

JOGOS ELETRÔNICOS DO TIPO MMORPG COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Wilka C. S. SOARES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Janaina WEISSHEIMER

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: Ainda que os jogos eletrônicos tenham sido criticados por pais e educadores como um entretenimento sem propósito e julgados como perda de tempo, alguns pesquisadores têm argumentado a favor dos games. Este trabalho visa a sintetizar e discutir a literatura que serve de base para um estudo em andamento conduzido com o intuito de investigar as potencialidades dos jogos eletrônicos, mais especificamente dos jogos online de interpretação de personagens para múltiplos jogadores em massa (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game - MMORPG) como ferramenta na aprendizagem de inglês como língua adicional. Por serem online e darem acesso a um mundo virtual com um grande número de jogadores interagindo ao mesmo tempo, esses jogos podem proporcionar, além de diversão, um maior convívio com a língua adicional. A nossa hipótese é de que nestes jogos os aprendizes têm a oportunidade de aprimorar vocabulário e sintaxe dentro de um contexto real, onde eles podem praticar leitura, escrita e até mesmo desenvolver habilidades orais. Para testá-la, será realizado um estudo experimental com alunos de uma mesma turma de nível básico de língua inglesa. Um grupo participará de sessões monitoradas com o jogo *Allods Online*, e o outro apenas assistirá as aulas regulares. Será aplicado um pré e um pós-teste seguindo o modelo do Key Elementary Test da Cambridge e um questionário sobre os hábitos de aprendizagem da língua com o intuito de eliminar variáveis. Os dados serão analisados com base nas teorias dos pesquisadores psicolinguistas James Paul Gee e Constance Steinkuehler, e dos educadores e pesquisadores *experts* em *video games* Marc Prensky e Yolanda Rankin.

PALAVRAS-CHAVE: jogos eletrônicos; aprendizagem; língua estrangeira

ABSTRACT: *Even though video games have been criticized by parents and educators as a purposeless entertainment and judged as waste of time, some researchers have been arguing in favor of them. This paper reviews and discusses the literature that supports a study that will be conducted to investigate the potentialities of games, more specifically, of Massively Multiplayer Online Games, as a tool for additional language learning. As they are online and give access to a virtual world with a large number of players interacting at the same time, this type of games can provide, besides fun, more familiarity with the additional language. Our hypothesis is that in those games learners have the opportunity to improve vocabulary and syntax in a real context, where they can practice reading, writing and even develop oral skills. To test this hypothesis, an experimental study will be conducted with students of a same elementary English class. One group will participate in monitored sessions with the game Allods Online, and the other will attend regular classes only. A pre and post-test will be applied following the Key Elementary Test by Cambridge and a questionnaire about their language learning habits with the purpose of eliminating variables. The data will be analyzed based on the theories of the psycholinguistics*

researchers James Paul Gee and Constance Steinkuehler, and the educators and video game experts Marc Prensky and Yolanda Rankin.

KEYWORDS: *video games; additional language learning*

Introdução

Muitos pesquisadores são unânimes em afirmar que as tecnologias de informação e comunicação (doravante TICs) podem contribuir para com o trabalho docente, “possibilitando aprendizagem mais significativa e colaborativa, já que o estudante ao construir seu próprio conhecimento, passa a ter papel ativo na busca de solução de suas necessidades e da coletividade” (SERAFIM *et al.*, 2008, p.2).

H. Douglas Brown (2007), em seu livro *Teaching by Principles*, fala sobre os benefícios das TICs para a aprendizagem de línguas adicionais¹. Entre outros benefícios, ele cita o fato dessas tecnologias darem a oportunidade para os aprendizes perceberem formas linguísticas, é uma forma de prover *input*. Ainda, segundo Brown (2007), o ambiente das tecnologias é multimodal (visual, auditivo e escrito), com variados recursos disponíveis e diferentes estilos de aprendizagem usados; além de ser um espaço mais privado para cometer erros, onde a aprendizagem é colaborativa, exploratória e possui o fator diversão.

Além disso, existe o fato levantado por muitos pesquisadores de que nos dias atuais existe uma nova geração de aprendizes, dotados de novas necessidades e anseios (OXFORD; OXFORD, 2009; PRENSKY, 2001; GEE, 2003, MATTAR, 2010). Oxford e Oxford (2009) nomearam este grupo de *Net Generation*, e o caracterizaram como sendo o grupo de pessoas nascidas entre os anos 1982 e 1991. Já Tapscott (1998, *apud* Clark, 2009), define que o ano de nascimento das pessoas do mesmo grupo seria de 1977 a 1997. Esta geração é caracterizada por um estilo de vida “conectado” e por ter facilidade com tecnologia. A maioria nunca experienciou um mundo em que as pessoas não estivessem conectadas por alguma forma de tecnologia. Muitos preferem esta forma de se comunicar. Preferem trabalhar em times, querem resultados imediatos, estrutura, experiência, e são aprendizes visuais e cinestésicos (OXFORD; OXFORD, 2009).

Marc Prensky (2001) nomeia esta geração de *Digital Natives* (Nativos Digitais) e as gerações anteriores a essa, de *Digital Immigrants* (Imigrantes Digitais). Este pesquisador tem como critério de definição simplesmente se a pessoa nasceu já inserida em um contexto pós-disseminação das tecnologias digitais ou não. Ele usa a metáfora de que os nativos digitais são falantes nativos da linguagem digital dos computadores, *video games* e

¹ Neste trabalho, tem-se ciência da distinção entre os termos Língua Estrangeira e Segunda Língua proposta por Ellis (1994), em que o primeiro se refere à aprendizagem de um idioma onde este não é a língua oficial; e o segundo, à aprendizagem em locais em que a língua alvo é também a nativa (WEISSHEIMER, 2007). No entanto, optou-se por usar o termo Língua Adicional, de acordo com Hellerman (2008) e Schlatter e Garcez (2009), termo comumente utilizado para enfatizar os aspectos cognitivos da aquisição, seja ela de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua.

Internet. Prensky enfatiza que as gerações são diferentes entre si, não só por seus hábitos digitais, mas principalmente por possuírem maneiras de pensar e aprender diferentes, o que causa um conflito para a educação tradicional². Ele observou e relatou em seu livro dez mudanças nos estilos cognitivos, as quais são:

[...] velocidade brusca vs. velocidade convencional; processos paralelos vs. processos lineares; gráficos primeiro vs. texto primeiro; acesso aleatório vs. passo-a-passo; conectado vs. não-conectado; ativo vs. passivo; jogo vs. trabalho; pagamento vs. paciência; fantasia vs. realidade; tecnologia como amiga vs. tecnologia como inimiga³ (PRENSKY, 2007, p.52).

Os alunos da *Net Generation* já veem os ambientes virtuais como um ambiente natural para aprender e se divertir. E esse ambiente quase sempre está acessível a eles (COOKE-PLAGWITZ, 2009). A realidade dos estudantes tem mudado cada vez mais e, portanto, a educação deve acompanhar essa mudança. É papel do pesquisador avaliar os novos recursos e fundamentar razões para a utilização dos mesmos, tendo em vista promover o aprendizado adequado a essa nova geração de aprendizes. Há de se concordar com Rankin et al (2006b, p. 5, tradução nossa) que “para os computadores atingirem total potencial como ferramentas educativas, precisa-se de feedback de especialistas – educadores, professores de línguas, linguistas e desenvolvedores de jogos”⁴.

Outra razão que motivou e pode justificar a presente pesquisa é o fato de que entre todos os trabalhos citados aqui, poucos são brasileiros. Não propositalmente, mas devido à escassez de trabalhos sobre o tema. No entanto, de encontro a isso, no Brasil cada vez mais escuta-se na rua, em salas de aula e em redes sociais⁵, depoimentos tanto de jogadores que alegaram ter aprendido inglês depois de um contato prolongado com jogos eletrônicos na língua, quanto de estudantes de inglês com dificuldades de aprendizagem relatando que a língua se tornou mais fácil depois que começaram a jogar *games*⁶ em inglês. Muitos jogadores afirmam que grande parte do inglês que aprenderam, foi através da prática com *video games* ou jogos de computador⁷.

² Educação tradicional aqui pode ser caracterizada como “educação bancária”, definida por Paulo Freire (2002) como aquela em que o professor é detentor do conhecimento e irá narrar o seu saber para os alunos, que nada sabem.

³ *Twitch speed vs. conventional speed; parallel processing vs. linear processing; graphics first vs. text first; random access vs. step-by-step; connected vs. standalone; active vs. passive; play vs. work; payoff vs. patience; fantasy vs. reality; technology-as-friend vs. technology-as-foe.*

⁴ *In order for computer games to reach their full potential as educational artifacts, we need input and feedback from experts — educators, second language instructors, linguists and game designers.*

⁵ Por exemplo, uma imagem que exibia a mensagem: “video games, ensinando inglês melhor que as escolas brasileiras desde 1980” recebeu milhares de compartilhamentos no Twitter, Facebook e blogs.

⁶ Neste trabalho, o termo jogos eletrônicos será usado como tradução para *games* ou *video games*, termos que serão utilizados como sinônimos. A opção por estes termos tem o objetivo de fazer referência aos jogos comerciais e diferencia-los dos educacionais ou de tabuleiro (MATTAR, 2010; SANTOS, 2011). Os termos englobarão jogos sem design educacional explícito para plataformas como PCs, Playstation, Nintendo, celulares e afins (SANTOS, 2011).

⁷ O termo jogos de computador fará referência aos jogos que tiverem como plataforma específica computadores de mesa ou laptops.

Outros depoimentos interessantes são os de jogadores que diziam não sentir vontade de aprender a língua inglesa, pois julgavam a língua difícil e diziam não conseguir aprender. Porém, por diversos motivos, como por exemplo a curiosidade e os atrativos do jogo, os fizeram engajar-se neste tipo de entretenimento e aprendizagem. O fato de eles acabarem gostando de jogar foi a motivação para eles se esforçarem e ultrapassarem os obstáculos de aprender uma nova língua. A quebra das barreiras psicológicas em relação à língua tornou, portanto, a aprendizagem possível (LOZANOV, 1978).

Tais fatos e depoimentos apontam para a necessidade de se conduzir estudos sobre os *games* que venham a testar hipóteses, para que assim seja possível construir um conhecimento responsável sobre o assunto com o intuito de potencializar a aprendizagem de línguas adicionais. Desta forma, é importante ressaltar que aqui compartilha-se da visão de Steinkuehler (2010, p.298) que afirma que “formas de *video game* como essas vinculadas aos MMOGs não estão substituindo outras atividades de letramento, mas certamente são atividades de letramento”⁸. Assim, a hipótese é que estes jogos venham a apoiar ou complementar a aprendizagem de línguas, mas que de forma alguma substituam as práticas regulares de sala de aula. O que se propõe aqui é um maior conhecimento do uso dos MMORPGs como ferramenta de aprendizagem de língua adicional para que os professores saibam como, se relevante, apresentar, utilizar ou incentivar essa prática aos seus alunos. A seguir, será apresentada a definição de jogos eletrônicos do tipo MMORPG.

Jogos eletrônicos do tipo MMORPG

Ainda que os jogos eletrônicos tenham sido criticados por pais e educadores como um entretenimento sem propósito e julgados como perda de tempo, Gee (2003) e outros pesquisadores têm argumentado a favor dos *games*. Uma série de autores (GEE, 2003; GEE, 2004; PRENSKY, 2007) afirmam que os jogos eletrônicos desenvolvem as habilidades cognitivas dos jogadores e que os aprendizes são capazes de transferir o conhecimento adquirido no mundo virtual para o mundo real.

Apesar de muitos aspectos da teoria da aprendizagem por meio de jogos eletrônicos se aplicarem a diversas modalidades de jogo, neste trabalho daremos ênfase aos *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs). Estes são jogos de interpretação de personagem que, através da Internet, podem integrar milhares de jogadores interagindo ao mesmo tempo em pelo menos um mundo virtual.

Os MMORPGs diferenciam-se dos demais *Massively Multiplayer Online Games* (MMOGs) pelo fato de eles estarem inseridos em uma narrativa. Segundo Emmanoel M. Ferreira (2008), que analisa narrativas em diferentes tipos de *games*, os MMORPGs,

⁸ *forms of video game play such as those entailed in MMOGs are not replacing literacy activities but rather are literacy activities.*

diferentemente de outros, apresentam verdadeiras narrativas interativas. Por possuírem densos conteúdos narrativos e mundos abertos, os MMORPGs permitem aos seus jogadores uma interação em tempo real com o ambiente virtual em que seus personagens “habitam” e ainda com outros jogadores. Ainda para Ferreira (2008), é bastante comum que de tempos em tempos o jogador seja confrontado com longo conteúdo textual, que servirá para contextualizá-lo na história do jogo e ainda apresentar seus objetivos.

A narrativa também poderá guiar o jogador na sua jornada. Ele pode escolher dentre os vários caminhos a seguir, mas sempre estarão à disposição missões que envolvem soluções de problemas (das mais simples às mais complexas) para completar. Para compreender a narrativa do jogo, saber tomar decisões, interpretar o que pedem as missões, os jogadores irão praticar, por exemplo, suas habilidades de compreensão textual, aplicando estratégias de leitura na língua adicional. Para Ferreira (2008), o grande diferencial dos MMORPGs – no que diz respeito à construção de uma narrativa interativa, está no fato de estarem baseados em mundos que estão sempre ativos (*online*), independentemente da participação dos usuários e, por serem abertos, contar com a participação de outros jogadores online. Neste sentido, o desenrolar dos acontecimentos da história não está estritamente pré-determinado pelo banco de dados do *game* (com suas possibilidades limitadas), mas será afetado pela participação dos outros jogadores, que em conjunto poderão alterar o curso dos acontecimentos. Não à toa, os desenvolvedores deste tipo de jogo lançam constantemente novas atualizações (*patches*), colocando-as à disposição de seus jogadores para download, promovendo assim um desenrolar contínuo de suas histórias.

Desta forma, seguiremos para a apresentação das teorias de aquisição de línguas adicionais (doravante ALA) que podem ser relacionadas à aprendizagem de língua adicional mediada pelos MMORPGs. As teorias serão apresentadas seguidas de uma breve discussão relacionando-as aos games.

Teorias de aquisição de línguas adicionais e a aprendizagem mediada pelos MMORPGS

O modelo sócio educacional de aprendizagem de línguas sugerido por Robert C. Gardner (1983) abrange crenças culturais do aprendiz, suas atitudes diante da situação de aprendizado, seu senso de pertencimento à comunidade alvo e motivação. Este autor se refere à motivação como uma combinação de esforços, desejo de alcançar o objetivo e outras atitudes favoráveis à aprendizagem da língua adicional.

Williams e Burden (1997) falam sobre dois tipos de motivação, a intrínseca e a extrínseca. Segundo os autores, a motivação é extrínseca quando a razão da pessoa agir está em ganhar algo da atividade, como passar em uma prova ou ganhar dinheiro. Já a motivação intrínseca acontece quando a experiência gera interesse e prazer. Mas a comparação é como uma linha com dois pólos, elas não se separam. Ainda para Williams e Burden, é importante apresentar atividades que contribuem para a motivação intrínseca

tanto no estágio inicial quanto no de sustentação da motivação. Brown (2007) destaca a motivação intrínseca como uma forma bastante eficaz de aprender. Ele diz que quando os aprendizes desenvolvem uma tarefa porque é divertida, interessante, útil e desafiadora, tendem a engajar-se mais do que quando estão de olho na recompensa que irá ser oferecida pelo professor.

Um importante fator para que a motivação aconteça durante uma atividade é a ativação do sistema de recompensas. Este é capaz de ser ativado por antecipação quando nós simplesmente esperamos que alguma coisa boa aconteça, ou pode ser ativado quando lembramos de algumas coisas boas do passado, ou projetamos alguma situação positiva para o futuro. Ao ser ativado, uma grande quantidade de dopamina, substância que traz sensação de prazer e bem estar, é despejada no cérebro, o que conseqüentemente gera motivação (HERCULANO-HOUZEL, 2005). Sobre isso, os jogos eletrônicos provêm reforços externos por cada objetivo cumprido, na forma de recompensas e marcas de mérito (WHELDALL; MERRETT, 1984 *apud* WILLIAMS; BURDEN, 1997).

Segundo Gee (2008), muitos associam a motivação dos jogos ao fato de eles serem interativos, ou seja, sistemas onde o jogador é ativo e acontece uma interação. Porém, no caso da aprendizagem, a importância está não só na interatividade em si, mas no fato de muitos jogadores sentirem sensações de agenciamento e domínio, os jogadores fazem as coisas acontecerem, suas escolhas e ações importam.

Filatro (2008, *apud* Mattar, 2010), ao definir a abordagem pedagógica construtivista individual, baseada na obra de Piaget, defende que as pessoas aprendem por exploração ativa do mundo que as rodeia. Isso implicaria para a aprendizagem, ambientes interativos, encorajamento à exploração, construção de conceitos, problemas pouco estruturados e oportunidades para reflexão (MATTAR, 2010). Para Greenfield (2006, *apud* Mattar, 2010) a cultura da passividade (assistir) está sendo substituída pela cultura da interatividade (participar ativamente), os jovens de hoje têm realmente déficit de atenção, mas para os padrões antigos de aprendizado. De acordo com Gee (2008, p.35, *tradução nossa*), “toda aprendizagem profunda envolve o sentimento no aprendiz de forte sensação de propriedade e agenciamento, bem como a habilidade de produzir e não apenas consumir passivamente”⁹.

Na perspectiva de ALA, Gass (1997) afirma que a aprendizagem ocorre quando os aprendizes têm oportunidade de se engajarem ativamente na reestruturação da sua interlíngua através de participação em atividades comunicativas baseadas em objetivos específicos. Brown (2007), quando fala de um modelo ideal de aprendiz, diz que eles precisam ser confiantes e ter coragem de correr riscos, controlar a ansiedade e serem auto-suficientes. É comum, por exemplo, estudantes de língua adicional sentirem dificuldades em desenvolver suas habilidades comunicativas por razões de timidez ou insegurança, especialmente no cenário de sala de aula onde alunos se sentem constrangidos e têm medo

⁹ *I would argue that all deep learning involves learners feeling a strong sense of ownership and agency, as well as the ability to produce and not just passively consume.*

de cometer erros, pois sabem que estão sendo constantemente avaliados (GUIORA; SCOVEL, 1972; HUDSON; BRUCKMAN, 2002; KOLODNER, 1997). Consequentemente, os professores, geralmente, buscam oportunidades para engajar seus alunos na prática comunicativa na língua adicional, para que assim eles possam construir confiança para desenvolver a competência linguística em sala de aula.

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

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

A distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela solução de problemas independente e o nível do potencial de desenvolvimento determinado através da solução de problemas através da instrução de adultos ou da colaboração de aprendizes mais capazes.¹⁰

Durante a interação, é comum ocorrer o processo de negociação de sentido entre os interlocutores. Este envolve o uso de estratégias comunicativas como checagens de compreensão e pedidos de clarificação (PETERSON, 2008). De acordo com Gass (1997), é através da negociação de sentido que o aprendiz vai ganhar informações adicionais sobre a língua e poderá focar sua atenção em estruturas particulares. Este foco, segundo a perspectiva de input e interação, é o primeiro passo para o desenvolvimento da interlíngua.

Segundo Chapelle (1997, *apud* PETERSON, 2008), os *games* unem input, atenção a forma e output de maneira eficaz. Os jogadores são expostos a uma grande quantidade de input na língua alvo, e grande quantidade desse input se torna compreensível através do *feedback* dado pelas ações do jogo e pelos interlocutores, pois eles estão constantemente envolvidos na troca de significado com os personagens do jogo e com outros jogadores (PETERSON, 2008).

¹⁰ *the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers* (VYGOTSKY, 1978, p.86).

De uma maneira semelhante, para Clark (2009), os jogos eletrônicos online aumentam a aprendizagem independente e facilitam a aprendizagem em grupo e colaborativa. Os jogadores podem optar por jogar sozinhos ou se juntar em grupos¹¹ e clãs¹² para assim se tornarem mais fortes. Muitos jogos não só permitem como incentivam a interação social. Por exemplo, os jogos *World of Warcraft*, *Fly For Fun* e outros, oferecem aos jogadores que estiverem em grupo um bônus em “pontos de experiência”¹³. Outro exemplo é o fato de jogos como *Perfect World*, *Ragnarök*, *World of Warcraft* e o próprio *Allods Online* criarem missões que só são possíveis de completar se o jogador estiver em grupo. À medida que os jogadores avançam neste tipo de jogo é comum a formação de grupos constituídos por diferentes inteligências, habilidades e jogabilidades, para que assim eles possam obter maior sucesso no jogo. A competição também vai existir como forma de interação social, já que há oportunidades de batalhas tanto entre personagens virtuais do jogo (criaturas programadas), quanto entre os próprios jogadores humanos (PVP – Player vs. Player).

Para Gee (2008), a reflexão e interpretação independentes são encorajadas não apenas no ambiente do jogo em si, mas em torno de todas as práticas sociais compartilhadas, como as *Frequently Asked Questions*¹⁴ (FAQ) do site do jogo, guias de estratégias disponíveis na Internet elaborados pelos próprios jogadores, *cheats*¹⁵, *forums*¹⁶, e outros jogadores (dentro ou fora do jogo ou da Internet). Jogadores geralmente organizam-se em comunidades e criam identidades sociais que os distinguem em modo de falar, interagir, interpretar experiências, aplicar valores, conhecimentos e habilidades para alcançar objetivos e resolver problemas.

Considerações finais

Este trabalho teve o intuito de discutir a literatura que serve de base para um estudo em andamento conduzido com o intuito de investigar as potencialidades dos jogos MMORPG como ferramenta na aprendizagem de inglês como língua adicional. Contudo, foram apontados fatos e depoimentos que indicam a necessidade de se conduzir estudos sobre os *games* que venham a testar hipóteses, para que assim seja possível construir um conhecimento responsável sobre o assunto com o intuito de potencializar a aprendizagem de línguas adicionais. Devido a novidade do tema e a escassez de pesquisas que tenham essa proposta, foi identificado uma urgência de se testar a hipótese de que nestes jogos os aprendizes podem desenvolver suas habilidades linguísticas em uma língua adicional. Por

¹¹ Grupos podem ser criados e deletados por qualquer jogador e geralmente possuem o intuito de unir jogadores de níveis semelhantes, que estejam realizando as mesmas missões, com o objetivo completá-las colaborativamente.

¹² Os clãs se formam por um objetivo maior, como uma guerra por um tesouro (*Ragnarök*), ou para participar de uma guerra entre clãs em campos de batalha para conquistar território da facção inimiga (*Allods Online*). A relação entre os membros de um clã é, portanto, de aliança. Possuem objetivos de longo prazo e constantes (existe a possibilidade de guerras semanalmente). Neles, jogadores mais fortes dão apoio financeiro, ajudam em missões e demais dificuldades que os outros encontrarem.

¹³ Pontuação dada para o jogador subir de nível.

¹⁴ Perguntas frequentes.

¹⁵ Formas que os jogadores encontram para se aproveitar de certos erros do jogo.

¹⁶ Espaço de discussão pública.

isso, um estudo experimental será realizado com alunos de uma mesma turma de nível básico de língua inglesa. Um grupo participará de sessões monitoradas com o jogo *Allods Online*, e o outro apenas assistirá as aulas regulares. Será aplicado um pré e um pós-teste seguindo o modelo do Key Elementary Test da Cambridge e um questionário sobre os hábitos de aprendizagem da língua com o intuito de eliminar variáveis. Os dados serão analisados com base nas teorias citadas aqui. Para que assim um maior conhecimento do uso dos MMORPGs como ferramenta de aprendizagem de língua adicional seja propagado, para que os professores saibam como, se relevante, apresentar, utilizar ou incentivar essa prática aos seus alunos.

Referências

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. San Francisco: Pearson Education, 2007.

CLARK, G. B. These horses can fly! And other lessons from second life: the view from a virtual hacienda. In: OXFORD, R.; OXFORD, J. (Org). **Second language teaching and learning in the net generation**. Honolulu: National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2009, p. 153-172.

COOKE-PLAGWITZ, J. A new language for net generation: why second life works for the net generation. In: OXFORD, R.; OXFORD, J. (Org). **Second language teaching and learning in the net generation**. Honolulu: National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2009, p. 173-180.

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

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

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

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

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

_____. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.

_____. Learning and games. In: SALEN, K. *et al.* (Org.). **The ecology of games: connecting youth, games, and learning**. Macarthur foundation series on digital media and learning. Cambridge, MA: The MIT Press, p. 21-40, 2008. Disponível em: <

<http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262693646.021>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

GUIORA, A. Z.; BEIT-HALLAHMI, B.; BRANNON, R. C. L.; DULL, C. Y.; SCOVEL, T. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: an exploratory study. **Comprehensive psychiatry**, v. 13, p. 421–428, 1972.

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

HUDSON, J. M.; BRUCKMAN, A. S. The creation of an internet-based SLA community. **Computer Assisted Language Learning**, v. 15, n. 2, p. 109–134, 2002.

KOLODNER, J. Educational implications of analogy: a view from case-based reasoning. **American Psychologist**, v. 52, p. 57–66, 1997.

LOZANOV, G. **The suggestopaedic method of teaching foreign languages**. Dublin: Atesol, 1978.

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

OXFORD, R.; OXFORD, J. **Second language teaching and learning in the net generation**. Honolulu: National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii, 2009.

PETERSON, M. Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. **Computer Assisted Language Learning**, v. 23, n. 5, p. 429–439, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2010.520673>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

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

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

_____. **On the horizon**, Bradford: MCB University Press, 2001.

RANKIN, Y. A.; GOLD, R.; GOOCH, B. 3D role-playing as language learning tools. In: **Conference Proceedings of EuroGraphics**. v. 25, n.3, 2006a.

_____. Evaluating interactive gaming as a language learning tool. In: **Conference Proceedings for ACM SIGGRAPH**. p. 42–50, 2006b.

SERAFIM, M. L.; PIMENTEL, F. S. C.; SOUSA DO Ó, A. P. Aprendizagem colaborativa e interatividade na web: experiências com o Google Docs no ensino de graduação. **Anais**

eletrônicos 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais>>. Acesso em: 28 out. 2010.

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

VYGOTSKY, L. S. **Mind and society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WEISSHEIMER, J. **Working memory capacity and the development of L2 speech production**. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós graduação em Letras/ Inglês e Literatura correspondente. Florianópolis, 2007.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.