

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**LIDIANE ROCHA DOS SANTOS**

**A COGNIÇÃO INVENTIVA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DAS  
NARRATIVAS DE SI AOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS**

**SÃO LEOPOLDO**

**2018**

**LIDIANE ROCHA DOS SANTOS**

**A COGNIÇÃO INVENTIVA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DAS  
NARRATIVAS DE SI AOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Eliane Schlemmer.

**São Leopoldo**

**2018**

S237c

Santos, Lidiane Rocha dos

A cognição inventiva na docência universitária : das narrativas de si aos relatos de experiências de práticas pedagógicas gamificadas / por Lidiane Rocha dos Santos. – 2018.

202 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação , São Leopoldo, RS, 2018.

“Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Eliane Schlemmer”.

1. Docência universitária. 2. Gamificação. 3. Pesquisa narrativa. 4. Memória. 5. Cognição inventiva. 6. Cognição enativa. 7. Narrativas de vida. I. Título.

CDU: 378.12

**LIDIANE ROCHA DOS SANTOS**

**A COGNIÇÃO INVENTIVA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DAS  
NARRATIVAS DE SI AOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

---

Profª Drª. Eliane Schlemmer  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS  
Presidente da Banca/Orientadora

---

Profª Drª Maria Isabel da Cunha  
Universidade Federal de Pelotas - UFPel  
Componente da Banca Examinadora

---

Prof. Drª. Isabel Aparecida Bilhão  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS  
Componente da Banca Examinadora

---

Prof. Drª. Lucia Maria Martins Giraffa  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS  
Componente da Banca Examinadora

---

Prof. Drª Lynn Rosalina Gama Alves  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Componente da Banca Examinadora

Aprovado em: \_\_\_\_ \ \_\_\_\_ \ \_\_\_\_

Dedico esta Tese à minha  
Mãe Maria da Conceição Rocha dos Santos;  
ao meu Pai Luiz Gonzaga Monteiro dos Santos  
e à minha avó Maria Furtado Serrão.

## AGRADECIMENTO

### Ao Encontro

Neste percurso de doutoramento convivi com muitas pessoas que me incentivaram a persistir na escrita da tese, mesmo diante de alguns obstáculos. Aqui, neste espaço de agradecimento, coloco em evidência a gratidão que tenho por algumas pessoas que caminharam junto comigo durante esta experiência como doutoranda e, por este motivo, denomino meu agradecimento de: Ao Encontro.

Agradeço a Deus pela oportunidade de cursar uma pós-graduação e por me ajudar a realizar este sonho. Ao encontro com a Fé encontrei Deus e seus milagres por diversas vezes durante este percurso de 2014 até 2018, linha do tempo a qual me dediquei ao doutorado.

Gratidão à minha Mãe Maria da Conceição Rocha dos Santos e ao meu Pai Luiz Gonzaga Monteiro dos Santos por fazer acontecer o meu processo de doutoramento, oportunizando minha moradia no Rio Grande do Sul para dedicar-me em tempo integral às vivências do doutorado. Muito obrigada meus pais pelo amor incondicional e por acreditarem em mim. Gratidão pelo amor, amizade, parceria, cumplicidade, apoio, conselhos e até os puxões de orelha necessários em todos os momentos. O amor e carinho de vocês foi fundamental e me fortaleceu para que eu me sentisse confiante para morar sozinha no Rio Grande do Sul, enquanto vocês estavam morando/trabalhando em São Luís-MA. Mãe, ao seu encontro tive manifestações de doação de si ao outro, amor e cumplicidade. Muito obrigada por sempre acompanhar-me em todos os momentos/aventuras nas minhas mudanças de cidade. Agradeço por acreditar nos meus sonhos e por sempre me dizer e ensinar, desde criança, que querer é poder! Você veio comigo para o Rio Grande do Sul para passar suas férias inteiras me ajudando a encontrar um apartamento para alugar e em seguida mobilhar para que eu tivesse uma moradia confortável e segura em São Leopoldo, não se importando em “perder” aqueles dias de descanso das suas férias. Pela sua doação a mim, pelo seu amor, pela amizade e cumplicidade que temos me sinto abençoada e privilegiada por ter uma Mãe como você. Gratidão Mãe. Meu Pai muito obrigada pelo incentivo, pelos conselhos e por tornar possível, junto com a minha Mãe, a realização do meu sonho. Ao encontro com vocês e desses sentimentos de amor e cumplicidade, encontrei-me e vi minha vida ganhar sentido por conviver e aprender com vocês. Eu amo muito vocês!

Agradeço também ao meu irmão Lielson Rocha dos Santos e a família que ele constituiu com a minha cunhada Roberta Mendes e minhas sobrinhas Júlia e Letícia. Nestes anos morando em São Leopoldo-RS estive longe do convívio do meu irmão, que mora em Imperatriz-MA

com sua esposa e minhas sobrinhas, porém, mesmo distante geograficamente, me senti acolhida e amada. Gratidão pelo amor e amizade de vocês 4. Somos uma família abençoada por termos um ao outro. Ao encontro com vocês muitas vezes me achei. Por isso, gratidão! Amo vocês!

Família na minha vida tem um significado muito importante. Por este motivo, agradeço a toda a minha família que mora em Macapá-AP e Belém-PA, que me apoiou e torceu muito por mim. Em especial, destaco: minhas primas Suellen Ramos e Walkíria Monteiro; todas as minhas tias e tios por parte de mãe e a minha avó. Vovó Maria liga no meu celular religiosamente toda semana e em busca de companhia e sossego da solidão, acaba por me encher de amor, cuidados e sem saber, ela é quem me tirava muitas vezes da solidão e ausência a qual me encontrava durante a imersão na pesquisa. Vovó Maria, gratidão por ser a minha segunda Mãe. Ao encontro com você, encontrei amor incondicional! Eu te amo vó!

A amizade é um dos presentes mais bonitos que a vida pode proporcionar. No Rio Grande do Sul conheci muitas pessoas e fiz amizade com algumas delas. Agradeço a todos os colegas da turma de doutorado de 2014 pelas partilhas de acolhimento, conhecimento e amizade. Em especial cito as minhas queridas amigas Luciane, Giovana, Bianca, Fernanda, Julieta e Thayane. Ao encontro com vocês encontrei amizade, parceria e cumplicidade. Muito obrigada gurias!

Em 2015 fui acompanhar um semestre de uma prática pedagógica gamificada na graduação do curso de Jogos Digitais a convite da minha orientadora para começar a compreender o universo da gamificação. Eu esperava encontrar elementos que pudessem proporcionar-me conhecimento sobre uma prática gamificada, e assim, começar a entender mais sobre o que era a gamificação e quais direcionamentos eu poderia construir para orientar minha tese. Para minha grande surpresa, eu não tive apenas conhecimento durante aquela experiência, mas encontrei também um grande amigo. Marcelo de Miranda Lacerda é um amigo que ganhei para vida toda. Gratidão por sua amizade, cumplicidade e pelas partilhas de momentos com sua família, a qual por diversas vezes, me senti parte. Ao encontro do conhecimento, também encontrei você e sua amizade. Muito obrigada!

Luciane Rocha Ferreira Pielke, Márcio Pielke e Luany Ferreira foram meus presentes que o doutorado me deu para a vida toda. Na Unisinos, na praça ou nos domingos durante o almoço no meu apartamento, partilhamos nossas vivências e encontramos abrigo uns nos outros. Com essa família do Mato Grosso eu vivenciei sentimentos de amizade, cumplicidade, parceria, amorosidade, adoção e doação. Ao encontro com vocês, encontrei uma família. Gratidão por todos os momentos vivenciados aqui no Rio Grande do Sul. Amo vocês.

Noutros tempos, também fiz amizades importantes as quais continuam fazendo parte da minha vida. Agradeço a amizade da Geórgia Gomes, da Elizânia Dinarte, da Dayana Abdon, Raphael Souza e Ludimila Matos. Ao encontro com vocês encontrei alegria, cumplicidade, força e fé. Muito obrigada pela preciosa amizade de vocês.

Élica Luíza Paiva é uma amiga a qual considero minha irmã de alma, de vida. Nos conhecemos no ano 2000 durante o curso de Jornalismo em Marília-SP. Antes de ser aluna da Unisinos, esse projeto de vida era apenas um sonho e mesmo sendo um planejamento que parecia tão distante, a Élica sempre me incentivou a cursar o doutorado. Mesmo morando em estados distintos, nossa cumplicidade sempre se fez presente. Quando penso em você me lembro do teu abraço que sempre foi abrigo. Recordo do teu sorriso que ilumina e contagia a vida de todos que convivem contigo. Quando lembro da tua história de vida eu penso em fé, força, perseverança, determinação e inspiração. Quando lembro de você, todos os dias, sinto saudades da nossa amizade, sinto sua falta. Élica, na sua amizade encontrei amor, acolhimento, cumplicidade, alegria e paz. Gratidão. Durante as nossas vivências como doutorandas, nos encontramos, mas também nos perdemos. Ainda que tenha ocorrido esse desencontro, na minha memória e no meu coração você estará sempre presente. Sinto que amor de irmãs é para a vida toda, mesmo que a vida estabeleça um hiato ou pausa durante a jornada. Eu desejo que nossa caminhada pela vida ainda nos oportunize um reencontro. Amo você.

Agradeço à Unisinos e ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de aprendizado durante o curso de doutorado. Agradeço a todos os professores que já fizeram parte ou ainda estão neste PPG, em especial cito: Eliane Schlemmer, Daniel Lopes, Edla Eggert, Maria Cláudia Dal' Igna, Gelsa Knijnik, Maria Isabel da Cunha, Eli Fabris, Danilo Streck e Telmo Adams. Agradeço também a todas as pessoas que trabalham na secretaria do PPG Educação, pois sempre estão ali para atender com atenção todos os alunos.

E, por falar em docentes, agradeço as Professoras Dra. Eliane Schlemmer, Isabel Bilhão, Maria Isabel da Cunha, Lucia Giraffa e Lynn Alves pelo olhar atento, carinhoso e cheio de contribuições para com a minha pesquisa durante a banca de qualificação de doutorado. Professoras muito obrigada por toda dedicação. Ao encontro com vocês a vida me fez encontrar preciosas manifestações de aprendizados e acolhimento. Fico muito grata!

Aos colegas do GPe-dU muito obrigada pelos momentos de partilhas de amizade, de conhecimento, de alegrias, de festas surpresas para a nossa orientadora e de risadas, conversas, comilanças e danças na GPe-dU insana ou no Arraial do GPe-dU na casa da nossa orientadora. Em especial destaco os seguintes colegas: Marcelo Miranda, Ederson Locatelli, Aníbal Guedes, Rodrigo Medeiros, Daniela Bagnara, Lisiane Machado, Tatiana e o Cleber Portal.

Aos meus alunos agradeço por me tornarem professora. Agradeço a cada um deles por toda manifestação de respeito, amizade e apoio, pois mesmo após tanto tempo eles ainda mantem contato comigo pelo Facebook, Twitter e Instagram. Em especial agradeço também a todos os meus orientandos de TCC, pois meu tempo e experiência com eles foi de muito aprendizado. Recordo de cada um deles com muito carinho e respeito. Durante meu caminhar como professora, cada aluno foi uma inspiração a querer realizar um trabalho com dedicação, qualidade e seriedade. A inspiração para a discussão do tema desta tese é, sem dúvida, cada aluno que tive ao longo desta vivência como professora no ensino superior quando trabalhei lá em São Luís-MA. Destaco o Fellipe Anderson Mendes Gomes que foi um dos alunos que me inspirou/inquietou e se fez interlocutor em muitos debates comigo sobre a Comunicação, e até hoje inclusive, discutimos muito sobre Jogos, Gamificação e Educação. Fellipe, muito obrigada pelos debates e pela amizade que construímos! Ao encontro com todos os meus alunos, me descobri Professora. Sou grata!

Quando eu cursei Jornalismo na Unimar em Marília-SP eu conheci os professores Roberto Reis de Oliveira e Lúcia Correia Marques de Miranda Moreira. Durante todo o curso eles foram meus professores e com eles, aprendi o sentido do que é ser um professor(a) dedicado(a), competente e que se doa ao seus alunos e orientandos no intuito de oportuniza-los uma melhor formação. Agradeço ao Roberto por ter orientado a minha monografia e meu muito obrigada a Lúcia pelo carinho, dedicação e parceria no tempo em que orientou a minha dissertação de mestrado. Gratidão a vocês dois que sempre tiveram uma palavra de incentivo. Nunca deixaram de acreditar em mim, e esse apoio foi muito importante. Ao encontro com vocês, encontrei aprendizado e dedicação.

Agradeço a minha orientadora Profa Dra. Eliane por toda a sua dedicação e orientações. Muito obrigada pela acolhida em sua casa em todas as ocasiões em que fui convidada para confraternizar contigo, com tua família e com os colegas do GPe-dU que ali estavam também. Sou grata pelos ensinamentos e também por ter me escolhido como orientanda. Agradeço pelo voto de confiança ao aceitar/escolher ser a minha orientadora. Foram momentos de aprendizados e de formação sobre o que é e como ser/tornar-se Doutora e a isso sou grata. Ao encontro com você encontrei dois sonhos realizados: ser tua orientanda e ser doutora em Educação. Gratidão por tudo, inclusive pelos “Te puxa” que ouvi durante todo este percurso de doutoramento!

E, por fim, muito obrigada ao Rio Grande do Sul por ter me recebido com tanto carinho, em especial destaco algumas pessoas com quem convivi: Dona Neuza, Dona Terezinha, Aninha, o Raphael e seu pai, Sr. Vando, Dona Maria Luíza, o Francisco, o casal Fábio e Simone,

a Josi, a Tamy e seus filhos, a Caroline Lisian e tantos outros Gaúchos que fizeram com que eu me sentisse acolhida e em casa. Gratidão a cada um de vocês!

Toda vez que eu lembrar das minhas vivências aqui no Rio Grande do Sul, para sempre recordarei dos doze professores que aceitaram conceder entrevistas para que eu pudesse produzir dados para esta Tese. Muito obrigada a cada um destes docentes por compartilharem comigo suas experiências e aprendizados. Também nas minhas lembranças sempre estará uma música que aprendi quando aqui cheguei. Por isso, finalizo citando um trecho desta canção, a qual ofereço a cada gaúcho com quem convivi: “Quem quiser saber quem sou, olha para o céu azul, e grita junto comigo, viva o Rio Grande do Sul”. Ao encontro com o Rio Grande do Sul encontrei muitas histórias de vida. Sou grata!

E, para concluir, eu ofereço para cada um de vocês que eu mencionei aqui neste espaço de Agradecimento um trecho de um pensamento, que não é da minha autoria, mas expressa como me sinto: “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador. (...) Dizer que você pode "ter experiência" significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. (MILLS, 2009, p. 22).

## RESUMO

Esta pesquisa discute sobre os seguintes contextos: Docência Universitária; Gamificação; Pesquisa Narrativa; Hermenêutica; Memória; Cognição Enativa e Inventiva; Hibridismo; Multimodalidade; Narrativas de vida e Campos de Possibilidade. Diante deste universo de discussão, o caminho investigativo é orientado pelo seguinte problema de pesquisa: Como a cognição inventiva se apresenta (constitui) na docência universitária a partir das narrativas de práticas pedagógicas gamificadas? Já o objetivo geral consiste em: Compreender como a cognição inventiva se constitui na docência universitária a partir do entrelaçamento entre as narrativas de si e os relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas gamificadas. Quanto ao delineamento metodológico essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo descritiva e exploratória em relação aos seus objetivos. O método utilizado é a Pesquisa Narrativa e tem as contribuições dos aportes teóricos de Bertaux (2010) e Clandinin e Connelly (2015). A Pesquisa Narrativa visa compreender como um fragmento em particular da realidade social-histórica funciona e como ele se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos e as lógicas de ação que o caracterizam. Por esta razão, apresenta-se como fundamental para dialogar com a necessidade de se estudar um fragmento em particular de uma realidade social-histórica, no caso dessa tese, sobre como são desenvolvidas as práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior. Quanto aos instrumentos para a produção dos dados faz uso de entrevistas semi-estruturadas. Para a análise dos dados produzidos buscou-se fundamentação teórica em diversos autores, dentre eles: Kastrup (2000; 2015a; 2015b; 2015c); Cunha (2006; 2018); Alves (2014; 2016); Kapp (2012); Martins e Giraffa (2015a; 2015b; 2016) e Schlemmer (2014; 2015a; 2015b; 2016; 2018a; 2018b). Dentre os resultados, destacam-se: a) Quando os professores narram sobre seus questionamentos e dificuldades com relação a prática docente, eles agem para produzir estratégias a partir das necessidades identificadas quando estão em interação com os estudantes, ou seja, quando um campo de possibilidades existe em negociação com a realidade. Assim, a ação/autoria como potência inventiva passa a funcionar como núcleo de criação de novos problemas, gerando a aprendizagem inventiva para as suas próprias práticas pedagógicas gamificadas com o intuito de propor espaços de aprendizagem contextualizados com a realidade que vivenciam. Assim, o trabalho docente se relaciona e se pauta a partir do que emerge a respeito de uma identidade que caracteriza os estudantes os quais fazem parte de seu referido contexto; b) A inventividade na docência universitária também se constitui a partir do desejo do professor em manter-se atualizado em relação ao seu conhecimento e na forma como se comunica e age em espaços de aprendizagem. Essa ação de buscar estar atualizado, também pode ser considerada como autoria enquanto potência inventiva em busca da reinvenção da sua profissão ao produzir e desenvolver práticas pedagógicas gamificadas. Neste sentido, com ações de autoria enquanto potência inventiva o professor consegue se comunicar com os estudantes deste tempo histórico e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência Universitária; Gamificação; Pesquisa Narrativa; Memória; Cognição Inventiva; Cognição Enativa; Narrativas de vida.

## ABSTRACT

This research discusses the following contexts: University Teaching; Gamification; Narrative research; Hermeneutics; Memory; Enactive and Inventive Cognition; Hybridism; Multimodality; Life Narratives and Fields of Possibility. Through this universe of discussion, the research path is guided by the following research problem: How does inventive cognition present itself (constitutes itself) in university education from the narratives of educational gamification practices? The general goal is to understand how the inventive cognition is constituted in the university teaching from joining its own narratives and the experience reports on the educational gamification practices. As far as the methodological design is concerned, this research is characterized as a qualitative one, being descriptive and exploratory regarding its goals. The method used is Narrative Research and has contributions from the theoretical base of Bertaux (2010), Clandinin and Connelly (2015). The Narrative Research aims to understand how a particular fragment of socio-historical reality works and how it transforms, highlighting the configurations of social relationships, mechanisms, processes and logic of action that characterize it. For this reason, it is fundamental to discuss the need to study a particular fragment of a historical-social reality, in the case of this thesis, about how educational gamification practices are developed in higher education. Semi-structured interviews are used as instruments of data production. For the analysis of the data produced, a theoretical basis was sought in several authors, among them: Kastrup (2000; 2015a; 2015b; 2015c); Cunha (2006; 2018); Alves (2014; 2016); Kapp (2012); Martins and Giraffa (2015a, 2015b, 2016) and Schlemmer (2014, 2015a, 2015b, 2016, 2018a; 2018b). Among the results, the following ones stand out: a) When the teachers talk about their questions and difficulties regarding the teaching practice, they produce strategies based on the needs identified when they are interacting with students, that is, when a field of possibilities exist in negotiation with reality. Thus, action/authorship as an inventive power starts to function as a creation core of new problems, generating inventive learning for its own educational practices with the aim of proposing spaces of learning contextualized with the reality they experience. Thus, the teaching work is related and based on what emerges about an identity that characterizes the students who are part of its context; b) Inventiveness in university teaching is also based on the teacher's desire to keep up-to-date with his knowledge and how he communicates and acts in learning spaces. This act of seeking to be up-to-date can also be considered as an authoring power as an inventive power in search of the reinvention of its profession in producing and developing educational practices. This way, with actions of authorship as an inventive power, the teacher can communicate with the students of current historical and social time.

**Keywords:** University Teaching; Gamification; Narrative Research; Memory; Inventive Cognition; Enlightenment Cognition; Narratives of life.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Teses e Dissertações selecionadas.....	40
Quadro 2 Pesquisas selecionadas.....	43
Quadro 3 Pesquisas selecionadas.....	46
Quadro 4 Teses e Dissertações selecionadas.....	49
Quadro 5 Tese e Dissertação selecionadas.....	51
Quadro 6 Síntese sobre os Saberes dos Professores.....	68
Quadro 7 Conceitos sobre Hibridismo, Multimodalidade e ECHIM.....	85
Quadro 8 Categoria e Subcategorias de análise.....	114
Quadro 9 Formação acadêmica dos professores e modalidades de entrevistas.....	116

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Ilustração contendo os elementos norteadores para a investigação.....	22
Figura 2 Descritores escolhidos como direcionamento para as buscas nas bases.....	37
Figura 3 Descritores e os derivados que aparecem nas pesquisas relacionadas às principais palavras-chave escolhidas como mecanismo de buscas nas bases de dados.....	38
Figura 4 Descritores e os derivados que aparecem nas pesquisas.....	46
Figura 5 Descritores e os derivados que aparecem nas pesquisas.....	54
Figura 6 Descritores em português e inglês.....	58
Figura 7 Eixos pedagógicos relacionados aos Saberes dos Professores Universitários.....	65

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 ORIGENS DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES ANALÍTICO-INTERPRETATIVAS COM A MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA</b> .....	<b>20</b>
2.1 ELEMENTOS NORTEADORES PARA COMEÇAR A PESQUISAR .....	20
2.2 O FAZER/TECER DO GPE-DU E SUAS CORRELAÇÕES COM ESTA TESE .....	23
2.3 O COMPREENDER DE UMA NARRATIVA DE VIDA E SUAS IMPLICAÇÕES COM A ESCOLHA DO TEMA DESTA PESQUISA.....	26
<b>3 DO LABIRINTO DE PESQUISA AO FIO DE ARIADNE: REVISÃO DE LITERATURA – A ODISSEIA!</b> .....	<b>36</b>
3.1 REVISÃO DE LITERATURA: DOS RESULTADOS ÀS ANÁLISES .....	38
3.2 O FIO DE ARIADNE! .....	61
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>63</b>
4.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....	63
4.2 A COGNIÇÃO ENATIVA QUE EMERGE A PARTIR DA AUTONOMIA NA PRÁTICA DOCENTE: BREVES INDÍCIOS .....	71
4.3 A SUBJETIVIDADE QUE EMERGE A PARTIR DOS SIGNOS NA APRENDIZAGEM: A AUTORIA COMO POTÊNCIA INVENTIVA .....	73
4.4 ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS HÍBRIDOS E MULTIMODAIS: EXPLORANDO CONCEITOS E TECENDO SABERES.....	83
4.5 A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO .....	87
<b>5 DELINEAMENTO INVESTIGATIVO</b> .....	<b>95</b>
5.1 A METODOLOGIA .....	95
5.2 O MÉTODO.....	98
<b>5.2.1 O MÉTODO DE PESQUISA NARRATIVA</b> .....	<b>99</b>
5.2.1.1 A NARRATIVA DE VIDA COMO MÉTODO: COMENDO O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA.....	101
5.3 UNIVERSO DA PESQUISA.....	109
<b>6 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS: DAS ANÁLISES AOS RESULTADOS</b> .....	<b>111</b>
6.1 CONSIDERAÇÕES ANALÍTICO-INTERPRETATIVAS SOBRE A HERMENÊUTICA QUE ORIENTARÁ AS ANÁLISES DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS .....	111
6.2 ANÁLISES .....	114
6.2.1 OS 12 DOCENTES QUE TRABALHAM COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA GAMIFICADA .....	115
6.3 RESULTADOS .....	173
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>189</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>197</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>198</b>
<b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	<b>199</b>
<b>ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE</b> .....	<b>200</b>
.....	200
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	<b>202</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa doutoral se relaciona e amplia a pesquisa “Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Uma Experiência no Ensino Superior”, financiada pelo CNPq, CAPES e FAPERGS, desenvolvida pela Professora Dr<sup>a</sup> Eliane Schlemmer em conjunto com os participantes do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/CNPq. Este Grupo de Pesquisa está vinculado a linha de pesquisa “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Esta tese foi escrita e alinhavada - assim como acontecem com os retalhos que quando são costurados dão vida a um todo - com o intuito de estabelecer movimentos, por meio do conhecimento, com o experienciar de práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior. Penso que uma pesquisa não se constitui em uma unidade, embora ela seja tecida em momentos de concentração e solidão. Assim, organizada em capítulos, esta pesquisa dá origem a um todo o qual tem por objetivo discutir sobre os seguintes contextos: Docência Universitária; Gamificação; Pesquisa Narrativa; Cognição Inventiva e Enativa; Hermenêutica; Memória; Hibridismo; Multimodalidade; Narrativas de vida e Campos de possibilidade. Nesse caminhar ao encontro destes elementos que compõe esta pesquisa doutoral, cada retalho que contribuiu para que ela se tornasse um todo fez parte de uma rede de relações de diferentes mundos. Ao tecer esta tese, meu caminhar foi este, fui costurando esses retalhos pelas linhas da vida e essas costuras (minha compreensão) que conectaram cada retalho oportunizaram meu desenvolvimento e com isso, fui resignificando meu aprendizado e minhas vivências. Assim, para que esta tese se tornasse um todo, deixei um pouco de mim em cada pessoa com a qual encontrei neste percurso do doutorado, especialmente com os entrevistados que se dispuseram a partilhar comigo suas narrativas de vida. E foi assim, nessa intersecção de diferentes mundos, que eu trouxe comigo uma parte de cada um que encontrei. A partir deste movimento de fios que alinhavava as costuras dos retalhos, nasce o todo desta tese.

Para além deste capítulo introdutório, há o segundo capítulo o qual é composto por três subdivisões as quais se relacionam. Na primeira subdivisão há os elementos que compõe uma pesquisa, como por exemplo o problema de pesquisa. Para sua composição, destaco brevemente dois indícios de sua construção: o primeiro fator para pensar sobre a docência universitária nasceu a partir de inquietações/incômodo sobre aspectos e questionamentos que eu, enquanto docente do ensino superior no Maranhão, realizava sobre a minha própria prática pedagógica. Já o movimento em direção a Gamificação, que está presente no problema de pesquisa, faz

referência a minha participação em uma prática pedagógica gamificada no ensino superior como doutoranda da Unisinos e, portanto, não mais como professora. Deste modo, assim nasceu o seguinte problema de pesquisa: Como a cognição inventiva se apresenta (constitui) na docência universitária a partir das narrativas de práticas pedagógicas gamificadas? Também estão presentes nesse subcapítulo outros elementos que orientam o caminho investigativo, tais como: o objetivo geral; objetivos específicos e as questões norteadoras.

Em seguida coloco em evidência as correlações do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU Unisinos/CNPq - com esta tese. Neste imbricar, estão contextualizadas as discussões de como as pesquisas e fundamentações teórico-metodológicas dos projetos e pesquisas do GPe-dU Unisinos/CNPq contribuem para compreensão e norteamto dos temas de investigação que orientam esta tese. Em relação com este Grupo de Pesquisa, do qual faço parte, estão em intersecção os seguintes contextos de discussão que se entrelaçam com esta tese: gamificação; cognição inventiva e enativa; docência universitária; hibridismo e multimodalidade. Logo em seguida, apresento um memorial que tem como pretensão narrar meu processo formativo por meios das narrativas de si em contextualização com uma discussão sobre as fundamentações teóricas que versam sobre a Memória, a partir de Bergson (2006). Neste sentido, penso que antes de conhecer e compreender as narrativas dos entrevistados, foi necessário realizar um exercício de conhecimento e compreensão sobre minha própria narrativa de vida. E, neste sentido, uma vez que o título desta tese indica que a perspectiva investigativa inicia com as narrativas de si, entendo que, neste duplo sentido, as narrativas são tão minhas, como também dos professores. Concluo este capítulo com o intuito de demonstrar como o meu percurso formativo apresentado no memorial delineou a escolha do tema desta pesquisa doutoral e assim, essa narrativa rememorada se relaciona aos elementos norteadores da pesquisa, como também aos temas de estudo desenvolvidos/investigados pelo GPe-dU.

Já no terceiro capítulo foi demonstrado como a revisão de literatura se apresenta enquanto elemento fundamental para o descortinar de temas que se relacionam as discussões desta pesquisa. Para além desta compreensão, a revisão de literatura proporciona também o entendimento de como os elementos norteadores são inseridos em um percurso investigativo e como eles, em conjunto com os temas de discussão do Grupo de Pesquisa, estão em intersecção com o que já foi pesquisado nos artigos, teses e dissertações encontrados a partir de uma vivência de uma odisseia em um labirinto de pesquisas contextualizado nas bases de dados. Ao percorrer este labirinto, encontrei teses, dissertações e artigos que contribuíram com esta pesquisa doutoral. Por fim, o fio de Ariadne que me conduziu naquele labirinto de pesquisas, me norteou para compreender que em meio aqueles retalhos de várias teses, dissertações e

artigos encontrados, eu poderia costurar/compreender meu próprio caminhar em direção ao percurso investigativo que compõe o desenvolvimento desta tese.

No quarto capítulo a fundamentação teórica se apresenta a partir do conjunto de discussões sobre os seguintes eixos: docência universitária; cognição inventiva e a autoria como potência inventiva; cognição enativa e a autonomia; espaços de aprendizagem em contextos híbridos e multimodais e a Gamificação na Educação.

Já no quinto capítulo estão evidenciados como a metodologia e o método direcionam a construção investigativa desta tese. Evidencio que esta pesquisa é de abordagem qualitativa, sendo descritiva e exploratória em relação aos seus objetivos. Com relação ao método ele possui as contribuições da Pesquisa Narrativa com aportes teóricos de Bertaux (2010) e Clandinin e Connelly (2015). A Pesquisa Narrativa visa compreender como um fragmento em particular da realidade social-histórica funciona e como ele se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos e as lógicas de ação que o caracterizam. Por esta razão, apresenta-se como fundamental para dialogar com a necessidade de se estudar um fragmento em particular de uma realidade social-histórica, no caso dessa tese, os relatos de como são desenvolvidas as práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior. Quanto aos instrumentos para a produção dos dados faz uso de entrevistas semiestruturadas.

No sexto capítulo são tecidas considerações analítico-interpretativas sobre a hermenêutica que orientará as narrativas de si, e, para além disto, também estão contidas as análises e resultados da produção de dados. Neste capítulo, são contextualizadas as histórias de vida dos 12 professores entrevistados, suas compreensões sobre a gamificação e suas narrativas sobre as práticas pedagógicas gamificadas. Para esta análise, foram contextualizadas três categorias de análises: 1) As narrativas de si e o ser docente; 2) Gamificação; 3) As práticas pedagógicas gamificadas. Em todo este percurso de análise, as contextualizações com os autores e teorias discutidas na fundamentação teórica foram realizadas e, também foram inseridas novas contextualizações teóricas, críticas sobre os temas que emergiram das narrativas e posicionamentos sobre a gamificação. Já para os resultados há os indícios de respostas que se contextualizam ao problema de pesquisa; objetivo geral; objetivos específicos e questões-norteadoras.

A tese é finalizada com as considerações finais onde são retomados os elementos investigativos e para além disto, também são contextualizados os limites da pesquisa, bem como indicação de futuros temas de discussão. Por fim, há nos anexos o Parecer Consubstanciado do CEP e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Já no apêndice constam as perguntas que foram direcionadas aos professores durante as entrevistas semiestruturadas.

Assim, esta introdução teve por intuito, tão-somente, realizar uma apresentação dos direcionamentos que constam enquanto temas de discussão de cada capítulo desta pesquisa doutoral.

## **2 ORIGENS DA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES ANALÍTICO-INTERPRETATIVAS COM A MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA**

### **2.1 ELEMENTOS NORTEADORES PARA COMEÇAR A PESQUISAR**

A questão-problema tem por intuito orientar as investigações em uma pesquisa. Neste caso específico, minha inquietação em relação as práticas pedagógicas que se apropriam da gamificação em contextos híbridos e multimodais me fez caminhar por muitos questionamentos.

Coloco em destaque que esse incômodo/inquietação/curiosidade sobre este tema específico da tese que se manifesta por meio da questão-problema surgiu a partir do momento em que eu passei por duas experiências: a primeira relacionada a minha prática docente no ensino superior, a qual não era gamificada, mas sim expositiva-dialogada. Inquietou-me o fato de lecionar dessa forma e resolvi me desafiar a pensar em estratégias diferentes que pudessem engajar os alunos durante as atividades acadêmicas. Até então, eu não conhecia a gamificação. A segunda experiência vivenciei quando eu participei de atividades acadêmicas gamificadas, em contexto de hibridismo e multimodalidade, nos cursos de graduação da Unisinos, ou seja, quando eu já não lecionava porque estava envolvida com o Doutorado em Educação. Então, após vivenciar esses dois contextos, realinhei minhas compreensões sobre a investigação da tese e assim, emergiu a construção do problema de pesquisa: Como a cognição inventiva se apresenta (constitui) na docência universitária a partir das narrativas de práticas pedagógicas gamificadas? Da Questão-problema derivam as seguintes questões-norteadoras:

#### **2.1.1 Questões-norteadoras:**

- a) Como surge a perspectiva de gamificar a prática pedagógica?
- b) Como os docentes narram a própria aprendizagem e o que aprendem ao desenvolver uma prática pedagógica gamificada?
- c) Que contribuições as práticas pedagógicas gamificadas podem trazer para a docência universitária? (De que forma a gamificação possibilita ao docente (re)inventar sua prática pedagógica?)
- d) Quais subjetividades emergem a partir das narrativas de si e dos relatos de experiências dos docentes universitários?

### **2.1.2 Objetivo Geral:**

Compreender como a cognição inventiva se constitui na docência universitária a partir do entrelaçamento entre as narrativas de si e os relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas gamificadas.

### **2.1.3 Objetivos Específicos:**

- a) Entender como surge a perspectiva de gamificar a prática docente;
- b) Compreender como os docentes entendem sua própria aprendizagem e o que aprendem ao desenvolver uma prática pedagógica gamificada;
- c) Refletir sobre como as narrativas de si em interface com os relatos de experiência podem apresentar contribuição sobre as subjetividades que emergem a partir da cognição inventiva dos docentes universitários em suas práticas pedagógicas gamificadas;
- d) Conhecer por meio das narrativas de vida e dos relatos de experiência dos docentes universitários a compreensão que possuem sobre como se constituiu sua carreira docente e como interpretam a prática pedagógica que desenvolvem.

Portanto, minhas implicações sobre o norteamento desta pesquisa doutoral perpassam pelas definições do problema de pesquisa, das questões norteadoras, dos objetivos geral e específicos. Assim, a seguir, demonstro este conjunto em uma figura que ilustra como tais elementos se relacionam.

Figura 1: Ilustração contendo os elementos norteadores para a investigação.



\*Nos quadros externos constam as questões que derivam da questão problema.

\*\*No espaço azul estão publicados os objetivos específicos.

Fonte: A autora desta pesquisa (2018).

## 2.2 O FAZER/TECER DO GPe-dU E SUAS CORRELAÇÕES COM ESTA TESE

Nesta pesquisa doutoral minhas inquietações se entrelaçam aos caminhos de pesquisa percorridos pela minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Eliane Schlemmer. Desta forma, meu caminhar perpassa pelas vivências de pesquisas as quais se conectam ao Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU Unisinos/CNPq, que está vinculado a Linha de Pesquisa III – “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias” -, do Programa de Pós-Graduação do curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Antes de falar efetivamente sobre o GPe-dU, coloco em evidência alguns norteamentos sobre a Linha de Pesquisa “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias” do PPG Educação da Unisinos.

Tem como foco as relações entre as temáticas educação, desenvolvimento e tecnologias no âmbito de processos educacionais escolares e não escolares em diferentes modalidades. Problematiza questões de ordem política, sócio histórica, cultural e técnica. Pesquisa e produz metodologias na interface com a formação da cidadania, tecnologias e projetos de desenvolvimento.<sup>1</sup>

É no contexto desta Linha de Pesquisa que o GPe-dU orienta suas discussões e produções teórico-metodológicas-tecnológicas. Neste Grupo de Pesquisa há a participação de bolsistas de Iniciação científica, pesquisadores mestrandos, doutorandos ou mesmo colaboradores que queiram contribuir com as discussões alinhadas as pesquisas que são desenvolvidas pelos integrantes daquele Grupo de Pesquisa.

Fazer parte de um Grupo de Pesquisa não é tarefa fácil. Especificamente no GPe-dU, onde os participantes que se entrelaçam nas pesquisas são oriundos de diferentes área do conhecimento, como por exemplo: há os bolsistas que são do curso de Jogos Digitais; há os mestrandos e doutorandos do PPG Educação, cada um com uma formação diferente (Letras, Jornalismo, Informática, Filosofia, Psicologia, Fisioterapia, História, Matemática, Pedagogia, Administração), e, também, há alguns professores doutores que frequentemente participam por *hangout* das práticas de pesquisa que acontecem toda quarta-feira a partir das 14h30 até as 19 horas. É, sem dúvida, nesse imbricamento de áreas e saberes, que o acontecer das pesquisas se apresenta como um Fazer/Tecer de muitas mentes e mãos. Assim, a dificuldade/desafio, particularmente falando, é compreender cada diálogo que, por vezes, é tecido com algumas palavras/conceitos inerentes aos saberes/áreas de conhecimento de origem de cada um.

---

<sup>1</sup> Cf. LINHA de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/linhas-de-pesquisa>> Acesso em: 8 out. 2016.

Mas, se há um dissabor como dificuldade/desafio, há, em contrapartida, inúmeras manifestações de aprendizado, acolhimento, amizade, trocas de informações e compartilhamento de conhecimentos, parcerias e engajamento. Esse conjunto, definitivamente, é maior do que qualquer dificuldade. O comprometimento dos integrantes para com cada projeto desenvolvido pelo GPe-dU faz com que as tardes dedicadas aos encontros da prática de pesquisa sirvam não só como delineamento à tese/dissertação/pesquisa de cada um, mas também como uma oportunidade de experienciar o fazer/tecer de projetos que podem contribuir/interferir no sentido denotativo do que é ser/tornar cidadão, pois acredito que o fazer/tecer de uma pesquisa está para além da sala em que acontecem os encontros.

O GPe-dU - coordenado pela Profa. Dr<sup>a</sup> Eliane Schlemmer e pelo Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes - foi constituído em 2004. Seu campo temático norteia-se em pesquisas/projetos relacionados a Educação e a Cultura Digital, tanto em contextos escolares quanto não escolares. Para além disso, cabe explicar que o grupo:

Desenvolve pesquisas no campo da formação/capacitação humana no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e sócio cognitivo; e pesquisas no campo do desenvolvimento sócio-cultural e os processos de escolarização no contexto da cultura digital emergente. Assim, o GPe-dU pesquisa e produz conhecimentos e metodologias educacionais na interface entre tecnologias e projetos de desenvolvimento sócio-cultural. Busca inovação no campo investigativo relacionado à área da educação em interface com as demais áreas do conhecimento, em especial: a computação, a comunicação, a psicologia, a linguística, a sociologia, a filosofia, as neurociências e a administração.<sup>2</sup>

Os colaboradores do GPe-dU já desenvolveram diversas pesquisas/projetos dos quais, coloco em destaque, brevemente, os nomes de alguns destes projetos com o intuito de evidenciar os temas pesquisados pelo GPe-dU:

- a) “A Formação do educador na interação com o AVA em mundos virtuais: percepções e representações” (2005-2007);
- b) “Espaço de Convivência Digital Virtual nos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) ECODI-PPGs UNISINOS: uma proposta para a formação de pesquisadores” (2008-2014);

---

<sup>2</sup> Cf. QUEM Somos - Gpe-dU. Disponível em: <<https://gpedunisinos.wordpress.com/quem/>> Acesso em 30 jun. 2016.

- c) “METARIO – Rede de Pesquisa e Formação Docente em Metaversos: Desenvolvimento de Competências para a docência em Administração” (2009-2014);
- d) “Anatomia no metaverso Second Life: uma proposta em i-Learning” (2010-2013)
- e) “Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: uma experiência no ensino superior (cognição em jogos digitais)” (2013-2016);
- f) “Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: a educação na cultura digital” (2014-2017);
- g) “A cidade como espaço de aprendizagem: gamificação na constituição de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos para o desenvolvimento da Cidadania” (2016-atual);
- h) “A cidade como espaço de aprendizagem: uma proposta em rede colaborativa acerca da gamificação na educação na era da mobilidade” (2017-atual);
- i) “A cidade como espaço de aprendizagem: Educação para a cidadania em contextos híbridos, multimodais, pervasivos e ubíquos” (2017-atual).

Assim, cabe mencionar que a fundamentação teórica trilhada pelo GPe-dU nestes projetos acima citados perpassou pela contribuição de diversos autores, dentre tantos, destaque: seguintes autores: Piaget (1964, 1972, 1973, 1978a, 1978b, 1995); Castells (1999); Maturana e Varela (1997, 2002); Maturana (2001, 1993, 1997); Maturana e Rezepka (2000); Varela (2005); Latour (1994, 2011, 2012); Lemos (2007, 2013); Schwartz (2007); Huizinga (1993); Murray (2003); Veen e Vrakking (2009); Ziechermann; Linder (2010); Ziechermann; Cunningham (2011); Deterding *et. al.* (2011); Kapp (2012); Domínguez *et al.*, (2013); Fardo (2013); Yu-kai Chou (2015); McGonigal (2011), dentre esses autores, destacam-se ainda as referências metodológicas, tais como: Kastrup (2007; 2008); Passos, Kastrup e Escóssia (2009); Kastrup, Tedesco e Passos (2014).

Essa evolução teórica construída em pesquisas/projetos desenvolvidos pelo GPe-dU evidencia o conjunto de teorias as quais contribuem para com o desenvolvimento dos projetos. Através dos autores citados anteriormente, coloco em relevo alguns destaques referentes a essas teorias, tais como: A Teoria da Autopoiesis, presente na Biologia do Conhecer de Maturana e Varela; A teoria do Emocionar, presente na Biologia do Amor, de Maturana; o hibridismo, fundamentado em Latour; a cognição presentes em Piaget, Maturana e Varela e, mais recentemente também em Kastrup, Tedesco e Passos, dentre outras contribuições. Estão

presentes ainda as discussões sobre os contextos que perpassam pelos jogos e seus imbricamentos, tais como: cultura gamer, mecânicas, dinâmicas, games e gamificação, as quais estão presentes nos projetos por meio de teóricos como Huizinga; Veen e Vrakking; Ziechermann; Linder; Ziechermann; Cunningham; Deterding *et. al.*; Kapp; Domínguez *et al.*;; Fardo; Yu-kai Chou; McGonigal, dentre outros autores. Já como contribuição metodológica, algumas pesquisas do GPe-dU apresentam a Cartografia como aporte teórico ao fazer referência específica ao método cartográfico de pesquisa-intervenção, proposto por Kastrup (2007; 2008); Passos, Kastrup e Escóssia (2009); Kastrup, Tedesco e Passos (2014) e ao método da cartografia das controvérsias proposto por Latour (2012, 2016) e Venturini (2010, 2012).

Desta forma, cabe colocar em destaque que os projetos desenvolvidos pelo GPe-dU oportunizam cada pesquisador em formação, ter uma apropriação teórico-metodológica-tecnológica e prática sobre os principais conceitos discutidos e tecnologias vivenciada nos momentos da Prática de Pesquisa. Nessa tese minha abordagem terá como conceitos principais: cognição, docência universitária, hibridismo, multimodalidade e gamificação. Esses conceitos-chave estão presentes não só nos projetos desenvolvidos por esse Grupo de Pesquisa, como também, nas discussões que ocorrem durante os encontros dedicados ao Grupo de Pesquisa. Essa oportunidade de vivenciar essas discussões são fundamentais para a atribuição de sentido ao elaborar o texto dessa tese. Para além desse contexto, destaco que ao ter a oportunidade de contribuir com as escritas de projetos juntamente com a minha orientadora e demais colegas pesquisadores, esse conhecimento teórico ganha ainda mais sentido ao contar com a interpretação de diferentes saberes/olhares. Assim, é nesse fazer/tecer de pesquisas que me insiro como pesquisadora imbricada aos aprendizados vivenciados no GPe-dU.

Portanto, minha pesquisa doutoral se vincula ao GPe-dU na medida em que pretendo investigar como a docência universitária acontece a partir de processos cognitivos inventivos quando a prática pedagógica é mediada pela gamificação.

## 2.3 O COMPREENDER DE UMA NARRATIVA DE VIDA E SUAS IMPLICAÇÕES COM A ESCOLHA DO TEMA DESTA PESQUISA

### 2.3.1 A Memória como guardião daquilo que nos constitui no presente: as narrativas de si que se aproximam com o compreender das vivências memoradas

Para Bergson (2006, p. 47) a duração não se trata de um instante que substitui o outro. “A duração é o progresso contínuo que rói o porvir e incha à medida que avança. Uma vez que

o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinidamente. A memória...não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou de inscrevê-las num registro”.

Este autor explica também que o mecanismo cerebral deverá “recalcar” a quase totalidade do passado no inconsciente e assim, somente será introduzido na consciência o que realmente for de natureza que esclareça a situação presente. Bergson (2006) explica que é certo que ao alcançarmos nossas lembranças estamos alcançando uma pequena parte do nosso próprio passado, porém, é com ele por completo que caminhamos na ação de agir, de desejar, de viver.

[...] A verdade é que jamais atingiremos o passado se não nos colocamos nele de saída. Essencialmente virtual, o passado não pode ser apreendido por nós como passado a menos que sigamos e adotemos o movimento pelo qual ele se manifesta em imagem presente, emergindo das trevas para a luz do dia. Em vão se buscaria seu vestígio em algo de atual e já realizado: seria o mesmo que buscar a obscuridade na luz. (BERGSON, 2006, p. 49).

Assim, uma lembrança, à medida em que ganha contornos mais explícitos, tende a se atualizar em uma imagem. Porém, uma imagem, pura e simples não se configura em uma lembrança a menos que tenha sido um fato no passado que o indivíduo tenha ido buscar, seguindo assim o progresso contínuo que traz a luz um fato a ser rememorado que a levou da obscuridade para a luz.

Para Bergson (2006) a memória adquire uma importância fundamental para o ser humano, pois para que uma lembrança reapareça na consciência é preciso que ela desça das alturas da memória pura até o eixo exato em que se realiza a ação. Noutras palavras, “é do presente que parte o apelo a que a lembrança responde e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança empresta o calor que dá vida”, afirma Bergson (2006, p. 93).

Em outras palavras, enfim, as lembranças pessoais, exatamente localizadas e cuja série desenharia o curso de nossa existência passada, constituem, reunidas, o último e mais amplo invólucro de nossa memória. [...] Chega um momento em que a lembrança assim reduzida se encaixa tão bem na percepção presente que não se saberia dizer onde termina a percepção e onde começa a lembrança. Nesse momento preciso, a memória, em vez de fazer aparecer e desaparecer caprichosamente suas representações, regula-se pelos detalhes dos movimentos corporais. (BERGSON, 2006, p. 59).

Por que a lembrança se torna imagem? Bergson (2006) explica que o passado só se torna uma imagem que retorna à consciência na medida em que possa auxiliar a compreender o presente e a prever o porvir. O autor explica também que “se uma percepção evoca uma

lembrança, é para que as circunstâncias que precederam e acompanharam a situação passada e seguiram-se a ela lancem alguma luz sobre a situação atual e mostrem como sair dela”, afirma Bergson (2006, p. 62).

Lembrar, rememorar é se conectar com a alma, com o corpo, com algo invisível aos olhos, mas, visível à alma. Nesse caminhar em busca dos sujeitos de pesquisa meu percurso me levou em direção às histórias de vida dos docentes que trabalham com gamificação no ensino superior. Evocar suas lembranças a respeito de suas vivências por meio de uma entrevista semiestruturada não foi tarefa fácil, tanto para mim enquanto pesquisadora, como também para eles enquanto sujeitos entrevistados. Contudo, o fato de narrar suas experiências com gamificação no ensino superior trouxe uma perspectiva de que as vivências narradas contando suas experiências trouxeram um caráter de evocação da memória como um percurso de ação, aquela que foi determinante para a inventividade docente. Ao retratar como foi essa ação de gamificar a prática docente no ensino superior exigiu dos entrevistados um esforço para rememorar aquela experiência e, neste contexto, o testemunho de uma memória individual durante uma entrevista requer precisão com relação aos fatos, clareza e vontade de compartilhar com o outro aquela experiência.

Por isso, a memória aqui é contexto fundamental na discussão desta pesquisa doutoral, pois, por meio dela foi possível ouvir os testemunhos das experiências com práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior. As narrativas das vivências dos docentes que aceitaram dar seus testemunhos a respeito de suas práticas pedagógicas foram construídas a partir de um relembrar, ou seja, por meio da memória seus testemunhos ganharam contornos e vieram à tona por meio das lembranças.

Ao passar por essa experiência de entrevistar os docentes que narraram sobre suas práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior lembrei das minhas vivências como repórter durante meu estágio enquanto eu cursava a faculdade de Jornalismo em Marília-SP. Naquela época as primeiras experiências com entrevistas foram quando eu tive a oportunidade de ser aprovada no processo seletivo para estagiar na Agência de Jornalismo da Universidade de Marília - Unimar, faculdade onde eu estudava.

Lembro da sensação de entusiasmo, orgulho e “dever cumprido” ao ver uma matéria publicada com o meu nome e foi incrível poder sentir que levei a notícia ao público alvo do jornal, pois estava contribuindo de alguma forma com o projeto Mãe Postiça (tema da minha primeira reportagem publicada no jornal) e, assim, possivelmente, impactaria a vida de algum leitor que tivesse acesso aquela reportagem e procurasse por ajuda ao conhecer aquele projeto descrito na reportagem. Desta forma, rememorar essa experiência me faz compreender que ser

Jornalista faz parte de mim, é uma profissão que amo desempenhar e ter a oportunidade de entrevistar os docentes que trabalham com gamificação no ensino superior me trouxe de volta esse sentimento de paixão pelo jornalismo, além do cuidado, atenção e respeito com os preparativos ao construir cada momento de agendamento com os entrevistados, desde o convite, a até a escolha do local da entrevista, tudo planejado, articulado com as devidas técnicas que o jornalismo me trouxe ao longos destes anos de carreira. “De modo geral, *de direito*, o passado só retorna à consciência na medida em que possa ajudar a compreender o presente e a prever o porvir: é um batedor da ação”, explica Bergson (2006, p. 61).

Assim, compreendo que a memória é a guardiã daquilo que nos constitui no presente porque é ela quem guarda e evoca nossas lembranças que, quando acessadas, vem em forma de imagens que retornam à consciência na medida em que auxiliam a compreender o presente e assim, lançam uma luz sobre a situação atual com o intuito de mostrar algum tipo de saída.

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador. (...) Dizer que você pode "ter experiência" significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. (MILLS, 2009, p. 22).

Após concluir o Mestrado em Comunicação na Unimar em Marília-SP fui morar com a minha família em Imperatriz-MA. Lá, fui em busca de oportunidades para trabalhar como jornalista, porém o mercado de trabalho local não valorizava Jornalistas com diplomas. Assim, não obtive sucesso ao me engajar na busca por um emprego e, a partir desta nova e inesperada situação, precisei repensar os caminhos da minha carreira profissional.

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar (...). (JOSSO, 2012, p. 22).

Assim, esse conhecimento de si mesmo possibilita, como disse Josso (2012), compreender como me auto-oriento por meio de um conjunto de experiências formadoras. Se como Jornalista as oportunidades no mercado de trabalho não aconteciam, então era o momento de repensar as estratégias e fazer acontecer as possibilidades: um recomeçar, reconstruir, repensar era preciso!

Mas, o que está por trás da semântica? Em pesquisa ao dicionário, observa-se que o elemento comum que perpassa todas as acepções expressas para o verbete formação é a ideia do Tornar-se, às vezes como o ato (processo) de tornar-se e, outras, como o conjunto (produto) do tornar-se. Exemplificando, temos a formação de nuvens, a formação da água, a formação das estrelas e, logicamente, a formação de professores. É o ato (processo) de tornar-se – nuvem, água, estrela, professor – a partir da conjunção de alguns elementos. (CARVALHO, 2008, p. 166).

Assim, esse processo contínuo do Tornar-se o que se é me possibilitou compreender a mim mesma e a medida que isso acontecia fui trilhando caminhos e me propondo novos desafios profissionais. Depois de passar alguns anos morando em Imperatriz-MA, no final de 2008 meu pai foi transferido para São Luís-MA. Assim, logo no início de 2009, consegui emprego como Jornalista e fui ser Assessora de Comunicação de um grupo empresarial formado por cinco empresas. Nessa mesma época, eu também fui aprovada no processo seletivo para ingressar como docente em uma universidade particular.

A primeira vez em sala de aula como professora senti um misto de sensações: medo, ansiedade, expectativa, nervosismo, segurança e insegurança ao mesmo tempo. De todas essas sensações, a que ficou foi uma inesperada: a de realização profissional. Foi uma sensação de paixão, encantamento e descoberta como professora naquele momento. Consegui vivenciar experiências como Jornalista e como Professora ao me dividir em dois empregos. Percebi que essas duas paixões se complementavam e assim, cada aprendizado vivido foi muito gratificante.

Diante dos contextos já narrados até aqui, acredito que minha narrativa de vida se entrelaça ao meu a-con-tecer da minha prática docente. Para Carvalho (2008) a palavra acontecer tem por significado:

Destrinchando etimologicamente o vocábulo acontecer, temos: **a** [Do lat. ad- < ad, prep. de acus.] Pref. ‘aproximação’, ‘direção’; ‘aumento’, ‘acrescentamento’; ‘mudança de estado’, ‘transformação’ [...] **co** [Do lat. cum.] Pref. contiguidade, companhia, correlação. **Tecer** [Do lat. texere.] **V. t. d.** 1. Entrelaçar regularmente os fios de: 2 Fazer (teia ou tecido) com fios; urdir, tramar, travar: 3. Compor, entrelaçando; trançar: 4. Preparar, engendrar, armar, urdir: 5. Fazer aparecer; produzir, gerar, engendrar, formar: & 6. Levantar, promover, provocar: **V. t. d. e i.** 7. Mesclar, entrecortar: 8. Fig.

Ornar, ornamentar: **V. int.** 9. Exercer o ofício de tecelão. 10. Fazer teias. 11. [...] 14. Formar-se, organizar-se, preparar-se. Portanto, *um tecer conjunto e de forma aumentada*. É uma formulação baseada nos estudos prigoginianos (PRIGOGINE, 1996) da Teoria das Possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa (SERPA, 1991) de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas. (CARVALHO, 2008, p.163).

Então, partindo dessa perspectiva, creio que meu acontecer enquanto docente começou quando me mobilizei a ir em busca de oportunidades profissionais para atuar como professora. Para tanto, eu precisei me ver diferente, já que eu apenas me via como Jornalista. Então, sendo assim: “Pedagogia do A-con-tecer parte da premissa imanente de que as coisas – e, portanto, também os currículos – emergem (se atualizam) de forma, mais ou menos, independente das prescrições previamente pensadas. Ou seja, à intencionalidade se junta, também, o acaso”, afirma Carvalho (2008, p. 164).

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. A noção de território como confluência de múltiplos espaços narrativos vincula-se às relações sociais, políticas, materiais e simbólicas, vividas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida-formação. (SOUZA, 2011, p. 213).

Na Universidade Ceuma foram muitos os aprendizados nessa profissão de ser professora. Em meio a tantos aprendizados começaram a surgir os questionamentos e a vontade de ir além. Cheguei num momento profissional em que eu havia conquistado meus objetivos durante os 4 anos em que fiquei ali trabalhando. Comecei a pensar que eu precisava seguir em frente e a meta era cursar o doutorado. Inevitavelmente, naquele contexto de professora dos cursos de publicidade e propaganda, *marketing* e jornalismo eu via e sentia, o imbricamento entre a comunicação e a educação. Olhava para as minhas próprias práticas em sala de aula e me criticava. Queria ir além, melhorar, enfim, falar a mesma língua dos meus alunos para alcançar toda a turma e não só uma parcela de alunos. Diante de tantas inquietações que começaram a surgir, percebi que eu sabia o cotidiano da prática docente, mas não sabia as teorias que fundamentavam as discussões na Educação.

Lancei meu olhar sobre a minha própria prática docente. Me senti nos tempos primórdios de quando eu comecei a estudar. Percebi que eu dava aula tal qual meus próprios

professores que tive a vida toda. Isso me incomodou tanto, que comecei a me questionar, a me criticar, a me observar mais ainda. Me dei conta de que era hora de mudar.

Assim, me desafiei a fazer diferente e experienciar outras formas de prática docente. Por isso, decidi fazer o doutorado em Educação e não na minha área de origem que é a Comunicação Social. Busco neste doutorado sair do senso comum daquilo que entendo por ensino e aprendizagem e aprender com autores dessa área fundamentações sobre Educação.

Assim, ainda morando em São Luís-MA fiz todo um planejamento para participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. Após ser aprovada e efetivar minha matrícula no doutorado, me mudei em 2014 para São Leopoldo-RS.

Mudar-se não é apenas deixar o lugar onde se vive, tampouco se reduz a ligar para uma transportadora de móveis. É abandonar o terreno conhecido e embarcar no desconhecido. É fechar uma porta, uma etapa. E também abrir-se a outras possibilidades. (RIBA, 2008, p. 4).

Durante este tempo em que estou no Rio Grande do Sul foram muitas as vivências acadêmicas. De todas as participações nesse contexto de doutoranda em Educação, resgato as lembranças das minhas participações no *Círculo Cultural*<sup>3</sup>. O *círculo Cultural*<sup>4</sup> foi criado em 2015 e possui como coordenador o Professor Dr. Telmo Adams que faz parte do Programa de

---

<sup>3</sup> “O *Círculo Cultural* é uma atividade cultural-educativa aberta para compartilhamento de música, canto, poesia, contação de histórias, excerto de literatura, dança, teatro etc. O objetivo é exercitar a dimensão artística, estética, poética no contexto acadêmico, buscando o protagonismo/envolvimento das e dos estudantes, das professoras e dos professores e demais trabalhadoras e trabalhadores da Universidade. A atividade é autogestionada, portanto os interessados devem levar suas contribuições para compartilhar”. In: *O CÍRCULO Cultural discute Manuelas. Centro de Estudos Internacionais em Educação*. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/ceie/o-segundo-circulo-cultural-discute-manuelas/>> Acesso em: 10 fev. 2018.

<sup>4</sup> “Esse movimento surgiu no ano de 2015, a partir do grupo de pesquisa “Mediações pedagógicas e cidadania”, bem como, do “Seminário Temático Educação na América Latina e (Des)colonialidade”, atividades estas coordenadas pelo professor Dr. Telmo Adams do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A proposta do *Círculo Cultural* é ser um espaço de cultura, que ocorre uma vez por mês e é aberto à comunidade acadêmica, bem como à comunidade em geral. Os e as participantes podem contribuir cantando músicas, declamando poemas, lendo trechos de obras, entre outras atividades culturais e artísticas. O foco proposto direciona-se ao âmbito latino-americano, à construção de alternativas / experiências educativas emancipadoras ou descoloniais por meio do compartilhamento de saberes / conhecimento artístico e cultural. [...] A partir de julho de 2016 o *Círculo Cultural* passou a acontecer em articulação com a ECOFEIRA UNISINOS, juntamente ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU). Esta feira decorre a partir do trabalho de atores de empreendimentos da Economia Solidária (Ecosol). Essa proposta entra em diálogo com o *Círculo Cultural*, visto que a economia solidária consiste no “[...] empreendedorismo de organizações coletivas, suprafamiliares, cujos sócios são trabalhadores urbanos e rurais com o objetivo de exercer a gestão coletiva das atividades e da alocação de seus resultados” (ADAMS, 2010, p. 67). Nesse sentido, a ECOFEIRA juntamente com o *Círculo Cultural* geram diálogos que nos propiciam olhar para o mundo e para as relações a partir de um viés da solidariedade e da amorosidade, pensando e fazendo um outro mundo possível junt@s”. RAMOS, Carolina; REIS, Lilian. ROCHA, Marina da. *Círculo Cultural: amorosidade a partir de diálogos do sul*. In: **X Seminário Nacional: Diálogos Paulo Freire – Democracia, sujeitos coletivos e a Pedagogia da Esperança**, 2016. Disponível em: <<https://xseminariodialogoscompaulofreire.files.wordpress.com/2017/01/7-cc3adrculo-cultural-amorosidade-a-partir-de-dic3a1logos-do-sul.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2018.

Pós-graduação em Educação da Unisinos. Me lembro da sensação de acolhimento, de amizade, de um experimentar de sabores, saberes, cultura, música, poesia, militância dos outros em prol daquilo que acreditam e defendem veementemente. Foram momentos de partilha de amizade e aprendizados no que diz respeito a enxergar no outro suas verdades, seus anseios, suas esperanças, suas militâncias e assim, pude entender que também nas diversidades de culturas e pensamentos há também movimento, ou seja, um caminhar com o outro mesmo quando há divergências de pensamentos. Me recordo da sensação de respeito ao outro mesmo quando identificava diferenças ideológicas.

O processo de caminhar para si apresenta-se, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. Esse conhecimento de si não se especializa em um ou em vários dos registros das ciências do humano; tenta, pelo contrário, apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele, e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade, para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura. (JOSSO, 2012, p. 22).

E nesse caminhar pela vida acadêmica guardei nas minhas memórias alguns momentos pontuais desde a minha entrada no Doutorado em Educação. Em 2014 e 2015 tive a oportunidade de acompanhar por todo um semestre as atividades acadêmicas gamificadas no Ensino Superior na Unisinos, sendo uma atividade no curso de Pedagogia e outra no curso de Jogos Digitais. Me lembro das provocações, inquietações que me despertavam a cada participação destas aulas. Assim, inserida naquele contexto fui realinhando minhas percepções em relação aos objetivos propostos para a minha Tese. Ainda em 2014 também participei do I SBGames Kids & Teens<sup>5</sup>. Naquele contexto meu papel foi publicar reportagens sobre o evento na fanpage SBGames Kids & Teens News<sup>6</sup>. Esta foi a primeira vez que trabalhei diretamente

---

<sup>5</sup> “O I SBGames K&T é um evento para as crianças e adolescentes, sendo eles os mentores, organizadores do evento. Os pesquisadores serão os apoiadores, atuando como mediadores, instigadores e facilitadores dessa realização. Ao colocar o protagonismo nas mãos dos K&T objetivamos melhor conhecer o que eles desejam, seus principais interesses e a forma como os jogos integram o seu viver e conviver. Assim, a ideia é acompanhar esse evento de pesquisa, cartografando o caminho, buscando pistas e, junto como os K&T, construir essa jornada de conhecimento. Buscamos ainda, do ponto de vista da educação, compreender usos e possibilidades educacionais dos jogos, bem como a potencialidade da gamificação nos processos de ensino e de aprendizagem”. SBGames Kids & Teens. Disponível em: <[http://sbgames.org/sbgames2014/kids\\_and\\_teens](http://sbgames.org/sbgames2014/kids_and_teens)> Acesso em: 11 fev. 2018.

<sup>6</sup> Esta fanpage fez a cobertura jornalística somente do I SBGames Kids & Teens em 2014. SBGames Kids & Teens News. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sbgameskidsteensnews/>> Acesso em: 11 fev. 2018.

com crianças e o que me tocou e ficou guardado nas minhas lembranças foi ver as crianças muito empenhadas e comprometidas na organização do evento juntamente com a equipe do GPe-dU, pois o tempo todo elas tiveram autoria e autonomia e propuseram atividades que deveriam conter no evento como a realização de minicurso, palestras e debates. Recordo também das crianças e adolescentes que vieram de São Paulo - da escola pública municipal Rivadavia - para participar deste evento. Além de serem protagonistas ao subir no palco e apresentar palestras sobre temas voltados aos games, eles ainda estavam inseridos em outro projeto da escola onde estudavam: imprensa jovem. Com muita desenvoltura com os equipamentos como filmadora, tripé, tablets e celulares, eles estavam fazendo a cobertura jornalística daquele evento para posteriormente apresentar na escola em que estudavam em São Paulo a experiência rica que estavam ali vivenciando. Noutra ocasião, novamente me aproximei mais do universo das crianças e adolescentes ao fazer parte da equipe de assessoria de imprensa do evento *We Learning With the City*<sup>7</sup>. Neste contexto, minha missão era coordenar a equipe de assessoria de imprensa composta por outros dois integrantes do GPe-dU e também as crianças e adolescentes que voluntariamente se propuseram a fazer a cobertura jornalística do evento. Eu estava apreensiva em trabalhar com crianças e adolescentes pois não é um universo do qual tive contato profissionalmente. Me lembro das crianças pegando seus respectivos smartphones para gravar vídeos e tirar fotos de todas as atividades que faziam parte do WLC<sup>8</sup>. Recordo da preocupação delas em escolher o melhor ângulo para as fotos e vídeos, o comprometimento em postar este material na fanpage do evento com textos escritos por eles de forma correta, clara e objetiva. Me lembro do encantamento deles ao exercer o papel de jornalistas por um dia e aquele encantamento com a minha profissão foi algo que me marcou. Ambos os eventos estão relacionados ao GPe-dU e, sem dúvida, participar deste Grupo de Pesquisa foi um aprendizado.

Elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao

<sup>7</sup> “O evento *We Learning With The City* 2016 ocorreu no dia 5 de dezembro de 2016, o evento faz parte do projeto de pesquisa “A Cidade como espaço de aprendizagem: Games e Gamificação na constituição de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais, Pervasivos e Ubíquos para o desenvolvimento da cidadania” vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Digital GPe-dU Unisinos/CNPq. O projeto integra a participação das seguintes escolas de São Leopoldo: EMEF Irmão Weibert, EMEF Santa Marta, EMEF João Belchior Marques Goulart e José de Anchieta, do município de Bom Princípio”. *We Learning With The City* 2016. Disponível em: <<https://gpedunisinos.wordpress.com/2017/02/17/we-learning-with-the-city-2016/>> Acesso em 11 fev. 2018.

<sup>8</sup> Cf. *We Learning With The City – WLC*, 2016. Disponível em: <[https://www.facebook.com/WeLearningWithTheCity/?hc\\_ref=ARQqxfaXvtX1orj2L-I9Xz2iC-ji57PIGDrmPdudF\\_pQuxkVQb1vltENiwNDjM-nvg&fref=nf](https://www.facebook.com/WeLearningWithTheCity/?hc_ref=ARQqxfaXvtX1orj2L-I9Xz2iC-ji57PIGDrmPdudF_pQuxkVQb1vltENiwNDjM-nvg&fref=nf)> Acesso em: 11 fev. 2018.

pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. É no decurso desta situação, em que o presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos. (JOSSO, 2012, p. 23).

Portanto, por meio desta breve narrativa de memórias revisitadas pude apresentar um percurso formativo no qual tive por intuito não somente buscar a compreensão daquilo que me constitui, mas também, me sensibilizar para entender as subjetividades dos docentes entrevistados que emergiram por meio das memórias revisitadas por meio das narrativas de vida contadas durante as entrevistas semiestruturadas realizadas com eles para produzir dados para esta pesquisa doutoral. Assim, para conhecer/compreender os docentes entrevistados para esta pesquisa doutoral, antes foi preciso fazer este exercício de autointerpretação, pois esse processo de autoconhecimento que possibilita identificar suas próprias fragilidades e pontos fortes modifica a forma pela qual você interage com as pessoas e deste modo, este exercício de se enxergar e se perguntar “Quem sou eu?” possibilita aprender a se relacionar consigo e com as outras pessoas. Por fim, “conhece-te a ti mesmo!”<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> “Conhece-te a ti mesmo” era uma das inscrições do Templo de Apolo. Não a única. Junto dela estavam “nada em excesso”, “refreia o espírito”, “observa o limite”, “odeie a jactância”, “reverencie o divino”, “tema a autoridade”, “a glória não está na força”. Os filósofos antigos que deram atenção para o oráculo delfico – especialmente Heráclito e Sócrates – selecionaram para si mesmos o primeiro ensinamento, que se tornou então célebre, *gnothi sauton*. Forneceram-lhe vida própria, ainda que dificilmente em contradição com os outros ensinamentos do Templo. A tradição do *gnothi sauton* nas mãos de Sócrates, segundo Platão, criou várias tendências de investigação e procedimento prático, mas nenhuma delas, ao menos no mundo antigo, articulou-se ao que modernamente praticamos quando falamos “conhece-te a ti mesmo”. Quando falamos isso, modernamente, em geral descrevemos como método uma espécie de introspecção, um solitário mergulhar no eu profundo, algo como uma “meditação”. Ou então, depois da popularização da psicanálise, uma investigação a partir de uma narrativa, diante de um doutor, quase que como no confessional ou, talvez, num tribunal ou na sala de um juiz que lhe fornece a “delação premiada”. Nada disso esteve presente em Sócrates. As descrições da atividade do eu no mundo antigo nunca o tomaram como um self abaulado, culpado e cheio de segredos. Se pudermos falar anacronicamente em sujeito e objeto para esse tempo, teríamos de dizer que Sócrates sempre tratou do eu ou do si-mesmo de uma maneira objetiva. Desse modo, conhecer-se nada era senão tomar consciência a respeito do que se sabia e do que não se sabia, dentro de práticas sociais na polis. Concomitantemente, isso despertaria o cuidar-se. Em que sentido? Cuidar de si mesmo de modo a não continuar com um eu ou um si-mesmo que pudesse perder sua unidade moral. Cuidar portanto antes da alma que do corpo”. GHIRALDELLI JR, Paulo. **Onde erram os que falam do “conhece-te a ti mesmo” delfico e socrático?** In: Disponível em: <<http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/onde-erram-os-que-falam-do-conhece-te-ti-mesmo-delfico-e-socratico.html>> Acesso em: 2 mar 2018.

### 3 DO LABIRINTO DE PESQUISA AO FIO DE ARIADNE: REVISÃO DE LITERATURA – A ODISSEIA!

No dicionário a palavra odisseia (do grego: *Odysseía*; do latim: *Odyssēa*) significa: “designação de viagem repleta de aventuras incríveis e obstáculos; (Literatura) Narração de peripécias fantásticas”.<sup>10</sup> Para além disso, há o contexto em que Odisseia, na Literatura, é constituído por 24 Cantos ou Rapsódias, as quais narram as aventuras do personagem herói Ulisses. A saber ainda mais: Odisseia vem de *Odysseus*, herói grego, era rei de Ítaca e era chamado pelos latinos de *Ulixes* (*Ulisses*).

Aqui, cabe explicar que emprego essa palavra no sentido de aventuras em busca de informações que direcionem para estudos temáticos semelhantes a proposta de discussão desta tese. A dificuldade/desafio na revisão de literatura está em percorrer um labirinto de pesquisas com o intuito de desbravar os percursos já trilhados por outros pesquisadores os quais já refletiram sobre alguns aspectos vinculados a essa tese. Nesse labirinto de pesquisas, há, como mecanismo de busca, os direcionamentos naturais de onde se deve pesquisar, como por exemplo:

- ✓ Artigos em periódicos;
- ✓ Portal de Periódicos da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>);
- ✓ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>);
- ✓ Banco de Teses e Dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>);
- ✓ Repositórios digitais de universidades;
- ✓ Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos – RDBU (<http://www.repositorio.jesuita.org.br/>);
- ✓ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Internacionais – ND LTD (<http://search.ndltd.org/>);
- ✓ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações produzidas em universidades europeias – DART (<http://www.dart-europe.eu/basic-search.php>);

---

<sup>10</sup> **Odisseia**. Disponível em: <[http://www.lexico.pt/odisseia\\_2/](http://www.lexico.pt/odisseia_2/)> Acesso em: 30 jun. 2016.

Assim, ao realizar as investigações naqueles sites, escolhi como critérios de busca, selecionar inicialmente as teses, dissertações e artigos que propusessem como discussão os eixos paradigmáticos presentes nos seguintes conjuntos de descritores:

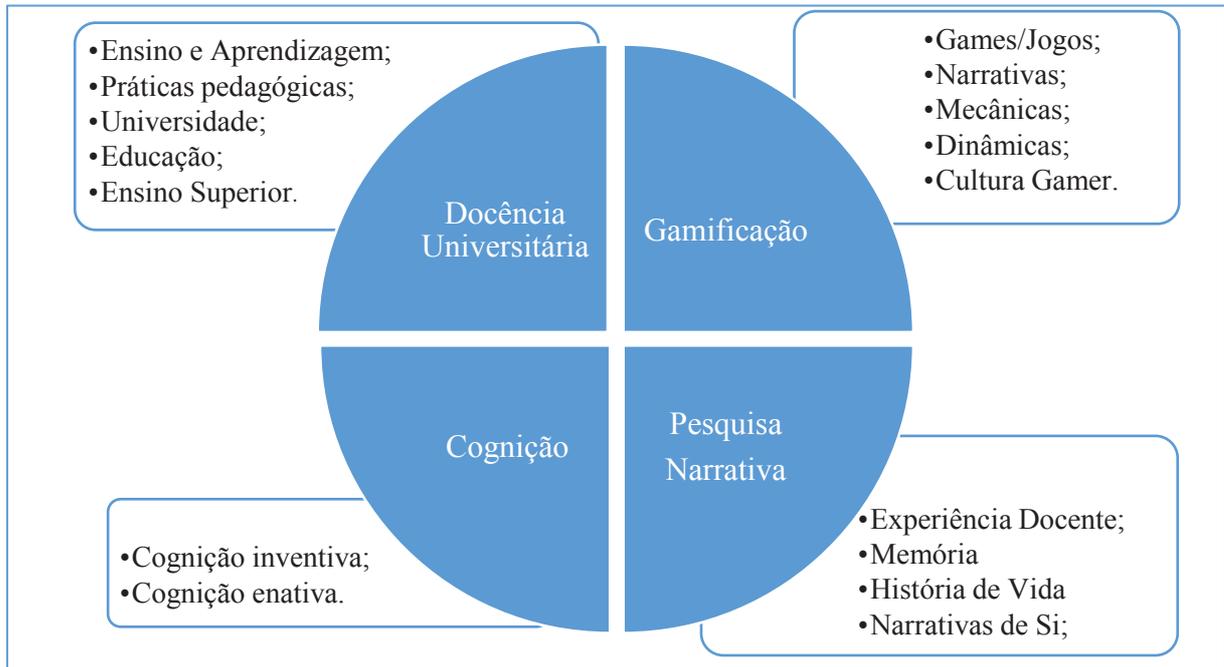
Figura 2: Descritores escolhidos como direcionamento para as buscas nas bases.



Fonte: A autora (2018).

Dessas seis palavras-chave apresentadas na figura 2, as pesquisas encontradas relacionam, em algum aspecto, 4 descritores: “Docência”+“Universitária”+“Gamificação”+“Cognição”+“Pesquisa”+“Narrativa”. Deste modo, ao encontrar pesquisas a partir destes 4 descritores percebi que eles também direcionam para discussões as quais atrelam outros eixos paradigmáticos. Tais derivações apontam para estudos que se concentram nas seguintes palavras-chave:

Figura 3: Descritores e os derivados que aparecem nas pesquisas relacionadas às principais palavras-chave escolhidas como mecanismo de buscas nas bases de dados.



Fonte: A autora (2018).

Desta forma, apresento como resultado as teses e dissertações encontradas que relacionam em suas discussões os 4 descritores acima citados e seus derivados. Coloco em destaque que esses resultados apresentados são acompanhados de análises detalhadas de cada pesquisa com o intuito de demonstrar aproximações com essa pesquisa doutoral.

### 3.1 REVISÃO DE LITERATURA: DOS RESULTADOS ÀS ANÁLISES

Realizar uma revisão de literatura é percorrer inquietações as quais outros pesquisadores já tiveram. Essas inquietações se manifestaram em forma de incômodo e/ou curiosidade em explorar e conhecer mais sobre aquele determinado tema de pesquisa. Aqui, ao ler os resumos, palavras-chave, sumários e até partes das pesquisas já realizadas por aqueles autores, me identifiquei com todos eles, pois como os autores que encontrei nesta revisão de literatura, também tenho motivações/inquietações que me fazem propor discussão nesta pesquisa doutoral. Por isso, ao interpretar o sentido de todas essas pesquisas para compor esta revisão de literatura, meu caminhar é cuidadoso, pé ante pé, para que em meio a tanta densidade de escrita, eu consiga sentir e interpretar corretamente o que o autor se propôs a dizer naquela dada pesquisa.

Assim, destaco que abaixo inicio a apresentação dos resultados e análises dessa revisão de literatura. Coloco em evidência que durante esse percurso, há *QR Code* pelo caminho e para

desvendá-los é necessário a utilização de um aplicativo (*app*<sup>11</sup>) instalado no *smartphone*/tablet chamado leitor de *QR Code*. Neles, há as teses e dissertações encontradas durante a revisão disponíveis, em versão completa, em PDF. Aqui, o intuito é tornar híbrida esta tese em sua apresentação, partindo do conceito de Schlemmer (2015b) que explica que o hibridismo<sup>12</sup>, dentre muitos aportes teóricos, pode contextualizar a mistura de diferentes elementos, matrizes. Por essa razão, ao percorrer esse labirinto de pesquisa, use um leitor de *QR Code* para experimentar essa imersão.

Ao pesquisar pelas seis palavras-chave identifiquei que no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD não há registros para os descritores pesquisados em conjunto. Porém, se a buscar ocorrer utilizando os descritores de forma separada, algumas pesquisas são encontradas. Sobre Docência Universitária o site indica que no período entre 2013 a 2017 há 110 Dissertações e 77 Teses.

Diante dessa diversidade de pesquisas encontradas no site da BDTD, decidi estabelecer como critério de seleção as pesquisas publicadas entre 2013 a 2017 e as que mais se aproximam com o propósito de discussão desta pesquisa doutoral. Abaixo, é possível observar que as pesquisas organizadas neste quadro denotam informações importantes como: Autor; Título da pesquisa; Grau<sup>13</sup>; Instituição de Ensino Superior e Ano de publicação.

---

<sup>11</sup> *App* é a abreviação da palavra “applications” ou aplicativos, utilizada no contexto de dispositivos móveis para se referir a programas que podem ser instalados em seu *tablet* ou *smartphone* celular, e que são encontrados nas lojas específicas, ou seja, *Apple Store* se o sistema for IOS e *Google Play* se o sistema for Android.

<sup>12</sup> Cabe explicar que não se deve reduzir a discussão sobre hibridismo apenas como uma mistura de matrizes. Schlemmer traz como aporte teórico as fundamentações de Latour que possibilitam uma discussão teórica para além desta reflexão inicial aqui desenvolvida. Na fundamentação teórica esta contextualização e embasamento teórico sobre hibridismo constam de forma mais completa.

<sup>13</sup> Cabe explicar que a palavra Grau é utilizada no site da BDTD para classificar o tipo de pesquisa, ou seja, se a pesquisa é Dissertação ou Tese.

Quadro 1: Teses e Dissertações selecionadas

**Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD**  
Docência Universitária



Jociene Carla Bianchini Ferreira (2013)  
"Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo"  
Tese - UFU



Gisele Aparecida Reis Goulart (2013)  
"O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário"- Dissertação - USP



Maria José Batista Pinto Flores (2014)  
"Docência Universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina" - Tese - UFMG

Fonte: Base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Na tese escrita por Ferreira (2013, p. 21) a autora indica duas questões-norteadoras como problema de pesquisa: 1) Qual o grau de importância que o jornalista, enquanto docente universitário, atribui às categorias: Concepções de Docência Universitária, Formação Profissional e Saberes Docentes? 2) Quais os elementos norteadores da prática pedagógica desses docentes? Já como objetivo geral Ferreira (2013, p. 8) informa que sua tese pretende: “Estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo – habilitação específica nessa área – atribuem às categorias: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes”.

Em “Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo” a autora coloca em discussão que: “esse profissional é capaz de compreender a importância de trabalhar questões básicas que envolvem a docência universitária enquanto profissão, entendendo e priorizando seus significados em frente de sua prática docente”, afirma Ferreira (2013, p. 8). A autora refere que pretendeu investigar a docência universitária tendo como alvo o docente-jornalista e os “elementos” norteadores de sua prática pedagógica. O referencial teórico desta tese teve como norteamento as contribuições dos seguintes autores que discutem sobre o docente-jornalista: Berger (1998), Meditisch (1999), Parzianello (2004), Costa (2008) e Ramadan (2011). Já os teóricos que discutem sobre a prática pedagógica dos professores



Ver PDF

universitários, a autora indica as seguintes contribuições: Masetto (1985, 2003, 2012), Mizukami (1986), Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), Tardif (2010), Melo (2012).

Como referencial metodológico Ferreira (2013, p. 8) indica que esta tese é uma pesquisa exploratório-analítica com abordagens qualitativas e quantitativas e usou como instrumento de pesquisa “um questionário com perguntas fechadas (Escala Likert, com cinco pontos) além de cinco questões abertas (utilizando-se da Análise de Conteúdo proposta por Bardin)”. A autora informa também que a pesquisa aconteceu online e que foram entrevistados 184 docentes-jornalistas de 49 instituições públicas (federais e estaduais) que possuem o curso de Jornalismo no Brasil. Um dos resultados apontados nessa tese é de que os elementos norteadores do docente-jornalista estão imbricados com uma série de fatores e um deles, em primeiro lugar segundo apontam as pesquisas, está a preocupação do docente-jornalista com o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, compreendo que esta Tese converge com as discussões as quais pretendo discorrer nessa pesquisa doutoral, uma vez que eu também pretendo falar sobre a docência universitária. Entendo que minha pesquisa avança nessa discussão quando proponho como recorte as práticas pedagógicas gamificadas em contextos de espaços de aprendizagens/convivência híbridos e multimodais.



Ver PDF

Em “O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário” Goulart (2013) trabalha com discussões sobre as transformações na identidade do professor universitário a partir de representações sociais. A autora apresenta as seguintes questões norteadoras: a) Houve uma mudança na identidade da docência universitária durante o período que antecede a promulgação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007? b) Quais poderiam ser as iniciativas de formação para os professores universitários diante das exigências atuais da profissão? c) Na atualidade, a expansão do ensino superior brasileiro responde aos interesses e necessidades culturais, científicas e profissionais demandados pela população brasileira no sentido de contribuir para uma efetiva democratização do ensino superior?

Como objetivo geral Goulart (2013) apresenta: “Investigar os indícios das mudanças nas representações sociais sobre os professores de ensino superior, por meio da análise do discurso sobre o professor universitário, nas formações discursivas veiculadas pelo discurso educacional presentes, em princípio, em revistas especializadas em Educação”. Já como objetivo específico a autora indica que pretende: “Compreender, a partir da análise do discurso, os sentidos da docência em nível superior no contexto brasileiro na atualidade”. O referencial teórico apresentado como contribuição destaca o pensamento dos seguintes autores: Foucault

(2010), Bisseret (1979), Cunha (2005), Nóvoa (1991), Moscovici (2009), Jodelet (2001). E, por fim, a autora indica Minayo (2010) como fundamentação para o referencial metodológico de sua pesquisa: “a análise de conteúdo é rigorosamente quantitativa e, essencialmente, qualitativa”, afirma Goulart (2013, p. 61). Como resultados, Goulart (2013, p.132) afirma: “Em suma, o presente estudo apontou para um silêncio em relação à prática docente da universidade nos periódicos especializados em Educação, significando a negação das contradições que se apresentam no exercício da profissão docente no nível superior”.

Assim, compreendo que as inquietações apresentadas por Goulart (2013) nessa dissertação convergem com as desta pesquisa doutoral quando a autora faz um panorama sobre a docência universitária ao propor reflexão sobre o lugar da docência na universidade, identidade docente, o universo da carreira docente e também as inquietações em relação aprendizagem e a interação entre professor e aluno. Neste sentido, acredito que esta pesquisa doutoral avança nas discussões sobre docência universitária quando indica como um dos temas de discussão/recorte os processos cognitivos que emergem a partir do trabalho docente no ensino superior.



Em “Docência Universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina” a questão problema é: “quais são as configurações assumidas pela docência e o que elas revelam sobre a condição profissional dos professores das universidades públicas no Brasil e na Argentina, no contexto atual? E sob esta perspectiva, como elas são percebidas pelos docentes que as vivenciam?” Flores (2014) revela que o objetivo geral da pesquisa é: “compreender a percepção dos professores sobre a docência universitária mediante suas configurações no contexto de uma universidade pública em dois países da América Latina: Brasil e Argentina”. Cabe mencionar que a autora não informou quais são seus objetivos específicos. O referencial teórico baseia-se nas fundamentações de vários autores, dentre eles estão: Tardif (2010), Bourdieu e Passeron (1991), Durkheimer (1995), Musselin (2011), Mollins (2006), Azevedo (2010), Batista (1993), Cunha (1999, 2007, 2009, 2010). Já como referencial metodológico a autora indica que será uma pesquisa comparativa e seus referenciais são: Barco (2011), Bardin (2011), Morlino (1994). Já os resultados da pesquisa são demonstrados no decorrer da pesquisa. Porém, evidencia-se o seguinte trecho: “Os resultados dessa pesquisa indicam a incidência na intensificação e precarização do trabalho entre os docentes em vários aspectos e com forte repercussão sobre a vida pessoal e familiar, gerando processos de adoecimentos”, afirma Flores (2014, p. 104). Desta forma, essa tese se aproxima e contribui com as propostas de discussões que pretendo refletir nessa pesquisa doutoral, pois

sua aproximação se configura quando a autora coloca em evidência os desdobramentos sobre a docência universitária. Como avanço nas reflexões sobre o tema de docência universitária acredito que essa tese contribui quando destaco a docência universitária como atividade docente em relação a prática pedagógica gamificada em contextos híbridos e multimodais.

Já no banco de Teses e Dissertações da Capes são listadas 377 pesquisas publicadas sobre Docência Universitária na área de concentração em Educação, sendo 294 Dissertações e 83 Teses. Aqui, percebo que algumas teses e dissertações registradas são as mesmas que aparecem nas buscas que fiz na BDTD. Outras, contudo, me chamam a atenção justamente por que não as encontrei na BDTD e me parecem ser convergentes, em algum aspecto, ao meu tema. Assim, selecionei duas pesquisas, publicadas entre 2013 a 2017, do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2: Pesquisas selecionadas

Banco de Teses e Dissertações da CAPES Docência Universitária	
	Maiza Taques Margraf Althaus (2014) "Docência universitária: saberes e cenários formativos" Tese - PUCPR
	Ediana Maria Noatto Beladelli (2014) "A discussão sobre a docência universitária nas teses e dissertações produzidas nos programas Stricto Sensu das universidades do estado do Paraná no período de 2000 a 2013" Dissertação - UNIOESTE

Fonte: Base de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Em “Docência universitária: saberes e cenários formativos” Althaus (2014) propõe reflexão sobre a docência universitária em contraponto com a formação de professores. A questão problema desta pesquisa é: “como o processo de formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária é compreendido pelos professores que coordenam cursos de graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG?”



Ver PDF

Nessa tese, a autora coloca em evidência que seu objetivo geral é: “analisar o processo de formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária no contexto de uma universidade pública paranaense”. Há ainda especificidades em seus objetivos,

tais como: “Identificar a contribuição dos Colegiados de Cursos, no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, para a formação e o desenvolvimento profissional para a docência universitária; Investigar os significados do ensino atribuídos pelos professores coordenadores de cursos de graduação na constituição dos saberes da docência universitária; Investigar as perspectivas e os desafios da formação docente universitária; Indicar pontos norteadores para o desenvolvimento de propostas de formação pedagógica para a docência universitária”. Como referencial teórico Almeida (2012, 2014), Bolzan (2008, 2011), Behrens (2007, 2011), Day (2001, 2004), Dewey (1978, 2010), Gauthier (1998), Machado (1999, 2009), Roldão (2003, 2007), Tardif (2002, 2005), Tescarolo (2004) e Zabalza (2004, 2006, 2009, 2011, 2013).

Como metodologia a autora teve como critérios observar o campo empírico entre 2012 e 2013 e utilizou entrevistas semiestruturadas, observação participante e grupo focal. A autora indica que sua abordagem metodológica será fenomenológico-hermenêutica, tendo como referencial metodológico os aportes metodológicos de Gamboa (2007) e também caracteriza sua pesquisa como um estudo de caso de pesquisa etnográfica, fundamentada em André (2008). Os resultados da pesquisa revelam que: “a docência universitária é gestada no interior de cada curso, observando-se os aspectos referentes à sua cultura didática, que provém de aspectos oriundos do campo epistemológico de cada profissão”, informa Althaus (2014. p. 7).

No sumário é possível observar um capítulo todo dedicado a discussão sobre a formação pedagógica dos professores da educação superior. Assim, o que identifiquei como ponto de aproximação com o meu tema de pesquisa é essa inquietação em relação ao professor universitário. No caso da tese da Althaus (2014) ela coloca como evidência a formação docente e vai além: traz para esse cenário as vozes dos coordenadores/gestores dos cursos os quais ela estabeleceu como campo empírico. Na perspectiva desta tese, pretendo avançar nessa discussão propondo como recorte a observação da prática pedagógica gamificada, em contextos híbridos e multimodais, na perspectiva da docência universitária.



Ver PDF

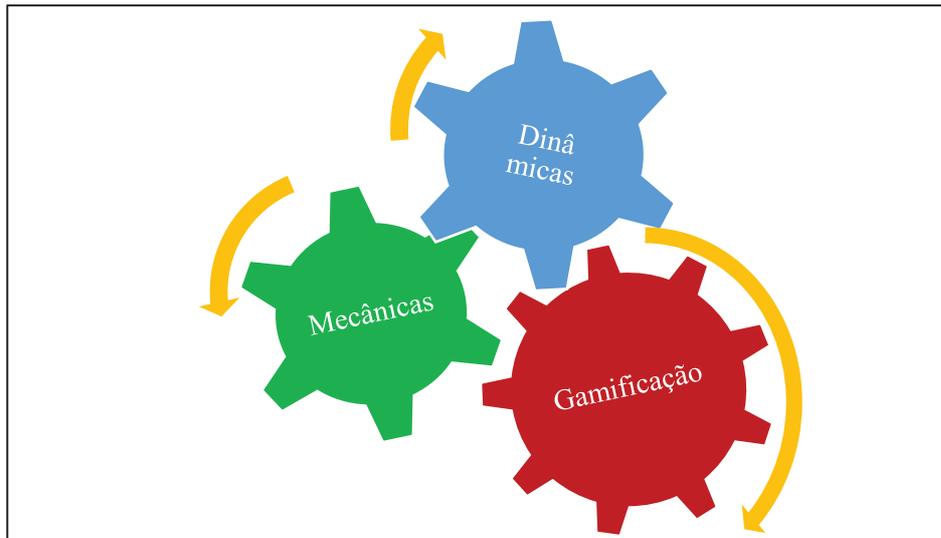
Em “A discussão sobre a docência universitária nas teses e dissertações produzidas nos programas Stricto Sensu das universidades do estado do Paraná no período de 2000 a 2013” Beladelli (2014) teceu suas considerações a partir da hipótese de que a discussão sobre docência universitária está atrelada as reflexões sobre a ausência de políticas públicas. Essa pesquisa apresenta a seguinte questão-problema: Que discussões sobre essa temática são apontadas nas teses e dissertações produzidas nos programas de Pós- Graduação Stricto Sensu nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC- PR no período de 2000 a 2013? Sua pesquisa apresenta várias questões-norteadoras que derivam da questão-problema, são elas: Quantas produções são

defendidas no período de 2000 a 2013 nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR que apresentam a temática Docência Universitária? Em que programas de pós-graduação stricto sensu esta temática se evidencia? Em que ano as produções se destacam? Que discussões são realizadas a respeito da Docência Universitária? Que temas estão em foco nas discussões e quais demandam novas investigações?

Seu objetivo geral foi apresentar um mapeamento das produções (teses e dissertações) e das discussões sobre docência universitária realizadas em todos os programas de pós-graduação stricto sensu ofertados nas universidades públicas do estado do Paraná e na PUC-PR, no período de 2000 a 2013. Para além disso, a autora justifica que tal mapeamento se fazia necessário para que fossem “apontados” os temas evidentes e silenciados na discussão sobre docência universitária. Como objetivos específicos a autora evidencia que: “a pesquisa busca apontar o campo de discussão sobre docência universitária; características sobre as pesquisas realizadas; temas evidentes e silenciados nas discussões”, informa Beladelli (2014, p. 14). Como referencial teórico a autora apresenta alguns autores, tais como: Pimenta (2012), Pimenta e Anastasiou (2010), Cunha (1991, 2007), Soares e Cunha (2010), Demo (2004), Fávero (2010), Franco (2011), Freire (1996), Libaneo (2001; 2011), Masetto (1994, 1998), Nóvoa (2010). O delineamento metodológico indicado pela autora é “fundamentamos o estudo na metodologia denominada “estado da arte”, caracterizada como bibliográfica; qualitativa do tipo descritiva e analítica”, revela Beladelli (2014, p. 7). Porém, a autora não apresenta quem são os autores que ela usa como fundamentação em seu referencial metodológico. Como resultado obtido a autora pontua algumas informações, como por exemplo: “[...] 14% das produções sobre Docência Universitária foram defendidas no ano de 2013, tendo um número significativo de produções em 2006 de 13%, ano que marca o aumento crescente das produções”, indica Beladelli (2014, p. 7).

Portanto, vou ao encontro desta pesquisa realizada por Beladelli (2014) pois, acredito que minha tese se aproxima das discussões desta autora quando ela destaca aportes teóricos sobre os saberes docentes. Desta forma, acredito que essa pesquisa doutoral pode avançar e contribuir com uma discussão sobre saberes docentes a partir da prática pedagógica gamificada em contexto de hibridismo e multimodalidade.

Figura 4: Descritores e os derivados que aparecem nas pesquisas.



Fonte: A autora (2018).

Agora, minha pesquisa refere-se ao tema Gamificação. No site da BDTD foram listadas 94 pesquisas entre os anos de 2013 até 2017. Deste total, há 21 Teses e 73 dissertações. Já no banco de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados 117 registros com o termo Gamificação, sendo 72 dissertações e 29 pesquisas indicadas na categoria de “Mestrado Profissional”. Ao analisar os títulos das pesquisas, percebo que muitas são comuns entre esses dois sites. Sendo assim, estabeleço como critério escolher 4 pesquisas para analisar nessa revisão de literatura, pois acredito que dentre tantas, essas podem contribuir com as discussões propostas nessa pesquisa doutoral.

### Quadro 3: Pesquisas selecionadas

#### Banco de Teses e Dissertações da CAPES Gamificação



Marcelo Luis Fardo (2013)

"A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem" - Dissertação - UCS



Luciano Francisco Silveira da Silva (2013)

"Gamification: a utilização de dinâmicas de jogos na gestão de redes na cooperação empresarial"

Dissertação - Unisinos

Fonte: Base de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

“Quais as potencialidades que a Gamificação pode desencadear quando aplicada em processos de ensino e aprendizagem”? Essa é a questão-problema da dissertação de Fardo (2013a) intitulada de “A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem”. Sua pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral: “fornecer alguns indicadores para estratégias pedagógicas que consigam melhor atender os indivíduos inseridos na cultura digital”, informa Fardo (2013a, p. 14). Como objetivos específicos o autor indica: definir o conceito de gamificação aplicado aos processos de ensino e aprendizagem; analisar o fenômeno da gamificação sob a perspectiva sócio-histórica; analisar a documentação de um caso de aplicação da gamificação em um ambiente de aprendizagem; e relacionar a análise da gamificação com a da documentação de caso, a fim de explicitar as potencialidades desencadeadas nos processos de ensino e aprendizagem que foram pensados.

Sua pesquisa apresenta um levantamento bibliográfico sobre a Gamificação e seus contextos, como por exemplo a conceitualização deste termo, seu surgimento e norteamentos sobre o que são as mecânicas e dinâmicas dos jogos. O autor informa que teve dificuldade para encontrar bibliografias que discutissem sobre Gamificação, já que, como ele afirma, trata-se de um “fenômeno recente”. O autor indica diversos autores como referencial teórico, dentre eles, destacam-se: Alves (2004, 2006, 2007, 2013), Vygotsky (1998, 2001, 2003), Kapp (2012), Deterding *et. al.* (2011), Huizinga (1999), Lemos (2009), Lévy (1999), McGonigal (2010), Papert (2008), Prensky (2001), Simões (2012). Já como metodologia o autor explica: “optou-se por conduzir uma pesquisa bibliográfica, a fim de realizar um diálogo entre as referências consultadas e os argumentos deste pesquisador, pois trata-se de um fenômeno bastante recente”, afirma Fardo (2013, p. 6). Assim, como referencial metodológico é possível encontrar os aportes teórico-metodológicos de: Lakatos e Marconi (2009), Lima e Miotto (2007), Moraes (2013), Salvador (1986). Como resultados o autor comenta que a gamificação propõe “falar a língua dos indivíduos inseridos nesse contexto da cultura digital e dos *games*. É introduzir um método que vise romper com o abismo que muitas vezes se apresenta entre os jovens e as escolas, [...], entre a diversão e o trabalho”, conclui (Fardo (2013a, p. 96).

Assim, compreendo que essa dissertação apresenta aproximações teóricas com essa pesquisa doutoral, especialmente no que se refere a autores que discutem sobre gamificação e contextualiza, ao falar sobre ensino e aprendizagem, um panorama descritivo e analítico sobre a prática docente de um professor norte-americano. Esta abordagem vai ao encontro da proposta desta pesquisa doutoral, pois pretendo também analisar as práticas pedagógicas gamificadas, e

nesse sentido, minha pesquisa avança nessa discussão ao trazer os contextos de hibridismo e multimodalidade para o cenário das discussões sobre gamificação.

Em “*Gamification: a utilização de dinâmicas de jogos na gestão de redes na cooperação empresarial*” Silva (2013) inicia seu resumo explicando o que são as redes de cooperação horizontais. O autor argumenta que se tratam de “organizações complexas que agrupam empresas individuais com um fim específico”. O autor informa que o problema de pesquisa consiste na seguinte questão: Como as dinâmicas de jogos podem ser utilizadas para melhorar a gestão de redes de cooperação empresariais? O objetivo geral desta pesquisa é: Analisar como são utilizados os instrumentos de *Gamification* e, assim, identificar de que maneira eles afetam a gestão da REDEMAC, criando condições para o aprimoramento dos instrumentos existentes. Os objetivos específicos são: Identificar os instrumentos de *Gamification* adotados pela REDEMAC; Avaliar os instrumentos de *Gamification* utilizados pela REDEMAC; Analisar os resultados obtidos a partir destes instrumentos; Propor melhorias aos instrumentos de *Gamification*.

A princípio, o que dá para compreender é que ele propõe como hipótese o seguinte pensamento: a *Gamification* apresenta-se como uma ferramenta na gestão de redes de cooperação horizontais para gerar engajamento transformando as atividades dos associados em jogos, com o objetivo de “promover a interação e motivação de uma forma lúdica”. Assim, para fundamentar suas concepções o autor usa o seguinte referencial teórico que, dentre muitos, destacam-se: Bunchball (2010), Deterding *et. al.* (2011), Dickey (2007), Groh (2012), Huizinga (2003), McGonigal (2011), O’Donovan (2013), Priebatsch (2011), Zichermann e Cunningham (2011).

O autor classifica sua pesquisa como um estudo de caso em caráter exploratório, pois “tornou-se adequado [...], uma vez que o objeto desta pesquisa foi o estudo das ações humanas e interpretações em torno do uso de ferramentas de *Gamification* aplicadas na gestão de uma rede de cooperação”, explica Silva (2013, p. 31). Para tanto, seu referencial metodológico foi: Klein e Myers (1999), Yin (2003), Henfridsson (1997), Silva e Menezes (2000). Deste modo, como resultados obtidos, o autor avalia que: “os resultados obtidos permitem analisar e avaliar o uso do *Gamification* no processo de gestão de uma rede de cooperação, apontando possíveis maneiras de utilização das ferramentas de *Gamification*”, afirma Silva (2013, p. 50).

Em síntese, essa dissertação demonstra que a Gamificação não está obrigatoriamente atrelada ao processo de ensino e aprendizagem. Sua contribuição, se for bem conduzida, pode se adequar a qualquer ciência. Deste modo, considero que essa pesquisa doutoral se aproxima desta dissertação quando tal pesquisa propõe como reflexão as discussões sobre as mecânicas

e dinâmicas dos jogos atreladas à gamificação. Nesse sentido, minha pesquisa avança nessa discussão pois, o uso de mecânicas e dinâmicas no contexto desta pesquisa doutoral será usada nos espaços de ensino e aprendizagens em contextos de práticas pedagógicas gamificadas em contextos híbridos e multimodais.

Quadro 4: Teses e Dissertações selecionadas

**Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD**

**Gamificação**



Luma da Rocha Seixas (2014)

"A efetividade de mecânicas de Gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental"

Dissertação - UFPE



Cristina Martins (2015)

"Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura"

Dissertação - PUC-RS

Fonte: Base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Em “A efetividade de mecânicas de Gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental” a autora abre o seu primeiro capítulo informando no título que naquele referido lugar haverá a discussão sobre a justificativa e o indicativo do problema de pesquisa. Porém, a questão-problema não foi encontrada nem no decorrer desse capítulo, nem no desenvolvimento da dissertação. Já como objetivo geral a autora revela que pretende “avaliar a efetividade da utilização de estratégias de gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental”, explica Seixas (2014, p. 17). Os objetivos específicos são: Conceber estratégias de gamificação da prática docente com as ferramentas ClassDojo e ClassBadges; Analisar a relação entre a intervenção feita utilizando as ferramentas propostas e o engajamento. O referencial teórico teve como fundamento o pensamento de diversos autores, dentre eles, coloco em evidência: Beeland (2000), Beer, Clark e Jones (2010), Bierre (2012), Hernández (2012), Huertas (2001), Kapp (2012), Lee e Hammer (2011).

Como “coleta” de dados, Seixas (2014) definiu que em sua dissertação utilizaria a observação de campo; entrevista semiestruturada e questionário. A autora explica que os dados

foram tratados estatisticamente pela técnica conhecida como Análise de conglomerados (Cluster). Sobre o delineamento metodológico a autora afirma que: “esta pesquisa adota um paradigma misto, com técnicas exploratórias de natureza qualitativa complementadas com técnicas quantitativas”, explica Seixas (2014, p. 79). Para tanto, o referencial metodológico que conduz suas concepções fundamenta-se nos seguintes autores: Duchon (1998) e Oliveira (2007). Como resultados a autora contextualiza muitos indicativos, dentre eles, destaco: “a utilização de gamificação, aliada aos objetivos educacionais, pode atuar como poderoso fator de engajamento em contextos educativos”, conclui Seixas (2014, p. 112).

Em seu desenvolvimento, a pesquisa apresenta discussões sobre gamificação e seus principais contextos, como conceitos, surgimento e indicativos de autores que refletem sobre esse tema. Outro indicativo pertinente que há nessa dissertação são as diferenças entre mecânicas e dinâmicas dos games, além do framework de gamificação. Há também uma fundamentação teórica que propõe reflexão sobre motivação e engajamento. Diante desse conjunto de elementos contidos nessa dissertação, acredito que ela contribui com aproximações com esta tese, pois todos esses elementos serão pertinentes como aprendizado no que diz respeito a discussão sobre gamificação. Acredito que essa pesquisa doutoral avança nessa discussão sobre engajamento e gamificação justamente quando há o recorte e o direcionamento da discussão para os espaços de aprendizagem/convivência nas práticas pedagógicas gamificadas, em contextos híbridos e multimodais.

Intitulada de “Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura” a dissertação de Martins (2015) apresentou como questão-problema o seguinte: “Como ocorrem as relações entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas gamificadas e a constituição formativa de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de ensino privado de Porto Alegre-RS?” “Investigar como a constituição formativa dos professores de Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF) de uma escola de ensino privado de Porto Alegre/RS implica a constituição de práticas pedagógicas a partir da gamificação” foi o objetivo geral da dissertação de Martins (2015). Cabe informar que a autora não apresentou os objetivos específicos da pesquisa. Como referencial teórico a autora dialogou com os seguintes autores: Huizinga (2012); Lévy (2014); Santaella (2010); Alves (2014a; 2014b); Tardif (2014), Schlemmer (2014), Deterding *et. al.*, (2011), Kapp (2012), Prensky (2012), Zabala e Arnou (2010), dentre outros.

Já como metodologia, a autora explica que a pesquisa será de abordagem de natureza qualitativa “[...] do tipo estudo de caso. O método de análise de dados foi a Análise Textual Discursiva, sendo os instrumentos de coleta de dados: questionário, observação participante e

não participante, entrevistas e diários de pesquisa.”, contextualiza Martins (2015, p. 5). Para tanto, ela indica o seguinte referencial metodológico: Flick (2009), Gil (2008), Moraes e Galiazzi (2007), Yin (2005).

Dentre os resultados, Martins (2015, p. 5) destaca: (a) a formação inicial pouco possibilita ao professor desenvolver as competências necessárias para atuação na cibercultura; (b) os cursos de Educação Continuada de curta duração não proporcionam ao docente a reflexão e as experiências necessárias; (c) os professores que inserem a gamificação nas práticas pedagógicas nem sempre têm o entendimento de que estão o fazendo; (d) o modelo proposto é promissor, porém, os docentes que apresentaram melhores resultados são aqueles que já haviam tido contato com jogos do tipo Role-Playing Games e com os elementos da gamificação.

A princípio, me chama atenção nessa pesquisa o entrelaçamento entre gamificação e práticas pedagógicas proposto pela autora. Nesse sentido, encontro aproximações com esta tese, uma vez que a minha proposta de investigação é propor reflexão sobre práticas pedagógicas gamificadas. Nesse sentido, o avanço nessa discussão se dá ao contextualizar o trabalho do professor, a partir das contextualizações da docência universitária, colocando em evidência que processos cognitivos emergem a partir do trabalho docente.

Quadro 5: Tese e Dissertação selecionadas.

**Banco de Teses e Dissertações da CAPES**  
**Pesquisa Narrativa**



Gyzely Suely Lima (2016)  
“Um análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo”  
Tese



Joimara Lima Santos (2014)  
“Narrativas de professores do curso de biblioteconomia: reflexões sobre a docência”  
Dissertação

Fonte: Base de dados Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir dos descritores “Pesquisa”+“Narrativa”+“Metodologia” encontrei 694 pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, refinando as buscas nos filtros de Grande Área de Concentração - Ciências Humanas e área de conhecimento - Educação. Dentro

destes parâmetros de filtros, entre os anos de 2013 até 2017, constam publicadas 447 dissertações e 228 teses. Já na BDTD, utilizando os mesmos filtros citados anteriormente, encontrei 155 pesquisas, sendo 83 dissertações e 72 teses nas buscas com os mesmos descritores mencionados acima.

Mesmo usando tais filtros, ainda encontro uma diversidade de pesquisas que direcionam para a discussão de narrativas em outros contextos, como o cinema, literatura, linguagem. Porém, as discussões que vão ao encontro das reflexões que possam contribuir com esta pesquisa doutoral referem-se a Pesquisa Narrativa enquanto metodologia de pesquisa. Por este motivo, mantive uma leitura atenta e minuciosa em relação as teses e dissertações apontadas durante as buscas nesta base de dados.

A tese “Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo” de autoria de Gyzely Suely Lima está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em estudos linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Publicada em 2016, esta pesquisa apresenta as seguintes questões-norteadoras: a) Qual concepção de trabalho colaborativo é construída por mim como professora- pesquisadora? b) Quais as implicações da minha concepção de colaboração na minha prática docente para a participação dos alunos? Lima (2016, p. 25) também informa que o objetivo geral de sua pesquisa foi: “analisar narrativamente como acontece o meu processo de mudança da minha prática docente para tentar viver uma experiência de trabalho colaborativo com meus alunos”.

Nesta tese Lima (2016, p. 25) apresenta como referencial teórico-metodológico “A Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly), que se caracteriza por ser um processo de investigação que considera o espaço tridimensional: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação)”, explica a autora. Lima (2016, p. 5) coloca em evidência que “a partir de reflexões, questionei minhas próprias convicções para entender como uma professora pode construir o conhecimento sobre a prática colaborativa em sala de aula”, afirma.

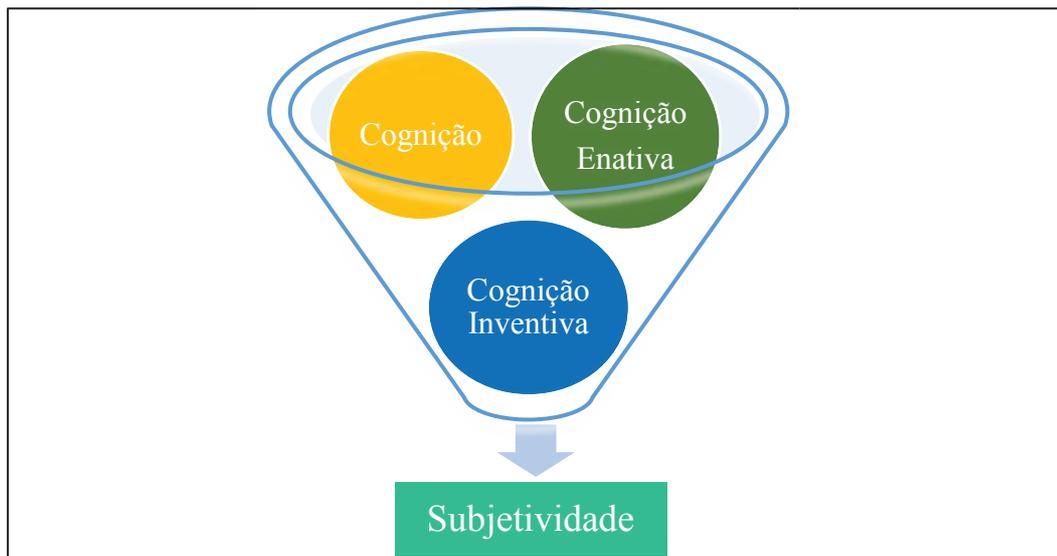
Assim, compreendo que esta tese estabelece aproximações da construção teórico-metodológica desta pesquisa doutoral, pois aqui também as reflexões sobre Pesquisa Narrativa são pertinentes para investigar a experiência docente sobre as práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior. Com relação ao avanço acredito que esta pesquisa doutoral avança nas discussões sobre pesquisa narrativa quando traz as reflexões não somente de Clandinin e Connelly (2015), mas também coloca em evidência as contribuições de Bertaux (2010).

Já na dissertação “Narrativas de professores do curso de biblioteconomia: reflexões sobre a docência” está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de

Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Joimara Lima Santos publicou sua dissertação em 2014 e apresentou a seguinte questão-problema: Qual o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária? Já o objetivo geral desta pesquisa foi: investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária. E como objetivos específicos: 1- Identificar as concepções e crenças dos professores sobre a docência universitária; 2 - Descrever os saberes que os professores indicam como necessários ao exercício de suas atividades docentes; 3 – Analisar os modos de atuação destes professores no que concerne às práticas docentes, a partir de suas narrativas. Com relação aos aportes teóricos-metodológicos Santos (2014) informa que para fundamentar a pesquisa foram entrelaçadas reflexões de diversos autores, dentre eles é possível observar que esta dissertação traz discussão que envolve a Docência Universitária (Masetto, 2001, 2003; Morosini, 2000; Zabalza, 2004; Pimenta; Anastasiou, 2010) e a pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 1995; Galvão, 2005; Souza, 2006). Assim, nesta dissertação de Santos (2014) identifiquei aproximações com esta pesquisa doutoral tanto com relação a discussão sobre a Docência Universitária, como também com a Pesquisa Narrativa. No que diz respeito ao avanço, esta pesquisa doutoral propõe caminhos de discussão que entrelaçam não somente a Docência Universitária, como também as especificidades da Pesquisa Narrativa atrelada as vivências dos docentes que narram suas experiências com práticas pedagógicas gamificadas no Ensino Superior.

A partir de agora, as buscas se concentram em pesquisas que apresentam discussões sobre a cognição. As teses e dissertações encontradas direcionam, algumas, apenas para a palavra cognição. Deste modo, é necessário ler toda a pesquisa para descobrir a que perspectiva de cognição os autores fazem referência. Por essa razão, a palavra cognição compõe o conjunto de descritores. Assim, ao ler as teses e dissertações, encontradas na BDTD e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, compreendi que as discussões sobre a cognição, cognição inventiva e cognição enativa direcionavam para um elemento chave: a subjetividade.

Figura 5: Descritores e os derivados que aparecem nas pesquisas



Fonte: A autora (2018).

A partir dos descritores “cognição”+“enativa”+“inventiva” encontrei 181 pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, refinando as buscas nos filtros de Grande Área de Concentração - Ciências Humanas e área de conhecimento - Educação. Entre os anos de 2013 até 2017 constam publicadas - dentro deste parâmetro de filtros – 114 dissertações e 66 teses. Explico que sem o uso destes filtros, a base de dados aponta para um número maior de pesquisas e estas se direcionam para diversas áreas, como por exemplo a psicologia. Diante destes indícios observados durante as buscas, decidi usar como critério de buscas tais filtros para que eu conseguisse encontrar pesquisas que pudessem contribuir com as discussões desta pesquisa doutoral.

Já na BDTD, para os descritores “cognição”+“enativa” constam somente o registro de duas dissertações entre os anos de 2013 até 2017. Porém, se a busca ocorrer utilizando este mesmo período de tempo, mas com somente os descritores “cognição”+“inventiva”, o site indica que há 42 pesquisas registradas nas mais diversas áreas de concentração, sendo 27 dissertações e 15 teses.

Deste modo, coloco em destaque que a única pesquisa encontrada, tanto na BDTD como também no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, dentro dos critérios de busca estabelecidos, foi a pesquisa intitulada de “A tecnologia no percurso de professores: a atenção a si em processo de produção do conhecimento-subjetividade”.



Por essa razão, escolho para dialogar nessa revisão de literatura essa dissertação que é da UFERSA, foi defendida em Mossoró-RN e é de autoria de Chagas (2013). O problema de pesquisa dessa dissertação é: Como os modos de conceber e de produzir com as tecnologias digitais se transformam no percurso de professores durante oficinas de formação em uma escola pública? Chagas (2013, p. 102) informa que “Compreender as experiências anteriores e atuais de docentes com as tecnologias digitais quando estes organizam e participam de oficinas em que encontram espaços para conversar sobre suas construções” é o objetivo geral da sua pesquisa. Já por objetivos específicos a autora definiu o seguinte conjunto: Analisar como professores concebem as tecnologias digitais e como esses modos de percepção se transformam no percurso de oficinas; Compreender como acontecem as experiências de docentes de escola pública no ensino fundamental com as tecnologias digitais; Observar e mapear processos de atenção a si no desenvolvimento de atividades e práticas pedagógicas com as tecnologias digitais nas oficinas de formação.

Nessa dissertação, a autora trabalhou com o seguinte referencial teórico: para falar sobre cognição ela trouxe a perspectiva de Maturana e Varela (2011); a perspectiva inventiva do conhecimento com aporte em Bergson (1979); a relação humano-máquina com embasamento em Simondon (1958; 1989); Kastrup (2004; 2005) fala em formas de funcionamento da atenção e Freitas (2011) também contribui com este mesmo tema. Já como metodologia a autora informa que utilizou a pesquisa-intervenção de natureza qualitativa. Para tanto, seu referencial metodológico concentrou-se em: Maraschin (2004); Gorzevski e Gois (2013).

Chagas (2013) explica que optou por oficinas com as quais os professores interagiram com tecnologias digitais e desta forma, a pesquisa possibilitou trabalhar com os processos de subjetividade dos professores, por meio de uma concepção de *pesquisar com* e não *pesquisar sobre*. Assim, Chagas (2013) narra em seu resumo que a cognição enativa proposta por Varela (2001) sustentou o “fazer” da pesquisa, pois ela observava a perspectiva do ser-fazer-conhecer dos professores. A autora indica, ainda em seu resumo, que um dos resultados alcançados foi: “[...] maior articulação na interação com as tecnologias digitais e mudanças no modo de sentir e perceber, quando a confiança no próprio fazer entra em cena e interfere na direção do entendimento da tecnologia”, conclui Chagas (2013, p. 10).

De todas as pesquisas listadas até o momento, sem dúvida, essa dissertação é a que mais tece aproximações com essa pesquisa doutoral. Encontro nessa pesquisa discussões pertinentes sobre a cognição inventiva e enativa em relação ao trabalho dos professores e, para além disso, também estabeleço um diálogo estreito com essa autora quando ela fala dos processos

cognitivos que emergem a partir do oficiar do trabalho docente. Assim, decido estabelecer um diálogo mais profundo com essa autora com o intuito de aprender e compreender melhor meu percurso nessa tese. Acredito que minha pesquisa avança nessa discussão sobre cognição inventiva e enativa quando relaciono os processos cognitivos que emergem do trabalho docente às práticas pedagógicas gamificadas em contextos de hibridismo e multimodalidade, voltadas aos espaços de aprendizagens/convivência no ensino superior.

Agora, as buscas concentram-se no repositório da Unisinos. Comecei pesquisando a partir da biblioteca digital da Unisinos no departamento de Educação e nas subcategorias Mestrado/Doutorado o seguinte conjunto de descritores: “Gamificação”+ “docência”+“universitária”+“cognição”. Foram encontradas 27 teses e 36 dissertações. Dentre tantas teses e dissertações, uma me chama atenção porque além de ser entre 2013 a 2017, essa tese propõe discussões que se aproximam aos temas que norteiam minha pesquisa doutoral. Cabe explicar que as pesquisas encontradas a partir deste conjunto de descritores não direcionavam exatamente para o recorte que eu estava buscando. Algumas delas direcionavam para a gamificação em administração, ou a cognição para a área da saúde e outras falam em docência universitária com foco na formação docente ou em espaços de aprendizagens do ensino fundamental e/ou médio. Enfim, eram direcionamentos os quais não se contextualizavam com o recorte proposto para esta tese.

Após uma leitura atenta em cada título elencado nos resultados para a busca com os descritores citados acima, identifiquei apenas uma pesquisa que vai ao encontro das concepções que se aproximam e podem contribuir com essa pesquisa doutoral.



Ver PDF

A pesquisa de Fuck (2016), que foi desenvolvida no contexto do GPe-dU, foi orientada pela seguinte questão-problema: como se constituem os processos cognitivos emergentes da experiência de programação dos alunos-monitores? Já as questões-norteadoras são: a) Como a experiência com programação possibilita processos cognitivos inventivos de si e do mundo? b) Os alunos-monitores estão inventando problemas ou reproduzindo o que aprenderam previamente? c) Qual o modo de ensinar adotado pelos alunos-monitores? Como ela se apresenta nos objetos construídos? d) De onde os alunos-monitores “tiraram” essa perspectiva de aprendizagem? Será uma constatação/subjetivação que se constitui a partir de sua própria experiência escolar? Ou será que se constituiu na experiência com os jogos ditos “educacionais” digitais? e) Como eles consideram a própria aprendizagem ao construir os objetos? O que aprenderam?

Em “Da recongnição e da cognição inventiva: uma cartografia de experiências de programação por estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental” o objetivo geral foi:

Compreender como se constituem os processos cognitivos emergentes da experiência de alunos-monitores na atividade de programar. Já os objetivos específicos foram: Compreender como a experiência com programação possibilita processos cognitivos inventivos de si e do mundo; Identificar em que momento os alunos-monitores estão inventando problemas ou reproduzindo o que aprenderam previamente; Reconhecer a epistemologia adotada pelos alunos-monitores e compreender como ela se apresenta nos objetos construídos; Identificar a origem da perspectiva de aprendizagem dos alunos-monitores; Compreender como os alunos-monitores consideram sua própria aprendizagem ao construir os objetos.

Fuck (2016) explica que o referencial teórico indica como “conceitos-ferramenta” os aportes teóricos de Maturana (1995), Varela (1990) e Kastrup (2007), ao discutir acoplamentos estruturais tecnológicos, enação/invenção, reconhecimento e *breakdowns*. Já com relação ao delineamento metodológico, o autor explica que sua pesquisa terá uma abordagem qualitativa-descritiva, e como método, ele optou pelo método cartográfico de pesquisa-intervenção sustentado pelo referencial metodológico de Kastrup (2008, 2009).

Um dos resultados alcançados: “compreendeu-se que são necessárias intervenções que promovam processos recorrentes de problematização, a fim de provocar ‘rachaduras’ na cognição dos sujeitos, levando-os à invenção de si, do conhecimento e do mundo”, conclui Fuck (2016, p. 5).

Desta forma, avalio que a tese de Fuck (2016) vai ao encontro de aproximações com esta pesquisa doutoral, pois compartilhamos de referenciais teóricos comuns sobre a cognição inventiva e enativa. Por fim, avalio que a discussão desta pesquisa doutoral avança em relação a pesquisa de Fuck (2016) quando apresento como recorte, os processos cognitivos que emergem na docência universitária, em contextos de práticas pedagógicas gamificadas em espaços de aprendizagens/convivência híbridos e multimodais.

Cabe destacar que as buscas nos repositórios de outras universidades (UFMG, UNB, UFPE, UFBA, dentre outras), não apontaram para teses e/ou dissertações que se aproximassem do recorte de discussão desta pesquisa doutoral. Algumas pesquisas encontradas falavam sobre cognição na área da saúde, outras falavam em docência universitária relacionada a formação de professores no ensino fundamental ou médio e demais pesquisas não apontavam para discussões sobre gamificação, hibridismo ou multimodalidade. Por essa razão, indico aqui apenas a pesquisa de Fuck (2016) encontrada no repositório da biblioteca digital da Unisinos.

Assim, compreendo que todas estas pesquisas evidenciadas até aqui se encontram como fonte de contribuições para esta pesquisa doutoral e por esta razão foram estas as escolhidas.

Neste sentido, cabe explicar que o diálogo com diversos destes autores citados também acontece na fundamentação teórica desta tese.

A partir desse momento a revisão de literatura se concentra em buscas diferentes. A primeira estratégia é pesquisar por teses e dissertações internacionais e europeias nos sites de busca específicos. A segunda estratégia, apresentada mais adiante, será pesquisar por artigos que se aproximem do tema de discussão desta pesquisa doutoral. Seguindo essas duas estratégias, me desafiei a pensar diferente e estabelecer outra estratégia de busca, utilizando os descritores tanto em português como também em inglês.

Figura 6: Descritores em português e inglês



Fonte: Autora adaptado de uma imagem do Google

No site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Internacionais – NDLTID, encontrei 73 pesquisas relacionadas ao tema Gamification. Dentre elas, achei a tese “*The Gamification Process: a framework on gamification*”. Essa tese pertence aos autores Wiklund (2016) e Wakerius (2016). Aqui, me chamou atenção a perspectiva de framework utilizada pelos autores em relação a Gamificação.

Já no Biblioteca Digital de Teses e Dissertações produzidas em universidades europeias – DART foi possível identificar que para Gamificación o site indicou apenas uma pesquisa cujo título é: “Juego y teatro. Una propuesta de (re)gamificación escénica. Investigación teórico-práctica sobre los indicadores de ludismo en los procesos de creación dramática”. Essa pesquisa trata-se de uma tese do autor Dueñas (2015) e verifico que seus aportes teóricos trazem contribuições sobre a gamificação.

Coloco em destaque que nestes dois sites de busca - NDLTD e DART - mantive o padrão de pesquisa com relação ao tempo de 2013 até 2017 e também com relação aos descritores de busca citados anteriormente.

Agora, a segunda estratégia de busca é procurar por artigos que se aproximem de discussões em torno da gamificação, cognição, pesquisa narrativa, multimodalidade, hibridismo e docência universitária.

De autoria de Martins e Giraffa (2015a) encontrei o artigo: “Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências”. Ele foi publicado nos Anais do evento Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2015 - XX Congresso Internacional de Informática Educativa.

Já no repositório da PUCRS encontrei o artigo “Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas” também das autoras Martins e Giraffa (2015b).

Essas mesmas autoras também publicaram outro artigo intitulado: “Design de práticas pedagógicas incluindo elementos de jogos digitais em atividades gamificadas”. Esse artigo foi publicado em 2016 na Revista de Comunicación – Universitat Central de Catalunya e também está disponível no repositório da PUCRS.

Na Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação encontrei o artigo intitulado “A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem” do autor Fardo (2013b). Aqui, destaco também a contribuição de sua dissertação também publicada em 2013 e já mencionada anteriormente, a qual discute sobre gamificação.

Na revista EntreIdeias – Educação, Cultura e Sociedade - foi possível verificar o artigo da autora Alves (2014) cujo título é: “A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis”. Esse artigo propõe reflexão sobre a gamificação e o processo de aprendizagem em determinados aspectos e, assim sendo, também se aproxima com as discussões desta pesquisa doutoral.

Já no Portal de Periódicos da CAPES encontrei o artigo intitulado de “Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção” de autoria de Sancovski e Kastrup (2013). O artigo apresenta contribuições sobre o estudo da cognição contemporânea e a aprendizagem da atenção. Considero que tais elementos contribuem para a discussão dessa pesquisa doutoral quando a discussão se relaciona aos processos cognitivos que emergem das práticas pedagógicas. Cabe mencionar que neste local de busca os mesmos critérios utilizados anteriormente foram usados, porém, após várias combinações de buscas e atenta leitura sobre os resultados elencados sobre as pesquisas, apenas esse artigo dá indícios de uma efetiva contribuição com as discussões desta pesquisa doutoral.

Nos Anais do EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação - edição 2017 - encontrei o artigo intitulado de: “Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações”. Tal artigo é de autoria de Oliveira (2017) e traz contribuições no que diz respeito às especificidades da Pesquisa Narrativa.

Por fim, o último critério de busca apresentado nessa revisão de literatura está relacionado às buscas por produções locais, tendo como direcionamento os artigos produzidos pelo GPe-dU Unisinos/CNPq, Grupo de Pesquisa que passei a fazer parte ao entrar no Doutorado em Educação da Unisinos. Deste modo, apresento abaixo os artigos encontrados que mais se aproximam do recorte escolhido para propor discussão nesta pesquisa doutoral.

Na revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Qualis A2, encontrei o artigo intitulado “Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discurso”, o qual é de autoria de Schlemmer (2014). Aqui, verifico diferentes possibilidades de contribuições para essa tese, uma vez que o artigo reflete sobre gamificação, hibridismo e multimodalidade, temas presentes no contexto desta pesquisa.

No periódico Revista FGV Online encontrei o artigo intitulado “Gamificação em contexto de hibridismo e Multimodalidade na educação corporativa”. Esse artigo, de Schlemmer (2015a), contribui com essa investigação, pois norteia a discussão sobre a gamificação, o hibridismo e a multimodalidade.

Também como contribuição teórica sobre hibridismo e multimodalidade encontro em Schlemmer (2015b) outro artigo: “Mídia Social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores”. Este foi publicado no periódico Revista Diálogo Educacional e se aproxima com as discussões dessa tese, pois traz de forma clara e objetiva as concepções conceituais sobre o hibridismo e a multimodalidade.

Em “Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD”, de Schlemmer (2016), publicado na RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distância, encontro aproximações com essa pesquisa doutoral quando a autora se propõe a discutir sobre Gamificação.

Portanto, esclareço que estes artigos evidenciados também se encontram como fonte de contribuições para esta tese e por esta razão foram eles os escolhidos diante de tantas diversidades de pesquisas. Neste sentido, cabe explicar que o diálogo com diversos destes autores também acontece nos capítulos de fundamentação teórica e metodologia desta pesquisa doutoral.

### 3.2 O FIO DE ARIADNE!

Na mitologia grega há a lenda de Teseu e Ariadne. Teseu era um jovem herói ateniense, filho de Egeu, rei de Atenas. Após retornar de uma jornada como vitorioso, Teseu decidiu fazer parte do grupo de sete rapazes e sete moças que foram oferecidas - como alimento - ao minotauro que morava em um labirinto construído pelo rei Minos na ilha de Creta. O minotauro devorava suas vítimas todos os anos e essa tradição ocorria como um castigo lançado por Minos porque seu filho único morreu em Atenas misteriosamente. Cabe colocar em destaque que Teseu se ofereceu em sacrifício, mas prometeu ao seu pai que mataria o minotauro e retornaria vivo daquele labirinto, diferentemente do que costumava ocorrer com os outros atenienses.

Quando chegou no palácio de Minos, Teseu conheceu Ariadne - filha do rei Minos - e, se apaixonou por ela. Ela também ficou encantada por ele e tentou convencê-lo a não entrar no labirinto, já que ele seria devorado pelo minotauro. Suas palavras não persuadiram Teseu, então, Ariadne decidiu adotar uma outra estratégia para salvar seu amado. A filha do rei entregou para Teseu um novelo de fio de ouro e disse para ele desenrolá-lo conforme ele adentrasse no labirinto. Após matar o minotauro, Teseu poderia seguir o barbante para achar a saída do labirinto. Então, o plano de Ariadne deu certo. Aquele jovem herói entrou no labirinto, jogou areia nos olhos do monstro para cegá-lo e posteriormente o golpeou até a morte. Astuto, o jovem ainda arrancou um cacho dos cabelos do monstro e entregou ao rei ao sair do labirinto, seguindo o fio de Ariadne. Minos, por sua vez, perdoou a dívida de Atenas e entregou sua filha para Teseu.

Quando iniciei meu percurso por dentro de um labirinto de pesquisas me deparei com a dificuldade/desafio de percorrer as trilhas do conhecimento já construídas por outros pesquisadores, conforme afirmei anteriormente. Então, quanto mais eu adentrava no labirinto de pesquisas, mais eu sentia/compreendia a densidade de escrita de cada pesquisador. Essa densidade, a princípio, me pareceu o minotauro da lenda de Teseu e Ariadne. Era um monstro do qual eu tive medo de enfrentar e por isso demorei tanto a compor essa revisão de literatura.

CAMPBELL: É tudo quanto você precisa, um fio de Ariadne.

MOYERS: Às vezes procuramos, para nos salvar, a fortuna, um poder imenso ou grandes ideias, quando tudo o que precisamos é um pedaço de barbante.

CAMPBELL: Que nem sempre é fácil conseguir. Mas é bom poder contar com alguém que lhe dê uma pista. Essa é a tarefa do professor, ajudá-lo a encontrar o seu fio de Ariadne. (CAMPBELL, 1991, p. 142).

Portanto, ao desbravar cada pesquisa, me coloquei em situação de pesquisadora aprendente, enfrentei meus receios e pude enxergar melhor minha própria tese através de

determinados aspectos que encontrei em cada dissertação, tese e artigo analisado nesta revisão de literatura. Por essa razão, considero tais pesquisas como o fio de Ariadne nessa odisseia que foi percorrer cada tese, dissertação e artigo que eu li.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo apresento as teorias e principais conceitos que fundamentam a pesquisa e que contribuirão na análise e discussão dos dados produzidos. Assim, esclareço que as discussões se referem aos seguintes temas: docência universitária; Cognição enativa e autonomia; Cognição inventiva e autoria; Hibridismo e Multimodalidade, e Gamificação.

### 4.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Falar em docência universitária requer critério. Não se trata simplesmente de atribuir o termo à atividade desempenhada pelo professor do Ensino Superior. Na verdade, essa nomenclatura traz consigo aportes teóricos que necessitam ser evidenciados.

Soares e Cunha (2010) esclarecem que o termo docência vem da expressão latina *docere* a qual tem por significado ensinar e sua ação, obrigatoriamente, se complementa com a palavra *discere* que tem por definição aprender. As autoras explicam que a docência é compreendida como o exercício do magistério com foco na aprendizagem e assim sendo, docência então é a atividade que caracteriza o docente em geral.

A docência pressupõe um conjunto de atividades complexas, explicam as autoras. Elas citam Marcelo García (1999, p. 243) que afirma: “[a docência pressupõe um conjunto de atividades] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”.

Soares e Cunha (2010) informam que a docência, caracterizada por articular o processo de ensino e de aprendizagem, teve sua complexidade evidenciada no século XVII pelo filósofo Comenius (1997, p.15), que em sua obra *Didática Magna* dizia: “Ensinar é a arte das artes, é portanto, tarefa árdua que requer o juízo atento não de um só homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escapem muitas coisas”.

Deste modo, essa complexidade da docência se explica devido ao fato de seu exercício – que é focado para garantir a aprendizagem dos estudantes e não a ideia de transmissão de conteúdo – envolver condições particulares, além de exigir múltiplos saberes, competências e atitudes que necessitam ser adequadas e compreendidas em suas relações, esclarecem Soares e Cunha (2010).

De acordo com Soares e Cunha (2010), Tardif (2002a) explica que dentre os saberes cotidianos na prática educativa é possível destacar: saberes e ações de ordem técnica, objetivando atrelar de forma eficaz os conteúdos, os meios e os objetivos educacionais; saberes e ações de natureza afetiva que possibilitam a aproximação do ensino a um processo de desenvolvimento pessoal; saberes e ações de caráter ético e político os quais se entrelaçam com

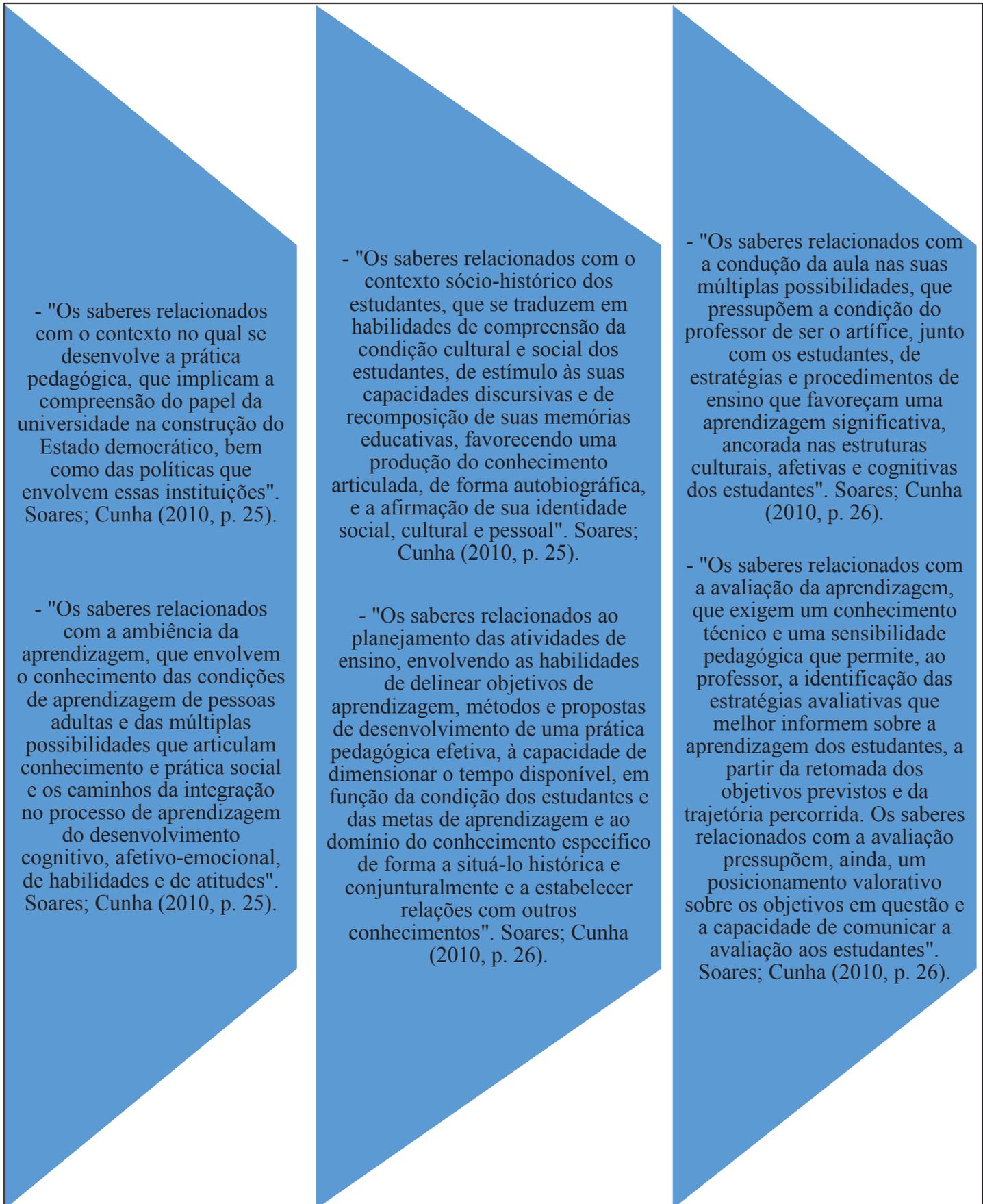
uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; saberes e ações focados para a construção de valores considerados imprescindíveis; saberes e ações inerentes à interação social que destacam a natureza social do trabalho educativo e assim sendo, implicam o conhecimento mútuo e a co-construção da realidade vivenciada por professores e estudantes.

As autoras também sublinham que Pimenta e Anastasiou (2002, p.13) revelam que os saberes inerentes à docência universitária se articulam a partir de quatro eixos, imprescindíveis, são eles:

- 1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
- 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 25).

Para contribuir com estes eixos que caracterizam os saberes relacionados à docência universitária, Soares e Cunha (2010) apresentam um aprofundamento, realizado por Cunha (2006), sobre essa reflexão iniciada por Pimenta e Anastasiou (2002). Deste modo, Cunha (2006) acrescenta outras fundamentais reflexões que contribuem para a discussão sobre os eixos pedagógicos que se relacionam aos Saberes dos professores universitários. No quadro abaixo, é possível verificar detalhadamente as reflexões de Cunha (2010):

Figura 7: Eixos pedagógicos relacionados aos Saberes dos Professores Universitários



Assim, a docência universitária se apresenta como reflexão a partir da complexidade imbricada aos saberes pedagógicos. Soares e Cunha (2010) explicam que para Tardif (2002a) há outros fatores sobre essa relação de complexidade entre os professores universitários e o eixo pedagógico: ensinar é desenvolver um programa de interações junto aos estudantes, com o intuito de alcançar objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de conhecimentos, mas também, de valores, atitudes, maneiras de ser e de se relacionar. Deste modo, para as autoras a interação pressupõe um complexo de negociação não só de expectativas, como também de interesses e necessidades entre os atores envolvidos.

Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com **histórias de vidas distintas se implicam mutuamente**. Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino e de aprendizagem e de saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações, aproveitando determinados elementos relacionais que emergem como objetos de análise e de aprendizagem sobre os conteúdos e sobre os valores e atitudes. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 27) [grifo nosso].

Assim, é possível verificar que a interação se apresenta como fundamental nessa relação de saberes do professor universitário e seu imbricamento com os atores que participam do cenário/espacos de aprendizagem. Desta forma, Soares e Cunha (2010, p. 27) para contextualizar sobre essa discussão, contribuem evidenciando o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 14) que explicam que a interação caracteriza a docência “[...] como uma prática social complexa carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas.”

Então, reconhecer a interação como uma característica da docência é levar em consideração que o processo formativo do professor acontece em desenvolvimento grupal e que, assim, contextualiza que pessoas com histórias de vida distintas se relacionam e se implicam mutuamente, explicam Cunha e Soares (2010). E, é neste implicar-se mutuamente que o desenvolvimento grupal também propicia a interdisciplinaridade enquanto oportunidade de ampliação de saberes.

A interdisciplinaridade, enquanto saber docente, corresponde a uma nova consciência da realidade, um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca e integração entre diferentes áreas do conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos como a resolução de problemas. (FERREIRA, 2013, p. 96).

O contexto de desenvolvimento grupal do professor não se configura apenas como um cenário de aprendizagem, mas se manifesta como uma complexidade na qual constam entrelaçados vários fios e que ao serem tecidos juntos, formam uma colcha de retalhos que se apresentam em pedaços distintos, porém em unicidade em prol de uma conjuntura. O que quero dizer é que esse princípio educativo voltado para a formação do cidadão e de profissionais reflexivos, se manifesta como sendo um desenvolvimento em grupo o qual dele fazem parte uma trama de atores que inseridos nos espaços de aprendizagem são capazes de tecer críticas, aprender e/ou realinhar seus princípios éticos e valores morais. É assim, compreendo, que esse desenvolvimento do princípio educativo perpassa pela formação do cidadão, seja ele professor ou estudante.

O contexto grupal deixa de ser apenas o cenário no qual se desenrola a aula e é assumido como princípio educativo, voltado para a formação de cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e solidários segundo a vivência concreta da sala de aula. Dessa forma, o professor, conforme Filloux (1970 apud SOUTO DE ASCH, 2007, p. 62, tradução nossa), assume também “[...] o papel de facilitador e explicitador de problemas técnicos ou afetivos no grupo [...]”, de mediador da comunicação grupal. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 27).

Outro desafio que se insere as atividades do professor universitário relaciona-se à complexidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas. Nesse contexto, há duas considerações a se fazer: essas pessoas estão em processo de formação profissional e deste modo, pressupõe-se um tipo de engajamento consciente e voluntário. Outro fator a ser considerado é que, embora a Universidade seja caracterizada como um espaço de aprendizagens voltado para adultos, no início da graduação alguns estudantes ainda se caracterizam por pertencer a fase de saída da adolescência, o que pode ocasionar, na minha percepção, a partir da minha vivência como docente, em posturas distintas em sala de aula com relação ao engajamento frente aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Mas, explico que não generalizo essa concepção de que o fato do estudante estar saindo da adolescência ocasione posturas diferentes daquele estudante que já se encontra na fase adulta. São situações que no cotidiano do fazer/tecer em sala de aula é possível perceber diferentes intensidades de engajamento e posturas independentemente da idade do estudante.

Diversos estudos, cujo pioneiro foi o de Knowles (1984 apud MARCELO GARCÍA, 1999), evidenciam que o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário. Isso equivale a dizer que eles precisam compreender a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas

propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada, pois, como explica o autor, a evolução do autoconceito do adulto é marcada pela passagem da dependência para a autonomia. A aprendizagem autônoma é, portanto, um dos aspectos fundamentais da educação de adultos e se caracterizaria pelo desenvolvimento da inteligência crítica, do pensamento independente e da análise reflexiva [...]. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 27-28)

Assim, a aprendizagem de adultos pressupõe então uma série de contextos que envolvem: variadas experiências; que os conteúdos ensinados tenham sentido para os estudantes; que seja explicitado seu papel social; que o ensino seja fundamentado na busca de solução de situações-problemas e no desenvolvimento dos conteúdos, explicam Soares e Cunha (2010).

A complexidade da docência universitária se configura, também, por ela ser um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão. (LUCARELLI, 2004) Formação que, no dizer de Tardif (2002a), deve ser voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional e para a definição de objetivos pertinentes à situação e à identificação dos meios adequados para atingi-los. Isso implica, para o docente universitário, a tarefa de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 28).

O desafio da reconfiguração de saberes da Docência Universitária é uma discussão importante. Por isso, *a priori*, apresento aqui uma breve síntese sobre os diferentes tipos de Saberes a partir da reflexão de Tardif (2010).

Quadro 6: Síntese sobre os Saberes dos Professores.

<b>SABERES DOS PROFESSORES</b>	<b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>	<b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF (2010, p. 63).

Compreendo que essa concepção sobre os diferentes tipos de saberes está atrelada a discussão sobre a prática pedagógica. Esclareço que não pretendo reduzir a discussão sobre saberes apenas aos contextos projetados no quadro acima. Entendo que para essa pesquisa doutoral a discussão de saberes necessita vir com profundidade no decorrer do desenvolvimento da tese, pois por saberes referentes à docentes há vários autores que se dedicam a discutir o tema, conforme informa Beladelli (2014, p.31), são eles: Saviani (1996), Freire (1996), Masetto (1998), Veiga (2006), Nóvoa (2010), Tardif (2010) e Pimenta (2011).

Já no que se refere a prática pedagógica na docência universitária é possível inferir que tal ação está ligada a profissão docente e sendo assim, se articula entre distintas concepções, como por exemplo, para Veiga (1988):

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (VEIGA, 1988, p. 8).

E pensando em prática pedagógica, as discussões recaem também para outros direcionamentos, como por exemplo sobre a complexidade do processo de formação profissional. Há, dentre os autores que discutem esse tema, essa preocupação com relação a formação do professor universitário. Assim, Beladelli (2014) informa que essa discussão se contextualiza a partir do pensamento crítico dos seguintes autores:

Internacionalmente, Ávila (2013) destaca o espanhol Garcia (1999); Zabalza (2004); o português Nóvoa (2002) e Alarcão (1998), na América do Norte, Canadá, Langevin (2007); Gervais (2005) e Riopel (2006). Tardif (2002, 2010), Tardif e Lessard (2000) também se destacam nesse cenário, mesmo não especificando a docência universitária, suas contribuições sobre o trabalho docente tem influenciado as discussões referentes aos saberes docentes e a formação profissional.

Nacionalmente, destacam-se Cunha (1998, 2010); Veiga (2000, 2005, 2006, 2008, 2009); Veiga e Quixadá (2010), Veiga e Ávila (2013), Pimenta e Anastasiou (2002, 2010); Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Franco (2010) e Masetto (1998). (BELADELLI, 2014, p. 19).

Falar em docência universitária é também contextualizar a discussão para os direcionamentos que apontam concepções sobre o significado de ensino e de aprendizagem. Essa discussão remete ao exercício das práticas pedagógicas dos professores universitários.

O exercício de análise das práticas pedagógicas dos professores universitários que, na visão de seus pares, se caracterizam por alguma ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender, se constituiu numa interessante imersão no cotidiano dos Cursos de Graduação, compreendendo valores e culturas que fazem parte da natureza de cada carreira e grupo acadêmico. Temos defendido a existência de pedagogias universitárias no plural, em contraponto de uma visão generalizadora que percebe as práticas de ensinar e aprender na educação superior a partir de uma dimensão única. Justificamos essa posição, com base em estudos e pesquisas anteriores (Cunha e Leite, 1996, Cunha, 1998, Fernandes, 1999) que explicitaram as relações que permeiam e interferem na pedagogia que se realiza no espaço acadêmico. (CUNHA, 2008, p. 27)

Assim, Cunha (2008) aponta a necessidade de ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender que se contextualiza com uma ruptura paradigmática na qual se reconfiguram os saberes e apontam para o sentido de Experiências Inovadoras. Para essa ruptura que desencadeia uma reconfiguração de saberes, Cunha (2008) sublinha alguns elementos, dentre eles, destaco, *a priori*, somente alguns destes elementos: a relação teoria/prática que, no sentido de ruptura, apresenta a reorganização dessa relação.

Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática. (CUNHA, 2008, p. 26).

Já a mediação se apresenta como uma importante categoria da ruptura paradigmática, pois é através dela que é possível assumir a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da significação, ou seja, da aprendizagem. O protagonismo se apresenta também como elemento de reconfiguração de saberes ao fazer parte da ruptura das formas tradicionais de ensinar e aprender e está atrelado a aprendizagem.

Portanto, ao falar sobre docência universitária há de se levar em consideração diferentes aspectos. Ao professor cabe a formação continuada a partir de sua prática pedagógica, a atualização dos seus conhecimentos e reinvenção de si e do mundo a partir do seu experimentar cotidiano em sala de aula. Diante disto, considero pertinente falar nesta pesquisa doutoral sobre os aspectos inerentes à docência universitária e motivar o pensamento crítico para as discussões sobre essa temática e seus desdobramentos.

#### 4.2 A COGNIÇÃO ENATIVA QUE EMERGE A PARTIR DA AUTONOMIA NA PRÁTICA DOCENTE: BREVES INDÍCIOS

Kastrup (2015b) explica que para Varela (1988) a cognição enativa revela uma noção de *enaction* – no sentido de atuação traduzido pela autora. A cognição de abordagem enativa remete para uma ideia de cognição corporificada, encarnada. Sujeito e mundo emergem junto e nesse sentido o conhecimento encontra-se enactuado no sujeito. Kastrup (2015b) explica que para Varela (1988) a cognição enativa é resultante de experiências, pois a atuação é um tipo de ação guiada por processos sensoriais locais, e não a partir de percepções de objetos ou formas. “A corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de inscrever e se marcar histórica e culturalmente”, explica Kastrup (2015b, p. 103).

El neologismo ‘enacción’ traduce el neologismo inglés *enaction*, derivado de *enact*. ‘representar’ em el sentido de ‘desempenhar um papel’, ‘actuar’. De all la forma ‘enactuada’: traducir ‘actuada’, ‘representada’ o ‘puesta em acto’ habria llevado a confusión. ‘Hacer emerger’ traduce la forma *bring forth*. Em este y otros problemas he seguido el critério de Pierre Lavole, el traductor francés, quien aclara que su *fatre-émerger* es la traducción del alemán *hervorbringen*, término de origen fenomenológico. (VARELA, 2005, p. 89).

Assim, compreendo que quando sujeito e conhecimento emergem juntos, o conhecimento torna-se corporificado no sujeito. A cognição então configura-se quando o sujeito pratica a ação de experimentar problemas que contextualiza com a invenção de si e do mundo. Nesse sentido, ao vivenciar novos problemas o sujeito age, sente e se torna agente do seu conhecimento. O conhecer está em fazer, interagir, atuar, experimentar. Deste modo, a ação passa a ser guiada e modulada pela estrutura sensório-motora do sujeito.

Em um contexto de espaços de aprendizagem, pelo menos assim compreendo, a atuação do professor emerge a partir da interação com os sujeitos que fazem parte daquele cenário. A enação - atuação - então, configura-se quando o conhecimento é corporificado no sujeito, o que

permite que sua ação seja modulada e guiada a partir do que significa sua interação com os estudantes. O ser = fazer = conhecer converge com a cognição enativa, pois o docente universitário vive o seu experienciar de problemas inventados, na aprendizagem inventiva, e dessa experiência, emerge o conhecimento. É o conhecer a partir da atuação que remete a situações de aprendizagem.

No primeiro sentido do conceito de atuação – corporificação do conhecimento –, há uma aproximação nítida com a noção de aprendizagem. Numa passagem, Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 60) evocam a aprendizagem de um instrumento musical, a flauta. De saída, chama a atenção o fato de que um artista seja tomado como protótipo do aprendiz. Para descrever esse singular processo de aprender, os autores afirmam que, em princípio, o corpo funciona comandado pela mente. Nesse caso, a aprendizagem começa com uma representação, com instruções simbólicas. Mas aprender a tocar flauta não é seguir regras. A aprendizagem só se consuma verdadeiramente quando a relação simbólica é transformada em acoplamento direto do corpo com o instrumento, eliminando o intermediário da representação. Nos termos de Varela, trata-se de *enaction*, atuação, encarnação ou corporificação do conhecimento. É justo dizer que a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo emerge. (KASTRUP, 2015b, p. 103).

Noutras palavras, para Varela (2005) a cognição enativa não se trata de representação de um mundo prévio, ou seja, de um mundo dado, pré-existente. Para o autor a enação emerge de uma mente e de um mundo com base em ações diversas realizadas pelo ser no mundo. O que quero dizer é que: em espaços de aprendizagem, por exemplo, o professor está em relação objetivamente com o seu meio, interage, tem autonomia para flexibilizar sua ação em situação de aprendizagem. Assim, as questões problematizadas – na aprendizagem inventiva – não são pré-definidas, mas sim enactuadas, corporificas, emergem, a partir da experiência, sujeito e mundo em situação de aprendizagem.

A experiência exprime a constituição de um mundo próprio, inerente à atividade cognitiva. É a partir da experiência que surge a fronteira entre eu e mundo. Como manifestação fenomenal a experiência é sempre *em relação a* alguém, mas não *de* alguém, pois o sujeito não pré-existe à experiência, ele emerge a partir dela. (SADE, 2009, p. 48).

Assim, quando a experiência constitui uma fronteira entre o eu e o mundo a prática de agir configura a cognição enativa como autônoma. Isto implica dizer que: a experiência manifesta-se em relação a alguém e essa experiência que gera o conhecimento passa pela ação

como autônoma, ou seja, o agir corporificado. Desta forma, compreendo, que a cognição enativa caracteriza-se também pela autonomia.

#### 4.3 A SUBJETIVIDADE QUE EMERGE A PARTIR DOS SIGNOS NA APRENDIZAGEM: A AUTORIA COMO POTÊNCIA INVENTIVA

Para Kastrup (2015b) a cognição deve ser entendida a partir de instâncias que se referem ao tempo, pois assim, a investigação parte do ponto de vista das transformações que nela têm lugar. A autora explica também que ao trazer a cognição contemporânea como discussão, é necessário falar a palavra “presente” como indicativo de tempo. Porém, o presente não deve ser compreendido como atualidade, momento, instante ou momento em que se sucede após o passado ou que antecede o futuro. Na verdade, ao falar em presente, não se deve fazer referência ao tempo cronológico, linear ou sucessivo. Para trazer a luz as reflexões sobre o presente, Kastrup (2015b) argumenta suas concepções a partir das contribuições de Bergson (1897, p. 113):

O que é, para mim, o momento presente? É próprio do tempo decorrer; o tempo já decorrido é passado, e chamamos presente o instante em que ele decorre. Mas não se trata aqui de instante matemático. Certamente há um presente ideal, puramente concebido, limite indivisível que separaria o passado do futuro. Mas o presente real, concreto, vivido, aquele a que me refiro quando falo de minha percepção presente, esse ocupa necessariamente uma duração. Onde portanto se situa essa duração? Estará aquém, ou estará além do ponto matemático que determino idealmente quando penso no instante presente? Evidentemente está aquém e além ao mesmo tempo, e o que chamo “meu presente” estende-se sobre meu passado e sobre meu futuro. Sobre meu passado em primeiro lugar, pois “o momento em que falo já está distante de mim”; sobre meu futuro a seguir, pois é sobre o futuro que esse momento está inclinado, é para o futuro que eu tendo, e se eu pudesse fixar esse indivisível presente, esse elemento infinitesimal da curva do tempo, é a direção do futuro que ele mostraria. (KASTRUP, 2015b, p. 91-92).

Assim, Kastrup (2015b) explica que o presente se trata de uma transformação, ou seja, encarna uma passagem do tempo. Não se trata nem de uma sucessão do passado, como também não se configura como o instante em que precede o futuro. O presente, na verdade, coexiste esses dois tempos, pois “do passado, possui a virtualidade; do futuro, a imprevisibilidade”, esclarece Kastrup (2015b, p. 92).

Deste modo, a ideia do presente vem ao encontro quando se discute a subjetividade contemporânea, pois a atenção ao presente não implica dizer que se fala em algo datado. Ao contrário, ao falar em presente, a discussão perpassa por elementos que coloquem em relevo o

“campo movente”. Ou seja, o presente provoca a pensar, não pelos fatos inéditos de formas de subjetividade que se configuram no pensamento, mas, na verdade, o presente nos faz navegar pelo movimento de transformação das forças constituídas.

Nossa atenção ao presente não vai, em princípio, em busca de novas estratificações, mas sim de certa deriva da subjetividade. A atualidade não revela um domínio estável e formas instituídas, nem a resultante de uma sucessão linear de eventos, mas um campo instável, do qual as transformações fazem parte. Não me refiro a um estado atual, mas a uma atualidade em movimento. (KASTRUP, 2015b, p. 92).

Desta forma, a atualidade traz imbricada consigo o passado, mas também carrega as instâncias desestabilizadoras, que em um campo movente provocam os desequilíbrios e deste modo, as novidades são esboçadas, inclinando o presente em direção ao futuro. Assim, “isso que parece ser a orientação mais precisa para o entendimento do que seja a cognição contemporânea”, explica Kastrup (2015b, p. 92).

Kastrup (2015b) afirma que o conceito de inatural formulado por Nietzsche é fundamental, pois por meio dele o autor liberta o pensamento filosófico da concepção de que, supostamente, a filosofia trata-se de um determinismo histórico.

O problema de Nietzsche é a filosofia, que para ele não é eterna nem histórica, mas intempestiva. Isso significa que ela age “de uma maneira inatural, quer dizer, contra o tempo, e assim sobre o tempo, em favor (...) de um tempo por vir (1874, p. 73). O termo inatural justifica-se em função de sua oposição em relação ao atual, que Nietzsche identifica ao histórico, à cultura instituída. Através da oposição entre o atual-histórico e o inatural filosófico, Nietzsche afirma a existência de uma força que age contra a história, de um pensamento que problematiza a história, que pensa malgrado a história. (KASTRUP, 2015b, p. 93).

Foucault inverte a formulação do problema Nietzscheano, porém mantém o sentido das concepções de Nietzsche. Kastrup (2015b) explica que para Foucault é na atualidade que se encontram as forças que provocam a ação contra a história, que respondem pela novidade, que fazem diferença na história.

Kastrup (2015b) sublinha que Deleuze denominava Foucault como um “historiador do presente”. Ao falar em tempo, Foucault distingue o tempo passado como o lugar dos estratos históricos, e o presente é o tempo como devir que faz a diferença na história.

Assim, explico que, após compreender as discussões de Nietzsche e Foucault, o tempo presente trata-se desse devir provocado por transformações que fazem a diferença na história,

pois é nesse devir que se apresenta uma bifurcação na trilha traçada pela história. É nessa bifurcação no caminho que aparece uma nova estrada para o futuro. Deste modo, Kastrup (2015b) cita Deleuze (1988, p. 86):

A novidade de um dispositivo em relação aos precedentes chamamos a sua atualidade, a nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas antes o que nos tornamos, o que estamos a caminho de nos tornar, ou seja, o Outro, nosso tornar-nos outro. Em qualquer dispositivo é preciso distinguir entre o que somos (o que já não somos mais) e o que estamos a caminho de nos tornar: a parte de história e a parte de atual. (KASTRUP, 2015b, p. 94).

Então, a atualidade surge como uma força em que pode coexistir a regularidade e a instabilidade. Sem as camadas históricas, a atualidade seria uma espécie de movimento, agitação e dispersão. Por outro lado, a atualidade sem seu caráter intempestivo, sem a força do devir, ela seria explicada apenas pelo passado, ou seja, historicamente. Assim, a atualidade seria previsível, ou seja, nada de novo verdadeiramente.

Como diz Deleuze, não é possível predizer, mas “estar atento ao desconhecido que bate à porta” (1988, p. 87). Em princípio, o diagnóstico que é tirado dessa atenção à atualidade é que somos diferença. Estamos inscritos na história, funcionamos a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos. E é no presente que as continuidades são quebradas e as identidades, dissipadas. (KASTRUP, 2015b, p. 95).

Kastrup (2015b) explica que para Deleuze (1992) a história está ligada às condições de existência do pensamento, ou seja, há um elo estabelecido com as referências as quais o pensamento encontra-se imerso. Deste modo, a distinção entre pensamento e história se dá para Deleuze (1992, p. 132) da seguinte forma:

Pensar é sempre experimentar – não interpretar, mas experimentar – e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer. A história não é a experimentação; é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história. (KASTRUP, 2015b, p. 95).

Assim, compreende-se então que a novidade não se apresenta a partir de um determinismo histórico, e nem também, emerge a partir do nada. Na verdade, o pensamento é atingido por instâncias que o levam a pensar, ou seja, são forças da atualidade que constituem condições concretas, que surgiram empiricamente, e que assim sendo, tocam a novidade. Desta forma, Kastrup (2015b) explica que a atualidade se caracteriza por um mundo em movimento,

movente, em transformação acelerada. Então, a atenção à atualidade gera indícios de que a cognição sofre mudança, mas não em escalas hierárquicas. A autora afirma que:

A cognição é um fazer, uma prática, uma ação. Não agimos para conhecer ou conhecemos para agir. Conhecimento e ação são um mesmo processo. A ação cognitiva tem também uma dimensão ontológica, identificando o fazer e o ser. Ao agir, o sistema conhece e ao mesmo tempo produz-se, produzindo concomitantemente o próprio mundo. A ação responde pela invenção do sujeito e do objeto, de si e do mundo. (KASTRUP, 2015c, p. 268).

Deste modo, Kastrup (2015a) afirma que para compreender os devires da cognição, busca fundamentar suas concepções por meio de intercessores, pois, nas palavras da autora, usar os intercessores é também, um processo de criação. E, é nesse imbricamento de contribuições entre Maturana e Varela (1995) e Deleuze e Guattari (1991) que Kastrup (2015a, p. 58) percebe o processo de criação emergir. Assim, ela traz Deleuze (1992, p. 156) que afirma que: “o importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. Se ninguém começa, ninguém se mexe. As interferências não são trocas: tudo acontece por dom ou captura”.

O conceito de intercessor é útil para pensar uma relação que não abole a diversidade e a criação. Filosofia e ciência realizam cruzamentos que não são traduções, cópias ou imitações. Também não o fazem para se fundamentarem reciprocamente. O intercessor deve ser entendido a partir dos efeitos, dos ecos, das ressonâncias que gera nestas duas formas de pensamento, que conservam sua singularidade irreduzível. (KASTRUP, 2015a, p. 58).

Sendo assim, para falar sobre a Teoria da Autopoiese, Kastrup (2015a) usa como intercessores os chilenos Maturana e Varela (1995) que conceberam essa Teoria. Além disto, a autora informa que também encontra em Deleuze e Guattari intercessores fundamentais para contribuir com a psicologia quando se pensa nas transformações que atualmente perpassam pela cognição. Nesse sentido, a autora comenta que nos estudos desenvolvidos sobre cognição há pontos de encontro entre Varela e Maturana (1995) e Deleuze e Guattari (1991).

Kastrup (2015a) explica que Guattari compreende a produção da subjetividade por fatores individuais, coletivos e institucionais. Esse autor adverte que ao pensar sobre a subjetividade como produção, ele quer dizer que é o mesmo que entender a subjetividade como produção a partir de múltiplos componentes heterogêneos.

A transversalidade substitui a hierarquia: a subjetividade é atravessada por diversos fatores de subjetivação como instituições, objetos técnicos, saberes

etc. A subjetividade não se confunde com o sujeito, não é individual, pessoal, mas é um conceito que visa exatamente a embaralhar as dicotomias sujeito-objeto, individuo-sociedade, corpo-psiquismo, homem-natureza, natureza-artifício, interior-exterior, todas elas caras à abordagem tradicional. (KASTRUP, 2015a, p. 58-59).

Desta forma Kastrup (2015a, p. 59) afirma que é a partir deste contexto de produção de subjetividade que a Autopoiese entra em cena. “A noção de autopoiese restaura o criacionismo em biologia, problematiza as relações organismo-meio e fala de um engendramento recíproco e incessante, de uma definição e redefinição constantes das fronteiras entre exterior e interior”, explica a autora.

A autora explica também que a função autopoietica, quando perpassa pelos preceitos de Deleuze e Guattari (1991), implica em uma mudança de plano, deixa-se de participar de uma perspectiva do plano de referência científico para se apropriar do plano filosófico. Isto fica evidente, segundo Kastrup (2015a), quando Guattari (1992) utiliza a ideia de autopoiese com o objetivo de explicar a definição de subjetividade.

O conjunto de condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. (Guattari, 1992, p. 19). E ainda: não se está mais diante de uma subjetividade dada como um em si, mas face a processos de autonomização, ou de autopoiese, em um sentido um pouco desviado do que Varela dá a esse terno (Ibidem, p. 18). (KASTRUP, 2015a, p. 59).

Kastrup (2015a) explica que Guattari (1992) utiliza um sentido desviado do que Varela (1989) propõe devido ao fato de Guattari transpor o significado de subjetividade para uma orientação filosófica, diferente do que Varela (1989) usa a partir da perspectiva da biologia. Deste modo, Guattari e Deleuze propõe um devir filosófico a respeito da função autopoietica. Guattari, segundo Kastrup (2015a, p. 60), afirma que: “é preciso operar um descentramento da questão do sujeito para a da subjetividade”.

Nesse ponto, consideramos que sua posição se encontra muito próxima do que denominamos acima, em relação ao trabalho de Maturana e Varela, ‘descentramento da dimensão cibernética da cognição para sua dimensão autopoietica’. Pois Guattari, sem negar a existência do sujeito, recusa sua concepção tradicional como essência última da individuação propondo, em seu lugar, a ênfase na subjetividade como processo, a tomada da ‘relação entre o sujeito e o objeto pelo meio’. (KASTRUP, 2015a, p. 60).

Assim, a subjetividade então passa a ser um imbricamento de múltiplos vetores heterogêneos, como por exemplo: instâncias sociais, técnicas, físicas e semiológicas. Tais fatores, podem emergir de um território existencial. Kastrup (2015a) afirma que é importante sublinhar que a ênfase não recai sobre o sujeito, nem sobre o território existencial, mas sim sobre o processo de subjetivação.

Desta forma, essa intercessão entre Varela e Maturana (1995) e Guattari e Deleuze (1991) ajuda a compreender que as diferentes áreas podem convergir e assim trazer a luz outras formas de conhecimento e a partir dessa nova perspectiva, gera a criação no sentido daquilo que é inacabado, já que o conhecimento está sempre em construção, pois “utilizando Maturana e Varela como intercessores, Deleuze e Guattari concorrem para a revitalização das ideias e para o devir autopoietico da obra desses biólogos”, explica Kastrup (2015a, p. 62).

E, pensando na criação em sentido daquilo que é inacabado, e, portanto, está sempre em construção/criação, proponho como investigação os devires cognitivos contemporâneos dos docentes que trabalham com práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior. Deste modo, também trago para contribuir nessa discussão, não só as concepções de Kastrup (2015a), mas também de Maturana e Varela (1995) como intercessores.

As novas tecnologias da informação, por exemplo, que hoje fazem parte de nosso domínio cognitivo não devem ser entendidas como meros objetos, tampouco como soluções para antigos problemas, mas como focos de criação de novos problemas, de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros. A partir desse quadro, a relação entre as formas constituídas e o presente não é de rompimento ou de descontinuidade, mas sim de coexistência. (KASTRUP, 2015b, p. 97).

Nesse sentido, o trabalho de Maturana e Varela (1990) revela que as condições dos estudos sobre cognição devem explorar as perspectivas da politemporalidade. Isto implica dizer que as condições históricas coexistem com o presente vivo, o qual funciona como um elemento gerador de uma problematização das configurações históricas.

O problema não é entender o funcionamento cognitivo como produzido historicamente, mas sim como o presente é capaz de promover rachaduras nos estratos históricos, nos antigos hábitos mentais, nos acoplamentos estruturais estabelecidos e produzir novidade. Para pensar condições politemporais foi preciso liberar a força do presente, desamarrá-lo do passado, liberá-lo dos constrangimentos históricos. (KASTRUP, 2015b, p. 98).

Sendo assim, trazendo esse contexto para a discussão desta tese, quando o docente universitário se desafia a desenvolver a gamificação como mais um de seus elementos para

tornar o processo educacional criativo e engajar seus alunos, essa ação, que é a autoria como potência inventiva, passa a funcionar como um núcleo de criação de novos problemas, novas relações com o tempo, espaço, consigo mesmo e com os outros. Com essa ação, as formas constituídas e o presente vivo passam a coexistir e deste modo, o professor se coloca em situação de aprendizagem inventiva de sua própria prática pedagógica.

Então, o devir cognitivo se configura justamente quando o presente promove rachaduras nas camadas que fazem parte do contexto histórico, ocasionando uma bifurcação na história. Com o *breakdown*, ou seja, as rachaduras que bifurcam o caminho, há uma descontinuidade da ação. A partir daí a autoria enquanto potência inventiva responde pela novidade e é, exatamente ela - a novidade - que emerge apontando para o futuro possibilidades de aprendizagem inventiva com as quais o docente universitário pode trabalhar. Deste modo, a bifurcação então, acontece como uma espécie de reorientação de curso/percurso e/ou da ação. Por essa razão, Varela (1989) fala que a cognição deve ser entendida a partir do contexto da politemporalidade.

A ação cognitiva tem também uma dimensão ontológica, identificando o fazer e o ser. Ao agir, o sistema conhece e ao mesmo tempo produz-se, produzindo concomitantemente o próprio mundo. A ação responde pela invenção do sujeito e do objeto, de si e do mundo. A noção de prática cognitiva não se confunde com o conceito behaviorista de comportamento. O *behavior* é o comportamento observável, raso e objetivo, controlado por estímulos do meio externo e, de acordo com esta concepção ambientalista, a aprendizagem é um processo de solução de problemas e de adaptação ao meio ambiente. Para Varela, diferentemente, a ação não põe em relação um organismo e um ambiente dado, um sujeito e um objeto, mas os configura efetivamente. O carácter fluido e inventivo da ação é explicado através de um modelo teórico que inclui na ação a invenção de problemas. (KASTRUP, 2015c, p. 268).

O sentido de se reinventar aqui, cabe tanto aos professores que trabalham com gamificação, hibridismo e multimodalidade, como também se direciona a mim mesma. Minha mobilização em direção ao doutorado ocorreu exatamente por esse sentimento de me reinventar em sala de aula, de propiciar um maior engajamento aos meus alunos por meio de uma prática pedagógica diferente. Assim, entendo que meus estratos históricos começaram a coexistir com o meu presente enquanto docente universitária. Percebi que minha prática pedagógica era igual as aulas dos meus professores do passado. Compreendi que essa estratégia não engajava tanto meus alunos, na atualidade, os quais tem sua própria politemporalidade, construída em tempos e espaços, bem como com meios, distintos dos que me constituíram até então. Foram questões como essa que me desafiaram a mudar, me transformar, enfim, me reinventar. Então, a primeira inquietação - invenção de problema - emergiu a partir do meu olhar e crítica sobre a minha

própria postura em sala de aula. Já a segunda perturbação/incômodo surgiu em forma de problema de pesquisa quando eu comecei a conhecer, aprender e participar, na Unisinos após entrar no Doutorado, de atividades acadêmicas gamificadas no Ensino Superior, ou seja, foi a partir da minha empiria com o primeiro contato com a gamificação.

O tema da aprendizagem surge inteiramente ressignificado à luz da Teoria da Autopoiese e uma concepção original se esboça com F. Varela, quando aborda o problema tomando o artista como o protótipo do aprendiz. A aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo. A invenção da obra de arte é correlata da produção do próprio artista. Começo por explicitar a novidade da teoria da ação que surge com Maturana e Varela em relação às teorias psicológicas. Para Maturana e Varela, o sistema vivo é um sistema cognitivo em constante movimento, em processo de autoprodução permanente, autopoietico. A fórmula proposta é: SER = FAZER = CONHECER. Quando o vivo se define como sistema autopoietico, seu operar se confunde com o próprio processo de criação de si, ou, como na formulação de Varela: ‘o fazer é ontológico’ (Varela, 1998, p. 99). Tomar a conduta como possuindo dimensão cognitiva não significa apreendê-la do ponto de vista de sua lógica subjacente. Não se trata da lógica da ação, mas do fluir da conduta (Maturana e Mapodosis, 1992, p. 18). Como consequência, a consideração da cognição enquanto ação ou prática não vai conduzir a estruturas invariantes da cognição, mas à questão de sua modificação permanente. Significará também acentuar sua dimensão de invenção de mundo. O conhecimento, como ação efetiva, permitirá ao ser vivo continuar sua existência num meio determinado, na exata medida em que ele constrói esse mundo. (KASTRUP, 2015b, p. 99).

Assim, essa pesquisa tem por objetivo compreender como a cognição inventiva se constitui na docência universitária a partir do entrelaçamento entre as narrativas de si e os relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas gamificadas. Tal objetivo vai ao encontro de uma discussão sobre como o docente universitário demonstra o seu devir cognitivo a partir da ação de se reinventar em sala de aula desenvolvendo a gamificação nas práticas pedagógicas em contexto híbrido e multimodal. Assim, neste contexto, para Varela (1995, p. 49):

O conceito de *breakdown* consiste numa quebra da continuidade da ação, numa espécie de vacúolo que inscreve a indeterminação no seio da ação. Experimenta-se uma descontinuidade, uma bifurcação, que reorienta seu curso. A continuidade da ação é fundada na história dos acoplamentos anteriores, mas a experiência presente coloca problemas novos, que exigem sua reorganização. Os *breakdowns* não são exceções ou ruídos, mas a fonte da cognição concreta. (KASTRUP, 2015c, p. 268).

A experiência do presente traz novas perturbações, o que podemos chamar de problemas inventados, que exigem uma reorientação da ação. Nesse sentido, a invenção de si, como docente universitário, perpassa pelo desafio de se reinventar, fazendo emergir novos

problemas/desafios. Essa reorientação de curso da ação é também uma situação de aprendizagem. Assim, pensamos então na aprendizagem a partir da invenção, pois é o que Kastrup (2005) denomina de aprendizagem inventiva. É a aprendizagem que surge como um processo de produção da subjetividade, ou seja, como invenção de si, a qual tem como correlato a invenção do próprio mundo. Diante disto, não se deve restringir ou reduzir o processo de aprendizagem à uma solução de problemas. Na verdade, a aprendizagem surge como uma invenção de problemas. “Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluída, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas”, explica Kastrup (2005, p. 1277).

A aprendizagem, em sentido deleuziano, não é analítica nem reflexiva. Se ela passa pela reflexão, não se esgota aí. Ela envolve intimidade, contato direto, corporal com a matéria – é disto que o conceito de agenciamento maquínico fala. Repetir não é criar automatismos, condutas mecânicas. A repetição que está envolvida na arte-aprendizagem é como a do músico que ensaia duramente até poder viajar na melodia ou a de um ator que ensaia até incorporar o espírito do personagem, até cavar uma profunda intimidade com ele, até encarná-lo, corporifica-lo e com isso espantar a mediação da representação. [...] O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. Aprender é estar atento as variações contínuas e às rápidas ressonâncias, mas isso implica, ao mesmo tempo, certa desatenção aos esquemas práticos de reconhecimento. O jogo entre certa atenção e uma espécie de desatenção que lhe é correlata foi tematizado por Bergson (1934), que fala de uma atenção à vida pragmática utilitária, mas também de uma atenção ‘suplementar’, que é atenção à duração. A primeira assegura a aprendizagem como solução de problemas, mas é a segunda modalidade de atenção que assegura a aprendizagem como invenção de problemas. (KASTRUP, 2015b, p. 105-106).

Assim, dada a potência inventiva das vivências de *breakdown* ocasionadas pela bifurcação no fluxo cognitivo habitual, justifica-se a necessidade do desenvolvimento de práticas efetivas de aprendizagem que possam mobilizar as experiências de invenção de si e do mundo. Portanto, “se queremos criar novas formas de conhecer e viver, não podemos nos furtar de inventar um mundo. Aprender a viver num mundo sem fundamentos é inventá-lo ao viver”, conclui Kastrup (2015b, p. 109).

Essa potência inventiva também está relacionada a autoria. Por autoria Backes (2007) explica que se trata de um processo complexo, pois nasce a partir de perturbações e diferenças entre o indivíduo e sua rede de relações. A autora explica que o sentido de autoria transcende o significado de autor de uma obra e que, diante disto, o autor não se produz sozinho, pois

estabelece uma relação com a tríade: autor-obra-outro. Já Maraschin e Mazzochi (2000) contribuem com as reflexões sobre autoria afirmando que: para Foucault (1992) a ideia de autoria não é simplesmente atribuir um nome ao idealizador de um texto. Ele explica que há, na verdade, uma multiplicidade de “eus” e nesse contexto encontram-se uma série de posições subjetivas que podem ser ocupadas por todo e qualquer sujeito suscetível a cumprir tal função.

Para o sentido desta tese, a autoria está ligada aos docentes do ensino superior e seus acoplamentos em relação ao ambiente de aprendizagem e todos aqueles que fazem parte deste cenário. Em sala de aula, por exemplo, a autoria pode vir a acontecer no imbricamento na relação entre professor e os estudantes, ele se defini/redefini e por consequência, deixa sua marca, como influência e referência, não só aos colegas de profissão como também nos próprios estudantes que compartilham com o docente novas experiências. Assim, a reinvenção de si e do mundo marca, carimba, como uma espécie de brasão instaurado, a cena em que o docente universitário desenvolveu sua autoria enquanto possibilidades de novas práticas pedagógicas, em específico refiro-me a práticas pedagógicas gamificadas, que é o estudo proposto para essa tese.

Para Backes (2007, p. 55) a autoria está intrinsecamente relacionada a autonomia, pois “[...] o educador, no seu processo de formação, precisa da autonomia para a construção do conhecimento a fim de que possa, fundamentado no conhecimento já construído, se autoproduzir e vir a ser autor de sua prática pedagógica.”, explica Backes (2007, 55). Assim, em processo de autoria, o observador (docente)

[...] conhece a partir de distinções estabelecendo o entorno e as fronteiras do objeto de conhecimento. Ao configurar a rede de conversação, o observador se torna autor do mundo que fez surgir, na medida em que o outro o reconhece como tal no processo de interação, na coordenação da coordenação das ações. (BACKES, 2007, p. 54).

Assim a experiência docente passa por processos não só de autonomia, mas também de autoria. Backes (2007) explica que o conceito de autoria pode ser compreendido então como: “todos (seres vivos) autores e construtores das ações e principalmente do viver. No entanto, assim como na autonomia, a autoria é desenvolvida na ontogenia do ser vivo, o que pode resultar em diferentes expressões de autoria”, explica Backes (2007, p. 55).

O exemplo do educador é pertinente para ilustrar o que está sendo dito. Assim, o educador se autoriza a construir a própria ação, desencadeando um processo de responsabilidade sobre as ações e as consequências com relação aos outros seres vivos, o que também atribui determinados poderes a ele sobre os outros.

‘Toda autoria é, ao mesmo tempo, exercício de autonomia e de implicação, de responsabilidade pelo que se cria’ (MARASCHIN, 2004, p.104). Isso também implica ao educador se construir como conhecedor e autor do conhecimento científico. (BACKES, 2007, p. 56).

Backes (2007) encontrou três estágios de autoria, são eles: pré-autoria; autoria transformadora e autoria criadora. Ela explica que estes estágios funcionam da seguinte forma:

A **pré-autoria** está relacionada à necessidade de estar vinculado a um pensamento já legitimado na dinâmica de relações do grupo, configurando-se, portanto, pela relação de aproximação. Nesse sentido, evidenciamos uma **pré-autoria**, quando nos autorizamos a falar sobre a nossa concordância com relação ao que o outro produziu. É imprescindível ressaltar que não é uma cópia, mas uma espécie de releitura de uma obra. A **pré-autoria** está relacionada à expressão do pensamento em concordância, semelhança e aproximação, o que difere da coordenação do pensamento. [...] Já no registro da Mariana evidenciamos a representação crítica diante da situação e que estabeleceu relação entre o conhecimento construído com o viver, caracterizando uma **autoria transformadora**. A autoria transformadora se caracteriza pela ação que transcende uma ação já legitimada. (BACKES, 2007, p. 124-125).

E, por fim, a autoria criadora caracteriza-se por três eixos: “Produzir diferença na relação; Inverter ou deslocar uma situação; Ação e transformação criadora da novidade”, explica Backes (2007, 105).

Então, o processo de autoria desenvolve-se por meio das três manifestações: pré-autoria, autoria transformadora e autoria criadora. Estas três manifestações encontram-se relacionadas entre si de forma dialética e recursiva e não de forma linear e hierárquica, pois o processo de autoria é próprio de cada ser vivo, assim como o processo de autonomia está relacionada à rede de conversação e à história de interações, que se dá no coletivo por estar vinculada à aceitação, reconhecimento do outro e ao respeito mútuo. (BACKES, 2007, p. 127).

Deste modo, a experiência docente - narrada através dos relatos dos professores que trabalham com gamificação no ensino superior - poderá ser contextualizada também pelo viés das três categorias de autoria explicitadas acima.

#### 4.4 ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS HÍBRIDOS E MULTIMODAIS: EXPLORANDO CONCEITOS E TECENDO SABERES.

Na perspectiva da co-criação em espaços de aprendizagem em contextos híbridos e multimodais nasce a tecnologia-conceito Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais –

ECHIM, como uma evolução da tecnologia-conceito de Espaço de Convivência Digital Virtual – ECODI.

A tecnologia-conceito Espaço de Convivência Digital Virtual (ECODI), utilizada por Schlemmer (2006) no contexto do Grupo de Pesquisa em Educação Digital (GPe-dU UNISINOS/CNPq), é resultado de uma construção técnica e teórica vinculada às pesquisas desenvolvidas desde 1998 sobre o uso das TD em processos de ensino e aprendizagem, numa abordagem interacionista-constructivista-sistêmica. Um ECODI, de acordo com Schlemmer et al (2006) e Schlemmer (2008, 2009), compreende: • diferentes TD integradas: AVA, tecnologias da Web 2.0, Web 3D, agentes comunicativos (agentes não humanos criados e programados para a interação), dentre outros, que favoreçam diferentes formas de comunicação (textual, oral, gráfica e gestual); • fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes nesse espaço; • fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, o próprio espaço tecnológico. Um ECODI pressupõe, fundamentalmente, um tipo de interação que possibilita aos “e-habitantes” (considerando sua ontogenia) desse espaço configurá-lo de forma colaborativa e cooperativa, por meio do seu viver e do conviver. Entretanto, resultados das últimas pesquisas (SCHLEMMER, 2010a, 2010b; SCHLEMMER; SILVA; SACCOL, 2008) evidenciaram uma referência significativa dos participantes sobre a importância e a contribuição que diferentes TD integradas (principalmente da Web 2.0 e Web 3D) utilizadas também a partir de celulares e tablets, na vinculação com espaços analógicos, podem trazer para a aprendizagem, referindo dessa forma a coexistência e a necessidade de imbricamento dos mundos presenciais físicos e digitais virtuais. (SCHLEMMER, 2014, p. 78).

Esse imbricamento entre os espaços de aprendizagem geograficamente localizados, de mundos presenciais físicos com mundos digitais virtuais, propiciados por TD, as quais podem ser acessadas por meio de dispositivos móveis como tablets e smartphones, conectados a rede de comunicação sem fio, possibilitaram ampliar a perspectiva anterior, a qual Schlemmer (2014) denominou de ECHIM. Cabe destacar que essa tecnologia-conceito é uma evolução não somente tecnológica, mas especialmente teórico-epistemológica e metodológica da tecnologia-conceito ECODI.

Aqui, a perspectiva do hibridismo, compreendido a partir de Latour (1994 e 2012) e da multimodalidade pressupõem o imbricamento do ECODI com outros espaços analógicos, geograficamente localizados; com outras tecnologias, também analógicas; com outras formas de presença, que além das digitais virtuais tais como um perfil numa mídia social, um personagem num game, um avatar num MDV3D ou a própria imagem do sujeito que é transmitida via webcam, implica no face-to-face, ou seja, na presença física; num entrecruzamento cultural que envolve os docentes, com sua cultura própria, os estudantes numa variação de aspectos culturais tais como: a cultura digital, a gamer, a maker. Na perspectiva da multimodalidade, que evoca a configuração de múltiplas modalidades educacionais, como a

modalidade presencial física e a modalidade online, a qual pode combinar segundo Schlemmer (2013, 2014; 2015a, 2015b, 2016, 2017, 2018a) o *e-learning*, *m-learning*, *p-learning*, *u-learning*, *i-learning*, *g-learning* e *GBL*, sendo que no *p-learning* e *u-learning*, as informações estão dispersas no espaço, integrando espaços geográficos e espaços digitais virtuais, podendo ser acessadas por dispositivos móveis conectados a redes de comunicação sem fio.

Schlemmer (2015a, p. 40-41) explica, fundamentada em Latour (1994) que: “o híbrido é aqui compreendido quanto à natureza dos espaços (geográfico e digital), quanto à presença (física e digital), quanto às tecnologias (analógicas e digitais) e quanto à cultura (pré-digital e digital)”. Deste modo, compreendo que o hibridismo em contexto de espaço de aprendizagem pode conter múltiplas possibilidades que podem vir a contribuir com a prática docente no ensino superior e desta forma, trazer para a “aula” aspectos como: cooperação, colaboração, engajamento, participação e interação, tanto em relação aos docentes como também aos estudantes. Assim, para esclarecer a relação entre hibridismo e multimodalidade, apresento no quadro abaixo um breve panorama sobre como Schlemmer (2015a; 2015b) conceitua estes elementos.

Quadro 7: Conceitos sobre Hibridismo, Multimodalidade e ECHIM.

HIBRIDISMO	MULTIMODALIDADE	ECHIM
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Por híbrido se entende a mistura entre diferentes elementos, que resultam num novo elemento composto dos anteriores”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407).</li> <li>➤ “[...] O híbrido é compreendido a partir de Latour (1994) enquanto constituído por múltiplas matrizes, por misturas de natureza e cultura, portanto, não comporta a separação entre cultura/natureza, humano/não humano etc”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Por multimodal entende-se as distintas modalidades educacionais imbricadas, ou seja, modalidade presencial, modalidade online, incluindo: eletrônico learning (e-learning), mobile learning (m-learning), pervasive learning (p-learning), ubiquitous learning (u-learning), immersive learning (i-learning), gamification learning (g-learning), game based learning (GBL)”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Diferentes tecnologias analógicas e digitais integradas, de forma que juntas favoreçam distintas formas de comunicação e interação (textual, oral, gráfica e gestual) na coexistência e no imbricamento dos mundos presenciais e virtuais”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408).</li> <li>➤ “Fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes nesse espaço”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408).</li> <li>➤ “Fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, o</li> </ul>

<p>➤ “Híbridas são as ações e interações entre atores humanos e não humanos, em espaços e culturas analógicas e digitais, constituindo-se em fenômenos indissociáveis, redes que interligam naturezas, técnicas e culturas”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407-408).</p> <p>➤ “Portanto, o híbrido é aqui compreendido quanto à natureza dos espaços (analógico e digital), quanto à presença (física e digital), quanto às tecnologias (analógicas e digitais) e quanto à cultura (pré-digital e digital)”. (SCHLEMMER, 2015a, p. 40-41).</p>		<p>próprio espaço híbrido”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408).</p> <p>➤ “Um contexto multimodal (integrando a modalidade presencial e a modalidade online — que pode incluir e-learning, m-learning, p-learning, u-learning, i-learning, g-learning e GBL)”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408).</p> <p>➤ “Um ECHIM pressupõe, fundamentalmente, um tipo de ação e interação que possibilite aos habitantes e e-habitantes desse espaço-sujeitos (considerando sua ontogenia) configurá-lo de forma colaborativa e cooperativa, por meio de seu viver e conviver”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408-409).</p>
--	--	---

Fonte: A autora (2018).

Assim, para contextualizar com a discussão dessa pesquisa doutoral, explico que o hibridismo se contextualiza no sentido de que as tecnologias analógicas e digitais podem compor os espaços de aprendizagens. O caderno, o quadro, o pincel, a caneta como tecnologias analógicas contribuem e são utilizados nos contextos de ensino e de aprendizagem e deste modo, conversam, se entrelaçam e se fazem presentes juntos as tecnologias digitais como o smartphone, o tablet, o notebook. Desta forma, estudantes e docentes universitários utilizam tais tecnologias nos espaços de aprendizagem sem que uma tecnologia possa anular a outra.

A multimodalidade se contextualiza para com a discussão desta tese quando os espaços de aprendizagem se configuram como espaços geográficos e digitais. A apropriação das tecnologias analógicas e digitais está intrinsecamente relacionada a esse contexto, pois dependendo da tecnologia apropriada tanto pelo docente como também pelo estudante, o espaço de aprendizagem se altera, podendo co-existir. Por meio do smartphone o sujeito pode estar online em mídias sociais como o *Youtube* ou *Facebook* para aprender algo que se contextualiza com o que está sendo discutido naquele momento em sala de aula, ou seja, neste exemplo os

espaços de aprendizagem coexistem, tanto podem ser as mídias sociais como também a sala de aula, fazendo com que se misturem também o espaço geográfico e digitais com tecnologias analógicas e digitais.

Sendo assim, para o contexto desta tese, os espaços de aprendizagens implicam em constituir espaços de convivência híbridos e multimodais em que os sujeitos desse tempo histórico e social possam se sentir engajados em práticas pedagógicas mais dinâmicas e diferentes. Cabe destacar que Schlemmer (2015b) explica que o conceito de espaços de convivência híbrido e multimodal parte de uma (re)significação do sentido de espaço de convivência - usado por Maturana e Varela (2002) e Maturana (1999, 2002) - e seu entrelaçamento com os conceitos de híbrido e multimodal.

Para Maturana e Varela (2002), a configuração dos espaços de convivência ocorrem no fluxo de interações dos seres humanos entre si e entre eles e o meio, o que possibilita a transformação dos seres humanos e do meio. Nesse contexto, de acordo com Varela (2005), é a *ação no mundo*, ou *atuação*, que possibilita a interpretação e o conhecimento, sendo esses resultados emergentes (no sentido de emergir), de forma que o relevante é o que nosso sentido comum julga como tal, sempre dentro de um contexto (MATURANA; VARELA, 2002, p. 89). A configuração do espaço de convivência ocorre, portanto, no viver e no conviver cotidiano que se dá na congruência dos seres humanos com o meio, de forma que sujeito e mundo emergem juntos. Assim, conhecedor e conhecido, sujeito e objeto se determinam um ao outro e surgem simultaneamente. A orientação *enativa* de Varela (2005) propõe um caminho intermediário para transcender ambos os extremos, ou seja, sujeito e objeto se definem mutuamente e são correlativos. Assim, ao mudar a natureza do meio (não mais somente analógico, mas também digital, ou ainda híbrido) há alterações na configuração do espaço. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407).

Assim, a perspectiva da constituição de espaços de convivência híbridos e multimodais, pressupõe condutas de autonomia e de autoria de ambos sujeitos (docente e estudantes) os quais na interação estabelecem processos de colaboração e cooperação, o que contribui significativamente para um maior engajamento, não só do estudante, mas também do docente universitário, principalmente quando os espaços de aprendizagens trazem abordagens de ensino e aprendizagens diferentes dos processos de ensino habituais, é nesse contexto que apresento a gamificação.

#### 4.5 A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Gamificação é um termo novo, porém a ideia de usar “*game-thinking*” e mecânicas de jogo para solucionar problemas e envolver o público não é exatamente uma novidade, afirmam Zichermann e Cunningham (2011). Oriundo do inglês *Gamification*, o termo Gamificação

possui diferentes relatos sobre o seu contexto histórico. Essa nomenclatura começou a ser utilizada em 2008 advinda da indústria das mídias digitais. Somente a partir da segunda metade do ano de 2010 este termo se popularizou, a partir do seu uso em conferências sobre mídias digitais, segundo Fardo (2013a).

Contudo, para Medina *et al* (2013) o nome *Gamification* foi utilizado pela primeira vez em 2002 pelo pesquisador britânico Nick Pelling, programador de computadores, e só oito anos depois ganhou notoriedade a partir de uma apresentação de TED<sup>14</sup> de Jane McGonigal, uma *gamer designer* norte americana, autora do livro “*Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*”, o qual é referência a respeito das pesquisas sobre Gamificação.

Já para Kevin Werbach (2013)<sup>15</sup> - professor da *University of Pennsylvania* (EUA) - há diferentes perspectivas sobre o contexto histórico da origem da gamificação. Dentre suas proposições, Werbach (2013) afirma que em 1912 havia a empresa Cracker Jack que vendia pipoca caramelizada. Esse produto trazia, em cada pacote, um brinquedo surpresa destinado aos seus consumidores. Segundo o autor, essa prática de persuasão ao público-alvo deste produto antecipava algumas características da gamificação. Gamificação nessa perspectiva entendida por Schlemmer (2014), enquanto persuasão, portanto, relacionada a teoria comportamentalista e, assim coerente com a epistemologia empirista.

Diante disto, uma das características da Gamificação está ligada ao seu desenvolvimento. Seixas (2014) explica que para Werbach (2012) jogar não se trata de uma atividade linear e sendo assim, a ação de gamificar também não deve ser desta forma. Werbach (2012) revela que a gamificação deve ocorrer em ciclos para que os participantes da atividade gamificada possam gerar outra atividade. Seixas (2014) cita ainda que Werbach (2012) esclarece que as atividades gamificadas devem possuir um objetivo prévio para que os participantes possam compreender de forma clara o que está sendo proposto para eles.

Assim, Deterding *et. al.* (2011, p. 2, tradução nossa) define a *Gamification* como “o uso de elementos de design de jogos em contextos não-jogo. Isso a diferencia de jogos sérios e projeto para interações lúdicas”<sup>16</sup>. Já Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) esclarecem que a

<sup>14</sup> “TED (www.ted.com) é o acrônimo para Tecnologia, Entretenimento e Educação, uma organização privada sem fins lucrativos dos Estados Unidos que é conhecida pelas conferências e palestras que promove sobre as três áreas que a denominam. Seu lema é “Ideias que merecem ser disseminadas” e suas palestras são limitadas a 18 minutos e são amplamente divulgadas e compartilhadas na internet”. Cf. In: Fardo (2013b, p. 67).

<sup>15</sup> O professor Kevin Werbach fala sobre Gamificação em vídeos gravados para o site Coursera. Um dos seus vídeos intitulado “History of Gamification” fala sobre o contexto histórico da gamificação. Disponível em: <<https://class.coursera.org/gamification-002/lecture/24>> Acesso em: 17 out. 2014.

<sup>16</sup> Cf. “The use of elements of game design in non-game contexts. This differentiates it from serious games and design for playful interactions”. In: Deterding *et. al.* (2011, p. 2).

Gamificação tem como fundamento o ato de pensar como em um jogo, usando as sistemáticas e mecânicas da ação de jogar em um contexto fora de jogo. Assim, Silva (2013) propõe algumas considerações sobre a gamificação:

Para McGonigal (2011), todos os jogos são definidos basicamente por quatro aspectos essenciais: objetivo, regras, resposta e participação. O objetivo possui a finalidade específica pela qual os jogadores devem lutar. As regras e mecânicas estabelecem limitações para os jogadores atingirem os objetivos. O sistema de resposta conta aos jogadores o quão perto eles estão de atingir os objetivos. A participação voluntária determina que todos os jogadores conhecem e aceitam o objetivo, as regras e o sistema de feedback. O Gamification compartilha dos elementos e do design dos jogos para atingir propósitos em comum, como, por exemplo, lançar desafios, usar estratégias, obter pontos para atingir determinados objetivos e liberar acesso a itens bloqueados, conquistar espaço, ganhar visibilidade e recompensas, como medalhas. (SILVA, 2013, p. 29).

Assim, é possível depreender que a gamificação não consiste em criar um game que trate sobre algum problema para ser solucionado em um mundo virtual, “mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados [em um game] para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real”, explica Fardo (2013b, p. 2). É importante considerar que “a utilização da gamificação nas práticas pedagógicas não significa necessariamente inovar. A gamificação pode ser uma das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento/adaptação de práticas pedagógicas”, explicam Martins e Giraffa (2016, p. 54).

Sendo assim, para reafirmar o que é a Gamificação e suas características sublinho aqui o pensamento de Kapp (2012, p.10, tradução nossa) que não deixa dúvidas quanto a Gamificação: “Gamificação é usar mecânica, estética e jogo baseado em jogo pensando em engajar as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem, e resolver problemas”<sup>17</sup>. Isso implica dizer que, à exceção dos chamados Jogos Sérios, a gamificação não quer dizer que, obrigatoriamente, a pessoa irá participar de um jogo, “mas sim apoderar-se de seus aspectos

---

<sup>17</sup> Cf. “*Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems*”. In: Kapp (2012, p.10).

mais eficientes (estética<sup>18</sup>, mecânicas<sup>19</sup> e dinâmicas<sup>20</sup>) para emular os benefícios que costumam ser alcançados com eles”, esclarece Medina *et al* (2013, p.17). Sendo assim, a Gamificação inclui o uso de mecanismos de jogos com o objetivo de resolver problemas, motivar e engajar o público.

Ainda que os teóricos da Gamificação tragam essa perspectiva da resolução de problemas, de que forma ela pode ser pensada a partir da perspectiva da cognição inventiva como criação/invenção de problemas? E no que ela se diferencia? Nesse sentido, proponho como reflexão o imbricamento entre a perspectiva dos conceitos de gamificação e a perspectiva da cognição inventiva. A gamificação não se configura, para o sentido desta pesquisa doutoral, simplesmente no âmbito da resolução de problemas, mas sim da invenção de problemas. Assim, a gamificação passa a ser pensada também na perspectiva da invenção de problemas no cenário educacional, a partir de conceitos presentes no movimento *Games for Change*<sup>21</sup>. Essa perspectiva será melhor discutida no decorrer dessa tese, quando a produção de dados for contextualizada. A princípio, fica aqui o indício de como pensamos a gamificação em entrelaçamento com o movimento *Games for Change* em conexão os aspectos da cognição inventiva.

Vinculada à gamificação, está a perspectiva explicitada, por exemplo, por movimentos como o *Games for Change*, cujo objetivo consiste na utilização de games para o desenvolvimento social. Segundo McGonigal (2011) as pessoas preferem jogos de cooperação, elas querem trabalhar com seus amigos para atingir um objetivo comum, ou seja, estar juntos. De acordo com a autora, se os jogadores estão dispostos a realizar desafios que envolvem obstáculos, muitas vezes desnecessários, os jogos têm a capacidade de mobilizar, então, podem ser utilizados como instrumento para a transformação social. (SCHLEMMER, 2016, p. 109).

<sup>18</sup> “Uma experiência estética agradável é uma característica recomendada, pelo menos se o projeto de gamificação tiver interfaces gráficas apoiadas nas tecnologias digitais, através de sites ou aplicativos, por exemplo. Ela precisa ser aproveitada em interfaces eletrônicas e na aparência visual e sensorial das experiências, pois como elas são esteticamente percebidas pelos usuários influenciará positivamente na aceitação de processos de gamificação”, afirma Kapp (2012, p. 11, tradução nossa).

<sup>19</sup> Kapp (2012, p.11, tradução nossa) esclarece que: “Como mecânicas de um *game* estão inclusos seus elementos mais básicos, como as regras, a saída quantificável, o *feedback*, os níveis, as recompensas, o sistema de pontuação, entre outros. Entretanto, as mecânicas, sozinhas, são apenas uma parte da gamificação, e não o seu todo. Entender a gamificação como a simples adição dessas mecânicas em uma atividade é atribuir um significado bastante superficial a ela, uma vez que sua proposta é muito mais abrangente”.

<sup>20</sup> Zichermann e Cunningham (2011, p. 77) definem a dinâmica como o processo de interação entre o jogador e as mecânicas do jogo.

<sup>21</sup> “A *Games for Change* (jogos pela transformação) é uma rede internacional que representa centenas de empreendedores sociais, desenvolvedores, artistas, acadêmicos e ativistas voltados à transformação social por meio de jogos eletrônicos. O movimento surgiu inicialmente na conferência Serious Issues, Serious Games promovida pela Academia de Ciências de Nova York em 8 de junho de 2004”. In: SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas**. São Paulo: Paulus, 2014, p. 319.

Assim, a Gamificação trazida para o cenário educacional pode funcionar como uma estratégia de ensino e de aprendizagem para instigar a motivação e o engajamento dos participantes de uma atividade gamificada em espaços de aprendizagens que se caracterizam como espaços de convivência os quais podem ser híbridos e multimodais. Os Espaços de aprendizagem são diferentes cenários escolares e não escolares que podem fortalecer o “desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras”, afirmam Alves, Minho e Diniz (2014).

Schlemmer (2014, 2018a, 2018b) explica que a Gamificação quando trazida para a Educação requer critérios e estratégias ao utilizá-la. Compreendo que esse entrelaçamento entre as mecânicas, dinâmicas e pensamento de jogo em contexto não jogo precisa de atenção, objetividade e clareza. Para a autora, a gamificação pode ser pensada e desenvolvida considerando pelo menos duas perspectivas:

**PERSUASÃO**, a qual estimula a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de ranqueamento e de premiação, etc., como o que encontramos no PBL - points, badges e leaderboard. Essa perspectiva, do ponto de vista da educação, reforça a teoria comportamentalista – estímulo-resposta, condicionamento, o que representa a perspectiva epistemológica empirista.

**EMPODERAMENTO**, a qual propicia o desenvolvimento da autonomia, da autoria, da colaboração, da cooperação, da inventividade. É instigada por narrativas, missões, desafios, descobertas, em grupo. Essa perspectiva, do ponto de vista da educação, está fundamentada nas teorias interacionistas e sócio-interacionistas, tais como o construtivismo piagetiano, a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, a biologia do conhecer e a biologia do amor de Maturana e Varela, o que representa uma perspectiva epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica e, mais recentemente, em teorias como a Cognição Enativa, proposta por Francisco Varela, a Cognição Inventiva, proposta por Virgínia Kastrup, Silvia Tedesco e Eduardo Passos e, a TAR, proposta por Bruno Latour, o que nos remete a uma perspectiva epistemológica reticular (rede), conectiva (conexão) e atópica. (SCHLEMMER, 2018b, p. 10).

Alves (2014) explica que o fato de existir desafios e missões, que ao serem cumpridas são recompensadas, engajam o sujeito, fazendo com que ele se mobilize em uma causa de forma lúdica, prazerosa e colaborativa.

Essa autora relata também que para Johnson (2005) há nos jogos desafios cognitivos e eles podem mobilizar o jogador a ter determinadas condutas, como por exemplo: tomar decisões; avaliar diversas situações; calcular objetivos de longo e curto prazo; administrar os recursos disponíveis e fazer escolhas; e, por fim, buscar recompensa. A autora explica que tais

condutas estão presentes em práticas gamificadas e assim, se estruturam com as mesmas características dos jogos, o que caracteriza o aprendizado por meio de cultura lúdicas.

A cultura lúdica pensada por [Huizinga, 2012], no século passado, agora é fortemente mediada pelas TD, principalmente atreladas à transmídia, a narrativa que se utiliza de várias mídias, trabalhando de maneira diferenciada, retirando o potencial de cada uma delas e ampliando o espaço de comunicação [Santaella, 2013]. Tais tecnologias condicionam o contexto de cibercultura e “o prazer de ser desafiado para solucionar um problema e ser recompensado por isso, que é a essência da estrutura de um jogo, vem sendo levado para diferentes contextos objetivando engajar os sujeitos em distintas ações”. [Alves, 2014] (p.103). [Sato] complementa dizendo que o jogo “[...] na cultura humana, está ligado à busca da diversão, do lazer e do desligamento das tarefas e responsabilidades do mundo cotidiano; é um objeto lúdico que leva o indivíduo à imersão (p.37)”. (MARTINS; GIRAFFA, 2015a, p. 43-44).

Martins (2015) explica que para Huizinga (2012) a ação lúdica é caracterizada pelo ato de brincar, jogar, representar. Tais características fazem da ação lúdica um fator cultural da vida. Assim, para Huizinga (2012, p. 33) pode-se definir o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária desenvolvida dentro de determinados limites que dizem respeito a tempo e espaço, com “39 regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria.”

Martins (2015) afirma então que a Gamificação pode ser considerada uma espécie de readaptação da ação lúdica imbricada com as características da cibercultura. Deste modo a gamificação se contextualiza no cenário educacional como uma estratégia lúdica para os espaços de aprendizagens. Martins (2015) explica que:

Aceitando essa premissa, consideramos que a cibercultura está influenciando a forma como as gerações nascidas a partir do advento da Internet se desenvolvem, percebem e significam o mundo, tendo naturalidade com aspectos da fluência digital. Bem como, as pessoas nascidas na pré-cibercultura estão se adaptando a linguagem digital. Porém, não podemos desconsiderar que os professores nascidos na pré-cibercultura, ou até mesmo nela e tendo desenvolvido certa fluência digital, foram formados por uma escola, onde o contexto sociocultural era outro. Logo, devem sentir-se participantes das mudanças que a cultura digital possibilita, e para isso, sua constituição formativa precisa desenvolver competências que permitam a readaptação de suas práticas pedagógicas, entendendo que nos encontramos em um momento histórico que “[...] lidar com o conhecimento é uma questão de negociação e de criatividade e que aprender é uma atividade para a vida toda (VEEN, WRAKING; 2009, p.11)”. (MARTINS, 2015, p. 29).

Portanto, do ponto de vista da Educação que se propõe a contribuir com a perspectiva de formar cidadão, a prática pedagógica se apresenta como o principal instrumento de

compartilhamento de saberes entre o docente universitário e os estudantes. Diante disto, ela, a prática pedagógica, precisa ser sempre bem pensada, elaborada, criteriosa e articulada.

Por essa razão, é fundamental transformar a prática pedagógica, com elementos como a gamificação, por exemplo, para que o engajamento dos estudantes possa realmente contribuir para com a aprendizagem desse cidadão que está em pleno processo de formação do seu pensamento crítico. Os sujeitos mudam com o passar do tempo, os professores e os estudantes de hoje são sujeitos de um tempo histórico e social diferentes daqueles com os quais as estratégias de práticas pedagógicas eram adequadas para outra época e contexto. Hoje, as tecnologias analógicas e digitais precisam conversar, coexistir em espaços de aprendizagens e o professor precisa saber, se motivar e se desafiar a elaborar, articular, aprimorar sua prática pedagógica aliando as tecnologias analógicas e digitais para que o estudante possa usar todos os recursos possíveis que possibilitem maior articulação com o seu processo de aprendizagem.

Deste modo, a perspectiva desta pesquisa doutoral traz a gamificação, o hibridismo e a multimodalidade como elementos fundamentais e articulados - cada um trabalhado a partir de seus significados - que podem vir a fazer parte das práticas pedagógicas no Ensino Superior. Com isso, essa pesquisa tem por intuito contribuir com o ensino e com a aprendizagem no sentido de promover uma maior compreensão sobre a imersão, agência, transformação, diversão e, portanto, engajamento dos estudantes e também do docente nos cursos de Graduação.

Da leitura de Murray, Carolei lista três elementos fundamentais que devem estar presentes em jogos ou no processo de “gamificação”: a imersão, a ‘agência’ e a diversão. Por imersão, o autor vai bem mais além que os aspectos sensoriais das interfaces, e sim a um fenômeno complexo que leva o jogador a criar e permanecer no “círculo mágico”. O autor acredita que a imersão no jogo está relacionada às quatro funções psicológicas descritas por Jung (Sensação, Pensamento, Intuição e Sentimento/Sensação). Como cada jogador tem um desenvolvimento diferente dessas funções, de acordo com seu tipo psicológico, a interação com o jogo e a imersão também vão variar de pessoa para pessoa. Mas se o jogo pelo menos “toca” nessas funções, é mais provável que seja imersivo. “Agência” é a segunda característica que define um jogo, está relacionada ao que o jogador faz no jogo, o que está intimamente ligado à natureza do jogo. Diversão é a Terceira característica do jogo; de seu conceito epistemológico, seria tudo que é diverso para nós: uma segunda versão do mundo ou duas versões da mesma coisa. Pensando desse modo, podemos dizer que quanto maior a fuga de uma pessoa de sua via cotidiana, mais geramos imersão/diversão. (CAROLEI; SCHLEMMER, 2015, p. 8039, tradução nossa).<sup>22</sup>

<sup>22</sup> “From a reading of Murray [12], Carolei [13] lists three fundamental elements that must be presented in games or in gamification process: the immersion, the agency and the fun. For immersion, the author is much more than the sensory aspects of the interfaces, but rather a complex phenomenon that leads the player to create and stay inside the "magic circle". The author believes that immersion in the game is related to the fourth psychological

Assim, o aprendizado acontece em contextualização aos elementos presentes nos espaços de aprendizagem que passam a compor o cenário onde a ação se dá. Nesse sentido, os elementos de imersão, agência, transformação e diversão fazem parte deste cenário e juntos, contribuem com o engajamento de estudantes e professores. É, então, neste espaço de aprendizagem/convivência que a gamificação entra como estratégia para a prática docente, como uma invenção/criação/construção de problemas na perspectiva da cognição inventiva, fazendo com que os sujeitos pensem na invenção de problemas, que se difere da resolução de problema, proposta pelos autores que discutem a gamificação.

---

functions described by Jung [14] (Sensation, Thought, Intuition and Feeling). As each player has a different development of these functions, according to their psychological type, the interaction with the game and immersion will also vary across people. But if the game at least "touches" these functions, it is more likely to be immersive. "Agency", the second characteristic that defines a game [15], is related to what the player does in the game, that is closely connected to the gameplay. "Fun", the third characteristic of a game [16], from its epistemological concept, it would be all that are diverse for us: a second version of the world or two versions of the same thing. Thinking this way, we can say that the more we get away from the person of our daily lives, the more we generate an immersion/fun trance". CAROLEI, Paula; SCHLEMMER, Eliane. **Alternate Reality Game in museum: a process to construct experiences and narratives in hybrid context**. In: Proceedings of EDULEARN2015 Conference, 2015, Barcelona. Alternate Reality Game in museum: a process to construct experiences and narratives in hybrid context. Barcelona: IATED, 2015. v. 01. p. 8037-8045.

## 5 DELINEAMENTO INVESTIGATIVO

### 5.1 A METODOLOGIA

O delineamento dessa pesquisa doutoral encontra suas características em uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo exploratória e descritiva em relação aos seus objetivos. Já como instrumentos para a produção de dados serão realizadas as entrevistas semiestruturadas. Desta forma, diante deste contexto geral, apresento abaixo o delineamento metodológico de modo mais detalhado.

Quanto a **Abordagem** essa pesquisa classifica-se como Pesquisa-qualitativa. Este tipo de abordagem preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Tem por objetivo centrar-se na compreensão e explicação do enlace das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 22) a pesquisa qualitativa dedica-se ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Justifico a pesquisa qualitativa nesta pesquisa doutoral a partir do seguinte argumento: ao usar a pesquisa narrativa como método, que tem por característica evidenciar a experiência dos sujeitos, tenho por intuito compreender a experiência dos docentes que trabalham no ensino superior com o desenvolvimento de práticas pedagógicas gamificadas e, para tanto, por meio das entrevistas, poderei produzir dados - extraídos dos depoimentos - que permitirão compreender, tendo como suporte o referencial teórico, como a cognição inventiva se constitui na docência universitária a partir do entrelaçamento entre as narrativas de si e os relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas gamificadas.

Quanto aos **objetivos** essa pesquisa doutoral caracteriza-se por Pesquisa-Exploratória e Pesquisa-Descritiva. Gil (2002) afirma que a pesquisa exploratória tem como objetivo realizar uma aproximação com o problema de pesquisa. Ele revela que este tipo de pesquisa tem por função o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. No que diz respeito ao seu planejamento, a pesquisa exploratória apresenta-se como flexível, uma vez que permite a consideração de diferentes aspectos inerentes ao fato pesquisado. O intuito em utilizar a pesquisa exploratória é realizar uma aproximação - por meio dos depoimentos narrados durante as entrevistas - das experiências vivenciadas pelos sujeitos de pesquisas, pois o objetivo é explorar/investigar/descobrir o que os docentes aprenderam em suas práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior.

Já a pesquisa-descritiva visa a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, descrever como se estabelecem as relações entre variáveis. Sobre os estudos descritivos no campo da Educação Triviños (1987, p.110) explica que o foco fundamental da pesquisa-descritiva se encontra na vontade de conhecer a comunidade, suas características, “suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, [...], as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc”.

Com relação aos **instrumentos**, em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada se apresenta como elemento fundamental para a produção de dados. Para Zago (2003) a entrevista é um instrumento amplamente utilizado nas Ciências Humanas e Sociais, e, neste sentido, dependendo da sua construção, ela se diferencia com relação aos seus objetivos e modalidades de condução, assim, conseqüentemente, o tipo de entrevista escolhido não se trata de uma escolha neutra.

Dentro dessa abordagem o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação e coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo. Essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui sua problematização inicial, passando pelo estudo da realidade e pela análise dos resultados. Desse modo, embora possa ter adaptada a uma diversidade de situações e campos disciplinares, a utilização da entrevista se inscreve em um quadro conceitual [...]. (BEAUD E WEBER *apud* ZAGO, 2003, p. 295).

Deste modo, os contornos da entrevista devem ser pensados e elaborados com bastante atenção e cuidado. Zago (2003) explica que uma das características da entrevista é a entrevista compreensiva e, nela, há o engajamento do pesquisador, o qual tem por objetivo da investigação a compreensão do social e a riqueza do material que descobre. Zago (2003, p. 296) explica que para Kaufmann (1996, p. 20) a pesquisa compreensiva “inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização”. Diante deste contexto inerente a entrevista, Zago (2003) considera outros aspectos importantes, veja a seguir.

Com relação ao número de entrevistas, Zago (2003) destaca que a quantidade (dependendo de alguns fatores) não deve ser um critério a ser adotado, pois a importância está na profundidade de seus conteúdos. A autora esclarece também que “as respostas sobre a delimitação do número de entrevistas dependem do método escolhido [...] e, uma vez escolhido, deve-se entrar na sua lógica”, afirma Zago (2003, p. 297).

Outro aspecto a ser considerado com relação a realização das entrevistas é a relação entre a entrevista e a observação. “Essa relação de complementaridade entre os dois recursos está diretamente relacionada à escolha do local da pesquisa”, explica Zago (2003, p. 299). A autora afirma que a entrevista se encontra amparada em alguns recursos cuja função é complementar informações e ampliar os ângulos de observação, bem como as condições de observação de dados. Por isso, essa relação entre a entrevista e a observação é inseparável.

Cabe ainda destacar o uso frequente do gravador nas pesquisas apoiadas em entrevistas, prática essa que exige uma negociação com o informante, para obter sua aprovação. A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo. (ZAGO, 2003, p. 299).

Assim, alguns aspectos característicos da entrevista devem ser considerados. Zago (2003) indica que a flexibilidade faz parte do método qualitativo e que por esta razão a entrevista compreensiva deve apresentar sua dose de flexibilidade mesmo quando existe um roteiro de questões. Assim, a partir deste contexto de flexibilidade da entrevista, evidencio outro fator relacionado a este: a condução da entrevista. É importante que o pesquisador saiba conduzir a entrevista e, neste sentido, saiba o momento de interromper seu entrevistado, o momento de reiterar uma pergunta e até mesmo, o momento de flexibilizar suas questões com relação ao roteiro, pois em algumas situações o entrevistado trará elementos os quais não constam naquele roteiro prévio e o pesquisador terá que saber lidar com esses novos elementos e assim, saber organizar de imediato uma pergunta específica sobre aquele novo elemento que surgiu a partir da resposta do seu entrevistado e que se apresenta como fator inesperado e relevante para sua pesquisa.

Dentre tantos fatores relacionados a entrevista, Zago (2003) também desta a importância da relação de confiança entre pesquisador e entrevistado. A autora explica que há consenso entre ela e outros autores - que propõe discussão sobre os aspectos relacionados a entrevista – os quais evidenciam que é devido a esta relação de confiança entre pesquisador e entrevistado que o pesquisador irá conseguir um material rico a ser interpretado. Para possibilitar essa relação de confiança, Zago (2003) explica que cada momento da entrevista deve ser acompanhado de uma observação cuidadosa que vai orientando o pesquisador sobre a melhor forma de condução da entrevista.

É preciso não esquecer que é do entrevistado o lugar central do encontro e, por isso mesmo, um elemento fundamental é a manifestação de interesse pela sua pessoa e o seu discurso. Esse interesse é indissociável da capacidade da escuta do que é dito e de não-julgamento. (ZAGO, 2003, p. 303).

No contato inicial entre pesquisador e entrevistado, o tom da conversa ganha um *status* mais formal e, na medida em que a conversa flui, a entrevista transcorre de forma mais descontraída a ponto de a presença do gravador não parecer um obstáculo que intimida o entrevistado. E, por fim, Zago (2003) esclarece que o tempo dedicado para cada entrevista em uma pesquisa qualitativa é variável, pois pode se ampliar para além do que foi previsto, produzindo assim, uma conversação mais rica em detalhes.

O trabalho de campo vai sendo submetido a uma análise constante. Tendo realizado as primeiras entrevistas, é importante dar um tempo, rever o material para afinar questões previamente definidas. Com o objetivo de melhorar a condução das entrevistas, um procedimento importante é escutar a entrevista gravada e transcrevê-la. Podemos assim reavaliar a produção da entrevista, modificar certas formulações, verificar aspectos aos quais não damos suficiente atenção e ainda evitar a prática que consiste em cortar a palavra em momentos inapropriados, sugerir respostas ou não dar a devida importância a uma ideia nova e que mereceria ser explorada. (ZAGO, 2003, p. 306-307).

Deste modo, diante de todo este do delineamento evidenciado acima, compreendo que a investigação se orienta com as metodologias imbricadas ao que se pretende alcançar com essa investigação.

## 5.2 O MÉTODO

Na sistematização de um agir/mobilizar em direção à pesquisa, o método apresenta-se como um caminho pelo qual o pesquisador poderá traçar como irá percorrer as investigações propostas para sua pesquisa. Lakatos e Marconi (1991) explicam, por meio do pensamento de Trujillo (1974, p. 24) que:

Método é a forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 39).

Para Lakatos e Marconi (2003) existe uma diferença entre os conceitos - e inspiração filosófica - referentes às palavras método e métodos. Com o intuito de distinguir estes termos,

“diríamos que o método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade”, explicam Lakatos e Marconi (2003, p. 106). Deste modo, apresento como uma abordagem mais ampla o método de Pesquisa Narrativa.

### 5.2.1 O Método de Pesquisa Narrativa

Narrar pressupõe contar, descrever com o máximo de detalhes sobre os fatos os quais são lembrados em forma de relatos. Diante desta perspectiva, a pesquisa narrativa se apresenta como uma produção discursiva de episódios vivenciados pelos atores participantes da história a qual está sendo contada.

Por isso, neste movimento em direção aos sujeitos da pesquisa me coloco na posição de ouvinte e aprendente. Ao percorrer esse caminho, meu caminhar tem por intuito compreender, por meio das narrativas compartilhadas, a experiência de atividades acadêmicas gamificadas desenvolvidas no Ensino Superior. Assim, eu não posso antecipar a experiência da alma ao fazer suposições sobre o que acontece em uma aula gamificada. O que posso fazer, na verdade, é compreender essas experiências por meio dos relatos dos professores que desenvolveram práticas pedagógicas gamificadas.

Bertaux (2010) explica que o uso do termo “narrativa de vida” pressupõe a imagem de um relato completo de uma narrativa de vida, pois, “começaria pelo nascimento, até mesmo pela história dos pais, pelo seu meio, em suma, pelas origens sociais. Cobriria toda a história de vida do sujeito”, afirma Bertaux (2010, p. 47).

Porém, ainda conforme este autor, “se pretendemos colocar a narrativa de vida a serviço da pesquisa, é necessário concebê-la diferente”, afirma Bertaux (2010, 47). O relato de vida como forma narrativa consiste em considerar que o sujeito conta um episódio qualquer de sua experiência de vida para outra pessoa, sendo ela um pesquisador ou não. “O verbo ‘contar’ (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma *narrativa*”, explica Bertaux (2010, p. 47).

Assim, para escrever uma história é preciso narrar<sup>23</sup> com detalhes descritivos os fatos que são contados por outra pessoa. Nessa contação de fatos compartilhados, o pesquisador

---

<sup>23</sup> “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado. Queiroz (1981, p. 19) define narração como ‘o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu’. A referida autora apresenta uma distinção entre as narrativas como depoimento e como história de vida, levando-se em consideração o papel do pesquisador e a forma que utiliza para recolha dos dados. No trabalho de coleta de depoimentos o investigador dirige o informante diante do objeto e das questões que pesquisa, ou seja, é o

precisa compreender alguns aspectos: os personagens, que precisam estar muito bem delimitados e quais são as relações recíprocas entre quem conta e quem participa da história.

[...] Para narrar bem uma história é necessário delimitar os personagens, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores. Descrições, explicações, avaliações, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados. (BERTAUX, 2010, p. 47).

Assim, meu caminhar por entre as histórias dos sujeitos de pesquisa é cuidadoso, mas também implicado em compreender a experiência, pois é especialmente ela quem norteia o interesse em estabelecer estratégias para o desenvolvimento dessa pesquisa doutoral. Nesta perspectiva explico que: a experiência é quem dará, para a pesquisa, a base, o norte, o chão, a vida e a referência de como ocorrem as atividades acadêmicas no ensino superior com o desenvolvimento da gamificação, pois acredito que o sujeito partindo da cognição inventiva cria problemas a partir da sua vivência de sala de aula enquanto docente e assim, ao desenvolver seu trabalho com a gamificação no ensino superior, ele se apropria de experiências que irão nortear seu trabalho como docente universitário, o que, conseqüentemente, coloca a experiência em evidência.

Nessa perspectiva, experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmo e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Por isso, esse contar, recontar e partilhar histórias de vida é tão importante para o entrelaçamento entre os entrevistados e eu, pois elas são pessoas com quem caminho junto, lado a lado e que, por confiança, partilham comigo suas vivências, suas memórias, seus significados

---

pesquisador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho. Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida”. SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 66-67. Disponível em: <<http://books.scielo.org/search/?lang=pt&index=tw&where=BOOK&q=memoria+e+forma%C3%A7ao+de+professores&filter%5Bpublisher%5D%5B%5D=>> Acesso em: 24 nov. 2015.

sobre si mesmos, enfim, tecem, junto comigo, ressignificados sobre suas narrativas de vidas atreladas às suas experiências. Assim, o lugar do pesquisador, no contexto de entrevistas é:

Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e do recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. Simplesmente estabelecido, como escrevemos no prólogo, pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51).

Portanto, para Clandinin e Connelly (2015) a pesquisa narrativa pode ser definida como uma forma de entender a experiência. Isto implica dizer que, a pesquisa narrativa trata de uma colaboração entre o pesquisador e os participantes e, neste contexto de entrevistas, eles se conectam por meio de uma sinergia que tem por consequência uma relação de confiança na qual partilham, ao longo de um tempo e lugar(res), suas vivências, suas recordações, suas experiências, e diante deste cenário, transformam-se um com a narrativa de vida<sup>24</sup> do outro.

#### 5.2.1.1 A Narrativa de Vida Como Método: Compondo O Sentido da Experiência

Segundo Bertaux (2010) o termo narrativa de vida foi introduzido na França há cerca de vinte anos. Anteriormente, o termo usado nas ciências sociais era ‘história de vida’, tradução natural de *life history*. Porém, ainda segundo o autor, este último termo não distinguia a história vivida por uma pessoa e a narrativa que essa pessoa poderia fazer de sua vida.

Ora, essa distinção é essencial. É, aliás, sobre ela que se fundamentam os debates contemporâneos, contrapondo ‘realistas’ e ‘antirrealistas’; os primeiros – dos quais fazemos parte – afirmam que a narrativa de vida constitui uma descrição próxima da história ‘realmente vivida’ (objetiva e subjetivamente); os segundos [antirrealistas] defendem, pelo contrário, que a relação entre narrativa e história é muito incerta e até mesmo que o termo história ‘realmente vivida’ não tem nenhum sentido. (BERTAUX, 2010, p. 15).

Em ciências Sociais, a narrativa de vida é o resultado de uma forma particular de entrevista, a ‘entrevista narrativa’, durante a qual um pesquisador (que pode vir a ser um

<sup>24</sup> Cabe explicar que os termos Narrativas de vida; Narrativas de si; Narrativas de práticas pedagógicas gamificadas encontram-se como sinônimos nesta pesquisa doutoral, tendo em vista que tais termos fazem referência aos relatos, ou seja, aos depoimentos que narram sobre as experiências de vida dos sujeitos. Este posicionamento foi adotado tomando como base o sentido de Bertaux (2010) que, como foi dito anteriormente, compreende o termo “narrativa de vida” como relato, depoimento e produção discursiva do sujeito. Também se levou em consideração os aportes teóricos de Souza (2007) descritos na nota de rodapé número 23, onde o autor indica a diferença entre os termos narrativa de vida e história de vida.

estudante) solicita a alguém, então denominada de sujeito, que lhe conte toda ou parte de sua experiência vivida. Bertaux (2010) afirma que embora essa técnica de utilização de narrativa de vida tenha sido desenvolvida há duas décadas, ainda há sociólogos que questionam esse tipo de abordagem.

O que é exatamente uma narrativa de vida? É necessário que ela seja completa, que cubra toda a vida e todos os domínios da existência? Pode-se confiar no que os sujeitos dizem? Uma narrativa de vida é algo diferente de uma reconstrução subjetiva da experiência vivida? [...] As técnicas propostas para analisar as entrevistas são transferíveis às narrativas de vida? Existem técnicas específicas para a análise das narrativas de vida? [...] Como articular essa qualidade, que parece derivar da estética literária e/ou de uma ética humanista, com a visão necessariamente cognitiva e objetivista da pesquisa em ciências sociais? Essas questões parecem simples, contudo, cada uma delas deu lugar a debates muito complexos. A diversidade das respostas encontradas decorre de escolhas teóricas e epistemológicas fundamentais. Ao longo da redação do manuscrito, pareceu-me que a exposição dessa diversidade ultrapassava amplamente o campo deste livro. [Assim], fomos levados a nos limitar, então, a *uma* orientação precisa: a perspectiva etnossociológica. (BERTAUX, 2010, p. 16).

Sendo assim, para compor o sentido de onde vem e o que é a pesquisa narrativa, deve-se compreender o que significa essa perspectiva etnossociológica proposta por Bertaux (2010). Ela visa compreender como um fragmento em particular da realidade social-histórica funciona e como ele se transforma, destacando as configurações de relações sociais, os mecanismos, os processos, as lógicas de ação que o caracterizam. Cabe explicar que essa é uma perspectiva bem objetiva e por isso destaca-se aqui a necessidade de se estudar um fragmento em particular de uma realidade social-histórica. Bertaux (2010) explica que essa perspectiva etnossociológica não pretende apreender a partir do interior os esquemas de representação ou sistema de valores de uma pessoa em particular ou um grupo social, e que neste sentido, o pesquisador precisa ter bastante atenção para saber os verdadeiros objetivos a que se destina essa perspectiva.

A perspectiva etnossociológica reconhece essa fragmentação: ela consiste, com efeito, em concentrar o estudo sobre este ou aquele *mundo social* centrado em uma atividade específica, ou sobre esta ou aquela *categoria de situação* relativa ao conjunto de pessoas que se encontram em uma determinada situação social. Recorrer às narrativas de vida enriquece consideravelmente essa perspectiva, trazendo-lhe aquilo que faltava à observação direta, exclusivamente focada nas interações face a face: uma dimensão diacrônica que permite perceber as lógicas de ação no seu desenvolvimento biográfico e as configurações de relações sociais no seu desenvolvimento histórico (reprodução e dinâmicas de transformação). Inversamente, a perspectiva etnossociológica leva a orientar as narrativas de vida para uma forma de *narrativas de prática em situação*, baseando-se na

ideia central de que, através das práticas, pode-se começar a compreender os *contextos sociais* nos quais elas se inscrevem e elas contribuem para reproduzir ou para transformar. (BERTAUX, 2010, p. 17).

A pesquisa narrativa observada por Bertaux (2010) - pesquisador sociólogo francês - traz consigo conjunturas/influências teórico-metodológicas a partir das Ciências Sociais. Já a pesquisa narrativa como método na concepção dos pesquisadores canadenses Clandinin<sup>25</sup> e Connelly<sup>26</sup> (2015) apresenta contribuições teórico-metodológicas a partir das Ciências Humanas.

Este livro, Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa, designa-se a levar os leitores a compreender a abordagem da pesquisa narrativa para o desenvolvimento de pesquisas, o que é isso e como funciona. Acreditamos que as histórias ilustram a importância de aprender e pensar de forma narrativa quando se desenham os problemas de pesquisa, quando se entra no campo de pesquisa e quando se compõem os textos de campo e os textos de pesquisa. Nossa abordagem não é a de dizer a você leitor(a), o que é a pesquisa narrativa definindo-a, mas, sim, criando uma definição a partir da contextualização pelo recontar do que os pesquisadores narrativos fazem. Para explicar um pouco da jornada que nos leva à pesquisa narrativa, trazemos um breve exemplo [...] de algumas influências em nosso trabalho. Começamos com John Dewey, a grande influência de todo nosso trabalho, que acreditava que estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave para a Educação. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 17).

Assim, para discutir sobre a pesquisa narrativa, os autores Clandinin e Connelly (2015) fundamentaram suas concepções com as contribuições das pesquisas de John Dewey (1922; 1929; 1934; 1938; 1961), dentre outros autores. Clandinin e Connelly (2015) explicam que seus interesses de pesquisa mudaram de alunos e aprendizagens para professores e ensino. No entanto, apesar dessas mudanças de perspectiva, Clandinin e Connelly (2015) contextualizam que as concepções de Dewey (1922; 1929; 1934; 1938; 1961) continuaram pertinentes para as investigações pesquisadas por estes autores. Os autores explicam que os escritos de Dewey (1922; 1929; 1934; 1938; 1961) sobre a natureza da experiência continuavam a ser fundamentais no contexto 'imaginativo e conceitual'. Eles explicam também que foi Dewey (1922; 1929; 1934; 1938; 1961) quem transformou o sentido da palavra experiência, antes comum, para o contexto de pesquisa, fazendo com que tal palavra ganhasse outros contornos e assim, deste modo, evidenciasse melhor um entendimento da vida no campo da Educação.

Clandinin e Connelly (2015) explicam que nas pesquisas de Dewey (1922; 1929; 1934; 1938; 1961) a experiência é evidenciada a partir do critério da continuidade, ou seja, trata-se de

---

<sup>25</sup> Clandinin (2015) é psicóloga e historiadora com mestrado e doutorado em Educação.

<sup>26</sup> Connelly (2015) concluiu seu bacharelado e mestrado em Ciências, é bacharel em Educação pela Universidade de Alberta e finalizou seu doutorado na Universidade de Chicago.

uma noção de que a experiência é desenvolvida a partir de outras vivências e que essas novas experiências levam a um *continuum*. “Onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura”, explicam Clandinin e Connelly (2015, p. 30).

Mark Johnson (1987) e Alasdair Macintyre (1981) também trouxeram suas contribuições para as pesquisas de Clandinin e Connelly (2015). Em suas pesquisas, o filósofo Johnson (1987) escreveu sobre metáforas experienciais e corporificadas e em meados da década de 80 tal trabalho chamou a atenção de Clandinin e Connelly (2015).

[...] Nosso foco era muito mais tentar entender o que chamávamos conhecimento prático pessoal. Um de nossos caminhos centrais de entendimento do conhecimento deles [Stephanie e Alién] era a pesquisa sobre a natureza de suas imagens sobre ensinar. No entanto, à medida que escrevamos sobre as imagens de Stephanie e Alién, ficávamos particularmente preocupados porque muito do foco analítico sobre o que poderiam ser imagens discretas poderia nos fazer perder o senso holístico de uma pessoa individual e de seu conhecimento experiencial. No *puzzle*, no início, parecia o de representação. Foi o nosso interesse pelos caminhos de pensamento sobre o conhecimento experiencial que nos levou ao trabalho de Mark Johnson e seu colaborador; George Lakoff. O trabalho sobre metáforas de Johnson e Lakoff parecia diretamente conectado ao nosso foco experiencial e relacionado - em nosso pensamento - com o trabalho de Dewey [...]. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 31).

A partir deste momento em que perceberam as contribuições de Johnson (1987) para suas pesquisas, Clandinin e Connelly (2015) convidaram esse autor para alguns dias em Toronto com eles e, neste contexto de conversa, Johnson (1987) os desafiou a dizer e pensar mais sobre como eles poderiam ver o conhecimento como personificado, inserido em uma cultura, tendo como base a unidade narrativa. Após uma longa conversa entre eles, Johnson (1987) apresentou aos autores o trabalho de Alasdair Macintyre (1981) e a noção de unidade narrativa.

A unidade narrativa nos deu uma forma de pensar de maneira mais detalhada e informativa sobre o construto geral da continuidade na vida dos indivíduos. Continuidade tornou-se para nós uma construção de narrativa que abriu uma porta de ideias e possibilidades. [...] Temos prosseguido este trabalho sob o título de pesquisa narrativa com um senso escrito de narrativa como fenômeno sob estudo e um método de estudo. Vemos o ensino e o conhecimento do professor como expressos em histórias sociais e individuais corporificadas, e pensamos narrativamente à medida que entramos na relação de pesquisa com os professores, à medida que criamos *textos de campo* e escrevemos histórias

sobre vidas educacionais. (Texto de campo é o nosso termo para os dados coletados em campo). (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 32).

Clandinin e Connelly (2015) explicam que ao observarem os estudos em Educação, percebem a evolução das pesquisas nessa área e, para além disto, sentem-se impactos ao perceberem que a pesquisa narrativa passou a integrar o discurso vigente nesta área. Além das contribuições dos pesquisadores em Educação, os autores apontam também outras áreas com significativas contribuições para os estudos sobre pesquisa narrativa. A antropologia, psicologia e todo o campo das ciências sociais e humanas têm dedicado investigações sobre a pesquisa narrativa e assim, diante deste cenário, “tem sido instrutivo, para nós, ler em outras ciências e na área de humanas na busca de *insights* sobre essas mudanças de pesquisa e transformação dos fenômenos, os quais ressoam e informam nossas próprias pesquisas narrativas”, contam Clandinin e Connelly (2015, p. 33).

Ao visitar as obras de Geertz (1995), Clandinin e Connelly (2015) entendem que um aspecto a ser considerado sobre as narrativas trata-se da mudança, com algumas particularidades. Estes autores explicam que em se tratando do sentido de mudança, Geertz (1995) afirma que a transformação pode estar no mundo, na pesquisa, no pesquisador, na perspectiva ou ponto de vista, nos resultados, enfim, a mudança acontece. Geertz (1995) indica que o antropólogo “seja um observador cuidadoso que colete uma variedade de textos de campo na esperança de oferecer resultados das conexões das coisas”, explicam Clandinin e Connelly (2015, p. 35).

Ao trazer as pesquisas da antropóloga Bateson (1994) para contribuir com seus estudos sobre pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly (2015) colocam em relevo suas contribuições, porém esclarecem que elas, assim como as contribuições de Geertz (1995), são adequadas aos estudos direcionados para a Antropologia. Porém, mesmo trazendo essas perspectivas de diferentes autores e áreas, Clandinin e Connelly (2015) julgam seus estudos pertinentes, pois eles trazem “*insights*” sobre o trabalho deles direcionado para a pesquisa narrativa.

Para Bateson, improvisação é uma resposta para as incertezas da vida, novidades que podem até parecer sem sentido, inexplicáveis, ‘caóticas’. Com esse sentido da vida em efervescência, e com a improvisação como uma resposta necessária, como é possível ver a continuidade como um de seus temas centrais? Continuidade é possível para Bateson porque aprendizagem é um esforço humano. Não dúvida de que para Bateson, assim como Geertz, transformação é uma das características da vida. Para Bateson, no entanto, transformação e continuidade são postas juntas pela agência humana. Improvisação e adaptação à mudança permitem que o passado seja conectado e tenha continuidade com o futuro. [...] Para Bateson, aprender é transformar-

se. A continuidade é o resultado porque as pessoas improvisam e adaptam, quer dizer: elas aprendem. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 36).

O que fica claro é que tanto para Bateson (1994) como para Geertz (1995) é que a transformação acontece. Porém, cabe explicar que há diferenças de pensamento. Enquanto Geertz (1995) evidencia que a transformação acontece no fenômeno, ou seja, a mudança do mundo estudado pelo antropólogo, Bateson (1994) enfatiza a mudança na pessoa, que por vezes pode ser o pesquisador, e por vezes pode ser o participante. Assim, depreende-se que o ponto inicial dessa discussão demarca o sentido diferente para a palavra transformação e seu papel na Antropologia.

Geertz considera a transformação como sua palavra-chave e assim ele constrói sua noção de pesquisa antropológica e o papel da narrativa nesse caminho de pesquisa de pesquisa sobre a transformação. Bateson muda sua palavra-chave para aprendizagem, mas ela também chega à narrativa. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 37).

Clandinin e Connelly (2015) explicam que para Bateson (1994) todos nós temos vidas historiadas em um cenário também historiado. Analisando a partir dessa perspectiva, é possível depreender que tal visão se trata de uma perspectiva de vida, sobre histórias e seus enredos como um todo, tanto os fatores bons como também os ruins, todos eles são provocadores da transformação.

Bateson também oferece lições sobre como ir para o trabalho de pesquisa antropológica, o qual podemos chamar uma forma de pesquisa narrativa. O mais importante é a atitude do pesquisador em relação aos seus participantes, uma atitude que irá promover a aprendizagem. Essencialmente, os antropólogos são participantes observadores, às vezes, conforme Bateson, mais um eu o outro. A autora escreve: ‘Às vezes uma dissonância irá atravessar e puxá-lo para um envolvimento intenso’ (p.5); e as vezes irá empurrá-lo para a perspectiva do participante de pesquisa. Para que a aprendizagem ocorra, o papel do pesquisador, de observador ambíguo sempre em deslocamento, é o de encontrar diferenças; permitindo que as diferenças desafiem as certezas, e desse modo aprender como antropólogo narrativo. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 38).

Nesse caminhar em busca de evidências durante a pesquisa, o pesquisador precisa rejeitar a perspectiva da ‘retórica do meramente’ que trata o trivial como um produto de interação entre participante e pesquisador. Para Bateson (1994) o pesquisador precisa aceitar que existe essa ambiguidade de sua parte e que, sendo assim, a partir dessa aceitação, a aprendizagem ao longo do caminho acontece em meio a essa ambiguidade, ou seja, não se trata

de um caminho cheio de certezas, pelo contrário. Para Geertz (1995) a certeza também não é pontual, ou seja, não é um objetivo de pesquisa. Neste sentido, ele afirma que não é possível uma precisão teórica, pois o antropólogo cria grandes verdades escorregadias e derrapantes. Assim, o antropólogo narrativo oferece um Eu que se desenvolve e apresenta diferentes concepções tanto para Bateson (1994) como também para Geertz (1995).

Para Bateson, o que é escrito, finalmente, é a construção dos agentes de pesquisa: é um 'Eu' documento. É um 'Eu' que escreve as construções porque essa voz de autoria se reduz ao que ela denomina de 'infinita autoridade: É isto' (p. 75-76) e a resistência a uma 'tentação a ser categórico' [...]. Um antropólogo narrativo também oferece um 'Eu', o 'Eu' que se desenvolve da ambiguidade, da mudança frente ao relacionamento na observação dos participantes; o 'Eu' que aprende ao ver e contar histórias ao longo do processo vivido e que escreve histórias de relacionamentos. Há uma temporalidade e um situar para a escrita do antropólogo: relações com o 'Eu' do pesquisador que implicam polarizações, perspectivas e aprendizagens particulares nas quais o pesquisador fora capaz de se engajar. Assim, embora Bateson não afirme com todas as letras, há uma qualidade compreensiva, relativizada, que se pode imaginar e esperar da escrita final do trabalho de um antropólogo. Para Geertz, a construção do antropólogo recai na tentativa de conexões entre os eventos observados e as explicações oferecidas. Para Bateson, a construção do antropólogo recai no 'Eu' do agente e no tudo que isso implica pela virtude das incertezas da aprendizagem. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 38-39).

Clandinin e Connelly (2015) também evidenciam as concepções do psicoterapeuta Donald Polkinghorne (1988) que tinha como inquietação a integração da pesquisa com a prática quando tecia suas reflexões sobre trabalho acadêmico como pesquisador e sua prática profissional enquanto psicoterapeuta. “Como clínico, ele se sente incapaz de fazer uso da pesquisa e, como pesquisador, ele acha que os problemas sociais não são favoráveis para aplicação da metodologia de pesquisa da ciência social e de suas descobertas”, explicam Clandinin e Connelly (2015, p. 45). Polkinghorne (1988) observa que a prática dos profissionais de sua área e percebe que a narrativa é o que fundamenta seus trabalhos, pois eles estão preocupados com as histórias das pessoas. Tais profissionais trabalham com estudo de caso e usam as explicações narrativas para compreender qual é o motivo que leva as pessoas a se comportarem como se comportam.

[...] Polkinghorne se vira da prática para a teoria em um esforço para desenvolver uma forma de pesquisa narrativa. Ele sublinha ‘a importância de ter estratégias de pesquisa que possam trabalhar com as narrativas que as pessoas usam para entender o mundo humano’ [...]. No final, ele quer que ‘nossa pesquisa seja consideravelmente mais bem sucedida e útil [...]’. Ele

quer, com efeito, construir um construto teórico, com a prática, que seja consistente. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 45).

O que é possível depreender das contribuições de Polkinghorne (1988) é que ele parte da importância de se ter uma construção de uma teoria sobre narrativa com fundamentação no que os profissionais fazem. Assim, ele ensina que a pesquisa narrativa pode ser de dois tipos: descritiva e explicativa. Segundo ele, na narrativa descritiva, o intuito é produzir “uma descrição apurada das interpretações de narrativas individuais ou de grupos que costumam fazer sequências de eventos em suas vidas ou organizações significativas”, explica Polkinghorne (1988, p. 161-162). Já a narrativa explicativa na visão de Polkinghorne (1988) apresenta-se em termos de efeito-causa e tem por objetivo fazer conexões entre eventos. Para este autor a pesquisa narrativa encontra-se em seu estágio inicial e inclui, em sua dimensão, a temporalidade em sua estrutura de organização. Deste modo, para Clandinin e Connelly (2015) as contribuições de Polkinghorne (1988), assim como os demais autores citados anteriormente, também trazem *insights* para refletir sobre o método de pesquisa narrativa.

Assim, o pesquisador narrativo tem, para além das contribuições das ciências humanas, também os estudos das ciências sociais com diferentes autores os quais são pertinentes para o caminho investigativo desta pesquisa doutoral, que dentre muitos objetivos, pretende colocar em cena as concepções teórico-metodológicas que caracterizam a pesquisa narrativa e a construção do sentido da palavra *experiência* dentro deste cenário e construção teórica do método de pesquisa narrativa.

Vimos nosso problema de pesquisa como uma tentativa de pensar sobre continuidade e o todo de uma experiência de vida individual. Este problema de pesquisa em nossos estudos sobre Educação eventualmente nos trouxe a narrativa. Então, começamos a refletir sobre o todo das ciências sociais com suas preocupações sobre a experiência humana. Para cientistas sociais, e consequentemente para nós, experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

E, portanto, ao evidenciar uma parte das construções teórico-metodológicas trazidas por Bertaux (2010) e Clandinin e Connelly (2015), o que se pretende é, como disseram Clandinin e Connelly (2015), ter *insights* sobre como fazer uma pesquisa doutoral a partir do método de

pesquisa narrativa, uma vez que “ao buscar entender a experiência dos sujeitos por meio da narrativa, resgata-se a sua subjetividade, focando as singularidade e particularidades dos sujeitos em face aos processos educacionais”, conclui Oliveira (2017 p.12150).

### 5.3 UNIVERSO DA PESQUISA

Foram entrevistados docentes que desenvolveram práticas pedagógicas gamificadas no Ensino Superior. No total, foram 12 professores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) que residem em diferentes estados (RS e MG) do Brasil. A escolha destes participantes foi realizada a partir de alguns contextos e critérios, pois alguns dos entrevistados eu conheci durante o doutorado ao começar a investigar sobre a gamificação. Para além deste critério de escolha, também entrevistei docentes que se prontificaram a participar como sujeitos de pesquisa desta tese a partir dos comentários voluntários em uma postagem realizada pela minha orientadora em seu Facebook sobre quem eram os professores que trabalhavam com gamificação e quem tinha interesse em contribuir com esta pesquisa. A partir daquelas notificações, fui investigar as experiências daqueles docentes. Também entrei em contato com outros professores que tinham publicações de artigos, dissertações ou livros falando sobre gamificação, porém, especificamente estes, se recusaram a participar da pesquisa sem apresentar justificativas.

As entrevistas ocorreram de forma presencial física em São Leopoldo-RS ou de forma online (utilizando tecnologias digitais como o Hangout ou o Appear.in, com webcam e microfone), a fim de facilitar o contato com quem estava geograficamente distante. As entrevistas foram realizadas em um lugar escolhido de comum acordo e informal, para que a conversa pudesse fluir em um ambiente que proporcionasse empatia entre pesquisadora e entrevistado, como por exemplo, uma cafeteria localizada no centro da cidade de São Leopoldo. Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>27</sup>, o contato com os participantes ocorreu por meio do envio de um email e/ou mensagem no Facebook, explicando o motivo do contato, o tema da pesquisa doutoral e o convite para participar da pesquisa na qualidade de entrevistado.

Aos professores que aceitaram conceder entrevistas, foi encaminhado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual consta o meu comprometimento ético com esta pesquisa doutoral e também meu compromisso em não revelar suas identidades. Desta forma, entrevistados e pesquisadora ficaram cientes de todas as informações e compromissos expressos no TCLE, que se encontra no anexo.

---

<sup>27</sup> O Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa indicando a aprovação desta pesquisa encontra-se no Anexo desta Tese.

A produção de dados ocorreu por meio da entrevista semiestruturada a qual foi gravada somente em formato de áudio. Após escutar e transcrever todas as entrevistas, os dados foram analisados a partir da hermenêutica a qual é indicada para trabalhar com interpretação/compreensão de análise de dados. Cabe explicar que o roteiro de entrevista semiestruturada se encontra no apêndice desta tese.

Informo para os devidos fins que o risco mínimo envolvido nesta pesquisa diz respeito aos seguintes fatos: Risco de durante a entrevista o entrevistado não se sentir à vontade por não conhecer a pesquisadora, e como consequência, o docente não relatar de forma tão detalhada os contextos sobre sua experiência com práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior.

Já como benefício desta pesquisa posso evidenciar o seguinte contexto: A gamificação no Ensino Superior ainda é um elemento que se apresenta como prática recente e por esta razão, esta pesquisa poderá contribuir com esta perspectiva, ou seja, por meio das narrativas de vida, será possível evidenciar a experiência destes docentes, bem como, de que maneira suas subjetividades – por meio da cognição inventiva - se constituem em seus processos de ensino e aprendizado.

## 6 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS: DAS ANÁLISES AOS RESULTADOS

### 6.1 CONSIDERAÇÕES ANALÍTICO-INTERPRETATIVAS SOBRE A HERMENÊUTICA QUE ORIENTARÁ AS ANÁLISES DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

As significações de um texto, ou melhor dizendo, uma entrevista semiestruturada transcrita, se situam no encontro de dois horizontes, o do sujeito entrevistado e o do analista. O que se deve considerar neste caso, é que cada sujeito possui sua zona de percepção e interpretação e por isso, cada um terá uma leitura/significado diferente devido ao fato de relacionarem o que leram a horizontes semânticos distintos.

O que está além do horizonte do analista não pode ser percebido por ele. É a razão pela qual, como eu próprio constatei, um psicanalista e um sociólogo lerão significações diferentes, porque relacionarão o que lerem a horizontes semânticos diferentes. [...] Da mesma maneira, quanto mais rica for a cultura sociográfica, sociológica e histórica de um leitor sociólogo, mais largo é seu horizonte, mais capacidade ele terá de perceber em uma entrevista biográfica os traços ainda incipientes de processos sociais. Verifica-se isso facilmente, voltando, no final de uma pesquisa, à primeira entrevista, na qual certamente serão descobertas significações passadas despercebidas no início. (BERTAUX, 2010, p. 107).

Deste modo, ao analisar as entrevistas semiestruturadas – já transcritas – para identificar as abordagens pertinentes para esta pesquisa doutoral, esclareço que utilizarei o método hermenêutico de interpretação. Os modelos de compreensão desenvolvidos na Alemanha nas ciências históricas têm por característica interpretar a experiência individual, a experiência de vida e de existência. Assim, a hermenêutica se caracteriza da seguinte forma:

O círculo hermenêutico define o movimento do sentido tal como ele nasce das relações das partes para o todo e do todo para as partes: como as palavras ganham seu sentido nas frases que compõem, a significação de uma parte do texto nasce das relações internas que ela mantém com todas as outras partes na consideração do todo (*contextus*) e do sentido unitário visado pelo todo (*scopus*). A hermenêutica consiste na arte (*kunstlehre*) de clarear a rede dinâmica dessas relações e de interpretá-las em si mesmas, em sua circularidade interna, sem apelar para um princípio de leitura exterior (o dogma para os textos sagrados, tal ou tal *a priori* educativo para os textos clássicos). Uma primeira ampliação desse modelo foi realizada no século XVIII na esteira dos estudos históricos quando se reconheceu que, para serem compreendidos, os documentos escritos deviam ser submetidos não somente a uma interpretação filológica, mas também histórica, e que convinha a partir daí estender a noção de *contexto* ao conjunto da realidade histórica à qual eles pertencem. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 205-206).

Ao pesquisar sobre a hermenêutica, é possível verificar que Schlermacher foi um dos principais autores que mais trouxe contribuições para compreender as implicações que definem e discutem este tema. Foi este autor quem propôs que ao discutir sobre a hermenêutica histórica as reflexões consistem “num deslocamento dos conteúdos submetidos à compreensão para o próprio problema do compreender”, explica Delory-Momberger (2014, p. 207). Essa autora também afirma que a questão da interpretação passa pelo âmbito psicológico e assim, corrobora para o processo de compreensão. “O que deve ser compreendido, pois, não é mais somente a forma do texto e seu sentido objetivo, mas sim a individualidade daquele que fala ou que escreve”, esclarece Delory-Momberger (2014, p. 207).

Discípulo de Schleiermacher e aluno de Ranke, Wilhelm Dilthey foi quem ampliou os estudos sobre a compreensão e propôs reflexão sobre a teoria do compreender. Delory-Momberger (2014) explica que para Dilthey (1997) é na experiência de suas próprias vivências que o homem reúne as condições para compreender o campo de realidade a partir do qual pode ser construído o conhecimento da vida. “O indivíduo, mesmo considerado em sua existência particular, é um ser historial. Ele é definido por sua posição no tempo, sua localização no espaço, seu lugar nos conjuntos interativos que constituem os sistemas culturais e coletivos aos quais pertence”, explica Dilthey *apud* Delory-Momberger (2014, p. 212).

Assim, interpretar a vida a partir de vivências e experiências me faz compreender que o homem é antes de tudo um ser carregado de encontros, caminhos cruzados, ou mais precisamente: um sistema de relações não só com o tempo, com os lugares, mas com o coletivo, ou seja, todo um universo que configura em relações interpessoais que caminham ao encontro daquilo que se pode considerar como uma relação vital com o Eu e com o ser-no-mundo. Deste modo, “cada experiência vivida singular [...] está ligada a um conjunto estruturado, do qual ela constitui uma parte; em tudo o que diz respeito ao mundo humano, nós encontramos tais conjunto estruturados; assim a estrutura é uma categoria que surge da vida”, assevera Dilthey (1997) *apud* Delory-Momberger (2014, p. 213).

Esse processo de se relacionar com lugares, pessoas, o tempo, enfim, está ligado as relações interativas das partes com o todo e do todo com as partes e, assim, ao comunicar, o homem busca dar sentido na mensagem que pretende enviar, estabelecendo tramas de relações: “assim as palavras adquirem seu sentido na frase, a frase, no ato da fala, este, na situação de comunicação, esta, na estrutura última produtora de sentido, reagindo por sua vez, aos poucos, até ao sentido das palavras na mensagem”, conclui Delory-Momberger (2014, p. 215).

A articulação da vida, da expressão e do compreender [...] é o processo pelo qual a vida se ilumina a si mesma em suas profundezas, e nós só nos compreendemos a nós mesmos e aos outros transpondo nossa experiência da vida em todas as formas de expressão que ela pode assumir, as nossas e as dos outros. Assim, em todos os domínios, a articulação da experiência vivida, da expressão e do compreender é o processo específico pelo qual a humanidade se constitui para nós como objeto de conhecimento científico [...] Uma ciência só pertence às ciências humanas se seu objeto nos é acessível pelo método fundamentado na articulação da vida, da expressão e da compreensão. (DILTHEY *apud* DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 216-217).

A compreensão que se desenvolve a partir da experiência vivida possibilita ao pesquisador a capacidade epistemológica de aderir a sentidos distintos que os seus e, por meio do ato de re-viver, de reconstruir as relações significantes particulares a seu objeto de estudo, o pesquisador é capaz de praticar sobre si mesmo o princípio do conhecimento histórico.

Delory-Momberger (2014) explica que Dilthey (1997) volta-se em suas reflexões para discutir sobre a maneira como o homem se apropria de sua própria vida para dar-lhe uma forma e um sentido. Ao transformar essa apreensão significativa em uma unidade de um conjunto estruturalmente ligado, faz da vida vivida tramas do seu próprio curso de vida.

O curso da vida se compõe de partes, de experiências, que mantêm uma articulação interna umas com as outras. [...] Não é porque a própria vida constitui um conjunto estruturado, no qual as experiências vividas podem ser relacionadas umas com as outras, que a estrutura da vida nos é dada. (DILTHEY *apud* DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 218).

Delory-Momberger (2014) explica que o processo de estruturação da vida é submetido a dois tipos de categorias, são elas: temporalidade e significação. O homem está ligado a um passado e também a um futuro e, assim, o que é possível apreender é que cada experiência encontra seu lugar e passa a ter sentido no âmbito da forma construída sob a qual o homem se representa a partir do próprio curso de sua vida. Já a categoria de significação configura-se estreitamente ligada a essa representação da vida como totalidade, igualmente se constrói no trabalho da lembrança.

A categoria de significação designa a relação das partes da vida com o todo, que é baseado na essência da vida. Nós estabelecemos essa articulação exclusivamente por meio da lembrança pela qual podemos abarcar o curso passado da vida. A significação se manifesta aqui como a forma sob a qual a vida é apreendida. Percebemos a significação de um momento passado: nele, através dos atos de nossa vida ou através de um acontecimento exterior, realizou-se um elo com nosso futuro; ou então nós fizemos projetos que empenhavam a conduta de nossa vida futura; [...] Em todos esses casos e em muitos outros, um momento singular possui uma significação através de sua

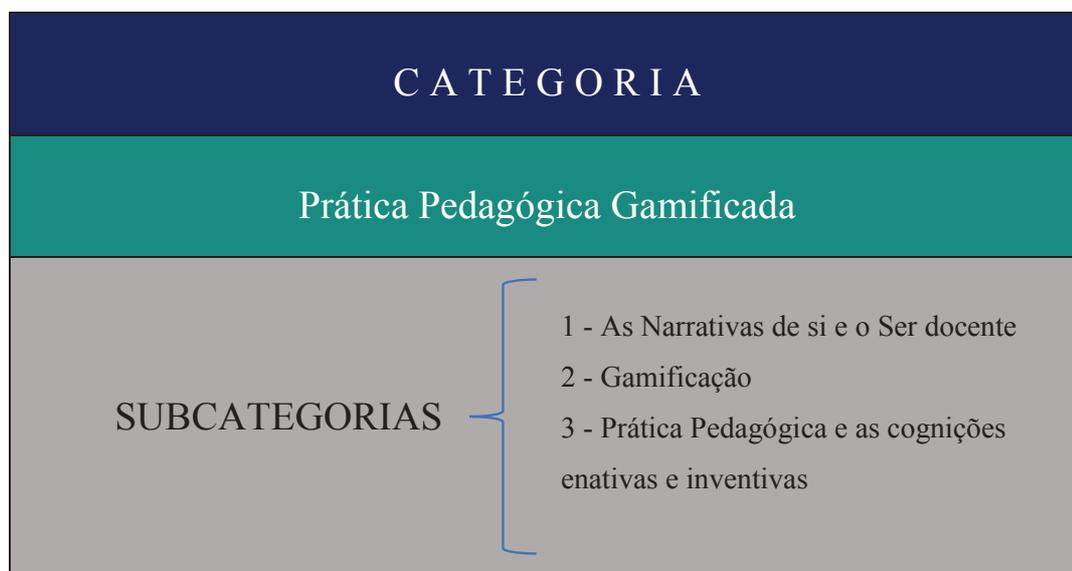
relação com o todo, através da relação com o passado e com o futuro, com a existência individual e com a humanidade. (DILTHEY *apud* DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 218).

Portanto, cada vida possui um sentido que lhe é próprio e que se constitui num conjunto de relações significantes, no qual cada momento suscetível de ser lembrado possui seu valor particular, mas apresenta ao mesmo tempo, em sua relação com a lembrança, uma relação com o significado da totalidade. Assim, ao ouvir as narrativas de histórias a respeito das práticas pedagógicas gamificadas meu caminhar deverá ser atento a todas essas relações de sentido que abarcam a lembrança daquele que narra sua experiência.

## 6.2 ANÁLISES

A escolha da categoria e subcategorias de análise aconteceu a partir da definição de alguns critérios, tais como: verificação dos objetivos geral e específicos propostos para esta pesquisa doutoral; observação dos norteamentos com relação aquilo que se pretende investigar por meio do problema de pesquisa e questões norteadoras; sistematização de discussões que estavam presentes e que também emergiram na entrevista semiestruturada e análise do referencial teórico. Diante de tais critérios, a categoria e subcategorias foram organizadas conforme o quadro abaixo.

Quadro 8: Categoria e Subcategorias de análise



Fonte: A autora (2018).

A produção de dados por meio da entrevista semiestruturada cumpriu o objetivo de extrair dos relatos dos entrevistados os seguintes pontos: como se tornou docente e sua

relação com a prática pedagógica; compreensão do conceito e da diferença entre games e gamificação; narrativas sobre os elementos que constituem o desenvolvimento da prática pedagógica gamificada e o perfil e engajamento do aluno, que foi um tema que emergiu durante este processo de entrevistas.

O procedimento adotado para análise e interpretação dos dados produzidos por meio dos relatos dos entrevistados aconteceu da seguinte forma: A pré-análise foi realizada com uma leitura geral das entrevistas transcritas com o intuito de sistematizar discussões prévias e que emergiram durante os relatos. Na segunda fase – exploratória – foram selecionadas unidades de registros de acordo com as categorias e subcategorias geradas previamente. Na última fase, a interpretação, consistiu em captar os dados manifestos nos relatos docentes, de forma a responder o problema de pesquisa e questões norteadoras e assim, alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa doutoral.

#### 6.2.1 OS 12 DOCENTES QUE TRABALHAM COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA GAMIFICADA

Para compor o campo empírico desta pesquisa doutoral, foram entrevistados 12 docentes que gamificam suas práticas pedagógicas no ensino superior. No quadro 9, logo abaixo, é possível identificar os seguintes contextos: nome e quantidade de docentes entrevistados; área e curso de formação de cada professor e modalidades<sup>28</sup> de entrevistas.

Portanto, diante destas considerações, explico que a entrevista na modalidade presencial física configura a presença física em um mesmo espaço geográfico. Já a modalidade presença digital configura-se na realização de uma entrevista Online (por Hangout com webcam e microfone) uma vez que o entrevistado e a pesquisadora não se encontravam em um mesmo espaço geográfico.

---

<sup>28</sup> “A presença relacional implica numa presença para além da física, corpórea, pois se ocupa fundamentalmente do aspecto relacional imbricado nessa presença, que pode ser vivida por meio da presencialidade, seja ela de forma física ou de forma digital virtual, pela telepresença. O aspecto relacional da presença envolve mais do que estar em contato, ela pressupõe “estar no mundo”, o que implica necessariamente, estar com o mundo e com os outros. Somos um “ser” em relação com o mundo e com os demais sujeitos que estão no mundo. Assim, nos processos de ensinar e de aprender, a presença relacional é fundamental. A presença associada ao uso de tecnologias, principalmente às de informação, de comunicação e de interação, bem como aos serviços de telecomunicação, tem ganhado novos contornos, fazendo surgir o termo telepresença, onde tele em grego significa “distância”. Assim, o termo telepresença é utilizado para designar a presença a distância, ou seja, uma forma de presença não física, que possibilita ao sujeito “estar presente”, mesmo estando fisicamente distante no espaço geográfico. Nesse caso, a presença não está vinculada a matéria, ao corpo físico, mas sim, a comunicação, a interação, seja ela por meio da linguagem escrita, oral, gestual e/ou gráfica”. SCHLEMMER, E. **Telepresença**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2009, p. 52.

Quadro 9: formação acadêmica dos professores e modalidades de entrevistas

DOCENTES	ÁREA/CURSO FORMAÇÃO	MODALIDADE DE ENTREVISTA
<b>D1</b>	Bacharelado em Sistemas de Informação. Mestrado e Doutorado em Ciências da Computação	Presença Digital (Online - Hangout)
<b>D2</b>	Bacharel em Análise de Sistema Mestrado em Ciência da Computação Doutorado em Comunicação	Presencial física
<b>D3</b>	Graduação em Informática Mestrado em Computação Aplicada Doutorado em Ciências da Computação	Presencial física
<b>D4</b>	Graduação em Publicidade e Propaganda Mestrado e Doutorado em Ciências da Comunicação	Presencial física
<b>D5</b>	Graduação e Mestrado em Ciências da Computação Doutorado em Educação	Presença Digital (Online - Hangout)
<b>D6</b>	Graduação em Comunicação Social Especialização Informática na Educação Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação. Doutorando em Administração.	Presença Digital (Online - Hangout)

<b>D7</b>	Graduação em Estatística Mestrado em Engenharia de Produção Doutoranda em Informática na Educação	Presencial física
<b>D8</b>	Graduação em Licenciatura Plena em Língua Inglesa Graduação em Licenc. Curta em Ciências Físicas e Biológicas Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada.	Presencial física
<b>D9</b>	Mestre em Ciências da Comunicação Especialista em Produção Cinematográfica Bacharel em Comunicação Social - Publicidade Propaganda	Presencial física
<b>D10</b>	Graduação em Administração de Empresas, habilitação em Comércio Exterior. Especialista em Relações e Negócios Internacionais Mestrado em Administração e Negócios	Presencial física
<b>D11</b>	Bacharel em Informática Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Doutorado em Informática na Educação	Presencial física
<b>D12</b>	Graduação em Publicidade e Propaganda MBA em Gestão empresarial Mestrado em comunicação social	Presença Digital (Online – Hangout)

Fonte: A autora (2018)

Cabe destacar que, conforme demonstra este quadro acima, estes professores possuem diferentes formações e, assim, é possível inferir que diferentes áreas do conhecimento estão desenvolvendo a gamificação em suas práticas pedagógicas. Assim, após esse panorama sobre a formação dos professores que foram entrevistados, coloco em evidência a partir de agora as contextualizações que apareceram nas entrevistas. Relembro que minha perspectiva ao interpretar este conjunto de narrativas caminha, como expliquei anteriormente, a partir da análise hermenêutica de interpretação pois, como outrora afirmou Dilthey *apud* Delory-Momberger (2014) o curso da vida se constitui de partes que se relacionam internamente, mas, embora a vida seja composta de experiências em um conjunto estruturado, a estrutura da vida não é algo dado.

Desta forma, dentro da categoria de Prática Pedagógica Gamificada, apresento as contextualizações que norteiam a primeira subcategoria que faz referência as Narrativas de si e ao Ser docente. Também, neste contexto, já é possível observar indícios de como a discussão sobre os campos de possibilidades que implicam nas escolhas e decisões de como se constrói a carreira de professor envolvem também na reflexão sobre a formação e atuação desse docente, porém estas relações só serão melhores contextualizadas e relacionadas a partir dos indícios evidenciados nas reflexões da segunda subcategoria.

Assim, explico também que para identificar nos depoimentos as subjetividades que emergem do sentimento em relação a experiência docente no ensino superior foi preciso uma leitura atenta das transcrições dessa contação de narrativas partilhadas pelos docentes entrevistados. Por este motivo, justifico a inserção de diálogos<sup>29</sup> longos no decorrer deste capítulo, pois, do contrário, ou seja, somente apresentando trechos editados (com cortes para tornar sucinta a fala/discussão) essas subjetividades ficariam comprometidas em relação àquilo que emerge enquanto contexto (sentido) e conjunto (como por exemplo os objetivos e questões norteadoras) daquilo que se pretende investigar nesta pesquisa doutoral.

Assim, captar/sentir as subjetividades em meios aos depoimentos dos docentes entrevistados é uma tarefa de implicar-se em relação ao outro para conhecê-lo. É percorrer sentimentos, caminhos que levam ao encontro de narrativas de vidas que, nem sempre querem se dar a conhecer, mas que ao contar/partilhar sobre suas experiências/vivências profissionais/acadêmicas trazem consigo sentimentos, cognições e subjetividades carregadas de pertencimentos e indícios de lugares de fala os quais estão em sinergia com o que é o Ser

---

<sup>29</sup> Cabe explicar que os diálogos foram transcritos tal qual foram narrados para manter o sentido das perspectivas de cada entrevistado, porém, para proteger a identidade dos participantes, em certos momentos de seus relatos precisei alterar nomes de Instituições de Ensino Superior, bem como de seus professores, amigos, palestrantes e filhos os quais foram citados.

docente e com os significados que este conjunto de relações da vida permite sentir/captar/partilhar, enfim, vivenciar!

Neste recordar de trajetórias de vida e experiência docente, relembro que, como disse Dilthey (1997) o homem é um ser historial e, assim, ao contar sua narrativa de vida imbricada ao sentido do que é Ser docente, aqueles professores revelaram não só suas experiências com a gamificação, como também contextos particulares de suas histórias de vida.

Em seus depoimentos, os docentes narraram suas diferentes trajetórias e como foi que o seu a-con-tecer na docência universitária se constituiu. Pelos relatos, é possível inferir que nem todos os professores planejaram inicialmente uma carreira como docente universitário e por esta razão, o tom de narrativa se inclina para um discurso de uma escolha/decisão por circunstâncias do acaso, como a pedagogia do a-con-tecer, outrora já mencionada nesta pesquisa doutoral, se refere ao discutir as intencionalidades (que se misturam ao acaso) que emergem nas decisões das pessoas.

Porém, agora, vou para além desse olhar do a-con-tecer, pois essa imersão nas subjetividades das narrativas de cada história contada me faz mergulhar em suas histórias de vida por meio de seus depoimentos baseados em suas memórias. Assim, em busca dessas subjetividades, meu olhar será pelas lentes de Velho (1994), pois ao falar sobre trajetórias, carreira e biografia ele traz contextualizações sobre os seguintes pontos de interseção: projeto; campo de possibilidades; negociação da realidade e metamorfose.

Ao colocar em discussão as características e complexidades da sociedade, Velho (1994) revela que a noção de biografia é essencial, pois a trajetória do indivíduo passa a ter significado como um elemento que constitui a realidade. Assim, este sujeito se torna um indivíduo-sujeito que, inserido na sociedade complexa, necessita traçar projetos para enfrentar os sistemas de valores diferenciados e heterogêneos com os quais passa a conviver. Diante deste contexto, Velho (1994, p. 40) explica que, nos termos de Schutz, projeto “é a conduta organizada para atingir finalidades específicas”, tornando-se uma antecipação daquilo que virá a ser a trajetória e biografia do sujeito.

Velho (1994) afirma que para traçar seu projeto, o sujeito acessa suas conexões com sua memória e assim, passa a considerar não somente a ação do presente, mas também as significações dos acontecimentos passados. Esse autor afirma ainda que a memória é fragmentada e por este motivo, o sentido que o indivíduo dá a si mesmo irá depender da organização destes fragmentos ao longo de sua existência. E, assim, sendo o passado descontínuo, a memória que também faz parte dos elementos que constituem a construção de um projeto, é uma construção posterior, a partir do significado que o sujeito atribui aos

acontecimentos. Cabe observar que um projeto, ao se construir, não se trata de um processo linear, contínuo ou homogêneo e por isso, deve ser compreendido em suas multiplicidades. Assim, por representar um ponto de intersecção de diferentes conjuntos/mundos, o indivíduo-sujeito traça seu projeto influenciado pelo campo de possibilidades o qual encontra-se inserido.

Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade. Estas, por sua vez, nos termos de Schutz, são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculados aos códigos culturais e aos processos históricos de *longue durée*. (VELHO, 1994, p. 28).

Compreendo então que o campo de possibilidades é uma gama de alternativas que se apresenta ao indivíduo a partir de processos sócio-histórico que passam pelo julgamento interpretativo da sociedade. Isto implica dizer que o campo de possibilidades se trata de algo que é dado, porém, passa, ao mesmo tempo, por ressignificações em distintos contextos, evidenciando o potencial de metamorfose do sujeito. Assim, o campo de possibilidades ganha *status* de conceito essencial para compreender a maneira pela qual os projetos se movimentam ao longo de uma trajetória de vida.

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios. Suas pertinência e relevância serão definidas contextualmente. (VELHO, 1994, p. 46).

Assim, Velho (1994) contextualiza que as trajetórias dos sujeitos ganham consistência a partir do delineamento que começa a tomar forma daquilo que se vislumbra como projeto com objetivos específicos. A viabilidade dessas projeções serem realizadas irá depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades.

Continuo lidando com duas vertentes ou pontos de vista: o da unidade e o da diferenciação. Creio que através dessa dialética, desses deslocamentos e oscilações, podemos analisar, com proveito, características e experiências que, embora não exclusivas, estão fortemente associadas às metrópoles contemporâneas. O próprio Simmel, em diversas oportunidades, caracterizou a situação do indivíduo na sociedade moderna como ponto de intersecção de

vários mundos. Logo, sem ignorar a força de coerção de processos sociais abrangentes, volto-me para o nível que Firth denominou de organização social, onde, através da interação entre indivíduos e suas redes de relações, podemos lidar com o fenômeno da negociação da realidade em múltiplos planos. A própria ideia de negociação implica o reconhecimento da diferença como elemento constitutivo da sociedade. Como sabemos, não só o conflito, mas a troca, a aliança e a interação em geral, constituem a própria vida social através da experiência, da produção e do reconhecimento explícito ou implícito de interesses e valores diferentes. O fenômeno da negociação da realidade, que nem sempre se dá como processo consciente, viabiliza-se através da linguagem no seu sentido mais amplo, solidária, produzida e produtora da rede de significados, de que fala Geertz. Em outras palavras a cultura, nos termos de Schutz, enquanto comunicação, não exclui as diferenças mas, pelo contrário, vive delas. (VELHO, 1994, p. 21-22).

Devido ao seu potencial de metamorfose, o indivíduo pode mudar projetos no decorrer de sua trajetória, negociando sua realidade, contemplada por distintos projetos, de indivíduos ou grupos. Nos casos dos projetos coletivos, inclui-se os traços de família, grupos, instituições, enfim, todos passíveis de distintas interpretações individuais “devido a particularidades de *status*, trajetória e, no caso de uma família, de gênero e geração”, explica Velho (1994, p. 41).

Insisto que não estamos lidando apenas com contextos sociais diferentes, mas com distintos planos e níveis de realidade socialmente construídos. Parece-me que essa percepção é fundamental para uma teoria da cultura mais sofisticada. Faz parte da competência normal de um agente social mover-se entre as províncias de significado e ser capaz de passar, como vimos, do mundo do trabalho para o reino do sagrado. Mas as fronteiras entre essas províncias podem ser mais tênues ou singelas e os trânsitos menos solenes e pomposos. Essa permanente latência implica o que poderíamos chamar de potencial de metamorfose, distribuído desigualmente por toda a sociedade. O repertório de papéis sociais não só não está situado em um único plano, mas a sua própria existência está condicionada a essas múltiplas realidades. Com isso, talvez, possamos escapar de falsos problemas ditados por uma visão linear da experiência sociocultural. (VELHO, 1994, p. 29).

Velho (1994) adverte que a noção de metamorfose deve ser usada com cautela, pois, os sujeitos, mesmo nas passagens e trânsito entre domínios e experiências mais diferenciadas, mantêm, geralmente, suas identidades vinculadas a grupos de referência e assim, são implementadas por meio de elementos socializadores que causam contrastes como a família, a etnia, região, vizinhança, religião e etc. Desta forma,

A tendência à fragmentação não anula totalmente certas âncoras fundamentais que podem ser acionadas em momentos estratégicos. Por outro lado, a fragmentação não deve ser entendida como um estraçalhamento literal do indivíduo psicológico. O trânsito entre os diferentes mundos, planos e províncias é possível, justamente, graças à natureza simbólica da construção

social da realidade. A utilização de diferentes códigos e discursos relativiza, contextualizando, a noção de blasé, desenvolvida por Simmel em 1902. Não é o mesmo indivíduo único que recebe passivamente estímulos múltiplos e diferenciados. O próprio Simmel, através da ideia de *cultura subjetiva*, permite pensar que esta pode ser construída em múltiplos planos. A metamorfose de que falo possibilita, através do acionamento de códigos, associados a contextos e domínios específicos – portanto, a universos simbólicos diferenciados – que os indivíduos estejam sendo permanentemente reconstruídos. (VELHO, 1994, p. 29).

Assim, contextualizando as discussões de Velho (1994) compreendo que o campo de possibilidades é o rol de alternativas que se configura ao sujeito e que contempla os aspectos pré-estabelecidos de uma trajetória, como também aqueles elementos que são reinterpretados no curso de uma vida. Velho (1994) coloca em evidência as noções de objetividade e subjetividade presentes em uma carreira e, a partir destas reflexões, é possível depreender que: o lado objetivo pode fazer referência a constituição de um campo de possibilidades a partir de profissões, sistema de ensino, instituições, organizações, pré-noções e valores socialmente estabelecidos que, em dada medida, são transitórios nas sociedades complexas.

Já o lado subjetivo pode ser contextualizado a partir das reinterpretações daquilo que se apresenta socialmente ao indivíduo, de modo que ele exerça seu potencial de metamorfose, não somente recebendo aquilo que lhe é dado, mas também agindo a partir de uma rede de relações e significados. Assim, se o indivíduo negocia com distintos mundos em sua rede de relações a partir do campo de possibilidades que se apresenta, e tal negociação se estabelece ao longo de uma carreira, pode-se depreender que este campo compreende aspectos objetivos e subjetivos de uma carreira, na medida em que ela se fundamenta tomando como base tais aspectos para existir. Deste modo, quando o sujeito negocia, em sua trajetória, a partir daquilo que se apresenta, tem-se uma negociação entre elementos objetivos e subjetivos, continuamente e, desta forma, uma biografia é constituída a partir destas objetividades e subjetividades que compõem um campo de possibilidades.

**D2** Eu iniciei a iniciação científica, na verdade, bolsista de iniciação científica em 99. Eu acredito que se tu for pegar bem mesmo a história de vida, quando eu tava em meados da graduação que o aluno se sente meio desmotivado, se sente, tu não sabe o que vai fazer e tal e ali em 99 quando eu entrei com bolsa de iniciação científica, aquilo ali modificou bem a minha vida, meu panorama assim de futuro, no sentido de, ah é isso que eu quero ser. Então assim, me engajei bastante com a pesquisa. Eu depois ganhei um prêmio de jovem pesquisador na [IES] em 2001, então aquilo foi bem motivador assim, então ah tipo eu quero essa carreira acadêmica. [...] Terminei a graduação em 2001, 2001 foi? Em 2002 eu terminei a graduação, final de 2002. Em 2003 eu comecei a fazer o mestrado. E eu fiz o mestrado em um ano. Aí eu comecei

em 2003, terminei em 2004, primeiro de março de 2004 e já tinha vaga aberta lá em [SM]. Aí eu saí, terminei aqui primeiro de março e 15 de março eu já assumi lá em [SM] com nove disciplinas. Então minha entrada no Ensino Superior já foi bem punk no sentido que era nove atividades e eu não tinha nada preparado.

**D6** Então, foi meio que natural porque quando eu, é, lá atrás há 20 anos eu me formei no curso técnico de programador de computador, passei no concurso, e posteriormente me graduei e naturalmente como já estava no ambiente universitário, acabei buscando me tornar docente aí eu corri, fiz especialização, aí depois o mestrado e agora o doutorado, mas foi meio que assim, natural no sentido de eu ta envolvido já no ambiente universitário e acabei desejando isso também como, é, muitos docentes aqui da universidade. Foi assim um pouco minha...meu início da docência. Aí depois vieram outras oportunidades em outras instituições, mas enfim, acabei entrando nesse mundo docente e no mundo universitário, já to há mais tempo.

Assim, analisando os depoimentos dos professores, é possível depreender que D2, D6, D7 e D11 se engajaram para entrar e seguir na carreira docente. D2 por exemplo, entrou com bolsa de iniciação científica e esse fator causou uma mudança de olhar sobre si mesmo, além disto ele também ganhou um prêmio de Jovem Pesquisador o qual contribuiu para ratificar sua escolha em direção a carreira docente. Neste caso, o campo de possibilidades estava contextualizado em direção ao seu projeto de vida, sua escolha/decisão por ser docente. Em direção a realização deste projeto, ele foi aproveitando as oportunidades que surgiram a partir do seu campo de possibilidades. Assim, suas decisões delinearão seu caminho e o levaram a ser aprovado no concurso público. Já o D6 contou que ser professor foi um processo “natural”, pois ao concluir sua graduação buscou uma especialização e posteriormente um mestrado e agora já está no doutorado. Então, depreendo que sua vontade, seu projeto sempre foi em direção a este caminho, conforme demonstra sua narrativa descrita acima.

**D7** Bom eu sou filha, neta, sobrinha de professor, eu segui a natureza. Na verdade sempre foi um sonho dar aula, eu sou formada em estatística, então começando assim a minha história, eu me formei em estatística seguindo um pouco a carreira da minha mãe que também é professora de estatística de formação, fiz o meu mestrado em engenharia, o mestrado meio que foi forçado porque eu me formei meio cedo e ninguém queria contratar uma estatística de 21 anos, então eu já fui, ingressei no mestrado e aí eu meio que descobri minha veia professora, mas isso ainda no século passado, só que apesar de eu ter descoberto a minha veia professora, no ano que eu conclui o mestrado me convidaram para trabalhar em uma empresa, eu fiz meu mestrado em engenharia de produção com ênfase em gestão da qualidade e na época [essa empresa X] estava começando... o programa de qualidade total deles, e aí eu comecei a trabalhar no varejo e fiquei 15 anos trabalhando no varejo, mas sempre com aquele sonho de dar aula, voltar a dar aula. Sempre gostei do ensino universitário, neste meio tempo eu comecei então a dar aula na [IES], e o pessoal meio que dizia que eu era maluca, que, se eu precisava destes

trocados que tinha na universidade a mais né, sendo que só o varejo não dava eu trabalhava pra caramba no varejo, e eu sempre disse que não, que meu sonho, que pra mim o varejo tinha data de validade, quando eu fizesse 40 anos que eu ia ficar só dando aula e que eu não podia começar a dar aula, bater na porta da universidade com 40 anos e dizer olá estou aqui né, então eu acabei começando a minha carreira indo aos pouquinhos, em 2002 dando aula, dava uma, duas turmas”.

Lidiane: Senhora já começou no ensino superior?

Entrevistada: “Já comecei no ensino superior e, e ali em 2002 eu comecei então a minha carreira dando aula né aí fixa na universidade, já tinha sido professora na [IES] substituta por um semestre, e daí depois eu comecei em 2002 aqui na [IES2] com poucas horas [...].

Já D7 afirmou que ser docente era parte de sua natureza já que é filha e neta de professores e assim, ser professora e dar aula era um sonho. Seu projeto de vida se direcionava para esse sonho mas, ao observar seu campo de possibilidades e negociar com sua realidade (naquela época o mercado de trabalho não estava a seu favor segundo sua própria avaliação a partir de alguns aspectos), ela acabou decidindo seguir um caminho que direcionava para outra oportunidade profissional, mas, mesmo seguindo aquela direção, ela se estabeleceu uma meta, a qual partiria para realizar seu sonho na carreira docente aos 40 anos de idade. A negociação da realidade nesta narrativa de si encontra-se quando seu projeto de vida vai ao encontro de conflitos, interação com diferentes mundos e alianças que constituíram a vida social de D7 por meio de suas experiências e neste percurso, as diferenças se manifestaram e ela teve que fazer escolhas de vida.

Assim, entendo que, como explicou Velho (1994), o indivíduo ao acessar distintos códigos associados a contextos e domínio específicos, portanto universos simbólicos, é capaz de ser reconstruído, mesmo mantendo essa tendência a fragmentação, suas raízes, ou identidades, permanecem acionadas estrategicamente, e, ao meu ver, foi isso que ocorreu com D7, pois em um dado momento de sua vida ela aproveitou a oportunidade para realizar seu sonho na carreira docente, pois, como outrora afirmou Velho (1994), os projetos tem suas pertinências e relevâncias definidas contextualmente.

**D11** Tá. Então assim, desde criança, tá, as minhas brincadeiras de certa forma envolviam alguma questão vinculada a isso. E isso sim, brincadeira lá de criança 7/8 anos, bem normal né, brincar com essa história de escolinha, de livraria e tal. Depois, quando chegou no magistério, eu fiz magistério, fiz porque eu queria fazer magistério, minha mãe é professora de profissão, do tipo assim foi o que tinha pra fazer e meu pai era gestor e professor, mas nesse caso professor por desejo, por vontade de ser professor. Ai eu fiz magistério, e quando eu fiz magistério eu sempre gostei muito de matemática, física e química e biologia, então eu acabava ajudando as minhas colegas a aprender essas disciplinas que não era muito tranquilo pra todo mundo né, e além disso,

o magistério pra mim foi muito significativo porque nós tínhamos assim, como era interior do [Estado], nós tínhamos todas as formações que os professores da rede estadual recebiam, as normalistas podiam fazer junto e eu sempre me dispus a fazer porque eu sempre gostava, sempre gostei de tá nesse meio.

[...] Junta-se a isso o fato de que, quando eu fiz magistério, eu tinha uma professora de psicologia do desenvolvimento, a qual eu tinha um vínculo muito bom de relacionamento e nessa mesma época, na verdade nessa mesma época não tanto, quando eu tinha 13 anos eu tive uma irmã, nasceu a minha irmã. Então quando eu fiz magistério e eu comecei a ler Piaget a teoria começou a ter um significado muito grande pra mim, por quê? Porque eu via aquilo que Piaget dizia e eu ia fazer as provinhas piagetianas com a minha irmã que na época tinha ali três anos né, três/quatro anos. Então eu lia Piaget e tudo fazia muito sentido, entende?

[...] E daí quando eu fui fazer o mestrado, quando eu fui, quando eu tava no [colégio Mendes], que eu terminei a graduação eu comecei a pensar “puts eu tô precisando, eu não tô conseguindo entender o que tá acontecendo” começou a me incomodar “vou procurar o mestrado, mas aonde que eu vou achar mestrado em informática da educação?”. Daí eu fui na informática, daí a única pessoa que poderia me orientar que era a [Flor do campo] que trabalhava com agentes inteligentes, tutores inteligentes, tinha saído pra fazer pós-doc e daí eu não ia, tinha um outro que queria me orientar e eu não queria né. Aí nisso tinha um evento do Logo...e eu falei com a [Orientadora]... aí eu disse “ai to tão chateada” aí a ela me viu né “o que aconteceu?” eu digo “ah fui na lá na [IES] fazer o mestrado e a única professora que poderia me orientar que é a [Flor do campo], não tá, tá fazendo pós-doc” “que que tu foi fazer lá?” eu digo “ué, eu quero fazer o mestrado, onde é que vai ter mestrado em informática da educação? Na informática, porque eu procurei na educação e não tem nada” aí ela “então vem pra psicologia que eu te oriento” “mas tu pode me orientar? Vão me aceitar? Porque eu não sou psicóloga” porque eu tinha feito informática, então logicamente eu tinha que fazer mestrado em informática né, aí procurei na educação e não tinha. Aí ela disse “não, vai fazer a seleção, se tu passar na seleção, eu te oriento”. [...] Daí eu tinha ficado em sétimo lugar, daí eu ganhei bolsa, daí eu larguei o emprego e fiquei fazendo o mestrado só que igual eu trabalhava, dava consultoria porque eu nunca consegui ficar só fazendo uma coisa né. E daí, então quando tu perguntou em que momento surgiu o mestrado..não, tu disse em que momento o ensino superior.. daí foi isso né. Daí eu fiz mestrado com a [orientadora] quando eu tava no segundo ano do mestrado surgiu um doutorado interdisciplinar de informática da educação e ela disse “tu vai fazer esse doutorado” aí eu digo “eu nem terminei o mestrado” “não, tu vai fazer a seleção e tu vai fazer esse doutorado” “mas eu não quero, eu quero fazer psicologia do desenvolvimento” “não tu vai fazer esse, vai por mim que eu sei o que eu tô dizendo, e eu vou te orientar” “mas eu nunca pensei em doutorado, não quero fazer doutorado” “não, vai fazer o doutorado” e eu fiz a seleção e passei, aí o último ano de mestrado foi o primeiro de doutorado, então eu fiz junto mestrado e doutorado, aí a [orientadora] começou “não, tu tem que ir pro ensino superior” aí eu digo “eu não quero ir pro ensino superior, eu quero trabalhar com criança” eu gostava de trabalhar com criança, diz ela “Por que?” aí eu digo “porque é lá que eu acho que eu posso fazer alguma coisa, é lá que eu posso contribuir” “não, tu tá pensando errado, não é que tu tá pensando errado” diz ela “tu não tá analisando toda a situação, se tu trabalhar com professor no ensino superior, tu vai poder formar muitos mais professores, tu vai poder atingir muito mais crianças. Se tu ficar com as crianças, tu vai ficar só com esse grupo, então teu poder transformador ele vai ser pequeno só com esse grupo e com as

professoras não” ai tá, ela me incomodou tanto tanto com esse negócio, ai isso no mestrado, primeiro ano de mestrado. Que daí eu vim dar um curso de extensão na [IES], que não tinha nada aqui nessa área, tive que dar lá pela informática porque no centro não tinha nem computador. Ai dei o curso de extensão aqui, daí eles queriam me contratar só que daí eu não tinha mestrado pronto, daí eu entrei pra substituir uma professora.

Já D11 conta que seus pais também sempre foram envolvidos com Educação e que ao acessar suas memórias, relembra que quando era criança suas brincadeiras eram em direção a educação ao brincar de escolinha. D11 narra também que durante o magistério sempre gostou de ajudar seus colegas que tinham dificuldades com matérias como matemática, biologia etc então seu caminhar sempre foi em direção ao magistério e ela também acrescenta que fez magistério por vontade própria. Compreendo que seu projeto em tornar-se professora passa por toda uma construção, tanto enquanto daquilo que a constitui, como também com pontos de intersecção com suas redes de relações, pois ao buscar pela memória, ela relembra de suas brincadeiras quando era criança; rememora o fato de seus pais constituírem o universo da Educação, observando duas particularidades que descortinam e desvelam seus pais enquanto docentes, e ainda recorda o quanto sua aprendizagem fazia sentido ao estudar magistério e ao mesmo tempo colocar em prática seu aprendizado em “testes” com sua irmã que era criança naquela época. Assim, como apontou Velho (1994), o sujeito, neste caso D11, acessa suas conexões com sua memória e assim, considera não somente a ação do presente, mas também as significações daquilo que vivenciou. Ao rememorar sua narrativa de vida, acessando fragmentos de suas vivências, D11 atribui suas significações sobre si mesma a partir da organização destes fatos lembrados e assim, sendo o passado descontínuo e a memória fragmentada, D11 narra suas vivências em direção a carreira de professora e aponta construções sobre si mesma.

Assim, seu campo de possibilidades estava aberto em direção à docência até um novo ponto de intersecção cruzar seu percurso, que foi a informática. A partir daí surgem os conflitos da vida, as interações e alianças com diferentes mundos, sem perder suas raízes no magistério, D11 decide estabelecer outras redes de relações e assim, projetando novos caminhos (na informática, no mestrado e doutorado) em sua carreira docente, decide seguir o que sua orientadora apontava para o seu percurso profissional. Ao negociar com sua realidade e fazer escolhas sobre os direcionamentos profissionais, D11 exercia seu potencial de metamorfose e se permitiu acionar códigos, associados a contextos e domínios específicos, ou seja, universos simbólicos distintos, e assim, se reconstruiu ao aliar o magistérios, como projeto inicial, ao campo de possibilidade a partir das redes de relações de diferentes mundos, como a influencia

determinante de sua orientadora ao redirecionar seu olhar para os contextos de como deveria seguir no doutorado e adiante ao atuar como docente.

**D3** Bom, na verdade foram meio que acontecendo né, eu desde o início já do curso, eu fiz ciência da computação e no segundo semestre já entrei como bolsista de iniciação científica. E aí acabou que o contato com esses professores né, na verdade era a [Flor] que era minha orientadora e com alguns outros professores, acabou fazendo com que eu pegasse gosto e meio que me inspirasse a seguir pela carreira acadêmica né, e aí isso foi andando. Então, acho que um ano depois de ter entrado no curso eu já comecei a dar aula em ensino médio e fundamental. Então isso foi meio que tomando uma proporção pra vida e eu acabei ficando então na área.

**D4** Na verdade eu sempre estive envolvido com ensino superior desde que comecei como aluno de graduação, eu já estive envolvido né, nos projetos de graduação no caso da universidade que eu me graduei né. E aí a partir dali foi, foi meu primeiro emprego de carteira assinada né, que eu tive foi na própria universidade. E a partir daí eu fui fazer o mestrado, vim fazer o mestrado e enfim, fui convidado a dar aula. Então não fiquei, não tive muita escolha, comecei a dar aula muito cedo né, então com 24, 25 anos, assim eu já estava em sala de aula. Então foi um processo meio que a vida que me colocou ali né, então eu nunca sai de dentro da [universidade]... digamos, tive três empregos formais todos dentro de universidades né, de ensino. Então não foi quase uma escolha, foi um destino mesmo.

**D8** Eu acho, é a minha trajetória, ela não é uma trajetória que foi previamente planejada né, eu não me... me imaginei desde o princípio como professora universitária mas, as, as ações, as minhas escolhas foram me trazendo pra área da docência universitária, eu sempre gostei, eu ...a minha escolha, foi pela sala de aula. [...] Então fui bolsista de iniciação científica, estava sempre engajada com alguma atividade quando eu terminei a graduação, assim, automaticamente, assim no dia seguinte literalmente eu me inscrevi, eu fiz a prova para o mestrado e eu segui estudando. Então quando, em determinado momento houve a necessidade de uma professora ser substituída por uma licença médica, a coordenadora do curso me ligou mas, eu não atuava no ensino superior, né, mas eu era muito próxima à universidade. Fazia muitas atividades aqui, e aí eu entrei para cobrir esta licença e ficar dois meses, e por fim acabei passando em um, abrindo um, houve uma seleção, aí, pois a professora, enfim, não pôde continuar com todas as suas turmas e eu participei do processo seletivo e acabei me tornando professora da [IES] desde então. [...] Enfim, ou tinha tido, e então, maneiras de organizar a sala de aula diferente para que eles tivessem vivências diferentes e parcerias com outras áreas de conhecimento, para que também a sustentação deste conhecimento fosse um pouquinho mais plural, então um pouquinho isso assim.

**D10** Na verdade, eu me tornei um professor, é, sem programação né. Eu sou formado em comex, atuei na área de operações durante quase 20 anos diretamente né e, mas eu sempre gostei de estudar, essa é uma questão que eu sempre curti assim, tanto, é, nunca parei né, ao longo da minha trajetória de vida assim nunca quis, nunca tive assim um sonho “ah vou terminar a graduação, vou terminar a pós, vou terminar o mestrado”, sempre fui seguindo né, digamos assim os caminhos normais né. [...] Fiz pós graduação na área de comercio exterior. Fiz meu mestrado na área de marketing. E em 2008, a

minha esposa até que identificou uma vaga pra área de comercio exterior na [IES], numa disciplina que é meu chão mesmo de operações logísticas, que era a minha vivência no operacional de emprego né, como eu já tinha o mestrado eu fiz mais por, mais por fazer pra dizer a verdade, o processo seletivo. Eu não achei que eu iria entrar e muito menos que eu iria mudar a minha vida pra acadêmica dentro da área da universidade. Acabei fazendo o processo seletivo na época, fui contratado pra fazer uma disciplina”. [...] É, como eu entrei pra universidade, quando eu fui convidado efetivamente daí pra assumir a coordenação, eu tentei com as empresas que eu trabalhava na época, fazer um acordo assim né, e de uma certa forma funcionou durante um período assim, então eu fiquei mais como uma ponta de assessoria e daí sim pela oportunidade eu vi, eu moro em [Marte], moro a dois minutos de carro da [IES]”. Então tipo assim, eu ficava duas horas no trânsito por dia e eu comecei a ficar cinco minutos de trânsito por dia. Eu levo dois minutos pra ir e dois minutos pra voltar, é muito perto, então tem uma mudança de qualidade de vida né, não que o salário seja muito mais significativo, não é nem questão de salário, mas tu volta a ter final de semana, tu começa a ter outra vida, tu trabalha, universidade tem outra pegada né. Administrativamente trabalhar numa empresa pequena/médio/grande porte, tu é o executivo, mas trabalhar numa universidade é diferente, tu pensa diferente, vive diferente, tu pode, a universidade é um lugar pra errar, pra fazer coisas novas, pra criar projetos, pra criar pilotos, pra experimentar, a universidade tem isso. Eu acho que quem estuda a vida inteira tem um pouco desse foco né, de abrir, experimentar, fazer coisas novas. Isso me ajudou bastante a questão operacional porque a área de comercio exterior e logística é uma área que pra mim é meu chão assim, então falar de operações é muito tranquilo, por isso que eu assumi a coordenação.

**D12** Na verdade, é, foi meio sem querer, tá, porque a minha esposa, tu conheceu a minha esposa né?

Lidiane: Sim.

Entrevistado: “Então, a minha esposa ficou grávida, né, do [Rei] nosso primeiro filho, e aí na época ela precisava indicar um professor substituto, e aí na época na [IES1] não tinha uma pessoa que pudesse substituir ela, e ela me indicou. E aí eu substituí ela por dois meses, mais ou menos, gostei bastante da experiência e, aí na sequencia eu já fui chamado, aí eu já fui convidado para ser professor de [IES2], para trabalhar num projeto, em que a especificação não era ser professor, e sim ser um profissional de mercado. Eu tinha que orientar os projetos finais dos alunos, que eram planejamentos de comunicação. Aí eu tive a sorte de dividir essa disciplina com uma professora, que era professora da [IES3], ela gostou muito da minha metodologia, e aí acabou me indicando para a [IES3], aí ao entrar na [IES3] eu vi que eu precisaria fazer o mestrado.

Aí então eu sai da cota mercado, e me tornei um professor docente de fato”.

Lidiane: Que ano foi isso professor? Só para eu ter um pouquinho da cronologia aqui?

Entrevistado: Tá, 2005 foi quando eu substituí a minha esposa, fui contrato pela [IES2] em 2006, e me tornei professor da [IES3] em 2008. E eu sou professor até hoje.

Analisando os depoimentos dos professores D3, D4, D8, D10 e D12 compreendo que suas histórias de vida são contadas a partir de uma perspectiva de que sua entrada na carreira docente foi algo não planejado, mas que a vida os colocou nesse caminho. D3 afirma que seu

engajamento para ser professor foi algo que “meio que foi acontecendo”. Já D4 narrou que “foi um processo meio que a vida me colocou ali [...] Então não foi quase uma escolha, foi um destino mesmo”. D8 explicou que: “a minha trajetória, ela não é uma trajetória que foi previamente planejada né, eu não me... me imaginei desde o princípio como professora universitária”. D10 disse que: “eu me tornei um professor, é, sem programação né”. E, por fim, D12 afirmou que: “Na verdade, é, foi meio sem querer”.

Relacionando essas narrativas de vida com as reflexões propostas por Velho (1994) entendo que estes professores evidenciaram, em seu sentido intenso, complexo e completo, o potencial de metamorfose de cada um, pois aqueles professores estabeleceram um ponto de intersecção com diversas pessoas (interações e alianças com distintos mundos) e a partir do campo de possibilidades, que é dado, negociaram com sua realidade e fizeram suas escolhas em direção a carreira docente. E assim, suas trajetórias de vida foram sendo delineadas e suas biografias constituídas por complexidades da vida em seu viver e conviver.

**D1** Eu acho que foi a chance que a gente tem de compartilhar um pouco do que a gente estuda, do que a gente pesquisa na nossa vida acadêmica toda e não deixar guardado sabe? Ter a chance de compartilhar com outros alunos e até conseguir direcionar essas pessoas para que elas consigam né, dentro de um mercado de trabalho, da indústria né, no nosso caso ainda mais a tecnologia que precisa bastante desse ... desse meio de campo.

Eu terminei a graduação na época e aí eu tava trabalhando eu disse: Ah! Vou dar um tempo e vou fazer mestrado né, pra ter oportunidade de tá conectado com a indústria e com a academia, e aí durante o mestrado eu mudei de ideia, ah quero fazer doutorado, quero seguir na pesquisa, na docência e aí depois que eu acabei o mestrado, comecei o doutorado, comecei a dar aula. Então e aí segui durante o doutorado né, e continuo. Sempre achei que quem trabalha com pesquisa não pode ficar longe da sala de aula porque no quesito de compartilhar né, compartilhar é uma palavra que eu uso bastante, então a gente precisa, ... trabalhar com as outras pessoas pra que aquilo que a gente tá fazendo vá adiante, então por isso um pouco que me motivou. Nunca trabalhei com ensino fundamental, ensino médio né, comecei direto no ensino superior. E aí nessa questão de poder passar um pouco do que a gente faz, uma vez fui numa palestra e o cara disse assim: Ah! A gente que faz pesquisa, a gente tem que pensar: quem vai usar aquilo que a gente tá fazendo? Muita gente pesquisa e vai pra gaveta ou acabou a tese nunca mais mexe né, e é isso que também me motiva a trabalhar com sala de aula, pra tá fazendo esse paralelo né, da questão de ir além né, de envolver outras pessoas, enfim, acho que foi mais ou menos isso, e tô dando aula desde 2011, seis anos praticamente.

**D5** Eu acho que... ah, eu acho que foi assim oh, foi, uma das coisas, tiveram duas ocorrências, na verdade, uma foi por conta do meu pai, daí ele queria ter sido docente e não pôde ser, e a segunda, foi, porque daí, eu gostava muito de ajudar muito os outros, principalmente nas monitorias que tinha na universidade, né, de cálculo e a parte de lógica e algoritmos que eu gostava bastante, e, e eu acredito que é isto. E aí o ingresso aconteceu, foi de forma, assim, eu tinha um professor na graduação que incentivou, mas aí, depois foi

no mestrado mesmo que ... tinha professores que incentivaram mais essa questão da docência, né”.

Lidiane: E como é que foi o teu ingresso na carreira docente? Como é que começastes?

Entrevistado: “É o curso que eu entrei na verdade, eu fui, eu vi que tinha processos seletivos sabe, em universidades privadas, aí eu resolvi me inscrever em uma universidade, aí como eu não tinha mestrado e eles exigiam mestrado eu não havia passado porque eu estava no final ainda do mestrado, e eu não tinha o título ainda, aí eu fui lá como meio temporário, aí, fiquei seis meses, eu trabalhei no curso de tecnólogo em informática na época, primeiro curso que eu dei aula, depois fui para o curso de sistemas de informação, e daí terminando esses, o final do semestre ocorreu um concurso, e aí neste concurso que daí eu passei e virei efetivo na universidade privada né, mas aconteceu desta forma.

**D9** Bom eu fugi da docência o máximo que eu pude, porque eu sou filha de professora né, então...(Risos)

Então eu realmente neguei o quanto eu pude. (Risos)

Aí, mas aí quando eu fiz a minha, porque eu me formei muito cedo na faculdade, eu me formei com 20 anos, e eu fui fazer outras coisas, fui fazer...”

Lidiane: Que curso a senhora se formou primeiro?

Entrevistada: “Publicidade e propaganda. E então, eu entrei com 16 anos na faculdade, então com 20 estava formada, fiz 20 em setembro e em dezembro foi a minha formatura. Então muito cedo e a partir daí eu já tinha outros planos, como fazer cinema, fazer teatro e tal, e aí eu abri uma agência de publicidade, depois eu fui morar no Rio de Janeiro para fazer teatro. Eu tive algumas experiências de teatro e cinema aqui, comecei a fazer cinema antes de terminar a faculdade, aí ganhei uns prêmios em Gramado, e aí eu fui embora para o Rio de Janeiro, fiquei quatro anos lá trabalhando como atriz”.

Entrevistada: Aí fiquei quatro anos lá, trabalhando como atriz e voltei, quando eu voltei, um tempo depois eu resolvi fazer uma especialização né, uma pós-graduação. Então uma especialização em Produção cinematográfica”.

Lidiane: Que legal.

“E foi muito legal, daí conheci um monte de gente e tal, e uma das pessoas que eu conheci foi a [Orquídea], que foi a minha orientadora depois no mestrado, e foi ela que me colocou nesta confusão. (Risos)

Então eu fui orientanda dela, a gente se conhecia lá da especialização, aí depois eu entrei no mestrado, que eu não conclui, mas ela foi a minha orientadora lá, e enquanto eu era mestranda lá, ela me indicou aqui para [o local onde trabalho hoje que é a IES]”.

Lidiane: Que ano mais ou menos que a senhora entrou na [IES]?

“2003. Isso, aí eu comecei a dar aula e me apaixonei, me apaixonei assim, realmente a troca com os alunos é energizante assim, é uma coisa muito legal, e foi a partir daí que eu comecei assim, aí não consegui parar mais. Mesmo hoje que eu tenho a minha produtora cresceu, e eu tenho muito trabalho na produtora, eu não consigo largar a docência, eu gosto muito, muito mesmo.

Outro conjunto de professores (D1, D5, D9) narraram suas trajetórias contextualizando a participação decisiva de uma rede de relações que eles tinham estabelecido. eles também têm em comum a presença de pessoas (palestrante, professores e ou orientadores) que inspiraram ou incentivaram suas entradas na carreira docente. D1 narra que seu desejo por compartilhar

aquilo que aprendeu o motivou a ingressar a carreira de professor quando estava no mestrado, mas também, nesta mesma direção, foi inspirado por um palestrante que o fez refletir que tudo aquilo que é produzido/estudado deve ser compartilhado. E partindo desta reflexão seu olhar para si mesmo ganhou outro sentido, seu projeto de vida passou a ter um novo olhar e seu campo de possibilidades se abriu em direção da carreira docente a partir da negociação da realidade com suas vivências no mestrado e posteriormente o doutorado. Mantendo sua identidade, ele se permitiu deixar seu potencial de metamorfose conduzir suas escolhas, o que delineou sua trajetória e biografia.

O D5 contou que foi incentivado por professores na graduação e no mestrado para seguir a carreira docente. Mas, em seu depoimento, ele também narra, ao acessar suas lembranças, que seu pai queria ser professor, porém, não realizou este desejo e isso foi um fator que o fez refletir. Outro fator importante para sua escolha em ser professor foi o fato de D5 gostar de ajudar as pessoas, se doar, se engajar para contribuir com o aprendizado das pessoas. Depreendo que tais fatores vão em direção ao campo de possibilidades que contribuiu para colocá-lo em contato com distintos mundos e proporcionar pontos de intersecção com redes de relações que contribuíram para que o campo de possibilidades se direcionasse a decisão em seguir a carreira de professor.

Por fim, D9 passou inicialmente por um processo de negação da carreira docente, e, após concluir sua graduação, decidiu vivenciar outras experiências a partir de planos/projetos que desejava. Para a realização destes projetos, D9 foi em direção do campo de possibilidades que apontava para aquela época, e assim, negociou com as realidades que tinha em curso e escolheu experimentar novas habilidades no teatro, no cinema e etc.

Ao interpretar narrativas de vida dos entrevistados, pude compreender que suas carreiras e biografias foram constituídas a partir de pontos de intersecção de vários mundos. Todos eles contam como seus projetos diante dos campos de possibilidades caminharam em negociação com a realidade, trazendo à tona o potencial de metamorfose, para delinear suas trajetórias de vida.

Essas análises sobre as trajetórias de vida dos professores me colocam em movimento a pensar sobre as escolhas que delinham a caminhada. A vida é composta por essas escolhas, e, neste sentido, o ser humano se constitui mantendo sua identidade e raízes, mesmo que durante sua caminhada, seu campo de possibilidades apresente as linhas da vida que irão conectar/costurar cada retalho composto por pontos de intersecção que são os diferentes mundos das suas redes de relações. E, nessa interação com estas redes, as partes do retalho compõem um todo quando deixam um pouco de si e levam uma parte de Nós. Assim, o ser

humano se constitui em suas relações e se desenvolve, ampliando suas significações, tecendo, pelas linhas da vida, as costuras que se ligam a cada retalho, resignificando assim, seu aprendizado e suas vivências.

A seguinte análise faz referência a segunda subcategoria intitulada de Gamificação. Por meio dos depoimentos, foi possível verificar como os professores compreendem o que é a gamificação e como ela se diferencia do conceito do que são os games. Evidenciar essas narrativas objetiva mostrar como ainda existe um conflito conceitual com relação a compreensão do que é gamificação e sua distinção em relação ao conceito de jogo. Para além deste conjunto, é possível inferir indícios de como se constituem as práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior e como a complexidade da docência universitária se relaciona neste contexto.

**D1** É, eu tenho usado bastante a Jane McGonigal na questão motivacional né, de identificar possibilidade e pensar e mudar a forma de pensar né, e como guia prático mais pontual do que aplicar eu tenho usado o Kevin Werbach aquele livro *For the Win*. Os dois principais, as vezes pego um artigo aqui, um artigo lá com uma questão assim, mas são os dois que de cada base de consulta e os trabalhos que eu oriento e os primeiros que eu digo: Ah, olha esses quem são um pouco dos dois lados né, o teórico e o prático”.

Lidiane: Como você compreende o conceito de gamificação?

Entrevistado: “É a gente trabalhar com os elementos de jogos em outras atividades né, eu sempre digo: Gamificação não é tu usar um jogo para ensinar matemática, não é tu trazer um jogo de vídeo game que aborda uma questão histórica e jogar durante a aula... não, você usar o jogo como ferramenta que pode ser uma técnica...”

Mas, a gamificação é quando o ser humano passa a ser o sujeito né, então a gente utiliza técnicas de jogos para que o sujeito desempenhe algum comportamento que a gente deseje, pra que algum objetivo seja atendido... vou usar técnicas de jogos para que meu funcionário se sinta motivado a fazer todos os treinamentos para que ele ganhe a promoção no final do ano. É... então a gente leva os conceitos dos jogos além, mas, o ser humano passa a ser o sujeito. Eu digo que a gente não muda o que a gente quer fazer, a gente vai mudar o como. Então isso eu até discuto com algumas pessoas, aaah a gente só ta fazendo um jogo. Bom isso não é gamificar, isso é usar um jogo como uma ferramenta. Agora tu vai gamificar o teu processo de ensinar, beleza né, então a gente muda processos e formas”.

Lidiane: Como é que tu diferencias esses conceitos de game e de gamificação?

Entrevistado: “O game ele é um artefato, ele é a ferramenta no qual onde sei lá, tu vive um personagem onde tu faz as regras... do jogo, mas ele não tem um impacto na tua vida, na tua rotina ou no teu trabalho específico né, ele é aquele momento. Então voltando ao jogo do ensino da matemática, eu sou o Pitágoras tá, e agora aprendi com o jogo como o Pitágoras inventou o teorema lá, isso não é gamificação isso é um jogo, é um jogo como ferramenta de ensino, um jogo sério né. Agora eu, personagem, dentro de uma sala de aula onde vou fazer vários desafios pra dizer que eu sei diferenciar diferentes teoremas como abordagem que o professor vai fazer, aí sim a gente ta gamificando, porque a gente tá envolvendo o sujeito, ta mudando o processo

de ensino de treinamento de alguma coisa, não tá chegando com um jogo onde já existe um personagem fixo pra te ensinar alguma coisa fixa..., é um jogo sério. Então eu acho que é difícil transcrever em sentenças, mas é essa visão que a gente tem que ter, porque a gamificação é uma coisa que tá na moda. Então ah sei lá, comprei jogos pra trabalhar na aula de história, ok mas a tua avaliação vai continuar sendo uma prova, o cara vai ter que fazer um trabalho escrito, então tu mudou uma técnica do ensino né, mas não mudou o processo dele.

**D2** Para mim o conceito de gamificação é: utilizar as técnicas do game design né, mecânicas de jogo em um processo que não é jogo. [...] É o uso de uma técnica mais lúdica, daí nós vamos ter um guarda-chuva maior, que seria uma ludificação, assim né, usar a ideia de círculo mágico do próprio Huizinga. Ai a ideia onde o sujeito vai entrar numa postura do jogar, então, aí dentro vai ter um jogo de tabuleiro, pode ter um game, um jogo no computador, um Light Booth né, e, e até a gamificação. A gamificação estaria dentro deste guarda-chuva maior que seria a ludificação né. Só usar o jogo, um jogo dentro de sala de aula, não é gamificar.

**D3** Eu acho que primeiro em termos conceituais né, a utilização de um jogo não é gamificação de forma alguma né, por outro lado a gente fica muito na questão, eu acho principalmente de gamificação na questão da recompensa né, isso também é um problema muito sério e a gente perde assim de vista, talvez outras dinâmicas que fossem importantes né. E ok, estimular a competição é importante, mas qual é o ganho que esse aluno efetivamente tem? Eu acho que é muito mais do que simplesmente um badges, uma classificação...uma recompensa ou ranking... [...] Então é por isso que eu digo que o conceito é muito amplo e na verdade como tu falou as vezes acaba indo para essa questão dos jogos e... não! As vezes a gente acaba fazendo os estímulos a partir de coisas mais tradicionais ou de outras áreas como por exemplo: Algoritmos, por exemplo sala de aula invertida, é o tipo de técnica que funciona extremamente bem e na verdade tu não vê isso dentro da gamificação, mas é uma forma de engajamento também. Então é isso que eu digo ela acaba se mesclando um pouco nesse sentido, mas sim a gente hoje não tem buscado fazer com que eles, por exemplo em questão de jogos, a gente inseri dentro das atividades pra que eles tenham o vamos dizer assim, sentimento de ah beleza, tô fazendo alguma coisa que vai desencadear em, mas não necessariamente que é um jogo, como uma atividade lúdica, entende?

**D4** É o uso que eu faço assim de processo de gamificação ele é pontual né, envolve algumas atividades geralmente são atividades de criação de textos né, literários e narrativos, assim, então acaba sendo um, um processo que eu fui buscar nos jogos de RPG né, de mesa por uma necessidade que eu tinha de criar uma metodologia de histórias coletivas e colaborativamente, é uma questão específica assim de início assim, de como, o desafio era como criar histórias em conjunto né, então para isto eu precisava de um método, para isso eu fui buscar nesses jogos de RPG, e aí hoje em dia existem umas categorias, algumas categorias de jogos de RPG que são simplificados... RPG com sistemas simplificados né, que são feitos para as pessoas lerem ali as regras e assimilarem rapidamente e já conseguirem executar um jogo né, diferentes dos mais tradicionais que tem um, o sistema de regras é mais complicado né, demora mais tempo de preparação e aí eu adaptei para algumas aulas e fui fazendo algumas variações.

**D5** Na verdade, assim, a gamificação seria o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos, né, em um ambiente não jogo. Com os alunos de uma certa forma, as produções que eu tenho produzido com eles se transformam em jogos no final, não que necessariamente a gamificação ela tem que se transformar num jogo, mas, estão se transformando em jogos porque as alunas só entendem deste jeito.

**D10** É, eu acho que algumas expressões assim né, eu acho que tem que ter o envolvimento, a troca, a competição também eu acho importante ter, a construção de um processo existe.

**D11** Então, pra mim a gamificação é isso, tu olha pros games aquilo que engaja os sujeitos, aquilo que faz com que eles se sentem imersos né, e que faz com que eles passem tanto tempo nos games e, bom, traz isso pra um outro contexto que não é game, no nosso caso educação, mas não necessariamente isso é um game.

**D12** Tá, na verdade a gamificação nada mais é do que pegar a mecânica de jogos, e aplicar em outras áreas. É o que o Bogost chama de serious games, a gamificação são serious games, são games sérios. Porque games sérios? Porque tem um autor, lá no início do século XX, que é o Huizinga que disse, que jogo é uma atividade não séria. Jogo é uma atividade não séria, voltada para o entretenimento, é...formado por um sistema fechado, onde, quando... em que o jogador ao assumir esse sistema fechado, ele abre mão das suas tarefas do seu dia a dia. Então, o jogo ele, ele permite você sair do seu cotidiano e entrar no mundo virtual, esse mundo virtual ele pode ser tangibilizado por um tabuleiro, por um baralho de cartas ou por um vídeo game, tá. E esse mundo, ele tem um sistema fechado de regras, onde ali, eu por meio do entretenimento eu vou passar por um processo de transformação, ah.. autores como Burker, como Bogost viram que essa mecânica poderia ser utilizada não somente para entretenimento, mas, também poderia ser usada para treinamento, para compartilhamento de estratégias, para a formação de uma nova cultura, e aí então eles começaram a falar de jogos sérios, e, esse processo de tornar jogos, atividades sérias em ambientes que não são voltados somente para o entretenimento, é o que a gente chama de gamificação. Que é na verdade o que hoje eu faço profissionalmente.

Analisando atentamente os relatos contidos neste quadro, é possível compreender que dentre todos os professores, 8 docentes (D1; D2; D3; D4; D5; D10; 11 e D12) possuem um conhecimento mais elaborado sobre gamificação que é fundamentado em autores que propõe discussão sobre este tema e, assim, sabem explicar a distinção existente entre games e gamificação. Para além deste conhecimento sobre o conceito de gamificação e sua diferença com relação aos games, depreendo que tais docentes entendem que a gamificação é uma atividade abrangente e, em seus depoimentos, dá para compreender que eles não simplificam a realização desta atividade, pois eles afirmam que para concebê-la é preciso entender o que se pretende com tal proposta.

Em seus relatos, também é possível inferir que o conceito de gamificação explicado por estes 8 professores contextualiza com as mesmas discussões propostas por autores já

evidenciados nesta tese anteriormente, tais como: Zichermann e Cunningham (2011); Fardo (2013a; 2013b); Medina *et al* (2013); Seixas (2014); Deterding *et. al.* (2011); Busarello, Ulbricht e Fadel (2014); Silva (2013); Schlemmer (2014) e Kapp (2012). Observou-se que para estes autores a gamificação acontece quando as dinâmicas, mecânicas e estética dos games são contextualizadas em um ambiente não jogo.

Outro fator importante a ser pontuado nestes relatos é que, de modo geral, aqueles 8 professores entendem que as regras que fazem parte da atividade gamificada devem ficar claras aos estudantes desde o princípio da proposta gamificada, pois desta forma, a “adesão e aceitação” por parte dos estudantes é maior e seu engajamento torna-se mais efetivo.

O feedback foi outra característica importante de uma prática gamificada que apareceu nos depoimentos. Aqueles 8 docentes relatam que ter o feedback por parte dos estudantes é fundamental em cada etapa gamificada, pois isso aponta o andamento do processo e indica possíveis rotas de percursos.

Cabe evidenciar que para as concepções discutidas nesta pesquisa doutoral, minhas reflexões sobre gamificação também caminham em direção ao que explicam tanto os 8 professores como também estes autores citados acima, pois, compreendo que a gamificação não se trata de um jogo ou na criação dele, mas sim se configura em produzir uma atividade na qual os elementos que caracterizam os jogos, como as narrativas, regras, missões e desafios, sejam inseridos e desenvolvidos nesta referida produção que se contextualiza em um ambiente fora dos games. Por fim, assim conceituo a gamificação: é um processo construído com os elementos que constituem os jogos e que se desenvolve em um ambiente não-jogo com o objetivo de promover o aprendizado e o engajamento, enquanto ações de protagonismo, dos sujeitos que participam deste processo, o qual não se configura em jogo ou em sua criação.

Assim, entendo ainda que não basta compreender o conceito, mas também tem que assimilar e refletir que uma atividade acadêmica gamificada está ali para modificar o processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, pensar que para a produção/desenvolvimento/objetivo deste tipo de atividade requer critérios, conhecimentos e vontade de experienciar novas estratégias ao inventar problemas ao trazer a gamificação como metodologia para o ambiente educacional.

Voltando para as evidências contidas nos depoimentos, é possível verificar que os outros 3 docentes (D7, D8 e D9) possuem uma compreensão parcial sobre o que compõe o processo de gamificação. Por essa razão, depreende-se, que faltam leituras fundamentadas em autores sobre o que é a gamificação. Tais evidências podem ser percebidas nos relatos abaixo.

**D7** Já li horrores né, inclusive assim nas disciplinas do doutorado eu sempre achei que gamificação era só jogar em sala de aula e não é né, então a gente pode estruturar a disciplina de forma a construir o formato, o conhecer num formato de um Game que enfim eles vão ter os resultados, e tu pode também trazer jogos pra sala de aula, tu pode usar destes dois vieses né, como eu te disse as vezes eu trago jogos pra eles relaxarem, não é com o fim pedagógico e ah vamos desenvolver pensamento, não é para realmente eles verem que a gente sem querer pensa em probabilidades, a gente sem querer pensa na chance de se esse caminho for melhor que aquele ali.

**D8** Para mim, né, eu não sou expert, estou bem ali no começo, espero que isso possa contribuir de alguma maneira, mas eu não sou expert na área, né, eu sou uma interessada. Então tenho feito algumas leituras. Mas não são leituras em profundidade assim, sistematicamente né, mas o que eu entendo de gamificação é quando eu tenho um processo que, no nosso caso, é de ensino aprendizagem. Mas eu posso ter gamificação na prestação de serviços, né, que também o mercado tem se valido muito disso e que tem elementos de jogos, né, de como se organiza um jogo neste processo, não todos necessariamente, mas que tenha alguns, digamos, fundamentais, assim né. [...] Então, isso também é importante, eu não sou uma pessoa que, que trabalha sempre com gamificação, né, eu às vezes eu já organizei processos que tem elementos de gamificação né, mas não é o semestre todo, é etapas, digamos assim, do semestre.

**D9** É assim, eu não, não é uma matéria que eu estude com profundidade né, mas assim, a gamificação ela tem a ver com uma estrutura que é bastante interessante né, por isso é legal tu conversar/entrevistar [o meu esposo] também, porque tem toda uma questão de como é a estrutura do ensino, por exemplo, e como é a do game, e como é interessante essa ideia de que tu vai somando conhecimento, que o game trabalha com isso né, quando tu vai mudando de fase, tu muda de fase quando tu adquiriu um determinado conhecimento, e aí tu muda de fase mas tu precisa daquilo para seguir a diante, enquanto que no ensino, aí estou falando de escola, tu termina o ano, parece que zera tudo e começa outro, e isso não me parece muito produtivo né, eu acho que a escola deveria olhar para gamificação, por exemplo, né.

Assim, analisando esses relatos acima, considero um alerta sobre como pensar as práticas gamificadas, pois como disse anteriormente Kapp (2012) ao falar sobre mecânicas, a gamificação não se materializa somente por conter algumas mecânicas em uma prática supostamente gamificada. Este autor alerta que é preciso entender que a gamificação é uma prática abrangente, e a simples adição de mecânicas nessas práticas torna-se o processo gamificado superficial. Por este motivo, considero que nos relatos destes 3 docentes (D7, D8 e D9) essa fragilidade em relação ao conceito de gamificação deixa claro sua superficialidade em relação as leituras sobre este tema.

Para além deste contexto, outra estatística evidenciada a partir dos relatos, é que somente um dos professores (D6) apresentou conflito conceitual sobre a gamificação e sua diferença com relação aos games.

**D6** Entrevistado: “Então, eu compreendo realmente que a gamificação é o processo de transformar qualquer ação, não só em jogo mesmo, em game em si. Mas assim, transformar qualquer ação em algo desafiador. [...] Então, como docente eu participo de um projeto aqui que é de um núcleo que se chama Educar que quer dizer um laboratório de tecnologias aplicadas a educação e nele nós trabalhamos muito a gamificação, nesse caso a gamificação na educação. A gente tem um grupo de iniciação científica de professores que a gente tá procurando sempre procurar a gamificar as ações da sala de aula, ensinar os professores a gamificar as pessoas do ensino médio, da própria instituição aqui a gamificar as suas ações na sala de aula e, por outro lado, na particular onde eu trabalho, é, eu fui convidado pra ser responsável pela inovação do curso de publicidade. [...] Essa gamificação aí procurou gamificar, os alunos se envolveram em um projeto muito bacana, ao final eles desenvolveram games pra justamente para gamificar um problema de comunicação dentro da empresa, por exemplo, é, como é que eles fariam pra motivar o funcionário a vender mais? Aí criaram um game pro funcionário, é, ele tinha lá o, assim ó “você precisa superar a sua meta”, “você precisa atingir a sua meta” enfim, essa questão do desafio, do níveis e tal. Esse conceito de gamificação a gente já, eu particularmente trabalho aqui com a puramente educacional e lá eu já voltava pra gestão. Então qualquer área né, educação ou gestão, qualquer área você pode atuar”.

Então, neste sentido, a minha crítica em relação ao desenvolvimento da gamificação em um cenário educacional é que não basta saber o conceito sobre o que é a gamificação, mas o professor necessita compreender alguns pontos tais como: Ao falar em gamificação ele realmente sabe do que está falando? Por que (qual é o sentido em) gamificar uma aula e qual é o seu propósito (objetivo) ao estabelecer estratégias para desenvolver uma atividade acadêmica gamificada? Assim, depreendo que tais questionamentos são fundamentais, aos professores, para entender o sentido da gamificação enquanto estratégia e metodologia desenvolvida em contextos de ensino e de aprendizagem entre professores e estudantes. Minha compreensão ao analisar os depoimentos dos professores e também ao participar de práticas gamificadas no ensino superior me levam a concluir que o professor, ao assumir o papel de game designer para propor, elaborar e desenvolver uma atividade acadêmica gamificada necessita, antes de tudo, entender tais respostas destes questionamentos evidenciados acima, pois, só deste modo a produção de uma atividade gamificada poderá ter sentido enquanto significado estratégico para modificar o processo (formas) de ensino e aprendizagem.

Outra evidência encontrada nos depoimentos é que de um modo geral, todos os professores destacaram/compreenderam que a gamificação é também a construção de um processo, o que corrobora com as reflexões propostas pelos autores supracitados que discutem gamificação.

**D10** [A gamificação] tem que ter a questão das regras tem que estar definido, a participação, o envolvimento isso tem que existir porque dependendo do que tu olhar se não tem envolvimento, se não tem participação, aí não vale a pena né, mas tem que ter as medições, eu acho que tem que ter a medição também, pra ver quem foi melhor, quem não foi. Então eu acho que passa por aí [a gamificação é desenvolvida em processos] de uma forma geral né. O papel dos envolvidos tem que estar claro, cada um tem que saber muito bem qual o papel nesse processo. No modelo que eu aplico em sala de aula, é, a maior dificuldade é a questão das regras né, eu acho que isso tem que estar muito claro. O que tu pode, o que não pode fazer, eu acho que tem que estar claro, como num tabuleiro né, “eu posso jogar três vezes o dado?” “não, é uma vez só.”. Então as regras né, isso tem que estar muito claro dentro desse processo.

Dentre o conjunto de professores que entendem a gamificação como um processo, é possível constatar que D10 por exemplo, afirma que o desenvolvimento da gamificação como um processo é constituído por competição; regras pré-definidas e esclarecidas aos envolvidos; o envolvimento e o papel definido de cada um são fundamentais para que a atividade acadêmica gamificada articule um desempenho esperado. Ele aponta também que uma “medição” neste processo é importante. Acredito que essa medição faça referência ao ranking. Porém, neste sentido, não compartilho com esta reflexão, pois o ranking pode até favorecer a competição entre os estudantes, porém, poderia ter outros desdobramentos desfavoráveis a educação, como por exemplo o estímulo para estar nas primeiras posições no ranking pode não ser em relação a busca pelo conhecimento, mas sim pela satisfação em ser o primeiro da turma.

Outra evidência encontrada nestas narrativas diz respeito a preocupação dos professores com o resultado final de uma prática pedagógica gamificada, no que diz respeito ao que os estudantes entregam como atividade-fim para ser avaliada.

**D5** [...] Os alunos só entendem nesta perspectiva sabe, tudo tem que virar jogo, e tento falar que não, que não é só jogo, eu posso produzir outras coisas né, tanto que, que eu briguei, eu tive uma briga com as alunas deste semestre por conta disto, que eu queria coisas diferentes inclusive na, na estruturação e elas não conseguem fazer uma estruturação sem pensar num jogo, tudo é pensado no jogo e eu quero que tire a ideia de jogo da cabeça delas, mas elas não saem do jogo, sabe, tu não... é uma perspectiva que a gente começa, dialoga e que aos poucos isto começa a modificar no aluno, mas aos poucos porque é uma semente que tu coloca, que tu planta, e eles só percebem isso depois que passam pelo processo. Isso eu percebi na outra turma que eu dei uma atividade, eu trabalhei com jogo né, a ideia era produzir jogos no final e etc., e alguns alunos começaram agora né, que estão se formando em pedagogia na turma que eu dei aula, não este semestre, mas semestre passado, atrasado, eles começam a perceber a ideia do RPG né, de criar práticas gamificadas a partir do RPG para desenvolver ações, trabalhando principalmente a literatura e outros contextos sabe, e eles começam a me relatar algumas experiências interessantes neste sentido. Sabe, eles tiveram contato com o RPG e querem trabalhar com RPG, não como um jogo, mas como, como uma possibilidade

de você trabalhar a questão de potencial criativo, da ideia de imaginação, inventividade da criança né.

**D11** O que que acaba acontecendo? Que o resultado desse processo acaba sendo o desenvolvimento do jogo, acaba, porque daí elas vinculam isso e acabam desenvolvendo.

Foi possível observar que os professores D5 e D11 levantam a discussão sobre a produção de uma atividade-fim enquanto resultado final de uma prática pedagógica gamificada e indicam que nem toda atividade gamificada tem que ter enquanto finalidade o desenvolvimento de um jogo apresentado como elemento constituído no percurso gamificado. Coloco enquanto crítica e contribuição que corroboro com estas concepções e adiciono a essas reflexões que: o jogo criado enquanto elemento-fim como resultado de uma prática pedagógica gamificada se vincula a discussão a respeito do distanciamento e diferença sobre o conceito (e desenvolvimento) do que são os games e a gamificação. Como afirmou D5, esta discussão tem que acontecer, tem que ser plantada enquanto semente logo no início de uma atividade acadêmica gamificada, pois esta diferença e distanciamento entre estes dois universos dos games e gamificação tem que estar claro aos estudantes, e neste sentido, a clareza com relação a esta diferenciação entre estes dois elementos pode se estender como consequência daquilo que será apresentado como elemento-fim para ser avaliado ao final do semestre. Assim, depreendo que o estudante precisa compreender a gamificação como um processo, pois entendo que esta é a palavra-chave, juntamente com o seu conceito, que deverá dar indícios do que constitui e o que se pretende alcançar com a gamificação.

Mais uma estatística evidenciada a partir das narrativas faz referência a três elementos da gamificação: a recompensa, o engajamento<sup>30</sup> e o rankiamento. O professor D2 dá indícios de que a gamificação desenvolvida em etapas pode conter elementos como a recompensa, o rankiamento e também o engajamento, pois, pela sua percepção estes três elementos estão relacionados entre si. D3 fala sobre a importância do engajamento e deixa transparecer que a recompensa é um elemento da gamificação o qual apresenta-se como algo negativo à educação e aponta que o engajamento é fundamental para a prática pedagógica e uma das formas de se conseguir esse engajamento pode ser a gamificação.

---

<sup>30</sup> Cf. Considero o engajamento como um elemento da gamificação porque percebi que ao considerar a gamificação como um processo, os professores narram que seu objetivo, para além do aprendizado, é também o engajamento do estudante com relação ao seu protagonismo nos espaços de ensino e aprendizagem. Coloco em destaque que ele é um elemento pré-inicial, inicial, intermediário e final no que diz respeito a motivação da produção e do desenvolvimento de uma prática pedagógica gamificada.

**D2** Então as meninas aqui no café, estão atendendo, aqui elas têm um processo de atendimento, aqui, e daí nós poderíamos pensar em alguma técnica de gamificação, hum, digamos para que elas consigam realizar um número maior de pedidos, então aqui não é um jogo que está rodando, é um atendimento ao consumidor e, a gente pensa em game design, para gamificar essa atividade dela. E daí, daqui a pouco elas vão sendo pontuadas, ganham badges, vão escolher a funcionária do mês, vai ter premiação daqui a pouco para trocar”.

Lidiane: Aí tem a competitividade.

Entrevistado: “É. Ela folga daqui a pouco porque ganhou tantos pontos, elas vão receber uma folga e tal, mas isso né, o processo de atendimento ao cliente existe independente de ter esta camada em jogo, né. Então para mim gamificação é isto aí.

**D3** Eu acho que isso é uma discussão que sempre tem, justamente na questão da gamificação, mas assim o que eu busco trabalhar bem claramente né, independente de todos os conceitos gerais, vamos dizer assim de gamificação. O que eu acho importante é a questão do engajamento, assim se hoje eu tivesse que trazer algo não como prática, mas como diretriz, eu diria que o engajamento é fundamental. Então as formas de fazer engajamento elas ultrapassam, acho que a questão de gamificação, mas tudo um pouco misturado entende? Acaba que a gente busca essas formas diferentes de fazer com que os alunos tenham sentimento de buscar né, algo bom que ele goste, algo que ele realmente quer fazer, mas assim, que faz com que seja esse combustível pra que ele ponha o pé e vamos lá. Então desafiar o aluno no sentido de que seja um obstáculo que ele tem que cumprir, mas que não seja intransponível porque as vezes acontece isso, pensa assim: ah, eu tenho que passar por isso, mas é muito difícil pra mim e eu não quero mais”.

Lidiane: E aí. Faz com que desista.

“Desista, exatamente! Então é meio na teoria do Flow, tu tem que fazer e manter ele andando naquilo, nem que seja fácil demais, porque isso é outra reclamação que acontece, alguns alunos colocam porque o início do curso é tão difícil e no final é tão fácil, no sentido de que eu acho que primeiro eles já entenderam o processo e as vezes tu não tem desafio, então é equilibrar essa exigência de início de curso, de meio e final de curso, é uma coisa sempre muito difícil. Então acho que a gamificação nesse sentido, ela auxilia a pensar em técnicas e estratégias que te auxiliam a fazer, a elevar o nível conforme aquele aluno tá preparado pra alcançar. Então é olhar nesse sentido, eles gostam muito da questão do desafio, mas tu tem que saber apresentar esse desafio pra eles, então de novo, pensar em atividades que consigam atingir é bastante importante”.

[...] Lidiane: Que é até pra gente conseguir engajamento, você precisa de uma justificativa pra eles.

Entrevistado: “Justo, exato!”

[...] Uma recompensa, é uma coisa meio... Então assim mudar um pouco isso sabe? Então realmente eu acho que é importante, de novo nessa linha, muito mais do engajamento e nesse sentido buscar essas técnicas que tu pode utilizar pra promover isso e aí acho que não fica só dentro da gamificação.

**D4** Então tem algumas atividades que eu venho exercitando assim que elas tem um caráter de gamer, de jogos assim no sentido de que, ah, existem os sistemas de regras, existem turnos, existem objetivos bem claros e definidos né, basicamente isso assim não tem tanto a questão de pontuação, nem, quer dizer a pontuação acaba sendo pela nota né, de certa maneira sim, cada contribuição né, um tanto de nota, mas não tem ranking, este tipo de coisa não tem né, mas tem esses, esses métodos que eu venho desenvolvendo assim para

que os alunos consigam trabalhar de forma emergente, colaborativa, acho que tem alguns jogos né que partem deste pressuposto também de jogos que não são exatamente de competição mas de colaboração, e que a inspiração vem do jogos e os elementos são extraídos destes jogos de RPG né. Eu não, eu não, é...uma coisa que não faço assim é expandir o conceito de gamificação para, enfim, para outras atividades assim né, eu já houve momentos que eu usei badges né, como tentativa assim mas foi bem mais pontual assim, não foi, e achei um pouco trabalhoso assim também, e tecnicamente falando né, mas, é assim que eu tenho usado né, e aí essa relação eu acho que é bem tranquila assim né, existe uma diferença clara entre o que é um jogo né como, desde um ponto de vista técnico ou cultural né, ou mercadológico assim que a gente conseguiria definir o produto jogo de diversas maneiras que se diferem de atividades educacionais né, então, do ponto de vista mercadológico é bastante claro né, o que se propõem do ponto de vista cultural também, eu acho né, a disposição que a gente entra num jogo é diferente da disposição que a gente entra numa atividade de sala de aula, embora, possa se criar algumas aproximações assim né, e enfim, acho que é isso.

**D7** [...] Então assim o conceito de gamificação eu vejo que muitos colegas levam pra questão de ah vamos levar jogos de tabuleiros pra sala de aula, vamos fazer... eu criei um com os alunos de estatística no ano das Olimpíadas, que a gente chamou de Olimpíadas estatísticas e ele a gente foi aos poucos construindo, eu disse ta o que vai ser a nossa próxima prova, eles me ajudavam e fiz quadro de medalhas com eles e aos poucos a gente foi construindo, eu tirei um trabalho pesado que a gente fazia no final do semestre, eu disse vamos cancelar este trabalho e vamos fazer... a primeira vez realmente foi, foi uma coisa de ajustes de etapas, eu disse não isso aqui não ficou legal não, esse semestre, aí eu já anotava para no semestre seguinte não repetir aquela coisa ali que não teve tanto engajamento dos alunos.

**D8** Quando eu percebo que aquilo ali se, digamos, se presta, ele é adequado naquele contexto, mas o que me fez foi perceber as questões de engajamento e o quanto eles precisariam, um dos outros para ir pulando etapas, né, realizando as tarefas propostas, e aí poder avançar, digamos assim, no objetivo do que se coloca. E aí, bom né, é um pouco isso, assim, de ter lido, de estar lendo sobre várias questões, né, que vem da comunicação também, muito né, me interessando e querendo ver o que que isso a final de contas faz numa sala de aula. E também no meu caso, como eu trabalho com formação de professores, eu também acho que é sempre importante oferecer aos meus alunos depois eles fazem as suas escolhas para saber se aquilo é adequado no seu contexto.

**D9** Porque eu acho que esta estrutura de, de ir adquirindo e construindo, aí tu construiu este conhecimento, aí tu ganhou um prêmio, com este prêmio que equivale a este conhecimento que tu vai poder seguir para outra fase, eu acho isso bárbaro, então assim, eu, eu, eu gosto muito disso, e eu trabalho mais ou menos isso, principalmente a ideia da construção da narrativa, que eu faço eles, eu, eu vou dando etapas também, então a gente começa jogando os dados, aí depois o que saiu nos dados eles têm que construir o argumento, é historiar o argumento”.

Já D4 afirma que não trabalha com o rankingamento e nem com badges, mas avalia que a pontuação de notas dada pelo desenvolvimento das atividades seja uma espécie de recompensa.

D7 afirma que nas olimpíadas de estatística, atividade desenvolvida em sala de aula, trabalhou com o quadro de medalhas. D8 afirma que quando compreende que uma atividade de ser gamificada, ela desenvolve em etapas, como se fossem pulando de fases e isto segundo sua visão estimula a cooperação e colaboração entre os participantes da atividade, então assim acontece o engajamento por parte dos estudantes. Já D9 contou que pensa que o desenvolvimento de atividades gamificadas por etapas possui o conhecimento como premiação.

Segundo Schlemmer (2014, 2015), a perspectiva da gamificação enquanto persuasão é mais fácil de ser encontrada, pois, se origina na teoria comportamentalista e tem como objetivo motivar comportamento e direcionar os sujeitos para determinadas ações. É simples, fácil de ser realizada, é escalável e envolve baixo custo, por isso se disseminou rapidamente. Muitos autores, tais como Chou (2015) refere que os pontos, as medalhas e o quadro de ranking são importantes como bônus, dependendo do contexto. Segundo ele, existe uma diferença entre motivação extrínseca (onde você está envolvido por causa de um objetivo ou recompensa) e a motivação intrínseca (onde a atividade em si é divertida e emocionante, com ou sem uma recompensa). A perspectiva do PBL é denominada por Chou (2015) como a “casca de uma experiência de jogo”, é uma visão reducionista da gamificação e, muitas vezes, presta um desserviço à área, uma vez que pessoas com conhecimento superficial sobre a metodologia e a filosofia da gamificação acabam por acreditar que gamificar algo consiste basicamente na criação de um sistema de pontuação, distribuição de medalha e quadro de ranking, reduzindo a gamificação a um modismo, algo superficial e de baixo poder de inovação. (SCHLEMMER, 2018a, p. 54).

Como evidenciei anteriormente, Schlemmer (2018b) indica que a gamificação pode ser pensada a partir de duas perspectivas: a empirista e a interacionista-construtivista. Assim, compreendo que a recompensa com pontuação e estímulos ao ganho enquanto pontuação com badges e/ou notas contextualiza-se com a perspectiva behaviorista. O behaviorismo<sup>31</sup> fundado por John B. Watson fundamentava-se na crença de que o comportamento humano poderia ser medido, treinado e mudado. Watson acreditava que com os estímulos específicos, o

---

<sup>31</sup> “*Behaviorismo*, também conhecido como comportamentalismo, é uma área da psicologia, que tem o comportamento como objeto de estudo. O *behaviorismo* surgiu como oposição ao funcionalismo e estruturalismo, e é uma das três principais correntes da psicologia, juntamente com a psicologia da forma (Gestalt) e psicologia analítica (psicanálise). Esta palavra tem origem no termo *behavior*, que em inglês significa comportamento ou conduta. Em 1913, foi publicado um artigo com o nome “Psicologia: como os behavioristas a veem” da autoria do psicólogo estadunidense John Watson (reconhecido como pai do Behaviorismo Metodológico). Mais tarde, em 1914, na obra de 1914 intitulada *Behavior*, Watson abordou mais uma vez o conceito de psicologia do comportamento. Watson se baseou em teorias e noções de vários pensadores e autores como Descartes, Pavlov, Loeb e Comte. O *behaviorismo* contempla o comportamento como uma forma funcional e reacional de organismos vivos. Esta corrente psicológica não aceita qualquer relação com o transcendental, com a introspecção e aspectos filosóficos, mas pretende estudar comportamentos objetivos que podem ser observados. De acordo com Watson, o estudo do meio que envolve um indivíduo possibilita a previsão e o controle do comportamento humano”. Cf. In: O QUE é Behaviorismo. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/behaviorismo/>> Acesso em: 2 maio 2018.

comportamento de uma criança poderia se transformar, se moldar e assim, ela poderia exercer qualquer profissão para a qual fosse treinada. Assim, o behaviorismo clássico acreditava que o comportamento poderia ser moldado por conexões S-R (Estímulo-Resposta). Então, neste contexto do behaviorismo de comportamento moldado ao estímulo-resposta a recompensa em uma atividade gamificada dentro desta perspectiva me parece um equívoco, pois o ensino e a aprendizagem, na atualidade, em função de teorias mais recentes, precisam ser pensadas, uma vez que tal elemento direciona para um comportamento moldado, programado. E a educação onde fica neste processo? Uma atividade desenvolvida por estímulo-resposta baseada na recompensa nos transmite a sensação de que não há criatividade, emoções, relações (interações) e também não há o que deve ser fundamental na educação: o conhecimento como fator primordial para se engajar em uma atividade acadêmica. Dá-se aí minha crítica em relação a uma atividade acadêmica gamificada produzida com estímulo a recompensas e, acredito que também tais concepções são compartilhadas pelos professores que criticaram este pensamento, como é possível identificar em seus depoimentos no quadro já evidenciado anteriormente.

Já a perspectiva interacionista-construtivista<sup>32</sup> traz consigo os seguintes contextos de discussão: trata-se de uma corrente pedagógica que compreende que o conhecimento é um

---

<sup>32</sup> “O interacionismo considera que os elementos biológicos e sociais não podem ser dissociados e exercem influência mútua. Na interação contínua e estável com os outros seres humanos, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades. Passa a participar do mundo simbólico dos adultos, comunica-se através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social. [...] Jean Piaget observou como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente o mundo que o cerca indo até a idade de adolescentes, onde já temos o início de operações de raciocínio mais complexas. Do fruto de suas observações, posteriormente sistematizadas com uma metodologia de análise, denominada o Método Clínico, Piaget estabeleceu as bases de sua teoria, a qual chamou de Epistemologia Genética. Esta fundamentação está muito bem descrita em um de seus livros mais famosos, O Nascimento da Inteligência na Criança (1982), no qual ele escreve que “as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado diferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas” . Neste pequeno parágrafo Piaget define três conceitos fundamentais para sua teoria: interação, assimilação e acomodação. A Epistemologia Genética, conforme mencionado anteriormente, é uma fusão das teorias existentes, pois Piaget não acredita que todo o conhecimento seja, a priori, inerente ao próprio sujeito (apriorismo), nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo); de acordo com suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito - S como de sua relação com o objeto - O, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. A relação entre estas duas partes S - O se dá através de um processo de dupla face, por ele denominado de adaptação, o qual é subdividido em dois momentos: a assimilação e a acomodação. Por assimilação entende-se as ações que o indivíduo irá tomar para poder internalizar o objeto, interpretando-o de forma a poder encaixá-lo nas suas estruturas cognitivas. A acomodação é o momento em que o sujeito altera suas estruturas cognitivas para melhor compreender o objeto que o perturba. Destas sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação (não necessariamente nesta ordem) o indivíduo vai “adaptando-se” ao meio externo através de um interminável processo de desenvolvimento cognitivo. Por ser um processo permanente, e estar sempre em desenvolvimento, esta teoria foi denominada de “Construtivismo”, dando-se a ideia de que novos níveis de conhecimento estão sendo indefinidamente construídos através das interações entre o sujeito e o meio”. Cf. In: CONSTRUTIVISMO e Interacionismo. Disponível em: <<http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2008/11/construtivismo.html>> Acesso em: 19 maio 2018.

processo construído pelo sujeito de dentro para fora, ou seja, ele elabora o conhecimento, transformando-o de forma contínua por meio da relação com as pessoas e com os objetos. Isto implica dizer que o conhecimento não está dado, mas sim se constrói a partir das relações. Assim, pelas concepções construtivistas o conhecimento nunca está terminado, ele se constitui pela interação do sujeito com o espaço físico e social, com o mundo dos objetos e das relações sociais.

Então, neste sentido, colocando as concepções interacionista-construtivista dentro das perspectivas educacionais, conforme anteriormente explicou Schlemmer (2014), remete a uma atividade na qual ensinar e aprender faz referência a construção, ou seja, co-criação do conhecimento em que sujeito e mundo interagem e emergem juntos, e, neste contexto, uma atividade gamificada desenvolvida com propostas que instiguem a colaboração e a cooperação por meio de desafios, missões, descobertas e empoderamento em grupo colocam-se dentro desta perspectiva epistemológica interacionista-construtivista, pois o conhecimento é o real motivo pelo qual a atividade gamificada está sendo desenvolvida, diferentemente de uma motivação por recompensa, conforme foi evidenciada no parágrafo anterior.

Por meio das subjetividades que emergiram nestes depoimentos sobre o conceito de gamificação, foi possível compreender alguns contextos sobre a prática pedagógica gamificada no Ensino Superior de cada professor. A docência universitária, como evidenciou Soares e Cunha (2010) é um conjunto de atividade complexa com foco na aprendizagem que possui um momento antes, durante e posterior de cada aula, conforme explicou García (1999) evidenciado por Soares e Cunha (2010). Relacionando essas contextualizações destes autores destaco que foi possível analisar nestes depoimentos rememorados, que quando eles tecem afirmações indicando que a gamificação se refere a um processo e que este é construído por etapas, desafios e etc, é possível inferir que essa produção de etapas que se constrói em processos possui uma elaboração pré-inicial, inicial, intermediária e final por parte do professor, pois sua ação dá indícios de que ele realiza o planejamento de suas práticas gamificadas e vai observando e analisando o decorrer daquele processo e, nesta relação, tece estratégias adaptando o percurso de acordo com o que emerge do contexto gamificado. Por fim, sua prática ao ser concluída passa por feedbacks por parte dos estudantes, o que proporciona o indicativo daquilo que deu certo e daquilo que não atingiu seu objetivo pretendido. Por isso, compreendo que tais indícios foram contextualizados nessas subjetividades presentes nos discursos dos professores que transparecem na relação com estas reflexões sobre sua prática docente.

O professor exerce a sua profissão numa instituição e, assim como influência o espaço em que atua, também tem a sua ação atingida por sua cultura, objetivos e valores, expressos no seu projeto educativo. Essa situação inclui na professoralidade tanto uma dimensão individual e subjetiva como uma dimensão coletiva e cultural. A condição de ser docente de um lugar, de um curso, inserido numa cultura profissional, num tempo determinado. Portanto, é preciso reconhecer que, no caso da educação superior, há distintas pedagogias que influenciam e são influenciadas tanto pelos contextos das profissões, seus valores e culturas, como pela manifestação da professoralidade de seus docentes. Esses são parâmetros importantes para orientar a reflexão sobre a docência da educação superior na complexidade dos contextos. (CUNHA, 2018, p. 9).

Por isso, quando compartilho minhas concepções sobre a gamificação e o que deve ou não conter em uma prática gamificada, não estou reduzindo a complexidade, conhecimento e experiência dos professores entrevistados, mas apenas tecendo minhas concepções que são fundamentadas nas participações de aulas gamificadas em alguns contextos específicos<sup>33</sup>, como também em aportes teórico sobre este tema, além de também avaliar a partir da minha vivência (sem gamificação, mas com conhecimento do que é ser docente) enquanto professora no ensino superior.

Neste percurso de prática docente no ensino superior as lacunas existentes no exercício da docência universitária evocam diferentes contextos: saberes docentes e a prática pedagógica; a construção da identidade profissional do docente que trabalha no ensino superior; a concepção epistemológica dos professores (relacionadas ao conhecimento) e problemas metodológicos experienciados em espaços de aprendizagem.

Diante deste contexto, proponho como crítica/reflexão a questão da formação do professor, ou a falta dela, como um dos problemas para propiciar um espaço de aprendizagem no contexto de práticas pedagógicas gamificadas ou não. Lá no quadro indicativo com a formação de cada docente, é possível observar que existem professores que possuem distintas formações e, por consequência, vêm de diferentes áreas do conhecimento e, via de regra, tornaram-se professores sem que tenham passado por uma imersão no campo empírico pedagógico enquanto docentes, como foi possível verificar essa evidência na narrativa de 11 dos 12 entrevistados quando contaram sobre como escolheram tornar-se professores. Inclusive, meu próprio caminhar por esta profissão se contextualiza neste mesmo cenário de trajetória sobre a carreira docente destes 11 entrevistados.

---

<sup>33</sup> Em 2014 e em 2015 tive a oportunidade de acompanhar (como observadora) atividades gamificadas no Ensino Superior.

Nóvoa (2011) tem afirmado que é preciso trazer a formação para dentro da profissão, isto é, compreender que a base inicial é o ponto de partida para uma formação que se dá por toda a vida. Então não se trata de colocar na formação inicial todo o peso da profissionalidade. Mas sim de defender lugares de formação (CUNHA, 2008) que aliem a prática à teoria, contribuindo para fazer da docência um campo profissional. Não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores. (CUNHA, 2018, p. 8).

Desta forma, a discussão sobre a complexidade da atividade do professor no ensino superior implica também na reflexão sobre a formação desse docente. Ele, que aceita assumir a sala de aula enquanto espaço profissional, é cobrado pela IES (Instituição de Ensino Superior) e por seus alunos por uma excelência em sua atividade acadêmica e assim, inserido nesta lógica de pensamento, ele não pode falhar, tem que apresentar excelência em tudo que realiza e tem que ser exímio profissional no mercado de trabalho, uma vez que ele também foi escolhido para atuar enquanto docente devido ao seu desempenho/relação no mercado de trabalho quando se trata de um professor que além de docente, atua como profissional em outro espaço que não é o educacional. Assim, essa crítica se contextualiza então sobre não só a formação, ou a falta dela, como também sobre as complexidades que envolvem a atividade docente em sua atuação, pois, “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”, conclui Houssaye (1995, p. 28).

Dentro deste contexto, a complexidade da atividade docente passa pelos caminhos que contribuem com a discussão da profissionalidade dos docentes que atuam no ensino superior. A profissionalização está vinculada ao processo histórico de desenvolvimento profissional e, deste modo, a profissionalidade está atrelada ao conjunto de habilidades, saberes, valores e hábitos que contribuem para que de fato, um sujeito se constitua enquanto professor.

Sacristan (1995) explica que a profissionalidade configura-se na ação docente, ou seja, no conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, valores que estão imbrincados nas especificidades do que é ser professor. Noutras palavras: a profissionalidade docente se materializa nas competências, saberes e atitudes as quais os docentes colocam em evidência em suas ações durante a prática pedagógica.

Já para Libâneo (2004) a profissionalidade está relacionada ao

[...] desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas a prática profissional. Na prática, isso significa ter o domínio da matéria e dos métodos

de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2004, p. 75-76).

Deste modo, esse movimento de profissionalização docente faz parte de uma busca por autonomia, autoria e valorização profissional, a qual está atrelada aos seguintes contextos: melhores condições de espaços de aprendizagem; formação inicial e continuada; remuneração e planos de carreira e, dentre outros cenários, os saberes docentes (constituídos, vivenciados e transformados).

Portanto, em busca dessa profissionalidade docente, “tornar-se professor do ensino superior se configura, assim, em uma construção identitária multifacetada, pouco sistematizada e muito diversificada em relação às possíveis áreas de atuação”, afirmam Ferreira e Bezerra (2015, p. 195).

Até aqui, ao mostrar as concepções dos entrevistados, optei por evidenciar seus depoimentos completos os quais faziam parte das duas subcategorias já mencionadas. Este movimento representa o círculo hermenêutico que vai das partes para o todo. Neste sentido, as análises foram demonstradas partindo de uma concepção de que ao mostrar cada depoimento das partes sobre as narrativas de si e de suas reflexões sobre a gamificação, essa estratégia, a meu ver, proporciona uma compreensão e imersão nas subjetividades de cada um e, conseqüentemente, assim, cada um deles se dá a conhecer.

Agora, as análises acontecerão do todo para as partes, permanecendo com a circularidade hermenêutica. Na terceira subcategoria Prática pedagógica e as cognições enativas e inventivas apresento o que emerge das narrativas enquanto suas percepções, conhecimentos e imersão na experiência com as práticas pedagógicas gamificadas.

Produzir a vida do docente envolve a valorização de conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e contextualiza também suas experiências compartilhadas. Porém, “isto não significa ficar no nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”, explica Pimenta (2012, p. 33).

Por isso falar em formação e atuação é colocar também em cena o trabalho docente e seu aprendizado. Nos depoimentos dos professores há indícios de como o trabalho docente se relaciona e se pauta a partir do que emerge a respeito de uma identidade que caracteriza os estudantes os quais fazem parte de seu referido contexto. Em seus relatos, D1, D3, D4, D5,

D10, D12 contextualizam elementos que revelam, dentro de suas realidades, quais são os perfis de seus respectivos alunos e no que isto implica com a docência universitária.

**D1** [...] Eu me sinto desafiado muito pelos meus alunos né, porque na verdade não é um desafio é algo natural que emerge daquela geração que não fica mais sentada quatro horas balançando a cabeça e só querendo ouvir coisas, querendo envolvê-los né, pra pensar uma prática diferente no caso orientado a projetos mas, ao mesmo tempo tem algumas restrições burocráticas né, a aula tem que ter duração de quatro horas, tem que fazer chamada, tem que ser na sala de aula, então as vezes pra ti organizar uma saída para outro local é difícil, tem a questão das crises dos cursos e paralelo a isso, mas, tu não vai dar aula na instituição onde é que tu vai? Tem que ter aquele momento regrado de avaliação do grau A, do grau B, do grau C. E aí com essa geração né... É porque não é a geração que é acostumada a sei lá, ter uma aula super expositiva, eles têm que ser mão na massa né.

**D3** [...] O que acaba acontecendo, a gente vê o perfil do aluno ingressante e ele foi mudando bastante ao longo do tempo, tá. O que aconteceu é que antes a gente tinha alguns alunos mais proativos, no sentido de buscarem por si só a questão de ah! tô com uma dificuldade então vou fechar essas lacunas né, pra seguir em frente. Só que hoje o que acontece que a gente trabalha com alunos que tem a principal ideia deles é assim: Ah, eu gosto da área, mas o que acontece? Tá muito difícil, vou desistir, vou trocar, vou pra outra coisa. Então a gente tem hoje, acho que geracional isso, então a gente tem aluno que desiste fácil das coisas, ele não tem persistência né, então assim, a gente vê que existe todo um trabalho sempre que a gente tem que fazer em relação ao aluno, da escolha da profissão né, pra que ele seja mais resiliente né. Ah! beleza, vamos, é por aqui que eu quero então, vamos seguir né, e realmente vai ter um esforço.

**D3** [...] Essas escolhas vão acabar impactando também, mas então a gente tenta trabalhar muito mais uma questão, antigamente a gente trabalhava muito em sala de aula, hoje tu tem que trabalhar também a questão vocacional, a questão psicológica né, essas escolhas que eles fazem da vida. Efetivamente a gente tá trabalhando hoje em sala de aula, coisa que não acontecia antes, então e aí isso é muito motivado essas conversas todas, isso acaba sendo motivado também pelos colegas ou pela instituição. A própria inauguração do campus novo em [em outra cidade] trouxe uma mudança de paradigma, no sentido assim dessa participação mais efetiva do aluno e esse engajamento deles é muito importante, porque assim faz toda a diferença né, eles continuarem no processo, sentirem e atuarem como atores realmente nesse processo de aprendizado deles não como sujeito passivo.

**D4** [...] Não, acho que a gente se sente né [desafiado], eu me sinto particularmente né. Tem uma coisa pessoal assim minha né, de também buscar testar coisas novas assim, mas acho que também que o perfil de aluno hoje em dia ele é mais desafiador assim né, então é um perfil que exige uma alternância de metodologias maior. E não estou nem dizendo tanto assim em termos de utilização de métodos, metodologias inovadoras como tem, enfim, entra um grupo de metodologias que tu deve abordar aí no teu trabalho, que são consideradas inovadoras e tal para os padrões atuais. Eu não digo nem tanto adotar estas metodologias, mas principalmente alternar os ritmos, os processos, as atividades, acho que este é o desafio maior, de conseguir projetar

as aulas para que elas tenham estas mudanças de dinâmicas, que tenham estas costuras, que tenham momentos em que os alunos estejam mais protagonistas, algum outro momento um pouco menos, tenham momentos de compartilhamento, tenham momentos enfim, mais tradicionais, acho que este é o desafio maior né. Então, é um perfil de aluno, eu vejo que demanda mais isto assim né, por uma questão de talvez de faixa etária ou de cultura mesmo, do contemporâneo faz com que os alunos eles acabem demandando né, uma variação em função assim de não, de a gente não permanecer fazendo a mesma coisa, por muito tempo senão eles cansam né, então acho que esta é uma questão.

**D5** [...] Não, eles chegam querendo aquela aula expositiva tradicional, é isso que é valorizado, é aquela ideia de apresentar trabalhinho ainda no PowerPoint, agora daí usando outras ferramentas principalmente o Prezi, que eu não uso mais o PowerPoint com eles, daí é mais neste quesito tá, isso que, são alunos assim que vem do Brasil inteiro né, [...] e assim eles vem muito ainda nesta perspectiva de aula expositiva dialogada, e com várias fragilidades em nível ainda de, em nível de, de, instrumentalidade, de formação mesmo né, eles tem dificuldades inclusive com a matemática básica né, que em alguns cursos, principalmente ali na agronomia eles se utilizam bastante né, e também na geografia porque eles tem depois, eles tem disciplinas usando geoprocessamento, e outras coisas que eles fazem o uso de softwares mais elaborados, e que vai precisar de matemática, e daí eu percebo assim oh, que muitos deles tem muita dificuldade né [...].

**D10** [...] É. Eu acho que só dar uma aula expositiva, eu acho que é maçante principalmente pro perfil de aluno de graduação aqui dessa [IES] que trabalha manhã e tarde, chega acabado, com fome, com sono, aí tu tem que propor outras coisas.

**D10** [...] Então nossa, ali dentro de uma sala de aula de 50 tu tem 10/15 grupos diferentes. Com roqueiro, com o cara que gosta de sertanejo. É muito diferente, então como é que eu atinjo toda essa galera aí com o cara que tem, por exemplo né, o repertório cultural, com o cara que não tem nenhum repertório cultural.

**D12** [...] Então, neste sentido, quando eu comecei a dar aula, eu tive uma plateia totalmente geração X, então era fácil dar aula no início, era fácil porque, esta geração queria ouvir histórias, queria saber como foi a tua experiência no campo, e de que maneira a teoria dialogava com a tua experiência. Então era muito prazeroso dar aula no início, porque a gente naturalmente tinha uma audiência muito atenta. Eu me lembro que no início eu começava a dar aulas em PowerPoint, na verdade eu nunca usei PowerPoint, eu usei Keynote, que é aplicativo da Apple, mas é como se fosse um PowerPoint, aí eu dava, usava, criava narrativas com vídeos, imagens e tal.. e meus alunos diziam ‘meu Deus prof, tua aula é um show’. E eu ficava super feliz, porque identificava naquele momento um momento de troca, e aí, aí passando o tempo, começaram a vir os Y, e os Y começaram a achar aquele modelo de aula um porre! Um saco, entendeu?! Começaram a achar, é, de uma hora para outra eu me tornei jurássico, me tornei é, uma, uma peça obsoleta, porque eles não queriam mais assistir aquela aula, mediada por um PowerPoint, ou por um Keynote.

Nessa perspectiva de relacionar o perfil do estudante e o que emerge com relação ao trabalho docente, dá para compreender que, num contexto geral, este conjunto de professores evidenciados acima verbaliza não somente suas estratégias, como também seus saberes docentes, sua sensibilidade em relação a sentir qual é o perfil do seu aluno e em função disto, se engajar para elaborar uma prática pedagógica que se encaixe melhor para que ele consiga realizar não só um trabalho de qualidade, como também para que ele consiga engajar todos os alunos nas suas turmas. Nestes relatos, é possível verificar outro indício: surge o desejo do professor, como afirmou o D5, em ver seu aluno como protagonista nos espaços de aprendizagens, bem como a relação deste estudante em contexto de compartilhamento de saberes, ações de colaboração e cooperação com os demais colegas de turma. Neste sentido, nota-se que o professor planeja suas estratégias da prática pedagógica voltada a este intuito. Diante de toda essa complexidade da docência universitária, emerge também a preocupação do professor em se atualizar e não ficar como uma figura “jurássica”, como narrou D12, no desempenho de sua profissão, e neste contexto, ele se propõe a questionar, refletir e agir para que seu tempo histórico e social caminhe lado a lado com a geração de estudantes que vivencia. Então, o que depreendo é que o desafio pessoal por parte do docente existe, mas o perfil do aluno apresenta-se como fator fundamental para o exercício da docência universitária, e neste sentido, ele passa a questionar/pensar/inventar/experimentar práticas pedagógicas que possam contextualizar com a realidade não só do perfil do seu aluno, como também do universo que se constitui a prática docente em relação com a Instituição de Ensino Superior, ou seja, seu movimento vai ao encontro do campo de possibilidade em relação/negociação com a realidade que vivencia.

O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam. (PIMENTA, 2012, p. 33).

Essa experiência docente que se entrelaça com a formação continuada do professor revela a discussão que por meio das narrativas emerge a concepção do que é o Ser docente.

Nestes relatos, é possível verificar seus anseios, como também suas angústias em relação a sua profissão e neste contexto, novamente, emerge a figura do aluno. Nos depoimentos abaixo, os professores D5, D7, D9 relatam seus problemas com relação ao fazer do exercício da prática pedagógica em contextualização ao perfil do aluno; aos desafios para pensar, elaborar e estruturar seu planejamento de aula em contexto com o que emerge dos saberes dos alunos; ao engajamento do estudante, como também anseios por comportamentos, saberes e práticas novas. Manifestam também sua preocupação com a atualização de seus saberes, destacam, em distintas palavras, mas semelhantes contextos, que a formação continuada é importante para essa atualização profissional. E, ainda neste contexto da atualização profissional, emerge também a atualização enquanto movimento entre as realidades práticas dentro do mercado e aquilo que se produz/elabora enquanto conteúdo para ser ministrado em sala de aula, com o intuito de manter também seu aluno atualizado ao que o mercado exige no contexto profissional, imbricando no fazer docente a relação formação (aprendizado) + atualização + preparação para o mercado profissional. Já no que diz respeito ao perfil do aluno, tão recorrido enquanto argumento e justificativa, dá para observar e analisar que os perfis dos alunos não são uma constante e nem um fator de igualdade de comportamentos que possa ser explicado pelo motivo “geracional” como verbalizam alguns docentes. Por exemplo, o professor D5 afirma que seus alunos querem a aula expositiva, porém outros professores, como por exemplo o D1 verbalizou anteriormente que o perfil dos seus estudantes é de executar projetos, estilo “mão na massa” como ele mencionou. Acredito que esse comportamento dos alunos possa se contextualizar mais com relação as características dos cursos do que propriamente dito com sua geração, pois no caso do professor D1 seu trabalho está relacionado a orientação de projetos e a contextualizações do curso de Jogos digitais. Enfim, o que quero evidenciar é que independentemente do perfil do estudante ou do curso que ele faz parte, a atividade docente requer saberes múltiplos, habilidades e sensibilidade para perceber o seu universo de trabalho e assim, formar sua identidade, sua profissionalidade docente.

**D5** Olha não é uma tarefa fácil [o cotidiano docente] , falar que não é fácil porque eu vejo, eu vejo alguns problemas, principalmente assim no tipo de aluno que vem para a universidade hoje, né, como eu trabalho assim oh, eu tenho uma disparidade eu trabalho no primeiro nível, no primeiro semestre, e trabalho no sétimo semestre né.

**D5** [...] eu vejo assim as turmas da primeira fase são complicadas, assim, tive problemas neste semestre do desenvolvimento das atividades, porque tu propõem atividades diferentes para eles fazerem né, principalmente na... tanto no bacharelado como na licenciatura e daí tu percebe assim, no bacharelado a disciplina tua é só coadjuvante como sempre, né, já na licenciatura também, e

aí tu tenta mostrar potencialidades e outras coisas a partir das tecnologias digitais nem que, não tem maturidade suficiente para desenvolver as ações de acordo com as, com aquilo que a gente espera né, que na pedagogia por exemplo eu achei assim, que as alunas, os alunos eram alunos né, neste semestre especial eles foram, ficaram muito dentro da caixinha, diante daquilo que eu havia proposto tal, eles queriam na verdade caixinhas, bem, bem assim fechadinhas etc., e aí eu vejo que isso se replica depois, é replicação mesmo de conhecimento e não construção tanto que eu via na fala de algumas alunas, assim, da sétima fase falando que elas iam usar a ideia de jogo né, que é uma proposta que eu tenho com elas, enquanto transmissão que é uma coisa que não é usado como construção, isto me preocupou bastante né, e mudar um pouco este paradigma delas ali de sair desta caixinha, e elas apresentarem uma outra perspectiva foi difícil.

**D7** [...] Eu acho que a gente aqui na [IES] que é uma instituição que sempre presou é pela inovação, não só no currículo para os alunos mas também para nós professores, eu acho que todo início de semestre quando a gente tem essa formação docente a gente é instigado a mudar sempre né, eu participo de todas as formações docentes porque eu acho muito interessante as proposições que bem diferentes, inusitadas enfim nem sempre aplicáveis né, mas a grande questão para mim que pega tem duas disciplinas muito, duas linhas de ensino, duas temáticas de ensino completamente diferentes então na estatística eu não tenho como fugir do lugar comum quadro, exercício, o aluno ele já chega com medo então, mas ao mesmo tempo eu já comecei a perceber que se eu faço atividades de relaxamento, se eu boto um jogo no meio da aula eles sem perceber, eles estão desenvolvendo o raciocínio lógico quantitativo e quebra esse medo, eu antes quando eu dava aula de estatística era muito quadro, exercício, quadro e isso é uma coisa que eu estou mudando muito né, as vezes não é assim o jogo pedagógico mas é um jogo para eles relaxarem né, as vezes eu faço no início da aula, as vezes eu faço no final, e já nas, nas disciplinas que eu dou de marketing e varejo, marketing comum ali eu posso viajar mais porque o marketing me permite, as vezes eu estou assistindo uma propaganda, vi achei legal já trago a propaganda para a sala de aula, vejo um filme eu trago pra sala aula, proponho desafios pra eles né.

**D9** [...] Então eu trabalho muito em cima disso assim, então eu procuro estar muito atualizada para eles, muito, é, é e eu procuro, e eu sou muito apaixonada pelo o que eu faço também fora da docência. Isso é o que eles destacam para mim, quando eles falam de mim, eles falam da minha paixão pelo o que eu faço assim, então, e eu sou mesmo, então é, é o que eu mais gosto, e o que me mantém na docência, é a troca, é, é eu poder dar e eu poder receber né, então eu, esse é o mais importante para mim da docência, e é onde, é onde eu me alimento mesmo. Então para que a gente continue trocando, eu tenho que estar, eu leio bastante também, então quer dizer, eu estou sempre ligada em livros novos que saem, é eu estou dentro do meu dia a dia de trabalho mesmo, na questão de cinema, eu também estou sempre me atualizando, então eu estou propondo coisas novas, e isso eu acabo trazendo para a docência também, eu estou propondo metodologias novas de realização, então, isso também, já estou trazendo pros alunos, porque são coisas que eu estou experimentando e estão funcionando, então eu acabo trazendo também, então é uma coisa que meio, uma coisa se alimenta da outra, né. [...] É assim, é corrido né, mas é, eu estou sempre procurando, porque assim eu estou no mercado também né, então eu sempre procuro ter mais conhecimento ainda né, estar sempre muito atualizada assim né, eu penso muito nos alunos, porque eles são muito atualizados né, então a gente tem que ser muito atualizadas também.

Dentro do universo da ação da prática pedagógica o professor passa por aprendizados, constitui saberes, se coloca em formação continuada e reflete sobre sua própria ação. O que identifiquei nestes relatos abaixo foi que a complexidade da docência universitária se manifesta neste imbrincar de saberes e experiências cotidianas da prática docente. Nessa vivência, ele passa por processos de cognição enativa e autonomia. Compreendo que a cognição enativa, contextualizada por Varela (1988), encontra-se nesse experienciar da prática pedagógica, que é enactuada ao seu experienciar cotidiano e/ou frequente. Como foi possível verificar nas narrativas, as escolhas sobre as estratégias pedagógicas para cada turma (de acordo com o perfil de aluno) são tomadas a partir da análise das características dos estudantes, na relação com os seus saberes docentes e também sobre as decisões que são tomadas partindo de concepções de aprendizados enactuados/corporificados, ou seja, é o ser = fazer = conhecer, pois sujeito e mundo emergem juntos nesse caminhar. É nessa relação que a autonomia se configura, ou seja, no agir enactuado, como é possível observar nos depoimentos abaixo aquilo que vivenciam nas suas práticas docentes. Assim, a complexidade da docência universitária se faz presente nas subjetividades dos professores quando eles narram sua experiência, e que, também, implica na manifestação da autonomia diante da decisão do seu Como fazer na prática pedagógica, conforme é possível verificar nos relatos dos professores D1, D3 e D8.

**D1** [...] Isso, que é quando eu escolho a mecânica para aquela situação, seja um momento de playtest, de validação, de definição de conceitos né. Então ai depende né, porque como cada semestre é diferente né, cada projeto pode tomar um rumo diferente. Então eu vou tentando adequar né, mais ou menos assim.

**D3** [...] Uma das coisas que assim, acho que é geral, acho que falta tempo, essa atividade de docência ela é complexa no sentido de que se tu tá, como eu procuro fazer, não ficar num ponto de acomodação, tu tá sempre se desafiando, sempre buscando algo diferente tá, isso demanda bastante tempo, isso faz com que tu tem uma melhoria e que tu nota que isso acontece, mas assim é uma coisa bastante complicada pra mim, porque tu entra num processo de que beleza, tu tem que saber, ser criativo, novas ferramentas e por exemplo, a gente já pensou na introdução de alguns jogos, e aí jogos mesmos mais com práticas lúdicas, não como uma ideia de gamificação, mas pra eles entenderam o processo de logica, por exemplo, jogos de tabuleiro né, bem analógicos, dentro de atividades. Só que assim, pensar, então assim ter o material na mão, pensar como é que aquilo se encaixa, assim é um processo que é tão complexo né, e demanda tanto tempo, que assim tu não consegue fazer em larga escala, então ele é assim muito artesanal essa preparação de cada atividade, por isso que normalmente eu gosto de repetir atividade, não no sentido de comodidade né, de ficar naquela zona de conforto, mas muito mais pra poder fazer uma avaliação do que funcionou e que não funcionou, o que eu posso melhorar e o que eu posso incorporar né, agora quando tu começa abrir muito o leque, tu não consegue fazer isso mais, chegando num ponto que não funciona.

Imagina, hoje eu trabalho em três atividades distintas assim, não posso a cada semestre ficar pegando uma atividade nova porque eu não vou conseguir, ou seja, o que eu vou fazer é assim repetir aquilo que eu já tenho pronto, e aí sim, eu posso dar dez atividades. Agora se tu ter uma aula com qualidade, uma aula que tem diferencial, tu precisa ter esse o conhecer, aquele né, mais a fundo, pensar nas práticas que funcionam, ver tudo que não deu e ter inserir novos elementos a cada semestre.

**D3** [...] Então o ponto é o perfil que vai determinar a escolha da técnica. Então se prender e achar que todo mundo vai comprar a ideia, isso é uma coisa ilusória, já aconteceu em uma atividade de Contexto que eu trabalhei com [uma professora que trabalhei em conjunto], justamente do aluno dizer lá no final, chegar e dizer: eu odiei a atividade. Porque assim, eu esperava que a cada encontro a gente tivesse, hoje vai ser trabalhado isso ou aquilo, não a gente tinha que construir. Alguns alunos não tão preparados para construir, entende? Então eles querem simplesmente receber, eles vêm de um modelo de uma escola que faz com que eles achem que isso vai ser reproduzido e as vezes é no ensino superior, mas assim, entende? Isso é novo, eu já peguei turmas que uma coisa funciona e nas outras é um desastre total, sabe?

**D3** [...] Essas atividades surpresas, chegar naquele momento hoje vocês vão fazer tal coisa. Isso é desafiador em geral pra eles né, não tem reclamação, o que tem que ser medido é quanto tu vai cobrar, porque assim, tu tem um tempo muito determinado. Então assim pensar em uma atividade que possa ser cumprida naquele prazo é muito frustrante, aí tu atua no sentido oposto, tu pensou em algo que deveria fazer em x horas mas em vez de demorar as três ou duas horas que seria o ideal, ele vai demorar aí cinco horas e não vai conseguir fazer e vai pensar assim: Pô, tão me dando algo que tá fora da minha capacidade. Então assim, trabalhar com isso é importante nesse gerenciamento de expectativa e frustração também deles, fazer com que eles colaborem com os colegas é fundamental, a competição ela é superdivertida quando né, assim o ranking quando tu tá no topo, e extremamente frustrante quando tu tá lá em baixo. Isso é um problema sério, então o que a gente faz? A gente normalmente pros alunos que se destacam, a gente dá reconhecimento, esse aval. Beleza, tu tá indo muito bem, tá aqui a tua estrelinha, mas ao mesmo tempo de forma alguma a gente faz com que o aluno que não atingiu aquele patamar, ele se sinta desprestigiado. Porque aí o que acontece é que ele pega esse aluno e na verdade até o próprio que foi muito bem, tu também tem que cuidar, pra não exagerar e encher um pouco o ego e fazer com que ele se torne intragável né, então assim tem que medir muito bem essas coisas. Então o ranking é sempre uma coisa complexa assim, mas o que tem acontecido é que a partir do momento que tu dá esse reconhecimento pro aluno, essa badge, tá aqui, tu foi capaz tu conseguiu, isso faz com que perante os colegas ele tenha uma certa influência e normalmente isso é positivo, eles buscam pra fazer trabalho e essa troca entre os alunos durante essa atividade faz com que tenha um crescimento geral, tanto do aluno que foi muito bem e que vai gastar um tempo explicando e fazendo com que outro suba, entende? Mas de novo, sempre com muito cuidado para evitar desgastes, essa ideia de ter algo mais visado previamente também é interessante, porque faz com que se preparem, então a gente faz esses desafios...

**D3** [...] Exatamente, então tu tem que ter muito cuidado, atividades que elas parecem divertidas, parecem lúdicas, elas parecem muito legais, mas assim quando o aluno se dá conta disso, que aquilo tá acontecendo, não quero mais.

Então de novo, tem que saber essa tua responsabilidade, mas vamos lá? Vamos fazer? Ok, tá bacana, mas as vezes ele rompe com isso. Então acho que é o Flow falou, de novo, tem que saber fazer essa análise, se tem uma técnica específica ou algo que tu usa, não posso dizer, as vezes funciona e as vezes não funciona.

**D8** [...] Então, de uma certa maneira, a gente já tem o semestre planejado no começo do semestre, aí precisa toda semana né, planejar o, o... aquele, o miúdo da sala de aula, as dinâmicas, o que que vai acontecer né, e isso às vezes é um planejamento que é tanto de um bloco de aulas, que uma aula leva a outra né, ou aulas mais isoladas, mas o que acontece muito é buscando maneiras, outras de organizar esta sala de aula para estabelecer relações entre a minha sala de aula e outros contextos. Então um exemplo disso é que na semana passada esta turma de sexta, da manhã, eu acabei levando pra uma escola, né, os alunos fizeram uma saída de campo para permanecer à manhã, durante o período da manhã numa escola para aprender mais sobre o que é uma escola de fato, porque eu percebia eles sabiam muito bem falar como a escola tinha que ser. Mas, aí quando eles chegam na escola e as escolas são das maneiras que elas são, né, nem sempre das maneiras que a gente idealiza, porque as pessoas fazem coisas maravilhosas com as escolas, e uma escola é muito diferente da outra, então... eu, a partir desta constatação, percebi que a gente precisaria ir para as escolas, né. Então na semana passada, o que não estava planejado de antemão por mim, mas foi uma coisa que eu fui percebendo, que a minha disciplina não estava dando conta assim, estava tudo muito no imaginário, no idealizado. Eu atuo na engenharia também, mas majoritariamente na formação de professores.

Assim, o percurso do professor por essas vivências se relaciona ao conhecimento que o faz perceber que uma estratégia que não foi bem-sucedida em uma turma pode ser reestruturada para um semestre em uma turma seguinte, o que implica em situações de aprendizagem e conhecimento corporificado da prática docente, ou seja, é o agir enactuado fundamentado no seu experienciar.

Então, aquele conhecimento é corporificado porque ele já aprendeu com suas vivências as quais se manifestam com aprendizados já conhecidos. Por isso, essa enação não é representação de um mundo dado, mas sim emerge de uma mente e de um mundo com base nas experiências em ações distintas realizadas pelo ser no mundo, ou seja, em seu cotidiano da prática docente, pois é nesse experienciar que o professor entra em relação com o seu meio, interage e tem atitude/ações de autonomia para contextualizar a flexibilidade em sua ação enquanto professor em situação de aprendizagem. Noutras palavras, a cognição enativa encontra-se configurada nas subjetividades dos docentes exatamente quando eles narram sua realidade e necessidades detectadas, fazendo com que suas formas de reação, naquele universo de ensino e de aprendizagem, seja colocar em prática suas ações corporificadas, porque, devido a sua experiência, já aprenderam que precisam lidar com diversas situações no exercício da docência.

Nos relatos dos professores D1, D2, D3, D4 e D11 estão contextualizados os percursos da sua prática docente que se configura como uma ação corporificada. Nestas narrativas, emerge a relação com a prática pedagógica em contexto com a elaboração (estratégias) e execução, e, de novo, o perfil do estudante surge enquanto contexto de discussão e motivação para cada ação realizada nos espaços de ensino e de aprendizagem, pois sujeito e mundo emergem juntos. Nesse imbricar de ações e relações, é possível verificar que surge a figura do professor e seus questionamentos, ora avaliando sua prática docente, ora avaliando as características do seu estudante, e por fim, emerge o seu aprendizado diante de todo esse contexto imbricado. Assim, a complexidade da docência universitária se faz presente, novamente, em sua profissionalidade diante do seu campo de possibilidade em negociação/relação com a realidade vivenciada pelo docente.

**D1** [...] Isso de forma geral né, a gente acaba usando isso pra se avaliar como professor né, e aí tu aprende que as vezes cada turma é diferente da outra turma. Então as vezes tu trabalha de uma alguma forma com um grupo de alunos e não funciona muito bem e tu pensar: Ah, fui infeliz, e aí o problema pode ser eu, porque a gente leva, puxa muito pro nosso lado como professor, o que eu não fiz da melhor forma? E tu aplica no mesmo momento em outra turma, com outro contexto e funciona muito bem e aí tu pensa: Ah, é aquela parte da identificação dos jogadores, talvez para aquele público, o que eu pensei não foi a melhor forma. Então eu utilizo isso como uma auto avaliação, da minha forma de trabalhar, digamos assim.

**D1** [...] Pensar diferente né, as vezes quando tu consegue fazer isso em tempo de execução, tá ficando bem legal com essa turma, vamos adiante. Pra essa turma não tá legal, porque tô com aluno tal, aluno tal e o aluno tal. Mas é o perfil deles, talvez eu tenha que motivar de uma outra forma, fazer alguma atividade mais pontual. Eu lembrei que tu tinha perguntado, eu já tive alunos que disseram: A aula virou uma gincana né, aí eu disse: Não é bem isso. Aí tu conversa e no final do semestre, foi legal, foi bacana, porque aquele mesmo aluno que eu tive outro caso um tempo atrás, que deve ter ficado o ensino médio todo dele só ouvindo e balançando a cabeça e anotando, quando eu propus uma discussão no sentido de um seminário, da gente propor, da gente trazer, da gente dialogar e tentar mapear alguns pontos especiais, ele disse: Tá mas e aí tu não vai da aula? a gente não tem aula?

**D2** E essa é uma linha, uma área que dentro da computação é mais cruel, digamos assim, em termos de evasão dos alunos, um aluno que ainda vem muito imaturo, muito novinho de ensino médio e que envolve prática. Ele tem que praticar muito... então é bem difícil da gente tá chegando nele, que a gente tem um GAP muito grande...que é como se fosse aprender a tocar um instrumento musical, a fazer um esporte, ele tem que praticar. Não adianta só chegar e mostrar a teoria. Ele tem que praticar. E aí como que pratica? Se ele não está praticando ele é um aluno que não vai conseguir acompanhar. Então, por mais que a gente faça lá algumas outras atividades, eles trabalham com temas, com jogos, tipo o tema jogos a gente usa o tema jogos direto dentro da sala de aula, são alunos que vão ser desenvolvedores de jogos e a gente pensa

assim: nossa agora os olhinhos deles vão brilhar né, porque é exatamente o que eles querem fazer é o que a gente tá trabalhando né, e ainda a gente tem essa dificuldade do engajamento né, deles se engajarem e realmente se motivarem. Então, programação está sempre nos provocando assim...a pensar alguma coisa que a gente a cada semestre possa fazer diferente para que essa ficha caia o mais rápido possível. Porque quando a ficha cai, quando eles se dão conta, tipo bah, eu preciso praticar, esse aluno vai.

**D3** [...] Então, assim que a gente vê que ok, quanto no caso antes né, eu sabia o que eu queria e eu buscava quanto agora né, com professores que da mesma maneira, tô fazendo doutorado então sei que tenho que terminar isso, eu sei que tenho que buscar, eu sei que tenho que me esforçar mais. Assim tu notas que não tinha essa preocupação, não tem de alguns níveis justamente tentar entender porque esse aluno não tá conseguindo alcançar aquilo que eu quero passar e tentar buscar novas formas, porque o que acontece? O conhecimento tem um problema muito sério, ele faz com que a gente perca um pouco a sensibilidade em relação ao outro. Então quanto tu domina muito um determinado assunto não consegue entender porquê o outro não chega no mesmo nível que tu, não chega na mesma conclusão, já que o raciocínio é o mesmo. Então essa busca de tentar fazer a compreensão e efetivamente traduzir isso, de forma diferente para cada um dos alunos, pra que eles possam alcançar.

**D3** [...] As estratégias, e vou te dizer que não tenho traçado desde o início do semestre, porque cada turma é diferente, o que acontece que conforme as situações vão acontecendo, a gente vai buscando essas estratégias e aplicando aquela que tu tem o feeling de que é a melhor, entende? De novo, não tenho nada assim especificado ao longo do semestre, vou fazer isso, isso e aquilo. Tenho na manga algumas atividades que eu utilizo, as vezes uso, as vezes não uso, em função de tempo, em função de perfil, isso muda muito assim.

**D4** [...] É, desacomodação. É isso, um professor ele tem que ter esta sensibilidade assim de entender que os alunos eles cansam rapidamente, e que é interessante, às vezes é interessante né esta coisa de cansar, quer dizer daqui a pouco tem que impor um ritmo de leituras e reflexão que realmente é mais cansativo para quem não está acostumado e isto é importante para a vida acadêmica né, não dá para fugir desta nossa obrigação né, mas, enfim né, nos outros momentos assim né, mas no geral acho que tem esta questão de buscar inovar dentro daquilo que já se faz né, não no sentido de buscar referências tão estranhas, diferentes, e tal isso é mais raro né, mas acho que faz parte também né, mas não é, a maior parte do tempo né. Quando a gente pensa, eu penso em mudanças nas minhas aulas eu não estou pensando tanto em termos de criar coisas que nunca foram criadas, mas em buscar incorporar né, processos diferenciados aula à aula né, acho que este é um ponto assim né, claro que isto também varia de atividade pra atividade, tem algumas que estão mais consolidadas e eu vejo menos necessidades de mudança porque eu já tenho desenhado estas condições que me parecem que funcionam, e tal, e em outras não, eu vou experimentando, a cada semestre eu altero alguma coisa, eu vou propondo uma nova atividade né. Mais ou menos assim.

**D11** [...] Então, o mais complicado é tu trazer uma perspectiva diferente daquilo que é o estabelecido né, daquilo que é o sistema porque, por exemplo, eu faço todo esse processo, tem lá o plano de aula com tudo que eu vou trabalhar naquele dia e daí depois eu tenho uma avaliação por nota, então o que que eu to fazendo? Eu to tendo toda uma prática diferenciada, mas que no

final eu tenho que dar uma resposta que é uma caixa preta, tu entende? Claro, pra mim isso não modifica muito porque eu trabalho com os alunos, o mais importante de saber se tu é 7/8/9 é saber o que que faltou pra tu chegar ao 10, então a questão do nível de experiência, daquilo que a gente vai trabalhando, mas é, então isso é muito complicado, tu sabe que pode ser diferente, tu tem os resultados da pesquisa te mostrando isso só que tu tem que dar um jeito de encaixar isso numa estrutura que é arcaica, então pra mim esse é o maior conflito, porque chega a ser um, como é que eu vou dizer, é uma violência acaba sendo uma violência né, e ao mesmo tempo tu tem que entender que essa é uma possibilidade hoje, não sei o que vai ser daqui um ano/dois porque tudo evolui muito rápido né, então tu tem que ficar atento às transformações, aos movimentos, ao que vai acontecendo com os sujeitos da aprendizagem e quando, como no nosso caso a gente forma professor pra trabalhar com as crianças e adolescentes então tu tem que tá de olho no outro público ainda, porque tu tá formando professores pra trabalhar com outro público.

Todas essas angustias e preocupações com o experienciar da prática pedagógica podem ser compreendidos como breakdowns. Todos esses sentimentos do tempo presente provocam uma espécie de desequilíbrio - o *breakdown*, ou seja, as rachaduras nas camadas que fazem parte do contexto histórico. Com o *breakdown* que bifurca o caminho, há uma descontinuidade da ação. A partir daí a nova ação que reorienta o caminho se contextualiza como a autoria enquanto potência inventiva, que emerge apontando para as possibilidades de aprendizagem inventiva, explicadas por Kastrup (2005), com as quais o professor poderá articular, como acontecem nos casos de práticas pedagógicas gamificadas. O que se evidencia a partir dos relatos e o que dá para inferir disso é que quando eles narram sobre seus questionamentos e dificuldades com relação a prática docente, eles agem para produzir estratégias a partir das necessidades identificadas quando estão em interação com suas redes de relações, ou seja, quando um campo de possibilidades existe em negociação com a realidade. Assim, a ação/autoria como potência inventiva passa a funcionar como núcleos de criação de novos problemas, gerando a aprendizagem inventiva para as suas próprias práticas pedagógicas com o intuito de propor experiências contextualizadas com a realidade que vivenciam.

Essa complexidade e profissionalidade que caracteriza a docência universitária propicia uma crítica/discussão sobre a mobilização do professor ao encontro de novos caminhos que oportunizem a inventividade na prática docente. Deste modo, compreendo que essa busca por inventividade não faz parte de um contexto de inovação no cenário educacional, mas sim de uma invenção de problemas com o intuito de promover novos espaços de aprendizagens para engajar o sujeito deste tempo histórico e social.

E, é neste sentido que a Gamificação em espaços de aprendizagens se apresenta como inventividade na docência universitária, pois é na ação docente - carregada de complexidades

e profissionalidade - que está envolvida a potência inventiva da desterritorialização de cotidianas práticas pedagógicas. Essa invenção de si, enquanto docentes em ação, acontece justamente nesse espaço em que são constituídos novos contextos de aprendizagens, ou seja, novos territórios existenciais como observa Kastrup (2000). Assim, a inventividade na prática docente desterritorializa e faz compreender que a docência universitária precisa de ações que impeçam que os professores tenham hábitos cristalizados. Para Kastrup (2000, p. 38) a invenção de problemas “revela-se quando dificuldades e resistências são enfrentadas pela introdução de novas tecnologias cognitivas no cotidiano dos usuários”.

Assim, entendo que a criação de novas formas de conhecer “envolve tanto uma potência de desterritorialização quanto de novas territorializações. A invenção de nós mesmos se dá na exata medida em que são constituídos novos territórios existenciais”, conclui Kastrup (2000, p. 50).

**D1** [...] Então tem alguns frameworks que eu gosto de usar que dizem: A primeira coisa, qual é o perfil do teu, quer dizer, o quê que tu quer mudar? Ah, eu quero mudar isso. Qual o perfil do teu jogador? Ah, tá então, pra mudar isso? O que tu quer que ele faça pra mudar isso né? Então uma série de perguntas que tu podes fazer pra definir um processo. Não só chegar vamos usar esse jogo aqui tá e gamificar, tem que emergir e envolver o sujeito. Acho que esse é o grande X da questão.

**D1** [...] O meu processo de gamificação ele é bem analógico, não usa nenhum aplicativo, nenhum site. Não gosto, não aplico muito aquela questão de dar badge por nota, por mais que o aluno se sinta motivado e conscientemente eu me preocupo mais em mudar o processo de avaliação de relacionamento, porque não adianta tu dá uma média pro cara que já tem a melhor na prova, se ele já tem a melhor nota que é uma recompensa né, mas continua sendo uma prova. Então fica um pouco relacionado a isso, assim, eu uso pra mudar o processo e o relacionamento né. Quer dizer, se perguntar a pessoa nem se dá conta que essa questão de feedback, de ter um contato de participar de todos os projetos né, vem dos jogos. [...] Durante o momento que as coisas tão acontecendo né, porque se tu consegue pegar isso logo de cara, tu já sabe qual é a ação que eu vou ter que tomar, então a gente tá todo dia se reinventando né, se modificando né, um método que tu trabalha numa turma, na outra mesmo que o objetivo seja igual ele não vai funcionar perfeitamente. [...] Pra gente como professor, e isso é o que é legal daquele outro ponto que eu falei lá no início, que a gente usa pra sair da mesmice né. Um trabalho em uma turma, uma atividade, um projeto nunca é igual ao outro, muito embora o método que tu tenha como professor, mesmo gamificando pra tentar motivar, tu te embasa das mesmas formas, mas a parte de identificar o sujeito, o jogador sempre vai te trazer resultado diferente e aí vai impactar em tudo, esse é o principal né, cada vez a gente tem que acaba mudando muito.

**D2** [...] Bom, o Ser docente é: a gente tem atividade em sala de aula e dá pra se dizer que tem um pré, um durante e um pós né, e um momento zero que é esse momento assim de troca de semestre que sempre tá envolvendo aí um planejamento. [...] Depois a cada aula então, tem a preparação dela. E ali

envolve então sempre, por mais que seja uma disciplina que eu já to dando...sei lá... há dez anos...sempre para cada um tem a preparação... e o engajamento da aula depois e o sempre o pós né: avaliação, pensar em formas diferentes de avaliação, o controle pelo moodle, a gente sempre usa o moodle, então também tá ali acompanhando a turma pelo moodle, então uma hora em sala de aula e três horas fora da sala de aula.

**D3** [...] Então assim, aí tu trabalhava lá uma hora e meia ou uma hora falando, apresentando tudo que tu pode e todo mundo olhando pra uma tela e aí sacudindo a cabeça e simplesmente depois de um ponto, beleza, vamos fazer exercício agora e os alunos começam a fazer os exercícios agora e os alunos começam aaaa... chamam, chamam, e aí acontece que tu tem que parar e tu faz mais quarenta minutos explicando e tu vê que aquilo não entrou e termina a tua aula e vai embora, e na próxima aula tu repete o mesmo processo de novo. Isso não funciona mais há muito tempo, sabe? Então o que acontece? A gente, como te falei, a gente buscou essa questão do desafiar esses alunos e no sentido de fazer não só competição, mas uma questão de colaboração competitiva. Então assim... existe o processo de eles entenderem que é importante eles auxiliarem o colega, por exemplo, pegar algumas atividades que a gente faz em sala de aula, tá. Então de novo, primeiro, sala de aula invertida direto, então normalmente é assim, cinco minutos de conversa e vamos entender do que a gente tá falando, são passados pra eles algumas leituras pra eles fazerem, então eles já estão com aquilo teoricamente ok. Se passar uma série de ... e aí assim de novo e também entender que é um aluno que não gosta tanto de ler mais como antigamente, então uma série de vídeos, então uma série de exercícios rápidos e muito visual, isso principalmente pra que eles possam vir com alguma ideia do que tu vai falar. Quando tu faz isso, quando tu chega em sala de aula, bom beleza, é isso aqui é o que a gente vai trabalhar hoje, muito rapidamente e agora vão abaixar a cabeça e vão lá fazer. Sempre eles, principalmente no início do semestre eles trabalham em dupla. Então é assim por que? Porque é importante eles compartilharem, primeiro eles se darem conta de que a dúvida que eles têm é uma dúvida do colega também, saber que é importante tu pensar sobre pra poder resolver as coisas, então não adianta simplesmente, ah, não entendi, não entendi, não entendi.

**D3** [...] Então acho que isso é um processo de deixar é uma questão da gamificação, de deixar as regras claras e fazer com que eles aceitem isso por conta e beleza, eu sigo no jogo então. Porque é isso que eu tô a fim de fazer. Então isso é uma das coisas que a gente tem que usar que é algo como se fosse um contrato... todo mundo sempre fala né. O aluno tem que tá ciente das coisas que ele tem que fazer e as regras não mudam, se foi estabelecida no início elas não mudam ao longo do jogo. [...] Exatamente, então a gente define lá no início do semestre e a gente vai seguindo com isso, então acho que esse é um ponto, assim sabe, de deixar as coisas mais claras também, e de novo vou fazendo essa relação com as questões bem praticas, entende? Do dia a dia, que a gente acaba encontrando. Então se tu perguntasse pra mim hoje: Tu tem todo um plano de gamificação das atividades? Não, vou dizer pra ti que não, mas o que eu faço é esses elementos porque eu sei que eles são importantes, eu sei que eles principalmente novo pra essa geração, eles são coisas muito bem aceitas porque eles já tem isso introjetado neles.

**D4** [...] Ah, eu acho que, que esta ideia de trabalhar com objetivos definidos, bem definidos que para serem alcançados eles precisam é, eles demandam uma ação né, e neste caso é uma ação coletiva dentro de um sistema de regras, limitados por um sistema de regras bem definidos né, e também, respeitando

um conjunto de, de etapas assim né, então tem esta coisa bem de, que pode ter uma analogia com a ideia de níveis, em que cada nível conduz a um tipo de experiência e que vai ser utilizado no nível seguinte, é e aí tem as dinâmicas assim de, por exemplo de o processo de colaboração né de histórias, de criação de histórias colaborativas uma coisa que adota, que vem dos jogos é o turno né, quem fala por quanto tempo, quais são as regras do que eu pode ou não pode dizer, como é que é o comportamento dos outros é participantes, do que que podem ajudar ou não podem né, então essas delimitações eu acho que é o melhor, a criação de uma espécie de algoritmos assim que vai determinando um passo a passo, e ao mesmo tempo dando as possibilidades e impossibilidades dentro do sistema do início ao fim para alcançar um objetivo dentro daquela etapa, depois repetem-se outras etapas de cada uma com as suas especificidades. Então é mais esta ideia, de uma expressão de mecânica de jogos né, menos a ideia de pontuação, menos a ideia de competição, menos a ideia de ranque né, e mais a ideia de um, um sistema que organiza e possibilita uma determinada ação com um determinado propósito. Sendo que particularmente o desafio para mim é uma ação coletiva né, colaborativa né, como é que as pessoas podem usar as competências diversas para um determinado objetivo, então são esses pontos assim, eu acho né, de modo geral né.

**D4** [...] Claro tem alunos que não, as vezes não gostam muito de trabalho de criação mesmo assim né, não tem muita afinidade, aí tendem a não se empolgar muito né, mas resistência é difícil né. E tem alunos que naturalmente gostam dessa, destas atividades de criativo, que exercitem a criatividade né, então eles acabam se empolgando bastante assim né. Eu acho que ajuda para várias coisas né, essa, usar essa inspiração de jogos de RPG e no caso, transformar numa atividade gamificada. Mas, particularmente eu acho que assim, é, é o modo primeiro de viabilização né desta, do objetivo que é a criação literária e tal, aí tem claro determinados objetivos que dizem respeito as competências da atividade acadêmica né, mas enfim, então conseguir mobilizar um grupo em torno de um objetivo né, então para isto serve, e também para , quebrar... num segundo ponto é quebrar em etapas né, então tem fases bem definidas, assim o que tem que ser feito em cada uma das etapas e também, também trabalhar com as regras assim, de tu conseguir deixar um descritivo assim com, produzir um descritivo com regras, uma série de regras que vão norteando a atividade assim dentro de um padrão... com limitações mas que permitam claro esta criação. Então acho que estes três pontos eles são os melhores beneficiam assim a atividade [gamificada] né.

**D5** [...] Eu acho que é a dificuldade que a gente percebe né, que o ensino tradicional ele traz ainda, ele continua trazendo, este ensino tradicional ele só multiplica, só ensina copiar, reproduzir coisas, então a partir do momento que eu comecei a perceber que é possível fazer coisas novas, e produções novas a partir de outros meios, a partir de outras linguagens assim, possibilita com que me inquiete mais e etc., para desenvolver coisas diferentes.

**D10** [...] O que que exige a gamificação? Tem que ter a competição, tem que ter a troca, tem que ter o envolvimento, tudo que se discute nos conceitos lá do outro lado lá que eu também tô pensando por essa linha a gente articula dentro da brincadeira, daí eu consigo mostrar a ideia, eu puxo pra minha disciplina mesmo que a minha disciplina é uma disciplina de comercio exterior que é uma disciplina operacional. Quais são as competências e os conhecimentos que eu tenho que articular na minha disciplina que se chama “distribuição física nacional e internacional”? Eu preciso mostrar os custos

pros caras de operação, de logística, eu preciso mostrar como a receita federal trabalha, eu preciso mostrar a carga tributária, exportação e ... eles tem que aprender a calcular tudo isso, eles tem que saber o valor do frete, quanto compõe disso dentro dos valores, então é uma serie de cálculo, sempre de cálculo também né e devagarinho eu comecei, eu levo três aulas até rodar o modelo final pra ti ter uma ideia, demora assim né. Primeira aula eu mostro, segunda aula eles experimentam.

**D10** [...] Porque na verdade eu tenho 150 nos últimos dois anos e meio eu tenho 150, não sei se isso é bom né, daqui a pouco parece que ta querendo se gabar, mas a dinâmica faz sucesso com a gurizada e a gurizada se matricula do ADM pra fazer ela optativa porque pra logística e pro comex eles são obrigatórios. No primeiro dia de aula os caras já dizem: “Quando é que nós vamos brincar com os lego?” [risos], porque já ouviram falar disso, ai eu digo: “Só lá no final do semestre.”. Então é toda uma dinâmica de construção assim, os caras tem que aprender, ver como funciona, porque tem as figuras, por exemplo, tem a linha de produção, tem gerencia, tem o cara do transporte, tem o cara da receita federal, tem o cara da qualidade, tem o cara do financeiro.

**D11** [...] Olha, o ser docente pra mim é uma construção dentro de mim assim, uma coisa que eu sempre gostei muito foi trabalhar com o desenvolvimento humano, é isso que eu gosto. Então ajudar as pessoas a se desenvolver do ponto de vista cognitivo né, do ponto de vista profissional. Isso pra mim sempre foi muito importante assim, eu sempre gostei disso. Eu olho pra minha infância, eu olho pra minha adolescência e isso sempre perpassou né, aquela coisa de compartilhar o que sabia pra ajudar os outros a aprender, eu gostava de ver quando as pessoas aprendiam entende, aquela coisa, aquela satisfação que as pessoas têm quando “ah consegui, deu certo, aprendi aquilo” pra mim era gloria assim. Então eu acho que pra mim o ser docente ele tá muito relacionado com isso sabe, de algo que você constrói e que, na verdade, não é teu né. São coisas que vão sendo compartilhadas e que tu ajuda as outras pessoas a se desenvolver e ao mesmo tempo tu te desenvolve.

**D12** [...] Hoje, todos os meus cursos são projetos, então eu coloquei o aluno no centro do aprendizado, tipo, bebendo da metodologia de jogos. E, eu trago um problema real, que ele possa se identificar, tá. Eu nunca trago, nunca, eu nunca trago um problema meu, eu sempre oportunizo uma situação para que eles busquem problemas deles, eu digo pra eles: olha a disciplina começa quando você trás um problema, e que tenha a ver com a disciplina, tá. Aí eu pauto que tipo de problema tem a ver com a disciplina, e aí, a partir deste problema, eu construo um projeto com eles, onde eles têm que, não somente apresentar uma solução, como realizar a solução, e trazer resultados nos finais, no final. E aí ao longo destes dezoito encontros, eu tenho determinadas mecânicas de jogos, para acelerar o desenvolvimento, tu entendeu? Então, o que eu aprendi foi, que aula expositiva, jamais! Entendeu? Aula ppt, jamais! Agora, vamos trabalhar com o conceito de projetos, e dentro do projeto eu coloco atividades gamificadas, para poder acelerar o desenvolvimento. Então, é desta maneira que eu estou trabalhando hoje. [...] Das dezoito aulas que eu dou, diria, eu diria que dezesseis aulas são com outras metodologias, e quatro eu consigo trabalhar ainda a gamificação. Que eu ainda, não consegui construir um design instrucional, que pudesse permear os dezoito encontros, entendeu? Então, como é que eu preparo hoje as minhas aulas, hoje eu mudei radicalmente as minhas aulas. Elas são, elas estão muito diferentes do que eram... hoje as minhas aulas, elas são projetos, tá! E, eu dou aula para alunos

de primeiro semestre, aula para alunos de quinto e sétimo semestre, e oriento os trabalhos finais de curso, tá.

**D12** [...] E os resultados do jogo, então, se o jogo é criar estratégias, então os alunos vão criar estratégias, e as estratégias elas serão o indicador de autonomia deles, e depois vai ter uma avaliação, que vai ser feita pelos próprios alunos ou por uma banca julgadora, ou por mim, onde eu vou poder dar o feedback sobre isso, entendeu? Se o jogo for criar conceitos, então a gente vai jogar cartas, junto com as cartas criar os conceitos, e depois vamos avaliar como grupo se os conceitos são validos, né. Então, o que vai determinar a autonomia do jogador são os atos do jogo, e os feedback são os turnos, os turnos que eu estou propondo para ele.

Nas narrativas acima verifiquei que alguns elementos da gamificação pautam as estratégias de produção e execução da prática docente. D1 por exemplo menciona a importância dos frameworks no contexto de questionamentos e reflexão sobre o melhor caminho para envolver o sujeito da aprendizagem. Ele revela também que seu processo de gamificação é analógico e afirma não contextualizar sua prática pedagógica gamificada com recompensas por notas e novamente, reafirma suas concepções sobre mudar o processo, nesse pensamento sobre o porquê desenvolve a gamificação, qual é o sentido de produzir uma aula neste contexto. E, neste contexto de propor melhores/adequadas estratégias para produzir sua prática pedagógica, ele revela que nessa busca por fazer o melhor percurso, acaba se reinventando todos os dias nessa profissão de professor. Então, nesse entrelaçamento de sentimentos, emerge a autoria enquanto potência inventiva e é, neste imbrincar de sensações e relações, que a aprendizagem inventiva se configura enquanto caminho/percurso no experienciar de uma prática pedagógica gamificada.

Em contextualização com este depoimento, o D2 explica que o Ser Docente faz referência a ao comprometimento com a produção das aulas e, nesta relação, o Ser Docente também faz referência a dedicação de tempo, esforço, amor a profissão e preocupação ao realizar um trabalho de qualidade, sempre pensando no seu principal objetivo: o aluno em contexto de aprendizagem. Este relato demonstra bem o que Cunha e Soares (2010) explicam sobre o conceito de docência universitária, pois a atividade docente está sempre relacionada a uma complexidade de saberes com o foco na aprendizagem.

D3 destaca também a dificuldade que o professor tem para se aproximar do universo dos estudantes e assim engajá-lo para a aprendizagem, para a participação em sala de aula. Nesta relação, ele explica que sua experiência ao desenvolver a prática pedagógica gamificada está contextualizada em caminhos que possam promover o desafio ao alunos no sentido de realizar uma competição, mas com o foco em desenvolver uma colaboração competitiva.

Emerge também, o seu conhecimento sobre como desenvolver uma prática pedagógica gamificada e, neste sentido, ele revela que as regras têm que ser claras e todos que participam deste processo precisam estar cientes e em acordo com o que será produzido no decorrer do percurso gamificado. A invenção de um problema está presente justamente quando ele contextualiza que quer produzir uma ação que se desenvolva a partir de uma colaboração competitiva, pois, na minha perspectiva, esta estratégia é um desafio não só para o aluno, como também para o próprio professor no que diz respeito a sua elaboração, produção e execução.

D4 narra indícios de como acontecem suas práticas pedagógicas gamificadas e que aprendeu no decorrer dessa experiência. É possível observar que ele menciona que os objetivos tem ser bem definidos para que sejam alcançados, contextualizando com as concepções de Werbach (2012) e Silva (2013) que explica que um processo gamificado necessita ter objetivos atingíveis para que o aluno não siga desmotivado. Ele menciona as mesmas reflexões propostas pelos autores já mencionados que afirmam que a gamificação se desenvolve em processos. Emerge do conhecimento do professor alguns elementos que fazem parte do seu processo gamificado, tais como: objetivos definidos para que sejam alcançados, ação coletiva dentro de um sistema de regras claras, etapas que podem ser feitas com analogias com níveis, e cada nível conduz a um tipo de experiência e que essa vivência será importante (“vai ser usada”) no nível seguinte, dinâmicas como por exemplo o processo de colaboração de histórias (criação de narrativas), delimitações que possam enriquecer o processo e assim, vão determinar uma espécie de passo a passo para alcançar o objetivo. Por fim, afirma que existe esta dificuldade no exercício da docência de realizar uma prática gamificada que possa envolver as pessoas em torno de um objetivo.

D5 revela que sua inquietação nasce/acontece quando ele percebe que dentro do universo do exercício da prática pedagógica ele pode romper “com ideias de multiplicação de saberes” e, ao se desafiar a novos contextos de ensino e de aprendizagem, propõe como ação = reflexão = ação caminhos que o levem produções novas, “para desenvolver coisas diferentes”.

Os depoimentos seguintes, de D10, D11 e D12 contextualizam essas mesmas discussões sobre a gamificação e o que é o Ser Docente. Emerge essa figura do Ser Docente que se materializa nas narrativas e que também apareceu quando eles começaram a contar suas histórias de vida. Em um sentido geral nestes depoimentos acima evidenciados, os professores demonstram sua preocupação com o desenvolvimento humano; com os contextos do que o mercado de trabalho exige e o que está sendo ministrado enquanto conteúdo aos alunos, fazendo com que eles conheçam como é a profissão na prática, contextualizando com a realidade do

mercado de trabalho; e, por fim, com o exercício da sua profissão de forma especializada e com qualidade, sempre pensando no melhor caminho para atingir/envolver os alunos.

Nessa ação = reflexão = ação que contextualiza a ação/autoria como potência inventiva, é aí, justamente neste ponto, quando ele se desterritorializa e constrói novos territórios existenciais, ou seja, se reinventa ao inventar problemas para conhecer novas formas de atuação; de se formar aprendendo com o experienciar e se atualizar a partir do projeto e observação do campo de possibilidades em negociação com a realidade, ou seja, nesse contexto ele passa também a exercer seu potencial de metamorfose em busca da aprendizagem inventiva.

Esta apropriação da gamificação na docência universitária pode ser considerada, pelo menos assim compreendo, enquanto invenção de problemas no desenvolvimento da prática pedagógica em contextos híbridos e multimodais.

Kastrup (2000), dialogando com Lévy (1993), discute a possibilidade de pensarmos que esses dispositivos técnicos atuam como provocadores para solução de problemas e, sobretudo, para produzirem a invenção de problemas. Para a autora, “as situações problemas são aquelas para as quais o organismo não dispõe de respostas prontas em seu repertório de comportamentos e os dispositivos técnicos funcionam como meios para alcançar esse fim” (2000, p. 39). Sintonizados com essa perspectiva, compreendemos que a presença das tecnologias digitais e telemáticas nos cenários escolares pode constituir espaços de aprendizagem provocadores a investigar e buscar trilhas para desvendar os distintos problemas que emergem quando estamos imersos no processo de construção do conhecimento. (ALVES, 2016, p. 576-577).

Cabe explicar que para Kastrup (2000) ter os dispositivos móveis com acesso a internet não simplifica o processo de aprendizado por parte dos estudantes, tampouco garante que desenvolverão sua potencialidade de solucionar e/ou inventar problemas. Assim, o desenvolvimento de um espaço de aprendizagem gamificado envolvendo tecnologias analógicas e digitais não deve ser pensado na concepção destes elementos enquanto instrumentos (recurso didático), ferramenta na relação entre tecnologia e educação. O que quero evidenciar é que a multimodalidade e o hibridismo com a apropriação das tecnologias analógicas e digitais em espaços de aprendizagens precisa funcionar para além da relação instrumental, ou seja, eles devem fazer parte das práticas pedagógicas enquanto elementos que funcionem como um diferencial na concepção/construção dos espaços de aprendizagem e que, desta forma, tenham um sentido em seu desenvolvimento.

**D2** [...] É os badges, exclusivamente a gente trabalha com os badges, dos elementos é, sempre a gente já pensou, eu até tenho, montei a estruturinha lá, tem a ideia lá do Werback que tem os comportamentos né, quais as mecânicas que a gente podia utilizar, aí ferramenta para colocar, não uma ferramenta para

que a gente consiga colocar uma plataforma né, as plataformas é plataforma pagas, o moodle a gente não consegue adaptar ele, ou a gente ia ter que fazer algum controle próprio né, e daí acaba fiando um manual muito grande né, um tempo, a gente ia dispendir um tempo muito grande né, a gente já pensou, por exemplo, em ter Quests, coisas que a gente já pensou né, em ter desafios para os nossos alunos, aí eles fossem fazer aqueles desafios, entregassem, a gente teria que corrigir cada um daqueles desafios, e fossem valendo pontuações, depois na hora da prova dependendo dos pontos que eles tivessem, eles já poderiam eliminar certas questões da prova né.

**D3** [...] Eles têm bastante liberdade nesse sentido, e de novo, depende muito de turma. O que que já aconteceu? Tem alguns alunos que ele vem com... a gente mostra uma serie de ferramentas que eles podem utilizar, e aí o que é interessante é que alguns se apropriam e outros não. Então já tive, por exemplo, caso de alunos que eles vinham com um compilador instalado no aplicativo, e aí simplesmente eles pegam, olham pra... chegam na sala de aula, diz assim: oh tá aqui, ou seja aquilo faz parte do dia a dia dele, que tá sempre com o celular na mão. Então qualquer momento ele pode pegar, mas isso não é todo mundo, entende? Então assim, a gente apresenta as ferramentas e deixa eles bem livres pra escolha, entende? Então as vezes funciona.

**D3** [...] Então assim, a gente já alguns, acho que três anos atrás, já trabalhei bastante com eles em ambientes colaborativos que eles podiam usar, hoje não uso mais, tá. Por que? Porque acho, assim de novo, eles consomem um certo tempo, que tem que ter e as vezes eles não têm isso em função de trabalhar. Então assim, pra não gerar frustração já não faço mais isso hoje, mas outras atividades que nem realidade virtual, por exemplo, o que que a gente faz? A gente lança, por exemplo, a gente tá agora com os óculos de realidade virtual e o que a gente tem se proposto é, beleza pensa no teu projeto, e aí sim a gente mostra uma serie de ferramentas possíveis de utilização e diz assim: vai lá, experimenta, faz, entende? Não é nada muito pronto, entende? Mas o que tem acontecido é, durante fora da sala de aula, eles têm ido atrás, buscado, jogado, experimentado. Então assim de novo, se tivesse que elencar alguma coisa que é pra questão da gamificação, pontualmente vou dizer que não tem, entende? Mas o que acontece e que de um jeito ou de outro, aquilo lá tá a disposição dele pra que ele possa utilizar e eles buscam, entende? Tem que ser por vontade.

**D3** [...] Eles têm que se sentir, nesse sentido muito livres pra fazer essas escolhas, uma coisa que funciona bem, e de novo aí voltando pra essa atividade de realidade virtual que já seria meio do curso... O experimentar, o vir com a sugestão pra não sair, desafiar eles a buscar algo, porque isso pode ser bem complexo né, tu chegar pro aluno e dizer assim: não, o projeto é livre, tu pode fazer o que tu quiser. Hã, como assim? Qualquer coisa? Qualquer coisa? E aí eles ficam correndo atrás do próprio rabo e não conseguem fazer uma definição de projeto, porque? Porque eles não se acham capaz. Dá essa autonomia pra eles, mas dizer olha, tu tem uma serie de pontos aqui de checagem que tu tem que, então semana que vem tu tem que ter pensado nisso, não pensou ainda?

**D4** [...] Não, é mais papel, caneta mesmo e o moodle né, em formas de fóruns, o moodle ajuda para algumas coisas. [...] A questão, por exemplo, no caso específico do gênero de jogos de RPG tem, teria assim apropriação da construção de mundos ficcionais, tem a criação de fichas de personagens, aí são elementos específicos do gênero em si né, que são utilizados né, ã, a

própria questão da narração como algo que se produz em jogos de RPG como uma adaptação pra este tipo de atividade, porque no caso os jogos de RPG tradicionais são feitos por um mestre, no caso das atividades que eu proponho, é, a autoria é compartilhada né, então cada um tem a sua oportunidade, então tudo tem um né, corresponde a um determinado ponto assim do sistema tradicional só que adaptado né, é mais ou menos por aí eu acho.

**D4** [...] É, é, na verdade, por exemplo, assim, em narrativas interativas que é uma atividade do curso de jogos tem, por exemplo, uma, numa etapa do semestre a gente trabalha com a construção de personagens, aí a gente utiliza basicamente fichas, uma ficha de RPG assim para a construção de personagens, depois a gente trabalha, com a criação de história a partir destes personagens criados, então, na verdade aí tem duas etapas, tem uma que é feita uma, uma dinâmica para a criação de histórias colaborativas de cada personagem, então cada aluno cria um personagem, cada história é criada colaborativamente, no caso utilizando o fórum, a ferramenta de fórum do moodle né, então cada aluno é, é criado um fórum para cada personagem, a partir daí tem-se o início da história de cada personagem, todos os alunos colaboram nas histórias dos, dos personagens dos colegas sugerindo como é que a história pode continuar, e o autor de cada fórum, de cada né, de cada história a partir das sugestões ele vai dando as continuidades assim para aquela narrativa. Então este é um primeiro momento em que se chega a um resultado final em que cada personagem ele se consolida com uma história de fundo, assim bem trabalhada ao longo de algumas semanas, depois disso tem uma, aí entra a etapa que eu acho é mais gamificada mesmo, por que a gente pega esses personagens e aí começa a criação junta né, faz assim, os grupos eles escolhem alguns personagens para criar um universo ficcional a partir daquele conjunto de personagens, aí tem toda a parte de criação de mundo, de funcionamento, de geografia, sistema social e por aí vai né, uma série de questões que são ali colocadas, cria-se o mundo e a partir daí a gente faz mais uma atividade de criação colaborativa, essa sim que usa né o, então a gente usa uma tabela né, nessa tabela são colocados elementos é, em uma coluna a gente coloca os personagens em outros objetos que existem neste mundo, outra é lugares que existem neste mundo e lugares que, acontecimentos que podem acontecer neste mundo, e a partir daí, desta tabela a gente vai fazendo as rodadas em que né, cada elemento da tabela vai dando origem a uma nova situação, uma nova cena, e a história vai ganhando uma continuidade dentro de uma estrutura que também é sugerida né, em cinco seis partes, e ao final o objetivo é concluído quando se consegue completar essas seis etapas da estrutura narrativa né. Então este seria um exemplo assim né, e que isso da origem ainda né, depois é outra atividade, de propor esse mundo, universo ficcional de personagens com histórias aí de cada personagem, com a história que é criada entre eles isso é pensado como se fosse um produto né, que pode ser um jogo, pode ser um filme, pode ser uma série, e a partir disto ainda são propostas, a ideia é que os alunos ainda pensem extensões narrativas para este produto principal né, então ele vai se ramificando em outras, outras formas né, de histórias derivadas né desta história principal. Então é um processo que leva, vai um, praticamente todo o tempo da atividade acadêmica.

**D5** [...] Na verdade, tá, no caso da pedagogia ele ocorre o semestre inteiro né, é uma produção que daí é dividida em etapas, essas etapas elas são construídas, na verdade era para ser a disciplina de informática básica, mas eu estou usando ela ainda como piloto na disciplina de tecnologias digitais da educação né, que lá ele tem para contar o histórico da informática na educação, essas coisas eu corto tudo porque não há a necessidade disso as alunas, os

alunos eles querem mais é saber como eu faço para desenvolver ações lá na base final, então, eles tem todo um aparato tecnológico que eles aprendem depois eles, principalmente eu uso plataformas mobile, tudo usando o celular praticamente porque é o que elas veem e se deparam em sala de aula, inclusive agronomia e geografia também, só que, que nos cursos aonde tem a informática básica eu faço momentos mais distintos né, quando eu quero desenvolver um projeto de aprendizagem, então eu faço e desenvolvo algumas coisas para que eles permeiem uma prática gamificada no final né, e eu percebi, que isso eu tenho que levar pro final da atividade, e não pro meio, porque eu fiz no meio da atividade e deu certo, mas, eu vou fazer isso um processo contínuo, que vá até o final do semestre, porque eu percebo que o processo ele é mais rico que os alunos, isso aí chama mais atenção dos alunos, de, da grande parte da turma não todos né isso é um processo também.

**D8** [...] É, teve um semestre que fizemos uma leitura de um texto bem introdutório sobre gamificação na sala de aula, que era de uma revista publicada para professores, e a gente discutiu tópicos com os alunos, mas é, então, eu tenho duas coisas: uma é essa parceria interdisciplinar que a gente se vale de varias questões, uma delas é a interdisciplinaridade né, e é a organização, ela traz elementos, já trouxe mais ou menos esse semestre, nós não estamos tão intensamente trabalhando juntas, porque tem as questões pontuais de cada disciplina, mas é uma disciplina de letras e uma disciplina de publicidade e propaganda, que na disciplina de publicidade e propaganda eles têm como tarefa de Grau A produzir um vídeo, e na disciplina de inglês, de letras, eles precisam desenvolver um projeto ou produzir um vídeo, produzir um projeto, um vídeo é um projeto coletivo daí, então nós acabamos transformando, nos unindo para que eles pudessem à partir da discussão de temáticas relevantes à educação, publicitários e, e professores, digamos assim, discutir essas temáticas que a gente sempre leva no início do semestre, e a partir dali problematizar, eles tem tarefas a cumprir né.

**D8** [...] Então a primeira é coletiva, a gente faz dinâmicas com eles para quebrar estereótipos entre eles assim, de que a letras, de que é publicidade, somos todos profissionais que cada um do seu lugar contribui para um entendimento do que é educação, e os dois lados têm uma responsabilidade muito grande com a educação, um produzindo discursos, validando discursos ou não e o outro, fazendo a educação na sala de aula todo o dia, né, então esses dois grupos a gente faz dinâmicas num primeiro período, num primeiro momento, essas dinâmicas eles sempre já têm um cunho voltado para a temática, né, do que é, digamos assim, qual é a história que vai ser contada, né, o que, que Storytelling que a gente trabalha com esse fundo, assim, qual é a história, qual é o Storytelling acontecendo aqui, né, então a gente já trabalhou com Storytelling.

**D8** [...] A gente usa vídeos, a gente usa textos, imagens, qualquer coisa que pode acionar né, a gente já usou é, é em outras situações, é, focos de realidade virtual. Quando foi uma parceria com os jogos, então eles trouxeram para gente poder imaginar, os alunos poderem imaginar o que que eles poderiam criar em realidade virtual, então tem sempre é algum objeto né, seja ele tecnológico assim digital, mas analógico também que possa acionar alguma coisa, a gente já leu poema e a partir do poema discutiu né, sei lá todo o semestre é uma coisa, todo o semestre é uma narrativa diferente.

**D9** [...] Não, é que assim, eu faço os alunos, como é que eu faço, eu tenho nove dados, aí primeiro, eu faço eles construírem o que cada dado vai

significar, então eu dou para um grupo lá, eu dou um dado e digo ó: esse aqui vocês vão definir seis características do protagonista, características físicas, pra um outro grupo eu dou, características psicológicas, pro outro grupo eu dou o antagonista, físico, antagonista psicológico, aí um cenário, cada um tem que sempre ter seis, são seis lados do dado, que mais que eu dou? o tempo que isso se passa, o período ou o tempo, aí vou dando, são nove, aí cada grupo depois, na realidade são duplas ou trios, e quando é na publicidade é a turma inteira. [...] É e aí, eles depois, eles pegam esses nove dados e jogam, e o que sair ali tem que ter na narrativa, então. [...] Eles constroem o significado de cada dado, aí depois eu dou um tempo para eles criarem a Storytelling e argumento, então que dizer tudo aquilo que saiu ali, eles vão ter que costurar numa história. [...] E aí, eles me apresentam primeiro o Storytelling e argumentam, depois eles apresentam a primeira cena né, que daí eu já vou trabalhando as dúvidas, em termos de estilo também, de estilo de texto e tal, e as características do texto, do roteiro e tal, e aí depois eles constroem o roteiro inteiro, aí já em cima daquilo que a gente conversou, já vão mudando de fase né, e é bárbaro, desde que eu comecei a utilizar os dados, nossa, os roteiros cresceram absurdamente. [...] E que é muito interessante né, os ludologistas defendendo que o jogo é mais importante, e os narratologistas defendendo que mesmo os jogos que não tem narrativa, tem narrativa, né! Então é muito interessante isso, e foi me fascinando e aí eu vi a necessidade de botar isso, botar isso pra dentro da disciplina, e aí eu vi que eu podia botar isso pra dentro de qualquer coisa, e eu podia trabalhar com isso até em oficinas que eu já dei, a gente faz isso, eu fiz uma com a [minha colega Professora], por exemplo, que a gente deu num congresso lá em [outra Cidade].

**D11** [...] Então, primeiro começa com uma conversa né, de entender qual é a relação dos sujeitos com os jogos, que tipo de jogos eles gostam, qual é a natureza desses jogos se é analógico ou digital, se é híbrido. Qual a vivência que eles tem com isso, porque que eles gostam desse tipo de jogo e não de outro, o que que faz com que eles tenham vontade de jogar né. Então nessa conversa eu consigo buscar quais são as mecânicas, e conseqüentemente as dinâmicas que podem engajar o maior número de sujeitos né. E daí, a partir disso que começa a pensar, ah tem uma narrativa/não tem, vai ter missões/não vai ter, vai ter achievements/não vai ter, vou trabalhar, daí claro, daí tu começa a trazer as outras coisas que são as coisas que eu gostaria de desenvolver com eles que são as competências que daí faz parte do meu conteúdo né, mas que eu não vou trabalhar de uma forma tradicional, nas práticas e nas metodologias tradicionais né, então ah eu vou trabalhar com eles a questão da realidade aumentada, da realidade misturada, da geolocalização dentro de uma proposta de metodologia de projetos de aprendizagem, de projetos de aprendizagem gamificados, de resolução de problemas daí tu começa a juntar né, que é aquela parte da fundamentação teórica toda e metodológica que é a da educação digital e mais as tecnologias, mas daí não as tecnologias na perspectiva do uso dele, mas sim na perspectiva de como é que eu aproprio dessas tecnologias no meu próprio processo de aprendizagem, que significado eu atribuo pra elas no meu processo de aprendizagem, pra depois eu ajudar outras pessoas a aprender com isso porque é o que eu to me formando, ser pedagoga né, professora. Então como é que a minha prática pedagógica eu consigo tá pensando a partir dessa perspectiva. Então o processo de gamificação ele é iniciado, mas ele não tem um desenho finalizado, fechado, então conforme as ações, os movimentos vão acontecendo isso vai se ampliando né, então tu tem um desencadeamento de projeto gamificado né, porque são os projetos de aprendizagem gamificado e que isso vai ter outros tantas ramificações nas práticas que elas desenvolvem nas escolas porque daí

o projeto de aprendizagem gamificado envolve elas desenvolver o projeto gamificado lá com as crianças né, então isso retroalimenta a própria questão da atividade acadêmica, que seria a disciplina.

**D11** [...] Dai desde mídias digitais, até QR Code, realidade aumentada, Aurasma, agora um pouco de narrativas alternativas, tem algumas coisas que ajuda a fazer. Bom, e daí quando elas vão fazer a gamificação, aí elas usam outras tantas né, dependendo daí usa também tabuleiro, usa carta, usa dados.

**D12** [...] Eles queriam interatividade, eles queriam informação rápida, eles queriam a conectividade [...] e isso começou a me incomodar bastante, porque é uma mudança muito radical. Aí quando eu me propus a fazer o mestrado, eu quis estudar justamente a atenção, eu falei “não, eu preciso entender esse negócio” entendeu, né. Porque eu sou publicitário de formação, e a atenção talvez seja o principal elemento de trabalho meu. E aí eu fui estudando, economia de atenção, eu acabei sendo direcionado para o um professor orientador que era especializado na indústria de jogos. Aí ele falou “eu sou a pessoa que vai te ajudar a estudar a economia de atenção, porque, se existe uma indústria hoje que está preparada para lidar com a atenção, é a indústria de jogos. Ela se capacitou de forma psicopata, tá. Porque, desde o início, ela teve que gerenciar a atenção, e ela é a indústria que melhor entende disso. Aí durante o meu mestrado, eu fui conhecendo novas metodologias, e aplicando essas novas metodologias nos meus ambientes pedagógicos, e aí foi amor à primeira vista. Eu já sou, eu sou gamer desde os seis anos de idade, eu jogo tudo, já joguei tudo, Atari, Playstation 3, estou no 4, jogo jogos de celular, tablete, computador...

**D12** [...] Então assim, é amor a primeira vista. Eu comecei a ver que aquilo que eu gostava, que eu tinha um baita de um prazer, era aquilo que ia salvar a minha profissão. Então foi, foi desta maneira que aconteceu o casamento da gamificação. E esse casamento da gamificação, ele não aconteceu somente em sala de aula, eu levei isso para a minha profissão, eu sou consultor de empresa, hoje eu tenho diversas atividades gamificadas, atualmente eu estou lançando um empresa no mercado, que é de jogos eletrônicos voltados para treinamentos, e então acabou que isso se transformou no meu DNA. Já existia mas agora foi especializado com todo o mestrado que eu realizei.

**D12** [...] Um ano marco para mim foi 2011. 2011 eu já, já tinha bastante cadeiras na [IES3] e eu já coordenava uma área, eu coordenei uma área chamada que era uma agência experimental, eu sai dessa área em 2015, eu coordenava uma área, e essa área foi responsável por desenvolver um projeto para alunos do ensino médio. A ideia era acessibilizar conteúdos de marketing, para alunos do ensino médio, e aí eles disseram “professor a gente quer que você faça isso, mas tu tem o seguinte desafio: botar 100 alunos do ensino médio na tua mão, e uma hora eles vão ter que aprender os quatro P de marketing” eu falei: caramba! Socorro! Não sei, não tenho ideia de como vou fazer isso. E aí comecei a pensar, naquilo que eu já tinha vivido na minha vida, e eu lembrei da minha avó que jogava carteadado, ela gostava muito de jogar carteadado. Eu falei: carta é uma coisa incessante, porque carta é um dispositivo físico né, e é um dispositivo que eu posso colocar conteúdo dentro dele. Aí então eu tive a ideia de fazer um baralho com os quatro P de marketing. Então cada naipe tinha um P do marketing. E, eu fiquei pensando como é que eu podia jogar este baralho, aí eu falei: olha se tem um jogo que faz a melhor combinação de cartas possíveis, é o Poker, então eu propus um jogo de Poker que jogava os quatro P do marketing. Isso em 2011, aí quando, aí eu, isso aí

na loucura né, na loucura total. A [IES3] conseguiu patrocínio da [empresa X] que financiou os baralhos, que a gente imprimiu mais de cem baralhos para os alunos, e aí fizemos esse jogo, e foi uma das, foi um daqueles momentos lindos da nossa vida, né. Porque em uma hora, crianças de 15, 16 anos estavam discutindo estratégias, estratégias de, estratégias de marketing com os quatro P, voltados para os produtos da [empresa X]. E aí, ali eu tive a certeza que eu estava, eu tinha em mãos uma metodologia poderosa, aí eu fui, o mestrado eu levei isso como exemplo, eu disse: quero estudar isso! Quero estudar a atenção, e aí então me indicaram para este professor orientador que conhecia jogos e me encaminhou, isso foi em 2012, aí eu entrei no mestrado em 2012 e sai em 2015.

**D12** [...] E, então, eu tenho toda a metodologia na cabeça, então falar, para mim, de jogos é puro prazer, para mim o que foi difícil, foi transformar os jogos num design instrucional, numa metodologia padrão de ensino. Aí, para isso, eu constitui um grupo de estudos, com mais duas professoras, chamado [Grupo X], a gente agora no sábado, vai dar um workshop, e aí a gente têm, a gente criou um canvas, nós dois, nós três para orientar professores a construir as suas aulas de forma gamificadas. O que a gente viu que ali residia uma dificuldade, e aí a gente têm feito isso. É, e hoje eu tenho me provocado a fazer canvas que me ajude a criar novas dinâmicas gamificadas, que possam ajudar a, a, assim, a forma de, de, de educar nas salas de aula. Então, o ponto star foi essa, a falta de atenção [por parte dos alunos].

Em um contexto geral, depreendo que o processo gamificado realizado pelos professores dá indícios de que eles são desenvolvidos em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais. Porém, não há como estabelecer uma estatística que se evidencie um panorama sobre isto, pois, em seus relatos, seus desenvolvimentos de práticas gamificadas não evidenciam com graus descritivos e ampliados as constatações híbridas e multimodais. Provavelmente, se a minha presença em suas práticas pedagógicas gamificadas tivesse ocorrido, eu poderia caracterizar de forma mais efetiva onde encontram-se os elementos e contextos híbridos e multimodais, mas, somente por meio da memória, ou seja, desse recontar/relembrar, não foi possível destacar com maior amplitude tais elementos. Destes relatos acima, verifico também que há por parte do professor o desejo de identificar e instigar o seu aluno ao processo de autonomia, como também autoria, cooperação e colaboração, oportunizando o compartilhamento de saberes. Outro fator evidenciado foi a interdisciplinaridade tanto de saberes, como de áreas, quando processos gamificados foram desenvolvidos em compartilhamento e de forma interdisciplinar em duas áreas distintas: Publicidade e Letras.

Destaco que com relação ao *games for change* também nos relatos não foi possível trazer essa contextualização de forma tão evidente. O que deu para verificar é que deste universo de doze professores pouquíssimos sabiam qual era o significado deste elemento. Compreendo que esta concepção se apresenta como fundamental para a compreensão de uma produção e desenvolvimento de uma atividade acadêmica gamificada e, neste sentido, minha crítica vai ao

encontro de reflexões sobre o questinamento de qual deve ser o resultado-fim com relação ao desenvolvimento da gamificação no contexto educacional e no que este elemento-fim está atrelado enquanto sentido daquilo que foi produzido no decorrer da atividade acadêmica gamificada.

**D8** [...] É, na verdade essa disciplina com a parceria com publicidade e propaganda, embora a gente não, eu não tenha lido [sobre “Games for change”] tá, mas disso que tu estas me dizendo eu acho que é muito isso, porque que que acontece Lidiane, a gente leva um tópico né, e a partir do tópico eles olham pra sociedade e dizem o que que a gente quer discutir, que esteja vinculado a este tópico, então no semestre passado a temática foi diversidade na universidade, especialmente diversidade sexual e de gênero, então eles discutiram mais amplamente, cada grupo aí escolheu mas assim, um grupo trabalhou com trans né, aí fez um vídeo narrativo, então todo o semestre é esta a inquietação que a gente faz com eles né, e aí cada grupo olha pra sociedade e diz, nós queremos, então a gente já teve, e a gente faz, incentiva eles a fazer vídeos case que são além do vídeo, assim ser uma ferramenta de comunicação a construção ela já é de impacto, então a gente teve um vídeo que fez sobre invisibilidade e um vídeo lindo, depois eu vou te passar alguns materiais para tu ver, mas era um vídeo que era com uma funcionaria aqui do [restaurante X], eles discutiam, queriam discutir os invisíveis da [IES]. [...] A pessoa do Xerox, o segurança, os bares, os invisíveis né, e aí eles fizeram entrevistas com estas pessoas, mas a entrevista com a dona [Pétala] é a que impactou assim, é um vídeo belíssimo e o que aconteceu com esta pessoa foi uma coisa linda, ela depois saiu por decisão própria, foi fazer outras coisas na vida, mas ela se tornou uma referência aqui no [restaurante X], as pessoas paravam para conversar com ela, que normalmente alguns nem cumprimentam os funcionários né, e aí é um trabalho muito bacana assim né. [...] E aí, depois a gente fez uma seção de, de cinema do vídeo aqui no [restaurante X] e ela assistiu, foi no intervalo, estava todo mundo aqui, lotado o [restaurante X] a noite e ela sentada na primeira fileira assistindo a fala dela, foi então, a gente também incentiva que eles impactem positivamente na construção né, não só no produto final mas eu até acho que tenha a ver [com o *games for change*] mas, eu nunca li, entende?

Considero o *games for change* como um elemento chave para compreender esse universo sobre o elemento-fim desenvolvido e apresentado por parte dos estudantes e entendo que, assim como a discussão sobre a diferença entre games e gamificação deva ocorrer no início da atividade acadêmica gamificada, também há a necessidade de se promover discussão sobre o que é o *games for change* e a importância do seu papel/sentido enquanto parte integrante de uma prática pedagógica gamificada. Destaco que os estudantes e os professores precisam compreender que a gamificação não é um jogo ou a criação dele, mas que seu resultado-fim apresentado pelos estudantes pode vir a ser ou não a criação de um jogo. Então, a clareza tem que estar neste contexto também.

E, para concluir, esse elemento-fim pode vir a ser um vídeo como narrou a professora D8 e que causou impacto positivo na sociedade e gerou discussões e mudança de comportamento em relação a proposta inicial do vídeo, que foi falar sobre os invisíveis da [IES] e partir desse vídeo, tornaram-se visíveis especificamente na comunidade acadêmica. Destaco o comprometimento docente neste caso, pois mesmo sem ter conhecimento com referencial teórico sobre o *games for change* a professora D8 se engajou em propor discussão com sua turma sobre o elemento-fim apresentado ao final do semestre e que o mesmo não necessariamente deveria ser a criação de um jogo.

### 6.3 RESULTADOS

Por meio dos relatos das experiências dos docentes com práticas gamificadas no ensino superior, identifiquei 4 movimentos que caracterizam as ações de autoria enquanto potência inventiva na docência universitária e que, portanto, respondem o seguinte problema de pesquisa: Como a cognição inventiva se apresenta (constitui) na docência universitária a partir das narrativas de práticas pedagógicas gamificadas?

- a) Quando os professores narram sobre seus questionamentos e dificuldades com relação a prática docente, eles agem para produzir estratégias a partir das necessidades identificadas quando estão em interação com os estudantes, ou seja, quando um campo de possibilidades existe em negociação com a realidade. Assim, a ação/autoria como potência inventiva passa a funcionar como núcleos de criação de novos problemas, gerando a aprendizagem inventiva para as suas próprias práticas pedagógicas gamificadas com o intuito de propor experiências contextualizadas com a realidade que vivenciam. Assim, o trabalho docente se relaciona e se pauta a partir do que emerge a respeito de uma identidade que caracteriza os estudantes os quais fazem parte de seu referido contexto;
- b) A inventividade na docência universitária também se constitui a partir do desejo do professor manter-se atualizado em relação ao seu conhecimento e na forma como se comunica e age em espaços de aprendizagem. Quando ele identifica que passou a ser uma “figura jurássica”, como disse um dos entrevistados, e que percebe que não está promovendo comunicação entre o que ele fala e o que os estudantes entendem e querem, sua atitude passa a se movimentar em direção a ações, como por exemplo, gamificar uma atividade acadêmica, que o matenha

atualizado com relação ao desenvolvimento da prática docente. Essa ação de buscar estar atualizado, também pode ser considerada como autoria enquanto potência inventiva em busca da reinvenção da sua profissão ao produzir e executar práticas pedagógicas gamificadas. Neste sentido, com ações de autoria enquanto potência inventiva o professor consegue se comunicar com os estudantes deste tempo histórico e social;

- c) E, ainda neste contexto da atualização profissional, emerge também a atualização enquanto movimento entre as realidades práticas dentro do mercado e aquilo que se produz/elabora enquanto conteúdo para ser ministrado em sala de aula, com o intuito de manter também o estudante atualizado ao que o mercado exige no contexto profissional, Assim, a inventividade se constitui a partir dessa manifestação de autoria enquanto comprometimento com o fazer da prática docente gamificada, como no caso da prática gamificada com o lego, que relaciona a estes três contextos: formação (aprendizado) + atualização + preparação para o mercado profissional;
- d) Outro indício de inventividade da prática docente gamificada é o fato de o professor manifestar seu desejo em ver seu aluno como protagonista nos espaços de aprendizagens, bem como a relação deste estudante em contexto de compartilhamento de saberes, ações de colaboração e cooperação com os demais colegas de turma. Esta ação enquanto potência inventiva da prática pedagógica gamificada se relaciona a uma mudança de postura/paradigma com relação ao exercício da docência universitária, pois, noutros tempos o professor era considerado o único protagonista ou detentor do conhecimento em espaços de aprendizagem. Com este desejo de dar a oportunidade para o estudante ser protagonista, ele se constitui enquanto profissional que entende e aprende que a co-criação do conhecimento é possível entre professor e estudante fazendo com que o desenvolvimento de ambos aconteça enquanto ressignificações de aprendizados e papéis em sala de aula.

No que diz respeito aos resultados encontrados para as questões norteadoras destaco as seguintes evidências que se conectam aos objetivos específicos propostos para esta pesquisa doutoral.

a) Como surge a perspectiva de gamificar a prática pedagógica?

- ✓ A perspectiva de gamificar a prática pedagógica nasce também por uma motivação de desafio pessoal, mas o perfil do aluno apresenta-se como fator fundamental para o exercício da docência universitária, e neste sentido, ele passa a questionar/pensar/inventar/experimentar práticas pedagógicas que possam contextualizar com a realidade não só do perfil do seu aluno, como também do universo que se constitui a prática docente em relação com a Instituição de Ensino Superior, ou seja, seu movimento vai ao encontro do campo de possibilidade em relação/negociação com a realidade que vivencia.

b) Como os docentes narram a própria aprendizagem e o que aprendem ao desenvolver uma prática pedagógica gamificada?

- ✓ De um modo geral, os professores narram que seu aprendizado está em compreender que a gamificação é um processo e deve ser desenvolvida em etapas. E, neste sentido, aquele que se movimenta em direção a gamificação enquanto inventividade na prática docente precisa compreender qual é o sentido em gamificar sua própria prática e o que se pretende com esta atitude. Eles narram que ao gamificar uma atividade acadêmica em espaços de aprendizagem o professor precisa compreender que a gamificação está ali para ser desenvolvida como uma mudança do processo (formas) de ensino e de aprendizagem e que, para tanto, precisa ser desenvolvida com critérios, conhecimento e objetivos definidos, planejamento aberto a reconfigurações e também, vontade/engajamento para experienciar uma produção como esta que se revela como uma invenção de problemas no experienciar da prática pedagógica.
- ✓ Outro indício de aprendizado com relação a prática pedagógica gamificada faz referência a dificuldade e exercício de se desafiar ao elaborar (produzir) e executar a gamificação em contexto de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, os professores narram que a gamificação deve ser desenvolvida em processo, e

assim, durante o percurso as ações vão sendo pensadas, articuladas e orientadas a partir do que emerge no campo empírico, ou seja, o professor precisa entender o que surge enquanto necessidade identificada em espaços de aprendizagem para que sua ação gamificada possa seguir um percurso que não é fechado e nem previamente estruturado de forma dada. Assim, seu aprendizado está relacionado ao desenvolvimento da gamificação em curso, como percurso, pois a gamificação vai sendo configurada e reconfigurada a partir do que se desenvolve no campo de possibilidades em negociação com a realidade vivenciada.

- ✓ Os professores também narraram que algumas mecânicas e dinâmicas são pensadas para serem desenvolvidas no decorrer do processo, mas que nem sempre elas atingem o objetivo esperado. Isto faz com que ele reorienta o desenvolvimento de uma prática gamificada para uma experiência seguinte em contextualização ao que aprendeu durante a prática gamificada anterior. Neste sentido, seu aprendizado não está relacionado só a leituras sobre essa temática, como também se relaciona a experiências que desenvolveu ao longo de sua carreira.
- c) Que contribuições as práticas pedagógicas gamificadas podem trazer para a docência universitária? (De que forma a gamificação possibilita ao docente (re)inventar sua prática pedagógica?)
- ✓ Enquanto contribuição de práticas pedagógicas gamificadas cada professor apresentou um pensamento sobre o desenvolvimento de uma prática gamificada. Dentro deste contexto, verificou-se que há divergências e convergências com relação a que tipos de elementos da gamificação devem fazer parte de uma prática pedagógica gamificada. Neste sentido, foram citados os seguintes elementos: regras claras para que o estudante esteja ciente de como o processo será desenvolvido; o feedback por parte do estudante é fundamental; objetivos atingíveis; etapas que podem ser feitas com analogias com níveis; a recompensa; o ranking; a colaboração; a cooperação; os desafios; as narrativas (storytelling) e uma colaboração competitiva. O que aprenderam nesse percurso de desenvolvimento da gamificação é que alguns destes elementos funcionam,

outros nem tanto, mas que acima de tudo, para que a gamificação possa ser desenvolvida e tenha sucesso, o perfil do estudante e seu engajamento enquanto ações de autonomia e autoria precisam fazer parte deste cenário gamificado, do contrário, o desenvolvimento da prática pedagógica gamificada corre o risco de não ser bem sucedida.

- ✓ Outra contribuição é a reflexão sobre a presença da gamificação na prática pedagógica e quais os resultados enquanto elemento-fim são/devem ser entregues pelo estudante ao final para ser avaliado enquanto processo que requer nota para finalizar sua aprovação naquela atividade acadêmica. Foi possível observar que os professores levantam a discussão sobre este fator e indicam que nem toda atividade gamificada tem que ter enquanto finalidade o desenvolvimento de um jogo apresentado como elemento constituído no percurso gamificado. Suas contribuições giram em torno da discussão de que deve existir o distanciamento entre esse pensamento de que toda atividade gamificada precisa gerar enquanto elemento-fim um jogo criado por parte dos alunos.
  
- ✓ A gamificação possibilita a reinvenção da sua prática quando o professor aprende com o desenvolvimento de uma prática pedagógica gamificada. Seu aprendizado se relaciona a uma reinvenção da sua profissão no sentido de que quando ele aprende, ele se mantém atualizado com relação as estratégias que deram certo e que, portanto, podem continuar sendo desenvolvidas no decorrer da sua experiência com práticas pedagógicas gamificadas. Assim, ele contribui com argumentos e reflexões sobre como suas experiências gamificadas deram certo e que assim, podem também ser compartilhadas como depoimentos para inspirar e instigar outros docentes a trabalhar com a gamificação. E, neste contexto de propor melhores/adequadas estratégias para produzir sua prática pedagógica, ele revela que nessa busca por fazer o melhor percurso, acaba se reinventando todos os dias nessa profissão de professor. Então, nesse imbrincar de sentimentos, emerge a autoria enquanto potência inventiva e é, neste imbrincar de sentimentos e relações, que a aprendizagem inventiva se configura enquanto caminho/percurso no experienciar de uma prática pedagógica gamificada.

- d) Quais subjetividades emergem a partir das narrativas de si e dos relatos de experiências dos docentes universitários?
- ✓ Os professores narram que sua decisão para entrar na carreira docente não partiu de um planejamento prévio e por esta razão, o tom das narrativas se inclina para argumentos que indicam que sua escolha/decisão em ser professor foi por circunstâncias do acaso, como indica a pedagogia do a-con-tecer que faz referência as discussões sobre as intencionalidade que se misturam ao acaso.
  - ✓ Um conjunto de 3 professores narrou que existiram pessoas das suas redes de relações, tais como professores, palestrantes e orientadores, que foram inspiradores em suas histórias de vida. Foram essas pessoas que em algum momento da caminhada fizeram parte das suas redes de relações e assim, nessa interseção de diferentes mundos, fizeram a diferença para as suas entradas na carreira docente. Assim, Todos eles contam como seus projetos diante dos campos de possibilidades caminharam em negociação com a realidade, trazendo à tona o potencial de metamorfose, para delinear suas trajetórias de vida e por consequência, suas biografias foram sendo constituídas por complexidades da vida em seu viver e conviver.
  - ✓ Foi possível constatar que, conforme o quadro indicativo com a formação de cada professor, eles possuem formações de distintas áreas do conhecimento. Também outra evidência encontrada nas narrativas foi que 11 dos 12 docentes dão indícios de que tornaram-se professores sem antes passar por uma imersão no campo empírico pedagógico enquanto docentes, uma vez que sua entrada na carreira docente não ocorreu de forma planejada.
  - ✓ Os indicativos acima se contextualizam com outra evidência: a formação, ou a falta dela, no exercício da docência universitária. Esta formação em distintas áreas do conhecimento oportunizando suas entradas na carreira docente não proporciona uma visão de um central e geral sobre o cenário dos professores que atuam no ensino superior: via de regra, eles entram sem ter planejado a carreira

docente e sem esse planejamento, não possuem experiência como professor, o que implica em seu aprendizado na prática sobre o que é Ser Docente e toda a sua complexidade que está atrelada a essa atuação no campo profissional. Assim, essa crítica se contextualiza então sobre não só a formação, ou a falta dela, como também sobre as complexidades que envolvem a atividade docente em sua atuação, pois a formação inicial é importante tanto quanto a formação continuada, um vez que ela precisa estar centrada em reflexões sobre o que e como se faz enquanto fazer/tecer da carreira docente e suas complexidades e profissionalidades atreladas a um conjunto de habilidades, saberes, valores e hábitos que contribuem para que de fato, um sujeito se constitua enquanto professor.

Assim, concluo que os elementos apresentados como forma de compreender e ensaiar possíveis respostas para a questão problema e questões norteadoras, indicam que os objetivos geral e específicos propostos para esta pesquisa doutoral foram alcançados. Depreendo que diante de tais contextos verificados como resultados, esta tese direciona caminhos de investigações futuras, pois as discussões não se fecham e as inquietações configuram-se como elementos norteadores e motivadores para continuar em espaços de aprendizagem e pesquisas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência universitária está carregada de sentidos e contextos e um destes refere-se à complexidade de sua produção e desenvolvimento. Emerge dos depoimentos dos professores essa dificuldade e preocupação ao pensar estrategicamente sobre quais as mecânicas e dinâmicas que farão parte do contexto de elaboração de práticas pedagógicas em espaços de aprendizagem gamificados.

Entendo que a docência universitária é um trabalho artesanal, como verbalizou um dos professores entrevistados, pois sua produção requer habilidade de costuras, uma vez que os professores precisam pensar nas linhas e agulhas que metaforicamente funcionarão como mecânicas e dinâmicas nesse tecer/compor que é refletir a produção e execução das suas atividades enquanto docentes. Tecer uma colcha retalhos é saber também costurar um retalho ao outro e sentir como aquele pedaço de pano poderá se costurar, numa reflexão sobre harmonia de tecidos e cores, um ao outro. Nesse tecer desse trabalho artesanal, vários fios fazem parte de uma trama, enquanto conjunto de fios entrelaçados, e, é exatamente neste entrelaçar que emergem as interações entre o trabalho docente e os estudantes. Aí encontro evidenciado aquele princípio educativo do qual explicou Soares e Cunha (2010), pois é justamente nessa complexidade do exercício da prática docente que emerge o processo formativo enquanto desenvolvimento num contexto grupal, já que é nesse entrelaçamento (interatividade) de histórias de vidas distintas que elas se implicam mutuamente, pois é nessa intersecção que sujeito e mundo emergem juntos e a cognição inventiva se constitui enquanto trama que impacta os processos de ensino e também de aprendizagem. É, portanto, dessa forma que os distintos atores envolvidos em uma trama inseridos em um espaço de aprendizagem são capazes de tecer críticas, aprender, colaborar e cooperar com o aprendizado daqueles que fazem parte daquela unicidade enquanto espaço de aprendizagem.

Compreendo que o professor ao propor uma atividade a partir de uma perspectiva diferente o qual ele não tem experiência, mas se propõe a isso, se coloca em rota de desafio e experimentação. Diante deste contexto, como ter certeza que uma atividade gamificada irá funcionar? Quais os elementos da gamificação irão funcionar e quais não serão adequados aos contextos do ensino e da aprendizagem? Quais os motivos prós e contras ao colocar em prática uma atividade gamificada? compreendo e, analisando os contextos dos relatos, verifiquei que tais questionamentos passaram pelas reflexões destes 12 professores. Penso que todas essas respostas e concepções sobre o que é uma atividade gamificada eles só aprenderam porque não tiveram receio de tentar colocar em prática suas ideias e se abriram para experienciar a inventividade nas práticas pedagógicas. Todo o conjunto que envolve os contextos de ensino e

de aprendizagens em atividades gamificadas está atrelado ao que Soares e Cunha (2010) já explicaram, pois, a complexidade da docência universitária se fundamenta devido ao fato dela estar relacionada ao envolvimento de condições particulares, múltiplos saberes, competências e atitudes que precisam ser adequadas e compreendidas em suas relações. Assim, diante deste contexto, depreendo que cada docente tem sua compreensão, avaliando sua experiência, quanto a produção das estratégias de aulas com a definição de quais elementos da gamificação a atividade gamificada irá ser desenvolvida.

Relacionando esses universos sobre a docência universitária e a gamificação, depreendo que esse aprendizado sobre as práticas pedagógicas gamificadas não encontra-se somente nas suas experiências, mas também evidencia-se, no caso de alguns professores, a partir das leituras fundamentadas em autores que discutem este tema. Neste sentido, contextualizo mais uma crítica que faz referência a fragilidade por parte de alguns professores com relação as suas leituras sobre gamificação. Compreendo que, embora eu não tenha testemunhado e participado destas práticas gamificadas narradas, fiquei com a sensação de que as fragilidades contextualizadas quando contaram o que é a gamificação se refletiu não só na sua compreensão com relação ao conceito, como também no desenvolvimento de sua atividade acadêmica gamificada nos espaços de ensino e de aprendizagem. Coloco em discussão aqui: afinal o que é uma prática pedagógica gamificada? Qual deve ser o elemento-fim apresentado pelo estudante para ser avaliado no final da atividade acadêmica gamificada e qual é o sentido que se constitui no desenvolvimento deste elemento-fim? Penso que somente falar e inserir/desenvolver nas aulas as etapas, níveis e quadro de medalhas não se configura como ação gamificada. É preciso compreender, a partir de um aprofundamento teórico-epistemológico e metodológico, que gamificar no âmbito da educação, implica em muito mais do que trazer elementos dos jogos para espaços de aprendizagens, ainda mais quando esses elementos se referem a perspectiva de gamificação enquanto persuasão. Gamificar, para além do que já demonstrei sobre sobre minha compreensão e elaboração de conceito, é também é compreender qual é o sentido e objetivo em desenvolver a gamificação no contexto educacional.

Assim, esta pesquisa teve como norte e proposição colocar a docência universitária em cena em correlação com a gamificação, sendo ela uma temática de discussão recente, encontro perspectivas a respeito de sua pertinência justamente nesta avaliação de que por ser um tema recente desenvolvido em experiências no ensino superior, espera-se contribuir com este cenário de discussão que envolve as práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior. Destaco que esta pesquisa só foi possível devido ao fato de que os professores entrevistados colocaram-se a disposição para compartilhar seus saberes quanto as suas experiências com a gamificação na

Educação. Neste percurso de pesquisa, encontrei professores e autores de livros e pesquisas que também discutiram sobre a gamificação no cenário educacional, porém, estes se recusaram a colaborar, dando indícios que somente teceram seus aportes teóricos sobre o tema, porém, alguns, não atuam com a gamificação nas suas práticas pedagógicas. Diante disto, questiono: qual é o sentido em propor reflexão sobre um tema e recusar-se a compartilhar seus saberes sobre ele? Qual é o objetivo em propor reflexão sobre um tema e ficar somente com uma visão teórica sobre os contextos que permeiam a discussão? Penso que quando se faz parte do universo de pesquisadores, suas investigações contextualizadas em livros, artigos, dissertações e teses precisam ser compartilhadas e a prática deve estar lado a lado em sintonia com a teoria para que a visão não se fecha sobre as discussões.

Outra compreensão que tive com o desenvolvimento desta pesquisa foi que, ao percorrer o labirinto de pesquisas nas bases de dados, não encontrei pesquisas que abordem todas essas temáticas em conjunto, como por exemplo a cognição inventiva e enativa, a gamificação, a docência universitária, o hibridismo, a multimodalidade e, nesta busca, entendi o quanto era pertinente contribuir com uma discussão sobre estes temas em conjunto. Também durante esta investigação na revisão de literatura pude perceber que há poucos materiais que propõe discussão sobre o método de Pesquisa Narrativa a partir das contribuições de Bertaux (2010), que é o precursor deste método. O intuito em trazer de forma detalhada as discussões sobre a pesquisa Narrativa foi também pensando que esta tese poderia contribuir neste sentido, ou seja, configurar como um futuro elemento de pesquisa/fonte sobre a Pesquisa Narrativa e como ela pode ser um elemento fundamental nas investigações nas Ciências Humanas.

Compreendo que por meio dos relatos que foram concedidos a partir de entrevistas com os docentes universitários, foi possível verificar como emergem as subjetividades dos docentes a partir da sua experiência com práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior. Essa vivência, demonstrada por meio das narrativas de vida em seus depoimentos, contribuiu com discussões para esta tese, mas também poderá contribuir com futuras pesquisas sobre como trazer o método de Pesquisa Narrativa para as Ciências Humanas, numa perspectiva que se alia a outras construções teórico-metodológicas em uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Este método de Pesquisa Narrativa, dentro de uma perspectiva etnossociológica como propõe Bertaux (2010), contribui com esta pesquisa doutoral justamente porque a experiência dos docentes com suas práticas gamificadas no ensino superior coloca-se como elemento norteador desta pesquisa doutoral, ou seja, aqui, compreendo que a experiência ganha *status* de elemento fundamental, pois foi em função dela que os docentes universitários tiveram como contribuir com a discussão de práticas pedagógicas gamificadas. Assim, compreendo que este

método tem por intuito, dentre outros fatores, colocar em evidência a experiência de um determinado mundo social em particular. E, ao demonstrar as subjetividades que emergem dos docentes universitários numa perspectiva de invenção da própria prática pedagógica e de si mesmo, suas narrativas de vida expressas em seus depoimentos nas entrevistas, podem se contextualizar como uma referência para direcionar para futuras discussões que tenham em seus extratos teóricos as concepções teórico-metodológicas sobre gamificação, docência universitária, práticas pedagógicas, cognição inventiva, cognição enativa e narrativas de vida, o que, pelo menos assim compreendo, trata-se de uma junção de construtos teóricos com poucas pesquisas que envolvam essa gama de fundamentação teórica.

Colocar-se por escrito é imprimir memórias por meio das palavras. As narrativas de si, que são tão minhas como também dos docentes entrevistados, pois este é o sentido do título desta tese quando indico de onde se parte a discussão, colocam em evidência nossas subjetividades e por meio delas nos eternizamos por escrito. Compreendo que ao propor como investigação as discussões que constam na questão-problema, para além de compreendê-las melhor em seu universo contextual, encontrei algumas respostas as quais já foram demonstradas, mas mais do que isto, fui ao encontro de pessoas, vi gestos de gentileza e vontade de se dar a conhecer, como também empenho em compartilhar seus saberes e experiências e histórias de vida. No que diz respeito as compreensões e possíveis respostas para o problema de pesquisa, penso que algumas reflexões ainda cabem, enquanto discussão, para além daquilo que já foi dito no item Resultados. A invenção de si e do mundo se dá nesta exata medida de desterritorialização, como disse Kastrup (2000), da prática pedagógica quando os professores se propõe a experienciar novas práticas e se colocam em rota de desafio. A autoria do professor enquanto potência inventiva se manifesta nesta contextualização e só se dá a conhecer enquanto invenção de si, porquê antes deste processo, os questionamentos e avaliações com relação ao seu próprio desempenho vieram à tona. Para invenção de si mesmo e evolução enquanto pessoa, os questionamentos são fundamentais para que a autoria enquanto potência inventiva em rota de desafio possa gerar atitudes de desterritorialização da prática docente. Penso que, só se questiona quem quer fazer o melhor pelo seu trabalho, pelo seu próprio crescimento e, neste sentido, foi assim que nasceu o meu primeiro movimento em direção a Educação e ao doutorado, pois enquanto docente do ensino superior, voltei meu olhar crítico sobre minha atuação, e agora depois das concepções de Velho (1994) compreendo e resignifico minha própria trajetória na carreira docente.

Em busca de atualização, também estes docentes foram ao encontro da gamificação como uma adição de um elemento em suas práticas pedagógicas que pudessem instigar o

engajamento dos estudantes, mas também que os mativessem atualizados aos contextos sobre sua formação e atuação enquanto docentes que se desafiam a buscar novas práticas pedagógicas que possam funcionar como criação de problemas em espaços de aprendizagem que oportunizem desenvolver práticas pedagógicas diferentes que tenham sentido enquanto formas distintas de ensinar e de aprender.

Esta atualização encontra-se enquanto autoria como potência inventiva também com relação a busca por novos conhecimentos que possam atualizar o professor sobre o que o mercado de trabalho exige daquele profissional que está sendo formado no ensino superior. Essa busca por manter-se atualizado com novos conhecimentos funciona também enquanto autoria como uma potência inventiva, pois a reivenção de si e do mundo passa pela evolução e construção do saber.

Também como resposta do problema de pesquisa encontrei enquanto inventividade de si e do mundo a maneira como o professor pensa e enxerga os estudantes. Penso que há indícios de uma quebra de paradigma a respeito do papel que cada um desempenha em espaços de aprendizagem. Ao manifestar o desejo por ver o estudante como protagonista enquanto ações de autoria e autonomia durante os percursos da prática pedagógica gamificada, o professor revê seu próprio papel, age em direção a este novo pensamento e reelabora suas estratégias de ensino e de aprendizagem gamificadas a partir desta nova forma de enxergar o estudante. Penso que também neste sentido ele reinventa não só a maneira pela qual se vê, como também ressignifica suas formas de aprendizado, formação continuada e sua atuação enquanto professor que oportuniza a co-criação do conhecimento juntamente com os estudantes, pois é, nessa perspectiva, que sujeito e mundo emergem juntos. Diante destas evidências, penso que o objetivo geral proposto para esta tese foi alcançado, pois foi possível compreender como a cognição inventiva se constitui a partir das narrativas de si e dos relatos de experiência dos docentes.

No que diz respeito as compreensões e possíveis respostas elaboradas para as questões norteadoras contextualizo as seguintes discussões. Retomando a primeira questão-norteadora encontro como resposta argumentos que vão ao encontro do perfil do estudante em correlação às ações docentes. Ora, como discutir o trabalho docente sem olhar, compreender e pensar sobre quem é esse estudantes, com que meios interage e como aprende melhor? Penso que estes elementos, professor e estudante, estão interligados e um só existe em função do outro. Assim, nessa discussão sobre a atuação docente, a motivação para se apropriar enquanto experimentação de práticas pedagógicas gamificadas o professor age, não só como motivação pessoal, mas principalmente suas ações estão imbricadas ao que o perfil dos estudantes indica

como necessidade que contextualizam aquele referido espaço de aprendizagem para fundamentar o exercício da docência universitária.

Ao retomar a segunda questão norteadora encontro 3 contextualizações. As respostas vão ao encontro sobre quais os elementos da gamificação fazem parte das práticas pedagógicas e suas compreensões sobre a gamificação nesse percurso em que ela se desenvolve enquanto processo, que aliás, é outra compreensão enfática verbalizada por eles. Todos estes contextos já foram criticados no decorrer das análises, mas deixo aqui um elemento para reflexão: a gamificação na Educação é a mesma gamificação desenvolvida no cenário mercadológico? Qual é o limite e diferença entre estes dois desenvolvimentos? Como saber qual é o contexto mais adequado para desenvolver a gamificação na Educação? O que tenho observado é essa mistura de contextos entre a gamificação na Educação e no mercado. Penso que há de se ter cautela e vontade de investigar e compreender que a gamificação desenvolvida em distintos cenários deve ser desenvolvida de diferentes maneiras pois visa objetivos diferentes. Assim, indico então que enquanto resposta aos contextos da segunda questão norteadora os professores enfatizam que a gamificação além de ser um processo precisa ser pensada sobre qual é o seu verdadeiro sentido ao ser desenvolvida, quais objetivos se pretende com a gamificação na educação e como ela pode contribuir com ações de aprendizagem e engajamento. É neste entendimento que a autoria como potência inventiva se manifesta, pois ao compreender o seu sentido, o professor se oportuniza a experiência de inventar problemas no experienciar da prática pedagógica. Ainda como resposta, também encontrei indícios de que ao se propor desenvolver uma prática pedagógica gamificada o professor passa por dificuldades para conceber e desenvolver a gamificação em contexto de ensino e de aprendizagem. Eles indicam que seu aprendizado acontece não só nessa produção e desenvolvimento, como também no decorrer do percurso, pois suas ações vão ganhando contornos a partir do que emerge no campo empírico. Neste sentido, a os indícios para outra resposta também se articulam com esta, pois os professores narram que seu aprendizado encontra-se também práticas pedagógicas gamificadas anteriores, e assim, avaliam, o que deu certo e o que não funcionou, com o intuito de rever e traçar novas estratégias para a prática pedagógica gamificada.

No que relaciona-se as respostas para a terceira questão norteadora há as seguintes evidências: as contribuições das práticas pedagógicas gamificadas fazem referência aos contextos sobre como cada professor pensa e quais elementos devem conter em uma prática gamificada. Há divergências e convergências com relação a isto e, dentre os elementos citados destacam-se: regras claras para que o estudante esteja ciente de como o processo será desenvolvido; o feedback por parte do estudante é fundamental; objetivos atingíveis; etapas que

podem ser feitas com analogias à níveis; a recompensa; o rankiamento; a colaboração; a cooperação; os desafios; as narrativas (storytelling) e uma colaboração competitiva. Penso que mais do que identificar quais destes elementos fazem parte dos seus contextos gamificados, o fundamental é compreender porquê eles criticam ou elogiam a função de cada um destes elementos da gamificação em contextualização aos objetivos que se pretende com uma prática pedagógica gamificada. Outra contribuição das narrativas foi o pensamento sobre o elemento-fim que o estudante deve desenvolver no percurso de uma prática gamificada, pois, para além do que já foi dito sobre isto, deve-se pensar que a clareza deve estar em demonstrar que um jogo pode ou não ser criado no decorrer deste percurso. Essa compreensão e clareza deve estar tanto para os professores, como também para os estudantes.

A última resposta faz referência sobre a reinvenção do professor e seus sentimentos com relação ao seu aprendizado. Contextualizando sua experiência com relação ao que deu certo enquanto prática gamificada, a reinvenção do professor se dá na exata medida em que ele aprende com a sua experiência ao desenvolver a gamificação em espaços de ensino e de aprendizagem. Assim, como foi possível durante as entrevistas, ele possui a oportunidade de compartilhamento de seus saberes com relação a este tema.

Já sobre a quarta questão norteadora, as respostas encontradas fazem referência as narrativas de vida dos professores e os contextos sobre como enxergam sua entrada na carreira docente. A primeira evidência demonstra que a entrada na carreira docente não aconteceu de forma planejada e o tom de argumentações para esse fato acaba demonstrando justificativas que sua escolha/decisão foi ao acaso, o que remete a pedagogia do a-con-tecer que discuti sobre as intencionalidades que se misturam ao acaso.

A segunda evidência faz referência também sobre a decisão de ser professor e como este fato se relaciona a intersecção de diferentes mundos, uma vez que um conjunto de professores tiveram a presença de pessoas em suas vidas que os inspiraram a escolher/decidir por esta profissão.

Outra resposta para esta última questão-norteadora faz referência ao fato de que este conjunto de 12 professores possui distintas formações e cada um deles construiu sua formação com diferentes áreas do conhecimento, oportunizando sua atuação em diferentes áreas de ensino. Outra constatação é que 11 dos 12 professores dão indícios de que tornaram-se professores sem antes ter experiência no campo empírico, uma vez que sua entrada na carreira docente não ocorreu de forma planejada.

Essa perspectiva abre caminho para a próxima constatação: a formação, ou a falta dela, no exercício da docência universitária, pois essa característica não dá a oportunidade para que

se tenha o real indicativo sobre o perfil dos docentes que atuam no ensino superior, pois via de regra, eles ocupam este espaço sem antes ter passado por uma formação inicial enquanto docentes que se propõe a fazer magistério para trabalhar como professores. Assim, a formação inicial e continuada passam a configurar-se como fundamentais no exercício desta profissão. Assim, diante destas evidências que emergiram como resultados/respostas para todas as questões-norteadoras, compreendo que todos os objetivos específicos propostos para esta pesquisa foram alcançados.

No que diz respeito as limitações da pesquisa entendo que três elementos são destaques: a participação em uma prática pedagógica gamificada; as entrevistas com pessoas que discutem este tema; as evidências sobre espaços híbridos e multimodais e, por fim, o feedback por parte dos alunos com relação ao desenvolvimento da gamificação no ensino superior.

Inicialmente a proposta para o desenvolvimento desta pesquisa era cartografar práticas pedagógicas gamificadas e assim, acompanhar a gamificação em curso em espaços de ensino e de aprendizagem. Porém, este plano precisou ser alterado devido ao fato de ter agendado com dois professores para acompanhar suas aulas durante todo um semestre, porém ocorreram imprevistos com um professor que perdeu sua atividade acadêmica porque ela foi direcionada para outro professor no semestre seguinte e aquela era a única atividade que ele gamificava e a outra professora mudou de ideia com relação a sua palavra sobre a permissão para acompanhar suas aulas. Então, estes foram limites pontuais para que a minha decisão fosse em direção da Pesquisa Narrativa e não mais da cartografia, uma vez que elas se direcionam para distintos movimentos.

Nesse caminhar em busca de pessoas que gamificavam suas práticas no ensino superior encontrei gestos de gentileza como eu disse outrora, porém, infelizmente, também fui ao encontro de pessoas que se recusaram a compartilhar seus saberes por meio de entrevistas. Então, neste sentido, este também foi um dos limites e dificuldades encontradas, pois encontrar um conjunto de professores que atuam com a gamificação e estarem dispostos a dar entrevistas não foi uma tarefa simples. Ficar a disposição de seus dias e horários disponíveis também foi um fator que demandou um certo atraso nessa produção de dados, pois todos eles são pessoas atarefadas e chegaram a desmarcar as entrevistas por diversas vezes até que encontrassem realmente um tempo livre para conversar comigo.

Outro limite que a pesquisa apresenta é que não a presença das narrativas dos alunos sobre suas opiniões a respeito de participarem de práticas pedagógicas gamificadas. Neste sentido, aponto este desejo para futuras pesquisas desenvolvendo a cartografia enquanto método para acompanhar este percurso gamificado e assim, ter a oportunidade de ouvir os alunos

e, nesta relação, identificar de modo mais efetivo os espaços híbridos e multimodais de ensino e aprendizagem. Neste sentido, já há indagações, tais como: Como a gamificação contribui com ações de engajamento enquanto autoria e autonomia dos alunos? Como a gamificação se relaciona e contribui com o desenvolvimento dos alunos em espaços híbridos e multimodais? Como os alunos compreendem a presença da gamificação em espaços de ensino e de aprendizagem, o que pensam desta prática, que feedbacks eles tem sobre isso? Enfim, são articulações que esta tese gerou e que pretendo investigar em outras pesquisas.

Portanto, ao encontro com esta tese realizei um sonho e constitui aprendizados não só sobre os temas discutidos aqui, mas também sobre os caminhos da vida. Durante este percurso, estabeleci laços e construí pontes que me conectaram as histórias de vida de pessoas com quem convivi. Concluo esta etapa da vida com o sentimento de que após o doutorado meu caminhar segue esperançoso em direção aos meus novos sonhos e objetivos, pois com determinação e fé é possível realizar tudo o que me proponho a sonhar!

## REFERÊNCIAS

- ALTHAUS, M. T. M. **Docência Universitária: saberes e cenários formativos**. 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. A Cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. **Revista EntreIdeias**, Salvador, v.3, n. 2, p. 101-112, jun./dez. 2014.
- \_\_\_\_\_. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 574-593, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3835>> Acesso em: 9 abr. 2018.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Org). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- BACKES, L. **Mundos virtuais na formação do educador: Uma investigação sobre os processos de autonomia e autoria**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.
- BELADELLI, Ediana Maria Noatto **A discussão sobre a docência universitária nas teses e dissertações produzidas nos programas stricto sensu das universidades do Estado do Paraná no período de 2000 a 2013**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. Tradução Claudia Berliner.; Revisão técnica e da tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée; Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Org). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. Com MOYERS, Bill; org. por FLOWERS, B. S.; Tradução: MOISÉS, C. F. 13 ed. São Paulo: Palas Athena, 1991.
- CAROLEI, Paula; SCHLEMMER, Eliane. **Alternate Reality Game in museum: a process to construct experiences and narratives in hybrid context**. In: Proceedings of EDULEARN2015 Conference, 2015, Barcelona. Alternate Reality Game in museum: a process to construct experiences and narratives in hybrid context. Barcelona: IATED, 2015. v. 01. p. 8037-8045.
- CARVALHO, Maria Inez. **O A-con-tecer de uma formação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17. n. 29, p. 159-168, jan/jun. 2008.

CHAGAS, Maria de Fátima de Lima das. **A tecnologia no percurso de professores: a atenção a si em processo de produção do conhecimento-subjetividade**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade), Universidade Federal Rural do Semi Árido, Mossoró, RN, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. MICHAEL. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – 2ª ed. rev. – Uberlândia: UDUFU, 2015.

CONSTRUTIVISMO e Interacionismo. Disponível em: <<http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2008/11/construtivismo.html>> Acesso em: 19 maio 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária, Caderno VI, USP, 2008. Disponível em: <[http://www.prgp.usp.br/prgp/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](http://www.prgp.usp.br/prgp/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf)> Acesso em: 5 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DETERDING, Sebastian *et. al.* **Gamification: Toward a Definition**. In: CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts. Vancouver, Canadá, 2011. Disponível em <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

DUEÑAS, Juanjo Cuesta. **Juego y teatro**. Una propuesta de (re)gamificación escénica. 604 f. Tese (Doctorat em Arts Escèniques). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2015.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013a.

\_\_\_\_\_. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n.1, 2013b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>> Acesso em: 10 out. 2014.

FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. **Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo**. 253 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FERREIRA, Lúcia Gracia; BEZERRA, Paloma Oliveira. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, Ano XVII, v. 01, n. 32, p. 05-28, jan./jun. 2015.

FLORES, M. J. B. P. **Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina**. 316 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FUCK, Rafael Schilling. Da recongnição e da cognição inventiva: uma cartografia das experiências de programação por estudantes de escolas públicas do ensino fundamental. 2016. 352 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Onde erram os que falam do “conhece-te a ti mesmo” délfico e socrático?** In: Disponível em: <<http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/onde-erram-os-que-falam-do-conhece-te-ti-mesmo-delfico-e-socratico.html>> Acesso em: 2 mar 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, G. A. R. **O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HOUSSAYE, Jane. **Une Illusion pédagogique? Cahirs Pédagogiques**, Paris, INRP, v. 334, p. 28-31, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala**. In: Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=M2Rb9ZtFxccC&pg=PA1&hl=ptBR&source=gbs\\_to\\_c\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=M2Rb9ZtFxccC&pg=PA1&hl=ptBR&source=gbs_to_c_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)> Acesso em: 18 out. 2014.

KASTRUP, V. A Autopoiese e subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015a, p. 46-62.

\_\_\_\_\_. A Cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015b, p. 91-110.

\_\_\_\_\_. Cartografias Literárias. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015c, p. 267-295.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. **Ciberespaco: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes Ofícios, 2000. p. 38-54.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Gyzely Suely. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

LINHA de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/educacao/presencial/sao-leopoldo/linhas-de-pesquisa>> Acesso em: 8 out. 2016.

MARASCHIN, Cleci. MAZZOCHI, P. Nilcia. O acoplamento cognição-internet: uma nova autoria. **Informática na Educação: teoria & prática**. V.3, n. 1, set. 2000, p. 161-166.

MARTINS, Cristina. **Gamificação nas práticas pedagógicas: um desafio para a formação de professores em tempos de cibercultura**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. . **Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências**. In: TISE 2015 - XX Congresso Internacional de Informática Educativa, 2015, Santiago - Chile. Nuevas Ideas en Informática Educativa Memorias del XX Congresso Internacional de Informática Educativa. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2015a. v. 11. p. 42-53.

\_\_\_\_\_. **Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas**. 2015b. Disponível em: <[http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8683/2/Gamificacao\\_nas\\_praticas\\_pedagogicas\\_em\\_tempos\\_de\\_cibercultura\\_proposta\\_de\\_elementos\\_de\\_jogos\\_digitais\\_em\\_atividades\\_gamificadas.pdf](http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8683/2/Gamificacao_nas_praticas_pedagogicas_em_tempos_de_cibercultura_proposta_de_elementos_de_jogos_digitais_em_atividades_gamificadas.pdf)> Acesso em: 1 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Design de práticas pedagógicas incluindo elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. Obra Digital: **Journal of Communication and Technology**, v. 10, p. 52-67, 2016.

MEDINA, Bruno *et al.* **Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos** 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

MILLS, Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

O CÍRCULO Cultural discute Manueles. **Centro de Estudos Internacionais em Educação**. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/ceie/o-segundo-circulo-cultural-discute-manueles/>> Acesso em: 10 fev. 2018.

ODISSEIA. Disponível em: <[http://www.lexico.pt/odisseia\\_2/](http://www.lexico.pt/odisseia_2/)> Acesso em: 30 jun. 2016.

O QUE é Behaviorismo. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/behaviorismo/>> Acesso em: 2 maio 2018.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa narrativa e educação**: algumas considerações. EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688\\_11993.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf)> Acesso em: 2 mar. 2018.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative Knowing and the human Science*. Albany: State University of New York Press, 1988.

QUEM Somos - Gpe-dU. Disponível em: <<https://gpedunisinos.wordpress.com/quem/>> Acesso em 30 jun. 2016.

RAMOS, Carolina; REIS, Lilian. ROCHA, Marina da. Círculo Cultural: amorosidade a partir de diálogos do sul. In: **X Seminário Nacional: Diálogos Paulo Freire – Democracia, sujeitos coletivos e a Pedagogia da Esperança**, 2016. Disponível em: <<https://xseminariodialogoscompaulofreire.files.wordpress.com/2017/01/7-cc3adrculo-cultural-amorosidade-a-partir-de-dic3a1logos-do-sul.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2018.

RIBA, Lúcia María. **Desejo-lhe feliz mudança!** Trad. Gisele Mate. Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto, 1995. p. 63-92.

SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 12, n.2, p. 45-58, jul./dez., 2009.

SANCOVSCHI, B; KASTRUP, V. **Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção**. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822013000100021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100021)> Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, Joimara Lima. **Narrativas de professores do Curso de Biblioteconomia**: reflexões sobre a docência. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, 2014.

SBGames Kids & Teens. Disponível em: <[http://sbgames.org/sbgames2014/kids\\_and\\_teens](http://sbgames.org/sbgames2014/kids_and_teens)> Acesso em: 11 fev. 2018.

SBGames Kids & Teens News. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sbgameskidsteensnews/>> Acesso em: 11 fev. 2018.

SCHLEMMER, Eliane. **Telepresença**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2009.

\_\_\_\_\_. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: *design* e cognição em discussão. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.23, n. 42, p. 73-89, jul./dez., 2014.

\_\_\_\_\_. Gamificação em contexto de hibridismo e Multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online**. Ano 5, n. 1, Jan./Jun., 2015a.

\_\_\_\_\_. Mídia Social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 45, p. 399-421, 2015b.

\_\_\_\_\_. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distância**, v. 19, pp. 107-124, 2016.

\_\_\_\_\_. Projetos de aprendizagem gamificados: uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 1, p. 42-69, jan./abril. 2018a.

\_\_\_\_\_. Jogos e Gamificação: Inventividade e Inovação na Educação? In.: Programa Agrinho. SENAR Curitiba. 2018b (AGUARDANDO PUBLICAÇÃO).

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

SEIXAS, Luma da Rocha. **A efetividade de mecânicas de gamificação sobre o engajamento de alunos do ensino fundamental**. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Computação). Recife, PE, 2014.

SILVA, Luciano Francisco Silveira da. **Gamification**: a utilização de dinâmicas de jogos na gestão de redes de cooperação empresarial. 56 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS, 2013.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/search/?lang=pt&index=tw&where=BOOK&q=memoria+e+forma%C3%A7ao+de+professores&filter%5Bpublisher%5D%5B%5D=>>> Acesso em: 24 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. Revista **Educação. Pesquisa (auto)biográfica, experiência e formação**. Vol. 34, n.2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359>> Acesso em: 24 nov. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, F. J. La enacción: uma alternativa ante la representación. In: **Conocer**. Las Ciencias Cognitivas: tendencias y perspectivas: Cartografía de las ideas actuales. Gedisa Editorial. 4ed. Barcelona, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 271 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1988.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

WE Learning With The City 2016. Disponível em: <<https://gpedunisinos.wordpress.com/2017/02/17/we-learning-with-the-city-2016/>> Acesso em 11 fev. 2018.

WE Learning With The City – WLC, 2016. Disponível em: <[https://www.facebook.com/WeLearningWithTheCity/?hc\\_ref=ARQqxfaXvtX1orj2L-I9Xz2iC-ji57PIGDrmPdudF\\_pQuxkVQb1vlgtENiWNDjM-nvg&fref=nf](https://www.facebook.com/WeLearningWithTheCity/?hc_ref=ARQqxfaXvtX1orj2L-I9Xz2iC-ji57PIGDrmPdudF_pQuxkVQb1vlgtENiWNDjM-nvg&fref=nf)> Acesso em: 11 fev. 2018.

WERBACH, Kevin. **History of Gamification**. Disponível em: <<https://class.coursera.org/gamification-002/lecture/24>> Acesso em: 17 out. 2014.

WIKLUND, Emil; WAKERIUS, Victor. **The Gamification Process: a framework on gamification**. Thesis (Business Administration), Jonkoping University, Jonkoping, 2016.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA; Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Canada: O'ReillyMedia, 2011. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=zZcpuMRpAB8C&pg=PR4&lpg=PP1&focus=viewport&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 17 out. 2014.

**ANEXO**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A COGNIÇÃO INVENTIVA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: das narrativas de si aos relatos de experiências de práticas pedagógicas gamificadas

**Pesquisador:** LIDIANE ROCHA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80677117.3.0000.5344

**Instituição Proponente:** unisinos

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.469.529

**Apresentação do Projeto:**

A COGNIÇÃO INVENTIVA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: das narrativas de si aos relatos de experiências de práticas pedagógicas gamificadas. Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS Orientado pela Profª Drª. Eliane Schlemmer. Esta pesquisa doutoral se relaciona e amplia a pesquisa “Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Uma Experiência no Ensino Superior”, financiada pelo CNPq, CAPES e FAPERGS, desenvolvida pela Professora Drª Eliane Schlemmer em conjunto com os participantes do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/CNPq. quanto ao delineamento metodológico essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo descritiva e exploratória em relação aos seus objetivos. Já quanto aos instrumentos essa pesquisa utilizará as entrevistas como coleta de dados e terá o seguinte referencial teórico: Minayo.

a) Participantes e critérios de escolha:

Serão entrevistados docentes que desenvolvem práticas pedagógicas gamificadas no Ensino Superior. No total, serão 12 docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) que residem em diferentes estados do Brasil.

b) Contato e Local da entrevista:

**Endereço:** Av. Unisinos, 950

**Bairro:** Cristo Rei

**CEP:** 93.022-000

**UF:** RS

**Município:** SAO LEOPOLDO

**Telefone:** (51)3591-1198

**Fax:** (51)3590-8118

**E-mail:** cep@unisinos.br

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 2.469.529

As entrevistas poderão ocorrer de forma presencial física em São Leopoldo-RS ou online (utilizando recurso como o Hangout ou Skype ou ainda o Appcar.in), facilitando o contato com quem está geograficamente distante, podendo ser utilizada a webcam e o microfone. As entrevistas presenciais físicas em São Leopoldo.

NÃO deverão ocorrer dentro de nenhuma IES.

A coleta de dados ocorrerá por meio da entrevista semiestruturada a qual será gravada somente em formato de áudio. Após escutar e transcrever todas as entrevistas, os dados coletados serão analisados a partir da hermenêutica a qual é indicada para trabalhar com interpretação/compreensão de dados coletados.

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender como a cognição inventiva se constitui na docência universitária a partir do entrelaçamento entre as narrativas de si e os relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas gamificadas.

Objetivos Específicos:

- a) Entender como surge a perspectiva de gamificar a prática docente;
- b) Compreender como os docentes entendem sua própria aprendizagem e o que aprendem nesse processo;
- c) Refletir sobre como as narrativas de si em interface com os relatos de experiência podem apresentar contribuição sobre as subjetividades que emergem a partir da cognição inventiva dos docentes universitários em suas práticas pedagógicas gamificadas;
- d) Conhecer através das narrativas de vida e dos relatos de experiência dos docentes universitários como a cognição inventiva se constitui nas práticas pedagógicas gamificadas.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram colocados riscos e benefícios.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trata de um tema atual, relevante e cujo conhecimento ainda apresenta lacunas. Trata-se de uma pesquisa bem delineada e de grande complexidade. Está bem fundamentada e adequadamente escrita. A metodologia foi bem descrita e os objetivos atendem ao necessário para responder às questões de pesquisa.

Endereço: Av. Unisinos, 950  
 Bairro: Cristo Rei CEP: 93.022-000  
 UF: RS Município: SAO LEOPOLDO  
 Telefone: (51)3591-1198 Fax: (51)3590-8118 E-mail: cep@unisinos.br

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 2.469.529

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE permanece muito extenso. Assim, para agilizar o processo de aprovação, o Comitê fez os ajustes tornando mais amigável e em estilo de carta convite.

### Recomendações:

Não há.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O TCLE permanece muito extenso. Assim, para agilizar o processo de aprovação, o Comitê fez os ajustes tornando mais amigável e em estilo de carta convite.

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1023034.pdf	23/12/2017 23:43:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_TESE_CORRECOES_INDICADAS_CEP_ENVIADO.docx	23/12/2017 23:41:23	LIDIANE ROCHA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Correcoes_Indicadas_CEP_enviado.pdf	23/12/2017 23:39:44	LIDIANE ROCHA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	31/10/2017 15:25:54	LIDIANE ROCHA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lidiane_Santos.pdf	18/01/2018 11:53:39	José Roque Junges	Aceito

### Situação do Parecer:

Aprovado

### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Unisinos, 950  
 Bairro: Cristo Rei CEP: 93.022-000  
 UF: RS Município: SAO LEOPOLDO  
 Telefone: (51)3591-1198 Fax: (51)3590-8118 E-mail: cep@unisinos.br

## ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisas

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “A COGNIÇÃO INVENTIVA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: das narrativas de si aos relatos de experiências de práticas pedagógicas gamificadas” desenvolvida pela doutoranda, pesquisadora responsável, Lidiane Rocha dos Santos, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Schlemmer, ambas vinculadas ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. O objetivo geral consiste em compreender como a cognição inventiva se constitui na docência universitária a partir do entrelaçamento entre as narrativas de si e os relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas gamificadas.

Você é convidado a participar, voluntariamente, de uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A entrevista será realizada com base em roteiro com questões abertas que solicitam do (a) entrevistado (a) observações acerca da prática pedagógica gamificada, em espaços de aprendizagem/convivência, no contexto da docência universitária.

O risco mínimo envolvido nesta pesquisa diz respeito aos seguintes fatos: risco de durante a entrevista o docente não relatar de forma tão detalhada os contextos sobre sua experiência com práticas pedagógicas gamificadas no ensino superior; risco de durante a entrevista o entrevistado não se sentir à vontade por não conhecer o pesquisador.

A sua identidade, assim como as identidades de todos (as) os participantes serão mantidos em sigilo, nenhuma pessoa será identificada e se manterá o anonimato, dos (as) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa. As informações reunidas serão usadas única e exclusivamente para fins dessa pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

Os resultados serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como, assegurará, que todas as informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.

Caso você tenha interesse de desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento sem penalização alguma. Não terá nenhum tipo de despesa para participar dessa pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Em caso de dúvidas poderá contatar a pesquisadora Lidiane Rocha dos Santos, pelo e-mail lidirocha@gmail.com e ou telefone (51) 99682-2209.

Esse Termo será assinado em 2 vias, ficando uma em seu poder e outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE

## APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- O que levou você a ingressar na docência universitária? Conte sobre sua narrativa de vida. Por que escolheu ser docente no Ensino Superior?
- 2- Como é o seu trabalho cotidiano?
- 3- No exercício da docência universitária você se sente desafiado para propor novas práticas pedagógicas? A inventar? Que elementos te desafiam? (instituição, coordenação, etc)
- 4 – Como você compreende a Gamificação? (no que essa concepção se diferencia e se aproxima do conceito de games?)
- 5- Por que você escolheu trabalhar com gamificação no Ensino Superior?
- 6 - Como você desenvolve a gamificação? (durante todo o semestre – disciplina, AA? Em momentos pontuais? E por que escolheu essa forma? De que forma a Gamificação se articula com a ementa e programa da sua disciplina (atividade acadêmica)?
- 7 - Quais os elementos da gamificação que você compreende que melhor contribuem nos processos de ensino e de aprendizagem?
- 8 – Quais são os fatores prós e contras ao trazer a Gamificação para a prática pedagógica quanto aos processos de ensino e aprendizagem?
- 9 – Você gosta de jogar? Quais são os jogos que você mais joga, digitais ou analógicos? Que elementos te levam a gostar desses jogos?
- 10 – Você utiliza algum(ns) jogo(s) como influência e/ou inspiração para trabalhar com Gamificação? Por que?
- 11 – Que tecnologias você utiliza no processo de gamificação?
- 12 – Como você acompanha e avalia a aprendizagem dos estudantes no contexto da prática gamificada? Como você avalia a tua prática? O que e como aprende nesse processo? E os estudantes, como avaliam a tua prática?
- 13 – Na sua atividade docente você trabalha com gamificação a partir da perspectiva da colaboração e cooperação? Já ouviu falar na perspectiva do Games for Change?