

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL - TIDD

GABRIEL ALMEIDA SAVONITTI

JOGOS DIGITAIS E APRENDIZAGEM:
CARACTERÍSTICAS E POTENCIAL DOS GAMES DE
ENTRETENIMENTO PARA O ENSINO DO INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.

SÃO PAULO
2017

GABRIEL ALMEIDA SAVONITTI

JOGOS DIGITAIS E APRENDIZAGEM:
CARACTERÍSTICAS E POTENCIAL DOS GAMES DE
ENTRETENIMENTO PARA O ENSINO DO INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA.

Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo
como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em
Tecnologias da Inteligência e Design
Digital

Orientador: Prof. Dr. João Mattar

SÃO PAULO

2017

SÃO PAULO
2017

Banca Examinadora

Dedico esta dissertação à minha mãe, a maior guerreira que conheço, por sempre ter me apoiado e por ter sido o melhor exemplo de força de vontade e coragem que eu poderia ter.

AGRADECIMENTOS

Agradeço financeiramente à Capes, que me ajudou a viabilizar meus estudos.

Agradeço aos meus queridos padrinho e madrinha que me ajudaram me possibilitando ingressar no mestrado da PUC e pelo sempre presente apoio, paciência e amor.

Ao estimado e dedicado professor doutor João Mattar, que com paciência e coleguismo me incentivou e apoiou nos momentos difíceis e ajudou a concretizar este trabalho.

RESUMO

Esta dissertação explora o uso de jogos de entretenimento para o ensino do inglês como segunda língua. É uma revisão de literatura a partir de teorias da motivação e aprendizagem e de gêneros de jogos. Visando facilitar as escolhas dos jogos utilizados em sala de aula de inglês pelos professores, este estudo traz à tona as características relevantes para o ensino que podem ser encontradas nos jogos, associadas a diversos gêneros. Nesse sentido, 14 pesquisas envolvendo jogos digitais de entretenimento foram analisadas, utilizando como base as teorias de motivação no ensino de Gardner, games e o aprendiz ativo de Gee, zona de desenvolvimento proximal de Vygostsky, modelo de aprendizagem tangencial de Portnow e Brown, modelo do monitor, hipótese do input de Krashen, modelo de aculturação de Schumann e hipótese da interação proposta por vários autores como Gass e Larsen-Freeman e Long. Os resultados obtidos foram a definição das características relevantes ao ensino e à aprendizagem presentes nos jogos analisados, e a definição do gênero associados a essas características.

Palavras-chave: Jogos digitais. Ensino–aprendizagem. Jogos de entretenimento. Aquisição de segunda língua.

ABSTRACT

This dissertation explores the use of entertainment games for teaching English as a second language. It is a literature review from theories of motivation and learning and from game genres. In order to facilitate the choices of the games used in the English classroom by teachers, this study brings to light the characteristics relevant to the teaching that can be found in games, associated to several genres. In this sense, 14 researches involving digital entertainment games were analyzed, based on the theories of motivation in Gardner's teaching, games and the active learner of Gee, Vygotsky proximal development zone, tangential learning model of Portnow and Brown, model of the monitor, Krashen's input hypothesis, Schumann's acculturation model, and the hypothesis of the interaction proposed by several authors such as Gass and Larsen-Freeman and Long. The results obtained were the definition of the characteristics relevant to teaching and learning present in the analyzed games, and the definition of the gender associated to these characteristics.

Keywords: Digital games. Learning. Entertainment games. Second language acquisition.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE QUADROS	10
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Problema	12
1.2 Hipóteses.....	13
1.3 Objetivos.....	14
1.4 Justificativa	15
1.5 Metodologia	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 Teorias de Aprendizagem e Motivação	20
2.1.1 Motivação no ensino.....	20
2.1.2 Games e o aprendiz ativo.....	21
2.1.3 Zona de desenvolvimento proximal	23
2.1.4 Modelo de aprendizagem tangencial	25
2.1.5 Modelo do monitor e hipótese do input.....	26
2.1.6 Modelo de aculturação	27
2.1.7 Hipótese da interação.....	29
2.1.8 Quadro de resumo das teorias	30
2.2 Gêneros dos Jogos	31
2.2.1 Role Playing Game (RPG).....	32
2.2.2 Simulação	33
2.2.3 Estratégia	33
2.2.4 FPS (First Person Shooter)	33

2.2.5 Aventura	33
2.2.6 Quebra-Cabeça	34
2.2.7 MMO (Massive Multiplayer Online).....	34
2.2.8 MMOSG (Massive Multiplayer Online Social Game)	34
3 REVISÃO DA LITERATURA	35
3.1 Soares (2012).....	37
3.2 Sardone e Devlin-Scherer (2010)	37
3.3 Santos (2011)	38
3.4 Reinders e Wattana (2011).....	39
3.5 Shahriarpour e Kafi (2014)	39
3.6 Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015).....	40
3.7 Miller e Hegelheimer (2006)	40
3.8 Oktafiya (2014)	41
3.9 Luiz (2011).....	41
3.10 Ranalli (2008)	41
3.11 Smolinski (2013).....	42
3.12 Anderson et al (2008)	43
3.13 Antonopoulos (2014)	43
3.14 Menezes (2013).....	44
4 DISCUSSÃO	46
4.1 Motivação	46
4.2 Interação em Sala	47
4.3 Tangencial/Social (não local).....	48
4.4 Notas e Aprendizagem	49
4.5 Material Complementar	50

4.6 Aprendizado Específico	50
4.7 Interação social	52
4.8 Conteúdo escrito repetitivo	54
4.9 Muito Conteúdo Escrito	55
4.10 Áudio	56
4.11 Texto em Áudio	57
4.12 Necessidade de Interpretação de Texto	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Jogos sociais digitais como ambiente de Aprendizagem da língua inglesa	18
Quadro 2 — Resumo das teorias de aprendizagem e motivação	30
Quadro 3 — Teorias de aprendizagem e motivação aplicadas aos jogos	35

1 INTRODUÇÃO

Os jogos vêm se tornando um dos tipos de mídia mais influente no mundo. Um estudo da Newzoo (GLOBAL..., 2015) previa que US\$ 91,5 bilhões seriam movimentados pela indústria de jogos naquele ano. Foi estimado um crescimento de 9% em relação a 2014, devendo chegar nesse ritmo a US\$ 107 bilhões no ano de 2017. No mercado de jogos em 2015, 27% eram movimentados pelos consoles (videogames), 37% pelos computadores, 13% pelos consoles portáteis e tablets e 23% pelos celulares.

Outra pesquisa, publicada pelo NPD Group (NEW..., 2015) em outubro de 2015, mostrava que 82% dos brasileiros entre 13 e 59 anos jogavam em pelo menos um aparelho. Embora os adolescentes fossem os que mais jogavam, 65% dos brasileiros entre 45 e 59 anos também jogavam. Em média, cada jogador brasileiro jogava em 2,6 aparelhos, e quando perguntados sobre qual seria o aparelho preferido, os consoles ficaram em primeiro lugar, seguidos pelos computadores, celulares e consoles portáteis.

Ainda segundo a mesma pesquisa do NPD Group, o tempo médio de jogo era de 15 horas por semana, com os adolescentes jogando 19 horas por semana. No ano de 2015 foi relatado um crescimento no tempo gasto jogando.

Podemos assim observar que a indústria de jogos cresce a cada ano, e cada vez mais as pessoas passam a jogar. Levando isso em consideração, surge uma questão: os jogos poderiam trazer benefícios além do entretenimento para a vida das pessoas?

Alguns dos teóricos que utilizaremos neste texto podem nos ajudar a responder a esta pergunta.

Vygotsky (1991), por exemplo, afirma que a aprendizagem não vem de generalizações ou abstrações; ocorreria principalmente por meio de experiências, eventos que aconteceram com os aprendizes ou experiências compartilhadas por outros.

Gee (2013), por sua vez, pondera uma série de aspectos, mostrando por que os jogos são uma poderosa ferramenta de ensino. Têm o potencial de proporcionar

experiências semelhantes às que são vividas por aprendizes de uma segunda língua em outro país, dando a chance de os aprendizes se comunicarem com outros jogadores, usuários nativos ou não dessa segunda língua, tudo em um ambiente no qual a falha tem consequências negativas insignificantes, quando comparadas às mesmas falhas em um ambiente real, e um sucesso que é muito recompensado.

Gee (2013) mostra ainda que durante o ensino com base em experiências, é necessário um professor que saiba como guiar o aprendiz, para que o seu foco gere uma experiência relevante para o aprendizado. No caso do uso de jogos como ferramenta de ensino, um dos grandes benefícios é que são criados para ensinar o jogador a superar as dificuldades que encontra, guiando-o para que as suas experiências gerem um aprendizado que facilite a compreensão do mundo onde está e as ações que precisa tomar. A utilização em sala de aula traz muitos benefícios, já que gera foco nos objetivos que o aprendiz precisa alcançar, obtendo assim experiências frutíferas.

Sabe-se, portanto, que os jogos podem ser poderosas ferramentas de ensino. Porém, nos estudos analisados nesta pesquisa e na literatura não foram encontrados artigos, dissertações ou teses que apontassem quais são os melhores gêneros de jogos para o ensino, ou, aprofundando mais esse tema da pesquisa, quais são as características que tornam essas ferramentas facilitadoras do aprendizado de uma segunda língua.

Gee (2003) diz ainda que os jogos nunca substituirão um professor, mas acredita firmemente que um professor pode ter muito mais atenção, diversão e aprendizado em sala de aula usando um jogo digital como material didático.

1.1 Problema

Esta dissertação visa mostrar os benefícios do uso de jogos digitais voltados para o entretenimento de um modo que os alunos consigam aprender de uma forma lúdica e atraente o inglês como segunda língua.

Vygotsky (1991) acredita que o professor deve levar os alunos ao problema e fazer com que consigam associar o que já compreendem para que adquiram um

novo conhecimento. Thanasoulas (2002), falando especificamente sobre jogos, acredita que em sala de aula é necessário um professor com flexibilidade e conhecimento para poder guiar os alunos perante o jogo e fazer questionamentos para que haja um pensamento crítico das ações realizadas, havendo assim um melhor aproveitamento do jogo pelos alunos.

Para Portnow (2008), uma das grandes vantagens de se utilizar jogos em sala de aula é que existe uma grande chance de prender o interesse do aluno, fazendo com que ele jogue em casa o jogo, e por mais que nesse momento ele não tenha o professor como guia, adquirirá conhecimentos sozinho.

Mesmo considerando que os jogos contribuem para a aprendizagem em sala de aula e fora dela, procuramos responder a duas questões:

- a) quais as características dos jogos digitais que trazem mais benefícios para o ensino da língua inglesa como segunda língua?
- b) quais os gêneros de jogos digitais voltados para o entretenimento que apresentam características mais favoráveis para o aprendizado da língua inglesa como segunda língua?

1.2 Hipóteses

Considerando quatro aspectos da língua, a saber: leitura, escrita, fala e audição, é possível conjecturar quais jogos serão mais efetivos e terão mais meios de serem utilizados como uma ferramenta lúdica de ensino, de fácil utilização, levando em consideração o conteúdo por eles proporcionado.

Para a **leitura**: jogos de *storytelling* ou RPG têm a vantagem de geralmente ter mais conteúdo escrito, esperando muitas vezes que o jogador descubra coisas por pistas dadas em conversações escritas.

Para a **escrita**: geralmente estará mais presente em jogos de *puzzles* (quebra-cabeça), que pedirão para o jogador solucionar um enigma criando algo novo (aumento de vocabulário), ou em *text games*, que podem pedir para que o jogador crie sentenças inteiras. Os jogos citados para a leitura também devem ser considerados, pois com o aumento e a melhora do vocabulário a escrita também é

facilitada.

Para a **fala**: jogos com interação avançada com *Non-Player Characters* (NPCs) ou jogos online. A fala é o aspecto mais complexo de ser aprendido com jogos, já que a gama de jogos que trabalham esse aspecto da linguagem é pequena. Um dos problemas apontado por Thanasoulas (2002) é que muitas vezes os alunos têm vergonha de tentar falar com outra pessoa que seja ou não fluente na língua que querem aprender.

Para a **audição**: jogos com narração, que tenham diálogos com áudio, ou jogos online nos quais os jogadores possam falar uns com os outros. Aqui os jogos que são melhor aproveitados são do tipo *Triple A* (AAA), de elevada qualidade, que tenham linhas de diálogo gravadas ou mesmo uma boa narração que possa ser ouvida diversas vezes, além dos jogos online que permitem interação com a fala.

Seguindo as teorias de Schumann (1986) e Krashen (2009), que serão apresentadas no próximo capítulo, podemos dizer que para todos os aspectos da língua os jogos online de qualquer gênero trazem benefícios ao processo de ensino–aprendizagem. O jogador tem vontade ou necessidade de participar da comunidade do jogo, fazendo assim com que o jogador precise interagir com outras pessoas, sendo aqui possível o uso dos quatro aspectos da língua.

1.3 Objetivos

O foco geral deste trabalho está no estudo sobre a aprendizagem de línguas, mais especificamente na segunda língua que uma pessoa pode aprender por meio de jogos digitais voltados para o entretenimento. Nesta pesquisa, usaremos como base o inglês, mas pode também ser significativa para qualquer outra língua.

Tendo como base as reflexões anteriormente apresentadas, o presente estudo tem os seguintes objetivos específicos:

- a) levantamento e análise das características dos jogos digitais voltados para o entretenimento que influenciam, como facilitadores, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa com segunda língua, seja por trazer informações relevantes para o aprendiz ou o motivando para que se

interesse mais pelo conteúdo;

- b) a busca de quais gêneros de jogos digitais têm aspectos comuns que mais contribuem para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa como segunda língua.

1.4 Justificativa

A experiência do autor desta pesquisa com jogos digitais desde a infância envolveu diversos níveis de aprendizado, inclusive o de uma segunda língua, o tendo motivado a cursar a Graduação de Tecnologia em Jogos Digitais, em paralelo à docência da língua inglesa. Para dinamizar suas aulas e motivar seus alunos, utilizou-se dos jogos digitais de entretenimento, o que provocou o interesse de aprofundar-se no tema deste estudo.

Diversas são as pesquisas comprovando a eficácia dos jogos como ferramenta de ensino de línguas (ver por exemplo CHIAN-WEN, 2014), porém, conforme já comentado, no levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa não foram encontrados estudos ou experiências que buscavam quais características os jogos precisam ter para poderem ser utilizados como boas ferramentas de ensino da língua inglesa, nem quais gêneros de jogos são mais adequados para o ensino e aprendizado do inglês como segunda língua.

Essa lacuna justifica então explorar esses aspectos nos jogos, procurando apontar quais são os gêneros mais recomendados e o que os jogos devem ter para que possam ser utilizados como ferramenta para o ensino de inglês como segunda língua.

A escolha do inglês como língua-alvo deveu-se ao fato de ser a língua que grande parte dos jogos digitais tem como original, por ser a segunda língua mais aprendida no mundo e por haver diversos artigos e dissertações publicados sobre o tema.

Como jogos são criados todos os dias, qualquer tipo de pesquisa que esteja baseada em um jogo específico para qualquer fim, em algum momento pode ser considerada antiga e até mesmo irrelevante, seja pelo jogo não mais existir, ou

porque já é considerado ultrapassado, feio ou até mesmo fora de moda. A partir do momento em que exista uma lista do que é necessário ou mais adequado, a utilização de qualquer tipo de jogo é possível, independentemente da idade, qualidade de arte, jogabilidade ou popularidade. Não é mais importante como funcionam as interações, quais equipamentos ou videogame você está usando: se um jogo possuir certas características, poderá ser utilizado para o ensino e a aprendizagem do inglês como segunda língua.

1.5 Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo de levantamento bibliográfico com o tema potencial e características dos jogos digitais no ensino da língua inglesa como segunda língua.

A análise bibliográfica teve como base pesquisas que mostram como jogos digitais voltados para o entretenimento são utilizados com o propósito de ensinar inglês. Com uma categorização e análise qualitativa do conteúdo encontrado, pretendeu-se levantar as características que os jogos utilizados possuem, que geram os benefícios em sala de aula.

Foram utilizadas como bases para a pesquisa o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Capes.

O critério geral de buscas foi: o ensino do inglês (como segunda língua) com uso/auxílio de jogos digitais (ou games) voltados para o entretenimento. Nesse sentido, durante o mês de junho de 2016 foram utilizadas as seguintes palavras-chave:

tudonotítulo: English game OR games –“english game” -“english games” L2 OR “foreign language” OR ESL OR “second language”.

tudonotítulo: Inglês OR “língua inglesa” game OR jogo OR jogos OR games OR MMORPG OR RPG.

Os critérios de exclusão utilizados foram: jogos não digitais, criação de jogos e pesquisas apenas bibliográficas.

Como resultado da busca e da aplicação dos filtros, foram identificados 14

textos científicos, sendo um deles uma meta-análise.

Para cada texto escolhido, foi redigido um breve resumo, ressaltando especialmente o público-alvo do estudo, os jogos utilizados, a metodologia e os resultados.

Não há uma delimitação etária intencional entre os alunos dos casos analisados, que incluem desde crianças de 4 a 6 anos até adultos com média de 20 anos.

Esses resumos foram então comparados, resultando nas seguintes categorias, presentes em vários deles ou que mereceram destaque: motivação dos alunos, melhoria da aprendizagem, receio dos alunos e dificuldades dos professores, além de algumas particularidades.

Elaborou-se então um quadro (Quadro 1) contendo todos os dados relevantes de cada artigo/dissertação/tese analisado, como número de participantes, jogo utilizado, efeitos do jogo observados no aprendizado etc. Cruzaram-se então os dados do quadro, procurando identificar quais as características dos jogos obtêm os melhores resultados quando utilizados no ensino, quais os gêneros de jogos mais adequados para o ensino e o universo onde o jogo se passa (futurista/fantástico/medieval/etc).

Quadro 1 — Jogos sociais digitais como ambiente de aprendizagem da língua inglesa

Título	Autor	Ano	Número de Pessoas investigadas	Grupo Controle	Idade das pessoas investigadas	Tempo de Aplicação do jogo	Jogo Utilizado	Tipo de Jogo	Características Principais do Jogo	Plataforma	Complexidade do Jogo	Nível de Engajamento	Temática	Teorias de aprendizagem e motivação apresentadas	Mudança Observada nos Alunos
A Aprendizagem de Inglês Mediada por Jogos Eletrônicos do Tipo MMORPG	Wilka Catarina da Silva Soares	2012	33 alunos	sim, 16 alunos	aproximadamente 20 anos	15 horas (1 aula de 3h por semana)	Allods Online	MMORPG	Grande interação social, muito conteúdo escrito, necessidade de interpretação de texto, diálogos falados e frases repetidas.	PC	Alta	Alto	Fantástica	A, B, C, D e E	Resultados positivos nas notas dos testes dos jogadores. Aumento na motivação dos alunos (gamers).
Digital Games for English Classrooms	Nancy B. Sardone & Roberta Devlin-Scherer	2010	10 alunos	não	20-22 anos	1h	Allies and Aliens: A Mission in Critical Thinking / CyberSense and Nonsense ... *1	Mini-games, Quebra-Cabeças e Jogos de Textos	Muito conteúdo escrito e necessidade de interpretação de texto.	Jogos de Graça Online PC	Média	Médio	Misto	A, B, C e D	Aumento no interesse nas matérias. Maior identificação mais com os personagens. Aumento da atenção em aula.
Os Jogos MMORPG Como Auxiliares no Processo de Aquisição da Língua Inglesa	Vinicius Rodrigues Figueiredo Santos	2011	1171 jogadores	não	11-38 anos	5,22 anos (média de tempo jogando)	Tibia	MMORPG	Muito conteúdo escrito, necessidade de interpretação de texto, grande interação social, frases repetidas e necessidade de interação em inglês com NPCs.	PC	Média	Alto	Fantástica	A, B, C, D e E	Facilitação e motivação para a aquisição de segunda língua. Estimulo a integração por meio da segunda língua.
Learn English or Die: The Effects of Digital Games on Interaction and Willingness to Communicate in a Foreign Language	Hayo Reinders & Sorada Wattana	2011	16 alunos	não	21-26 anos	27h semanais	Ragnarok Online	MMORPG	Grande interação social, muito conteúdo escrito, frases repetidas e necessidade de interpretação de texto.	PC	Alta	Alto	Fantástica	A, B, C, D e E	Contribuição no aprendizado da segunda língua, dependente de um planejamento pedagógico.
On the Effect of Playing Digital Games on Iranian Intermediate EFL Learners' Motivation toward Learning English Vocabularies	Nahid Shahriarpoura & Zahra kafib	2014	25 alunos	não	14-16 anos	1:30h de aulas semanais durante 3 semanas mais sessões de jogo 4 vezes semanais de 2-3h	L.A.Noire	Aventura, Estratégia	Muito conteudo escrito, necessidade de interpretação de texto, dialogos falados e frases repetidas.	PC / PS3 / Xbox 360	Alta	Médio	Realista / Noire	A, B, C e D	Aumento da motivação e interece dos alunos além de uma maior aprendizagem.
The Effect of Using a Digital Computer Game (SIMS) on Children's Incidental English Vocabulary Learning	Nasrin Noroozloo, Seyyed Dariush Ahmadi & Ali Gholami Mehrdad	2015	60 alunos	sim, 30 alunos	14-17 anos	3 vezes por semana durante 3 meses (12 aulas)	The Sims	Simulador de Vida	Conteúdo escrito pequeno (poucas palavras / frases repedidas) ligadas a objetos/pessoas e necessidade de interpretação de texto.	PC	Média	Médio	Realista	A, B, C e D	Notas melhores que o grupo controle.
The SIMS Meet ESL Incorporating Authentic Computer Simulation Games Into the Language Classroom	Megan Miller & Volker Hegelheimer	2006	18 alunos	3 grupos com diferenças de material	novos adultos	1 exercício semanalmente durante 15 semanas	The Sims	Simulador de Vida	Conteúdo escrito pequeno (poucas palavras / frases repedidas) ligadas a objetos/pessoas e necessidade de interpretação de texto.	PC	Média	Médio	Realista	A, B, C e D	Melhora do vocabulário. A turma com material auxiliar teve os melhores resultados.
Improving Students Vocabulary Mastery Through Pictionary Game in English Language Teaching (a Classroom Action Research at the Second Grade Students of SMP N 3 Salatiga in the Academic Year 2013/2014)	Inggit Sekti Oktafiya	2014	22 alunos	não	5-8 anos	4 aulas	pictionary game (Gartic / Imagem e Ação)	Estratégia, Quebra-Cabeça	Grande interação social e poucas palavras (ligadas a objetos).	PC / Mobile	Baixa	Baixo	Misto	A, C e D	Aumento na nota do pós teste. Melhora no aprendizado de vocábulos. Aumento da criatividade e interação dos alunos.
Adaptação do Jogo de RPG Comercial Dungeons and Dragons 4th Edition Para o Ensino de Inglês	Rafael Baptistella Luiz	2011	6 alunos	não	18-30 anos	2h e meia	Dungeons and Dragons	RPG	Grande interação social, muito conteudo escrito e frases repetidas.	PC/Mobile	Alta	Alto	Fantástica	A, B, C e D	Aumento na motivação e entretenimento dos alunos.
Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning	Jim Ranalli	2008	9 alunos	não	universitários	-----	The Sims	Simulador de Vida	Conteúdo escrito pequeno (poucas palavras / frases repedidas) ligadas a objetos/pessoas e necessidade de interpretação de texto.	PC	Média	Médio	Realista	A, B, C e D	Melhora nas notas, motivação e maior abertura dos alunos nas aulas.
Video Games in the English as a Foreign Language Classroom	Tom A. F. Anderson, Barry Lee Reynolds, Xiao-Ping Yeh, Guan-Zhen Huang	2008	8 alunos	3 grupos com diferenças de material	-----	5 sessões	America's Army	FPS	Interação Social, Necessidade de interpretação de texto, frases repetidas e diálogos falados	PC	Média	Médio	Realista	A, B, C, D e E	Melhora em todos os casos, com as maiores melhoras no grupo com jogo + material didatico.
An Investigation into how Massively Multi-player On-line Role-playing games can enhance the process of learning English as a foreign language, with specific reference to the reading and writing skills of Greek University students	Antonios Antonopoulos	2014	25 alunos	não	mais de 24 anos	-----	-----	MMORPG	Grande interação social, muito conteúdo escrito, necessidade de interpretação de texto, diálogos falados e frases repetidas.	PC / Video Game / Mobile	Alta	Alta	-----	A, B, C, D e E	Melhoras na área gramatical e de vocabulário, aumento da motivação.
Aprendendo Inglês com Pinguins: O Desenvolvimento Linguístico Através do Jogo Eletrônico Club Penguin	Conie Smolinski	2013	2 alunos	não	7 anos	37 aulas de uma hora	Club Penguin	MMOSG	Grande interação social, muito conteúdo escrito, necessidade de interpretação de texto, Tarefas simples, conteúdo escrito pequeno(poucas palavras / frases repetidas)	PC	Média	Baixo	Fantástica	A, B, C, D e E	Aumento na interação social dos aluunos, maior contato com a segunda língua observado, aumento na produtividade dos alunos, aumento na motivação.
Jogos Sociais Digitais como Ambiente de Aprendizagem da Língua Inglesa	Janaína Menezes	2013	12 alunos	não	11 a 13 anos	uma vez por semana com duração de 45m por 40 dias (7.5 horas)	The Sims Social / Wetopia	Jogos Sociais	Conteúdo escrito pequeno (poucas palavras / frases repedidas) ligadas a objetos/pessoas , necessidade de interpretação de texto. + Muito conteúdo escrito (Wetopia).	PC	Média	Médio	Realista	A, B, C e D	Aumento na motivação e entretenimento dos aluno, aumento na interação social dos alunos, melhora no vocabulário dos alunos.
* Allies and Aliens: A Mission in Critical Thinking / Nonsense / Ad Decoder: Decipher the Media / Dafur is Dying / Ayiti: The Cost of Life / Setting: Not Just Time and Place / Lord of the Flies / Surviving Charles Dickens' London / A Shakespeare Murder Mystery: Who Killed the Very Reverend Toby															

Fonte: elaborado pelo autor durante a revisão de literatura

O conteúdo encontrado também foi analisado da perspectiva do referencial teórico na área de ensino, a partir das teorias de aprendizagem e motivação de Gardner (1985), Vygotsky (1991), Larsen-Freeman e Long (1994), Thanasoulas (2002), Ryan e Deci (2000), Gass (2003), Herculano-Houzel (2005), Brown (2007), Portnow (2008), Krashen (2009) e Gee (2003, 2008, 2013).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão discutidas teorias e metodologias de ensino, aprendizagem e motivação, além de gêneros de jogos, que servirão como referencial teórico para a pesquisa.

2.1 Teorias de Aprendizagem e Motivação

Cada teoria será apresentada para ser utilizada nos capítulos posteriores como fundamento para a análise dos objetivos da dissertação. Serão focados os pontos das teorias que podem ter ligação com o uso de jogos digitais voltados para o entretenimento.

2.1.1 Motivação no ensino

Quando Gardner (1985) relata que alguém se sente motivado, baseia-se em dois tipos de observações: a primeira é a atividade orientada por uma meta, enquanto a segunda é o esforço que a pessoa faz, sendo esta justamente a que gera mais proveito em uma situação de aprendizagem, já que estaria provocando algum tipo de ação. A motivação teria quatro aspectos: uma meta, um comportamento esforçado, um desejo por chegar à meta e atitudes favoráveis à atividade em questão. Todos estes aspectos podem ser observados em uma situação de aprendizagem via jogos digitais.

Gardner (1985), ao descrever uma pessoa motivada, apresenta três pontos: atitudes relacionadas à motivação (no nosso caso, o aprendizado da língua), um comportamento voltado à meta (conquistas) e por fim um tipo de motivação integrativa. Os três pontos desempenham um papel fundamental, e Gardner comprova que afetam positivamente os alunos.

Brown (2007) e Ryan e Deci (2000) separam a motivação em dois tipos. A motivação extrínseca visaria um lucro futuro e partiria de outra pessoa, podendo ser dinheiro, prêmios, notas e até uma resposta positiva. Já a motivação intrínseca é a que não traz uma recompensa, exceto a própria atividade. Os trabalhos motivados

intrinsecamente são os que trazem uma sensação de competência, determinação própria, prazer e interesse. Assim, argumenta-se que aprendizes que desenvolvem uma tarefa que seja divertida, interessante e desafiadora, esforçam-se mais do que quando visam a uma recompensa oferecida por um professor ou uma meta.

Tori (2017, p. 86–87) faz uma reflexão sobre esses dois tipos de motivação e sua relação com a educação:

Há dois tipos de motivação: extrínseca e intrínseca. A primeira se refere à disposição em se fazer algo não por vontade própria, mas por fatores externos alheios aos anseios do sujeito. Exemplos de motivações extrínsecas: prêmios, recompensas, salários, notas de prova, castigos, ameaças, ordens, leis etc. As pesquisas demonstram que esse tipo de motivação só funciona enquanto os fatores que a causam permanecerem atuantes. Cessando-se os fatores, cessa a motivação. Há também riscos de reações adversas, como sabotagens e revoltas. Quando automotivadas (motivação intrínseca), além de terem mais prazer naquilo que fazem, as pessoas demonstram mais responsabilidade, comprometimento, criatividade, comportamentos saudáveis e mudanças duradouras. É, portanto, a automotivação que deve ser buscada em atividades educacionais.

Herculano-Houzel (2005) mostra que grande parte da motivação em uma atividade parte da ativação do sistema de recompensas no cérebro. Este pode ser ativado por antecipação quando algo bom é esperado ou mesmo ao lembrarmos de coisas boas do passado, ou projetarmos algum tipo de situação positiva no futuro. Quando o sistema é ativado, a dopamina, uma substância que traz sensação de prazer e bem-estar, é liberada no cérebro, o que gera a motivação.

Os jogos digitais geralmente têm muitos modos de prover reforços positivos para cada objetivo cumprido, uma forma de recompensa que nos traz a liberação da dopamina.

2.1.2 Games e o aprendiz ativo

Para Gee (2003, 2008), um dos motivos pelo qual os jogos são ferramentas adequadas de ensino é o fato de deixarem os jogadores se arriscarem, mas de maneira que as consequências sejam menores do que na vida real, pois existem modos de gravar o jogo e voltar quando se comete um erro, ou mesmo diminuir a dificuldade de alguma fase para que inicialmente não seja tão complexa. Existe então esse baixo custo ao falhar e uma recompensa alta ao se conquistar algo nos

jogos, o que não chateia nem frustra os jogadores, ao mesmo tempo em que constantemente os provoca com novos desafios para que, assim, continuem querendo jogar. Isso não quer dizer que os jogadores não se importem com falhas. Eles importam-se, mas o jogo não tem um peso na vida real como por exemplo as notas da escola.

Gee (2008) acredita que os jogos digitais voltados para o entretenimento sejam ótimos professores, comparando seu funcionamento com o funcionamento da mente. Ele explica que a mente humana funciona com base em experiências, que precisam conter certas condições para que sejam realmente eficazes para a aprendizagem. São citadas cinco propriedades:

- a) as experiências devem ser estruturadas a partir de metas;
- b) as experiências devem ser interpretadas, ou seja, é necessária reflexão (na ação e após a ação) sobre como a meta se relaciona com nosso pensamento na situação, e também extrair lições aprendidas e antecipar por que e quando podem ser úteis;
- c) as pessoas aprendem melhor se tiverem uma resposta imediata de seu sucesso ou falha (*feedback*), para que possam reconhecer seus erros; também é importante que sejam encorajadas a explicar seus erros e dizer o que poderiam ter feito diferente;
- d) os aprendizes precisam de oportunidades para aplicar suas experiências passadas, que podem ser interpretadas como novas situações, podendo assim aprimorar essas experiências gradualmente, generalizando-as para além de contextos específicos;
- e) alunos precisam aprender com as experiências interpretadas e explicações de outras pessoas, incluindo colegas e especialistas. Interações sociais, discussões e dicas são importantes; falar sobre o porquê de as coisas acontecerem de tal forma é muito importante. O *mentoring* (ou *coaching*) é melhor feito com diálogo, trabalhado em exemplos, na maior parte dos casos bem na hora que a dica pode ser utilizada, ou no momento em que o aprendiz está preparado para a dica.

Quando as experiências possuem as condições da página anterior, ficam organizadas em sua memória, de uma forma que seja possível “retirá-las” para fazer simulações em sua cabeça que preparam para a tomada de decisões. Os aprendizes então podem testar os eventos em sua mente antes de agirem, podendo atuar de diferentes maneiras e imaginar como as metas poderiam ser alcançadas, assim como um jogador testa um jogo.

Gee (2003) destaca ainda que um aprendizado assertivo deve ter três fatores. Em primeiro lugar, o aprendiz precisa ficar tentado a experimentar, o que pode ser provocado pela criação da identificação do aluno com o jogo, por diminuir os riscos e oferecer recompensas. Além disso, o aprendiz precisa despender grande esforço em sua tarefa, o que pode ser novamente provocado pela criação da identificação com o jogo, de forma que o aluno fique focado e imerso no contexto do jogo. Por fim, o esforço precisa ocorrer em um nível apropriado para o estágio de desenvolvimento do aprendiz, que precisa enxergar que com diferentes níveis de esforço virão diferentes níveis de recompensas e aprendizagem, e para o mais profundo nível de sucesso é necessário que o jogo seja elaborado de uma maneira pela qual o aprendiz vá descobrindo novos conhecimentos e ocorra o crescimento de novas identidades e valores. Para que isso ocorra, é utilizada a amplificação de *input*, que pode ser algo simples, como, por exemplo, ao acelerar um carro, a visão do jogador se torne expandida. Ou seja, o jogador precisa sentir que suas ações têm efeito no mundo.

2.1.3 Zona de desenvolvimento proximal

A zona de desenvolvimento proximal é uma teoria de Vygotsky (1991), baseada no fato de que a aprendizagem de crianças começa bem antes de frequentarem a escola. Para toda situação de aprendizado que a criança defronta na escola, existe uma história prévia. Ao começar a estudar matemática, por exemplo, a criança já teve experiências com quantidades e teve que lidar com operações de adição, subtração, divisão e determinação de tamanho. Se algumas têm uma matemática pré-escolar, outros momentos com aprendizados parecidos

ocorrem com perguntas quaisquer, com a assimilação dos nomes de objetos no ambiente, a imitação dos adultos e assim por diante.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 58):

[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

[...] Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

O desenvolvimento é separado em dois níveis. O primeiro é o desenvolvimento real, ou seja, o desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados. O segundo nível é a zona de desenvolvimento proximal, que é onde se localizam as tarefas que a criança tem os meios para resolver, mas não a experiência necessária. Nessa zona ficam todos os conhecimentos que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

Ou seja, para Vygotsky (1991), não é no momento em que se consegue fazer algo pela primeira vez que o aprendizado está completo; nesse momento, está começando, e a partir daí são abertas possibilidades para a aprendizagem e seu aperfeiçoamento.

Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem não andam juntos. O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem. Pode-se pressupor então que a aprendizagem, com suas diversas experiências, vai sendo convertida em desenvolvimento: essa é a ideia da zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky (1991, p. 59):

[...] A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que

pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais.

Assim, com a teoria de Vygotsky podemos tentar avaliar a eficácia de métodos educacionais, como por exemplo os jogos como ferramenta de ensino. Nesse sentido, em relação aos brinquedos, Vygotsky (1991, p. 69) comenta que:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Portanto, é possível criar situações que maximizem o potencial dos jogos como ferramentas de educação para o melhor aprendizado dos alunos. Em momento, Vygotsky (1991, p. 86) afirma que:

[...] a zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados”.

2.1.4 Modelo de aprendizagem tangencial

Portnow (2008) define a aprendizagem tangencial como a aprendizagem autônoma que ocorre quando um jogo, filme ou história cativa o aprendiz o suficiente para deixá-lo intrigado por mais dados, fazendo com que o próprio aluno busque informações sobre o que desejar. Por exemplo: um jogo que utiliza essa estratégia é o *Assassins Creed*, que tem uma seção separada com diversas informações sobre momentos históricos apresentados, lugares históricos etc.

Percebe-se aqui algumas artimanhas para ensinar o jogador, como por exemplo: colocar alguns fatos ou pequenas informações em momentos em que o jogador não está fazendo nada, como nas telas de carregamento do jogo. Pode-se também chamar atenção dos jogadores utilizando referências dos mais diversos tipos. *Age of Mythology* é um dos jogos que, por conta de suas histórias baseadas na mitologia (grega, egípcia e romana), acaba cativando seus jogadores, às vezes ao ponto de os mesmos partirem em busca de outras informações sobre seus

deuses, impérios ou heróis favoritos, favorecendo assim o aprendizado autônomo e a motivação intrínseca.

Para Brown (2016), o segredo da aprendizagem tangencial é a busca que o aprendiz realiza. No momento em que o aluno procura um tema por conta própria, está focado e interessado em aprender sobre aquilo, diferentemente de uma sala de aula onde é “forçado a aprender” sobre uma matéria que às vezes não lhe é chamativa.

2.1.5 Modelo do monitor e hipótese do *input*

Krashen (2009) afirma que os conhecimentos pertinentes às línguas são criados a partir de dois sistemas: de aquisição e de aprendizagem. De um lado, a aquisição é explicada como uma forma de interiorização da segunda língua em um processo que se compara à aprendizagem da primeira língua pelos falantes nativos, necessitando de uma grande interação com a língua-alvo. Já a aprendizagem é um processo consciente que funciona como um monitor que ajuda a corrigir os erros de formação das frases antes de se falar ou escrever.

A teoria da aquisição de segunda língua de Krashen (2009), do final de década de 1970, referida por diversos autores tais como Ellis (1997) e Larsen-Freeman e Long (1994), é dividida em cinco hipóteses:

- a) hipótese das distinções entre aquisição e aprendizagem, citada anteriormente, considera ambas diferentes;
- b) hipótese da ordem natural na aquisição de morfemas: afirma que as regras são aprendidas em uma ordem certa, determinada pela complexidade e pelos conhecimentos necessários;
- c) hipótese do monitor: reforça que a habilidade de criar enunciados em outra língua vem de um conhecimento inconsciente, e que o conhecimento consciente faz um monitoramento. Esse conhecimento consciente serve para editar, ou seja, fazer correções no *output* antes de criar um texto ou uma fala, sendo que o foco dessa monitoração visa à precisão gramatical;

- d) hipótese do *input* ou da compreensão: tenta explicar como um aprendiz adquire a segunda língua. A premissa central da hipótese é que a segunda língua só pode ser adquirida pelo aluno por meio de insumo (*input*) compreensível que é fornecido a ele, e que a competência na língua será desenvolvida se esse insumo for provido em quantidade suficiente. O próprio Krashen (2009) afirma que uma condição necessária (mas não suficiente) para sair do estágio *i* para o estágio *i+1* é que o aprendiz entenda o insumo que contenha *i+1*, ou seja, que esteja focado no significado e não na forma da mensagem. Nos termos da hipótese da compreensão, a aquisição se dá graças à compreensão;
- e) hipótese do filtro afetivo: trata de variáveis afetivas que podem condicionar a aquisição de segunda língua de textos orais e escritos. Está relacionada a três fatores: autoconfiança, ansiedade e motivação. Krashen (2009) resume sua teoria de aquisição da seguinte forma: para a aquisição, duas condições são obrigatórias: a primeira é um insumo compreensível (ou melhor, compreendido) contendo *i + 1*, estruturas um pouco além do nível atual do aprendiz; a segunda é um filtro afetivo baixo ou fraco para que o insumo seja aprendido.

2.1.6 Modelo de aculturação

Aculturação, na visão de Schumann (1986), é a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua-alvo. O modelo de aculturação tem como ideia principal a aquisição da língua de maneira natural por meio do contato com falantes da língua-alvo. A hipótese da aculturação foi proposta pelo autor após um estudo de vários meses observando um imigrante, seus sucessos e limitações na aquisição da língua.

Schumann separa a aculturação em dois tipos: um em que o aprendiz está integrado a um grupo falante da segunda língua, proporcionando convívio e abertura

psicológica para aprendê-la no contato com o insumo nas interações sociais; outro no qual, além das características do primeiro tipo, também são adotados valores sociais e culturais dos falantes da língua-alvo, apesar de tal adoção não ser fator condicionante para a aquisição, apenas o contato social e psicológico com a segunda língua.

No modelo, existem dois tipos de variáveis consideradas muito importantes no condicionamento da aculturação e, conseqüentemente, da aquisição de segunda língua: as sociais e as afetivas.

Larsen-Freeman e Long (1994, p. 252–253) expõem os fatores sociais e os afetivos. Em meio aos sociais se destacam:

- a) dominância social: este fator está relacionado à resistência (ou falta dela) que aprendizes de uma segunda língua têm em relação à cultura ou políticas dominantes;
- b) padrões de integração: as estratégias de aproximação e abertura com o grupo falante da segunda língua, envolvendo preservação, assimilação e adaptação;
- c) fechamento: é o fator que envolve o distanciamento da cultura dos falantes da segunda língua em relação ao aprendiz, fazendo-o manter contato apenas com elementos relacionados à sua própria cultura e grupos sociais de origem, reduzindo assim as oportunidades de aquisição;
- d) coesão: a coesão entre o aprendiz e os grupos sociais de mesma origem limita o contato com os grupos de falantes da segunda língua, reduzindo as oportunidades de aquisição;
- e) tamanho: um grupo social de mesma origem tende a reduzir as oportunidades com grupos de falantes da segunda língua na proporção de seu próprio tamanho;
- f) congruência cultural: o alinhamento e a similaridade entre a cultura de origem e a cultura dos falantes da segunda língua;
- g) atitude: a atitude que os grupos sociais de origem do aprendiz e dos falantes da segunda língua têm uma em relação ao outro pode

aumentar ou diminuir as oportunidades de aquisição, dependendo de inúmeros fatores;

- h) tempo de residência pretendido: relacionado às intenções do aprendiz de manter-se em contato com a cultura dos falantes da segunda língua ou não, o que poderia promover maiores oportunidades de aquisição em um tempo de residência maior.

Já as variáveis afetivas são as seguintes:

- a) choque linguístico: o medo de errar, mais comum aos adultos, reduz as oportunidades de aquisição;
- b) choque cultural: a ansiedade, receio ou desorientação causada por uma nova cultura pode interferir negativamente na aquisição;
- c) motivação: relacionada ao desejo de se tornar membro de um grupo, ou ter reconhecimento social e (ou) econômico por meio do conhecimento da segunda língua;
- d) permeabilidade do ego: a percepção dos limites da língua, menos rígidas na infância.

O modelo da aculturação de Schumann (1986) tem como hipótese principal a relação entre a aquisição de segunda língua e o grau de aculturação de um aprendiz em um grupo falante da segunda língua, sendo que a primeira é controlada pelo grau da segunda. Cada grau de aculturação equivale a um grau de aquisição de segunda língua. Entretanto, as variáveis sociais e psicológicas propostas por ele, mesmo interferindo na aquisição, não podem ser compreendidas como relações causais diretas, pois englobam diversos fatores que nela interferem: os sociais, os afetivos, de personalidade, cognitivos, biológicos, de aptidão, pessoais, instrucionais e de insumo (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994; SANTOS, 2011).

2.1.7 Hipótese da interação

A hipótese da interação, proposta por vários autores, como Gass (2003) e Larsen-Freeman e Long (1994), tem ênfase na interação negociada entre falantes nativos e não-nativos de uma língua. Ou seja, a interação conversacional é a

fundação do desenvolvimento linguístico, e não apenas a exposição ao insumo linguístico, apesar de este não ser descartado completamente na hipótese.

Uma das propostas da hipótese, portanto, é a negociação de sentido, especialmente tendo ajustes por parte do interlocutor mais competente para se fazer compreender pelo menos competente. O *feedback* negativo durante a negociação de sentido é importante para que haja um desenvolvimento de vocabulário, morfologia e sintaxe específico da segunda língua (GASS, 2003).

A aquisição se dá por meio de interação significativa, sendo que a produção linguística em uma interação com falantes da segunda língua pelo aprendiz é um evento crucial em sua aquisição, o que descarta a exposição ao insumo por si só.

2.1.8 Quadro de resumo das teorias

O Quadro 2 apresenta um resumo dos principais conceitos de cada teoria apresentada neste capítulo.

Quadro 2 — Resumo das teorias de aprendizagem e motivação

1	Motivação no Ensino Gardner (1985) Brown (2007) Ryan e Deci (2000)	Uma meta a ser atingida. Um comportamento esforçado por parte do aluno. Desejo por chegar à meta. Atitudes favoráveis à atividade em questão. Atitudes relacionadas a motivação (no caso o aprendizado da língua).
2	Games e o Aprendiz Ativo Gee (2003, 2008)	Redução de potenciais consequências. Alteração da dificuldade para se adequar ao aprendiz. Recompensa por conquistas. Novos desafios para prender a atenção. Gerar vontade de esforço do usuário. Metas a serem alcançadas. Feedback imediato sobre os erros.
3	Zona de Desenvolvimento proximal Vygotsky (1991)	O que pode ser feito com ajuda de um colega ou professor, pode ser aprimorado até que possa ser feito sozinho. Esse aprimoramento vem em forma de experiências niveladas para o aprendiz, com ou sem ajuda de um tutor ou colega.

4	Modelo de Aprendizagem Tangencial (Portnow 2008) (Brown 2016)	Instigar a pesquisa sobre algum tema.
5	Modelo do Monitor — Hipótese do Input (Krashen 2009)	A segunda língua só pode ser adquirida por meio de insumo compreensível que é dado; a competência na língua será desenvolvida se este insumo for provido em quantidade suficiente. O aprendiz precisa estar focado no significado e não na forma da mensagem.
6	Modelo de Aculturação Schumann (1986) Larsen-Freeman e Long (1994)	A integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua alvo, que envolvem: dominância social, padrões de integração, fechamento do aprendiz, coesão, tamanho de grupo, congruência cultural, atitude e tempo.
7	Hipótese da Interação Gass (2003) Larsen-Freeman e Long (1994)	A interação conversacional é a fundação do desenvolvimento linguístico. A aquisição se dá por meio de interação significativa. A interação com falantes da segunda língua pelo aprendiz é um evento crucial em sua aquisição.

Fonte: O Autor

2.2 Gêneros dos Jogos

Este tópico tem como um dos objetivos abordar os gêneros dos jogos, utilizando as informações sobre as teorias e os métodos apresentados na seção anterior, para auxiliar na análise dos gêneros dos jogos digitais, dando exemplos de jogos e comentando sobre cada gênero.

Squire (2003) afirma que os jogos têm diversos papéis em nossa vida, seja atuando de maneira social, educativa ou apenas como entretenimento; os jogos têm infinitas caras, histórias e estórias, modos de jogar e usos. O autor afirma ainda que os jogos têm um papel cultural, gerando socialização entre famílias (jogos de tabuleiro/videogames) ou mesmo grupos de pessoas (fliperamas/*lan house*).

Existem inúmeras maneiras e benefícios de utilizá-los, seja usando gamificação para atrair mais usuários ou deixar tarefas chatas mais agradáveis,

serious games para melhorar o desempenho de pessoas com algumas tarefas, simuladores para evitar o risco de se pilotar uma máquina qualquer sem nunca antes ter feito isso, ou mesmo para ensinar, de matemática a geografia, de linguagens a biologia, os jogos são a mais nova mídia e evoluem todos os dias, seja com a criação da realidade aumentada ou até mesmo os óculos de realidade virtual.

Em vários lugares, os jogos digitais já são explorados como uma técnica de ensino; por exemplo, os militares, os aviadores e autoescolas usam os simuladores para não terem gastos com equipamento, munição e combustível, além de evitarem todos os riscos que envolvem o piloto da máquina. Psicólogos usam os jogos de realidade aumentada/virtual para reabilitar pessoas que sofrem de estresse pós-traumático; empresas os usam para deixar tarefas convencionais e às vezes chatas mais atrativas e para que sejam feitas de maneira melhor com gamificação.

Já em sala de aula, muitos veem o potencial dos jogos para as aulas convencionais da mesma maneira que às vezes são utilizados filmes ou animações. Existem estudos e experiências que mostram a importância dos jogos, não apenas os feitos com propósito educativo, mas também os games produzidos pela indústria voltada inteiramente para o entretenimento, como revela o estudo de Chian-Wen (2014). Mas ainda se faz necessário um professor que crie uma aula para utilizá-los.

Quando abordamos gêneros de jogos, estamos falando das classificações em que são separados, de acordo com as lojas online (Gog.com e Steam). A partir da visão de quatro sites distintos (COSTA, 2014; GÊNEROS de jogos eletrônicos, 2017; TIPOS de jogos..., 2016; TOSCHI, 2012), foram elaboradas definições para cada um dos gêneros estudados nesta pesquisa.

2.2.1 Role Playing Game (RPG)

RPGs são os jogos de interpretação, onde o jogador cria seu personagem e o evolui gradativamente. Essa evolução ocorre normalmente por combates e/ou resoluções de problemas (missões). É comum ao gênero RPG ter uma história principal e vários objetivos secundários. Conforme a história desenvolve, pode ou

não mudar o mundo do jogo. Jogos deste gênero possuem geralmente mais diálogo e texto que os outros gêneros de jogos, pois várias missões e a própria história é por eles contada. Esse gênero é inspirado nos RPGs de papel e caneta (*pen-and-paper/RPGs de mesa*) como, por exemplo, *Dungeons & Dragons*®.

2.2.2 Simulação

São os jogos que têm como objetivo simular um mundo real ou fictício. Em sua maioria simulam máquinas (aviões, automóveis), mas também podemos ter simulações de vida ou funções (*The Sims/America's Army*).

2.2.3 Estratégia

São os jogos que dão prioridade às habilidades de pensamento e planejamento do jogador para que ele possa alcançar a vitória. Suas grandes divisões são os jogos de RTS (*Real Time Strategy*), onde não há um tempo para se pensar, e os jogos TBS (*Turn Based Strategy*), onde o jogador tem turnos para pensar (como xadrez, por exemplo).

2.2.4 FPS (First Person Shooter)

Esse é um dos subgêneros dos *shooters* (jogos de tiro) e é caracterizado pela câmera do jogo estar em primeira pessoa, ou seja, na perspectiva do jogador, onde na maioria das vezes você consegue ver apenas a arma e as mãos/braços do personagem. Um exemplo desse subgênero é o jogo *Counter Strike*.

2.2.5 Aventura

Os jogos do gênero *adventure* são caracterizados pela necessidade de o jogador realizar coleta de itens, gerenciamento de inventário e resolução de quebra-cabeças e desafios, geralmente assumindo o papel de um ou mais personagens. Os primeiros jogos dessa linha eram puramente baseados em textos. Um exemplo

de jogo desse gênero é *Full Throttle*.

2.2.6 Quebra-Cabeça

Os jogos de quebra-cabeça são aqueles que exigem do jogador a resolução de enigmas, quebra-cabeças e outros tipos de desafios, podendo ser lentos e metódicos ou exigir pensamento rápido e boa coordenação. O raciocínio lógico é fundamental para jogá-los. Estão presentes em diversos jogos de ação, plataforma e RPG. Alguns exemplos de quebra-cabeça são *Tetris* e *Puzzle Quest*

2.2.7 MMO (Massive Multiplayer Online)

Basicamente segue a mesma linha do subgênero RPG, mas permite a presença de centenas de jogadores no mesmo mundo. Um exemplo é o game *World of War Craft*.

2.2.8 MMOSG (Massive Multiplayer Online Social Game)

Os games desse gênero são os jogos onde o jogador consegue interagir com diversos outros jogadores em um ambiente voltado para essa interação, geralmente sem um objetivo específico. Alguns exemplos são: *Club Penguin* e *Second Life*.

Estas são as classificações mais amplas, pois os jogos nem sempre entram em somente uma delas; vários podem se classificar em mais de uma categoria. Por exemplo, o jogo “*Mobius Final Fantasy*” entra nas categorias estratégia, *Role Playing Game (RPG)*, aventura, MMO e MMORPG.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo utilizaremos os conceitos e teorias dos capítulos anteriores para realizar uma análise geral e então aprofundar a discussão com as informações encontradas nas conclusões dos artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses resultantes da revisão de literatura, averiguando se as características dos jogos digitais voltados para o entretenimento dadas como relevantes para o aprendizado de inglês geraram resultados positivos. Com essa análise, objetivamos concluir quais são as características dos jogos digitais que mais motivam e contribuem para a aprendizagem da língua inglesa e quais características devem ser procuradas nesses jogos para que sua utilização na aprendizagem de inglês traga bons resultados.

As teorias de aprendizagem e motivação se repetem na maioria dos jogos digitais e são representadas no Quadro 3:

Quadro 3 — Teorias de aprendizagem e motivação aplicadas aos jogos

	Autores	Pontos observados no jogo
A	Gardner (1985) Brown (2007) Ryan e Deci (2000)	O jogo gera um engajamento dos alunos apoiado pelas metas e recompensas do jogo. A motivação intrínseca pode ser alcançada caso o jogador se sinta desafiado e se identifique com o jogo. (Motivação no ensino)
B	Gee (2003, 2008)	A teoria pode ser observada caso o jogo tenha metas que atraiam o aprendiz e <i>feedbacks</i> que o incite a continuar. O espaço oferecido pelo jogo deve permitir que o aprendiz faça as experiências que julgar necessárias, porém com os riscos diminuídos, em oposição às recompensas grandes que serão dadas no caso de sucesso (variando conforme o nível de esforço feito pelo aluno). É necessário um jogo que deixe o aprendiz imerso, para que perceba que suas ações têm efeito no mundo do jogo, gerando assim

		esforço e foco por parte dele. Caso haja um professor, ele deve estar atento para ajudar o aluno, dando <i>feedbacks</i> para contribuir para a sua instrução. (Games e o Aprendiz Ativo)
C	Vygotsky (1991)	Com o grande número de informações passadas pelo jogo e a presença de um professor ou parceiro, caso o aprendiz precise de ajuda, é elevada a possibilidade de que um conteúdo novo seja aprendido, por conta das diversas interações que ocorrem no jogo. (Zona de desenvolvimento proximal)
D	Portnow (2008) Thanasoulas (2002) Brown (2016)	O jogo pode gerar uma vontade de pesquisar assuntos relacionados ou sobre a língua, como músicas, filmes ou itens do jogo como referências mitológicas, históricas ou culturais. Pode também envolver outros aspectos do próprio jogo, como formas de evoluir mais rápido ou códigos e dicas, fazendo o aprendiz entrar em contato com outros conhecimentos e a língua que deseja aprender. (Modelo de aprendizagem tangencial)
E	Krashen (2009) Schumann (1986) Gass (2003) Larsen-Freeman e Long (1994)	Podem ocorrer interações com os outros jogadores, criando um senso de grupo/cultura que gera a motivação para se tornar parte da comunidade, facilitando a tentativa de conversação (<i>input</i>) do aprendiz, facilitando assim a aquisição da segunda língua. (Modelo do Monitor – hipótese do input; Modelo de Aculturação; Hipótese da Interação)

Fonte: o autor (2017), a partir do referencial teórico

3.1 Soares (2012)

Na dissertação de mestrado de Soares (2012) temos uma pesquisa realizada com 17 alunos no grupo de estudo e 16 alunos no grupo de controle, todos com idade por volta de 20 anos. O jogo utilizado em seu estudo foi o *Allods Online*, um MMORPG. As características relevantes para o ensino do jogo em questão são: grande interação social, muito conteúdo escrito, conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras), necessidade de interpretação de texto, diálogos falados e uma história complexa.

As teorias de aprendizagem e motivação que podem ser observadas no jogo em questão são: A, B, C, D e E.

A teoria E é encontrada com frequência nos MMORPG, que são um dos jogos com maior imersão e porque têm tutoriais apresentados pelo jogo, nivelando os desafios e recompensas para o jogador.

Os resultados da dissertação de Soares (2012) confirmam que existe um engajamento maior nas atividades tangenciais de aprendizagem (jogar jogos digitais, ouvir músicas em inglês, comunicar-se com estrangeiros e ler em inglês). O uso do jogo pode ter sido um dos fatores no aumento das notas dos testes realizados. As melhoras observadas foram: (a) desenvolvimento ortográfico, leitura e interpretação; (b) escrita com foco no conteúdo e (c) a melhora ortográfica. Também foi percebido durante todo o processo da coleta de dados que houve um aumento na motivação dos jogadores. Os aprendizes se engajaram na aprendizagem ativa da língua inglesa, interagiram com outros jogadores em inglês e aprenderam aspectos linguísticos por meio da experiência com o MMORPG *Allods Online*.

3.2 Sardone e Devlin-Scherer (2010)

O artigo de Sardone e Devlin-Scherer (2010), elaborado com 10 alunos de 20 a 22 anos de idade, apresenta 11 jogos textuais e/ou quebra-cabeças encontrados na internet:

- a) *Allies and Aliens: A Mission in Critical Thinking*;

- b) *Nonsense*;
- c) *Ad Decoder: Decipher the Media*;
- d) *Dafur is Dying*;
- e) *Ayiti: The Cost of Life*;
- f) *Setting: Not Just Time and Place*;
- g) *Lord of the Flies*;
- h) *Surviving Charles Dickens' London*;
- i) *A Shakespeare Murder Mystery: Who Killed the Very Reverend Toby Spoon?*
- j) *Search of Shakespeare: The Playwright Game*;
- k) *Renaissance Florence: Time Machine Adventure*.

As características relevantes para o ensino encontradas nos jogos foram: muito conteúdo escrito, conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras) e necessidade de interpretação de texto.

As teorias de aprendizagem e motivação que podem ser levantadas nos jogos utilizados no estudo são: A, B, C e D.

Os resultados do artigo apontam que os alunos demonstraram muito mais interesse nas matérias (aumento da motivação), identificaram-se mais com os personagens das histórias que leram e prestaram mais atenção em aula. Mesmo com os jogos que os professores imaginaram que seriam desinteressantes, a atenção dos alunos foi melhor do que em uma aula sem o uso dos jogos.

3.3 Santos (2011)

Na dissertação de Santos (2011) foi realizada uma pesquisa híbrida (quantitativa e qualitativa em forma de questionário) com 1.171 jogadores, entre 11 e 38 anos, que passaram uma média de 5,22 anos jogando o MMORPG *Tibia*. As características relevantes para o ensino encontradas no jogo foram: muito conteúdo escrito, conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras), necessidade de interpretação de texto e grande interação social.

As teorias de aprendizagem e motivação que podem ser levantadas no caso

do jogo *Tibia* são: A, B, C, D e E.

As conclusões tiradas por esta dissertação nos mostram que os MMORPGs podem ser facilitadores e motivadores para a aquisição de segunda língua de seus jogadores, principalmente devido às características predominantemente socioculturais que estimulam a integração por meio dessa segunda língua.

3.4 Reinders e Wattana (2011)

O artigo de Reinders e Wattana (2011) estuda 16 alunos entre 21 e 26 anos de idade que jogavam até 27 horas semanais o MMORPG *Ragnarok Online*. As características relevantes para o ensino encontradas no jogo são: interação social intensa, conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras), muito conteúdo escrito e necessidade de interpretação de texto.

As teorias de aprendizagem e motivação encontradas no caso do jogo *Ragnarok Online* são: A, B, C, D e E.

Os resultados do estudo nos mostram que os jogos digitais voltados para o entretenimento podem trazer um benefício para os aprendizes, mas é necessário um planejamento pedagógico para sua utilização.

3.5 Shahriarpour e Kafi (2014)

No artigo de Shahriarpour e Kafi (2014) temos um estudo realizado com 25 alunos entre 14 e 16 anos de idade que tiveram uma hora e meia de aula por semana durante três semanas, mais duas a três horas de jogo quatro vezes por semana. O jogo utilizado pelo artigo foi *L. A. Noire*, um jogo de ação/aventura de drama policial. As características relevantes para o ensino observadas no jogo são: muito conteúdo escrito, conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras), diálogos falados, história complexa e necessidade de interpretação de texto.

As teorias de aprendizagem e motivação que podem ser levantadas no jogo *L. A. Noire* são: A, B, C e D.

As conclusões tiradas pelo artigo são que os jogos causam um aumento da motivação nos aprendizes, ajudando a melhorar o aprendizado, além de uma

melhora na aquisição de vocabulário e um aumento nas interações dos alunos.

3.6 Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015)

No artigo de Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015) foram analisadas duas turmas de inglês, cada uma com 30 alunos (uma das salas era grupo controle). Os 60 alunos eram mulheres de 14 a 17 anos de idade e tiveram aulas três vezes por semana durante três meses. O jogo utilizado no estudo de caso foi *The Sims*, um simulador da vida. As características relevantes ao ensino encontradas no jogo são: conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras) e necessidade de interpretação de texto.

As teorias de aprendizagem e motivação levantadas no caso do jogo *The Sims* são: A, B, C e D.

A conclusão do artigo é de que a sala que utilizou o jogo como ferramenta de ensino obteve melhores resultados em provas, mostrando que o jogo foi efetivo para o aprendizado de vocabulário e uso de palavras, assim como para o aumento de motivação e interação em aula.

3.7 Miller e Hegelheimer (2006)

No artigo de Miller e Hegelheimer (2006) temos um estudo elaborado com 18 alunos, separados em três grupos, realizando um exercício semanalmente durante 15 semanas. O exercício consistia em realizar certas tarefas no jogo *The Sims*, um simulador da vida, sendo entregues junto ao exercício algumas explicações sobre vocabulário (um grupo deveria utilizar o conteúdo suplementar, um deles poderia ou não usar e o terceiro grupo não recebeu o material). As características relevantes para o ensino levantadas no jogo são: conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras) e necessidade de interpretação de texto.

As teorias de aprendizagem e motivação encontradas no caso do jogo *The Sims* são as mesmas citadas no estudo de Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015): A, B, C e D.

As conclusões do estudo são que o jogo gera uma grande motivação aos

alunos, além de oferecer benefícios para o aprendizado de vocabulário. Também nos mostram que o uso do jogo junto com um material suplementar para ajudar com as dúvidas tem um resultado melhor do que somente o uso do jogo.

3.8 Oktafiya (2014)

No trabalho de conclusão de curso de Oktafiya (2014), um estudo de caso com 22 alunos entre cinco e oito anos de idade foi realizado com jogos do estilo de adivinhação (imagem e ação/*gartic*). Nesse estudo, o recurso utilizado foi um quadro negro, porém também pode-se utilizar o jogo digital, ou uma lousa digital. As características relevantes para o ensino encontradas no jogo são: grande interação social e poucas palavras (ligadas a objetos/ações/pessoas).

As teorias de aprendizagem e motivação que podem ser vistas no caso dos jogos “imagem e ação/*gartic*” são: A, C e D.

As conclusões do estudo são que os jogos de adivinhação com desenho são benéficos para o ensino de vocabulário, mostrando resultados que apontam alta motivação dos alunos e aumento nas notas relacionadas a vocabulário.

3.9 Luiz (2011)

A dissertação de Luiz (2011) foi realizada com seis alunos de 18 a 30 anos de idade, com duas horas e meia de duração. O estudo utilizou o jogo *Dungeons and Dragons*, um RPG. As características relevantes para o ensino levantadas no jogo são: muita interação social, frases e palavras repetitivas e história complexa.

As teorias de aprendizagem e motivação que podem ser encontradas no jogo *Dungeons and Dragons* são: A, B, C e D.

O estudo de Luiz (2011) concluiu que houve um aumento na motivação dos alunos com o uso do jogo nas aulas.

3.10 Ranalli (2008)

O artigo de Ranalli (2008) foi realizado com nove alunos, que participaram

de uma prova antes das aulas e de uma nova prova após as aulas. Durante as aulas, realizaram diversos exercícios e foram divididos primeiramente em níveis de inglês, e depois pares/trios com línguas maternas diferentes, para forçá-los a se comunicar em inglês, além de fazer testes com o jogo, material didático e instruções da aula, jogo e instruções da aula, ou somente o jogo. O jogo utilizado pelo estudo foi *The Sims*. As características relevantes para o ensino levantadas no jogo são: conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras) e necessidade de interpretação de texto.

As teorias de aprendizagem e motivação levantadas no caso do jogo *The Sims* são: A, B, C e D.

O estudo de Ranalli conclui que os jogos digitais voltados para o entretenimento, juntamente com orientações teóricas, podem ser adaptados para o uso da aprendizagem indireta, e que seu uso com material didático de apoio melhora os resultados. Também foi observado que os jogos de simulação (como *The Sims*) são populares com os estudantes (mesmo com uma diversidade grande de criação/cultura) e que os estudantes são muito abertos a aulas com o uso de jogos.

3.11 Smolinski (2013)

O artigo de Smolinski (2013) foi realizado com dois alunos de sete anos, que tiveram analisadas 37 aulas particulares de uma hora. O jogo utilizado pelo estudo foi o *Club Penguin*. As características relevantes para o ensino levantadas no jogo são: interação social grande, conteúdo escrito repetitivo (frases/palavras) e necessidade de interpretação de texto.

As teorias de aprendizagem e motivação levantadas no caso do jogo *Club Penguin* são: A, B, C, D e E.

O estudo de Smolinski conclui concordando com a existência da aprendizagem informal com o uso dos jogos. A interação social é alta, pela união das pessoas via jogo, mas não há informações sobre a diferença entre a presença física e virtual dos parceiros. Outro elemento importante observado no estudo é de

que, fora das aulas, os alunos continuavam jogando, tendo assim um contato mais intenso com a segunda língua (cinco horas semanais no mínimo), e por vontade própria, configurando assim uma atividade produtiva e autêntica, gerando motivação e a prática continuada da segunda língua.

3.12 Anderson et al (2008)

O artigo de Anderson et al (2008) foi realizado com oito alunos, sendo que todos haviam estudado mais de seis anos de inglês. O estudo consistiu em cinco sessões com um a três alunos, nas quais os alunos eram guiados por um professor pelas áreas de treinamento do jogo. Não foram dadas instruções diretas, mas o aluno poderia tirar dúvidas a qualquer momento. O jogo utilizado pelo estudo foi o *America's Army*. As características relevantes para o ensino levantadas no jogo são: interação social, frases repetitivas e áudio.

As teorias de aprendizagem e motivação levantadas no caso do jogo *America's Army* são: A, B, C, D e E.

O estudo de Anderson et al conclui que o jogo pode e deve ser usado como uma forma de trazer materiais diferentes para sala de aula, apontando que o jogo funciona de uma forma parecida com filmes. É indicada uma diferença no comportamento do aluno individual (faz mais perguntas) em relação ao aluno pareado (se isola mais, mas faz perguntas ao colega). Também é apontado que os alunos que fizeram parte do experimento aproveitariam mais o jogo com uma folha de vocábulos do jogo, já que tiveram dificuldade com a velocidade de fala dos personagens. Por último, foi observada uma falta de interesse em FPS (*First Person Shooter*) nas alunas mulheres (4).

3.13 Antonopoulos (2014)

O trabalho de conclusão de curso de Antonopoulos (2014) foi realizado com 25 alunos gregos de 18 a mais de 24 anos que já tinham jogado MMORPGs. Todos participaram de um estudo qualitativo com 19 perguntas (4 pessoais). Neste estudo não foi utilizado um jogo, mas sim um gênero de jogo (MMORPG). As características

relevantes para o ensino nesse gênero de jogo são: interação social, frases repetitivas, muito conteúdo escrito, necessidade de interpretação de texto, áudio, texto em áudio e história complexa.

As teorias de aprendizagem e motivação levantadas no caso do gênero MMORPG são: A, B, C, D e E.

O estudo de Antonopoulos conclui que os MMORPGs podem trazer melhoras para a aprendizagem informal dos alunos na área de gramática e vocabulário. Em sua pesquisa fica evidente que os participantes acreditam ter se beneficiado com o uso dos jogos. O estudo aponta que os textos vistos nos jogos, tanto em suas missões e diálogos do jogo quanto no chat com outros jogadores, acarretam um aprendizado informal, tendo em vista que os alunos têm, além dos textos, todo um contexto dentro do jogo que os ajudam a entender palavras desconhecidas. Outro ponto é o que os jogos motivam seus jogadores, ajudando na aprendizagem informal.

3.14 Menezes (2013)

A dissertação de Menezes (2013) foi realizada com 12 alunos, de 11 a 13 anos. Os alunos foram separados em dois grupos, cada um jogando um dos jogos. Eles participaram de aulas que utilizavam os jogos e depois responderam a um questionário. Os jogos utilizados nesse estudo foram *The Sims Social* e *Wetopia*, ambos do Facebook. As características relevantes para o ensino levantadas nesses jogos são: frases repetitivas, necessidade de interpretação de texto e muito conteúdo escrito.

As teorias de aprendizagem e motivação levantadas no caso dos jogos *The Sims Social* e *Wetopia* são: A, B, C e D.

O estudo de Menezes conclui que houve uma grande motivação dos alunos com o uso dos jogos em sala de aula, apontando que parte da motivação vem da professora jogar junto com os alunos. O aprendizado informal é observado, pois os alunos conseguem relacionar os conteúdos de sala de aula com o jogo, tornando assim o aprendizado mais instigante e lúdico. É apontado também que foi

necessário o grupo de jogo, pois os alunos se ajudaram e foram ajudados, fazendo-os interagir mais, colaborando na aprendizagem. Foi constatada uma melhora no vocabulário dos alunos. Assim, a utilização desses jogos sociais deu aos participantes oportunidades de aprender de forma lúdica e divertida; todos descreveram a oportunidade como positiva e perceberam que aprenderam.

4 DISCUSSÃO

A maioria dos textos discutidos na revisão de literatura tem como forma de avaliação entrevistas, questionários e observações, mas também há testes ou provas, aplicados para medir a evolução da aprendizagem dos alunos com a utilização dos jogos. Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015) e Soares (2012) utilizaram grupos de controle e experimental, enquanto Miller e Hegelheimer (2006) e Anderson et al (2008) utilizaram três grupos, um com material de apoio obrigatório, um sem material de apoio e um com material de apoio de uso não obrigatório.

Chian-Wen (2014) conclui que os jogos que engajam o jogador durante longos períodos se mostram mais eficazes para influenciar a aprendizagem. Chiu, Kao e Reynolds (2012), não incluído na revisão, mas que também explora o tema, concluíram que os jogos que provocam engajamento e são importantes para o jogador têm efeitos melhores no aprendizado do que aqueles que só buscam a prática e melhores *high-scores*. Para Sardone e Devlin-Scherer (2010), é interessante o uso de jogos que não proclamem um vencedor, e também o uso de um jogo em que, independente da resposta ou input, o jogo continue avançando.

Cruzando os dados obtidos com as teorias e os conceitos apresentados no terceiro capítulo, podemos extrair algumas informações relevantes: a plataforma, complexidade e temática do jogo não são fatores que influenciam de maneira extrema os resultados. Todos podem ser alvos de preferências por parte dos alunos, mas não trazem risco de não aceitação; mesmo um aluno que não saiba como utilizar certo equipamento (controle do videogame, PC ou celular), por exemplo, não terá problemas em desenvolver habilidades, dada a motivação gerada pelo jogo.

Os itens a seguir apontam alguns elementos comuns aos textos revisados.

4.1 Motivação

Em todos os textos, podemos observar que existe aumento na motivação dos alunos, seja pela novidade em sala de aula, a mudança de uma aula com jogos digitais ou mesmo a motivação criada pelo uso do jogo.

Vemos que todos os 14 estudos resumidos no capítulo de revisão da

literatura concluem que houve um aumento na motivação dos alunos, por fatores diferentes. Nas pesquisas analisadas, a conclusão obtida é a mesma dos resultados da análise de Luiz (2011), que mostra os alunos se sentindo entretidos e motivados durante as aulas utilizando um jogo.

No caso do artigo de Sardone e Devlin-Scherer (2010), os aprendizes se identificaram mais com os personagens das histórias que liam em sala de aula após jogar os jogos; neste caso específico, a motivação gerada também nos leva a um possível aprendizado tangencial por conta própria do aluno à procura de mais histórias de seus personagens favoritos.

No caso de Soares (2012), foi constatado que o aumento na motivação não influenciava somente o engajamento. Os alunos-jogadores chegavam antes do horário marcado e pediam para ficar por mais tempo ao término do horário marcado.

Podemos observar no estudo de Ranali (2008) que os alunos demonstram gosto por jogos de simulação de vida (como *The Sims*) e se mostram abertos à experiência de utilização de jogos de entretenimento em sala de aula.

Para Antoponoulos (2014), um dos motivos pelo qual os alunos se sentem motivados é pelo tipo diferente de aula, em que ele aproxima jogos de filmes.

4.2 Interação em Sala

Tanto no estudo de Shahriarpour e Kafi (2014) como nos de Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015) e Oktafiya (2014), a motivação causada pelos jogos traz também outro benefício para a sala de aula: o aumento da interação entre os alunos, voltado para a matéria.

O estudo de Menezes (2013) nos traz uma informação relevante para as salas de aula. A autora revela que a motivação causada nos aprendizes pela aula utilizando jogos é potencializada pela participação do professor como jogador, nos mostrando o potencial que os jogos têm para aumentar a interação social com pessoas em um mesmo espaço físico.

Anderson et al (2008) mostram como resultado de sua pesquisa um fato relevante a esse propósito: alunos que jogam sozinhos ou com um tutor farão mais

perguntas, já os alunos que jogarem em duplas ou mais pessoas interagem mais entre si, debatendo e tirando as próprias dúvidas ao invés de fazer diversas perguntas ao tutor. Menezes (2013) também se depara com a situação do agrupamento de alunos em sua pesquisa, mostrando que a união dos alunos para retirada de dúvidas é benéfica, auxiliando na aprendizagem do grupo e individual.

A pesquisa de Oktafiya, porém, foi a única que não tem o respaldo da teoria dos games e o aprendiz ativo de Gee (2003, 2008), não proporcionando um ambiente com menor exposição do erro aos jogadores.

4.3 Tangencial/Social (não local)

O estudo de Soares (2012) aponta um caso de aprendizagem tangencial muito comum: os aprendizes diversas vezes ficaram curiosos em relação a palavras ou frases vistas em contextos do jogo, ou sendo faladas por outros jogadores, e por conta própria pesquisavam seus significados para poder interagir melhor com o jogo e sua comunidade. Desta forma o aluno pode acabar entrando em diversas formas de atividades tangenciais de aprendizagem, como ouvir músicas e ler textos em inglês.

O mesmo foi observado no estudo de Santos (2011), que demonstra como os MMORPGs podem se constituir como facilitadores e motivadores para a aquisição de segunda língua de seus jogadores, principalmente devido a suas características predominantemente socioculturais que estimulam a interação e integração por meio dessa segunda língua. Assim, um professor de uma segunda língua pode usar um *MMO* para colocar o aluno próximo a pessoas que falem essa língua, para instruí-lo à leitura de conversações. E como existem as comunidades nos jogos, uma comunidade que fala uma língua diferente da língua do jogador o faz desejar aprender a nova língua para que assim possa fazer parte dessa comunidade. Além disso, é possível até mesmo treinar a leitura e a audição com personagens controlados pelo jogo.

Antonopoulos (2014) e Smolinski (2013) confirmam os achados de Santos (2011), apresentando casos em os próprios jogadores percebem que evoluem muito

devido ao contato social dentro dos MMOs, seja conversando com os outros jogadores, ou somente lendo a conversa deles. Ambos apontam também os benefícios do entretenimento no jogo, que é a causa de os jogadores ficarem tanto tempo dentro desses games, se mantendo em contato com a língua inglesa.

Assim, podemos ver que praticamente todos os jogos analisados nesta pesquisa que possibilitavam um contato via *chat* trazem o benefício da interação social na segunda língua. A pesquisa de Reinders e Wattana (2011), todavia, não mostra resultados semelhantes aos citados acima, pois foi feita uma modificação no MMORPG *Ragnarok Online*, limitando muito as chances desse contato. A pesquisa de Anderson et al (2008) também não nos apresenta resultados desse tipo, porém uma breve pesquisa na internet gera resultados como um vídeo (SEVLA, 2015) que ressalta a comunidade do jogo que é presente e ajuda os jogadores a evoluírem, apontando novamente para os resultados positivos observados anteriormente. Já o estudo de Menezes (2013) não está incluso nos benefícios acima mostrados pois os jogos sociais utilizados na pesquisa não oferecem ferramentas para a interação social direta, ou seja, não há meios de se comunicar nesses jogos.

Percebemos que os MMOs são o gênero mais indicado para benefícios relacionados à aprendizagem tangencial e interação social em inglês para a sala de aula, já que trazem a possibilidade de interação direta entre os jogadores.

4.4 Notas e Aprendizagem

Autores como Soares (2012), Oktafiya (2014) e Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015) nos mostram que os jogos aliados a aulas guiadas por professores têm um efeito benéfico nas notas dos alunos, em comparação com alunos dos mesmos níveis que não tiveram em suas aulas o uso de jogos.

Todos os textos analisados mostram também que, de alguma forma, seja pela aprendizagem de vocábulos, seja por uma melhor compreensão da pronúncia do inglês ou até mesmo de uma evolução na leitura, existe uma melhoria em um desses pontos nos alunos.

No estudo de Oktafiya (2014), percebe-se uma melhora nas notas dos

alunos. Os resultados de Soares (2012) indicam que foram gerados resultados positivos nas notas dos testes dos jogadores. No estudo de Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015), após 20 aulas foi ministrada uma prova, em que os alunos ensinados com games tiveram notas melhores que a sala padrão.

Chian-Wen (2014) realizou uma meta-análise de 25 estudos, observando que todos mostram uma melhora nos desempenhos de alunos (0.6~0.7). Em outra meta-análise, a de Chiu, Kao e Reynolds (2012), envolvendo 1.116 estudantes, também foram detectados efeitos benéficos dos games na aprendizagem.

4.5 Material Complementar

As análises das pesquisas de Ranali (2008), Anderson et al (2008) e Miller e Hegelheimer (2006) chegam à conclusão de que o uso do jogo digital de entretenimento, em conjunto com um material complementar (tradução de expressões, palavras ou um direcionamento das tarefas do jogo), é melhor que o uso do jogo sozinho, apresentando resultados melhores em pesquisas qualitativas e quantitativas.

Alunos que utilizaram o material extra relataram ter uma facilidade maior por conta dele, e nas pesquisas onde foram feitos testes, os alunos que utilizavam o material extra obtiveram as maiores pontuações.

4.6 Aprendizado Específico

Alguns estudos apontam melhoras de aprendizagem em aspectos específicos.

Em Shahriarpour e Kafi (2014), por exemplo, é observada uma melhoria na aquisição de vocabulário dos alunos. Oktafiya (2014), por sua vez, conclui afirmando que os jogos de adivinhação com desenho são benéficos para o ensino de vocabulário. Miller e Hegelheimer (2006), Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015) e Ranalli (2008), cujas pesquisas são realizadas com o mesmo jogo (*The Sims*), mostram que os alunos tiveram uma melhora significativa de vocábulos, vinculando todos esse resultado às repetições em conjunto com as animações das ações

executadas pelos comandos dos alunos, facilitando assim seu entendimento e aprendizado. Um resultado semelhante a esses pode ser visto na pesquisa de Menezes (2013) utilizando dois jogos, *Wetopia* e *The Sims Social*; o primeiro conta com diversas repetições de palavras e dicas, e o segundo tem as mesmas características que o game *The Sims*, com algumas mudanças que possibilitam a visita a outros jogadores, porém limitando a interação social aos avatares. Os alunos da pesquisa de Menezes (2013) acreditam que o aprendizado foi facilitado por conseguirem relacionar os conteúdos vistos em sala de aula com as ações realizadas no jogo. Os alunos analisados por Antonopoulos (2014) seguem a mesma linha de raciocínio dos alunos dos autores mencionados anteriormente, acreditando que a repetição das palavras em conjunto com o conteúdo visto em sala de aula e todos os contextos diferentes onde o jogo apresenta as palavras, facilita seu entendimento e aprendizado; no caso deste estudo também é apontado a interação social (não local/física) como um facilitador.

Santos (2011) acredita que, por conta da interação social e das repetições de palavras dentro do jogo, inclusive obrigando o jogador a escrever para poder falar com os NPCs, é criado o ambiente de experiências perfeito para a aprendizagem, a partir de ações do jogador ou por sua observação (lendo conversas dos jogadores ou dos jogadores com os NPCs); esse ambiente acaba sendo um facilitador para a aquisição da segunda língua.

Soares (2012) conclui que o período de experimento pode ter gerado resultados positivos nas notas dos testes dos gamers, em relação ao grupo de controle, principalmente em: desenvolvimento ortográfico, leitura e interpretação; escrita com foco no conteúdo; e acurácia ortográfica.

Combinando essas informações com as teorias e os conceitos apresentados no Capítulo 3, podemos observar que todos os jogos analisados que trazem algum tipo de benefício para o vocabulário de seus jogadores têm algum tipo de repetição, podendo ou não estar em contextos diferentes; também vemos que, em sua maioria, essas repetições precisam ser interpretadas, e essa interpretação é auxiliada pelo jogo, ao colocar o jogador em diferentes situações, facilitando assim seu entendimento e aprendizado.

Com base nessas informações, podemos arriscar uma análise sobre as características dos jogos, um pouco mais complexas que os gêneros. Nesta dissertação não citaremos todas as características; trabalharemos apenas com as características que são relevantes de alguma forma para o ensino e a aprendizagem. Por exemplo: um jogo de ação não é mais benéfico para o ensino e a aprendizagem de línguas por ser um “*beat’em’up/brawler*”¹, porém pode ter esse mérito por ser um jogo com muito conteúdo textual.

Os exemplos encontrados e classificados por esse estudo de características dos jogos que são benéficas para o ensino e a aprendizagem são: interação social e conteúdo escrito repetitivo.

4.7 Interação social

Os jogos digitais que têm esse tipo de característica são aqueles em que o jogador pode interagir com outros jogadores via áudio ou texto. Não contamos aqui somente com os avatares, é necessário um meio de comunicação entre o jogador e os outros jogadores. Os motivos pelos quais essa é uma característica relevante para o ensino vêm das teorias de:

- a) Games e o aprendiz ativo de Gee (2003, 2008), já que o aprendiz, no caso, vai tentar se comunicar com outros jogadores usando a segunda língua. Nesse ambiente, ele terá “riscos” menores que os da vida real, já que dentro do jogo não terá tanta vergonha, por exemplo. Fora isso, temos outros dois pontos, que seriam a necessidade de um esforço grande por parte do aprendiz e a necessidade de um nível apropriado para seu desenvolvimento, que, no caso, depende um pouco mais do estágio da aprendizagem da linguagem em que o jogo é utilizado;
- b) Teoria da aprendizagem tangencial de Portnow (2008) e Brown (2016). Percebe-se, a partir dessas teorias, que quando um aprendiz

¹ São jogos eletrônicos focados no combate corpo a corpo contra múltiplas ondas de inimigos. Este gênero é notado devido a sua jogabilidade simples e à constante presença de modos cooperativos de dois a quatro jogadores.

se interessa pelo assunto que é abordado em um jogo, isso pode fazer com que ele busque conhecimento autonomamente, o que pode ser feito pesquisando sobre o tema do jogo, ou, no nosso caso, procurando aprender mais inglês para que possa se comunicar melhor no jogo e vencer certo desafio, ou mesmo a busca de um vocábulo ou certas palavras, um guia na internet ou dicas do jogo, levando assim o aluno a aprender conteúdo relacionado ao ensino da segunda língua de forma autônoma;

- c) A hipótese do input ou hipótese da compreensão de Krashen (2009) pode ser vista na interação social nos momentos onde o aprendiz tenta se comunicar, sendo que o insumo (input) que o aluno recebe ajuda no desenvolvimento da competência da língua. Nessa hipótese, o foco é a compreensão das mensagens recebidas, que vai trazer a aquisição do conhecimento;
- d) O modelo da aculturação de Schumann (1986) pode ser observado na interação social no momento em que o jogador imerge no jogo e começa a participar na sua comunidade, funcionando como o momento de aculturação do jogador. A hipótese da interação proposta por autores como Gass (2003) e Larsen-Freeman e Long (1994) se dá na interação social por meio da interação entre o aprendiz e os outros jogadores (falantes nativos ou não). Nesta hipótese, a interação conversacional é a fundação do desenvolvimento linguístico. Um dos pontos da proposta, porém, é de que o interlocutor mais competente ajude o menos competente na compreensão, o que pode ocorrer por meio de *feedbacks* (que podem ou não acontecer no jogo).

Os gêneros de jogo que geralmente apresentam essa característica são MMOs em geral, de todos os tipos, mas também todo e qualquer jogo que apresente alguma forma de contato entre jogadores pode ter essa característica.

As pesquisas analisadas nesta dissertação que apresentam essa característica são as de: Santos (2011), Reinders e Wattana (2011), Anderson et al (2008), Antonopoulos (2014) e Smolinski (2013).

4.8 Conteúdo escrito repetitivo

Os jogos que contêm essa característica são aqueles que têm de alguma forma algum conteúdo escrito que é repetido; nesta característica específica não contamos outras formas de conteúdo (áudio). Os motivos pelos quais essa é uma característica relevante para o ensino vêm das teorias de:

- a) games e o aprendiz ativo de Gee (2003, 2008), já que o aprendiz estará imerso em um ambiente, realizando suas experiências para adquirir novos conhecimentos sobre o mundo do jogo. No caso das palavras repetidas vistas por meio das novas experiências, é possível adquirir não só conhecimentos sobre o jogo, mas também sobre a língua, visto que na experiência realizada pelo aluno, a própria barreira linguística pode ser vista como um obstáculo a ser superado. Essa superação pode ser auxiliada caso o aprendiz tenha com ele um tutor que o ajude com os significados, que por conta da repetição (das palavras e das experiências) poderiam ser adquiridos mais rapidamente;
- b) zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991). Visto que o aprendiz estará fazendo experiências no jogo, as palavras repetidas que estão na zona de desenvolvimento proximal podem ser compreendidas pelo aprendiz. De acordo com essa teoria, não só novos vocábulos estarão sendo adquiridos: expressões, a semântica da linguagem e a formação de frases, todo o trabalho de leitura, compreensão e escrita estarão sendo trabalhados;
- c) teoria da aprendizagem tangencial de Portnow (2008) e Brown (2016). As palavras vistas no jogo podem trazer alguma lembrança ou fazer com que o jogador se interesse por algum assunto que não é trabalhado no game. Como um exemplo podemos pensar em histórias de mitologia não trabalhadas, ou pouco trabalhadas no game, lendas antigas ou até mesmo receitas de comidas. Essas informações que um jogo traz podem acordar uma curiosidade no aprendiz que o faça

estudar por conta própria algum assunto de seu interesse, contando assim para o aprendizado da língua. E não estamos apenas tratando de assuntos fora do jogo; por exemplo, em um MMORPG, o aprendiz pode querer aprender como fazer um personagem com habilidades diferentes, e para isso entrar em sites em inglês para encontrar as informações;

- d) todo o conteúdo visto na “interação social”, já que algumas partes da interação social são sempre repetitivas, como por exemplo apresentações, começos de interação e despedidas (aqui estamos analisando apenas as interações via texto).

Não foi possível identificar um gênero específico que geralmente apresente mais essa característica, mas todo e qualquer jogo que apresente alguma forma de repetição tem essa característica, como por exemplo uma mecânica de escolhas que seja repetida muitas vezes durante o jogo (jogos que tenham lojas, batalhas por turno, escolhas de diálogo/ação); logo, os jogos que têm muito conteúdo escrito são apresentados aqui como os que trazem essa característica.

As pesquisas analisadas nesta dissertação que apresentam essa característica são as de: Soares (2012), Santos (2011), Reinders e Wattana (2011), Shahriarpour e Kafi (2014), Noroozloo, Ahmadi e Mehrdad (2015), Miller e Hegelheimer (2006), Luiz (2011), Ranalli (2008), Anderson et al (2008), Antonopoulos (2014), Smolinski (2013) e Menezes (2013).

4.9 Muito Conteúdo Escrito

Os jogos que contêm essa característica podem ser trabalhados com as mesmas teorias vistas no conteúdo escrito repetitivo, já que têm a mesma base textual, trabalhando aqui a leitura, compreensão e, em alguns casos, a escrita.

Novamente os MMOs aparecem como o gênero que mais possui essa característica.

As pesquisas analisadas nesta dissertação que apresentam essa característica são as de: Soares (2012), Sardone e Scherer (2010), Santos (2011),

Reinders e Wattana (2011), Shahriarpour e Kafi (2014), Luiz (2011), Antonopoulos (2014), Smolinski (2013) e Menezes (2013).

4.10 Áudio

Os jogos com esta característica são aqueles em que os personagens (do jogador ou NPCs) têm falas (acompanhadas ou não de texto), ou que tenham um *chat* em áudio para comunicação entre jogadores. Aqui também entram os jogos que têm músicas cantadas (com letras).

Os motivos pelos quais essa é uma característica relevante ao ensino vêm das teorias de:

- a) games e o aprendiz ativo de Gee (2003, 2008), pois o áudio do jogo gera novas experiências ao aprendiz (que já tenha algumas bases do inglês), que junto ao ambiente imersivo trará novos conhecimentos ao aluno. Essa experiência será amplificada caso o aprendiz esteja com seu tutor;
- b) zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991), já que, quando o aprendiz escuta frases em inglês, além de treinar sua audição para o que já conhece, as palavras ou expressões que contêm algumas palavras novas podem ser compreendidas, sendo vistas em diferentes momentos ou contextos, algo que acontece muitos no caso dos jogos;
- c) modelo de aprendizagem tangencial de Portnow (2008) e Brown (2016). Com o áudio dos jogos, o aprendiz pode descobrir algo que prenda sua atenção, o que pode ser uma música, história ou um lugar no mundo real que o faça pesquisar no jogo ou fora dele por conta própria. Este contato com a língua é benéfico para seu treino e aprendizado;
- d) todo o conteúdo visto na “interação social”, já que algumas partes da interação social são sempre repetitivas, como por exemplo apresentações, começos de interação e despedidas (aqui estamos

analisando apenas as interações via áudio).

Não foi possível chegar a um gênero específico que geralmente apresente mais essa característica, mas os jogos feitos por grandes companhias, mais conhecidos como os jogos “AAA”, têm em sua grande maioria essa característica, independentemente de seu gênero.

As pesquisas analisadas nesta dissertação que apresentam essa característica são as de: Shahriarpour e Kafi (2014) e Anderson et al (2008).

4.11 Texto em Áudio

Os jogos que contêm essa característica podem ser trabalhados com as mesmas teorias identificadas em “áudio” e “conteúdo escrito repetitivo”, já que, neste caso, estaremos trabalhando simultaneamente com ambos os tipos de *inputs* vistos nos casos citados acima.

Não foi possível chegar a um gênero específico que geralmente apresente mais essa característica, mas os jogos feitos por grandes companhias, mais conhecidos como os jogos “AAA”, têm em sua grande maioria essa característica, independentemente de seu gênero.

As pesquisas analisadas nesta dissertação que apresentam essa característica são as de: Shahriarpour e Kafi (2014), Anderson et al (2008).

4.12 Necessidade de Interpretação de Texto

Os jogos que contêm essa característica podem ser trabalhados com as mesmas teorias vistas em “conteúdo escrito repetitivo”, já que têm a mesma base textual, trabalhando aqui a leitura, compreensão e, em alguns, casos a escrita.

Não foi possível chegar a um gênero específico que geralmente apresente mais essa característica, mas os jogos que têm muito conteúdo escrito são apresentados aqui como os que trazem essa característica.

As pesquisas analisadas nesta dissertação que apresentam essa característica são as de: Soares (2012), Sardone e Scherer (2010), Santos (2011), Reinders e Wattana (2011), Shahriarpour e Kafi (2014), Noroozloo, Ahmadi e

Mehrdad (2015), Miller e Hegelheimer (2006), Luiz (2011), Ranalli (2008), Anderson et al (2008), Antonopoulos (2014), Smolinski (2013) e Menezes (2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os jogos online, nos quais é possível a comunicação dos jogadores (aprendizes) com outros jogadores (falantes nativos ou não da segunda língua), têm um grande potencial e geram resultados positivos no ensino e na aprendizagem de inglês, como afirmam Soares (2012) e Santos (2015).

A literatura sobre o uso de games para o ensino e a aprendizagem do inglês como segunda língua indica que o design educacional é essencial no preparo dos professores para o uso de games e para dissipar os possíveis receios que os alunos possam ter. Reinders e Wattana (2011) concluem que os jogos digitais podem contribuir com o aprendizado da segunda língua, mas isso depende também de um planejamento pedagógico dessa atividade, enquanto os professores citados por Soares (2012) apontam que se a proposta de ensino, pontos de conhecimento e o conteúdo do jogo não estiverem alinhados, o potencial do game como ferramenta pode ser minado.

Esta pesquisa teve início com a ideia de catalogar os gêneros de jogos, defini-los e encontrar as características mais comuns a cada um dos gêneros, objetivando definir qual seria o melhor gênero dos jogos a ser utilizado em sala de aula no ensino e na aprendizagem. Este estudo não pôde ser concluído dessa forma por uma falta de dados nas pesquisas existentes; os gêneros de jogos são diversos, mas as pesquisas realizadas com jogos de entretenimento são focadas geralmente em jogos de gêneros mais populares, por exemplo, MMOs.

Foram utilizadas como fontes da pesquisa o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Capes. O critério geral de busca foi o ensino do inglês com uso/auxílio de jogos digitais voltados para o entretenimento, enquanto os critérios de exclusão utilizados foram jogos não digitais, criação de jogos e pesquisas apenas bibliográficas. Após a leitura exaustiva dos textos selecionados, foram redigidos breves resumos citando a metodologia, jogos analisados, público-alvo do estudo e suas principais conclusões. Com esses dados criou-se um quadro para melhor análise e cruzamento de dados, e assim chegamos à conclusão das características relevantes para o ensino aprendido observadas nos jogos. Essas propriedades

observadas foram então analisadas para que fosse possível a delimitação dos gêneros ou tipos de jogos onde tais características fossem mais comuns.

As características observadas nos jogos analisados foram:

- a) interação social, os gêneros de jogo que geralmente apresentam essa característica são: MMOs em geral, de todos os tipos; mas todo e qualquer jogo que apresente alguma forma de contato entre jogadores pode ter essa característica;
- b) conteúdo escrito repetitivo, que pode ser encontrado em diversos tipos de jogos que tenham uma mecânica de escolhas que seja repetida muitas vezes durante o jogo (jogos que tenham lojas, batalhas por turno, escolhas de diálogo/ação); essa característica pode ser também encontrada geralmente nos jogos com muito conteúdo escrito;
- c) muito conteúdo escrito, os MMOs aparecem como o gênero que mais possui essa característica;
- d) necessidade de interpretação de texto, característica encontrada geralmente nos jogos com muito conteúdo escrito;
- e) áudio. Os jogos feitos por grandes companhias, mais conhecidos como os jogos “AAA”, têm em sua grande maioria essa característica, independentemente de seu gênero;
- f) texto em áudio. Os jogos feitos por grandes companhias, mais conhecidos como os jogos “AAA”, têm em sua grande maioria essa característica, independentemente de seu gênero.

O nível de engajamento dos jogos analisados não se mostrou um fator de influência alta nos dados, porém os estudos nos quais o nível de engajamento do jogo era alto foram todos feitos com alunos que estavam interessados em participar. Um aluno desmotivado ou que não seja muito receptivo para jogos pode ter certas dificuldades em aproveitar um jogo com nível de engajamento necessário alto. O tempo de uso dos jogos observado no quadro é variante, porém tanto um uso por um período curto (de 15 até 37 horas) quanto durante um período longo (média de 5,22 anos jogando) nos mostram que tanto os usos esporádicos quanto contínuos

dos jogos trazem benefícios. Podemos observar também que o tempo de aplicação do jogo não gera diferenças grandes; os benefícios podem ser observados em pesquisas feitas com quatro aulas, e também em pesquisas feitas por mais tempo: o efeito dos jogos se mostra contínuo. A idade também não é um fator modificador dos resultados, já que os jogos são bem aceitos como ferramenta por alunos de 5 a 26 anos.

Dentre os gêneros dos jogos analisados por esta pesquisa, conclui-se que MMORPGs AAA são os mais indicados para sala de aula, pois é o gênero/tipo de jogo que contém mais características relevantes para o ensino aprendizado, assim agindo como um facilitador do aprendizado da língua.

Apesar de este estudo ter sido impactado por uma amostragem moderada em relação aos gêneros dos jogos encontrados nas pesquisas analisadas, pode-se utilizar os achados (características relevantes para o ensino nos jogos) e aplicá-los em futuros estudos com os gêneros não abrangidos por esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, T. A. F. et al. Video games in the English as a foreign language classroom. In: DIGITEL — IEEE International Conference on Digital Games and Intelligent Toy Enhanced Learning, 2., 2008, Banff, AB, Canada. EISENBERG, M. et al (Ed.). *Proceedings of The Second IEEE Conference...* Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society, 2008. p. 188-192.
- ANTONPOULOS, A. *An investigation into how Massively Multi-player On-line Role-playing Games can enhance the process of learning English as a foreign language, with specific reference to the reading and writing skills of Greek University students*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em English and Teaching English as a Foreign Language)—Department of English and Languages, Coventry University, United Kingdom, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/34180836/English_and_TEFL_BA_dissertation.docx>. Acesso em: 01 jul. 2017.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. Pearson Education ESL, 2007.
- BROWN, T. et al. *Development of tangential learning in video games*. Disponível em: <<https://goo.gl/uLPD0f>>. Acesso em: 29 ago. 2016
- CHIAN-WEN, K. A. O. The effects of digital game-based learning task in English as a foreign language contexts: a meta-analysis. *Education Journal*, v. 42, n. 2, p. 113–141, 2014.
- CHIU, Y.; KAO, C.; REYNOLDS, B. L. The relative effectiveness of digital game-based learning types in English as a foreign language setting: a meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, v. 43, n. 4, p. E104–E107, 2012.
- COSTA, R. Quais são os gêneros de jogos de vídeo game? *Design Zero Um*, 3 out. 2014. Disponível em: <<https://designzeroum.com.br/quais-sao-os-geros-de-jogos-de-video-game/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- GARDNER, R. C. *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GASS, S. M. Input and interaction. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 224–256.
- GEE, J. P. Games for learning. *Educational Horizons*, v. 91, n. 4, p. 16–20, 2013.
- GEE, J. P. Learning and games. In: SALEN, Katie (Ed.). *The ecology of games: connecting youth, games, and learning*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. p.

21–40.

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

GÊNEROS de jogos eletrônicos. *Wikipédia*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%AAneros_de_jogos_eletr%C3%B4nicos>. Acesso em: 26 abr. 2017.

GLOBAL Games Market Will Grow 9.4% to \$91.5BN in 2015. *Newzoo*, 22 abr. 2015. Disponível em: <<https://newzoo.com/insights/articles/global-games-market-will-grow-9-4-to-91-5bn-in-2015/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

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

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. 1st internet edition, 2009. Disponível em <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2016 (1st printed edition. New York: Pergamon Press, 1982).

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1994.

LUIZ, R. B. *Adaptação do jogo de RPG comercial Dungeons and Dragons 4th edition para o ensino de inglês*. 2011. Dissertação (Mestrado em Design)—Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MENEZES, J. *Jogos sociais digitais como ambiente de aprendizagem da língua inglesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MILLER, M.; HEGELHEIMER, V. The SIMs meet ESL incorporating authentic computer simulation games into the language classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, v. 3, n. 4, p. 311–328, 2006.

NEW report from The NPD Group provides in-depth view of Brazil's gaming population. *NPD*, 12 out. 2015. Disponível em: <<https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/2015/new-report-from-the-npd-group-provides-in-depth-view-of-brazils-gaming-population/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

NOROOZLOO, N., AHMADI, S. D.; MEHRDAD, A. G. The effect of using a digital computer game (SIMS) on children's incidental English vocabulary learning. *Cumhuriyet Science Journal*, v. 36, n. 3, p. 1991–2000, 2015.

OKTAFIYA, I. S. Improving students vocabulary mastery through pictionary game in English language teaching (a classroom action research at the second grade

students of SMP N 3 Salatiga in the academic year 2013/2014). 2014. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Sarjana Pendidikan Islam — S.Pd.I)—English Department of Educational Faculty, State Institute of Islamic Studies (STAIN), Salatiga, 2014.

PORTNOW, J. The power of tangential learning. *Edge*, 2008. Disponível em: <<http://archive.li/kUXZI>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

RANALLI, Jim. Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, v. 21, n. 5, p. 441–455, 2008.

REINDERS, H.; WATTANA, S. Learn English or die: the effects of digital games on interaction and willingness to communicate in a foreign language. *Digital Culture & Education*, v. 3, n. 1, p. 3–29, 2011.

RYAN, R. M.; DECI E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000.

SANTOS, V. R. F. *Os jogos MMORPG como auxiliares no processo de aquisição de língua inglesa*. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SARDONE, N. B.; DEVLIN-SCHERER, R. Digital games for English classrooms. *Teaching English with Technology*, v. 10, n. 1, p. 35–50, 2010.

SCHUMANN, John H. Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, v. 7, n. 5, p. 379–392, 1986.

SEVLA. Jogos Bons que VC não conhece - America's Army: Proving Grounds Beta. *YouTube*, 24 ago. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bxhoNtc_rE>. Acesso em: 30 abr. 2017.

SHAHRIARPOUR, N.; KAFI, Z. On the effect of playing digital games on Iranian intermediate EFL learners' motivation toward learning English vocabularies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 98, p. 1738–1743, 2014.

SMOLINSKI, C. Aprendendo inglês com pinguins: o desenvolvimento linguístico através do jogo eletrônico Club Penguin. *Revista Prâxis*, ano X, v. 2, p. 73–82, 2013.

SOARES, W. C. S. *A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG*. 105 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras)—Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SQUIRE, K. Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, v. 2, n. 1, p. 49–62, 2003.

THANASOULAS, D. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, v. 8, n. 11, p. 1–4, 2002. Disponível em: <http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/mot1_dimitrios.htm>. Acesso em: 22 mar. 2017.

TIPOS de jogos de videogame, com exemplo! FPS, MMo, etc... *Jogos Palpite Digital*. Disponível em: <<https://www.jogos.palpitedigital.com/tipos-jogos-videogame-exemplos-fps-mmo-etc/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução das distâncias em ensino e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

TOSCHI, G. Ação, RPG, Plataforma? Saiba mais sobre os gêneros de jogos e quais games se classificam nos mais conhecidos – Parte 1. *Nintendo Blast*, 22 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.nintendoblast.com.br/2012/04/gamedev-conheca-os-tipos-de-jogos.html>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.