



Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Letras - IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

Marília Fatmira Costa Muço

**ESTUDO DE CASO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA JAPONESA: RPG
À LUZ DO ASPECTO MOTIVACIONAL**

BRASÍLIA - DF

2022

Marília Fatmira Costa Muço

**ESTUDO DE CASO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA JAPONESA: RPG
À LUZ DO ASPECTO MOTIVACIONAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo curso de Letras: Licenciatura em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília (UnB).

Orientador: Prof.^a Dr.^a Yuko Takano

BRASÍLIA - DF

2022

Marília Fatmira Costa Muço

**ESTUDO DE CASO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA JAPONESA: RPG
À LUZ DO ASPECTO MOTIVACIONAL**

Monografia apresentada como requisito para
obtenção do título de Licenciado em Letras,
pelo curso de Letras: Língua e Literatura
Japonesa da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovado em 22/09/22

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof.^a Dr.^a Yuko Takano

Examinador: Prof.Dr.Yuki Mukai

Examinadora: Prof.^a Dr.^a Kaoru Tanaka de Lira

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os alunos de japonês que já se sentiram estagnados ou desmotivados no aprendizado e aos professores que, apesar de tudo, continuam ensinando.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a mim mesma de meses atrás por não ter desistido de colocar a minha criatividade, imaginação e paixão por contar histórias em um trabalho tão importante, mesmo quando achei que essas coisas nunca teriam lugar no meio acadêmico. É fato, porém, que se a excelente Prof.^a Dr.^a Yuko Takano não tivesse abraçado a ideia e me ajudado de incontáveis formas, eu jamais teria chegado até aqui. Ela me disse uma vez que nós temos que seguir nossos sonhos, e eu nunca me esquecerei disso. Dedico a ela um agradecimento mais do que especial e uma imensurável gratidão pela jornada até aqui como minha orientadora e como a esplêndida professora que ela é.

Agradeço ao Prof. Dr. Yuki Mukai, que além de avaliar tão atentamente esta monografia e acompanhar a sua aplicação no Estágio Supervisionado 2, também permitiu que ela ocorresse e melhorasse com seus *feedbacks* contínuos e absolutamente necessários. Por conseguinte, agradeço aos meus colegas de sala e professores-estagiários do Estágio Supervisionado 2, que apesar do tempo curto que tínhamos para lecionar um curso me cederam espaço para a realização desta pesquisa e me auxiliaram nela de diversas formas. Agradeço aos alunos deste curso, que participando do jogo e respondendo ao questionário me deram dados muito valiosos, à Prof.^a Dr.^a Kaoru Tanaka de Lira, que qualificou o trabalho e o avaliou na banca com sugestões de enorme importância e a todos os outros professores com quem eu tive o prazer de aprender tanto ao longo da graduação.

Agradeço também à minha família, que sempre aprovou minha escolha de estudar japonês e não me deixou parar, e aos meus amigos e meu parceiro Pedro, que estiveram comigo nos bons e maus momentos e foram minha luz quando o caminho estava tão escuro que parecia inevitável me render à ele. Por fim, um agradecimento menos comum aos meus companheiros felinos, tão parte da família quanto minha mãe, meu pai ou a minha irmã. A presença deles nas horas em que eu me via desmotivada com a pesquisa, com os estudos ou comigo mesma me deu forças para continuar tentando. Mesmo que eles não possam ler gostaria de registrar aqui que eu os amo, e mesmo que eles não entendam a importância de um diploma, são uma das razões para que mais uma etapa na direção de um esteja concluída.

*“Isso é o que os jogos são, no final.
Professores. Diversão é apenas outra
palavra para aprender.”*

(Raph Koster)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como o jogo de *RPG* influencia na motivação e desenvolvimento linguístico dos alunos quando aplicados em uma sala de aula de língua estrangeira. A aplicação foi realizada com a turma de Japonês Básico 2 da UnB Idiomas, lecionada por professores-estagiários do Estágio Supervisionado 2 da graduação em Língua e Literatura japonesa pela Universidade de Brasília (UnB), da qual a pesquisadora e autora deste trabalho faz parte. Foram discutidas as principais teorias e hipóteses sobre motivação, aquisição linguística e o uso dos jogos no aprendizado, e em seguida colhidos os dados por meio de observação de aulas onde ocorreu a aplicação e um questionário de questões abertas utilizando a abordagem da pesquisa qualitativa participante. Os resultados obtidos depois da análise mostram que o jogo impacta positivamente no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira e auxilia no desenvolvimento dos estudantes como falantes de uma segunda língua, mantendo a motivação e aprendizagem autônoma.

Palavras-chave: Jogos. RPG. Japonês. Desenvolvimento Linguístico. Motivação.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze how role-playing games influence students' motivation and linguistic development when applied in a foreign language classroom. The application was carried out with the Basic Japanese 2 class at UnB Idiomas, taught by teacher trainees of the Supervised Internship 2 of the Japanese Language and Literature undergraduate course at the University of Brasilia (UnB), of which the researcher and author of this paper is part. The main theories and hypotheses about motivation, language acquisition and the use of games in learning were discussed, and then the data was collected through observation of classes where a questionnaire with open questions was applied, using the qualitative participant research approach. The results obtained after the analysis show that the game positively impacts the foreign language teaching-learning process and assists in the development of students as second language speakers, maintaining motivation and autonomous learning.

Keywords: Games. RPG. Japanese. Language Development. Motivation.

LISTA DE FIGURAS

IMAGENS

IMAGEM 1 — Exemplo de ficha de personagem.....22

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 — Respostas da questão 1 do questionário.....31

GRÁFICO 2 — Emoções ao longo das sessões do jogo.....33

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 - Emoções: Robin.....	32
Excerto 2 - Emoções: Nami.....	32
Excerto 3 - Emoções: Vivi.....	32
Excerto 4 - Habilidades Linguísticas: Robin.....	33
Excerto 5 - Habilidades Linguísticas: Nami.....	33
Excerto 6 - Habilidades Linguísticas: Vivi.....	34
Excerto 7 - Aulas com e sem o jogo: Robin.....	34
Excerto 8 - Aulas com e sem o jogo: Nami.....	34
Excerto 9 - Aulas com e sem o jogo: Vivi.....	35

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 — Fase pré-acional.....	7
TABELA 2 — Fase acional.....	8
TABELA 3 — Fichário de Spolin adaptado.....	13
TABELA 4 — Fichário de Spolin adaptado para <i>RPG</i> e japonês.....	14
TABELA 5 — Syllabus do curso de japonês básico 2.....	27

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO	1
1.2. JUSTIFICATIVA	2
1.3. OBJETIVO GERAL	2
1.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
1.3.2. PERGUNTAS DE PESQUISA	3
1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO	3
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
2.1. MOTIVAÇÃO E ASPECTOS MOTIVACIONAIS EM SALA DE AULA	4
2.2. TEORIA DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS DE KRASHEN	10
2.3. JOGOS E SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA	11
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	17
3.1. MÉTODO	17
3.2. NATUREZA	18
3.3. CONTEXTO	19
3.3.1. SOBRE O JOGO DE RPG	20
3.4. PERFIL DOS PARTICIPANTES	22
3.5. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	23
3.5.1. QUESTIONÁRIO	23
3.5.2. OBSERVAÇÕES DE AULA COM A APLICAÇÃO DO JOGO	24
3.6. PROCEDIMENTOS	25
4. ANÁLISE DE RESULTADOS	26
4.1. CURSO DE JAPONÊS BÁSICO 2 DA UNB IDIOMAS	26
4.2. APLICAÇÃO DO JOGO E A INFLUÊNCIA NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	30
4.3. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO	32
4.4. O JOGO E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
5.1. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	39
5.2. LIMITAÇÕES DA PESQUISA	40
5.3. SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TLCE)	44
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO	45
APÊNDICE C- REGRAS DO SISTEMA DE RPG	46

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal objetivo avaliar e comparar resultados obtidos na aplicação de um jogo de *RPG* (*role-playing game*; jogo de interpretação de papéis) em aulas de Japonês Básico 2 lecionadas pelo Estágio Supervisionado 2 do curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Japonesa da UnB, no Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas com as referências teóricas sobre jogos como auxiliares da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, japonês, em sala de aula. A disciplina do Estágio Supervisionado 2 conta com 40 horas, das quais 3 foram dedicadas à ação da pesquisa cuja pesquisadora foi professora-estagiária e participou ativamente desta. Assim, este estudo conta com experiências teóricas, práticas e lúdicas envolvendo o jogo de *RPG* como auxiliador da aprendizagem de língua japonesa e, principalmente, fator motivacional em sala de aula.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A base deste trabalho se dá no fato de que contar histórias é um dos meios de comunicação mais antigos da humanidade. As mitologias, por exemplo, surgiram como explicações para fenômenos que os homens de épocas mais antigas compreendiam de formas além da matemática ou física. Até hoje essas lendas tomam a imaginação de pessoas ao redor do mundo inteiro, e conseqüentemente, dos jovens em sala de aula aprendendo uma língua estrangeira. Desse modo, se histórias que já saíram dos livros para os filmes, séries, *video games*, mangás e animes conseguem manter a atenção dos alunos e motivá-los a aprender mais sobre um universo ou língua completamente diferente, porque não usá-las em sala de aula? Dada a praticidade, experiência prévia e natureza narrativa do *RPG*, este foi então o tipo de jogo escolhido para tornar essa ideia uma realidade.

Nesta pesquisa foram utilizados artigos sobre motivação no ensino-aprendizagem, utilização da ludicidade em sala de aula, teorias sobre a

relação entre aprender e brincar e testes de outros professores de língua estrangeira com diferentes tipos de jogos. Os aspectos observados durante a aplicação foram continuidade da motivação do aluno, avanço em diálogos na língua estrangeira dentro da interpretação de um personagem e fora dela, resultados de desafios de leitura e compreensão oral no jogo e utilização do conteúdo estudado em aulas mais expositivas no *RPG*.

1.2. JUSTIFICATIVA

Durante o curso de Letras-Japonês da UnB, nota-se a diminuição da motivação dos alunos quanto mais o conteúdo sobre a língua se torna abundante, complexo e extenso, como mostra a pesquisa de Fukushi (2016), enquanto o contrário deveria acontecer.

Mesmo que grande parte dos alunos tenha interesse na língua japonesa por conta da enorme quantidade de mídias culturais exportadas para o mundo inteiro, como animes, mangás e *videogames*, ainda é raro o uso de metodologias que englobam esses materiais em sala de aula. O ensino de japonês com técnicas como repetição de expressões orais ou caracteres e abordagens tradicionais de ensino, pode, porém, funcionar para alcançar determinados objetivos a depender do nível de fluência desejado. Entretanto, para as gerações atuais de estudantes, acostumadas com o fácil acesso ao entretenimento e a conteúdos didáticos que favorecem a imaginação e criatividade, é possível que a sua utilização exclusiva em sala de aula resulte em falta de interesse.

1.3. OBJETIVO GERAL

O objetivo desta pesquisa é analisar como a adição de um jogo de *RPG* em sala de aula interfere na aprendizagem de língua estrangeira e averiguar os aspectos motivacionais.

1.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Relacionar teorias de aquisição de língua estrangeira presentes na literatura desta pesquisa com a aplicação prática do jogo.

b) Analisar a relação entre aspecto motivacional e aprendizado estabelecida durante o jogo.

c) Identificar os pontos positivos e negativos do uso de jogos no ensino-aprendizagem de japonês básico.

1.3.2. PERGUNTAS DE PESQUISA

1. Como manter a continuidade da motivação do aluno de japonês utilizando jogos, e mais especificamente, jogos de *RPG*?

2. O desenvolvimento linguístico numa língua estrangeira é possível através de jogos em sala de aula?

1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta pesquisa está dividida em cinco etapas, portanto, cinco capítulos. O primeiro, sendo o que aborda a introdução, conta com uma breve contextualização do trabalho, justificativa para a sua realização, objetivos geral e específicos e perguntas de pesquisa. Já no segundo capítulo aborda-se e discute-se a fundamentação teórica, apresenta a literatura e as teorias presentes nela que serão percorridos ao longo do texto com três subtópicos. São eles: motivação e aspectos motivacionais em sala de aula, teoria da aquisição de línguas de Krashen e jogos e sua utilização em sala de aula. O terceiro capítulo possui a metodologia utilizada na pesquisa, separada em método, natureza, contexto, uma breve explicação sobre o jogo de *RPG*, perfil dos participantes, instrumentos de pesquisa, informações sobre o questionário utilizado para coleta de dados, o modo como foram feitas as observações de aulas e procedimentos de análise. O capítulo seguinte consiste na análise dos resultados da coleta de dados, relacionando-os com a literatura da fundamentação teórica e com os subtópicos sobre o curso de Japonês Básico 2, aplicação do jogo e influência na motivação dos alunos, análise das respostas do questionário e o jogo e o desenvolvimento linguístico. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais e as respostas para os objetivos específicos e perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como finalidade analisar e discutir as referências teóricas utilizadas que serão abordadas no contexto do tema e perguntas de pesquisa deste trabalho. Será dividido em três partes, sendo elas respectivamente: motivação e aspectos motivacionais em sala de aula; teoria da aquisição de línguas de Krashen; jogos e sua utilização em sala de aula.

2.1. MOTIVAÇÃO E ASPECTOS MOTIVACIONAIS EM SALA DE AULA

Para muitos, a presença da motivação nos estudos é uma das principais razões da permanência em sala de aula e autonomia de aprendizagem por parte dos alunos, sendo ela, segundo Brown (1997), uma emoção de desejo que impulsiona determinadas ações na direção de um objetivo específico. Conforme afirma Dörnyei (2011), o fenômeno da motivação pode ser compreendido por perspectivas cognitivas, sociais ou socioculturais. No quesito cognitivo, são enfatizados os processos mentais sobre o processo de aprendizagem do ponto de vista do aluno, como por exemplo: experiências anteriores, suas influências nas escolhas do estudante e na percepção de si mesmo como falante de língua estrangeira, expectativas do estudante em relação aos estudos e seu comportamento baseado nestes fatores. Já o quesito social se dá por meio dos círculos sociais do aluno, tais como família, amigos, colegas de turma e entre outros, além da forma como esses círculos atuam sobre a motivação do estudante. O aspecto sociocultural, esclarecido por Hickey (2003), foca na motivação como resultado de um processo sociohistórico, que se dá por meio de interações humanas e eventos socioculturais em determinados contextos.

As pesquisas de Gardner (1990) sobre motivação no ensino aprendizagem de língua estrangeira, por sua vez, separam a motivação em dois tipos: motivação integrativa e motivação instrumental. O primeiro se dá quando a motivação é interna, ou seja, o aluno tem interesse pessoal pela segunda língua e pela cultura de seu

país de origem. No segundo, por sua vez, a motivação é externa: o estudo acontece por conta de uma recompensa externa que pode ser sobre trabalho, possibilidades de intercâmbio ou uma necessidade que torne a fluência na língua estrangeira obrigatória. Gardner também cita quatro aspectos da motivação, sendo eles: uma meta, um comportamento favorável à meta, um desejo por cumprir a meta e atividades frequentes com este objetivo em mente. Alguém motivado, então, teria um comportamento favorável, atitudes motivadas diante da meta e uma motivação integrativa. Dessa forma:

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. (TORI, 2017, p.86-87).

Estudos de Gardner e Lambert (1972) discutem e concluem que a motivação integrativa, ou seja, interna, é fundamental para a continuidade dos estudos de língua estrangeira por parte do aluno, sem a qual seria muito remota a possibilidade de sucesso na aquisição da L2.

Assim, uma das coisas que o professor precisa almejar no ensino aprendizagem é a aprendizagem tangencial, que Portnow (2008) define como o ato do aluno de pesquisar e desejar aprender mais sobre uma determinada cultura ou linguagem por conta própria, depois de ser incitado em sala de aula. Essa incitação pode ocorrer através de diversas atividades que abram espaço para criatividade e imaginação, o que teria como consequência sentimentos positivos dos estudantes sobre o conteúdo específico sendo estudado. Dörnyei (1972), porém, percebe lacunas a serem preenchidas nas pesquisas de Gardner, visto que elas foram realizadas num contexto específico canadense, que tinha como segundas línguas o inglês e francês. Levando seus principais tópicos para outros pontos de vista, o autor conceitua a motivação em três níveis: o nível da língua, do aprendiz e da situação de aprendizagem.

O nível da língua são os motivos gerais para alguém escolher estudar uma língua estrangeira que podem ser: oportunidades de trabalho, a comunidade na qual a língua é falada ou a cultura que a língua traz consigo, por exemplo. O nível do aprendiz é onde estão presentes duas características principais da motivação: a autoconfiança e necessidade de sucesso. O nível da situação de aprendizagem são os motivos intrínsecos e extrínsecos que rodeiam o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua e condições motivacionais relacionadas ao curso, ao professor e ao grupo. Sobre o nível do aprendiz, ambas características citadas (autoconfiança e necessidade de sucesso) podem ser associadas com a teoria da autoeficácia de Bandura (1993) e a teoria do autovalor de Covington (1992).

Bandura (1993) afirma que o julgamento pessoal que um indivíduo faz sobre si mesmo e sua própria competência determina a forma de realizar certas tarefas e a preferência por elas. Um indivíduo que crê em sua baixa autoeficácia considera tarefas difíceis como ameaças que são quase impossíveis ou insuperáveis, conseqüentemente abandonando-as ou procrastinando sua realização. Do contrário, indivíduos com alto senso de autoeficácia realizam tarefas difíceis com um bom desempenho porque têm confiança no modo como o fazem, influenciando positivamente o resultado final.

Covington (1992) contempla que diante de situações de competição ou possibilidade de *feedbacks* negativos e erros, o ser humano conseqüentemente cria um senso de valor pessoal e merecimento. Caso este seja baixo, principalmente em sala de aula, atua negativamente sobre o processo de ensino aprendizagem, visto que o aluno pode começar a se culpar e a se cobrar pelo que considera ser sua própria incompetência. Isso cria uma visão negativa de si mesmo como falante da língua estrangeira, contrastando com a hipótese do eu-ideal na língua estrangeira concebida por Dörnyei (2005).

Esta hipótese surgiu a partir da terceira fase de estudos sobre motivação do autor (2001, 2003 e 2005). Nela, uma nova teoria surgiu a partir de três dimensões linguísticas, sendo a hipótese do eu-ideal a primeira. O eu-ideal, então, é a idealização de atributos que o estudante de língua estrangeira gostaria de ter como falante dessa língua. Portanto, o eu-ideal torna-se um aspecto motivacional, visto que o aluno irá agir em prol da aproximação de si próprio no seu estado atual para

esse eu. As outras duas dimensões são, por conseguinte, o eu-dever na língua estrangeira e a experiência de aprendizagem na língua estrangeira, respectivamente. O eu-dever se refere ao que o estudante acha que precisa fazer para alcançar o objetivo de aquisição da língua estrangeira e evitar resultados negativos. A experiência de aprendizagem são as condições específicas do ambiente e a sua relação com a experiência de aprendizagem do aluno.

Anteriormente, na segunda fase de estudos, Dörnyei e Ottó (1998), apresentaram as etapas da ação que levam à motivação para o cumprimento de metas e motivos específicos. São elas: fase pré-acional, acional e pós-acional. Abaixo, seguem tabelas para melhor compreensão do conteúdo.

TABELA 1 — Fase pré-acional

Escolha de um caminho de ação a ser tomado; a dimensão motivacional relacionada é a motivação de escolha.

Estabelecimento de objetivos	Processo motivacional iniciado a partir do estabelecimento de um objetivo concreto com base nas vontades, esperanças, desejos e oportunidades do indivíduo (os que são levados em conta por este indivíduo, pois nem todos são cabíveis de realização em determinados períodos da vida).
Formação da intenção	Planos de ação que visualizem o quão viável é o objetivo estabelecido e as consequências de sua escolha, o aspecto temporal (tempo a ser gasto) e detalhes técnicos na intenção do cumprimento do objetivo.
Início de desenvolvimento da intenção	Implementação da ação para a fase acional e criação de condições

	propícias para esta, com os meios e recursos necessários.
--	---

Fonte: DÖRNYEI (2011, p.94 - 213).

TABELA 2 — Fase acional

Frequência, mantimento e continuidade da ação; dimensão motivacional de motivação executiva (execução de motivação).

Subtarefas ou mini metas para a realização da ação como um todo	Desenvolvimento da ação de forma gradativa, com diversos aspectos interligados.
Processo de avaliação	Avaliação das decisões e planos de ação tomados até o momento, suas consequências, pontos negativos e positivos e suas influências no percurso até o objetivo final.
Controle da ação	A presença ou ausência de mecanismos cognitivos para controle autônomo e auto regulado.

Fonte: DÖRNYEI (2001, p.85).

Com a fase acional sendo o período em que é conduzida e realizada a ação visando um objetivo final, ao final dela o aprendiz é levado a dois caminhos possíveis: sucesso no alcance do objetivo determinado ou interrupção da ação. No caso da segunda opção, se os aspectos de vontades, esperanças, desejos e oportunidades ainda forem o suficiente para um novo estabelecimento de objetivos da fase pré-acional, o estudante pode revisá-lo e fazer o mesmo com as outras subfases do processo de motivação, como formação e desenvolvimento da intenção, subtarefas para a realização da ação e processo de avaliação e controle.

Nessa hipótese os planos de ação, bem como os recursos e meios a serem utilizados, o aspecto temporal e os detalhes técnicos devem ser concebidos

novamente, de modo a corrigir as falhas da experiência anterior e compensar nos quesitos aos que foram dados menos foco do que outros. O fato é que qualquer que seja a escolha do aluno após a fase acional, ela levará a um período de reflexão e retrospectiva do processo motivacional, como uma avaliação das estratégias, comparação de expectativas iniciais com o estágio atual do alcance do objetivo e o descarte ou não de determinadas ações ou subtarefas. Esta avaliação, entretanto, será feita de modo mais amplo e racional, visto que o indivíduo não estará mais diretamente envolvido no processo de ação.

É importante ressaltar, porém, que o próprio autor cita as limitações de seu estudo processual da motivação, afirmando que esta é tratada de forma isolada e sem levar em conta os fatores externos que poderiam influenciá-la apesar de sua própria divisão da motivação entre perspectivas cognitivas, sociais e socioculturais. Conseqüentemente, o modelo processual da motivação e outras hipóteses de seus estudos que foram aqui apresentadas podem ser aplicadas e discutidas em contextos sociais, socioculturais ou sociohistóricos. Mastrella (2011), por exemplo, discute sobre a motivação e sua relação com a afetividade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, partindo de ponto de vista de Norton (2000) de que uma língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um instrumento político e de auto afirmação de identidade. Questões como hierarquias sociais, preconceito linguístico, étnico ou de classe ou desigualdade nas oportunidades de aprendizado sempre estiveram presentes e permanecerão intrínsecas em quase, senão todos, aspectos da vida em sociedade. Não devem ser excluídas, portanto, da motivação relacionada à aquisição de língua estrangeira, já que não é um processo isolado.

Cada aluno em sala de aula carrega consigo diferentes bagagens de experiências de vida que têm poder direto sobre suas visões de mundo. Aprender uma língua por si só exige fatores socioculturais, visto que uma língua possui parte significativa da cultura de seu país de origem. Somente a presença da motivação, uma determinação de objetivo e um plano de ação não bastam para o sucesso de sua aquisição porque inúmeros fatores externos ainda precisam ser considerados, e eles são diferentes para cada pessoa. À vista de tais fatos, podemos considerar então que a continuidade da motivação e sua presença em sala de aula depende não só de características individuais como vontades ou desejos em relação ao

ambiente ou ao grupo, como também de características sociais que configuram a permanência ou não da afetividade na aprendizagem.

2.2. TEORIA DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS DE KRASHEN

Krashen (1987) divide sua teoria da aquisição de língua estrangeira em cinco principais hipóteses: a diferença entre aquisição e aprendizagem; a ordem natural; o monitor; o insumo e o filtro afetivo. Respectivamente, a primeira cita que a aprendizagem é um processo consciente, onde ocorre o conhecimento formal sobre a gramática e o sistema linguístico da língua sendo estudada. Aquisição, no entanto, é um processo subconsciente que se dá por meio de interações, diálogos e convívio humano natural em que o estudante toma uma posição ativa em relação à língua estrangeira. Neste caso, a aquisição é mais importante do que a aprendizagem.

Sobre o monitor, é definido que este se refere ao conhecimento gramatical e formal que disciplina as interações espontâneas consequências da capacidade natural do ser humano de assimilação de uma língua estrangeira. Assim, pessoas introvertidas e sem muita autoconfiança e autoestima ou que apresentam características de perfeccionismo são mais afetadas (negativamente) pelo monitor, o que impede que suas tentativas de comunicação sejam mais diretas e francas já que o medo de errar e a abominação do erro agem como obstáculos. Em contrapartida, pessoas mais confiantes e extrovertidas são menos afetadas pelo monitoramento já que suas interações acontecem de modo quase inconsciente.

A ordem natural diz que a ordem em que o aluno adquire estruturas gramaticais é previsível independentemente de sua língua nativa, pois algumas dessas estruturas tendem a ser adquiridas antes do que outras. Apesar disso, Krashen afirma que seguir essa ordem não é imperativo para que a aquisição de língua estrangeira ocorra.

O insumo, por sua vez, se refere à quantidade ideal de um insumo linguístico para a aquisição da língua, sendo esta um nível acima do estágio atual de competência linguística do aluno. Levando isso em consideração, o estudante precisa ser exposto a um insumo de língua estrangeira equivalente ao nível "i + 1". É necessário também que o conteúdo deste insumo seja suficientemente interessante

e importante, e que o ambiente em que é desenvolvido provoque emoções positivas nos aprendizes.

Há, porém, certos obstáculos antes do insumo ser de fato compreendido e internalizado, e eles são colocados pelo filtro afetivo. O filtro afetivo é um grupo de diversas variáveis afetivas que facilitam ou não a aquisição da língua. Elas incluem principalmente motivação, autoconfiança e ansiedade. Alunos com os dois primeiros presentes e ansiedade baixa têm mais facilidade na aquisição, visto que seus filtros afetivos estão baixos e ocorre um entendimento e absorção maior do conteúdo. Em comparação, alunos desmotivados, sem confiança e com alto índice de ansiedade não internalizam o insumo ao qual foram expostos tão rápido ou eficientemente devido a fatores como baixa autoestima, medo de errar ou tensão extrema. Os filtros afetivos desses alunos são muito maiores, dificultando o processo de aquisição. Por isso, se faz necessária a adoção de metodologias por parte dos professores que resultem num ambiente agradável, instigante e amigável em sala de aula.

2.3. JOGOS E SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, criado por Vygotsky, explica a diferença entre a capacidade da criança de resolução de problemas por conta própria e resolução de problemas com a ajuda de outra pessoa. Segundo essa teoria, há uma “zona de desenvolvimento auto-suficiente” que contém tudo o que a criança consegue desempenhar sem o auxílio de alguém. Já a Zona de Desenvolvimento Próximo se resume a tudo o que a criança precisa de auxílio para realizar.

Vygotsky (2003) também cita que o aprendizado é um processo social e a criança desenvolve sua autonomia e intelecto em interações com o ambiente onde há convívio humano. Assim, é importante no ensino de línguas estrangeiras a autenticidade do ambiente e grau de afinidade para que o estudante sinta-se parte dele. Gee (2003) identifica três características para um aprendizado assertivo. São elas: experimentação, esforço, e esforço apropriado ao nível de desenvolvimento do estudante. A primeira se dá no fato de que o jogo, por ter funções como salvar o progresso ou voltar para determinada parte e realizá-la novamente, diminui as consequências do erro que são mais drásticas na vida real, como notas, alerta dos professores ou punições pelos responsáveis. Dessa forma, as recompensas são

altas e o custo ao errar ou falhar, nem tanto. Isso mantém os jogadores focados e entretidos com novos desafios e diminui os sentimentos como frustração, raiva ou vergonha, comuns em salas de aula convencionais.

O esforço, por sua vez, surge na identificação do aluno com o jogo, o que causa imersão no cenário, história ou jogabilidade e interesse em continuar o progresso. Por último, o esforço apropriado ao nível de desenvolvimento do estudante é a noção de que quanto maior o esforço, maior a recompensa. O jogo é capaz, então, de proporcionar ao aprendiz o sentimento de que suas ações têm consequências e efeitos naquele mundo por meio de interações com aquele determinado ambiente, além de enriquecer suas experiências individuais e sociais e permitir que o professor assuma um papel de estimulador e auxiliador da aprendizagem, ao invés de autoridade e detentor do saber perante ao aluno.

Nesse sentido, é esclarecido por Vygotsky 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. (VYGOTSKY, 1991, p.69).

Assim como o brinquedo, o jogo pode atuar para o aprendiz como estimulador do desenvolvimento, neste caso especificamente desenvolvimento linguístico. Um exemplo é a adaptação do trabalho de Spolin (2001), que escreveu especialmente sobre jogos teatrais, seus elementos fundadores e sistematização. Suas pesquisas visavam, inicialmente, imigrantes que não dominavam a língua inglesa. Os jogos teatrais, entretanto, têm como base a criação de ambientes onde por meio da interpretação ocorrem interações, descobertas de resoluções de problemas e compreensões que o estudante possui de seu próprio conhecimento. O foco não é a transmissão de conteúdos por si só.

O sistema de Spolin é definido em três respectivos grupos de jogos que compartilham de características entre si: A, B e C:

I) O grupo A, segundo a autora Spolin (2003), contém jogos cujo objetivo principal é aproximar os alunos do teatro e sua prática.

II) O grupo B abrange jogos teatrais que têm como pontos centrais os principais conceitos do teatro: onde (cenário), quem (personagem) e o quê (atividade encenada).

III) O grupo C, por sua vez, são os jogos que exigem mais esforço, foco e adequação no desenvolvimento linguístico dos alunos por apresentarem mais complexidade.

Com base nessa divisão foi feito um sistema de fichários que esclarece instruções, avaliações, descrições e outros aspectos de aplicação desses jogos. Pinheiro (2018) e Ortale (2018) adaptaram esse sistema para o ensino de italiano com o intuito de facilitar a utilização dos jogos teatrais no ensino aprendizagem.

Segue abaixo o modelo de fichário adaptado para língua estrangeira.

TABELA 3 — Fichário de Spolin adaptado

TÍTULO DO JOGO	Grupo de alunos A, B ou C.
OBJETIVO	Objetivos linguísticos: gramatical, lexical e comunicativo.
DESCRIÇÃO	Regras em geral.
INSTRUÇÃO	Instruções que devem ser dadas durante o jogo para manter o foco e participação dos jogadores.
AVALIAÇÃO	Foco na resolução de problemas dentro do jogo.
TIPO DE INTERAÇÃO	Quadro de Reverbel (2003); relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação, percepção.
ANEXOS	Materiais adicionais para a aplicação do jogo.

Fonte: PEREIRA e GOTTHEIM (2018, p.100).

O quadro de Reverbel (2003) se refere a ideia da autora que os jogos teatrais nas escolas devem ter a aplicação baseada em cinco características: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção. Respectivamente, relacionamento é a interação do estudante com o grupo e espontaneidade é o processo da perda do medo de errar e o desenvolvimento da autoaceitação. A imaginação está relacionada aos conceitos de observação, percepção e memória, com a capacidade de ser expressa por vários tipos de linguagem além da oral. Observação é a consciência do indivíduo e do mundo ao seu redor, e percepção, por sua vez, é a atenuação dos sentidos do aluno durante o jogo.

O *RPG*, por ser um tipo de jogo que envolve diretamente interpretação de personagens, narração de cenas e histórias e encenação de situações, contém todas as propriedades citadas e explicadas acima. Klimick (2003) especifica as principais qualidades do *RPG* que o torna viável ser utilizado e adaptado para as áreas de educação, sendo: socialização, interatividade, hipermídia e narrativa. Socialização, de grande importância também no quadro de Reverbel, é o que permite a comunicação, cooperação e diálogos entre os jogadores. Interatividade é a relação dos jogadores com a própria narrativa, visto que é permitido a eles fazer suas próprias escolhas dentro do jogo e assim, alterar a narrativa com as suas próprias ações, resultando na imprevisibilidade e criatividade. Hipermídia é a possibilidade de combinar imagens, textos, vídeos, áudios à interpretação de personagens, junto com linguagem corporal e oral (nesse caso, trejeitos do próprio personagem, por exemplo). Narrativa, por fim, é a combinação de todos os fatores citados na criação de uma história conjunta e interativa.

Dessa forma, levando em conta as características inerentes ao *RPG* e ao fichário de Spolin adaptado para a prática teatral no ensino de língua estrangeira, propomos um modelo de fichário para a prática de *RPG* no ensino da língua japonesa, utilizando estruturas gramaticais, objetivos específicos e temas presentes no planejamento de uma aula de Japonês Básico 2 da escola UnB Idiomas, realizada no Estágio Supervisionado 2 de Japonês com a dinâmica de *RPG* ao final.

TABELA 4 — Fichário de Spolin adaptado para *RPG* e japonês

Conhecendo o mundo.	Grupo B
---------------------	---------

OBJETIVO	<p>Gramatical: usar as estruturas ~これは何ですか (kore ha nandesuka), ~お住まいはどちらですか (osumai ha dochira desu ka), ~失礼ですが (shitsurei desu ga), ~ご出身はどちらです (gosshushin ha dochira desu ka), e ~お名前は何ですか (onamae ha nandesuka).¹</p> <p>Lexical: interação com outras pessoas.</p> <p>Comunicativo: perguntar sobre informações pessoais e dar informações pessoais.</p>
DESCRIÇÃO	<p>Os alunos devem basear as escolhas e ações de seus personagens no contexto da narrativa sendo contada, utilizando uma ferramenta online de dados de vários lados para realizá-las ou não, dependendo do resultado.</p>
INSTRUÇÃO	<p>Todas as informações para a resolução dos problemas contidos na história devem ser obtidas através da comunicação dos jogadores uns com os outros ou da interação dos jogadores com o ambiente do jogo.</p> <p>Os jogadores devem interagir entre si mesmos ou com o ambiente do jogo usando as estruturas e vocabulários estudados anteriormente em sala de aula.</p>

¹ Tradução, respectivamente: o que é isso?; onde você mora?; com licença; onde você nasceu?; qual é o seu nome?

AVALIAÇÃO	<p>a) As situações em que cada estrutura deveria ser usada foram compreendidas?</p> <p>b) Os jogadores conseguiram utilizar o conteúdo estudado antes nas aulas dentro do jogo e avançar na narrativa?</p> <p>c) Vocabulários ou estruturas novas foram usadas?</p>
TIPO DE INTERAÇÃO	Relacionamento, espontaneidade, imaginação e observação.
ANEXOS	<i>Site</i> para dados de <i>RPG online</i> , vídeos com músicas para trilha sonora, fichas de personagem e imagens.

Fonte: PEREIRA e GOTTHEIM (2018, p.105).

O sistema de fichários de Spolin e o quadro de Reverbel são apenas duas das diversas outras possibilidades de aplicação de um jogo de *RPG* em uma sala de aula de língua estrangeira. Dada a compatibilidade com a literatura apresentada e discutida neste capítulo e com a própria natureza do *RPG*, serão estes os métodos abordados futuramente neste trabalho.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e discorrer sobre a metodologia utilizada e seus tipos de abordagens na pesquisa desta monografia. Sendo uma pesquisa participante seu teor é automaticamente qualitativo, o que implica a importância de conceitos subjetivos na análise de resultados, como aspectos sociais, emocionais e comportamentais. Nesse caso, o pesquisador também é participante dos fenômenos experienciados pelo grupo escolhido a ser estudado, com o objetivo de compreender e descrever as vivências de determinada comunidade sem a necessidade da etapa de resolução de problemas, ainda que posteriormente sejam apresentadas alternativas para tal.

Nesta pesquisa, o contexto específico do estudo de caso é de uma turma de Japonês Básico 2 da escola UnB Idiomas intermediada por professores-estagiários do Estágio Supervisionado 2 de Japonês, onde ocorre a aplicação do jogo de *RPG* nas aulas. A avaliação dos resultados acontecerá com base nas definições de motivação e teorias sobre a relação da motivação, jogos e aquisição de língua estrangeira já abordadas anteriormente.

3.1. MÉTODO

A abordagem qualitativa, como define Martins (1994), permite que o pesquisador se abra à realidade de um determinado grupo e a compreenda à medida em que coleta dados, fase esta que pode ser bastante flexível em termos de técnicas e métodos. Sendo assim, há uma importância fundamental dada ao estudo de caso, com a palavra “caso” se referindo a um indivíduo, grupo, comunidade ou instituição. Existe, além disso, foco nas questões subjetivas e emocionais, como pensamentos recorrentes, opiniões, sentimentos ou certos casos de conduta no contexto social onde se dá a pesquisa.

Em relação a pesquisa participante, esta ocorre quando o pesquisador tem interações e contato direto com os outros participantes do trabalho. Segundo

Brandão (1987):

[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento - em alguns casos, um comprometimento - pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga. (BRANDÃO, 1987, p.8).

O autor também explica o vínculo entre o pesquisador e o outro, chamado de objeto de pesquisa. Geralmente, o outro consiste em um grupo de indivíduos que se difere do pesquisador em algum quesito social ou de outra natureza e a função do pesquisador é compreender o outro mesmo que em contraste com si mesmo, de modo que o outro seja visto e entendido de uma forma mais humanizada e empática.

Marconi e Lakatos (2003) dividem essa prática em dois conceitos: natural e artificial. A observação participante natural define que o observador (pesquisador) já pertence ao grupo estudado. Já a artificial, por sua vez, significa que o observador não é previamente membro do grupo estudado e integra-se a ele por um período de tempo limitado em função da pesquisa. Conclui-se então que aqui apresentaremos um trabalho de pesquisa participante artificial com abordagem qualitativa.

3.2. NATUREZA

Diante do fato de que as perguntas de pesquisa, objetivos geral e específicos e fundamentação teórica deste trabalho discutem aspectos motivacionais e emocionais dentro de sala de aula, se torna evidente a sua natureza qualitativa, não somente pelo fato de ser uma pesquisa participante.

De acordo com Brandão (1987), é importante que o pesquisador se atente à determinadas questões quanto ao grupo pesquisado, tais como:

Num primeiro momento, é importante compreender, numa perspectiva "interna", qual é o ponto de vista dos indivíduos ou grupos sociais acerca das situações que vivem. Qual a percepção destes sobre tais situações? Como eles as interpretam? Qual o seu sistema de valores? Quais os seus problemas? Quais as suas preocupações? [...] (BRANDÃO, 1987, p.57)

Dessa forma, uma pesquisa cujo objetivo é investigar motivação e emoção em relação a instrumentos e técnicas usados no processo de ensino-aprendizagem

consequentemente precisa se abrir a características subjetivas que nem sempre números conseguem registrar com verossimilhança. Compreender o outro enquanto participante de seu grupo ou comunidade requer adaptação do pesquisador não somente no quesito dos instrumentos de pesquisa aplicados, mas também de suas crenças e visão de mundo. Ao realizar uma pesquisa participante com um grupo de alunos de língua estrangeira do nível básico, o professor (neste caso, professores-estagiários) se coloca no lugar de indivíduos que somente recentemente foram alfabetizados em uma língua até então desconhecida por eles, enfrentando dificuldades de compreensão e, muitas vezes, da falta de motivação derivada de diversos motivos. Daí, então, a determinação do tipo de abordagem.

3.3. CONTEXTO

Foram realizados um estudo e uma análise da aplicação do jogo de *RPG* nas aulas, de modalidade *online* através da plataforma *Microsoft Teams*, da turma de Japonês Básico 2 da escola de línguas UnB Idiomas, pertencente à Universidade de Brasília. Os instrutores são professores-estagiários cursando a disciplina de Estágio Supervisionado 2 da graduação de Língua e Literatura Japonesa através do Programa de Estágio Supervisionado (PES), que propicia ao graduando de licenciatura em língua estrangeira uma oportunidade de experiência como professor antes da finalização do curso.

A turma especificada faz parte da grade de cursos sequenciais do PES, sendo estes divididos nos níveis básico 1 e 2. Cada nível contém cinco módulos, que têm por objetivo principal de capacitar o aluno nas quatro habilidades linguísticas (fala, leitura, escrita e compreensão oral) em língua japonesa. O material didático obrigatório é o livro *Kotobana* vol. 1 e 2, produzido e distribuído pela Fundação Japão e coloca um foco maior no aspecto comunicativo do que no gramatical.

Os professores-estagiários foram permitidos a utilizar materiais didáticos secundários e recursos como *sites*, vídeos ou outros tipos de mídia. Metodologias de ensino de escolha dos instrutores foram bem-vindas, mas o uso da abordagem comunicativa foi imperativo. Assim, o *syllabus*, o plano de ensino e os planos de aula foram produzidos pelo trio de estagiários, que também ministraram as aulas em conjunto (com exceção do jogo de *RPG*, que foi ministrado somente pela

pesquisadora). Na primeira aula, as regras do jogo foram explicadas e instruções para a elaboração das fichas de personagens foram dadas. Os alunos tiveram acesso a arquivos disponíveis na equipe do *Microsoft Teams* com essas explicações e instruções escritas e esclarecidas, com exemplos de situações e *links* para a plataforma de dados de *RPG online* e *sites* que poderiam auxiliar na fase de criação de personagem.

3.3.1. SOBRE O JOGO DE *RPG*

A abreviação de *RPG* tem o significado de *role-playing game* (em tradução livre: jogo de interpretação de papéis). O seu principal objetivo é descrever ações de personagens criados por cada jogador e assim, formar uma narrativa. Esse tipo de formato é composto pela possibilidade de criação de personagens e características atribuídas a eles em registros numéricos. Um personagem pode ter, por exemplo, 10 pontos na característica de força ou destreza, e assim por diante. *RPGs*, atualmente, existem em forma de jogos digitais e jogos de mesa. O primeiro formato, respectivamente, se refere à *videogames* como *World of Warcraft* ou a série *Final Fantasy*, onde o jogador pode criar um personagem totalmente novo e escolher aspectos como aparência e nome ou controlar um personagem ou grupo de personagens já criados ao longo de uma determinada história, ganhando pontos durante o percurso e passando de nível.

O *RPG* de mesa, por sua vez, depende da criação e interpretação de personagens por parte dos jogadores, que são guiados por outro jogador (com o papel de “mestre”) que narra o mundo em que a narrativa é contada e interpreta personagens não-jogáveis (diferente dos outros personagens criados). Além disso, o “mestre” da mesa também executa as regras enquanto conta a narrativa.

Apesar do jogo ter recebido esse nome por ser geralmente jogado ao redor de uma mesa, hoje em dia também é jogado virtualmente, através de ligações ou reuniões em plataformas *online*.

Quanto às regras dos *RPGs* de mesa, cada mesa (ou grupo de jogadores) obedece a um sistema de regras que depende do foco do jogo. O sistema de *RPG* mais conhecido e que popularizou a prática ao redor do mundo é *Dungeons and Dragons*, lançado em 1974. Com influência da obra de J.R.R Tolkien, autor de *Senhor dos Anéis* e *O Hobbit*, faz parte do gênero de alta fantasia em um cenário de

seres místicos e sobrenaturais como elfos, *orcs* e magos². Os focos, dessa forma, são na aventura e no combate. Consequentemente, as regras agem a favor destes elementos e são diferentes das regras de outros sistemas como *Call of Cthulhu*, do gênero de horror e baseado na obra de H.P Lovecraft. As semelhanças entre todos os sistemas, porém, são a necessidade de fichas de personagens e dados de múltiplas faces (sejam eles reais ou de plataformas *online* para dados de *RPG*).

O sistema utilizado na aplicação do jogo deste trabalho é de criação própria da pesquisadora baseado no sistema *3D&T*, criado por Marcelo Cassaro e lançado pela primeira vez em 1995, e foi especificamente escolhido pela característica de ser facilmente adaptável para qualquer cenário escolhido para a história, visto que utiliza somente as regras mais básicas do *RPG*. Portanto, aspectos como classes de personagens, atributos e perícias foram adaptados para o cenário de Japão feudal, especificamente o xogunato Tokugawa ou período Edo, já que é o cenário que mais agrega pontos de interesse dos estudantes, como samurais, ninjas e *youkais*³. As regras especificadas podem ser encontradas no **APÊNDICE - C**.

Sobre o modo em que a língua japonesa foi utilizada durante a aplicação do jogo, os alunos participaram de diálogos iniciados pela pesquisadora (neste caso interpretando os personagens não-jogáveis da narrativa) em japonês, de modo a instigar a busca por informações que complementassem a história no idioma estrangeiro. Em certas ocasiões os próprios alunos os iniciaram, fazendo perguntas em japonês para os outros personagens. Também ocorreram mini jogos dentro do próprio jogo, com um quiz rápido de *kanji* e múltipla escolha do ideograma japonês correto. Todas as instâncias em que a língua japonesa esteve presente foram usadas para avançar na narrativa de alguma forma, de acordo com as hipóteses sobre motivação e afetividade na aprendizagem em relação aos jogos em sala de aula discutidas anteriormente, e que serão abordadas de forma mais detalhada relacionadas aos resultados desta pesquisa no capítulo seguinte. Abaixo, segue uma imagem de exemplo de ficha de personagem utilizando como base o personagem Aang, da animação "Avatar: a lenda de Aang", que foi disponibilizada para os alunos como guia de como preencher suas próprias fichas.

² Respectivamente: seres imortais com orelhas pontudas que vivem em harmonia com a natureza; o equivalente de ogros e monstros; homens que conseguem usar algum tipo de magia. Todos estão presentes na obra de J.R.R Tolkien e tiveram inspiração no folclore nórdico e britânico.

³ Criaturas sobrenaturais do folclore japonês.

IMAGEM 1 — Exemplo de ficha de personagem

Nome do jogador:		Marília		Classe:		Monge	
Nome do Personagem:		Aang		Idade:	112		
Atributos		Pontos de vida		Itens		Perícias	
Aparência (APA)	50		11		Uma maçã. Bolsa pequena. Um saco de pedra.	20	Encontrar
Ataque à Distância (PDF)	50	Armas					Intimidação
Constituição (CON)	60		Cajado.				Lábria
Destreza (DES)	60						
Educação (EDU)	40					20	Medicina
Força (FOR)	50					35	Religião
Inteligência (INT)	40	Dinheiro				25	Sobrevivência
Percepção (PER)	40		500				
Poder/Magia (POB)	70						



3.4. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os estudantes pertencentes à turma de Japonês Básico 2 da UnB Idiomas tiveram acesso a ela por terem cursado Japonês Básico 1 com outros professores-estagiários no semestre anterior e conseguido aprovação para o próximo nível ou pelo teste de nivelamento oferecido pela escola durante o processo de matrícula do aluno. É importante salientar que como os instrutores ainda não concluíram a graduação, as turmas ministradas por componentes do Estágio Supervisionado 2 têm os cursos gratuitos, resultando muitas vezes na diminuição de frequência dos alunos.

No total, a turma contou com 21 alunos, sendo que apenas 10 apresentaram presença contínua. Destes, 9 alunos participaram da dinâmica de *RPG* sem experiência prévia com o jogo e 3 deles se mostraram dispostos a fazer parte desta pesquisa respondendo ao questionário de questões abertas. A estes iremos nos referir futuramente usando os pseudônimos de Robin, Nami e Vivi. A faixa-etária foi variada, indo até os 30 anos de idade. Os alunos que escolheram não participar da dinâmica atuaram como observadores enquanto o jogo é aplicado, ou seja, se os jogadores tivessem alguma dúvida em relação às falas de personagens, perguntas ou situações em que precisaram utilizar a língua japonesa para avançar na narrativa

e não conseguissem resolver entre si, poderiam perguntar para quem não estava jogando. Caso soubessem a resposta, ela seria escrita no *chat* da reunião.

No quesito de fluência na língua japonesa por parte dos estudantes, a maioria da turma possui, seguindo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), nível A2 (básico). Isso significa que suas habilidades incluem compreensão de frases isoladas e estruturas frequentes relacionadas a áreas específicas (como informações pessoais de si mesmo ou de pessoas próximas e descrição do que está ou acontece ao seu redor); comunicação de situações e perguntas simples sobre assuntos que envolvem a rotina do dia a dia ou outros fenômenos habituais; expressão de necessidades ou pensamentos objetivos.

3.5. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos utilizados para a obtenção de dados e a possibilidade de análise destes nos capítulos seguintes foram:

- a) Questionário com questões abertas (ou seja, discursivas) direcionado para os alunos da turma de Japonês Básico 2 da UnB Idiomas.
- b) Observação de aulas com diário de bordo, principalmente nas quais o jogo de *RPG* foi aplicado, com registro de dados no formato de breves relatórios.

3.5.1. QUESTIONÁRIO

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o método de questionário para pesquisas científicas faz parte da categoria de Observação Direta Extensiva, junto com formulários, medidas de opinião e atitudes e técnicas mercadológicas. De acordo com os autores, os participantes devem ter conhecimento dos objetivos da pesquisa, sua natureza e importância. Dessa forma, os alunos foram prontamente notificados e tais informações foram esclarecidas pela pesquisadora na aula do dia vinte e três do mês seis de dois mil e vinte e dois. Todos os componentes da turma receberam acesso ao Termo de Livre Consentimento para assiná-lo caso tivessem interesse em contribuir com este trabalho. O prazo final para a devolução do questionário respondido foi até o dia quatorze do mês sete de dois mil e vinte e dois. Ao todo, 3 alunos participaram da pesquisa.

O tipo de perguntas escolhido foi de questões abertas levando em conta a natureza qualitativa da pesquisa. Com o foco nos aspectos subjetivos e sentimentais dos participantes, perguntas com respostas discursivas permitiram que eles viessem à tona. O questionário foi aplicado através da plataforma *Microsoft Teams*, em formato de formulário disponibilizado no aplicativo. Foram 6 perguntas no total, cada uma sobre os tópicos já abordados nos objetivos gerais e específicos, perguntas de pesquisa e fundamentação teórica. São eles: emoções dos alunos durante a aplicação do jogo, aquisição linguística presente nessa aplicação (compreensão oral, fala, leitura e escrita), motivação nos estudos de japonês em relação ao jogo e aos estudos em geral, opiniões e sentimentos dos estudantes sobre as aulas com e sem o jogo e suas preocupações durante o aprendizado da língua.

3.5.2. OBSERVAÇÕES DE AULAS COM DIÁRIO DE BORDO

O curso da UnB Idiomas lecionado por professores-estagiários do Estágio Supervisionado 2 de Japonês conta com 10 aulas. Destas, 2 foram determinadas pelos instrutores para a realização de revisão e provas orais e escritas, e 1 para o *feedback* final, entrega de notas e encerramento do período letivo. Assim, 3 aulas de 4 horas foram escolhidas para a aplicação do jogo de *RPG* ao final, totalizando 3 horas de jogo entre as 40 horas de estágio, seguindo geralmente o formato de uma aula com o jogo e outra sem para a possibilidade da pesquisadora comparar e analisar a reação dos alunos e seus respectivos comportamentos e emoções em relação à presença do jogo nas aulas ou a falta dela.

Foram redigidos breves relatórios das aulas em formato de diário de bordo. Como afirmam Gerevini e Strohschoen (2017):

O conteúdo do diário de bordo é de cunho inteiramente pessoal, onde os estudantes podem usar um plano de pesquisa para formular seus métodos, devem escrever da maneira como veem o mundo, suas indagações e estar de acordo com o momento que vivem no processo de aprendizagem diária. (GEREVINI e STROHSCHOEN, 2017, p. 123-124).

No caso desta monografia, a pesquisadora utilizou o diário de bordo como alternativa aos relatórios de observação no formato de planos de aula, cujo foco é maior nos acontecimentos consecutivos e o modo como o professor explica o

conteúdo em cada um deles. Como os principais interesses das observações, entretanto, são os comportamentos, atitudes, motivação e evolução linguística dos alunos durante a aplicação do *RPG*, o diário de bordo foi o método escolhido para tornar evidentes tais aspectos.

3.6. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

a) Coleta de dados.

b) Identificação da relação da aplicação do jogo de *RPG* durante as aulas com a continuidade da motivação dos alunos nos estudos de japonês por meio do estudo das respostas do questionário e observações de aulas, além de suas emoções, opiniões, atitudes e desenvolvimento linguístico.

c) Averiguar e analisar os dados coletados.

d) Análise dos tópicos citados no item b) e identificação da sua relação com a literatura da fundamentação teórica nesta pesquisa.

e) Verificação do conteúdo do *syllabus* e do plano de ensino feitos pelos professores-estagiários do Estágio Supervisionado 2.

f) Análise e considerações finais sobre os resultados.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente capítulo tem como principal objetivo analisar os resultados da pesquisa coletados pela observação de aulas com a aplicação do jogo de *RPG* e do questionário de questões abertas. É importante ressaltar que esta pesquisa tem como base a influência do *RPG* nos aspectos motivacionais em sala de aula e no desenvolvimento linguístico dos alunos na língua japonesa.

Como especificado no capítulo anterior, 3 dos 9 alunos participantes da dinâmica do jogo no total responderam ao questionário. Este se encontra completo no **APÊNDICE - B**. Em suma, o conteúdo das perguntas contém emoções experimentadas durante o jogo e em relação a ele, continuidade da motivação em estudar a língua japonesa, dificuldades específicas de cada aluno no aprendizado de japonês e como elas podem ter sido algumas das causas para a desmotivação, se houver, entre outros.

Visando uma análise prática e coerente, esta seção está dividida entre os seguintes tópicos: o curso de Japonês Básico 2 do UnB Idiomas, verificando o conteúdo do *syllabus* e do plano de ensino feitos pelos professores-estagiários a fim de sinalizar os principais objetivos e conteúdos das aulas e como eram incorporados na narrativa do jogo; as observações da aplicação; a motivação dos alunos com a presença do jogo em observação de aulas; seus comportamentos e atitudes sobre o processo de ensino aprendizagem do japonês relacionando-os com a fundamentação teórica discutida anteriormente; um estudo das respostas do questionário e, por fim, uma investigação detalhada sobre o desenvolvimento linguístico dos alunos durante o jogo e ao longo do curso.

4.1. CURSO DE JAPONÊS BÁSICO 2 DA UNB IDIOMAS

Como curso da disciplina Estágio Supervisionado 2 de Japonês presente na grade curricular da graduação em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília (UnB), ambos o *syllabus* e o plano de ensino são preparados pelos professores-estagiários (neste caso, um trio, sendo a pesquisadora desta

monografia um deles). Citando o plano de ensino, o objetivo geral é “aquisição e internalização da língua japonesa através de práticas contextualizadas pelos temas do material didático e cultura japonesa, além do desenvolvimento de autonomia linguística dos estudantes na expressão da língua japonesa em diálogos comuns à situações do dia a dia”, sendo os específicos:

a) Domínio da leitura e escrita de *kanjis* básicos; capacidade de manter diálogos simples sobre diversas situações do dia a dia em japonês.

b) Capacidade de compreender diálogos e expressões básicas sobre os temas abordados no material didático.

c) Compreensão de textos simples em japonês.

Durante o jogo, os diálogos que continham informações importantes para o entendimento da narrativa foram feitos parcialmente ou totalmente em japonês, levando em conta o atual nível de fluência dos alunos. No grupo de jogadores houve um encorajamento para conversas em japonês entre eles, apesar da maioria acontecer mediante indagações e sugestões da pesquisadora (que no jogo teve o papel de narradora ou “mestre” da partida). Isso pode ter acontecido talvez por ansiedade em relação ao tipo de dinâmica ou por falta de formação de vínculos de amizade anteriores entre os próprios estudantes. No questionário, 2 de 3 alunos responderam que, na primeira sessão do jogo, ficaram tímidos, hesitantes e ansiosos porque não jogaram nada parecido antes. Em contrapartida, também afirmaram que nas sessões seguintes se sentiram mais à vontade, já que compreendiam melhor as regras e o modo de jogar, além de que dispuseram de uma bagagem linguística maior e puderam usá-la.

Também aconteceram alguns mini testes dentro do jogo, de maneira que para descobrir certos pontos da narrativa e a história pudesse avançar os alunos precisavam entender a leitura e significado de determinados *kanjis* estudados antes, em momentos de explicação de conteúdo. Isso foi realizado com o auxílio de imagens que continham um conjunto de caracteres, dentre os quais apenas um correspondia ao significado presente na história e os estudantes precisavam escolhê-lo, e com *quizzes* de múltipla escolha preparados no *site Kahoot*. Nesta última instância, os personagens dos jogadores enfrentavam um inimigo dentro do jogo que só poderia ser derrotado caso a maioria das perguntas fossem respondidas corretamente.

Por conseguinte, segue abaixo uma tabela listando os principais conteúdos do curso segundo o seu *syllabus*:

TABELA 5 — Syllabus do curso de Japonês Básico 2

<p>TÓPICO 1 - UNIDADE 8 Momento cultural - Geografia do Japão (informações preliminares, <i>Hokkaido e Tohoku</i> - norte e nordeste). Pedir informações pessoais para uma pessoa que acabou de conhecer. Pedir o número do telefone. Pedir o endereço de email. <i>Kanji</i> - 日, 本, 先, 生, 人 (<i>hi, hon, saki, sen, hito</i>).⁴</p>
<p>TÓPICO 2 - UNIDADE 8 e 9 Apresentar um amigo. Falar ou perguntar sobre objetos. Perguntar ou responder sobre o nome dos objetos. Dizer ou perguntar a quem pertence determinado objeto. <i>Kanji</i> - 何, 学, 校, 男, 女 (<i>nan, gaku, kou, otoko, onna</i>).⁵ Momento cultural - Geografia do Japão (<i>Kantou e Chuubu</i> - leste).</p>
<p>TÓPICO 3 - UNIDADE 9, 10 e 11 Perguntar sobre uma palavra que ainda não entendeu. Escrever sobre seus pertences. Transmitir e perguntar o horário. <i>Kanji</i> - 月, 時, 今, 半, 分 (<i>tsuki, ji, ima, han, fun</i>).⁶ Momento cultural - Geografia do Japão (<i>Kansai e Chuugoku</i> - centro-sul).</p>
<p>TÓPICO 4 - UNIDADE 11 e 12 Transmitir e perguntar o horário de funcionamento. Transmitir e perguntar o quê e a que horas faz algo todo dia. Transmitir e perguntar o que faz no dia-a-dia. Transmitir e perguntar onde faz as ações. Transmitir e perguntar a frequência. <i>Kanji</i> - 毎, 年, 午, 前, 後 (<i>mai, nen, go, mae, ato</i>).⁷ Momento cultural - Fábulas japonesas (<i>Urashima Tarou, Kaguya-hime e Momotarou</i>).</p>
<p>TÓPICO 5 - UNIDADE 12 e 13 Transmitir e perguntar sobre os compromissos após sair da escola ou nos finais de semana. Transmitir e perguntar onde foi recentemente. Transmitir e perguntar sobre os objetivos e opinar de modo simples.</p>

⁴ Significados, respectivamente: dia, livro, antes, viver, pessoa.

⁵ O que, aprender, escola, homem, mulher.

⁶ Lua, hora, agora, metade, minuto.

⁷ Todo, ano, tarde, frente, depois.

Kanji - 食, 飲, 水, 行, 見 (*shoku, in, mizu, kou, mi*).⁸

TÓPICO 6- UNIDADE 13 e 14

Transmitir e perguntar as datas.

Perguntar e informar a data do aniversário.

Transmitir e perguntar os dias da semana.

Expressar a duração das atividades.

Kanji - 火, 木, 金, 土, 間 (*hi, ki, kin, tsuchi, aida*).⁹

Momento Cultural - Literatura japonesa contemporânea e Haruki Murakami.

TÓPICO 7- UNIDADE 14 e 15

Mostrar a escola.

Transmitir e perguntar onde fica ou onde está determinado objeto ou pessoa.

Transmitir e perguntar onde fica ou onde está determinado objeto ou pessoa.

Entender o conteúdo de um diálogo simples através da gravação.

Kanji - 上, 下, 中, 子, 曜 (*ue, shita, naka, ko, you*).¹⁰

Momento Cultural - Lendas urbanas japonesas.

Fonte: MUÇO, PINHO e SOUZA (2022).

Resumidamente, o conteúdo se baseia em expressar o que existe e acontece ao redor do falante, a frequência destes acontecimentos e outros eventos no passado, presente e futuro, e também opiniões e questões pessoais sobre si mesmo ou outras pessoas além de *kanjis* específicos ao nível linguístico. Estes foram os focos atribuídos aos diálogos e mini testes planejados, para que os alunos os estudassem com práticas expositivas ou comunicativas juntamente com exercícios e depois utilizassem o que aprenderam durante o jogo.

Os aspectos culturais também foram explorados. A história do jogo possui o cenário do Japão feudal e as classes contidas nas regras, às quais os jogadores poderiam escolher uma para cada personagem, e suas determinadas características foram baseadas na hierarquia social definida nessa época. Os vilões da narrativa são seres sobrenaturais presentes no folclore japonês, como espíritos vingativos e malignos (*yuurei* e *onryo*). Ademais, foram considerados estabelecimentos e práticas artísticas vistos frequentemente que surgiram no xogunato ou próximo dele, como peças de teatro *kabuki* ou casas de chá e vilas de camponeses.

⁸ Comer, beber, água, ir, ver.

⁹ Fogo, árvore, ouro, terra, período de tempo.

¹⁰ Cima, baixo, dentro, criança, dias da semana.

4.2. APLICAÇÃO DO JOGO E A INFLUÊNCIA NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

De acordo com o questionário de pesquisa, o jogo influenciou positivamente na manutenção da motivação dos alunos, de modo que os estudantes se sentiram encorajados a estudar para melhor compreensão dos diálogos e alcançar o objetivo final, neste caso, finalizar a narrativa. Isso se implementou no desejo já presente que teve como consequência a inscrição no curso, ou seja, as motivações intrínsecas e extrínsecas dos aprendizes. Como argumenta Portnow (2008) sobre a aprendizagem tangencial, a presença do jogo ao final das aulas também provocou nos alunos certa autonomia em relação aos estudos, visto que durante as sessões alguns utilizaram vocabulários e expressões ainda não analisadas em sala, evidenciando que embora a maioria da turma possuísse um nível equivalente a A2 seguindo o Quadro Comum Europeu, são capazes de compreender e incorporar em situações de lazer ou diálogos casuais conteúdos mais avançados, dados a devida base e contexto para que isso ocorra.

Este fato se volta para a teoria do insumo linguístico de Krashen, na qual é reiterada a necessidade dos aprendizes de uma língua estrangeira receberem um insumo (conteúdo) na quantidade dos seus níveis atuais de desenvolvimento linguístico mais um. Isso também tornou-se notável durante o jogo, com as falas dos alunos com mais domínio do japonês mantendo a sensação de desafio e recompensa para os outros, como esclarece Gee (2003) sobre o aprendizado assertivo.

Nesse sentido, Krashen (1987) afirma que o filtro afetivo baixo contribui para uma absorção mais rápida e eficiente do conteúdo. Dessa forma, os alunos com menos conhecimento da língua japonesa aprenderem e utilizarem-se das palavras e frases que antes não sabiam diante da exposição a elas proporcionadas pelos alunos de nível mais avançado, ocorreu principalmente por conta dos sentimentos de pertencimento a um grupo e lazer experienciados no jogo. Em oposição, a ansiedade inicial exposta no tópico anterior pode ter sido causada pelos motivos exibidos na hipótese do monitor de Krashen, como baixa autoestima ou medo de errar. Tais fatores mantêm um monitor mental ativado no uso de língua estrangeira, corrigindo excessivamente a gramática ou o conteúdo da fala e impedindo que o locutor se expresse de maneira espontânea. Esta possivelmente é uma das razões

para que os alunos tenham necessitado de constante encorajamento, sugestões e permissões da pesquisadora para fazer uma ação na primeira aplicação. Ao longo das partidas, as respostas às ações dos antagonistas e aos questionamentos dos personagens não jogáveis se tornaram mais rápidas e naturais, facilitando a aquisição linguística.

Como esclarecido no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal criado por Vygotsky (2003), o jogo, assim, ganha o papel de um brinquedo para uma criança. A criança vê o brinquedo como uma extensão dela mesma com uma capacidade muito maior do que a sua própria. Neste caso, o jogo é um período de tempo onde os alunos interpretam personagens que, no cenário em que é contada a narrativa, se aproximam mais dos seus eus-ideais na teoria apresentada por Dörnyei (2005), influenciando assim os seus eus-deveres. Ou seja, os personagens se tornam visões idealizadas dos atributos desejados quando alcançado o objetivo de fluência na língua, interferindo nas metas e sensação de tarefas para completar ao longo do curso.

Voltamos, então, ao fichário de Spolin (2003) para jogos teatrais adaptado para sua utilização no ensino de língua estrangeira, especificamente a língua japonesa. No segundo capítulo, ele está presente incluindo três perguntas na seção de avaliação da tabela, sendo estas: a) As situações em que cada estrutura deveria ser usada foram compreendidas?; b) Os jogadores conseguiram utilizar o conteúdo estudado antes nas aulas dentro do jogo e avançar na narrativa?; c) Vocabulários ou estruturas novas foram usadas?

Respondendo-às respectivamente, as situações de uso de estruturas específicas foram compreendidas facilmente durante a aplicação, já que os alunos, interpretando seus personagens, foram expostos à cenas comuns do dia a dia na narrativa, tais como conhecer pessoas (personagens não-jogáveis) e pedir suas informações pessoais, apresentá-las a amigos (neste caso, os outros personagens integrantes do grupo de jogadores), falar sobre objetos ao redor e sobre os seus próprios pertences, perguntar sobre frequências de tempo de acontecimentos relevantes para a história e informar datas ou períodos de tempo. Elas também fazem parte do *syllabus*, mostrando que compõem o conteúdo visto em sala de aula. Isso nos leva à resposta da segunda pergunta, sendo ela que o conteúdo estudado foi utilizado corretamente no jogo e conseqüentemente permitiu o avanço da

narrativa. Sobre a terceira pergunta, como foi elucidado ao longo deste capítulo, um dos marcos mais positivos da aplicação do jogo foi ter possibilitado aos alunos espaço para usar e aprender estruturas, expressões e vocabulários novos enquanto numa atividade de lazer e distração do esforço mental, inevitável durante as aulas.

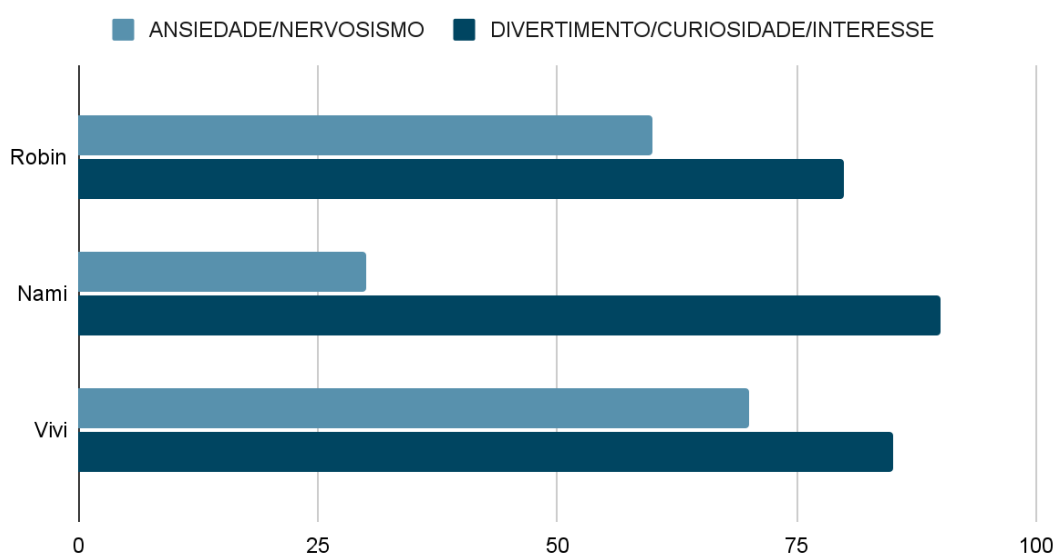
4.3. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

Como já especificado anteriormente, o questionário utilizado como principal instrumento de pesquisa contém somente questões abertas, possibilitando que os alunos discorressem sobre os respectivos temas de cada pergunta da maneira que se sentissem mais à vontade, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa.

Para uma visualização mais clara das respostas e o que será discutido sobre elas, este tópico apresentará alguns gráficos. O primeiro se refere à primeira questão, pedindo que os participantes identifiquem as emoções que sentiram durante o jogo. Neste caso, os alunos participantes Robin, Nami e Vivi citaram como as principais: nervosismo, ansiedade, curiosidade e interesse, exemplificadas no gráfico abaixo e nos excertos.

GRÁFICO 1 — Respostas da questão 1 do questionário

Emoções durante o jogo de RPG



As unidades numéricas do gráfico são meramente ilustrativas e os dados foram analisados de maneira interpretativa. Por exemplo: considerando-se que a unidade máxima do gráfico seja 100, as emoções de ansiedade e divertimento começam numa quantidade de igual para igual, ou seja, 50 para 50. Se Robin diz que no começo apesar de sentir ansiedade o divertimento foi muito maior, interpreta-se que o nível de ansiedade seja 60 e o de divertimento 80.

Excerto 1 - Emoções: Robin

No começo eu estava bem nervosa e ansiosa pois não sabia como deveria jogar e tinha um pouco de vergonha, porém depois eu fui me abrindo ao ficar mais concentrada na história do jogo. Apesar das minhas interações ainda não serem uma das melhores e de precisar melhorar o jeito que eu entro no personagem, acredito que possa melhorar.

Excerto 2 - Emoções: Nami

Durante o jogo fico ansiosa/curiosa para saber quais serão as opções, o que acontecerá nos próximos momentos. O que mais gostei é que no *RPG* há o roteiro, mas participamos sem saber o que é certo ou errado e enfrentamos as escolhas que fazemos no decorrer do jogo ou em algum momento específico.

Excerto 3 - Emoções: Vivi

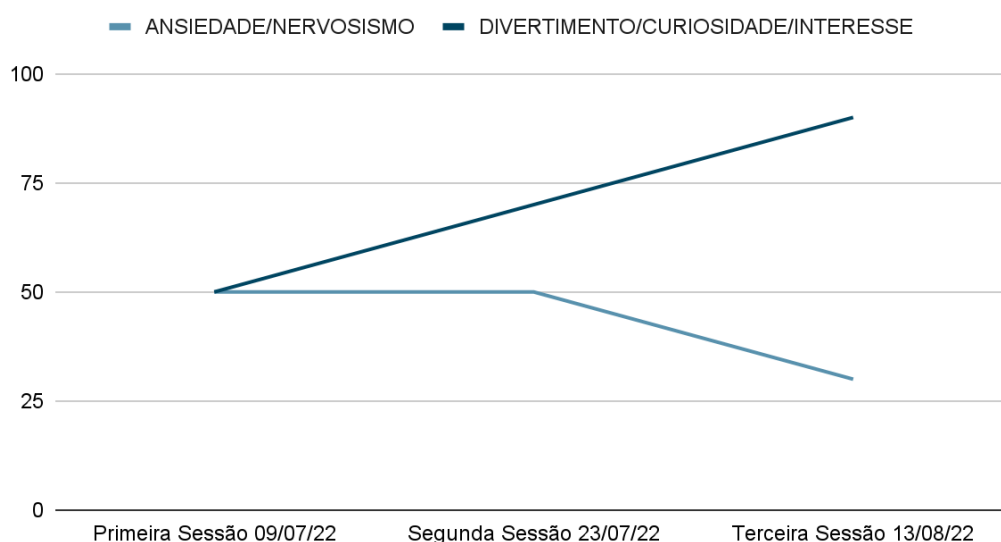
Eu me sinto curiosa com o que vai acontecer em seguida, e indecisa com minha próxima ação no jogo e o que ela afetaria na história.

Nota-se, assim, a permanência das emoções consideradas positivas sobre as emoções consideradas negativas. A ansiedade e nervosismo foram sentidos pelos 3 participantes em intensidades diferentes, em maior peso para os alunos mais tímidos e retraídos, manifestando a hipótese do monitor de Krashen (1987), a teoria da autoeficácia de Bandura (1993) e a do autovalor, de Covington (1992). Em contrapartida, o estudante mais participativo e confiante experimentou muito mais a curiosidade pelo jogo e sensações relacionadas ao lazer mesmo que, como os outros, nunca tenha jogado antes. Isso provavelmente se deu pelas diferenças de nível dos filtros afetivos de cada um, no ponto em que para o aluno mais confiante o

filtro afetivo era baixo e para os outros, um pouco mais alto. Estas últimas emoções citadas, porém, estiveram presentes em todos os participantes por mais tempo, como explícito no gráfico seguinte, produzido de maneira interpretativa. Ambas as emoções se encontram em 50, de igual para igual visto que o número máximo é 100. Os alunos afirmaram que, com o passar do tempo, o divertimento se tornou maior do que a ansiedade, resultando assim nas medidas interpretadas a seguir.

GRÁFICO 2 — Emoções ao longo das sessões do jogo

Emoções durante o jogo de RPG ao longo do tempo



A segunda questão é sobre quais habilidades linguísticas foram mais trabalhadas na aplicação do *RPG*, sendo elas compreensão oral, escrita, fala e leitura. Como uma dinâmica realizada em reuniões *online*, através da plataforma *Microsoft Teams*, e dependente da interpretação de personagens por parte dos alunos, é unânime entre os jogadores que a compreensão oral e a fala receberam mais foco. Eles também apontam, entretanto, momentos específicos brevemente citados nos tópicos acima, onde houve mini testes de *kanji* intrínsecos a trama que visavam a leitura e escrita.

Excerto 4 - Habilidades Linguísticas: Robin

Foi possível fazer online o treinamento da compreensão e para mim, escrever e memorizar mais.

Excerto 5 - Habilidades Linguísticas: Nami

Nas sessões que participei diversas expressões, palavras e inclusive *kanjis* foram revisitados. Gostei disso, um bom modo de revisar. Durante as rodadas consegui incluir algumas expressões que não haviam sido apresentadas na aula, este quesito me motivou.

Excerto 6 - Habilidades Linguísticas: Vivi

Foi possível treinar o conteúdo do início do semestre tanto na compreensão oral quanto na fala.

A terceira e a quarta questão estão, de certa forma, interligadas por uma temática central em comum, visto que elas se referem à motivação proporcionada pelo jogo e se esta é uma das diferenças entre as aulas com o jogo no final e sem o jogo. Todos os participantes afirmaram que o jogo, por ser um momento de lazer mesmo com a presença do conteúdo estudado, mantiveram o interesse tanto pela língua japonesa quanto por sua cultura, dadas as curiosidades e o cenário explorados na narrativa. As semelhanças entre as respostas também está no fato de que o maior fator motivador relacionado ao estudo do japonês foram as palavras e estruturas de frases novas utilizadas por colegas de níveis mais avançados, o que influenciou no desejo de alcançar um domínio maior da língua estrangeira.

Excerto 7 - Aulas com e sem o jogo: Robin

As aulas sempre são boas, porém acredito que as que não tem o jogo podem se tornar mais cansativas do que as que tem, pois o jogo se torna uma distração ou entretenimento após uma longa aula. Gostei de aprender palavras novas dentro do jogo.

Excerto 8 - Aulas com e sem o jogo: Nami

Há uma motivação extra de participar de aulas que tenham um momento lúdico. É um modo interessante, curioso e divertido de revisar a matéria. Sou fã de jogos de *RPG*

eletrônico/digital, e sempre tive curiosidade de jogar *RPG* de mesa, mesmo que virtual. Foi uma boa experiência. O mesmo ocorre quando temos alguma sessão de *Kahoot* (que também é divertido, não pelo placar - que prefiro com nomes aleatórios mesmo - mas por responder dentro do tempo e acertar ou verificar o que errei - é um jogo de recompensa rápida).

Excerto 9 - Aulas com e sem o jogo: Vivi

As aulas com o jogo terminam de uma maneira mais leve e eu sinto que consigo aprender bastante nelas com as palavras que a professora e meus colegas usam nos diálogos do jogo.

A quinta e a sexta, por sua vez, também podem ser conectadas se tratando de dificuldades que provocam desmotivação nos alunos. Neste caso, a maior preocupação dos alunos no estudo de japonês é a leitura. A primeira impressão sobre a língua japonesa para muitos antes de um aprofundamento maior é a possibilidade de um alto nível de dificuldade no aprendizado por conta do número de sistemas de escrita e como eles se comportam entre si. Os *kanjis* podem ser particularmente intimidadores para muitos, incluindo para quem os estuda. Os alunos acrescentam, contudo, que reconhecem que a habilidade de leitura e escrita dos caracteres tende a melhorar com a devida prática e treino frequente.

4.4. O JOGO E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Devido a abordagem de pesquisa qualitativa não examinaremos notas dos participantes como provas de seu desenvolvimento linguístico, já que estas são dados numéricos. Ao invés disso, discutiremos os comportamentos observáveis dos alunos durante o curso relacionados a aquisição da língua japonesa através das observações de aulas feitas em formato de diário de bordo por parte da pesquisadora.

A aplicação do jogo se iniciou após a sondagem do nível de fluência dos alunos. Levando isso em conta foram planejados os diálogos em japonês a serem encenados no *RPG* (ressaltando que como um jogo onde a escolha dos jogadores para os seus respectivos personagens naturalmente causam mudanças na trama, o planejamento aqui mencionado se refere a uma ideia de temas da conversa e

estruturas que os alunos precisariam utilizar nela, uma vez que *RPG* também é um jogo de improvisação).

Da mesma forma que foi previamente elucidado, a hipótese do insumo de Krashen (1987) teve grande papel em tal planejamento, e suas teorias sobre o monitor e o filtro afetivo se relacionaram bastante com os primeiros momentos do jogo, onde os estudantes se encontravam hesitantes mediante ao nervosismo e sentimentos semelhantes. Nestes períodos os alunos se mantiveram mais observantes ao invés de ativos, partindo da pesquisadora sugerir algumas possíveis ações para os personagens ou perguntas que poderiam ser feitas em japonês, utilizando a tradução em português primeiramente para que houvesse a oportunidade dos alunos chegarem em suas próprias conclusões de maneira autônoma.

À medida em que os jogadores adquiriram mais bagagem e experiência linguística com a língua japonesa por meio dos conteúdos estudados em sala de aula e tarefas de casa, o jogo se tornou mais fluído, rápido e conseqüentemente mais proveitoso já que os diálogos ficavam cada vez maiores e complexos. Os personagens, na primeira sessão (09/07/22) passivos nas situações proporcionadas pela narrativa, se tornaram ativos de suas próprias histórias, como a intenção original do jogo. As expressões novas foram incorporadas nas falas de personagens jogáveis (controlados pelos jogadores) e não jogáveis (controlados pela narradora ou “mestre”, facilitando o uso delas durante as explicações de conteúdo e tarefas.

Os mini testes de *kanji* por meio do site *Kahoot* foram reservados, então, para a última sessão (13/08/22) sendo este o obstáculo final entre os personagens e o seu objetivo (neste caso, descobrir quem era o vilão e derrotá-lo), e os estudantes passaram por ele sem grandes problemas. O relacionamento entre os jogadores também se fortaleceu nas sessões, mesmo que estivessem interpretando personagens. Na verdade, é provável que esta tenha sido uma das razões para estudantes mais tímidos participarem, demonstrando o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2003) e as explicações do autor sobre jogos, socialização e o brinquedo/brincadeira como extensão de si.

Explanados pela dissertação de Pinheiro (2018) e Ortale (2018), os jogos teatrais como auxiliares de aquisição linguística adaptados mais tarde para o modelo de fichário de Spolin (2001) tiveram efeito semelhante. A interpretação de

um personagem diferente do que o aluno é na vida real proporciona que eles se sintam mais à vontade em tentar o que, em uma situação diferente, não tentariam. A aproximação desse personagem com o eu-ideal linguístico do aluno também permite que ele crie metas e processos específicos para alcançá-las, segundo as teorias propostas por Dörnyei e Ottó (1998).

Confere-se, logo, que as características presentes no quadro de Reverbél (2003) sobre jogos teatrais também estão no *RPG*. Relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção manifestaram-se durante toda a aplicação, favorecendo o desenvolvimento linguístico conjunto entre os participantes. Apesar de alguns possuírem um domínio mais avançado da língua japonesa do que outros, todos apresentaram características de maior fluência e facilidade na comunicação utilizando o japonês no final.

CAPÍTULO V

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista, portanto, dos resultados da pesquisa e da fundamentação teórica abordada, conclui-se que para manter a continuidade da motivação do aluno de língua japonesa utilizando o jogo de *RPG*, devem ser considerados o nível de desenvolvimento linguístico da turma num sentido geral e individual, já que alguns podem ter mais domínio do que outros; os interesses dos alunos envolvendo a cultura japonesa para que estes façam parte do cenário da narrativa e os personagens possam se integrar a ele, oportunizando uma influência para aprendizagem tangencial pela qual os estudantes se tornam aprendizes ativos; a história a ser contada e como ela se relaciona com o cenário e as regras do sistema de *RPG* usado; os tipos de vocabulários e expressões que fazem parte do conteúdo de sala de aula a serem utilizados diante da narrativa e, por fim, maneiras de juntar esse conteúdo e as quatro habilidades linguísticas na história, para que os alunos sintam um senso de avanço quanto mais utilizam a língua estrangeira.

Quanto à indagação de se é ou não possível o desenvolvimento linguístico por meio do emprego de jogos em sala de aula, ficou claro que com o contexto e o tipo de jogo devidamente integrados ao conteúdo estudado, nível de fluência da turma e interesse dos alunos, é proporcionada, de fato, a aquisição linguística. Além do *RPG* de mesa, os *RPG's* de jogos eletrônicos também se encaixa na categoria de jogo de interpretação e avanço de uma determinada história que também poderiam ser utilizadas como alternativas lúdicas que viabilizam a socialização entre a turma com o uso da língua, relacionando-o a emoções positivas e aumento da autoestima no sentido de confiança na própria capacidade de adquirir uma língua.

5.1. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

O *RPG*, deste modo, sendo um jogo que depende do trabalho em grupo com um objetivo em comum dentro de uma trama específica, propõe também o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, estimulando a criatividade e imaginação. Ao incorporar essas características no processo de ensino

aprendizagem de uma língua estrangeira o docente permite que os estudantes associem essa autoestima ao ato de estudar e falar a língua, contribuindo para alunos mais ativos e motivados para a aquisição linguística. Estes fatores, então, resumem a importância desta pesquisa para o meio acadêmico pedagógico e para os envolvidos no ensino e aprendizagem da língua japonesa, sejam professores ou alunos. Como já citado na justificativa do trabalho, embora a utilização de jogos, mídias de entretenimento e outros meios lúdicos se mostre uma grande aliada em sala de aula, ela não ocorre tão frequentemente. Esperamos que esta monografia contribua para a adoção de diferentes técnicas de ensino na aprendizagem de língua japonesa.

5.2. LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como especificado, a disciplina do Estágio Supervisionado 2 aconteceu em um período de 10 aulas, onde os professores estagiários deveriam finalizar os conteúdos do livro didático *Kotobana vol 1*, que se encontram nas unidades 7 à 14. Com somente 1 aula por semana de duração de 4 horas, incluindo aplicações de avaliações, o tempo para a aplicação do jogo se mostrou limitado. Foi decidido entre os professores-estagiários que a dinâmica aconteceria, então, na última hora das aulas, um dia sim e um dia não. Geralmente, uma única sessão de *RPG* costuma durar entre 3 e 4 horas. A narrativa precisava ser curta e direta, para que não tomasse tempo de explicação de conteúdo e prejudicasse os alunos. Ademais, o tempo para a explicação das regras em si também foi curto, o que resultou na hesitação dos alunos ao jogarem pela primeira vez.

5.3. SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

O *RPG*, como um jogo de narrativa e interpretação, demanda tempo para que seja aproveitado em sua totalidade. Para os docentes que se interessarem por esta dinâmica como auxiliadora do ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, seria interessante que fossem delimitadas pelo menos aulas inteiras para sua aplicação. A presença de músicas de fundo como trilhas sonoras da história que combinem com o seu cenário também é muito bem-vinda, já que aumenta a imersão. Além disso, se

o jogo acontecesse na modalidade de aulas presenciais seria possível incorporar nele as quatro habilidades linguísticas, incluindo a escrita, com exercícios que seriam mais facilmente executados do que na modalidade *online*. Numa última sugestão, o conhecimento básico de técnicas de *storytelling* (contar histórias) agregaria muitos pontos positivos no planejamento da narrativa em si, contribuindo para manter o interesse dos alunos. Isso, porém, não é absolutamente necessário, já que essas técnicas são apenas utilizações mais propositais de um senso de escrita de histórias desenvolvido ao longo da experiência de vida de cada um, de acordo com o tipo de histórias que consumimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. ***Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist.*** 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***Repensando a pesquisa participativa.*** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BROWN, H. D. ***Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.*** San Francisco: State University, 2001.
- Covington, M. V. ***Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform.*** UK: Cambridge University Press, 1992.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. ***Teaching and researching motivation.*** Harlow, UK: Pearson Education, 2011.
- FUKUSHI, Alessandra Mayumi. ***O ASPECTO MOTIVACIONAL DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS JAPONÊS: Um Estudo Continuum dos Calouros do 2º Semestre de 2015 a 1º Semestre de 2016.*** Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- GARDNER, H. ***Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning. In: PARRY e STANSFIELD (Eds.), Language aptitude reconsidered (pp. 179-221).*** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2008.
- HELPER, Fidel. ***Os jogos digitais como ferramenta para o aprendizado de língua inglesa.*** Santa Cruz do Sul, 2015.
- HICKEY, R. ***Motives for Language Change.*** UK: Cambridge University Press, 2003.
- J, Portnow. (2008). ***The power of tangential learning.*** Edge, 2008.
- J. P, Gee. ***What videogames have to teach us about learning and literacy.*** New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- KLIMICK, Carlos. ***Construção de Personagem & Aquisição de Linguagem: O Desafio do RPG no INES.*** Dissertação de Mestrado em Design. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, nov. 2003.
- LUIZ, Rafael Baptistella. ***Adaptação do jogo de RPG comercial Dungeons And***

Dragons 4th Edition para o ensino de inglês. Curitiba, 2011.

MARTINS, J. **A pesquisa qualitativa.** In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Viviane Lima. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa.** São Paulo, 2015.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

O. G, Reverbel. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão.** 1 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

PEREIRA, Arivaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. **Atividades práticas para o ensino de língua estrangeira: desenvolvendo habilidades e competências em ambientes de aprendizagem.** São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

PINHEIRO, Raiol Vitor Adalberto; ORTALE, Fernanda Landucci. **O jogo teatral no ensino de italiano como língua estrangeira.** São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2018.

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

SAVOTINNI, Gabriel; MATTAR, João. **Games de entretenimento para o ensino do inglês como segunda língua.** São Paulo, 2017.

S. D, Krashen. **Principles and practice in second language acquisition.** 1st internet edition, 2009.

S, Krashen. **Child-adult differences in second language acquisition.** Massachusetts, USA:Newbury House Publishers Inc., 1982.

S. L, Vygotsky. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

V, Spolin. **Improvisação para o teatro.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003;

APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Jogo de RPG e a sua influência na motivação e aquisição linguística dos alunos no ensino de língua japonesa* desenvolvida pela pesquisadora Marília Fatmira Costa Muço, discente de graduação em Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.a Dr.a Yuko Takano.

Os dados serão coletados por meio de questionários e sua participação é voluntária, sendo assegurado que as informações fornecidas pelo participante divulgadas serão verídicas. Esclarecendo que:

- Sua participação é voluntária e espontânea.
- Você pode encerrar sua participação em qualquer estágio da pesquisa.
- Todas as respostas permanecerão anônimas e a sua identidade será totalmente resguardada, sendo apenas identificada por pseudônimo.
- As respostas poderão ser utilizadas no todo ou em parte em monografias, artigos e em congressos.
- A participação nesta pesquisa inclui preenchimento de um questionário escrito e caso necessário, será aplicada uma entrevista oral e gravada.

Sua identidade será preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da investigação acadêmica.

Este termo será impresso em duas vias, uma para o pesquisador e uma para o participante da pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

Nome (opcional): _____

Contato (celular e e-mail): _____

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO

1. Como você se sente durante o jogo de RPG? (emoções como ansiedade ou confiança, por exemplo).
2. Foi possível treinar o japonês nos aspectos de fala, compreensão oral, leitura ou escrita?
3. O jogo te deixa motivado a estudar mais japonês? (mesmo que seja somente para jogar melhor ou entender melhor o jogo)
4. Qual você sente que é a principal diferença entre as aulas com o jogo no final e as aulas sem o jogo?
5. Quais são as suas maiores preocupações em relação aos estudos de japonês? (ex: medo de notas baixas, não conseguir ler kanjis, entre outros).
6. Você já se sentiu ou se sente desmotivado no processo de aprendizagem de japonês? Se sim, qual (quais) é (são) o(s) principal (principais) motivo(s)?

APÊNDICE C — REGRAS DO SISTEMA DE RPG

1. **ATRIBUTOS**

FOR (força)
 CON (constituição; saúde)
 DES (destreza)
 APA (aparência)
 INT (inteligência)
 POD (poder; magia)
 EDU (educação)
 PER (percepção)
 PdF (poder de fogo; ataques à distância)

Ficha de personagem: 40, 50, 50, 50, 60, 60, 70, 40, 40 distribuídos entre os atributos.

2. **TESTES**

Dado: 1d100 (1 dado de 100 faces; 1d é abreviação de 1 dado. Sendo assim, 2d100 seria 2 dados de 100 faces, e assim por diante).

SUCESSO: tirar menos do que o valor na ficha ou igual. Ex: num teste de FOR (força) 50, o rolamento do D100 deverá ser menor do que 50 ou igual a 50.

TESTE COMBINADO: Se duas ou mais pessoas fizerem o mesmo teste, o resultado considerado será o do melhor valor, ou seja, apenas uma das jogadas precisa ser bem sucedida.

3. **BÔNUS/PENALIDADES**

BÔNUS: aumento temporário em algum atributo.

PENALIDADE: redução temporária em algum atributo.

Tarefas Normais	sem bônus
Tarefas Difíceis	reduzidor de -10.

Exemplo: O mestre pede um teste de força difícil com penalidade de -10 ou 0. O personagem possui 30 pontos em força, e temporariamente perde 10 a mais, totalizando 20. O jogador rola 1d100, e caso o resultado seja menor ou igual a 20, ele passa no teste.

4. PERÍCIAS

Tarefas Normais	teste sem bônus nem penalidades.
Tarefas Difíceis	teste com penalidade de +10.

LISTA DE PERÍCIAS

MEDICINA	tratar ferimentos, primeiros socorros, produzir remédios (só possível usar em outros personagens), reconhecimento de doenças, etc.
SOBREVIVÊNCIA	construir abrigos, permanecer em lugares inóspitos, gestão de recursos (água, comida) e etc.
RELIGIÃO	conhecimento teológico, de hierarquia de instituições religiosas, contatos com figuras importantes dessas instituições, etc.
LÁBIA	enganar, mentir, barganhar ou manipular.
INTIMIDAÇÃO	chantagem física ou emocional/psicológica.
ENCONTRAR	encontrar locais ou outros jogadores com facilidade, desenhar ou ler mapas, etc.

Ficha de Personagem: o jogador pode escolher até 5 perícias e dividir 100 pontos entre elas.

Exemplo: O jogador deseja usar Medicina, neste caso será preciso fazer um teste de Medicina com 1d100. O valor dessa perícia na ficha é 20. Caso o resultado seja maior do que 20, o teste é um sucesso. Caso seja menor do que 20, o teste falhou.

5. CLASSES

NOME	DEFINIÇÃO	MOEDAS
Samurai, Monges e Ninja	Guerreiros que trabalham para os <i>daimyos</i> (donos de terras), monges (podem usar magia) e ninjas.	1d10x100
Agricultores/Camponeses	Pessoas comuns que trabalham nas terras dos <i>daimyos</i> .	1d5x50
Chounin	Artesãos e comerciantes.	1d5x50
Artistas	Artistas de rua, gueixas, atores de teatro, músicos, etc.	1d5x20

6. MAGIA

1. **Sutras:** Através de rezas budistas ou xintoístas, o personagem pode atacar um inimigo com hematomas simples em diversas partes do corpo ou curar parcialmente alguém machucado no valor de 1 PV (Ponto de Vida).
Gasta 2 POD (Poder).
2. **Ofuda (talismã):** Utilizando talismãs de papel, o personagem utiliza magias de defesa para proteger temporariamente algum lugar de presenças malignas. Dura por 2 turnos.
Gasta 3 POD.
3. **Karma:** Em um combate, o personagem consegue fazer o inimigo sentir a mesma dor que ele causa em outras pessoas. Dura por 2 turnos.
Gasta 3 POD.

Os pontos de POD (poder) gastos são recuperados automaticamente depois do personagem descansar pelo tempo equivalente a 3 turnos.

7. PONTOS DE VIDA

CON + 1d6.

Quando o personagem atinge 0 pontos de vida, o jogador pode fazer um teste de morte com 1d100. Se obter menos de 50, continua vivo apesar de bastante debilitado. Se obter mais de 50, o personagem morre.

8. COMBATE

TURNOS: Determinado pela Ação, Movimento ou Esquiva do personagem.

Ação: Atacar, lançar magias, entre outros.

Movimento: Qualquer coisa que não seja atacar e usar magia.

Esquiva: Uma reação defensiva a um ataque.

9. NECESSIDADES BÁSICAS

Todos os personagens podem ficar o equivalente a 7 dias sem comida e bebida, mas ao passar disso perdem 1 PV (ponto de vida) e CON (constituição) a cada dia sem se alimentar ou beber água.

10. PONTOS EXTRAS EM ATRIBUTOS

A cada tarefa de casa feita o jogador tem direito a 1 ponto que pode ser adicionado a qualquer atributo de sua preferência.