

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roger dos Santos

**EDUCAÇÃO SUPERIOR, GAMIFICAÇÃO E EMULAÇÃO:
A DIMENSÃO ESTÉTICA DO JOGO E DA APRENDIZAGEM**

SOROCABA/SP

2021

Roger dos Santos

**EDUCAÇÃO SUPERIOR, GAMIFICAÇÃO E EMULAÇÃO:
A DIMENSÃO ESTÉTICA DO JOGO E DA APRENDIZAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Alzira de Almeida Pimenta

SOROCABA/SP

2021

Ficha Catalográfica

Santos, Roger dos
S238e Educação superior, gamificação e emulação : a dimensão
estética do jogo e da aprendizagem / Roger dos Santos. -- 2021.
135 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2021.

1. Ensino superior. 2. Jogos eletrônicos. 3. Videogame. 4. Prática
de ensino. 5. Aprendizagem ativa. I. Pimenta, Maria Alzira de
Almeida, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Roger dos Santos

**EDUCAÇÃO SUPERIOR, GAMIFICAÇÃO E EMULAÇÃO:
A DIMENSÃO ESTÉTICA DO JOGO E DA APRENDIZAGEM**

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor no Programa
de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA



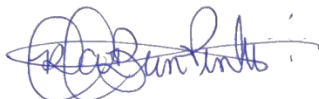
Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba



Profa. Dra. Luciana Coutinho Pagliarini
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Miguel Said Vieira
Universidade Federal do ABC



Prof. Dr. Rafael Brunhi Pinto
Universidade de Sorocaba



Profa. Dra. Vilma Leni-Nista Piccolo
Universidade de Sorocaba

À minha filha Ana Vitória, à minha esposa Francine,
à minha mãe (*in memoriam*) Maria Lúcia e ao meu pai Roberto,
ao sogro e à sogra, Elifas e Eny, meus pais desde 2001, e, à
minha família amada.

AGRADECIMENTOS

Graças a Deus!! Aconteceu!! Agradeço primeiramente ao Senhor por toda preparação. Sempre.

O sentimento de alegria é muito grande!

Quero agradecer à UNISO, pela concessão da bolsa mérito, condição *sine qua non* à realização deste feito.

Aos colegas de jornada¹ e amigos pelos, livros emprestados, contribuição, ideias e parceria, Marcus Vinícius, Rafael Brunhi, Léo Victorino, Ricardo Slavov, Aline Alcoforado, Luiz Nunes, Guilherme Profeta, Paulo Celso, André Sueiro e a todas e todos do GPESTI, grupo de pesquisa que faço parte, fruidor de conhecimento.

Ao Iverton Gonçalves, meu primo, arguto revisor da língua.

Aos meus Professores, inspiração para mim, profissionais fantásticos que pude conhecer, na graduação, no mestrado e no doutorado.

À equipe do RH, Matheus, Dani, Nadia, e aos demais, pelo atendimento e pela excelência em cada novo semestre que o tempo desta tese demandou. Aos meus colegas de UNISO, Silvia, Marco, Cláudia e Daniela, pela organização e a ajuda administrativa, tão importantes para mim e aos demais colegas mestrandos e doutorandos. À Dani, meu agradecimento também pela motivação, desde o início! Ainda sem esquecer dos que atendem na Biblioteca Aluísio de Almeida, sempre com atenção e presteza.

Aos meus pais, Maria Lúcia (*In Memoriam*) e Roberto, por toda dedicação, educação e preparação para vida. Pelas dificuldades e privações que passaram para me oferecerem condições melhores, as quais não tiveram quando de minha idade. Ao meu sogro, Elifas e à minha sogra, Eny, que com toda certeza, também fazem parte deste trabalho.

À minha esposa Francine e à minha filha Ana Vitória, que acompanharam cada dia da redação das linhas deste trabalho, das experiências, deste doutorado, sempre, com total apoio e motivação. Pessoas fundamentais na minha vida! Sem minha esposa, companheira, amiga, maravilhosa, não teria chegado até aqui. Foi com seu apoio, sua força, e por acreditar em mim, que comecei, há quase 20 vinte anos, a vida docente e universitária. Sem esquecer de minha família amada, pessoas muito importantes para mim.

Aos professores das minhas bancas de qualificação e defesa, por seus olhares e orientações que tornaram este trabalho ainda mais agradável e realizador.

E finalmente, com carinho e admiração, à minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Maria Alzira de Almeida Pimenta, pela condução e pelo empenho incansáveis. Desde a banca de admissão já me fez ver diferente o horizonte da Educação, e que, para minha alegria, recebeu meu projeto.

Obrigado!!!

¹ Especialmente à Aline Alcoforado, Léo Victorino, Ricardo Slavov e Luiz Nunes por terem compartilhado suas experiências em gamificação comigo, respectivamente nos jogos *Game Proof* de Preventiva, uso do console Xbox como gameterapia, e Twister; PedaGo!gia; o jogo do Seu Gilso; o *Quiz* de Arquitetura, com o mosaico das imagens, descritos e analisados nesta tese.

Não importa mais apenas observar. O homem da
acumulação flexível pode sentir, tem tempo-espço
para sentir. Aquela rigidez do fordismo não
possibilitava a plenitude das sensações.
Paulo Celso da Silva, 2009.

RESUMO

Os estudantes da Educação Superior, há muito, têm contato com jogos e vivências com telas. O tema desta pesquisa é gamificação da aprendizagem na Educação superior. A questão que orientou a coleta, análise e interpretação dos dados foi: como a gamificação influencia no processo de ensino-aprendizagem na educação superior? A relevância desta pesquisa está em buscar subsídios para se refletir criticamente sobre as possibilidades em ensino e aprendizagem, utilizando a gamificação como ferramenta para fixação de conhecimentos, ou para identificar especificidades de aprendizagem de indivíduos ou grupos. O objetivo geral foi avaliar a gamificação como ferramenta de aprendizagem. E os específicos: elaborar e aplicar *games* em disciplinas específicas; observar o desempenho dos estudantes; e analisar os resultados da aprendizagem segundo motivação, empenho, assimilação e envolvimento. A metodologia foi o estudo de campo, com aplicação de diferentes jogos para variados cursos de graduação, com estudantes ingressantes e veteranos. Cada aplicação de jogos foi analisada sob os critérios de motivação, empenho, assimilação e envolvimento e, ainda, as operações mentais, segundo a taxionomia de Bloom (MORETTO, 2010). Dentre as considerações finais, destaca-se: a) a contribuição da gamificação para a aprendizagem remete a pedagogia inacioniana com a ideia dos desafios (competição pela emulação); b) além da ludicidade, a dimensão estética dos jogos é fundamental para aprendizagem; e c) os jogos, embora promotores de emoção (ativada pela dimensão estética), mostram-se mais uma ferramenta, dentre as demais práticas pedagógicas conhecidas.

Palavras-chave: Educação Superior. Gamificação. Prática pedagógica. Aprendizagem. Dimensão estética.

ABSTRACT

Higher Education students, long ago, have contact with games and experiences with screens. The theme of this research is gamification of learning in Higher Education. The question that guided the collect, data analysis and interpretation was: how gamification influences the teaching-learning process in higher education? The relevance of this research is to seek subsidies to critically reflect on the possibilities in teaching and learning, using gamification as a tool for knowledge fixation, or to identify learning specificities of individuals or groups. The general objective was to evaluate gamification as a learning tool. And the specifics: elaborating and applying games in specific disciplines; observe the performance of students; and analyze the learning outcomes according to motivation, effort, assimilation and involvement. The methodology was the case study, with the application of different games for various undergraduate courses, with incoming students and veterans. Each game application was analyzed under the motivation, effort, assimilation and involvement criteria, and mental operations, according to Bloom's taxonomy (MORETTO, 2010). Among the final considerations, stands out: a) the contribution of gamification to learning refers to Ignatian pedagogy with the idea of challenges (competition by emulation); b) beyond playfulness, the aesthetic dimension of games is fundamental for learning; and c) the games, although promoters of emotion (activated by the aesthetic dimension), are another tool, among the other known pedagogical practices.

Keywords: Higher education. Gamification. Pedagogical practice. Learning. Aesthetic dimension”

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	INTRODUÇÃO	13
2	GAME, JUVENTUDE E ESTÉTICA	30
2.1	<i>Game</i>	30
2.1.1	Desde o mundo corporativo.....	35
2.2	Panorama hodierno	36
2.2.1	Da interação com as mídias	38
2.3	O Ser engendrado no progresso técnico	41
2.4	Juventude	45
2.5	Estética	48
2.5.1	A condição estética na Educação Superior	49
3	EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM	56
3.1	A educação e o projeto civilizatório	56
3.2	A educação tradicional e a Escola Nova	59
3.3	A educação superior	61
3.4	Professores e gamificação	64
3.5	O outro e a educação	68
3.6	Uma nova prática tradicional	70
3.6.1	Os primórdios da ludicidade na educação	72
3.6.2	A sala de aula comunitária de Pierre Faure: uma perspectiva de educação ativa ...	75
3.6.3	Uma conjugação inaciana e faureana atentas à dimensão estética	76
3.6.4	Competição e emulação para a consagração da aprendizagem	78
3.7	Exemplos de gamificação na prática pedagógica	79
3.7.1	Q2L e Duolingo	79
3.7.2	O caso Paris em 1789 no jogo Assassin's Creed Unity	81
4	APRENDIZAGEM, PESQUISA E JOGOS	85
4.1	Jogos: mais uma ferramenta para aprender.....	85
4.2	O estudo de campo	86

4.3	Um ambiente propício para inovação	89
4.4	Os Jogos experimentados no estudo de campo	90
5	RESULTADOS E ANÁLISE	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	131

APRESENTAÇÃO

Sou Professor desde 1995. Comecei com ensino técnico de informática, o que me inseriu no mercado de computação gráfica. Após alguns anos na área do treinamento em softwares gráficos e vida de desenhista digital, realizei um desejo antigo, estudar História. Fui para a graduação: Licenciatura em História.

Para aquele iniciante, o conhecimento era desenvolvido a partir dos livros. Ao longo da formação, veio a compreensão de que as peças do cotidiano nas quais transita a cultura também são objetos de estudo. Desde o século anterior, quando a presença massiva das mídias se tornou comum, pelo aparato instalado na vida das pessoas, talvez, de forma irreversível, a internet, os *smartphones* e os videogames, foram recebidos e utilizados, de forma que a cultura transformou-se novamente. É com estes últimos que essa tese começou a ser organizada.

Meu contato com objetos de mídia vem desde a infância, lá nos anos 1980. Com o passar das décadas, as ofertas de produtos midiáticos contaram com vultoso desenvolvimento técnico e intelectual, tanto analógico como digital.

Desde um simples ponto controlado na tela há 50 anos, o que se tem nos últimos 20 anos são narrativas complexas desenvolvidas a partir de mitologias, história ou crenças que inserem o jogador naquele universo proposto com convincentes recursos audiovisuais.

Chegamos ao ponto chave: o entretenimento com interação total do usuário. A transformação de plateia (espectador) em agente controlador da ação.

Ainda na graduação, a discussão informal era sobre um determinado jogo que lembrava a história do conde Drácula, outro que tinha o protagonista em fases que remetiam à arquitetura clássica; outro que, em cenário de guerra, levava o usuário a combates na América Central. Contudo, naquele momento, isso era só conversa entre colegas de curso.

Enfim, Professor de História. Para facilitar a aproximação com pessoas mais novas eu sempre gostei de usar a produção midiática. A intenção é tornar mais simples a compreensão do que era necessário, enquanto currículo, trabalhar com as turmas até que... começaram a surgir, por parte dos estudantes, exemplos derivados de videogames. A esse ponto, já era a década de 2010, com a maioria dos estudantes nascidos a partir 1990 até 1993, poucos com mais idade.

Dois exemplos rápidos que vivi como professor em sala de aula de graduação: uma

aula sobre a cidade antiga de Constantinopla; e, em outra ocasião, aula sobre a Paris em 1789. Aulas diferentes em turmas e semestres diferentes.

Na explicação sobre Constantinopla, uma estudante perguntou sobre determinado objeto presente naquela cidade de 1700 anos atrás. Ela sabia da existência de uma grande cisterna na cidade como também sabia onde estava localizada, a partir de um jogo para computador. O caso sobre A Revolução Francesa foi pelo mesmo caminho quando um estudante fez sua participação na aula explicando os detalhes, os acessos, as seções da catedral de *Notre Dame*. Conheceu o edifício em seu jogo favorito.

Essas foram algumas das situações que me levaram a perguntar até onde se pode usar esses brinquedos como objetos de aprendizagem no ensino superior e, sobretudo, para um público que tem a multimídia, o audiovisual e a internet como um tripé que os sustenta para ler o mundo, ainda que, para mim, o livro sempre tenha sido o sustentáculo para a construção do conhecimento.

Com isso, pus-me a formular as perguntas e desenvolver os caminhos para agregar a este trabalho uma postura que entendo determinante para a geração que integra o Ensino Superior. Os que nasceram de 1995 em diante, trazem consigo traços de cultura engendrados por peças midiáticas com amplo repertório audiovisual. Tal formação cultural foi desenvolvida para que se tenha na força da dimensão estética, seu ponto referencial, quer dizer, a emoção², a sensação.

Inquieta saber que muitas pessoas, inseridas nessa modalidade de ensino, busquem a aprendizagem pela emoção e pela diversão. Este é um comportamento diferente do posicionamento que se espera da pessoa adulta, consciente das dificuldades, de quem se espera competência para transpor desafios, muito mais transpiração do que satisfação, esta, consequência daquela.

Para o atual público jovem, a dimensão estética é condição para realização das atividades. Além da consciência da necessidade da formação, os estudos devem ocorrer de forma agradável, palatável e de maneira com que se garanta a felicidade e a satisfação dos agentes, desinteressados por aquele constante transpirar.

2 Emoção é o contrário da clareza racional, reflexiva, porque impede a pessoa de ascender àquele estado. Está associado à alegria e à tristeza, é desestabilizadora porque “emoção-choque” ou “emoção-sentimento”. A primeira está associada ao riso, ao choro, a segunda, relação com emoção estética, ou, indignação (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 83). Pierre Janet, que formula os conceitos de emoção-choque e emoção-sentimento, ainda considera o lado negativo presente no choque, que se associa ao fracasso e o sentimento, como controlador de uma emoção vista como adequada (ABBAGNANO, 2003, p. 324).

1 INTRODUÇÃO

Desde os anos 1980, o uso de ferramentas informatizadas cresce, o que levou a tornar-se parte da cultura deste século. A Educação está inserida nessa seara. O uso do computador pessoal sobre a mesa foi ofuscado pelo advento dos portáteis, os *notebooks* hoje bastante comuns também perderam parcela de mercado para os dispositivos de mão, *tablets* e *smartphones*. Esses produtos sintetizam as últimas três décadas na informática e principalmente, na forma como os humanos se relacionam e transformaram a cultura. Diante de tal cenário, como o jogo, na Educação Superior, interfere na aprendizagem?

Trabalhar com jogos para facilitar a aprendizagem pode se mostrar como algo visionário, frescor da última década, e que seria a solução que faltava para a educação, no entanto, o uso de jogos na educação formal é praticado há pelo menos cinco séculos, a saber, na educação promovida pela Companhia de Jesus. Desde a segunda metade do século XVI, agregava-se os estudantes no clima de competição; tal prática já denotava o envolvimento quanto aos temas necessários à formação humanista e a base para esse processo era o conceito de emulação³.

Aristóteles (1953, p. 124) postula que a emulação está na inquietação manifesta na conquista de um bem (o saber, o conhecimento) que pode ser obtido mediante disputa que se dá com o outro, em suposta condição de igualdade, sob a mediação de uma regra. Essa igualdade entre os membros reside no pensar social, democrático, o avesso do interesse único e individualista. A emulação será posta como um caminho para que se solape a individualização, ou de forma mais aguda, segundo Aristóteles, a inveja. Os participantes deste processo, os êmulos, ganham em conjunto, crescem em conjunto, um com o outro, daí a se reforçar que esses participantes são desejosos de virtudes, maior coragem, sabedoria, liderança, autoridade. O caminho para tanto, para igualarem-se virtuosamente a outros êmulos, está no compartilhar.

Esse compartilhamento na emulação está relacionado ao lúdico, porque é praticado sob lógica, o que o difere da *paidia*, livre divertimento. *Paidia* é diferente de engajar-se em vencer o outro. A garantia de diversão é o principal argumento para o jogar, que encontra

3 De acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa, o verbete emulação data do século XVI, substantivo feminino que remete ao “sentimento que leva o indivíduo a tentar igualar-se a ou superar outrem”; “esforço contínuo para igualar alguém com alguma coisa; competência”. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1> Acesso em: 12 jun. 2019. Entendemos que o dicionário se vale do contexto histórico de quando ao *Ratio Studiorum* foi organizado exatamente o século XVI.

sustentação tanto nas ações verificadas nos animais como também em humanos, crianças de pouca idade que se divertem entre si sem regras ou limitações, o divertimento livre, improvisado, da fantasia sem limites ou critérios, ao passo que, na outra ponta está o *ludus*, do qual emerge o lúdico, é dado às regras, à lógica, ao senso de justiça e punição, o que demanda “uma quantidade sempre maior de esforços, de paciência, de destreza ou de engenhosidade” (CAILLOIS, 2017, p. 47).

Para a geração anterior ao videogame, ao computador de mesa e à internet havia maior movimentação do corpo pelo espaço e os exercícios eram comuns no deslocar-se pela cidade ao longo do dia, ao fazer as várias tarefas cotidianas. Atividades como andar para pegar o transporte público, vencer aclives, caminhar para a casa eram comuns. Com o avanço da tecnologia, criando todo tipo de dispositivos digitais, a vida das pessoas foi transformada e, o uso do corpo é, por muitas vezes, limitado ao sentar-se para executar tarefas que se fazem a partir das pontas dos dedos. O maior interesse, para parte do pessoas, está na tela, na experiência digital. O corpo passa a ser visto como uma espécie de peso, estorvo em determinadas situações, porque se concebe despreparado para desafios fora da diversão praticada nas telas (DUARTE JÚNIOR, 2010).

A cultura dos jogos digitais, *games* ou videogames, é pratica há cerca de quatro décadas. É daí que vem a ideia que se faz hoje a respeito de gamificar a educação, gamificar a aprendizagem. Com a clareza de rechaçar qualquer anacronismo, na emulação conceituada há mais de dois milênios e organizada na educação desde o final dos anos 1500, é desmistificada a crença na originalidade que perpassa o nome gamificação, por isso, deverá se entender por apenas mais uma ferramenta no complexo processo da aquisição do saber, que faça relação com a larga gama de experiências bem sucedidas.

As relações sociais e de ensino aprendizagem passaram por ressignificações e, “essa mudança envolve uma transformação definida nos hábitos [...] bem como um novo papel para as definições e intervenções estéticas” (HARVEY, 1992, p. 65). Tais mudanças se consubstanciam nos dispositivos digitais e, com esses, as mais diferentes ofertas para experiências estéticas.

Essa exposição revela ao menos duas propostas de cultura: a de alguém que construiu sua vida rodeado de aparatos mecânicos e analógicos, anterior aos anos 1990, e outra permeada pela disseminação dos aparatos de tecnologia digital dos anos 2000 em diante. Esses dois polos determinam formações sociais diferentes porque as relações entre pessoas

são modificadas pela forma com que as interações possam ocorrer, mudam práticas, costumes e a cultura.

Será nessa apreensão, dessas duas culturas, que permeiam e atravessam a vida das pessoas, que levamos o olhar para o processo formal de educação, o ambiente escolar e, mais precisamente, no que toca o tema desta tese, a Educação Superior.

As novas possibilidades de se trabalhar conteúdos e produzir conhecimento têm no livro impresso, atualmente, apenas mais um entre tantos recursos disponíveis. Dentre esses estão os jogos, pensados como entretenimento, mas que se valem de assuntos derivados de pesquisas de várias áreas, o que confere a esse divertimento a mudança da simples distração para objeto de aprendizagem.

Há jogos desenvolvidos para fins de aprendizagem, os jogos sérios (ou *serious games*) ou mesmo, jogos que chegaram ao mercado sem pretensões pedagógicas, mas sobre os quais os estudantes percebem relações entre o que se trabalha no ensino formal e as vivências do jogo, metáfora do que a ciência explora. Faz sentido para o estudante comparar textos roteirizados em videogames, ou mesmo cinema, para a colaboração na construção do conhecimento. Cremos na importância desta percepção para os docentes. A inferência que ora se coloca aos professores está relacionada à ampla faixa etária de quem, neste ponto história, ministra aulas. A sala de aula e a forma como se aprende mudam de acordo com a cultura de cada tempo.

A estrutura física como a conhecemos, é muito familiar há décadas, mas por certo, o comportamento das pessoas, seus anseios e o material usado mudaram. Já foi percebido e estudado o quanto o contato com os dispositivos digitais alterou o cotidiano e a forma como as pessoas se relacionam e, ao dizer isso, permanece como interesse primeiro a educação formal, a escola e a universidade, porque nesses lugares se encontram agentes históricos em formação, os quais trazem consigo aspirações a respeito de melhor compreender o tempo presente. Essa transformação, mais inclinada ao uso da informática, da internet, da produção de imagens, fotografias ou vídeos, se pratica com intensidade desde o ensino fundamental há mais de uma década (ABREU, 2006; PETARNELLA, 2009).

Principalmente a respeito do uso do cotidiano de dispositivos de informática e dessa como parte da cultura, pois há estudantes que vão à universidade munidos de seus aparelhos celulares, sem portar canetas, livros e caderno de anotações. Fotografam diagramas e esquemas desenvolvidos ao longo da aula, fazem anotações a partir de aplicativos, recorrem à

internet quando necessitam tirar dúvidas ou buscar informações. Em algumas vezes, corroboram a abordagem da aula ao compararem temáticas em pauta com alguma página disponibilizada por meio de buscadores. Afirmam gostar de ler livros, fazer uso do papel mas, os trabalhos entregues revelam em suas referências largo uso dos buscadores, muitas vezes com conteúdos de sites que não são acadêmicos. A necessidade de resolver de imediato é traço característico da geração que conhece as facilidades da internet, a noção de ausência de futuro passa despercebida porque a necessidade a ser resolvida está sempre no agora (CRARY, 2015; TWENGE, 2018).

Tal imediatividade acaba por gerar comportamentos inéditos, que colocaram no cotidiano da educação formal posturas inusitadas para a sala de aula: as *selfies* que ocorrem durante as aulas, assim como estar presente em sala de aula divide espaço, ao mesmo tempo, com manter o celular à frente. Há aqueles que, em cursos presenciais, compartimentam o cérebro usando o fone de ouvido apenas em uma das orelhas para, com a outra poder escutar o professor.

Os jovens sentem-se obrigados a ter um *smartphone*, o que permitiu que as empresas fabricantes desses equipamentos desenvolvessem uma espécie de monopólio sobre a adolescência. “O adolescente comum checa seu celular mais de 80 vezes por dia” (TWENGE, 2018, p. 16). Esse contexto sociocultural sugere a existência de um placar imaginário que exhibe quem vence, quem é mais visto, mais clicado, mais comentado, os “aspectos ludológicos invadem uma estrutura que não é de jogo, e o processo de gamificação é aplicado” (DOMINGUES, 2018, p. 19).

Desde o apelo ao simples jogo da força para brincar de aprender palavras e ortografia já se mostrava o uso da gamificação, ou da aplicação de jogos para aprendizagem, mesmo antes do conceito ter sido criado e antes do mercado, carente da continuidade de lucro, perceber a viabilidade do recurso como produto, algo a ser consumido e, para tanto, consubstanciado em objeto de desejo, um brinquedo, um jogo.

Essa condição de divertimento contínuo insinua traços de uma cultura hedonista. A diversão passou a ocupar mais tempo da vida. O acréscimo da brincadeira digital e conectada abriu portas para que objetos de cultura, oriundos das mídias, ganhassem mais atenção.

Desafiar a máquina ou o outro ficou entendido como condição da diversão, obtida por meio de desafios vencidos nas brincadeiras. O ato de jogar, continuidade do desejo por avançar e vencer, permite pensar na manutenção desse desejo⁴, o combustível da ação.

4 No capítulo 2, item 2.3.1 será aprofundada a questão do desejo em Platão, do eros platônico percebido pelo

A partir desta realidade instalada nos novos horizontes da cultura, o tema desta pesquisa trata sobre gamificação da aprendizagem na Educação superior. Dentre as idiossincrasias do fazer científico que perpassam tal temática, é preciso considerar algumas inquietações que moveram este trabalho, a saber: A gamificação é produto deste século? Será possível afirmar a capitulação da educação tradicional? É chegada a hora de se admitir mais *games* e menos livros? A atual geração de estudantes do Ensino Superior é mais dada ao individualismo e à vida digital em detrimento de sociabilidades? A gamificação, ou o uso de jogos na educação superior, pode ser o caminho definitivo para a aprendizagem e melhor formação? Qual é o lugar da emoção na aprendizagem, do senso estético inserido na ação de construir saberes?

Estas indagações remetem à questão que orientou a coleta, a análise e a interpretação dos dados: como a gamificação influencia no processo de ensino-aprendizagem na educação superior?

A justificativa deste estudo se fundamenta na necessidade de que a pesquisa explore o uso de *games* como mote para atenção e fixação de saberes, porque se aproxima pela linguagem, pelo universo de saberes ao ensino-aprendizagem, que começa desde sua dimensão lúdica e visa chegar à proposta dos exercícios formais. Ao fazer essa interação usando *games*, pode-se levar os professores a refletirem criticamente a respeito da gamificação, considerando o aparente o aspecto emocional dos estudantes. Sob clima de competição, o processo torna-se mais leve.

A relevância desta pesquisa está em buscar subsídios para se refletir criticamente sobre as possibilidades em ensino e aprendizagem docentes e discentes na educação superior, ao fazer uso da gamificação como ferramenta para fixação de conhecimentos, ou para identificar especificidades de aprendizagem de cada grupo, em que se aplique atividades com jogos como avaliação diagnóstica inicial.

A premissa é que tal público traz consigo características de uma nova cultura sedimentada neste século, maior apego ao dispositivo digital, à avalanche informacional-interativa e menos à leitura da letra escrita, da redação, da reflexão solitária e silenciosa, geradora do conhecimento, da síntese que se possa construir. A ideia de que se deve adquirir informação se mostra mais forte do que a necessidade de se construir conhecimento, o que leva a pessoa para além do fragmento que a informação por si se constitui. É o entendimento de Pimenta (1999, p.22), que expõe sobre a relação entre conhecimento e informação:

mercado em manter as pessoas em condição desejanete permanente.

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecimento implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Para esta pesquisa foi definido como objetivo geral avaliar a gamificação como ferramenta de aprendizagem. Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: elaborar e aplicar *games* em disciplinas da educação superior; observar o desempenho dos estudantes que usaram jogos ao longo de atividades; e analisar os resultados da aprendizagem segundo motivação, empenho, assimilação e envolvimento. Estas categorias são explicadas na sequência. A *motivação* está associada ao que incomoda o indivíduo a mover-se, a desprender energia para um propósito ou finalidade, o que tange considerações a respeito do “contexto sociocultural, os fatores relacionados ao ambiente de sala de aula, os fatores internos e o comportamento motivado” (PEREIRA *et al.*, 2017, p. 324). Dessa forma é que trabalhos com a atenção ao que fora motivação intrínseca ou extrínseca, a saber, manter-se na atividade pela tarefa em si, por ter encontrado sentido para àquele fazer, ao passo que os motivados extrinsecamente são almejam recompensas, alguma premiação (NEVES; BORUCHOVITH, 2007, p. 406). É do interior da motivação que eclode o *empenho* e o *envolvimento*, porque aquela atividade passou a fazer sentido para a pessoa que se integrou à atividade. A *assimilação* está relacionada com a acomodação, provocando uma mudança do estado, “transformação que ocorre de forma gradual sob a influência de contatos sociais mais concretos e íntimos” e que, também, pela assimilação se chega à resolução de antagonismos “latente na organização de indivíduos ou grupos [...]”, conforme Park & Burgess (2014, p. 131; 135). Estes autores discutiram o conceito de interação a partir de sua manifestação nas relações sociais humanas em suas grandes formas pura: competição, conflito, acomodação e assimilação.

Quando se considera a questão a ser respondida e os objetivos, o delineamento metodológico envolveu a revisão bibliográfica a partir das palavras-chave e se configura como um estudo de campo, na Universidade de Sorocaba, que consistiu-se a partir da observação de aulas usando gamificação, em diferentes cursos e disciplinas. Para tanto, a coleta de dados ocorreu durante as aplicações de atividades gamificadas, após a submissão e aprovação do projeto no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba. O projeto (1117045) foi aprovado em primeira submissão pelo Comitê de Ética e Pesquisa

(CEP) da Universidade de Sorocaba (CAAE: 94833318.0.0000.5500; Número do Parecer: 2.824.294).

De acordo com o exposto, foi realizado o levantamento de produções científicas a partir das palavras-chave elencadas no trabalho, nos repositórios científicos⁵: portal CNPQ, catálogo de teses da CAPES, BDTD (Biblioteca digital de Teses e Dissertações), Scielo, Google *Scholar* e Portal CAPES Periódicos. O Quadro 1 contém os resultados com as palavras-chave em português, limitadas pelas aspas:

Portais	Catálogo CAPES	BDTD	Scielo	Google Scholar	CAPES Periódicos	Periódicos UNICAMP
“Educação Superior e Gamificação e Prática pedagógica e Aprendizagem e Dimensão estética”	0	0	0	0	0	0
“Educação Superior e Gamificação e Prática pedagógica e Aprendizagem”	0	0	0	0	0	0
“Educação Superior e Gamificação e Aprendizagem e Dimensão estética”	0	0	0	0	0	0
“Educação Superior e Gamificação e Prática pedagógica e Dimensão estética”	0	0	0	0	0	0
“Educação Superior e Gamificação e Prática pedagógica”	0	0	0	0	0	0
“Educação Superior e Gamificação e Aprendizagem”	0	0	3	0	0	0
“Educação Superior e Gamificação e Dimensão estética”	0	0	0	0	0	0
“Educação Superior e Gamificação”	0	0	3	0	0	0

Tabela 1: Pesquisas com as palavras-chave em português. Fonte: elaboração própria.

Para as buscas em português, o portal Scielo encontrou 3 ocorrências na busca por “Educação Superior e Gamificação e Aprendizagem”. De três trabalhos encontrados, dois são redundâncias. Os mesmos trabalhos apareceram quando se buscou por “Educação Superior e

5 Os endereços para as pesquisas foram: Portal CNPq: <http://www.cnpq.br/> Catálogo de teses da CAPES: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> BTD (Biblioteca digital de Teses e Dissertações): <http://bdtb.ibict.br/vufind/> Scielo: <https://scielo.org/> Shoolar: <https://scholar.google.com.br/> Portal CAPES Periódicos: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

Gamificação e Aprendizagem” e quando se buscou por “Educação Superior e Gamificação”. Mesmo com as palavras-chave em português, a relação trouxe 2 trabalhos em língua espanhola. Segue a relação dos trabalhos:

01	ORLANDI, Tomás Roberto Cotta; DUQUE, Claudio Gottschalg; MORI, Alexandre; ORLANDI, Maria Tereza de Andrade Lima.	Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação	Palavras-chave : Aprendizagem; educação; gamificação; multimodalidade; tecnologia educacional
02	GARCÍA, Antonia Ramírez; FERNÁNDEZ, Natalia González; VALDELLÓS, Ana María Sedeño.	La competencia mediática en la población mayor. Diagnóstico de la realidad española	Palabras-clave: tercera edad; competencia mediática; medios de comunicación; mayores; envejecimiento activo
03	LÓPEZ, Isaac Pérez; GARCÍA, Enrique Rivera.	Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación	Palabras-clave: educación superior; gamificación; motivación; investigación cualitativa

Tabela 2: Ocorrências do portal Scielo a partir das palavras-chave em português. Fonte: elaboração própria.

Orlandi *et al.* (2018) (01) estudaram a gamificação como alternativa de diferentes formas para a educação, na especificidade do ensino superior. Houve a aplicação de questionários a docentes do ensino superior a respeito da gamificação, o quais revelam que as pesquisas sobre o assunto ainda são incipientes e que o tema pode despertar interesse por motivar os indivíduos. Esses autores afirmam a necessidade da transposição de exercícios e trabalhos para o ambiente dos jogos, ação que se deve manter, e explorando as estratégias já conhecidas. As aplicações podem beneficiar áreas tecnológicas, financeiras, educacional entre outras.

García *et al.* (2017) (02) trabalharam com competências midiáticas. Observa-se a redundância do resumo de López & Garcia (2017) na página da plataforma Scielo, em que está publicada a pesquisa *La competencia mediática en la población mayor. Diagnóstico de la realidad española*. Assim, define-se com apenas duas ocorrências, Orlandi (2018) *et al.* (01) e López & García (2017) (03), as detectadas no Scielo.

López & García (2017) (03) expõem que no ambiente empresarial a ferramenta gamificação cria raízes, porém, menos na educação. Os autores avaliaram a formação de professores em uma experiência gamificada com jogo de interpretação de papéis; participaram

da pesquisa 69 estudantes do 4º período de Licenciatura em Ciências da Atividade Física e Esporte. O resultado da aplicação mostrou o envolvimento dos estudantes com a atividade, o jogo mostrou-se um fator motivacional, além de ter sido percebido como preparação para as futuras carreiras.

Na sequência, foi realizado o levantamento com as palavras-chave em espanhol e inglês. A pesquisa por palavras-chave em espanhol revela:

Portais	Catálogo CAPES	BDTD	SciELO	Google Scholar	CAPES Periódicos	Periódicos UNICAMP
“Educación Superior y Gamificación y Práctica pedagógica y Aprendizaje y Dimensión estética”	0	0	0	0	0	0
“Educación Superior y Gamificación y Práctica pedagógica y Aprendizaje”	0	0	0	0	0	0
“Educación Superior y Gamificación y Aprendizaje y Dimensión estética”	0	0	0	0	0	0
“Educación Superior y Gamificación y Práctica pedagógica y Dimensión estética”	0	0	0	0	0	0
“Educación Superior y Gamificación y Práctica pedagógica”	0	0	0	0	0	0
“Educación Superior y Gamificación y Aprendizaje”	0	0	3	0	0	0
“Educación Superior y Gamificación y Dimensión estética”	0	0	0	0	0	0
“Educación Superior y Gamificación”	0	0	6	1	0	0

Tabela 3: Pesquisas com as palavras-chave em espanhol. Fonte: elaboração própria.

Do resultado apresentado no Google Scholar (Acadêmico), o único trabalho apontado quando a busca foi por “*Educación Superior y Gamificación*” refere-se à Aguaded, Moreno & Mancinas-Chávez, orgs. (2018): *Comunicación móvil y generación smartphone, retos y perspectivas: Libro de resúmenes del III Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento*, da Universidade de Sevilha. A publicação traz dois trabalhos que tratam da Educação Superior. Um a respeito do uso das TICs e outro sobre a gamificação, intitulado

Gamificación en los docentes de educación superior del Ecuador (TORRES-TOUKOUMIDIS; ROMERO-RODRÍGUEZ; VALLE-RAZO, 2018). Esse trabalho destaca a motivação dos estudantes, o rendimento acadêmico, a aquisição de conhecimento, além da interação. O interesse está nos docentes, determinantes no processo de ensino-aprendizagem, para apurar, com 60 professores de diferentes áreas, a partir da realidade equatoriana, o quanto conhecem a respeito de gamificação. No grupo selecionado, os que trabalham em universidades privadas têm maior conhecimento a respeito da gamificação. Os que trabalham em Pedagogia, Engenharias e Medicina têm mais vivências com essas práticas, destaque para Pedagogia, pela ligação prático-teórica dessa formação, com maior conhecimento a respeito do que seja lúdico.

Quando buscou-se por “*Educación Superior y Gamificación y Aprendizaje*”, o portal Scielo apontou três ocorrências, das quais, uma é recorrente, López & García (2017), que já apareceu para as buscas em português, assim como aparece, também, nos seis resultados para “*Educación Superior y Gamificación*”. As 5 ocorrências fazem menção aos trabalhos:

01	HERNÁNDEZ-RAMOS, Juan Pablo; MARTÍN-CILLEROS, Maria Victoria; SÁNCHEZ-GOMES, Maria Cruz. (2020)	Valoración del empleo de Kahoot en la docencia universitaria en base a las consideraciones de los estudiantes	Palabras-clave: educación superior; maestros en formación inicial; gamificación; motivación.
02	MESA, Julio Ernesto Rojas; URUEÑA, Linda Alejandra Leal. (2019)	Estrategias de gamificación para construir una cultura de investigación en contextos universitarios	Palabras clave: Cultura científica; motivación; gamificación; proyecto experimental; educación superior; investigación educativa
03	HORTA-HERNÁNDEZ, Ingrid A.; MONROY-REZA, Anderson; GARCÍA-JIMENEZ, Martha. (2018)	Aprendizaje mediante Juegos basados en Principios de Gamificación en Instituciones de Educación Superior	Palabras clave: gamificación; dispositivos móviles; juego; rendimiento académico; educación superior
04	LOZADA-ÁVILA, Carolina; BETANCUR-GÓMEZ, Simón. (2017)	La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática	Palabras-clave: área de conocimiento; educación superior; gamificación; juego educativo
05	ARÍAS, Juan; CONTRERAS, Juan Ángel; ESPADA, Rafael Martín; MELO, Malena. (2017)	Validación de un cuestionario de satisfacción para la introducción de la gamificación móvil en la educación superior	Palabras clave: Cuestionarios de Satisfacción; Análisis Cualitativo; Gamificación.

Tabela 4: Verificação a partir das ocorrências pela pesquisa em espanhol. Fonte: elaboração própria.

Hernández-Ramos *et al.* (2020) (01) trabalharam com 241 estudantes de diferentes cursos, 69 de Educação Primária, 78 de Educação Infantil, 73 de Pedagogia e 29 de Educação Social. O uso do aplicativo *Kahoot* converte o *smartphone* em uma ferramenta educativa. Tal aplicação foi vista como positiva pelos estudantes e a prática facilita a autoavaliação, além de ser proposta para suas futuras carreiras. Apesar de aumentar a motivação pelas atividades, os autores não se convenceram de que a gamificação seja mais efetiva que outras metodologias tradicionais.

Mesa & Urueña (2019) (02) destacam a transformação da cultura de investigação ou cultura científica em várias alternativas de diversas áreas. O trabalho apresenta uma estratégia de investigação entre docentes universitários baseado em *design thinking*, o que permitiu uma investigação mais ativa e participativa por parte dos agentes e posterior classificação de produtos de investigação.

Hernández-Horta *et al.* (2018) (03) objetivaram a elaboração de gamificação para IES na Cidade do México a fim de aumentar o rendimento acadêmico dos estudantes e complementar processos tradicionais de ensino-aprendizagem. Procedeu-se um levantamento teórico a respeito dos pontos mais importantes da gamificação na educação superior. Os resultados levaram à proposta de elaborar um jogo para *mobiles*. Os autores concluíram que a gamificação é uma estratégia que todas IES devem implementar.

Lozada-Ávila & Betancur-Gómez (2017) (04) veem a gamificação como alternativa às práticas pedagógicas tradicionais. O objetivo da revisão está em saber como a gamificação gerou maior interesse no que tange produção bibliográfica e uso, destaque para engenharias e arquitetura. A gamificação é aplicada na Espanha, e as experiências que geram sua aplicação são diferentes. A dupla de pesquisadores recomenda delineamentos, o trabalho com jogos e maiores estudos, de maior alcance, a fim de melhor conhecer os reais efeitos na aprendizagem.

Arias *et al.* (2017) (05) detalharam a validação de um questionário para medir o grau de satisfação após uso da gamificação no ensino superior nas áreas de TICs e Educação e Tecnologia. Foi feita uma análise qualitativa das respostas, cujo o objetivo foi conseguir um questionário de satisfação validado.

A pesquisa por palavras-chave em inglês:

Portais	Catálogo CAPES	BDTD	Scielo	Google Scholar	CAPES Periódicos	Periódicos UNICAMP
“Higher education and Gamification and Pedagogical practice and Learning and Aesthetic dimension”	0	0	0	0	0	0
“Higher education and Gamification and Pedagogical practice and Learning”	0	0	1	0	0	0
“Higher education and Gamification and Learning and Aesthetic dimension”	0	0	0	0	0	0
“Higher education and Gamification and Pedagogical practice and Aesthetic dimension”	0	0	0	0	0	0
“Higher education and Gamification and Pedagogical practice”	0	0	1	0	0	0
“Higher education and Gamification and Learning”	0	0	8	0	0	0
“Higher education and Gamification and Aesthetic dimension”	0	0	0	0	0	0
“Higher education and Gamification”	0	0	13	7	0	0

Tabela 5: Pesquisas com as palavras-chave em inglês. Fonte: elaboração própria.

No portal Scielo, o mesmo (BUSTAMANTE; JIMÉNES, 2019) trabalho aparece nas buscas por “*Higher education and Gamification and Pedagogical practice and Learning*” e também “*Higher education and Gamification and Pedagogical practice*”. Também está entre os oito encontrados por “*Higher education and Gamification and Learning*” e nos 13, encontrados por “*Higher education and Gamification*”.

01	BUSTAMANTE, Antonia Terán; JIMÉNEZ, Bertha Mendieta. (2019)	Modelo de transferencia de conocimiento a través de la gamificación: Un gcMooc	Palabras clave: conocimiento; educación; gamificación; innovación; mooc
----	---	--	---

Fonte: elaboração própria.

Bustamante & Jiménez (2019) estudaram ensino-aprendizagem em um curso de tipo MOOC (*Massive Open Online Course*), com quase dois mil estudantes, dos quais 216

realizaram todas as etapas. Mesmo em um MOOC, a introdução da gamificação, com jogos visuais e desafios intelectuais, mostrou maior retenção da aprendizagem. Os pesquisadores afirmam a complexidade do MOOC, que abarca muitas ferramentas pedagógicas para conseguir maior aprendizagem.

Para os oito resultados obtidos na busca por “*Higher education and Gamification and Learning*”, há recorrências de outros trabalhos em língua espanhola apresentados acima (BUSTAMENTE & JIMÉNEZ (2019); ORLANDI (2018) *et al.*; HERNÁNDEZ-HORTA (2018) *et al.*; LOZADA-ÁVILA & BETANCUR-GÓMEZ (2017); ARIAS (2017) *et al.*). Os três que restam para completar as oito ocorrências são:

01	SILVA, João Batista da Silva; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Jucileide Braga de. (2019)	Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física	Palavras-chave: Gamificação; Ensino de Física; Aprendizagem ativa; Ganho de Hake
02	PÉREZ-LÓPEZ, Isaac José; GARCÍA, Enrique Rivera; DELGADO-FERNÁNDEZ, Manuel (2017)	Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación	Palabras clave: Hábitos saludables. Educación para la salud. Actividad física. Alimentación saludable.
03	CADAVID, Julián Moreno; GÓMEZ, Luis F. Montoya (2015)	Uso de un entorno virtual de aprendizaje ludificado como estrategia didáctica en un curso de pre-cálculo: Estudio de caso en la Universidad Nacional de Colombia	Palabras-clave: Ambiente virtual de aprendizaje; Didáctica; Ludificación; Pre-cálculo; MDA.

Tabela 6: Verificação das ocorrências a partir da pesquisa em inglês A. Fonte: elaboração própria.

No que se refere às 13 ocorrências, no portal Scielo, quando se busca por “*Higher education and Gamification*”, novamente as recorrências aparecem, o que indica ser menor o número de trabalhos. São apenas três novos trabalhos que ainda não apareceram em buscas anteriormente descritas. Assim, os resultados obtidos no portal Scielo, quando se busca pelas palavras-chave, desta tese, em língua inglesa, somam o total de 6 trabalhos diferentes. A relação dos três últimos novos é:

01	SILVA, Roberto Rafael Dias da. (2020)	Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas	Palavras-Chave: Formação de professores; Currículo; Ensino médio; Brasil
02	OLIVER, Willem H. (2019)	Serious games in theology	Keywords: serious games; gamification; online; paper behind

			the glass; decolonised education; Fourth Industrial Revolution.
03	OLIVER, Erna. (2017)	Gamification as transformative assessment in higher education	Sem palavras-chave declaradas.

Tabela 7: Verificação das ocorrências a partir da pesquisa em inglês B. Fonte: elaboração própria.

Silva (2020) (01) desenvolveu seu estudo relacionado ao ensino médio, inserido nas transformações culturais do século XXI, no qual analisou as disposições curriculares e as práticas para formação docente para essa modalidade. A pesquisa centrou-se em cursos no sul do Brasil. Percebeu-se a ascensão de atividades práticas, também da ludificação, e o enfraquecimento de propostas curriculares.

Oliver (2019) (02), da Universidade da África do Sul, em Pretória, afirma ser a prática de gamificação nas instituições de ensino, escolas e ensino superior, algo novo. O estudo trata sobre a transição educacional, preparação para a educação da quarta revolução industrial. Além disso, focado no campo da teologia, aplicou-se um jogo educativo (*serious game*) sobre as línguas antigas que originaram o texto bíblico grego, hebraico e latim.

Oliver (2017) (03) tratou da gamificação como novidade na educação sul africana. O autor afirma que a gamificação é uma invenção do século XXI, ligada ao mercado de produção e vendas. O interesse central está em pensar o lugar da gamificação no ambiente educacional, com ênfase na avaliação. Para tanto, partiu-se da pergunta: com a gamificação, um curso pode ser otimizado? O trabalho considera o público discente pertencente à geração da sabedoria digital e pretendeu abrir caminho para a implementação da gamificação como uma ferramenta transformadora na educação superior.

Ainda, a se considerar as buscas pelas palavras-chave em língua inglesa, “*Higher education and Gamification*”, com os resultados obtidos pelo Google Scholar, os sete trabalhos relacionados são diferentes dos encontrados pelo portal Scielo. Segue a relação:

01	TSAY, Crystal Han-Huei; KOFINAS, Alexander; LUO, Jing. (2018)	Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study	Keywords: Gamification Higher education Student engagement Flipped classroom Student-centered learning
02	MAMMONE, Laura; MAYNES, Nancy. (2019)	A Meta-Synthesis on the Application of Gamification in the Higher Education Co-Curricular Environment	Keywords: Gamification, studies on gamification, gamification in higher education, gamification in student

			affairs
03	TITUS, Simone. (2016)	Towards a social constructivist game-based learning model: a case of using digital games in sports studies in South Africa	KEYWORDS: Game-based learning, Emerging technologies, Sport studies, Wiki, Blog, Structuration theory, Authentic learning.
04	NOGUÉ, Laura Ametler. (2019)	La ludificació millora el procés d'ensenyament / aprenentatge? Estat de la qüestió	Subjects: Educational games, Vocational education, Gamification, Jocs educatius, Formació professional, Ludificació

Tabela 8: As ocorrências a partir das palavras-chave em inglês, comparação entre os dispositivos de busca. Fonte: elaboração própria.

Tsay *et al.* (2018) (01), pesquisadores britânicos, trabalharam com gamificação para verificar o envolvimento de 136 estudantes com as atividades na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Profissional em curso de graduação. As propostas eram de gamificação em meio digital e outras tarefas não gamificadas. Os resultados são bastante positivos quando se trabalha com tais jogos, sem depreciar outras abordagens diferentes. Destaca-se o engajamento nas atividades gamificadas on-line e o número de estudantes femininas e estudantes já no mercado de trabalho, dois grupos mais engajados com a gamificação on-line.

Mammone e Mynes (2019) (02), canadenses, fizeram um estudo a respeito de pesquisas existentes sobre a aplicação, ou não, da gamificação no ensino superior. O mesmo trabalho investigou as práticas correntes de gamificação para definir uma estrutura consistente para uma iniciativa gamificada. Devido às muitas propostas do que possa ser uma aplicação gamificada, tornou-se difícil determinar se gamificação pode levar ao sucesso.

Titus (06) (2016), em sua tese de doutorado (Universidade do Cabo, África do Sul), a partir de seu contexto local-regional *pós-apartheid* utilizou os jogos como parte da estratégia para integrar pessoas e fomentar a ligação dos estudantes no intento de superar barreiras culturais. Titus considera que, apenas com jogos, tais ligações sociais, aproximações culturais, permanecem frágeis, mas, avisa a respeito da necessidade de avanço nessas tecnologias, a fim de que possam se constituir em mais um caminho para aproximação entre as pessoas.

Nogué (2019) (07), pela Universidade Politécnica da Catalunha, expõe que a ludificação está na moda, mas questiona: é útil para melhorar a aprendizagem dos alunos ou apenas crença? A autora trabalhou com revisão e investigação empírica em diferentes níveis educacionais. A pesquisadora verificou que a ludicidade influencia positivamente na

motivação, mas afirma serem necessárias mais provas, aplicações mais rigorosas, para confirmar os resultados, ora positivos.

Chegou-se, dessa forma, ao número de 19 trabalhos que, por algumas de suas palavras-chave, possuem relação com esta tese, mas, nenhum dos ora relacionados estudos explora a longevidade do conceito de emulação e a prática de jogos na educação ofertada pelos jesuítas desde o final do século XVI, assim como as ponderações histórico-filosóficas aqui presentes.

Além dos jogos se configurarem em alternativa viável para a educação, como ferramenta mais uma metodologia ativa, nosso interesse está, também, no princípio humano que a competição entre os estudantes, os êmulos, pode gerar.

Outrora, jogar era visto como algo circunscrito à infância, no desenvolvimento das sociedades urbanas, centradas no trabalho e na produtividade; mesmo os adultos se interessaram mais pelo universo das atividades desportivas, pelo cosmos artístico do cinema e da televisão, caminhos possíveis para evadir o rigor das metas diárias. Os videogames são apenas mais um meio nessa lógica. Porém, também foi criado para essa mídia outro universo sensorial, sígnico, e junto das demais ofertas para divertimento, fica estabelecida a ascensão à dimensão estética buscada pelo público em geral. No fazer da Educação Superior, entender como os jogos, inseridos no processo formativo, contemplam os estudantes, personagens ativos desse contexto histórico, pessoas que se relacionam com a produção de narrativas interativas, da qual quem comanda a ação é o protagonista, herói ou heroína.

Quanto a estrutura textual, esta tese está organizada em seis capítulos. Na Introdução, é apresentado um panorama sobre a temática gamificação e aprendizagem na educação superior, bem como a questão de pesquisa, a justificativa e os objetivos; e ainda a revisão bibliográfica com as palavras-chave Educação Superior, Gamificação, Prática pedagógica, Aprendizagem e Dimensão estética.

O capítulo dois trata sobre como o jogo se relaciona com a educação e, nesse panorama, com os estudantes, aqueles que praticam os jogos como parte de sua cultura, que chamamos êmulos. Constam abordagens a respeito de juventude, o principal público da Educação Superior e, ao fim, a Estética, questão central quando se quer compreender o lugar do jogo na aprendizagem.

No capítulo três, estão as considerações a respeito da educação trabalhada por mais de um viés: a vertente conhecida por tradicional, a pedagogia de Pierre Faure, de base jesuítica

humanista, e o que se vê atualmente como algo novo, a gamificação.

O capítulo quatro aborda os jogos trabalhados nos cursos de graduação, como foi pensado cada um, em que turmas e períodos as aplicações aconteceram. Antecede a apresentação dos jogos, considerações de como esse tipo de atividade, o jogo, é mais uma ferramenta para ser usada na educação.

No capítulo cinco, são apresentadas as vivências de gamificação em sala de aula, com estudantes do Ensino Superior em diferentes cursos na Universidade de Sorocaba. Para a análise das vivências dos estudantes com os jogos foram utilizadas: as observações, sistematizadas segundo as categorias motivação, empenho, assimilação e envolvimento; a adaptação do Sistema de Bales (MINAYO, 2012, p. 115) e a taxonomia de Bloom (MORETTO, 2010, p. 154) para identificar as operações mentais mobilizadas, ainda a se considerar interação e equipes funcionais (GEE, 2009) como constituintes do processo.

As Considerações Finais tratam do lugar do jogo e sua percepção estética no proceder da gamificação com o atual público do ensino superior. A perspectiva humanizadora da Educação fica reforçada quando compreendido que a aprendizagem se faz melhor em conjunto, quando envolve, além do grupo discente, também os docentes. É nessa congregação de saberes e gerações que o processo transformador da educação de cristaliza.

2 *GAME*, JUVENTUDE E ESTÉTICA

Este capítulo trata de como o jogo se relaciona com a educação e nesse panorama, com os estudantes, aqueles que praticam, ora chamados jogadores, ora chamados êmulos. A abordagem segue as considerações a respeito de juventude, o principal público do Educação Superior e, ao fim, a Estética, questão central quando se quer compreender o lugar do jogo na aprendizagem.

2.1 *Game*

Da mais simples competição entre crianças aos mais elaborados campeonatos nos quais o alto rendimento é a atração, jogar se consolidou como instrumento de cultura há séculos e, na transformação social, ao longo dos anos, diversas modalidades surgiram.

Nos anos 1970, além dos mais longevos modelos de jogar, foi inserida a modalidade de competição eletrônica, os então novos produtos de mídia, ainda, como puro entretenimento. Mais uma vez, enquanto objeto de cultura, essa última modalidade ganhou contornos mais robustos, converteu-se em competição internacional, em eventos que abarcam plateias para assistir a um grupo jogar videogames. Pode-se ler como a nova faceta da apreciação de esportes, da forma que um dia os anfiteatros antigos abrigaram plateias na casa dos milhares, base para o desenvolvimento do esporte como cultura⁶.

Entende-se que produtos midiáticos são objetos de aprendizagem e nessa lógica, os jogos se integram a essa gama, independente da característica do jogo, se digital, analógico ou de tabuleiro. Então, jogos como objetos de aprendizagem podem ser usados como ferramenta porque são

mais fáceis de administrar e representam uma porta de entrada para a situação real [...] os temas apresentados pelos games normalmente são frutos de uma abstração da realidade, ou seja, uma redução da complexidade de uma determinada atividade ou situação, a fim de que ela possa ser modelada e representada nos games (FARDO, 2013, p. 45-46).

O uso de jogos na educação formal já é praticado há muito tempo. São usados como ferramentas, para que possam ser o caminho para compreensão de muitos contextos, diferenciadas situações, e, por terem um caráter associado à brincadeira, serem a passagem que leva à percepção do senso estético na aprendizagem.

⁶ (A respeito dos) Os anfiteatros fazem referência aos romanos antigos em função da diferença com as olimpíadas de origem helênica, que tinham conotação religiosa, honrarias às divindades, notadamente a Zeus, logo jogar, leia-se jogo como elemento da cultura (FUNARI, 2018; SILVA, 2017). A modernidade resgatou esse espírito.

Ao contextualizar a vida do estudante do ensino superior deste século, é sabido que os jogos fizeram parte de sua formação e permanecem como objetos ativos em suas vidas pois, na infância, brincaram com jogos relacionados ao corpo, como correr e esconder-se, na adolescência começam a sobressair atividades coletivas, por vezes, esportes coletivos, que farão parte da vida adulta.

Computadores portáteis, *tablets* e celulares possibilitam acesso aos jogos, além dos conhecidos consoles de videogame, criados ainda nos anos 1970 e que acompanharam o desenvolvimento tecnológico. Atualmente, com os recursos audiovisuais desses consoles, se tem a impressão de que se controla pessoas na tela, com alto grau de representação do real.

A vivência com esse aparato técnico-digital criou outras possibilidades de aprender, mais ligada à ação e à interação, desejo por respostas rápidas, de viés pragmático, objetivo, o que levou Gee (2009, p.1) a afirmar que a “performance [está] anterior à competência”, quer dizer, experimentar o desafio antes de conhecê-lo, para depois dimensioná-lo, o que explica um pouco da ansiedade e do desejo de se lançar à tarefa, mesmo sem muito conhecimento prévio.

Estão à disposição dos jogadores peças de intenção pedagógica, os jogos sérios (ou *serious games*) e também os jogos comerciais, para entretenimento. O que mais chama a atenção é que nesses, comerciais e *serious* ou educativos, os estudantes-jogadores conseguem fazer ligações entre objetos da narrativa com elementos formalmente estudados. Quando se joga, concentração, diversão, ansiedade e realização são algumas das sensações presentes e, durante a partida, ou enquanto se está absorto naquela ludicidade, o indivíduo se vê completo, se transporta para o lugar do personagem que controla. Jogar é lançar-se ao divertimento, evadir temporariamente a seriedade.

Seja como for, para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas "horas de ócio". [...] Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. (HUIZINGA, 2005, p. 16).

Durante a partida, na vigência da ação, espaço-tempo estão anulados. A ação é sedutora, uma “paródia do real” (BAUDRILLARD, 1992, p. 171) na qual se vive a dualidade da liberdade daquele ludismo ao mesmo tempo em se é alguém que abdicou do eu consciente

e se fez persona oriunda de um universo imaginado.

Desenvolver a fantasia, alimentar a imaginação é inerente ao desenvolvimento humano, contribui com o lúdico; a esse respeito, criar a ficção mostra que a

importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constitui-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias, e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior MORIN (2000, p. 21).

O hemisfério esquerdo do cérebro humano está mais ligado a questões da lógica, assimila informações e conceitos. O lado direito é intuitivo, criativo, estético, como se um fosse o lugar da ciência e, o outro, da arte. Entretanto, ambos são partes de uma mesma pessoa, plena, a qual pode exercer uma “aprendizagem significativa [que] combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais [...]” (ZIMRING, 2010, p. 37-38).

A geração nascida da metade dos anos 1990 para cá, cresceu operando computadores, nas mais diferentes formas, com os mais diferentes jogos. Se outrora havia grupos reunidos na mesma sala, atualmente as coligações se dão pela internet. Os usuários organizam times, se reúnem com pessoas de várias partes da Terra, independente do fuso horário. Nessa transformação, por vezes, com a proximidade digital, se colocam distante corporal e humanamente.

Em 2018, o livro de Ernest Cline, *O jogador nº 1*⁷, foi adaptado ao cinema por Steven Spielberg. A narrativa se passa em grande parte no interior de um jogo⁸, o OASIS, plataforma fictícia que pode ser entendida

como uma caixa mágica: você pode ser qualquer um em qualquer lugar e fazer o que quiser, desde participar de cenas dos seus filmes favoritos, escalar montanhas ou ter qualquer experiência do conforto da sua casa. Tudo isso já começou a ser discutido e será ainda mais nas próximas décadas (MOREIRA, 2018).

Tal proposta encontra paralelos no cinema dos anos 1980 em diante, quando se

7 O protagonista de *O jogador nº 1*, Parzifal, representa valores da iGen de Twenge, incluindo o altruísmo mas, seu par, Árt3mis, é a representação do individualismo, pelo menos até parte da trama.

8 A lista para filmes que tem o enredo a partir de jogos é longa. Alguns títulos são *Tron: Uma odisseia eletrônica* (1982); *Tron: O legado* (2010); *Scott Pilgrim contra o mundo* (2010); *Jumanji* (1995); *Jumanji: Bem-vindo à floresta* (2017); *Jumanji: Próxima fase* (2020); estes são alguns títulos em que a ação se dá a partir dentro de um jogo, como no caso citado de *O jogador nº 1*. Há outros títulos de cinema que originalmente foram jogos de videogame, é o caso da série *Mortal Kombat*, de *Street Fighter*, *Assassin's Creed*, *Sonic*, *Super Mario Bros*, *Tom Raider*, *Resident Evil* entre muitos outros. Esses exemplos mostram a convergência da cultura e como esses brinquedos digitais adicionaram mais caminhos à ficção, que outrora tinha na mitologia e nas fábulas as matrizes para criação.

imagina a possibilidade de viver uma aventura dentro de um jogo, diferente de apenas viver um conto de fadas derivado da oralidade.

Do uso de jogos mentais para a passagem ao uso de jogos com robustez audiovisual se leva também a carga simbólica construída por aquela citada dinâmica midiática. É nesse ponto da indústria da informática que houve a emergência de dispositivos que convidam à diversão e à ação protagonizadas pelo usuário, daí se pensar que “mais importantes que os livros — ou a educação — na história inicial dos computadores pessoais foi o entretenimento” (BURKE, 2016, p. 312) que fomentou, acelerou e garantiu desde o advento até a permanência da indústria dos jogos eletrônicos.

Ao usar jogos com gráficos em alto grau de aprimoramento, som de alta nitidez, recursos que fazem o audiovisual dos *games* lembrar um filme de cinema, a diversão convidativa se torna mais atraente em função da interatividade, pois o jogador se vê como o próprio herói da narrativa. Para esse público, o videogame, hoje, é o cinema jogável.

O que ora se coloca a respeito de jogos com alto grau de definição e narrativas envolventes é herança do que o cinema já produziu, que o fez tornar-se “efetivamente uma instituição de aperfeiçoamento moral” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 124) principalmente porque se geram condições para liberar ações contrárias ao que se espera do cidadão, uma vez que nos videogames pode-se quebrar contratos éticos, morais, humanos em narrativas que confundem problemas filosóficos como justiça, verdade, bem e mal.

O ambiente em que as pessoas vivem foi recriado na produção midiática e a realidade concreta, cotidiana passou a ser confundida pela oferecida em formato de narrativa. Se outrora o cinema abriu esse caminho com qualidade, atualmente os videogames trilham essa rota. Além do cenário, das falas e dos jargões pensados para determinado personagem em determinada cena extravasa a produção original, que ganha as ruas, passa a ser presente nas conversas informais, enfim, cria-se uma série de comportamentos a partir da empatia público-personagem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, 124).

A percepção sugerida é a de que o contato com videogames possibilita a proximidade com os jovens, público educado a consumir “TICs”, as tecnologias de informação e comunicação (NAPOLITANO, 2011, p. 14) na qual o jogo é um convite.

Essa junção facilita, torna mais próximo o acesso de um “universo mínimo temático” promotor de interação para o desenvolvimento do olhar crítico a partir de um “tema gerador” (FREIRE, 1987, p. 55) que se coloca como elo entre o adquirido ao longo da própria

existência e, confrontado com o processo de construção de saber acadêmico. Essa interação funciona como portal para acesso à produção científica como no caso do jogo sobre a Revolução Francesa.

O conceito do tema gerador, criado por Freire (1987), quando se discute o universo dos videogames, pode ser pensado como um gatilho, uma palavra apresentada que evoque a memória desse estudante jogador a respeito do que se quer desenvolver em sala de aula. cremos aqui no potencial sógnico-emotivo desse tema gerador.

É necessário considerar o que seja tangível e também, o pensamento e a memória. A esse respeito, do tema gerador freireano, ideia de gatilho, Baumgarten (1993, § 116, p. 54) afirma: “as coisas sensíveis não equivalem somente aos objetos das sensações, uma vez que também honramos com este nome as representações sensíveis de objetos ausentes (logo, os objetos da imaginação) [...] as coisas sensíveis são objetos da ciência estética [...]”. As brincadeiras, os jogos se mostram prolíficos em evocar significações, gostos, sensações internas a cada pessoa.

Prensky (2001) já alertou para essa mudança ao afirmar o quanto os nascidos neste século pouco leram livros ao passo que cresceram rodeados por videogames e televisão. O estudante nativo digital cresceu em contato com inédita dinâmica midiática em relação a gerações anteriores e, inserido nessa nova condição histórica, conheceu rotinas gamificadas vividas a partir de brincadeiras e dentro da própria escola que, por estímulo à resolução de tarefas, usa da estratégia de aplicar pontuações entre os estudantes para apontar os que se destacam, teve suas experiências gamificadas intensificadas.

Essa geração, que tem os meios digitais como parte de sua linguagem, convive com os demais que se viram obrigados a fazer uso dos novos recursos, dualidade classificada por Prensky (2001) entre “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Nesse choque de gerações e culturas, Marc Prensky evidencia que, na educação atual, “os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.”

É esse contexto de mudança cultural que adotou o consumo da imagem, ainda com a televisão, apenas emissora, mas emissora de muitos signos, objetos de interpretação, figuras e imagens, que estão para além da simples percepção e, assim, passíveis de serem interpretados (BENSE, 1960, p. 39). Seguiu-se a interação com a ação, depois educação e entretenimento, finalmente veio o aprender em atividade lúdica, o aprender a partir da ação direta, condição

que engendrou a gamificação, atualmente aceita.

2.1.1 Desde o mundo corporativo...

Gamificação é o nome oriundo do *edutainment*, proposta que mesclava *education* e *entertainment*, daí a confusão entre o simples jogar e o que o processo de fato propõe: usar as técnicas, as abordagens, a competição e a ludicidade do jogar voltados a vários processos. Inicialmente aplicada às relações comerciais e de mercado, a educação pode se servir das técnicas dos jogos no ensino-aprendizagem, nas quais, a ação é a base de todo o processo. Nota-se a versatilidade da ferramenta gamificação, outrora *edutainment*, pois atende a indústria, o comércio, o setor de serviços e a educação de acordo com Munhoz e Martins (2014) e que afirmam que a gamificação está para além do uso de jogos. Conta mais o uso da dinâmica e das estruturas que os desenvolvedores utilizam para promover comportamentos desejados, aplicáveis a diferentes domínios – marketing, política, saúde, e outros –, que possibilita um ambiente de aprendizagem diferenciado, no qual o caráter lúdico, lógico, regrado, é parte da atividade de aprendizagem do estudante, como pode acontecer na utilização dos jogos destinados a finalidades específicas.

A gamificação veio originalmente para atender necessidades do setor produtivo de organizações empresariais e de comércio, pois foi percebido que em clima de competição os trabalhadores demonstram melhor aproveitamento no ambiente de trabalho, porque, com o jogo, a sensação de que se sairá vencedor em uma determinada situação passa a motivar o usuário, aquele que participa da atividade gamificada em função de desafios propostos a partir de elementos que levam ao despertar da curiosidade ao mesmo tempo em que é gerada a noção de vencer o outro ou ser o melhor do grupo⁹. Os jogos passaram a ser usados nas empresas como ferramentas para adaptação a novas ações ou aprendizagem para novas implementações “influenciando modelos mentais de maneira mais eficiente e trazendo um diferencial significativo para o referido projeto” (VIANNA, 2013, p. 55) a fim de evitar conflitos com trabalhadores reativos às mudanças que o próprio mercado impõe à organização.

Em função disso, são criadas propostas e ações para fomentar soluções de problemas em plataforma que sugere ser divertida, diferente de planilhas e formulários. Na proposta lúdica, além de se estimular a participação daquele que trabalha, se consegue o engajamento

⁹ Essa lógica comercial se pauta pela exclusão, quer dizer, um vencedor e outro perdedor. Foge da grandeza da emulação, conceituada por Aristóteles e abarcada pela educação jesuítica em seu *Ratio Studiorum*.

dessa pessoa, além de, se estabelecer um espírito de competitividade entre os demais que, em última análise, passam a fomentar a participação do grupo no jogo, ou seja, os trabalhadores passam a promover entre si o processo de educação para a mudança devido ao uso de jogos com objetivos próprios, desenhados para que se alcancem metas específicas e que estabeleçam mudanças no pensar e agir dentro da empresa, conhecidos como *serious games* ou *games for change*. Com isso, percebeu-se aumento nas vendas, e melhor atendimento aos clientes quando ofertada alguma recompensa, regras de um jogo para o cotidiano do trabalho, independentemente do tamanho da empresa ou corporação (VIANNA, *idem*, p. 41; KRAJDEN, 2017, p. 42).

A diversão por ela mesma pode aparecer como um convite à atividade, pois o que se pretende é o uso de um artifício previamente pensado, discutido, problematizado que leve a pessoa a desenvolver meios para resolução da tarefa pelas induções prévias embutidas no jogo, para que se resolva o que foi proposto.

O que se quer chamar a atenção é que uma vez inserido naquele universo, ainda que de um jogo sério, para aprendizagem, estamos em anuência com os autores ao advertir que, dentro de um exercício pensado pelo viés da diversão, a compreensão de situações agudas, muito complexas, possa ficar comprometida.

No ensino formal, transformar contextos de guerras, catástrofes naturais, pandemias, em ações de diversão, no que se entende por competir, que intrinsecamente tragam a noção da recompensa ao término, podem frustrar a função pedagógica, de que se aprenda algo a respeito do referente inicial e fique na lembrança o jogo pelo jogo.

2.2 Panorama hodierno

Na realidade vivida pelo estudante de graduação, há grande apego aos recursos digitais e nesse contexto social, a maioria da população tem acesso à internet e também aos jogos. O celular é o aparelho mais usado para acesso em um universo de 126,9 milhões de usuários, 70% da população e “considerando todos os meios de conexão, a proporção de internautas brasileiros que utilizam cada um deles é a seguinte: telefone celular (97%); computador (43%); televisão (30%); e aparelho de videogame (9%)” (PAIVA, 2019). Esses números, no que se refere aos videogames, estão relacionados aos consoles com os quais se pode jogar em rede. O uso de jogos eletrônicos, em geral, é maior. Bernardo (2020) informa que são em torno de 75 milhões de brasileiros adeptos aos jogos eletrônicos com média de idade de 21 anos e quase metade deles, 45%, joga pelo celular, em segundo lugar, os consoles tradicionais

e, finalmente, os computadores. Na análise da realidade brasileira a respeito da quantidade e do perfil dos jogadores atuais no país, Praciano, analista de tecnologia, cibersegurança e mercado de TI, traz informações de uma pesquisa mostrada no primeiro semestre de 2020, segundo a qual se pode perceber dados socioculturais que vêm ao interesse desta tese. Diz o analista que

Quatro em cada dez brasileiros com doze anos ou mais têm o hábito de jogar videogame [...] os cerca de 40% da população que jogam (67 milhões de brasileiros), 35,5 milhões (53%) são homens e 31,5 milhões (47%) são mulheres, com idade média de 30 anos. Do universo pesquisado, a maioria está no Sudeste (44%) e Nordeste (28%), seguidos por Sul (13%), Norte (8%) e Centro Oeste (7%). [...] Entre os entrevistados que se consideram *gamers*, cerca de 80% disseram que os jogos são uma opção de entretenimento, diversão e passatempo. Na mesma pergunta, que podia ter mais de uma resposta, 22% disseram que jogam porque gostam; 11% para descansar e relaxar; 3% para exercitar a mente e a memória, e 2% para interagir com amigos e parentes (PRACIANO, 2020).

De acordo com o exposto, há ligação entre viver e entreter-se com jogos. Na apresentação de Praciano, foram mostrados os resultados da pesquisa solicitada pela Brasil *Game Show* (BGS) ao Datafolha¹⁰, os quais ainda mostra que

44% dos gamers jogam diariamente, 93% assistem com frequência a vídeos sobre games na internet, 73% jogam em consoles, 67% em computadores e 56% em *tablets* e celulares [...] O estudo também revelou que os jogos lideram a lista de itens mais consumidos, com 35%, seguidos por peças de vestuário (24%) e periféricos (*mouses*, teclados e *headsets*), com 19%. Além disso, nove em cada dez *gamers* ouvidos afirmaram que pretendem adquirir algum produto *gamer* nos próximos doze meses. No topo da lista de desejos aparecem: consoles (26%), cadeiras *gamers* (23%), *headsets* (22%) teclados/*mouses* (21%), *smartphones* (21%) e placas de vídeo (21%) (BGS: 2019).

Em matéria do mesmo segmento, interessada no público jogador de videogames, Martins, pela Folha de Londrina, trouxe resultados que dão conta de outra pesquisa, essa organizada pela Pesquisa *Game Brasil*¹¹ dados oriundos de entrevistas com mais de 5 mil pessoas em todo o Brasil, 26 estados mais o Distrito Federal e que

revelou que 73,4% dos brasileiros jogam jogos eletrônicos [...] A principal faixa etária é de adultos de 25 a 34 anos, representando 33,6% de todo o público. Em seguida, com 32,5%, aparecem os jovens de 16 a 24 anos. Mulheres continuam sendo a maioria: elas representam 53,8% do total de jogadores. A plataforma preferida do brasileiro para jogar é o celular, com 86,7%, à frente do videogame (43,0%) e do computador (40,7%) (MARTINS, 2020).

Fica configurado esse universo interativo, ficcional, fugidio, como parte integrante da

¹⁰ Pesquisa Datafolha encomendada pela Brasil Game Show (BGS) revela perfil e hábitos do jogador brasileiro. Levantamento feito durante o evento de 2018, a Brasil Game Show que ouviu 637 visitantes. 21 de maio de 2019 Publicado por Brasil Game Show. Disponível em: <https://www.brasilgameshow.com.br/pesquisa-datafolha-encomendada-pela-brasil-game-show-revela-perfil-e-habitos-do-jogador-brasileiro/>. Acesso em 11 ago. 2020.

¹¹ PGB 20 Pesquisa Game Brasil, 7ª edição. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/pesquisa-game-brasil-2020/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

cultura da atual geração de estudantes da Educação Superior. A intenção de trazer esses apontamentos, oriundos de periódicos, jornais cotidianos, é a de expor, pela escrita não acadêmica, a relação das pessoas com objetos de mídia, sobretudo aqueles nos quais, a interação é a premissa.

Mais especificidades dessa reportagem podem ser vistas no infográfico disponibilizado pela PGB 2020 a respeito do perfil do jogador¹²:

Figura 1: Os perfis de jogadores casual e hardcore pela PGB20. Fonte: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/pesquisa-game-brasil-2020/> Acesso em 12 ago. 2020.



Os dados apresentados corroboram a condição de maior uso de meios de diversão pelos jovens, o que entendemos aqui como sendo sua cultura. Segundo o gráfico, o *smartphone* é o dispositivo preferido para jogar. Representantes dessa geração de final de século XX, e parte, deste século, são herdeiros de uma sociedade que instalou objetos midiáticos no cotidiano de forma irreversível, ou, outras peças midiáticas que compõem seu cotidiano.

2.2.1 Da interação com as mídias

No que interessa à Educação, carece a compreensão do senso estético, do divertimento e da emoção, e com características mais distantes da seriedade, da maturidade, sugere que

¹² Por limitações de editoração, os textos do gráfico podem se tornar ilegíveis em função do tamanho dos caracteres. Para garantir a leitura, a imagem em alta resolução está apresentada, também, em Apêndices. Fonte: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/pesquisa-game-brasil-2020/> Acesso em 12 ago. 2020.

tornar-se adulto é secundário. Há maior tempo vivido pelas pessoas na operação de um computador, em telas fixas ou móveis, em interações multimeios com filmes, jogos e conversas virtuais, em detrimento de viver a realidade, ou seja, o mundo concreto ao lado de pessoas próximas fisicamente (TWENGE, 2018), de ler e sentir o deslocar-se pelo espaço físico. Logo, instalou-se o que chamamos de virtualcentrismo, que acreditamos ter-se reformatado à noção de antropocentrismo, tão cara ao espírito moderno a partir daquilo que já fora discutido na Antiguidade e que acompanha a trajetória humana.

Desde que o conceito de antropocentrismo foi desenvolvido no século V a.C. por Protágoras, a saber, que explica o homem como centro do universo e medida de todas as coisas, além de que tudo esteja a ele subordinado (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 13), esse entendimento avançou os séculos e foi amplamente discutido no ocidente desde o século XIV, mas na contínua transformação da cultura, pensamos que a preocupação com o antropo de outrora, aquele que vive e faz com o corpo, ganha nova leitura em nossa época, na qual a experiência provida pelo acesso à internet tem lugar de destaque, tanto no entretenimento quanto nas necessidades profissionais e intelectuais que permitem operar fora do tempo e do espaço concretos e assumir identidades ficcionais múltiplas, na infinitude da continuidade digital.

Com os dispositivos acessíveis, hoje, a noção de virtualcentrismo se apoia no individualismo potente, alimentado pelo narciso contínuo. O humano e o coletivo, como centro de interesse, ganharam concorrentes com a disponibilização da tecnologia digital, que propicia mais impulso ao individual. Com isso “[...] a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supraindividuais devem ser medidas” (BAUMAN, 1998, p. 9). Está posta a dúvida em se pensar a educação humanizadora, coletiva, compartilhada, no contexto dos dispositivos individuais.

Se outrora o homem consagrou a cena, nos últimos anos, dado o apego aos meios digitais, a representação imagética de um e de outro tem lugar garantido. Existe um sem número de pessoas que publicam falas e falas, por vezes em tom de nervosismo, no contraponto da qualidade que pode proporcionar crescimento humano, a saber, o ouvir para refletir e ponderar.

Práticas como essas sugerem que o que virá adiante deverá passar pelo dispositivo digital e, se assim for, estará preparado um cenário que poderá enfraquecer o senso de

hominização de cada pessoa, dificuldade para a pessoa se torne humana e possa ter mais clareza dos processos humanos esperados para este século, no que se leva à fragilização da empatia e da alteridade.

Crary (2015) abordou a transformação cultural engendrada com a internet. Mesmo no início do século XXI, com limitada internet móvel, já se tinha a prática de permanecer em conexão para fins plurais, desde o consumo de produtos como também nas redes em *chats* e jogos, contexto que gera a sensação de “ser um mundo social, mas, na verdade, é um modelo não social, com desempenho de máquina” (CRARY, *idem*, p. 18). Na realidade em que as pessoas têm menos tempo para dormir e com isso aumenta o estresse e o desejo por consumo, ressalta-se, se percebe a tibieza da alteridade. Dormir representa inatividade, tal como a máquina permanece em silêncio e apagada no aguardo de uma nova ação, as pessoas se colocam como ser operativo em espera (CRARY, *idem*, p. 22). Com atividade contínua falta o tempo para parar, refletir, em silêncio, sintetizar o que se pensa e se vive.

Na ânsia contínua de usar novas mercadorias, novos brinquedos, novos jogos, sob o estímulo contínuo, é consagrada a cultura de consumo de vivências lúdicas calcadas em felicidade instantânea ofertada pelo jogar.

A pseudodesvalorização das mercadorias, e o descarte de mercadorias pontuais apenas reforçam a sua forma essencial e o espetáculo tira daí sua continuidade. Esse movimento dá força ao mercado como base da sociedade contemporânea, determinando em grande medida as subjetividades e as relações sociais [...] o atual arranjo social em função do consumo, longe de se estruturar para a satisfação dos desejos e necessidades humanas, é antes estruturado na produção e estímulo ao desejo do ‘desejar’ (ROMAGUERA; HINTZE; PIMENTA, 2017, p. 246-247).

Essa relação com o desejo é de base filosófica, já apresentada há mais de dois milênios, é o motor essencial do desejante, espécie do *eros* platônico, desejo pelo desejar, no qual se ama “[...] o que não se está ainda certo de possuir, o que não se possui, não é desejar conservar para o futuro o que presentemente se possui? [...] Logo, tudo o que deseja, deseja o inatural, o irreal, o que não tem e de que é indigente [...]” (PLATÃO, 1943, p. 59). Eros pode ser lido n’O banquete como Amor, nascido nos primórdios do contexto mitológico, primeiro Caos, seguido de Gaia e *Eros*, o Amor.

Essa condição de desejar, o amor pelo aprender, amor pelo saber será objeto chave na formação acadêmica e que, tal apetite seja pela construção do saber, pela transformação do próprio eu ou, ainda que relativo a questões mais pragmáticas de ordem material, seja nutrido o desejo para a mudança de lugar social.

Esse desejar contínuo robusteceu-se na condição atual perpassada pelo entretenimento

digital. Desejar sair da própria vida e estar em outra realidade, possibilidade tátil com o audiovisual do cinema e mais elaborada com os jogos eletrônicos, dotados de recursos de imersão por meio de óculos e fones de ouvido é a experiência do fugidio com alcance facilitado pela disseminação e avanço da informática, essa proposta ficou mais aperfeiçoada do que o convite ao fugidio que a arte oferta há séculos. O viver virtual, outrora limitado à imaginação, tornou-se possível pelo aparato digital.

2.3 O Ser engendrado no progresso técnico

Há quase dois milênios e meio a Filosofia se debruça sobre essa condição do ser humano: O amor e o desejo, alvos das análises dos pensadores daquela época, que estavam contextualizados no viver urbano, na então Pólis, a qual agregava a população, diferente da condição rural, característica de populações menos densas. A Pólis foi a consagração da organização urbana da sociedade helênica após séculos de ruralização e reorganização social que culmina no Período Clássico como o mais proeminente daquela sociedade (BENEVOLO, 2010, p. 75).

O resgate dessa memória reside no fato de se ter na Antiguidade questões que se aproximam da contemporaneidade dos últimos 150 anos e a educação é uma delas. Naquele recorte do mundo antigo, viver em cidades, residir no *locus* da aglomeração de moradias, fora o alicerce para o desenvolvimento da modernidade que estruturou a realidade que se vive hoje.

No século XIX, fica posto o lugar, no hemisfério norte, da sociedade urbana, industrial e de consumo, lógica que foi mantida, porém, sem contemplar melhorias para a maior parcela da sociedade. Ocorreu o contrário, o acirramento das relações entre as classes sociais. A escola abrigava a minoria das crianças e, o ensino superior, pequena parcela dos jovens (MANACORDA, 1989, p. 279).

Justifica-se o diálogo com a filosofia e a história devido ao entendimento que naquele período, ao se problematizar o cotidiano da vida urbana, se faz referencial para a compreensão da urbanidade de cerca dos dois últimos séculos, como paralelo do século XXI, pelas questões sociais, políticas e econômicas que organizaram desde os anos 1800. Viver na cidade pode induzir ao consumo, como observam Romaguera, Hintze e Pimenta (2017, p. 262):

A perspectiva consumista deve ser encarada como um problema complexo, inserido nas dimensões política, cultural, ambiental, ecológica e econômica. [...] A sociedade contemporânea, por meio dos discursos e da ação do 'mercado', é marcada pela promessa da felicidade, fundamento último destes tempos [...]. O consumo é sua

conduta social e seu caminho rumo à realização da felicidade. O agente do processo é o indivíduo, consumidor. As sociedades contemporâneas se autoproclamam como as únicas detentoras dos meios para a sua realização, na seguinte equação: quanto mais desejos, mais possibilidades de satisfação. Estas se dão por meio do 'mercado', dizem seus *experts*. Quanto mais satisfações realizadas, mais felicidade. O que nunca fica esclarecido é que um desejo não satisfeito significa frustração. Então, ela é, paradoxalmente, produtora de felicidade e frustração. O que também não fica claro, é que cada satisfação realizada traz consigo o gérmen da insatisfação.

O gérmen da insatisfação deve ser regenerativo para que a força do *eros* permaneça. Corroborar-se aqui a educação para o consumo já apresentada anteriormente e, as idiosincrasias, dos jogos como produtos.

Na concordância de tal assertiva, se coloca o consumo de jogos, principalmente eletrônicos, desde os anos 1980. Os consoles de videogames, assim como computadores, sofrem reformulações constantes e a cada nova geração, melhores imagens e sons. O gérmen da insatisfação com o produto que se tenha em casa estimulará o desejo pelo novo.

Os jogos eletrônicos são um dos itens da cultura multimídia. Para resolver os problemas durante as fases, os jogos exigem decisões rápidas. Pensar de forma mais detida representa perder tempo, o que se defronta com a falta de noção de tempo e espaço. No que toca uma abordagem voltada às ciências humanas, a compreensão e o tempo são diferentes, daí o equívoco de que na web está todo o conhecimento necessário.

O ser humano fará conexões de ideias, de conceitos, compreenderá sensibilidades, terá a característica de pensar o próprio sensível, conotações que a máquina permanece distante porque apenas lógica, binária.

Nessa realidade, para muitos estudantes o videogame é parte de seu cotidiano. O jogo como objeto de aprendizagem, no processo de transformação cultural, no qual há maior sensação de hedonismo e comodidade, funciona como entretenimento, no qual o usuário é agente a todo tempo, quer dizer, controla, faz movimentos, decide, de acordo com a ação. Mesmo em sistemas mais atuais, com audiovisual elaborado, sempre será apenas um jogo.

Jogo enquanto elemento de cultura é algo ancestral, como já apresentado. No que toca o recorte contemporâneo essa cultura ganhou outros contornos e ganhou representação em forma de produtos desejáveis. O problema principal está na relação atual do estudante com os objetos de aprendizagem que, além da sala de aula, convive com plataformas para além do texto escrito. Paralelamente aos jogos qualificados como educativos (*serious games*) existe a grande indústria internacional de jogos de entretenimento, a qual conta com artistas e roteiristas que desenvolvem vários produtos de diferentes matizes.

Essa geração de estudantes universitários, nascida na virada do século XXI, outros nos primeiros anos do século, está habituada aos recursos midiáticos digitais como extensão dos sentidos e dos símbolos¹³. Qualquer nova tecnologia é um meio para a transformação dos sentidos das pessoas, o qual exige novo entendimento de como o próprio corpo reage a essas mudanças.

A ideia de que a educação se faz, também, pela decodificação da linguagem das mídias vem na continuidade de transformação da comunicação, da transmissão de pensamentos e que prepara cada nova geração para as mudanças do mundo, da forma como Dewey (1979, p 15) já se interessara.

McLuhan (1979, p. 63), em seus estudos sobre a transformação cultural propiciada pela presença da televisão, faz algumas considerações:

[...] não há meio de recusarmo-nos a ceder às novas relações sensoriais [...] na América, cultura intensamente visual, a televisão abriu as portas da percepção audiotátil para o mundo não visual das linguagens faladas, da alimentação e das artes plásticas.

Os estudantes do ensino superior atualmente, mesmo os de mais idade, pensam o audiovisual como elemento de sua cultura e há os que entendem, assim como o rádio e a televisão, o computador e o celular como ferramentas de aprendizagem. De acordo com McLuhan, neste século o que se apresenta é de fato a readequação dos sentidos, pois outrora fora necessário assimilar o audiovisual e a multimídia, hoje incorporados, ao passo que a leitura acadêmica, os textos científicos, os clássicos do pensamento, tanto da letra impressa quanto em outros meios de aquisição de conhecimento científico para que os estudantes possam exercer a construção de si próprio, ficam em segundo plano.

As pessoas aprenderam a estar sempre em movimento no cotidiano da sociedade moderna. Além de em trânsito pelo espaço físico, transitam também, pelos meios digitais, da TV à internet, com a característica de passar por vários desses lugares quase ao mesmo tempo em rápidas mudanças de um a outro.

Essa percepção cabe ao modelo cultural perpassado pela constante oferta em consumir experiências, ainda que intangíveis, fomentadas pelo contínuo apelo ao desejar, logo, ao fazer com que a consciência permaneça ligada ao *eros*, em estágio desejante com a clareza de que desejar esteja em desacordo com satisfazer, condição na qual o desejo cessa. Fica estabelecida uma das marcas deste tempo, desejo sem expectativa de satisfação para que, se essa última

¹³ A se viver amplamente na condição estética, daí os símbolos, produtos culturais da indústria de consumo que acompanham seus apreciadores por onde vão.

venha a ser alcançada, seja de forma parcial. É nessa lógica que se afirma viver em uma sociedade de consumo (BAUMAN, 1999, p. 85).

O apelo midiático tornou-se penetrante nas últimas décadas a ponto de ter interferido no desenvolvimento de comportamentos de jovens e adultos, que mantiveram aproximações com objetos infantis. Houve aquisição de personagens infantis, bonecos, mochilas, roupas ou imagens digitais, acesso a filmes de animação e jogos, práticas potencializadas com acesso à internet, que transformou a percepção do adulto, que envelhece, contudo, tal processo foi convertido em meta a ser superada. Percebe-se, assim, a diferença de uma possível segunda infância e uma infância continuada. Com isso, foi desenvolvida larga oferta de produtos, filmes longos de animação e de super-heróis, literatura fantástica e videogames que, característica desde século, são consumidos por ampla gama de pessoas interessadas em viver um agora contínuo (BARBER, 2009, p. 16).

A exposição encontra respaldo na indústria cultural enquanto conceito, “regressão do esclarecimento à ideologia” ofertadas pelas mídias e, assim, o esclarecimento virá como análise e crítica daquilo que, como ideologia se configura em vasto e infundável mercado de produtos oriundos de atrações “obras estéticas e, por isso mesmo, uma configuração de verdade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

A força de tal estetização, ao fortalecer o desejo por consumir, por viver uma determinada invenção, incorporar o personagem favorito, adquirir trejeitos desse avatar, minimiza o humano real, o agente da própria vida, que intercede no próprio cotidiano, assim como no dos demais. As diversas esferas sociais sempre foram mediadas pelas tendências dominantes que desenharam o imaginário e, por consequência, os hábitos que se adquirem a cada época (CROCHIK, 1998, p. 181).

No plano da consciência, a subjetividade segue regras de comportamento externas, baseadas em padrões científicos de comportamento e o pensamento volta-se à operacionalização de conceitos, passando a afirmar somente a realidade percebida, identificando-se com essa. Com isso, a possibilidade de se conceber outras alternativas de realidade fica prejudicada (CROCHIK, 1998, p. 182).

O que queremos apresentar como experiência estética é o ponto chave, central, como uma fenda na realidade concreta que desencadeia o sentir a beleza por experienciá-la, a partir da percepção desta em um objeto, uma cor, um som, um odor e, assim, vai-se ao encontro do que se afirma a respeito da ligação entre o eu, observador, e o objeto observado.

A experiência estética representa uma união perfeita, indissociável entre eu, o ente primordial da ação, e o objeto, “posto que é estético na medida em que o organismo e o

ambiente cooperam para instituir uma experiência em que os dois se integram tão plenamente que desaparecem” (DEWEY, 2008, p. 281)¹⁴.

A esse respeito, se corrobora o que já foi posto como cenário cultural deste século, que traz em seu bojo largo uso de itens de informática, móvel ou estático, em aplicativos ou softwares de mais robustez. Há, então, de forma ampla e aberta, possibilidades estéticas que caracterizam este tempo histórico, diante de uma produção cinematográfica, televisiva ou interativa como um videogame porque

o material da experiência estética no ser humano – humano em conexão com a natureza de que dela é uma parte – é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio de promover seu desenvolvimento, e também o juízo último sobre a qualidade de uma civilização (DEWEY, 2008, p. 369)¹⁵.

A respeito do uso de jogos, independerá se digitais, analógicos ou a partir da movimentação do próprio corpo no espaço, o ponto alto do processo está em que essa atividade seja oriunda da gama de conhecimentos que foram adquiridos pelos estudantes porque fez sentido para eles.

2.4 Juventude

Para o público que hoje tem por volta 30 anos de idade, fica aparente uma familiaridade com recursos *on-line*, mais intenso, do que com meios impressos, além do uso de portais de vídeos que disponibilizam explicações para vários assuntos, os quais, ainda que possam ter uma rasa exposição, recebem audiência.

A necessidade de resolver de imediato é traço característico da geração que conhece as facilidades da internet e a noção de ausência de futuro passa despercebida (CRARY, 2015; TWENGE, 2018). Se o projeto de futuro é frágil, pensar nele é irrelevante, característica da pessoa centrada no presente-agora, deslocada do passado e míope para o futuro. Com isso, torna-se alarmante o enfraquecimento da esperança, porque está culturalmente desviado da prática de planejar; imaginar-se onde desejará estar na próxima década é difícil. Dessa forma, indignação, inquietação e crítica ficam enfraquecidas. A felicidade passou a vigorar na circunscrição do eu, porque o ser mostra-se confuso, obtuso e carente de formação, tornando a

14 Tradução nossa da obra referencial, escrita em língua espanhola: “*puesto que es estético em el grado en que el organismo e el ambiente cooperam para instituir una experiencia en que los dos se integran tan plenamente que desaparecen.*”

15 Tradução nossa de: “*el material de la experiencia estética em el ser humano - humano em conexión con la naturaleza de la que es una parte – es social. La experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo, e también el juicio último sobre la cualidad de una civilización.*”

consciência de si mais lenta; há muito já foi dito a respeito da necessidade de conhecer a si mesmo. Fica posta a situação de descrença no homem, no outro, e a manutenção dos individualismos, que alimenta o *status quo*, da sensação de impotência para inserção, participação e transformação da realidade em que se vive (AMORIM; CASTANHO, 2007).

Para Alves (2005, p. 30), a atual geração, ao menos em parte, tem como característica pouca familiaridade com a sistematização de processos, no que se enquadra estudar, porque “vive imersa em diferentes comunidades de aprendizagem e que abre várias janelas ao mesmo tempo e resolve problemas fazendo “bricolagens”, na medida em que organiza e reorganiza os objetos conhecidos sem um planejamento prévio”. Além desses aspectos, há apego com outros itens culturais, criados para o mercado, percebidos no simples caminhar pelo *campus*, como bonés, mochilas, camisetas com estampas de personagens de videogames, seriados e demais temas de televisão, internet e cinema - o que sugere a permanência em realidades outras, imaginárias, aprazíveis.

Esse público de jovens adultos se alegra em reuniões sobre narrativas fantásticas que engrossam as listas da indústria cultural¹⁶; têm mais relações de amizade por meio das redes digitais na internet do que presenciais, realidade distinta da do século passado; transcenderam o entendimento de vizinhança segundo a Geografia, pois passaram a vizinhar grupos nas redes sociais e nos *games*. A emoção é o interesse para o público que tem à sua disposição tempo-espaço para tanto, senão físico, digital (SILVA, 2009, p. 31). Nessa perspectiva:

O presente se dilata numa multiplicidade de espaços temporais, mas, ao mesmo tempo, isso desemboca numa impressão de paralisação [...] Cria-se um desajuste entre posição física do sujeito e seu acesso à experiência, pois podemos nos comunicar com alguém no outro lado do mundo sem nenhum movimento físico ou espacial (HERMANN, 2014, p. 37).

As comunicações por dispositivos digitais, deve-se lembrar, ao mesmo tempo em que propiciam o contato visual e sonoro, impõem o atraso da mensagem, poucos segundos, que caracterizam a virtualidade das trocas entre as partes. As pessoas passam mais tempo em casa mas, sempre conectadas pelo celular a séries, internet ou jogos. Esses sujeitos sentem-se obrigados a ter um *smartphone*, o que permitiu que as empresas fabricantes desses equipamentos desenvolvessem uma espécie de monopólio sobre a adolescência. “O adolescente comum checa seu celular mais de 80 vezes por dia”, segundo Twenge (2018, p.

16 Indústria Cultural é conceito criado por Adorno & Horkheimer (1985) para explicar o que chamaram de “idioma da naturalidade” (p. 106) e que quer dizer a inserção da vida real nas narrativas cinematográficas, afim de que a plateia compre o filme, adquira cognitivamente os apelos de mercado e consumo apresentados na estória. Desse conceito, cunhado nos anos 1940 para a os dias atuais, o idioma da naturalidade tornou-se mais polissêmico e abrangente, transbordou cinema e rádio para os demais objetos de mídia.

16). Esta autora chama de *iGen* os nascidos a partir de 1995, segundo a conjuntura socioeconômica dos EUA, sob critérios que extravasam a simples preferência pela internet para explicar o *i* da designação.

Em inglês, *i* vai com a conotação de eu, mais um ponto de reflexão sobre a *iGen*, geração de pessoas individualistas, ensimesmadas, mais solitárias e narcísicas e mais deprimidas, atributos que caracterizam esse novo perfil de jovem¹⁷ sem que fique de fora a consideração de que a infância e a adolescência foram estendidas. Isso é o que Barber (2009, p. 98) chama de *ethos* infantilista, porque a “infantilização tem como objetivo induzir a puerilidade em adultos e preservar o que é infantil em crianças que estão tentando crescer[...]”.

Características inéditas se colocaram no cotidiano da educação formal, posturas inusitadas para a sala de aula: as *selfies* que ocorrem durante as aulas, assim como estar presente em sala de aula e, ao mesmo tempo, manterem o celular à sua frente, fora o uso de dispositivos de áudio, paralelo à aula.

Prensky (2001) cunhou, na virada deste século, o conceito que definia os “nativos digitais e os imigrantes digitais”. Nativos digitais são as pessoas que nasceram após 1995, marco da abertura da internet comercial, além da grande alavancagem da indústria de videogames nos Estados Unidos e Japão, que supriam os mercados. Esse público cresceu com o computador, o videogame e o celular em casa. Os imigrantes são os jovens e adultos, que migraram para a vida digital, passaram a fazer parte dessa cultura quando o que era analógico já estava plenamente organizado. Enquanto os imigrantes digitais receberam formação para usar *e-mail* ou escrever em código uma *home page*, os nativos usavam computadores como brinquedos.

As considerações de Prensky estavam voltadas para a realidade dos Estados Unidos, mas o Brasil também se insere nessa transformação social, mesmo a dos videogames, que não passam de computadores continuamente aperfeiçoados, até que esses equipamentos

¹⁷ Neste ponto, com as considerações de Tweng, vemos a necessidade em trazer a leitura de Aristóteles a respeito do jovem, a saber, esse pensador é o responsável pela definição de emulação, cara a esta tese e também, ter ele vivido na urbe, ou, na pólis, enfim, estava ligada à lógica urbana, à educação e à preparação dos jovens. Postula Aristóteles, no século IV a.C., que os jovens são inclinados a fazer o que desejam enredados pelas paixões, incluídas as corporais. Caracteriza o jovem o mover-se pelo impulso. “*Y son amantes del honor, pero aún más del triunfo, porque la juventud desea sobresalir, y la victoria es una especie de excelencia*” (ARISTÓTELES, 1953, p. 126). O jovem goza da pureza por não ter sido muitas vezes enganado; a esperança está associada ao futuro e à memória ao passado, então, o jovem é cheio de esperança porque, em função da curta existência, tem maior olhar para o futuro e o que se espera deste, do que as memórias da própria vida (ARISTÓTELES, 1953, 126).

receberam recursos de conexão à internet e, seus usuários passaram a jogar *on-line*, com outras pessoas ao longo do mundo.

Apesar do conceito já ter duas décadas mantêm-se sua atualidade. Aqueles nativos digitais, conceituados por Prensky (2001), cresceram. As crianças e adolescentes nascidos no recorte 1995-2000 chegaram ao ensino superior. São os nativos digitais que aprenderam a organizar suas vidas pelo contato com dispositivos digitais, o que Prensky (2001) considera como “sabedoria digital”¹⁸, ausência de qualquer estranhamento aos dispositivos digitais porque são parte dos afazeres diários, das várias gerações de pessoas que entendem e usam os dispositivos de informática.

No panorama que se estabeleceu dos anos 2010 para a década de 2020, a pessoa formada em cultura majoritariamente urbana com acesso a brinquedos e brincadeiras perpassadas por objetos eletrônicos e digitais chegou ao mercado de trabalho. Reitera-se: ao ensino superior e à docência.

O novo quadro social e histórico mostra a necessidade de se pensar em diferentes possibilidades de estímulos à construção de saberes, tanto para um público que ingressa nos cursos de graduação, estudantes nascidos no século XXI, cientes e praticantes de cultura digital, como para discentes, os nativos digitais, desenhados por Prensky, cursam a Educação Superior nas várias áreas de formação.

2.5 Estética

No passado, a ciência classificou a raça humana como *Homo Sapiens*. O pensamento ocidental racionalista do século XVIII colocou o homem sábio na qualidade de *Homo Faber*. Além do saber e do saber fabricar, enquanto *faber*, o homem possui a capacidade de se divertir e de pensar sobre esse divertimento, só ou na companhia de outros membros. Com isso, ressalta-se uma terceira nomenclatura: *homo ludens* (HUIZINGA, 2005).

A raça humana, a que se possa chamar de *homo ludens* a partir de Huizinga, estabelece critérios para determinar qual indivíduo despontará em determinada atividade. Para tal, usa-se o jogo, como outras espécies praticam outros tipos de distração e competição, desde a simples brincadeira entre mamíferos, até a competição pungente para se determinar quem será o líder do bando ou manada. Por isso, o jogo vai além dos

¹⁸ Sabedoria digital será o desdobramento social que anula as diferenças de cultura digital entre os imigrantes e os nativos. Marc Prensky comenta o conceito de Sabedoria Digital em entrevista concedida à Camila Guimarães, 08/07/2010.

[...] limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência [...] (HUIZINGA, 2005, p. 3).

O que fortalece o jogo enquanto atrativo, a disposição de jogar, faz relação com o potencial estético, a carga sensível do processo. Quando se joga, são assumidos “acentuados elementos da beleza” porque ao jogar se expressam as “formas mais complexas [das quais] o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza” (HUIZINGA, idem, p. 8) e nessa integração se conjura o sentir e a emoção. A satisfação vem entranhada na beleza e na poética desse brincar, a qual extravasa o sentimento em emoções variadas ligadas à superação e à realização. Ritmo e harmonia, segundo Huizinga (2005), constituem sua compreensão sobre estética, nas cadências lúdicas que inserem e integram os participantes do jogo.

O jogo se relaciona com o emocional¹⁹ e, para jogar, é necessário que se criem estratégias para vencer. Ligar-se a tais estratégias prevê esforços e, se o objetivo foi alcançado, haverá a alegria, o êxtase ou a catarse. A estética é associada à beleza e à poética. Ritmo e harmonia, são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. Pela estética, o jogo liga-se ao emocional e provoca alegria, êxtase ou catarse, numa concepção aristotélica (ABBAGNANO, 2003, p. 120).

2.5.1 A condição estética na Educação Superior

O que ora se pontua enquanto abordagem à estética vai além de qualquer explicação sobre o que venha a ser belo ou feio, pretende-se tornar mais concreta a compreensão sobre a faculdade de sentir, daí estética do helênico *aisthesis*, relacionada ao prazer intrínseco descompromissado em ser produtivo.

As “faculdades cognoscitivas” baseadas apenas “na prática e aquém da cultura disciplinar”, abaixo do conhecimento oriundo da reflexão intelectual é que se compreende por “estética natural” na concepção de Baumgarten (1993, p. 96), daí perceber a obra de arte, que

¹⁹ Já se tem a inferência a respeito da Estética, segundo Baumgarten (1993, §116, p. 54) ligada ao sentir.

retrata formas ou objetos da natureza com grau de verossimilhança tal que se assemelhe ao objeto original. É percebido mais rapidamente como belo pelo senso comum do que uma obra de arte moderna ou pós-moderna, que traz consigo releituras de conceitos anteriores e que em princípio, pela distância da estética natural, passam por objetos incompreensíveis. Esse fora um dos problemas dos modernos impressionistas, abstratos, cubistas e outros que os sucederam.

Essa incompreensão é percebida no ensino superior, para além da leitura e compreensão das abordagens em história da arte, que se verifica o estranhamento por parte dos estudantes quando se faz a reflexão daquilo que foi pensado originalmente para a execução de determinada peça, um quadro, uma escultura, um objeto arquitetônico, ou em áreas plurais do ensino. Aqui se infere sobre aquilo que é considerado fulcral para determinada cultura que divirja da compreensão popular, aí a incompreensão fica aparente. Traduzir o sentir em obra de arte, carece de repertório, de reconhecimento de outros objetos e pensamento. O belo só passou a ser sistematizado como obra a ser concebida, tal como se conhece, após a Renascença (JANSON, 2001). É nessa hora que se coloca o problema da dimensão estética, a partir do que Baumgarten (1993, p. 103) chama de estética natural, a simetria e a ordem verificados na natureza, que pode ser explicada como uma lógica natural que venha, ou da prática ou do ensino vivenciado pela pessoa.

Virá então, sob essa análise, a razão pela qual a incompreensão pode gerar o desinteresse, que nasce do princípio de desagrado e por falta de empatia com o tema, interfere na cognição quando deixa de haver o *a priori*, a experiência fundante que torna reconhecível aquele objeto ou expressão, que lhe dá sentido. Declina-se do interesse daquela abordagem, de um assunto proposto que é parte do todo no processo formativo, em função da falta de proximidade com o proposto, o que seja desconhecido tende a ser rechaçado.

Apresenta-se então que, um lado da estética natural se limita à simples experiência vivida, com aquilo que se tem contato nas ações cotidianas e, de outro lado, uma estética natural adquirida pela educação. Enquanto apenas empírico, se mostra a carência em pensar sobre o que motivou aquela experiência e refletir sobre o que dela foi gerado. Por outro lado, a partir do contato com ampla gama de temas, os estudantes passam a ter maior possibilidades de compreensão sobre o que virá a ser pensado por eles próprios quando o objetivo for desenvolver práticas.

Ao se colocar uma condição orientadora de que a prática, ou a execução de tarefas, se

sobreponha ao pensar, quer dizer, privilégio de um modelo pedagógico em detrimento de outro, o mecânico sobre o reflexivo-indutivo-dedutivo, a chance de sucesso é questionável. Um se faz com o outro, completam-se, pedagogias que se equivalem para que sejam trabalhadas com um público que também é heterogêneo. Lançar-se ao refletir, às análises dos mais diversos pensadores e mesmo ao contrário disso, maior tempo nas discussões e menos aplicações práticas, ambas redundam em perda para os discentes, ou seja, em um rápido jogo, nem só a Platão, nem só a Aristóteles, ou, nem apenas ao mundo das ideias e nem apenas às ações de cunho prático.

Amparado por Baumgarten (1993), no ponto de que as pessoas carregam consigo a condição da estética natural é que, de início, vão se oferecer proposituras recognoscíveis e traduzíveis ao público. A assimilação será *a posteori*, depois da experiência, porque aqui se coloca o sensível vivido que difere do conhecimento racional adquirido, e então, no desenvolvimento do processo, a experiência estética será posta em maior grau de complexidade, a ponto de levar os estudantes a perceberem o gosto pela investigação filosófica que será ofertada enquanto ação prática e nesse ponto, então, se colocam as contribuições de Baumgarten e Schiller. Esses precedem Dewey, que fez a defesa do ponto de equilíbrio entre reflexão teórica e aplicação prática.

Enquanto dimensão estética da qual a experiência é algo no tempo, a questão se aprofunda para além do que possa a ser confundido nos adjetivos belo ou feio, apetecível ou repulsivo. Atualmente, pelo viés do simplismo ou da coloquialidade, as pessoas entendem que arte e belo são vistos juntos em função de suposta coincidência ou que a filosofia moderna e contemporânea os colocaram lado a lado, percepção que no mundo antigo clássico helênico estava voltada à base epistêmica, a saber, para Platão havia diferença entre conferir valores distintos para arte e beleza. Então, arte era poética, “imitação das coisas sensíveis ou dos acontecimentos que se desenrolam no mundo sensível, constituindo antes a recusa de ultrapassar a aparência sensível em direção à realidade e tais valores” o que leva ao entendimento de que o belo é “manifestação evidente das ideias, dos valores”. Aristóteles postulava que o belo está na ordem, na simetria, abarcados pela visão e que podem levar à catarse, o que desloca a arte para além do sensível platônico (ABBAGNANO, 2003, p. 367) em uma forma de distanciamento, pretendido por Platão entre verdade, saber e arte, com essa última, em sua época, ligada à oralidade ancestral.

O crer e o pensar sobre o que se crê está no homem. Essa noção do antropomórfico se

assenta na concepção dos personagens nas narrativas ao longo da existência humana. O que as indústrias midiáticas fizeram, e nesse escopo também os videogames, foi levar o público, ou o usuário, à potência da experiência estética, desde o alegrar-se até o sentir medo. Apesar de se pensar em jogos, o medo é fator chave para larga gama de títulos, assim como o cinema descobriu essa vertente há muitas décadas.

Sentir alegria ou medo são duas possibilidades pertinentes ao estudo do sensível, portanto da estética. É com essa apropriação, em primeiro lugar, do conceito de estética, propriedade de sentir, compreendida por meio do conhecimento, chamado por Adorno e Horkheimer (1985) de esclarecimento, que se desenha a rota para a aproximação com a filosofia das sensações.

A ideia de a estética estar diretamente ligada à educação, ainda que latente, quando o estudante sentir-se satisfeito frente ao que lhe é proposto ou em caso contrário, a sensação de recusa, ambas são emanções do sensível e essas duas categorias podem ser pensadas pela reflexão sobre estética e daí as considerações ao traço cultural que ora é entendido como desdobramento das possibilidades de diversão e passagem para várias outras realidades possíveis no campo do entretenimento, bastante acessíveis, sobretudo, pelo uso de mecanismos digitais. Brincar, manter-se absorto na ludicidade é algo que convida, e esse princípio remonta ao que já fora percebido há muito no contexto da pólis. Para Aristóteles, jogar era “atividade que tem fim em si mesma e que é procurada e exercida pelo prazer intrínseco, e não pelo efeito ou pelo resultado que dela deriva” (ABBAGNANO, 2003, p. 600). O estético, que se enraíza no sentir, abstém-se do que seja pragmático e, quando alijado da educação, abre caminho para o consciente do fazer artístico, mergulha no que lhe é ontológico e idiossincrático, aí o senso estético se coloca vitorioso. Nessa instância, desencadeiam-se outras reflexões “sobre estética, que falam em aparência, simulação, virtualidade, beleza e do discurso crítico-cultural que se refere à perda do sentido” levando a uma vivência que pode ser considerada pós-metafísica porque enreda no campo da imaginação, de regra e razão próprias, descompromissadas com o peso do real (HERMANN, 2005, p. 36).

Defendemos que sobre a compreensão e a clareza a respeito da dimensão estética como o fator chave para a atual geração que integra a Educação Superior, em função de características sociais ligadas à proximidade com o artefato digital e maior acesso a programas de entretenimento, foi desenvolvida uma noção de que os estudos devem ser

perpassados pela diversão, pela alegria, por emoções que estão em âmbitos diferentes da reflexão e da razão que carecem de tempo para tanto, do pensamento mais detido, independente da formação que se escolha.

Frente a características sociais e culturais que dialogam com o hedonismo é que se coloca como ponto de apoio da análise a dimensão estética porque

O modo de pensamento estético é o núcleo organizativo das experiências humanas, apoiado na memória afetiva de nossa percepção. Desde o momento perceptivo da cognição já processamos esteticamente o pensamento. O processo estético de organizar nossas experiências é um modo análogo à razão formadora de verdades. E a verdade lógica, por sua vez, é uma representação eficiente de regularidades existentes no real – trata-se de uma significação abstrata que referencia o mundo, mas não o substitui. Ora, a percepção do mundo pela sensibilidade humana também não o substitui, porém conhece o real pelo modo como seus sinais nos afetam (CAMARGO, 2011, p. 9).

Recorremos ao pensamento de Schiller (1995) para avançar com o grau de percepção ora abordado, que vai ao encontro do desejo de integrar-se a uma narrativa, que coloca a pessoa em abstração mais consistente ao longo do processo. A abstração em grau máximo coloca o homem frente a dois conceitos, “aquilo que permanece e aquilo que se modifica sem cessar”, nos quais pessoa é permanente e o estado é mutável, que se constitui como dois presentes no mesmo ente, “dois no [mesmo] ser finito”; ainda sob a permanência afirmativa da pessoa, o estado pode transformar-se, sofrer alterações, porém a pessoa mantém-se, daí dizer que o agente é permanente e as sensações, voláteis. Desliza daí o entendimento de que “não se pode fundar o estado na pessoa nem a pessoa no estado” porque a pessoa no estado cederia a modificações, mas, tal é improvável, ao mesmo passo que o estado na pessoa seria imutável, outra contradição. O ser está para além do sentir, pensar ou querer, além disso há algo diverso. A pessoa deve ser seu próprio fundamento enquanto que o estado deve possuir um fundamento, aquilo que lhe causa, enquanto estado no ser e uma vez que o estado é parcial, incompleto e dependente de um impulso, o fator para tanto é o tempo, “a condição de todo o ser ou vir a ser dependente”, que permanecerá em sequência, naquilo que se segue, ao qual se atribui o movimento. A pessoa que perdura está alijada da alternância, porque o tempo começa nessa pessoa, sua ação determina o início do tempo; portanto o homem receberá o objeto a ser manipulado, pensado, problematizado pela percepção, externo a ele no espaço ou alternante a ele, no tempo (SCHILLER, 1995, p. 63).

Pode-se inferir, então, que a pessoa praticante de jogos, *role-playing game*²⁰ (RPG) ao

20 “[...] o RPG é percebido como um teatro improvisado, uma forma de lazer, uma terapia, uma projeção de personalidade, um facilitador das relações pessoais e como uma confraternização com amigos [...] cada personagem define o próprio roteiro e todos os personagens coadjuvantes são interpretados pelo Mestre”

vivo ou, no caso dos videogames, que passa para uma *persona*, o personagem fictício assumido, à outra, é como que se tivesse aberto mão de sua pessoa para viver o outro fictício. Tal estado passa a ser constante no uso dos jogos que envolvem a pessoa em outros estados alternados, referentes a cada nova narrativa vivida e, para além dessa condição, a pessoa, agora, com o ser absoluto corrompido, leva a mutabilidade do estado como condição de sua existência à espera de novo convite para outra imersão lúdica. Então tais experiências que se dão no tempo, continuidades de vir a ser, ao constituir o estado e novamente a metamorfoseá-lo, aquele eu inicial, a pessoa, “pela sequência de suas representações, o eu que perdura torna-se fenômeno de si mesmo”. As transformações são decorrentes do mergulho na personagem da narrativa do momento. O ente que permanece, mesmo face à constância de transformações. A força para tanto se arvora nos sentidos, derivados da “espontaneidade do espírito” levam à construção de sua realidade e formalidade absolutas, resultando na exteriorização do interior e forma o exterior (SCHILLER, 1995, p. 64-65). Com essa relação de troca se estabelece a essência da experiência estética, que na realidade contemporânea, o estudante do ensino superior atualmente é experienciado. Pela experiência, as análises começam e com elas, a recriação alimentada pela obra de arte, escrita, esculpida, sonora, audiovisual. Logo,

A autocriação do eu se dá pela possibilidade de empregar novos vocabulários de reflexão moral, que caracterizam nossas ações, nós mesmos e os outros. A descrição detalhada de quem somos e daqueles que desconhecemos é uma tarefa não de fundamentação teórica, mas dos romances, etnografias, dramas e outros textos literários, que nos oferecem muitos exemplos no âmbito da moral. Com essas narrativas ampliamos nossa sensibilidade e compreensão com o sofrimento humano (HERMANN, 2005, p. 42).

Daí o interesse no jogo, no jogar enquanto possibilidade de fixação de conhecimento, porque na metáfora do signo mudo, uma imagem ou objeto que, *a priori*, está desprovida de significado, ao ser contemplada pelo pensamento de alguém, reavivará o objeto mudo. A peça sem tradução em primeira instância, ao gerar o pensar o e sentir, transporta esse leitor para outro nível.

Jogar está vinculado à existência humana e é praticado como cultura (HUIZINGA, 2005). Considera-se a defesa que Dewey (1979) faz a respeito da empiria como melhor aprendizagem, aliada do saber intelectual. Será assim que se adquire sua maior eficácia sob a lógica do pensamento estético, sustentado por Schiller.

Fica exposto o arcabouço para o entendimento do jogar como experiência estética, independente de atividade para pura diversão ou, aplicação como ferramenta de

(SALDANHA; BATISTA, 2009).

aprendizagem, na qual o *summum bonum*, sumo bem, aqui entendido como penetrar no estado de felicidade se configura como fim pretendido.

A ligação que se apresenta, da análise sensorial para o processo analítico, racional, encontra respaldo na explicação de que o belo sensível se converte em experiência estética quando da integração entre os dois, ser e objeto, na qual o ser, dada sua experiência, sua vivência, sua carga simbólica, é tocado pelo objeto que será visto como belo.

A beleza se encontra, assim, *entre* o homem e o mundo, *entre* a consciência e o objeto (estético). A beleza habita a relação. A relação entre os sentimentos *entram em consonância* com as formas que lhes tocam, vindas do exterior. O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhe são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um (DUARTE JÚNIOR., 1988, p. 85) (grifos do autor).

Divertir-se, emocionar-se, brincar, são considerações a respeito do ser humano que se colocam como pontos inerentes a nossa espécie. Se por um lado, viés de mercado, foi percebido que agregar tais considerações poderia render mais receita para empresas; esse olhar, direcionado para a educação formal, intentou seguir a mesma rota, no entanto, ao propor crescimento humano, transformações ética e estética, a educação se aprofunda. Ter que aprender está associado à rigidez imposta por um estado de coisas oposto ao desejar aprender, imergir no processo de aprendizagem. É nessa segunda proposta que o uso de jogos pode ser pensado, trabalhado, porque sua essência é emocional, sensível e, portanto, estética.

3 EDUCAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGEM

Este capítulo trata de como a educação foi e é trabalhada por mais de um viés: a vertente conhecida por tradicional, a pedagogia humanista de Pierre Faure e o que se vê atualmente como algo novo, a gamificação.

3.1 A educação e o projeto civilizatório

A ideia de humanização, fazer da educação, sofreu várias transformações ao longo do último século, sobretudo em suas últimas duas décadas, após quase trinta anos desde a reordenação da economia internacional, com a queda do muro de Berlim e, o fim da União Soviética, eventos que encerraram o século XX (HOBSBAWM, 2001) e que abriram caminho para a aceleração da circulação de produtos e de informação pelo planeta.

Se estabelece a consagração das relações comerciais e do projeto moderno, o metafísico fora sublevado pela noção de progresso, racionalismo e pragmatismo na promessa para a construção de um mundo melhor e uma sociedade mais justa. A promessa de sociedade perfeita e harmônica fora lançada. Se no passado havia harmonia entre sujeito e objeto, o projeto moderno coloca a submissão do sujeito ao objeto, como que o criador se vergasse à criatura. O próprio pensar passa a ser objetificado, por isso deve necessariamente servir para algo, então, “o que importa não é o conhecimento em si, mas o conhecimento com seu atributo tornado essencial: sua utilidade” (GOERGEN, 2001, p. 21).

A vida de trabalho e viver para trabalhar se mostram como código de existir desde que a máquina passou a encantar e a fazer cada vez mais, parte da vida cotidiana. Mais do que o próprio fazer, que demanda concentração, estudo, reflexão, o agir em atividade contínua foi preferido pela modernidade.

A vitória da *vita laborans* sobre o *homo faber* cristaliza o pragmatismo e o espírito de útil no desenvolvimento das ações porque “o labor veio a ser precisamente aquela atividade a ser promovida à mais alta posição entre as capacidades do homem” na alusão de que outrora a sociedade entendia a si própria como coesa sob a ordem política mas, ao longo da história as transformações sociais reordenaram os valores humanos e daí surge a percepção da necessidade do fazer individual em defesa da própria consciência e da própria vida, ficou posto o lugar do *animal laborans* (ARENDETT, 2007, p. 326). Na antiguidade importava ao homem seu lugar no mundo, no medievo importou coletivamente a imortalidade ao passo que

na modernidade a materialidade passou a condicionar o viver coletivo, a relação humana com a prática, a recorrência e a objetividade caracterizaram os últimos três séculos e isso resvalou, também, para a educação.

Não foi apenas, e nem sequer basicamente, a contemplação que se tornou experiência inteiramente destituída de significado. O próprio pensamento, ao tornar-se mera “previsão de consequências”, passou a ser função do cérebro, com o resultado que se descobriu que os instrumentos eletrônicos exercem essa função muitíssimo melhor do que nós. A ação logo passou a ser, e ainda é, concebida em termos de fazer e de fabricar, exceto que o fazer, dada a sua mundanidade e inerente diferença à vida, era [...] apenas outra forma de labor, como função mais complicada mas não mais misteriosa do processo vital (ARENDR, 2007, p. 335).

Passa-se a aceitar o que é objetivo, rápido, direto, para que o fazer escolar se resolva tão rapidamente quanto o fazer profissionalmente no ambiente de trabalho. A rapidez desejada pode velar a reflexão, a avaliação de questões pré e pós problema. Com isso, ferramentas objetivas de aprendizagem corroboram o imaginário industrial e de mercado que consagrou o pensar de que tempo é dinheiro.

O espírito do pragmatismo e o senso do fazer cristalizaram-se em detrimento da preservação do humanismo, daquele levante em que o homem enquanto agente de mudanças havia sido colocado. Considerações sobre o ser, sobre o eu, refletir sobre o mercado à luz das necessidades humanas de como cada área da ciência implica em determinar ações que, em última análise, recaem sobre o corpo do outro, passaram a ser vistas como divagação; quando se tenta promover considerações sobre as subjetividades, as sensibilidades, o senso poético e estético, infelizmente, emerge a sensação de perda de tempo, independente da área de formação dos estudantes.

A respeito da pluralidade de leituras que estão intrínsecas no verbete conhecimento, Cortella (2011, p. 23) afirma que o

conhecimento, objeto de nossa atividade, não pode, no entanto, ser reduzido à sua modalidade científica, pois, apesar de ela estar mais direta e extensamente presente em nossas ações profissionais cotidianas, outras modalidades (como o conhecimento estético, o religioso, o afetivo etc) também o estão.

O ser humano, ente do qual crença, sentimentos, desejos, sonhos e subjetividades são partes importantes, foi redirecionado em sua forma de ser pelo avanço técnico-científico-econômico que, ao fim e ao cabo, determinam que cada pessoa seja produtiva como máquinas, o que oblitera aquela qualidade primeira de humano. Dewey (2008, p. 277) alerta para os perigos de se desconsiderar a subjetividade, isto porque tornar-se desatento aos significados de verbetes como sensação, intuição, contemplação, vontade, associação, emoção é uma postura que poderá fazer com que a filosofia da arte desapareça.

Criar conhecimento simplesmente pela via operativa contrapõe a preciosidade da educação formal: as trocas entre os pares e entre docente e discentes. Primar apenas pela técnica pode se tornar perigoso porque, quaisquer decisões ou projetos executados, as consequências sempre recairão sobre pessoas, o que independe da área de origem.

A lógica do aprender fazendo é longeva, cristalizou-se no século XIX, foi a pauta dos escolanovistas e, nas últimas duas décadas, essa questão foi levantada pelos pensadores ligados ao construtivismo, calcados na proposta de que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2008, p. 7).

No Ensino Superior, dada a pluralidade de abordagens as quais os estudantes estão submetidos, é impossível determinar que simplesmente se saia a fazer a atividade empírica, ir diretamente à prática, sem a contemplação, na conotação helênica clássica, a saber, conhecimento, compreensão, assimilação do retrato humano, social, histórico, sensível daquilo que se projeta realizar e que possa ser o motor para a mudança da própria pessoa, do próprio estudante, protagonista dessa ação.

O cuidado que se deve considerar é que, tal autonomia, começa na liderança docente, nos estudos do professor, que dará os caminhos para que tais aprendizagens discentes possam ocorrer com sucesso, para que se tenha clareza de que o aprender deve estar orientado para o **que aprender**, inserido em um processo formativo.

O lugar do Professor é orientar, apresentar os caminhos e as possibilidades para possíveis soluções e que o norte será sempre o outro, por isso o desenvolvimento do processo fica enriquecido no coletivo, nas trocas, nas discordâncias e na dialogia. Essa troca contínua, essa ligação se interessa pelo que o estudante deverá ter construído, o que dele será exigido a partir da formatura, ao mesmo tempo em que o docente, em estudos continuados, também compreende tanto o grupo discente quanto o lugar dessas pessoas enquanto profissionais formados, nos postos que ocuparão no mercado de trabalho em suas áreas de ação.

Esse processo histórico corrobora a noção de que é necessário estudar mais que o outro, saber e ser mais que o outro, ao contrário de colaborar com soluções que venham a ajudar o bem comum, mas sim, para vencer, na competitividade por vagas em escolas públicas e mais adiante, colocação de um lugar para produzir. Ao se olhar com mais atenção as necessidades humanas no atual século, Charlot (2007, p. 56) afirma que “para adquirir o saber, é preciso, portanto, entrar em uma atividade intelectual, o que supõe o desejo, e

apropriar-se das normas que essa atividade implica”. A corrida acelerada tende a destruir a formação, a construção, a interação, contexto que suscita a incompreensão daquilo que se construiu historicamente com propostas diferenciadas. Tal confusão ou falta de conhecimento é que pode levar ao ataque de certas práticas pedagógicas que se mostram viáveis até hoje. Fica posta a necessidade de clarear aquilo que ora se chama de Educação Tradicional.

3.2 A educação tradicional e a Escola Nova

A crítica de Dewey (1952) à educação tradicional e seu direcionamento à educação nova, trabalho que promove a convergência das leituras, teoria, conceitual e aplicação prática, se pretende para que ocorra a construção do conhecimento, passo a passo, no desenvolver formativo, diferente da simples aquisição da informação. Apenas ter acesso ao fragmento informativo é como se a inteligência humana se aproximasse do processo que a máquina realiza, fragmentário, quer dizer, sem a produção do conhecimento que levará a pessoa a outro patamar de compreensão do assunto, “conhecimento significa reflexão, e não um mero reflexo, e reflexão significa não apenas que funcione, mas também que esse alguém possa refletir sobre tal função e questionar seu sentido” (CESCON; NODARI, 2009, p. 46). A noção de acessar informações, fragmentos, ou permitir acesso às informações é apenas o primeiro estágio do problema, daí a importância do docente, que coordena, que expõe e que também recebe dos estudantes.

Como crítica já apresentada no século XIX, a educação tradicional via o estudante como repositório do saber do passado sem levar em conta a história de vida daquele educando, “em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro” e mesmo a diferença etária de professor e estudantes era desconsiderada, naquele modelo “aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos” (DEWEY, 1979, p. 5-6).

O Professor, mestre-escola de outrora, era o balizador do fazer e assim “a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999, p. 18).

O recorte sócio-cultural que a educação atual mostra vem como paráfrase do contexto vivido por Dewey. Naqueles anos havia uma profusão dos então novos meios de comunicações e produção que alteraram de forma irreversível a sociedade. Era o crescimento

da indústria, emergência da comunicação pelas mídias impressas e elétricas, fora preocupações geopolíticas da chamada guerra fria. O formato ainda se pratica, quase um século após a percepção do autor, pois o avanço técnico dos meios é contínuo, dominar linguagens técnicas e objetivas ocupou parte do lugar da reflexão e do ouvir o outro, contexto oposto do que defendia Dewey (1959, p. 13) quando afirmava que “a melhor maneira de pensar [...] é chamada pensamento reflexivo: uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. O processo de desenvolvimento da pessoa é singular, deve fazer parte da percepção de como cada estudante desenvolve seu raciocínio.

Na comparação entre a escola tradicional e a escola nova ou progressiva, Dewey (1979, p. 6) aponta semelhanças:

à imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e o cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com mundo em mudança.

Apesar de indicar um caminho educativo mais integrado ao tempo histórico presente, versado a responder as necessidades do mercado e das transformações em curso desde os últimos 60 anos, as mudanças postuladas pela escola nova vista por Dewey apontam que são pautadas em abstrações, enquanto que a criança deve aprender pelo tato, pelo concreto, acaba por ser levada a construções abstratas, imaginativas.

Da mesma maneira, no século XXI, desejar uma educação, um fazer-saber, calcado apenas no lúdico e na diversão soa estranho porque “a diferença em princípios abstratos não é que irá decidir o modo porque as vantagens morais e intelectuais neles contidas se irão concretizar na prática” porque nesse conflito entre educação tradicional e a nova mostra-se difícil quando “se toma como chave para a prática o que é rejeitado” (DEWEY, 1979, p. 7), e daí, abrir mão da história da educação como que tudo o que se fez até então seja mostrado como obsoleto, descartável porque só o novo gerará bons resultados. A relevância em trazer o pensamento deweyano se apoia na necessidade que esse pensador já via a respeito de uma educação a qual se faz a partir da leitura, da reflexão e por fim da prática.

Diz Westbrook (2010, p. 24) que, para John Dewey, “a criança vai à escola para fazer coisas: cozinhar, coser, trabalhar a madeira e fabricar ferramentas mediante atos de construção simples; e, neste contexto e como consequência desses atos, se articulam os

estudos: leitura, escrita, cálculo etc.”

Entende-se como ponto central aproveitar o que se pratica desde outrora e que traz bons resultados além de agregar o que se tem por mais recente e que possa ser trabalhado para aperfeiçoamento contínuo e se considerar a passagem para pura inteligência para o paralelo com os sentimentos, a saber,

compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade [...] (SAVIANI, 1999, p. 20-21).

A visão da nova pedagogia e da nova escola no pensamento de Dewey está voltada para a preparação do indivíduo em uma sociedade democrática, de base liberal, composta pela coletividade de indivíduos, de múltiplos eus, singulares, mas que precisam colaborar com o outro em processo contínuo, por isso a lógica de sua filosofia revelar a coesão do que a sociedade liberal desenvolveu nos últimos dois séculos. Dessa forma, a escola que Dewey criou, tinha como projeto “produzir indivíduos orientados para a democracia e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez de competição; para a igualdade, e não para a desigualdade” (CUNHA, 1980, p. 229-230). No pensar a educação na acepção formal, contempla-se, então, na escola ou universidade, lugares permanentes nos quais ocorrem as trocas, de experiências, de saberes, bases para se criar conhecimento, e assim, o Professor compartilha seu saber a fim de oferecer possibilidades, aos estudantes, de criar respostas, soluções, para si e para o outro.

3.3 A educação superior

Giddens (1998) observou a pertinência da volta aos clássicos, aos textos que por mais longevos desde a publicação original, são importantes. Então, a importância da leitura de autores que se tornaram clássicos será porque “ainda falam para nós com uma voz que é considerada relevante [...] podem ser lidos e relidos com proveito, como fonte de reflexão sobre problemas e questões contemporâneas” (GIDDENS, 1998, p. 15). Ao se referir a nomes como Platão ou Aristóteles, além da volta aos pensadores do período clássico helênico, volta-se também aos que viveram e problematizaram uma sociedade organizada na cidade, refletiram a respeito de questões que perpassam, também, a vida urbana. Nas considerações a respeito da educação elaborada pelos jesuítas, ainda muitos séculos após a Antiguidade Clássica, mais uma vez figuraram entre os religiosos os referenciais helênicos. Logo, nosso

interesse no resgate e no diálogo com história está no que outrora já se percebia como necessário, educar as pessoas, ensiná-las a pensar cultura e valores do mundo no qual vivem. Cremos na manutenção dessa proposta porque atualmente se depara com a noção, apesar dos tantos dispositivos elétricos, digitais, conectados em rede.

Há cerca de um século, as mudanças dos meios técnicos proporcionaram mudanças na cultura. Para tratar dessa questão, a Comunicação, a Sociologia e a Filosofia ajudam a embasar a compreensão das transformações que a educação viu surgir. Dentre elas, a inserção do jogo como ferramenta pedagógica, solução já empregada pelos padres jesuítas ainda no século XVI, conforme sua organização escolar, o longo *Ratio Studiorum* (HISTEDBR).

Dessa forma, questiona-se se o uso de jogos seria um caminho para uma educação mais eficaz. Ao lançar-se à atividade de jogar, ocorre a inserção da realidade na narrativa escolhida. Tal realidade, dotada de audiovisual, ampliará o grau de imersão do usuário no jogo, diferente do uso de jogos planejados para educação, enquanto abordagem de construção de saberes com jogos pedagógicos ou *serious games*.

A gamificação é uma ferramenta, um recurso no processo de aprendizagem que se soma aos demais, enquanto ferramentas para auxiliar bases que organizam o processo de construção e de aquisição de conhecimento. A importância das trocas e da circularidade de saberes, pode com a interação, melhor subsidiar aprendizagens outrora iniciadas. Os signos²¹ presentes nas atividades são singularmente interpretados e a interpretação vem da história de cada um. O *game* deve estar atrelado a um conhecimento anterior que permita que se dê o estalar da ideia que está relacionada ao tema gerador freireano.

A questão da circularidade (GUINZBURG, 2006) faz referência à aquisição da leitura, porém, sem orientações a respeito de como se trabalha o conhecimento adquirido. Com tal conquista, no caso emblemático de Domenico Scandella, chamado Menocchio, uma espécie de faz tudo para a época²² era incomum. Para aquele homem, sua cultura de viver para trabalhar foi ressignificada. A essa abordagem sobre circularidade cultural é que se colocam

21 A saber que tais signos, objetos para interpretação, da forma como usados, se colocam aqui como signos icônicos, porque relacionados ao que significam, como um quadro ou fotografia (BENSE, 1960, p. 49), o que se relaciona à teoria de Ginzburg (1989) quando apresenta a habilidade de ler sinais, desde os dispostos pela natureza quanto criados pelo homem.

22 Menocchio era pobre, executava serviços simples. Seu diferencial foi ter aprendido a ler. No século XVI era pouco comum alguém de sua classe social ter se tornado leitor e, seu livro era a bíblia. Aprendeu a questionar valores sociais e clericais. Levava suas críticas a outras pessoas que, ora não o compreendiam, ora temiam o que Menocchio expressava. Acusado de contestar a origem do universo, valores eclesiais de sua época aceitos como organizadores da sociedade, interpretações como que o próprio poder celestial fosse uma decorrência cósmica assim como os vermes surgem do interior de um queijo. Foi preso mais de uma vez. Em síntese, após muito tempo, prisões e interrogatórios, foi condenado à fogueira em 1599.

várias possibilidades verificadas hoje no interior e no fazer do Ensino Superior. Enquanto Menocchio se fez leitor, o que aumentou sua visão de mundo e sociedade, para sua época, incorria em problemas legais para ele próprio, principalmente por tentar fazer com que outras pessoas compreendessem o conhecimento que adquirira.

Na realidade do estudante deste século, com objetos de culturas plurais de fácil acesso, além dos incontáveis objetos de mídia e entretenimento que forjam a cultura desse indivíduo, veja-se como característica o costumeiro acesso à internet, a circularidade chega a um ponto tal que, ora é vista afirmativa, pelos vários meios para acesso à construção de saberes, porém, está também na oferta exponencial o risco de perder-se.

Ao se servir de variadas propostas de aprendizagens sem orientação, o estudante pode vir a desenvolver certo apanágio cultural, todavia, sem resultados. Menocchio aprendeu a ler, o que aguçou sua inteligência. Estava sozinho no campo das letras. Desenvolveu pensamento crítico que o levou à morte. A pertinência da circularidade mostra que o desenvolvimento sem orientação pode ser prejudicial. Este é o ponto no qual se apoia a figura insubstituível do Professor.

No processo da circularidade se inserem jogos, que podem dar informações, apresentações, diferente de oferecer sistematização para a criação de conhecimento. O que ora se delimita, é a possibilidade de interação entre as pessoas pelo jogar, a partir de jogos populares desenvolvidos para a apreensão de saberes orientados à formação discente.

Esse é o ponto central a se considerar a transformação sem que se alardeie reinventar a Educação, pois será pelos livros, pela conversa, pela escrita, pelas artes, pela ludicidade que se pensa a construção do futuro profissional que se lança à formação superior. A gamificação, ferramenta inserida no complexo fazer da educação formal, pode trazer recompensas, porém ela é, apenas, parte do processo.

Tais considerações se aplicam às salas de aula atuais, independente da formação escolhida pelo estudante, que pode ser colocado como êmulo, induzido a solucionar problemas, oferecidos como jogos, a se prever níveis, recompensas e punições, para que o conhecimento seja produzido.

A ampla vivência com dispositivos digitais alargou as habilidades de percepção do homem. No tocante ao que Ginzburg (1989) aborda, no passado remoto, para sobreviver, a raça humana aprendeu a ler sinais da natureza, desde a pegada de um animal, que se converte em objeto de caça, até indicadores do clima, que prenunciavam a chuva ou a neve. Tal

desenvolvimento, verificado o recorte para a educação superior, seus agentes e seus aparatos técnicos, tornaram o olhar mais atento às imagens, às formas, mas sem a orientação docente, sem o tempo para estudo a respeito de imagens, sua história, sua significação, pode-se incorrer em interpretações errôneas ou simples aquisições de signos mudos. Nesse universo, os *games* cumprem seu lugar de transmissor de mensagens e apelos de consumo.

3.4 Professores e gamificação

A escola que se consagrou no Brasil ao longo dos últimos 40 anos ofertou a educação pelo viés da pedagogia tradicional, centrada no professor com muitos alunos ouvintes. Tomou para si o roteiro das atividades, logicamente dispostas ao longo das semanas e dos meses, a fim de se chegar a um objetivo previsto, como a montagem de uma máquina e, ao fim do período letivo, a máquina estaria, ou deveria, estar pronta.

A gamificação é vista como uma forma de resgatar a educação da chamada pedagogia tradicional da verbalização e do conteudismo. Alinhada com o que pensava Dewey (1952) e, apoiada nele, a Escola Nova brasileira, enquanto movimento, pretendeu, há quase cem anos, avançar em questões como democracia e trocas entre os envolvidos na aprendizagem. O conhecimento que, adquirido por alguém, fosse compartilhado com os outros. São plurais as formas de compartilhar com o outro, sem, no entanto, abster-se de ferramentas pedagógicas mais experienciadas ou, que se lance mão apenas do que seja contemporâneo. Dewey, ainda no século XIX, 1896, “criou a a *University Elementary School*, acoplada à Universidade de Chicago, como um campo experimental da educação nova ou pedagogia nova ou, ainda, a pedagogia da escola nova”, o que originou no Brasil, escolanovismo, que indica referencial a essa experiência e, com isso, nos anos 1920-30, já era possível refletir, debater e historiar a respeito de tal iniciativa de renovo (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 12).

Consideramos o aprender a aprender, por meio de linguagem e ações lúdicas e interativas, além da maior aproximação com o tecnicismo, para que se difira da gamificação por ela mesma, o jogo propriamente pensado para aprendizagem, demanda o desenvolvimento de meios para resolução de problemas que aparecem como metáfora de questões da vida, do mercado, de necessidades que pessoas sentem. Resolver situações históricas, filosóficas, humanistas em geral, apenas pelo viés da lógica e da matemática roteirizadas, bases essenciais de um jogo, pode-se pôr em questão o capital humano que esse jogador constrói.

Jogos são narrativas elaboradas para se chegar a determinado fim. São desenvolvidos

por profissionais técnicos, por vezes, alheios ao ambiente educacional.

Construir condições de agência dos sujeitos envolvidos nos jogos, de modo que a dimensão séria possa se constituir na relação entre os jogadores com e através dos jogos e não pela organização narrativa estruturada desde o ponto de vista dos designers é um dos desafios para a incorporação dos videogames na formação humana. A incorporação de novas tecnologias na educação e na formação humana não é um fato meramente técnico, mas, tal como as demais ações humanas, um fato político que envolve discussões que extrapolam a dicotomia seriedade versus entretenimento (LAGES E SILVA *et al.*, 2018, p. 17).

A pedagogia pela gamificação traz de volta propostas do escolanovismo centradas em técnicas, daí uma concepção escolanovista-tecnicista e que, sem o devido cuidado, concernentes às condições históricas deste século, pode acabar por rechaçar a figura do professor, ao passo que este é orientador dos processos para que os estudantes desenvolvam seus caminhos. Defendemos que

[...] a atuação do professor adquire uma relevância singular. É ele que está na "linha de frente" com o aluno. Dele são cobrados os conhecimentos específicos e o traquejo didático, indispensáveis para a socialização e construção de conhecimento e, conseqüentemente, formação intelectual do aluno. E, ainda, coerência, liderança, e segurança para pôr limites, ordenando a convivência e o processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula (PIMENTA; PRATA-LINHARES, 2013, p. 804)

Coerência e liderança estão relacionadas à aproximação dos temas a serem tratados, de acordo com a necessidade dos estudantes, algo a ser primeiramente apreciado mas, ao longo do processo, se estende para instâncias problematizadoras, de ordem humanística. Quando melhor se conhece o outro, mais fácil é acessar sua realidade, e o aprendizado é facilitado para todos.

É o caso que mostrou Freire (1971) a respeito do agrônomo incumbido de levar ciência acadêmica a um grupo de sertanejos. O objetivo era que alguém da academia levasse saber formal para pessoas em condição de analfabetismo, mas com vasto conhecimento sobre o meio em que viviam, há gerações. Segundo o autor, aquele dotado do saber científico, da formação acadêmica, confrontado com o outro, rico em saber empírico e conhecimento da natureza, condições peculiares do lugar dominadas pelos sertanejos, alvo daquela extensão, resultou no ganho coletivo. O agrônomo que aprendeu com autóctones e, esses, ampliaram seus conhecimentos com o trabalho do pesquisador. A condição das trocas docente-discentes e vice-versa é ponto de destaque na educação.

Nessa perspectiva, uma consciência indagadora deve ser estimulada para que, por meio de uma curiosidade criativa do discente, surja a autonomia, entremeando a docência e a discência de maneira em que uma não seja objeto da outra e, sim parte de uma mesma identidade (FRAGELLI, 2017, 222)

No fazer da Educação Superior, existe a metáfora da extensão ou comunicação de

forma clara. Os docentes, na maioria das situações, são de muito mais idade que os estudantes e, portanto, de diferentes leituras de mundo e usos de dispositivos de comunicação e educação. Para alguém, a linguagem mais assimilável é aquela oriunda das redes digitais, ao passo que, apenas a mídia mudou, se papel ou tela de toque, o que importa é ler, indagar, resolver e criar.

Para Caniello (2014, p. 108), que desenvolveu dissertação de mestrado a respeito de jogos de videogame que podem ser usados como ferramentas de aprendizagem, quando o professor se torna um jogador junto da turma, a experiência pode ser mais proveitosa. A respeito da cultura digital do atual público discente, diz a Professora, a interação de jogos digitais pode gerar maior aproveitamento quando da interação-condução dos estudantes por parte do docente. Ao citar o ato de jogar, no caso descrito, no universo da história da arte, é que se faz necessária a

intermediação do professor para garantir o alcance dos principais objetivos pedagógicos que são a aproximação do universo artístico do cotidiano do aluno e estímulo à lenta fruição das obras, que favorece o exercício de um olhar mais contemplativo e interpretativo do educando²³ (CANIELLO, idem, p. 109).

Estabelecer a ponte entre as duas tecnologias, multimídia e letra escrita no processo de aprendizagem, e também abarcar o ferramental que faz parte da vida pessoal de professores e dos estudantes, com acesso continuado a textos midiáticos oriundos de várias frentes é um processo se mostra necessário para que as linguagens se tornem correntes e assim, a compreensão de ambas as partes. Isso também passa por um processo de educação e letramento, pois docentes e discentes estão inseridos no campo dos apelos das mídias e ambos são leitores dessas peças multimídia.

A alfabetização midiática é usada na construção de sociedade de conhecimento na qual liberdade de expressão e acesso à informação são características, logo, os docentes integrados a essa realidade e preparados para ela podem melhor promover aprendizagens dos estudantes (PIMENTA; PRATA-LINHARES, 2013, p. 805). O conhecimento dos produtos de mídia pode colaborar na didática. Para Laneve (1993, *apud* PIMENTA, 2013, p. 147):

a construção do saber didático dá-se não só pela pesquisa, mas também pela experiência dos professores, ou seja, daquilo que fazem e do que podem vir a fazer na escola. A prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Contém saberes que advêm da ação direta, da intuição, do bom senso, da capacidade pessoal de julgamento, do poder de decisão.

23 O caso abordado trata de um jogo de videogame chamado A mansão de Quelícera que leva o jogador a resolver situações no interior da mansão. Ao longo do jogo são apresentadas, ao usuário, famosas obras de arte referente ao estudo de História da arte.

Há várias dificuldades no trabalho em sala de aula na educação superior. Professores descrevem situações em que os estudantes de graduação estão mais interessados em manusear ferramentas, no caso, câmeras fotográficas e de vídeo, *notebooks*, *tablets* e celulares do que em participar da aula que apresenta os conceitos para o próximo trabalho e apontamentos do que se pode viver no cotidiano profissional. Fica claro o desinteresse pela aula tradicional e pelo professor que explica, na frente da sala, os conceitos e as considerações de autores referenciais para cada curso de graduação.

“Em um contexto sociocultural onde a conectividade; a ubiquidade; o acesso, a produção e o compartilhamento de informações e a velocidade das mudanças são parte do cotidiano, o professor necessita estar aberto e articulado a buscar novos conhecimentos” (MARTINS; GIRAFFA, 2018, p. 24), que podem levar a novas experiências pedagógicas quando forem inseridos objetos de mídia que compõem o cotidiano daquelas pessoas.

Iniciar abordagens que visam chegar ao debate, iniciado no conceitual teórico e sem tocar o texto original, que tem início no repertório discente, deve respeitar aquilo que faça parte da cultura dos estudantes, especialmente na atualidade, na qual a vivência com propostas midiáticas é comum. O conceito, relativo à compreensão de algo, e a episteme, que reflete sobre conceitos e conhecimento, podem ser melhor introduzidos por meio de um recurso midiático. O estudante pode desconhecer determinados autores sempre citados na vida acadêmica, mas conhece os exemplos que os filmes trazem, a TV e, recentemente, os *games*.

O uso de jogos como mote para atenção, começa desde sua intenção lúdica que visa chegar à proposta dos exercícios formais convertidos em atividades gamificadas o que mostrou rapidamente resultado, principalmente no quesito participação da turma. A dinâmica sugere diversão, mas

a simples utilização de jogos e atividades lúdicas sem nenhum conhecimento teórico/epistemológico, em nada contribui para os processos de ensino e aprendizagem, e mesmo que os jogos estejam em evidência, é indispensável que os pesquisadores tenham um compromisso pedagógico, e não utilizem essa metodologia de ensino apenas para romper com a rotina de aulas expositivas e dialogadas (REZENDE; SOARES, idem, p. 770)

A respeito da necessária continuidade de estudos, releituras e atualizações das práticas docentes, no ensino, e ressalta-se, a nova geração de docentes que nesta década tornam-se professores e professoras que provaram em suas histórias de vida, a lógica e a mecânica dos *games*, ferramenta longa no que toca a educação. Pensar estratégias gamificadas que possam ou introduzir assuntos, ou, fixar conhecimentos são considerações relacionadas ao nosso tempo histórico, e daí a dizer que

os jogos sempre fizeram parte do cotidiano escolar e foram (e são amplamente) utilizados como estratégia para estudos em diferentes níveis. No entanto, a questão não se reduz apenas a mudar formato (analógico para digital); ampliam-se as possibilidades interativas, colaboração, a expressão interdisciplinar e cria-se um espaço para se trabalhar conceitos, conteúdos e construir conhecimento, tirando partido dos hábitos de lazer dos nossos estudantes, cada vez mais “jogadores” (MARTINS; GIRAFFA, 2018, p. 24).

Cumprir observar que a Educação Superior receberá, de forma irreversível, cada vez mais pessoas nascidas no contexto da cultura digital e tudo o que isso abarca em si, em destaque, o emocional e a ludicidade, pontos determinantes para a docência daí corroborar a assertiva de De Souza Massa (2017, p. 128) quando diz que

vivenciar a educação lúdica é estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para os seus alunos. É praticar uma educação que integra, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento de razão, considerando as diversas possibilidades. Dessa forma, as manifestações ou práticas lúdicas são além de um recurso formativo uma possibilidade de autodesenvolvimento.

A insistência a respeito da chegada dos nativos digitais ao ensino superior, e também à docência, é que essa geração traz consigo maior proximidade com experiências vividas na ludicidade. Essa experiência faz parte de sua existência, característica diferente dos profissionais que precisaram entender o lúdico como possibilidade pedagógica que faça ligação à apreensão ao sensível, para alterar padrões e ressignificar todo o processo, tanto para quem ensina, orienta e, organiza, quanto para quem buscar formar-se.

O senso estético vai além da associação com a beleza ou o que possa ser socialmente aceito como belo. Conceitualmente, desde a Antiguidade, está relacionado com o sentir, exige desenvolver caminhos e estratégias menos racionais, menos rígidas para se experimentar mais (LOPONTE, 2017, p. 448).

3.5 O outro e a educação

A Educação viveu as mudanças, faz parte delas, e, nessa toada, os jogos entraram na sala de aula definitivamente. Desde o uso do tabuleiro de xadrez ou do dominó para outras propostas mais recentes em ambientes digitais, trabalhar um tema do currículo em formato interativo e lúdico com o uso de algum jogo foi percebido como recurso eficaz para alcançar objetivos tanto na educação formal como em outros setores.

O uso dos jogos na educação é visto aqui como recurso ou ferramenta, ao contrário de ser considerado como o novo paradigma de ensino. Defende-se a convivência entre as pessoas, agentes do processo, sem abrir mão da vivência com o texto escrito e sua leitura, posterior reflexão sobre o que foi lido e compreendido, processos humanizadores essenciais

para a produção do conhecimento.

O ser humano é dialógico, sempre viveu em grupos. Aprendeu ao longo da história pela curiosidade em querer saber, mesmo na necessidade; foi curioso em desenvolver a solução para seus problemas e também do grupo. Essa consideração vai ao encontro da necessária compreensão do universo social a qual pertence o estudante. Esse caminho será facilitado pelo diálogo, pela abertura em ouvir o outro. Aí começa a transformação, na criação de possibilidades acessíveis e compreensíveis, o que coloca por terra a estrutura hierárquica de uma figura pretensamente dona do conhecimento face ao grupo visto como carente deste.

As possibilidades, criadas em conjunto docente-discente, mostram-se como abertura do caminho que o estudante fará, de acordo com sua curiosidade, sua necessidade. Com isso, ganha lugar no processo a inquietude, a criticidade, e o poder de análise para que se chegue à formação desse estudante, porque introjetou propostas e processos, refletiu, problematizou, criou e ofereceu respostas. Tornou-se autônomo. Essa condição, então, de autonomia, fez-se, no grupo, inicialmente na sala de aula durante trocas de saberes heterogêneos e conflitantes, mas que resultam no crescimento que começa em

assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2002, p. 22).

Por isso, em anuência com Freire (2002), afirma-se que ensinar depende dos agentes ativos, docente e discentes, nem um nem outro deve protagonizar o processo porque estão em associação. Nesta afirmação é que se coloca a importância da alteridade, do respeito ao outro. Se há apenas transmissão do conhecimento de um para outro, fracassou a dialogia e a troca. O que se deseja daquele que aprende é que a aprendizagem ocorra de forma tal que o aprendido possa ser levado a outros. O outro, aquele com o qual eu interajo, que é meu interlocutor, leitor ou usuário de algo que desenvolvi, é quem de interesse. O outro é a primeira presença que marca o princípio do existir humano, que é existir em sociedade. Enquanto penso respostas, saídas, soluções, o outro é imanência, mas quando o conheço enquanto ser, passa a ser presença e ao se projetar o horizonte, há milhões de outros.

Etimologicamente, o termo outro vem do latim *alteritas*, daí é se mostra a relação com alteridade, que significa constituir-se no outro; “negação estrita da identidade e afirmação da diferença” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 7) o que levará a compreensão de que “o outro passa a ser decisivo para o conhecimento de si, pois só podemos ver pelo outro” e ao se

ver no outro o que se vê é também parte de si próprio que retorna ao lugar original do indivíduo (HERMANN, 2014, p. 31).

3.6 Uma nova prática tradicional

A sociedade avança no uso de recursos digitais e em busca de resultados mais pautados na técnica e na prática e menos na presença humana. Sendo assim, cabe questionar os efeitos de um processo formativo meramente instrucional tecnicista na educação. Completamente oposta ao tecnicismo, a educação que os jesuítas promoveram, apoiado no *Ratio Studiorum* (HISTEDBR), tinha um forte apelo humanizador.

A Pedagogia Inaciana²⁴ “oferece um paradigma pedagógico, composto de cinco dimensões – contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação – que visa impregnar o currículo de valores” (KLEIN, 1999, p. 124). Esses princípios norteiam a educação pelo caminho da humanização, ciente que o estudante e o professor são partes de um todo, cientes das transformações culturais e tecnológicas das quais se pode fazer uso para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, porém, sem que se reduza a presença humana no processo. A esse respeito a educação nas escolas jesuítas se mostra interessada na formação humanista para atender necessidades de pessoas, pois o propósito estava definido, a saber, se dispunha a formar pessoas dotadas de inteligência e sentimentos, de abrir mão de

[...] produzir esses pequenos monstros acadêmicos, desumanizados e introvertidos; nem mesmo o devoto crente alérgico ao mundo em que vive e incapaz de vibração. O nosso ideal aproxima-se mais do insuperado homem grego, na sua versão cristã, equilibrado, sereno e constante, aberto a tudo aquilo que é humano. A tecnologia ameaça desumanizar o homem: é missão de nossos centros educativos salvaguardar o humanismo, sem renunciar através dele os serviços da tecnologia. (ARRUPE, 1981 *apud* KLEIN, idem, p. 125)

A pessoa e sua formação é o interesse desta tese para que se possa saber entender o problema do outro e da sociedade diferente da preparação de um especialista técnico instruído mais para acumular informação e conteúdo em detrimento dos impactos que o produto ou o serviço possa gerar em maior escala na sociedade. Nesse contexto, a educação personalizada entra em prática para amparar o educando a partir de seu próprio ritmo. Antecedentes dessa visão se verificam no apogeu do humanismo, derivada da *cura personalis*, ensinamento de Inácio de Loyola, que considerava a individualidade de cada pessoa, seu contexto, seu ritmo

²⁴ A pedagogia inaciana não deve ser confundida com o *Ratio Studiorum*. Segundo Luiz Fernando Klein o *Ratio* é uma composição “de 30 conjuntos de regras, num total de 600. Não é um tratado de pedagogia, mas um minucioso manual de funções para os dirigentes e professores dos colégios jesuítas e um manual de organização e administração escolar com prescrições sobre currículo, carga horária, programação, textos, metodologia de ensino e aprendizagem, avaliação, premiação e promoção (KLEIN, 1999, p. 122)

de aprendizagem e desenvolvimento; além de ser o fundador da Companhia de Jesus, que organizou o trabalho dos jesuítas. É dessa forma que cumpre buscar

uma formação integral da pessoa, com a atenção às suas diversas dimensões e faculdades. O estímulo à imaginação, à memória, à criatividade e à afetividade em todo o processo educativo pretende evitar que este atenda apenas à dimensão cognitiva [...] Isto requer um currículo cuidadosamente estruturado, com suficiente equilíbrio e articulação entre disciplinas humanísticas e tecnológicas (KLEIN, 1999, p. 126).

A educação é técnica quando mostra ao estudante como funciona a área de conhecimento em que se trabalhará, o fazer prático daquela função, literalmente a técnica da profissão. A educação é ética quando se coloca na realidade em que se vive, diante das reflexões que a sociedade promove e, para tanto, busca bases histórica e filosófica. A educação é humana quando olha para o homem em suas singularidades, seus desejos mais íntimos, suas emoções e sensações, fazer com que o humano, ao participar do mundo, transforme-o (AMORIN; CASTANHO, 2007).

O *Ratio Studiorum* fora a vanguarda da organização escolar na época em que a leitura que o homem fazia do mundo passava por mudanças. Ler e compreender para humanizar e sensibilizar faz parte desse processo.

Na trilha da transformação, saber ler o que está disposto diante dos olhos é saber compreender os sinais e símbolos que orientam a vida e a aprendizagem das pessoas. No que tange o passado, à época em que a ciência se transformava no século XVII, Galileu Galilei foi o cientista que conseguiu ver o meio, o mundo, o universo como um livro aberto, no qual a filosofia permanece em escrita constante e que, para entendê-la, é necessário que se conheça a língua, inclusive os símbolos geométricos. A riqueza da compreensão da língua está em entender o texto como “uma entidade profunda invisível, a ser reconstruída para além dos dados sensíveis” (GINZBURG, 1989, p. 158). Assim, se tem por horizonte o desenvolvimento do ser humano, situado além de sua realidade, preparada para atender as mudanças contínuas nos vários campos, da política à economia, além da inserção contínua de novas ferramentas que automatizam funções e com isso reformatam a cultura.

A pessoa aparece como ponto chave desse processo educativo e a competição com o outro deixa de ser o objetivo primeiro porque se privilegia a singularidade de cada um.

De acordo com o paradigma pedagógico inaciono, a história de cada estudante deve ser respeitada: seu repertório e suas concepções frente ao problema a ser estudado. O processo de construção do saber está ligado à afetividade, pois o objeto de estudo já perpassou a vida daquele estudante, ainda que em situação informal. Logo, dentro da educação formal a

bagagem cultural pode ser trabalhada a fim de que o saber informal possa ser transformado em conhecimento, o que se integra às cinco dimensões fundamentais, principalmente, à segunda das cinco, a experiência.

O respeito ao contexto e à história do estudante e sua experiência frente aos temas que serão trabalhados preparam o caminho para a reflexão, pela qual se busca o significado daquela aprendizagem, a pertinência do que foi trabalhado e a possibilidade no que pode ser desenvolvido, caminho aberto para a ação. Agir significa praticar a partir do que foi aprendido. Fecha-se o paradigma inaciono com a avaliação, quando o professor faz as ponderações do que foi desenvolvido pelo estudante. Com a avaliação, abre-se a possibilidade de maior aperfeiçoamento, de esclarecimento a respeito daquilo que ficou incompleto no processo de aprendizagem, o que se difere da simples leitura de erros e acertos (KLEIN, 1999, p. 128).

3.6.1 Os primórdios da ludicidade na educação

A competição depende de um objetivo, depende do outro. Nesse contexto é que a emulação é socialização, a mudança entre vencer o outro para, vencer com o outro, da “motivação subjetiva e antagonista [...] à realização de valores objetivos”, e vencer, “não é realmente o sucesso da luta em si, mas, precisamente, da realização de valores exteriores a ela” (SIMMEL, 1983, p. 136).

As estratégias de jogos usadas pela educação jesuítica estavam calcadas na emulação, conceito aristotélico integrado à pedagogia da Cia. De Jesus. A estratégia era recriar a hierarquia política da Roma Antiga, Senado ou Exército, ou ainda, Exército grego antigo, para estimular os êmulos, aqueles que crescem juntos em conhecimento dentro de um jogo. Para subir na hierarquia daquela recriação, havia uma competição que desafiava o outro a adquirir conhecimento. Para tal aquisição, era necessário que, cada êmulo (ou jogador) se entregasse aos estudos, à leitura, à pesquisa.

Essa espécie de jogo na comunidade foi estabelecida, discutida e explicada no *Ratio Studiorum* em seu primeiro conjunto de regras dirigidas ao Provincial, no que ali é abordado sob a proposta de Desafio, desde a regra 31 e que apresentam recomendações até a regra 35. Cuidam da importância dessa interação por meio de que um desafie o outro ou os outros, aí está a essência da emulação. Dirá o texto do *Ratio* a respeito da emulação nas regras 31-35 do Provincial:

31. Desafio. - O desafio que poderá organizar-se ou por perguntas do professor e

correção dos êmulos, ou por perguntas dos êmulos entre si deve ser tido em grande conta e posto em prática sempre que o permitir o tempo a fim de alimentar uma digna emulação, que é de grande estímulo para os estudos. Poderá bater-se um contra um, ou grupo contra grupo, sobretudo dos oficiais, ou um poderá provocar a vários; em geral um particular provocará outro particular, um oficial outro oficial; um particular poderá às vezes desafiar um oficial e se o vencer conquistará a sua graduação, ou outro prêmio ou símbolo de vitória conforme o exigir a dignidade da classe e o costume da região. [...] **34.** Desafio com classe imediata. - Algumas vezes no ano, em dia escolhido pelo Prefeito dos estudos inferiores, haja por uma hora desafio com a classe imediata, sobre os pontos comuns e ambas sob a direção de ambos os professores. Dois, três ou mais dentre de uma e outra classe sustentarão o debate ou preparados de antemão por perguntas e respostas sobre um assunto preestabelecido, ou por perguntas feitas livremente ou também com respostas feitas às dificuldades feitas pelo adversário, sobretudo na Retórica. **35.** Oficiais. - Cada mês, ou de dois em dois meses, deverão ser escolhidos os oficiais e também, se parecer conveniente, premiados, salvo se na Retórica, se julgasse, em algum lugar, menos necessário. Para esta escolha haja uma prova escrita em prosa, em poesia ou em grego, durante todo o tempo da aula, a menos que nas classes inferiores não fosse preferível deixar meia hora para o desafio. O que apresentar a melhor composição receberá, a mais alta dignidade, os que lhe seguirem receberão os outros postos de honra aos quais, para maior aparência de erudição, se atribua títulos tirados da república ou do exército grego, ou romano. Para alimentar a emulação, por via de regra poderá a aula dividir-se em dois campos, cada um com os seus oficiais, uns opostos aos outros, tendo cada aluno o seu êmulo. Os primeiros oficiais de ambos os campos ocuparão o lugar de honra (HISTEDBR, *Ratio Studiorum*, p. 21).

Além da citação sobre os desafios nas regras 31, 34 e 35 ao Provincial, a 35 trata de critérios de avaliação e progressão. Preferiu-se a citação, ainda que longa, para apresentação do texto com as regras que perpassam a emulação, o desafio e, nessas, a compreensão da aprendizagem mútua. Dialogia, debate, socialização, argumentação, assimilação e, ao fim, aprendizagem estão inseridas na lógica desses procedimentos.

A respeito das demais regras ao longo do texto do *Ratio Studiorum*, a proposta de desafio é recorrente. Nas regras para o Professor de Retórica, para a organização do desafio, é dito na regra 12 que “poderá versar sobre a correção das faltas que um dos êmulos descobrir entre a arte militar de gregos e romanos, arqueologia dos jardins e da indumentária, salas de refeição, triunfo, sibilas e outras questões afins, sempre, porém, com discrição” (HISTEDBR, *Ratio Studiorum*, p. 24). Como fica percebido, ao longo do curso de Retórica, para maior engajamento e participação, a aula se baseava em uma narrativa referente à Antiguidade clássica. Esse artifício tem validade quando se convida a pertencer a uma história, o que gera outra situação para além da mera condição de abarcar mais conhecimento pelo próprio conhecimento, daí, caber ao estudante desenvolver-se, amadurecer enquanto pessoa, pois se proporcionam condições para a percepção de que o que fora aprendido na escola poderá se relacionar com os fazeres da vida.

Serão vistas também recomendações sobre desafios para as aulas dos Professores de

Humanidades (regra 7), Classe Superior de Gramática (regra 10), Classe Média de Gramática (regra 10) e Inferior de Gramática (regra 9) que promovam essas competições das quais os desafios podem “versar sobre erros que um émulo descobriu no trabalho do outro, sobre perguntas relativas aos pontos em que se exercitaram na primeira hora [...]” e, com isso, ao se estabelecer a sessão de perguntas dentro do grupo, ao término, todo o grupo fica favorecido para a aprendizagem pela correção daqueles erros encontrados. Fica estabelecida uma aula interativa, participativa, dialogada entre o grupo.

Compreende-se que Desafio e Emulação são soluções encontradas para mais facilmente inserir o estudante na aprendizagem. No texto, é mostrado como referenciais antigos de sociedades organizadas foram usados para convidar os grupos a participar e engajar-se nas aulas sobre Retórica, Gramática e demais formações primeiramente ligadas à ciência, mas que, na vida cotidiana da sociedade, ficam sem sentido. Uma vez adotada a competição, se tem por objetivo a aprendizagem para o grupo sem que surja figura de destaque, ou seja, sem que surjam o narcisismo ou o individualismo, nocivos à noção de coletividade.

Os desafios poderiam ser perguntas do professor ou de outros êmulos, em grupos ou individualmente. Na competição que representa elementos da Antiguidade, quem proferisse as melhores respostas teria maior grau, se senado ou exército, e também, seu grupo. A interação ocorre com desafios, o verbete jogo ficou de fora nessas linhas.

A ideia de jogo como entretenimento se relaciona com caminho desviante dos estudos e da formação da pessoa. Tal cuidado a respeito da formação dos estudantes, esmerava, também, com a presença, e mais uma vez, com o perigo que jogos poderiam se tornar, devia-se exigir “dos alunos a máxima frequência e, por isto, não os deixe ir à jogos ou espetáculos públicos”, pela 41ª regra e regra 6 nas Regras para alunos externos da Companhia (*Ratio Studiorum*, HISTEDBR, p.22). Daí chamar de desafios, nos quais, sequenciados, um após outro, se compõe o clima de competição.

Pertencer a uma história é envolvente, difere de acumular informação, daí, caber ao estudante desenvolver-se, amadurecer enquanto pessoa, no contexto do jogo, na imersão à narrativa, nas quais se proporcionam condições para a percepção de que o que fora aprendido faz relação com os fazeres da vida. Uma vez adotada a competição, se tem por objetivo a aprendizagem para o grupo sem que surja figura de destaque, ou seja, sem o narcisismo ou individualismo nocivos à noção de coletividade.

3.6.2 A sala de aula comunitária de Pierre Faure: uma perspectiva de educação ativa

As pesquisas do padre jesuíta Klein relacionam o humanismo da educação inaciana com as propostas didáticas do também padre jesuíta francês Pierre Faure²⁵. Para Faure, o método é limitado e datado ao passo que a educação deve acompanhar os desdobramentos da sociedade, portanto, alijada do estamental. O conceito da sala de aula comunitária baseia-se em educação ativa sem que se confunda com metodologia ativa, porque, para Faure, era considerado inviável pensar em método fechado, afinal a educação é dinâmica, assim como as pessoas que integram todo o fazer. Para além de delimitar um método, ele acreditava em princípios.

“Faure apoia-se em seis princípios para apresentar um novo enfoque pedagógico: personalização, autonomia, atividade, criatividade, sociabilidade e transcendência” para, assim, se formar a pessoa, construída ao longo da vida (KLEIN, 1999, p. 132). Em sua perspectiva, tal como ensinara Loyola, a pessoa é única e singular e a aprendizagem, humanizadora, deve ser respeitada, na contramão do sistema emissor de conhecimento no qual se pensa o aluno, mediano, captador dos ensinamentos de um professor emissor, pois aí o agente criador do próprio conhecimento fica de fora.

Na proposta de Faure,²⁶ “fomentam-se a motivação, a participação, a autonomia, a liberdade, a atividade, a sociabilidade, a organização” (KLEIN, 1999, p. 138), o que corrobora a apresentação do Instituto Pierre Faure²⁷ a respeito da pedagogia que trabalhava

as aulas práticas com as crianças para poder seguir sua evolução e perceber (no plano pedagógico) dos instrumentos de trabalho necessários para que o aluno possa assumir PESSOALMENTE o trabalho e trocar o fruto do mesmo com seus companheiros (Instituto Pierre Faure, biografia).

25 Nascido na França em 11 de maio de 1904, foi bacharel em Ciências Latinas e Matemática além de Licenciado em Química. Em 1921 ingressou na Companhia de Jesus. Fez serviço militar na Síria em 1926. Foi professor universitário no Líbano. Em 1935 foi ordenado sacerdote. A partir de 1936 esteve envolvido com Educação, como editor de três revistas, também criou, em Paris, uma Secretaria que se converteu no Centro de Estudos Pedagógicos, iniciativas ainda em operação. A partir de 1949 tornou-se Professor de Psicopedagogia e Metodologia na Universidade Católica de Paris além de outras nomeações recebidas posteriormente. **Instituto Pierre Faure, biografia**. Disponível em: <https://pierrefaure.edu.mx/biografia-de-pierre-faure/>. Acesso em 28 mar. 2020.

26 Segundo o próprio Faure sua proposta de trabalho será vista diferente de uma metodologia. Ele postulava que “no que dia em você escrever um livro sobre uma metodologia, dando receita de material etc., você mata... Não se pode [*chama-se método*] (grifo do autor) porque está sempre em evolução” (FAURE *apud* KLEIN, 1999, p. 140).

27 Do original em espanhol: *las clases prácticas con los niños para poder seguir su evolución y caer en la cuenta (en el plan pedagógico) de los instrumentos de trabajo necesarios para que el alumno pueda asumir PERSONALMENTE el trabajo e intercambiar el fruto del mismo con sus compañeros*. (Instituto Pierre Faure, biografia), tradução própria.

Nesse contexto, cabe ao estudante lançar mão da própria ação de aprender para fazer. É necessário que se saliente a figura do professor diretamente ligado a esse processo como direcionador, orientador do que deve ser trabalhado pois, docente e discentes são figuras indissociáveis.

Uma vez que se pense educação personalizada e comunitária, o lugar do professor frente ao grupo é imprescindível, porque é o motivador, e oferece caminhos para o despertar das ideias e das interações (KLEIN, 1999). Ao acompanhar os trabalhos, percebe-se a motivação e o engajamento, dúvidas são apresentadas, ocorre a transformação de ambos, estudante em progresso, docente aberto ao aprender. É nesse contexto, de aprendizagem personalizada e comunitária, que trabalha o paradigma pedagógico inaciano, com propósitos e estratégias,

flexíveis para adaptar-se à situação, à capacidade e ao ritmo de aprendizagem dos alunos e também aos avanços pedagógicos hodiernos. O caminho pedagógico é enunciado, mas sua realização depende da criatividade dos professores que em sala de aula souberem buscar com seus alunos soluções adequadas (KLEIN, idem, p. 148)

Essa perspectiva evidencia a necessidade de pensar a educação, o ensino e a aprendizagem *pari passu* com a história e a mudança da sociedade, sempre em transformação quando é livre. No que se conecta ao pensamento de Faure, para quem se manteria a questionar, inquietar-se com a escola presente, sua missão, no intuito da progressiva transformação dessa escola, é que responda ao desafio de seu tempo e que seja aberta às pessoas, para que se solape qualquer manifestação de extremismo (Instituto Faure, biografia).

3.6.3 Uma conjugação inaciana e faureana atenta à dimensão estética

O *Ratio Studiorum* consiste em um conjunto de regras educacionais em vez de modelos para a construção de saberes, o que está associado à didática. A diferença é apontada por Klein, que elucida a necessidade da compreensão entre os dois conceitos²⁸. Faure trabalhou na criação de uma didática.

A premissa educacional jesuíta, pautada nas “cinco dimensões do paradigma pedagógico inaciano (contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação)” pode ser relacionada e trabalhada com “os sete momentos didáticos de Faure (trabalho independente, trabalho

²⁸ Nas palavras de Klein (1999): “Consideramos Pedagogia como uma área do conhecimento humano que analisa, mediada por outras ciências, a natureza e as finalidades do processo educativo de um grupo social, proporcionando-lhes direção e condições de método e organização, de acordo a uma determinada visão do ser humano e da sociedade. Por Didática entendemos uma área de estudo da Pedagogia que analisa os fundamentos, as condições e o modo de realização da instrução e do ensino e aprendizagem, a fim de possibilitar a consecução ótima dos objetivos que se pretendem.”

grupais, partilha, avaliação, síntese pessoal, exposição oral e escrita e tomada de consciência)”. Fica completa a relação da aprendizagem e da didática pensada por Faure. O processo evolutivo de sua pedagogia, que tem uma amostragem nos seis princípios para o novo enfoque pedagógico, é seguido por sete critérios pelos quais organizava sua pedagogia e, finalmente, aos sete últimos, que culmina com escrita e tomada da consciência.

É preciso considerar que “é tarefa do aluno perguntar em cada momento didático pelo significado, pelas relações e ressonâncias do assunto que trabalhou” (KLEIN, 1999, p. 145). Isto, no trabalho compartilhado, desenvolvido com o outro, se torna um processo construído a partir de mais de uma vivência, mais de uma experiência e, portanto, promoverá reflexões plurais. Assim, acredita-se poder realizar a construção do saber e esse processo é o ponto chave.

Nota-se o quão caro é o processo formativo na pedagogia humanizadora, dialógica, colaborativa, fundamentada nos princípios do *Ratio*, no que toca a competição como uma estratégia na qual a emulação integra os entes desse jogo. O pensamento de Charlot (2014) está em consonância com esse processo ao propor como eixos da educação a humanização, a socialização e a singularidade. Para esse autor, a relação com a escola é diferente quando se pensa em diferentes classes sociais e a complexidade para se entender o processo educativo, em que humanizar mostra ao indivíduo seu lugar na sociedade porque, antes hominizou-se, sua dotação de cultura ocorre em grupo e fazer a socialização do que conhece, processo calcado na cultura, da aquisição de signos e símbolos faz crescer a subjetivação que completa o indivíduo, então Charlot (idem, p. 77) dispõe a respeito da construção do humano:

O princípio básico é o seguinte: o homem não é dado, o homem é construído. Ele é construído sob três formas. A espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana. Também, ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura; a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída no tempo. Por fim, o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular. Portanto, a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização.

O meio cultural e sua herança são relevantes nesse processo uma vez que a humanidade é ancestral, advém do arcabouço social do qual a pessoa em formação toma contato e introjeta valores, subjetivações e tomada de consciência das carências ao seu redor. A educação acontece durante esse processo que avança ao longo da vida de cada um. Então, absorver cultura, possuí-la, é hominizá-la e, ao fazê-lo, singularizá-la. A transformação segue seu curso e se completa com a socialização de saberes e, com isso, fica estabelecida essa tríade,

hominizar, singularizar, subjetivar para socializar.

3.6.4 Competição e emulação para a consagração da aprendizagem

“A força da emulação está, de alguma maneira, nas virtualidades da dinâmica do jogo que ela própria acarreta consigo. O jogo tem consigo uma motivação que atrai todo jogador: o ir sempre mais além” (LOPES (a), 2014, p. 165). A intenção em trabalhar com emulação é cuidar para que o arrivismo seja entendido como vetado e impraticável. Por isso a necessidade de se criar o senso pelo dar o melhor de si sob a moral de que sobre o outro recaem os mesmos direitos e deveres.

Jogar alimenta o sentimento de ir mais além. Quando se desafia o outro, em competição, em um processo de aprendizagem, ambos vencem. O senso moral da competição é diferente da competitividade, essa, maléfica, perniciosa, que pende à desonestidade e deve ser repreendida e rechaçada. O Professor está no lugar de equilibrar o jogo, por isso emulação e educação estão juntas, e assim os demais envolvidos no processo também podem ser integrados. Nesse processo está o avanço em confiança, solidariedade e se abole inveja, individualismo e exclusão (LOPES (a), 2014, p. 155).

O que se objetiva é a aprendizagem e o crescimento humano e moral diferente do aprender mais que o outro enquanto critério de afirmação pessoal individualista, característica da competitividade e da premissa de excluir ou desclassificar membros do processo. Com o desafio pela emulação, a proposta está em reinserir, que consiste em competição sob uma regra moral, sem desclassificar ou excluir o outro e, assim, a aprendizagem transcende o individual no processo de construção de saberes (LOPES (a), 2014, p. 155).

A emulação leva o aluno a ganhar confiança em si próprio, a deixar a mediocridade e a preguiça e a apontar para a excelência. Por isso a emulação requer educação. Ao Educador compete a missão de eliminar o gosto da guerra pela guerra, o espírito de rivalidade, a inveja, o desprezo pelos menos dotados [...] O Educador deve educar o aluno a lutar por dar o máximo e não para ser o primeiro. (LOPES, idem, p. 156)

Posta essa competição entre estudantes ou grupos, fica criado um “ambiente lúdico-bélico” pelo qual se busca aprender pela “ginástica intelectual” (LOPES (a), idem) e nesse contexto é que a emulação difere da simples competição porque a ajuda entre as partes ocorre ao mesmo tempo em que uma resposta insatisfatória é rebatida por outro estudante que melhor apresenta a ideia questionada.

Há se pensar a emulação prevista no *Ratio Studiorum* (HISTEDBR) e o que se fala atualmente por gamificar, usar critérios de jogos em outros assuntos, Lopes ((b), 2014, p.

256), salienta, a partir da educação jesuítica que, na emulação, o lugar de quem coordena ou conduz é “[...] presidir a todas as disputas, dar o sinal para terminarem, distribuir o tempo equitativamente, a fim de que todos possam intervir, e deve fazer com que o assunto discutido seja compreensível para os que assistem.” Nota-se a semelhança dos processos.

Dessa forma é que se entende, aqui, a gamificação como ferramenta de aprendizagem, que se serve da competição e da emulação em vez de um modelo que venha a ser implementado de forma totalizadora em substituição a todo arcabouço já conhecido.

3.7 Exemplos de gamificação na prática pedagógica

Nesta seção são apresentados dois exemplos de aplicação de gamificação com seus pressupostos e características: uma escola, nos Estados Unidos, que trabalha em modelo educacional totalmente gamificado e, outro, um curso de línguas digital, on-line, que se serve da lógica dos jogos para promover o estudo e a prática em novos idiomas.

3.7.1 Q2L e Duolingo

Pensar uma escola formal que trabalhe os conteúdos das diversas áreas do conhecimento a partir de jogos, já é realidade, desde 2009, em Nova York, EUA. A primeira do mundo a ter esse perfil é a *Quest to Learn*, ou, *Q2L*, parceria entre uma ONG (*Institute of Play*) e uma organização voltada à educação pública (*New Visions for Public Schools*). A escola Q2L atende adolescentes do fundamental II e Médio (nos moldes brasileiros) e está voltada a formar pessoas com habilidades em “pensamento sistêmico, colaboração e alfabetização digital” (LEMES; SANCHES, 2018, p. 188).

A Q2L conta com apoio de profissionais que amparam os estudantes em um programa de aconselhamento atento ao “desenvolvimento emocional, físico, social e cognitivo dos alunos”; a estrutura está voltada para que haja a sinergia entre os níveis, assim os mais velhos podem colaborar diretamente na formação dos mais novos. Os “alunos do 9º ano criam materiais para serem usados nas aulas do 6º ano, reforçando o pilar colaborativo”, sem que se abra mão do lugar do professor, responsável pelo processo formativo (LEMES; SANCHES, 2018, p. 190). Chama a atenção como essa instituição que trabalha com várias idades, em várias salas de aula, cria seu próprio conceito de emulação.

Estudantes de séries mais avançadas desenvolvem *games* para outros de estágio inferior. Com esse processo, os próprios estudantes desafiam o outro. Segundo o pensamento

da escola, apresentado no próprio *site* institucional, jogos enriquecem as experiências de aprendizagem porque:

Os jogos nos pedem para colaborar com outras pessoas e aprender fazendo. Os jogos nos permitem saber se estamos falhando ou tendo sucesso a qualquer momento e nos permitem tentar novamente, ou “iterar”, após uma falha ou perda. Ao contrário dos sistemas educacionais tradicionais, o fracasso é uma parte necessária e integrante do “jogo”. Ele cria um contexto para que os alunos fiquem motivados para tentarem novamente e terem sucesso. As experiências de aprendizagem em jogos não parecem uma educação por colheradas. As experiências de aprendizagem parecem uma brincadeira. (Q2L, o que é aprendizagem baseada em jogos?²⁹)

Os jogos que os mais velhos desenvolvem para os mais novos partem, não só do conhecimento do desenvolvedor, mas ao mesmo tempo se serve de seu próprio aprendizado, cria material para outros que ainda estão em formação em séries inferiores. Os que aprendem com a ferramenta jogo feita por outro estudante, fecham o circuito das trocas, do compartilhamento, das perguntas, do debate, da emulação, aqui, vista no cotidiano de uma escola do século XXI que resgata a filosofia da educação já posta em prova pelo menos há cinco séculos³⁰.

Para que se desenvolvam noções complexas da existência, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto do coletivo, que promovam a reflexão sobre moral, ética, alteridade, justiça, democracia e as percepções que levam a cada uma dar-se conta do próprio ser, que é e está em contato com outros, defendemos a necessidade de se construir, sempre, junto com o outro. A união mais as trocas decorrentes delas se fortalecem.

De acordo com Lemes & Sanches (2018, p. 187), o lugar do jogo no processo educacional é ser pensado para motivação, agregador das pessoas:

29 No original, em inglês: *Games ask us to collaborate with others and learn by doing. Games let us know if we are failing or succeeding at a moment's notice and allow us to retry, or "iterate," after a failure or loss. Unlike traditional educational systems, failure is a necessary and integral part of the "game." It creates a context for students to be motivated to try again and succeed. Learning experiences in games don't feel like spoon-fed education. Learning experiences feel like play. (Q2L, What is Game-Based Learning? Disponível em: <https://www.q2l.org/about/> Acesso em: 05 set. 2020.*

30 A escola justifica sua metodologia em 7 princípios, os quais são: **1. Everyone is a participant.** A shared culture and practice exists where everyone contributes. This often means that different students contribute different types of expertise. **2. Challenge.** Challenge is constant. A “need to know” challenges students to solve a problem whose resources have been placed just out of reach. **3. Learning happens by doing.** Learning is active and experiential. Students learn by proposing, testing, playing with, and validating theories about the world. **4. Feedback is immediate and ongoing.** Students receive ongoing feedback on their progress, learning, and assessment goals. **5. Failure is reframed as “iteration”.** Opportunities exist for students and teachers to learn through failure. All learning experiences should embrace a process of testing and iteration. **6. Everything is interconnected.** Students can share their work, skill, and knowledge with others across networks, groups, and communities. **7. It kind of feels like play.** Learning experiences are engaging, student-centered, and organized to support inquiry and creativity. Disponível em: <https://www.q2l.org/about/> Acesso em: 05 set. 2020).

um bom jogo pode engajar as pessoas de uma maneira tão profunda que temporariamente as noções de tempo e espaço ou dos próprios afazeres ficam em segundo plano. Em educação, para o aprendizado acontecer efetivamente, altos níveis de engajamento são essenciais.

Os autores veem no engajamento o fator primordial para a construção da aprendizagem, ou seja, esta só ocorrerá com real interesse por parte daquele que constrói o conhecimento como no caso do *Duolingo*. Esta ferramenta digital contemporânea é uma plataforma para aprendizagem de idiomas na qual os usuários respondem a exercícios gamificados, “competem por desempenho” nesse sistema que contava, em “2016 [com] mais de 120 milhões de usuários” (LEMES; SANCHES, 2018, p. 187).

O *Duolingo* é uma proposta voltada à aprendizagem de idiomas, um dos tantos caminhos que o ensino oferece, porém que coloca o aluno em interação com um software, no qual o usuário deve avançar fases, ainda que em equipe. Por outro lado, o posicionamento de Bates (2016, p. 46) mostra-se contrário à

[...] destruição do atual sistema educacional de base humana, substituindo-o por um modelo de ensino altamente informatizado. Acredito que, embora haja a necessidade de uma reforma substancial, há muitas qualidades permanentes de um sistema de ensino [...] baseado em professores altamente qualificados e bem treinados que é difícil, se não impossível, substituir pela tecnologia.

3.7.2 O caso Paris em 1789 no jogo *Assassin's Creed Unity*

Segue aqui, o relato sobre o uso de exercícios gamificados³¹, para estudantes de Arquitetura e Urbanismo no componente curricular de Estética e História da Arte e da Arquitetura. Além dos livros que dão conta do contexto, foi escolhido o jogo *Assassin's Creed Unity*³², produto da desenvolvedora Ubisoft³³

Segundo a empresa, o *game* se passa na França revolucionária. Interessou à pesquisa o recorte Paris, pois a cidade foi grandemente remodelada entre 1853-71, portanto, os cenários do jogo seriam recriações digitais. Para um(a) graduando(a) em Sorocaba, esta é uma possibilidade de problematizar a formação e o desenvolvimento das cidades brasileiras.

31 Essa experiência foi base de um trabalho de Iniciação Científica (IC), 2018-19, com o título “Videogames e aprendizagem em arquitetura: O caso Paris em 1789 no jogo *Assassin's Creed Unity*”, realizado pela estudante de Arquitetura e Urbanismo Julianne Naomi Neroni Chogi e orientado por mim. O trabalho está disponível nos cadernos de pesquisa escola da cidade:

http://www.escoladacidade.org/wp/wp-content/uploads/191011_RC_n8-1.pdf (p. 159) Acesso em: 22 fev. 2020.

32 *Assassin's Creed Unity* (Ubisoft), jogo que permite que o usuário “Descubra a Paris Revolucionária [e] decida seu caminho através da cidade aberta em escala real [...] Disponível em: <https://www.ubisoft.com/pt-br/game/assassins-creed-unity/> Acesso em: 22 fev. 2020.

33 Ubisoft: *Assassin's creed*. Disponível em: <https://assassinscreed.ubisoft.com/game/pt-br/games> Acesso em: 22 fev. 2020.

Embora este país nunca tenha vivido o medievo, o traçado de muitas cidades, em função de como o colonizador português se interessou pela então colônia, mostra aproximações com aquela construção do passado europeu.

Algumas questões sobre estudos de arte foram levantadas: o referencial artístico da cidade que foi reconstruída se valeu da tradição e da história? As estéticas românica e gótica perduraram? E dessa percepção, foi formulada a hipótese de que um videogame poderia amparar a experiência de explorar um lugar que foi reconstruído e ressignificado.

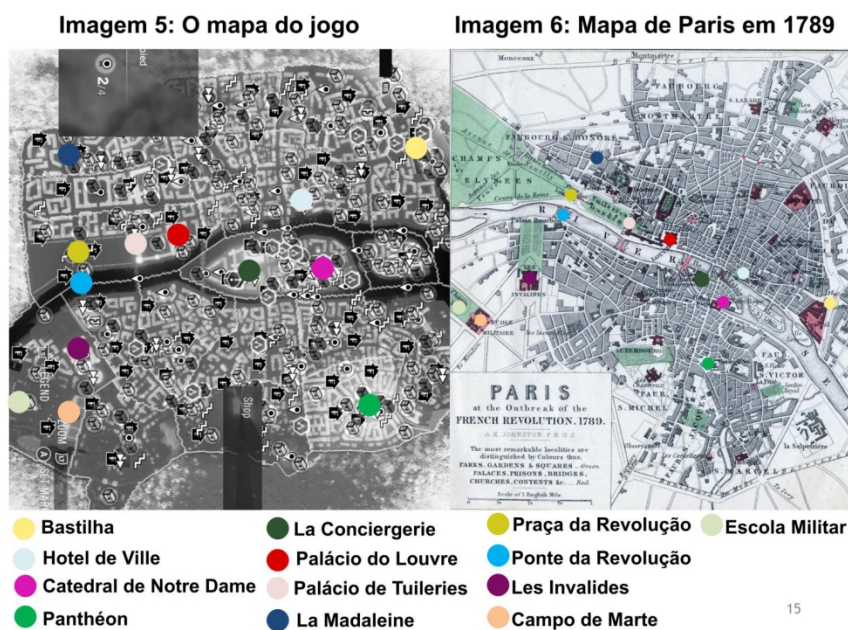


Figura 2: Comparação entre videogame e cartografia histórica. Elaboração: Juliane Naomi Neroni Chogi. Trabalho de Iniciação Científica 2018-19.

Nos mapas acima, constam, à esquerda, o jogo, o entretenimento, e à direita um mapa histórico. Ao longo da experiência, literalmente jogando videogame, chegou-se a marcos arquitetônicos digitais, ora representativos de objetos históricos reais, ora, construções fictícias.

O objetivo de identificar a viabilidade do jogo digital para colaborar na aprendizagem da história da arquitetura e urbanismo é ver esse produto como ferramenta auxiliar. A bibliografia sobre o assunto específico foi confrontada com o jogo, buscando na cidade do entretenimento reconstruída aquela que um dia existira. A estudante e pesquisadora foi protagonista do jogo para que pudesse ter a própria percepção.

Os resultados da pesquisa mostraram que, quanto aos edifícios da Paris do *Unity*, alguns existem até hoje, outros são fictícios e outros adaptados para o jogo. Quanto ao mapa da cidade, ele está mais sintético no jogo do que o mapa da Paris histórica de 1789. Essas

comparações podem ser conferidas no apêndice B, todos resultados alcançados no trabalho de iniciação científica.

Com a aplicação de jogos como atividades, Moita (2006, p. 163) defende que é favorecida e fortalecida “a produção de saberes, habilidades, competências, comportamentos, valores e atitudes, mediatizados por esses artefatos” em relação direta com a aprendizagem pelo caminho da ludicidade. Nesse contexto, se deseja vencer desafios ao passo que, na educação formal tradicional, a proposta é resolver exercícios. Assim, a facilidade para a aprendizagem, com o uso de jogos, otimiza, no falar de Moita (2006, p. 163),

o aprendizado de saberes, comportamentos, habilidades e competências, valores e atitudes tais como: raciocínio lógico e agilidade de pensamento além da atenção, reflexão, estratégias de jogo, planejamento, curiosidade, criatividade, ludicidade, organização, planejamento, compromisso, respeito pelo e aprimoramento de conteúdos como inglês, literatura, história e geografia [...] revela ainda uma aprendizagem com caráter de organização em rede, pluralista, diversa, harmônica, flexível, lúdica, processual, aberta, em oposição ao modelo pedagógico escolar de ordenamento linear, seqüencial, mensurável, previsível e contínuo.

Aquilo que venha a ser executado como uma possível solução a um problema implicará em nova reflexão para novas questões que emergirão da resposta anterior; dessa forma é que se coloca a constante necessidade prática para alguma execução, sempre ao lado do conhecimento humanista, mais maturado e atento às necessidades das pessoas.

Em função disso, entendemos que apenas o uso de jogos, ainda que de várias matizes na educação, tende a limitar a percepção do estudante ao estritamente ofertado pela atividade em oposição a uma compreensão ampla e holística de sua formação. Para tanto, vale-se do apoio no questionamento de Gee (2009, p. 1) que inquieta ao perguntar

como podemos tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, mais parecida com os games no sentido de que ela use os tipos de princípios de aprendizagem que os jovens veem todos os dias nos bons videogames, quando e se estiverem jogando esses games de um modo reflexivo e estratégico?

A gamificação é uma proposta, de trabalhar com os jogos, ferramentas para aprendizagem, objetos disponíveis no mercado para entretenimento, e que se convertem em meio para facilitação de estudos, no qual o passo último é a pessoa ser capaz de olhar para si e para o outro, para a sociedade. Organização, lógica, regras, esquematizações são necessárias no cotidiano profissional, independente da área escolhida, mas a dimensão estética da aprendizagem pode melhorar tais propostas porque é questão de sentir.

Tamanha lógica e pragmatismo, sem dúvidas, organiza vários setores da vida, mas no que toca a formação humana, especialmente a do educando do ensino superior que trilhe apenas caminhos pautados pela objetividade, pode-se ficar alijado da percepção estética,

poética, sensorial que, acredita-se, seja fundamental para a formação e a constituição do ser.

Ao se trabalhar com jogos ou atividades gamificadas, se promove maior integração do estudante com o tema e, também, maior aproximação entre os envolvidos no processo de aprendizagem, os estudantes que passam a interagir mais enquanto grupo, as “equipes funcionais” de Gee (2009).

Uma das contribuições da didática jesuíta está em possibilitar a construção de saberes para além do horário da aula formal e para além das paredes da sala ao estimular a competição entre os estudantes continuamente, de forma engajadora quando, organizados em grupos, direcionam perguntas e situações problemas aos colegas concorrentes, é o ponto alto depois de muitos estudos. Essa prática, que sugere a simples brincadeira, oferece condições para o estudante aprender mais sobre temas variados e sobrepujar o outro, mas, principalmente, para ajudar um parceiro e sua equipe e, dessa forma, o coletivo ganha, dos dois lados, porque fica estabelecida a necessidade de continuar os estudos para enfrentar o adversário.

4 APRENDIZAGEM, PESQUISA E JOGOS

Este capítulo trata dos jogos trabalhados nos curso de graduação. Aqui, está explicado como foi pensado cada uma das explorações, em que turmas e períodos as aplicações aconteceram. Antecede à apresentação dos jogos, considerações de como esse tipo de atividade, o jogo, é mais uma ferramenta para ser usada na educação.

4.1 Jogos: mais uma ferramenta para aprender

É sabido que as pessoas aprendem de diferentes formas, o que implica em várias maneiras de se apropriar dos conceitos para que se construa o próprio conhecimento, logo, “identificar o estilo de aprendizagem de um aluno significa identificar as formas como ele aprende melhor [...]” (MATTAR, 2010, p.3).

Mattar (idem, p. 4) apresenta os trabalhos feitos por Neil Fleming e Collen Mills e Rita e Kenneth Dunn. Fleming e Mills criaram o questionário Vark, composto por 16 questões que apontam o estilo de aprendizagem que a pessoa pode praticar para maior aproveitamento dos estudos e melhor desenvolver seu conhecimento. Esse questionário revela se o perfil do estudante é visual, com mais facilidade de aprender pela leitura de imagens, gráficos, mapas mentais, símbolos e mesmo palavras em destaque; aural, se desenvolve melhor a partir do que é ouvido; leitor-escritor, perfil daquele que se serve de textos escritos e depois lidos como forma de assimilação; se cinestésico, que aprende mais ao fazer a aplicação; o se multimodal, perfil visto em pessoas com mais de um estilo. Cumpre observar que os mais velhos tendem a ser leitores-escritores e os mais jovens, cinestésicos.

Rita e Kenneth Dunn defendem que os vários estilos e perfis estão presentes no ambiente de aprendizagem e, assim, o professor deve lançar mão de mais de uma estratégia para que a aprendizagem possa ser facilitada no cenário da pluralidade, trabalhar o mesmo assunto/objeto por várias frentes. O casal Dunn percebeu o estilo de aprendizagem ao pesquisar sobre os fatores: ambientais, emocionais, sociológicos, fisiológicos e psicológicos que definem o perfil do estudante e também o lugar e as condições de aprendizagem que mais condizem com ele.

Gee (2009) é favorável ao ensino formal ser comparado, ou adaptado à mecânica dos jogos, ou gamificação, em categorias como identidade, interação, customização, equipes funcionais, entre outras estudadas pelo autor. Nessas categorias, pode-se assumir a identidade

da futura profissão, a interação necessária com o meio e com os colegas; pode-se organizar equipes de trabalho que garantam resultados, porque cada membro trabalha melhor sua competência particular e assim, colabora com os demais.

Os jogos se mostram como um recurso viável para engajamento e participação dos estudantes em atividades didáticas, em sala de aula. Dentre elas, destaca-se: aprendizagem baseada em jogos (GBL – *Game Based Learning*) ou atividade gamificada, com métricas de recompensas, punição, tempo determinado.

Vieira *et al.* (2018), em seu estudo sobre a funcionalidade da gamificação, trabalhou com “abordagem meta síntese, que consiste do resumo de pesquisas realizadas, agregando as descobertas de diversos estudos qualitativos, objetivando informar pela prática de sumarização de processos ou experiências”, em cursos de graduação de diversas áreas. O grupo levantou pesquisas fora do Brasil e chegou ao entendimento de que a gamificação engaja, anima, alegra, mas de forma isolada, pode, sob aspectos de avaliação escrita, mostrar as fragilidades na assimilação, na fixação e na articulação dos conhecimentos apresentados nos cursos, independente da área: exatas, humanas ou biológicas.

A amostra possibilita a compreensão de como se pode analisar o uso de atividades gamificadas, ou outras estratégias de trabalho, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O estudante é o agente determinante, o principal construtor do próprio saber, sem que se perca de vista a necessária ação docente, o lugar do professor, que orienta o processo, organiza atividades, planeja as perguntas, as ações e as atividades para que os estudantes se desenvolvam. Carece lembrar a importância da sociabilidade e da noção de que aquilo que se desenvolve afetar o outro, independente da área de formação.

4.2 O estudo de campo

A partir do levantamento das palavras-chave e dos resultados obtidos nos buscadores das plataformas mencionadas na Introdução, trabalhou-se com amparo bibliográfico e observação empírica em um estudo de campo. Quanto aos objetivos, essa pesquisa se configura como descritiva e exploratória. Descritiva porque descreve as vivências com gamificação em cursos de educação superior da Universidade de Sorocaba - UNISO. A abordagem exploratória é justificada por ter como objeto um tema ainda pouco investigado: gamificação e aprendizagem. Prodanov & Freitas (2013, p. 52) observam que a pesquisa exploratória pode “orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir

um novo tipo de enfoque para o assunto”. Gil postula que as pesquisas

exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Teve-se o cuidado de se trabalhar com mais de uma situação na qual o jogo fosse objeto de aprendizagem. Durante as vivências, o objetivo era: “coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60). No caso desta pesquisa foi estudada uma comunidade universitária sobre aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. Yin (2014, p.2), entende o trabalho com estudo de caso em base colaborativa, na qual o plano organiza o projeto; a preparação para o projeto objetiva a coleta; os dados coletados passam para análise e posterior compartilhamento. Nesse sentido, para Gil (2008, p. 58), o estudo de caso está de acordo com três critérios:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Trabalhamos a base conceitual do estudo de caso para nosso estudo de campo. Para o levantamento empírico, foram propostas e vivenciadas atividades gamificadas em sala de aula em diferentes cursos de graduação³⁴, oferecidos na Universidade de Sorocaba, em disciplinas distintas nos cursos de Pedagogia, Artes Visuais, Música, Dança, Teatro, Direito³⁵, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Jornalismo, Arquitetura e Urbanismo, Fisioterapia e Engenharia da Computação.

Foi elaborado um roteiro de observação, a partir de um modelo para constituir os instrumentos de pesquisa, segundo Minayo (2012). Por ser bastante presente, principalmente na coleta, a observação chega a ser considerada como método de investigação. Com a observação, "os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação" (MINAYO, 2012, p. 110).

Na criação do modelo próprio de aplicação, foi usado, como base, o sistema de Bales

³⁴ Os cursos escolhidos estão relacionados aos membros GPESTI, Grupo de Pesquisa em Ensino Superior, Tecnologia e Inovação, do qual faço parte, e os demais colegas dos cursos ora citados, também. A estratégia foi por maior proximidade entre os pares e, com isso, melhor gestão do projeto. Foram aplicadas atividades gamificadas pelo menos uma vez por turma, nas quais os colegas ministram seus componentes curriculares.

³⁵ O uso desse jogo no Bacharelado de Direito se justifica pelo componente curricular: Cultura, religiosidade e transformação social. Por essa circunstância, também compuseram a turma estudantes de Ciências biológicas e Economia.

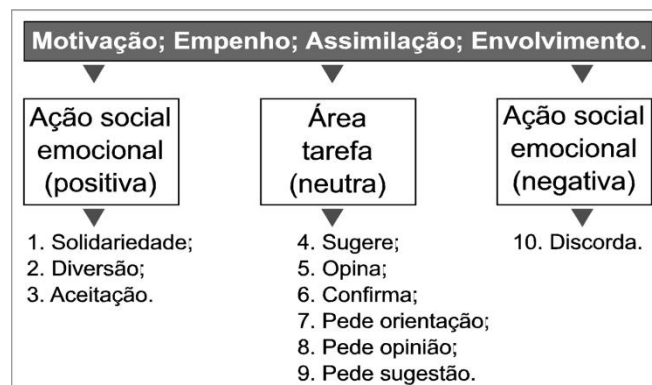
para registro de interação de grupo (MINAYO, 2012, p.115). Esse sistema identifica três áreas, social-emocional positiva, tarefa neutra e social-emocional negativa. Para cada uma dessas três, quatro grupos de categorias específicas, o que totaliza 12 grupos.

A partir do sistema de Bales se estruturou a proposta de análise do uso de jogos em sala aula, para aferir motivação, empenho, assimilação e envolvimento.

Esses quatro critérios estão ligados à noção de pertencimento, de lançar-se voluntariamente à atividade que foi gamificada, ou ao jogo trabalhado.

O jogo, inserido como ferramenta de aprendizagem, de fixação de conhecimento, é, para nós, meio para melhor se atentar à percepção e à apreensão da dimensão estética na intensão de que, com essa forma de trabalhar, o ato de aprender possa ser prazeroso, daí desejar a adesão.

O quadro, a seguir, apresenta a organização dos critérios escolhidos vinculados ao esquema de Bales.



Como se segue nos Critérios, se verá o que demonstra motivação em relação ao que Bales apresenta, a se descrever o comportamento dos estudantes observado em cada aula. Das 12 categorias originais, consideramos dez em nossa elaboração. O sistema original, do qual o nosso deriva, foi elaborado nos 1950, sem a preocupação de pensar jogos na educação e, nem mesmo, como é nosso interesse, estabelecer análises em se trabalhar aprendizagem com uso de jogos e sua dimensão estética.

Criamos nosso sistema com dez categorias, com interesse na zona neutra, pois ali está o campo em que as trocas podem ser mais ricas, porque é a área das possíveis divergências. Bales descreve na área social emocional negativa que a pessoa: “mostra rejeição passiva [...] recusa ajuda [...] afasta-se do campo; mostra antagonismo, reduz o status do outro, defende-se

afirma-se” (BALES *apud* MINAYO, 2012. p. 115). Esses critérios estão fora das propostas de jogos desenvolvidos em nosso estudo, porque, se houve fases jogadas pelos estudantes de forma individual, o que mais interessa em nossa consideração é a vivência compartilhada, quando as pessoas trabalham juntas.

As classificações revelaram o quanto a disposição para ação é preferencial, contudo, se esclarece que tal ação só ocorre após leitura, escrita, debate, dialogia e que o jogo e a interação foram oferecidos como ferramenta para fixação de conhecimentos ou, como abertura para abordagem de um tema.

Foi desenvolvida a transformação de exercícios, que seriam puramente teóricos ou planejados, inicialmente para leitura de textos escritos, em aplicação como atividade no formato de jogo. As relações com videogames também contam, pois, enquanto temas geradores, facilitam a compreensão. Após o processo de coleta de dados, as atividades transformadas em jogos, gamificadas, foram submetidos a análises e sistematizações.

4.3 Um ambiente propício para inovação

A UNISO foi o *locus* de aplicação dos jogos trabalhados nesta pesquisa. Enquanto universidade comunitária, se faz mais presente na sociedade, por acolher estudantes de Sorocaba e de várias cidades no entorno e por estar diretamente envolvida no processo de transformação social, econômica e tecnológica de muitos municípios. São dezenas de milhares de pessoas formadas ao longo dos mais de 50 anos, desde seu embrião, iniciado ainda nos anos 1950. A visão do ensino-aprendizagem promovida pela UNISO é de que “a universidade promoverá a transformação de seus estudantes em protagonistas e em profissionais íntegros, para uma intervenção positiva na realidade social” (ROMAGUERA; PIMENTA, 2015, p. 1).

A aproximação com a comunidade está para além dos cursos, graduação e pós, porque a produção científica chega às pessoas em geral por meio de eventos científicos abertos à sociedade e programas de extensão, executados pelos próprios universitários, orientados por seus professores. Vannucchi (2016) descreve o papel social da universidade comunitária:

Só se respiram bons ares em ambientes inspiradores, onde existe o gosto de aprender e o entusiasmo para ensinar, onde se sentem afeto e solidariedade, onde se tem contato com o novo e com o belo, com aquilo cuja percepção causa prazer. E nunca foi tão necessário falar em beleza como neste tempo feio de muita barbárie e violência.

O interesse das pesquisas transcende os limites físicos da instituição, porque olha e se

interessa pela cidade, pela região e além. O rigor está, a todo tempo, presente na formação dos estudantes e, a respeito do que seja ensino-aprendizagem, essa troca-interação entre docentes e discentes é feita com largo conhecimento, estratégias, didáticas, ferramentas, para aproximações, para ganho humano.

“O projeto de estreitamento dos vínculos sociais entre cidadãos da região sorocabana e produções educacionais, culturais e artísticas da Universidade, fundamenta-se no conceito freireano de formação para a emancipação” (ROMAGUERA; PIMENTA, 2015, p. 9); tal consideração está contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNISO, do qual destacamos o capítulo sete. Estão apresentados, dentre outras ações voltadas para a comunidade acadêmica e para sociedade externa, programas de orientação de carreira para os graduandos, apoio psicopedagógico e atendimento para o público externo, acompanhamento de egressos, dos impactos da formação em sua vida pessoal e onde reside/trabalha. Além desses lugares sociais, os programas *Hands On* e *Innovation Year* promovem a renovação do fazer universitário, coordenando projetos que mostram aos estudantes possibilidades reais de intervir e empreender.

Aí se inserem as ferramentas utilizadas nesta tese, os jogos aplicados em vários cursos de graduação por professores que trabalham várias possibilidades de aprender. A aula expositiva é uma estratégia válida, assim como o debate, a dialogia, a voz dada aos estudantes para que estes se manifestem a respeito do que aprendem. Inserem-se, aqui, as metodologias ativas, pelas quais a gamificação é vista como um recurso a ser usado na aprendizagem.

4.4 Os Jogos experimentados no estudo de campo

Jogos de memória com História da Arte

Aplicado nos cursos de: Licenciatura em Artes Visuais, quarto período; de Bacharelado em Direito, primeiro período; de Publicidade e Propaganda, de Jornalismo e de Relações Públicas, quarto período.

Esse jogo é trabalhado para diagnóstico do que já foi aprendido pelos estudantes. A proposta trabalha com reconhecimento, compreensão, análise, síntese e julgamento, segundo Bloom (MORETTO, 2010).

O primeiro passo é a abordagem de uma atividade que leve à reflexão do lugar da mulher na história e, principalmente, na história da arte. Os conceitos estéticos e sua história,

apresentados no jogo, a essa altura, já foram trabalhados com as turmas. A atividade gamificada veio como o primeiro passo na direção dessa abordagem sobre a mulher e a arte e na trajetória da percepção estética. A primeira fase oferece questões de múltipla escolha que suscitam o que foi aprendido pelo estudante, perguntas que a respeito de conceitos em História da arte. Na segunda fase, são lidas imagens em um painel, a partir daqueles conceitos.

O jogo, derivado de um jogo da memória, e consiste em duas fases que ocorrem em duplas: a primeira, em formato de questões objetivas para escolha da alternativa correta; a segunda, também em duplas, revela-se aos estudantes somente após findada a primeira. Essa segunda fase é o jogo propriamente dito. Consiste de um painel com 16 imagens, nas quais estão as representações da mulher, ao longo da história, da produção paleolítica ao modernismo do século XX. Este painel se configura como objeto de discussão.

A estratégia está em, pela primeira fase, ativar o reconhecimento e a compreensão dos conceitos. A mecânica de jogo, aí, consiste em tempo para aplicação e recompensa para quem terminar primeiro.

Cumprida essa parte, ter-se-á apenas o painel de imagens e, logo abaixo deste, oito nomes, numerados em ordem crescente de diferentes estéticas criadas ao longo do tempo. Apesar da ordem crescente dos números, as estéticas estão dispostas fora de cronologia. Os êmulos devem encontrar os pares no painel das 16 imagens. Há duas imagens de cada período, imagens distintas, por exemplo, Monalisa e David, que compõem o par Renascença.

Há tempo determinado e recompensa para os vencedores, com acréscimo na nota da atividade. O ponto de destaque está nas conversas entre as duplas, necessárias para o maior número de acerto e, principalmente, meio para a emulação.

Jogo quatro em um: caça-palavras, complete a lacuna, linha do tempo e identifique a estética estudada

Aplicado nos cursos de: Licenciaturas em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, segundo período; de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, segundo período, como atividades para avaliação.

Esse jogo é trabalhado para finalização, apresentação do que já foi aprendido pelos estudantes. Ocorre em grupos, trios ou quartetos. A proposta trabalha com reconhecimento, compreensão, análise, síntese e julgamento, segundo Bloom (MORETTO, 2010).

A estratégia foi converter questões base em exercícios ofertados como jogos e, que são apresentados em folhas diferentes, cada uma com duas fases. Deve ser jogado em grupo, pois o tempo é importante nesse jogo. Se os integrantes deixarem a organização das ações, os exercícios ficam incompletos e, sem nota.

Os êmulos devem estar munidos de seu caderno pessoal, construído aula a aula, com suas compreensões e fichamentos dos textos indicados. O objetivo em estabelecer grupos é contar com a divergência entre as partes. Está previsto o debate entre os integrantes de cada grupo porque, se entende que, dessa dialogia, a assimilação para aprendizagem possa ocorrer, ainda que durante uma avaliação formal. Entendemos que, mesmo enquanto avaliação, pode ocorrer ali a compreensão de algo que estava em aberto.

As quatro fases estão divididas, e temporizadas em, caça-palavras, complete as lacunas, organização cronológica e associação de imagens com a linha cronológica. Colocamos aqui como fases em vez de exercícios, porque essa escolha é parte da estratégia. Quando os estudantes são convidados a terminar um jogo, avançar fases, é percebido maior envolvimento do que resolver exercícios ou trabalhos.

O caça-palavras, construído por software e impresso para a aplicação do jogo, contém verbetes, palavras-chave que remetem a objetos estudados durante as aulas anteriores. São inseridos entre 8 e 12 verbetes que devem ser encontrados com tempo determinado de 10 minutos, sendo esse tempo o mesmo para as fases 1 e 2.

Complete as lacunas, a fase dois, é uma breve narrativa, uma história a respeito de um dos períodos estudados. Esse pequeno texto é desenvolvido pelo Professor. As lacunas deverão ser preenchidas com parte dos verbetes encontrados na fase um. A estratégia esperada dos estudantes quanto ao tempo já deve estar em prática. Enquanto dois trabalham o caça-palavras, os outros dois trabalham os contextos do complete as lacunas. O texto do complete as lacunas está escrito sem cronologia em relação aos verbetes do caça-palavras. Foi construído assim para que se trabalhe a dialogia entre os participantes, as divergências e as concordâncias.

As fases 3 e 4 também serão feitas juntas, sob o mesmo período de tempo.

O exercício de cronologia prevê a construção de uma linha do tempo a partir de 7 caixas dispostas verticalmente na folha. Nessas caixas deverão ser escritos, de forma cronológica, todos os verbetes encontrados na fase um. A estratégia a ser descoberta pelos estudantes é como dispor em 7 caixas, 8 ou mais verbetes. A opção de dispor 2 ou 3 verbetes

em cada caixa, depende do grupo. O que se percebe já nessa fase é a ocorrência de os erros de cronologia, mas a percepção do que foi trabalhado nas semanas anteriores acontece, porque há a pressão do tempo e a sensação, enquanto jogo, de somar pontos e vencer no minicampeonato estabelecido ali, em sala.

Para a criação dessa cronologia é necessário atribuir uma numeração, para cada verbete que o caça-palavras mostrou e assim poder indicar o período do objeto que a palavra designa. A relação sígnica, a percepção dos signos icônicos, objetos percebidos e interpretados (BENSE, 1960, p. 49) fica mais aparente.

Geralmente há erros na cronologia, que é a base para se completar a fase 4, mas amparado pela leitura de emblemas ou sinais, ao modo guinzburguiano, ainda que sem essa compreensão, o entendimento dos estudantes fica claro.

A última fase é um mosaico com 16 imagens dos períodos variados que foram estudados. Cada imagem contém um círculo para nele que seja escrito o número correspondente à fase 3. Por exemplo, no caça-palavras foi encontrado IMPRESSIONISMO; essa palavra pode aparecer na fase 3 como quarto item, logo, para completar o mosaico de imagens, cada imagem impressionista deverá receber o valor 4. Se a cronologia aparecer imperfeita, apresentar erros, demandará mais trabalho para a correção, mas o gratificante é que os grupos conseguem identificar as obras de arte de acordo com suas respectivas estéticas, em sua maioria.

A pontuação é fracionada para cada fase e cada número de acertos, com maior pontuação para as fases 3 e 4. O diagrama do jogo poderá ser visto em Apêndices.

Quiz de Arquitetura e Quiz de História da Arte Moderna

Aplicado no curso de: Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, terceiro período.

Esse jogo é trabalhado para preparação para avaliação final e, também, pode ser aplicado como atividade diagnóstica inicial.

Ocorre em grupos, trios ou quartetos. Trabalha-se com reconhecimento, compreensão, análise, síntese e julgamento, segundo Bloom (MORETTO, 2010).

Esse é um jogo de perguntas e respostas, desenvolvido na modalidade oral (*quiz*) com os estudantes organizados em grupos, de trios até quintetos.

Para a execução do jogo, foi criado um painel (mosaico) com 42 imagens referentes à arte e à arquitetura modernas, dos anos 1890 até os anos 1960.

1. Cada grupo, na ordem determinada, um, dois, três, e assim por diante, escolhe uma imagem do mosaico apresentado para responder perguntas sobre ela.
 - 2.1. Para cada imagem há 3 perguntas a serem respondidas pelo grupo.
 - 2.2. Cada resposta certa vale 1 ponto por imagem, portanto, cada grupo pode obter até 3 pontos por imagem.
 - 2.3. A resposta a cada pergunta deve ser dada no prazo de 5 segundos após a leitura.
 - 2.4. Escolhida a imagem, nenhum outro grupo poderá escolhê-la novamente.
3. O grupo poderá optar por não responder, ou tentar responder e ganhar ou perder pontos.
 - 3.1. Se o grupo responder de forma errada perderá os pontos obtidos na questão.
4. Ao responder de forma errada, o grupo passará a vez ao grupo seguinte, que poderá optar por continuar a responder ou escolher outra imagem.
5. Passadas todas as imagens, somam-se os pontos obtidos por grupo.
6. O grupo que conseguir maior número de pontos ficará com nota dez no próximo trabalho escrito a ser entregue, o qual consiste em um questionário a respeito dos períodos representados nas imagens. Os demais terão a nota calculada proporcionalmente aos pontos obtidos.

As imagens envolvem trabalhos conhecidos pela historiografia e outros com imagens midiáticas. A identificação de traços ou indícios que ativem alguma memória foi pensada como parte determinante desta atividade.

Este jogo pode ser usado em outros cursos. Foi o caso (*Quiz* de História moderna) das Licenciaturas em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro para quarto período, e dos Bacharelados em Publicidade e Propaganda, em Jornalismo, e em Relações Públicas, quarto período. A mecânica é a mesma, regras, recompensas e punições. A mudança de um curso para outro está na reelaboração do painel com as 42 imagens e suas respectivas perguntas e respostas.

PedaGO!gia

Aplicado no curso de: Licenciatura em Pedagogia, para o segundo período.

O jogo ocorre em grupos, trios ou quartetos. Trabalha-se com reconhecimento, compreensão, análise, síntese e julgamento, segundo Bloom (MORETTO, 2010). A aplicação é uma atividade de abertura. A aula que trabalhará os conceitos envolvidos na construção

desse jogo virá após sua aplicação.

O jogo é uma derivação do aplicativo para celular Pokémon Go!

Trata-se de um jogo no qual se deve caçar pequenos monstros visíveis pelo aplicativo de celular, na imagem observada pela câmera do telefone. O recurso central nesse *game* é a realidade aumentada.

A atividade gamificada na graduação promoveu a caça à *QrCodes*, que envolveu 10 grupos, organizados em quartetos.

Foram espalhados pelo *campus* 12 *QrCodes* que revelavam conceitos que o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) da universidade de Cambridge, EUA, declara serem as 12 habilidades necessários no século XXI.

A missão para os estudantes, munidos de um formulário que trazia o título de cada um dos 12 tópicos era encontrar os *QrCodes* e fazer a associação título-conceito escrita com caneta e sem rasura. A pontuação vem do maior número de associações corretas.

A mecânica desse jogo prevê a interação dos estudantes, pois, ao encontrar cada *QrCode* e o conceito apresentado, é preciso entrar em consenso para a escrita na tabela. Essa dinâmica foi usada como inserção dos estudantes no problema gamificação.

Deu-se de forma a que eles próprios, colaborativamente, em grupo e ao mesmo tempo em competição grupo a grupo, fizessem a relação dos títulos disponíveis no formulário com o conceito revelado pelo *QrCode* encontrado. A emulação pode ser trabalhada entre os membros de cada grupo e, após o jogo, entre os demais estudantes da turma.

Uso do Xbox como gameterapia na Fisioterapia

Aplicado no curso de: Bacharelado em Fisioterapia para estudantes pré-estágio.

Embora a aplicação seja individual, os demais estudantes da turma estão presentes. Trabalha-se com reconhecimento, compreensão, aplicação e análise, segundo Bloom (MORETTO, 2010).

A *gameterapia* é um recurso didático baseado em GBL (*Game Based Learning*), foi aplicado para familiarização do grupo, que estava pronto para estagiar em reabilitação corporal, para a prática de exercícios de reabilitação motora.

Foi empregado o console de videogame Xbox com *Kinect*, leitor de movimentos do corpo, para aula de reabilitação na disciplina de Fisioterapia Preventiva.

Com os recursos do equipamento, que vê o usuário do jogo e copia seus movimentos

para o avatar na tela, foi possível a melhor compreensão e assimilação dos movimentos a serem executados. A intenção era pensar como pacientes em fase de reabilitação poderiam fazer uso desse equipamento, pois, o que poderia ser uma partida simples de videogame, com o fito de avançar fases, foi convertido em possibilidade de otimizar tratamentos de saúde.

***Game Proof* para preventiva em Fisioterapia**

Aplicado no curso de: Bacharelado em Fisioterapia, para o sétimo período.

Esse jogo é trabalhado para finalização, apresentação do que já foi aprendido pelos estudantes. Ocorre em grupos, trios ou quartetos. Trabalha-se com reconhecimento, compreensão, análise, síntese e julgamento, segundo Bloom (MORETTO, 2010).

A primeira fase oferece um jogo de palavras cruzadas para ser trabalhado em time ou em dupla. Quem terminar a primeira fase primeiro, avisa os demais estudantes da sala e, já ganha o primeiro bônus de 0,25 ponto. Após esse aviso, serão contados 5 minutos finais da primeira fase.

A segunda fase é jogo de *Stop!* adaptado com imagens sugestivas de situações e que exige dos estudantes a definição de, pelo menos, duas ações em cada um dos níveis da fisioterapia preventiva, a saber, nível primário, secundário e terciário. Está previsto mais um bônus: para cada imagem do *Stop!*, quem terminar primeiro o preenchimento das 4 partes da coluna à direita corretamente, ganha 0,25 ponto extra. O diagrama do jogo poderá ser visto em Apêndices.

***Twister* para preventiva em Fisioterapia**

Aplicado no curso de: Bacharelado em Fisioterapia, para múltiplos períodos.

A aplicação é individual, embora os demais estudantes da turma estejam presentes. Trabalha-se com reconhecimento, compreensão, aplicação e análise, segundo Bloom (MORETTO, 2010).

O jogo trabalha equilíbrio, alongamento, força muscular, cognição, esquema corporal. A atividade consiste no uso de um tapete com círculos coloridos sobre o qual o jogador muda de posição ao comando do narrador. O jogador deve permanecer equilibrado, pois, se cair, perde a rodada. A pessoa deve ficar estável até o próximo comando.

A proposta aqui é a de que o estudante use seu corpo para perceber a resistência e o quanto o uso do corpo exige força e concentração. Para o paciente, esses dois critérios são

fundamentais, daí o uso desse jogo como estratégia para fortalecer a empiria do estudante. A experiência que esse jogo gera está no interesse do fisioterapeuta em formação, que conta como corpo saudável, diferente da condição dos pacientes.

Seu Gilso³⁶: cliente digital para treinamento em TI

Aplicado no curso de: Bacharelados em Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Engenharia da Computação e Jogos Digitais, para estudantes de múltiplos períodos.

Esse jogo é trabalhado para fixação de aprendizagem. Trabalha-se com reconhecimento e compreensão, análise, aplicação, síntese e julgamento segundo Bloom (MORETTO, 2010).

O jogo envolveu estudantes de TI, no que toca o lado técnico da proposta, programação e compilações e também, estudantes de Jogos Digitais para a organização da narrativa e as ilustrações.

A proposta da atividade é inserir o estudante de graduação, por meio de um jogo ambientado em uma assistência técnica de informática, em uma vivência de mercado que contemple o atendimento a clientes e a prestação de serviços de manutenção de computadores, sem perda de dados do computador do cliente e com posterior, garantia da satisfação desse cliente.

Para tanto, propôs-se a tarefa de criar um videogame que ofertasse essa vivência. O exercício implica começar do zero, com elaboração dos códigos de programação e dos gráficos que compõem a interface do jogo.

Pretendeu-se que o jogador, que é a pessoa atrás do balcão, saiba desde receber um cliente, o personagem Seu Gilso, até o tratamento mais educado e à entrega do serviço de manutenção do PC de forma correta.

A primeira ação do jogo começa com um simples Bom dia, oriundo de uma tabela de opções que podem ser escolhidas e que o usuário deve dirigir a quem procura pelo serviço de manutenção. Pretende-se entregar o computador em perfeito funcionamento com os dados

³⁶ O jogo do Seu Gilso foi, desde seu projeto, uma atividade lúdica que culminou na entrega de um verdadeiro *serious game*. O trabalho conjunto entre estudantes de TI e de Jogos Digitais, desenvolveu o Seu Gilso para ajudar seus usuários a terem vivências de trabalho em uma empresa de manutenção de computadores. Já no início, o *game* oferta noções de boas maneiras entre as pessoas. Ainda que se trate de um treinamento gamificado, o jogo leva os usuários a refletir como receber um cliente, entender e seu problema. Uma vez pronto, o jogo do Seu Gilso foi apresentado a outros estudantes, como possibilidade para desenvolvimento de novos projetos e, como se constitui em treinamento técnico, se diferencia dos demais jogos trabalhados na pesquisa.

preservados, logo, é necessário saber consertar a máquina sem que se percam os dados do cliente que estavam no HD do computador. Noções de gentileza, descaso ou indiferença com o cliente leva à alteração de pontos.

TBL das apostas

Aplicado nos cursos de: Licenciaturas em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, quarto período; Bacharelados em Publicidade e Propaganda, Jornalismo, Relações Públicas, quarto período; e Arquitetura e Urbanismo, segundo período.

Esse jogo é trabalhado para fixação de aprendizagem. Trabalha-se com reconhecimento e compreensão, segundo Bloom (MORETTO, 2010).

Esta atividade foi criada a partir uma ferramenta conhecida por *Problem Based Learning* (PBL) mesclada a outra conhecida como *Team Based Learning* (TBL). Parte-se de um texto base do qual são extraídas cinco citações diretas. Esse jogo ocorre depois da leitura e discussão das ideias propostas por um texto selecionado. A mecânica desse jogo permite que seja aplicado em variados cursos, de diferentes áreas. Consiste em duas fases, as quais a segunda é surpresa, revelada apenas na hora de sua aplicação, sem qualquer aviso prévio, desde o início do jogo.

Há a escolha do texto base. É feita a leitura e a discussão desse texto junto com os estudantes. O professor prepara perguntas específicas a respeito dos conceitos contidos no texto. É sugerido que toda essa explicação, dialogia e, trocas sejam escritas, cada pessoa com seu registro pessoal, sua compreensão de tudo o que é trabalhado. Essa é a atmosfera que prepara para o jogo propriamente dito.

Do texto base, e, a partir daquelas perguntas específicas feitas anteriormente, são escolhidos cinco excertos, que serão cinco questões a serem resolvidas no jogo. Cada uma das citações corresponde a uma questão. O desenho da atividade lembra um exercício de múltipla escolha, com a diferença de que as alternativas dispostas em A, B, C e D, contêm uma que responde plenamente à citação e outra com aproximação da citação, apenas sugestão da ideia. As duas restantes ficam em desacordo com o citado na questão.

O jogo de apostas está na possibilidade de apostar 4 ou 2 pontos nas alternativas. Apostas de 3 ou 1 ficam invalidadas. O que se pretende é que o estudante possa fazer a relação da citação com a alternativa plena e apostar quatro pontos sobre ela no jogo, pois, assim, terá respondido corretamente. No entanto, se forem percebidas as duas viáveis pode-se

apostar 2 pontos em cada, o que também valerá acerto da questão, mas se se apostar 2 pontos em uma das certas e mais 2 em uma errada, será considerada meio o certo na correção.

Por se tratar de um jogo de apostas baseado em aprendizagem em equipes (TBL), cada estudante resolve individualmente o que foi apresentado acima. Encerrado o tempo combinado com a turma todas as folhas são recolhidas, o que encerra a primeira fase. Virá, então, a segunda fase, que consiste na entrega de nova leva de questões, as quais, agora, serão resolvidas em grupos, trios ou quartetos.

A folha entregue para a segunda fase é igual a anterior. A principal diferença, e, o ponto de maior interesse no jogo, é que há debates, há trocas, há desentendimentos, porque cada êmulo precisa explicar para os demais do grupo o motivo porque apostar mais ou menos em cada alternativa de cada questão.

Essas são as atividades desenvolvidas para as observações no estudo de campo. Todas poderiam ter sido trabalhadas de forma tradicional, o que exigiria dos estudantes redigir um texto, uma reflexão ou responder a um questionário, na maioria dos casos, individualmente, porém, o lugar da emoção pelo aprender, do desejo pelo próprio crescimento, quando se trabalha só, enfraquece.

Ao se trabalhar as mesmas questões que apareceriam nas atividades tradicionais mas, em outra mecânica, somadas de surpresa e competição, pode-se chegar ao senso emocional no fazer aprendizagem.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo, são apresentadas as vivências de gamificação em sala de aula, com estudantes do Ensino Superior em diferentes cursos na Universidade de Sorocaba. Para a análise das vivências dos estudantes com os jogos foram utilizadas: as observações, sistematizadas segundo as categorias motivação, empenho, assimilação e envolvimento; e a taxonomia de Bloom (MORETTO, 2010, p. 154) para identificar as operações mentais mobilizadas.

A Taxonomia de Bloom organiza hierarquicamente seis operações mentais: 1: (Re)conhecimento; 2: Compreensão; 3: Aplicação; 4: Análise; 5: Síntese; 6: Julgamento (avaliação). O (re)conhecimento está associado a lembrar, trazer à tona aquilo que se tem na memória; compreender é aplicar sentido a algo, imagem, objeto, discurso, é construir significações; aplicar é proceder ações em determinada situação, a partir do (re)conhecido e compreendido; analisar é identificar as partes de um todo, ou seja, sua estrutura; sintetizar é recompor as partes no todo; e avaliar está associado a criticar e julgar (MORETTO, 2010, 154).

Uma forma útil de colocar objetivos para os estudantes começa com a menção a sinais reconhecíveis, imagens, detalhes, nomes, conceitos. Dessa conjugação se pode iniciar o processo que organize as categorias da taxonomia e, da maneira como Ginzburg (1989) conceituou, saber ler sinais, reconhecê-los, compreendê-los, são premissas para a adesão às atividades lúdicas. Estes princípios estão diretamente relacionados às classificações de Bloom.

Seguem abaixo as tabelas, de elaboração própria, que trazem os critérios para as análises. Esses critérios foram dispostos segundo o sistema de Bales (*apud* Minayo, 2012) enquanto participação dos estudantes nas atividades. Como se verá, as ações foram efetivas, sem registros negativos nos jogos que exigiam respostas objetivas. No jogo criado como plataforma de apostas, oriundo de uma discussão histórico-filosófica a respeito de conceitos histórico-filosóficos e estéticos, houve participação, mas com pouca manifestação do que se pode compreender como diversão.

Nos jogos *Quiz* de História da Arquitetura, *Quiz* de História da arte moderna, *PedaGO!gia*, Uso do console Microsoft *Xbox* como gameterapia na Fisioterapia, *Proof Game* para Fisioterapia Preventiva, *Twister*: uso do jogo da fabricante Hasbro para percepção do

corpo e Seu Gilso: cliente digital para treinamento em TI, percebemos a ação social emocional positiva durante as aplicações. O grau de motivação e o de empenho foram verificados ao longo de todas as atividades. Para o que foi pedido em cada uma delas, percebeu-se assimilação das propostas e dos contextos que as originaram e, o envolvimento, também foi verificado ao longo de todas as aplicações.

Seguem as tabelas para cada observação empírica aplicada e, o que indica o comportamento das pessoas ao longo da atividade, os quais se mostram entre emocional positiva, neutra ou negativa.

Quiz de História da Arquitetura:

Na taxonomia de Bloom:

Reconhecimento Compreensão Aplicação Análise Síntese Julgamento

Observações sobre a vivência: Durante o jogo, os êmulos estudaram as imagens do painel, trocaram informações entre si. Esse agregado de imagens foi fortalecido pela leitura sígnica, do que estava em exibição na tela como também à fala do narrador-coordenador do jogo quando apresentava a imagem. Ficaram claras as razões de escolha das imagens de cada grupo porque fizeram associações com cores que remetiam a lembranças, estudos anteriores e também às imagens de cinema que acendiam, primeiramente, a memória que se tinha do filme, do quanto aquela experiência estética do cinema foi significativa. Foi importante para a assimilação o que foi apresentado previamente e, que tem origem em ciência, em pesquisa, em publicações. Tal leitura crítica dos contextos sociais, culturais, econômicos e filosóficos representados na e pela indústria cultural encontram elo na estética, em mais de uma possibilidade de se compreender a amplitude desse verbete que, além do lado filosófico, mostra o peso do sentir, passar a entender o que é o belo na arte, em obras que foram pensadas para o mercado midiático. Esse jogo levou os estudantes a pensar no poético, no midiático, no histórico e, no sociológico e isso contou com a percepção de sentir da qual se tinha um conhecimento prévio, que ali foi validado.

Poesia e consumo aparecem ao longo da mesma atividade. Se o objeto poético é aquele do qual emanam leituras, na outra ponta, a indústria cultural é a linha que entrega pronto, para ser consumido e ao mesmo tempo, reorganizar o desejo.

Análise: Os resultados exibidos foram alcançados, principalmente pela organização da sala

para o jogo, em equipes. Para cada resposta apresentada, houve consulta, interação do grupo, como que se estudassem estrategicamente qual imagem escolher para acertar e pontuar mais, tal como ocorreu.

Nesta aplicação apareceram os conceitos de competição, emulação e também o quanto a percepção sgnica está inserida no processo de aprendizagem e assimilação dos estudantes (GINZBURG, 1989; GINZBURG, 2006), porque, com os estudantes organizados em equipes, as trocas entre os grupos ocorreram. Buscar pelas respostas corretas implicava em estudo a respeito do que era apresentado previamente, o que levava ao acerto e  pontuação maior. Ainda que o prmio fosse acréscimo de nota nas avaliações vindouras, estava presente o desejo pela vitória, de um grupo que intentava se destacar dos demais. Sobretudo, ao término da atividade, foram os discentes, que ganharam em função dessa experiência.

A ideia de gamificação, por vezes, é confundida com jogos digitais. A informática é apenas mais um meio. Desde o que o *Ratio Studiorum* (HISTDBR) trouxe a possibilidade de se ensinar por meio de desafios, que conhecemos como jogos e com essa ação, desenvolver caminhos para aprender pelo próprio esforço a partir da orientação docente, isso ainda nos 1500, em ambientes pedagógicos desprovidos de energia elétrica pode-se operar a atividade prática ora relatada.

Fomos ao encontro daquela explicação de séculos atrás e, pelo o que os resultados demonstram, o uso de jogos gera recepções e percepções diferentes. Tudo depende de como se gamifica a atividade e como se planeja qual será mecânica do jogo.

Além de nossos quatro critérios trabalhados a partir do sistema de Bales, o estudo também coloca-se em alinhamento com as classificações de Bloom (MORETTO, 2010).

Adverte-se, contudo, que houve grupos que atingiram baixa pontuação no jogo, quer dizer, mais erraram nas respostas do que acertaram, consideração que leva a outra leitura: parte dos jogadores está presente mais em função da diversão do que no empenho de construir saber de base científica, situação já percebida, em ocasião em que fora ofertado um videogame, criado como *serious game*, na qual, parte dos usuários relataram maior interesse em terminar o jogo do que prestar atenção no contexto pedagógico da plataforma (HAGEMEYER, 2012).

Quiz de História da arte moderna:

Na taxonomia de Bloom:

(X) Reconhecimento (X) Compreensão () Aplicação (X) Análise (X) Síntese () Julgamento

Observações sobre a vivência: Este jogo tem a mesma estrutura e proposta do anterior, daí os mesmos resultados, com o cuidado da seleção de imagens estar orientada à graduação específica. O anterior foi realizado no curso de Arquitetura e Urbanismo, este último, de história da arte moderna, em sala de aula dos cursos de Comunicação Social, Relações Públicas, Jornalismo, Publicidade e Propaganda.

Ainda que se considerem graduações diferentes, a recepção e a participação referentes ao critério de ação social positiva também se verificou. Ainda a se considerar a mesma mecânica de jogo em cursos diferentes, neste se valeu mais de imagens midiáticas, o que denotou valores emocionais dos estudantes-jogadores quando viam uma imagem de cinema ou desenho animado.

Análise: O aflorar da emoção na hora da atividade pode-se classificar como uma referência da memória da infância ou do regresso ao ponto de satisfação, revisitação de um momento de vida que significou; daí a consideração que ora se coloca a toda exposição midiática que esses estudantes viveram ao longo de suas vidas. Uma vez que a formação dos indivíduos foi readequada para ambientes urbanos e, por vezes, circunscrita à limitação espacial na realidade urbana deste século, as mídias, como emanadoras contínuas de mensagens, também geram saberes.

A receptividade foi positiva, tal como na turma de Arquitetura e Urbanismo. Com a aplicação da avaliação escrita final, híbrida de dissertação e questões objetivas, foi verificada a assimilação dos participantes com resultados acima da nota mínima de aprovação.

Os dois jogos *Quiz* mostraram como a percepção das obras de arte foi construída por cada grupo. Houve aulas prévias, nas quais foram trabalhadas estéticas, conceitos, contextos de forma expositiva e dialógica. Durante os jogos se percebeu, pela empolgação dos grupos e pela sensação de domínio daqueles conceitos, como os estudantes adquiriram o saber.

Quando escolhida uma imagem de projeto industrial, vanguarda moderna ou destas derivada, representação de sínteses conceituais, os estudantes sabiam o que responder, compreenderam as propostas e demonstraram saber como lê-las e aplicá-las em outras situações, tanto de aprendizagem ao longo do curso como em criação de peças, na futura carreira.

PedaGO!gia:

Na taxonomia de Bloom:

Reconhecimento Compreensão Aplicação Análise Síntese Julgamento

Observações sobre a vivência: Jogo com mecânica diferente dos *Quizes* mas com recepção, aplicação e resultados proveitosos como os outros. Ficou aparente a emulação e a competição, ambas pensadas no *Ratio* enquanto ato de colaborar dos entes para crescimento comum, diferente da competitividade, associada à exclusão. Após esse jogo, houve um exercício de elaboração de infográfico, para cada grupo, a respeito de que havia sido assimilado a partir dos conceitos encontrados no jogo e, por fim, avaliação objetiva, a qual, além de apresentar notas sem reprovas, o número de acertos foi para além do mediano.

Os resultados alcançados mostraram aprovações, sem notas abaixo do mínimo esperado. Acompanhei presencialmente o jogo junto ao Professor e, ressalta-se, a colaboração entre os envolvidos foi determinante e o grupo geral saiu ganhando.

Uma mecânica desse jogo é a necessidade do celular para fazer a leitura dos *QrCodes*, que escondem os textos necessários. Poderiam ter sido usados bilhetes dobrados, mas a ligação pessoa-aparelho, o celular, foi explorada. Remete-se ao conceito dos nativos digitais de Prensky (2001) e Twenge (2018), que cresceram em contato com jogos eletrônicos.

Objetivo foi alcançado, quanto à motivação, ao empenho, ao envolvimento e à assimilação no que se refere ao critério de Ação social emocional (positiva) porque “mostra solidariedade, eleva o status do outro, dá ajuda, prêmio” (Bales *apud* Minayo, 2012, p. 115) o que corrobora a verificação da ótica jesuíta, da boa competição ao invés da competitividade que possa diminuir o outro, derrotá-lo.

Análise: Percebeu-se, ao longo do jogo, integrantes com interesse na obtenção da pontuação da atividade e outros interessados no ato de jogar, diversão mais aparente do que no uso de gamificação para a construção do conhecimento.

Todos os grupos encontraram todos os *QrCodes*: 1 grupo acertou as 12 questões propostas; 2 grupos, 10; 1 grupo acertou 8; 1 grupo acertou 7; 1 grupo acertou 4 e 4 grupos, 3.

Avaliação desse jogo, após a caçada dos códigos, foi a criação de infográfico que apresentasse as 12 habilidades trabalhadas e, também, uma avaliação escrita com 10 questões objetivas, que mostraram a aprendizagem desses estudantes mediante o que a atividade gamificada ofertou.

Essa gamificação ressignificou a emulação. Os objetivos do jogo tinham um viés epistêmico-conceitual e para vencer era necessário que a equipe, além de encontrar os *QrCodes*, tivessem a compreensão de cada um dos 12 conceitos a fim de fazer a relação correta. Os êmulos fizeram claro uso da compreensão, análise, síntese e julgamento, considerando como cada problema foi entendido, a compreensão do todo pretendido e desse, cada parte constituinte daquela dúzia de conceitos, para, julgar corretamente as ligações necessárias. Tudo isso em equipe.

Nas experiências com o jogo PedaGO!gia o resultado foi satisfatório porque houve envolvimento da turma com a proposta, assim como o engajamento do grupo. Os resultados finais de aproveitamento foram postados em um formulário digital na internet (googleform). A avaliação e a nota foram lidas por esse formulário digital.

Microsoft Xbox como gameterapia na Fisioterapia:

Na taxonomia de Bloom:

(X) Reconhecimento (X) Compreensão (X) Aplicação (X) Análise () Síntese () Julgamento

Observações sobre a vivência: A gameterapia prevê o uso de atividades lúdicas e brincadeiras que possam ser usadas ou adaptadas para tratamento de saúde. Esta prática pedagógica envolveu o uso de um console de videogame, o *Microsoft Xbox* com seu aporte chamado *Kinect*, um sensor que lê os movimentos do usuário diante da câmera. A partir de estudos de Fisioterapia de reabilitação, foram desenvolvidos exercícios físicos que simulavam um atendimento em fisioterapia.

A intenção do jogo era criar uma ação lúdica que transmitisse a ideia de brincadeira enquanto o paciente, no caso os estudantes, se envolvesse na diversão e também, uma maneira de pensar o atendimento ao paciente a qual minimize a tensão da seção. Quem carece da reabilitação passa, também, por dor e, nisso, a gameterapia pode minimizar o estresse.

Percepção dos resultados: motivação, empenho, assimilação e envolvimento percebido na totalidade do grupo. A proposta de jogar um videogame que exige do usuário dançar, foi aceita, as participações e interações respondem à Ação Social Emocional (positiva).

Por se tratar de um jogo que exige a movimentação do corpo, o grupo foi estimulado a jogar com atenção aos movimentos que se realizavam durante as fases. Se promovem análises enquanto se joga, pois é necessário ter em mente alguém com limitações motoras. Para pacientes com tais limitações a aplicação rende maiores resultados em função dos recursos

multimidiáticos, proporcionando maior interação entre paciente e fisioterapeuta, além de sugerir diversão porque a pessoa, carente de reabilitação, é protagonista de um videogame e, assim, precisa controlar uma ação na tela. No que pese à Fisioterapia, o que se objetivou é o controle corporal.

Análise: Sem o recurso do jogo digital, se aplica o exercício em sala de aula de forma tradicional, com leitura, exposição oral, uso de videodocumentários e abstração mental. Com o videogame vem a ação e o movimento embalados pelo estímulo audiovisual.

Essa atividade, que envolveu o uso do console de videogame mostrou a compreensão dos estudantes quanto aos movimentos frente a uma possível limitação corporal, características de seus futuros pacientes. Reconhecimento, compreensão, análise e aplicação, são taxonomias determinantes para poder jogar e, após a aplicação do jogo, os estudantes puderam, pela própria ação do jogar, analisar e avaliar procedimentos.

Twister:

Na taxonomia de Bloom:

(X) Reconhecimento (X) Compreensão (X) Aplicação (X) Análise () Síntese () Julgamento

Observações sobre a vivência: Uso do jogo da fabricante *Hasbro* para percepção do corpo: ao longo da partida, quem joga recebe instruções para colocar mãos e pés em círculos coloridos estampados em um tapete. O exercício físico do equilíbrio é necessário a todo instante e a cada movimento.

Esse jogo foi aplicado aos estudantes de Fisioterapia a fim de que melhor percebessem as limitações do corpo no que se refere ao equilíbrio e à flexibilidade. A atividade integrativa estava associada à teoria apresentada pela ortopedia que estuda pessoas com limitações motoras. Por se tratar de uma integração, a participação e o voluntariado foram pontos altos da atividade.

Análise: A respeito dos quatro critérios, a atividade mostrou a classificação da ação social positiva por todo seu transcorrer.

Este jogo tem semelhança com o anterior, que fez uso do console Xbox. As percepções vão no mesmo sentido.

***Proof Game* para Fisioterapia Preventiva:**

Na taxonomia de Bloom:

(X) Reconhecimento (X) Compreensão (X) Aplicação (X) Análise (X) Síntese (X) Julgamento

Observações sobre a vivência: Esta avaliação foi a transformação de uma atividade de escrita em uma atividade gamificada, atividades de jogos impressos em folhas formato A4. A proposta foi, de acordo com a metodologia desta tese, verificar o engajamento dos estudantes e o quanto seria mais interessante ou não sua realização.

Por se tratar de uma avaliação formal, as aulas sobre os temas abordados já ocorreram e a proposta em apresentar o instrumento avaliativo em formato de jogo veio, inclusive, para diminuir a ansiedade dos estudantes.

O procedimento deu-se em duplas, que resolveram pequenos jogos, os quais levavam a outros níveis. Foi pensada previamente uma escala em linha didática para que, respondida a primeira fase, se tivesse subsídio para as fases seguintes. Essas fases foram originadas em trabalhos nas aulas anteriores, durante as quais foram desenvolvidas sínteses, apresentações e diálogos.

O resultado obtido no *Proof Game* para Fisioterapia Preventiva foi a aprovação para todos os envolvidos, embora com variação. A nota máxima foi atingida por alguns êmulos, embora, o ponto alto, relevante foi a percepção de que, após a aplicação, os conhecimentos adquiridos por texto escrito, a reflexão, a leitura e a dialogia foram melhor fixados.

Análise: A avaliação gamificada exigiu dos estudantes as seis classificações de Bloom, pois foi necessário reconhecimento, memória para resgate do que havia sido trabalhado no semestre, compreensão, para entender cada situação problema e nessas, aplicação, pois, como fisioterapeutas em formação, cabe-lhes aplicar as soluções corretas aos pacientes; daí, análise e síntese presentes e, por fim, o julgamento para a melhor indicação de prevenção-tratamento.

Como atividade intelectual-teórica, esse jogo, que foi uma avaliação de semestre, mostrou que os estudantes, no caso, êmulos, souberam como avaliar cada situação proposta e, compreenderam os desafios. O fato de, nessa ocasião, todos alcançarem aprovação, mostra que o conhecimento foi adquirido.

Seu Gilso:

Na taxonomia de Bloom:

(X) Reconhecimento (X) Compreensão (X) Aplicação (X) Análise (X) Síntese (X) Julgamento

Observações sobre a vivência: Cliente digital para treinamento em TI. O caso do jogo do seu Gilso é uma aplicação do que pode ser considerado como aproximação às práticas pedagógicas da escola estadunidense Q2L, na qual estudantes desenvolvem jogos para estudantes, jogos que são objetos de aprendizagem.

Com o Seu Gilso, o objetivo do jogo é que o usuário-jogador, individual ou coletivamente, conserte um computador com sistema operacional corrompido.

Após as fases de recepção e atendimento ao cliente digital, Seu Gilso, o jogo conta com recursos reais para formatação de um HD e instalação de sistema operacional exatamente como se processa em assistência técnica, daí a percepção de se aprender jogando.

Ao longo da fase de manutenção do computador, se um passo incorreto é executado, trava-se a fase, na mesma lógica de um *game* dito simplista, no qual o personagem precisa pular para passar sem que caia em um buraco. Assim, paralelamente numa perspectiva lúdica, é necessário conhecimento técnico ao longo do jogo para salvar os dados do cliente, instalar novo sistema operacional e devolver a máquina funcionando e com todas as informações preservadas.

Se tal conhecimento ainda estava por se construir, enquanto operava o jogo do Seu Gilso, se usava a internet e o estudante pôde, inclusive, buscar informações na rede para aplicar a ação correta naquela fase. Quando jogado em duplas ou mais pessoas, as noções de reações positivas ficam aparentes.

Análise: O jogo foi desenvolvido em colaboração com vários estudantes de mais de um curso. Com o jogo do Seu Gilso qualquer pessoa pode adquirir o conhecimento de manutenção de computadores.

A respeito dos critérios de análise já mencionados, o envolvimento da equipe responsável pela criação do *game* atesta, segundo o professor orientador dessa atividade, ter-se atingido motivação, empenho, assimilação e envolvimento.

O jogo do Seu Gilso foi uma atividade integradora, de mais de um curso; uniu futuros profissionais das tecnologias da informação com vistas ao mercado de dados e hardware como também os desenvolvedores dos jogos, com habilidades e competências para a criação de um

produto interativo e lúdico.

As interações ora apresentadas, relatadas pelo Professor que organizou a atividade, mostram a mudança de percepção dos estudantes empenhados em criar, em última análise, um brinquedo sério.

A análise que fica dessa criação-aplicação é que, para conceber o jogo, o potencial cognitivo da equipe foi provado, com aplicação de conhecimento, e, por ser criado em grupo, análise, síntese e julgamento foram trabalhados ao longo do processo. Em suma, além da organização da equipe, programação, roteiro, desenhistas, as trocas entre os participantes foram perpassadas pela aplicação das taxonomias.

A atividade gamificada Jogos de memória com História da Arte e a Avaliação em 4 fases: caça-palavras, complete a lacuna, linha do tempo e identifique a estética estudada, receberam as mesmas verificações quanto à tabela de classificação:

Crítérios	Ação social emocional (positiva)	Área tarefa (neutra)	Ação social emocional (negativa)
Motivação		X	
Empenho	X		
Assimilação		X	
Envolvimento	X		

Fonte: elaboração própria.

Jogos de memória com História da Arte:

Na taxonomia de Bloom:

(X) Reconhecimento (X) Compreensão () Aplicação (X) Análise (X) Síntese (X) Julgamento

Observações sobre a vivência: As indicações da tabela acima, a respeito desse jogo, estão relacionadas às suas fases, uma composta de questões objetivas e outra visual.

A aplicação desse jogo se deu nas turmas de Artes Visuais, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Ciências Biológicas e Economia, sendo essas três últimas em um componente curricular voltado à Cultura, Religiosidade e Transformação Social, o que agregou os três cursos.

As duas fases ocorreram sob tempo estipulado. A respeito de motivação, empenho, assimilação e envolvimento, na primeira fase, mesmo com o tempo marcado, o comportamento é o conhecido de um grupo que trabalha questões escritas, silêncio e concentração.

Os alunos foram organizados em duplas, pois espera-se concordância/divergência dos

envolvidos. As pessoas trocaram opiniões entre si e se constatou a assimilação de algum conceito nesse ponto, algo que nessa hora, durante o jogo, foi assimilado; prevaleceu o clima de competição, permaneceram as trocas entre o que se pode chamar de êmulos.

Quando iniciado o jogo com o painel de imagens, se percebeu maior estimulação dos grupos em resolver a atividade. Tal como um jogo de memória, o objetivo final é formar pares de imagens com o mesmo conceito de arte. Os materiais foram dispostos sem que houvesse imagens repetidas, nem de mesmo autor ou do mesmo século, mas apenas obras que apresentam o mesmo conceito estético, isto é, de períodos específicos como o exemplo do Barroco.

Nas experiências com o Jogo da Memória o resultado foi satisfatório. Essa atividade pontuava 4 (2+2 para cada fase). Como citado, a prática pedagógica tradicional (aula expositiva e pesquisa para produção de apresentações) foi trabalhada previamente.

Motivação e assimilação, ora classificadas como tarefa neutra, se justificam no diagrama de Bales (*apud* Minayo, 2012, p. 115), tópicos 4-9 nos quais se verificam:

4. Dá sugestão e orientação, supondo a autonomia do outro; 5. Dá opinião, avaliação, análise, exprime sentimento, desejo; 6. Dá orientação, informação, repete, esclarece, confirma; 7. Pedir orientação, informação, repetição, confirmação; 8. Pedir opinião, avaliação, análise, expressão de sentimento; 9. Pedir sugestão, orientação, maneiras possíveis de ação.

Chamou a atenção o aproveitamento na primeira fase, pois as questões de múltipla escolha mostraram notas mais altas do que o jogo da memória.

O diagrama do jogo poderá ser visto em Apêndices.

Análise: Durante o apontamento das respostas objetivas, as dúvidas de um e de outro, por vezes, foram sanadas, principalmente na primeira fase. Na segunda, em função da complexidade da organização das imagens, novamente se verificou a concentração. Durante todo o jogo, houve um misto de ludicidade e atenção às palavras, aos conceitos, aos símbolos gráficos presentes nas imagens.

Após o jogo, ficou mais fácil a compreensão do lugar da mulher na história, vista pela história da arte. Por envolver figuras femininas de objetos concebidos ao longo de dezenas de milhares de anos, para as indicações das respostas, o reconhecimento foi necessário, pois era atividade introdutória. Valer-se de aprendizagens anteriores contou para auxiliar a compreensão. Destacamos aqui as trocas entre os pares, pois havia divergências, o que pode ser visto sob as taxonomias, no que se refere à análise e à síntese e, finalmente, ao

juízo, para as associações necessárias.

O jogo representa, em sua generalidade, o lugar da mulher em cada época e, com esse jogo, as análises de cada contexto foram facilitadas.

Avaliação em 4 fases: caça-palavras, complete a lacuna, linha do tempo e identifique a estética estudada:

Na taxonomia de Bloom:

(X) Reconhecimento (X) Compreensão () Aplicação (X) Análise (X) Síntese (X) Julgamento

Observações sobre a vivência: Essa atividade, em função de seu formato, dividida em 4 fases e mecânica de exercícios gamificados para resolução em grupo, mostrou tanto a área social emocional positiva quanto a área neutra, tal como o jogo anterior. Esse jogo foi aplicado mais de uma vez para turmas das graduações de Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Nesta avaliação gamificada, se jogou em grupos e o envolvimento ocorreu de forma desproporcional, pois percebeu-se algumas pessoas menos motivadas e envolvidas que os demais de seus respectivos grupos. No que Bales (*apud* Minayo, 2012, p. 115) apresenta, refere-se ao tópico: “9. Pede sugestão, orientação, maneiras possíveis de ação”. No geral, havia o objetivo de terminar o jogo por se tratar de uma avaliação, mas os indivíduos enquadrados no nono tópico eram os escreventes, os menos envolvidos nos debates.

A leitura que se faz desse jogo, mais direcionado em estabelecer as relações a respeito do que foi construído nas aulas anteriores, motivou menos, cremos, por fase, propositadamente, por ter relação com conceitos lidos, discutidos e debatidos sem apelos de imagens midiáticas, como se fez em outros jogos.

O caça-palavras trazia alguns conceitos que deveriam ser empregados em uma pequena narrativa lacunada, essas eram a primeira e a segunda fases. O número de lacunas correspondia a cerca de um terço dos conceitos encontrados na fase anterior. Se dispostos incorretamente, erro temporal, anacronismo, enfim, havia a perda de pontos.

A terceira fase foi mais reveladora. Construir uma linha do tempo com os conceitos extraídos da fase 1 foi muito desafiador; poucos conseguiram dispor a cronologia e entender o desafio de alocar mais de 10 conceitos em 7 caixas. Desenvolver sua própria lógica de acomodação é uma atitude que ficou a cargo de cada grupo. Se um conceito fosse posto no lugar errado, toda a linha do tempo estaria comprometida, o que de fato ocorreu para a

maioria. Contudo, na quarta fase, se verificou a assimilação das escolas de arte estudadas.

Análise: As associações foram feitas, ainda que em discordância temporal, os estudantes ligaram os nomes às imagens na quarta fase.

O jogo mostrou como o reconhecimento e a compreensão foram trabalhados pelos estudantes. Ainda que ocorrido em grupos, era necessário usar das taxonomias em cada item do jogo para que as indicações fossem dispostas no lugar certo. Desde o caça palavras, que apresentou um mapa semântico, portanto um suporte para reconhecimento e memória, que seguiu para completar as lacunas, era necessário compreender o contexto que a pequena narrativa apresentava, a fim de usar as palavras corretas, descobertas no caça-palavras. Nas duas fases finais do jogo, análise, síntese, julgamento e aplicação foram sempre exigidas pelo jogo. Mesmo que tenha ocorrido alguns erros em certas alocações, o conhecimento ficou provado, principalmente quando verificadas as diferentes formas de aplicar o conhecimento.

TBL das apostas

Critérios	Ação social emocional (positiva)	Área tarefa (neutra)	Ação social emocional (negativa)
Motivação		X	
Empenho	X		
Assimilação			X
Envolvimento	X		

Fonte: elaboração própria.

Na taxonomia de Bloom:

(X) Reconhecimento (X) Compreensão () Aplicação (X) Análise (X) Síntese (X) Julgamento

Observações sobre a vivência: A ação social emocional negativa está relacionada com o conteúdo do diagrama de Bales (*apud* Minayo, 2012, p. 115), tópico 10: “Discorda, mostra rejeição passiva, formalidade, recusa ajuda.” Essa situação levou a apontamentos de vários erros. Poucos grupos atingiram a pontuação máxima.

Este jogo foi criado como derivação de uma atividade de aprendizagem organizada em equipes, também conhecida como ABE (Atividade baseada em Equipes) ou TBL (*Team Based Learning*). Depois de ocorrida a aula, a exposição e a dialogia, partiu-se para o jogo. As aplicações foram para estudantes das graduações de Arquitetura e Urbanismo, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

As duas fases, compostas de tabelas nas quais se aplicam valores, como um jogo de

apostas, diferente daquele em que se aponta certo ou errado, envolveu os estudantes, mas sem gerar diversão. Houve destaque para, segundo eles, o alto grau de atenção exigido. As questões e as tabelas de apostas das duas fases eram idênticas, com a primeira fase aplicada como jogo individual e a segunda em grupo. Destaca-se que a atividade grupal era surpresa.

Análise: A riqueza dos debates entre os membros de cada grupo foi rapidamente percebida e o posicionamento de cada um era expresso a fim de se apostar certo. As discordâncias geraram mais apostas erradas pois, para se jogar, era necessário ter a clareza dos conceitos apresentados. Os que respondiam plenamente as citações diretas recortadas do texto eram os que previamente tinham lido, produzido um material à parte, fichamento, resenha ou síntese.

Nota-se neste jogo, pensado para a dialogia e a reflexão a partir de enunciados escritos, uma outra apreensão sógnica, pois, na falta de referencial imagético para ajudar na aposta, cabia aos participantes investir em abstrações conceituais. O signo aqui era a palavra, o norteador eram as aulas anteriores que trabalharam conceitos próprios das Ciências Humanas, História, Filosofia, Sociologia, etc. O resultado final verifica que a maior pontuação na atividade foi daqueles que mais participaram das aulas antes do jogo e os relatos verbais revelaram que esse *game* foi muito difícil porque objetivava assimilação de conceitos histórico-filosóficos, sem apresentar exemplos facilitadores.

A partir do referencial estudado e das aplicações empíricas desenvolvidas e trabalhadas, conforme a metodologia usada, as ações sociais positivas ganhavam força quando os jogos traziam memórias afetivas, apresentavam signos ou símbolos conhecidos de produções midiáticas; por outro lado, os jogos trabalhados que apenas apresentavam conteúdo de cunho acadêmico, motivaram menos. Então, por ser um jogo deliberadamente criado para exercitar análise, síntese e julgamento, mais do que reconhecimento, compreensão e aplicação, mostrou-se, pelos resultados, pelas notas finais dessa atividade, que os estudantes têm facilidade em proceder com o que têm na memória, fazem relação com o que, de alguma forma, liga-se com o emocional. O TBL das apostas, no entanto, exigiu, a todo tempo, a aplicação cognitiva, porque para cada aposta era o necessário conhecimento, compreensão, análise e avaliação para que se encontrasse a proposta e se jogasse da forma mais correta.

Após as aplicações de jogos, em diferentes cursos de graduação, em diferentes níveis, para ingressantes e veteranos, comprovou-se a afirmação de Freire (2002) de que discentes e docentes compõem o fazer da educação, indissociáveis e tal complementação entre as partes

também se fortalece nas ludicidades. A esse respeito, Mineiro & D'Avila (2019, p. 19) expõem que docentes e discentes, em interação no desenrolar de um trabalho lúdico, estabelecem melhores relações para percepção e compreensão do conteúdo, porque os estudantes

compreenderam que o ensino em meio lúdico encara o educando como ser integral (razão e emoção), demandando uma prática docente sensível. Depreende-se que eles veem a ludicidade como contribuição para a relação de ensino e aprendizagem, exigindo uma necessária formação docente. Compreendem a ludicidade como contribuição para aprendizagem, sem, contudo, informar como se dá efetivamente essa contribuição.

Os jogos apresentados e aplicados, fazem relação com a classificação fundamentada em critérios ou parâmetros. Assim como o sistema de Bales foi a base para se organizar os critérios iniciais, as áreas sociais emocional positiva ou negativa e neutra em suas relações com os critérios de motivação, empenho, assimilação e envolvimento, após as aplicações e a obtenção de resultados das avaliações que seguiram os jogos, a taxonomia de Bloom serviu de amparo para maior compreensão de como ocorreu, para cada turma, a experiência de jogar em sua amplitude estética.

As manifestações percebidas durante os jogos mostram coerência entre o que foi derivado de Bales e Minayo e as categorias escolhidas, nesta tese, para as análises.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com jogos que facilitem aprender pode se mostrar algo visionário, deste século, e que seria o meio mais funcional para a educação, mas pelo que esta pesquisa mostrou, há pelo menos cinco séculos, a essência da gamificação já era usada na educação, portanto, há um certo alarde a respeito desse tema, como algo que seja tão inovador, o que não se sustenta. Se hoje há bons frutos a colher, no passado também houve. Esta pesquisa trouxe, também, sob a luz da filosofia e da história, a contribuição a respeito da dimensão estética na aprendizagem.

Consideramos a viabilidade das condições para se trabalhar com jogos que objetivem aprendizagem, porque essa aplicação encontra respaldo na cultura. O atual público do ensino superior é o que mais teve possibilidades de acesso a jogos, analógicos ou digitais, além do manuseio da informática, mais do que qualquer outra geração.

As experiências realizadas parecem indicar que a gamificação no Ensino Superior é só uma ferramenta e, enquanto tal, deve ser usada em condições específicas, determinadas. Configura-se mais em algo relido do que uma revolução para a educação neste século.

A se retomar os caminhos feitos nesta tese a respeito do tema sobre jogos na educação formal como objetos de aprendizagem e o uso de jogos na Educação Superior como meio para a compreensão do senso estético na aprendizagem, o problema que se colocou à frente foi: quais características o uso de *games* confere ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior para proporcionar maior construção de saberes?

A justificativa estava em que o uso de *games* como mote para atenção começa desde sua dimensão lúdica, que visa a chegar à proposta dos exercícios formais. Tal perspectiva, mostrou rapidamente resultado e, nesse ponto, ao fazer essa interação usando *games*, pode-se contribuir para que os professores reflitam criticamente a respeito da gamificação.

A base metodológica foi o estudo de campo na Universidade de Sorocaba, com execução de jogos para estudantes em diferentes cursos de graduação. Objetivou-se avaliar a participação dos estudantes segundo motivação, empenho, assimilação e envolvimento, a partir do sistema de Bales e, durante as aplicações dos jogos, fazer a relação com a taxonomia de Bloom.

A formação superior apresenta condições para que o estudante desenvolva conhecimentos e recursos que gerem soluções para situações que encontrará na vida profissional. A gamificação é um recurso metodológico de grande variedade de aplicações.

Além da Educação, perpassa várias outras áreas como aquelas voltadas diretamente ao mercado. Ao recordar a teoria de Barber (2009), pode-se pensar naquele tipo de ação que infantiliza a pessoa ou a tira de seu estado de consciência, conforme defendeu Huizinga (2005), como soltar-se de algo, porque jogar remete ao ato de brincar.

Para tanto, ao longo dos semestres que compõem o curso de graduação/pós-graduação, são trabalhadas várias possibilidades que levam à percepção para o desenvolvimento de estratégias a fim de suprir carências, no caso desse estudante em formação. Desde ações pedagógicas mais longevas, com as mais simples tecnologias até a inserção de outros métodos que possam cooperar para a formação dos estudantes, a gamificação é uma opção.

As tecnologias que se empregam no processo formativo do ensino superior, assim como em outros níveis educacionais, podem ser digitais, providas de recursos de último tipo ou ainda os conhecidos caderno e caneta, possibilidades que dependem de cada um. Produzir conhecimento com a ponta dos dedos sobre um teclado ou ao deslizar a caneta sobre o papel leva ao mesmo fim.

A tese pretendeu contribuir para o debate a respeito dos recursos metodológicos e de como este trabalho pode colaborar para a formação de professores. O intento foi apresentar outras leituras, outras estratégias e até ferramentas, sem que se configure como objeto de maniqueísmo, favorável ou contrária a *games* na educação formal. O que foi buscado é entender o lugar do jogo na aprendizagem e como pelo jogar, essa se faz.

Usar jogos na educação formal caracteriza mais uma alternativa quando se pensa o uso de metodologias ativas para a facilitação de aprendizagem. Essas ferramentas funcionam como antítese de apenas dedicar-se ao texto escrito para promover nova redação, experiência na qual, se imagina, apenas o cérebro segue a passos largos. Atividades trabalhadas em formato de jogo ou com a mecânica de jogos é ferramenta da qual os professores se valem para despertar as pessoas para que se lancem às tarefas de aprendizagem acadêmica em função de poder contar com ações perpassadas por movimento e interação entre os participantes.

Entendemos como viável a aula expositiva que indica quais questões devem ser enfrentadas, problematizadas, refletidas nas inter-relações pessoais. No entanto, a partir das características culturais absorvidas pelo atual público estudantil do ensino superior, com a inserção de aparato multimídia que promove facilidades a determinadas abordagens, ora entendidas como objetos de aprendizagem, espécie de primeiro contato com o conhecimento

que será criado, se percebe a falsa ideia de que o ensino e o conhecimento passam, primeiro, pela tela, além da confusa ideia de que acessar informação é ter conhecimento.

Hodiernamente, com um sem número de ofertas midiáticas, o senso estético está aguçado. O sentir, a emoção durante uma atividade, fez parte do processo formativo das pessoas nas últimas décadas, essa é a seara das metodologias ativas. Mesmo em um curso de graduação, no qual se pretende fazer ciência, escapar à premissa da sensação de prazer fará a iniciativa malograr.

Acreditamos que a aprendizagem seja a maior experiência estética que um estudante possa viver, perceber que resolveu um problema porque aprendeu. Na vida do trabalho, fora da sala de aula, sua leitura, sua compreensão, sua síntese envolverão dezenas, centenas ou milhares de pessoas. O sentimento primeiro vem da conquista. O jogo em sala de aula é só um caminho, é uma engrenagem do complexo processo que envolve anos dedicados ao curso de graduação; e por que não pós-graduação também?

Jogos são narrativas elaboradas para se chegar a determinado fim. Por vezes são desenvolvidos por técnicos alheios ao ambiente educacional, quer dizer fora do dia a dia dos ensinos básico ou superior. Isso se agrava porque há que se considerar múltiplas realidades quando se fala em Educação, afinal cada unidade de ensino tem sua realidade social. Logo, desconsiderados tais fatores, docentes e discentes ficam incumbidos à condição de simples realizadores de tarefas, enquanto aplicadores de jogos que venham prontos. Carece problematizá-los.

O jogo é apenas uma possibilidade de acesso para algum saber e por meio do qual ainda, como já apresentado anteriormente, se privilegia, defendemos, entender o outro, escutar o outro. O estudante do Ensino Superior, já desde sua formação, afetará o outro em suas ações.

A relação humano-humano é a chave de todo o processo. Esse é o poder que o estudante desenvolve ao longo de sua graduação. O que fizer no mundo lá fora, no mercado, ecoará no outro. Por isso, o arcabouço teórico aqui trabalhado, intentou o diálogo com pensadores para a compreensão da transformação do conceito de estética, com Baumgarten (1993) e Schiller (1995), a fim de buscar em Dewey (1952; 1979; 2008) e Freire (1971; 1987; 2002) compreensão a respeito de Educação e sociedade, possibilidades da análise na modernidade em que vivemos, lida também, sob a ótica da teoria crítica.

Os produtos de mídia, aceitos e possuídos por graduandas e graduandos, foram

analisados sob o olhar da escola de Frankfurt (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) para sociedade e para o mercado, gerador incessante de subjetividades, que reordena o senso estético para o campo do consumo e, com essa leitura, se tem maior compreensão a respeito daquilo que é melhor recebido pelos estudantes. A discussão de base humana, a partir de um referencial clássico é melhor assimilada quando faz relação com o universo das mídias.

A gamificação como instrumento pedagógico, se pensada como a “bala de prata” para uma educação mais eficiente, traz de volta propostas do escolanovismo centradas em técnicas. Uma concepção escolanovista-tecnicista, sem o devido cuidado, acaba por rechaçar a figura do professor, torná-lo acessório, ao passo que este é o orientador dos processos para que os estudantes desenvolvam seus caminhos. Sempre lembrar que a partir de um jogo, os caminhos possíveis já foram previamente pensados no roteiro da narrativa. Assim como um filme de caráter épico não foi feito para ensino, mas pode ser usado para tal fim, um jogo, por ele mesmo, contribuirá para o desenvolvimento intelectual aquém do esperado.

Na prova escrita ou objetiva, o erro pode ter menos consequências em termos de desempenho. Uma questão respondida errada pode não implicar reprovação, assim como uma consideração mal escrita na redação também. Ao se pensar a nota final como quantificador de aproveitamento daquela atividade, a explicitação de erros poderá ainda, gerar dúvidas no estudante.

A construção de narrativa, por se tratar de uma estória ou mesmo uma história, para que se avance, é necessário entregar as respostas-ações corretas, a partir de atividades que ofereçam pontuação, penalidades, recompensas e prêmio final.

Essas disposições, se relacionam à pedagogia jesuíta, com a emulação, além da ludicidade e o interesse pela compressão da dimensão estética na aprendizagem, e que configuram os jogos como ferramentas viáveis, sempre ao lado de outras soluções pedagógicas já conhecidas. Seguem os itens A, B e C para a finalização:

A) a contribuição da gamificação para a aprendizagem remete à pedagogia jesuíta com a ideia dos desafios (competição pela emulação)

Haja vista que, em cursos de formação humana paira a dúvida de como as pessoas possam chegar ao esclarecimento do pensar se apenas jogando. Os autores que constituem a base deste trabalho apresentam a complexidade do processo; a experiência, as vivências são partes constituintes da hominização que leva ao humanismo.

Escrever é uma ação humana considerada de grande importância, o registro é fundamental para que se sintetize o que foi aprendido. A leitura e a escrita são imprescindíveis. Os textos clássicos receberam tal adjetivos por terem se deslocado do tempo, permanecem vivos no fazer da educação. Para as ciências humanas vê-se como temerário chegar ao objetivo final no pensamento de alguém, afirmar conclusão. Se sim, o rigor científico ainda caminharia pela contemplação. Fica fora de lugar compreender um pensador apenas circunscrito aos anos de sua existência pois sua experiência reverbera, nota-se a atualidade de muitos que viveram a Antiguidade.

Se gamificação é assunto de recorrência atualmente, vimos que o *Ratio Studiorum* (HISTEDBR) já previa a inclusão do jogo, por meio de desafios pela emulação, conceito aristotélico aplicado à educação pela Companhia de Jesus, antes do século XVII.

Jogos e aprendizagem, isso já se tem há muito. Desde uma sequência de questões que ligam uma às outras no jogo, e para que se avance, é necessário cumprir as exigências de cada fase, o que torna mais convidativo, ensejado pelo desafio. Nessa condição, errar deve estar previsto, jamais esperar a plena e perfeita finalização da atividade.

Ao realizar a atividade gamificada fica mais aparente a forma de como a pessoa desenvolveu sua capacidade para resolução de problemas, porque se torna mais claro que caminhos foram feitos e como são resolvidos. Se há sobressaltos que pode levar ao decréscimo de nota, no geral as soluções são encontradas pelos participantes que passam a discutir entre os melhores caminhos a seguir, em interação, da qual pode ocorrer melhor compreensão dos integrantes.

Com isso se coloca a vivência com jogos em sala de aula, no diálogo direto com metodologias ativas, porém ao que defendemos, modalidades de jogos pensados para trocas entre os presentes, pessoas dispostas em conjunto, para que unidas, construam e resolvam um problema proposto, interessante a todos do grupo.

As contribuições de Faure (KLEIN, 1999), do paradigma pedagógico inaciano e do *Ratio Studiorum* (HISTEDBR) nos excertos ora apresentados, de Charlot (2007; 2014) e Freire (2002), corroboram o lugar da humanização e da aprendizagem contínua, sustentam o empenho deste trabalho. São visões que sustentam práticas pedagógicas que ofereçam condições para maior percepção da dimensão estética de aprender, na qual se tem a opção para usar jogos.

Desejar aprender assenta-se em obter conhecimento, saber que fortalecerá o ser,

consciente de si e suas capacidades, passa a agir no meio e, assim, tocará outros como ele. Nas palavras de Charlot (2007, p. 57), “educação é indissociavelmente hominização e socialização: o ser humano [...] é sempre um ser humano singular, absolutamente original; a educação é singularização com a completude do processo realizado em cadeia, pessoa a pessoa que socializa o saber e faz a transformação do aprendido em aprendizagem para outro.

Aprender de forma substantiva é o que se espera daqueles agentes ativos, que criam seu conhecimento, e, se o fazem é porque encontraram um sentido; tal fazer está associado a mais de uma via. Esse feito, no processo da singularização, para a socialização, promove mudanças.

B) além da ludicidade, a dimensão estética dos jogos é fundamental para aprendizagem

Nosso desejo é, também, ter contribuído para a formação de professores, no que entendemos ser necessária a compreensão da dimensão estética, compreender a emoção e o sentir, em ambos os lados, nos quais discentes e docentes se encontram. Com isso, maior acuidade para uma leitura crítica da mídia, da TV, das séries, do cinema e, mais nova que essas, dos videogames, fontes de temas geradores (FREIRE, 1987). São dispositivos e meios que fazem parte da cultura cotidiana, e, em função da audiência e uso da ampla gama de veículos de informação, se converteram em prática cultural presente na sociedade. Nessa seara, os *games* podem ser solo fértil.

C) os jogos, embora promotores de emoção (ativada pela dimensão estética), mostram-se mais uma ferramenta, dentre as demais práticas pedagógicas conhecidas

Quando se lê o verbete gamificação, é melhor entender como mais uma ferramenta no complexo processo da aquisição do saber, aprender, que faça relação com a larga gama de experiências bem sucedidas.

Adquirir saber está diretamente ligado ao senso estético de todo o processo de aprender. Está ligado à significação e à experiência. Por essa razão se expõe que uma aprendizagem significativa e experiencial está no interior do ato de aprendizagem, é autoiniciada, vem de dentro; difusa, extravasa em comportamento, atitudes e personalidade; avaliada diretamente por quem aprende, sua essência é o significado, o que faz sentido para esse aprendente e o completa (ZIMRING, 2010, p. 37).

É com todo esse exposto que se afirma a viabilidade do uso de jogos na educação

superior, como ferramenta que aproxima o estudante das temáticas de cada curso, em função da facilitação da linguagem, sem que se abra mão do texto escrito, do debate, da elucidação e da condução do professor, para que nessa amplitude de abordagens, de possibilidades de construir saberes, se possa consolidar o conhecimento construído como uma representação estética adquirida, valiosa, porque fez parte de si e daí, para o outro.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABREU, Rosane de Albuquerque dos Santos. “Cabeças Digitais”: um motivo para revisões na prática docente. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game Over**. Jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.
- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na Educação. **Reflexão e Ação**. Rio Grande do Sul. n. 1 v. 15 jan./jun. 2007, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Disponível em: <https://online.unisc.br/see/index.php/reflex/article/view/229> . Acesso em: 21 set. 2020.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Madrid, Espanha: Instituto de Estudios Políticos, 1953.
- BARBER, Benjamin. **Consumido**. Tradução: Bruno Cassotti. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BATES, Anthony Willian (TONY). **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução: João Mattar et al. São Paulo: Artesanato Educacional: 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUDRILLARD, Jean. **Da sedução**. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética**. A lógica da arte e do poema. Tradução: Mirian Sutter Medeiros. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BENEVOLO, Leonardo. **História da cidade**. Tradução: Silvia Spazza. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BENSE, Max. **Estética**. Consideraciones metafísicas sobre lo bello. Buenos Aires: Nueva Visión, 1960.
- BERNARDO, André. **Videogame: no limite entre o bem e o mal**. Saúde, 08 de abr. 2020.

Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/videogame-no-limite-entre-o-bem-e-o-mal/> Acesso em: 23 mai. 2020.

BGS Brasil Game Show. **Pesquisa Datafolha encomendada pela Brasil Game Show revela perfil e hábitos do jogador brasileiro.** 21 de maio de 2019 Publicado por Brasil Game Show Disponível em: <https://www.brasilgameshow.com.br/pesquisa-datafolha-encomendada-pela-brasil-game-show-revela-perfil-e-habitos-do-jogador-brasileiro/> Acesso em: 11 ago. 2020.

BORGES, Simone de S.; REIS, Helena M.; DURELLI, Vinicius H. S.; BITTENCOURT, Ig I.; JAQUES, Patricia A.; ISOTANI, Seiji. **Gamificação Aplicada à Educação: Um Mapeamento Sistemático.** Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2501> Acesso em: 12 nov. 2017.

BURKE, Peter. **Uma história social da mídia** de Gutenberg à internet. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CAMARGO, Marcos H. **Princípios da *aisthesis*.** Porto: BOCC-Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação (2011). Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/camargo-marcos-principios-da-aisthesis.pdf> Acesso em: 02 mar. 2020.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** A máscara e a vertigem. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CANIELLO, Angélica. **O potencial significativo de games utilizados na Educação.** 2014. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

CESCON, Everaldo; NODARI, Paulo César. **Temas de filosofia da educação.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização** [recurso eletrônico]: questões para educação de hoje. Tradução: Sandra Loguercio. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2011.

CRARY, Jonathan. **24/7.** O capitalismo tardio e o fim do sono. Tradução: Joaquim Toledo Júnior. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

CROCHIK, José Leon. **O computador e o ensino e a limitação da consciência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** O ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DE SOUZA MASSA, Monica. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [S. l.], n. 15, v. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uepb.br/index.php/aprender/article/view/2460> Acesso em: 02 dez. 2020.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1952.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Barcelona: Paidós, 2008.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (Orgs.) **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame**: Escritos sobre educação. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 201e. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, São Paulo, v. 4, n. 1, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8650843. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650843> Acesso em: 08 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2018.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.27 n.1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/1303> . Acesso em: 10 jul. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. Tradução: Cibele Saliba Rizek. São Paulo: UNESP, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as ideias de moleiro perseguido pela inquisição. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GUIMARÃES, Camila. Marc Prensky: “O aluno virou especialista”. **Revista Época**. 2010. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MAR C+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html> Acesso em: 09 mai. 2020.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. Barueri: SP, Manole, 2009.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & Audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HERMANN, Nadja. **Ética e Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul. n. 2 v. 30 jul./dez. 2005, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042013> Acesso em 10 out. 2020.

HISTEDBR. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação. UNICAMP. Digitação elaborada por Luciana Aparecida da Silva. **Ratio Studiorum**. O Método pedagógico dos jesuítas: O "Ratio Studiorum". Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_histedu/brcol013.htm . Acesso em: 17 out. 2019.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos**: a história do breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Instituto Pierre Faure, biografia. Disponível em: <https://pierrefaure.edu.mx/biografia-de-pierre-faure> . Acesso em: 28 mar. 2020.

JANSON, Horst Waldemar. **História geral da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KLEIN, Luiz Fernando. Educação e solidariedade: a pedagogia jesuítica hoje. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. II, p. 121-50. (Saberes da docência).

KRAJDEN, Marilena. **O despertar da gamificação corporativa**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

LAGES e SILVA, Rodrigo; BULLA, Gabriela da Silva; SILVA, Leandro Paz; LUCENA, Júlia de Campos. **Os serious games e os regimes de sensibilidade**: Paradoxos do uso de jogos na formação humana. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26. (2018) Disponível em: https://www.academia.edu/40238222/Os_Serious_Games_e_os_Regimes_de_Sensibilidade_Paradoxos_do_Uso_de_Jogos_na_Forma%C3%A7%C3%A3o_Humana Acesso em: 24 abr. 2020.

LEMES, David de Oliveira; SANCHES, Murilo Henrique Barbosa. Gamificação e educação: estudo de caso. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (Orgs.) **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

LOPES (a), José Manuel. A emulação e a Companhia de Jesus – I. **Brotéria**. Cristianismo e Cultura. v.179: 2/3, ago./set. 2014.

LOPES (b), José Manuel. A emulação e a Companhia de Jesus – II. **Brotéria**. Cristianismo e Cultura. v.179: 4, out. 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação** [online], v.22, n.69, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0429.pdf> Acesso em 10 jan. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 5–26, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8645976 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645976> Acesso em: 08 jan. 2021.

MARTINS, Marcos. Pesquisa traça perfil dos e-jogadores. Brasileiros se dividem em duas

categorias; mulheres lideram entre os ‘casual gamers’. **Folha de Londrina**, Londrina, ano 52, 08 ago. 2020. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-mais/pesquisa-traca-perfil-dos-e-jogadores-3002573e.html> Acesso em: 12 ago. 2020.

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

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução: Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINEIRO, Márcia; D’AVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, e208494, v. 45, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100587&lng=en&nrm=iso Acesso em 08 Jan. 2021.

MOITA, Filomena. **Games**: contexto cultural e currículo juvenil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MOREIRA, Isabela. Ernest Cline: conversamos com o autor de 'Jogador Número 1'. Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/03/ernest-cline-conversamos-com-o-autor-de-jogador-numero-1.html> Acesso em: 24 abr. 2019.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNHOZ, Antônio Siemsen; MARTINS, Darlan Rodrigues. **Gameificação**: perspectivas de utilização no Ensino Superior. Curitiba: 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/91.pdf> Acesso em: 08 nov. 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Edna Rosa Correia & BORUCHOVITCH, Evely. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2007, n.3, vol.20, pp.406-413. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a08v20n3> . Acesso em 28 mar. 2021.

PAIVA, Fernando. **71 milhões de brasileiros acessam a Internet somente pelo celular**. Publicado em 28 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/noticias/28/08/2019/71-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet-somente-pelo-celular/> Acesso em: 23 mai. 2020.

PARK, Robert E.; BURGESS, Ernest W. “Competição, conflito, acomodação e assimilação”. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, n. 38, v. 13, Agosto de 2014. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/ParkArt.pdf>. Acesso em 28 fev. 2021.

PEREIRA, Alan Antunes; NOGUEIRA, Anelise de Barros Leite; CABETTE, Regina Elaine Santos. Motivação em universitários: análises de teses e dissertações entre 2000 e 2011. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. n. 2, v. 21, Maio/Agosto de 2017. Disponível em: Acesso em 01 mar. 2021.

PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica, cabeças digitais**: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação. Campinas, SP: Alínea, 2008.

PGB 20 **Pesquisa Game Brasil**. Comportamento, consumo e tendências do gamer na América Latina. 7ª ed., 2020. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/pesquisa-game-brasil-2020/> Acesso em: 12 ago. 2020.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Conhecimento e consumo: Desafios para a Educação na era da cultura midiática. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/11452> Acesso em 03 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. II, p. 15-34. (Saberes da docência).

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no gt Didática - análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.18, n.52, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820130001&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 26 jun. 2019.

PLATÃO. **O banquete**. Do Amor. Tradução: Albertino Pinheiro. São Paulo: Atena, 1943.

PRACIANO, Daniel. Pesquisa Datafolha encomendada pela Brasil Game Show revela perfil e preferências dos jogadores. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, ano 39, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/daniel-praciano/pesquisa-datafolha-encomendada-pela-brasil-game-show-revela-perfil-e-preferencias-dos-jogadores-1.2974514> Acesso em: 11 ago. 2020.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza, 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf Acesso em: 14 nov. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Q2L, What is Game-Based Learning? Disponível em: <https://www.q2l.org/about/> Acesso em: 05 set. 2020.

REZENDE, Felipe Augusto de Mello; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Análise Teórica e Epistemológica de Jogos para o Ensino de Química Publicados em Periódicos Científicos**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/12296/12994> Acesso em 25 ago. 2020.

ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; HINTZE, Helio César; PIMENTA, Maria Alzira. A estética do lixo, cinema e educação In: ROMAGUERA, Alda Regina Tognini; PIMENTA, Maria Alzira (Orgs.). **Univer-Cidade em encontros: educação, cultura e arte**. Sorocaba, SP: EdUNISO, 2017.

ROMAGUERA, Alda. & PIMENTA, Maria Alzira. Univer-Cidade: Desafios e Possibilidades. Integración Universidad-Comunidad: Desafios e Possibilidades. **Revista Espacios Transnacionales** [En línea] No. 4, jan./jun. 2015, Reletran. Disponível em: <http://www.espaciostransnacionales.org/cuarto-numero/univer-cidade> Acesso em 01 mai. 2020.

SALDANHA, Ana Alayde; BATISTA, José Roniere Moraes. A Concepção do Role-Playing Game (Rpg) em Jogadores Sistemáticos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, 2009. [on-line] Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n4/v29n4a05.pdf> Acesso em 31 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Tradução: Carlos Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983.

SILVA, Lorena Pantaleão da. **Antiguidade clássica: Grécia, Roma e seus reflexos nos dias atuais**. [livro eletrônico] Curitiba: InterSaberes, 2017.

SILVA, Paulo Celso da. **Walt Disney's Celebration City**. Reflexões sobre Comunicação e Cidade. Bauru, São Paulo: Canal 6, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Numa série de cartas. Tradução: Riberto Schwarz e Mário Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TWENGE, Jean M. **iGen: por que as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a idade adulta**. Tradução: Thaís Costa. São Paulo: nVersos, 2018.

VANNUCCHI, Aldo. Cérebro e coração: de Pascal aos educadores. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 18, n. 1, p. 60, 2016.

VIANNA, Ysmar. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VIEIRA, Alexandre de Souza. O estado da arte das práticas de gamificação no processo de

ensino e aprendizagem no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 5-23, mar. 2018. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2185>. Acesso em: 29 mar. 2020. doi: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i1.2185>.

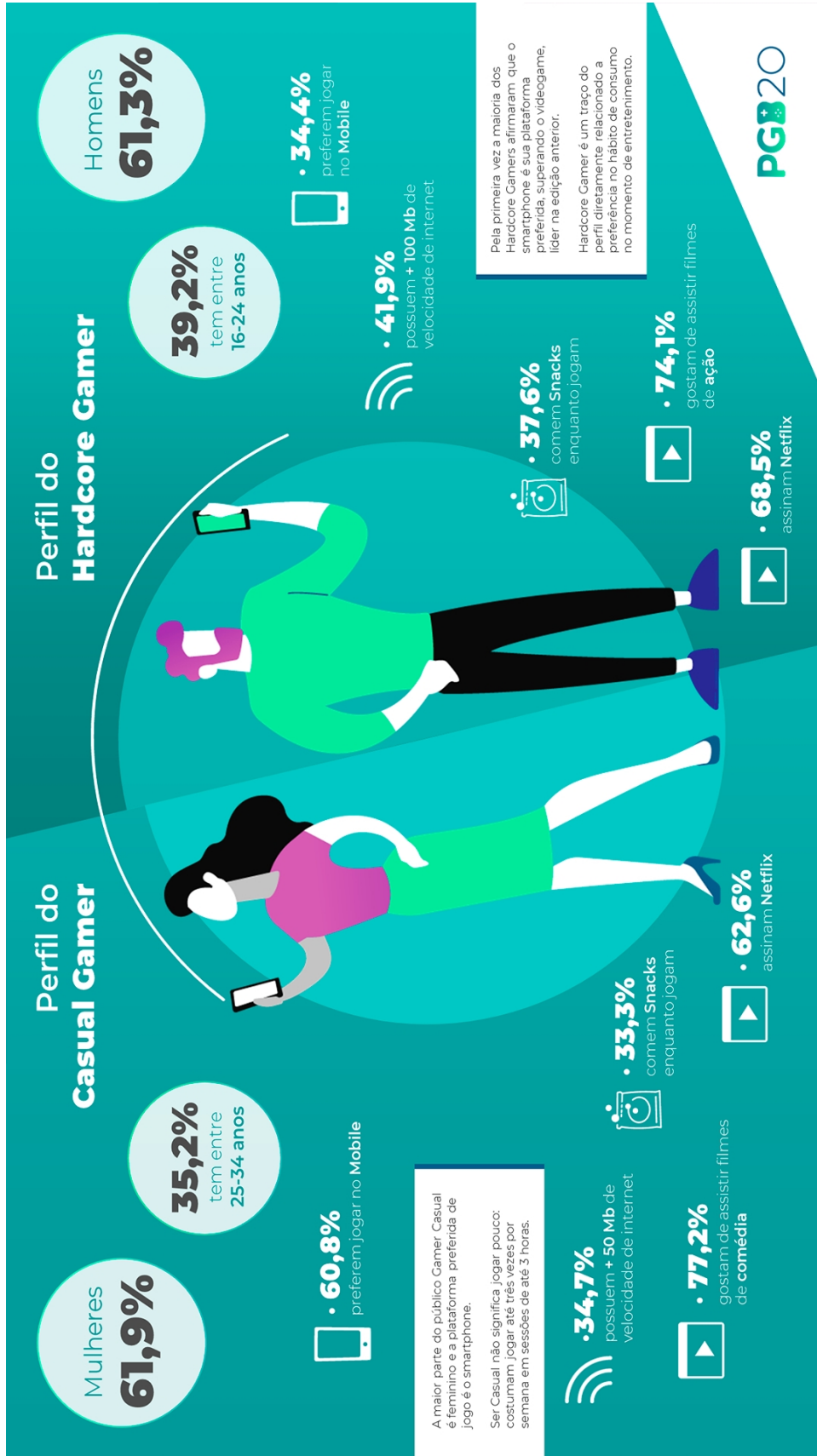
WESTBROOK, Robert B. **Jonh Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução da 4a edição: Ana Maria Vasconcellos Thorell Tradução da 5a edição: Cristhian Matheus Herre. Porto Alegre: Bookman, 2014.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marcos Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

APÊNDICES

Imagem da p. 38: Os perfis de jogadores casual e hardcore pela PGB20.



Avaliação em 4 fases:

caça-palavras, complete a lacuna, linha do tempo e identifique a estética estudada

Nome/Curso: _____
 Nome/Curso: _____
 Data: _____

1ª fase: No caça-palavras abaixo encontre 13 Estéticas estudadas:

X I A C U A Í F U T U R I S M O A B S O
 É A B C H S S A Y O E P E A I A H P W E
 Á T S P O C T I M Q I Y X U O Ç I O C X M
 ã È T Ò Û Ô ã H C Q Q R E A L I S M O Ò
 N ã R E ã V Ç ã O M S I B U C Ç C M Ò L
 E É A ã B A R R O C C O Û Ö R Ó ã ã H Í K
 O O C C O T N E M I C S A N E R I U ã ã I ã Z
 C Ú I E Ò L Ú U Á I ã Ó ã F C R T N Ó
 L Ó O ã E F Ú U C X I ã Ó ã F U Ç Ó Í P ã Ö
 ã ã N Ó Ò O M S I C I T S A L P O E N W
 S E I ã ã Ò Ò Q D Ò B Û P U Ó G D Ó A S N
 S Q S N Ç L ã É ã S Y H J Í G D Ó A S N
 I O M X Ç I W ã Q B Ó Í F Ó ã L R D Q Ó
 C G O O A J E R ã Ú È G B E V I ã ã A E Q
 O B F ã Ó ã Ç ã C T Q Ç Ó Û X U Ç D T H
 Q N O M S I N O I S S E R P M I N C R O
 Ç V W ã K Í O P A R T E A F T ã Y Q A ã
 É Z M Í ã S A U R Ó Ò P ã C È ã M T P J
 K Ó Ú I O M S I L A E R R U S R E ã Ó Ú
 J M ã X Ó X R B È Ó Ú V H Ó S V ã S P Z

2ª fase: A partir do caça-palavras complete as sequências abaixo:
 Foi nesse período a gestação do sociedade moderna ocidental, com tamanhas mudanças na cultura, nas técnicas e nas artes, daí os intelectuais da época reconhecerem seu tempo histórico como _____ porque ao promover o homem como figura central, os costumes do medievo viram seu crepúsculo. Contudo, as transformações não cessaram. Antes do _____, que desenvolveu-se paralelamente ao avanço da ciência e da Filosofia, o _____ o precedeu.
 Tal estética foi levada às colônias e na América portuguesa mostrou sua aplicação com heranças ao longo do Brasil, destaca para MG, BA e PE.
 A se considerar o salto para o XIX, há um movimento desencadeado a partir da França que marcou a ruptura, o _____. Desse ponto em diante a produção artística ganhou vários rumos, nos quais a preocupação com a forma e norma foram reconsideradas.
 Na Espanha o _____, na Itália o _____ ficam como dois exemplos dos tempos modernos com múltiplas propostas.

3ª fase: Na coluna da esquerda use os retângulos para escrever cronologicamente os nomes das Estéticas/Períodos encontradas no jogo anterior.
4ª fase: Nos demais retângulos, indique dentro de cada círculo o número da Estética que a imagem corresponde.

Nome: _____
Nome: _____

TBL das apostas

JANSON, H.W., *Iniciação à história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 301.

Nome: _____

Data/turma: _____

1-) “A era a que pertencemos não adquiriu ainda um nome que a caracterizasse.”

- Decorrencia da globalização.
- Em função da velocidade da internet.
- Devido ao impacto da Revolução Industrial.
- Porque o pós-modernismo venceu o moderno.

2-) “[...] o Renascimento cunhou o nome que o designasse.”

- Porque rompeu com a estética anterior.
- Porque rompeu com a Filosofia anterior.
- O humanismo foi cada vez mais considerado.
- A modernidade sócio econômica serviu de amparo.

3-) “O conceito “revolução” talvez fosse adequado, já que mudanças rápidas e violentas, de fato, têm caracterizado o desenvolvimento do mundo moderno.”

- Foram revolucionados todos as apreciações em artes.
- As bases outrora estáveis foram banidas.
- No moderno a revolução é total e contínua.
- O tempo como representação sugere falta de tempo.

4-) “Nossa era iniciou-se com duas espécies de revoluções: a revolução industrial [...] e a revolução política [...]”

- a maquinaria trouxe nova linguagem social.
- a fome pela democracia possibilitou tudo como arte.
- a ciência apagou a subjetividade estética.
- a percepção de indivíduo cidadão foi cristalizada.

5-) “[...] diferentes aspectos de um mesmo processo [...] e, contudo, as revoluções gêmeas dos tempos modernos não são idênticas.”

- razão; progresso; ceticismo; liberdade; temor; fé.
- limitação; resignação; estatismo; despotismo; cólera.
- ciência; técnica; acumulação; desequilíbrio; emoção.
- contemplação; magia; comunidade; inércia.

Gabarito:

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				

JANSON, H.W., *Iniciação à história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 301.

Grupo: _____

Data/turma: _____

1-) “A era a que pertencemos não adquiriu ainda um nome que a caracterizasse.”

- Decorrencia da globalização.
- Em função da velocidade da internet.
- Devido ao impacto da Revolução Industrial.
- Porque o pós-modernismo venceu o moderno.

2-) “[...] o Renascimento cunhou o nome que o designasse.”

- Porque rompeu com a estética anterior.
- Porque rompeu com a Filosofia anterior.
- O humanismo foi cada vez mais considerado.
- A modernidade sócio econômica serviu de amparo.

3-) O conceito “revolução” talvez fosse adequado, já que mudanças rápidas e violentas, de fato, têm caracterizado o desenvolvimento do mundo moderno.”

- Foram revolucionados todos as apreciações em artes.
- As bases outrora estáveis foram banidas.
- No moderno a revolução é total e contínua.
- O tempo como representação sugere falta de tempo.

4-) “Nossa era iniciou-se com duas espécies de revoluções: a revolução industrial [...] e a revolução política [...]”

- a maquinaria trouxe nova linguagem social.
- a fome pela democracia possibilitou tudo como arte.
- a ciência apagou a subjetividade estética.
- a percepção de indivíduo cidadão foi cristalizada.

5-) “[...] diferentes aspectos de um mesmo processo [...] e, contudo, as revoluções gêmeas dos tempos modernos não são idênticas.”

- razão; progresso; ceticismo; liberdade; temor; fé.
- limitação; resignação; estatismo; despotismo; cólera.
- ciência; técnica; acumulação; desequilíbrio; emoção.
- contemplação; magia; comunidade; inércia.

Gabarito:

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				

Jogos de memória com História da Arte

Nome: _____ Nome: _____

A respeito das Estéticas presentes na história da arte ocidental é possível considerar:

- | | |
|--|--|
| 1.) Romano antigo:
a) sacro cristão
b) derivado do grego
c) arte mágica | 5.) Romântico
a) causa maior
b) ignora a sociedade
c) estética antiga |
| 2.) Helênico clássico
a) beleza pela reprodução
b) emoção e não razão
c) movimento intenso | 6.) Barroco
a) razão
b) emoção
c) imobilismo |
| 3.) Helenístico
a) abstração na forma
b) ataque ao religioso
c) menor razão | 7.) Realismo
a) relativo ao clássico
b) releitura medieval
c) crítica social |
| 4.) Românico
a) corpos perfeitos na arte
b) devoção à beleza humana
c) medievo cristão | 8.) Helênico arcaico
a) influência egípcia
b) herança romana
c) pura emoção |



Associe as imagens de acordo com sua respectiva Estética.




- 1: Barroco (0,25 pt.)
- 2: Helênico arcaico (0,25 pt.)
- 3: Helênico clássico (0,25 pt.)
- 4: Helenístico (0,25 pt.)
- 5: Medieval românico (0,25 pt.)
- 6: Realismo (XIX) (0,25 pt.)
- 7: Romano antigo (0,25 pt.)
- 8: Romântico (XIX) (0,25 pt.)

Nome: _____

Nome: _____

Game Proof para preventiva em Fisioterapia



UNISO
Fisioterapia preventiva - 1ª AVALIAÇÃO 2019 1º Período

Docente: Aline Alcoforado dos Santos


Nome: _____ RA: _____


Data: ____/____/____ Ass. Aluno: _____

INSTRUÇÕES





- Será uma prova diferente e deverá ser feita conforme os tempos previstos.
- Faça a prova com tinta azul ou preta, desligue o celular e observe o tempo disponível para resolução.
Tempo de prova: ...2... minutos
- Não será atendida a solicitação sobre interpretação de questões após o início da prova;
 - Oportuidade nas respostas
 - Bem Jogar!!


Abaixo, encontram-se algumas figuras vistas em sala de aula. Preencha que pensam preventivamente e projeta as principais ideias sobre as figuras, bem como definição de estratégias preventivas.

	Definição em Preventiva	Ações Primárias	Ações secundárias	Ações Terciárias
				






UNISO



UNISO

As comparações entre bibliografia, vida real e reconstruções digitais de arquitetura histórica digital pelo videogame *Assassin's Creed Unity*® da empresa Ubisoft. Pesquisa de Iniciação Científica realizada por Juliane Naomi, 2018-19.

Imagens foram geradas pela estudante durante o período da iniciação científica.

Figura 1: A Torre da Bastilha representada no jogo



Fonte: Cena do jogo AC Unity. Elaborado pelo autor durante a experiência de jogo.

Figura 2: Imagem histórica que representa o antigo conjunto da Bastilha



Fonte: Editora contexto. Disponível em: <<https://www.editoracontexto.com.br/blog/14-de-julho-de-1789-queda-da-bastilha/>>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

Figura 7: Os Campos Elísios representado no jogo



Fonte: Cena do jogo AC Unity. Elaborado pelo autor durante a experiência de jogo.

Figura 8: a atual Avenida Champs Élysées.



Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Champs-%C3%B9lys%C3%A9es>>. Acesso em 30 de jul. de 2019.

Figura 11: Fachada principal do Hotel de Ville no jogo



Fonte: Cena do jogo AC Unity. Elaborado pelo autor durante a experiência de jogo.

Figura 12: Atual fachada do Hotel de Ville



Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/H%C3%B4tel_de_Ville_\(Paris\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/H%C3%B4tel_de_Ville_(Paris))>. Acesso em 30 de jul. de 2019.