



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS

**REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS
ONLINE DO TIPO MMORPG NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DE
ADOLESCENTES BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS DE UM CURSO DE
IDIOMAS**

CAROLLINA DA COSTA BARBOSA

RIO DE JANEIRO

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS

**REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS
ONLINE DO TIPO MMORPG NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DE
ADOLESCENTES BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS DE UM CURSO DE
IDIOMAS**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras
na habilitação Português/Inglês.

CAROLLINA DA COSTA BARBOSA

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Denise Cristina Kluge

RIO DE JANEIRO

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida, que me fez despertar o gosto pelo aprendizado desde bem cedo e me possibilitou oportunidades diversas para que esse gosto perdurasse. Ao meu pequeno núcleo familiar, que sempre fez dos meus estudos uma prioridade. Agradeço especialmente à minha falecida avó Lucinda, que não terminou nem o antigo primário, mas sonhava em me ver entrar na universidade e ainda em vida realizou seu sonho. Agradeço aos meus amigos e amigas de jornada que, de forma breve ou duradoura, compartilharam comigo as dores e alegrias de chegar ao fim de uma graduação. Aos professores e professoras excelentes que tive desde meu primeiro dia de aula até o último, sempre ensinando muito além do conteúdo acadêmico. À minha orientadora Denise Kluge, que abraçou minha ideia de pesquisa e esteve ao meu lado com sua paciência e bom humor orientando cada etapa deste projeto. Aos meus alunos que, mesmo sem saberem, influenciaram cada linha aqui escrita.

“Apaixonei-me mais pelo compromisso com a arte de ensinar.”

bell hooks

BARBOSA, Carollina da Costa. *Reflexões de uma professora sobre as contribuições dos jogos online do tipo MMORPG no desenvolvimento da oralidade de adolescentes brasileiros aprendizes de inglês de um curso de idioma*. Monografia. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2022.

RESUMO

Nesta monografia será analisada a relação entre os jogos de *video game*, com ênfase para os jogos online de interpretação de papéis para multijogadores em massa (em inglês *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game* ou MMORPG), e o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa a partir das minhas observações de sala de aula como professora de língua estrangeira e um levantamento bibliográfico sobre pesquisas direcionadas a essa temática. Para este fim, serão analisados estudos que apresentam a relevância do impacto dos jogos no processo de ensino-aprendizagem do estudante, bem como o impacto em seu perfil de aluno (GEE, 2003), a dinâmica dos jogos (BUSARELLO, 2016), os impactos da gamificação na educação (FADEL et al. 2014) além de um breve levantamento bibliográfico acerca dos estudos sobre o aspecto do inglês como uma língua de intermédio de comunicação (BECKER e KLUGE 2014; RAJAGOPALAN 2011). Ao comparar os pressupostos teóricos com minhas observações acerca dos meus alunos adolescentes, que é o público que está mais imerso no universo dos jogos online, foi possível concluir que de fato há uma influência dos jogos online no desenvolvimento das práticas de oralidade em língua inglesa em sala de aula, bem como na autoconfiança do estudante em arriscar sua participação nas atividades e até mesmo levar para sala de aula conhecimentos e curiosidades dos jogos, relacionando-os com o conteúdo educacional. A relação entre os jogos de MMORPG e o aprendizado de língua inglesa é um campo de pesquisa recente e o objetivo deste trabalho é contribuir para que tenhamos cada vez mais informação sobre esta nova realidade que está cada vez mais presente nas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: inglês; video games; mmorpg; ensino-aprendizagem; adolescentes

BARBOSA, Carollina da Costa. *Reflexões de uma professora sobre as contribuições dos jogos online do tipo MMORPG no desenvolvimento da oralidade de adolescentes brasileiros aprendizes de inglês de um curso de idioma*. Monografia. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2022.

ABSTRACT

This undergraduate thesis intends to analyze the relationship between video games, with emphasis on Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG), and the development of English-speaking skills based on my classroom observations as a foreign language teacher and on a bibliographic survey of research on this topic. To this end, studies that present the relevance of the impact of games on the student's teaching-learning process will be analyzed, as well as the impact on their student profile (GEE, 2003), the dynamics of games (BUSARELLO, 2016), the impacts of gamification on education (FADEL et al. 2014) in addition to a brief bibliographic survey about studies on the aspect of English as a communication intermediary language (BECKER and KLUGE 2014; RAJAGOPALAN 2011). By comparing the theoretical assumptions with my observations about my teenage students, who are the audience that is more immersed in the universe of online games, it was possible to conclude that there is indeed an influence of online games in the development of English language speaking practices in the classroom, as well as in the students' self-confidence in risking their participation in the activities and even taking knowledge and curiosities of the games into the classroom, relating them to the educational content. The relationship between MMORPG games and English language learning is a recent field of research and the objective of this work is to contribute to provide more information about this new reality that is increasingly present in classrooms.

KEYWORDS: English; video games; mmorpg; teaching-learning; teenagers

Sumário

1. Introdução.....	8
2. Revisão bibliográfica.....	12
2.1 A história dos <i>video games</i>	13
2.1.1 <i>O surgimento dos video games</i>	13
2.1.2 <i>O RPG online e o surgimento dos MMORPGs</i>	16
2.2 Gamificação.....	17
3. Minhas observações.....	27
3.1 Contexto geral.....	27
3.2 Durante a Pandemia.....	30
3.3 Perfil dos alunos.....	32
4 Relacionando o MMORPG com o aprendizado de língua inglesa.....	38
4.1 Linguística e gamificação	38
4.2 O reflexo dos video games na oralidade dos estudantes	41
5 Considerações finais.....	44
6 Referências bibliográficas.....	46

1. Introdução

O diálogo entre a sala de aula física e o mundo virtual vem se tornando cada vez mais estreito, seja como uma extensão da sala de aula ou como complemento do aprendizado. Os ambientes virtuais de aprendizagem (doravante AVA) são os espaços mais comuns para estabelecer esse diálogo (NOBRE et al, 2017), porém há outro fator relevante do mundo virtual que vem se destacando no meio educacional que é a gamificação. Utilizar a mecânica dos jogos com objetivos pedagógicos por si só não é algo tão novo, no entanto, o uso do design dos jogos virtuais para fins didáticos é recente e se tornou mais enfático com a chegada da pandemia de COVID-19 no final de 2019, quando surgiu a necessidade de todos os sistemas de ensino se abrirem para o ensino remoto. Seja de forma emergencial ou previamente pensada, as aulas online apresentam uma dinâmica e necessidades diferentes das aulas presenciais, sendo o conhecimento do universo digital uma demanda básica para a seleção de materiais e recursos adequados.

O uso dos jogos virtuais como recurso didático é um tema que vem sendo estudado e aplicado em diversas áreas do conhecimento e com diversas faixas etárias. Todavia, no que se refere aos estudos linguísticos, seu uso como ferramenta de aprendizagem é um tema relativamente novo nas pesquisas de ensino e aprendizado de língua estrangeira. Boa parte das pesquisas já existentes fazem referência ao uso pedagógico ou didático dos jogos, muitas vezes focando em suas implicações acerca da aquisição de vocabulário (HELPER, 2015; SOARES 2013; LEFFA et al. 2012). Além disso, a variedade dos jogos estudados não envolve muitos jogos nos quais há interação entre jogadores, mas sim jogos que já tenham um foco linguístico pré-determinado, como *Duolingo* e outros semelhantes. Para o nosso conhecimento, os jogos de *video game* ainda são um campo de pesquisa novo para essa área.

Ao analisarmos os trabalhos que relacionam os *video games* a experiências linguísticas, jogos de simulação como *the Sims* e *Second Life* são os mais utilizados em pesquisas (como em GEE, 2003; HELPER, 2015; SOARES 2013) por assemelharem-se aos cenários do mundo fora das telas; ao passo que jogos de fantasia, como os *Role-Playing Games* (doravante RPGs) e *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (doravante MMORPGs) apresentam pouco material de pesquisa. No entanto, pude notar em minha experiência docente que os jogos de fantasia também produzem impactos no aprendizado de língua estrangeira de seus jogadores, em especial os de MMORPG, modalidade que exige interação constante entre os jogadores para atingirem os objetivos

dos jogos. Motivada pela escassez de informação sobre o tema, junto com minhas observações acerca do desenvolvimento dos meus alunos que jogavam esses jogos com frequência, surgiu esta pesquisa de conclusão de curso afim de auxiliar a mim mesma e outros professores a compreender o que pode estar envolvido nessa relação entre os jogos online de multijogadores e o desenvolvimento do aluno em seu aprendizado de língua estrangeira.

Antes de adentrar mais detalhadamente no aporte teórico e nas minhas observações e reflexões, é importante contextualizar brevemente, ainda nesta introdução, minha relação com o ensino de língua inglesa e meu interesse em pesquisar sobre esse tema. Entrei para a Faculdade de Letras Português-Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2015.2 para o bacharelado, mas só em 2019 me envolvi com a docência. Eu precisava trabalhar e não queria deixar de estudar, então lecionar me pareceu o emprego perfeito. Troquei de bacharelado para licenciatura e comecei a dar aulas particulares online para adultos. Em agosto de 2019 iniciei como professora de língua inglesa em um curso de idiomas onde trabalho atualmente¹. Mesmo seguindo a abordagem comunicativa (MALONE, 2012), o curso permite que o professor faça alterações esporádicas nas atividades de *listening* e *speaking* a fim de adaptá-las conforme a necessidade de cada turma. Nesse curso de idiomas também é comum que todos os professores ministrem aula para todas as faixas etárias, desde crianças de três anos até adultos. Essa experiência diversificada me possibilitou observar as várias formas de aprendizado a qual cada um desses grupos responde e foi a partir de minhas reflexões sobre essas experiências que surgiu este trabalho.

Foi interessante perceber como eu me afinava com os alunos apesar de ser a professora, e isso se apresentou como um reflexo da tentativa constante de manter a relação com abertura para o diálogo entre todos nós. Dentre todas as faixas etárias, meu interesse em adolescentes surgiu pela forma dinâmica, porém crítica, que estes alunos encaravam o conteúdo apresentado em aula, seja por meu intermédio ou alguma informação retirada diretamente do livro e, com frequência, eles relacionavam a informação à algum *video game* que jogavam naquele momento. O vocabulário costuma ser a primeira coisa que se destaca nesses casos, não à toa os estudos que temos

¹ De início o curso ofertava apenas aulas presenciais, que passaram a ser exclusivamente online durante o ano de 2020 e se tornaram híbridas em 2021. Atualmente continuam híbridas.

relacionando *video games* e aquisição de língua estrangeira² são majoritariamente voltados para a aquisição de vocabulário. Diversas vezes tive alunos me perguntando o significado de algumas palavras não porque não sabiam, mas como uma forma de confirmar o que já sabiam e, não raro, o entendimento prévio que tinham de determinada palavra estava certo. Em alguns casos o significado da palavra não era equivalente ao dicionarizado, mas se atrelava à algum aspecto específico do jogo que, dentro daquele contexto, tal palavra tinha seu significado ampliado. Um exemplo recorrente eram os nomes dos objetos presentes nos jogos.

No geral, há dois tipos de interações virtuais possíveis nos *video games*: as interações entre jogador-máquina e a jogador-jogador. Embora a primeira também influencie em alguns fatores de aquisição da língua-alvo (doravante L2), como por exemplo o vocabulário, a segunda forma exige elementos de interação mais próximos da interação que ocorre entre as pessoas no mundo físico, como a negociação na comunicação e habilidades sociais de interação. Além disso, outros fatores referentes à aquisição de L2 podem ser percebidos em adolescentes *gamers*³, em especial os que jogam online de estilo RPG e MMORPG. Características presentes em alunos que jogam *video game* com frequência serão melhor desenvolvidas no capítulo 42, onde serão apresentados os estudos de James Paul Gee acerca do tema, mas, no geral, são alunos que possuem raciocínio rápido na busca de vocabulário, maior facilidade em negociar a comunicação, autoconfiança para expressar suas ideias⁴ e naturalidade para lidar com os desvios que cometem da norma padrão. Em suma, desde que a comunicação tenha sido estabelecida e a mensagem principal transmitida com sucesso, todas as outras questões linguísticas se tornam secundárias para esse grupo.

Os jogos de MMORPG, que serão apresentados também no capítulo 2, são o tipo de jogo mais jogado pelos adolescentes atualmente e é também o mais propício à interação jogador-jogador, visto que é jogado em equipe, com a interação dos membros necessariamente em tempo real. As interações podem ocorrer de forma escrita via chat ou oralmente. Neste trabalho será discutido o reflexo da comunicação oral durante as partidas de MMORPG na performance dos alunos durante as atividades de comunicação oral em sala de aula. Ao abordar sobre a interação nos jogos, este trabalho irá privilegiar a

² Neste trabalho os termos “língua estrangeira” (LE) e “língua alvo” (L2) serão usados como sinônimos

³ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/gamer> Acesso em: 2/09/2021

⁴ <https://blogs.ibo.org/blog/2015/07/08/risk-taking-what-does-it-mean-to-you/> Último acesso em 2/09/21

interação entre os jogadores a fim de explorar as trocas e negociações de comunicação entre os alunos durante as atividades orais em sala de aula, bem como o perfil do aluno *gamer* e como esse aluno entende o aprendizado de outro idioma.

Este trabalho está dividido em capítulos temáticos complementares e a ordem na qual serão apresentados possibilita uma melhor compreensão do trabalho como um todo. Após o capítulo introdutório, iniciaremos com o capítulo 2 de revisão bibliográfica, seguido pelas minhas observações de sala de aula no capítulo 3, explicitando minhas experiências nos contextos antes e durante a pandemia de COVID-19 e também o caminho metodológico percorrido por mim no período dessas observações. Por fim, no capítulo 4, antes das considerações finais, será feita a relação de todo o conteúdo sobre *video games* previamente apresentado com um levantamento teórico acerca das relações entre os *video games* e a educação, em especial o desenvolvimento da oralidade no aprendizado de língua estrangeira. Ainda no capítulo 4, também será apresentado o reflexo dos *video games* quando jogados em momentos de lazer na performance do aluno em seu aprendizado de língua estrangeira durante as atividades de prática oral em sala de aula, e a relação do perfil deste com seu aprendizado de língua estrangeira.

2. Revisão bibliográfica

Este é um trabalho de caráter qualitativo autoetnográfico que tem por objetivo refletir sobre a contribuição dos jogos recreativos do estilo de MMORPG na interação oral dos alunos em sala de aula e o desenvolvimento de sua fluência em língua inglesa. Para dar suporte à relação entre as teorias linguísticas e minhas observações de sala de aula, serão apresentados autores como James Paul Gee, Jane McGonigal, Luciane Fadel e outros que em seus trabalhos explicitam a possibilidade de se construir relações benéficas entre *os video games* e o aprendizado de língua inglesa.

James Paul Gee é considerado uma referência de grande relevância quando se trata de relacionar os jogos virtuais com os estudos linguísticos, especialmente ao que se refere à língua inglesa. Em seu livro *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*⁵ (2003) Gee aponta algumas razões sobre como os *video games* podem influenciar de forma positiva o aprendizado, analisando desde os domínios semióticos, passando pela construção de significado até conceitos de aprendizado culturais e sociais. Os estudos do Gee servirão neste trabalho como base teórica para discorrermos sobre a influência dos jogos nas questões interacionais, com adaptações de análise para os jogos de MMORPG, haja vista que o autor analisa diversos tipos de *video games* nesta obra. Aspectos interacionais entre os alunos acerca de suas frequências de jogos, questões como desenvoltura, raciocínio rápido e construção de conhecimento de forma não linear apresentadas na obra serão abordadas afim de relacioná-las com as observações feitas por mim acerca do comportamento e desempenho dos estudantes.

Gee (2003) apresenta 16 aspectos de aprendizado específicos do mundo dos jogos que ultrapassam essa realidade virtual e se transformam em formas de aprendizado aplicáveis nas mais diversas situações, muitas vezes de forma inconsciente. Alguns destes aspectos serão relacionados com o comportamento dos alunos durante as atividades de aula, em especial as atividades de interação oral em língua inglesa, em especial o perfil de *risk takers*⁶, que é um traço essencial para uma boa performance nos jogos e que reflete também como algo benéfico para o aprendizado de língua estrangeira.

⁵ Tradução livre: “O que *Video Games* tem para nos ensinar sobre aprendizagem e letramento”

⁶ Este item será melhor desenvolvido no capítulo 4

Outras obras que serão utilizadas como base teórica deste trabalho é o livro *Gamificação na Educação* (2014), de Luciane Fadel et al., e *Gamification* (2013), de Vianna et al. Este segundo será utilizado para apresentar o conceito de gamificação e o primeiro relacionará as maneiras como o conceito de gamificação opera dentro e fora dos jogos, influenciando na forma como o aprendizado ocorre e quais são seus resultados. Similar aos estudos de Paul Gee, *Gamificação na Educação* (Fadel et al, 2014) discorre sobre como a base da estrutura dos jogos opera e como esse formato pode ser benéfico para o ensino formal, comparando a mecânica ágil de aprendizado dos comandos de um jogo com a possível agilidade na aquisição de outros conteúdos. Essa dinâmica será relacionada por mim, baseada nas minhas observações como professora, com o aprendizado de alguns aspectos da L2, principalmente pelo fato de que os jogos possuem um aprendizado prático. Nos *video games* você aprende mais jogando do que lendo manuais de instrução sobre o jogo e nem todos os jogos possuem instruções prévias. As instruções são passadas de acordo com a necessidade de serem utilizadas pelo jogador de forma imediata e sempre correspondente ao seu nível no jogo.

Outras referências serão abordadas afim de dar suporte às referências anteriores e esclarecer conceitos, definições e ilustrar explicações. A intenção deste trabalho é, junto com as reflexões que trago sobre minha prática docente, fazer também um levantamento teórico e bibliográfico acerca do aprendizado de L2 e sua reação com os *video games* e a mecânica dos jogos.

2.1 A história dos *video games*

2.1.1 O surgimento dos video games

A combinação *video + som + texto* já é conhecida por apresentar diversos resultados positivos acerca do aprendizado de língua estrangeira, um exemplo disso é o uso comum de séries e filmes como recurso de aquisição de vocabulário e desenvolvimento das habilidades de *listening*, por exemplo (SOUSA 2018). No entanto, os *video games* estão tomando cada vez mais espaço nesse ambiente de aprendizado informal. Antes de iniciar a análise sobre a relação dos jogos MMORPG e seu impacto no aprendizado e fluência dos estudantes adolescentes de EFL, será apresentada uma breve contextualização histórica sobre a criação e desenvolvimento dos *video games* para que, com o auxílio desta trajetória, a sua relação com o aprendizado indireto seja mais

facilmente perceptível, visto que os *video games* foram se tornando multimodais (Gee 2003)) a cada nova criação.

No capítulo de introdução de seu livro *Video game: história, linguagem e expressão gráfica* (2010), o pesquisador brasileiro e especialista em design de games Alan Richard da Luz apresenta um breve resumo da história dos vídeo games que irei utilizar nos parágrafos seguintes como um norteador para contextualizar o objeto de pesquisa que compõe grande parte deste trabalho.

De início, o livro apresenta três grandes referências acerca da criação do primeiro *video game* — William Higinbotham, Steve Russell e Ralph Baer —, cada um desses criadores sendo ou não considerado o pioneiro a depender do conceito de *video game* que cada pesquisador resolve aderir. Nesta pesquisa, considero os três igualmente importantes devido à contribuição de cada modelo para a popularização do equipamento e atualização de suas funções. A partir daí, serão apresentados apenas os jogos e criadores relevantes para o desenvolvimento da temática desse trabalho. No entanto, é necessário ressaltar que todos os jogos e seus criadores têm elevada importância no processo de desenvolvimento da complexidade dos *video games* para chegarem aos grandes jogos de MMORPG que temos hoje, com histórias complexas, cenários detalhados e um grau de interação que pode unir jogadores de diversas partes do mundo em uma mesma equipe.

Desenvolvido inicialmente apenas com o objetivo do entretenimento, o primeiro *video game* foi criado em 1958 por William Higinbotham, em Nova York. *Tennis for two*⁷ era como uma réplica virtual dos esporte tênis e tênis de mesa, no qual uma pequena barra dividia o espaço do jogo ao meio, imitando um campo de tênis, e um ponto brilhante que pulava de um lado para o outro era a bola. Nessa época, a internet ainda não existia e a interação entre os jogadores se dava ao compartilharem o mesmo espaço físico, cada jogador utilizando um controle semelhante ao que hoje chamamos de *joystick*. Poucos anos depois, na década de 1960, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), o programador Steve Russell, na companhia de outros colegas também programadores, desenvolveu o jogo *Spacewar!*⁸, no qual os jogadores batalham entre si, cada um com uma espaçonave, jogando torpedos um no outro. Pouco mais desenvolvido do que o jogo de Higinbotham, *Spacewar!* já apresentava um cenário e elementos que otimizavam a

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=s2E9iSQfGdg> (último acesso em 13/07/2021)

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=1EWQYAfuMYw> (último acesso em 13/07/2021)

performance do jogador, como o sol sendo utilizado como um acelerador da queda dos torpedos no território do oponente e a possibilidade do uso de estratégias e técnicas de combate.

Tanto *Tennis for two* quanto *Spacewar!* foram desenvolvidos para entretenimento em ambientes empresariais, visto que o tamanho dos computadores da época ocupavam até um andar inteiro de um prédio. Foi apenas com o engenheiro de tecnologia Ralph Baer⁹ que surgiu a possibilidade de um *video game* para uso doméstico. Como engenheiro chefe de uma empresa fabricante de equipamentos militares entre os anos de 1960 e 1970 em Nova Hampshire, Estados Unidos, em 1966 Baer desenvolveu o primeiro console de *video game* doméstico chamado *Odyssey*¹⁰, também conhecido como *Brown Box*, lançado pela primeira vez em 1972. Neste equipamento havia várias versões rudimentares de jogos como pingue-pongue, Hockey, Voleibol e alguns jogos de perseguição, além da inovação da *light gun*, um tipo de pistola óptica que possibilitava que o jogador “atirasse” nos inimigos nos jogos de perseguição. Foi o primeiro *video game* patenteado e comercializado, porém, assim como seus outros dois antecessores, seus gráficos eram simples e a interação entre os jogadores ocorria apenas em ambiente físico.

Com o passar dos anos, várias outras empresas replicaram e readaptaram os modelos de *video games* do *Odyssey* para aumentar o alcance de uso doméstico, no entanto, o jogo de pingue-pongue foi o mais replicado, fazendo com que os jogadores se entendiassem com o produto. Houve uma queda de vendas e de interesse do público, até que a empresa japonesa Taito Corporation lançou em 1978 o jogo *Space Invaders*¹¹, o primeiro jogo com personagens animados, desafio — destruir todas as naves espaciais —, ranking e sem limite de tempo (o jogo terminava quando o jogador perdia o limite de três vidas no jogo), três características que transformariam a indústria de *video games* nos anos seguintes. Em 1979 veio o *Adventure*¹², desenvolvido pelo designer de software Warren Robinett e inspirado no RPG *Colossal Cave Adventure* (1975), do programador William Crowther. Como nesse momento os *video games* ainda eram muito visuais, Robinett cria uma versão gráfica desse jogo contendo todas as fases apresentadas no texto do *adventure*. É possível entender *Colossal Cave Adventure* como um dos primeiros jogos

⁹ <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/12/ralph-baer-criador-do-odyssey-e-pai-dos-vidogames-morre-aos-92-anos.html> e <https://www.nytimes.com/2014/12/08/business/ralph-h-baer-dies-inventor-of-odyssey-first-system-for-home-video-games.html?searchResultPosition=1> (último acesso em 13/07/2021)

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=jLGBtkKPj2U> (último acesso em 13/07/2021)

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=MU4psw3ccUI> (último acesso em 12/07/2021)

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=Gj4u3EqGZys> (último acesso em 13/07/2021)

eletrônicos de narrativa que influenciou o que conhecemos atualmente como os RPGs virtuais, junto com outros que surgiram na mesma década, como *Braunstein*, de David Wesely, *Blackmoor*¹³, de Dave Arneson, e *Dungeon & Dragons*¹⁴, de Gary Gygax e Dave Arneson.

Conforme as tecnologias midiáticas (Toschi 2002) foram sendo aprimoradas, também os jogos passaram a ser mais longos. Partidas que antes duravam em torno de 10 minutos se alongam cada vez mais a medida que os jogos se tornam mais complexos em suas narrativas e interações. Dando um pequeno salto para 1989, momento em que o Japão já se sobressai no universo *gamer*, surge o jogo *The Legend of Zelda*, desenvolvido pelos japoneses Shigeru Miyamoto e Takashi Tezuka. Com narrativa de aventura e elementos clássicos de RPG, *Zelda* fica conhecido como a base do que seriam os futuros RPGs virtuais. Em sua primeira versão, *Zelda* não era habilitado para multijogadores, esta passou a fazer parte do ambiente *gamer* com mais destaque a partir do lançamento da série de jogos *Doom*, em 1993 por um grupo de programadores da *id Software*, que permitia a escolha dos modos *single*, jogador único, ou *multiplayer*, dois ou mais jogadores. Embora a narrativa estivesse em segundo plano nesse jogo de ação, *Doom* abriu espaço para uma nova forma de interação entre jogadores e máquina: o trabalho em equipe.

2.1.2 O RPG online e o surgimento dos MMORPGs

O advento da internet foi um grande impulsionador para o surgimento dos jogos de multijogadores, o que possibilitou um grande salto na indústria dos *video games*, passando de serem necessariamente jogados no mesmo espaço para o ambiente online, onde a interação passa ocorrer entre diferentes jogadores ao redor do mundo. Em sua maioria, esses jogadores fazem uso da língua inglesa para se comunicar, embora poucos tenham o inglês como língua materna. Este trabalho irá abordar com mais ênfase o uso dos MMORPG como ferramenta informal de aprendizado de língua inglesa., logo, acredito ser necessário explicitar a diferença entre os jogos de RPG e MMORPG.

¹³ [https://en.wikipedia.org/wiki/Blackmoor_\(campaign_setting\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Blackmoor_(campaign_setting)) (último acesso em 13/07/2021)

¹⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/Dungeons_%26_Dragons (último acesso em 13/07/2021)

De maneira geral, quando os *Role Playing Games* (RPG) entraram para o mundo virtual, suas narrativas e elementos fantásticos migraram junto para esse novo universo. O que diferencia essencialmente os *Role Playing Games* dos *Massively Multiplayer Online Role Playing Games* (MMORPG) é que os jogos de RPG podem ser jogados em sua forma original em grupo ou apenas com um narrador e um jogador, enquanto que os MMORPG são jogados necessariamente online e por muitos jogadores simultaneamente, formando, inclusive, grandes equipes. Atualmente, os jogos online chamados de RPG têm esse nome por possuírem a opção do jogador jogar sozinho ou em grupo, com grupo de amigos conhecidos ou de jogadores aleatórios, mas de modo geral a grande parte dos jogos online dessa categoria está inserida nos jogos de multijogadores, até por serem mais famosos e rentáveis para as empresas que os fabricam.

2.2 Gamificação

Há alguns anos os ambientes virtuais têm sido cada vez mais mencionados pelos alunos como fonte de suas dúvidas e curiosidades. Mesmo antes da pandemia, já era comum os alunos buscarem informações extras na *internet* para complementarem seus estudos, mas com o advento das redes sociais esse intercâmbio de informação passou a envolver também as interações online informais e em tempo real. Seja lendo comentários e postagens, assistindo vídeos ou participando de conversas com outros falantes nativos e não nativos de língua inglesa, os estudantes de ILE passaram a ter um contato maior com o uso da língua fora de ambientes formais e sem as barreiras de espaço e tempo tão comuns para esses estudantes. Esse tipo de interação coloca o aluno em contato com diferentes usos do inglês, o que move a curiosidade deles pela língua e a minha curiosidade pelo aprendizado deles. Ao pensarmos nos *video games*, as diferenças entre seu uso didático e não didático e os impactos que cada modalidade produz no aprendizado de L2 precisa cada vez mais ser levado em consideração, visto que atualmente é nos *video games* que boa parte das crianças e adolescentes que tem esse acesso passam seu tempo livre. Mas antes, é importante compreender o que é a gamificação.

Embora gamificação seja um termo recente, seu uso nos processos de ensino-aprendizagem¹⁵ não é. Vianna et al. (2013) apresenta um breve levantamento sobre o uso do termo *gamification*, referindo-se ao programador e pesquisador Nick Pelling como o

¹⁵ Definição de ensino-aprendizagem de Kubo e Botomé (2001)

criador do termo em 2002, que seria retomado mais tarde, oito anos após sua pesquisa, pela *game designer* Jane McGonigal em uma pesquisa sobre como os *video games* podem interferir de forma benéfica na capacidade de resolução de problemas em um curto período de tempo e como fazer uso das habilidades provenientes dos *video games* em contextos de diferentes graus de complexidade. Outro fator apontado por Vianna acerca da gamificação é o caráter lúdico que atrai facilmente a atenção do jogador. Enfatizando os estudos de Huizinga, Vianna afirma que os jogos podem ser entendidos como “artefatos que constroem uma relação dialógica e dialética com os sujeitos, a partir de suas distintas e singulares formas de interação”. Em termos linguísticos, isso significa que os *video games* podem contribuir com diferentes formas de interação, enriquecendo as experiências sociais e linguísticas dos jogadores. Essa questão dialoga com a *Teoria do Flow*¹⁶, de Mihaly Csikszentmihalyi (1991) apresentada por Fadel et al (2014) e sua adaptação para a gamificação de conteúdos educacionais.

Fadel et al. (2014) em *Gamificação na educação* também levanta a questão do lúdico e das narrativas dos *video games* como favoráveis para o desenvolvimento do processo de aprendizado. Ao longo da obra, diversos autores afirmam que o engajamento do jogador nas tarefas do jogo provocado pela narrativa e outros elementos, como imagens e trilhas sonoras, aliada ao desejo do jogador de alcançar um objetivo no menor tempo possível resulta em um maior envolvimento com as informações apresentadas, facilitando inclusive a memorização de algumas delas. No entanto, para se entender melhor o conceito de gamificação, Fadel e Ulbricht (2014) apresenta uma definição para o termo como sendo a aplicação de ferramentas dos jogos em atividades de não-jogos. Nesta visão, entende-se que quer os ambientes de aprendizagem sejam escolares ou não, a aplicação da mecânica dos jogos pode potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e até mesmo motoras, a depender do jogo, e ao potencializar esses aspectos está potencializando também a apreensão das informações com a qual se tem contato durante o jogo.

No que se refere aos *video games*, há ainda a estrutura de recompensa ao final de cada fase do jogo, que é um grande fator motivacional para o jogador, visto que todas as informações apresentadas no início e durante cada nova fase são sempre essenciais para que se cumpra o objetivo proposto. Alguns jogos apresentam todas as orientações logo

¹⁶Flow - Estado de Fluxo - Mihaly Csikszentmihalyi -TED em <https://www.youtube.com/watch?v=BAIjbVf-HXA> Último acesso: 16/02/2022

no início, outros vão inserindo novas informações a medida que o jogador atinge pequenas conquistas até conseguir finalizar o objetivo principal. Para qualquer um dos formatos é essencial que a comunicação entre jogador-máquina seja a mais eficiente possível, o que em muitos casos significa a repetição de comandos e o uso constante de verbos no imperativo, salve quando o jogo está apresentando alguma narrativa para iniciar ou dar continuidade a história dos personagens, nesses casos a linguagem tende a ser mais elaborada e própria da contação de histórias. Efetuada a comunicação jogador-máquina, o jogador busca realizar as tarefas para atingir o objetivo e ganhar sua recompensa. Quanto mais recompensa o jogador conquista, mais se sente estimulado a jogar, almejando chegar a etapa final do jogo com todas as recompensas coletadas. De modo geral, essas recompensas são úteis dentro do próprio jogo, como habilidades novas e objetos para utilizar na fase seguinte, por exemplo. Por ser necessária aos jogadores, essa busca ativa respostas comuns dos comportamentos de desejo e recompensa, estudados pelo behaviorismo.

O mecanismo de recompensa e reforço utilizado com crianças em atividades lúdicas de aprendizado é um exemplo clássico de um mecanismo da gamificação que tem sido aplicado antes dos *video games* existirem. O Behaviorismo sendo conhecido como a filosofia da ciência do comportamento (SKINNER 1974), muito contribuiu para a compreensão de como funcionam os mecanismos da gamificação no aprendizado se pensarmos nas diversas questões comportamentais que a gamificação pode despertar durante esse processo. De acordo com os apontamentos de Skinner em relação ao que o behaviorismo intitula condicionamento operante, entende-se que “o comportamento é fortalecido por suas consequências e por tal razão as próprias consequências são chamadas de ‘reforço’” (p.38), sendo o impulso do desejo resultado de um reforço positivo que gera empenho na busca de sua satisfação. Quando o jogador alcança seus objetivos no jogo ele recebe, por consequência, recompensas que o ajudam a continuar alcançando seus objetivos e recebendo mais recompensas a medida que avança os níveis de dificuldade apresentados pelo jogo. Esse desejo reforça seu engajamento com a atividade, o que por sua vez faz com que ele assimile as instruções apresentadas de forma rápida a fim de executá-las da melhor forma possível.

Quando esse mecanismo de reforço e recompensa é inserido no processo de ensino-aprendizagem, adaptações se fazem necessárias para que a recompensa não seja vista apenas com fim em si mesma. A recompensa passa a ser interpretada como algo

cumulativo. Próximo da concepção de recompensa dos jogos, o estímulo imediato de ganho traz a motivação para que se continue com a busca e apreensão dos conhecimentos, ao passo que o acúmulo necessário desses conhecimentos por conta de um ganho futuro de maior valor traz à vista um propósito para os ganhos imediatos. Dessa forma, enfatiza-se o que foi dito anteriormente acerca da mecânica dos *video games* e seus efeitos em estimular o jogador a alcançar as conquistas principais através das pequenas conquistas. No entanto, é importante ressaltar que gamificar um conteúdo não é necessariamente apresentá-lo por meio de jogos virtuais. Para que uma atividade seja considerada gamificada é apenas necessário que ela siga a mecânica dos jogos que, de acordo com Busarello (2016), consiste em quatro elementos principais (p. 73-76):

- Meta: motivo, propósito pelo qual o jogador executa determinada tarefa;
- Regras: determinam a forma como cada tarefa é executada e são subdivididas em operacionais relativas ao ambiente do jogo, fundamentais sobre a funcionalidade do sistema operacional do jogo voltada para os desenvolvedores, comportamentais referentes ao comportamento do usuário como parte do jogo e instrucionais acerca do que é necessário para o usuário interagir com o sistema operacional do jogo;
- Sistema de feedback: são as respostas do sistema operacional às ações do jogador
- Participação voluntária: é necessário que o jogador esteja disposto a se relacionar com o sistema do jogo e seus elementos para que haja uma interação

Pensando na gamificação para fins educacionais, a participação voluntária acaba por não ser totalmente viável se a atividade gamificada estiver inserida dentro de sala de aula, caso seja uma atividade extra-classe é possível deixá-la como complementar. Tendo isto em vista, é possível admitirmos que até mesmo atividades não virtuais que já ocorrem em aula como por exemplo atividades de perguntas e respostas ou debates podem ser gamificados.

A partir dos quatro elementos principais dos jogos, é possível afirmar que a gamificação consiste em aplicar recursos próprios dos jogos, como o ganho de recompensas, avanço de níveis e *learn by doing*¹⁷, em conteúdos não recreativos com a

¹⁷ Teoria da educação de John Dewey

finalidade de gamificar o processo de aprendizagem, seja utilizando um jogo virtual ou uma atividade não tecnológica, para que se adquira compreensão de determinado conteúdo em um curto período de tempo. Seu efeito é muito mais sobre uma construção psicológica e cognitiva de determinado saber (Busarello 2016) do que apenas um design gráfico. Há ainda as áreas sociais e emocionais referentes a interação entre os jogadores durante os jogos em equipe que também colabora para uma construção de conhecimento efetiva, como a criação de vínculos de confiança através da cooperação no trabalho em equipe, visto que nos jogos em equipe cada personagem possui uma habilidade complementar a dos outros integrantes e o empenho de todos é necessário para a vitória no jogo.

O uso da ferramenta dos jogos virtuais tem crescido em diversas áreas do conhecimento por conta da forma concisa que qualquer conteúdo pode ser apresentado, podendo ser usado tanto para introduzir um novo conhecimento quanto para recapitular, concluir ou conectar ideias. Durante os jogos, afirma Gee (2003), o jogador não aprende apenas o necessário para terminar uma tarefa no jogo, mas também desenvolvem, de forma indireta, formas de interação social e percepções de contexto que contribuem para a eficiência na comunicação entre os jogadores, independente do idioma que utilizem. Com base nessa afirmação, Gee apresenta 16 princípios básicos¹⁸ que considera parte de uma boa construção de aprendizado com *video game*. Entendendo os jogadores como aprendizes, os princípios podem ser apresentados da seguinte forma¹⁹:

- a) Identity: Os jogadores constroem um senso de identidade através do *video game*, por input direto ou indireto ou mesmo através de algum personagem que eles aderem.
- b) Interaction: A comunicação ocorre entre os jogadores e o jogo.
- c) Production: Os jogadores ajudam a construir a história através de formas de interação, como por exemplo resolvendo problemas ou completando um nível do jogo.
- d) Risk Taking: Falhar em um jogo traz menos consequências do que falhar na vida real, isso faz com que os jogadores se sintam mais seguros para correr riscos.

¹⁸ <https://www.legendsoflearning.com/blog/james-paul-gee-game-based-learning/> último acesso em 5/8/21

¹⁹ tradução e adaptação livres dos princípios apresentados feita por mim com o objetivo de adequar as informações ao que foi mencionado anteriormente

- e) Customized: normalmente os jogos oferecem um nível de customização para que o jogador possa jogar e ser bem sucedido de acordo com seu nível.
- f) Agency: Os jogadores têm controle do ambiente do jogo.
- g) Well-Ordered Problems: O ambiente do jogo apresenta desafios que naturalmente levam a outros desafios, permitindo que o jogador se aperfeiçoe e evolua.
- h) Challenge and Consideration: Os jogos oferecem um problema que desafia os conhecimentos do jogador.
- i) Just in Time or On Demand: Os jogadores recebem informações quando precisam, nem antes nem depois. Assim, aprendem a ter paciência e perseverança, além de desenvolverem seu pensamento crítico.
- j) Situated Meanings: Os jogadores aprendem novas palavras ao utilizá-las durante o jogo.
- k) Pleasantly Frustrating: O jogo deve frustrar os jogadores o suficiente para desafiá-lo, mas ser fácil o suficiente para que eles acreditem poder e de fato consigam superar os desafios encontrados.
- l) System Thinking: Os jogos fazem com que os jogadores pensem analisando o todo, não apenas as ações individuais, ajudando-os a compreender como certas situações se encaixam ou podem se encaixar.
- m) Explore, Think Laterally, Rethink Goals: Os jogos forçam seus jogadores a expandirem seus conhecimentos situacionais e considerarem o curso das ações para além do curso linear.
- n) Smart Tools and Distributed Knowledge: As ferramentas do jogo auxiliam o jogador a entender também o mundo for a dele. Através dessa relação com a tecnologia, os jogadores ganham mais autoconfiança e sentem-se motivados a compartilhar suas experiências.
- o) Cross-Functional Teams: Em ambientes multijogadores, cada avatar²⁰ possui diferentes recursos, isso os obriga a confiarem uns nos outros e auxilia no desenvolvimento de habilidades interpessoais.
- p) Performance before Competence: A compreensão ocorre através da ação, ao contrário do modelo de aprendizado tradicional que sugere que é

²⁰ Figuras gráficas utilizadas como identidade do jogador nos mundos virtuais. (Santaella 2003)

preciso entender antes de fazer.

A presença desses parâmetros na formação do *video game* faz com que seus usuários desenvolvam uma forma indireta de aprendizado pautada na tentativa e erro, na qual o sucesso consiste em superar o desafio atual para enfrentar outro maior adiante. Esse entendimento sobre aprendizado dialoga com o traço motivacional presente na Psicologia da Aprendizagem apresentado por BOCK et al. (2018,) no livro *Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. De acordo com o capítulo *Psicologia da Aprendizagem*, para que a motivação seja despertada, é necessário que ocorra uma combinação favorável entre o ambiente, o desejo ou intenção do indivíduo pelo aprendizado e o objeto da aprendizagem. Pensando no processo de ensino-aprendizagem, algo próximo à gamificação já vinha sendo pensado muito antes do termo se popularizar na educação. Ao listarem cinco sugestões de como apresentar um objeto de interesse adequado e manter este interesse nos alunos (Bock et al. 2018,), os autores mencionam como elementos essenciais à manutenção desse interesse o estímulo à investigação por meio de desafios adequados ao nível de compreensão dos alunos, bem como uma linguagem acessível e a clareza da utilidade prática do que estão aprendendo por meio de exercícios onde podem aplicar o saber apreendido. Todo esse processo é semelhante ao processo de gamificação definido por Vianna (2013) e Gee (2003).

Na entrevista *What Video Games Like Doom Teach Us About Learning, According to GBL Guru James Paul Gee* feita por Tony Wan, Gee fala sobre a opinião dele acerca da relação entre *video games* e educação e afirma que a cultura *gamer* incorporou uma nova forma de ver a inteligência, na qual ele define afirmando “Tente várias coisas, arrisque-se, falhe. Se algo não funcionar, repense. Vamos pensar lateralmente, não linearmente. Não tente alcançar seus objetivos da forma mais rápida e eficiente, pois pode perder muitas coisas.”²¹. Essa visão é uma das formas de se compreender inteligência como algo que incentiva no aluno a curiosidade e o gosto pelos desafios, fatores essenciais para o desenvolvimento de um aprendizado proveitoso e fortemente presentes nos jogos. O uso da gamificação como ferramenta para potencializar o aprendizado de conteúdo escolar, por exemplo, faz uso desses fatores.

²¹ Tradução livre de minha autoria. Trecho original: “Try lots of things, take risks, fail. If things don’t work, rethink them. Let’s think laterally, not just linearly. Don’t try to rush to your goals in the fastest and most efficient way, because you may miss a bunch of stuff.”

A gamificação está cada vez mais presente no aprendizado e ensino de língua. Aplicativos como *Duolingo* e sites como *Kahoot*, *Wordwall* e outros semelhantes têm ganhado cada vez mais o interesse dos estudantes, seja para aprendizado autônomo, seja como ferramenta para complementar o aprendizado de alguma aula. Para os professores, os jogos virtuais têm sido parte de suas aulas, principalmente por conta do contexto pandêmico, que intensificou massivamente o uso da tecnologia digital como uma ferramenta de trabalho. Embora a gamificação já esteja inserida nos contextos de ensino-aprendizado de língua estrangeira, as formas não didáticas do uso dos jogos ainda não foram tão exploradas quanto as formas mais didáticas.

No caso dos MMORPGs como ferramenta de aprendizado de língua estrangeira, para meu conhecimento, há pouco material que levante diretamente esse assunto. Boa parte tange sobre os aspectos de aquisição de vocabulário (HELFER, 2015; SOARES 2013; LEFFA et al. 2012) ou sobre o uso dos *video games* como forma de aprendizado autônomo de língua inglesa, no entanto não há nada específico que conecte diretamente as questões de oralidade, a aquisição de inglês como língua estrangeira (doravante ILE) e a influência dos jogos de MMORPG nesse processo. Em Lauermaan (2018), por exemplo, é apresentada a influência do uso das multimodalidades dos *video games* nos processos de aquisição de leitura e escrita de ILE com ênfase nos aspectos motivacionais que movem o aluno de forma significativa durante o processo. Tal qual afirma Gee 2003, a motivação impulsionada pela estrutura dos jogos digitais faz com que o envolvimento do jogador com o conteúdo apresentado no jogo ocorra de modo que, devido ao grande foco aplicado durante o jogo, as informações sejam apreendidas de forma rápida e, muitas vezes, despercebida pelo jogador.

Ao pensar essa multimodalidade na esfera dos MMORPGs, os fatores sociointeracionais (ROMERO 2015) também têm seu papel no processo de aquisição da língua inglesa, pois a necessidade de transmitir e adquirir informações de forma rápida e precisa entre jogadores para alcançarem um objetivo em comum faz com que o aprendizado ocorra durante o uso da língua. Nesse aspecto, os conceitos de língua estrangeira e língua franca se alternam à medida que o jogador alterna o foco de seu objetivo com o idioma. Em muitos casos, como observei com alguns dos meus alunos, o uso do inglês durante os jogos de MMORPG era visto por eles como uma oportunidade de testar seus conhecimentos da língua com falantes do mundo inteiro e, com base no sucesso ou não de suas interações, medir sua fluência no idioma. Para outros alunos, os

jogos de MMORPG eram vistos apenas como um lazer e seus conhecimentos de inglês eram como uma ferramenta que os possibilitava acesso à jogos ainda não traduzidos para o português e a possibilidade de construir melhores equipes para atingirem seus objetivos nos jogos, visto que poderiam interagir com uma quantidade maior de jogadores do que se jogassem apenas em português.

Antes de finalizar esta seção, é de suma importância ressaltar as questões socioeconômicas que possibilitam o acesso a interação com falantes de língua inglesa através dos jogos de MMORPG. Como mencionado na introdução, os alunos com os quais tive contato durante esse período foram adolescentes de classe média baixa e média cujas famílias possuíam recursos financeiros suficientes para possibilitá-los o lazer dos *video games*. Por mais simples que pareçam à primeira vista, apenas ter acesso à computador e internet não é o suficiente para jogar *video games* com o porte dos RPGs e MMORPGs. É necessário um conjunto de equipamentos eletrônicos que permita uma experiência positiva com esses jogos. O *Intelbras Blog*²² apresenta uma lista de recursos eletrônicos básicos necessários para tornar uma partida de jogo online possível. Dentre eles estão:

- Uma internet com velocidades mínimas de download de 10Mb e de upload de 1Mb
- Computador com processador rápido (de 2.8 a 4.0 GHz) e placa de vídeo dedicada/independente
- Taxa de quadros do computador de 30 FPS (*frames per second*) ou superior
- Monitor com alto contraste em cores
- Mouse e teclados firmes e de resposta rápida no computador
- Protetor eletrônico contra sobrecarga e curto-circuito
- *Nobreaks* para o computador
- Roteador Wi-fi ou cabo de internet para o computador

²² <https://blog.intelbras.com.br/conexao-e-equipamentos-gamers-para-jogar-online/>

Além desses elementos, também é importante pensar na saúde de quem passa longas horas sentado de frente para o monitor do jogo. O ideal é que o jogador possua também uma cadeira *gamer* para se sustentar numa postura adequada por longas horas e um monitor com tamanho entre 21 e 27 polegadas para melhor visualização dos detalhes do jogo, evitando forçar a vista durante esse período. Embora importantes, estas recomendações nem sempre são seguidas, não só por questões econômicas, mas também pelo crescente uso dos smartphones como alternativa aos aparelhos para jogar *video game* que funcionam apenas ligados em um monitor, como Xbox, PlayStation e o próprio computador Desktop.

3. Minhas observações

Neste capítulo serão apresentadas minhas observações acerca do desenvolvimento dos meus alunos *gamers* durante as atividades de sala de aula. O capítulo está dividido entre os detalhes gerais do contexto, as alterações que ocorreram após a pandemia de COVID-19 e o caminho metodológico percorrido por mim durante o processo.

3.1 Contexto geral

Iniciei minha prática docente em agosto de 2019, ainda no tempo das aulas presenciais, em uma rede de curso de idiomas que possui algumas franquias na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. A franquia onde trabalho atende alunos de média e baixa classe média²³ da vizinhança em que se localiza e grande parte de seus alunos já teve algum contato com a língua inglesa antes de se matricular. O curso possui turmas para alunos de todas as idades, desde os *very young learners* (crianças de 3 a 5 anos) até os adultos. No entanto, a faixa etária que mais possui alunos matriculados são as crianças entre 6 e 11 anos e os adolescentes entre 12 e 17 anos. No geral, as turmas de níveis iniciais compostas apenas por crianças ou adolescentes são organizadas por faixa etária, sendo as turmas de adolescentes compostas por alunos que iniciaram seus estudos nas turmas infantis. Já as turmas de níveis intermediários são mistas entre adolescentes e adultos. Nas turmas de nível básico de adultos também é possível encontrar adolescentes entre 15 a 17 anos de idade, na maioria dos casos alunos novos do curso. O curso possui turmas com encontros de uma ou duas vezes por semana. As turmas que possuem encontros uma vez por semana têm seu tempo de aula com duração total de 2h30min, exceto as de criança, que é de 2h, com intervalo de 15 minutos para todos. Já as turmas que possuem encontros duas vezes na semana têm dois tempos de 1h15min cada, exceto as crianças que tem 1h, e nenhuma possui intervalos. A carga horária semestral varia entre 20 e 40 horas, a depender do nível oferecido.

O curso, utilizando um material didático elaborado pela própria rede, apresenta a abordagem comunicativa (MALONE 2012) como metodologia utilizada, propondo aos

²³ Divisão da classe média no Brasil de acordo com <http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html> (acesso em outubro 2021)

estudantes uma imersão na língua inglesa que visa a aquisição dessa língua alvo de forma rápida e natural desde o primeiro momento. No entanto, essa prática tem se mostrado pouco eficiente onde trabalho por razões diversas, independente da faixa etária ou nível do aluno, ao ponto de acontecer de alunos ou pais de alunos questionarem com a coordenação pedagógica sobre o uso exclusivo do inglês em sala. Por esse motivo, muitos dos professores optam por utilizar o português na maior parte do tempo, exigindo o inglês apenas na resolução de exercícios do livro e atividades de interação pré-determinadas. Já outros intercalam ou misturam o uso das duas línguas durante a aula. Eu optei por intercalar e misturar o uso do português e inglês durante as aulas, utilizando mais ou menos a língua inglesa conforme o nível da turma, dando também a liberdade para que eles utilizem as duas línguas durante seu processo de aprendizado.

Os níveis de *young* e *very young learners* são os mais desafiadores para se utilizar a língua inglesa fora do livro didático. Nesses níveis a abordagem comunicativa é quase que inexistente, se não inviável. O método de ensino que tem funcionado até então no contexto deste curso é o behaviorista (MALONE 2012) com ênfase no uso dos *drills*. Já os adolescentes e adultos respondem melhor ao formato da abordagem comunicativa, embora não seja possível utilizá-la a todo momento. Um relevante obstáculo para o uso da abordagem comunicativa de forma integral é que esta pressupõe a inserção social do estudante em um ambiente onde a língua-alvo é a dominante, porém, os alunos brasileiros estão inseridos em um ambiente social onde a língua materna, o português, é a língua dominante. Logo, práticas pedagógicas que subtraíam o uso da língua materna durante o processo de aprendizado não se sustentam em um ambiente onde a língua alvo é utilizada como língua estrangeira, não como segunda língua. O aspecto mais proveitoso dessa metodologia é a utilização da língua alvo como instrumento de comunicação das vivências de mundo do aluno, a partir de atividades comunicativas que se relacionem em algum grau com sua realidade. Por vezes essas atividades são adaptadas e o curso permite que os professores façam essa adaptação a fim de que os alunos se sintam mais à vontade em utilizar a língua alvo, pois estariam falando de algum tópico que lhes fosse familiar.

Minhas primeiras turmas foram de alunos de nível inicial e intermediário, porém de diferentes faixas etárias. Os três níveis que trabalhei foram os *young learners*, com alunos entre 8 e 10 anos, adolescentes, entre 12 e 17 anos, e adultos, entre 18 e 41 anos.

As turmas de crianças eram as mais homogêneas²⁴, mas ainda assim nem tanto, visto que nessa fase de aprendizado um ano a mais ou a menos na idade faz muita diferença na participação, interação e compreensão dos alunos acerca das atividades realizadas em aula e do conteúdo a ser estudado. As turmas de nível básico e intermediário, com sua mistura de adolescentes e adultos, muitas vezes dificultavam o trabalho com determinados tópicos, visto que os interesses e objetivos de aprendizado dos alunos eram muito diferentes.

Apesar da grande diferença de idade entre os alunos, foi com as turmas de básico e intermediário que mais me identifiquei, provavelmente por compartilharmos vivências e conhecimentos de mundo muito parecidos, além de termos idade próxima. No entanto, dentro dessas turmas, minha proximidade com os adolescentes fora maior do que com os adultos. Na faixa dos vinte anos, eu me encontrava — e ainda encontro — pertencente aos dois mundos simultaneamente, pois possuo vivências do universo adulto, porém também conheço algumas tendências do universo adolescente, além de ainda ter minha própria adolescência muito viva em minhas memórias. Essa afinidade proporcionou um maior diálogo entre mim e meus alunos adolescentes sobre os mais variados assuntos e, com a chegada da pandemia de COVID-19 e a opção do curso por manter os mesmos professores para todas as turmas durante o primeiro ano pandêmico, o laço afetivo entre os professores e seus alunos se tornou ainda mais próximo.

O convívio nas aulas presenciais antes da pandemia já havia permitido que eu observasse os alunos e conhecesse um pouco de seus hábitos em relação ao uso da língua inglesa, seus interesses e também suas dificuldades. Alguns tinham muito contato com a língua através das redes sociais, acompanhando celebridades, perfis de lojas e outros conteúdos populares das redes no idioma; outros já gostavam mais de ouvir e cantar músicas em inglês e outros ainda de jogar *video games*. Alguns adultos tinham necessidades mais específicas e utilizavam um pouco de inglês no ambiente de trabalho esporadicamente, enquanto outros estavam estudando para refinar seus conhecimentos e atingir objetivos acadêmicos. Ao observar todas essas nuances de conhecimento, eu buscava por atividades complementares de *listening* e *speaking* para que o máximo de alunos tivesse a oportunidade de conhecer e praticar o inglês com vocabulário das situações nas quais mais utiliza o idioma. Em alguns casos havia simulação de situações

²⁴ Entende-se por turma homogênea uma turma na qual os alunos possuem um nível de conhecimento de língua inglesa semelhante

hipotéticas, porém possíveis de acontecer na realidade dos alunos, como entrevistas de emprego e conversas informais nas redes sociais.

3.2 Durante a Pandemia

Quando a pandemia de COVID-19 foi anunciada em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas e, dentro do calendário já estabelecido pelo curso, as aulas passaram a ser ministradas no ambiente online com encontros síncronos e algumas atividades assíncronas. A maioria dos alunos continuou o curso mesmo à distância, porém houveram algumas mudanças nas interações. O encontro entre alunos e professores para receberem uns aos outros em suas casas através de videoconferências passou por uma série de adaptações não só da tecnologia que seria utilizada, mas também e principalmente do ambiente em que as aulas seriam assistidas ou ministradas, o que inclui as etapas de encontrar um espaço dentro de casa para este fim, organizá-lo e conscientizar as pessoas que compartilham do mesmo espaço da necessidade de tê-lo como exclusivo seu por algumas horas. Eu já tinha o privilégio de ter esse espaço e conscientizar as pessoas que moram comigo não foi tão difícil, visto que eu já exercia atividades de estudo e trabalho que demandavam a necessidade de concentração e não interrupções antes da pandemia. A única diferença para as pessoas que moram comigo foi a quantidade de tempo que precisei destinar para esses momentos. No entanto, muitos dos alunos encontraram dificuldades tanto para ter um espaço de estudo quanto para conscientizar seus familiares da necessidade desse espaço.

Os alunos adultos tiveram mais facilidade em se ajustar a essa nova realidade. Porém, para os alunos menores de idade, em muitos casos, houve a necessidade dos professores e da coordenação pedagógica do curso conversarem com os pais dos alunos sobre a importância de seus filhos terem um espaço tranquilo para estudarem e assistirem às aulas online. Muitos pais e responsáveis tiveram dificuldades em lidar com a nova realidade de aprendizado dos filhos, muito embora soubessem da importância de colaborarem. Todos esses obstáculos de adaptação que ocorreram no primeiro ano de pandemia, além de diversas outras questões pessoais de cada família, refletiram diretamente na participação e desempenho dos alunos durante as aulas.

De acordo com o que pude observar nas minhas aulas, o primeiro semestre de 2020 foi o período de menor participação oral dos alunos e os motivos iam desde

ambientes tumultuosos que traziam ruídos para as aulas até problemas com os equipamentos eletrônicos e conexão de internet. Os alunos que tiveram condições mais rápidas de adaptação ao modelo online seguiram com comportamento semelhante ao que tinham nas aulas presenciais. Vale ressaltar que houve casos de alunos que tinham pouca participação oral durante as aulas presenciais, mas com as aulas online se sentiram mais à vontade para interagir. Ao conversar com alguns deles, o que afirmaram foi que a possibilidade de falar sem vários olhares direcionados a eles diminuiu a insegurança que sentiam de falar em público, além de assistirem às aulas em um ambiente cercado de objetos familiares e que lhes trazia sensações de conforto e segurança.

No segundo semestre de 2020 as famílias e os alunos já estavam melhor adaptados ao ritmo das aulas online e a participação oral dos alunos passou a ser mais semelhante ao que eram nas aulas presenciais. O uso das câmeras não foi e continua não sendo uma exigência da unidade em que trabalho, exceto para as turmas de *young* e *very young learners*, visto que não interfere na participação oral dos alunos durante as aulas. A exigência do uso das câmeras é restrita aos dias de avaliação e o uso em aula fica a critério do aluno e do que for combinado entre a turma e o professor.

Esse período de aulas exclusivamente online durou apenas um ano (2020) e durante este período acompanhei os mesmos grupos de alunos do presencial conforme eles avançavam de nível no curso. Já no primeiro semestre de 2021 o curso iniciou uma adaptação ao sistema de ensino híbrido (SCHIEHL e GASPARINI, 2017). Desta forma, o professor passa a ministrar aulas no ambiente físico da sala de aula e os alunos optam por assistir as aulas no ambiente online ou presencialmente. Caso o aluno não possa comparecer de nenhuma forma, a gravação da aula fica disponível com a secretaria do curso, que libera o acesso ao aluno se houver algum pedido. Com a reabertura das salas de aula, as turmas de *young* e *very young learners* foram as que mais apresentaram alunos no formato presencial, já as turmas de adolescentes ou mistas (de adolescentes e adultos) apresentaram uma quantidade de alunos mais dividida entre online e presencial. No geral, os adultos foram os que mais aderiram ao modelo online mesmo após a reabertura das salas de aula para o modo presencial. De acordo com eles, o modo online facilita a possibilidade de frequentar as aulas, visto que muitos trabalham durante o dia e moram longe da unidade do curso, não podendo ir na parte da noite. Esses fatores dificultam a frequência regular desses alunos nas aulas presenciais e os levam a optar pelas aulas online.

No que diz respeito ao que pude observar na interação oral e participação dos alunos nesse novo formato de aulas híbridas, houve uma divisão na interação entre eles e grande parte optou por interagir com aqueles que estão compartilhando o mesmo espaço de aprendizado por questões de praticidade. Para que houvesse uma melhor interação entre os alunos dos dois ambientes, online e físico, seria necessário que o curso tivesse recursos técnicos para facilitar essa comunicação. Porém, como toda essa mudança ocorreu de forma repentina, a comunicação entre aluno e professor é que foi priorizada e apenas este possui recursos para tal, como o uso constante de microfone e a permissão de controlar o volume das transmissões e compartilhamento de áudio durante as aulas. No entanto, apesar dessa divisão na interação, a comunicação entre os alunos que partilhavam do mesmo ambiente de aprendizado acontecia, só que de formas diferentes. Os alunos no ambiente presencial apresentavam uma comunicação mais dinâmica, enquanto que os alunos no ambiente online tinham uma interação mais alternada, ora dinâmica, ora demorada. Essa demora na troca de interações no ambiente online pode ter diversos motivos e não fica explícito para quem está do outro lado da tela quais são. Por essa razão, este trabalho se concentra apenas nas comunicações efetivas²⁵, quer seja no ambiente online ou no presencial. O perfil do aluno *gamer* é o mesmo nos dois ambientes, e é isso que será ressaltado neste trabalho.

3.3 Perfil dos alunos

Como mencionado no início deste trabalho, a faixa etária central das minhas observações são os adolescentes, pois é o público com maior envolvimento com jogos online, em especial os MMORPGS. Não há diferença significativa entre as turmas mistas ou apenas de adolescentes, pois o comportamento *gamer* é inerente ao aluno e não ao ambiente de sala de aula no qual está inserido. É evidente, porém, que a interação entre adolescentes é mais proveitosa devido a afinidade que encontram, porém o desempenho do adolescente *gamer* é o mesmo nas interações adolescente-adolescente e adolescente-adulto. Para iniciar a análise sobre o método de observação utilizado, irei primeiro contextualizar como me ocorreu esse interesse de pesquisa e em seguida irei discorrer sobre as observações encontradas.

²⁵ Entende-se por comunicação efetiva a tentativa bem sucedida da transmissão e recepção de informação entre os alunos

Tudo começou antes da pandemia em meados de 2019, quando um aluno de 12 anos me disse que eu era a primeira professora dele que ainda não tinha reclamado sobre o uso do celular em sala de aula. E de fato não reclamei pois nunca me incomodou, visto que nem ele nem os colegas deixavam de fazer as atividades pedidas por causa do celular. Eles mexiam no celular antes ou depois da aula e às vezes entre uma atividade e outra. Como as turmas de cursos de idiomas costumam ser pequenas (entre 5 e 10 alunos), sempre consegui regular as interrupções de aula por meio do diálogo.

Alguns dos meus alunos chegavam mais cedo para a aula por irem de transporte ou porque os pais precisavam deixá-los no curso mais cedo, então, como eu também chegava cedo na sala, deixava-os entrar e esperar a aula começar dentro da sala enquanto eu ligava o computador (já utilizava computador antes da pandemia) e preparava o material que seria utilizado. Nesse meio tempo eles usavam o celular, mas sempre me observando, como se estivessem fazendo algo proibido e que eu os proibiria a qualquer momento, mesmo sem estarmos em aula, apenas por ser o espaço da sala de aula e por eu estar no mesmo espaço que eles.

No curso, como em muitos outros lugares, há uma tolerância de 5 minutos para esperarmos os alunos antes de começar a aula, e nesse tempo eles também mexiam no celular se quisessem. Era normalmente nesses 5 minutos em que eu, depois de arrumar e testar todo material a ser utilizado durante a aula, tentava um diálogo informal com eles. Como às vezes eu ouvia alguns barulhos e falas saindo do celular de algum deles, em um dado momento não segurei minha curiosidade e perguntei “o que tanto faz barulho nesse celular?”. Eu já esperava que fosse algum jogo ou vídeo por conta da faixa etária, e de fato eram jogos. A maioria eu não conhecia, mas pelo que os alunos descreviam eram jogos de estratégia. Observando e conversando com eles antes, durante e após as aulas, comecei a notar as diferenças entre os alunos que eram *gamers* e os que não jogavam nenhum tipo de jogo, além de uma espécie de gradação entre aqueles que jogavam *video games*, especialmente acerca da desenvoltura nas atividades orais em sala de aula. Para fim de organização do texto acerca do impacto dos jogos no desenvolvimento do aluno em sala de aula, os alunos serão divididos em quatro grupos, sendo:

- a) Alunos que não jogam;
- b) Alunos que jogam jogos sem interação;
- c) Alunos que jogam jogos com interação, mas com pouca frequência;
- d) Alunos que jogam jogos com interação e com frequência.

Antes de descrever os alunos de cada grupo, cabe informar que de agosto de 2019 até dezembro de 2021, quando finalizei o presente trabalho, tive em torno de 100 alunos adolescentes, sendo que aproximadamente 70 destes alunos jogavam MMORPG com baixa, média ou alta frequência. Os alunos que não jogavam nenhum tipo de jogo eram também os que geralmente tinham mais dificuldade para participarem das atividades de interação em língua inglesa. Alguns apresentavam nítida dificuldade com o idioma, outros nem tanto, mas todos esses alunos apresentavam elevado grau de insegurança para realizar as atividades na língua alvo. Eram também os que mais me procuravam para confirmar suas respostas antes da correção ou apresentação das atividades, mesmo aquelas que seriam corrigidas em grupo com a turma inteira. Independentemente de serem atividades escritas ou de prática oral, a insegurança era notável mesmo nos casos em que suas tentativas estivessem corretas logo de início. Essa insegurança estava presente na hesitação da fala, no medo de errar e no alto grau de comparação que mantinham entre seu desempenho e o desempenho dos colegas. Para esse grupo de alunos, o “erro” consistia em não ter as respostas exatamente iguais às do gabarito do livro e para eles isso era algo inaceitável. Muitas atividades do livro, principalmente as de interação, apresentavam mais de uma possibilidade de resposta, porém nem sempre eu conseguia convencê-los desse fato, não importa o quanto fosse exaustiva a explicação.

A variação linguística também era uma problemática. Durante as atividades em sala, a variação na pronúncia dos áudios e dos colegas era sempre seguida de questionamentos e estranhamentos. Até mesmo quando se deparavam com a pronúncia de algum falante nativo de língua inglesa, esta era questionada caso fosse diferente da pronúncia do inglês estadunidense que estavam acostumados a consumir. Quando interagiam nas atividades orais, seu objetivo maior era aproximar a pronúncia o máximo possível do falante nativo estadunidense, que é a variante mais apresentada no curso. Sempre era preciso lembrá-los que o que eles estavam estudando era o inglês como uma língua estrangeira e, devido a suas expectativas pessoais acerca de seu desempenho, essa informação parecia frustrá-los e aliviá-los ao mesmo tempo.

Observei também os alunos que jogavam jogos que não apresentavam a necessidade de interação entre participantes, mas como muitos desses jogos eram em língua inglesa, contribuíam para que tivessem maior vocabulário e familiaridade com construções gramaticais comuns da língua do que os alunos que não jogam, conforme descrito anteriormente. Os jogos não eram complexos, mas eram dinâmicos e

apresentavam instruções (em textos ou oralmente) apenas o suficiente para que o jogador compreendesse sua posição e tarefas no jogo. Este segundo grupo de alunos tinha mais segurança para responder as atividades e não se preocupavam muito com as questões linguísticas, porém apresentavam dificuldade em compartilhar suas respostas ou fazer atividades em duplas ou grupos. No geral, eram alunos sem grandes dificuldades com a língua inglesa — nada além do esperado de cada nível —, sendo capazes de fazer as atividades individualmente sem minha intervenção e, mesmo que a resposta de alguma atividade não estivesse de acordo com o gabarito, apenas pediam uma explicação, a resposta do gabarito, e seguiam para as atividades seguintes sem demoras. Nas atividades orais em que era necessário construir um pequeno roteiro ou diálogo para ser apresentado, a parte escrita eles realizavam sem grandes dificuldades, mesmo em duplas ou grupos, mas hesitavam no momento da apresentação dessas atividades. Nem sempre as atividades eram apresentadas, pois havia muita insegurança por parte desses alunos. Em muitos casos, a dupla ou grupo apresentava apenas para mim, principalmente se fossem diálogos curtos.

O terceiro grupo que observei era dos alunos que jogavam jogos nos quais era necessária a interação com outros participantes, porém eles não jogavam com frequência. Eram jogos de MMORPG e neles a interação poderia ocorrer tanto em inglês como em português, tudo dependia de qual jogo estariam jogando. A interação em língua inglesa não ocorria em todos os jogos, mas apenas o fato de ter essa interação esporádica já se mostrara o suficiente para fazê-los participarem das atividades de aula com mais confiança do que os outros alunos dos dois grupos descritos anteriormente. Estes alunos apresentavam desenvoltura semelhante aos do segundo grupo, porém arriscavam mais a participação nas atividades de apresentação oral com menos hesitação, embora sentissem necessidade de ter anotações acerca do que iriam apresentar, por menor que a atividade fosse, caso contrário eles não conseguiam apresentar nada. Tudo referente a apresentação estaria anotado, e se fosse em dupla ou grupo era comum que um deles anotasse as falas de cada colega afim de não se perder na própria ordem e conteúdo das falas.

Por terem utilizado o inglês informalmente em alguns jogos, já estavam habituados com algumas variações da língua, seja na escrita ou na oralidade, além de conhecerem o vocabulário próprio do ambiente dos *video games* em português e inglês. Nesse tipo de interação, o inglês funcionava como uma língua intermediária para a comunicação entre os jogadores e grande parte deles não tinham o inglês como língua

materna. Esse fato faz com que a percepção desses alunos acerca do uso da língua inglesa seja diferente daqueles do primeiro grupo, por exemplo. Ao se certificarem que o inglês deles é o suficiente para se fazer entender com outros jogadores durante os jogos e atingir os objetivos do grupo, entendem que existe mais de um tipo de uso da língua que também é válido na comunicação, mas ainda assim não arriscam com frequência o uso de algum vocabulário dos jogos em sala de aula.

Os alunos do quarto grupo eram aqueles que jogavam com frequência os jogos nos quais a interação entre participantes era necessária. A comunicação poderia ocorrer por escrito ou oralmente, em inglês ou português, tudo a depende do jogo. De acordo com comentários destes alunos, era comum que eles jogassem mais de um jogo e que para cada jogo tivessem contato com uma das duas línguas e as duas formas de comunicação. Além disso, por esses jogos acontecerem online e em tempo real, a interação entre jogadores de diferentes partes do mundo também é comum e, por todos terem um objetivo em comum no jogo, o essencial é sempre manterem uma comunicação eficiente entre os jogadores. Essa diversificação de interações e idiomas, ao lado do contato com pessoas de diferentes nacionalidades que utilizam o inglês como idioma principal para comunicação reflete na desenvoltura dos alunos nas atividades de sala de aula.

Estes alunos raramente solicitavam minha ajuda em algum trabalho — seja individual ou em grupo — e não apresentavam preocupações caso produzissem algo que desviasse da norma padrão da língua inglesa. Nas apresentações orais em sala de aula, os alunos deste grupo não tinham o hábito de anotar nada para apresentar a não ser que fosse uma apresentação mais elaborada, como um diálogo longo com contexto e situações escolhidas pelo aluno. Em apresentações em sala de aula, geralmente os alunos deste grupo elaboravam suas falas mentalmente enquanto liam o enunciado das atividades. O resultado final da apresentação, individual ou em grupo, costumava ser bem sucedido. As falas não apresentavam hesitações, o fluxo de ideias era coeso e, mesmo que houvesse algum desvio da norma padrão, a mensagem era transmitida e a comunicação entre o grupo que apresentava com a turma e a professora era efetiva. Quando acontecia de esquecerem ou não saberem alguma palavra, eles arriscavam uma mistura de português com inglês e seguiam normalmente com a apresentação.

Como professora, constantemente eu buscava conscientizá-los acerca da existência de variações linguísticas em todos os idiomas, tranquilizando os alunos inconformados de cometer o mesmo “erro” gramatical várias vezes e alertando àqueles

que precisavam fazer ajustes em construções agramaticais da língua. Os alunos que jogavam *video games* esporadicamente eram curiosos sobre essas variações, enquanto que os que jogavam com frequência normalizavam as variações com facilidade. Já os alunos que não jogavam nenhum jogo tinham dificuldades em aceitar as variações da língua, tanto no sotaque quanto no vocabulário. Percebendo esses nuances, busquei apresentar em sala algumas variações de uso da língua inglesa em contextos diversos, porém próximos da realidade deles, como cenas de filmes e séries que eles conheciam e algumas narrações de RPG, mas sempre vídeos curtos ou cortados, entre 2 e 5 minutos.

Dois exemplos de vídeos que se davam no ambiente dos *video games* que lembro de ter um feedback positivo na participação deles foram os do canal *Lovely Simply Sim*²⁶, para falarmos de tipos de casa e mobília, e o *Family morning routine Brookhaven (ROBLOX Roleplay)*²⁷ para falarmos de rotina em família. Algumas adaptações na velocidade do vídeo foram necessárias para que estivesse de acordo com a fluência esperada do nível da turma e a compreensão do conteúdo fosse possível e as dificuldades não fossem além do esperado. Também era necessária a interrupção dos vídeos longos para evitar o risco de os alunos dispersarem a atenção caso encontrassem dificuldades demais. Todas essas atividades de exposição dos alunos às diferentes variações de sotaque, ritmo e vocabulário da língua inglesa têm o intuito de estimular a curiosidade dos alunos por conteúdos que vão além do livro didático e mostrá-los que não é necessário saber o significado exato de cada palavra para que a compreensão da mensagem seja efetiva. No entanto, expor os alunos à um nível de dificuldade muito além do que eles estão preparados para lidar pode desestimulá-los no processo de aprendizado. É preciso saber dosar entre a dificuldade que promove o estímulo e aquela que desmotiva.

²⁶ [Love Simply Sim - YouTube](#) último acesso em 16/10/2021

²⁷ [Family morning routine Brookhaven \(ROBLOX Roleplay\) - YouTube](#) último acesso em 16/10/2021

4 Relacionando o MMORPG com o aprendizado de língua inglesa

4.1 Linguística e gamificação

Para discorrer sobre o uso da língua inglesa no ambiente multilíngue dos jogos de MMORPGs explícito, para fins didáticos, o conceito de inglês como língua franca (doravante ILF) que norteará esta análise. O conceito de língua franca pode ser entendido “como ‘língua de contato entre falantes cujas primeiras línguas diferiam’” (JENKINS, 2006, p.160 apud DUBOC 2019 p. 11-12), visto que nas situações de interação desse tipo de jogo, a quantidade de jogadores que possui uma língua diferente do inglês como primeira língua é muito maior do que a quantidade de falantes nativos. Entende-se por “falantes nativos” o que Rajagopalan (2011) define como sendo “usuários de uma língua que tiveram aquela língua como único meio de comunicação” (p. 49).

O uso do ILF na comunicação entre jogadores de MMORPG moldou uma nova percepção da língua para os estudantes de ILE que conheço desde 2019. Estes alunos *gamers* têm a noção do idioma como algo vivo, fluído e adaptável, ao contrário de seus colegas não *gamers* que enxergam o estudo de línguas, em especial da língua estrangeira, como uma lista de normas imutáveis que precisam decorar e reproduzir caso queiram ser compreendidos. Isso mostra que o contato com outros falantes não nativos de língua inglesa é importante no desenvolvimento do aprendizado dessa língua alvo de diversas formas, desde um olhar empático ao estrangeirismo que cada um traz de sua língua materna para o idioma (como sotaques, entonações e adaptações linguísticas) até o esforço de se estabelecer e manter uma comunicação efetiva para a troca de informações necessárias entre todas as partes.

Em Becker e Kluge (2014) é ressaltada a distinção entre o uso do inglês como língua franca e seu ensino como língua estrangeira no Brasil, como mostra o fragmento. De fato, essa forma distinta de compreensão da língua é uma barreira comum entre o conteúdo linguístico trabalhado em sala de aula e seu uso pelos alunos em situações de interação em língua inglesa com falantes nativos e não nativos. Ainda é comum que o ensino formal enfatize a pronúncia do falante nativo como objetivo principal de aprendizado, sem abordar questões de inteligibilidade que fazem parte do uso do inglês como idioma utilizado na comunicação entre falantes não nativos. Nos jogos de MMORPG estão presentes jogadores de várias partes do mundo e com línguas maternas

diferentes precisando interagir entre si e, por convenção da globalização que envolve o uso da língua inglesa, utilizam o idioma como forma de comunicação. O inglês formalmente ensinado em sala de aula aparece apenas no que diz respeito a estrutura linguística, sendo utilizado da forma mais reduzida possível, apenas o suficiente para que a comunicação ocorra sem prejudicar o andamento do jogo.

É preciso ressaltar que não há uma definição específica para a compreensão do termo inteligibilidade. Em Becker e Kluge (2014), são apresentadas definições sobre o termo dadas por diversos autores no objetivo de explicitar a complexidade desse conceito, embora todas as definições apresentadas se conectem. Neste trabalho, partilho da definição mais explorada no artigo por Becker e Kluge que afirma que “Inteligibilidade se refere ao quanto uma expressão é realmente entendida”²⁸ (Munro & Derwing, 1995, p. 291 apud Becker e Kluge, 2014, p.291) Sempre que a ideia de ou o termo inteligibilidade for mencionado, esta será a definição explorada neste trabalho.

Os estudos de linguística aplicada (doravante LA) têm por objetivo geral analisar o uso da língua em contextos reais de interação e nada mais esperado do que ela se envolver também nas interações virtuais. Já foi tempo em que a interação tida como real era apenas referente ao espaço físico. Cada vez mais o mundo virtual ganha espaço nas formas de interação, especialmente entre os adolescentes e jovens, público que já cresce imerso nessa nova realidade e interagem através dela muito mais do que no mundo físico. Redes sociais e jogos online são o principal espaço de interação desse público. Essa nova forma de se relacionar também transpassa os recursos de linguagem utilizados por seu público, que normalmente faz uso da linguagem informal, abreviações e gírias para se comunicar nesse meio de forma rápida e eficiente. É a necessidade dessa agilidade que faz com que enxerguem o uso da língua como um meio para um fim, e não algo que tem um fim em si mesma. Ao compreenderem seus estudos formais como uma maneira de aprimorar a comunicação que já ocorre, mesmo que de forma titubeante, compreendem também a variedade linguística que permeia a comunicação oral como algo natural, ao invés de um problema.

Também é de conhecimento da LA, através dos estudos de ILF, que o mais importante é estabelecer um elo de comunicação, não sendo estritamente necessário o uso impecável das construções gramaticais ou a pronúncia de um falante nativo. Seja em

²⁸ Tradução livre do trecho: “Intelligibility refers to the extent to which an utterance is actually understood”.

interações no mundo físico ou virtual, em interações formais ou informais, a inteligibilidade é o elemento principal para uma comunicação eficiente que, claro, tem suas especificidades, porém é altamente flexível e adaptável de acordo com as circunstâncias nas quais o falante está inserido. Seja no mundo físico ou virtual, há sempre uma negociação de significado entre os interlocutores levando em consideração a bagagem linguística de cada um e um esforço mútuo para que o objetivo final da compreensão na comunicação seja atingido.

Durante o processo de comunicação, uma série de elementos não verbais também intercepta o entendimento entre os falantes. Quando a comunicação se dá entre duas ou mais pessoas presentes no mesmo espaço físico, fatores como expressões faciais, linguagem corporal, entonação de voz, direcionamento do olhar e arredores do local são alguns exemplos de elementos não verbais que auxiliam ou dificultam a resolução de uma comunicação efetiva. No entanto, diferente da comunicação presencial, a comunicação que ocorre nos ambientes virtuais tem suas interferências mediadas pelas interferências que os próprios interlocutores permitem que ocorram. Alguns fatores como o uso de câmeras e microfones são elementos que aproximam a interação virtual da interação real, caso o interlocutor deseje. Já as interações através de mensagens de texto são mais próprias do ambiente virtual e possuem características próprias de interpretação, como o uso de letras em caixa alta, abreviaturas e *emojis*. O uso ou não desses recursos durante a comunicação textual nos chats de interação explicitam o grau de formalidade que a conversa possui.

Quanto mais informal o ambiente onde ocorre a conversação, maior a probabilidade de a linguagem utilizada também ser informal. Para os jogadores de MMORPG, se misturam a necessidade da rápida troca de informações com o ambiente informal dos jogos. Nesses casos, a eficiência da interação se dá pelos seguintes fatores: agilidade de respostas, o uso do mínimo necessário de palavras visando o essencial na troca entre mensagens entre os jogadores para darem continuidade a partida e os elementos visuais do jogo, que incluem as características dos personagens, as ferramentas e o ambiente do jogo no qual os jogadores estão inseridos. Além do diálogo necessário para o andamento do jogo, muitos jogadores optam por conhecerem melhor uns aos outros, resultando em diálogos mais elaborados.

Como os jogadores são de diferentes partes do mundo, possuindo diferentes línguas maternas, o uso da língua inglesa como idioma mediador da comunicação é muito

comum, conforme mencionado anteriormente. Tendo em vista a ênfase na inteligibilidade da comunicação, não há entre os jogadores um monitoramento de fala como ocorre muitas vezes nas atividades em sala de aula. Embora informal, a interação oral realizada entre os jogadores traz à tona as habilidades descritas por Gee (2003) no tópico “gamificação”. A gamificação introduzida diretamente nas atividades de sala de aula possui um efeito didático mais facilmente mensurável do que o impacto do uso recreativo dos *video games*, no entanto, seu uso também traz contribuições interessantes, em especial para a oralidade, como veremos a seguir.

4.2 O reflexo dos video games na oralidade dos estudantes

Muito se sabe que grande parte das pessoas que buscam cursos de idiomas para aprender uma língua estrangeira têm como ênfase o intuito de utilizá-la na oralidade, seja para viajar ou para aumentar seu leque de possibilidades na carreira. Mesmo que haja o interesse de ser aprovado em um teste de proficiência, como Test of English as a Foreign Language (TOEFL), International English Language Testing System (IELTS) ou Test of English for International Communication (TOEIC), estas avaliações são comumente um meio para um fim e não o objetivo principal. Por eu trabalhar há dois anos como professora em um curso de idiomas que utiliza a abordagem comunicativa (MALONE 2012) como metodologia de ensino, surgiu em mim, estimulada em compreender melhor as necessidades de aprendizado dos meus alunos, o interesse em me aprofundar sobre as questões do desenvolvimento da fluência em língua inglesa para brasileiros que estudam o inglês como língua estrangeira .

De modo geral, independente da faixa etária, percebi desde o início a maior facilidade dos alunos em compreender textos e áudios na língua-alvo do que utilizá-la para se expressar. Para este trabalho, não entrarei em comparações metodológicas ou análises da contribuição dos materiais didáticos nesse processo, no entanto gostaria de deixar explícito que compreendo o elevado grau de importância que esses fatores têm no processo de aprendizado de uma língua em sala de aula. É evidente que a construção de um aprendizado formal (NUNES 2019) ocorre com a escolha de uma metodologia para ser aplicada em sala de aula amparada por um material didático que auxilie seu

desenvolvimento por intermédio do professor. Porém, nesta pesquisa, o foco não são as influências que permeiam o ambiente formal, mas sim as interferências externas à esse ambiente que interferem no desenvolvimento das habilidades trabalhadas formalmente em um idioma.

Acerca da pronúncia do inglês, há diversas formas de desenvolvê-la fora do ambiente formal de aprendizado, mesmo sem habitar um país ou comunidade que lhe exija um uso constante do idioma. Ler em voz alta, repetir falas escutadas em algum vídeo ou áudio, cantar ou conversar com falantes nativos são exemplos comuns de orientações que muitos estudantes recebem quando iniciam o aprendizado de uma língua estrangeira. Atualmente, com o uso da *internet* para facilitar o acesso à conteúdos variados, desde propagandas à livros e filmes, além de comunidades de falantes nativos e não nativos de diversos idiomas, a influência de contatos informais com a língua alvo cresceu enormemente, fazendo com que muitas pessoas que estudam formalmente um idioma levem para sala de aula questionamentos referentes ao seu contato informal com a língua alvo, e isso não só referente a pronúncia, como por exemplo o contato com diferentes sotaques, mas também na escrita e no grau de formalidade do uso da língua, que normalmente inclui ritmo e vocabulários diversos.

Pensando nos estudantes de ILE, como é o caso dos alunos com os quais tive contato, qualquer oportunidade de praticar a língua alvo fora de sala de aula ajuda a enriquecer seu aprendizado, bem como aumentar sua confiança no uso da língua. Partindo da minha experiência ao observar os alunos adolescentes e suas performances em sala de aula, era visível naqueles que jogavam jogos online, em especial os do grupo d), a autoconfiança que tinham em seu processo de aprendizado. Ao invés do medo de se expressar oralmente, eles simplesmente falavam e davam seu próprio jeito de serem compreendidos. Uns misturavam português com inglês, outros criavam uma versão em inglês para uma palavra do português e, mesmo que cometessem um ou mais desvios da norma padrão da língua, eles simplesmente seguiam com suas técnicas pessoais de aprendizado. Os alunos que não tinham essa mesma segurança se beneficiavam ao interagir com os alunos *gamers*, pois viam neles um suporte para seu aprendizado.

O hábito de jogar *video games* enfatiza o perfil de *risk taker* apresentado por Gee (2003) em seus estudos relacionando *video games* e linguagem e se relaciona diretamente com o perfil dos alunos *gamers* durante as atividades de produção oral em sala de aula. Se formos enxergar a dinâmica entre as atividades orais de sala de aula e as avaliações do

curso realizados no meio e final de cada semestre pela ótica do *video game*, é como se as aulas fossem os níveis de maior acumulação de recursos e habilidades para o enfrentamento das grandes fases mais desafiadoras. Além disso, assim como os MMORPGs, as avaliações orais do curso são feitas em equipe. Embora em menor número de participantes — dupla ou trio —, as avaliações também funcionam como um trabalho em equipe relativamente próximo às dinâmicas dos *video games* quando pensamos, por exemplo, nos elementos de *Cross-Functional Teams* e *Interaction* apresentados anteriormente. Ambos estão relacionados com a interação entre os jogadores em busca de resultados positivos para todos os envolvidos na atividade. Isso resulta, por exemplo, na necessidade de confiança que os jogadores precisam ter em si mesmos e uns nos outros, de modo que possam trabalhar em equipe com maior segurança. Quando isso ocorre, é comum que o resultado do jogo seja de vitória para todos. O mesmo pode ser notado ao espelhar essa relação entre os jogadores e a construção de suas confianças nos momentos avaliativos entre os alunos.

5 Considerações finais

A nova forma de estudo, envolvendo sala de aula e tecnologia, rompe com as barreiras do ensino formal e agrega a ele o conhecimento adquirido nas mais diversas interações informais que ocorrem no mundo virtual. Essa nova forma de relação entre os conhecimentos do universo do aluno com aquele apresentado no espaço de sala de aula faz com que nós, professores, repensemos nossas práticas de ensino constantemente. No caso dos adolescentes, o envolvimento com os jogos virtuais é uma crescente na educação, seja para fins didáticos ou não didáticos, pois seus reflexos são notáveis no perfil do aluno em sala de aula, bem como em sua relação com o que está sendo trabalhado nesse ambiente. No que diz respeito ao âmbito linguístico, a interação com falantes nativos e não nativos de língua inglesa proporcionada pelo acesso à internet, em especial pelos jogos online, reflete diretamente no desempenho do aluno em seu aprendizado e na sua concepção da finalidade de seu aprendizado de língua estrangeira.

Até onde me é conhecido, grande parte dos trabalhos que relacionam ensino-aprendizagem de idiomas é voltado para aquisição de vocabulário e muito pouco se encontra sobre as questões de oralidade. Este trabalho visou apresentar, relacionando um levantamento bibliográfico de estudos linguísticos e gamificação (GEE 2003; FADEL et al. 2014; BUSARELLO 2016 e outros) com minhas observações em sala de aula como professora de língua estrangeira, a relevância do impacto que o uso informal da tecnologia pode ter em sala de aula, focando especialmente no reflexo das interações orais dos jogos de MMORPG. As observações apresentadas expõem resultados positivos sobre a relação entre a frequência regular de partidas jogadas nos jogos de MMORPG e o desenvolvimento da oralidade praticada em sala de aula. Além disso, também foi observado que mesmo os alunos que não jogam MMORPG frequentemente ou mesmo que jogam outros jogos em língua inglesa apresentam um grau de facilidade maior em desenvolver a comunicação na língua inglesa se comparados com os alunos que não jogam nenhum tipo de jogo ou nenhum tipo de jogo em inglês. Vale ressaltar que essa facilidade de uso da língua-alvo é gradativa, ou seja, quanto mais interação na língua-alvo o aluno possui fora da sala de aula, mais confiante se sente para utilizada no ambiente educacional. Essa autoconfiança é um dos aspectos de destaque da personalidade *gamer*, apresentada por Gee (2003) na seção 2.2 deste trabalho.

Em síntese, é possível concluir que a presença da tecnologia no processo de aprendizado de língua inglesa tem se tornado uma questão cada vez mais relevante, visto que muitos estudantes de faixa etária escolar estão ativamente inseridos no universo digital, em especial no universo dos jogos, e não raro podem fazer associações linguísticas com o que estudam através do ensino formal e o que aprendem informalmente enquanto interagem com outros falantes nativos e não de inglês. Há de se perceber também que o uso dos jogos virtuais como ferramenta de aprendizagem é um tema de pesquisa relativamente novo, o que justifica a limitada quantidade de fontes de pesquisa que se torna ainda mais limitada quando se trata dos jogos de MMORPG. A influência desses jogos no desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa ainda está sendo pensada e pesquisada, tornando este tema um vasto campo fértil para novos experimentos e descobertas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Marcia Regina. KLUGE, Denise Cristina. *Intelligibility of English as a Lingua Franca (ELF): Perception by Speakers of Brazilian Portuguese*. Concordia Working Papers in Applied Linguistics, 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: Uma Introdução Ao Estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2018.

BUSARELLO, Raul Inácio. *Gamification: Princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CIBERDÚVIDAS/ISCTE-IUL. Definição de RPG E MMORPG - *Ciberdúvidas Da Língua Portuguesa*. Publicado em 17/01/2012. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/definicao-de-rpg-e-mmorpg/30744#> Último acesso em: 29/07/2021.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando Francamente: Uma Leitura Bakhtiniana Do Conceito de “Inglês Como Língua Franca” No Componente Curricular Língua Inglesa Da BNCC. *Revista Da Anpoll*, vol. 1, no. 48, 2019, pp. 10–22. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>> Último acesso: 30/01/22

FADEL, Luciane Maria *et al.* *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

GEE, James Paul. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, James Paul. *Jim Gee Principles on Gaming* (23min 38seg). Publicado pelo canal Chris Thorn. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=4aQAgAjTozk. Último acesso em: 5/8/2021.

HELPER, Fidel. *Os jogos digitais como ferramenta para o aprendizado de língua inglesa*. Monografia. Rio Grande do Sul. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

INTELBRAS. *Saiba mais sobre conexão e equipamentos gamers para jogar online*. Disponível em: <<https://blog.intelbras.com.br/conexao-e-equipamentos-gamers-para-jogar-online/>> Último acesso em 6/12/2021.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL QUARTERLY*, v. 40, n. 1, p.157-181, 2006.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo; Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Revista UFPR*, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665> Último acesso em: 12/08/21.

LAUREMAAN, Vanessa. *Multimodalidade aplicada à leitura, compreensão textual e escrita em língua inglesa para alunos do ensino médio*. Tese de Mestrado Profissional em Letras: Universidade de Feevale, Novo Hamburgo, RS. 2019.

LEFFA, Vilson J *et al.* Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Rev. Est. Ling., Belo Horizonte*, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.

LUZ, Alan Richard da. *Vídeo game: história, linguagem e expressão gráfica*. São Paulo: Blucher, 2010. (Coleção Pensando o Design).

MALONE, Susan. *Theories and research of second language acquisition*. SIL International. Bangkok, 2012. Disponível em: https://www.sil.org/sites/default/files/files/theories_and_research_of_second_language_acquisition.pdf. Último acesso em: 10/08/21.

MCGONIGAL, Jane. Gaming Can Make a Better World. *TED Talks*. Fevereiro, 2010. Disponível em: <www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world. Último acesso em 12/08/2021> Último acesso em 25/11/21

NOBRE, Isaura Alcina Martins; FÁVERO, Rutinelli da Penha; PASSOS, Marize Lyra Silva. Uso do ambiente virtual de aprendizagem no ensino presencial. In: SILVA, Andreza Regina Lopes da (org.). *Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI*, vol. 2. Paraná: Atena Editora. 2017.

NUNES, Teresa. *O que é educação formal, informal e não formal?* Disponível em: <<https://pontodidatica.com.br/educacao-formal-informal-nao-formal/>> , 2019. Último acesso em: 3/09/2021.

PELLING, Nick. *Nick Pelling's Home Page*. www.nickpelling.com . Último acesso em: 12/08/21.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O “World English” – Um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma. CALVO, Luciana Cabrini Simões. KADRI, Michele Salles El. *Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

ROMERO, Priscila. *Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo*. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo> Último acesso: 9/12/2021.

SKINNER, B F. *Sobre O Behaviorismo*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo Cultrix, 1974.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura e artes do pós-humano*. São Paulo, Paulus, 2003.

SCHIEHL, Edson Pedro; GASPARINI, Isabela. Modelos de Ensino Híbrido: Um Mapeamento Sistemático Da Literatura. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação - SBIE)*, vol. 28, no. 1, 2017. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7529> Último acesso em 26/10/2021.

SOARES, Wilka Catarina da Silva. *A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG*. Dissertação de mestrado. Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SOUSA, Bill Bob Adonis Arinos Lima e. *O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa*. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711772> > Último acesso em 12/07/2021.

VIANNA, Ysmar et al. *Gamification, Inc. Como reinventar empresas a partir de jogos*. Rio de Janeiro MJV Press, 2013. Vol. 1, p. 9-40.

WAN, Tony. *What Video Games Like Doom Teach Us About Learning, According to GBL Guru James Paul Gee*. Disponível em: <https://www.edsurge.com/news/2016-09-06-what-video-games-like-doom-teach-us-about-learning-according-to-gbl-guru-james-paul-gee> Último acesso em: 5/8/21.