



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - PPGEL

IASMIN MAIA PEDRO

**A GAMIFICAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS SOB O CORAZONAR DA
PROFESSORA-PESQUISADORA**

CAMPO GRANDE

2025

IASMIN MAIA PEDRO

**A GAMIFICAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS SOB O CORAZONAR DA
PROFESSORA-PESQUISADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Biondo

CAMPO GRANDE

2025

IASMIN MAIA PEDRO

**A GAMIFICAÇÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS SOB O CORAZONAR DA
PROFESSORA-PESQUISADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para a obtenção do grau de Mestrado em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica
Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino
Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Biondo

Campo Grande, MS, 14 de janeiro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (membro titular interno)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa (membro titular externo)
Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha (membro suplente interno)
Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Juçara Zanoni do Nascimento (membro suplente externo)
Doutora pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

*Em memória de Geralda Maia Pedro, minha avó,
confidente, aquela que me ensinou sobre a força de uma
mulher e o quanto meus sonhos importam... dona do
colo que mais me faz falta...*

*... E de Valdemar Pedro, meu avô, que me ensinou
sobre política, sobre respeito, sobre família ... dono das
histórias sobre imigrantes italianos que marcaram a
minha infância ...*

... Uma infância repleta de corazonar ...

Nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia (Guerrero Arias, 2010. p. 10).

RESUMO

As metodologias ativas (MA) têm se destacado na educação, promovendo uma aprendizagem interativa e dialógica (Neves, 2018). Por meio da revisão bibliográfica sobre tal abordagem, identificamos uma perspectiva crítica que associa conhecimento às transformações do mundo (Carvalho, 2018). Contudo, quando recortamos para a gamificação, um tipo de MA que utiliza *design* de jogos em ambientes de não jogos (Alves, 2015), entendemos que ela pode possuir um caráter neoliberal de educação, pois foi fundamentada como estratégia de *marketing*. Na esteira dessa discussão, o objetivo geral do presente trabalho é investigar como três docentes de duas escolas da rede pública de ensino básico do município de Campo Grande-MS concebem a gamificação em sala de aula, considerando as pluralidades de interpretações da teoria (lógica neoliberal/abordagem interativa e dialógica/crítica-reflexiva), e como se deu a realização de dois projetos gamificados com alunos de duas turmas de sétimos anos. Para o cumprimento de tal propósito, a pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: i) observar sob quais circunstâncias os profissionais criaram os projetos; ii) analisar quais as características dos projetos gamificados, por meio dos registros dos professores desenvolvedores (sequência didática, feedback, avaliações, fotos, entre outras mídias possivelmente utilizadas); iii) discutir as interpretações possíveis de gamificação, por meio dos modos como os professores diz ter aplicado os projetos; iv) analisar quais os resultados dos projetos, pela ótica dos professores; como trabalhou ou não o protagonismo dos discentes nos projetos. Foram observadas duas proposições já aplicadas de projetos de ensino gamificados, desenvolvidas a partir da perspectiva dos profissionais envolvidos, nas disciplinas de ciências, em 2017, em uma escola, e em todas as disciplinas da outra escola, em 2019. Ambas com discentes das turmas de sétimo ano do ensino fundamental dois. Uma localizada na região do Tijuca e outra na região do bairro Centro-Oeste. A partir dessas propostas, a professora-pesquisadora deste trabalho apresenta um estudo de caso (Yin, 2001) e os reflexos de sua realização em suas práticas escolares-acadêmicas, por meio do *corazonar* (Guerrero Arias, 2010) e da autocrítica reflexiva (Takaki, 2019). Utilizamos de abordagem qualitativa, com perspectiva interpretativista (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008), à luz da Linguística Aplicada INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), com entrevista semiestruturada aos docentes envolvidos nos projetos e análise documental (sequência didática, feedback, avaliações, fotos, entre outras mídias possivelmente utilizadas). Considerando as pluralidades de discussões da teoria sobre gamificação (lógica neoliberal/abordagem interativa e dialógica/crítica), observamos que, quando chega à escola pública, essa discussão ganha mais intensidade, pois, embasados em abordagens educacionais mercadológicas (Ball, 2014), condicionar estudantes à resolução de tarefas é refutar uma definição social de metodologia ativa que considera o senso crítico do aluno e uma formação docente crítica para a justiça social (Kalantzis; Cope, 2008), permeados por um *corazonar* que rompe com os sequestros dos corpos, das subjetividades e das mentes de professores e estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos educacionais. Educação mercadológica. Formação de professores.

ABSTRACT

Active methodologies (AM) have stood out in education, promoting interactive and dialogic learning (Neves, 2018). Through a literature review of this approach, we identified a critical perspective that associates knowledge with transformations in the world (Carvalho, 2018). However, when we turn to gamification, a type of MA that uses game design in non-game environments (Alves, 2015), we understand that it can have a neoliberal character in education, as it was founded as a marketing strategy. In the wake of this discussion, the general objective of this study is to investigate how three teachers from two public schools in Campo Grande-MS conceive of gamification in the classroom, considering the plurality of interpretations of the theory (neoliberal logic/interactive approach and dialogical/critical-reflective approach), and how two gamified projects were carried out with students from two seventh grade classes. In order to achieve this, the research has the following specific objectives: i) to observe under what circumstances the professionals created the projects; ii) to analyze the characteristics of the gamified projects, through the records of the teacher developers (didactic sequence, feedback, evaluations, photos, among other media possibly used); iii) to discuss the possible interpretations of gamification, through how the teachers say they applied the projects; iv) to analyze the results of the projects, from the teachers' point of view; how the protagonism of the students in the projects worked or didn't work. We looked at two proposals for gamified teaching projects that had already been implemented, developed from the perspective of the professionals involved, in the science subjects, in 2017, in one school, and all subjects in the other school, in 2019, both with students in the seventh grade of elementary school two. One is in the Tijuca region and the other is in the Centro-Oeste neighborhood. Based on these proposals, the teacher-researcher of this work presents a case study (Yin, 2001) and the reflections of its realization in her school-academic practices, through *corazonar* (Guerrero Arias, 2010) and reflexive self-criticism (Takaki, 2019). We used a qualitative approach, with an interpretive perspective (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008), in the light of INdisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), with semi-structured interviews with the teachers involved in the projects and documentary analysis (didactic sequence, feedback, evaluations, photos, among other media possibly used). Considering the plurality of discussions on gamification theory (neoliberal logic/interactive and dialogical/critical approach), we observed that, when it reaches public schools, this discussion gains more intensity, because, based on market-based educational approaches (Ball, 2014), conditioning students to solve tasks is to refute a social definition of active methodology that considers the student's critical sense and critical teacher training for social justice (Kalantzis; Cope, 2008), permeated by a *corazonar* that breaks with the kidnapping of the bodies, subjectivities, and minds of teachers and students.

KEYWORDS: Educational games. Edu Business. Teacher training.

RESUMEN

Las metodologías activas (MA) se han destacado en la educación, promoviendo el aprendizaje interactivo y dialógico (Neves, 2018). A través de una revisión bibliográfica sobre este enfoque, identificamos una perspectiva crítica que asocia el conocimiento a las transformaciones del mundo (Carvalho, 2018). Sin embargo, cuando pasamos a la gamificación, un tipo de AM que utiliza el diseño de juegos en entornos no lúdicos (Alves, 2015), entendemos que puede tener un carácter neoliberal en la educación, ya que fue fundada como una estrategia de marketing. A raíz de esta discusión, el objetivo general de este trabajo es investigar cómo tres profesores de dos escuelas primarias públicas del municipio de Campo Grande-MS conciben la gamificación en el aula, considerando la pluralidad de interpretaciones de la teoría (lógica neoliberal/enfoque interactivo y enfoque dialógico/crítico-reflexivo), y cómo se llevaron a cabo dos proyectos gamificados con alumnos de dos clases de séptimo grado. Para cumplir con este propósito, la investigación tiene los siguientes objetivos específicos: i) observar en qué circunstancias los profesionales crearon los proyectos; ii) analizar las características de los proyectos gamificados, a través de los registros de los profesores desarrolladores (secuencia didáctica, feedback, evaluaciones, fotos, entre otros medios posiblemente utilizados); iii) discutir las posibles interpretaciones de la gamificación, a través de las formas en que los profesores dicen que aplicaron los proyectos; iv) analizar los resultados de los proyectos, desde el punto de vista de los profesores; cómo funcionó o no el protagonismo de los alumnos en los proyectos. Observamos dos propuestas de proyectos de enseñanza gamificada ya implementados, desarrollados desde la perspectiva de los profesionales involucrados, en las asignaturas de ciencias en 2017 en una escuela, y en todas las asignaturas en la otra escuela en 2019. Ambas con alumnos de séptimo año de segundo de primaria. Una en la zona de Tijuca y la otra en el barrio Centro-Oeste. A partir de estas propuestas, la profesora-investigadora de este trabajo presenta un estudio de caso (Yin, 2001) y las reflexiones de su realización sobre sus prácticas escolares-académicas, a través del *corazonar* (Guerrero Arias, 2010) y de la autocrítica reflexiva (Takaki, 2019). Utilizamos un abordaje cualitativo, con perspectiva interpretativista (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008), a la luz de la Lingüística Aplicada INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), con entrevistas semiestructuradas a los profesores involucrados en los proyectos y análisis documental (secuencia didáctica, retroalimentación, evaluaciones, fotos, entre otros medios eventualmente utilizados). Teniendo en cuenta la pluralidad de discusiones sobre la teoría de la gamificación (lógica neoliberal/interactiva y enfoque dialógico/crítico), observamos que, cuando llega a las escuelas públicas, esta discusión se vuelve más intensa, ya que, a partir de enfoques educativos basados en el mercado (Ball, 2014), condicionar a los estudiantes a resolver tareas es refutar una definición social de metodología activa que considera el sentido crítico del estudiante y la formación docente crítica para la justicia social (Kalantzis; Cope, 2008), permeada por un *corazonar* que rompe con el secuestro de los cuerpos, subjetividades y mentes de docentes y estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Juegos educativos. Educación de mercado. Formación del profesorado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bala em formato de coração	14
Figura 2 - Diário de bordo	18
Figura 3 - Certificado de honra ao mérito	20
Figura 4 - Professora lasmin sob o olhar de uma criança	22
Figura 5 - Atividade com as crianças	22
Figura 6 - Retorno de uma mãe	23
Figura 7 – Publicação do jogo Freerice	37
Figura 8 – Publicação do jogo Freerice	37
Figura 9 – Grandes conglomerados e empresas de absorção	43
Figura 10 - Sumário “Games na Educação: como nativos digitais aprendem”	79 79
Figura 11 - Sumário “Os Games na sala de aula: games na educação ou a gamificação da educação”	80
Figura 12 - Sumário “Gamificação na educação”	81
Figura 13 - Mapa da prova	88
Figura 14 - Cronograma semanal	89
Figura 15 - Interface da plataforma Scratch	114
Figura 16 - Jogos produzidos na plataforma Scratch	116
Figura 17 - Jogos produzidos na plataforma Scratch	117
Figura 18 - interface da plataforma - a turma	126
Figura 19 - avatar da professora regente.	126
Figura 20 - Dojo Island	127
Figura 21 - Animais no jogo Minecraft	132
Figura 22 - Relação real/virtual	133
Figura 23 - Relação real/virtual	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações	57
Quadro 2 - Teses	61
Quadro 3 - Concepções de gamificação	64
Quadro 4 - Informações dos projetos	68
Quadro 5 - Dados da SD	69
Quadro 6 - Elementos gamificados na SD	83
Quadro 7 - Elementos gamificados na SD	83
Quadro 8 - Trechos da dissertação	105
Quadro 9 - Trechos da transcrição das aulas	106
Quadro 10 - Trechos da dissertação sobre TICs e gamificação	110
Quadro 11 - Atividades bônus	127
Quadro 12 - Missões	128
Quadro 13 - Projetos gamificados	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ESCOLA DAS ARTES - Projeto gamificado analisado na escola do Tijuca, capítulo 3.

ESCOLA DOS PROJETOS - Projeto gamificado analisado na escola do Jardim Centro-Oeste, capítulo 4.

PC - Professor Criador do projeto gamificado, no capítulo 3 referente a Escola das Artes e, no capítulo 4, referente a Escola dos Projetos.

PP - Professor Participante do projeto gamificado, no capítulo 3 referente a Escola das Artes e, no capítulo 4, referente a Escola dos Projetos.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CEO - Chief Executive Officer (Diretor Executivo).

DITEC - Divisão de Tecnologia Educacional.

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

FACOM - Faculdade de Computação.

FETEC - Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul.

FEBRACE - Feira Brasileira de Ciência e Engenharias.

FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

GBL - Game-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Jogos).

LA - Linguística Aplicada.

MILSET - Movimento Internacional para o Desenvolvimento Científico e Técnico.

NLG - New London Group (Grupo Nova Londres).

PBL - Problem-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas).

PIBIC JR. - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior.

USP - Universidade de São Paulo.

SD - Sequência didática.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação.

SUMÁRIO

MEMORIAL: experiências que fazem o coração pulsar	14
CONTEXTUALIZANDO O CORAÇÃO	24
1 - AS ARTÉRIAS DO CORAÇÃO: uma pulsação necessária	29
1.1 Metodologias ativas	29
1.2 Edu-business	40
1.3 Letramentos	43
2 - O SISTEMA CARDIOVASCULAR: taquicardia que impulsiona	51
2.1 Em busca do corpus	51
2.2 Estado da arte	55
2.3 Sobre a análise do corpus	65
3 - A AORTA DO CORAÇÃO: Pulsação com a “Escola das Artes”	74
3.1 Sequência didática (SD) do projeto Gamificado	74
3.2 Plataforma ClassDojo	92
4 - A AORTA DO CORAÇÃO: Pulsação com a “Escola de Projetos”	101
4.1 Sequência didática e dissertação de mestrado	102
4.2 A plataforma Scratch	114
4.2 Entrevista	117
5 - UM OLHAR PARA O CORAÇÃO OUTRO: autocrítica reflexiva	121
5.1 Discussão prática-teórica	121
5.2 Design gamificado	125
5.3 Produções finais	130
CORAÇÕES FUTUROS: pulsações outras	139
REFERÊNCIAS	141
ANEXO 1 - GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	147

MEMORIAL: experiências que fazem o coração pulsar

Precisamos sentir mais raiva (Ratier, 2019, p. 151)

Figura 1 - Bala em formato de coração



Fonte: Google imagens

Acredito que essas epígrafes me representam muito desde o início do mestrado e, por me representarem, também ilustram a minha trajetória até a pós-graduação. Tomei consciência disso a partir das discussões e experiências vivenciadas na disciplina de “Formação de professores de línguas na contemporaneidade”, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul¹. Além das reflexões teóricas, a disciplina também me rendeu dois amigos de vida, de escrita, de desabafo, de áudios longos, a Luclecia e o Davi.

Sobre a passagem de Ratier (2019), identifiquei-me imensamente com o texto logo de início, pois inúmeras vezes ouvia a expressão “te falta ódio”, mas não entendia a profundidade da frase e a tomava como brincadeira. Depois da leitura do texto teórico, tomei consciência de que, por uma racionalização ocidental, fomos ensinadas a sufocar a raiva ao invés de problematizá-la, dessa forma, pude compreender melhor a sentença. No texto, Ratier (2019) trata das habilidades socioemocionais dentro da escola e a forma como são vistas, por vezes, como dispositivos para a promoção de sujeitos dóceis e obedientes, que devem sufocar outros sentimentos, como a raiva, por exemplo. Sobre isso, o autor destaca:

A escola transformadora não suprime a rebeldia nem a condena de antemão. Ao contrário, busca desvelar suas causas, canalizando o

¹ A disciplina ocorreu no primeiro semestre de 2023 e foi ministrada pela Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para sua transformação. A raiva e a rebeldia são entendidas como parte do processo para formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão (Ratier, 2019, p. 156).

A raiva, então, é vista como parte do processo de mudança e como uma possibilidade para o questionamento de injustiças. Foi ao longo da leitura do texto de Ratier (2019) que fui recordando momentos e experiências em que eu senti raiva, mas a sufoquei, repetindo para mim mesma: “está tudo bem”; “vai passar”; “não fala nada”; “o que vão pensar?”; “talvez a pessoa não quis dizer o que você entendeu”.

Replicando todas essas frases, fui construindo, ao longo da vida, um papel de mulher boazinha, dócil e paciente, a partir de títulos e apelidos como: Mrs Buda² ou Poliana³. A partir desses apelidos e das frases que reiterava para mim, fui asfixiando situações de machismos, de abuso de autoridade, de culpa, de preconceito, de meritocracia que poderiam ter sido problematizadas a partir da raiva e que, no entanto, não foram elaboradas criticamente em mim.

Já na segunda epígrafe, a figura da “balinha”, representa a mulher com esperança e afeto que eu não quero deixar de ser, mas também ilustra, mesmo de forma descontraída, que também devemos problematizar o desconfortável. Para contextualizar, remeto a uma atividade proposta por dois colegas, na disciplina mencionada anteriormente, “Formação de professores de línguas na contemporaneidade”, em que, na ocasião, fomos convidados a uma experiência de teatro.

Teatro, pelo menos para mim – uma pessoa com resquícios ainda guardados de uma menina muito tímida – é a última atividade que eu desejaria fazer. Contudo, neste episódio em específico, fui convidada a sair da minha zona de conforto. No mesmo dia, havia levado as balinhas de coração para dividir com os colegas ao longo da aula. Quando fui representar a minha parte do teatro, brinquei: “não tem

² “Buda é um título dado a um mestre budista ou a todos os iluminados que alcançaram a realização espiritual do budismo”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/buda/>. Acesso em: 20 nov. 2024

³ “Baseada no livro infantil Poliana (1913), escrito por Eleanor H. Porter (1868-1920), As Aventuras de Poliana estreou em 16 de maio de 2018 e ficou no ar até 13 de julho de 2020. O folhetim contou a história da órfã Poliana (Sophia Valverde), que precisa morar com sua tia rabugenta Luísa (Milena Toscano, substituída por Thaís Melchior) após a morte de seus pais, que lhe ensinaram o jogo do contente, uma brincadeira de sempre olhar o lado bom das situações adversas”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/tela-plana/quase-900-capitulos-e-um-filme-a-novela-do-sbt-que-e-inimiga-do-fim>. Acesso em: 20 nov. 2024

balinha para mais ninguém, é preciso sentir raiva”. Todos riram e alguém disse: “ela é brava”.

Apesar da descontração da brincadeira, essa situação me permitiu expressar e perder o desconforto com a atividade, tanto quanto metaforizar o fato de como é bom sermos nós mesmos, minimizando os estereótipos de nós e, por vezes, carregados como nossos. A discussão parece simplória (ainda estou trabalhando a minha persona que gosta de se justificar), mas dialoga muito com as minhas experiências e formação até aqui.

A minha relação com a pesquisa e a ciência começou bem cedo, aos 11 anos. Como aluna de escola pública, sempre me envolvi com projetos na escola, no conselho estudantil, a paritr da liderança e de outros agrupamentos educacionais. Em uma dessas empreitadas, fui convidada pelo meu professor de história, Maurílio Calonga, a participar da Olimpíada Brasileira de Informática, passei nas duas primeiras fases e, para a terceira, precisava realizar um curso de linguagem de programação. Aos 11 anos, estava eu, na Faculdade de Computação (Facom) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), fazendo o curso. Sinto que na minha trajetória, às vezes, participei das coisas mais aleatórias possíveis, mas que em uma combinação rizomática⁴, se encaixaram perfeitamente aos caminhos em que desejo permanecer.

O curso, portanto, não foi em vão. Para complementar a carga horária de atividades necessária à terceira fase da olimpíada mencionada, os cursistas se tornaram alunos do Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr.⁵) e recebiam uma bolsa da Fundação de apoio ao desenvolvimento do ensino, ciência e tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect); assim, além do curso, também desenvolvemos atividades de pesquisa. Na época, as bolsas para

⁴ “Para compreender melhor o conceito de rizoma, consideramos fundamental elencar suas características ou princípios. Os dois primeiros remetem à ideia de que, em um sistema rizomático, todos os pontos podem ser conectados, sem uma referência hierárquica ou central (princípio da conexão). Associado a esse princípio está o de heterogeneidade. Tal característica deriva da noção de uma realidade complexa, em que “diferentes estatutos de estado de coisas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 14) coexistem em movimento, formando conexões diversas e múltiplas. Desse modo, não se pode pensar em uma coisa ou outra, mas uma coisa e outra. Um exemplo desses agenciamentos múltiplos dá-se na análise da língua, que não se limita ao que se diz e aos seus significados expressos, mas traz consigo “[...] modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares” (1995, p. 14)”. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395174655>. Acesso em: 20 nov. 2024.

⁵ Programa de iniciação científica júnior, no qual, alunos da graduação orientam pesquisas de alunos da educação básica.

adolescentes não eram tão comuns, nem mesmo a pesquisa científica; hoje, sinto que temos mais oportunidades como as que tive.

Por causa da bolsa de pesquisa e do vínculo com a Fundect, fui convidada a participar de uma reunião com todos os bolsistas dos diversos programas que envolviam a iniciação científica júnior. Lá, conheci o Prof. Dr. Ivo Leite Filho e os projetos do grupo Arandú⁶, um grupo de pesquisa em tecnologias e ciência na UFMS. O grupo Arandú reunia os bolsistas e os encaminhava aos projetos de interesse, que eram vários e em áreas distintas.

Nós, do grupo, visitávamos escolas, em Campo Grande e no interior do MS, realizando oficinas para alunos da educação básica. Fora as oficinas nas escolas, também tínhamos rodas de conversa sobre redação e literatura dentro do grupo Arandú. Foi aí que a minha veia pelas humanidades floresceu e eu me apaixonei pelas possibilidades do grupo. Além do que, trabalhar com lógica de programação, lá na Facom, e um viés de pesquisa nas humanidades, no grupo Arandú, previam o que eu faria na graduação e no mestrado: pesquisar sobre a gamificação, enquanto linguagem, na educação. No grupo Arandú, fui orientada pela Katia Viviane da Silva, acadêmica de Ciências Sociais, na época, e pela Valdineia Vaz Franco, de Ciências Biológicas. Pesquisei sobre “tribos urbanas”. Tive tantas experiências que encheram meu coração de alegria, gratidão e emoção que dariam um livro.

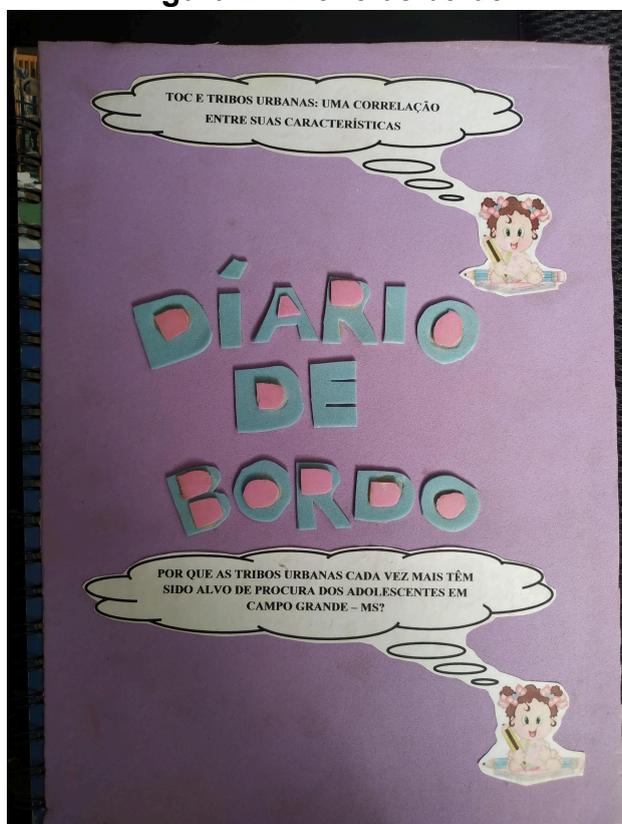
Fazendo um paralelo entre a época de Pibic Jr. e o mestrado, recordo-me sobre algumas discussões sobre afetividade e neoliberalismo nas aulas da pós-graduação, em especial, nessa mesma disciplina já mencionada sobre formação de professores. Quando vamos vivenciando a vida adulta esquecemos a nossa história, o que fomos construindo ao longo do tempo e de valorizar e celebrar cada conquista, pois a necessidade de produzir e se capacitar é muito grande na sociedade de mercado. Estou dizendo que, parando para escrever este texto, revivi a minha história, emocionei-me várias vezes, porque tive a oportunidade de olhar com olhar sensível para a minha trajetória e reconhecer a minha luta e agentividade desde muito cedo, lutando pela educação, resistindo enquanto garota pobre que conheceu o mundo pela ciência.

Desde o envolvimento com as pesquisas vinculadas ao grupo Arandú, na adolescência, participei de feiras científicas aqui no estado de Mato Grosso do Sul

⁶ Grupo de Tecnologias e ensino de ciências. Veja mais em: <https://grupoarandu.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 04 de mai. de 2023

(Feira de tecnologias, engenharias e ciências de Mato Grosso do Sul - FETEC); em São Paulo (Feira brasileira de ciências e engenharia - FEBRACE), onde conheci a Universidade de São Paulo (USP), o Catavento, o Mercado Municipal, a Catedral da Sé; em Fortaleza (Movimento Internacional para o recreio científico e técnico - MILSET), na qual tive a oportunidade de interagir com nativos de língua espanhola e ver o mar pela primeira vez. Na sequência, apresento a figura do meu diário de bordo da época, como registro das experiências aqui descritas, já que na época não havia redes sociais ou registros fotográficos tão acessíveis como hoje. A capa do diário de bordo reflete os traços de uma adolescente pesquisadora dos anos 2000:

Figura 2 - Diário de bordo



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Guerrero Arias (2010) relaciona a razão com o coração, em “Corazonar”, em sua discussão a respeito do rompimento das fronteiras da colonização dos corpos, das mentes e dos saberes. Sobre tal conceito o autor destaca: “corazonar puede ser visto como una expresión de pensamiento fronterizo, de una geopolítica del conocimiento y de la existencia, tejida desde nuestros propios territorios del vivir,

que siente y piensa desde el dolor de la herida colonial” (Guerrero Arias, 2010, p. 14)⁷.

Para o autor, se a razão define o ser, o que não é razão, como a afetividade, seria o não ser. Assim, uma forma de resistir à colonização da razão seria ligá-la ao que vem dos afetos. Penso no desenvolvimento de projetos de pesquisa, nas apresentações científicas, na organização de oficinas e feiras como algo que sempre esteve ligado ao meu ser, o que faz pulsar meu coração e me enche de sentimentos que me movem: a educação e a ciência.

Voltando às experiências com o grupo Arandú, com as apresentações nas feiras de ciência, consegui o primeiro datashow da escola pública em que eu estudei, pois o objeto foi a premiação da feira para a escola do aluno que estivesse apresentando. Com as minhas apresentações, a escola decidiu reformular a sua feira cultural para os modelos de feiras científicas que eu participava, evitando desperdício de papel com inúmeros cartazes e maquetes, além da possibilidade do contato com gêneros acadêmicos. Foi também por meio dessas participações que ganhei a minha bolsa de estudos de inglês em uma escola de idiomas da cidade.

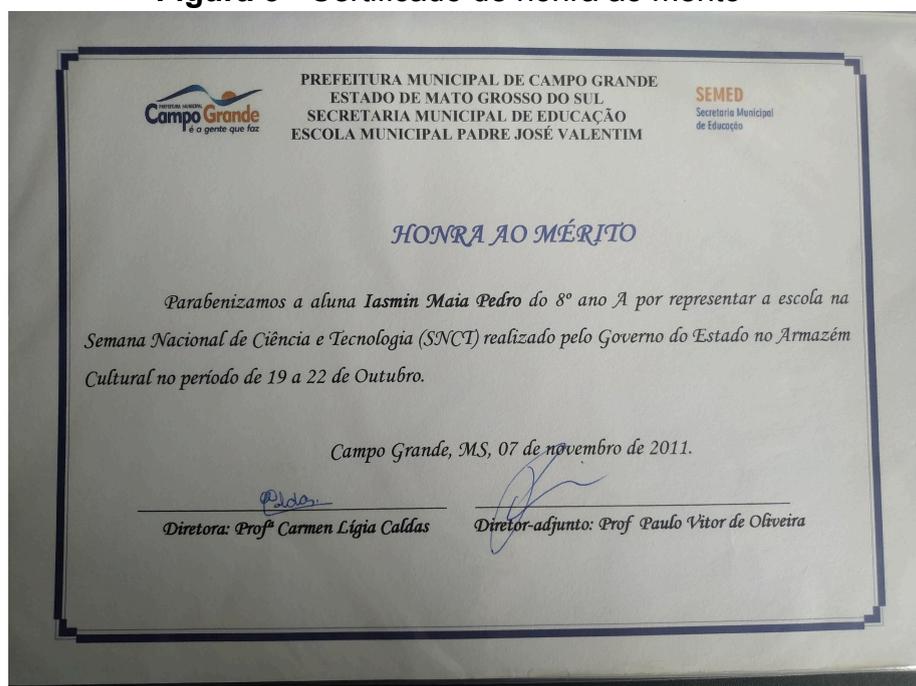
Na figura 3, apresento o certificado de honra ao mérito recebido da escola por participar do evento no qual ganhei o datashow. Lembro que a honra ao mérito foi concedida “delicadamente” (contém ironia) depois de uma cobrança da minha mãe para a direção da escola pelo meu reconhecimento; segundo a sua argumentação à época, o time de futebol tinha seu reconhecimento quando ganhavam um título, ao contrário do que notara sobre minha conquista. A luta era mais da minha mãe do que minha, e eu morria de vergonha de toda a exposição. Mal sabia eu que ela estava me ensinando sobre a raiva dita por Ratier (2019). Meu pai, o seu Irineu e esta mesma senhora, minha mãe, a Dona Cida, que cursou apenas o ensino fundamental, foram os mesmos que me acompanharam em todas as feiras de ciência e olimpíadas, que liam para mim, que sempre me incentivaram a estudar e se emocionaram com cada conquista minha, à sua maneira reservada.

Ainda sobre indignações, lembro também do docente de história me chamar para conversar e dizer que reconhecia a minha alegria em levar o datashow para a escola, mas o prêmio deveria ser para mim, uma vez que eu escrevi e apresentei

⁷ “Corazonar pode ser visto como uma expressão do pensamento fronteiroço, de uma geopolítica do conhecimento e da existência, tecida a partir de nossos próprios territórios de vida, que sente e pensa a partir da dor da ferida colonial” (Guerrero Arias, 2010, p. 14. Tradução nossa).

sem o suporte escolar. Lembro, hoje, destes dois episódios, sorrindo, pois, a Mrs Buda e a Poliana já estavam se materializando ali, eu só não sabia. Na época, estava tudo bem para mim o prêmio ser para a escola, assim como não queria que minha mãe falasse com a direção, eu só não sabia que minha mãe e o professor não estavam me ensinando sobre prêmios, mas sobre reconhecer os meus esforços e valorizar o meu trabalho, sobre não deixar ninguém tirar isso de mim. As minhas versões já estavam sendo moldadas, hoje, sorrio, já que as compreendo melhor. A seguir, deixo registrado sobre a época, o certificado de honra ao mérito.

Figura 3 - Certificado de honra ao mérito



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Foi nessa mesma escola que conheci o meu esposo, o Matheus. Um atleta, na época, super sociável, com muitos amigos e pouco familiarizado com os estudos. O meu oposto. Acho que eu precisava de algo que me tirasse o foco dos estudos, de forma positiva e saudável, para diminuir as crises de ansiedade, graças à vida acadêmica (risos). Ele também estava nas feiras de ciência me aplaudindo e me apoiando, acreditando mais em mim do que eu mesma, é claro. Essa escola municipal me rendeu relacionamentos e conquistas os quais me são caros até a atualidade. Sem essa comunidade, essa pesquisadora seria outra.

Antes de começar a escrever este memorial/prólogo, eu havia me esquecido de toda essa trajetória. Imagino eu, graças à ordem neoliberal. Talvez porque

quando cheguei ao segundo ano do ensino médio, passei a me dedicar ao vestibular, ao curso de idiomas, aos problemas da vida adulta e ao mercado de trabalho. Acho que aí perdi a alma da menina cientista e encarnei o adulto mecanizado; então, o mundo contemporâneo neoliberal foi guiando a minha vida de forma mais evidente.

Destacando o curso de inglês, sempre tive o sonho de aprender uma segunda língua, mas não tinha as possibilidades de acesso ao curso e nem instrumentos necessários para aprender por conta própria, ou pelo menos desconhecia. Então, quando ganhei a bolsa para o curso de idiomas, em uma das premiações da FETEC, abracei com todas as forças possíveis. Só que me cobrei muito; a ideia de meritocracia me fazia querer um rendimento igual ao dos alunos que iam de carro, tomavam café da manhã 20 minutos antes da aula, tinham aquecedor para dias frios e ar condicionado para dias quentes; enquanto eu pegava três ônibus, estudava a noite até às 22 horas, acordava às cinco e meia no outro dia e andava mais 10 quadras para chegar ao curso.

A partir de minhas vivências no curso de inglês e de conversas sobre a vida com uma professora do ensino fundamental muito querida, a Luciana Dreyer, de língua portuguesa, inclusive, escolhi o curso de Letras, com habilitação dupla - em Português e em Inglês para me graduar. A faculdade me permitiu recuperar um pouco do que era na adolescência, mas com o olhar da vida adulta. Participei de muitos eventos científicos, projetos de extensão e cultura. Tive certeza que foi a melhor escolha que fiz, amei o meu curso de graduação e amo a minha profissão, não com um amor romântico, mas o amor que “acolhe e empodera” (hooks, 2020, p. 239).

Desde o meu primeiro ano de faculdade (2017) até agora, pesquisei sobre a gamificação na educação. Neste percurso, descobri o que eu realmente gosto de pesquisar: a educação neoliberal. Hoje, acredito que porque ela é capaz de me cegar, mas também de me mover, pois foi a partir dela que a minha agência foi despertada. Como disse, a ciência e a educação sempre me constituíram e, por meio delas, diminuí minha “culpa”, aprendi que a culpa é diferente da autocrítica, que educação não é mercado e que o ensino de língua inglesa pode ser meio de opressão a depender das relações de poder que movem o professor. Antes dessa consciência, defendia ferrenhamente os métodos e as instituições particulares pelas quais passei, por uma gratidão cega pelas oportunidades.

Então, comecei a atuar como professora, aos 19 anos, sempre na tentativa de uma agência em consonância com o que aprendemos e discutimos sobre letramentos críticos desde o primeiro ano da graduação com os docentes de práticas de ensino e letramentos. É um exercício desafiador quando se “escolhe” ser docente de inglês em uma escola particular. A ordem neoliberal e a meritocracia, quando passei a atuar como discente, não me permitiam ver o trabalho que fazia, os meus esforços e o sistema em que eu estava envolvida. Culpei-me muito, acreditando que o meu trabalho nunca estava bom. Contudo, olhando de fora, hoje vejo que sempre resisti ao sistema, dentro do possível, em minhas aulas e em projetos, tentando ensinar para crianças de classe média alta que o mundo não é igual para todo mundo e é no reconhecimento das diferenças que podemos fazer algo. Também fui feliz nestas instituições, pois trabalhei com crianças capazes de me lembrar do amor, da pureza e da alegria. Na figura 4, 5 e 6, deixo registrados alguns afetos da educação infantil.

Figura 4 - Professora lasmin sob o olhar de uma criança



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 5 - Atividade com as crianças

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

Figura 6 - Retorno de uma mãe⁸

Oi Mrs. Iasmin.
 Ainda sobre o it's okay to be different queria te contar um episódio.
 Estávamos numa pizzaria segunda feira e fomos atendidos por uma transexual.
 A Maria perguntou no meu ouvido: ele é uma menina ou um menino?
 Eu respondi no ouvido dela: é uma menina que se veste como um menino, e a gente respeita.
 Ela respondeu no meu ouvido: it's ok to be different né mãe!
 Só pra compartilhar com vc que a inteligência do livro realmente foi integral, e já aplicada na prática!!
 Obrigada!!

Fonte: arquivo pessoal da autora (2022)

⁸ Criei um projeto literário para trabalhar as diferenças em sala a partir do livro "It's ok to be different" de Todd Parr, fizemos várias atividades ao longo de quatro meses. Esse foi o depoimento de uma mãe no final do projeto.

Agora, entendo um pouco mais os “eus” que me constituem como fraturados e (re)montados, parafraseando Haraway (1986). Já fui e sou muitas coisas nas mais variadas performances da vida, em diversos papéis, mas agora acredito que não podemos esquecer das experiências vivenciadas, porque são elas que nos movem e nos ensinam a (re)pensar. Na oportunidade de reflexão que a escrita desta dissertação proporciona, sinto-me grata a todos aqueles que fizeram parte da minha história e me ensinaram, parafraseando Paulo Freire (1996), sobre a experiência pedagógica com amor, mas um amor que não deixa de lutar politicamente.

É preciso sentir raiva para amar politicamente!

CONTEXTUALIZANDO O CORAÇÃO⁹

Nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia.

(GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14**: revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, n. 5, 2010, p. 80-94).¹⁰

No sequestro do nosso coração e das nossas subjetividades, graças ao processo de colonização, instaura-se uma ordem neoliberal que não prisma somente pelo domínio econômico, mas também pela colonização das mentes. A escola é o lugar primordial para se instalar o projeto de colonização das mentes; lugar em que os saberes podem ser mercantilizados sob as máscaras da criticidade, da ludicidade e da qualidade do ensino. O título “Nova Razão do Mundo” (Dardot; Laval, 2016), obra em que os autores discutem as influências neoliberais na sociedade, é uma pertinente definição para o sistema que busca não só o controle econômico, mas das mentes, dos corpos, das subjetividades e dos territórios.

Dentro do ambiente escolar, as metodologias de ensino inovadoras chegam com muita frequência e, em geral, são propostas por grandes conglomerados educacionais¹¹ que, como destaca Ball (2014), movimentam bilhões de reais a partir da educação mercadológica. O problema é ainda mais gritante quando chega à escola pública; valendo-se da ideia naturalizada de que o setor público não funciona, propõem-se soluções privadas, privatizando.

⁹ Embasados em Guerrero Arias (2010) que trata da necessidade do “corazonar” os sentidos, ou seja, trazer afetividade para o mundo das razões, buscamos chamar a nossa pesquisa de “Coração” e para que o coração pulse, precisamos de artérias (teorias), aorta (os objetivos que se transformarão em dados) e que o sangue circule no coração (percurso metodológico). Contudo o que determina o movimento deste órgão são as nossas emoções, por isso, o título de cada capítulo leva o nome de um elemento do sistema cardiovascular; e o subtítulo determina as minhas emoções ao escrever cada capítulo.

¹⁰ “Eles sequestraram nossos corações e afetos para facilitar o domínio de nossas subjetividades, nossos imaginários, nossos desejos e nossos corpos, territórios onde são construídas as poéticas da liberdade e da existência.”(Guerrero Arias, 2010. p. 10)

¹¹ Veja mais em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-oportunismo-dos-grandes-conglomerados-de-educacao/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Pensando na discussão sobre o sistema neoliberal envolto ao ensino público, em geral são sequestradas subjetividades, imaginários, corpos e territórios de alunos que, por vezes, são privados de alimentação, saúde, moradia e educação de qualidade; bem como, professores que verdadeiramente buscam uma educação capaz de atender aos seus estudantes, mesmo diante de suas limitações. Tudo isso em nome de soluções milagrosas que, na verdade, objetivam a formação de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho.

Diante disso, nesta pesquisa, busco observar o olhar do docente sobre práticas pedagógicas que realiza em sala de aula, pensando na possibilidade de sua agência e, mesmo, a minha, enquanto professora e pesquisadora, contra a colonização dos saberes. Para isso, selecionei para análise propostas de ensino baseadas nas metodologia ativas, com destaque para a gamificação.

Levando em conta os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA), sob uma perspectiva INdisciplinar (Moita Lopes, 2006), direcionada à possibilidade política de pesquisa capaz de contemplar os atravessamentos identitários dos sujeitos contemporâneos, vemos a possibilidade de se olhar para a metodologia ativa (gamificação) aplicada à educação pública sob a perspectiva de professores do ensino básico. De antemão, destaco que estou entendendo a gamificação como uma prática educacional, na qual “jogos” é a linguagem pela qual os indivíduos se manifestam (Azevedo et al., 2022).

Norteadas por um ideal de aprendizagem interativa e dialógica, as metodologias ativas ganham espaço na área educacional, caracterizando-se em termos gerais como: “[...] mecanismos didáticos que colocam o aluno direta e ativamente no centro do processo de aquisição do conhecimento, pois contraem o ensino e a aprendizagem no “fazer para aprofundar o saber” (Neves et al. 2018, p. 13).

As metodologias ativas são encontradas sob diferentes abordagens: Aprendizagem baseada em problemas (PBL); Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem entre pares (Peer instruction); Robótica pedagógica; Sala de aula invertida e aprendizagem invertida; Gamificação ou aprendizagem baseada em games (GBL); entre outros. Dentre as múltiplas abordagens de metodologias ativas, neste estudo daremos destaque à gamificação.

O conceito *gamefication* foi atribuído ao programador de computadores Nick

Peeling, em 2003, partindo, em um primeiro momento, de concepções de marketing para estratégias na web (Fardo, 2013, p. 2). Trata-se, conforme Kapp (2012, p. 10), da “utilização de mecânicas e estética baseada em jogos e pensamento orientado pela lógica de jogos para engajar pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e solucionar problemas”. Aqui, entendemos jogos como:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um *sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana* (Huizinga, 2007, p. 33).

Por promover a sensação equivalente a jogos tradicionais, como sugeriu Huizinga (2007), a gamificação promove a circulação e fidelização para o marketing das empresas, mas também a motivação, o engajamento, o *feedback* rápido, a resolução de problemas, a mão na massa, o protagonismo e a coletividade no ambiente educacional, sob o título de metodologia ativa. Tais características são levadas em conta a partir das publicações sobre o conceito (Quast, 2020; Alves, 2015; Kapp, 2014; Mill, 2021). São essas mesmas referências que evidenciam elementos fundamentados em lógica de mercado para a educação, mascarados de inovação e ludicidade.

Dentro dessa normalização de uma educação neoliberal (Ball, 2014), é importante pensar como se dá o uso da gamificação nas escolas públicas sob o olhar dos docentes, pois, em sistemas gamificados, os alunos podem ser agentes do sistema; ou seja, trabalhar na resolução dos problemas, mas também ser alvos das ações, a depender do sistema digital e do trabalho realizado pelos professores. Para isso, é necessário levar em conta a sua realidade social, já que estarão inseridos em ambientes que evidenciam desigualdades e promovem a formação de mão de obra.

Nesse sentido, ressaltamos que as metodologias ativas podem dar destaque a uma aprendizagem significativa e crítica ao contexto dos discentes, já que enfatizam “o envolvimento do aluno por uma metodologia que lhe dê o protagonismo de sua própria aprendizagem, que lhe dê capacidade de desenvolvimento de senso crítico e lhe permita a aquisição de competências que associam seus conhecimentos às transformações do mundo real” (Carvalho et al., 2018, p.97).

Contudo, esse protagonismo precisa ser mediado pela agência dos professores e o posicionamento político da escola por uma abordagem que considere o contexto econômico, social e político do aluno de escola pública frente à pluralidade de re-leituras das metodologias ativas, com ênfase na gamificação, que podem ser envoltas por óticas neoliberal de educação mercadológica. Assim, cabe a nossa observação, como docentes e pesquisadores de linguagens, das abordagens gamificadas, com vistas a identificar se há esse espaço de protagonismo crítico na aplicação dos projetos gamificados por profissionais da rede pública de ensino.

Em termos educacionais mais gerais, Luke (1997) sugere um posicionamento crítico-reflexivo frente à educação, propondo, para isso, os estudos sobre letramentos críticos. Conforme o autor, referem-se em termos gerais “ao uso de tecnologias digitais e outros meios de comunicação para analisar, criticar e transformar normas, sistemas de regras e práticas, governando os campos sociais da vida cotidiana” (Luke, 2012, p. 5. Tradução nossa).¹²

No percurso histórico de estudos sobre criticidade em educação, até chegar aos letramentos críticos, temos a pedagogia crítica, que considera a importância de “relacionar a palavra com o mundo, a linguagem com a vida” (Kumaravadivelu, 2006, p. 137), e cujos estudiosos dão destaque para “o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem” (Kumaravadivelu, 2006, p. 137).

Os letramentos críticos também são vistos como um posicionamento social frente à educação, e consideram o papel dos professores como sujeitos críticos e reflexivos no processo de aprendizagem. Para tanto, é pertinente que ele observe em qual lógica e relação de poder está se pautando, em cada prática de letramento.

Com uma abordagem qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008) e a partir de um estudo de caso, na perspectiva da linguística aplicada, o objetivo geral do presente trabalho é investigar como três docentes de duas escolas da rede pública de ensino básico do município de Campo Grande-MS concebem a gamificação em sala de aula, considerando as

¹² The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life (LUKE, 2012. p. 5).

pluralidades de interpretações da teoria (lógica neoliberalista/abordagem interativa e dialógica/crítica-reflexiva), e como se deu a realização de dois projetos gamificados com alunos de duas turmas de sétimos anos. Já os objetivos específicos são: i) observar sob quais circunstâncias os professores criaram os projetos; ii) analisar quais as características dos projetos gamificados, por meio dos registros dos professores desenvolvedores (sequência didática, feedback, avaliações, fotos, entre outras mídias possivelmente utilizadas); iii) discutir como os professores dizem ter aplicado os projetos; iv) analisar quais os resultados dos projetos, pela ótica dos professores; como trabalharam ou não o protagonismo dos discentes nos projetos.

Este estudo está organizado da seguinte forma: Capítulo 1 - as artérias do coração: uma pulsação necessária, no qual discutimos as perspectivas teóricas da pesquisa; Capítulo 2 - o sistema cardiovascular: taquicardia que impulsiona, em que abordamos o percurso metodológico; Capítulo 3 - a aorta do coração: pulsação com a “Escola das Artes”; Capítulo 4 - a aorta do coração: pulsação com a “Escola dos Projetos”, para as análises; Capítulo 5 - Um olhar para o coração outro: autocrítica reflexiva, para apresentar uma proposta gamificada; Corações futuros: pulsações outras, para as considerações finais.

1 - AS ARTÉRIAS DO CORAÇÃO: uma pulsação necessária

Con la conquista se construyó un patrón de conocimiento profundamente articulado al ejercicio del poder, sustentado en una razón colonial que ha tenido las características de un espejo, que nos construyó imágenes deformantes de la realidad, y que nos ha condenado a ser un reflejo de otros procesos, de otras territorialidades y experiencias históricas; que nos usurpó la palabra, para que seamos un simple eco de otras voces, que auto asumieron la hegemonía de la enunciación

(GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14**: revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, n. 5, 2010, p. 80-94).¹³

Como em um emaranhado de veias que permitem o sangue pulsar pelo nosso corpo, a nossa pesquisa busca articular algumas concepções teóricas para sustentar a nossa análise. Neste capítulo, abordaremos a teoria que sustenta a dissertação; no primeiro subtópico, abordaremos o conceito de metodologia ativa, com ênfase na gamificação; no segundo, abordaremos a perspectiva neoliberal atrelada à gamificação e, no terceiro, um olhar sobre as perspectivas críticas que podem ser ativadas no uso de tais metodologias em sala de aula. Retomando a epígrafe do presente capítulo, as discussões teóricas apresentadas a seguir possibilitam olhares múltiplos para como os discursos são articulados em prol de determinadas relações de poder.

1.1 Metodologias ativas

¹³ Com a conquista, construiu-se um padrão de conhecimento profundamente articulado com o exercício do poder, sustentado por uma razão colonial que tem tido características de espelho, que construiu imagens distorcidas da realidade, e que nos condenou a ser um reflexo de outros processos, de outras territorialidades e experiências históricas; que usurpou a palavra, para que fôssemos um simples eco de outras vozes, que assumiu a hegemonia da enunciação (Guerreiro Arias, 2010, p. 89. Tradução nossa.)

As discussões basilares para o que, hoje, chamamos de metodologias ativas de aprendizagem surgem com a ideia de “aprendizagem significativa” proposta por Ausubel (2000). Sobre tal abordagem, destaca-se :

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012, p. 2).

A discussão teórica sobre a aprendizagem significativa já era embasada na necessidade de considerar o contexto e o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Algumas das características da aprendizagem significativa, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980) são: conhecimentos prévios; atividades interessantes ao aluno; confiança entre educador e educando; protagonismo; colaboração; autonomia; debate; exploração de vivências; mediação do processo de educação linguística.

As características listadas anteriormente são similares às metodologias ativas quando pensamos no desafio, no engajamento, no protagonismo do aluno, na contextualização, mão na massa e coletividade (Mill, 2021). A partir das aprendizagens significativas, surgem as aprendizagens ativas e as metodologias ativas. Contudo, é importante pensar na diferenciação entre os conceitos de “metodologia ativa” e de “aprendizagem ativa”, por vezes utilizados como sinônimos.

A aprendizagem ativa “refere-se a um conjunto de práticas pedagógicas que consideram o estudante como protagonista do próprio processo de construção do conhecimento, que se desenvolve de modo mais autônomo, participativo, colaborativo e ativo” (Mill, 2021, p. 11). As metodologias ativas, por sua vez, consideram a aprendizagem ativa, ou seja, também o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, contudo, para que isso ocorra, elas são mais abrangentes, incorporando propostas pedagógicas e habilidades distintas que estão sublinhadas a seguir: Aprendizagem baseada em problemas (PBL); Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem entre pares (Peer instruction); Robótica pedagógica; Sala de aula invertida e aprendizagem invertida; Gamificação ou aprendizagem baseada em games (GBL); entre outros. Assim:

[...] considerando as noções de aprendizagem significativa e aprendizagem ativa, o propósito das metodologias ativas é tirar o estudante da sua zona de conforto, estimulando-os a desenvolverem as suas potencialidades e sua autonomia intelectual. Para tanto, a abordagem das metodologias ativas explora recursos e habilidades cognitivas, tais como análise, interpretação, comparação, analogias, classificação, formulação de hipóteses, síntese etc. (Mill, 2021, p. 14).

Os variados recursos explorados pelas metodologias ativas para uma aprendizagem ativa e significativa, destacados por Mill (2021) na citação anterior, são agrupados sob as influências de teóricos como John Dewey, Paulo Freire e Carl Rogers (Chaquime; Mill, 2018, p. 442). A partir de um recorte das características das metodologias ativas, destacamos: desafio, engajamento, contextualização, atividades práticas, protagonismo do estudante e coletividade. O desafio, por exemplo, está relacionado ao fato de que as atividades precisam ser envolventes na busca de soluções de problemas. Podem estar envolvidas no desafio, nas habilidades de investigação, pesquisa, discussão, representação de ideias e trabalho coletivo.

Geralmente, o desafio está relacionado ao problema a ser solucionado, o que desperta a motivação e o engajamento dos alunos. Para que ele realize as atividades, são necessárias as motivações, intrínsecas ou extrínsecas, para o seu engajamento. Conforme Alves (2015), a motivação pode ser intrínseca, ou seja, interna, que ocorre quando o sujeito se sente engajado por uma motivação pessoal. Já a extrínseca refere-se à externa, da ordem do ambiente e dos outros indivíduos participantes das atividades, como o professor, por exemplo.

As metodologias ativas, no geral, consideram que o estudante será mais facilmente engajado em atividades que envolvam “mão na massa/atividades práticas” (Mill, 2021), estabelecendo relação entre teoria e prática: “em outras palavras, o engajamento do estudante é essencial e é mais facilmente fomentado por atividades práticas (mão na massa), vinculadas a projetos desafiadores e/ou reflexões vinculadas à realidade vivenciada pelo estudante” (Mill, 2021, p. 16).

A coletividade também é uma característica da metodologia ativa. Por trabalhar com resolução de problemas por meio do protagonismo do aluno e, para garantir que isso ocorra, as pesquisas e discussões, frequentemente, são em grupos: “na investigação e discussão de conceitos em equipes, as equipes aprendem a organizar informações, buscar soluções e socializar o conhecimento

por meio da representação de ideias” (Mill, 2021, p. 18), desenvolvendo protagonismo e cidadania por meio da inteligência coletiva.

Da mesma forma, a contextualização da aprendizagem é pertinente às abordagens de metodologias ativas, visto que precisam partir da realidade do discente, o protagonista do processo, e trabalhar conteúdos conforme as práticas sociais reais, ou seja, “considerar os conhecimentos prévios que o estudante já dispõe, dando lastro com sua base cognitiva (fruto das suas vivências e da realidade experienciada)” (Mill, 2021, p. 17).

As metodologias ativas também consideram a criticidade, pois elas destacam a “**capacidade de desenvolvimento de senso crítico** e [...] a aquisição de competências que associam seus conhecimentos às transformações do mundo real” (Carvalho et al., 2018, p. 97. Grifos nossos). O destaque à criticidade e à transformação do mundo real é importante para o presente trabalho, tendo em vista que serão os fatores discutidos na análise desta pesquisa, já que, por vezes, na gamificação, a criticidade pode ser enviesada pela resolução de problemas mundiais, fundamentados por empresas que buscam mão de obra não remunerada ou a disseminação de suas marcas que transformam educação em mercado.

Ainda sobre a relação mercadológica, destaca-se uma passagem de Almeida Filho (2011, p. 119): “[...] há também questões críticas em ser crítico/a que precisamos interpor neste ponto para ser crítico com a pregação criticalista” (Almeida Filho, 2011, p. 119). A problemática da pregação criticalista consiste no fato de que, com a disseminação da informação e das metodologias de ensino provenientes do espaço educacional atual, bem como mediado pelas tecnologias digitais, o desenvolvimento do protagonismo e a criticidade passam a ser viés de manobra para “soluções inovadoras” derivadas de empresas privadas para a educação pública, sistema educacional focalizado em nossa análise.

Dentre as metodologias ativas, destacamos, neste estudo, a gamificação. A razão se dá pela lógica de que a gamificação, como identificamos a partir de uma revisão bibliográfica sobre a teoria, evidenciada no próximo subtópico deste capítulo, máscara uma educação mercadológica por meio da resolução de problemas mundiais. Quanto à gamificação, nota-se que a utilização de games ou as características de jogos na educação estão cada vez mais em alta, como sugere Carvalho (2018). Levando em conta tal fator, é pertinente promover discussões sobre jogos e gamificação, sobre como isso chega à escola pública e sobre como os

professores têm concebido a sua prática permeada pelo uso de características de jogos em sala de aula.

O conceito *gamefication* está presente, por exemplo, em programas de fidelidade que oferecem brindes após sequência de compras são embasados em gamificação, pois utilizam de engajamento, motivação, competição e feedbacks, ou seja, são características de jogos tradicionais em um ambiente de *não jogo*, podendo ser uma loja, uma marca, ou até um produto. Este exemplo do cartão fidelidade pode ser expandido para grandes marcas, como a Nike, que, por meio de aplicativos de corrida, que não são jogos, motivam, engajam e dão feedbacks da atividade física do usuário, exibindo a marca. Assim como a Companhia Aérea Gol, que apresenta o sistema de milhas aéreas, a partir do qual, ao acumular pontos, ganha-se descontos nas passagens. No ambiente educacional, isso ganha espaço com o avanço das metodologias autônomas de aprendizagem, já que jogos são:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um *sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana* (Huizinga, 2007, p. 33. Grifos nossos).

Por promover a sensação equivalente a jogos tradicionais, como sugeriu Huizinga (2007), a gamificação promove a circulação e a fidelização de clientes como uma estratégia de marketing para as empresas, ocorrendo da mesma forma com a motivação, o engajamento, o *feedback* rápido, a resolução de problemas, a mão na massa, o protagonismo e a coletividade no ambiente educacional, sob o título de metodologia ativa.

Tais características são levadas em consideração a partir das publicações sobre a teoria da gamificação (Quast, 2020; Alves, 2015; Kapp, 2014; Mill, 2021). A motivação “é a condição do organismo que influencia a direção do comportamento, a orientação para um objetivo e, por isso, está relacionada a um impulso que leva à ação” (Alves, 2015, p. 56). Nessa linha, ela se torna de extrema importância para os sistemas gamificados, pois é necessário que o indivíduo esteja engajado, a partir de determinadas motivações, para resolver problemas.

A gamificação também sugere o trabalho por meio da coletividade para a resolução de problemas, como propõe McGonigal (2011) ao mencionar que os

jogadores têm facilidade em trabalhar e influenciar outras pessoas a participar de uma jogada. Contudo, ao pensar no *feedback* rápido, em que o sistema precisa ser eficaz e corrigir o erro, evidencia-se a “generalização da concorrência (competição) como norma comportamental e da empresa como modelo de subjetivação, sendo ambos claramente pautados pelas ideias de individualidade” (Nascimento, 2018, p. 44).

Isso significa que a coletividade não é sinônimo de socialização, mas o mecanismo pelo qual os sujeitos competem e trabalham mais rápido do que em uma atividade individual. O fator competição também evidencia a meritocracia, porque aqueles que perdem nem sempre possuem condições semelhantes aos que vencem, já que contamos com alunos com habilidades distintas, contextos sociais, econômicos e ideológicos também distintos. Mais um fator de ordem neoliberal para a educação.

Ainda sobre as relações de mercado que embasam a gamificação, temos o “engajamento econômico sustentável” (McGonigal, 2011). Refere-se a trabalhar pela “vontade de ajudar”, já que, segundo McGonigal (2011), o retorno financeiro, nesse caso, atrapalharia a qualidade do trabalho, porque as motivações não seriam mais as motivações intrínsecas, ou seja, a “vontade de ajudar”, como a autora mesmo nomeia, mas sim o pagamento. Características pertinentes a grandes corporações educacionais, que estariam recebendo um serviço, mas não precisariam pagar o prestador, e ao fato dessas instituições buscarem estar dentro da rede pública de ensino, suposto local de formação de mão de obra, como destacam Rodrigues e Maia (2023).

Seguindo esta lógica, caminhamos para uma ordem neoliberal de “empreendedorismo de si” (Szundy, 2019), segundo o qual cada pessoa deve procurar recursos para se preparar e encarar as necessidades do mercado de trabalho e, caso suas *soft skills* não sejam voltadas para isso, é necessário revê-las, pois não se adequarão à nova realidade social e de trabalho.

A expressão “vontade de ajudar”, utilizada por McGonigal (2011), está relacionada à ideia de os participantes realizarem atividades estando motivados, mesmo não recebendo retorno financeiro. Nesse sentido, os anúncios das respectivas empresas, por meio da divulgação e resolução rápida de problemas sociais sem mão de obra cara, obedecem a seguinte lógica:

Se as pessoas estiverem dispostas a contribuir de graça, elas ficarão mais felizes em contribuir quando forem compensadas. Mas compensar as pessoas por suas contribuições não é uma boa maneira de aumentar a largura de banda da participação global, por dois motivos principais. [...] Primeiro, como vários estudos científicos demonstraram, a compensação normalmente diminui a motivação para se envolver em atividades que de outra forma gostaríamos livremente. Se somos pagos para fazer algo que, de outra forma, teríamos feito por interesse - como ler, desenhar, participar de uma pesquisa ou resolver quebra-cabeças - é menos provável que façamos isso no futuro sem sermos pagos. A remuneração aumenta a participação apenas entre grupos que nunca se envolveriam de outra forma - e assim que você para de pagar, eles param de participar (McGonigal, 2011, p.242. Tradução nossa)¹⁴.

Outra justificativa para a participação voluntária é que os fundos destinados a essas atividades são escassos, e o pagamento limitaria o acesso dos participantes aos sistemas gamificados, segundo a mesma autora. Tais fatores também estão relacionados ao engajamento econômico sustentável, mencionado anteriormente, outro aspecto de ordem neoliberal que pressupõe a “mercantilização de tudo, em referência ao entendimento de que tudo pode ser regido por leis de mercado; logo, a princípio, tudo pode ser tratado como produto a ser negociado (*commodity*)” (Nascimento, 2018, p.43).

Torna-se, portanto, ainda mais importante olhar para a aplicação da gamificação na escola pública, pois, se a definição social de gamificação, proposta por McGonigal (2011), ressalta o uso de jogos para a resolução de problemas sociais, ela parece ser refutada, já que considera a ação social como finalidade da prática gamificada, sem a reflexão do papel que o indivíduo ocupa no espaço. Isso significa que, se estamos utilizando a gamificação dentro da escola pública e a perspectiva adotada é a de condicionamento para a realização de tarefas, no qual o aluno passa a ser mão de obra para o sistema ou plataforma digital, com um suposto fim social, em que lugar se encontra o auxílio/ajuda? Já que, geralmente, a rede pública atende à população que mais recebe benefícios governamentais

¹⁴ No original: The logic behind these practices is that if people are willing to contribute for free, they'll be even happier to contribute when they're compensated. But compensating people for their contributions is *not* a good way to increase global participation bandwidth, for two key reasons. [...] First, as numerous scientific studies have shown, compensation typically *decreases* motivation to engage in activities we would otherwise freely enjoy. If we are paid to do something we would otherwise have done out of interest— such as reading, drawing, participating in a survey, or solving puzzles—we are less likely to do it in the future without being paid. Compensation increases participation only among groups who would never engage otherwise—and as soon as you stop paying them, they stop participating (McGonigal, 2011, p.242).

para pessoas de baixa renda.

Sob essa ótica, o indivíduo estaria inserido em um sistema gamificado com a finalidade de resolver um determinado problema de ordem global, financiado por uma empresa ou embasado no uso de mão de obra não remunerada, no qual não se sabe onde o social acaba e o empreendedorismo começa, como sugere Ball (2014). Resta saber se este é o olhar dos professores ao aplicarem a gamificação na rede pública de ensino, uma vez que a lógica de mercado cada vez mais ganha espaço na disseminação da metodologia e dos jogos provenientes dela.

O protagonismo para a resolução de problemas ou participação na gamificação em geral precisa ser mediado por uma abordagem que considere o contexto econômico, social e político do aluno de escola pública frente à pluralidade de óticas neoliberais de educação mercadológica que o vêem como mão de obra barata. O objetivo maior da promoção destes sistemas é chegar até as escolas, já que os jogadores estão lá a maior parte de suas vidas, como sugere McGonigal (2011).

O aluno engajado em cumprir um desafio estruturado em um sistema fixo, que foi centrado em estratégias de marketing, dificilmente abrirá espaço para a promoção de uma educação alternativa, capaz de reintegrar a voz dos oprimidos, reler o contexto econômico, social e político em que está inserido, como sugere Luke (2012) em uma proposta educacional voltado aos letramentos críticos. Até porque os interesses são opostos a isso.

Nas figuras 7 e 8, a título de exemplificação sobre as plataformas gamificadas, temos as publicações no *Instagram* sobre uma delas, na qual o usuário, a cada acerto de uma pergunta de ordem gramatical de língua inglesa, supostamente doa uma quantidade de arroz às famílias carentes pertencentes ao programa “*World without rice*”¹⁵.

O que se pretende destacar é como a plataforma chama as escolas a participarem de suas atividades, exemplificando o que McGonigal (2011) destacou sobre a importância das referidas instituições receberem os sistemas gamificados. Além disso, McGonigal (2011) é uma das autoras utilizada no embasamento teórico do nosso estado da arte, apresentado no capítulo metodológico, portanto, a forma como ela concebe a gamificação é relevante a nossa pesquisa.

¹⁵ Disponível em: <https://play.freerice.com/categories/english-vocabulary>. Acesso em: 10 jan. 2023

Figura 7 – Publicação do jogo Freerice

Fonte: Instagram @wfpfreerice

Figura 8 – Publicação do jogo Freerice

Fonte: Instagram @wfpfreerice

Sob um baixo custo aos empreendedores, esses sistemas gamificados atingem o propósito social que eles desejam e movimentam suas empresas

gerando lucro. Foi o que Ball (2014) chamou de “normalização da lógica neoliberal”, na qual não se sabe “onde o social termina e o empreendedorismo começa e o que sem fins lucrativos significa é, às vezes, difícil de discernir nos âmbitos organizacionais e individuais” (Ball, 2014, p. 148).

Podemos refletir, portanto, sobre como seria o uso deste jogo em uma escola pública: por vezes, temos alunos que não possuem alimentação de qualidade em casa e se alimentam, principalmente, na escola. Se uma escola pública o adotasse como ferramenta, o social teria fim nele mesmo, pois o aluno estaria alimentando alguém, em lugar desconhecido, com algo que ele mesmo não tem.

Seguindo a discussão, vemos ainda mais claro um propósito de mercado, que não está preocupado com as diferenças individuais dos seus usuários. O jogador, por exemplo, não pode pensar sobre o papel que ocupa no sistema, mas, sim, sobre a finalidade e o processo para que o resultado seja “positivo”. Isso faria com que os estudantes, que também dependem de doativos, colaborassem para um sistema que faz doações internacionais, as quais não chegam até eles. Essa perspectiva de gamificação vai na contramão de algumas proposições de metodologias ativas, inclusive:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012, p. 2).

Conforme observado em pesquisas prévias, algumas escolas já adotam a metodologia ativa no estado de Mato Grosso do Sul; com isso, consideramos importante dar destaque para o olhar dos professores frente à sua prática e à postura ideológica que assume, pois é possível destacar uma tendência ao pensamento crítico-reflexivo e uma pedagogia dialógica e interativa de ensino por meio de metodologias ativas. Conforme Quast (2020, p. 793. Grifos deles),

[...] a gamificação está inserida no grupo das Metodologias Ativas (cf. MORAN, 2015; MATTAR, 2017; BACICH; MORAN, 2018; dentre outros) e, deveria, portanto, estar pautada pelos mesmos princípios: ter o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem; promover a motivação, o engajamento, maior autonomia e agência;

favorecer um ambiente que estimule as múltiplas formas de significar, além da curiosidade, descobertas, pesquisa, reflexão, observação, organização de dados, criticidade, criatividade, responsabilidade, problematização da realidade, análise, avaliação, síntese, construção de hipóteses, planejamento, tomada de decisões e a solução de 'enigmas' ou problemas para a construção/produção conjunta de conhecimento, permitindo ao aluno poder fazer escolhas, assumir riscos e não ter medo de experimentar ou cometer erros; possibilitar ao aluno a experiência de vivenciar diferentes papéis sociais, ampliando suas formas de agir no mundo.

Quando a gamificação ganha espaço em outras discussões teóricas que ressaltam práticas mercadológicas de condicionamento e individualidade, perdem a capacidade de considerar o aluno em sua realidade sócio-histórica e cultural, uma vez que estamos tratando de um contexto de ensino público. Cabe, então, à presente pesquisa refletir sobre como a gamificação tem sido aplicada em escolas públicas a partir do olhar do docente.

Essa dualidade na concepção teórica da gamificação é vista especialmente na prática de seus projetos, pois, ainda que sustentadas por perspectivas críticas, quando aplicada, tangencia o individualismo e mascara poderes de mercado. Isso foi evidenciado em outros estudos, conforme identificamos ao realizar o estado da arte, que discutimos em outro capítulo; a título de exemplificação, destacamos o trabalho de Silva (2022), em uma revisão bibliográfica sobre a teoria da gamificação. É a partir dessa profundidade da discussão sobre a gamificação que entendemos, aqui, jogos como uma linguagem (Azevedo et al., 2022) a partir da qual os sujeitos agem. Tal pensamento parte das discussões que enfatizam a diferença entre usar jogos na educação e a gamificação, conforme discute Quast (2020, p. 788):

Pensar a gamificação enquanto recurso mediacional (ou estratégia pedagógica) no ensino implica, a nosso ver, em (sic) muito mais do que dar um toque lúdico às aulas ou atividades ou mesmo utilizar jogos. Não que isso seja negativo; pelo contrário! Defendemos que se nossas aulas fossem mais lúdicas, se a nossa relação com a língua(gem) fosse menos distante e sisuda, se nossos alunos pudessem 'brincar' com a língua, vivenciá-la, encarná-la, suas chances de realmente se apropriar da língua seriam maiores [...] Porém, enquanto recurso mediacional, pensamos a gamificação em termos da experiência dos alunos, e não somente na utilização de dois ou três elementos superficiais de jogos.

Nesse sentido, conforme Quast (2020), utilizar a linguagem de jogos na educação promoveria a agência do aluno, a possibilidade de se perceber como

parte do processo de aprendizagem, capaz de desenvolver autonomia. A partir da ativação deste tipo de linguagem, ainda conforme Quast (2020), os alunos agem por uma mecânica, ou seja, amparam-se em regras e padrões; uma dinâmica de jogo, como os sujeitos interagem entre si e agem individualmente; e uma estética, ou seja, a experiência gráfica. Não meramente utilizam um jogo em sala. O desafio instaura-se na perspectiva adotada pelos professores, por isso, na sequência, discutimos como compreendemos a educação mercadológica.

1.2 Edu-business

Considerando as principais características da gamificação (motivação, engajamento, *feedback* rápido e resolução de problemas), na sua origem como estratégia de *marketing*, bem como na aplicação de resolução de problemas, os quais são embasados em um engajamento econômico sustentável (McGonigal, 2011) e em *soft skills* (McGonigal, 2011), observamos tendências neoliberais para uma educação mercadológica que discutimos ao longo desta seção. Para contextualizar a discussão, é importante entender o que é considerado neoliberalismo aqui. Ele é definido pela:

[...] desregulação e restrição da intervenção estatal, e caracteriza-se por uma **oposição à coletividade**, um novo papel do estado, uma ênfase extrema na responsabilidade individual, flexibilidade, crença de que o crescimento leva ao desenvolvimento, e a **promoção da liberdade como uma forma de autorrealização que desconsidera qualquer questionamento das condições econômicas e sociais que tornam essa liberdade possível** (Hilgers, 2011, p. 352. Grifos nossos).

Destacando o segundo grifo da citação anterior, a gamificação sugere o uso da motivação intrínseca (*soft skills*) para a resolução de problemas nos ambientes gamificados, elas estão relacionadas às motivações pessoais do indivíduo, como a vontade de ajudar e os sentimentos envolvidos à realização pessoal. É nessa direção que caminha o engajamento para a participação dos indivíduos em sistemas que buscam a resolução de problemas de ordem mundial, já que as atividades passam a ser tão “interessante[s] e envolvente[s] que as pessoas queiram investir tempo e compartilhar experiências” (Alves, 2015), tornando-se mão de obra não remunerada dos sistemas.

Ainda sobre o neoliberalismo, ele “trabalha com a **equiparação da condição da vida ao mercado**, que, ao pregar essa equivalência, atua na lógica de que, para maximizar os ganhos sociais, deve-se ampliar o alcance e a frequência das transações de mercado” (Nascimento, 2018, p. 43. Grifos nossos). Pensando nessa concepção neoliberal, não sabemos onde começa e onde termina o social, o individual e o mercado, pois as pessoas estão condicionadas a se moverem, inconscientemente, a partir de sistemas que manipulam seus interesses e emoções sob a ótica de mercado.

Podemos observar, então, que, na mesma medida que o neoliberalismo sugere uma organização [supostamente coletiva] para governar com base em uma abordagem cultural, tal como sugere Hilgers (2011), a perspectiva da gamificação (McGonigal, 2011) destaca o trabalho por meio da coletividade para atuar em sistemas baseado em *design* de jogos com um propósito social. No ambiente educacional, as relações de mercado ganham o nome de *edu-business*, a saber: “sujeitos aos mesmos processos de mercado e de negócios como outras empresas” (Ball, 2014, p. 189).

Na segunda instância da observação teórica deste trabalho, percebeu-se que, assim como a educação mercadológica apresentada por Ball (2014) sugere ações baseadas em relações de mercado, McGonigal (2011) ressalta, na discussão sobre a gamificação, que a resolução de problemas mundiais, por meio do engajamento econômico sustentável, é baseada no retorno financeiro, pois, como dissemos anteriormente, o jogador não recebe para atuar no sistema, mas as empresas que os produzem e compartilham seus anúncios têm lucros. A remuneração é vista como um impeditivo para que a motivação elementar do participante fosse intrínseca (a vontade de ajudar).

A partir do embasamento neoliberal da proposta da gamificação mencionado anteriormente, é possível, portanto, enquadrá-la nas concepções educacionais mercadológicas (*edu business*). Por conseguinte, quando isso chega até a escola pública, pode promover a máxima neoliberal, que torna privado tudo o que é público, segundo discursos filantrópicos de criticidade e de coletividade. A respeito disso, salienta-se que:

As iniciativas, as ambições e as “visões” das empresas trabalham no sistema de ensino como uma forma de atrito econômico,

convertendo bens públicos em privados. Os acordos dos atores de corretagem em todo o público-privado dividem e trazem novas práticas, valores e sensibilidades à tona. Eles assumem papéis dentro do discurso e da infraestrutura da reforma, **convertendo política educacional em um diferente tipo de linguagem, investida com diferentes tipos de relações, interesses e afins** (Ball, 2014, p. 200. Grifos nossos).

Geralmente, tais metodologias chegam aos ambientes educacionais sobre o formato de iniciativas privadas de grandes conglomerados educacionais, ou seja, empresas que incorporam outras ou empresas de absorção, que propõem recursos para o ensino. Apresento, a título de exemplo, o diagrama proposto por Rodrigues e Maia (2023, p. 378) sobre tais empresas:

Figura 9 – Grandes conglomerados e empresas de absorção



Fonte: (Rodrigues; Maia, 2023, p. 378)

A agência dos professores e o posicionamento político da escola são papéis fundamentais para o reconhecimento das relações de poder sobrepostas sobre as escolhas pedagógicas que realizam, além de como tais relações refletem na agência dos alunos. Tendo isso em mente, no tópico seguinte, discutimos sobre o que compreendemos sobre perspectivas educacionais críticas no campo das linguagens.

1.3 Letramentos

Com o advento das tecnologias digitais, não se alteram somente as ferramentas educacionais, mas a necessidade de discussão sobre um novo sujeito inserido em um novo espaço, constituindo assim um novo *ethos*. É nesse sentido que as discussões sobre o uso de tecnologias digitais não devem se limitar ao uso de ferramentas digitais e metodologias ativas que as incorporem, pois o risco de uma transposição grafocêntrica para o ambiente virtual é grande, ou seja, podemos utilizar um jogo em sala de aula, mas, ainda assim, promover uma atividade de decodificação de código ou de completar lacunas.

Tais discussões tiveram início na década de 90 com um grupo de pesquisadores de diversas universidades, chamado *The New London Group* (NLG), com a elaboração de um manifesto chamado a pedagogia dos multiletramentos. Assim como o “letramento”, no singular, foi redefinido como “letramentos”, no plural, reconhecendo as múltiplas formas de constituição dos sentidos. Sobre o conceito de “multiletramentos”, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020, p. 19):

O termo multiletramentos refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos significados e deles participamos.

Os multiletramentos estão ligados à multiplicidade de formas de conexão de sentidos e, como sugere, Menezes de Souza e Duboc (2021) em entrevista a Ferraz (2021), não estão somente ligadas ao uso de tecnologias digitais, mas as multisemioses, sejam elas, visuais, auditivas ou gestuais, por exemplo. Quando pensamos na gamificação e que ela não pressupõe o uso de tecnologias digitais (Quast, 2020), mas o exercício da linguagem de jogos a partir de uma estética, mecânica e dinâmica, estamos pensando na promoção de uma educação a partir das multisemioses.

Contudo, também podemos observar a relação da gamificação com os jogos digitais e o uso das tecnologias digitais implica a discussão sobre o sujeito inserido no ciberespaço, o que compõe o ciberespaço, como os sujeitos interagem nele e quais práticas discursivas ativam. É a partir daí que surge o novo *ethos*, um novo espaço de atividade desse sujeito inserido em um ambiente tecnológico digital, já que “[...] orientações distintas nos levam a pensar, agir, acreditar, vestir, sentir, falar e nos relacionar de maneiras diferentes, em maior ou menor grau.” (Lankshear; Knobel, 2006, p. 70. Tradução nossa). Ainda que os sujeitos não estejam utilizando uma ferramenta digital, estão interagindo como se estivessem em um ambiente de jogo gráfico, as fronteiras entre o real e o virtual passam a ser fragmentadas, constituindo um novo *ethos*.

Quando pensamos em gamificação, as manifestações discursivas caminham em sentidos semelhantes, pois a linguagem de jogos possibilita aos jogadores a criação de personagens e a agência em um ambiente ficcional. É um *ethos* diferente composto por sujeitos específicos. Eles podem controlar uma realidade e criar identidades distintas.

Utilizar a gamificação em sala de aula como mera ferramenta de condicionamento dos alunos para que realizem as atividades ou para promoção de práticas grafocêntricas limita e singulariza as possibilidades de discussões e práticas com linguagens diversas, tal como a dos jogos. Trata-se de Lankshear e Knobel (2006, p. 55. Tradução nossa) chamaram de “vinho velho em garrafas novas”. Sobre isso, ainda destacam:

[...] identificamos características recorrentes das novas práticas de letramento tecnologicamente-mediadas encontradas em salas de aula de diversos países. Elas refletem uma forte tendência de perpetuar o antigo, em vez de se envolver com o novo e refiná-lo ou reinventá-lo. Muitos pesquisadores identificaram a síndrome do "vinho velho em garrafas novas", em que as rotinas de letramento escolar antigas têm uma nova tecnologia adicionada aqui ou ali, sem mudar de forma alguma a essência da prática. O uso de computadores para produzir cópias perfeitas e software de apresentação de slides ou páginas da Web para recontar histórias são alguns exemplos óbvios da velha guarda¹⁶.

É da necessidade e da importância de se compreender como as “novas tecnologias”, digitais ou não, estão incorporadas a esse “novo *ethos*” que trazemos para a discussão e embasamento teórico os “novos letramentos”. Assim,

Dizer que os "novos" letramentos são ontologicamente novos é dizer que eles consistem em um tipo diferente de "material" dos letramentos convencionais que conhecemos no passado. É a ideia de que ocorreram mudanças no caráter e na substância dos letramentos que estão associadas a mudanças mais amplas na tecnologia, nas instituições, na mídia e na economia, e com o rápido movimento em direção à escala global na fabricação, nas finanças, nas comunicações e assim por diante. (Lankshear; Knobel, 2006, p.

¹⁶ No original: [...] we have identified recurring characteristics of the new technologically-mediated literacy practices found in classrooms in various countries. They reflect a strong tendency to perpetuate the old, rather than engage with the new and refine or reinvent it. Many researchers have identified the “old wine in new bottles” syndrome, in which old school literacy routines have new technology added here or there, without changing the essence of the practice in any way. The use of computers to produce perfect copies and slideshow software or web pages to retell stories are some obvious examples of the old school. (Lankshear; Knobel, 2006, p. 55)

55. Tradução nossa)

Conforme destacado na citação, não diz respeito apenas à incorporação de novas tecnologias digitais, mas também à mudança de paradigma em geral. A gamificação surge dessa mudança de paradigma que possibilita a inserção de linguagem de jogos na educação, o que faz parte da realidade dos alunos, enquanto agentes em ambientes de jogos. São novas formas de agir no mundo, uma nova configuração de pensamento, novas possibilidades de aprendizado e novas necessidades de aprendizado.

Nesse sentido, as fronteiras entre o real e o virtual, o humano e o não humano são tênues, pois o sujeito-aluno também pode ser um avatar configurado com uma identidade totalmente diferente da que ele tem, atuando em um ambiente fictício, mas com elementos sociais, econômicos e históricos da realidade, assim como acontece em um jogo de videogame. Sobre isso, Lankshear e Knobel destacam (2006, p. 31. Tradução nossa):

A ideia de o espaço ter sido fraturado refere-se ao surgimento do ciberespaço como um espaço distintamente novo que coexiste com o espaço físico. O ciberespaço não deslocou o espaço físico, é claro, e não o deslocará. Entretanto, o espaço físico também não pode "descartar" o ciberespaço¹⁷.

Contudo, é pertinente salientar mais uma vez que tais mudanças precisam estar estruturadas em um contexto amplo de educação, não só como parte da vida dos estudantes, mas dos professores, das instituições e da comunidade escolar em geral. Ou seja, na reflexão sobre os propósitos do uso das tecnologias digitais e da atuação dos discentes nestes ambientes, para que não se sobressaiam práticas behavioristas e conteudistas de educação. A depender de quem joga e quem dá as regras do jogo, o resultado é diferente quando o assunto é educação.

Buscamos articular as metodologias ativas, com ênfase na gamificação, a partir do olhar dos letramentos críticos e novos letramentos, já que o primeiro possibilita uma autocrítica sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da agência nos alunos e professores, assim como a segunda perspectiva teórica discute como se constitui as discursividades dos sujeitos a partir das tecnologias

¹⁷ No original: "The idea of space being fractured refers to the emergence of cyberspace as a distinctly new space that coexists with physical space. Cyberspace has not displaced physical space, of course, and will not do so. However, physical space cannot "discard" cyberspace either." (Lankshear; Knobel, 2006, p. 31)

digitais. Entendemos aqui discurso como:

[...] palavras, atos, gestos, atitudes, crenças, propósitos, roupas, movimentos e posições corporais, e assim por diante. Os discursos também integram as identidades, no sentido de que, por meio de sua participação nos discursos, os indivíduos são identificados e identificáveis como membros de grupos ou redes socialmente significativos e como atores de papéis socialmente significativos (Lankshear; Knobel, p. 17, 2006. Tradução nossa)

Utilizamos, aqui, a definição de jogos como “um tipo de linguagem que articula vários processos históricos e culturais” (Azevedo, 2022, p.8), portanto, uma prática discursiva que articula “[...] palavras, ações, gestos, atitudes, crenças [...]” (Lankshear; Knobel, 2006, p. 17. Tradução nossa), é por isso que, segundo Lankshear; Knobel (2006, p. 26. Tradução nossa):

Ao mesmo tempo, como sugere nossa referência anterior ao projeto “multiletramentos”, a relação entre “novos letramentos” e novas tecnologias digitais não nos parece ser uma relação de um para um. Em outras palavras, queremos argumentar aqui a favor da visão de que é possível pensar em alguns letramentos como “novos” sem que eles necessariamente envolvam o uso de novas tecnologias digitais. As práticas do projeto “multiletramentos” associadas às mudanças contemporâneas em nossas instituições e economia não envolvem necessariamente o uso de novas tecnologias ou, no mínimo, podemos dizer que o uso de novas tecnologias nesses letramentos é opcional ou, de qualquer forma, não é um aspecto especialmente importante delas.

A gamificação, como mencionamos anteriormente, não pressupõe o uso de tecnologias digitais, mas utiliza a linguagem de jogos. Pensando nisso, também podemos compreender a gamificação como uma possibilidade para a educação mercadológica, já que o uso de tecnologias digitais, novas ferramentas e métodos também articulam discursividades neoliberais e propósitos de empresas, como discutimos no subtópico anterior. É uma mudança não só de novos recursos, mas de paradigma, de sistema, a depender de quem as utiliza e de qual é o propósito.

Quando se trata de abordagens de ensino que promovam a criticidade em sala de aula, como possibilidade de resistência a educação neoliberal e a promoção de um estudante dócil e manipulável, devemos pensar em uma postura ideológica dos professores, tendo em vista que:

Os professores precisam ser observadores perspicazes da mudança. Essa constitui a única forma de mantermos nosso ensino e nossas escolas atualizadas e relevantes. Mais do que isso, precisamos ser definidores de agenda e agentes de mudança. Temos o poder de transformar nossas salas de aula e nossas escolas. (Kalantzis; Cope, 2008. p. 33).

Nesse sentido, é importante revisitar o processo histórico das abordagens críticas e situar o que é considerado aqui sobre os letramentos críticos, porque o olhar sob essa questão ideológica vai determinar o tipo de uso da gamificação pelos professores, considerando que, por vezes, o fluxo rápido de informação proveniente dos elementos de jogos não dá espaço para a reflexão sobre os processos de aprendizagem e o papel social do aluno naquele sistema.

Segundo Luke (1997), acompanhando sempre a época em que vigoram, na década de 1960, as abordagens de ensino eram psicológicas, entendia-se que a aprendizagem está ligada às habilidades, aos comportamentos e às estratégias cognitivas, com destaque para a competitividade e formação de mão de obra. Diferente das abordagens psicológicas, a abordagem crítica é vista como uma estratégia cognitiva que considera os textos enquanto instâncias sociais.

Ainda conforme o mesmo autor, já na década de 1970, a abordagem crítica permite considerar a voz do aluno por meio de uma construção social, que é capaz de democratizar e humanizar a sala de aula. Nesse modelo de ensino, os estudantes aprendem a analisar os textos e discursos a partir do seu lugar de construção, dentro de uma realidade sócio-histórica e ideológica, reconstruindo significados a partir do seu conhecimento de mundo e lugar social, tratando-se, portanto, de um contexto econômico, social e político mais humanista e revolucionário.

A pedagogia crítica é enfatizada com Paulo Freire a partir da ideia de educação como via de empoderamento e liberdade social (Duboc, 2017). Nessa linha, destaca-se “o modo como o poder político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem” (Kumaravadivelu, 2006, p. 137). Vigente e significativa ao seu tempo, a pedagogia crítica embasa as discussões sobre letramentos críticos, apesar de não serem sinônimos.

Até a década de 1960, o modelo de letramento era autônomo (Street, 1984), no qual a leitura e a escrita eram processos de decodificação do código, sem

relação com a prática social. A partir da década de 1980, os modelos passam a ser ideológicos (Duboc, 2017) e as discussões teóricas consideram os aspectos sociais para os letramentos. Na sequência das discussões teóricas sobre os letramentos, surgem os letramentos críticos como prática ideológica de posicionamento social (Duboc, 2017).

Assim, como propõe Wooldridge (2001), os letramentos críticos não sugerem técnicas ou estratégias para o contexto de sala de aula, mas, por ser visto como um posicionamento social, consideram pertinente o papel dos professores, enquanto sujeito crítico e reflexivo no processo de aprendizagem, capaz de reconhecer e ser agente frente às relações de poder que embasam suas metodologias e abordagens. Desta forma:

[...] o letramento crítico não apenas busca ler a perspectiva do autor, compreendendo por que um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas sobretudo, busca o porquê EU leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais. (Duboc, 2017, p. 220)

Tendo em vista o compromisso com a capacidade de reformular o ensino frente ao olhar para os grupos marginalizados da sociedade, é necessária a reconfiguração da perspectiva educacional baseada em modelos individualistas de leitura e escrita para os modelos sociais, destacando a importância da escola para o papel político da formação docente, capaz de olhar as relações existentes entre poder, conhecimento e acesso a recursos.

Quando é estabelecida uma (não)possibilidade de relação entre letramentos críticos e gamificação, é importante destacar o termo “crítico”, muito utilizado na atualidade. Conforme discute Ribas (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) utiliza da criticidade para considerar as pluralidades e uma leitura ampla do termo letramento, contudo, a partir das competências e habilidades a serem desenvolvidas, a criticidade cai por terra. Estudos sobre metodologias ativas e a gamificação também discutem a necessidade de considerar o contexto do aluno e a possibilidade de agência com base no senso crítico. Propostas educacionais neoliberais também são permeadas pela criticidade, mas não uma postura de letramentos críticos, pois suas propostas consideram tudo que é público como falho, na tentativa de promover uma solução privada supostamente inovadora e eficaz.

Tais exemplos permitem ressaltar o perigo da pregação criticista (Almeida Filho, 2011, p. 119), já que, adicionar o termo “crítico” não garante uma posição social de letramentos críticos. O que estamos observando aqui é uma criticidade discutida por Monte Mor (2013), que recorre a Ricoeur (1977) para evidenciar que a etimologia da palavra “crítico” vem de “crise”. Ainda segundo Monte Mor (2013), no exercício da “suspeita”, bastante apregoado por Ricoeur, pode ser gerada uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo, integrantes do círculo interpretativo. A ruptura desse círculo provoca a desestabilização dos sentidos, promovendo a abertura para a construção crítica. Não há esse rompimento em uma ordem neoliberal mercadológica de educação.

Nesse sentido, não basta a adição do termo “crítico” às práticas educacionais, precisa-se da agência dos professores e do aluno por meio de diálogos sobre as diferenças sociais/econômicas/educacionais como consequência de uma abertura que promova a crise nas interpretações dos sujeitos, permitindo o desenvolvimento do que chamamos de letramentos críticos, ou seja, “consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (Duboc, 2017, p. 219). Não há possibilidade de um ensino sob tais perspectivas sustentado em práticas neoliberais de educação.

2 - O SISTEMA CARDIOVASCULAR: taquicardia¹⁸ que impulsiona

La colonialidad ya no opera sólo en lo estructural, desde la exterioridad y a través de sus instituciones y sus aparatos represivos, sino que se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación

(GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14**: revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, n. 5, 2010, p. 80-94).¹⁹

O sangue é impulsionado ao corpo por meio do coração e circula a partir de veias e artérias; assim, faz a vida pulsar. Não existe vida sem o emaranhado de veias e artérias ordenadas pelo sistema cardiovascular em que o motor central é o coração. Nossa pesquisa também não pulsa sem um percurso de realização. Os nossos dados levantam a discussão a respeito dos sequestros das subjetividades e dos saberes, conforme destaca a epígrafe.

2.1 Em busca do corpus

Iniciei o meu contato com o universo da gamificação ainda na iniciação científica, durante a graduação. Naquele momento, olhava para plataformas gamificadas, como a *Kahoot*²⁰, por exemplo, discutindo a possibilidade de ser utilizada a partir de uma perspectiva/postura de letramentos críticos, tanto com relação à interface e ferramentas da plataforma, quanto, em pesquisas distintas e subsequentes, sob o olhar de seus usuários, os professores.

Meu coração sempre bateu mais forte pela Linguística Aplicada - doravante LA. Foi a partir de seus embasamentos teóricos que todas as minhas iniciações científicas se pautaram. Contudo, como meu cérebro anseia por trabalho e o meu perfeccionismo, em certa medida, me garante subsídios para realizá-lo, tive contato

¹⁸ Ritmo cardíaco acelerado

¹⁹ A colonialidade já não opera apenas estruturalmente, a partir do exterior e através das suas instituições e aparelhos repressivos, mas instala-se no mais profundo das nossas subjetividades, imaginários, sexualidade e corpos, para nos tornar cúmplices conscientes ou inconscientes da dominação da nossa subjetividade. cúmplices conscientes ou inconscientes da dominação (Guerreiro Arias, 2010, p. 89. Tradução nossa).

²⁰ Mais informações disponíveis em: <https://create.kahoot.it/>. Acesso em 10 nov. 2023.

com outras perspectivas teóricas em projetos de extensão ou em disciplinas optativas da pós-graduação ou da graduação, como a análise do discurso. O olhar sobre perspectivas outras, o diálogo entre áreas e o leque de (re)leituras que isso possibilita, permitiram-me uma “crise”, recorrendo a Ricoeur (1977), sobre o que eu pesquisava e o que pesquisaria no futuro.

Comecei a me interessar pelas discussões relacionadas à educação neoliberal, como elas estão integradas às metodologias ativas e, conseqüentemente, à gamificação. Recordo estar apresentando um pôster de resultado de uma iniciação científica sobre a plataforma *Kahoot* e me sentir incomodada com o que eu estava falando, não por se tratar de incoerência ou qualidade, mas por sentir falta de algo, um desejo por uma discussão diferente na pesquisa, que o sistema envolto à constituição das plataformas educacionais era muito maior do que o apresentado naquela pesquisa, principalmente em se tratando da rede pública de ensino - era o engendramento de uma ordem neoliberal de educação, contra a qual nós, professores, ou ao menos alguns de nós, resiste todos os dias.

Colaborando com o início dessa “crise”, próximo ao fim da graduação, fui apresentar uma comunicação, ainda sobre a plataforma *Kahoot*, contudo, com uma discussão mais próxima ao que me interessava, a perspectiva de educação mercadológica. Nessa apresentação, uma das professoras mediadoras me disse: “de novo *Kahoot*?”. A fala dela só concretizou o que eu sentia, a tal da plataforma *Kahoot* era só a ponta do *iceberg* do que poderia ser discutido. Em nenhuma medida, eu fui desestabilizada ou desacreditada com a fala, mas sim fortalecida e gostaria que essa professora soubesse o quanto ela colaborou com a minha visão de mundo e com a força necessária para se pesquisar sobre a educação neoliberal no contexto sócio-histórico e ideológico do Brasil atual.

Então, no último ano da graduação, desenvolvi uma pesquisa de natureza bibliográfica discutindo a gamificação sob uma perspectiva de educação neoliberal, como evidenciei no capítulo teórico do presente texto. A partir desta última pesquisa, para desenvolver o anteprojeto de mestrado, passei a buscar as escolas públicas que utilizavam tal metodologia em Campo Grande - MS. Considerei as escolas públicas, pois, como também discuto no capítulo teórico, se estamos tratando sobre a perspectiva neoliberal de educação, é extremamente pertinente abordar os métodos e abordagens adotados nas escolas, pois podem engendrar

possibilidades de privatização, condicionamento de alunos e formação de mão de obra não remunerada.

Para encontrar as escolas, identifiquei, no período de 2022/2023, as regiões do Jardim Centro-Oeste e Tijuca, como localizações de escolas com quantitativo significativo de pessoas com benefícios sociais, conforme dados da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e, dentre elas, duas escolas municipais apresentavam projetos gamificados.

O mesmo movimento de busca foi realizado em 2024 e encontramos: dos projetos gamificados em escolas públicas da estado de Mato Grosso do Sul, dois projetos eram em Campo Grande - MS, três em municípios do interior do estado, um de uma instituição federal do interior do estado e 34 resultados não relevantes (dentre eles, artigos com o tema, notícias sobre feiras científicas e notícias do Ministério da Educação - MEC). O nosso recorte se manteve nas escolas municipais da cidade de Campo Grande - MS, evidenciando o locus de atuação a qual pertença enquanto professora e pesquisadora.

O foco da presente pesquisa é discutir a abordagem de gamificação adotada pelos docentes em suas atividades na rede pública de ensino, por isso, algumas disciplinas em que as atividades ocorreram não são da área de linguagens, ademais, garantimos em nossa pesquisa um olhar INdisciplinar (Moita Lopes, 2006) da Linguística Aplicada que possibilita olhares outros para os diálogos entre as áreas do conhecimento e como elas concebem as linguagens.

Outro ponto pertinente a ser abordado é que os trabalhos são de 2017 e 2019, pois foram os únicos encontrados e registrados na busca de dados mencionada anteriormente²¹. Além disso, as entrevistas foram realizadas com os professores que criaram os projetos, nos dois casos, e, em um, na escola do Tijuca, com uma docente participante, por se tratar da diretora da escola.

Sobre a estrutura das escolas, segundo os entrevistados, na escola localizada no bairro Tijuca, não houve alteração no número de funcionários desde a época de realização do projeto até 2023; com relação ao número de salas, eram três turmas de sétimos anos, agora são oito. Na escola localizada no Jardim Centro-Oeste, em 2019, havia 18 salas, 36 turmas, cerca de 73 professores; já em

²¹ Ressalto que estamos cientes das limitações da pesquisa e que podem existir projetos semelhantes em desenvolvimento em outras instituições que não foram encontrados nos registros da nossa busca até o momento, contudo, tal fator não limita as discussões aqui apresentadas e os avanços proporcionados nas discussões sobre gamificação na educação.

2023, são 19 salas, 38 turmas e cerca de 80 professores. As informações aqui destacadas são condizentes com a resposta que recebi dos entrevistados sobre a mesma pergunta, por isso, as descrições são distintas.

Na sequência, vamos abordar o percurso do estado da arte sobre gamificação e o processo analítico dos dados obtidos.

2.2 Estado da arte

Conforme destaca Carvalho et al. (2018), a gamificação é uma das abordagens de metodologias ativas mais recentes a ser incorporada ao ambiente educacional, apesar de ter sido fundamentada ainda em 2011 como estratégia de marketing. Por isso e pelo interesse da pesquisadora na temática de jogos em sala de aula, optamos por essa metodologia ativa.

Em movimento semelhante ao realizado por Silva (2022)²², buscamos produções científicas disponibilizadas no banco de teses e dissertações da Capes. Os termos utilizados para a busca foram: games, aprendizagem baseada em jogos, gamificação, gameficação, gamefication. Filtramos a partir de várias palavras-chaves, para que fosse possível uma abrangência maior dos dados, já que, ao digitar somente “games”, por exemplo, não necessariamente eram pesquisas educacionais ou relacionadas a gamificação. Isso, pois, o termo é amplo e “jogos” (games) não pressupõem, segundo Quast (2020), uma aprendizagem com *design* de jogos - o que propõe as teorias de gamificação.

Além disso, mesclamos termos em português e inglês, bem como, múltiplas formas de escrever a palavra “gamificação”. Primeiro, porque as teorias são importadas e fundamentadas por norte-americanos ou ingleses, então, poderíamos encontrar mais pesquisas em língua inglesa do que em língua portuguesa; segundo, porque a palavra “gamificação”, segundo Alves (2015), pode ser escrita de diversas maneiras, a saber: “gamification”, “gamefication” e “gameficação”.

Outro aspecto pertinente sobre as palavras-chave é o fato de algumas publicações relacionarem a gamificação à aprendizagem baseada em jogos (GBL) quando, na verdade, são propostas distintas. A primeira proposta trabalha com o design de jogos em ambientes que não são jogos (Alves, 2015), já a segunda utiliza jogos na aprendizagem (Mill, 2021). Isso significa que, apenas utilizar um jogo em sala de aula, não é gamificação, mas pesquisas sobre aprendizagem baseada em jogos, por serem mais abrangentes, podem trazer propostas gamificadas e,

²² Veja o quadro de publicações sobre gamificação em: SILVA, K. A. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. **The Specialist**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 50-74. 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a4. p. 59-65.

consequentemente, ter relações com o nosso foco de pesquisa, então, não poderiam ser descartadas.

Filtramos as teses e dissertações no período entre 2019-2023, na categoria de linguagens e educação, pois a primeira é a área a qual desenvolvo a minha pesquisa e, a segunda, por se tratar do âmbito mais geral das discussões sobre métodos e abordagens de ensino. Os resultados estão apontados nos quadros a seguir:

Quadro 1 - Dissertações

Referência	Objetivo geral	Metodologia	Perspectiva teórica	Resultados
ALEXANDRE, GABRIEL GUIMARAES. PRÁTICAS LETRADAS DE GAMIFICAÇÃO: ESTUDO DO PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR' 09/02/2020 136 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, São José do Rio Preto Biblioteca Depositária: UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto	Estudar o modo como universitários ocupam posicionamentos discursivos, a eles atribuídos pela instituição, em duas (02) atividades gamificadas de produção textual, considerando-se "jogo" de expectativas, sócio-historicamente marcadas, entre instituição e participante.	O corpus da pesquisa é composto por 34 produções textuais, retiradas de um conjunto de material recolhido em um Curso de Extensão intitulado "Linguagem e Gamificação".	Estudos de Letramentos Lankshear e Knobel (2006; 2011). Concepção de gamificação: Uso de elementos de jogos em contextos "não-jogo" Deterding et al. (2011)	Os resultados alcançados apontam, por um lado, para uma adesão dos participantes nas duas atividades de produção textual, seja no que se refere a aspectos do processo de textualização, seja no que se refere ao reconhecimento de funções valorizadas pela instituição formadora. Por outro lado, os resultados também colocam em evidência a desconsideração de aspectos mais específicos e especializados como parte das "qualidades" esperadas de um profissional de Línguas, a exemplo do modo de circulação do texto em plataformas digitais. No que se refere à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), os resultados atingidos mostram que esse uso está mais centrado na potencialização de habilidades já apresentadas pelos participantes do que propriamente no ensino linear de ferramentas para produção textual.

<p>ALVES, EMILIANE CRISTINA CRUZ MATIAS. PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO EM PROGRAMAS DE SLIDES PARA A POTENCIALIZAÇÃO DO LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO' 22/03/2023 107 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de Humanidades</p>	<p>Verificar as contribuições dessas práticas de gamificação como estratégia para potencializar o letramento crítico dos alunos nas aulas de língua portuguesa.</p>	<p>No que tange à metodologia, temos o modelo qualitativo, já que os resultados adquiridos são de caráter subjetivo, além do mais, também podemos encontrar nessa pesquisa características metodológicas de uma pesquisa-ação, visto que se apresenta como uma tentativa continuada, empírica e sistemática que se fundamenta em aprimorar a prática (TRIPP, 2005)</p>	<p>Novos letramentos e sobre letramento crítico (DUBOC, 2016; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004, 2009; STREET, 2014),.</p> <p>Concepção de gamificação: Kapp (2012), corresponde a ações baseadas em games para motivar e engajar pessoas, promovendo a aprendizagem e a resolução de problemas</p>	<p>Diante das observações realizadas na aplicação do jogo, percebemos que esse formato de atividade promove um interesse e uma motivação maior dos aprendizes em compartilhar suas ideias com todos da turma, de maneira espontânea e sem receio, revelando-se como um agente pertencente e importante para uma sociedade carregada de problemas a serem discutidos e solucionados. E isto pôde ser comprovado tanto na boa participação durante a aplicação do jogo, quanto nas falas dos participantes e de suas respostas no questionário avaliativo no final da atividade.</p>
<p>GONCALVES, JESSICA DE AZEVEDO. GAMIFICAÇÃO E COMPLEXIDADE: UMA PROPOSTA DE APLICATIVO PARA O ENSINO DE LEITURA DE TEXTOS EM INGLÊS NA ÁREA DA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO' 25/08/2019 119 f. Mestrado em Língua Portuguesa Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional da UNEMAT -</p>	<p>Analisa o processo de desenvolvimento da proposta metodológica para aplicativo gamificado denominado —Quiz Super Nerd: The Challenge”, para smartphones e tablets, que tem por objetivo, tornar-se material de apoio didático para estimular as habilidades linguísticas de leitura e interpretação de textos</p>	<p>Pesquisa qualitativa de base exploratória (LAKATOS & MARCONI, 2003),</p>	<p>Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), porque, tomamos o processo de aquisição do Inglês Instrumental como um sistema complexo, por entender que, os fenômenos que emergiram no contexto do desenvolvimento da ferramenta possuem aspectos mutáveis (adaptativos e dinâmicos) de um sistema. Menezes (2015), Larsen-Freeman e Cameron</p>	<p>O protótipo do aplicativo desenvolvido foi analisado e avaliado, por meio de questionários de opinião, pelos acadêmicos da turma 2017/2, da disciplina Inglês Instrumental/Computação/UNEMAT/ Cáceres, e o feedback destas avaliações revelaram propriedades muito relevantes e significativas, que validando aplicativo como um sistema efetivo de recompensas, em prol da diversão, através de um layout, em que a interface é o maior atrativo, significativa e enriquecedor</p>

Campus de Cáceres	técnicos da disciplina de Inglês Instrumental, para os acadêmicos do primeiro semestre do curso Ciência da Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Cáceres.		(2008), Holland (1999), Morin (1977). Concepção de gamificação: A base teórica da gamificação, contribuíram nesta pesquisa, os trabalhos dos autores Webach (2012), McGonigal (2011), Gee (2007) e Prensky (2002),	para o aprendizado do Inglês Instrumental.
CRESPO, ARTHUR HEREDIA. ELEMENTOS DO ESTADO DE FLUXO DURANTE ATIVIDADES COM KAHOOT!: um estudo de casos múltiplos em aulas de alemão' 25/03/2019 191 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara	Investigamos, neste trabalho, se a ferramenta Kahoot! pode prover atividades gamificadas e em que medida elas favorecem condições para a ocorrência dos elementos do Estado de Fluxo.	Em relação à metodologia científica, o paradigma desta pesquisa é quali-quantitativo (ANDRÉ, 1995; FREITAS, 2018), o método em que nos pautamos é o estudo de casos múltiplos (YIN, 2015) e, como instrumentos de coleta de dados, lançamos mão de questionário, grupo focal, das anotações da observadora durante as aulas e do diário reflexivo do professor/pesquisador.	Estado de Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1997), o qual é caracterizado, entre outros aspectos, por um alto nível de envolvimento e de concentração. Concepção de gamificação: Gamificação (KAPP, 2012) surge como uma alternativa para reconectar a linguagem dos professores com a das novas gerações de aprendizes, pois ela traz elementos de jogos para a sala de aula, promovendo, assim, a aprendizagem de maneira divertida.	Os resultados apontam que atividades com Kahoot! podem ser gamificadas e incitar todos os componentes do Estado de Fluxo. No entanto, para tal, é necessário que a infraestrutura seja adequada (de forma a comportar o funcionamento contínuo da internet), que os participantes não sejam constantemente distraídos por fatores externos à atividade, como conversas paralelas e notificações de outros aplicativos, e que o professor/propositor se norteie, no momento da elaboração e aplicação do Kahoot!, por objetivos pedagógicos condizentes com as necessidades e os anseios dos alunos, como preconizado pelo parâmetro da particularidade do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001).

<p>SATAKA, MAYARA MAYUMI. Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de língua espanhola: uma pesquisa narrativa' 30/01/2019 181 f. Mestrado em LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - CAMPUS ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara</p>	<p>Analisar a aprendizagem móvel possibilitada pelo uso do aplicativo [Duolingo]</p>	<p>A pesquisa é de natureza qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 2012; ANDRÉ, 1998) e narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2011; SOUSA, 2006).</p>	<p>Ensino de LE [língua estrangeira] (BROWN, 2000; LEFFA, 1988, 2012) Concepção de gamificação: Articulação entre elementos de games e aprendizagem (KAPP, 2017; DINIZ, MONTEIRO, CARNEIRO, 2016)</p>	<p>O estudo demonstrou que o Duolingo, na versão Android, alia tanto a aprendizagem móvel quanto os elementos gamificados e, ainda, apresenta uma abordagem-metodológica de gramática-tradução e audiolingual.</p>
---	--	---	--	--

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quadro 2 - Teses

Referência	Objetivo geral	Metodologia	Perspectiva teórica	Resultados
AMARAL, JOSEANE. Gamificação e leitura: em jogo, a formação de jovens adultos' 17/10/2019 152 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, Passo Fundo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo	Pensar a gamificação em suportes tecnológicos, vinculada a experiências de leitura (Larrosa 2012, 2017) no processo de formação de leitores jovens adultos.	Pesquisa de caráter netnográfico (Kozinets, 2014), ao buscar incorporar a influência da internet nos diversos mundos sociais da contemporaneidade; e como percurso metodológico de errâncias (Santaella, 2004) alimentadas pelo prazer das descobertas.	Roger Chartier (1999, 2014), Michele Pètit (2008, 2009) e Jorge Larrosa (2002, 2012). Concepção de gamificação: Inserção de elementos de jogos em contextos externos a eles, o que não significa simplesmente transformar atividades, tarefas ou ambientes em games. Envolve conhecer a dinâmica dos jogos para, a partir disso, escolher os componentes alinhados aos objetivos do projeto que se pretende gamificar. Pelling (2014), Deterding (2012), Werbach e Hunter (2012) e Burke (2015)	Da aproximação entre leitura e cultura de jogos buscamos extrair importantes descobertas nos estudos de linguagem, considerando os desafios impostos pela sociedade hipermoderna.

<p>SOUZA, ANDREA SILVA. Design e avaliação de uma interface gamificada de software de biofeedback de fala' 17/09/2019 162 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP</p>	<p>O objetivo desta tese foi a concepção do design e a avaliação de elementos da interface gamificada de um software de biofeedback desenvolvido para uso clínico no contexto da terapia da gagueira. O sistema do software contempla estratégias de suavização e prolongamento dos sons da fala do método de terapia de modelagem de fluência.</p>	<p>Metodologia foi dividida em várias etapas: 1) levantamento de requisitos; 2) levantamento das ferramentas disponíveis na clínica dos distúrbios de fala; 3) análise de interfaces de tais ferramentas, a partir de um instrumento avaliativo desenvolvido com base nas diretrizes de usabilidade, nos padrões de acessibilidade e nas considerações heurísticas de gamificação, e, finalmente, 4) proposta de design (e de avaliação em duas etapas) de elementos da interface para um software desenvolvido no Grupo de Pesquisas em Estudos sobre a Fala (GeFALA).</p>	<p>Fundamentação teórica desta tese baseia-se nos preceitos da usabilidade e da acessibilidade, além daqueles relativos à experiência do usuário e ao exergame Ferreira (2019); Fontes (2017). Concepção de gamificação: Referente ao contexto lúdico e a narrativa do jogo (Fontes, 2017)</p>	<p>O feedback dos sujeitos revelou atendimento a vários requisitos referentes à qualidade da interação e à usabilidade, com demandas por aprimoramentos de alguns preceitos de acessibilidade</p>
--	---	---	---	---

<p>GAYA, Karina Figueiredo. APLICATIVO MÓVEL GAMIFICADO JÊNSINO: UMA PROPOSTA PARA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PARKATÊJÊ' 08/05/2022 197 f. Doutorado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca - ILC/UFPA</p>	<p>Apresentar uma proposta para desenvolver um aplicativo móvel, denominado Jênsino, com atividades gamificadas, para motivar e auxiliar a aprendizagem de língua Parkatêjê,</p>	<p>Os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esse estudo encontram-se norteados nas áreas de conhecimento da revitalização de línguas à luz dos estudos propostos por Fishman (1991), Tsunoda (2006), Maher (2013), entre outros.</p>	<p>Políticas linguísticas as discussões são ancoradas nas reflexões propostas por Calvet (2007), Oliveira (2009), Lagares (2018), entre outros. Adiante, para fundamentar os aspectos relacionados à aprendizagem de línguas são de relevância essencial as teorias propostas por autores como Chomsky (1965), Morato (2005), Cardona (2006), Spinassé (2006), entre outros.</p> <p>Concepção de gamificação: No que diz respeito à área da tecnologia este estudo desmembra este tema desde ciber espaço e cibercultura, cultura digital até jogos e gamificação orientados por estudiosos como Lévy (1999), Prensky (2001), Santaella (2003), Buzato (2006), McGonigal (2012), entre outros.</p>	<p>A aprendizagem da língua pela comunidade apresenta um caráter de urgência e necessita de ações relevantes que contribuam para o fortalecimento da língua e da cultura do povo Parkatêjê, por isso a elaboração da proposta do aplicativo móvel gamificado, denominado Jênsino, para auxiliar e motivar a aprendizagem da língua pela comunidade. Espera-se que o resultado desta Tese possa inspirar e motivar pesquisas futuras e outros grupos linguísticos a utilizarem ferramentas e/ou artefatos tecnológicos a seu favor e favor da preservação de sua língua e cultura.</p>
---	--	---	---	---

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A lacuna observada no estado da arte, apresentado nos quadros 1 e 2, diz respeito justamente às pluralidades de interpretações e ao nosso interesse em identificar qual a concepção dos professores da rede pública sobre gamificação ao aplicá-la em sala de aula, bem como, se a aplicação prática condiz com a perspectiva teórica adotada. Nas teses e dissertações apresentadas, a gamificação está atrelada ao uso de tecnologias digitais, à metodologia como uma ferramenta de ludicidade, diversão ou estética para a aprendizagem, ainda que, algumas das perspectivas teóricas apresentadas, assim como as nossas, sejam condizentes com educação linguística crítica (Buzato, 2020; Leffa, 2017; Duboc, 2017; Lankshear Knobel, 2006). A seguir, apresento um quadro com a concepção a respeito da gamificação adotada com mais frequências nas teses e dissertações dos quadros anteriores.

Quadro 3 - Concepções de gamificação

McGonigal (2011)
“Eventualmente, como resultado da minha investigação, publiquei vários artigos acadêmicos (e eventualmente uma dissertação de quinhentas páginas) propondo como poderíamos aproveitar o poder dos jogos para reinventar tudo, desde o governo, os cuidados de saúde e a educação aos meios de comunicação tradicionais, ao marketing e ao empreendedorismo, até à paz mundial”. (MCGONIGAL, 2011, p. 8- 9)
Kapp (2014)
“A utilização de mecânicas e estética baseada em jogos e pensamento orientado pela lógica de jogos para engajar pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e solucionar problemas”. (KAPP, 2014, p.10)

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A partir do estado da arte sobre as publicações relacionadas a gamificação, encontramos como principais referências para o tema, de acordo com a frequência em citações, os autores Kapp (2014) e McGonigal (2012). Os autores apresentam leituras diversas a respeito das características e aplicações da gamificação, algumas voltadas para o desenvolvimento do protagonismo do aluno, bem como uma consciência crítica e outras que a utilizam como estratégia de regulação dos alunos e, possivelmente, tangenciando uma abordagem mercadológica de educação, como discutido no capítulo teórico.

2.3 Sobre a análise do corpus

Levamos em conta os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, a partir de pesquisa qualitativa e interpretativista (Denzin; Lincoln, 2000; Lankshear; Knobel, 2008) e estudo de caso (Yin, 2001). Sobre a metodologia qualitativa e interpretativista, destacamos:

A investigação qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A investigação qualitativa consiste num conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo. Transformam o mundo numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memorandos para o eu. A este nível, a investigação qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas nos seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (Denzin; Lincoln, 2000, p. 3. Tradução nossa).

A perspectiva interpretativista permite olhar para as multiplicidades das significações do contexto de ensino conforme os sujeitos, os locais e os instrumentos: “guiados por um conjunto de crenças e sentimentos sobre o mundo e a forma como este deve ser compreendido e estudado” (Denzin; Lincoln, 2000, p. 13). O estudo de caso para Yin (2001, p. 32) é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e contexto não estão claramente definidos.”

Considerando que a nossa hipótese de pesquisa trata da pluralidade de interpretações teóricas da gamificação, de cunho neoliberal ou não, destacamos a pertinência de realizar um estudo de caso dos projetos aplicados em consonância com um contexto mais amplo de pesquisa que se debruça em registros documentais, “criados por aqueles que colaboram com o estudo” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 215) e em entrevista semi-estruturada com os professores participantes/criadores dos projetos. Verificando as características das metodologias ativas e da gamificação que são utilizadas.

Em um primeiro momento, foram reunidos, para observação, os materiais de produção das propostas pedagógicas gamificadas, coletados presencialmente nas escolas pela pesquisadora ou recebidas via e-mail pelos participantes: sequências

didáticas, planos de aulas, anexos, fotos, vídeos e aplicativos. Esses materiais foram armazenados em uma pasta no *Google Drive*.

Em um segundo momento, os professores responsáveis/participantes pelos projetos de ensino foram ouvidos por meio de entrevista semi-estruturada, realizada presencialmente, com os docentes que criaram os projetos, e de maneira remota com uma professora participante; gravada por meio de recurso de áudio do celular/computador da pesquisadora. As entrevistas foram transcritas para análise e armazenadas na mesma pasta no *Google Drive*.

Nossas investigações estiveram atentas não apenas às dimensões teóricas e físicas (os materiais dos projetos de ensino), mas também à dimensão ética²³ dos sujeitos participantes da pesquisa, preservando a sua identidade/integridade. Além do olhar para a interpretação dos pesquisadores sobre a gamificação na escola pública a partir do olhar dos professores, considerando a intersubjetividade do sujeito, essencial à produção do conhecimento no campo aplicado aos estudos da linguagem (Moita Lopes, 2013).

Todos os participantes entrevistados nesta pesquisa possuem ligação direta com a aplicação e/ou criação dos projetos analisados; foram excluídos da pesquisa os participantes que durante a observação estiveram afastados de suas atividades de ensino; eventuais constrangimentos éticos foram previstos, com a possibilidade de surgir algum eventual desconforto durante as respostas da entrevista ou em relação ao consentimento para uso de alguns registros documentais, contudo, resguardamos aos participantes, durante todo o processo de geração dos dados, o direito de recusar ou declinar da participação em qualquer fase da pesquisa, bastando informar à pesquisadora. Nenhum deles, porém, relatou nenhum tipo de constrangimento e/ou declinou de sua participação.

Ao final da pesquisa, todo o material foi armazenado e mantido em arquivo digital, com acesso restrito, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável. Deverão assim permanecer por 5 anos, após o término da pesquisa, conforme Resolução CNS no 466/2012. Todas as informações e dados obtidos servirão exclusivamente à finalidade prevista nesta pesquisa ou conforme o

²³ O presente projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 67930923.5.0000.0021 e parecer número 6.073.036.

consentimento dos participantes, e não serão utilizados em prejuízo das pessoas e/ou comunidades.

Devido às limitações/vulnerabilidades das tecnologias digitais que foram utilizadas para realização e armazenamento das atividades desta pesquisa, é possível que ocorram situações indesejadas como extravio/roubo de informações por parte de terceiros, o que foge ao controle da pesquisadora responsável para assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação.

Conforme mencionado na introdução do nosso texto, os dados foram gerados em duas escolas. A primeira escola, localizada no Tijuca, a qual discutiremos nesta dissertação, será identificada ficcionalmente como “Escola das Artes”, nome pensado, pois a escola foi decorada com desenhos feitos por uma professora de artes que também é a diretora; a segunda escola, localizada no Jardim Centro-Oeste, será identificada como “Escola de Projetos”, pois possui muitas atividades relacionadas a intervenção na comunidade.

Ambas escolas aplicaram os projetos gamificados em forma de uma sequência didática (SD); na primeira, com a pretensão de aplicar a gamificação na escola a partir de uma problemática local identificada, na segunda escola, a SD foi desenvolvida para uma pesquisa de doutorado, mas também foi aplicada em sala de aula. No quadro 4 e 5, apresentamos informações gerais sobre as duas propostas. Os dados foram transcritos e preservados conforme a escrita das SDs:

Quadro 4 - Informações dos projetos

Dados	Escola das Artes	Escola de Projetos
Disciplina	Todas as disciplinas da escola, cada uma com uma seguindo o seu referencial curricular, mas de forma gamificada.	Ciências
Duração	1 ano	11 horas/aula, distribuídas em 6 semanas.
Ano	2019	2017
Público alvo	1 turma de sétimo ano, com 30 alunos em média (os entrevistados não souberam informar o número exato).	1 turma de sétimo ano com 30 alunos.
Função dos participantes	Professores regentes - aplicação e preparação das atividades; Responsáveis - controle das atividades e frequência dos alunos pelo <i>ClassDojo</i> . Direção e coordenação - disponibilização de recursos e entrega de premiações; Técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) - criação do projeto gamificado; layout gamificado das atividades e recursos; formação e assessoria para execução dos professores.	Professor regente - criação da SD e aplicação das atividades; Técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) - instalação da ferramenta <i>Scratch</i> nos computadores e formação para os alunos sobre o uso da ferramenta.
Tipos de materiais disponibilizados para análise	Sequência didática, vídeos e fotos das atividades.	Sequência didática e dissertação de mestrado sobre o projeto, em formato de pesquisa-ação
Entrevistados	Professor criador do projeto e técnico da SEMED e professor participante.	Professor criador.

Fonte: Dados da pesquisa - Sequência didática (2023)

Quadro 5 - Dados da SD

Contextualização da SD	
Escola das Artes	Escola de Projetos
<p>A metodologia a ser utilizada será a “gamificação da sala de aula”, como numa simulação de um game, professores e alunos terão suas ações e atitudes moduladas por um conjunto de regras, desafios e missões que os levaram aos comportamentos desejados e planejados. Dessa forma, essas estratégias utilizam-se da psicologia motivacionais e educacionais (Skinner; John Keller; Deci & Ryan) com a finalidade despertar o interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema dos alunos. Portanto, pretende-se fazer o uso da gamificação, de modo a utilizar recursos de jogos para transformar a aprendizagem e os comportamentos dos alunos na unidade escolar.</p>	<p>Atendendo ao objetivo principal desse projeto que é propiciar condições para que estudantes dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola pública de Campo Grande, MS, identifiquem a importância epidemiológica do <i>Aedes aegypti</i>, a partir da apropriação de conhecimentos sobre a biologia do mosquito e de suas formas de combate, tornando-se multiplicadores no combate a esse vetor de doenças, e baseando-se e identificando-se os eixos cognitivos e as muitas tecnologias hoje presentes no âmbito das ciências, esta sequência didática propõe a utilização da plataforma Scratch como ferramenta pedagógica no processo de ensino/aprendizagem para o conteúdo “ciclo de vida e controle do mosquito <i>A. aegypti</i>”. Convém lembrar que o entendimento do processo de evolução conceitual, dos alunos envolvidos nas produções dos jogos, será importante para investigar possíveis limitações no processo de ensino/aprendizagem e, também, o papel da interação entre os sujeitos na construção do conhecimento.</p>
Objetivos	
Escola das Artes	Escola de Projetos
<p>Gerais: Desenvolver a aprendizagem, o interesse do educando e a capacidade de participar ativamente do processo de aquisição, transformação e aplicação do conhecimento.</p> <p>Objetivos específicos: Estimular a participação das atividades curriculares e extracurriculares, aproximando a escola do universo do educando; Melhorar o desempenho dos alunos permitindo que eles atuem como protagonistas e também autores nas atividades curriculares; Promover a leitura</p>	<p>Relacionar conhecimentos sobre o ciclo de vida e formas de controle do <i>A. aegypti</i> utilizando a plataforma Scratch e, a partir disso, perceber a importância do combate a esse vetor na profilaxia das doenças transmitidas por ele.</p>

literária diminuindo a distância entre o livro e o leitor; Reforçar competências sociais; Impulsionar o engajamento e a motivação do aluno, envolvendo-o em um ambiente lúdico que promova a competição, o trabalho em equipe e a conquista de objetivos.	
Ferramenta digital tecnológica utilizada	
Escola das Artes	Escola de Projetos
<i>ClassDojo</i>	<i>Scratch</i>
Finalidade da ferramenta digital	
Escola das Artes	Escola de Projetos
Recurso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	Criação de um jogo
Como a gamificação foi utilizada	
Escola das Artes	Escola de Projetos
Enquanto linguagem para as atividades e ações dos envolvidos	Para a criação de um produto final que era um jogo, utilizando a ferramenta Scratch.
Atividades	
Escola das Artes	Escola de Projetos
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de tarefas; - Pesquisas; - Organização da sala para determinada aula; - Participação em debate; - Empréstimos de livros na biblioteca; - Socialização de tarefas; - Criação de vídeo; (nenhum professor usou) - Realização de atividades de sala; - Participação de fórum; (nenhum professor usou) - Elaboração de perguntas sobre os conteúdos; (nenhum professor usou) - Apresentação de seminário. 	<p>Etapa 1- Nesta aula serão discutidos com os alunos os objetivos da sequência didática, deixando clara a importância do conhecimento do ciclo de vida do <i>A.aegypti</i>, as formas de propagação das doenças, tipos de criadouros e posteriormente de seu controle. Será esclarecido com os alunos como a sequência didática será desenvolvida, descrevendo passo a passo e tirando todas as dúvidas. Será entregue um questionário com perguntas abertas (Apêndice A) para que os alunos respondam de acordo com o seu conhecimento, pois, de acordo com Vygotsky (2009), para desenvolver determinados conhecimentos científicos é</p>

	<p>necessário identificar as concepções espontâneas, ou seja, os conhecimentos já construídos pelos estudantes.</p> <p>Etapa 2 - Partindo-se das concepções apresentadas pelos estudantes na etapa anterior, será desenvolvida uma aula dialogada, com uso do vídeo “O mundo macro e micro do mosquito <i>A. aegypti</i>” da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ; Será realizada a leitura do texto da Secretaria de Estado de Saúde de Vitória/ES “O mosquito <i>A. aegypti</i>”; A partir dos dados das atividades 1 e 2 da etapa 2, utilizando o livro didático de Usberco et al (2015), o conteúdo será aprofundado com exercícios do próprio livro, onde os alunos lerão a atividade e responderão com o auxílio da pesquisadora.</p> <p>Etapa 3 - Será realizada uma atividade em grupo para melhor compreensão do conteúdo. A atividade possui perguntas contextualizadas, objetivas e explicativas com textos para interpretação; Analisando as respostas dadas na atividade em grupo, dar-se-á continuidade ao tema, apresentando fotos do <i>A. aegypti</i> da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ e discutindo com os alunos sobre as diferentes fases do mosquito.</p> <p>Etapa 4 - Na sala de informática, os alunos serão apresentados aos técnicos da DIVISÃO DE TECNOLOGIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL-DITEC e terão conhecimentos das novas etapas da Sequência Didática. Serão distribuídas duplas de alunos por computador; Dando continuidade, os alunos assistirão ao vídeo do canal Youtube – The Professor Junior, “como funciona um computador por dentro?”. Este vídeo explica a função do hardware e o desenvolvimento do computador.</p> <p>Etapa 5 - Na sala de informática, os alunos assistirão ao vídeo “O que a maioria das escolas não ensina”, que trata sobre a importância do ensino de lógica e programação nas escolas, com relatos de Bill Gates e Mark Zuckerberg;</p>
--	--

	<p>Após assistirem ao vídeo, os alunos conhecerão a plataforma Scratch e terão noções de programação dos jogos, tudo orientado pelos técnicos do DITEC.</p> <p>Etapa 6 - Durante essas aulas, os técnicos do DITEC auxiliarão os alunos a criar seus jogos utilizando a interface Scratch do site https://scratch.mit.edu/. Será explicado como funciona cada elemento dessa plataforma, como: blocos, comandos e outros controles. Após os alunos conhecerem os comandos e controles da plataforma, eles poderão elaborar seu próprio jogo, optando por corrida de carrinhos, caça-palavras, cruzadinha, tiro ao alvo ou labirinto.</p> <p>Etapa 7 - Nesta etapa, todos os alunos poderão concluir seus jogos e tirar algumas dúvidas com os técnicos do DITEC. Após, cada dupla apresentará seu jogo para os demais participantes, discutirá sobre as aulas e dirá sobre o conteúdo estudado. No final será entregue aos participantes uma avaliação final sobre o conteúdo estudado.</p>
Recursos	
Escola das Artes	Escola de Projetos
<p> Materiais: Celulares, Internet, notebook, computadores, Plataforma Class Dojo, lápis, borracha, caneta, caderno, livros didáticos e paradidáticos, TV, caixa de som.</p> <p> Pessoais: Corpo docente e discente da Turma B do Sétimo ano.</p> <p> Financeiros: Duzentos e cinquenta reais (R\$ 250,00) a serem arrecadados na cantina e no arraial da escola.</p>	<p>Local de aplicação do projeto; uso do laboratório de informática da escola.</p>

Fonte: Dados da pesquisa - Sequência didática (2023)

Sobre os quadros, é pertinente destacar que a plataforma *ClassDojo* é categorizada como recurso, as atividades da “Escola das Artes” não evidenciam os elementos da gamificação, que são destacados durante as entrevistas e em outros

materiais disponibilizados, como imagens e vídeos, discutidas nos capítulos analíticos. A “Escola de Projetos” utilizou a SD produto da dissertação de mestrado, mencionada anteriormente, por isso as etapas apresentam determinado rigor científico exigido em programas de pós-graduação.

No capítulo três discutiremos os dados obtidos na “Escola das Artes” em duas etapas. A primeira sobre a sequência didática para desenvolvimento das atividades do projeto gamificado e, a segunda, a respeito da plataforma digital utilizada para interação entre os participantes. No capítulo quatro, discutiremos os dados da “Escola dos Projetos”, a partir da sequência didática desenvolvida e sua aplicação, o uso da plataforma digital *Scratch* e a entrevista com a professora criadora. Ressaltamos que foram preservadas a escrita ou fala dos entrevistados, sem revisões ou ajustes linguísticos.

3 - A AORTA DO CORAÇÃO: Pulsação com a “Escola das Artes”

La colonialidad ya no opera sólo en lo estructural, desde la exterioridad y a través de sus instituciones y sus aparatos represivos, sino que se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación

(GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14**: revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, n. 5, 2010, p. 80-94).²⁴

O coração não pulsa sem a aorta. Na nossa pesquisa, a aorta são os objetivos do nosso projeto de mestrado que, agora, se transformam em dados da pesquisa, para manter os seus sinais vitais. Os nossos dados levantam a discussão a respeito dos sequestros das subjetividades e dos saberes, conforme destaca a epígrafe.

3.1 Sequência didática (SD) do projeto Gamificado

Segundo os entrevistados, a criação do projeto realizado na “Escola das Artes” se deu a partir de problemáticas de comportamento em sala de aula, relatadas pelos professores à coordenação e à direção da escola. Tais reclamações chegaram à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por meio de uma formação sobre Gamificação na educação, ministrada pela Divisão de Projetos do mesmo órgão e também pelo criador do projeto, um dos nossos entrevistados (identificado pela sigla PC).

Na sequência didática desenvolvida por PC, os objetivos eram os seguintes, descritos conforme apresentados: “Objetivos: Gerais: Desenvolver a aprendizagem, o interesse do educando e a capacidade de participar ativamente do processo de aquisição, transformação e aplicação do conhecimento. Objetivos específicos:

²⁴ A colonialidade já não opera apenas estruturalmente, a partir do exterior e através das suas instituições e aparelhos repressivos, mas instala-se no mais profundo das nossas subjetividades, imaginários, sexualidade e corpos, para nos tornar cúmplices conscientes ou inconscientes da dominação da nossa subjetividade. cúmplices conscientes ou inconscientes da dominação (Guerreiro Arias, 2010, p. 89. Tradução nossa).

Estimular a participação das atividades curriculares e extracurriculares, aproximando a escola do universo do educando; Melhorar o desempenho dos estudantes permitindo que eles atuem como protagonistas e também autores nas atividades curriculares; Promover a leitura literária diminuindo a distância entre o livro e o leitor; Reforçar competências sociais; Impulsionar o engajamento e a motivação do aluno, envolvendo-o em um ambiente lúdico que promova a **competição**, o trabalho em equipe e a conquista de objetivos”.

Apesar da maioria dos objetivos estarem relacionados à aprendizagem, em entrevista realizada com PC, identificamos que o foco principal era a regulação da turma, ou seja, os relatos de comportamentos inadequados em sala de aula: “e as atividades voltadas para esse **condicionamento**, que era o objetivo principal, que é o comportamento” (PC). A fala está direcionada ao fato de as atividades gamificadas terem sido desenvolvidas para condicionar o aluno a um comportamento esperado pelos professores, tal fator é corroborado com a seguinte fala do mesmo entrevistado: “então, a partir dessa problemática que foi identificada justamente nessa turma, foram quatro turmas de sétimos anos. Essa era a turma que o comportamento era inadequado” (PP).

O entrevistado PP também relatou que as dificuldades de aprendizagem se davam por conta das questões de regulação da turma e que, dentre as quatro turmas de sétimos anos, a escolhida para o projeto era a mais desafiadora. O condicionamento era tão pertinente no projeto que a competição foi evidenciada na SD, pois assim os alunos poderiam também, entre eles, cobrar os colegas sobre o ganho ou perda de pontos.

Pensando nas questões comportamentais relatadas, a justificativa para o desenvolvimento do projeto com os discentes, conforme descrito na SD, foi o fato de as tecnologias digitais fazerem parte do dia-a-dia dos estudantes, além do que, segundo as entrevistas com PC e PP, foi feito um levantamento de acesso à internet e ao celular entre os alunos e mais de 80% da turma possuía conexão e *smartphones*. Conforme os professores entrevistados, o acesso a tecnologia digital foi essencial para o desenvolvimento das atividades, já que a escola não possuía internet de qualidade para disponibilizar aos estudantes. Além disso, a pouca parcela de aprendizes que estavam sem celular, utilizavam os disponíveis da coordenação da escola, ainda segundo os entrevistados.

Na sequência dos objetivos descritos, destacamos a palavra “protagonismo”, mencionada dentre os objetivos da SD, escrita por PC. Trata-se de um vocábulo caro às características das metodologias ativas, ainda que elas não sejam mencionadas no texto da SD. Segundo Mill (2021, p. 14),

[...] considerando as noções de aprendizagem significativa e aprendizagem ativa, o propósito das metodologias ativas é tirar o estudante da sua zona de conforto, estimulando-os a desenvolverem as suas potencialidades e sua autonomia intelectual. Para tanto, a abordagem das metodologias ativas explora recursos e habilidades cognitivas, tais como análise, interpretação, comparação, analogias, classificação, formulação de hipóteses, síntese etc. (MILL, 2021, p. 14).

Contudo, o desenvolvimento da autonomia/protagonismo do aluno é interpretado, na prática do projeto, e também nas descrições das referências utilizadas para sustentar a sua realização, a saber: Skinner; John Keller; Deci & Ryan, como condicionamento a um comportamento esperado: “e a gente trabalhou aí a partir desse atêlie do condicionamento operante de Skinner mesmo. Lembra do ratinho? [...] se aconteceu o que a gente queria, ganhava pontos” (PC).

Então, o uso das tecnologias digitais, os elementos de jogos com a Gamificação, vistos como elementos integrantes da vida dos estudantes que promoveriam a regulação da turma, foram utilizados para o condicionamento e não para o desenvolvimento de uma autonomia dos discentes. Ou seja, não há problemas em desenvolver atividades que promovam um olhar a respeito do comportamento dos discentes, para uma sala de aula saudável para professores e aprendizes, mas isso pode ser feito a partir de um olhar crítico a respeito da problemática, no qual o aluno compreenda o que faz, porque faz, como faz, ou seja, consciente dos processos, não condicionado ao resultado.

Ainda a respeito dos comportamentos, um dos objetivos está relacionado ao reforço das competências socioemocionais, caras à BNCC (Brasil, 2018). Ainda que as discussões sobre o documento e a educação neoliberal tenham ganhado destaque com a publicação da base, em 2018, é pertinente ressaltar que ambos projetos já evidenciam as discussões aqui mencionadas sobre educação mercadológica, um deles um ano antes da publicação e outro um ano depois.

A gamificação é descrita na SD como a metodologia a ser utilizada no projeto. Ela foi apresentada aos docentes da escola em uma formação continuada,

mas, segundo os relatos, eles a conheceram na prática, a partir das orientações para o desenvolvimento das atividades. O que reforça uma tendência neoliberal de educação: aplicar a forma pronta, faz com que os professores não tenham conhecimento crítico a respeito das bases teóricas. Segundo PP: “antes eu não conhecia a gamificação, mas eu entendi a gamificação pela forma com que eu conduzi os meus trabalhos em sala de aula. Por conta das crianças interessarem pela tecnologia, eu percebi que a gamificação seria o fechamento que eles precisam para interagir em sala de aula”.

Aqui visualizamos um elemento característico da gamificação, a “motivação intrínseca” (Alves, 2015). Segundo a mesma autora, a motivação “é a condição do organismo que influencia a direção do comportamento, a orientação para um objetivo e, por isso, está relacionada a um impulso que leva à ação” (Alves, 2015, p. 56). No projeto aqui analisado, os alunos foram motivados pelos elementos de jogos e o uso das tecnologias digitais e os professores pela possibilidade de regular a turma, ambos inconscientes das motivações teóricas que regem uma educação com princípios neoliberais de mercado.

As motivações intrínsecas estão a serviço da ordem neoliberal que, em prol da colonização dos corpos, dos saberes e dos afetos, singulariza e mercantiliza as individualidades e coletividades dos sujeitos. As motivações intrínsecas também são conhecidas como *soft skills*. Segundo o relatório da Google for Education (com o título “Habilidades para a vida e preparação da força de trabalho”), baseada em elementos de Gamificação, 91% dos CEOs globais consideram que as habilidades intrínsecas (*soft skills*) devem acompanhar as digitais: “nas escolas, isso resulta na incorporação de habilidades como empatia, confiança, articulação e trabalho em equipe nas aulas, junto às disciplinas tradicionais como matemática e inglês”²⁵.

Destacamos a motivação intrínseca aqui, bem como o grau de importância que ela tem às grandes corporações educacionais, pois ela se alinha a uma concepção de gamificação voltada para a resolução de problemas mundiais, como os educacionais, além de serem a base para as soluções inovadoras, descritas anteriormente, e consequente educação pública com viés de mercado.

²⁵ Conforme disponível em:
<https://edu.google.com/intl/pt-BR/latest-news/future-of-the-classroom/connecting-guardians-and-schools/?modal_active=none>.

Quando pensamos que a resolução de problemas de ordem mundial se dá pela motivação intrínseca dos indivíduos a partir de um trabalho coletivo, pressupomos que as necessidades individuais são globais e que os problemas mundiais são individuais. Ou seja, pensar a regulação de uma turma implica a relação dos alunos com a família, a necessidade de atenção/afeto, a falta de acesso a necessidades básicas; não a realização de uma tarefa esperada dentro da sala de aula. Seguindo esta lógica, caminhamos para uma ordem neoliberal de empreendedorismo de si (Szundy, 2019), segundo o qual cada pessoa deve procurar recursos para se preparar e encarar as necessidades da vida e, caso suas *soft skills* não sejam voltadas para isso, é necessário revê-las, pois não se adequará à nova realidade social e de trabalho.

Podemos observar, então, que na mesma medida que o neoliberalismo sugere uma organização [supostamente coletiva] para governar com base em uma abordagem cultural, tal como aborda Hilgers (2011), a perspectiva da gamificação (McGonigal, 2011) destaca o trabalho por meio da coletividade para atuar em sistemas baseados em design de jogos com um propósito social. No ambiente educacional, as relações de mercado ganham o nome de *edubusiness*, a saber: “sujeitos aos mesmos processos de mercado e de negócios como outras empresas” (Ball, 2014, p. 189). Podemos evidenciar isso no projeto também, quando perguntamos ao criador das atividades (PC) a respeito das referências sobre a gamificação. Na sequência, traremos capturas de tela com os sumários dos livros por ele mencionados.

Figura 10 - Sumário “Games na Educação: como nativos digitais aprendem”

Ferramentas para desenvolvimento e engines	91
Colocando em prática e reformulando	94
Passando aos exemplos	95
Capítulo 5	
Experiências no exterior	97
Lightspan e Playstation.....	99
Click Health e games para a saúde	100
Rylands e Myst.....	100
River City e ensino de ciências.....	101
Boxer e aprendizado situado	102
Aprendizado baseado em games e administração.....	102
Christian Game Developers Conference	105
Squire’s Quest.....	105
Princípios de aprendizagem em Rise of Nations.....	105
Laparoscopia e games.....	107
Civilization III e ensino de história	107
Supercharged e ensino de física	108
Como a geração de gamers está mudando os negócios.....	109
Aaron Doering e o aprendizado de aventura	111
Dimension M e ensino de matemática.....	112
Relatório da Federação dos Cientistas Americanos	112
Games, Learning and Society	114
McDonalds Videogame e Molleindustria	114

Fonte: Mattar (2013)

Figura 11 - Sumário “Os Games na sala de aula: games na educação ou a gamificação da educação”

Sumário

PREFÁCIO

O jogo como possibilidade para a produção do conhecimento

CAPÍTULO 1

Introdução

CAPÍTULO 2

Por uma escola em busca de mudança: Os Nativos Digitais

CAPÍTULO 3

Fun theory

Os Conceitos de Jogo

Uma tipologia para os Jogos Sérios – Serious games

CAPÍTULO 4

A Gamificação e a Ubiquidade dos Games: O desafio está lançado!

Gamificação na Educação: Professor × Gamer

CAPÍTULO 5

Competências para o século XXI

Exemplos de organizações que apostam em jogos

CAPÍTULO 6

Jogadores diferentes para Tipos de Games diferentes

CAPÍTULO 7

Digital Game-Based Learning (DGBL): Por uma metodologia dos games

CAPÍTULO 8

Alguns games e suas potencialidades: Uma revisão necessária

A - Games para diversas plataformas

B - Mini-games

C - Alguns emuladores de mobile para jogar pelo PC

Fonte: Tonéis (2017)

Figura 12 - Sumário “Gamificação na educação”

Seção 6	
Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem:	
contribuições do modelo ARCS	143
<i>Cláudio Henrique da Silva e Rafael Pereira Dubiela</i>	
Seção 7	
Gamificação na construção de histórias em quadrinhos hipermédia para a aprendizagem	166
<i>Raul Inácio Busarello, Luciane Maria Fadel e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Seção 8	
Gamificação:	
uma proposta de engajamento na educação corporativa	192
<i>Andreza Regina Lopes da Silva, Viviane Sartori e Araci Hack Catapan</i>	
Seção 9	
Gamificação de redes sociais voltadas para educação	227
<i>Luís H. Lindner e Viviane H. Kuntz</i>	
Seção 10	
Interface de um ambiente de aprendizagem baseado em questionamento com conceitos de gamificação para dispositivos móveis	257
<i>Rômulo Martins França e Eliseo Bemí Reategui</i>	
Sobre os autores	284

Fonte: Fadel et al (2014)

Além desses, PC mencionou outros dois livros, porém não encontramos o sumário disponibilizado digitalmente; um é intitulado “Aprendizagem baseada em jogos digitais”, de Marc Prensky²⁶, traduzido pela editora do Senac, e o outro é intitulado “Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps”, de Gabe Zichermann²⁷ e Christopher Cunningham²⁸. Os três autores são *Chief Executive Officer* (CEO) de corporações e possuem negócios no ramo da educação. Por sua vez, todos os sumários dos livros que embasam a teoria da gamificação utilizada no projeto (figuras 10, 11 e 12) destacam a relação da teoria com aspectos empresariais, exemplificando o sucesso de empresas como *McDonalds*, por exemplo, no uso de tal estratégia, e evidenciando os papéis de mercado na educação.

Como discutimos no subtópico sobre a educação mercadológica, os livros são financiados por grandes corporações que produzem materiais para serem divulgados nas escolas, reforçando uma prática de oferecer recurso à educação pública, supostamente tida como falha e carente de soluções inovadoras - o que “justificaria” a prática da privatização. Já destacamos no capítulo teórico que a Gamificação surge como estratégia de *marketing*, contudo, ela ganha espaço na educação como uma vertente de metodologia ativa. E quando ela chega a uma escola pública, periférica, de Campo Grande - MS, com fundamentos estadunidenses, ingleses e de comércio, ela deixa de ser uma metodologia de ensino que busca desenvolver o protagonismo do aluno e o senso crítico e se torna instrumento de educação mercadológica, “sujeitos aos mesmos processos de mercado e de negócios, como outras empresas” (Ball, 2014, p. 189).

Passaremos a discutir, então, os elementos utilizados na sequência didática para desenvolvimento da gamificação. Segundo Kapp (2014), a gamificação se dá pelo uso de mecânica, estética e dinâmica de jogos e, no próximo quadro, iremos listar alguns elementos utilizados no projeto a respeito de cada característica da gamificação.

²⁶ Mais informações disponíveis em: <https://www.amazon.com.br/stores/author/B001HMSX8G/about>. Acesso em 10 jul. 2024.

²⁷ Mais informações disponíveis em: <https://www.amazon.com.br/stores/author/B002W1MUQW/about>. Acesso em 10 jul. 2024.

²⁸

Quadro 6 - Elementos gamificados na SD

MECÂNICA	ESTÉTICA	DINÂMICA
Conjunto de regras Desafios Missões Pontos Recompensas	Alienígenas Aplicativo <i>ClassDojo</i> para disponibilização dos pontos.	Cumprir atividades individuais e coletivas que os levem a comportamentos desejados e planejados.

Fonte: Dados da pesquisa (Sequência didática)

A mecânica consiste em “regras do jogo, as restrições e padrões programáveis” (Quast, 2020, p. 802), ou seja, os elementos que irão promover a interação dos jogadores e as dinâmicas de jogadas. Na SD aqui analisada, os elementos da mecânica estão listados no quadro anterior. As regras estavam associadas a padrões de comportamento, listados como positivos e negativos, pelo desenvolvedor da SD. Essas regras determinavam o ganho ou a perda de pontos, assim como as recompensas.

Quadro 7 - Elementos gamificados na SD

REGRAS	COMPORTAMENTOS:
<p>Art. 1o Deixar a sala de aula organizada Parágrafo Único: Acrescenta-se um ponto coletivo (+ 01 ponto coletivo).</p> <p>Art. 2o Deixar o caderno organizado. Parágrafo Único: Acrescentam-se cinco pontos (+ 05 pontos).</p> <p>Art. 3o Silêncio Coletivo na sala de aula durante a explicação do professor (a). Parágrafo Único: Acrescenta-se um ponto (+ 01 ponto coletivo).</p> <p>Art. 4o Chegar atrasado ao início da aula ou na volta do recreio §1o Perdem-se dois ponto (- 02 pontos); §2o Se for reincidente, menos cinco pontos (- 05 pontos).</p> <p>Art. 5o Agir com comportamento considerado inadequado para sala de aula. §1o Perdem-se cinco pontos (- 05 pontos); §2o Se for reincidente, menos dez pontos (- 10 pontos).</p> <p>Art. 6o Falar “palavrão” em sala de aula Parágrafo Único: Perdem-se quatro pontos (- 04 pontos)</p>	<p>Negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pontualidade (início e intervalo); - Palavrões; - Comportamento inadequado com ambiente escolar; - Organização da fila (coletivo); - Conversas paralelas; - Uso indevido do celular; ausência no dia da prova; - Material escolar; - Mapa de sala. <p>Positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividade em sala; - Tarefa para casa; - Biblioteca; - Silêncio coletivo; - Organização da sala de aula; - Trabalhos Acadêmicos (pesquisa/seminário/amostra etc).

Art. 7o Usar indevidamente o celular em sala de aula.
§1o Perdem-se três pontos (- 03 pontos);
§2o Se for reincidente, menos dez pontos (- 05 pontos).

Art. 8o Ausentar-se no dia da Prova Mensal ou Bimestral.
Parágrafo Único: Perdem-se cinco pontos (- 5 pontos).

Art. 9o Esquecer um dos componentes do Material Didático.
§1o Perdem-se três pontos (- 03 pontos);
§2o

o Se o material esquecido for indispensável para o desenvolvimento da aula, perdem-se cinco pontos (- 05 pontos).

Art. 10o Desobedecer ao Mapa de Sala.
§1o Perdem-se três pontos (- 03 pontos);
§2o Se for reincidente, na mesma semana, perdem-se cinco pontos (- 05 pontos).

Art. 11 Conversar durante a explicação do professor.
§1o Deverá ser advertido pelo professor.
§2o Caso continue com conversas paralelas, perdem-se cinco pontos (- 05 pontos).
§3o Se for reincidente, na mesma aula, perdem-se dez pontos (- 10 pontos).

Art. 12 Realizar as Missões estabelecidas em aula.
§1o As Missões serão reveladas em sala de aula ou a critério do professor.
§2o O jogador que cumprir as Missões terá direito aos pontos estipulados previamente.
§3o O jogador poderá trocar os pontos pelas recompensas estabelecidas em cada nível, conforme o quadro de premiação.
§4o Em caso de empates, proceder-se-á sorteio entre os empatados.
§5o No caso de recompensas que exijam o atendimento de determinada quantidade de pontos, caso esse valor não seja atingido, fará jus a recompensa aquele jogador que tiver a maior quantidade de pontos no game.
a) Se ainda persistir em empate, proceder-se-á sorteio entre os empatados.

Art. 13 Se média da turma, na prova mensal, for acima de 6 (seis) em cada disciplina, terá direito:

<p>a) Cinema na escola com refrigerante e pipoca. Art. 14 Se média da turma, no bimestre, for acima de 7 (seis) em todas as disciplina, terá direito: a) Passeio no Parque com direito à piquenique.</p>	
--	--

Fonte: Dados da pesquisa - Sequência didática (2023)

É relevante destacar que os itens foram organizados de forma semelhante a um processo jurídico, com itens enumerados como artigos. Segundo Carvalho et al. (2018, p. 97. Grifos nossos), as metodologias ativas estão relacionadas a “**capacidade de desenvolvimento de senso crítico** e [...] a aquisição de **competências** que associam seus conhecimentos às transformações do mundo real”. Todos os comportamentos listados no quadro anterior estão relacionados à regulação da turma, não condizentes com uma perspectiva de metodologia ativa que busca desenvolver autonomia e senso crítico do aluno frente a sua realidade.

Ademais, os itens como: ausência em prova; falar durante a explicação do professor; silêncio coletivo e desobedecer mapa de sala, por exemplo, reforçam uma “educação bancária”, problematizada por Freire (2005, p. 68), na qual, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Como se o educando fosse depositário das regras a serem obedecidas e sempre o culpado das possíveis violações delas. Como mencionado no capítulo teórico, inclusive, Freire é uma das referências mencionadas na fundamentação das metodologias ativas sobre perspectivas críticas de ensino.

Retomamos aqui a discussão a respeito da pregação criticista (Almeida Filho, 2011, p. 119), pois, adicionar o termo “crítico” não pressupõe uma educação linguística para a justiça social, ainda mais quando embasadas em competências. Compreendemos aqui, a criticidade a partir dos letramentos críticos, que “consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (Duboc, 2017, p. 219).

Outro aspecto pertinente é o fato de que na discussão sobre o *corazonar*, de Guerrero Arias (2010), identificamos um olhar crítico sobre os resultados da colonização enquanto viés que promove o controle dos corpos, dos imaginários e

dos desejos. Na organização das regras apresentadas aos estudantes, vemos uma possível problemática de comportamento identificada na turma como algo passível de controle, não de reflexão crítica. Sobre isso, Duboc (2017, p. 86) destaca:

[...] o letramento crítico não apenas busca ler a perspectiva do autor, compreendendo por que um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas sobretudo, busca o porquê EU leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais. (Duboc, 2017, p. 220)

Ainda sobre o quadro sete, as únicas exceções dentre os termos utilizados na listagem de artigos é “biblioteca” e “trabalhos acadêmicos”. O primeiro condiz com o fato de um dos objetivos do projeto ser o interesse pela literatura e, o segundo, está relacionado às apresentações em feiras científicas realizadas pelos alunos, com o propósito de divulgar as atividades gamificadas. A esse respeito, destacamos uma passagem de Silvestre (2017, p. 86) sobre uma formação crítica de professores condizente com os letramentos críticos:

[...] modelo de formação crítica de professores/as de línguas que extrapola as perguntas do tipo “O que ensino?” e “Como ensino isso?” – que focalizam conteúdos e metodologias – e privilegia perguntas como “Por que ensinamos o que ensinamos?” e “Por que ensinamos do modo como ensinamos?” – que problematizam as histórias por detrás de nossas práticas pedagógicas. Evidenciado nesse modelo está o papel central da problematização da própria prática e de tudo que a cerca. (Silvestre, 2017, p. 86)

A forma como as regras e os comportamentos foram organizados, é condizente com a formação do docente que criou, no campo da língua portuguesa e no direito também: “mas o projeto em si, ele tem muita matéria autorificada” (PC). Então, a SD conta a sua história de formação e a sua perspectiva educacional, mas quem a colocou em prática foram os professores regentes da escola; além disso, os objetivos e a mecânica de jogos propostos não condizem com a possibilidade de um questionamento a respeito do “Por que ensinamos do modo como ensinamos?” (Silvestre, 2017, p. 86).

Ressaltamos que esse tipo de questionamento não se restringe a um caráter individualista dos professores, mas a todo um sistema educacional problemático que sobrecarrega, individualiza e culpa a classe. Tais características resultam em propostas educacionais, como a que analisamos aqui, que tentam minimizar o

desgaste de se trabalhar em uma sala de aula desconfortável. Ou seja, o nosso objetivo não é minimizar ou desqualificar o projeto, mas entendê-lo como reflexo de uma formação de professores para a sociedade neoliberal que mascara a coletividade com mais individualismo. Seguem alguns trechos de entrevista a respeito da demanda de trabalho no projeto:

A intervenção tinha que ser de imediato, não podia esperar. (PC).
No primeiro bimestre foi bem tenso, ele [professor criador] foi um suporte de 100% de tutoria online, 24 horas, até sábado e domingo ele dava tutoria para gente, no grupo. (PP)

Ainda sobre a mecânica, os alunos também possuíam as recompensas: “uma caixa de bombom sortidos; pct de bombom “sonho de valsa”; uma caixa de Biz; seis Lanches completos (lancheonete); um livro infanto-juvenil; um kit de material escolar; seis medalhas; seis certificados; três entradas no cinema com combos de pipocas; acesso a sala de informática com internet; cinema escolar com pipoca e refrigerante; mapa da prova; eliminação de assertivas” (Dados da SD).

As recompensas se dividiram em materiais, pedagógicas e virtuais. As primeiras seriam livro e chocolate, por exemplo; as segundas, relacionadas a ter acesso ao mapa da prova (como o professor estruturou a avaliação) e a eliminação de alternativas, por exemplo; a terceira, relacionada ao aplicativo utilizado como suporte, o *ClassDojo*. A figura a seguir é um exemplo de mapa de prova, criada pelo desenvolvedor do projeto, já que, em geral, os professores alimentavam as atividades conforme a sua disciplina, mas a mecânica, estética e dinâmica era toda desenvolvida pelo criador.

Figura 13 - Mapa da prova



Fonte: Dados da pesquisa

As recompensas estão atreladas ao embasamento teórico da gamificação e à fundamentação na abordagem behaviorista, adotada por PC, ou seja, para que os alunos realizassem as tarefas, eles precisavam receber algo em troca. O entrevistado PC tem consciência do fator recompensa na teoria que ele utiliza e ressalta a sua importância para as atividades gamificadas desenvolvidas: “quando a gente pensou isso [o projeto gamificado], a gente tem que pensar agora num sistema de recompensa. Porque não adianta ter regras dentro do jogo se eu não tenho recompensas. Se eu não recompensá-los, provavelmente esses condicionamentos não vão passar da lei”.

Por fim, na mecânica também havia as missões dos alunos que eram: “Realização de tarefas; Pesquisas; Organização da sala para determinada aula; Participação em debate; Empréstimos de livros na biblioteca; Socialização de tarefas; Criação de vídeo; (nenhum professor usou); Realização de atividades de sala; Participação de fórum; (nenhum professor usou); Elaboração de perguntas sobre os conteúdos; (nenhum professor usou); Apresentação de seminário” (Dados da SD). O conteúdo de cada missão era alimentado por cada professor, como no cronograma do primeiro bimestre apresentado a seguir.

Figura 14 - Cronograma semanal

Cronograma Semanal							
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	FASE	
1ªSemana	22/07 MISSÃO Matemática 03 Moedas de Bronze (1x) - Atividade em sala de aula. -Silêncio coletivo (01 ponto) Obs: Ao professor de Ciências ¹ .	Obs: Ao professor de Geografia Geral ² .	24/07 MISSÃO Português 04 Moedas de Bronze (1x) - Atividade específica em sala de aula. Organização da sala (01 ponto) Obs: Ao professor de Inglês ³			26/07 MISSÃO História 03 Moedas de Bronze (1x) - Atividade em sala de aula. -Silêncio coletivo (01 ponto) Obs: Aos professores de Português, Arte e História ⁴ .	1ºNível Recompensa 10 pontos- Ganha FOLGA - automaticamente o ponto da tarefa de casa do final de semana + brinde (chocolate sonho de valsa). No mínimo 08 pts: Ganha Brinde (chocolate sonho de valsa)
2ªSemana	29/07 MISSÃO Ciência 5 Moedas de Bronze (1x) Entrega da pesquisa sobre invertebrado. Organização da sala (01 ponto) Obs: Ao professor de Ciências ⁵ .	30/07 MISSÃO Geo.Geral 5 Moedas de Bronze (1x) Atividade sobre as Bandeiras dos Estados ⁶	31/07 MISSÃO Inglês 5 Moedas de Bronze (1x) Desafio do Duolingo -Silêncio coletivo (01 ponto) Obs: Ao professor de Língua Portuguesa ⁷			1ºNível Recompensa 25 pontos - Ganha automaticamente o direito a uma aula prática de educação física + muda de nível. - Os três jogadores com mais pontos ⁸ ganham lanche completo na lanchonete da escola. No mínimo 20 pts: Brindes (chocolates sonho de valsa) + muda de nível. No mínimo 15 pontos: muda de nível.	

Fonte: Dados da pesquisa (SD)

Tais elementos evidenciam uma linguagem de jogos para interação dos sujeitos, propósito da gamificação, conforme Quast (2020). Ou seja, um projeto gamificado condizente com o embasamento teórico a seu respeito (Quast, 2020; Alves, 2015; Kapp, 2014; Mill, 2021), contudo, o que levou as atividades e como os professores a concebem é controverso. Segundo Quast (2020, p. 806) a respeito da linguagem de jogos:

[...] mesmo estando voltada a objetivos de negócios, algumas das coisas que os jogos fazem bem incluem encorajar a resolução de problemas, manter o interesse do nível iniciante, ao expert e mestre, dividir grandes desafios em passos gerenciáveis, promover o trabalho em equipe, dar aos jogadores a sensação de controle, personalizar a experiência de cada participante, recompensar o pensamento fora da caixa, reduzir o medo de falhar que inibe a experimentação inovadora, dar apoio aos diversos interesses e conjuntos de competências e cultivar uma atitude confiante, otimista.

A problemática é como isso está alinhado à realidade. Pensamento baseado em jogos significa usar todos os recursos que você conseguir reunir para criar uma experiência engajadora que motive os comportamentos desejados. Este é o problema. É legal, é divertido, funciona, mas é produto/moeda/mercado. Isso é behaviorista. A ideia proposta por Quast (2020) não era ser contra? Já que a linguagem de jogos pressupõe protagonismo e autonomia para resolução crítica de problemas (Quast, 2020)? Mais uma vez vemos os elementos da gamificação como ilustração ou acessório à prática, não como meio para a criticidade. O jogador/desenvolvedor é ativo, mas não um ativo crítico socialmente.

Dando sequência aos elementos da gamificação, a dinâmica “emerge da Mecânica e refere-se a como tais elementos se relacionam entre si, com o jogador e a estrutura de tempo; possui relação com as ações e comportamentos que emergem nessa relação” (Quast, 2020, p. 802). Ou seja, na SD e nos relatos das entrevistas de PC, algumas missões eram individuais, outras coletivas; quando as missões eram coletivas, caso um indivíduo não cumprisse com o seu papel, todos perdiam pontos; para ganhar pontos ou recompensas era necessário realizar as atividades.

Conforme relata PC “existiam, a gente colocou missões coletivas. Então, se um erra, todos perdem ponto. Então, um ficava policiando o outro. Então, isso é importante também. A questão de trabalhar o individual, mas também o coletivo”. Em suma, a dinâmica se resume a como os sujeitos se comportam e interagem em relação à mecânica (Quast, 2020). É relevante pensar que a linguagem escolhida para realizar as atividades foi a de jogo, então, não eram só os alunos que se manifestaram por ela, mas os professores também, pois precisavam adequar as suas atividades conforme jogos, pontuar conforme jogos e interagir com os estudantes conforme jogos. Isso se relaciona com a formação dos professores também:

Mas o que mais me motiva a trabalhar nessa perspectiva, foi a questão da formação continuada de professores.

Porque assim, quando o professor precisa, quando a gente pensa em formação continuada de professores, eu penso que a principal necessidade do professor, é a questão metodológica, de instrumentos, de estratégias.

Porque a teoria, geralmente, ele tem.

E se ele quiser mais teoria, ele vai fazer uma especialização, ele vai fazer um mestrado, um doutorado.

Quando você pensa em formação continuada, você pensa em prática pedagógica.

Então, o interesse por essas metodologias, por essa estratégia, vem daí, do meu estudo dentro da formação continuada de professores.

(PC)

Então, o propósito das atividades estende-se à formação de professores, à marca de autoria do sujeito criador, tornando os participantes, jogadores no sistema. Também há na fala de PC, a separação teoria/prática, que reforça mais uma vez uma perspectiva não crítica por parte dos professores regentes da escola, já que se tornaram parte do sistema pronto, não integraram o processo de criação em sua totalidade, o que é uma discussão constante a respeito das formações continuadas sobre distanciar os docentes ou não levar em conta as suas individualidades. Fatores evidenciados na fala de PP: “eu gostei de participar, só que demanda um tempo maior, de planejamento, de conhecimento, de habilidades” [...] “se o professor não concordasse, ele não era obrigado a fazer, mas já tinha um sistema pré-definido pra ele. É, ele não era obrigado, mas ele tinha que cumprir com as atribuições dele, né? No caso, ele tinha que participar da atividade”.

Ainda pensando sobre a formação de professores, um aspecto positivo sobre a criação do projeto é que ele atendeu a uma realidade local, ou seja, os docentes não receberam só formação sobre gamificação, como outras formações que participam constantemente, mas aplicaram a teoria, a partir de uma situação problema.

O entrevistado PC também ressalta que a gamificação é algo factível dentro da educação pública, pois não pressupõe o uso de tecnologias digitais, mas utiliza elementos de jogos, pertinentes ao contexto dos alunos, condizente com o acesso escasso a internet ou tecnologias digitais, bem como a professores com dificuldades de manuseio de ferramentas digitais. Ainda conforme entrevista de PC:

[...] mas o que atrapalha o aprendizado por meio de jogos digitais? Tem alguns pontos. Primeiro ponto, o professor não joga. Como é que eu vou ensinar algo que não faço: Geralmente, nossos professores são professores que não são nativos, são imigrantes digitais. Então não tem o costume de jogar [...] Segundo, segunda questão, questão tecnológica. Falta tecnologia e falta internet. Para todo mundo. [...] Por isso eu acho que a gente ainda vai demorar um tempo para utilizar essa teoria [jogos digitais] na nossa escola. Ainda mais pública. Então a gamificação está mais perto da realidade.

Na fala, PC diferencia a aprendizagem baseada em jogos e a gamificação, condizente com as teorizações a respeito da metodologia, concluindo que, utilizar jogos digitais com propósito educacional é mais desafiador do que aplicar a gamificação. A esse respeito, é interessante retomar a teorização a respeito dos novos letramentos, segundo a qual, as fronteiras entre o real/virtual são fraturadas e mais profundas do que o uso de novas ferramentas, implicam um novo *ethos* de atuação. Sobre isso, Lankshear e Knobel destacam (2006, p. 31. Tradução nossa):

A ideia de o espaço ter sido fraturado refere-se ao surgimento do ciberespaço como um espaço distintamente novo que coexiste com o espaço físico. O ciberespaço não deslocou o espaço físico, é claro, e não o deslocará. Entretanto, o espaço físico também não pode "descartar" o ciberespaço.

Então, quando PC destaca a gamificação como uma possibilidade para a escola pública por causa da falta de acesso à tecnologia digital, tanto por conhecimento dos professores ou ausência de recurso, corroborado ao fato da metodologia ser pertinente e inovadora, por possuir elementos de jogos digitais aplicados em um espaço físico, ele evidencia o fato de que o uso de novas tecnologias digitais na educação não são suficientes, mas precisam estar atreladas a um novo *ethos* de atuação, neste caso, por meio da linguagem de jogos, por uma identidade visual de jogos e uma agência conforme jogos.

Tais fatores ficam ainda mais evidentes quando discutimos sobre a estética utilizada no projeto. A estética “possui relação com a experiência do jogador, a resposta emocional que se deseja proporcionar ao jogador; se o jogo é divertido ou não; se a experiência de jogar é frustrante, interessante, sem graça, emocional ou intelectualmente engajadora” (Quast, 2020, p. 802). A estética foi embasada no aplicativo *ClassDojo*²⁹, com alienígenas e diagramação em legos, e discutimos mais sobre ela na sequência.

3.2 Plataforma *ClassDojo*

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado para postagem das atividades ou outros tipos de interações entre a comunidade escolar foi o *ClassDojo*. Como qualquer outro AVA, ele permite postagem de material, atividades e trocas de

²⁹ Veja mais em: <https://www.ClassDojo.com/pt-br/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

mensagens, porém, é gamificado. Os discentes e os responsáveis foram inseridos na plataforma pelo professor/técnico da SEMED.

Quando inseridos, os alunos são identificados pelo primeiro nome e um referencial imagético de “ovo”. Em seus dispositivos móveis, eles acessam a plataforma a partir de um código da turma, disponibilizado pelo professor. Ao entrar no *ClassDojo*, os estudantes podem visualizar a figura animada do “ovo” mencionado e quebrar o item, com toques na tela, para nascer o seu avatar (personagem de jogo). O avatar nasce sem caracterização alguma e pode ser customizado.

É pertinente ressaltar que a gamificação não se detém do uso de tecnologias digitais para que ocorra (Quast, 2020), até porque a sua finalidade é aplicar a linguagem de jogos em um ambiente educacional, não somente utilizar um jogo em sala, por isso, a plataforma aqui descrita foi um elemento colaborativo ao projeto, mais amplo do que somente o uso da plataforma.

Além disso, o objetivo da aplicação do projeto, como ressaltam os professores participantes em suas entrevistas, era que a turma mudasse comportamentos interpretados como desafiadores em sala de aula, então, envolver os pais era uma forma de atingir o objetivo final e o AVA colabora com essa interação. Vejamos a seguir o que os professores disseram nas entrevistas acerca do objetivo do projeto:

Educação é uma coisa que se dá em casa, que vem de casa, e que a escola pode trabalhar? Pode! Ela pode ser compartilhada, mas a educação principalmente começa em casa. E a escola é responsável pela aprendizagem, não pela educação do aluno. E aí a gente colocou os pais também dentro do game. (PC)

Para entender e trabalhar essa questão da indisciplina. A partir daí, a gente selecionou um aplicativo em que possibilitasse essa interação. Professor, aluno, pai. E a gente achou dentro dessa gama de aplicativos, que no Brasil não é comum, mas em outros países em que a metodologia ativa já é mais explorada, como nos Estados Unidos, Japão, nós temos uma gama de aplicativos avançados. E a gente achou um aplicativo americano chamado ClassDojo. Nesse aplicativo eu tenho a possibilidade de trabalhar essa relação: professor, aluno e pai. Professor, aluno e pai. E aí a partir disso a gente começou a aprender, primeiro, a fazer o manuseio desse aplicativo. (PC)

A ideia é essa mesmo. Condicionar eles a um comportamento mais aceitável pedagogicamente, né? E a gente trabalhou aí a partir

desse atêlie do condicionamento operante de Skinner mesmo. Lembra do ratinho? Então, essa era a ideia dentro da sala. E a partir disso, o mapeamento das condições, a gente colocou o sistema positivo e negativo de ganho de ponto, de perda de ponto. Se o aluno cometesse aqueles atos, perdia pontos. **Se acontecesse o que a gente queria, ganhava pontos.** (PC)

Olha, a gamificação, ela entrou na minha metodologia, no trabalho escolar, a partir de uma **problemática** lá na escola. No ano de 2019, então houve essa **problemática**, foi detectada essa **problemática**, e dentro da **problemática** uma intervenção. E a gamificação me foi apresentada com toda a sua estrutura, especificamente para essa **problemática** lá na escola. (PP)

Eles estavam, tendo **problema** de aprendizagem, o rendimento era muito baixo, e os professores ficaram preocupados, porque no primeiro bimestre eles já não conseguiam alcançar o nível satisfatório da turma. e aí foi levado isso à direção, que em seguida, um pouquinho antes, nós tínhamos tido essa formação da gamificação e foi falado sobre essa **proposta inovadora** de trazer, de ganhar os alunos. então a **problemática** foi a indisciplina, a aí a direção levou à secretaria de educação, que apoiou a ideia e veio mandando um técnico para nos ajudar a desenvolver a gamificação. (PP)

A colaboração na comunidade escolar se dava, pois os pais tinham acesso aos registros da aula em tempo real, ou seja, assim como os alunos se cadastraram como tal, também havia uma interface semelhante para os responsáveis e professores. Ao final de cada aula, os docentes deveriam registrar no aplicativo as ausências, as ocorrências e as atividades realizadas ou não pelos discentes, tanto de uma perspectiva individual, quanto coletiva. Esses aspectos de avaliação somavam pontos nas “missões” que os estudantes deveriam realizar para obter suas premiações. Abordamos tais aspectos mais adiante.

É relevante destacar a menção, por parte de um dos entrevistados, sobre o condicionamento operante de Skinner e a ênfase na realização do que sujeitos detentores do poder desejavam, uma vez que os aprendizes só ganhavam pontos se realizassem o que os professores desejavam. Tal perspectiva vai na contramão de qualquer teoria crítica de aprendizagem ou desenvolvimento do protagonismo do aluno, ambas características listadas como pertinentes às metodologias ativas de aprendizagem, como destacado por Mill (2021):

[...] considerando as noções de aprendizagem significativa e aprendizagem ativa, o propósito das metodologias ativas é tirar o estudante da sua zona de conforto, estimulando-os a desenvolverem

as suas potencialidades e sua autonomia intelectual. Para tanto, a abordagem das metodologias ativas explora recursos e habilidades cognitivas, tais como análise, interpretação, comparação, analogias, classificação, formulação de hipóteses, síntese etc. (Mill, 2021, p. 14).

Quando utilizamos uma plataforma como o *ClassDojo* para que o aluno realize determinados comportamentos, pois está sendo monitorado e, utilizamos elementos visuais ou recompensas agradáveis aos seus interesses pessoais, como a interface de jogos, não estamos desenvolvendo protagonismo, nem autonomia intelectual, mas sim o condicionamento operante, já que o estudante está sendo motivado de forma intrínseca e inconsciente sobre o processo de aprendizagem o qual está sendo inserido.

Ademais, a base que sustenta a teoria das metodologias ativas, assim como as perspectivas mais atuais da Linguística Aplicada (área na qual o entrevistado tem especialização) são originárias também das pedagogias críticas de Paulo Freire, como destacamos no capítulo teórico. Segundo Chaquime e Mill (2018, p. 442), perspectivas essas contrárias a um professor detentor de conhecimento, a um aluno como tábula rasa e manipulável.

Voltando aos trechos de entrevista destacados anteriormente, sobre registros imediatos por parte dos professores para que os pais tivessem acesso aos acontecimentos da sala de aula, visualizamos outro elemento da gamificação, o *feedback* rápido (Alves, 2015). Segundo a teorização a esse respeito, o retorno das atividades precisa ser rápido para que os supostos erros possam ser corrigidos em um curto tempo. Pensando a partir de uma sociedade inserida em uma ótica neoliberal, o imediatismo passa a ser uma habilidade quase que obrigatória, assim, os alunos precisam ser regulados em um curto tempo e os professores precisam desenvolver mecanismos para que isso ocorra.

Esse imediatismo está relacionado a uma responsabilidade individual sobre as atividades dos indivíduos e a equiparado a uma lógica de mercado. O neoliberalismo trabalha “com a equiparação da condição da vida ao mercado, que, ao pregar essa equivalência, atua na lógica de que, para maximizar os ganhos sociais, deve-se ampliar o alcance e a frequência das transações de mercado” (Nascimento, 2018, p. 43).

Então, quando há no projeto o uso de uma ferramenta como o *ClassDojo* ou objetivo de regular a turma, pensando supostamente no bem estar coletivo e no

interesse coletivo, já que os alunos gostam de jogos, mas não se tem consciência crítica sobre o processo, não sabemos onde começa e termina o social, o individual e o mercado, porque as pessoas estão condicionadas a moverem, inconscientemente, a partir de sistemas que manipulam seus interesses e emoções.

Na mesma medida que o neoliberalismo sugere uma organização [supostamente coletiva] para governar com base em uma abordagem cultural, tal como sugere Hilgers (2011), a perspectiva da gamificação (McGonigal, 2011) destaca o trabalho por meio da coletividade para atuar em sistemas baseados em *design* de jogos com um propósito social, no caso deste projeto, promovendo uma educação mercadológica, pois estão “sujeitos aos mesmos processos de mercado e de negócios como outras empresas” (Ball, 2014, p. 189).

O entrevistado PP, inclusive, destacou que os professores se sentiram sobrecarregados com os registros na plataforma e pressionados pelos pais para que fossem rápidos, além das comparações entre as atividades e postagens realizadas pelos distintos docentes envolvidos, ou seja, se um professor registrasse uma quantidade menor de fotos sobre uma determinada atividade, era questionado a esse respeito. Segundo um dos entrevistados, isso gerou até mesmo um desconforto entre os pares na escola, pois nem todos possuíam as mesmas habilidades para registrar as atividades e utilizar o aplicativo, nem as mesmas propostas de atividades e tão somente o interesse no registro frequente.

Pensando nessa interação com a plataforma, o foco não era desenvolver o senso crítico do aluno sobre seus comportamentos, nem trabalhar as emoções ou possíveis causas para a falta de regulação da turma ou, até mesmo, o porquê da necessidade dessa regulação, pensando em uma discussão educacional mais ampla sobre normas em sala de aula, mas condicioná-los a cumprir o que era esperado no quesito comportamento adequado. Esse condicionamento também se estendeu aos professores, pois precisaram se adequar a um projeto e consequente uso de uma plataforma dentre tantas outras demandas.

Por mais que o projeto tenha sido criado por alguém com licenciatura, o desenvolvedor ocupava a posição de técnico da secretaria de educação quando o implementou, ou seja, não vivenciava o mesmo cotidiano e a realidade da escola. Por outro lado, esse profissional também precisou lidar com inúmeras demandas técnicas e estéticas do projeto, como o suporte à plataforma por parte dos pais e

dos professores que não tinham facilidade em utilizar tecnologias digitais. Vejamos os trechos que corroboram para essa discussão:

No primeiro bimestre foi bem tenso, ele [professor/técnico da SEMED] foi um suporte de 100% de tutoria online, 24 horas, até sábado e domingo ele dava tutoria para gente, no grupo. Depois, no outro bimestre, ele foi dando autonomia para os professores, ensinou os professores a usar as ferramentas. E no último bimestre nós fizemos tudo sozinhos, os professores fizeram tudo sozinhos. (PP)

Grifamos a palavra “problemática” e seus derivados nos trechos das entrevistas, pois aparece com muita frequência, em curtos espaços de fala, e ressalta a necessidade de o professor resolver o problema, outra característica da gamificação (McGonigal, 2011). Ainda sobre as demandas dos profissionais da educação, Szundy (2019) discute sobre uma lógica neoliberal em que os sujeitos precisam desenvolver habilidades para superar os desafios e por essa razão são responsáveis pelos fatores positivos e negativos de suas vidas. Sobre isso, ela destaca:

Cabe ao indivíduo e somente a ele internalizar as competências e habilidades que lhe garantirão sucesso no mundo de trabalho e, portanto, acesso aos bens materiais e simbólicos do capitalismo. Como o foco está no desenvolvimento de competências e não no questionamento das razões que levam certas competências a serem mais ou menos valorizadas do que outras, nas relações de poder que a hierarquização e/ou escolha de competências ajuda a manter e nos interesses a que essas escolhas servem. (Szundy, 2019, p. 125)

Neste sentido, a plataforma *ClassDojo* entrou no projeto gamificado como um mecanismo de controle e materialização dos objetivos do projeto, regular a turma, além do que evidenciaram as relações de poder entre os sujeitos, a saber: os alunos precisam ser controlados pelos pais e professores; docentes precisam ser controlados pela direção e secretaria; técnicos são controlados por suas respectivas chefias. Nenhum dos sujeitos envolvidos pensaram nas razões pelas quais estavam realizando tais funções e o porquê de serem necessárias, cada um exerceu seu papel individual, pensando em si, em um sistema que destacou uma falsa sensação de coletividade que seria o bem estar da turma, quando, na verdade, era a necessidade de controle.

Segundo Condorcet, citado por Ratier (2019, p. 157), “a educação faz cidadãos indóceis e difíceis de governar”. Isso não significa a romantização do ambiente da sala de aula, que é realmente desafiador, bem como lidar com os sujeitos que a compõem com suas inúmeras necessidades, contudo, em um contexto amplo, graças a todos os desafios da educação, não refletimos que o ideal não é controlar os sujeitos, mas desenvolver oportunidades para que questionem seus papéis e as relações de poder que estão sendo postas dentro das metodologias de ensino, dos projetos, dos comportamentos e do trabalho.

Talvez a falta de indisciplina é um pedido de socorro contra uma sala de aula desconfortável, quente, lotada, pintada de branco, enfileirada, com aulas semelhantes todos os dias. Ao mesmo tempo que o professor grita por condições de trabalho, por espaço de fala, por respeito. Nessa gritaria, o mundo neoliberal manipula os afetos e condiciona os sujeitos a seu favor. Sobre isso, Ratier (2019, p. 155) destaca:

A afetividade, assim, é entendida como sinônimo de carinho e elogio a quem “fizer por merecer”. O aluno modelo é ordenado e dócil. A heteronomia e o respeito às normas por medo da punição passam a ser princípios reguladores das relações escolares. Prêmio aos que obedecem, castigos aos que transgridem.

No projeto gamificado aqui discutido, não houve a participação de empresas, mas a lógica das soluções inovadoras permanece, pois o projeto veio da Secretaria de Educação pronto, assim como a plataforma utilizada. Além disso, a defasagem a respeito do conhecimento das habilidades socioemocionais e sua relação com a sala de aula evidenciam a lógica de controle, uma vez que, segundo um dos entrevistados, “se acontecesse o que a gente queria, ganhava pontos”. (PC).

Voltando ao *ClassDojo*, os alunos estão inseridos no mundo dos jogos e das tecnologias digitais, então, os elementos visuais e organização do AVA como um jogo chama a atenção: todos querem customizar o seu avatar, todos querem receber bônus, prêmios e ser destaque. Sendo, assim, composta por elementos de jogos, descritos por Kapp (2014) e Quast (2020): a estética ilustrada por universo alienígena; a mecânica composta pela pontuação, bônus e itens colecionáveis; a dinâmica, composta por missões individuais e em grupo, além da interação entre os participantes dentro da plataforma.

Então, levando em conta os elementos visuais da plataforma, ela possibilita a identificação do estudante e o senso de pertencimento, pois é ele quem customiza o

seu avatar; possibilita o senso de importância, com o ranqueamento e da coletividade pela interação com os pares. Isso tudo permite o controle do professor, pois, se os alunos não realizassem as atividades, eles não teriam recompensa, não teriam elementos novos para o seu avatar e ainda prejudicariam o coletivo, nas pontuações gerais. É uma falsa sensação de importância, de poder, de controle e de afeto.

Os discentes olhavam para o AVA como um jogo, porque estavam criando uma personagem e interagindo em um ambiente virtual, ainda que por fins pedagógicos. É nesse sentido que as discussões sobre o uso de tecnologias digitais não devem se limitar ao uso de ferramentas digitais e metodologias ativas que as incorporem, pois o risco de uma transposição grafocêntrica para o ambiente virtual é grande, ou seja, podemos utilizar um jogo em sala de aula, mas, ainda assim, promover uma atividade de decodificação de código ou de completar lacunas.

O uso das tecnologias digitais imbrica a discussão sobre o sujeito inserido nesse ciberespaço, o que compõe o ciberespaço, como os sujeitos interagem nele e quais práticas discursivas ativam. É a partir daí que surge o novo *ethos*, um novo espaço de atividade desse sujeito inserido em um ambiente tecnológico digital, já que “[...] orientações distintas nos levam a pensar, agir, acreditar, vestir, sentir, falar e nos relacionar de maneiras diferentes, em maior ou menor grau” (Lankshear; Knobel, 2006, p. 70. Tradução nossa).

Então, poder criar uma realidade virtual diferente da real, a partir dos interesses pessoais dos discentes é muito mais amplo do que só condicioná-los a mudança de comportamento, pois envolve identidades, novas práticas de socialização e significação. Utilizar a gamificação em sala de aula como mera ferramenta de condicionamento dos estudantes trata-se do que Lankshear e Knobel (2006, p. 55. Tradução nossa) chamaram de “vinho velho em garrafas novas”.

A discussão avança ainda mais no fato de que as pontuações obtidas na plataforma, no mundo virtual, são indicadas pelas atitudes no mundo real, tornando as fronteiras que delimitam a realidade e a não-realidade mais nebulosas, pois estão incorporadas em um sujeito físico que age nos dois espaços com manifestações distintas, mas interligadas. Além disso, foi por conta dos elementos de jogos que os alunos tiveram acesso a oportunidades que, dificilmente, teriam em um ambiente real, como o acesso ao cinema, a livros, a chocolates, uma vez que a

escola está localizada em uma região periférica da cidade. Vejamos alguns trechos das entrevistas a respeito:

Porque é assim, a gente... as missões, elas eram pedagógicas. Então, a gente fez um sistema híbrido. A gente utilizava tecnologia para mensurar, pontificar, pontuar, interagir. E usava as atividades pedagógicas para missões. (PC)

Ele poderia ganhar entradas em cinemas, que eles gostavam muito. Em brinquedos, em bibliotecas. Ele poderia ganhar lanche na lanchonete da escola. Ele poderia ganhar livros, lápis. (PC)

A escola que custeava. Dentro do planejamento a gente orçou, fez um orçamento. (PC)

Estamos falando de uma escola pública e todo o seu contexto social, então, o novo *ethos* promovido pelo uso da plataforma *ClassDojo* não é só a fuga da realidade, mas a busca pelo que falta. Falta afeto e oportunidade em um mundo desigual, em que ir ao cinema, ter acesso a livros e poder comer o que gosta não é para todos. E, muitas vezes, essas oportunidades são fornecidas pela escola, como no caso do projeto, com um olhar de afeto por parte de professores, mas, por vezes, sem a consciência clara do quão profundo são as abordagens, os métodos e as práticas que estão envolvidos. Às vezes, na busca por afetar com afeto, acabamos colaborando com o sistema.

4 - A AORTA DO CORAÇÃO: Pulsação com a “Escola de Projetos”

La colonialidad ya no opera sólo en lo estructural, desde la exterioridad y a través de sus instituciones y sus aparatos represivos, sino que se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación

(GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14**: revista de investigación en el campo del arte, vol. 4, n. 5, 2010, p. 80-94).³⁰

O objetivo deste capítulo é discutir os dados obtidos na “Escola de Projetos”. Ele está dividido em três subtópicos: no primeiro, discutiremos a relação entre a SD produzida e aplicada na escola pela docente entrevistada e a sua dissertação de mestrado, que originou a SD; no segundo, abordaremos o uso da plataforma *Scratch*, ferramenta digital escolhida pela professora para produção de jogos nessa escola; e, no terceiro, a entrevista com a criadora do projeto.

A SD analisada neste capítulo foi produto da dissertação de mestrado da entrevistada, aqui identificada como PC, e por ela aplicada na escola. Então, ao mesmo tempo que a SD fez parte da dissertação de PC, em forma de capítulo, ela também foi a professora que conduziu as atividades gamificadas na escola, como uma pesquisa-ação. Quando encontramos o projeto, na busca descrita no capítulo dois, não havia menção sobre a relação entre o projeto desenvolvido e a pesquisa de pós-graduação entrevistada, contudo, durante a entrevista, ela nos explicou todo o processo de desenvolvimento das atividades a partir da sua dissertação.

Como o objetivo da nossa pesquisa é observar a concepção de gamificação adotada pelos professores da escola pública, já que, como discutimos no capítulo um, ela pode estar mais próxima de uma visão crítica ou de uma abordagem behaviorista, acreditamos ser pertinente a discussão sobre o embasamento teórico que possibilitou o desenvolvimento da SD e, conseqüentemente, dos jogos, dados presentes na dissertação de mestrado da entrevistada. Além do mais, a partir

³⁰ A colonialidade já não opera apenas estruturalmente, a partir do exterior e através das suas instituições e aparelhos repressivos, mas instala-se no mais profundo das nossas subjectividades, imaginários, sexualidade e corpos, para nos tornar cúmplices conscientes ou inconscientes da dominação da nossa subjetividade. cúmplices conscientes ou inconscientes da dominação (Guerreiro Arias, 2010, p. 89. Tradução nossa).

desses dados, conseguimos visualizar melhor o desenvolvimento das aulas, por meio da transcrição de suas gravações, e a descrição das produções finais da SD. Os nossos dados levantam a discussão a respeito dos sequestros das subjetividades e dos saberes, conforme destaca a epígrafe.

4.1 Sequência didática e dissertação de mestrado

A sequência didática desenvolvida na “Escola de Projetos” foi resultado de uma dissertação de mestrado intitulada: “Análise de uma sequência didática para a aprendizagem do ciclo de vida e controle do *aedes aegypti*, com uso do *scratch*”. Cujos objetivos eram: “analisar as possíveis contribuições da utilização de uma sequência didática sobre o ciclo de vida e controle do mosquito *A. aegypti* no processo de ensino e aprendizagem, tendo como ferramenta, o desenvolvimento de jogos na plataforma *Scratch*” (XXX³¹, 2018, p. 8). As atividades foram desenvolvidas com 30 alunos, durante seis semanas, na disciplina de ciências. As atividades foram organizadas em sete etapas, conforme dados da dissertação, a saber (XXX, 2018, p. 76-88):

[...] **Etapa 1**- Nesta aula serão discutidos com os alunos os objetivos da sequência didática, deixando clara a importância do conhecimento do ciclo de vida do *A.aegypti*, as formas de propagação das doenças, tipos de criadouros e posteriormente de seu controle. Será esclarecido com os alunos como a sequência didática será desenvolvida, descrevendo passo a passo e tirando todas as dúvidas. Será entregue um questionário com perguntas abertas (Apêndice A) para que os alunos respondam de acordo com o seu conhecimento, pois, de acordo com Vygotsky (2009), para desenvolver determinados conhecimentos científicos é necessário identificar as concepções espontâneas, ou seja, os conhecimentos já construídos pelos estudantes.[...]

[...] **Etapa 2** - Partindo-se das concepções apresentadas pelos estudantes na etapa anterior, será desenvolvida uma aula dialogada, com uso do vídeo “O mundo macro e micro do mosquito *A. aegypti*” da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ; Será realizada a leitura do texto da Secretaria de Estado de Saúde de Vitória/ES “O mosquito *A. aegypti*”; A partir dos dados das atividades 1 e 2 da etapa 2, utilizando o livro didático de Usberco et al (2015), o conteúdo será aprofundado com exercícios do próprio livro, onde os alunos lerão a atividade e responderão com o auxílio da pesquisadora. [...]

³¹ Optamos por suprimir a identificação da autora, bem como a referência, para preservar a sua identidade.

[...] **Etapa 3** - Será realizada uma atividade em grupo para melhor compreensão do conteúdo. A atividade possui perguntas contextualizadas, objetivas e explicativas com textos para interpretação; Analisando as respostas dadas na atividade em grupo, dar-se-á continuidade ao tema, apresentando fotos do *A. aegypti* da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ e discutindo com os alunos sobre as diferentes fases do mosquito. [...]

[...] **Etapa 4** - Na sala de informática, os alunos serão apresentados aos técnicos da DIVISÃO DE TECNOLOGIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL-DITEC e terão conhecimentos das novas etapas da Sequência Didática. Serão distribuídas duplas de alunos por computador; Dando continuidade, os alunos assistirão ao vídeo do canal Youtube – The Professor Junior, “como funciona um computador por dentro?”. Este vídeo explica a função do hardware e o desenvolvimento do computador.[...]

[...] **Etapa 5** - Na sala de informática, os alunos assistirão ao vídeo “O que a maioria das escolas não ensina”, que trata sobre a importância do ensino de lógica e programação nas escolas, com relatos de Bill Gates e Mark Zuckerberg; Após assistirem ao vídeo, os alunos conhecerão a plataforma Scratch e terão noções de programação dos jogos, tudo orientado pelos técnicos do DITEC.[...]

[...] **Etapa 6** - Durante essas aulas, os técnicos do DITEC auxiliarão os alunos a criar seus jogos utilizando a interface Scratch do site <https://scratch.mit.edu/>. Será explicado como funciona cada elemento dessa plataforma, como: blocos, comandos e outros controles. Após os alunos conhecerem os comandos e controles da plataforma, eles poderão elaborar seu próprio jogo, optando por corrida de carrinhos, caça-palavras, cruzadinha, tiro ao alvo ou labirinto.[...]

[...] **Etapa 7** - Nesta etapa, todos os alunos poderão concluir seus jogos e tirar algumas dúvidas com os técnicos do DITEC. Após, cada dupla apresentará seu jogo para os demais participantes, discutirá sobre as aulas e dirá sobre o conteúdo estudado. No final será entregue aos participantes uma avaliação final sobre o conteúdo estudado.[...]

Já os objetivos da SD, produto da dissertação de mestrado eram: “Relacionar conhecimentos sobre o ciclo de vida e formas de controle do *A.aegypti* utilizando a plataforma *Scratch* e, a partir disso, perceber a importância do combate a esse vetor na profilaxia das doenças transmitidas por ele” (XXX, 2018, p. 75). É possível perceber que tanto os objetivos da dissertação quanto os da SD focam na compreensão do conteúdo a respeito do ciclo de vida do mosquito *A.aegypti*, contudo, o suporte teórico utilizado na dissertação está relacionado a uma compreensão crítica e à importância da agência do aluno frente ao combate à

dengue. Assim como na SD, na transcrição das aulas feitas pela professora em sua dissertação, o foco incide sobre o conteúdo, mais próxima à educação bancária que a uma educação crítica.

Verificamos, assim, uma dualidade entre as perspectivas teóricas adotadas e as reflexões sobre sua prática, por PC: em alguns momentos, na escrita da sua dissertação e do produto SD, ela adota uma perspectiva crítica de educação para o combate à dengue por parte dos alunos, bem como a valorização das experiências dos estudantes e o desenvolvimento de letramento científico a partir da pesquisa sobre a dengue e a produção de jogos para a conscientização sobre o tema; dados presentes no quadro oito, com destaque em alguns trechos; em outros momentos, no entanto, como em trechos de transcrição de suas aulas ou ainda durante a nossa entrevista, PC apresenta reflexões mais condizentes com uma concepção de educação conteudista e tradicional, ainda que utilize tecnologias digitais. Para melhor compreensão dos quadros oito, nove e 10, sugerimos uma leitura em linhas e atenção aos trechos grifados.

Quadro 8 - Trechos da dissertação

TRECHOS DA DISSERTAÇÃO	
<p>“[...] integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente [...]”. (BRASIL, 1996, p. 27833). (XXX, 2018, p. 18. Grifos nossos)</p>	<p>Diante da gravidade das doenças transmitidas pelo mosquito, são necessárias ações para além de sensibilizar a população quanto às implicações epidemiológicas desse vetor, bem como, oferecer esclarecimentos; nesse sentido há hipótese de que a aquisição de conhecimentos sobre a biologia do mosquito, por parte da população local, poderá contribuir para o desenvolvimento de cuidados relativos à prevenção e à eliminação do vetor. (XXX, 2018, p. 23. Grifos nossos)</p>
<p>“Para o Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Educação (CAMPO GRANDE, MS, 2008, p. 28), a função da escola vai além de sistematizar conteúdos. Ela deve provocar o conhecimento científico nos alunos, utilizando os mais diversos recursos tecnológicos. (XXX, 2018, p. 19. Grifos nossos).</p>	<p>É importante ressaltar que o ser humano, na perspectiva sócio-histórica não é entendido como um ser passivo, que precisa somente aprender os símbolos já construídos. Como um ser sócio-histórico, construímos novos sistemas simbólicos e criamos a nossa própria história e a nossa própria cultura. (XXX, 2018, p. 33. Grifos nossos)</p>
<p>surgiu em razão das constantes epidemias no município de Campo Grande/MS e tiveram como vetor o <i>A. aegypti</i> (SILVA et al., 2002), bem como a manifestação de interesse dos estudantes, dada a presença das doenças em pessoas próximas, de seu convívio, ou nos próprios estudantes. (XXX, 2018, p. 22. Grifos nossos)</p>	<p>O aluno chega à escola com sua estrutura cognitiva permeada de conhecimentos espontâneos, construídos na interação com o seu ambiente domiciliar, ou da comunidade onde está inserido, e o(a) professor(a) precisa utilizar a mediação como meio para organizar esses pensamentos, valorizando as experiências e o desenvolvimento real do aluno através dos conteúdos propostos e das atividades pedagógicas trabalhadas em sala. (XXX, 2018, p. 44. Grifos nossos)</p>

Fonte: XXX (2018)

Quadro 9 - Trechos da transcrição das aulas

TRECHOS DA TRANSCRIÇÃO DAS AULAS	
<p>PROFESSORA: Tá ótimo, hoje na sala de informática nós vamos começar a desenvolver os jogos. Todos os jogos produzidos serão na plataforma scratch. Quem quiser ir olhando em casa, é plataforma scratch. (bronca no aluno). Gente, todos os jogos que vcs desenvolverem na plataforma será relacionado ao ciclo de vida e controle do <i>A. aegypti</i>. Vcs já ouviram falar na plataforma scratch? (XXX, 2018, p. 199)</p>	<p>TÉCNICO: Mosquito não tem... mas iremos ter outros, como peixe que tem script pronto. Não precisa usar comando... A formiga tbm tem script pronto. Para eu achar, tem que estar escrito embaixo. Vamos ver como faz a minha formiga... ela funciona com a seta... seta prá baixo, seta pra esquerda... Essas ferramentas aqui, oh, já estão prontas... e outros personagens tbm... vamos ver em pessoas... deixa eu pegar aqui alguém dançando... eu posso trocar os controles aqui e usar outros controles...é só eu clicar aqui na bandeirinha. (XXX, 2018, p. 203)</p>
<p>PROFESSORA: Não esqueçam que tem que ser relacionado ao <i>aedes aegypti</i>. (XXX, 2018, p. 205)</p>	<p>PROFESSOR DA SALA DE TECNOLOGIA: poderíamos fazer umas etapas tipo, larva, pupa, ovo... aí a gente pegaria da internet PROFESSORA: Eles sabem... eles podem desenhar... ALUNA 06: Legal! (silencio...alunos concentrados,...) TÉCNICO: Vamos fazer aquele do mosquito? Vamos fazer aqui, vamos desenhar ele, pra vcs desenhar ele, basta que vcs cliquem na estrela... eu desenho dessa forma... sem preenchimento... mas fica a critério de vcs... (XXX, 2018, p. 206)</p>

Fonte: XXX (2018)

Os trechos grifados no quadro oito evidenciam uma perspectiva educacional crítica, capaz de “relacionar a palavra com o mundo, a linguagem com a vida” (Kumaravadivelu, 2006, p. 137), já que, por meio da SD, os alunos poderiam ser mediadores do combate à epidemia fora do ambiente escolar. Contudo, na transcrição das aulas, nas etapas da SD e nos objetivos, o foco é o conteúdo sobre o ciclo de vida do inseto.

O item lexical “conteúdo/conteúdos” aparece na dissertação 104 vezes; deste número, apenas nove se referem às referências bibliográficas da dissertação. Todas as demais menções do vocábulo tratam do trabalho com o “conteúdo” programático em sala de aula. Por vezes, o vocábulo aparece repetitivamente, por três ou quatro vezes no parágrafo, como nas páginas 19 e 181 da dissertação descritas nas citações a seguir:

Quanto ao **conteúdo** Invertebrado/Classe Insecta, que é o tema desenvolvido nessa pesquisa; de acordo com a ementa curricular da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, este **conteúdo** é trabalhado nos 7.º anos do ensino fundamental, porém na BNCC esse mesmo **conteúdo** está presente no 2.º e 3.º ano das séries iniciais do ensino fundamental, na Unidade Temática – Vida e Evolução, tendo como objeto de conhecimento “Seres vivos no ambiente e Características e desenvolvimento dos animais”, respectivamente. (XXX, 2018, p. 19)

Os **conteúdos** acima descritos fazem parte da grade curricular da disciplina de Ciências e podem ser aplicados durante o ano escolar. Lembrando que os **conteúdos** devem ser relevantes do ponto de vista social, cultural e científico, permitindo ao estudante compreender, em seu cotidiano, as relações entre o ser humano e a natureza sempre aliada às questões científica/tecnológica. Sabemos que os **conteúdos** devem favorecer o estudante a uma construção de mundo como um todo, formado por elementos interligados, onde o próprio aluno é um agente transformador. Os **conteúdos** debatidos e discutidos em sala de aula quando bem selecionados e trabalhados possibilitam a percepção de um mundo em transformação e sua explicação científica está sempre sendo reelaborada. (XXX, 2018, p. 181)

Tal fator é relevante pois, apesar dos referenciais teóricos mobilizados na pesquisa da professora sustentarem uma educação crítica, o foco do produto educacional (a SD) e da prática realizada, analisada a partir das transcrições das gravações das aulas e das entrevistas, é o conteúdo programático do ciclo de vida do inseto. Quando observamos os trechos de transcrição das aulas, também é possível visualizar a insistência e repetição para que o foco da produção dos jogos finais da SD seja o inseto. Ainda que ela utilize vídeos e textos sobre a relevância social do combate a dengue, o foco está no ciclo de vida do mosquito.

O foco no conteúdo também é reforçado com um argumento de autoridade por meio de trechos dos documentos oficiais, como a BNCC e o Referencial Curricular do Município, como podemos observar também em seu trabalho de mestrado. Assim, notamos que quando a entrevistada produz o texto da sua dissertação, baseia-se teoricamente na importância de se trabalhar sobre a dengue em perspectiva social, porque é uma epidemia e consequente problemática local; contudo, quando analisamos as reflexões que ela realiza sobre sua prática, seja por meio das entrevistas ou da transcrição de aulas disponibilizada documentalmente, bem como para os objetivos propostos na SD, notamos que a preocupação da professora incide sobre o *déficit* de compreensão dos alunos a respeito do

conteúdo programático “insetos invertebrados”, mais do que sobre a conscientização a respeito da dengue.

Ademais, as aulas finais da SD foram utilizadas para a produção de jogos sobre a dengue, mas, como veremos no próximo tópico, os resultados foram relacionados ao mosquito, não à prevenção e combate, como seria mais condizente com perspectivas críticas de educação. Isso ocorreu porque o foco de todas as aulas da SD foi o conteúdo, conforme analisamos. Não foi possível identificar, a partir dos dados mencionados, a gamificação na educação pública vista como possibilidade de atrelar novas ferramentas ao novo *ethos* dos sujeitos, pois a linguagem de jogos foi utilizada como ludicidade, não como possibilidade de agir no mundo. É o que evidenciam alguns trechos da entrevista com PC sobre as atividades de sua SD:

Foi numa sala do sétimo ano, dos sétimos anos, sétimo ano C, se não me engano, foi essa sala. O critério de inclusão foi que tinham os alunos com mais... Assim, mais problemas de aprendizado, o critério de inclusão. E de exclusão foi porque os outros alunos não tinham tanta dificuldade de aprendizado. (PC)

Então, na época eu já estava trabalhando com o *Aedes aegypti*, porque estava assim uma temporada de epidemia de dengue no bairro. Então eles já estavam trabalhando, já era parte do currículo, né, que é insetos invertebrados, então eu já estava nessa área. Aí começamos a falar sobre a dengue, né, porque era uma coisa da realidade deles. E eu percebi muita dificuldade, tanto é que eu fiz um pré-diagnóstico com eles, era muita dificuldade em aprender, eles já tinham essas dificuldades. Aí eu uni, essa temática que era muito forte aqui na nossa comunidade, que é o *Aedes aegypti*, uni com a gamificação, que era o que eles gostavam. Aí foi onde entrou o Ditec, que eles perguntaram por que eu não trabalhava com Scratch com eles. Foi onde eu comecei. (PC)

Outro aspecto pertinente à discussão é a menção ao conhecimento científico como algo para além da sistematização dos conteúdos e relevante à educação: “[...] a função da escola vai além de sistematizar conteúdos. Ela deve **provocar o conhecimento científico nos alunos**, utilizando os mais diversos recursos tecnológicos” (XXX, 2018, p. 19. Grifos nossos). Na prática, o conhecimento científico mencionado pela entrevistada não aconteceu, pois os estudantes não realizaram pesquisas a respeito da dengue:

Dentro do tema que foi a dengue, né? E com relação... Você falou sobre a pesquisa, né? Aí, algumas atividades foram colocadas para

pesquisa. Para os alunos. Assim, os alunos precisaram pesquisar sobre... Isso. Alguma atividade só envolveu pesquisa? A parte deles. (ENTREVISTADORA)

Que eu me lembre, não. (PC)

A pesquisa foi da sua parte? (ENTREVISTADORA)

Eles não tinham internet em casa. Eles não tinham computador. Eram crianças carentes. Então, eles não tinham onde pesquisar. A biblioteca aqui no caso é bem escassa. Então, não tinha como envolver pesquisa. (PC)

Outro fator que corrobora a ênfase ao conteúdo é a avaliação, pois a SD foi toda pensada a respeito da dengue; os alunos produziram uma atividade final (os jogos), mas ainda assim, houve uma prova escrita para avaliar o aprendizado:

Entendi. Deixa eu olhar aqui. E aí eu queria que você falasse também sobre como foi a avaliação dos alunos. Como que você avaliou. (ENTREVISTADORA)

Depois que eles terminaram todinho esse trabalho, eu fiz uma avaliação com eles. Porque eu queria saber se eles tinham aprendido sobre o conteúdo que eu estava... (PC)

É, porque o seu objetivo era aquele...(PC)

Eu tinha que esse era o objetivo. Não era só a gamificação.(PC)

A gamificação foi mais uma ferramenta. Mas eu queria saber se eles já sabiam, já tinham domínio do conteúdo que eu estava... Aí eu fiz uma... Uma provinha, entre aspas, com eles. Até a escrita que eles escreviam, Aedes Aegypti erraram. (PC)

Até a escrita melhorou, eu vi. Aquilo me incomodava muito. (PC)

Então, assim, eu percebi que a escrita, que a questão da profilaxia... Foi assim. E eles também, eles escrevendo assim. (PC)

As atividades da SD foram todas pensadas em consonância com o conteúdo a respeito da dengue, durante seis semanas, mas, ainda assim, a avaliação precisava ser pautada em uma prova discursiva, em que as conquistas destacadas foram a escrita adequada de termos relacionados ao conteúdo. Sobre a avaliação destacamos:

[...] uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. O que a troca dessas preposições, “da” e “para”, indica é um movimento pedagógico intencional feito pelo professor, que busca evitar que os alunos tenham uma postura de “cuspir” respostas

prontas e decoradas no momento da avaliação, e, por outro lado, buscar o desenvolvimento significativo do aluno durante o seu processo de aprendizagem, de maneira que ele passe a adquirir os subsídios necessários para agir autonomamente ao final deste processo educativo”.(Rodrigues, 2024, p. 71).

Então, toda a teoria trazida no quadro oito sobre promover conhecimento científico, a melhoria do meio ambiente, sensibilizar a população, criar novas culturas, valorizar a experiência do aluno, cai por terra. Ele continua um ser passivo e o professor o detentor do conhecimento. Não foram consideradas as produções desenvolvidas ao longo das aulas, como os desenhos para a produção dos jogos e os próprios jogos finais (etapa final da SD), que discutiremos no tópico seguinte deste capítulo.

Assim, a gamificação, na referida SD, não foi um meio para aprendizagem, mas sim um elemento extra no final das aula, ficando restrita a produção final. Trata-se do que Lankshear & Knobel (2006, p. 55) chamaram de “a síndrome do vinho velho em garrafas novas”, já que há a presença de novas ferramentas para a educação, mas não há a consideração dos sujeitos que as utilizam, como e porquê utilizam, somente há a reprodução de práticas grafocêntricas e metodologias behavioristas por meios outros. Vejamos alguns trechos da dissertação a respeito das tecnologias digitais (TICS e TDICS) e a gamificação:

Quadro 10 - Trechos da dissertação sobre TICs e gamificação

TRECHOS DA DISSERTAÇÃO		
<p>Ao longo desse processo percebi que seria possível vincular conteúdos da grade curricular e de relevância social com a gamificação (XXX, 2018, p. 17. Grifos nossos)</p>	<p>Hoje, é consenso que as TICs estão presentes em todas as áreas de atividades humanas, incluída a área da educação. O mundo se depara com uma “invasão” dessa onda da comunicação e informação. Porém, infelizmente, alguns professores ou escolas ainda vivem em um modelo tradicional de ensino, que oferece um conteúdo descontextualizado e ignora as demandas concretas para a formação dos sujeitos,</p>	<p>A educação é um mecanismo relevante na articulação entre poder, conhecimento e tecnologias e a escola formal, nesse cenário, tem amplo papel na construção de hábitos, habilidades, atitudes, valores que permitem a construção da identidade social dos sujeitos, incluído o uso das tecnologias. (XXX, 2018, p. 41. Grifos nossos)</p>

	contemporâneos de seu tempo. (XXX, 2018, p. 143. Grifos nossos)	
Gamificação é o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos.(XXX, 2018, p. 17. Grifos nossos)	Impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana. (XXX, 2018, p. 2. Grifos nossos)	Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p. 118) situam três importantes objetivos da educação pública na sociedade contemporânea, que abrangem a: “[...] preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, a formação para a cidadania crítica e participativa e a formação ética”.(XXX, 2018, p. 42. Grifos nossos)
	optou-se por utilizar metodologias de ensino que articulem aspectos lúdicos e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), por meio da estruturação de uma sequência didática em que será utilizada a plataforma Scratch.(XXX, 2018, p. 21. Grifos nossos)	As TICs e as TDICs são tomadas neste estudo como meios mediadores e não como fins, pois em consonância com a percepção sócio-histórica, parte-se do pressuposto de que a construção do conhecimento é um ato mediado e tal mediação se dá pela interação entre pessoas e, também, por meio dos recursos produzidos por elas, em cada época, cultura e lugar. (XXX, 2018, p. 43. Grifos nossos)
Com as TICs o(a) professor(a) media conhecimentos estimulando a curiosidade dos aprendizes, coordenando processos de conhecimento pelo resultado de pesquisas realizadas por seus alunos, contextualiza resultados, questiona os dados apresentados e os	Na contemporaneidade, o ambiente domiciliar e da comunidade está marcado pelo uso de TICs, cabendo ao(a) professor(a), em uma visão sócio-histórica, não ignorar essa condição construída pela cultura e pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos de nossa	Nessa acepção, as TICs e TDICs são instrumentos, ferramentas, que permitem ao homem agir no seu meio. A sua forma de utilização, porém, dependerá de inúmeros condicionantes, bem como dos princípios e valores que sustentam suas ações, portanto, as tecnologias não são uma

<p>adapta ao nível de compreensão atual de seus estudantes.(XXX, 2018, p. 44. Grifos nossos)</p>	<p>época, mas tomá-la, como “vantagem pedagógica” para utilizar uma expressão de Ferreiro (2001 apud LERNER, 2007, p. 7).(XXX, 2018, p. 44. Grifos nossos)</p>	<p>panaceia que possibilitará a solução de toda a sorte de problemas sociais ou educacionais, mas meios de interação, que podem ser mais ou menos efetivos, a depender dos pressupostos, objetivos e ações didáticas oportunizados pelo(a) professor(a), que por sua vez dependem da qualidade de sua formação.(XXX, 2018, p. 43. Grifos nossos)</p>
--	--	---

Fonte: XXX (2018)

Nos trechos recortados a respeito da gamificação e do uso das tecnologias digitais, visualizamos mais uma vez uma teorização que corrobora para o desenvolvimento crítico do aluno mediante as novas ferramentas de aprendizagem. Contudo, na prática, não vemos o desenvolvimento de tais ideais. A seguir, vamos comentar os principais argumentos dos trechos apresentados no quadro nove.

A autora destaca a importância de atrelar o conteúdo da grade curricular, que era a dengue/insetos invertebrados, com sua relevância social a partir da gamificação. Realmente, o tema apresenta relevância social, mas a gamificação foi utilizada como fim e não como meio, pois ela só apareceu nas etapas finais da SD para o desenvolvimento de um jogo, a saber:

Etapa 6 - Durante essas aulas, os técnicos do DITEC auxiliarão os alunos a criar seus jogos utilizando a interface Scratch do site <https://scratch.mit.edu/>. Será explicado como funciona cada elemento dessa plataforma, como: blocos, comandos e outros controles. Após os alunos conhecerem os comandos e controles da plataforma, eles poderão elaborar seu próprio jogo, optando por corrida de carrinhos, caça-palavras, cruzadinha, tiro ao alvo ou labirinto. (XXX, 2018, p. 86)

Tal fator também está atrelado ao fato de que a definição de gamificação utilizada na pesquisa, destacada no quadro nove, também não é a utilizada na prática, já que a utilização da estética, mecânica e dinâmica de jogos se resumiu a criação de um jogo, não há utilização da linguagem de jogos enquanto via de aprendizagem, conforme discute Quast (2020, p. 788):

Pensar a gamificação enquanto recurso mediacional (ou estratégia pedagógica) no ensino implica, a nosso ver, em muito mais do que dar um toque lúdico às aulas ou atividades ou mesmo utilizar jogos. Não que isso seja negativo; pelo contrário! Defendemos que se nossas aulas fossem mais lúdicas, se a nossa relação com a língua(gem) fosse menos distante e sisuda, se nossos alunos pudessem ‘brincar’ com a língua, vivenciá-la, encarná-la, suas chances de realmente se apropriar da língua seriam maiores [...] Porém, enquanto recurso mediacional, pensamos a gamificação em termos da experiência dos alunos, e não somente na utilização de dois ou três elementos superficiais de jogos.

O que Quast (2020) propõe pode ser corroborado com o que destaca Kenski (2007, p. 21) ao afirmar que “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas”. Elas transformam sua maneira de pensar, de sentir, agir”. Neste sentido, a gamificação seria a linguagem a partir da qual os discentes poderiam agir socialmente frente a uma problemática local, a dengue. Ademais, os jogos produzidos pelos estudantes se resumiam ao mosquito e seu ciclo de vida, não ao combate e a conscientização da comunidade, discutiremos as produções finais no subtópico seguinte deste capítulo.

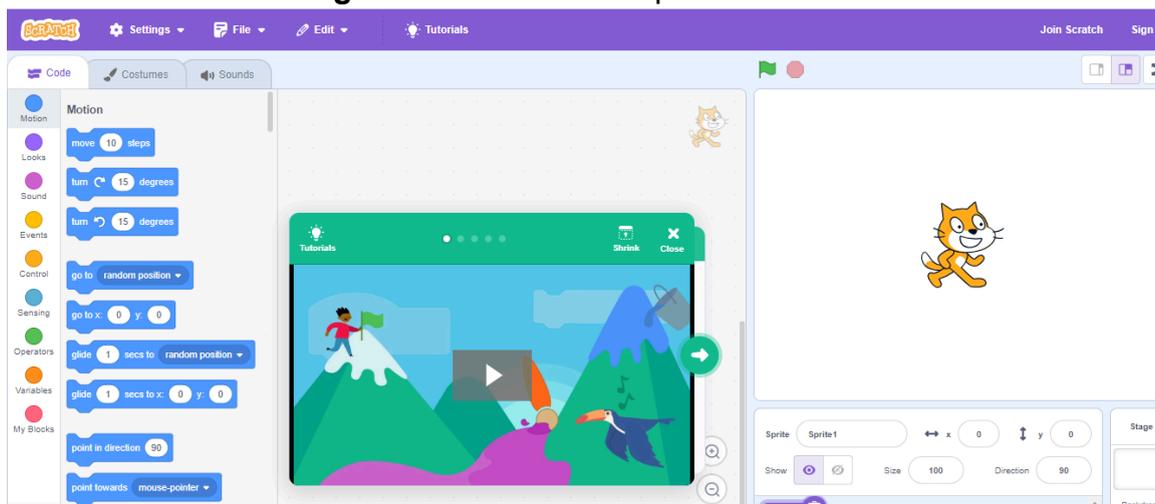
Outro trecho pertinente à discussão, trazido no quadro nove, é a relação do uso das tecnologias digitais com o trabalho, no sentido de que a escola é um espaço de preparo para a vida. As tecnologias digitais assim como a teorização da gamificação sugerem a agência do aluno, contudo, quando são utilizadas como condicionamento ou para reprodução de práticas escolares tradicionais, o cidadão que o mercado de trabalho receberá será dócil e obediente, não consciente das relações de poder ativadas em suas práticas. Segundo Foucault, os espaços escolares “são espaços que realizam a fixação e permitem a circulação (...) marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos (...)” (Foucault, 1987, p. 126).

A educação, em especial a educação pública, tem um papel social extremamente relevante e o poder gigantesco de moldar a sociedade, ainda que com atividades simples, mas profundas em um contexto amplo, professores e escola podem colaborar com uma sociedade contemporânea imediatista, neoliberal, dócil e nada crítica, que controla os corpos, as mentes e os saberes dos sujeitos (Guerrero Arias, 2010).

4.2 A plataforma Scratch

A plataforma *Scratch*³² é uma ferramenta de criação de jogos para crianças e adolescentes que utiliza linguagem de programação. Possui uma versão online e uma versão disponível para download, que foi a utilizada na escola durante as atividades. Na figura a seguir, temos a interface da plataforma:

Figura 15 - Interface da plataforma Scratch



Fonte: Plataforma Scratch

Então, para que ela funcione, o discente deveria indicar o comando no lado esquerdo da figura anterior e a funcionalidade indicada aparecerá no lado direito. Na SD de PC, a divisão de tecnologias da época (DITEC) auxiliou a partir da etapa cinco para que os alunos desenvolvessem os jogos sobre a dengue. Nessas etapas, a professora regente auxiliava no suporte para as questões do conteúdo e os técnicos sobre o recurso tecnológico.

Como destacado no tópico anterior deste capítulo, a ferramenta serviu como fim do processo de aprendizagem e, segundo a entrevistada, como os alunos se interessavam por jogos, eles estavam empolgados para utilizá-la:

Já sabiam que iam construir o próprio joguinho. Eu deixei pra eles, olha, no final vocês vão fazer o jogo de vocês. Onde o inimigo pode ser um mosquito, né, e o herói pode ser um agente de saúde, ou pode ser sua mãe, pode ser você. Ai, eles ficaram muito empolgados de saber que eles iam construir o joguinho deles. Ficaram muito, muito. Ai, quando eles foram pra sala de informática, continuou a sequência didática dele. O DITEC estava presente, eles

³² Veja mais informações em: <https://scratch.mit.edu/>.

se apresentaram, foram muito importantes, ajudaram muito. Ai eles ficaram muito empolgados. E quando eu fui ver o resultado final, que cada dupla não tinha computador pra todo mundo, eram só 15, 30 alunos, quando eu vi que todas as duplas fizeram, eu fiquei muito assustada. Eu falei, olha, nunca subestime o poder, a capacidade de um aluno. (PP)

Ainda que a entrevistada buscasse ressaltar o papel social do jogo, bem como a necessidade de o tema ser a dengue, as aulas sobre a plataforma restringiram a linguagem de programação e a funcionalidade técnica da ferramenta, não social. Vejamos algumas falas do técnico, segundo XXX (2018, p. 204-206):

[...] TÉCNICO: O gatinho só vai fazer o que vc mandar. Os comandos gente! É como a brincadeira “faça tudo o que o mestre manda”. O gatinho é burrinho...vcs que irão dar os comando, risos...Nós temos que encaixar os comandos... vejam só... olha só... é só encaixar os comandos... eu posso controlar o tempo? É só ir no controle, espere tanto tempo...aí eu clico, dá algum efeito...[...]

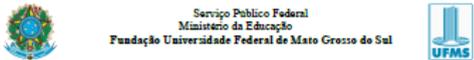
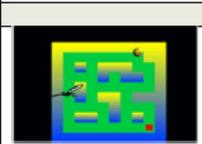
[...] TÉCNICO: Mosquito não tem... mas iremos ter outros, como peixe que tem script pronto. Não precisa usar comando... A formiga tbm tem script pronto. Para eu achar, tem que estar escrito embaixo. Vamos ver como faz a minha formiga... ela funciona com a seta... seta prá baixo, seta pra esquerda... Essas ferramentas aqui, oh, já estão prontas... e outros personagens tbm... vamos ver em pessoas... deixa eu pegar aqui alguém dançando... eu posso trocar os controles aqui e usar outros controles...é só eu clicar aqui na bandeirinha...[...]

[...] TÉCNICO: Vamos fazer aquele do mosquito? Vamos fazer aqui, vamos desenhar ele, pra vcs desenhar ele, basta que vcs cliquem na estrela... eu desenho dessa forma... sem preenchimento... mas fica a critério de vcs...[...]

[...] TÉCNICO: Eu sei que na ultima aula vcs estavam fazendo aquele jogo da mira... eu sei... é muito legal, é interessante, mas...o interessante é ver como é que vcs irão fazer a animação do jogo de vcs, vejam esse exemplo, onde se vcs quiserem que o boneco de vcs subam, vcs deverão usar x ou y? x se for para a direita, e y se quiser que suba... (demonstrando o jogo no Datashow....) Bem eu vi, na ultima aula alguém querendo construir um jogo com a arma, mas qual é a proposta? Melhorar a qualidade de vida... dá para usar uma arma? Dá, mas vamos pensar em outra coisa? Como uma arminha diferente. Vamos pensar numa ideia que seja para as crianças algo educativo, sem esse habito de atirar. Vamos pensar tbm em outras opções. Olha aqui, oh! Esse link que eu deixei na ultima aula, vcs podem pegar outros objetos que eu deixei disponível para vcs. Esse mosquito que está aí, tá lá! Porque eu quero que vcs consigam de fato construir o projeto de vcs. Já tem grupos formados, Kátia? [...]

Conforme as passagens, os técnicos ensinaram os comandos e os estudantes executavam. Inicialmente, não havia o personagem “mosquito” na plataforma, então, os discentes precisaram desenhar para colocar no jogo. Como a maioria dos jogos produzidos eram do tipo tiro-ao-alvo, os aprendizes começaram a associar tal funcionalidade a jogos com armas, então, o técnico precisou intervir. Tal fator ressalta, mais uma vez, que o foco no aspecto mecânico da plataforma bem como no conteúdo programático de ciências não promoveram o uso da linguagem de jogos para intervenção social. Eles estavam sendo condicionados pela diversão e ludicidade, tanto por parte deles, quanto da professora, já que ela ao menos considerou a produção final como possibilidade de avaliação, como destacamos no subtópico anterior do presente capítulo. Vejamos as produções finais dos alunos:

Figura 16 - Jogos produzidos na plataforma Scratch

APÊNDICE G –Jogos produzidos no Scratch	
	
	<p>D1</p> <p>Jogo: Tiro ao alvo.</p> <p>Ferramentas: cenário, traje, movimento, controle.</p>
	<p>D2</p> <p>Jogo: Tiro ao alvo.</p> <p>Ferramentas: movimento, controle, aparência, variáveis, sensores, cenário, editor de pinturas.</p>
	<p>D3</p> <p>Jogo: Labirinto.</p> <p>Ferramentas: controle, movimento, aparência e variáveis, editor de pinturas.</p>
	<p>D4</p> <p>Jogo: Tiro ao alvo.</p> <p>Ferramentas: cenário, editor de pintura, controle e aparência.</p>
	<p>D5</p> <p>Jogo: Tiro ao alvo</p> <p>Ferramentas: controle, movimento, variáveis, aparência, cenário e editor de pinturas.</p>
	<p>D6</p> <p>Jogo: Tiro ao alvo.</p> <p>Ferramentas: editor de pinturas, movimento, controle e variáveis.</p>
	<p>D7</p> <p>Jogo: tiro ao alvo.</p> <p>Ferramentas: cenário, editor de pinturas, movimento, variáveis, controle e aparência.</p>

Fonte: XXX (2018, p. 169-170)

Figura 17 - Jogos produzidos na plataforma Scratch

	
D8	
	Jogo: Labirinto. Ferramentas: Editor de pinturas, movimento e controle.
D9	
	Jogo: Labirinto. Ferramentas: Editor de pinturas, movimento e controle.
D10	
	Jogo: tiro ao alvo. Ferramentas: controle, movimento, aparência, variáveis, editor de pinturas.
D11	
	Jogo: Labirinto. Ferramentas: Editor de pinturas, controle, movimento e variáveis.
D12	
	Jogo: Labirinto. Ferramentas: Editor de pinturas, controle, movimento e variáveis.
D13	
	Jogo: Labirinto. Ferramentas: Editor de pinturas, controle, movimento e variáveis.
D14	
	Jogo: tiro ao alvo. Ferramentas: operadores, variáveis, movimento, controle, aparência, sensores, editor de pinturas.
D15	

Fonte: XXX (2018, p. 170-171)

O uso das tecnologias digitais imbrica a discussão sobre como os sujeitos interagem no ciberespaço e quais práticas discursivas ativam. É a partir daí que surge o novo *ethos*, um novo espaço de atividade desse sujeito inserido em um ambiente tecnológico digital, já que “[...] orientações distintas nos levam a pensar, agir, acreditar, vestir, sentir, falar e nos relacionar de maneiras diferentes, em maior ou menor grau.” (Lankshear; Knobel, 2006, p. 70. Tradução nossa).

Todos os jogos produzidos foram do tipo tiro-ao-alvo ou labirinto, o conteúdo se resumia em derrotar os mosquitos ou controlá-los em um percurso, isso reflete o uso de tecnologias digitais como pressupostos para uma educação inovadora que não busca justiça social ou um sujeito crítico, mas o controle, “controle” este presente na avaliação, nas atividades e nos jogos dos alunos.

4.2 Entrevista

Neste subtópico do capítulo, buscaremos analisar alguns itens lexicais da nossa entrevista com a professora criadora do projeto gamificado. Para isso, vamos definir o que estamos compreendendo como discurso aqui:

[...] palavras, atos, gestos, atitudes, crenças, propósitos, roupas, movimentos e posições corporais, e assim por diante. Os discursos também integram as identidades, no sentido de que, por meio de sua participação nos discursos, os indivíduos são identificados e identificáveis como membros de grupos ou redes socialmente significativos e como atores de papéis socialmente significativos (Lankshear; Knobel, 2006, p. 17. Tradução nossa)

É nesse sentido que as escolhas lexicais, bem como sua frequência e articulação ativam determinadas relações de poder. Por exemplo, a palavra “conteúdo”, conforme discutido no primeiro subtópico deste capítulo, aparece 104 vezes na dissertação a qual originou a SD e, na entrevista, não é diferente, pois, dentro de 45 minutos de conversa, aparece quatro vezes em trechos longos nas seguintes falas:

Eu primeiro, trabalhei todo o conteúdo em sala, fui trabalhando passo a passo e fui seguindo a sequência. (PC)

Como se fosse um suporte pra eles entenderem o conteúdo. (PC)

A gamificação foi mais uma ferramenta. Mas eu queria saber se eles já sabiam, já tinham domínio do conteúdo que eu estava... Aí eu fiz uma... Uma provinha, entre aspas, com eles. Até a escrita que eles escreviam, *Aedes Aegypti* erraram.(PC)

Foi só criar o jogo? Foi uma sequência didática que aí você foi trabalhando o conteúdo. Depois eles aprenderam sob (PC)

Cada trecho conta com uma explicação a respeito do trabalho com a temática de insetos invertebrados por meio das atividades da SD, além da ênfase no fato de que, após as atividades, os estudantes conseguiam reproduzir o conteúdo na avaliação escrita final. Em paralelo ao item lexical “conteúdo”, temos “pesquisa”, mencionada por sete vezes, pois, assim como na dissertação, a entrevistada ressalta a importância da pesquisa científica, contudo, nos trechos da dissertação ela está relacionada a prática dos alunos, mas em entrevista, a docente destaca a pesquisa da sua parte, não dos discentes:

É, ele leva o ensino pela pesquisa e pelos jogos, que as crianças amam. Na época foi uma das coisas que me direcionou a trabalhar a gamificação (PC);

Dentro do tema que foi a dengue, né? E com relação... Você falou sobre a pesquisa, né? Aí, algumas atividades foram colocadas para pesquisa. Para os alunos. Assim, os alunos precisaram pesquisar sobre... Isso. Alguma atividade só envolveu pesquisa? A parte deles. (ENTREVISTADORA);

Que eu me lembre, não. (PC);

A pesquisa foi da sua parte? (ENTREVISTADORA);

Eles não tinham internet em casa. Eles não tinham computador. Eram crianças carentes. Então, eles não tinham onde pesquisar. A biblioteca aqui no caso é bem escassa. Então, não tinha como envolver pesquisa. (PC).

Segundo Silva e Silva (2023, p. 117), “os discursos não são puramente originais, pois dialogam com antecessores e são modulados pelo enunciador perante o público”. Assim como na parte teórica da dissertação, era necessário considerar o letramento científico uma vez que está relacionado às teorias contemporâneas, os referenciais curriculares e ao fato de se tratar de uma pesquisa de mestrado; letramento este que não se manifesta nas atividades da SD.

Já na entrevista, era importante destacar como a pesquisa é relevante para a educação, contudo, nas ativações dos papéis sociais distintos, mas também interligados, que envolve a pessoa enquanto professora/pesquisadora/entrevistada vem a tona um discurso original que estava sendo moldado pelo enunciador perante o público, no caso a entrevistadora.

Segundo Bakhtin (2010, p. 239), “o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido; a estrutura do discurso seria inteiramente distinta se não houvesse essa reação ao discurso subentendido do outro”. Na entrevista, isso ocorre, quando a entrevistada utiliza algumas palavras para adjetivar a gamificação ou a sua ausência em seu trabalho, a saber: “atraente”, “realidade deles”, “gostam”, “aulas chatas”, “inovador”, “legal”, “brilho nos olhos dos alunos”, “diferente”.

Tais vocábulos enfatizam o uso de jogos como ferramenta lúdica e a necessidade de inovar para manter a atenção dos estudantes para que façam o desejado, aspectos controversos a relevância social do tema da SD que é defendido

na teoria da dissertação e na explicação a respeito da pesquisa científica na educação por parte de PC.

Outro discurso que é ativado na entrevista é o fato de que a própria entrevistada não acreditava na capacidade dos alunos de desenvolver os jogos, segundo ela: “quando eu fui ver o resultado final [...] quando eu vi que todas as duplas fizeram, eu fiquei muito assustada. Eu falei, olha, nunca subestime o poder, a capacidade de um aluno” (PC). A descrença nos resultados revela o tipo de atividade que o estudante é capaz de fazer, segundo a professora: escrever, decorar, completar exercícios ou reproduzir comandos. Se essa é a crença do professor, ainda que o discurso busque ser outro, ele acaba se chocando no objeto, no caso, as atividades da SD e a sua condução das aulas.

5 - UM OLHAR PARA O CORAÇÃO OUTRO: autocrítica reflexiva

Você pensava que todo mundo nos Estados Unidos tinha um carro e uma arma; seus tios, tias e primos pensavam o mesmo. Logo depois de você ganhar a loteria do visto americano, eles lhe disseram: daqui a um mês, você vai ter um carro grande. Logo, uma casa grande. Mas não compre uma arma como aqueles americanos.

(ADICHIE, C.N. **No seu pescoço**. São Paulo: Companhia das letras, 2017).

Desde o momento em que comecei meus estudos sobre gamificação, antes e durante a escrita desta dissertação, eu ansiava por renovar o sangue, fazer vibrar com outra ênfase as artérias e desenhar um “coração outro”, que refletisse as reflexões possibilitadas durante as conversas com os entrevistados e a revisão de meus próprios conhecimentos e práticas como docente. Este capítulo é um ensaio sobre isso, a apresentação de uma possibilidade de gamificação para a formação inicial de professores desenhada nesse anseio. O objetivo, portanto, não é apresentar soluções para as problemáticas identificadas aqui, muito menos pretender-se ou apresentar-se como um “modelo ideal”, como se houvesse uma suposta supremacia acadêmica em detrimento da educação básica, mas sim, de algum modo, ressignificar angústias que me surgiram do processo do mestrado e ensaiar minha agência, enquanto pesquisadora e professora.

5.1 Discussão prática-teórica

A epígrafe deste capítulo é um trecho de um conto da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, presente no livro “No seu pescoço”³³. O conto retrata os estereótipos e os perigos das histórias únicas discutidos em discursos da autora³⁴. Trago-a para o presente texto com o intuito de refletir sobre ela e relacioná-la ao capítulo teórico de Takaki (2019), “Formação linguística educacional: “modelo” interconectado de letramento crítico na universidade com Merry-go-around de Langston Hughes”.

³³ Título original: “The thing around your neck”.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>. Acesso em: 15 mar. 2023

O poema que dá título ao texto, “Merry-go-round”³⁵, de Langston Hughes, traz a figura de uma criança negra em um carrossel do norte dos Estados Unidos. A criança vem do sul do país, onde imperavam as Leis Jim Crow, no século XX, que promoviam a segregação racial em ônibus, restaurantes e outros locais públicos (Torquete, 2015). A personagem do poema encontra-se perdida, porque não encontra seu lugar no carrossel.

O poema ilustra as atividades que iremos discutir ao longo do texto e como o carrossel da vida, de alguns, ao menos, ainda que em outro século, continua girando na luta constante por justiça social, buscando o reconhecimento das diferenças, contra os estereótipos que aprendemos a construir graças a uma ordem colonial. Buscamos, então, desconstruir o carrossel por meio da (auto)crítica-reflexiva, dando lugar aos sujeitos híbridos/interseccionados/plurais.

Em geral, construímos estereótipos com relação aos lugares e as pessoas, com ideias de como são ou de como deveriam ser, levantando os seguintes questionamentos: o que nos faz pensar que todo norte americano usa armas? ou que todos têm condições de ter carros e casas próprios? Pensamentos assim, a partir dos exemplos recortados do conto de Adichie (2017), como o trecho da epígrafe, carregam uma herança colonial difícil de apagar e que está engendrada nas mais simples atividades do nosso dia-a-dia.

Neste sentido, recupero uma atividade realizada em sala de aula, na disciplina da pós-graduação, intitulada “Letramentos, discursos e transculturalidades no mundo globalizado”. Na atividade, deveríamos desenhar um carrossel e depois compartilhar com os colegas. A tarefa parece simples, mas é carregada de significados. Este mesmo exercício, é objeto de análise do texto teórico de Takaki (2019) aqui mencionado.

No texto de Takaki (2019), a proposta era que cinco alunos, do último semestre do curso de Letras, de uma universidade pública, produzissem significações sobre o poema “Merry-go-round”, de Langston Hughes, a partir de duas atividades. Na primeira, deveriam desenhar um ônibus com pessoas diversas em raça, classe social, gênero, entre outros. O objetivo era verificar se os discentes reproduziriam estereótipos a partir do capital cultural (Bourdieu; Passeron, 1982) ou os romperia.

³⁵ Poema: Merry-go-round. Disponível em: <https://www.poemhunter.com/poem/merry-go-round/>. Acesso em: 15 mar. 2023

A segunda atividade era em proposta semelhante, mas deveriam desenhar os personagens diversos em um carrossel. Já a terceira etapa, foi a discussão, propriamente dita, do poema “Merry-go-round”, de Langston Hughes. Todas as três etapas da proposta didática discutida em Takaki (2019) contaram com discussões críticas sobre as produções entre os alunos e a professora.

Ao longo do texto teórico, percebemos as possibilidades diversas de atividades multissemióticas para a construção de criticidade e agentividade, permitindo rever as histórias únicas que aprendemos a contar em consonância com teorizações outras sobre as diferenças. Foi possível visualizar o letramento crítico, associando “sala de aula com os conflitos do mundo exterior” (Takaki, 2019, p. 164); relacionar teoria e prática com possibilidade de justiça social contra as desigualdades, “lendo com o texto e contra o texto” (Janks, 2013, p. 185).

Takaki (2019) propõe a autocrítica reflexiva como possibilidade de olhar criticamente sobre as suas práticas docentes no artigo a respeito do carrossel, assim como o propósito deste capítulo está ligado a uma autocrítica da minha parte, enquanto pesquisadora e professora, pois, desde o início do mestrado a minha maior angústia era verificar a possibilidade da gamificação para uma formação crítica, ou seja, eu não queria somente discutir os projetos que fazem parte do meu *corpus* de análise conforme os meus objetivos, mas também, verificar se o que eu estava discutindo ou buscando evidenciar nos meus resultados era possível.

Desde então, tive a oportunidade de ministrar disciplinas da graduação, mas também criar outros projetos gamificados dentro da rede estadual de educação básica, na qual também atuo como docente efetiva e professora-pesquisadora, por meio da iniciação científica júnior. Neste capítulo, apresento a proposta da graduação, já que estamos discutindo a formação de professores e como eles concebem a gamificação. Os projetos da escola básica e a revisão das minhas práticas nesta outra instituição ficam para pesquisas futuras. Acredito que, se a minha dissertação se resumisse em somente analisar as práticas de outros profissionais da área, eu estaria repercutindo histórias únicas sobre a educação e colaboraria para o carrossel parar, mas ele continua girando, inclusive na medida em que escolho olhar para mim também.

A disciplina aqui analisada foi ministrada no segundo semestre de 2023, intitulada “Ensino de Língua Inglesa: Planejamentos e perspectivas contemporâneas”, os alunos estavam no quarto semestre do curso de Letras -

Português e Inglês, em uma universidade pública. A ementa tratava de perspectivas educacionais contemporâneas. Quando eu organizei a disciplina, estruturei as atividades de maneira gamificada, mas ao longo das discussões em sala de aula também abordei o tema como conteúdo, então, ao mesmo tempo que estavam inseridos em uma proposta gamificada, os discentes em formação inicial para professor também discutiam a proposta didática. Acredito que, sem vivenciar algumas experiências, os alunos, futuros professores, não as utilizarão em sala de aula de maneira consciente. Maia, Rodrigues e Matias (no prelo), discutem e explicam a estrutura da disciplina, mas retomo aqui, com minhas palavras, para discussão e propósito deste capítulo.

Como se tratou de uma disciplina da graduação, ela foi organizada em temáticas, a saber: amor na educação; língua, identidade e formação docente; globalização, neoliberalismo e translinguagem; letramento crítico; multiletramentos; metodologias ativas - gamificação; pós-humanismo e perspectiva queer na educação. Em estrutura gamificada, na qual, os alunos e a professora eram avatares de alienígenas - essa era a estética; havia atividades bônus, missões, um chefão (trabalho final da disciplina) e um monstro (apresentação oral em língua inglesa) a serem derrotados - essa era a mecânica; o bônus eram atividades extras, as missões atividades avaliativas, o chefão e o monstro produções finais da disciplina - essa era a dinâmica.

As atividades eram direcionadas à prática docente dos textos teóricos discutidos, então, ao mesmo tempo que discutiam teoricamente também realizavam atividades práticas sobre as discussões em linguagem de jogos, ou seja, com avatares, missões e monstros a serem derrotados. Todas as atividades contavam com os meus feedbacks e algumas serviam de diagnóstico para as discussões futuras, como a compreensão sobre a concepção de linguagem e ensino que os alunos evidenciaram em suas produções.

É interessante destacar que as atividades bônus, em especial, contaram com esse caráter diagnóstico e, apesar de não obrigatórias, foram realizadas pelos alunos em sua maioria, fator que corroborou com o desenvolvimento da disciplina e discussões futuras. Monte Mor (2015), ao discutir sobre a relação entre novas ferramentas e novo *ethos* na formação de professores, sugere que a configuração desse *ethos* está relacionada a como o sujeito atua sobre as novas metodologias e ferramentas educacionais. Neste sentido, a disciplina da graduação foi pensada a

partir de um *design crítico* (Leffa, 2017), em que ao mesmo tempo que estavam inseridos em um ambiente de metodologia gamificada, também discutiam e realizam atividades pensando em uma educação linguística para a justiça social. Sobre essa prática gamificada, destaco o que Silvestre (2017, p. 86) define como modelo de formação crítica de professores de línguas:

[...] extrapola as perguntas do tipo “O que ensino?” e “Como ensino isso?” – que focalizam conteúdos e metodologias – e privilegia perguntas como “Por que ensinamos o que ensinamos?” e “Por que ensinamos do modo como ensinamos?” – que problematizam as histórias por detrás de nossas práticas pedagógicas. Evidenciado nesse modelo está o papel central da problematização da própria prática e de tudo que a cerca.

A disciplina foi um exercício possível para ligar com as minhas angústias de pesquisadora e a minha atuação enquanto professora. A seguir, abordaremos mais detalhes sobre este *design gamificado*.

5.2 Design gamificado

Segundo Dolz (2016, p. 241), a engenharia didática “[...] organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino” (Dolz, 2016, p. 241). Como vimos nos capítulos anteriores desta dissertação, a gamificação pode seguir uma perspectiva neoliberal de educação, contudo, apresenta pontos positivos quando utilizada de forma crítica, além de ser contemporânea e disseminada nas escolas. A engenharia didática gamificada na graduação foi pensada a partir de um *design crítico*, pois, segundo Leffa (2017, p. 253):

o design crítico no ensino de línguas [é] uma ação planejada para atender ao objetivo principal de mostrar ao usuário a existência de três mundos: o mundo revelado pelo texto, o mundo encoberto pelo texto e o mundo possível, construído a partir do que já temos.

Para resistir contra as dominações, é pertinente abordá-la nos cursos de formação inicial de professores, a partir de suas leituras diversas, assim como vivenciá-la na prática, o que segundo Maia, Rodrigues e Matias (no prelo),

“potencialmente possibilitaria um olhar mais consciente sobre as relações de poder que engendram as práticas professorais contemporâneas”.

Voltando para os detalhes da disciplina, utilizei o mesmo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do projeto gamificado na “Escola das Artes”, discutido no capítulo três desta dissertação. O AVA é o *ClassDojo*, nas imagens a seguir, visualizamos a turma, com seus avatares e o meu avatar enquanto professora regente.

Figura 18 - interface da plataforma - a turma



Fonte: Maia, Rodrigues e Matias (2024)

Figura 19 - avatar da professora regente.



Fonte: Maia, Rodrigues e Matias (2024)

No período inicial da disciplina, os estudantes estavam discutindo sobre a identidade docente a partir de textos teóricos, ao mesmo tempo, customizaram os seus avatares. A relação entre o *ethos* e as novas tecnologias se fazia presente à medida em que os alunos discutiam de forma teórica na sala de aula e agiam de forma prática no ambiente virtual.

A título de exemplo dessa relação teoria/prática, uma das atividades não avaliativas proposta, uma atividade bônus, era a construção de um modelo de sala de aula afetuosa para, em seguida, os estudantes lerem um texto sobre o amor na educação de bell hooks (2020). O objetivo da atividade era identificar qual o modelo de sala de aula que os discentes tinham em mente para, em seguida, problematizá-lo. Para produzir a sala de aula, os alunos utilizaram uma função do AVA chamada *Dojo Island*, na qual eles interagiram e fizeram construções como em um jogo de legos, como apresentado na figura 20.

Figura 20 - Dojo Island



Fonte: Maia, Rodrigues e Matias (2024)

Na imagem anterior aparece o meu avatar caminhando ao redor das construções dos estudantes e também interagindo com eles. Percebi que, como se tratava de um *layout* de jogo, em um ambiente virtual, em nenhum momento a atividade foi afetada negativamente pela minha presença física ou virtual, inclusive, os alunos pediam que eu participasse das interações e cobravam se eu havia visto sua construção. A seguir, nos quadros 11 e 12, destaco mais atividades desenvolvidas na disciplina.

Quadro 11 - Atividades bônus

ATIVIDADES BÔNUS
Atividade 1
Como transpor o amor de bell hooks (2020) para uma atividade em que os/as estudantes discutiriam qual modelo de sala de aula representaria esse amor.
Atividade 2
<p>Criação de um quadro sobre a identidade da/o estudante, em que deveria ilustrar quais aspectos de sua vida acreditava influenciar em sua formação enquanto professor/a. Para trazer um pouco da estética dos jogos, a professora regente levou alguns adesivos de personagens para decorarem o quadro, a saber: Harry Potter, Plants vs. Zombies, Barbie, Mario Kart. Essa atividade foi física, não utilizamos recursos digitais tecnológicos.</p> <p>As estéticas escolhidas estavam relacionadas às observações que a professora havia feito nas interações entre as/os estudantes e nas atividades anteriores que haviam preparado. As/os discentes, em uma folha de papel, colocavam o seu nome no centro e, em volta do nome, acrescentavam frases sobre sua identidade que acreditam ser importantes para sua futura atuação enquanto docente, por exemplo, “estudei em escola pública”, “sou mãe”, “fui bolsista em escola particular”³⁶.</p> <p>Os adesivos foram escolhidos por elas/eles, dentre as opções levadas pela professora, para decorar o quadro, mas, ao mesmo tempo, para representar suas identidades e interesses pessoais, já que a escolha do adesivo estava relacionada aos interesses das/dos estudantes. Por parte da docente, foi também uma oportunidade de tornar o ambiente acadêmico mais leve, as discussões teóricas mais dinâmicas e a conexão entre professora e estudantes mais agradável.</p>
Atividade 3
<p>A última atividade bônus foi uma análise crítica de propostas de materiais didáticos de língua inglesa de diversas editoras, a saber: Oxford, Cambridge, Pearson e Plurall (alinhada à BNCC). Essa atividade foi anterior à discussão sobre globalização, neoliberalismo, letramentos críticos e multiletramentos, justamente para que a professora pudesse diagnosticar a concepção de língua/linguagem e ensino que possuíam. Tal diagnóstico poderia nortear as discussões futuras e proporcionar <i>feedbacks</i> aos estudantes.</p>

Fonte: Maia, Rodrigues e Matias (2024)

Quadro 12 - Missões

MISSÕES
Primeira missão
<p>Na sequência do projeto, com o fim das atividades bônus, para evitar a sobrecarga de tarefas para a professora regente e para as/os educandas/os, iniciamos as missões. Como os temas, na sequência, seriam globalização, neoliberalismo e translinguagem, a primeira missão deles era a gravação de um áudio em língua inglesa, respondendo ao seguinte questionamento: como é ser professor de inglês no Brasil? Para sustentar a</p>

³⁶ É interessante ressaltar que os exemplos são fictícios, ou seja, não são depoimentos de estudantes, uma vez que o objetivo deste texto é apresentar a proposta e não os resultados.

resposta, entre as orientações para a missão estava a formulação de dois argumentos como justificativa.

Segunda missão

A segunda missão foi condizente com o tema dos letramentos críticos e os multiletramentos. Deveriam elaborar um plano de aula de uma hora que fosse concordante com as discussões. Com essa atividade, seria possível avaliar se houve alguma mudança na concepção de linguagem e ensino apresentadas nas atividades iniciais. Além disso, ela seria uma oportunidade de colocar em prática os *feedbacks* das atividades bônus sobre possibilidades de atuação em sala de aula, mencionadas nas discussões anteriores.

Terceira missão

As três últimas missões iniciaram a partir do tópico sobre metodologias ativas e estavam relacionadas ao trabalho final (sequência didática gamificada) e à apresentação oral. Na terceira, deveriam escolher o tema do seu projeto, pensado a partir dos letramentos críticos e, então, produzir um parágrafo argumentando sobre a relevância desse tema.

Quarta missão

A quarta missão aconteceu durante as aulas de orientação para o projeto. A professora regente deixou duas aulas do cronograma para olhar em sala a primeira versão dos trabalhos e tirar possíveis dúvidas. Nesse momento, as/os estudantes deveriam explicar qual a estética de jogo que escolheram.

Quinta missão

A quinta e última missão foi relacionada à apresentação oral. As/os discentes eram livres para escolher o modo de apresentação desde que explicassem o projeto, os objetivos e aplicassem perspectivas críticas de gamificação. Então, poderiam cantar, dançar, atuar ou simplesmente explicar a proposta. Nesse sentido, o produto dessa missão estava relacionado ao que as/os estudantes quisessem que a professora regente conferisse a respeito da sua apresentação oral: slides, roteiro de fala, áudio para treinar a fala, vídeo de treino para apresentação, por exemplo. Precisariam, assim, ter a autonomia e o protagonismo de saber qual suporte iriam utilizar e quais os caminhos mais adequados, conforme a sua personalidade, para preparar a apresentação.

Fonte: Maia, Rodrigues e Matias (2024)

A atividade 1 foi abordada anteriormente e ampliada com a 2, pois ela trata da identidade docente. No *ClassDojo*, os alunos poderiam customizar seus avatares e realizar mudanças a qualquer momento e, o que mais me marcou, sobre esses avatares foi um discente que quase todas as semanas me perguntava se eu havia visto o “*look novo*” do seu avatar. Lembro que achei engraçado, pois eles são adultos, na graduação e eu não esperava ouvir isso. Tal situação tornou-se ainda mais significativa para mim quando decidi fazer também uma atividade física sobre identidade docente, a atividade 2, para que as práticas iniciais não ficassem só nas telas.

Levei adesivos de personagens, alguns deles, identificados em conversas paralelas durante as atividades em sala, como algo que os alunos gostavam. Percebi que eles ativaram a criança interior deles nas escolhas e na decoração dos quadros. O *corazonar* (Guerrero Arias, 2010) estava presente nessas duas situações, pois temos uma ideia de ensino superior muito rígida e engessada ainda e, intercalando com atividades distintas e mais leves, temos discussões muito profundas e, ainda acrescento, um exercício de resistência a um saber científico ainda colonizado. Foram essas atividades que me deram espaço para discutir educação, concepções de linguagem, identidade docente e formação crítica.

A terceira atividade bônus foi para análise de materiais didáticos franquizados em consonância com discussões sobre o ensino de língua inglesa em contexto neoliberal de educação. Foi interessante que muitos alunos já trabalhavam em cursos de idiomas e, com a atividade, tivemos a abertura de discutir sobre como atuar nas “brechas” (Duboc, 2018) para uma educação linguística.

Nas missões, busquei trabalhar a oralidade em língua inglesa e as atividades finais da disciplina que eram a produção de uma sequência didática e apresentação oral desse trabalho. Realizei algumas aulas em molde de orientação para que os alunos pudessem realizar os trabalhos em pequenos passos e receber *feedbacks* mais constantes. Começamos delimitando um tema para o trabalho, depois a estética e a dinâmica, embasados em uma perspectiva crítica de educação. No tópico a seguir, apresento os resultados dos trabalhos finais.

5.3 Produções finais

O quadro 13 apresenta os quatro projetos que obtiveram autorização para divulgação por parte dos discentes. Como as disciplinas foram de língua inglesa, preservei a escrita dos alunos na referida língua, respeitando o quão desafiador é apresentar ou escrever na segunda língua para alguns deles e o quanto me orgulho, enquanto professora, de toda a dedicação e comprometimento que tiveram na disciplina:

Quadro 13 - Projetos gamificados

PROJETOS GAMIFICADOS
Animals at risk of extinction
The theme we have chosen for the gamified activity is animal extinction. The reason for

this choice is quite simple, as we can see the impacts of human actions in nature progress in a daily basis. As more animals enter the list for extinction risk, the social awareness about such theme becomes pivotal, especially in school. The main idea is the students will play as biologists with the mission of elaborating a manifest about some animals at risk of extinction, more, they must make a habitat model of the chosen animal in order to present their work at a "conference". The entire didactic sequence, including the animals that will be able to be chosen, will be in Minecraft theme. In each class, the students will write or say an abstract about the subject studied ("fauna and flora", habitat, human interference...). Each activity will provide an "emerald" (the "money" in Minecraft) to the student. In the last class, they will be able to spend their emeralds on items to their model (plants, animals, scenario).

Human-caused impacts on the environment

Our theme was chosen because it is a theme that is always on the rise and is a way of awakening in students an awareness of preservation and citizenship, empowering students with critical thinking so that they know how to position themselves, our proposal will be based on the film "Animals United will never be defeated" "this film is related to the environment and the impacts caused by human beings, this gamification will consist of levels and each student must complete these levels to go to the next one, there will be levels based on activities and teachings and the the last 2 levels will be challenges that will count as a grade.

The consequences, and linguistic aspects of colonization.

The theme was chosen because of its relation to the backstory of the game used for aesthetics on the gamified Project. Also, colonization is an important topic to approach in Language classes, considering the linguistic aspects of different cultures and languages gathered in colonized countries.

To develop the Project, we used the MOBA League of Legends. With League of Legends' aesthetics we hope to catch the class's attention, proposing a creative way to teach English language, and promote critical thinking about colonization.

Identity - Personal Pronouns (The Sims)

Background to the proposal: Our proposal is, based on the social context of gender and identities, to teach the program about personal pronouns.

Justification of the theme: We chose this topic because it is current content and much discussed in the media. Therefore, we consider it important to bring this subject into the classroom so that students have a certain idea of what it would be and how to deal with this topic.

Gamification perspective: We decided to work with "The Sims" because within it you can create your character the way you want. During the creation of the "Sim" (name assigned to the character) the student will find several resources that will enable this creation; Furthermore, these resources give you the freedom to create the character and give him a unique personality. As we propose teaching on the topic of identity, students will make their "Sim" in the way they identify themselves and, based on this, it will be discussed during classes on the topic of identity and gender.

Fonte: Dados da pesquisa

O primeiro projeto teve como tema a extinção de animais, estética do jogo *Minecraft*³⁷ e a mecânica baseada em missões. Os acadêmicos dividiram a sua SD em cinco módulos, buscaram trabalhar o gênero textual “resumo científico” e o conteúdo programático de língua inglesa “vocabulário” sobre animais. Ao longo de cada módulo, os alunos da educação básica receberiam algumas moedas, semelhantes a do jogo *Minecraft*, e, ao final das atividades, poderiam utilizar as moedas para colecionar elementos extras para cenários da sua apresentação final.

A apresentação final consiste em uma conferência para apresentar o resumo científico produzido, em moldes de manifesto; os elementos gráficos adquiridos serão para a produção de um cenário, como uma maquete, semelhante ao do jogo mencionado, para o animal em extinção escolhido, como apresentado na figura 23. Nas atividades, visualizamos a relação entre o real e o virtual, já que a estética é de um jogo digital, mas os alunos estavam interagindo a partir dessa linguagem em um ambiente físico.

Figura 21 - Animais no jogo Minecraft



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

No primeiro módulo, foi trabalhado o tema, animais em extinção, a partir de vídeos, discussão sobre o tema e vocabulário relacionado. Nesse módulo, os estudantes escolheram o animal de extinção para estudo e apresentação e receberam o modelo gráfico do animal. No módulo 2, trabalharam o vocabulário sobre o tema para auxílio na escrita do texto. No terceiro módulo, trabalharam a estrutura do gênero textual. No quarto, produziram o texto e receberam o feedback

³⁷ Veja mais em: <https://classic.minecraft.net/>. Acesso em: 15 nov. 2024

e no quinto módulo produziram a versão final e apresentaram o trabalho. Sobre os futuros professores que produziram a SD, vejamos a figura 24.

Figura 22 - Relação real/virtual



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

A relação entre o real e o virtual não se deu somente entre os alunos da educação básica que faziam as atividades, mas também com os professores/acadêmicos que as produziram. Na figura 24, é possível visualizar que os universitários produziram avatares conforme as suas características físicas, nos moldes do Minecraft, ou seja, também se integraram ao processo. Além disso, optaram por uma escolha de estética que também é agradável para eles, já que são fãs do jogo.

Na relação entre o novo *ethos* e as novas tecnologias, as fronteiras entre as identidades reais e virtuais e o mundo físico/virtual são tênues e se interseccionam, ademais, são corroboradas por uma perspectiva crítica de educação que se importa com alunos e professores no ambiente educacional, na medida em que os estudantes da educação básica gostam de jogos, os futuros professores também e ambos interesses importam, como uma tentativa de *corazonar* a sala de aula.

A segunda SD apresentada no quadro 13 tratou do impacto humano no meio ambiente a partir da animação “Animais unidos jamais serão vencidos”³⁸, com uma mecânica baseada em missões e níveis. A SD foi organizada em cinco níveis, os três primeiros para atividades nas aulas e, os dois últimos níveis, com desafios que

³⁸ Veja mais em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-181081/>. Acesso em: 15 nov. 2024

contariam como avaliação final, a produção de um parágrafo em inglês e apresentação em uma exibição de fotos sobre o tema.

No primeiro nível, os regentes exibiram o filme mencionado anteriormente para que, segundo os acadêmicos, os estudantes que não o conhecessem, pudessem assistir; ao mesmo tempo poderiam discutir a temática da SD que era o impacto humano no meio ambiente. Neste módulo, os alunos também seriam divididos em grupos, os times, para realização das atividades e cada time seria representado por um animal do filme.

No segundo, trabalharam o vocabulário em língua inglesa relacionado ao tema. No terceiro, trabalharam a estrutura de um parágrafo em língua inglesa, partindo do conhecimento prévio dos discentes a respeito das influências humanas no meio ambiente. Como os alunos pensaram esta SD para anos iniciais do fundamental dois, optaram por trabalhar a estrutura de um parágrafo em inglês, por considerarem mais simples.

Ademais, trabalharam o vocabulário sobre o tema a partir dos antônimos *happy* e *sad* em inglês, ou seja, o que faz um planeta feliz ou triste. É interessante destacar também que os acadêmicos consideraram a possibilidade de desenho para os alunos que tivessem alguma dificuldade de escrita em língua inglesa neste momento.

No quarto nível, eles deveriam pesquisar ou fazer registros de imagens sobre impactos humanos para uma exibição no módulo final. Em cada módulo, os acadêmicos utilizaram frases condizentes com jogos e desafios, a saber: “we will gather the animals” (vamos reunir os animais); “we will fight for survival” (vamos lutar pela sobrevivência); “there will be the animal meeting” (haverá o encontro dos animais). Todos os níveis tiveram as suas atividades realizadas em grupos/times; não houve recompensa, somente desafios; o engajamento consistia em atividades com o *layout* do filme; todas elas foram feitas de maneira dinâmica, com movimento em sala de aula e pesquisas.

Outro ponto pertinente a se discutir aqui é que as acadêmicas que produziram a SD possuíam dificuldades em língua inglesa e quando percebemos o cuidado com os detalhes no preparo das atividades, é nítido que dar mais de uma opção de atividade ao aluno; considerar um gênero textual supostamente mais simples; trabalhar com dinâmicas e grupos também refletem o perfil dos acadêmicos enquanto estudantes/futuros professores.

Diferente do que ocorre na primeira SD do quadro 13, os alunos eram fluentes em inglês e possuíam conhecimento de tecnologias digitais, então, os gêneros textuais e as atividades também foram condizentes com o seu *lócus*, a estética baseada em um jogo digital, o gênero textual foi resumo científico e a apresentação em formato de conferência.

Outro fator relevante aqui é que quando pensamos a “estética” na gamificação, conforme destaca Quast (2020), não estamos só pensando em elementos visuais ou decoração, mas em como eles podem promover o engajamento, a motivação e refletir os sujeitos que estão no ambiente gamificado. Isso justifica o fato de a SD sobre o impacto humano no meio ambiente utilizar um filme como estética, enquanto a primeira utiliza a estética de um jogo propriamente dito.

A terceira SD tratou dos reflexos da colonização a partir de uma estética do jogo *League of Legends*³⁹ e a mecânica de um jogo de estratégia. Esta SD corrobora com a discussão anterior sobre como as produções refletem a identidade de seus produtores. Os universitários que a produziram são alunos que jogam com frequência, possuem interesse em aula para ensino médio, em literatura e contato com iniciação científica na graduação. O tema que escolheram foi as “consequências e aspectos linguísticos da colonização”, a justificativa para a escolha do tema, segundo eles, foi:

The theme was chosen **because of its relation to the backstory of the game** used for aesthetics on the gamified Project. Also, colonization is an important topic to approach in Language classes, considering the linguistic aspects of different cultures and languages gathered in colonized countries. To develop the Project, we used the **MOBA** League of Legends. With League of Legends’ aesthetics we hope to catch the class’s attention, proposing a creative way to teach English language, and promote critical thinking about colonization. (Dados da pesquisa - autor da SD. Grifos nossos)⁴⁰

³⁹ Veja mais em: <https://www.leagueoflegends.com/pt-br/>. Acesso em: 15 nov. 2024

⁴⁰ O tema foi escolhido devido à sua relação com a história do jogo usada para a estética do projeto gamificado. Além disso, a colonização é um tópico importante a ser abordado nas aulas de idiomas, considerando os aspectos linguísticos de diferentes culturas e idiomas reunidos nos países colonizados. Para desenvolver o projeto, usamos o MOBA League of Legends. Com a estética do League of Legends, esperamos chamar a atenção da turma, propondo uma maneira criativa de ensinar a língua inglesa e promover o pensamento crítico sobre a colonização. (Dados da pesquisa - autor da SD. Tradução nossa)

Os trechos grifados na passagem destacam o conhecimento dos alunos a respeito do tema e do jogo utilizado como estética. Ele trata dos reflexos da colonização e é do tipo *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA), ou seja, um jogo de estratégia e ação. Nenhum outro acadêmico descreveu com tantos detalhes o tipo de estética do jogo escolhido, diferente destes acadêmicos. Mais uma vez vemos a questão identitária presente em suas práticas docentes.

Eles dividiram a SD em quatro módulos e trabalharam com contos em língua inglesa. No primeiro módulo, os alunos da educação básica construiriam a sua primeira torre (semelhante às ideias do jogo utilizado como estética) a partir da leitura de um conto, em português, e introdução aos conceitos iniciais de colonização. No segundo, construiriam a segunda torre com a leitura do conto em inglês. No terceiro módulo, a terceira torre, os discentes responderiam a algumas questões sobre o texto para, em seguida, discutir as respostas. No quarto módulo, chamado “nexus”, em grupos, os estudantes apresentariam um seminário sobre o conto e o tema trabalhados anteriormente.

A quarta SD, do quadro 13, aborda questões de gênero e identidade para trabalhar pronomes pessoais a partir da estética do jogo *The Sims*⁴¹, com o primeiro ano do ensino médio. Os acadêmicos também dividiram a SD em cinco módulos. No primeiro, optaram por introduzir o tema a partir de memes, charges e quadrinhos, enfatizando a questão dos pronomes pessoais em inglês e como estão atrelados às questões identitárias. No segundo, trabalharam a criação de um personagem como no *The Sims*, considerando as escolhas identitárias e de apresentação pessoal conforme cada um desejasse e, ao mesmo tempo, promoveriam a discussão a respeito de identidades.

No terceiro módulo, os alunos fariam uma atividade de diálogo baseado nas conversas existentes no jogo, recriado a partir de seu contexto. No quarto módulo, os estudantes assistiriam um filme chamado *My brother is a mermaid*⁴² e leriam um artigo sobre o ator Elliot Page⁴³ para em seguida discutir sobre respeito, preconceito, identidade e diversidade. No último módulo, os discentes receberiam placas com emoções destacadas no jogo de estética dessa SD; as professoras apresentariam algumas situações e eles deveriam reagir a elas conforme as placas

⁴¹ Veja mais em: <https://www.mobygames.com/game/860/the-sims/>. Acesso em: 15 nov. 2024

⁴² Veja mais em: <https://www.imdb.com/title/tt10517918/>. Acesso em: 15 nov. 2024

⁴³ O ator passou por um processo de transição, se declarou transgênero e passou a adotar o nome Elliot. Veja mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cpe9zjg1zezo>. Acesso em: 15 nov. 2024

recebidas. A produção final das aulas seria a escrita de uma redação sobre a temática. A seguir, vejamos uma imagem sobre essa SD e suas produtoras.

Figura 23 - Relação real/virtual



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

As acadêmicas apresentaram a sua SD vestidas como os seus avatares no The Sims e também focaram em uma questão temática cara a elas, as questões de gênero e identidade. Mais uma vez vejo o reflexo de uma educação crítica e cheia de afetos, não romantizados, mas políticos. Vejo alunos atuando pelas “brechas” (Duboc, 2018) para uma educação linguística que busca promover justiça social.

Com relação a gamificação, as SDs foram produtos finais da disciplina de graduação que estamos discutindo aqui, elas contaram com revisões, conversas, e-mails, dedicação por parte dos alunos e também da professora, já que não é fácil, pelo contrário, é trabalhoso resistir a uma educação behaviorista quando pensamos na linguagem de jogos, mas, no final, não vimos pontuações para condicionar tarefas, somente a primeira SD contou com moedas, mas eram para elementos extras para a produção final, não para promover ranqueamento; percebemos temáticas sociais, sem deixar de trabalhar o conteúdo programático, já que vivemos em um sistema educacional que exige isso e o mais rico foi ver os acadêmicos em

suas produções e respeitando o contexto educacional que buscaram descrever, a escola pública. Conforme Maia, Rodrigues e Matias (no prelo), “não se trata de um modelo fixo, mas de uma possibilidade que pode ser repensada e redesenhada para contextos outros, sem sequestrar subjetividades, territórios e corpos”.

As atividades foram produzidas em forma de sequência didática gamificada, então, ao mesmo tempo que vivenciaram a experiência de participar de uma sala de aula gamificada, eles produziram um modelo gamificado a partir de suas identidades docentes, promovendo uma formação inicial de professores crítica que olha para o contexto educacional que está inserido e busca compreender “o que pensamos sobre o outro, por que pensamos o que pensamos sobre o outro, quem pensa como eu penso, quem pensa diferente do que eu penso, por que o outro pensa como eu, por que o outro pensa diferente de mim” (Duboc, 2018, p. 17).

CORAÇÕES FUTUROS: pulsações outras

O objetivo geral do presente trabalho foi o de observar como três profissionais da rede pública de ensino básico do município de Campo Grande - MS concebiam/concebem a gamificação em sala de aula, considerando as pluralidades de interpretações da teoria (lógica neoliberal/abordagem interativa e dialógica/crítica-reflexiva), bem como, em específico, observar sob quais circunstâncias criaram projetos gamificados; quais as características desses projetos, por meio dos registros do docente desenvolvedor (sequência didática, *feedback*, avaliações, fotos, entre outras mídias possivelmente utilizadas); como o professor aplicou o projeto; quais os resultados do projeto; como trabalhou ou não o protagonismo dos alunos no projeto.

Então, foi possível perceber uma concepção de gamificação atrelada ao uso de jogos enquanto linguagem, não meramente o uso de um jogo com finalidade educacional. Foi a partir de tal linguagem que os docentes buscaram qualidade de trabalho e a regulação da turma, já que os jovens têm interesse em jogos. Contudo, como reforço, as teorizações adotadas sobre a gamificação e o distanciamento de uma formação crítica e reflexiva frente às abordagens educacionais e os poderes ativados, reforçaram perspectivas neoliberais de educação e, conseqüentemente, uma gamificação para condicionamento e não de desenvolvimento de agência.

A “Escola de Projetos”, ainda que com ênfase ao conteúdo, avançou no quesito perspectiva crítica de educação na medida em que as atividades foram fruto de uma pesquisa; buscaram também abordar uma perspectiva social, o combate à dengue. Acredito que é um desafio atuar em prol da justiça social e contra uma educação bancária, então, a SD dessa escola já sinalizou alguns avanços sobre o uso da gamificação. Ao passo que a “Escola das Artes” realizou uma SD com todos os moldes para a gamificação (estética, mecânica e dinâmica), mas com um propósito pedagógico de condicionamento de alunos.

Busquei também, atrelar as minhas análises à minha atuação enquanto professora-pesquisadora, a partir de alguns questionamentos: será que eu faria diferente se as mesmas solicitações fossem feitas e eu fosse regente nas mesmas turmas? Será que é possível uma gamificação a partir da educação linguística para justiça social? Por que eu penso a gamificação dessa forma? Foram tais perguntas que me permitiram desenvolver o projeto apresentado no capítulo 5 e também

desenvolver atividades semelhantes na educação básica, que ficarão para pesquisas futuras.

Penso que enfrentamos o sistema educacional dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico permeado por uma perspectiva neoliberal, e a gamificação, claramente, evidencia isso, mas podemos resistir contra tal problemática revendo as nossas práticas e os poderes que moldam a nossa sala de aula constantemente. Tal reflexão pode ser metaforizada com o próprio coração que deu título aos meus capítulos, porque o que faz articulações pulsarem mais lentas ou mais rápidas é o modo como levamos a vida, são as nossas emoções e as nossas experiências.

Cada capítulo despertou em mim uma emoção distinta, mas um desejo constante pela valorização da educação pública e pelo respeito às singularidades dos alunos e dos professores. No memorial, descobri-me professora-pesquisadora; na introdução, ativei o *corazonar*; no capítulo teórico sustentei as discussões futuras; no percurso metodológico, descobri o quão difícil é ser pesquisadora; nas análises, vivenciei o embate entre discutir e respeitar o trabalho dos outros professores; na autocrítica, revisei meu memórias que fazem meu coração pulsar.

Não podemos fugir do mundo que vivemos, assim como não existimos sem o sistema cardiovascular mas, seja na pesquisa, na sala de aula, na escola da periferia, na escola privada, que possamos fazer pulsar o nosso coração com uma razão mais afetuosa, discutindo, argumentando, sim, mas também reconhecendo que o amor político deve prevalecer em nossa profissão e é ele que nos permite continuar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 75-97.

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. de A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 110-127.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, David et al. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de et al. **Gamificação e jogos nas práticas de leitura e análise linguística**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

BALL, Stephen John. “Nova” Filantropia, capitalismo social e política educacional. In: BALL, Stephen J. **Educação Global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Paraná: Editora UEPG, 2014.

BAKHTIN, Michael. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. rev. Tradução Paulo Bezerra. Barueri: Forense Universitária, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BUZATO, Marcelo El Khouri; KAWANISHI, Paulo Noboru de Paula. Gamificação, retórica procedural e ética: proposta de um modelo de análise. In: LEFFA, Wilson J. et al. (org.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2020. p. 153–179.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARVALHO, Alessandra Aparecida de et al. Gamificação no processo ensino-aprendizagem. In: NEVES, Vander José das et al. **Metodologia ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. São Paulo: Editora Unicamp, 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). **Enciclopedia of language and education: springer science**, v. 1: Language policy and political issues in education, 2008. p.195-211.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Metodologias ativas (verbete). In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 441-443.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **The sage handbook of qualitative research**. Thousands Oaks: Sage Publication Ltd, 2000.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, v. 32, n. 1, 2016, p. 237-260.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroshi; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>. Acesso em: 1 set. 2020.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013, 103p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14: revista de investigación en el campo del arte**, vol. 4, n. 5, 2010, p. 80-94.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D. J.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (Org.).

Antropologia do ciborgue: vertigens do pós-humano. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. p. 34-99.

HILGERS, Mathieu. **The three anthropological approaches to neoliberalism.** UNESCO. Malden, Massachusetts, USA: Blackwell Publishing, 2011. p. 351-363.

HOOKS, bell. Ensino 27: amar novamente. In: **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática.** Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. p. 238-244.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 4. ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, University of the Witwatersrand, South Africa, vol. 4, No. 2, p. 225-242, Junho 2013.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. The learning by design group. **Learning by design.** Melbourne: Common ground Publishing Pty Ltd, 2008.

KAPP, Karl. et al. **The Gamification of learning and instruction – Fieldbook.** Ideas into practice. San Francisco: Wiley, 2014

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2006

LEFFA, Vilson Jose.. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

LUKE, Allan. Critical approaches to literacy. **Encyclopedia of Language and Education**, University of Queensland, Australia, vol. 2, p. 143-151, 1997.

LUKE, Allan. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory Into Practice**, The College of Education and Human Ecology, Australia, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MAIA, Iasmin; RODRIGUES, Davi; MATIAS, Luclecia. **A gamificação na formação inicial de professores de línguas:** design crítico em uma disciplina de língua inglesa. No prelo.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken**: why games make us better and how they can change the world. Penguin Press HC, 2011.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa (Org.). **Formação de professores de línguas**: expandindo perspectivas. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

FERRAZ, Daniel; DUBOC, Ana Paula; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com ana paula duboc e lynn mario menezes de souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2330–2355, set. 2020.

MILL, Daniel. **Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital**. São Carlos : SEaDUFSCar, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.31-50.

MONTE MOR, Walkyria. A Profissionalização do Professor de Línguas Estrangeiras e o Projeto Educacional. **Coleção NPLA**, vol. 43, 2015, p. 21-41.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Currículum**, v. 25, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso: 25 out. 2020.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. **Ilha do Desterro**, v.71, n.3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2018v71n3p39>. Acesso em: 1 mar. 2020.

NEVES, Vander José das et al. **Metodologias ativas**: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de linguística aplicada**, v.20, n. 4, 2020.p. 787-820.

RATIER, Rodrigo. Escola de afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-157.

RIBAS, Fernanda. Políticas de ensino de língua inglesa: a BNCC versus as pesquisas sobre letramento digital e uso de tecnologias digitais. In: SILVA, K.A. da; XAVIER, R. P. **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. São Paulo: Pontes Editores, 2021

RODRIGUES, Davi; MAIA, Iasmin. Neoliberalismo em cena: letramento como agregador de valor a um produto educacional. **Miguilim** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 12, n. 3, p. 366-386, set.-dez. 2023.

RODRIGUES, Davi. **"Escolho não corrigir"**: estratégias de professoras de língua portuguesa no contexto de avaliação textual na era da inteligência artificial. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 71, 2024

RICOEUR, Paul. **Da interpretação**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

SILVA, Kleber Aparecido. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. **The Specialist**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 50-74. 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a4.

SILVA, Marcelo Eduardo da; SILVA, Sueli Maria Ramos da. Dialogismo, discurso alheio e heterogeneidade como constituintes da polêmica sobre a pandemia de Covid-19 em meio ao discurso religioso. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v. 1, n. 2, p. 112-133, 2023. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/6_SILVA_Marcelo_Eduardo_e_SILVA_Sueli.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

SILVESTRE, Viviane. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

STREET, Ball. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, Nara Hiroshi. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras** (DOURADOS), v. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341040512_Por_uma_autoetnografiaautocrítica_reflexiva. Acesso em: 19 ago. 2022.

TAKAKI, Nara Hiroshi. Formação linguística educacional: “modelo” interconectado de letramento crítico na universidade com *Merry-go-round* de Langston Hughes. In: ANDRADE, Maria Engênia Sebba Ferreira de; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (Orgs.). **(Trans)formação de**

professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade. São Paulo: Pontes, 2019.

TAKAKI, Nara Hiroshi. Formação linguística educacional: “modelo” interconectado de letramento crítico na universidade com Merry-go-round de Langston Hughes. In: ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de; HOELSLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (Orgs.). **(Trans)formação de professoras/es de línguas:** demandas e tendências da pós-modernidade. São Paulo: Pontes, 2019.

TORQUETE, Adriana. **Literatura Norte-Americana.** São Paulo: Cruzeiro do sul virtual, 2015.

WOOLDRIDGE, Nathalie. Tensions and ambiguities in critical literacy. In: COMBER, Barbara; SIMPSON, Anne (Ed.) **Negotiating critical literacies in classrooms.** New jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1 - GUIA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

APRESENTAÇÃO:

Vamos começar com a sua apresentação, poderia me dizer seu nome?

Qual a sua trajetória de formação? Graduação, especialização, cursos, por exemplo.

Qual a relação da sua formação com a gamificação?

PERSPECTIVA TEÓRICA:

O que entende por gamificação?

Em qual referencial teórico baseou-se a sua perspectiva sobre gamificação?

Na sua opinião, quais os ganhos educacionais sobre o uso da gamificação na educação?

Na sua opinião, quais os ganhos educacionais sobre o uso da gamificação na escola pública?

CRIAÇÃO:

Vamos conversar sobre a criação do projeto Gamificado.

Quais foram as expectativas iniciais para o uso da Gamificação em sala de aula?

Quais foram as suas ideias e motivações para a criação?

Quais foram os seus objetivos?

Em quais turmas aplicou?

Em quanto tempo aplicou?

DESENVOLVIMENTO:

E sobre o desenvolvimento.

Qual foi o percurso realizado, o que fez primeiro, o que fez depois?

Quais atividades foram realizadas?

Quais materiais/recursos utilizou?

Como foi a aplicação das atividades?

Como o aluno participava?

Como trabalhou a avaliação dos alunos?

Como funcionou a competição nas atividades?

Quais eram as recompensas nas atividades?

RESULTADOS:

Sobre os resultados. Quais foram os resultados do projeto?

Atendeu as expectativas?

O que foi positivo?

O que foi negativo?

Como a comunidade escolar (escola, alunos e pais) recebeu o projeto?

A sua perspectiva de gamificação na educação pública mudou depois da aplicação do projeto.