

MODELO METODOLÓGICO DE AVALIAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DE GAMES COMERCIAIS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

SÃO PAULO/SP MAIO/2017

FERNANDA KATHERINE ASEGA - ST. PAULS SCHOOL - katherineasega@gmail.com

Tipo: RELATO DE EXPERIÊNCIA INOVADORA (EI)

Categoria: PESQUISA E AVALIAÇÃO

Setor Educacional: EDUCAÇÃO CONTINUADA EM GERAL

RESUMO

Inovações tecnológicas possibilitaram o acesso à informação transformando os meios e modos de comunicação. Atualmente, a integração das tecnologias digitais nas práticas do ensino e da aprendizagem de línguas é crescente, tendo em vista que os jovens estão constantemente conectados à rede, interagindo com diversas pessoas e ferramentas como os games. No entanto, observa-se o pouco uso de games comerciais no ambiente educacional. Este trabalho é um recorte de minha dissertação de mestrado que está inserida no quadro de avaliação e preparação de material didático para a aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente a de língua inglesa, tendo o game World of Warcraft como objeto de pesquisa. O objetivo deste trabalho é descrever e apresentar a elaboração do modelo metodológico que serviu de instrumento avaliativo em minha dissertação de mestrado. O modelo aqui apresentado está fundamentado nos preceitos da Cibercultura (LEVY, 1999; LEMOS, 2005), da Teoria Conectivista (SIEMENS, 2004; DOWNES, 2012), da Cultura de Participação abordando as competências e habilidades necessárias para o ensino e a aprendizagem no século XXI (JENKINS et al., 2006), da aprendizagem em Games (GEE, 2003, 2012, 2013; PRENSKY, 2005) e da avaliação e design de materiais didáticos (RAMOS, 1999/2009, 2009). O modelo metodológico possibilitou analisar as potencialidades que o game World of Warcraft oferece para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nas perspectivas da ciberaprendizagem e a relacionada ao uso da língua.

Palavras-chave: Games. Modelos metodológicos. Avaliação de Material Educacional Digital.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em integrar as tecnologias digitais nas práticas de ensino e de aprendizagem vem crescendo em diversos contextos educacionais. Contudo, na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ainda observam-se dificuldades nessa direção. Ramos (2009a), por exemplo, ao tratar dessa questão, aponta certos desafios para o profissional de línguas estrangeiras, como, por exemplo, a dificuldade em empregar as tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no *design* de material didático a fim de possibilitar novas formas de ensinar e aprender.

Em minha prática docente, venho observando que muitos dos alunos dizem ter aprendido a língua inglesa jogando *games*. Apesar de representarem uma das mídias mais utilizadas pelos jovens, provavelmente com uma linguagem conhecida e comum para essa comunidade, e poderem possibilitar processos de aprendizagem em contextos mais familiares; os *games*, em especial os denominados complexos (PRENSKY, 2005), não são inseridos no contexto educacional.

Impulsionada pela necessidade de (re)pensar e considerar diferentes tipos de materiais didáticos para que o aluno aprenda explorando outros espaços e adotar materiais que sejam mais apropriados para a “Idade Mídia”, escolhi, no meu projeto de mestrado, analisar as potencialidades do *game* de RPG *On-line* Massivo chamado *World of Warcraft (WoW)* para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa.

Após levantamento bibliográfico, verifiquei que estudos existentes apoiam o uso de *games* para o ensino e a aprendizagem de línguas. Entretanto, apenas o estudo de Krystalli, Arvanitis e Panagiotidis (2013) oferece um modelo metodológico para avaliar *games* educacionais para ensino e aprendizagem da língua inglesa. Consequentemente, identifiquei a necessidade de desenvolver um instrumento avaliativo para atingir o objetivo da minha pesquisa de mestrado (supracitado).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O quadro teórico desta pesquisa teve como principal base a “ciberaprendizagem”. Portanto, para entender a ciberaprendizagem, apoiei-me nas concepções de ciberespaço ou “rede” e cibercultura de Levy (1999). O autor define cibercultura como um “conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” desenvolvidos no ciberespaço (LEVY, 1999, p.17). Posteriormente, Lemos (2005) explica que a cibercultura possui “três ‘leis fundadoras: a liberação do pólo da emissão, o princípio de conexão em rede e a reconfiguração de formatos midiáticos e

práticas sociais." De acordo com o autor, essas leis norteiam os processos de 'remixagem' contemporâneos. " (LEMOS, 2005, p.1).

Com base em Moraes (1996), apoio-me no paradigma educacional emergente, o qual traz uma nova visão de mundo que reconhece a totalidade das coisas e a existência de interconexões. Tal paradigma prevê uma inter-relação entre teoria de ensino, teoria de aprendizagem e teoria do conhecimento e, nesse sentido, o Conectivismo tem sido visto como "uma teoria de aprendizagem para a era digital" (SIEMENS, 2004) por enfatizar o papel do contexto social e cultural (SIEMENS, 2004; DOWNES, 2012). Ainda sob essa perspectiva, Downes (2012, p.85) explica que "o conhecimento é distribuído através de uma rede de conexões e, portanto, a aprendizagem consiste na habilidade de construir e percorrer essas redes". Para reforçar a tese de que o conectivismo serve ao processo de aprendizagem, Siemens (2004) lista alguns princípios por ele identificados.

Já Jenkins et al. (2006) abordam as competências e habilidades necessárias para o ensino e a aprendizagem no século XXI. Para os autores, os jovens devem estar inseridos em uma cultura de participação cujas novas habilidades incluem as capacidades de resolver problemas, adotar identidades alternativas, improvisar, construir modelos dinâmicos "do mundo real", experimentar recortes e *remixes*, interagir com ferramentas que ampliam a capacidade mental, entre outras.

A utilização de *games* no processo de ensino e de aprendizagem vem sendo pesquisada por autores como Gee (2003, 2012, 2013) e Prensky (2005). Gee (2013) apresenta uma lista de princípios de aprendizagem com o uso de *games* agrupados em 3 categorias: alunos competentes (*empowered learners*); aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*), e conhecimento aprofundado (*deep understanding*). O autor entende por alunos competentes aqueles que são regidos pelos princípios do agente ou coautor e o princípio de conhecimento aprofundado é entendido como a base para o raciocínio científico e desenvolvimento de significado.

Com relação à avaliação de materiais didáticos, apoiei-me em Tomlinson (2003, p. 15) para o qual a avaliação de materiais didáticos é um procedimento que envolve medir o valor (potencial) de um conjunto de materiais de aprendizagem e deve ser realizada com base em princípios e critérios de avaliação. Ramos (2009b), por sua vez, complementa a proposta do autor afirmando que o processo de avaliação pode ser feito sob duas visões: a do material educacional em si, com o objetivo de verificar "o que o material diz fazer e o que o material faz" (grifo da autora) e a do professor, que tem por objetivo "avaliar a validade de [...] adoção" do material (2009b, p.182). Além disso, Ramos (1999/2009b) propõe um modelo de avaliação de materiais didáticos composto por onze

critérios, a saber: (1) *público alvo*; (2) *objetivos* que a unidade propõe; (3) *recursos*; (4) *visões de ensino e aprendizagem e de linguagem*; (5) *syllabus*; (6) *progressão de conteúdos*; (7) tipo de texto; (8) *atividades*; (9) *material suplementar*, (10) *flexibilidade da unidade* e, por fim, (10) análise das *Teacher's' notes*.

Entretanto, essa autora e os autores mencionados nesta seção não oferecem critérios avaliativos para recursos multimidiáticos. Nokelainen (2006) explica que pesquisas que tratam desse aspecto mais diretamente visam a medir e a propor modelos metodológicos de avaliação de materiais de software educacionais e/ou conteúdo multimídia educacional. No entanto, muitas dessas pesquisas concentram mais sua atenção nas recomendações de usabilidade técnica e menos no uso de materiais digitais de aprendizagem.

3 DESENVOLVIMENTO DAS CATEGORIAS E APRESENTAÇÃO DO MODELO METODOLÓGICO DE AVALIAÇÃO

Com base nas perspectivas e características do paradigma emergente (MORAES, 1996); da teoria conectivista (SIEMENS, 2004; DOWNES, 2012); das competências necessárias para o século XXI (JENKINS et. al., 2006); dos princípios de aprendizagem em *games* (GEE, 2013), e dos critérios de Ramos (1999/2009b) para avaliação de material didático, iniciei meu processo de avaliação do *WoW*, com vistas a uma melhor observação e definição dos critérios a serem utilizados no desenvolvimento do instrumento avaliativo.

Pela dificuldade de encontrar um modelo metodológico que oferecesse critérios para avaliar recursos multimidiáticos, apoiei-me então no roteiro de Ramos (1999/2009b), pelo fato de esse instrumento possibilitar avaliação de material didático de natureza diversa. Além disso, agreguei aos critérios existentes quatro outros desafios também apontados pela autora (RAMOS, 2009a):

- 1) *“fazer o estudante explorar os limites que saem do ‘espaço’ em que estuda”* (RAMOS, 2009a, p.112);
- 2) *promover as interações aluno-material externo e alunos-outros*;
- 3) *empregar as tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e*
- 4) *viabilizar a formação de comunidades e objetos de aprendizagem.*

Explico a seguir as adaptações feitas ao modelo de Ramos (1999/2009b) em relação a esses critérios e desafios.

Os critérios 3 e 9 do roteiro de Ramos (1999/2009b), *recursos e materiais suplementares*, que focalizam a necessidade de utilização de outras fontes de informação e/ ou equipamentos externos como suplementares ao material em uso, inspiraram-me a criar o que nomeei RECURSOS. Neste trabalho, esse critério abrange todas as interações periféricas presentes no *WoW*, como *wikis e blogs*. A esse mesmo critério, agreguei o desafio 3, compreendido também como uma possibilidade de aproveitar os materiais digitais já existentes.

O critério 8 (RAMOS, 1999/2009b) apresenta uma série de itens relacionados às atividades. Com base nisso, considerei os itens tipologia de atividade, colaboração, cooperação e interação como imbricados na *resolução de problemas*, já que esses itens se relacionam com a Teoria Conectivista e o princípio de aprendizagem em *games*. Já ao item *promoção de desenvolvimento de habilidades cognitivas* adicionei as habilidades sociais e as competências da cultura de participação (JENKINS et.al., 2006). Portanto, agreguei a esses o critério 6 de Ramos (1999/2009b), cujo foco está na observação da *progressão de conteúdos*, e o desafio 1, para constituir o que denominei CONTEÚDOS.

O critério 7 de Ramos (1999/2009b) focaliza o *texto* e esse foi mantido como uma de minhas categorias, pois orienta e leva o professor a analisar os textos apresentados no material com relação a sua tipologia, abrangência dos tópicos, autenticidade, adequação, faixa etária, qualidade gráfica e temática. No caso deste estudo, tal critério foi considerado uma categoria e foi denominado TEXTOS.

Ao critério 4, que focaliza as visões de *ensino, aprendizagem e de linguagem* (RAMOS, 1999/2009b, p.184) agreguei a visão de ensino e aprendizagem do Conectivismo. Esse critério foi incorporado ao que denominei APRENDIZAGEM. Essa denominação passou, posteriormente, a ser considerada uma categoria, a qual passou a governar os demais critérios e/ou itens. Para compor essa categoria, primeiramente, relacionei as características do conectivismo, da aprendizagem em *games* e as competências (mencionadas acima) e as organizei em um quadro para posterior identificação de semelhanças e diferenças.

As comparações auxiliaram a agrupar os elementos que serviriam de base para formalizar essa categoria, formando também novas subcategorias. É necessário pontuar que alguns itens foram deixados de lado por não se mostrarem possíveis de escrutínio para a análise desejada. As subcategorias resultantes dessas comparações que compuseram a categoria APRENDIZAGEM para utilização na análise dos dados foram: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS; COMPETÊNCIA TRANSMÍDIA, INTERAÇÕES e

COMPETÊNCIA ATUAÇÃO.

A subcategoria denominada RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS resultou de itens semelhantes identificados nas características do conectivismo, competências e da aprendizagem em. Os itens que se referiam a questões como decisões, escolhas, resolução de problemas, multitarefas ou mesmo prática de/em rede, o trabalho e o item *game/Game* (GEE, 2012), denominado como software e comunidade, respectivamente, foram considerados como conceitos relacionados à aprendizagem por resolução de problemas, conforme ilustrado no quadro 3.1.

A subcategoria INTERAÇÕES, também refere-se a itens encontrados no conectivismo, em competências e na aprendizagem em que faziam menção a relações entre dispositivos não humanos ou mesmo humanos, conforme ilustrado no quadro 3.1.

Quadro 3.1 - Categoria e subcategorias da ciberaprendizagem

Ciberaprendizagem			
ciberespaço/cibercultura			
princípio de conexão em rede	reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais	liberação do polo da emissão	
Conectivismo teoria de aprendizagem para era digital	Competências competências e habilidades para o sec 21/ letramento midiático	Aprendizagem em Game utilização de games	APRENDIZAGEM
aprendizagem focada no indivíduo, gerada por suas decisões e pela rede saber escolher o que e como aprender e ser capaz de (re)significar nova informação prática de/ em rede	Jogo - a capacidade de experimentar/encarar situações como uma forma de resolução de problemas . Multitarefa - a capacidade de explorar o ambiente e mudar o foco conforme a necessidade	Aprendizagem baseada em problemas problemas sistematizados frustração agradável ciclo de especialização informações a tempo e sob demanda aquário tanque de areia competências guiadas por estratégias game/Game	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos percorrer redes	Cognição Distribuída - a capacidade de interagir significativamente com ferramentas que ampliam capacidades mentais Inteligência Coletiva - a capacidade de reunir os conhecimentos e comparar anotações com outros em direção a um objetivo comum	Game = rede de pessoas e ferramentas	INTERAÇÕES
	Navegação Transmídia - a capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações através de múltiplas modalidades Apropriação - a capacidade de experimentar significativamente recortes e remixar conteúdo midiático		COMPETÊNCIA TRANSMÍDIA
	Atuação - a capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidade de improvisar e descobrir Simulação - a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real	Aluno competente agente ou coautor personalização da experiência identidade manipulação	COMPETÊNCIA ATUAÇÃO

Fonte: elaborado pela autora

Outra subcategoria, denominada **COMPETÊNCIA TRANSMÍDIA**, emerge exclusivamente de competências que indicam a capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações por meio de múltiplas modalidades e ao mesmo tempo experimentar recortes e remixar conteúdo midiático. Já a subcategoria denominada **COMPETÊNCIA ATUAÇÃO** emerge de competências e da aprendizagem em *game*, uma vez que essas se relacionam à capacidade do indivíduo de exercer várias funções e/ou assumir papéis.

Em posse dessa categoria e subcategorias que englobam os diversos itens ilustrados no quadro 3.1, passei a examinar o material em estudo. Resumo essa categorias e subcategorias no quadro 3.2 a seguir:

Quadro 3.2 - Categoria e subcategorias para análise

Critérios para análise das potencialidades do WoW						
APRENDIZAGEM						
RECURSOS	CONTEÚDOS	TEXTOS	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	INTERAÇÕES	COMPETÊNCIA TRANSMÍDIA	COMPETÊNCIA ATUAÇÃO

Fonte: elaborado pela autora

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O modelo metodológico utilizado para avaliar o *game* em questão possibilitou organizar a análise sob duas óticas, ou seja, nas perspectivas da ciberaprendizagem e sob o ponto de vista do uso da língua. A partir dessas perspectivas, pude realizar uma leitura profunda dos diversos elementos que compõem a ambientação do *game* *WoW* e identificar suas potencialidades para ensino e aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, foi possível perceber que o jogo possui potencial para ser utilizado como material didático em cursos de língua inglesa. Mais que isso, a avaliação desse *game* demonstrou potencialidades para vir a ser o próprio ambiente de aprendizagem expondo o aluno a diversos gêneros textuais e inúmeras situações de uso da língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade em encontrar um modelo metodológico que pudesse ser utilizado para avaliar a potencialidade de um *game* comercial como material didático, levou-me a considerar o desenvolvimento de um modelo para tal.

O desenvolvimento do modelo metodológico aqui descrito possibilitou a realização de uma análise profunda do *game* quanto às possibilidades para seu uso no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, sob as perspectivas da ciberaprendizagem e do uso da língua.

Dessa forma, uma das principais contribuições desta pesquisa foi a disponibilização de um modelo metodológico de análise de *games* para ensino e aprendizagem e uma reflexão sobre o atual cenário midiático. Este trabalho também corrobora a necessidade de considerarmos o (re) aproveitamento das ferramentas digitais como *games* comerciais disponíveis com vistas a ensinar a língua inglesa e, ao mesmo tempo, atender às demandas das novas formas de ensinar e de aprender. No entanto, avaliando o estudo realizado, vejo, que este modelo foi desenvolvido para avaliar o *game WoW*, objeto de minha pesquisa de mestrado. Seria interessante que futuras pesquisas utilizassem esse mesmo modelo para avaliar outros *games* massivos quanto as suas potencialidades de ensino e aprendizagem de língua inglesa e ao mesmo tempo validassem se o uso do modelo apresentado é realmente eficaz para tal fim.

REFERÊNCIAS

DOWNES, S. **Connectivism and connective knowledge essays on meaning and learning networks**. National Research Council Canada. Version 1.0 – May 19, 2012.

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

GEE, J. P. “Big G” Games, Keynote Address. **9th Annual Games for Change Festival**, New York, New York University Skirball Center, 2012. Disponível em: <https://youtu.be/gauKUKfOo6w?list=PLC01E731F89AFC3EB>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

GEE, J. P. **Learning principles that games can teach us**, 2013. Disponível em: [Acesso em: 02 ago. 2015.](#)

JENKINS, H. et al. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago, Illinois: MacArthur Foundation, 2006.

KRYSTALLI, P.; ARVANITIS, P.; PANAGIOTIDIS, P. **Evaluating serious games for foreign language learning: an online grading and visualization tool**. 2013

LEMOS, A. **Ciber-cultura-remix**. Palestra apresentada no Seminário Sentidos e

Processos dentro da mostra Cinético Digital no Instituto Itaú Cultural, 2005. Disponível em: [Acesso em: 12 jan. 2015.](#)

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, v. 16, n. 70, 1996.

PRENSKY, M. Complexity matters mini-games are trivial - but “complex” games are not an important way for teachers, parents and others to look at educational computer and video games. **Educational Technology**, vol. 45, n.4, 2005.

RAMOS, R. C. G. Design de material didático on-line: reflexões. In: SOTO, U.; Mayrink, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2009a, p. 93-115.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidade. In: Dias R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b, p. 173-198.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n.1, 2004, s/p. Disponível em: [connectivism.htm](#)>. Acesso em 21 out. 2014

TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching**. Continuum Press, 2003.