gráfico 7, correspondentes à correlação dos *gamers*, se apresentam mais próximos, enquanto que os pontos no gráfico 8, correspondente à correlação dos *non-gamers*, estão mais separados. Isto indica que há menos desvio padrão entre o comportamento dos *gamers*, que aparentam ter um desenvolvimento mais homogêneo das suas habilidades linguísticas enquanto grupo durante a intervenção com o *game Allods Online*.

**TABELA 4** – Correlação pós-teste *non-gamers* e nota da prova *non-gamers*.

| Correlations |                     |             |              |
|--------------|---------------------|-------------|--------------|
|              |                     | ngamersket2 | ngamersprova |
| ngamersket2  | Pearson Correlation | 1           | ,505         |
|              | Sig. (2-tailed)     |             | ,055         |
|              | N                   | 16          | 15           |
| ngamersprova | Pearson Correlation | ,505        | 1            |
|              | Sig. (2-tailed)     | ,055        |              |
|              | N                   | 15          | 15           |

Fonte: Dados da pesquisa.



**GRÁFICO 8** - Correlação pós-teste *non-gamers* e nota da prova *non-gamers*.

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, podemos concluir que no teste pós-experimento os *gamers* conseguiram uma correlação mais alta com a nota da prova do que os *non-gamers*. Ou seja, o período de experimento junto com os hábitos de aprendizagem dos *gamers* e as aulas pode ter impactado mais na nota do componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa do que os hábitos de aprendizagem dos *non-gamers* junto com as aulas. Para obter uma visão mais minuciosa deste panorama, a seguir serão analisados os dados dos testes KET, referentes à proficiência na língua inglesa de ambos os grupos.

#### 4.2 OS GAMERS E O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA INGLESA

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, se os MMORPGs podem, por meio de uma prática híbrida e sistemática, auxiliar no desenvolvimento da proficiência na língua inglesa, as médias e desvio padrão das notas dos pré e pós-testes KET do grupo experimental foram calculadas com o auxílio do programa PASW Statistics edição 18. A média do pré-teste dos *gamers* foi 14,82, DP=4,940 e a do pós-teste foi 17,41, DP=6,472, como mostra a tabela 5.

**TABELA 5** - *Paired samples descriptive statistics* pré e pós-teste *gamers*.

|                         | Média | N  | Desvio Padrão | Média do desvio padrão |
|-------------------------|-------|----|---------------|------------------------|
| Pré-teste <i>gamers</i> | 14,82 | 17 | 4,940         | 1,198                  |
| Pós-teste <i>gamers</i> | 17,41 | 17 | 6,472         | 1,570                  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados indicam um aumento da média, mas o cálculo do *t-test* a seguir verificará se estes resultados possuem significância estatística. Para verificar a significância estatística das médias das notas dos pré e pós-testes, um *paired samples t-test* foi aplicado aos resultados.

**TABELA 6 - Paired differences pré e pós-teste gamers.**

|                         | Média  | Desvio Padrão | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|-------------------------|--------|---------------|--------|----|-----------------|
| Gamers pré & pós-testes | -2,588 | 2,501         | -4,266 | 16 | ,001            |

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 6 mostra que o aumento das médias das notas do grupo experimental foi significativo ( $t(17) = -4,266$ ,  $p < .05$ )<sup>41</sup>, o que indica que a proficiência na língua inglesa, medida através do teste KET, dos participantes parece ter aumentado significativamente. Para garantir que tal aumento das notas tenha sido gerado em virtude da experiência com o *game Allods Online*, utilizamos dados do grupo controle para comparar com os dados obtidos com o grupo experimental. A média do pré-teste dos *non-gamers* foi 11,00, DP=6,573 e a do pós-teste foi 11,25, DP=6,094. Pode-se observar na Tabela 7 que houve um pequeno aumento entre a média do pré-teste e a do pós-teste, entretanto bastante inferior ao aumento dos *gamers*.

**TABELA 7 – Paired samples statistics pré e pós-teste non-gamers.**

|                             | Média | N  | Desvio Padrão | Média do desvio padrão |
|-----------------------------|-------|----|---------------|------------------------|
| Pré-teste <i>non-gamers</i> | 11,00 | 16 | 6,573         | 1,643                  |
| Pós-teste <i>non-gamers</i> | 11,25 | 16 | 6,094         | 1,523                  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para verificar a significância deste aumento nos resultados do grupo controle, também foi feito um *paired samples t-test*, como mostra a tabela a seguir.

<sup>41</sup> Para ser estatisticamente significativo, o valor de p deve ser menor (<) ou igual (=) a 0.05.

**TABELA 8 - Paired differences pré e pós-teste non-gamers.**

|                                    | Média | Desvio Padrão | t     | df | Sig. (2-tailed) |
|------------------------------------|-------|---------------|-------|----|-----------------|
| <i>Non-gamers</i> pré & pós-testes | -,250 | 3,733         | -,268 | 15 | ,792            |

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 8 mostra que o aumento das notas do grupo controle (*non-gamers*) não foi estatisticamente significativo ( $t(16) = -,268, p > .05$ ), o que nos leva a corroborar a hipótese inicial deste estudo de que a experiência híbrida com o MMORPG causaria um impacto positivo sobre os escores de proficiência do grupo experimental (*gamers*) ao longo de 5 semanas.

Conforme mencionado na justificativa desta dissertação, as pesquisas que visam a investigar o uso dos MMORPGs no ensino de línguas ainda são escassas e, além disso, são exploratórias e apresentam limitações que dificultam a generalização de seus resultados (PETERSON, 2011). Nesta dissertação, revisamos apenas um estudo com o intuito de medir aquisição linguística de língua inglesa, o estudo realizado por Rankin *et al.* (2006b), que avaliou a aprendizagem mediada por *games*, medindo a aquisição de vocabulário de doze estudantes chineses de nível avançado de inglês, seis deles assistiram a aulas por três horas e os outros seis participantes jogaram o *game EverQuest II* por quatro horas. Os resultados no estudo de Rankin *et al.* (2006b) indicam que a diferença entre o pré e o pós-teste de ambos os grupos foi positiva, apesar de não significativa. Ou seja, tanto a aprendizagem mediada por aulas quanto a aprendizagem mediada por *games* aparentaram gerar resultados positivos na aquisição de vocabulário.

Os dados apresentados por Rankin *et al.* (2006b) possuem limitações no número da amostragem e na duração do experimento. Talvez por esta razão os resultados foram positivos, mas não significativos. Ao obter uma amostragem de 17 participantes no grupo experimental e 16 no grupo controle, junto com um tempo de experimento de em média 15 horas, os resultados da presente pesquisa puderam se fazer significativos, indo na mesma direção do estudo realizado por Rankin *et al.* (2006b).

Conforme apresentado na metodologia do trabalho, os perfis de exposição à língua inglesa dos participantes durante o experimento (checados no pós-questionário) foram semelhantes, o que nos leva a acreditar que a diferença se deu em parte por razão da atividade com o *game*.

Numa tentativa de obter resultados que investiguem a aprendizagem mediada por *games* de uma forma mais longitudinal, analisamos a amostragem total de pré-testes e questionários de perfis de exposição à língua inglesa (141) e eliminamos as variáveis curso de inglês, selecionando apenas participantes que nunca fizeram (71). Desses 71 participantes selecionamos aqueles que alegaram nunca jogar *video game* em inglês (*never-gamers*=12), também selecionamos jogadores que alegaram jogar diariamente algum MMORPG (*longtime-gamers*=14) e excluimos os participantes que jogavam outros tipos de *games*. Desta forma, comparamos as médias do pré-teste dos participantes que nunca jogaram com os participantes que jogaram MMORPGs como Perfect World International, World of Warcraft, Ragnarok, Lineage e Tíbia em inglês durante 6 meses há 6 anos diariamente, eliminando a variável curso de inglês. Os resultados obtidos foram uma média de 7.5 para os participantes que nunca jogaram (*never-gamers*) e uma média de 13 para os participantes que jogavam MMORPG (*longtime-gamers*), como mostra a tabela 9<sup>42</sup>.

**TABELA 9** – Média dos pré-testes dos *never-gamers* e *longtime-gamers*.

|                                  | Média | N  | Desvio Padrão | Média do desvio padrão |
|----------------------------------|-------|----|---------------|------------------------|
| Pré-teste <i>never-gamers</i>    | 7,50  | 12 | 2,611         | ,754                   |
| Pré-teste <i>longtime-gamers</i> | 13,00 | 14 | 6,691         | 1,788                  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para saber em qual parte do teste KET os participantes de ambos os grupos mais se desenvolveram linguisticamente, comparamos as médias obtidas de cada parte dos pré e pós-testes separadamente. Como pode-se observar na tabela 10, as médias das partes 1, 2 e 3, relacionadas respectivamente, ao desenvolvimento lexical, conversação e gramatical, do grupo experimental (*gamers*) diminuíram do pré-teste para o pós-teste (-0.1, -0.3 e -0.4). E as médias das partes 4 e 5, relacionadas ao desenvolvimento ortográfico, de leitura e interpretação, escrita com foco no conteúdo e acurácia ortográfica aumentaram (+1.3 e +2).

<sup>42</sup> Diante da riqueza dos dados, decidimos realizar esta análise e relatá-la aqui mesmo após a definição da metodologia.

**TABELA 10** – Notas das partes dos testes dos *gamers*.

| <i>Gamers</i> | parte 1:<br>léxico<br>(5 pontos) | parte 2:<br>conversação<br>(5 pontos) | parte 3:<br>gramática<br>(8 pontos) | parte 4:<br>ortografia<br>(5 pontos) | parte 5:<br>escrita<br>(5 pontos) |
|---------------|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Pré-teste     | 3.4                              | 2.9                                   | 5.2                                 | 1.3                                  | 2                                 |
| Pós-teste     | 3.3                              | 2.6                                   | 4.8                                 | 2.6                                  | 4                                 |
| Aumento       | -0.1                             | -0.3                                  | -0.4                                | +1.3                                 | +2                                |

Fonte: Dados da pesquisa.

Já o grupo controle (*non-gamers*), teve uma média menor no pós-teste apenas na parte 2 (-0.6), que envolvia o conhecimento de conversação. Nas partes 1 e 4, relacionadas ao desenvolvimento lexical e ortográfico houve um pequeno aumento (+0.1). E as partes 3 e 5, relacionadas ao conhecimento gramatical, de leitura e interpretação, e escrita com foco no conteúdo foram as que apresentaram os maiores aumentos (+0.2 e +0.6), como mostra a tabela 11.

**TABELA 11** – Notas das partes dos testes dos *non-gamers*.

| <i>Non-gamers</i> | parte 1:<br>léxico<br>(5 pontos) | parte 2:<br>conversação<br>(5 pontos) | parte 3:<br>gramática<br>(8 pontos) | parte 4:<br>ortografia<br>(5 pontos) | parte 5:<br>escrita<br>(5 pontos) |
|-------------------|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Pré-teste         | 2.2                              | 2.3                                   | 3.7                                 | 0.7                                  | 2                                 |
| Pós-teste         | 2.3                              | 1.7                                   | 3.9                                 | 0.8                                  | 2.6                               |
| Aumento           | +0.1                             | -0.6                                  | +0.2                                | +0.1                                 | +0.6                              |

Fonte: Dados da pesquisa.

O maior aumento de ambos os grupos foi na parte 5 do teste, correspondente à leitura e interpretação e escrita com foco no conteúdo, fato este que pode ser explicado devido às atividades a que ambos os grupos foram expostos ao cursarem o componente curricular Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa na Universidade. Porém, o fato de os *gamers* terem obtido um maior aumento (+2) do que os *non-gamers* (+0.6) pode ser justificado também pela

experiência com o MMORPG que lida com leitura em grande escala e com a necessidade de interpretação com foco no conteúdo. Também podemos mencionar a correlação positiva das notas dos testes KET com as notas das provas do componente curricular dos *gamers* para explicar tal ponto.

A outra parte do teste em que os *gamers* mais desenvolveram foi a parte 4, de ortografia e vocabulário. Este dado vem a corroborar e expandir o estudo realizado por Rankin *et al.* (2006), já que estes autores afirmam que ambos *gamers* e *non-gamers* adquiriram vocabulário. Entretanto, aqui encontramos que o aumento nesta parte do teste foi mais significativo para os *gamers* (+1.3) do que para os *non-gamers* (+0.1).

Quando recorremos aos perfis de exposição à língua inglesa de ambos os grupos, podemos supor que os *non-gamers* aumentaram suas médias na parte 3, relacionada ao conhecimento gramatical, devido ao fato de eles terem um hábito mais frequente que os *gamers* de estudar inglês em casa, atividade que geralmente foca em aspectos gramaticais da língua. Da mesma forma, a razão de os *non-gamers* terem diminuído suas médias na parte 2, pode ter ocorrido devido ao fato de que nenhum deles costuma se comunicar com estrangeiros.

Assim, para aprofundar o entendimento a respeito destes resultados e consequentemente a respeito da aprendizagem mediada por MMORPGs seguimos para a seção qualitativa, a análise dos protocolos *think-aloud* dos *gamers*.

#### 4.3 ANÁLISE DOS PROTOCOLOS *THINK-ALoud* DOS GAMERS

Para responder à terceira pergunta de pesquisa, o que os protocolos *think-aloud* evidenciam acerca da aprendizagem mediada pelo MMORPG *Allods Online*, analisamos os dados coletados com os participantes do experimento, relacionando-os às teorias apresentadas nesta dissertação. Dividimos a análise em três categorias, a primeira foca o aspecto motivador do *game*, os *games* como motivadores para a aprendizagem ativa de língua inglesa. A segunda categoria foi destinada às interações dos *gamers* com outros jogadores. E por fim, a última categoria, a aprendizagem situada e tangencial mediada pelo MMORPG *Allods Online*, destinou-se ao aspecto multimodal e tangencial da aprendizagem.

#### 4.3.1 Os MMORPGS como motivadores para a aprendizagem ativa de língua inglesa

Conforme citado no capítulo teórico, para Gardner (1985), existem atitudes favoráveis à aprendizagem da língua adicional, sendo a motivação uma delas. Segundo Williams e Burden (1997) a motivação intrínseca acontece quando a experiência gera interesse e prazer. Brown (2007) destaca que a motivação intrínseca se dá quando os aprendizes desenvolvem uma tarefa porque é divertida, interessante, útil e desafiadora. Este tipo de motivação permeou toda a realização do experimento com o *game Allods Online*, ela foi observada tanto por meio dos protocolos *think-aloud* quanto em demonstrações de engajamento com o projeto, como comparecer antes do horário e pedir para ficar mais tempo ao término do horário.

Além da motivação intrínseca, a motivação integrativa, relacionada ao desejo de se identificar com a cultura dos falantes da língua-alvo (GARDNER, 1985), foi percebida, por exemplo, através do protocolo do *gamer* 9, dia 5, o qual informou que observou o diálogo entre jogadores e viu que um desejou “Happy 420” para os outros. Por curiosidade, digitou no *Google* para saber o que significava. Descobriu que a data, 20 de abril, 420, era o “stoner holiday” por ser a hora do chá. A curiosidade de saber mais sobre o que parecia ser uma data comemorativa, ou seja, um aspecto cultural dos falantes da língua inglesa, indicou que existe uma motivação integrativa para aprender a língua inglesa.

Assim como Santos (2011), que identificou motivações dos jogadores para aperfeiçoar suas habilidades linguísticas, tais como necessidade de compreender os aspectos funcionais do jogo, como nomes dos itens e diálogos dos NPCs (Non-player characters - personagens do jogo controlados pelo computador); urgência em interagir com a comunidade para ser mais bem sucedido dentro do MMORPG e para tornar a experiência do jogar mais frutífera, identificamos através dos protocolos *think-aloud*, motivações no mesmo sentido.

Para ilustrar este aspecto apresentamos o fato de o *gamer* 7, no dia 1, relatar que procurou no *Google* tradutor as palavras “spark” e “pond”, apenas por curiosidade, o que demonstra que, para tornar sua experiência do jogar mais frutífera, este *gamer* lançou mão de estratégias de busca por conta própria. O mesmo *gamer*, no dia 4, relatou utilizar o tradutor quando não entendeu realmente nada que o outro jogador quis dizer. Outro exemplo ilustrativo dessa questão foi quando o *gamer* 9 teve dúvida quanto a uma frase que aparecia constantemente na tela “the spell is not ready” e perguntou para o colega ao lado, o qual respondeu que a frase significava “a

magia ainda está carregando” (dia 3). Ou ainda, houve o episódio de um *gamer* que sentiu necessidade de procurar no *Google* as palavras “Need or Greed”, as quais apareciam repetidamente como alternativas no jogo, e o fato de ele desconhecer o significado desta expressão representava um obstáculo para que ele continuasse jogando. Depois de buscar o significado, este *gamer* entendeu a função desta expressão no jogo e conseguiu prosseguir com o jogo de forma bem sucedida (*Gamer 8*, dia 5). E, por último, o *gamer 4*, no dia 4, disse ter julgado necessário procurar no tradutor *on-line* palavras como “leather” e “charge” ao se deparar com a bolsa cheia e por isso precisava vender ou abrir mão de alguns itens do seu inventário.

Exemplos como os citados acima corroboram os resultados encontrados na pesquisa de Santos (2011), pois demonstram que os *gamers* estavam motivados por razões diversas, como curiosidade, atenção à elementos que se repetem na tela do jogo, ou em momentos que se faz necessário compreender aspectos funcionais do *game*.

Com relação à aprendizagem mediada por *games*, Gee (2008) afirma que a motivação para a reflexão e interpretação independentes vai além do ambiente do jogo em si e se estende em torno de práticas sociais compartilhadas, como as Frequently Asked Questions (FAQ) do site do jogo, guias de estratégias disponíveis na Internet elaborados pelos próprios jogadores, cheats, fóruns, e outros jogadores (dentro ou fora do jogo ou da Internet). Este aspecto pode ser comprovado através de alguns relatos encontrados nos protocolos *think-aloud*. Para exemplificar, no dia 1, o *gamer 10* relatou procurar ajuda para realizar missões no fórum do jogo. O mesmo *gamer*, no dia 2, buscou tutoriais na Internet sobre as habilidades do seu personagem, encontrou a *wikipedia* do *Allods* e deu uma lida geral para conseguir dicas de como ficar mais forte no jogo. Ainda, ao sentir necessidade de instruções mais claras nos textos das missões, procurou vídeos no site *youtube.com*, assistiu a um vídeo tutorial em alemão e conseguiu completar a missão. Outro *gamer*, no dia 3, após relatar ter passado horas sem conseguir sucesso em uma determinada missão, teve a ideia de procurar em um fórum na Internet como proceder (*Gamer 13*). O *gamer 4*, no dia 4, informou que quando não conseguia sucesso em uma missão, lia a história novamente para tentar entender melhor. Caso não entendesse, procurava vídeos no site *youtube.com*. Evidências como estas demonstram que os *gamers* parecem desenvolver estratégias de aprendizagem que lhes assegurem maior contato e exposição à língua inglesa.

A seguir, serão discutidos outros aspectos da aprendizagem mediada por *games*, como interação e aprendizagem situada e tangencial, também detectados com base nas análises dos protocolos *think-aloud*.

#### 4.3.2 A interação e colaboração nos MMORPGS

A interação é um importante fator para que a aprendizagem de língua adicional ocorra. Sobre o assunto, Gass (1997) afirma que a manipulação do *input* pelos aprendizes através da interação forma a base do desenvolvimento da língua-alvo, e que é através da negociação de sentido que o aprendiz vai ganhar informações adicionais sobre a língua e poderá focar sua atenção em estruturas particulares. No contexto dos *games*, Peterson (2009) sugere que os jogadores são expostos a uma grande quantidade de *input* na língua-alvo, e grande quantidade desse *input* se torna compreensível através do *feedback* dado pelas ações do jogo e pelos interlocutores, pois eles estão constantemente envolvidos na troca de significado com os personagens do jogo e com outros jogadores. Ao encontro disto, Clark (2010) afirma que ambientes virtuais são ideais para aprendizagem colaborativa porque encorajam a comunicação com significado entre os estudantes através de atividades com foco no conteúdo.

Thorne (2008), ao investigar a interação entre jogadores no *game* World of Warcraft, identificou negociações de sentido, envolvendo pedidos de ajuda, checagens de compreensão, e *feedback* corretivo. As interações eram centradas em objetivos específicos do *game*, e os jogadores apresentaram comportamentos associados à autonomia e aprendizagem exploratória. Thorne (2008) também observou que os participantes pareciam gostar de interações informais e formaram um relacionamento social colaborativo, baseado na troca de experiências no jogo.

Os dados obtidos por meio dos protocolos *think-aloud* corroboram a teoria citada acima e os resultados apresentados no estudo de Thorne (2008), uma vez que trazem relatos de interações e de conhecimento linguístico adquirido ao interagir com o jogo e com outros personagens.

Os desafios e obstáculos crescentes, oferecidos pelo MMORPG não só servem para manter os jogadores engajados na atividade, como também encorajam a interação, visto que vários *gamers* narraram irem em busca de outros jogadores *on-line* para pedir ajuda. Para exemplificar, o *gamer* 1, no dia 2, interagiu em inglês para perguntar onde completaria uma determinada missão. O *gamer* 4, no dia 4, interagiu só o necessário para pedir grupo, pedir ajuda

sobre localização e para destruir monstros. Também, o *gamer* 6, no dia 2, se comunicou com jogadores do clã pedindo ajuda para completar uma missão. Assim como o *gamer* 9 também interagiu em inglês para tirar dúvidas sobre missões (dia 2) e o *gamer* 8 relatou tirar dúvidas com membros do clã (dia 4).

Os *gamers* tanto recorriam a pedidos de ajuda como também ajudavam a outros jogadores quando solicitavam auxílio. Foi o caso do *gamer* 6, no dia 5, interagiu respondendo a questões de outros jogadores sobre locais das missões e do *gamer* 10, no dia 5, que quando o perguntaram sobre uma missão, ele respondeu: “just kill ‘nome do monstro’” e do *gamer* 11, relatou interagir com estrangeiros no jogo respondendo informações sobre uma habilidade do personagem (dia 2). O mesmo *gamer*, quando não soube responder, também interagiu com uma resposta em inglês, “I don’t know” (dia 1).

Quando dois ou mais jogadores precisavam de ajuda para alcançar um mesmo objetivo, geralmente eles se juntavam em grupos para trabalhar colaborativamente. O *gamer* 10 foi explícito em seu relato quanto à necessidade de formar grupo para derrotar monstros mais fortes e participar de um clã para obter ajuda (dia 4). Ao jogar em grupo, os jogadores interagiam para trocar comandos de estratégia, como “you attack first”, “use this or that skill” (*Gamer* 8, dia 4), ou alertas como “don’t go to yellow circle” (*Gamer* 9, dia 5). Também utilizavam expressões como “where are you” e abreviações como “brb” e “afk” (*Gamer* 8, dia 4), ou “let’s go” e “fast” (*Gamer* 10, dia 2).

Durante as interações, muitos *gamers* relataram se espelhar em outros diálogos de jogadores *on-line* para compreender e produzir output. Exemplo disso é o *gamer* 1, no dia 4, que durante uma batalha, ao encontrar dificuldade para derrotar o oponente, digitou “help” no chat da tela e recebeu ajuda. Depois, digitou “thanks” e relatou ter feito isso porque já havia observado outros jogadores fazerem o mesmo em situação semelhante. Outro exemplo é o do *gamer* 4, ao observar no chat global uma abreviação muito repetida por outros jogadores, resolveu procurar no site *Google* o que significava e encontrou que “LFP” significava “Looking for Party”, então passou a utilizá-la para convidar jogadores a formar grupo (dia 3). Outro *gamer*, observava falas de outros jogadores para superar sua maior dificuldade com a aprendizagem de língua inglesa, saber ordenar as palavras (*Gamer* 6, dia 4). O mesmo *gamer* disse perceber quando os outros falavam estranho (segundo ele, como índios) e disse reparar em erros dos outros jogadores, como quando o *gamer* ao lado escreveu “may” ao invés de “my” (dia 4). O *gamer* 7, no dia 3, também

relatou observar como os outros jogadores falavam e às vezes se espelhar. Quando perguntado se ele reparava em erros de outros jogadores, respondeu que não é uma questão de erro, mas sim de "desenvolvimento". E explicou, basicamente, ao invés de eles escreverem "come to the square of the Red Roses", escrevem "Go Red Roses Square". No mesmo dia, este *gamer* foi corrigido por outro jogador, ao querer explicar que algo ficava muito longe e escreveu "soo far", o jogador respondeu "too far?". Assim ele percebeu que estava sendo corrigido.

Relatos como os acima comprovam as teorias de Gass (1997), Peterson (2009) e Clark (2010) quando evidenciam benefícios da interação com outros aprendizes em atividades colaborativas com foco no conteúdo para a aprendizagem de língua adicional.

Também observamos através dos protocolos *think-aloud* alguns *gamers* buscaram interações mais informais, como o *gamer* 4, no dia 2, quando conversou com uma jogadora Colombiana em inglês, perguntando de onde ela era e qual era a sua idade. O *gamer* 8, no dia 2, puxou assunto com um jogador americano para conversar assuntos pessoais e adicioná-lo como amigo no jogo. Ainda, o *gamer* 5, no dia 4, relatou ter procurado interagir para fazer amizade, apesar de não ter tido muito sucesso. Tais exemplos oferecem suporte ao estudo de Thorne (2008), quando o pesquisador se refere às interações informais no ambiente do jogo.

Por fim, seguimos para a análise dos protocolos *think-aloud* que ilustram a aprendizagem situada e tangencial mediada pelo MMORPG *Allods Online*.

#### **4.3.3 A aprendizagem situada e tangencial mediada pelos MMORPGS**

Nos protocolos *think-aloud* foram encontradas diversas evidências que caracterizam a aprendizagem mediada pelo MMORPG como situada e tangencial. Conforme mencionado por Mattar (2010), nos *games* os fatos, as informações e as teorias são aprendidos e lembrados porque foram necessários para jogar o *game*, ou seja, para resolver algum problema naquele contexto, em primeiro lugar.

Foram encontrados alguns relatos de aprendizes, dizendo aprender determinadas estruturas e vocabulário por necessidade. Temos o exemplo do *gamer* 2, no dia 1, que utilizou o tradutor *on-line* para traduzir e aprender a palavra "tower", necessária para saber qual local ele deveria ir. E o *gamer* 2, no dia 5, contou perceber a diferença entre "find" e "found" depois que a palavra mudou na tela após ter encontrado o item que ele procurava. Por fim, o *gamer* 4, no dia 1,

ao tentar entender uma determinada missão que pedia para "drink the fury potion you received", identificou a palavra "fury potion" (nome do item que tinha acabado de receber, de aparência líquida). Logo, ele bebeu o líquido e conseguiu completar a missão.

A partir dos exemplos mencionados acima, também podemos perceber a importância do visual nesses jogos. Sobre isso, Snyder (2008) afirma que os elementos multimodais dos jogos dão mais significado ao vocabulário e frases na língua-alvo, e também ajudam os aprendizes com estruturas sintáticas e que isso é essencial para consolidar e estender o conhecimento de práticas de leitura nos alunos. A título de ilustração, temos o exemplo do *gamer* 4, no dia 1, o qual informou fazer analogias com o contexto, ou seja, com as imagens do jogo. Outro *gamer* (*Gamer* 6, dia 1), relatou ter entendido a palavra "cowberry" como "bicho da vaca", pois conhecia a palavra "cow". Então seguiu para completar a missão "collect cowberry", procurando por vacas. Só depois, ao clicar, sem querer, em uma árvore, coletou o "cowberry" (fruta) e percebeu o real significado da palavra.. Este exemplo também serve para dar suporte às afirmações do pesquisador Gee (2008), ao afirmar que nos *games* o preço da falha é diminuído, característica que encoraja o jogador a correr riscos e testar hipóteses, como fez o *gamer* 6 no exemplo citado anteriormente.

Desta forma, percebemos que o interesse dos *gamers* em obter sucesso nas missões do jogo, tornarem-se mais fortes no jogo, desenvolver relacionamentos e compreender melhor o funcionamento do jogo fez com que eles aprendessem aspectos da língua "sem querer" e de forma significativa, em um contexto real, corroborando a ideia de aprendizagem tangencial e situada.

Para finalizar esta dissertação, na seção destinada às considerações finais serão retomados os principais achados deste estudo e apontadas algumas possíveis limitações da pesquisa. Além disso, ofereceremos sugestões para futuras investigações e discutiremos sobre algumas implicações pedagógicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Nothing is a waste of time if you use the experience wisely” (Auguste Rodin).*

O estudo reportado nesta dissertação se propôs a verificar o impacto dos MMORPGs no desenvolvimento da proficiência em língua inglesa de um grupo de dezessete jovens expostos a uma experiência híbrida com o MMORPG *Allods Online*. De uma forma geral, podemos dizer que alcançamos com êxito os objetivos pretendidos. Pudemos verificar um desenvolvimento da proficiência em inglês significativo para este grupo de participantes que integraram o grupo experimental com o *game Allods Online*.

Referente à primeira pergunta de pesquisa, no que diz respeito aos perfis de exposição ao inglês traçados a partir das experiências dos *gamers* e *non-gamers* com a língua adicional fora de sala de aula, verificamos que os *gamers* se engajam por mais tempo em atividades tangenciais às atividades feitas em sala de aula. Por exemplo, os *gamers* escutam músicas acompanhando a letra em inglês, assistem a filmes e seriados em inglês e se comunicam com estrangeiros por mais tempo que os *non-gamers*. Estes, por sua vez, engajam-se por mais tempo em atividades relacionadas à sala de aula, como estudar inglês em casa.

Para medir o desenvolvimento da proficiência na língua inglesa dos *gamers* - questão levantada pela segunda pergunta de pesquisa - foi utilizado o método experimental com aplicação de pré e pós-testes para um grupo experimental que jogou o *game Allods Online* e um grupo controle. Os resultados evidenciaram um aumento significativo na proficiência do grupo experimental, o que pode ser atribuído à experiência de cinco semanas com o *game*. Este fato ficou ainda mais evidente quando comparamos os resultados do grupo experimental (*gamers*) com os resultados com grupo controle (*non-gamers*), apesar de estes terem investido praticamente o mesmo tempo em atividades que envolviam a língua inglesa durante o experimento.

Em seguida, a análise dos protocolos *think-aloud* nos permitiu lançar um olhar qualitativo sobre o objeto de pesquisa, permitindo-nos responder à terceira pergunta de pesquisa, que diz respeito aos relatos fornecidos pelos participantes durante o experimento. Apontamos exemplos explicitórios para a motivação intrínseca e também integrativa. Ainda, percebemos através de relatos nos quais eles diziam buscar informações extra em sites como *Google* e *Youtube*, os

*gamers* parecem desenvolver tangencialmente estratégias de aprendizagem lhes assegurando maior contato e exposição à língua inglesa. Outro ponto importante foram os relatos de interações e de conhecimento linguístico adquirido ao interagir com o jogo e com outros personagens. Durante as interações, muitos *gamers* relataram espelhar-se em outros diálogos de jogadores *on-line* para compreender *input* e produzir *output*. Além disso, existiram alguns relatos de aprendizes que disseram aprender determinadas estruturas e vocabulário por necessidade. Ao desenvolverem relacionamentos e ao tentar compreender melhor o funcionamento do jogo os *gamers* aprenderam aspectos da língua, de forma significativa e em um contexto real, corroborando a ideia de aprendizagem tangencial e situada.

Em relação às limitações encontradas nesta pesquisa, a principal foi o curto período de experimento. Os resultados poderiam ser melhor visualizados caso o período de experimento fosse maior. Outra limitação foi o número de participantes neste estudo. Acreditamos que uma amostra mais numerosa poderia fortalecer os dados quantitativos, tornando-os mais significativos e, assim, mais passíveis de generalização a outras populações de aprendizes. Nesta pesquisa pudemos comparar a proficiência em inglês dos *longtime-gamers* (jogadores de MMORPG há muito tempo) com os *never-gamers* (que nunca jogaram *games*). Porém, os resultados foram baseados apenas em dados dos questionários, não foi possível realizar uma pesquisa experimental.

Futuras pesquisas poderiam ser direcionadas para investigação do impacto dos *games* em diferentes idades e níveis linguísticos. Ainda, observações mais longitudinais poderiam trazer resultados mais consistentes para as pesquisas sobre jogos eletrônicos e aprendizagem. Também, as interações linguísticas entre os *gamers* poderiam fornecer dados para que fosse feita uma análise de base linguística ou discursiva e assim seria possível ter uma melhor ideia de como são as interações nesses *games*.

Com esta dissertação esperamos ter contribuído para a discussão acerca dos jogos eletrônicos do tipo MMORPG e suas potencialidades para a aprendizagem de língua adicional. Esperamos que os professores busquem conhecer mais esses jogos para que saibam como, se julgarem relevante, apresentar, utilizar ou incentivar essa prática entre seus alunos. Além disso, pensamos que os professores podem aprender com os *games* novas maneiras de motivar seus alunos. Acreditamos que trazendo o tema às suas aulas, os professores poderão se aproximar mais da realidade de seus alunos. Visto os benefícios oferecidos por um curso híbrido e pela

aprendizagem tangencial, seria interessante que os professores buscassem além de *games*, outras formas de tecnologias que possam vir a incrementar suas aulas e atender às necessidades da nova geração de aprendizes.

## REFERÊNCIAS

ALDRICH, Clark. *Learning by doing: a comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-learning and other educational experiences*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2005.

AILA. Disponível em < <http://www.aila.info/about/index.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2012.

BACKER, James. A. *Multi-user domain object oriented (moo) as a high school procedure for foreign language acquisition*. PhD thesis, Flórida, Nova Southeastern University, 1999.

BARSALOU, Lawrence W. Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*. Cambridge, v. 22, n. 4, p. 577-660, 1999.

BEAUVOIS, Margaret. H. Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversations in slow motion. *Foreign Language Annals*. Alexandria, 25, 1, 455–464, 1992.

BEAUVOIS, Margaret. H.; ELEDGE, Jean. Personality types and megabytes: Student attitudes toward computer-mediated communication (cmc) in the language classroom. *CALICO Journal* 13, 2, 27–45. San Marcos, 1996. Disponível em: <<https://calico.org/journalTOC.php>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BEAVIS, Catherine. Computer games, culture and curriculum. In: *Page to screen: talking literacy in the electronic era*. Allen & Unwin, 1997.

BEGG, Michael; DEWHURST, David; MACLEOD, Hamish. Game-Informed Learning: Applying Computer Game Processes to Higher Education., *Innovate: Journal of Online Education* 1, 6, 109–134. Flórida, 2005. Disponível em: <<http://innovateonline.info/?view=issue>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BLAKE, Robert. Current Trends in Online Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35, 2011.

BROWN, Douglas H. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. 3rd edition. Pearson Education, 2007.

CAMBRIDGE. *Key English Test*. Cambridge University Press, 2008.

CLARK, Gloria B. These Horses Can Fly! And Other Lessons From Second Life: The View from a Virtual Hacienda. In: *Second Language teaching and learning in the Net Generation*. Hawaii: National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2009.

CONONELOS, Terri; OLIVA, Maurizio. Using computer networks to enhance foreign language/culture education. *Foreign Language Annals*, Alexandria. 26, 524–534, 1993.

COOKE-PLAGWITZ, Jessamine. A New Language for Net Generation: Why Second Life Works for the Net Generation. In: *Second language teaching and learning in the net generation*. Hawaii: National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2009.

DAMASIO, Antonio R. *Descartes' error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Penguin, 1994.

DÖRNYEI, Zoltan. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUQUE, Paulo H. ; COSTA, Marcos A. . Cognitivismo, corporalidade e construções: novas perspectivas nos estudos da linguagem. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 1, p. 87-108, 2011.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERREIRA, Emmanoel. Games narrativos: dos adventures aos MMORPGs. In: *Anais do IV Seminário de jogos eletrônicos, comunicação e educação: construindo novos trilhos*, 4, Salvador/BA. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

GARDNER, Howard. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, Robert C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, GB: Edward Arnold, 1985.

GASS, Susan. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997.

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

\_\_\_\_\_. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. Learning and games. In: *The ecology of games: connecting youth, games, and learning*. Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. Disponível em: < <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262693646.021>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

GIBSON, James J. *The ecological approach to perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

GOERTLER, Senta. Hybridizing the curriculum: needs, benefits, challenges, and attitudes. In: *Second language teaching and learning in the net generation*. 53-64. Hawaii: National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2009.

GUIORA, Alexander Z.; BEIT-HALLAHMI, Benjamin; BRANNON, Robert C. L.; DULL, Cecelia Y.; SCOVEL, Thomas. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: an exploratory study. In: *Comprehensive psychiatry*, Ann Harbor: Eleavor. 13, 421–428, 1972.

HELLERMANN, J. *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2008.

HERCULANO-HOUZEL, Susana. *O cérebro em transformação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HUDSON, James. M.; BRUCKMAN, Amy. S. The creation of an internet-based sla community. In: *Computer Assisted Language Learning*, London: Routledge. 15, 2, 109–134, 2002.

KET - KEY ELEMENTARY TEST. Cambridge University Press: Cambridge. 2008.

KOLODNER, Janet. Educational implications of analogy: A view from case-based reasoning. In: *American psychologist*, Washington: American Psychological Association. 52, 57–66, 1997.

KRASHEN, Stephen. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1991.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. A ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. *Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL*, Volume 2, número 1, jun. 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 28 out. 2010.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, Adelina. A Web 2.0 na aula de língua materna: relato de uma experiência. In: *Encontro Internacional Discurso, metodologia e tecnologia*. 9-24, Miranda do Douro. 2007.

NEMSER, William. Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, vol. 9, p. 115-124, 1971.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OBLINGER, Diana & OBLINGER, James. *Second Language teaching and learning in the Net Generation*. Hawaii: National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2009.

PAIVA, Vera M. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, D. C. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. Disponível em: <http://veramenezes.com/affordance.pdf>

PETERSON, Mark. Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. In: *Computer assisted language learning*, 23:5, 429-439, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2010.520673>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Computerized games and simulations in computer-assisted language learning: a meta-analysis of research. In: *Simulation & gaming*, 41:72, 2009. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/content/41/1/72>>. Acesso em: 31 out. 2011.

PIAGET, Jean. *Main trends in psychology*. London: George Allen and Unwin, 1970.

PORTNOW, James. *The power of tangential learning*. Edge, set. 2008. Disponível em: <<http://www.edge-online.com/blogs/the-power-tangential-learning?page=0%2C0>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the horizon*, Bradford: MCB University Press. 9, 5, out, 2001.

\_\_\_\_\_. *Don't bother me, mom, I'm learning!*: how computers and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help. St. Paul, MN: Paragon House Publishers, 2006.

PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House Edition, 2007.

RANKIN, Yolanda A.; GOLD, Rachel; GOOCH, Bruce. 3D Role-playing as language learning tools. In: *Conference proceedings of eurographics*. 25, Vienna, 2006a.

\_\_\_\_\_. Evaluating interactive gaming as a language learning tool. In: *Conference proceedings for ACM SIGGRAPH*, Educators Program, 2006b.

ROBB, Thomas; SANGYO, Kyoto. "CALL and the Non-autonomous Learner: Build It, But Will They Come?" In: *Learning languages through technology*, TESOL, pp.69-76, Kyoto, 2006.

SANTOS, Vinícius R. F. *Os jogos MMORPG como auxiliares no processo de. Aquisição de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. UFMG: Belo Horizonte, 2011.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p.127-172, 2009.

SERAFIM, Maria Lucia, PIMENTEL, Fernando S. C. e SOUSA DO Ó, Ana Paula. Aprendizagem colaborativa e interatividade na web: Experiências com o Google Docs no ensino de graduação. *Anais eletrônicos 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, UFPE, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais>>. Acesso em: 28 out. 2010.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: *IRAL*. v.10. n. 3. p. 209-231, 1972.

SHARMA, Pete; BARRET, Barney. *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan. 2007.

SNYDER, Ilana. *The Literacy Wars*. Austrália: McPherson's printing Group, 2008.

SOUZA, Ricardo Augusto; ALMEIDA, Dilso Correa. O computador tutor e o computador ferramenta no ensino de línguas – reflexões a partir de dois estudos de caso. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, pp.15-45. 2007.

STEINKUEHLER, Constance. A. Massively multiplayer online gaming as a constellation of literacy practices. *E-Learning*. Volume 4, Número 3, 297-318, 2007. Disponível em: <<http://www.worldwords.co.uk/ELEA/>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

THANASOULAS, Dimitrios. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 8(2), 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Motivation.html>>retrieved>. Acesso em: 31 dez. 2010.

THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Editora Polis, 1980.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

THORNE, Steven L. Transcultural communication in open Internet environments and massively multiplayer online games. In: S. Magnan (Ed.), *Mediating discourse online* (pp. 305-327). Amsterdam: John Benjamins, 2008.

VAN DIJK, Teun A. Context models in discourse processing. En van Oostendorp, H. y Goldman, S. R. (eds.). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates. p. 123-148, 1999.

VYGOTSKY, Levy S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHAUER, Mark. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2), 7-26. San Marcos, 1996. Disponível em: <<https://calico.org/journalTOC.php>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

WEISSHEIMER, Janaina. & MOTA, Mailce. Individual differences in working memory capacity and the development of L2 speech production. *Issues in Applied Linguistics* 17, pp. 93-112, 2009.

WINKE, Paula, & GOERTLER, Senta. An introduction to distance language learning. In P. Winke & S. Goertler (Eds.), *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices* (pp. 1-10). San Marcos, TX: CALICO, 2008.

WILLIAMS, Marion, & BURDEN, Robert. L. *Psychology for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ZWAAN, Rolf. A. Situation Models: The mental leap into imagined worlds. *American psychological society*. Florida: Blackwell Publishers, 1999.

APÊNDICE A – pré-teste KET

NAME: \_\_\_\_\_

**QUESTIONS**

Read the sentences about playing a sport.  
Choose the best word (A, B or C) for each space.  
For questions 1 - 5, mark A, B or C.

Example:  
0 Gloria ..... playing sport very much.  
A decides    B wants    C likes

Answer:

0

A

B

C



1 Gloria thinks football is the most ..... sport she plays.  
A favourite    B interesting    C nice

2 When Gloria plays, she ..... about everything else and just thinks about football.  
A leaves    B forgets    C loses

3 After school, Gloria ..... on her football boots and plays with her friends.  
A runs    B changes    C puts

4 When Gloria is older, she hopes that she can ..... some money from playing football.  
A earn    B bring    C take

5 One day Gloria wants to play football for her ..... in the World Cup.  
A country    B nationally    C group

TEST 1 • PAPER 1 • Reading PART 1

**QUESTIONS**

Complete the five conversations.  
For questions 6-10, mark A, B or C.

Example:  
0  
  
How old are you?  
A Sixteen.  
B Five, thanks.  
C How do you do?  

Answer: 

0

A

B

C

6 Hello. This is 245-6780.  
A I'll call again later.  
B Thank you for your help.  
C I'd like to speak to John, please.

7 I'm going to have a party on Saturday.  
A Who will come?  
B Where to?  
C How often is it?

8 What do I do at the traffic lights?  
A That's right.  
B Turn left.  
C You can't.

9 I'll take these grapes, please.  
A Can I help you?  
B They're over there.  
C Would you like a bag?

10 What colour will you paint the room?  
A I hope it was right.  
B We can't decide.  
C It wasn't very difficult.

TEST 1 • PAPER 1 • Reading PART 2

PART 3

QUESTIONS

Read the article about London's Tower Bridge.  
Choose the best word (A, B or C) for each space.  
For questions 11-18, mark A, B or C.



London's Tower Bridge

Many tourists (0) ..... visited Tower Bridge. It is the only bridge over the river Thames that can open and (11) ..... ships pass under it. Tower Bridge was built in 1894 and (12) ..... uses the same machines to lift up the two halves of the bridge. In earlier times, the river was (13) ..... busier than now and the bridge (14) ..... to open over a thousand times a year. Today, it only opens twice a week.  
In 1952, a big red bus was (15) ..... the middle of the bridge (16) ..... it started to open. The driver only just got to the other side in time! Of course, now (17) ..... are lights at (18) ..... end and the traffic must wait for them to go green.

Example:

0 A have

B did

C are

Answer:

0

A

B

C

11 A lets

B let

C letting

12 A ever

B yet

C still

13 A much

B too

C very

14 A should

B had

C was

15 A to

B between

C in

16 A because

B when

C if

17 A there

B here

C they

18 A every

B each

C all

PART 4

QUESTIONS

Read the descriptions of some holiday words.  
What is the word for each one?  
The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.  
For questions 19-23, write the words.

Example:

0 If you go on a camping holiday, you may sleep in this.

t \_ \_ \_

Answer:

0

tent

19 This is where you lie in the sun and go swimming.

b \_ \_ \_

20 You can pack all your holiday clothes in this.

s \_ \_ \_ \_

21 Without this you cannot go to some countries.

p \_ \_ \_ \_

22 This is what you use to dry yourself after you go swimming.

t \_ \_ \_ \_

23 You need to put a stamp on this to send it to a friend.

p \_ \_ \_ \_ \_

## PART 5

### QUESTIONS

Read the job advertisement and the note.  
Fill in the information in Joan's notes.  
For questions 24-28, write the information.

#### STUDENTS WANTED

for weekend work  
up to £24 per day  
Forest Café, telephone: **357550**

*Joan - I've seen a job for you. The Forest Café needs a waitress. It's six hours' work on Saturday evening, starting at 7 pm. They pay £4 an hour. They need a cleaner too, for 3 hours on Sunday. But it's only £3.50 per hour and you won't like the work. Phone the manager on Monday at the café - or phone me on 354120 for more information.*

*Karen*

### Joan's Notes

Work at: Forest Café

Job: **24**

Day: **25**

Number of hours: **26**

Manager's phone no: **27**

Money per hour: **28**

## APÊNDICE B – pós-teste KET

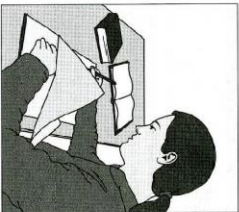
**PART 1**

**QUESTIONS**

Read the sentences about a university student.  
Choose the best word (A, B or C) for each space.  
For questions 1-5, mark A, B or C on your answer sheet.

Example:

0 Sarah Packer ..... to university for the first time on Monday.  
A arrived B went C was



Answer: 0 ☐ A ☒ B ☐ C

1 Sarah is doing a four-year ..... in Business Studies.  
A class B lesson C course

2 The university secretary was there to ..... all the new students.  
A invite B speak C welcome

3 On the first day, Sarah ..... some of her new teachers.  
A met B knew C remembered

4 Today, Sarah is ..... reading her business books.  
A correct B useful C busy

5 Next month, Sarah is hoping to ..... the university swimming club.  
A play B join C become

TEST 2 • PAPER 1 • Reading

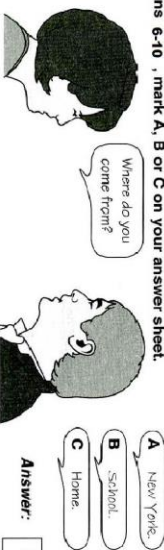
**PART 2**

**QUESTIONS**

Complete the five conversations.  
For questions 6-10, mark A, B or C on your answer sheet.

Example:

0



Answer: 0 ☐ A ☒ B ☐ C

6 Please answer the phone.  
A How are you?  
B Why can't you?  
C When did he call?

7 Would you prefer lemonade or orange juice?  
A Have you got anything else?  
B If you like.  
C Are you sure about that?

8 The 9.15 train's late again.  
A It was never there.  
B It often is.  
C Will it ever be?

9 Can you help me with my homework?  
A I don't understand it.  
B It's not ready.  
C I can't help it.

10 I thought the play was very boring.  
A Yes, I'd like to.  
B Which did you think?  
C I enjoyed it.

44 | TEST 2 • PAPER 1 • Reading

PART 3

QUESTIONS

Read the article about badgers.  
Choose the best word (A, B or C) for each space.  
For questions 11-18, mark A, B or C on your answer sheet.

Badgers

Not many people have (0) ..... seen a badger. (11) ..... black and white animals can sometimes (12) ..... the size of a large dog. They live in underground holes in woods and forests in Europe and many of their homes have been there (13) ..... centuries. Scientists have even found bones of badgers (14) ..... 250,000 years ago. The old English word for a badger was 'brock' and a few English villages, for example Brockenhurst and Brockley, have (15) ..... that name.



(16) ..... are lots of children's books about badgers. In (17) ..... stories badgers are very old and clever, but in others they're not nice at all. Certainly, badgers are not very friendly and only (18) ..... out at night. They live on insects and small animals, but also eat young plants and eggs.

Example:

0 A ever B still C soon

Answer:

0 ☒ A ☐ B ☐ C

11 A That B This C These

B This

C These

12 A being B be C been

B be

C been

13 A for B since C during

B since

C during

14 A after B from C at

B from

C at

15 A keeping B keep C kept

B keep

C kept

16 A Here B There C They

B There

C They

17 A some B any C every

B any

C every

18 A came B come C comes

B come

C comes

PART 4

QUESTIONS

Read the descriptions of some places in a town.  
What is the word for each one?  
The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.  
For questions 19-23, write the words on your answer sheet.

Example:

0 You can buy all your vegetables here.

m \_ \_ \_ \_

Answer:

0

19 You can read books here and take them home too, if you have a special card.

l \_ \_ \_ \_

20 In this building, you can look at interesting old things.

m \_ \_ \_ \_

21 If you don't want to eat at home, you can buy a meal here.

r \_ \_ \_ \_

22 Students are taught in classrooms here.

c \_ \_ \_ \_

23 You buy a ticket to watch a play here.

t \_ \_ \_ \_

## PART 5

### QUESTIONS

Read the advertisement and the email.

Fill in the information in David's notes.

For questions 24-28, write the information on your answer sheet.

**CRESSWELL'S  
DEPARTMENT STORE**  
London, Manchester, Edinburgh



5 – 10 January

**Computers £550  
– were £850!**

To: David

From: Robert

I know you wanted to buy a computer so let's go to Cresswell's on the first day of the sale. Computers are £300 cheaper at the moment. There's a train to London at 7.10 a.m. Wait for me at the bus stop at 6.30 a.m. and we'll walk to the station together.

### David's Notes – Shopping Trip

Name of shop: Cresswell's

In which city:

24

Date of trip:

25

Where to meet Robert:

26

Train leaves at:

27

a.m.

Cost of computer:

28

£



**Questionário sobre hábitos de aprendizagem de Língua Inglesa**

Nome: \_\_\_\_\_.

Sexo: \_\_\_\_\_. Idade: \_\_\_\_\_. Renda média familiar: \_\_\_\_\_.

Curso: \_\_\_\_\_. Período: \_\_\_\_\_.

1. Por quanto tempo você fez ou faz curso de inglês? Nunca ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 ano ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ou mais ( ).

3. Em qual(is) escola(s) de inglês você estudou? \_\_\_\_\_.

4. Durante quanto tempo você estudou inglês na escola regular? Sempre ( ) A partir do Ensino Fundamental I (1º ano) ( ) A partir do Ensino Fundamental II (6º ano) ( ). A partir do Ensino Médio ( ). Nunca ( ).

5. Quanto tempo você costuma dedicar ao estudo da disciplina de Inglês em casa? Nenhum ( ) Raramente ( ) Menos de 1 hora por semana ( ) 1 hora por semana ( ) Mais de 3 horas por semana ( ).

6. Com que frequência você assiste filmes em inglês (legendado em português)? Diariamente ( ) 2 ou 3 vezes por semana ( ) 1 vez por semana ( ) Mensalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca ( ).

7. Com que frequência você assiste programas de televisão em inglês (legendado em português)? Diariamente ( ) 2 ou 3 vezes por semana ( ) 1 vez por semana ( ) Mensalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca ( ).

8. Com que frequência você escuta músicas em inglês acompanhando a letra? Diariamente ( ) 2 ou 3 vezes por semana ( ) 1 vez por semana ( ) Mensalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca ( ).

8. Com que frequência você lê livros, notícias, quadrinhos, entre outros tipos de literatura em inglês? Diariamente ( ) 2 ou 3 vezes por semana ( ) 1 vez por semana ( ) Mensalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca ( ).

9. Com que frequência você se comunica (fisicamente ou virtualmente) com estrangeiros falantes de língua Inglesa? Diariamente ( ) 2 ou 3 vezes por semana ( ) 1 vez por semana ( ) Mensalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca ( ).

10. Com que frequência você joga vídeo games ou jogos de computador em Inglês? Diariamente ( ) 2 ou 3 vezes por semana ( ) 1 vez por semana ( ) Mensalmente ( ) Anualmente ( ) Nunca ( ).

11. Quais jogos de computador em Inglês você já jogou ou joga? Durante quanto tempo você jogou?

- OK

Favor anotar observações, críticas ou sugestões sobre o próprio questionário ou sobre o projeto em geral. A sua participação foi muito importante para nós. Muito obrigada!

Observações:

---

---

---

---

## APÊNDICE D – pós-questionário

**Questionário sobre hábitos de aprendizagem de Língua Inglesa durante a experiência**

Nome: \_\_\_\_\_.

Sexo: \_\_\_\_\_. Idade: \_\_\_\_\_. Renda média familiar: \_\_\_\_\_.

Curso: \_\_\_\_\_. Período: \_\_\_\_\_.

Responda o questionário a seguir de acordo com o que você fez **durante o período da disciplina PLE-inglês** (Mês de outubro, 2011).

1. Você cursou aulas em algum curso de inglês? Sim ( ) Não ( ). Se sim, quantas horas semanais? \_\_\_\_\_.  
Em qual escola? \_\_\_\_\_.

2. Quanto tempo você se dedicou ao estudo da disciplina de Inglês em casa? \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

3. Por quanto tempo você assistiu filmes em inglês (legendado em português)? \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

4. Por quanto tempo você assistiu programas de televisão em inglês (legendado em português)? \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

5. Por quanto tempo você escutou músicas em inglês acompanhando a letra em inglês? \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

6. Por quanto tempo você leu livros, notícias, quadrinhos, entre outros tipos de literatura em inglês? \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

7. Por quanto tempo você se comunicou (fisicamente ou virtualmente) com estrangeiros falantes de língua Inglesa? \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

8. Por quanto tempo você jogou vídeo games ou jogos de computador em Inglês? \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

9. Além da experiência com o *Allods Online* que você teve no laboratório, quais outros MMORPG em inglês você jogou e por quanto tempo?

Jogo: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

Jogo: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

Jogo: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ horas por mês ( ) semana ( ) dia ( ).

Favor anotar observações, críticas ou sugestões sobre o próprio questionário ou sobre o projeto em geral. A sua participação foi muito importante para nós. Muito obrigada!

Observações:

---

---

---

## APÊNDICE E – termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA)

Pós-Graduação em Letras (PPgEL)

Caro(a) Aluno(a),

Com o objetivo de realizar o estudo intitulado “Jogos Eletrônicos do Tipo MMORPG Como Ferramenta na Aprendizagem de Língua Estrangeira”, necessitamos coletar dados com participantes, envolvendo uma série de métodos e critérios, dentre eles a realização de dois testes de inglês e o preenchimento de um questionário.

Solicitamos, então, sua colaboração e autorização para que possamos compreender melhor a potencialidade dos jogos eletrônicos na aprendizagem de língua estrangeira.

Garantimos que os dados fornecidos e coletados serão absolutamente sigilosos e que você não será identificado em momento algum.

Muito atentamente,

Wilka Soares  
Mestranda (PPgEL-UFRN)  
E-mail: wilka1308@gmail.com

Janaina Weissheimer  
Orientadora (PpgEL-UFRN)  
E-mail: janaina.weissheimer@gmail.com

### **Termo de Consentimento**

Estou de acordo com o que me foi acima mencionado e expresso aqui minha vontade em participar da pesquisa acima definida.

De acordo:

---

(Assinatura por extenso)

---

(Nome completo)

## APÊNDICE F – protocolos *think-aloud*

### GAMER 1

#### Dia 1

Chegou ao nível 3. Encontrou dificuldades linguísticas para entender as missões. Pedia ajuda aos colegas do lado para traduzir as missões, mas às vezes os colegas não a davam atenção por estarem muito concentrados, então ela usava o google tradutor. Interagiu com outros players em português, recebeu resposta em espanhol.

#### Dia 2

Chegou ao nível 5. Interagiu em inglês para perguntar onde completaria uma determinada missão, o jogador respondeu, mas ela não entendeu o que ele disse (follow me), ela parou para procurar no Google o significado da expressão(-Google), mas quando entendeu, o jogador já tinha saído do local (não esperou por ela). Relatou não se importar com a gramática, apenas entender o significado(foco pragmático).

#### Dia 3

Chegou ao nível 6. Procurou a palavra "find", pois apesar de completar as missões sem precisar saber o que significava, ficou curiosa, pois aparecia muitas vezes.(frequência do input) Depois de ver o significado, disse que já desconfiava que significava "encontrar". (testagem de hipótese)Durante uma batalha, não conseguia derrotar o monstro, digitou "help" no chat e recebeu ajuda. Depois, digitou "thanks". Fez isso porque já havia observado outros jogadores falarem o mesmo(+interação) quando estavam precisando de ajuda.

#### Dia 4

Chegou ao nível 8. Realizou missões sozinha. Pediu ajuda a outros jogadores, mas não obteve resposta. Pediu ajuda aos gamers ao lado. Eles destruíram monstros e realizaram missões juntos, mas não em grupo.

### GAMER 2

#### Dia 1

Chegou ao nível 3. Encontrou dificuldades linguísticas para interpretar os textos das missões. Utilizou o google, para por exemplo, traduzir a palavra "tower", necessária para saber qual local ele deveria ir. (+ google)

#### Dia 2

Chegou ao nível 5. Relatou ter procurado uma frase completa no Google e isso atrapalhou, pois a ferramenta traduziu "Collect 8 pieces of Lean Venison" como "Colete

8 pedaços de caça magra". Com a ajuda da pesquisadora, ele digitou no Google apenas a palavra "venison". Ele descobriu que significava "veado" e logo lembrou que já havia visto um na floresta. (-Google)

Dia 3

Chegou ao nível 6. Em uma missão, ele olhou apenas o resumo, que aparecia "Ghostly light placed 0/1". Ele achava que era para encontrar "uma luz fantasmagórica colocada", pois procurou no Google Tradutor e encontrou isso. Como não conseguia encontrar, resolveu ler o texto da missão, e viu que o objetivo era "to place a ghostly light" e não "to find", que é o mais comum. Depois disso, conseguiu completar a missão.(consciência pragmática)

Dia 4

Chegou ao nível 8. Percebeu a diferença entre "find" e "found", pois a palavra mudou na tela depois que ele encontrou o item que ele procurava. (noticing/ metalinguistic awareness)Percebeu que estava buscando menos a ajuda do Google para interpretar as missões.

GAMER 3

Dia 1

Chegou ao nível 3. Interagiu apenas em português com membros do grupo (gamers ao lado, Joisa e Luiz).

Dia 2

Chegou ao nível 5. Em determinada missão, precisava encontrar um "Forest Adder". Pesquisou no google e não entendeu, pois obteve a tradução "Adicionador", ao invés de "víbora". (-Google/ autonomia?) Pediu ajuda ao gamer ao lado, que falou ter visto o "Forest Adder" mais adiante na floresta. Não interagiu com pessoas no jogo, só com os gamers participantes.

Dia 3

Chegou ao nível 6.

Dia 4

Chegou ao nível 8. Percebeu que ler a história da missão facilitava a compreensão do objetivo da missão. (motivação? autonomia)Por exemplo, o objetivo principal da missão era "to find the access crystal". Ele havia chegado ao local da missão, mas não conseguia encontrar o cristal. Então, foi ler a história da missão para descobrir que ele deveria "slay the miner" para conseguir o cristal.

Observações do grupo gamers 1, 2 e 3, dia 20/04: Como estavam jogando juntos, mas não em grupo, a pesquisadora percebeu uma certa competitividade. Um constantemente olhava para o nível do outro e tentava se adiantar nas missões para não ficar para trás.

#### GAMER 4

##### Dia 1

Chegou ao nível 4. Fez analogias com o contexto (imagens do jogo)(+visual) para interpretar as missões. Como o ambiente parecia um treinamento para guerra, ele foi intuindo o que deveria fazer. Se a missão pedia para "drink the fury potion you received", ele lembrava do item que tinha acabado de receber de nome "fury potion" (visual/situado) e simplesmente usava. Tentava interpretar as missões pelas palavras que conhecia ou que já tinha visto no jogo.

##### Dia 2

Chegou ao nível 12. Jogou em casa. Interagiu com uma jogadora Colombiana, em inglês. (interação) Perguntou de onde era, idade, respondeu como realizar uma determinada missão e deu dicas do jogo. Formou grupo com 4 jogadores para completar duas missões que estava com dificuldade. Interagiu pouco, apenas seguiu instruções dadas pelos jogadores.

##### Dia 3

##### Dia 4

Chegou ao nível 19. Jogou em casa. 6h por 4 dias. Realizou missões. Julga não ter o inglês muito bom, por isso evita conversar online e só fala o necessário. Por exemplo, quando sentia dificuldade para concluir o objetivo de alguma missão, como derrotar um monstro mais forte. Para isso, achou necessário convidar jogadores para formar grupo. (interação) Então, ele digitou "go in" e o nome do monstro no chat na cidade e outros jogadores juntaram-se a ele. Depois, ao ter curiosidade sobre uma abreviação muito utilizada no chat global, resolveu procurar no Google o que significava, e encontrou que "LFP" significava "Looking for Party", e então passou a utilizá-la para convidar jogadores para formar grupo. (+google)

Também procurou e aprendeu palavras como "leather" e "charge", julgou necessário saber o significado delas ao se deparar com a bolsa cheia e por isso precisava vender ou abrir mão de alguns itens do seu inventário.

Sentiu dificuldade para compreender como realizar algumas missões. Para isso, procurou palavras-chave no texto. Quando não conseguia, ia ler a história da missão para tentar entender melhor. E se não entendesse, procurava vídeos no youtube.com ou simplesmente desistia da missão e fazia outra.

##### Dia 5

Chegou ao nível 20. Sempre que encontrou alguém disponível para realizar missões junto, formou grupo. Interagiu só o necessário para pedir grupo, pedir ajuda sobre

localização e para destruir monstros. Participou de uma discussão sobre melhor arma para a profissão de guerreiro, deu a sua opinião dizendo “I prefer str”, se referindo que prefere armas com o atributo força.(motivação/interação/situada) Não sentiu mais tanta dificuldade para realizar as missões. Só sentiu dificuldade para realizar uma, porque estava muito resumida.

## GAMER 5

### Dia 1

Chegou ao nível 4. Procurava palavras que conhecia para completar as missões. Jogou na intuição, usando o conhecimento prévio de jogos que possuía. Observou conversas entre outros jogadores, mas não participou. Um jogador falou "Hey" e perguntou sobre uma missão, mas ele não sabia responder e resolveu não responder nada. (-interação)

### Dia 2

Chegou ao nível 6.

### Dia 3

### Dia 4

Chegou ao nível 8. Concluiu que por não ter lido o texto de uma missão, vendeu um item que iria precisar para completá-la. Utiliza a estratégia de jogar pela intuição. Seguiu a lógica de ou destruir monstro, ou coletar item, ou usar algum item da bolsa. Para isso, buscava apenas palavras-chave no texto da missão. Procurou interagir para fazer amizade, mas percebeu que pessoas de nível alto não dava muita atenção e pessoas de nível mais baixo eram mais amigáveis. Um jogador falou "u wanna do manhunt?" e como ele não entendeu, respondeu "I don't need", o jogador respondeu "I'm good". Novamente, ele não entendeu a resposta e por isso desistiu da interação e saiu.

### Dia 5

Chegou ao nível 9. Pedia ajuda aos gamers ao lado que estavam mais adiantados. Não sentiu necessidade de se juntar em grupo ainda. Relatou sentir-se empacado no jogo, por falta de atenção. Relatou não ter paciência para ler as missões, o que faz ele ficar rodando muito e perder tempo. Acha que se fosse em português, ele desenrolaria mais facilmente. Não sabia o que significava “gossip”, mas conseguiu fazer a missão mesmo assim. Apenas clicando e seguindo as palavras conhecidas, principalmente os verbos, lugares do mapa e nomes de monstros e NPCs. Interagiu para perguntar “what is ... item”, que na verdade, queria perguntar “onde encontrar ... item”, mas recebeu como resposta “try looking for them all over shadragian”. Ele não entendeu a frase, apenas identificou o nome do local no mapa e foi em busca do item.

## GAMER 6

### Dia 1

Chegou ao nível 5. Conseguiu fazer missões, mas uma especificamente, não conseguiu entender, apesar de ler e procurar no google tradutor as palavras que não conhecia. Então, resolveu desistir da missão e seguir fazendo outras. Achou que "cowberry" significasse "bixo da vaca", conhecia a palavra "cow", então seguiu no jogo para a completar a missão "collect cowberry", procurando por vacas. Só depois, ao clicar sem querer em uma árvore, viu que havia coletado o "cowberry" que procurava.(metalinguistic awareness+visual)

Dia 2

Chegou ao nível 6. Desiste das missões depois de tentar mais de uma vez e não conseguir. Recebeu um convite para um clã e aceitou. Depois de ter entrado no clã, formou um grupo e recebeu mais ajuda para completar as missões. Interagiu com jogadores do clã para pedir ajuda, recebeu ajuda para completar uma missão.

Dia 3

Dia 4

Chegou ao nível 20. Descobriu que o botão "share" da interface do jogo significava "compartilhar". Reuniu pessoas do clã para realizar missões em grupo. Formou grupo de 5 ou 6 pessoas. Procurou por personagens "healers" no clã, para garantir um grupo mais heterogêneo. Interagiu com o grupo para dar comandos de estratégia(interação/motivação/apr. ativa,situada) como "you attack first", "use this or that skill". Tentava falar o mais correto possível, mas não prestava atenção se os outros jogadores falavam gramaticalmente correto. Não entendeu certas abreviações que os jogadores usavam. Quando encontrou um jogador de nível mais alto falando em português, perguntou para ele o significado de várias abreviações.

Julgou que a maior dificuldade era saber a ordem das palavras em inglês. Se espelhava no diálogo dos outros para organizar as frases.(+interação)

Percebeu e riu quando o gamer ao lado errou ao escrever a palavra "my" (ele escreveu "may")(noticing). Relatou notar erros dos colegas apenas quando falavam muito estranho, como índio. Por exemplo: "Help + nome do monstro".

Dia 5

Chegou ao nível 24. Jogou em casa durante 5 dias, 2h cada dia. Estava com dificuldade para realizar uma missão pois achava que a palavra "trap" significava armadilha. Ficou procurando a armadilha, mas não encontrava. Com a ajuda da pesquisadora, descobriu que como havia a palavra "to" antes de "trap", era ele quem deveria montar a armadilha. Ele ficou espantado, pois não sabia que "trap" também poderia ser um verbo.

La procurar "flesh-craving cannibals" no Google Tradutor, mas pelo contexto da frase, entendeu que era o nome no monstro. O gamer ao lado ouviu "craving" e falou que era "caranguejo". Ele riu e falou que caranguejo era "crab" e não "craving". Quando estava jogando em grupo, reclamaram com ele por não estar seguindo as instruções. Ele relatou que se distraiu conversando com o gamer ao lado e por isso recebeu a reclamação. Ele acredita que fez o grupo dele falhar e tiveram que tentar realizar a missão 3 vezes por ele não ter prestado atenção nas alavancas. Ele deveria ter puxado apenas 4, para enfrentar os monstros mais fracos primeiro e deixar a ultima alavanca para o final, onde

estava o chefe. E por falta de atenção na estratégia e instruções que o passaram, ele puxava todas de uma só vez.

Interagiu respondendo a questões de outros jogadores sobre locais das missões.

Observou diálogos no clã, brigas e reclamações sobre o jogo.

Percebeu que o último parágrafo da história da missão era geralmente o mais importante.

Descobriu perguntando para outros jogadores do clã, o significado das abreviações LFG e LFM (looking for group, quando o jogador está sem grupo e looking for member, quando o jogador já está com um grupo pronto, mas está precisando de mais membros).

## GAMER 7

### Dia 1

Chegou ao nível 4. É acostumado com o tipo de jogo. Não teve muitas dificuldades em entender as missões, pois segundo ele, conhece o vocabulário comum aos jogos. Procurou no google tradutor as palavras "spark" e "pond", apenas por curiosidade. Não encontrou dificuldades com palavras essenciais de entender para completar a missão.

### Dia 2

Chegou ao nível 8. Recebeu um convite para participar de um clã e aceitou. Ao perceber dificuldade para destruir algum monstro, ele digitou o nome da missão no chat do clã e recebeu ajuda de um componente para completar a missão.

### Dia 3

### Dia 4

Chegou ao nível 8. Encontrou dificuldade com certos verbos no passado, relatou que quando é no presente é mais fácil. Jogou nos tradutores para reconhecer. Utilizou o tradutor quando não entendeu realmente nada que o outro jogador quis dizer. Isso só ocorreu uma vez, quando a frase tinha uns três termos que não conhecia, inclusive o "wanna".

Observando como os outros jogadores falavam, relatou as vezes se espelhar. Quando perguntado se ele reparava em erros de outros jogadores, respondeu que não é uma questão de erro, mas sim de "desenvolvimento". Basicamente, em vez deles escreverem "come to the square of the Red Roses", escrevem "Go Red Roses Square".

Ao responder a um jogador, foi corrigido. Ele quis explicar que algo ficava muito longe e escreveu "soo far", o jogador então escreveu "too far?". E ele percebeu que estava sendo corrigido. feedback

### Dia 5

Chegou ao nível 16. Realizou missões, sem muitas novidades. Formou grupo para realizar uma missão. Interagiu pouco, só para formar o grupo. Utilizou google tradutor para procurar algumas palavras. Ao conversar com um jogador sobre equipamentos, o

termo “w/” chamou atenção, depois ele percebeu, pelo contexto, que era uma abreviação para “with” e “w/o” para “without” o jogador estava falando de equipamentos melhorados e equipamento sem melhoramentos.

## GAMER 8

### Dia 1

Já é acostumada com jogos. tentou interagir falando "hi" para outro jogador, mas foi ignorada. Jogou em grupo com o colega Rafael. Teve dúvida quanto a uma frase que aparecia constantemente na tela "the spell is not ready", e perguntou para o colega ao lado, que respondeu que a magia que ela estava tentando usar ainda estava carregando.

### Dia 2

Chegou ao nível 7. Puxou assunto com um jogador Americano. Conversou assuntos pessoais e adicionou como amigo no jogo. Ele deu dicas sobre como ganhar presentes no jogo e sobre atalhos. Realizou as missões na tentativa e erro, recebeu ajuda do gamer ao lado.

### Dia 3

### Dia 4

Chegou ao nível 14. Jogou em casa 3 ou 4 dias, 4h cada dia. Interagiu com o grupo em inglês, com frases como “let’s go” e “come here”. Recebeu convite para um clã e aceitou. Tirava dúvidas com membros do clã. Chamou para formar grupo, mas ninguém aceitou. Um jogador a chateou por pedir muita ajuda.

### Dia 5

Chegou ao nível 15. Jogando sozinha sentiu dificuldade, conseguiu depois de muitas tentativas. Depois de tentar muito derrotar um monstro e não conseguir completar a missão, descobriu, depois de ler a história da missão, que não deveria apenas derrotar um monstro, mas depois de matar, acionar um gênio para revivê-lo. Conseguiu formar grupo e interagiu perguntando “where are you” e aprendeu expressões como “brb” e “afk”.

Sentiu necessidade de procurar no google as palavras “Need or Greed”, que apareciam como opções sempre que coletava um item quando estava em grupo e nunca sabia em qual opção clicar por não saber o significado. Depois de ver o significado, entendeu por que as vezes ela recebia o item que coletava, e às vezes não.

Observou o diálogo entre jogadores e viu que um desejou “Happy 420”. Por curiosidade, digitou no google para saber o que significava. Descobriu que a data de hoje, 20 de abril, 420, era o “stoner holiday” por ser a hora do chá. Achou aquilo muito interessante.

## GAMER 9

Dia 1

Jogou em grupo com a colega Adriana. Não teve muitas dificuldades para interpretação das missões. Já era acostumado com o estilo de jogo e seu vocabulário.

Dia 2

Chegou ao nível 6. Interagiu em inglês para tirar dúvidas sobre missões. Não se preocupava com erros gramaticais de outros jogadores, mas tentava escrever corretamente. Seguiu realizando missões sem muitos problemas ou dificuldades.

Dia 3

Dia 4

Chegou ao nível 15. Jogou em casa, 8h. Não interagiu muito, jogou sozinho. Não sentiu dificuldade nas missões. Jogou contra outros jogadores na arena.

Dia 5

Chegou ao nível 15. Jogou em grupo com a gamer ao lado para ajudá-la a completar uma missão, mesmo ele já tendo feito. Por isso, sentiu segurança para dar instruções aos outros jogadores do grupo sobre como proceder. Alertou que o monstro atacava onde estava marcado em amarelo “don't go to yellow circle”. Mesmo assim, ele relatou que os componentes do grupo não obedeciam as instruções dele, ele julgou que eles não estavam lendo o que ele falava, e muitas vezes os jogadores morriam e eles tinham que refazer a missão.

GAMER 10

Dia 1

Chegou ao nível 6. Procurava no forum do jogo quando não conseguia completar alguma missão.

Dia 2

Chegou ao nível 14. Procurou tutoriais na internet sobre as habilidades do personagem dele. Encontrou a wikipedia do Allods e deu uma lida geral para conseguir dicas de como ficar mais forte, quais as melhores habilidades etc. Encontrou dificuldade para completar uma missão por falha na interpretação do texto da missão. Sentiu necessidade de instruções mais claras. Por isso, procurou vídeos no site youtube.com. Assistiu um vídeo tutorial em alemão e conseguiu completar a missão. Formou um grupo para completar uma missão, interagiu com comandos como "let's go" e "fast". Conseguiu entender o que os outros jogadores falavam sem muita dificuldade. Completaram a missão com sucesso.

Dia 3

## Dia 4

Chegou ao nível 21. Jogou 2h em casa. Tentou jogar sozinho, mas sentiu dificuldade para realizar missões que exigiam derrotar monstros mais fortes. Sentiu necessidade de entrar num clã para isso. Como não tinha clã, precisava esperar outro jogador aparecer para poder formar grupo.

## Dia 5

Chegou ao nível 21. Relatou que prefere jogar em casa, pois acha que progride mais no jogo lá. Não soube dizer por que. Esperou subir de nível para completar missões que precisava de ajuda para poder fazer sozinho. Relatou não entender abreviações e por isso, muitas vezes não respondia quando falavam com ele. Quando o perguntaram sobre uma missão, ele respondeu que “just kill \*nome do monstro”. Em uma determinada missão, relatou que as marcas visuais foram cruciais para realizar a missão. Só conseguiu realizar depois de percebê-las. Em outra missão, relatou que a palavra-chave, o local em que ele deveria ir, não estava em letra maiúscula, isso fez ele não enxergar no início. O local era “settlement”, como ele não sabia o que significava a palavra, não sabia que era um local. Pesquisou no google tradutor para descobrir. Percebeu que realizava as missões mais rapidamente quando lia o texto das missões com mais atenção.

## GAMER 11

## Dia 1

Criação de personagem. Primeira experiência com o jogo. Diálogo com personagens em inglês (outros jogadores perguntaram coisas referentes ao jogo, ex. "how do i get this skill?", "where can I find this item?"). As respostas foram: "I don't know". Identificou outras línguas, como russo e espanhol.

## Dia 2

Chegou ao nível 5. Realizou missões, interagiu com estrangeiros no jogo respondendo informações sobre uma habilidade do personagem.

## Dia 3

Chegou ao nível 7. Realizou missões sozinho sem muitas dificuldades.

## Dia 4

Chegou ao nível 8. Realizou missões sozinho sem muitas dificuldades.

## Dia 5

Chegou ao nível 10. Formou grupo com os colegas Cainan e Felipe. Jogaram juntos completando missões sem muita dificuldade. Interagiram casualmente com outros jogadores online.

Dia 6

Chegou ao nível 11. Formou grupo com os colegas Felipe e Cainan. Encontraram dificuldade para completar uma missão (derrotar um chefe). Tentaram várias vezes, mas só conseguiram completar com a ajuda de mais jogadores que apareceram. Resolveu jogar na "Arena" do jogo, onde batalha jogador contra jogador de mesmo nível. Tentou várias vezes, mas sempre perdia a batalha. Ficou frustrado e voltou a fazer missões para aumentar de nível e ganhar dinheiro para comprar equipamentos mais fortes (acreditou ser essa a causa das derrotas).

GAMER 12

Dia 1

Primeira experiência com o jogo e com jogos de computador. Sentiu dificuldade para se acostumar com os comandos. Obteve ajuda da pesquisadora.

Dia 2

"Está se acostumando ao jogo aos poucos. Chegou ao nível 6."

Dia 3

Estagnou no nível 6. Encontrou dificuldades para resolver certas missões e pediu ajuda aos colegas ao lado. Os colegas apontaram para o caminho certo e então ele percebeu o que estava fazendo de errado. Se sentiu frustrado por descobrir que tinha perdido tempo fazendo algo desnecessário e teria que começar a missão novamente. Percebeu que foi um erro de interpretação na leitura da missão.

Dia 4

Chegou ao nível 7, e depois de algumas frustrações com as missões do jogo (ex. não encontrar certo item que estava procurando), resolveu seguir sem fazer missões, apenas caçando animais do jogo.

Dia 5

Continuou no nível 7 e por isso, os colegas o alertaram que se ele não realizasse missões ia demorar muito para passar de nível. Avisaram que realizando missões ele conseguiria subir de nível bem mais rápido.

Dia 6

Chegou ao nível 8. Tentou realizar missões sozinho, mas teve muita dificuldade para interpretar o que a missão pedia. Não procurou ajuda, tentou encontrar a solução sozinho, na tentativa e erro.

### GAMER 13

#### Dia 1

"Criação de personagem, já teve experiências com o Allods Online brasileiro. Tentou dialogar com um jogador em inglês, mas o jogador respondeu q não sabia falar inglês, pois era brasileiro."

#### Dia 2

Chegou ao nível 7. Realizou missões, mudou de cidade. Fez grupo para completar uma missão e interagiu com estrangeiros em inglês durante a missão.

#### Dia 3

Chegou ao nível 8. Realizou missões sozinho. Ficou irritado por não conseguir completar uma missão. Pediu ajuda de colegas e de jogadores online, mas não obteve sucesso. Até que teve a ideia de procurar em um forum na internet (em português, com imagens do jogo). Ele fez isso e conseguiu a dica para encontrar o que faltava para completar a missão.

#### Dia 4

Chegou ao nível 11. Formou um grupo apenas para completar uma missão. Seguiu realizando missões sozinho. Quando encontrou dificuldades, pesquisou em um forum na internet dicas para completar as missões. Também utilizou o Google Tradutor.

#### Dia 5

Chegou no nível 13. Novamente, seguiu realizando missões sozinho. Quando encontrou dificuldades, pesquisou em um forum na internet dicas para completar as missões. Também utilizou o Google Tradutor.

### GAMER 14

#### Dia 1

Primeira experiência com o jogo e com jogos de computador. Sentiu dificuldade para se acostumar com os comandos

#### Dia 2

Jogou o tutorial. Continuou com muita dificuldade para se acostumar ao jogo. Estava muito perdido no jogo. Obteve ajuda da pesquisadora sobre os comandos.

Dia 3

Continuou no tutorial. Chegou ao nível 2. Em comparação aos outros colegas, demorou muito para se acostumar com a jogabilidade.

Dia 4

Encontrou dificuldades para sair do tutorial, passou muito tempo rodando para encontrar a saída. Não teve iniciativa de pedir ajuda a ninguém. Obs: No tutorial não tem outros jogadores online. Chegou ao nível 3.

Dia 5

Conseguiu sair do tutorial com a ajuda da pesquisadora. Foi para a cidade e completou algumas missões. Chegou ao nível 5. Não interagiu nem jogou em grupo.

## GAMER 15

Dia 1

Primeira experiência com o jogo, mas como já jogou jogos do tipo, se sentiu familiar. Chegou ao nível 4. Não interagiu.

Dia 2

Chegou ao nível 6, fez grupo com outras pessoas para completar uma missão, mas não interagiu.

Dia 3

Chegou ao nível 10, fez missões, interagiu com americano para pedir informações sobre o personagem e habilidades e fez grupo.

Dia 4

Chegou ao nível 12. Formou grupo com os colegas Felipe e Lucas. Jogaram juntos completando missões sem muita dificuldade.

Dia 5

Chegou ao nível 13. Formou grupo com os colegas Felipe e Lucas. Encontraram dificuldade para completar uma missão, (derrotar um chefe) tentaram várias vezes. Só conseguiram completar com a ajuda de mais jogadores que apareceram.

## GAMER 16

## Dia 1

Primeira experiência com o jogo. Já era familiar com o tipo de jogo. Jogou o tutorial e chegou ao nível 4.

## Dia 2

Trocou de personagem pois não estava gostando do anterior. Jogou o tutorial novamente e chegou ao nível 5.

## Dia 3

Interagiu com estrangeiro para pedir informação sobre equipamento. Realizou missões. Chegou ao nível 7.

## Dia 4

Chegou ao nível 8 sem muita dificuldade com as missões. Jogou sozinho e não interagiu com personagens online.

## Dia 5

Chegou ao nível 11. Formou grupo com os colegas Cainan e Lucas. Jogaram juntos completando missões sem muita dificuldade. Interagiram casualmente com outros personagens.

## Dia 6

Chegou ao nível 12. Formou grupo com os colegas Caian e Lucas. Encontraram dificuldade para completar uma missão (derrotar um chefão), tentaram várias vezes. Só conseguiram completar com a ajuda de mais jogadores que apareceram.

## GAMER 17

## Dia 1

Primeira experiência com o jogo, mas como já jogou jogos do tipo, se sentiu familiar. Chegou ao nível 4. Fez grupo com estrangeiros mas pouco interagiu verbalmente.

## Dia 2

Chegou ao nível 5. Encontrou dificuldade para realizar certas missões, interagiu pouco no jogo.

## Dia 3

Continuou no nível 5. Relatou se sentir frustrado por todos os colegas estarem no lado da "Aliança" e ele estar sozinho no lado da "Orda". Isso também o deixava sem opções para pedir ajuda aos colegas, já que estavam em lados diferentes, os colegas não poderiam ajudar. Relatou se sentir tímido ou desencorajado para pedir ajuda a jogadores online. Preferiu arrumar saídas sozinho.

## Dia 4

Procurou em fóruns na internet informações para completar as missões que estava tendo dificuldade no dia anterior e obteve sucesso. Mesmo assim, ainda não conseguiu passar de nível.

Dia 5

Continuou realizando missões sozinho e não encontrou mais dificuldades. Chegou ao nível 6.