CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICACELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E ENSINO – PPFEN

Gabriel Bezerra Neves

MANUAL PARA GAMIFICAÇÃO DO ENSINO DEFILOSOFIA: USANDO O LÚDICO EM SALA DE AULA

Rio de Janeiro
Junho de 2017

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICACELSO SUCKOW DA FONSECA – CEFET/RJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E ENSINO – PPFEN

MANUAL PARA GAMIFICAÇÃO DO ENSINO DEFILOSOFIA: USANDO O LÚDICO EM SALA DE AULA

Gabriel Bezerra Neves

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Orientador:Prof. Ms. João André Fernandes da Silva
Coorientador:Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto

Rio de Janeiro
Junho de 2017

MANUAL PARA GAMIFICAÇÃO DO ENSINO DEFILOSOFIA:
USANDO O LÚDICO EM SALA DE AULA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Gabriel Bezerra Neves

Aprovada por:

Presidente Professor Ms. João André Fernandes da Silva

Professor. Dr. Felipe Gonçalves Pinto

Professora Dra. Taís Silva Pereira

Professor. Dr. Lélio Moura Lourenço – UF JF

Rio de Janeiro
Junho de 2017

N518 Neves, Gabriel Bezerra
Manual para gamificação do ensino de filosofia: usando o lúdico em sala de aula / Gabriel Bezerra Neves. – 2017.
90 f. + apêndice ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2017.
Bibliografia : f. 87-90
Orientador: João André Fernandes da Silva
Coorientador: Felipe Gonçalves Pinto

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Gamificação. 3. Lúdico em sala de aula. I. Silva, João André Fernandes da (Orient.). II. Título.

CDD 107

A Ailton, Antônio e Luiz, que ascenderam cedo demais a um lugar onde palavras não se fazem mais necessárias, mas de onde elevam eternamente os meus sentimentos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos que me acordaram para seguir nessa jornada em busca de quem sou. E durante a dolorosa saída da caverna, me apoiaram na escalada das pedras, me lembrando que conhecer o nosso ambiente e descrevê-lo sempre foi mais fácil do que conhecer a si mesmo. Mais que protetores, minhas estrelas guia quando estou no deserto, Maurício e Verônica, meus pais.

Agradeço a seguir aquelas que, desde muito cedo, são as minhas duas maiores companheiras de caverna em uma eterna missão de fuga. Diferente da antiga história, elas não me atacaram, mas decidiram seguir juntos de mim em busca do sol. Minhas irmãs, Angela e Beatriz.

Agradeço com um largo sorriso aquelas que me propiciaram ver e crer no poder da brincadeira e do amor como as forças mais poderosas nesse mundo. Iracema e Maria, minhas avós amadas.

Agradeço aos que formam a mais bela e carinhosa família, cujo afeto me cobre como um edredom confortável e quente num dia frio de inverno. Carlos e Valéria, meus tios. Pedro Henrique, Bruno, Raquel, Rafael, Letícia e Carolina, meus primos.

Agradeço depois aquele que me é uma versão de ObiWanKenobi real, me orientando com conhecimentos e experiências sobre aquilo que é, para mim, a maior aventura acadêmica que já vivi. Professor João André, meu orientador.

Agradeço por ter conhecido a figura inspiradora daquele que, através de interesse e curiosidade genuína, reforçou em mim mesmo a crença de que sou uma boa história para se

conhecer (em tempos que parece sermos desestimulados a acreditar nisso). O professor Felipe Pinto, meu coorientador.

Agradeço nesta jornada aos que diligentemente, mas tão gentilmente, me apontaram as poeiras que vinham se escondendo pelos cantos nestes dias tão estranhos. À professora Taís e ao professor Lélio, membros da banca de avaliação.

Agradeço aqueles que foram esclarecedores não só das direções, mas também da necessária paciência, para me conduzir a cada nova fase dessa aventura. Minhas eternas saudações ao Bráulio Tito e a todos os fantásticos membros da secretária do PPFEN-CEFET/RJ.

Fico agradecido por aquela que me mostrou que sei do que eu gosto, cuja gentileza, sorriso e carinho são sinônimos de uma pausa em qualquer sofrimento que se sinta. À professora MíriamNóbrega.

Agradeço também a aquela que ao sair da caverna, respirou fundo aliviada, mas voltou às profundezas mais escuras para me dar uma mão amiga. Minha grande amiga, sempre sorridente, Professora Mestre Lourdes Bastos.

Agradeço a todo o Grupo Jovens em Rede, na carinhosa e competente figura da Profa. Apparecida Mamede-Neves da PUC-Rio que primeiro me acolheu como bolsista de iniciação científica pelo CNPq e depois me ensinou os primeiros passos no mundo da academia.

Agradeço aos que me mostraram numerosas lições sobre amor, carinho e aceitação incondicional aonde eu não imaginava existir tanto. Meus pequenos e estimados cachorros.

Quem eu acredito que sou continua sendo uma pergunta a ser respondida. Porém, vivi mais do que já vivi antes, tenho comigo mais experiências e vivências do que jamais tive, mas amanhã terei tudo disso um pouco mais. Sempre há mais para se saber e descobrir ainda mais do que não se sabe. Nesse eterno labirinto da busca por si mesmo, fica a convicção de que é preciso amar a jornada, amar chorar de tanto rir, amar rir de tanto chorar e amar os amigos (não vão caber TODOS vocês aqui, perdão!). Devemos também amar as surpresas, os sustos, as vertigense tudo aquilo que acaba não sendo como esperávamos, sem tentativas e erros não teríamos avanço algum.

Tendo chegado até aqui e vendo que ainda há muito pela frente, agradeço a quem não poderia deixar de agradecer. Aquela que me mostrou que não basta buscar conhecer a si mesmo, é precisocompartilhar esse pouco que descobrimos com os outros e, apenasassim, teremos uma chance real de nos permitirmos ser amados pelo que somos.

Agradeço a aquela que me ama pelo que sou e não o que os outros querem que eu seja. Minha esposa, Stella Soares, que finalmente me deu um sentido à frase do poeta:

Quando me vi
Tendo de viver comigo apenas
E com o mundo
Você me veio como um sonho bom

"Nada me aborrece".

Luiz Augusto - Meu Tio - In memorian

Sempre precisei
de um pouco de atenção
Acho que não sei quem sou
Só sei do que não gosto
E destes dias tão estranhos
Fica a poeira se escondendo
pelos cantos

Renato Russo

RESUMO

MANUAL PARA GAMIFICAÇÃO DO ENSINO DEFILOSOFIA:
USANDO O LÚDICO EM SALA DE AULA

Gabriel Bezerra Neves

Orientador:Prof. Ms. João André Fernandes da Silva
Coorientador:Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto

Este projeto visa criar um manual para a prática de gamificação no ensino de filosofia, especificamente em um programa que passa pelo conceito de realidade. Apesar de ser uma prática recente, a gamificação tem seus principais fundamentos cunhados em teorias acerca do papel do jogo na cultura humana, com especial destaque para o conceito de Homo Ludens elaborado por Johan Huizinga. São aqui apresentadas: definição, prática, presença e efeito da ludificação na educação, sendo seguidas por uma análise sobre o efeito dos jogos eletrônicos e as condições de surgimento de novas realidades digitais nas quais as pessoas se sentem mais satisfeitas ao verem lá maior significância em seus atos. Por fim, é apresentado o manual, com suas etapas discutidas.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Gamificação; Lúdico; Manual Prático.

Rio de Janeiro
Junho de 2017

ABSTRACT

GUIDE TO GAMIFICATING PHILOSOPHY TEACHING:
USING PLAY IN SCHOOL CLASSES

Gabriel Bezerra Neves

Advisor:Prof. Ms. João André Fernandes da Silva
Co-Advisor:Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto

This project aims to create a practical guide to the implantation of gamification in a philosophy class, specifically in a program that teaches Plato's cave allegory. Although it is a fairly recent practice, the gamification has it's founding principles based on classical defenses of the positive position of games on humanity's culture, this being specially clear on Johan Huizinga's concept of Homo Ludens. It is demonstrated here the definitions, practices, presence and effects of ludic education, all this being followed by an analysis about the videogames allowing the emergence of new digital realities in which people feel more satisfied due to seeing a bigger meaning on they're own acts. At last, the practical guide is demonstrated and explained.

Keywords: Philosophy; Gamification; Ludic; Practical Guide.

Rio de Janeiro
Junho de 2017

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	**13**
	OBJETIVO GERAL	15
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
	JUSTIFICATIVA	16
	DELIMITAÇÃO	17
	ESTRUTURA DO TRABALHO	17
1	**GAMIFICAÇÃO**	**19**
1.1	O QUE É?	19
1.2	A INTENÇÃO DA GAMIFICAÇÃO	22
1.3	A INEGABILIDADE DO JOGO	23
1.4	ENFRENTANDO A REALIDADE COM OS JOGOS	29
1.5	UMA ESCOLA DIFERENTE: QUEST TO LEARN (Q2L), NY, ESTADOS UNIDOS	33
1.6	A GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA	39
1.7	REFORÇANDO A APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA	46
1.8	A GAMIFICAÇÃO CONSEGUE AJUDAR NO ENSINO DE FILOSOFIA?	51
2	**ADAPTAÇÃO DE PLANOS DE AULA DE FILOSOFIA**	**53**
2.1	O QUE É A REALIDADE?	53
2.2	A REALIDADE DOS JOGOS	60
2.3	IMERSÃO: REALIDADES NA APRENDIZAGEM	66
3	**O MANUAL PRÁTICO DE GAMIFICAÇÃO PARA ENSINO DE FILOSOFIA**	**71**
3.1	MONTANDO UM MANUAL DE GAMIFICAÇÃO: UM PASSO A PASSO	71
3.2	OS SETE PASSOS PARA GAMIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	**85**
	REFERÊNCIAS	**87**
	APÊNDICE A – PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA UMA AULA DE FILOSOFIA	**91**

INTRODUÇÃO

Uma das constantes da humanidade é a realização de aprendizagens ao longo de sua história. Aprendizagens essas que possuem caráter tecnológicos,desenvolvendo novas ferramentas, sociais, configurando novas formas de relação e convívio, subjetivo, que desenvolvendo nossa visão de mundo e oferecendo um sentido para viver além da pura necessidade de se alimentar e reproduzir. As necessidades de alcançar visões particulares de sucesso incentivam a aprendizagem e, assim, o desafio se torna um professor e a acomodação, uma barreira para o crescimento. Curiosamente, enquanto nossa sociedade parece incentivar a superação de desafios em algumas áreas, em outras áreas somos convidados a aceitar sem grande resistência algumas regras já antigas, como os modelos educacionais tradicionais prussianos cuja origem se remete ao fim do século XVIII.

Com essas ideias em mente, o objetivo desta dissertação é apresentar este novo ângulo de visão para a melhoria do ensino de filosofia e, indiretamente, de outras disciplinas. Trata-se da criação e aplicação de técnicas que ampliam o espaço lúdico dentro do ensino médio. Não se trata de limitar a pesquisa a uma crítica oportuna aos rumos do nosso atual modelo educacional, mas de adicionar uma sugestão a como torná-la mais sustentável.

A defesa que será aqui apresentada é a de auxiliar alguns professores do ensino médio a serem ainda mais capazes de unificar a motivação transacional e a emocional nas aulas, ou seja, respectivamente a motivação baseada pelo ganho direto de benefícios principais da escola (no entendimento dos alunos) como notas altas e médias aprovadoras e a motivação baseada na satisfação afetiva (aquilo que lhes agrada de formas subjetivas) sobre o que se está estudando e seus usos para a vida do aluno. Essa observação de que a escola necessita de um reforço no que tange atividades que exercitem a criatividade e a ipseidade dos alunos se dá a partir não apenas da experiência pessoal de vivenciar a escola, mas da observação constante de colegas

professores e seus relatos sobre a baixa aderência a proposta didática, o lugar comum que alunos constroem sobre a escola como uma prisão que deve ser obedecida para que um dia seja possível se ver livre dela.

Com o atual nível de avanço tecnológico, é conclusivo o impacto de resultados de pesquisas que mostram cada vez mais o fascínio de jovens por tudo aquilo que é virtual e lúdico como no caso de redes sociais e jogos, que por si só são focados em atingir objetivos distintos do da escola, tais como o puro lazer, mas que tornam visível o que pode ser gerado a partir de um refinamento, um polimento, deste potencial em direção a facilitação do aprendizado. Apesar de tanto potencial bruto nas novas tecnologias, a arte de unir educação ao afeto é algo milenar, de tal forma que a amizade (a *philia*) é essencial para que se entenda a intensidade da filosofia. Essa dissertação não pretende ser um pregador inflexível dos benefícios da era digital e de uma digitalização dos relacionamentos com o conhecimento e colegas de turma, uma vez que a grande base de defesa do lúdico como um elemento essencial do ensino é algo que pré-data a antiga Grécia, mas visa sim ser um trabalho de união dos esforços, antigos e novos, de reforçar a transformação da educação em uma jornada verdadeiramente aprazível pelo conhecimento.

Deve ser notada a ênfase no termo “aprendizado” em distinção a “ensino”, pois embora as lições escolares possam ser oferecidas de forma igual a todos os alunos, o que cada indivíduo apreende e aplica em sua própria vida é muito distinto. Essa dissertação irá explorar os efeitos das atividades lúdicas no ato de aprender. Sobre isso, há um cartoon que circula pelas redes sociais, onde um aluno ergue o braço e pergunta se a turma haverá de usar, em algum momento da vida, a álgebra. O professor responde que o aluno em questão não, mas as crianças inteligentes usariam – uma resposta que descreve bem a distinção entre forçar o ensino sem se preocupar com o que é aprendido. Tornar lúdico, divertido, é diferente de uma busca vaidosa ou de uma “rendição” do professor aos gostos dos alunos, trata-se de um esforço para estimular o

aprendizado do conteúdo com uma relação próspera com as aspirações do estudante. É dar significados maiores que apenas parte da construção de uma média escolar.

Além disso, deve ser apontado que existem estudos indicando a necessidade de mudanças no ensino médio, como pode ser visto principalmente no Plano Nacional da Educação 2014-2024, no qual a primeira estratégia da meta 3, que se refere ao ensino médio:

> Estratégias: 3.1. institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014)

Em linhas gerais tal concepção descreve uma concepção de ensino harmônica com a proposta de ensino lúdico.

Objetivo geral

Apresentar um manual de gamificação para o ensino de filosofia utilizando A Alegoria da Caverna de Platão para tratar do conceito de Realidade.

Objetivos específicos

- Compreender o ensino lúdico como um facilitador do aprendizado em jovens do ensino médio.
- Descrever o princípio da gamificação de aplicação de elementos de desenvolvimento de jogos em contextos de não-jogos.

- Apresentar ao professor de filosofia um manual que o auxilie a introduzir processos de gamificação no estudo do conceito de Realidade.

Justificativa

Mais do que ver mudanças, vivemo-las intensamente a ponto de sentirmos nosso conforto abalado por novidades tecnológicas e os novos costumes que disso surgem. Não temos mais a garantia de que algum método nos servirá por uma década, ou mesmo a metade desse tempo, pois a velocidade de nossas pesquisas parece estar acelerando durante a descida de uma enorme ladeira, onde na prática temos nossa adaptabilidade desafiada continuamente.

Esse caos é verdadeiro para todos os âmbitos de nossa vida e para os professores isso envolve uma realidade profissional ainda mais complexa, pois estes profissionais lidam com os mais recém-chegados ao desafio de aprender sobre os conceitos e objetivos do mundo. Recémchegados estes que trazem consigo novas demandas para que sua vontade por aprendizado seja ativada, pois já não é suficiente apenas dizer que é a obrigação deles aprender – pois com grandes acessos a informação, vem grandes questionamentos.

Um manual de gamificação cumpre o objetivo de orientar os primeiros passos daqueles professores que desejam adaptar suas aulas para acompanhar as novas gerações, assim como fornece novas fontes de debate para os professores que já estão imersos neste esforço de inovação.

Delimitação

Este manual é dirigido a todos os professores uma vez que ludificar uma aula é um esforço inteiramente possível (e aqui sugerido) a qualquer disciplina, série e região. Existe sim, nesta dissertação, um foco nos esforços do ensino de filosofia para estudar o conceito de Realidade, uma vez que se trata de uma pesquisa orientada e avaliada por educadores de filosofia, porém as palavras escritas neste trabalho convidam qualquer leitor ou leitora a adaptarem-nas para suas realidades.

E assim sendo, não deveria faltar aqui o apontamento de que o debate sobre a gamificação não se restringe a esfera do debate didático, mas a todo e qualquer assunto que lida com a constante trajetória humana rumo a convivência com a realidade digital e o que vem junto desse novo mundo.

Estrutura do trabalho

No primeiro capítulo veremos o que é a gamificação e como esse novo termo remonta as antigas discussões filosóficas sobre o papel e importância do lúdico para nossa educação, cultura e vida, sendo algo inegável tanto a nossa natureza como também a condição humana. Ainda neste capítulo são apresentados elementos conceituais e práticos da gamificação como o uso de mecânicas existentes em jogos para propor um fortalecimento e ressignificação do aprendizado, saindo de um modelo transacional do conhecimento para um de envolvimento emocional com o mesmo.

No segundo capítulo discutimos o conceito deRealidade nessa época em que os jogos eletrônicos deixam ainda mais evidente o que os jogos sempre fizeram: darem a nós um novo mundo para viver, embora temporário. Esta discussão também envolve a importância dos fatores de imersão e comparação com a realidade do mundo físico para prover substâncias mais fortes no uso educacional de jogos.

No terceiro capítuloserá discutido e apresentado o material didático, que consiste em 7 passos para o início do processo de gamificação de uma aula de filosofia sobre o conceito de Realidade. O capítulo consiste na discussão sobre cada um dos passos e o modelo de praticar os mesmos em sala de aula.

Nas considerações finais são reunidos os resultados desta pesquisa e apontadas as características mais marcantes na discussão sobre a implantação da gamificação em uma sala de aula de Filosofia.

1 **GAMIFICAÇÃO**

Neste capítulo, subdividido em oito partes, procuramos definir o que é gamificação, descrever a intenção da gamificação, afirmar a inegabilidade do Jogo, apresentar a proposta de gamificação de aulas implementadas pela escola *Quest to Learn* (Q2L), NY – Estado Unidos, relacionar a Gamificação e o Ensino de Filosofia, destacar a "aprendizibilidade" da filosofia e, por último, apresentar como a gamificação consegue ajudar no ensino de filosofia?

1.1O QUE É?

A gamificação é um conceito baseado no ato de exportar elementos estruturais existentes em jogos para aplicá-los em atividades que não são consideradas lúdicas, em especial as atividades que compõe rotinas de estudos, treinamentos e jornadas profissionais.

O termo "gamificação" foi utilizado em 2002 pelo consultor britânico Nick Pelling, que cunhou o nome para descrever a aplicação de interfaces cujas aparências eramsimilares a jogos para tornar aplicações eletrônicas mais rápidas e confortáveis para os clientes. Pelling via a gamificação como uma forma objetiva de melhorar um sistema, como se fosse uma peça nova de computador, porém os seus esforços acabaram sendo postos de lado pela a história, mantendo apenas o termo que sobreviveu para ser aplicado a algo totalmente diferente(BURKE, 2015).

Para entender a gamificação é necessário ir de encontro ao estrangeirismo do termo, uma das barreiras no caminho da compreensão deste conceito. A gamificação raramente se encontra traduzida totalmente para o português, embora seja comum observarmos o sufixo português neste nome tanto quanto o em inglês – gamificação ou *gamification*, havendo uma preferência pelo pela sua versão no inglês, garantindo que a maior parte dos materiais de pesquisa fixem no termo "*gamification*". O

significadodeste termo vem de “*game*” (jogo em português), e se baseia em um esforço de verbificar tal termo, algoque em português ficaria como “jogaficação”. Tal nomeação fica com uma intenção de colocar o jogo como um verbo indicando a vontade que outras atividades, não apenas jogos, possuam as propriedades mais inspiradoras desta atividade lúdica.

Gamificar uma atividade, torná-la lúdica, não se restringe ao uso do chamado PBL (*points, badgesandleaderboards* - em livre tradução: pontos, medalhas e quadro de classificação). Essa impressão nasceu de uma simplificação da gamificação, onde acreditava-se que a mera implementação destes elementos de jogos fossesuficiente por si só, porém é necessário questionar esta visão: implementar pontos, medalhas e quadros de classificação realmente tornam algo lúdico por si só? O espírito do jogador é motivado puramente por uma relação transacional?

A gamificação não é uma técnica objetiva pois o seu funcionamento depende muito de elementos que sejam capazes de incentivar características tácitas do indivíduo, das motivações e estímulos que servem de reforço para si, fazendo uso dessa subjetividade para que sua visão da atividade seja alterada e torne-se para algo consideravelmente mais motivador. Isso fica evidente quando perguntamos o porquê de um indivíduo gostar de jogar um jogo, ler um livro ou ver um filme. A origem desse afeto positivo não está apenas nos elementos explícitos da mídia, mas também nas conexões afetivas que elas estimulam.

Um senso de propósito é o que marca um bom jogo, seja um RPG onde o jogador ou jogadora possam vir a se sentir heróis (ou anti-heróis), um quebra cabeça que os envolva com um desafio mentalmente sedutor ou uma vivência emocional poderosa. Cada indivíduo, através de suas coleções de experiências na vida, cria o seu próprio senso de propósito ao se envolver com uma atividade lúdica.

1.2A INTENÇÃO DA GAMIFICAÇÃO

A intenção da gamificação é fazer uso da poderosa conexão que um sujeito faz com o seu mundo subjetivo, sua fantasia, sonhos e liberdades que surgem enquanto brinca. Transferir essa capacidade para as atividades humanas que trabalham de forma mais objetiva e fria, seja na escola, na organização ou em qualquer área da vida, fazendo com que o aprendizado das pessoas se transforme em algo mais significativo e ao mesmo tempo mantendo todas as lições e objetivos do programa explícito.

Na prática isso é mais do que pontos por completar uma lição, também não é render-se ao público e falar apenas o que desejam - é tornar a lição algo que motive alguém a querer seguir as raízes mais profundas de um ou mais galhos de conhecimento, sentindo por si só que a jornada angaria um valor pessoal, importante para a história de sua vida. Há uma anedota que é atribuída a Einstein, mas que durante a pesquisa para esta dissertação não foi possível apontar uma referência adequada, na qual diversos animais, incluindo um aquário com um peixinho, são postos à frente de uma banca avaliadora que determina um método absurdo de avaliação: escalar uma árvore. Infelizmente isso é algo que notoriamente apenas o macaco (dentre os animais presentes) seria capaz de realizar, deixando o elefante e o peixe no aquário fora da disputa. Esta falta de consideração pela a realidade e capacidade de cada um dos diferentes animais é a crítica da gamificação que determina ser possível adaptarmos o que queremos ensinar para que o estudante refine o seu próprio aprendizado.

Isso vem em contraposição aos modelos mais punitivos comportamentais, nas quais de atacam a resposta indesejada sem nenhuma consideração ou esforço de tratar a motivação do indivíduo que gera aquele comportamento. Por exemplo, o aluno deve estudar para evitar reprovação, anotação na agenda, mas todo o esforço está em punir atos fora da regra e não em transformar a percepção da regra na mente da pessoa. Este método punitivo pode ser eficaz em forçar uma resposta desejada e imediata, mas será algo

momentâneo e que se repetido diversas vezes apenas servirá para que a pessoa aprenda a se esquivar dos estímulos incômodos, ultimamente falhando em influenciar sua motivação.

Uma escolha por uma forte flexibilização das relações em sala de aula também não é uma escolha fácil de fazer, especialmente no tocante a gamificação das aulas e sua subsequente transformação da educação, pois haverá diferentes consequências, transformações, e nem todas serão previsíveis, uma realidade em qualquer mudança de paradigma. Isso é ainda mais agravado pela impressão negativa existente frente a jogos como ferramentas educativas, sendo um lugar comum os jogos sendo algo oposto ao sério. Logo, temos uma mudança rumo ao desconhecido baseada em um conceito que tradicionalmente não se leva a sério. De acordo com Huizinga (2007), o jogo não é diretamente oposto à seriedade, a existência do jogo assume a pré-condição de que o jogador está disposto e ansioso a seguir regras, tal qual um adulto que segue as instruções de um líder ou como um estudante determinado a aprender como algo funciona.

Tornou-se uma tradição entendermos coisas divertidas como o oposto de coisas sérias, como uma regra que nos faz evitar características lúdicas em circunstâncias de alto valor estratégico por considerarmos como um risco, como uma distração indesejada. Segundo Burke (2015), a gamificação mal aplicada foca obsessivamente em distrações e climas agradáveis em uma tentativa de barganhar com a pessoa para que ela adore a atividade, e isso é potencialmente danoso pois não apenas fracassa no objetivo, como também aumenta a descrença neste novo método. Devemos ter foco na enormidade das atividades lúdicas, sobretudo em como elas propõe um processo de construção de conhecimento bastante distinto que não as restringe a apenas meras distrações, pelo contrário, demonstram forte influência nas motivações do indivíduo para aprender. Nos estudos de Huizinga (2007) fica evidente que o lúdico não surge apenas na imaginação de crianças tentando entender o mundo, que assim como os animais, extrapola sua própria imaginação e brinca de ser algo que ele ainda não é, tal

como ser um adulto, ser membro de um grupo familiar ou profissional. Tal qual as crianças, vemos também presente na vida adulta a presença do lúdico em diferentes cenários, que influenciam suas rotinas, construções sociais, artes e crenças profissionais, assim como na nossa própria linguagem. A demonstração disso, feita por Huizinga (2007), é através da demonstração da inegabilidade do jogo em nossa realidade.

1.3A INEGABILIDADE DO JOGO

Huizinga é comumente parte das referências de pesquisas e artigos que estudam jogos e brincadeiras e suas repercussões na humanidade. Huizinga afirma continuamente sobre a inegabilidade do jogo em nossas vidas, não apenas hoje, mas desde as nossas origens mais remotas.

> A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável (HUIZINGA, 2007, p. 6)

Diferentemente do brinquedo, o brincar não pode ser explicado via análise objetiva, sua capacidade de excitar desafia qualquer análise biológica ao mesmo tempo em que motiva nossos experimentos pessoais no mundo, dando impulso ao nosso aprendizado.

> O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas a essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos, etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo. (HUIZINGA, 2007, p. 5)

A tentativa de substituir a brincadeira por esforços técnicos e mecânicos é uma marca da vida adulta, onde se deixa de

experimentar espontaneamente com o impulso lúdico para darmos preferência a modelos uniformes e conformados, tal qual as exposições orais em sala de aula seguidas por questões objetivas. No trabalho temos o reforço de seguirmos não a nossa vontade, mas a sobrevivência através da conformação, aceitando trabalhos que não nos cativam ou alimentam nossa criatividade, mas nos provêm com recursos financeiros para sustentar nossos estilos de vida. Ao mesmo tempo em que isso se tornou necessário para mantermos o mundo como o conhecemos, essa forma não desliga a nossa fome por experiências inspiradoras, artísticas e filosóficas – embora consiga, sim, nos anestesiar com a rotina.

Esta fome por experiências excitantes vem, segundo McGonigal (2012), incentivando uma fuga cada vez mais comum das pessoas para o mundo virtual, uma fuga que se torna possível, hoje em dia, através dos jogos eletrônicos. São jogos como World of Warcraft, um jogo online lançado em 2004, que ao longo dos anos incentivou a produção de 450 mil artigos na *WoWWiki*(a Wikipédia do *World of Warcraft*) por seus próprios jogadores e que acumulou 50 bilhões de horas jogadas através de sua base de jogadores de 11 milhões de pessoas (HOTZ, 2012).

McGonigal (2012) se pergunta o porquê desse possível “êxodo” para o mundo virtual e por que os jogadores não conseguem encontrar os sentimentos vividos em jogos no mundo real. Isso reafirma a ideia da inegabilidade do jogo de Huizinga e a teoria e os perigos de um mundo excessivamente mecânico em uma era tecnologia que gera progressos cada vez mais imersivos na interação homem e máquina.

> O mundo real simplesmente não oferece com tanta facilidade os prazeres cuidadosamente elaborados, os emocionantes desafios e o poderoso vínculo social conquistado em ambientes virtuais. A realidade não nos motiva com tanta eficácia. Ela não foi concebida para maximizar o nosso potencial e não foi planejada para nos fazer felizes. (MCGONIGAL, 2012, p. 13)

A realidade não foi planejada para nos fazer felizes, ou tristes, um raciocínio simples nos aponta que a base de uma realidade

funcional é o seu planejamento em cima de um funcionamento adequado. Do modelo educacional prussiano e sua fábrica de pessoas qualificadas para postos governamentais, militares e científicos ao capitalismo liberal onde enfrentamos uns aos outros para uma chance de vender nossa força de trabalho, nossa realidade torna secundária a importância de humanizar os estudantes e da possibilidade de diversão no aprendizado em prol da sobrevivência do aparato nacional. Há os que ficam de fora dessa disputa e são esquecidos, enquanto a maioria dos que estão sobrevivendo pagam o preço com quantidades cada vez maiores de estresse, ansiedade e uma dificuldade para encontrar motivação na rotina. Também cabe aqui uma crítica aos jogos eletrônicos, na medida em que visam facilitar o encontro de prazeres através da fuga. De um lado temos uma realidade hostil e do outro soluções que visam facilitar a nossa capacidade de encontrar pequenos bolsões de alegria.

Portanto, alegar a inegabilidade do jogo não é fazer apologia ao hedonismo, a um tipo de prazer rápido e misericordioso, mas é, no entanto, criticar duramente a falta de um sentido no mundo que nos faça interessados em participar de sua construção, apontar a excessiva frieza com a qual tratamos nossas crianças, jovens, adultos e idosos geralmente marcada pela desumanização das relações entre nós mesmos e todo o resto do mundo. O jogo é muito mais que o mundo virtual, é a força que motiva nossa curiosidade pela a vida, essa atividade se mantém em cima da nossa motivação de aprender, e sem isso estamos condenados a sermos continuamente privados de nossa criatividade e nosso contato com o poder que tínhamos quando crianças de sermos curiosos. McGonigal reforça a importância dos jogos para a sobrevivência humana mesmo durante condições de extrema dificuldade, ao citar Heródoto e sua narrativa sobre a Lídia:

> Quando Atys era o rei da Lídia, na Ásia Menor, há cerca de 3 mil anos, uma grande escassez de alimentos ameaçou seu governo. Por um curto período, as pessoas aceitaram seu quinhão sem reclamar, com a esperança de que os tempos de abundância retornariam. Mas, quando as coisas não melhoraram, os lidianos conceberam um estranho remédio para o

> problema. O plano adotado contra a fome era se envolver com jogos durante um dia inteiro, de modo tão intenso que eles abstraíssem a vontade de comer... e, no dia seguinte, eles se alimentariam e absteriam dos jogos. Dessa forma, passaram-se 18 anos, e, nesse processo, eles inventaram os dados, as bolinhas de gude, a bola e todos os jogos comuns. (MCGONIGAL, 2012, p. 15)

Embora se afirme história de Heródoto tenha sido inventada por ele para poder tratar de problemas e verdades morais (e não puramente um relato histórico), o fato de o jogo ser usado como medicina para a inanição é uma pista para a importância dos jogos. Mesmo antes das mudanças tecnológicas e dos novos formatos culturais que emergem junto às novas gerações de nativos digitais, já existiam esforços acadêmicos frente ao questionamento sobre a oposição dos jogos a seriedade. Contradizendo a visão comum de que jogos servem apenas a uma fuga passiva da realidade, Heródoto demonstra a percepção do lúdico como uma fuga ativa, intencional, ponderada e extremamente útil, um comportamento adaptativo a situações de dificuldade, como visto na narrativa de Heródoto. Os jogos tornaram possível a superação das condições adversas, dando sensações de poder em situações de impotência, sentido onde antes só havia caos(MCGONIGAL, 2012).

Essa fome que os lidianos sofreram é algo que sofremos hoje, mas com nomes e situações diferentes. Insatisfações profissionais vêm propiciando cada vez mais casos de síndrome de *burnout*, depressão e, em casos extremos, suicídio. Os estudantes também sofrem dessa fome, que não é de alimentos, mas de um significado, um envolvimento com o mundo deles.

Há também nessa inegabilidade do jogo a resistência a ideia de que o próprio é gerador apenas de um efeito de relaxamento biológico e nada, pois é uma afirmativa inadequada ao observamos que mesmo adultos se deixam levar por suas emoções, sentimentos e pensamentos mais lúdicos. Música, filmes, passeios e viagens são coisas divertidas porque apelam para algo em nós diferente de razão pura, prendem-se a nossa criatividade e com a nossa capacidade de nos perdermos em nossa própria mente, elucubrando em histórias

fantásticas, tal qual como crianças que montam um trem de verdade a partir do enfileiramento de cadeiras da mesa de jantar. Somos seres suprarracionais segundo Huizinga (2007), e isso nos inclui adultos e nossas rotinas sérias e importantes, como assim demonstra Hélio Schwartsman.

> Não pense numa revoada de pássaros. Dileto leitor, por maior que seja a sua boa vontade para com este escriba, se você leu a frase anterior, é cognitivamente impossível que não tenha pensado numa revoada de pássaros. (...) a ideia de jogo está por trás de todas as instituições culturais, incluindo filosofia, linguagem, arte e, claro, o direito. Traços disso estão por todos os lados. Na Inglaterra advogados e juízes ainda usam perucas (por aqui só sobrou a toga). A coisa funciona porque aceitamos os resultados desses jogos como legítimos e não os contestamos de forma violenta. (SCHWARTSMAN, 2016)

E é nessa ideia de uma sugestão e aceitação dos jogos que devemos analisar o fato de o nosso mundo ter bilhões de horas dedicadas exclusivamente para a realidade digital através de jogo o que traz a ponderação sobre quantas horas não foram dedicadas no passado a um êxodo semelhante? A leitura de livros de ficção, romances, brincadeiras infantis e adultas dão luz a interpretação de que “Estamos famintos, e os jogos estão nos alimentando” (MCGONIGAL, 2012, p. 16).

O lúdico é um princípio básico, está no ato de brincar, não importando a qualidade, local ou formato da brincadeira. Segundo Huizinga (2007), nossas atividades sempre se assemelham às regras de um jogo, implicando em um código de conduta legal e ilegal, punições e recompensas, prazeres e frustrações, algo que também vemos explicado, de forma diferente, na psicanálise e em sua compartimentalização da realidade psíquica entre ID (vontade), superego (ideais aprendidos) e superego (nosso esforço de mediação entre as duas forças. Mesmo os maiores trapaceiros precisam internalizar e respeitar as regras do jogo, seja para obter vantagem graças a uma falha na programação do jogo ou realizar fingir um machucado para que o time adversário seja penalizado por

uma falta, os atos dele são previsíveis ou imprevisíveis dentro de um conjunto de regras predeterminado.

Portanto, não soa plausível que lúdico seja sinônimo de pouca seriedade, pelo contrário, é sensato apontar que o ciclo de nossas vidas se assemelhe a uma jornada descrita em algum jogo de RPG (*Role Playing Game)*, jogo no qual começamos por criar um personagem e buscamos nos definir, seguimos para o mundo e vivemos aventuras, lutas, fracassos e sucessos onde aprendemos com nossas experiências e seguimos expandindo nossos limites ao longo de nossa jornada, torcendo pelo melhor. Talvez uma das diferenças é que,no jogo de RPG, é provável que estamos mais animados com a nossa aventura, uma vez que todo o propósito de um jogo destes é emular o mundo real e temperá-lo com o gosto da brincadeira.

Essa sincronia dos jogos com a rotina da vida moderna se explica, em parte, pelo lúdico ser anterior a cultura como um elemento suprarracional nos seres vivos. Os animais brincam e sempre brincaram, não tiveram de esperar que a civilização inventasse a brincadeira. Bebês experimentam o mundo e o conhecem através de esforços lúdicos desafiadores (pegar brinquedos, produzir sons e outros esforços que geram prazer e frustração). Se todo esse mundo mental do jogo e da brincadeira é anterior a cultura, é certo que o seu papel foi fundamental na construção da nossa civilização.

> As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. (HUIZINGA, 2007, p. 7)

Nossas crenças, linguagens, rotinas, excitação pela vida, são todas conectadas diretamente ao brincar, ao jogo. A vida não deve e não é limitada apenas ao jogo, como se este fosse a solução de tudo, isso seria por demais simplificado para uma existência que é excessivamente complexa como a humana, mas atualmente a nossa tendência é continuamente esquecermos do papel do jogo em nossas vidas. Isso abre espaço para frustrações geradas por uma visão majoritariamente mecânica da coisa, tais como “não passei porque não sou bom” ou “não tenho lugar no mundo, tive notas baixas” e dificulta uma visão, nestas pessoas, que as permita achar qualquer sentimento, inspiração ou vontade de buscar conforto na realidade.

1.4 ENFRENTANDO A REALIDADE COM OS JOGOS

“Eu juro que é melhor
não ser um normal
Se eu posso pensar
que Deus sou Eu...”
- Balada do Louco, Os Mutantes.

Em tempos de tantas possibilidades com as máquinas, é inaceitável cogitar que a nossa realidade real não possa ser apoiada pela realidade virtual?

> Talvez devêssemos considerar uma terceira alternativa. Em vez de a questão central oscilar entre jogos e a realidade, que tal redimensionar totalmente a escala e tentar algo completamente diferente?
> E se decidíssemos usar tudo o que sabemos sobre jogos para consertar o que a realidade tem de errado? E se começássemos a viver nossas vidas reais como jogadores e a conduzir nossos negócios e comunidades reais como designer de jogos, e pensar em solucionar os problemas do mundo real como teóricos dos jogos de computador e videogames?(MCGONIGAL, 2012)

O aperfeiçoamento pessoal pode então encontrar uma nova fonte de motivação que complementaria as já existentes?

> Em comparação aos jogos, as tarefas do mundo real não nos envolvem tanto. Eles nos motivam a participar mais integralmente daquilo que estamos fazendo. ”(MCGONIGAL, 2012, p. 130)

Nos envolvemos mais com os jogos pois observamos as mudanças de forma mais imediata neles, prestando muita atenção em seu funcionamento e no caminho necessário para superar os desafios. Há um jogo eletrônico chamado "*Dark Souls*" cuja premissa é que de uma experiência bem-sucedida vem apenas de uma sequência de derrotas contínuas e brutais.

> As pessoas que jogaram Dark Souls comumente afirmam que é muito bom depois que você se acostuma, mas se você perguntar o "porquê" de ser tão bom eles comumente vão responder "Você vai ter que descobrir por si mesmo" (DARK..., 2014)

Dark Souls coloca o jogador no papel de um humano desprovido de alma própria (assim como todos os outros humanos) e busca uma cura para livrar o mundo disso, passando por uma peregrinação a terras que são apenas reflexos de um tempo onde a civilização era viva, porém é atualmente um lugar perigoso. É um jogo que depende de conhecimentos compartilhados (DARK..., 2014), com uma permite outros jogadores a deixarem mensagens no seu jogo dando dicas, apontando tesouros e perigos ou mesmo dando dicas erradas para atrapalhar o seu progresso. Este jogo também permite que o jogador siga caminhos não predefinidos, independentemente de serem mais fáceis ou difíceis, o que geralmente significa que as primeiras horas são repletas de derrotas catastróficas, frustrantes e insuperáveis (pois dependem de elementos ainda a serem descobertos).

> Dark Souls é o meu modo de *contação* de história favorito que é: não contar a história. Existem poucas cenas de explicação, nenhuma disposição romântica com uma personagem que usa um decote exagerado (não contando a mulher que tem uma aranha gigante no lugar do traseiro), não há um grande vilão (a coisa mais próxima de um vilão é a inevitável decadência da entrópica do universo). Você é um morto vivo amaldiçoado e sozinho preso em um mundo que está morrendo e os deuses e heróis desse mundo te abandonaram ou ficaram insanos, cabendo a você derrotá-los para estender a vida miserável de todos por mais alguns anos. (DARK..., 2014)

Na descrição acima temos uma das muitas possíveis formas de interpretar a história, o conto, de *Dark Souls*, pois não há uma premissa única oferecida pelo desenvolvedor do jogo. O envolvimento das pessoas é fortalecido por essa atípica receita de estímulos desagradáveis que são refinados e transformados em estímulos agradáveis, tais quais terminar o jogo, explorar seus segredos e unir as peças que contam a totalidade da história e sua conclusão. Segundo McGonigal (2012), esse estado de animação vem de um espírito de auto direção, interesse intenso e um entusiasmos genuíno – elementos psíquicos espontâneos, parte da natureza humana, não são aprendidos e são imprevisíveis.

> A maioria dos títulos de jogos eletrônicos bem sucedidos são bastante previsíveis. Você tem o herói, o vilão, a opção de diálogo educada, a opção de diálogo rude, os caras do bem e os caras do mau e todas as escolhas insignificantes ao longo do caminho. Se você tem visto os meus vídeos, então você já sabe que Dark Souls quebra esse modelo. A maioria dos jogos eletrônicos tem apenas um final historicamente correto ou permite que você escolha dentre uma seleção de outros finais possíveis dentro do jogo. Dark Souls é a segunda opção, mas as opções são infernalmente ambíguas. Quanto mais você sabe sobre o jogo, mais confuso os finais se tornam. A maioria dos jogos fornece um fechamento, mas os finais de Dark Souls lhe deixam imaginando o que acontece depois, que consequências as minhas ações tiveram no mundo do jogo. (VAATIVIDVA, 2016)

Dark Souls é um ponto fora da curva, desafiador dos paradigmas existentes no mercado, disposto a arriscar um avanço rumo ao desconhecido ao apostar em uma experiência que se baseia em punição, confusão e um sentimento de dúvida sobre o futuro – características que raramente se escolhem como predominantes em um jogo. Tão desconhecido como os resultados desse investimento foi a surpresa com a resposta das pessoas sobre a experiência vivida, o desafio era vangloriado como o maior apelo do jogo, sendo difícil sem deixar de ser justo, incentivando interações inusitadas entre jogadores do mundo todo, provocando a mente de todas as pessoas a refletir sobre uma jornada na qual nada é revelado claramente e as consequências de seus atos serão desconhecidas

sem a devida reflexão sobre quem você é e onde você está. Há um uso eficaz das emoções e sentimentos dos jogadores para que estes sejam elementos construtores do enredo vivido.

> Se somos forçados a fazer algo ou se o fazemos com pouca convicção, não estamos de fato participando.
> Se não nos preocupamos com o resultado final, não estamos de fato participando.
> Se ficarmos esperando passivamente, não estamos de fato participando. (MCGONIGAL, 2012, p. 130)

Pois são estes os pontos objetivos que deram forma ao nosso progresso.

> “Envolva-me ou enfureça-me”, é o pedido que os atuais estudantes fazem. E, acreditem, eles estão enfurecidos. Todos os alunos que educamos têm algo em suas vidas que é realmente envolvente – algo que eles fazem e no qual são bons, algo que possui um componente cativante e criativo. (...). Os videogames representam esse tipo de envolvimento criativo total. Por comparação, a escola é tão entediante que as crianças, acostumadas com essa outra vida, não conseguem suportá-la. E, ao contrário de gerações anteriores de estudantes, que cresceram sem os jogos, elas sabem o que é o envolvimento real. Elas sabem exatamente do que estão sentindo falta.(PRENSKY,APUD, MCGONIGAL, 2012, p. 60)

Não é apropriado afirmar que as gerações anteriores cresceram sem jogos, quando é observável justamente o contrário, nós sempre tivemos contato com jogos, a base da gamificação não se encontra no século XX ou XXI. Isso se nota ao observamos como a nossa linguagem é uma forma de jogo, um esforço lúdico para darmos alma aos objetos em nosso mundo, algo que apoia a humanidade há milênios, portanto é questionável a fala de Prensky acima no tocante a ausência de jogos nas gerações anteriores (pelo menos em uma interpretação mais literal de sua fala) e sua implicação em uma redução da sua importância nas gerações passadas. Porém, como argumentado anteriormente, Huizinga (2007) afirma que à brincadeira nunca fora dada a seriedade e importância na formação cultural do homem, o que gerou uma impressão de jogos são uma atividade secundária e de descarga energética. Isso

é algo que mudou de forma clara nas últimas décadas ao vermos os números que McGonigal(2012) nos aponta, o crescimento da indústria de jogos e, principalmente, a penetração da gamificação no mundo corporativo e escolar, indicando que a importância dos jogos foi repensada e dada valorizada. A busca por envolvimento, vontade de atuar energicamente na atividade profissional é o que vem motivando os investimentos em recursos humanos, pois o avanço tecnológico depende não apenas de mãos para funcionar, mas de criatividade para ser amplamente explorado em seu potencial(BURKE, 2015).

1.5UMA ESCOLA DIFERENTE: QUEST TO LEARN (Q2L), NY, ESTADOS UNIDOS

"E se nós pudéssemos construir uma escola onde os estudantes estão excitados em aprender, resolvendo problemas e enfrentando desafios complexos?". Essa é a chamada na página da web do projeto *Quest ToLearn* (aventura para aprender em livre tradução), uma escola pública experimental Estado Unidense (ABOUT..., c2017).

> Aqui na Quest, nos definimos jogos como sistemas cuidadosamente desenhados focados no estudante que são baseados em narrativa, estruturados, interativos e imersivos.
> Por que jogos? Na década passada os maiores pesquisadores educacionais descobriram que jogos permitem algumas das mais ricas experiências de aprendizado.
> Jogos nos pedem que colaboremos com outros e aprendamos pelo fazer.
> Jogos nos permitem saber se estamos sendo bem-sucedidos ou não na hora, nos permitem novas tentativas após falhas e derrotas.
> Diferente dos sistemas educacionais tradicionais, falha é uma parte necessária e integral do jogo. Ela cria um contexto para estudantes serem mais motivados e tentar novamente.
> Experiências de aprendizagem em jogos não soam como educação forçada, sentem como jogar. (ABOUT...,c2017)

A primeira escola do mundo a aceitar a proposta de ser, inteiramente, um jogo é a *Quest to Learn*, que educa alunos do sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, aberta ao público em 2009. Foram dois anos de pesquisa conjunta entre educadores e desenvolvedores de jogos para elaborar a estrutura e programa da escola, cujo currículo atende as mesmas matérias que qualquer outra (MCGONIGAL, 2012).

A diferença entre a *Quest to Learn* e as outras escolas é a forma como se incentiva a relação com o estudo e aprendizado, uma vez que a escola gamificada é montada para que exerça influência no aluno ao longo do dia todo, mesmo fora da sala. A intenção é "infectar" o estudante da mesma forma que um jogo "infecta" o jogador, plantar uma vontade e sede por continuação da experiência, deixando-o pensativo e ativo nos temas da aventura que vem sendo vivida mesmo quando não se está jogando, lembrando e buscando saber mais sobre aquele mundo em suas horas livres, seja nas conversas com amigos ou pesquisas feitas na internet.

Reforçando as ideias de Huizinga (2007) e McGonigal (2012), jogos afetam diretamente a motivação da pessoa no processo de aprendizagem, pois jogos são em si experiências de aprendizagem. A visão de que jogos não produzem conhecimentos benéficos para a vida individual ou em sociedade já não se sustenta ao vermos aplicações diretas dos jogos no processo educacional de jovens e adultos. Trata-se de uma mudança de realidade, onde algo que sempre acompanhou a espécie humana sai das sombras da "perda de tempo" e torna-se algo sério. Essa reconsideração do papel dos jogos pela escola *Quest To Learn* é baseada em sete princípios da gamificação adaptados para a realidade do trabalho deles. Estes princípios, traduzidos a partir de sua *homepage*, são:

1 - **Todos são participantes**. Quando todos contribuem existe uma cultura e prática compartilhada, que geralmente significa que diferentes estudantes compartilham com diferentes tipos de conhecimento.

2 – **O desafio é constante**. A necessidade de conhecimentos desafia estudantes a resolverem problemas cujos recursos para solucionar a questão estão quase no alcance dos dedos.

3 – **O aprendizado acontece através do fazer, é ativo e experimental**. Estudantes aprendem propondo, testando, jogando e validando teorias sobre o mundo.

4 – **O feedback (retorno ao estudante) é imediato e contínuo**. Os estudantes recebem críticas sobre o seu progresso, aprendizado e plano de estudo.

5 – **Falhas são reestruturadas como "iterações"**. Existem oportunidades para estudantes e professores aprenderem através das falhas, todas as experiências de aprendizado deveriam abraçar o processo de teste e iteração.

6 – **Tudo é interconectado.**Estudantes pode compartilhar o seu trabalho, habilidade e conhecimento com outros através das redes, grupos e comunidades.

7 – **Meio que parece como brincar.** Experiências de aprendizado são engajadoras, centradas no estudante e organizadas para suportar questionar e criatividade.

Os princípios da *Quest ToLearn* estão em quase que total interseção com os princípios da indústria de jogos, o que é radicalmente inovador ao pensarmos que é uma escola pública. Jogos eletrônicos agora dividem espaço com os jogos tradicionais, mas trazem consigo novas interações e permitem novas experiências que são já comuns aos jovens. Dentro de muitos jogos fala-se em "Upar", o ato de subir de nível e ficar mais forte, onde verificamos o uso do termo "*Up*" (acima) em inglês transformado em verbo para demonstrar o ato de progredir, sendo já um termo lexical comum na comunicação das pessoas. "Zerar" significa terminar o jogo, passar de sua fase final e concluir a história, outro termo, de muitos, que se estabelecem dentro do léxico das últimas gerações. A própria linguagem e visão de mundo das pessoas se alinham com as dos jogos, e a *Quest To Learn* demonstra como aplicar a gamificação,

embalada pelas novas relações entre homem e jogo, nas escolas de hoje.

Como, então, a *Quest ToLearn*gamifica toda a estrutura escolar? Inicialmente percebeu-se que o uso de jogos educacionais ajudavam, mas eram por si só insuficientes para suprir a falta de envolvimento do aluno com o conteúdo e o método. Era necessário largar a ideia de que algo externo solucionaria o caso, não se tratava de usar jogos na escola, mas da escola ideal ser um jogo em sua totalidade.

> A escola ideal é um jogo, do começo ao fim: cada curso, cada atividade, cada lição de casa, cada momento de instrução e avaliação seriam projetados tomando emprestadas as principais estratégias mecânicas e participativas dos mais envolventes jogos para multidões. (MCGONIGAL, 2012, p. 134)

Para expandir o alcance da escola e do apelo de aprender, a *Quest ToLearn* investe em "*quests*", que significa na terminologia de jogos online uma das aventuras ou missões que compõem o quadro completo de aventura. É um termo muito comum em jogos eletrônicos, pois é o que direcionada as ações do jogador, indicando o que deve ser feito nesse momento para progredir e ter acesso a *quests* mais elaboradas, difíceis e com melhores recompensas. Na escola *Quest To Learn*, as *quests* são presentes de diversas formas, como por exemplo, missões secretas que podem ser achadas em uma nota de papel escondida dentro de um livro na biblioteca que traz desafio, como por exemplo, um código que só pode ser decodificado com o conhecimento de algum filósofo em uma época específica, geralmente relacionando a teoria com a prática do mundo, fazer uma conexão disso com o mundo atual – isso tudo, claro, antes que outro aluno o faça primeiro e ganhe o status de "primeiro" a ter completado. Deste modo não se trata de uma lição de casa, mas de uma missão secreta, um desafio opcional que não precisa ser terminada, pelo contrário, apenas alguns poucos alunos terão o direito de sequer fazer essa *questão* já que o desafio está escondido (MCGONIGAL, 2012).

Em sala de aula os estudantes são incentivados a descobrirem seus pontos fortes dentro de uma disciplina, fazendo uso da teoria

de múltiplas inteligências, na qual fica determinado que nem todos os humanos possuem as mesmas aptidões, sendo possível um perfil mais visual, auditivo ou mesmo a partir do tato. Por exemplo, estudantes que tenham facilidade com desenhos podem ser escalados para desenhar um mapa que demonstra o avanço das tendências filosóficas ao longo dos séculos, enquanto outro membro é responsável pela a pesquisa e algum outro pela programação disso. No final, todos os alunos fazem uso do que lhes é confortável para se envolver com a história e lição filosófica que é o alvo do programa.

As provas e testes são feitas de uma forma diferente do tradicional, como esperado, sendo aplicadas através de um período de duas semanas chamado “fase final”, que como explicado acima é onde reside o grande chefão, o desafio mestre ao qual o jogo veio lhe preparando durante toda a jornada, lhe dando conhecimentos, equipamentos e experiências para praticar. Qualquer um que tenha jogado um jogo com uma fase final sabe que a expectativa é falhar nas primeiras tentativas, independentemente do que já se sabe, é comum que o fechamento do jogo seja um reflexo de toda a jornada, ou seja, as tentativas subsequentes as nossas falhas. Existe um valor que é acrescido de orgulho ao superarmos algo que é considerado, por nós mesmos e pelos outros, bastante difícil. Na *Quest To Learn* essa fase final é um trabalho de conclusão no qual o estudante deve superar um problema complexo, sendo-lhe permitido falhar e tentar novamente quantas vezes for necessário, até que ele consiga a nota desejada. Os níveis de conhecimento dos alunos vão evoluindo ao longo das aulas e atividades, podendo começar como “iniciante” em história da colonização brasileira e chegando a “Mestre” após a fase final.

Outro exemplo de gamificação em sala de aula é o jogo da paz mundial, desenvolvido pelo o professor de ensino fundamental, John Hunter, em uma escola também norte americana em AlbemarleCounty, Virginia, onde ele recebeu inédita liberdade para desenvolver um programa para sua aula de história, tendo carta branca para desenvolver qualquer que fosse o novo modelo de aula. Hunter

desenvolveu e aplicou um jogo no qual os alunos eram os jogadores e seus objetivos eram a obtenção da paz mundial através das diferentes atuações e papéis dos próprios alunos. Eles interpretariam papéis de grande importância no mundo no cenário global, como presidentes de nações, membros da ONU, CEOs de empresas multinacionais e dominantes do mercado mundial como as de petróleo, as mais altas patentes de diferentes forças armadas como seus generais, entre outros elementos definidores do mundo como o conhecemos. Cada aula seguiu uma espécie de roteiro onde os jogadores teriam momentos para planejar seus atos em sala e em casa, através da leitura e estudo dos textos base existentes dentro de um manual de mais de 40 páginas (a turma em questão era da quinto ano do ensino fundamental) e posteriormente abrir negociações dialogadas em sala, com os outros estudantes para persuadir um ao outro de apoiar seus planos e agendas, assim como para observarem as consequências de suas decisões.

O manual do jogo citado acima era composto por obras diversas que incluam, por exemplo, Sun Tzu a tratados políticos clássicos e não eram obrigatórias, porém os alunos comumente recorriam a estas leituras para obter uma vantagem durante as fases de barganha em suas respectivas áreas. O jogo também dava a liberdade para os alunos agirem como bem entendessem, dando espaço para as diferentes personalidades existentes na turma, fosse a criança brigona atuando como sabotador, o bonzinho que tentava conciliar as conversas, os agressivos que buscavam atos bélicos e hostis... Embora o jogo fosse aberto a muitos tipos de iniciativa, o professor devolvia as respectivas consequências aos atos, como a responsabilidade por escrever as cartas para os pais de soldados que morreram em guerras criadas pela turma.

O resultado, no fim, foi a apreensão dos alunos em relação ao fracasso no objetivo do jogo devido ao excesso de atividades egoístas que eles realizaram ao longo do ano. Eles reproduziram o cenário do nosso mundo, com grandes diferenças econômicas, sociais, com guerras por domínio econômico e recursos naturais. O professor Hunter admitiu sentir-se mal com a ideia de ter feito a

turma vivenciar uma experiência de fracasso tão trágico, porém, durante a última fase de negociações entre os jogadores, a ONU propôs um grande acordo internacional onde ricos e pobres dividiriam recursos e as nações seriam, enfim, equalizadas pelo esforço comum.

Um relato completo desta experiência pode ser encontrado nas referências bibliográficas destadissertação no relato do próprio professor durante a conferência TED, porém é notável como o jogo conseguiu pôr em contato com os alunos não apenas conteúdo do currículo (na forma do seu manual de jogo e orientações do próprio professor), mas também a realidade social e afetiva do nosso mundo dominado por atos de egoísmo, vaidade e necessidade por vitória a qualquer custo, tornando a sala de aula algo muito maior do que a exposição verbal de conteúdos para a realização de uma prova bimestral ou de vestibular. Não se aprendeu ali por uma nota, mas para cumprir uma *questão*, um objetivo que é do total interesse do estudante.

1.6 A GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA

Até agora muito foi falado sobre a gamificação, mas como fica a filosofia e o seu ensino? Autores como Silvio Gallo (2007; 2009; 2013; 2014) descrevem a filosofia como uma atividade de formação de conceitos, um ensino ativo, a prática da filosofia. Visto o detalhamento dos casos reais de gamificação da escola, é natural observamos o foco existente em conciliar teoria, prática e as questões da realidade que vivemos – uma busca que não é desconhecida pela filosofia.

No ensino médio o significado da aula de filosofia é a de criar conceitos, necessariamente banhar os estudantes nos rios de conceitos filosóficos. Issoleva-os a serem filósofos em sala de aula sem cobrar que venham a ser filósofos fora da mesma, a semelhança como os jogos é aqui fantástica, uma vez que qualquer jogo requer essa transição para uma outra realidade temporária onde somos heróis, vilões, membros do time de pique-pega ou de um grupo no *World of Warcraft* e vivemos as experiências próprias desses papéis.

“Tão criticada, mas dificilmente abandonada” é a forma como Gallo e Aspis (2009) descrevem, com precisão, uma visão comum na educação e cabe a todos os pesquisadores da educação, filosófica ou não, proporem novas relações em sala de aula, abdicando da passividade de um observador frio e paciente para adotar a postura semelhante a de um jogador ativo, vivo e motivado. Sobre isso, Gallo e Aspis(2009, p. 41) desenvolvem:

> Ela [a sala de aula] deve ser um espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores. Mas, não se produz conceito do nada: muitas vezes, é a própria filosofia a matéria da produção de novos conceitos. Assim, é necessário que os estudantes tenham contato, de forma ativa e criativa, com a diversidade da filosofia ao longo da história, pois ela será a matéria-prima para qualquer produção possível.

A criatividade e atividade, em um jogo, são consequências de um desafio sedutor e reforçado pela presença de um grupo engajado com a mesma causa. Como demonstrado anterior, a jornada do herói em um jogo passa por *quests*, missões e dificuldades que são sempre renovadas até que se chegue à fase final para enfrentar o “chefão”. Na filosofia não é muito diferente, ao vemos a sugestão de Gallo sobre o uso de problemas como uma bússola para orientar as investidas dos estudantes pelos conceitos filosóficos.

> Os professores de filosofia da educação média no Uruguai, perseguindo na didática da filosofia o objetivo de trabalhá-la com atividade, já estruturam o currículo de seu ensino secundário em torno de problemas filosóficos, deixando para trás a discussão em torno de articular o currículo de filosofia por temas ou pela história. (GALLO; ASPIS, 2009, p. 42)

É creditado a Einstein a afirmativa de que se você não consegue explicar algo para uma criança de seis anos, você mesmo não entende o tema. As exposições de problemas filosóficos complexos sempre gerarão um choque nos estudantes, exigindo deles uma compreensão a partir de suas experiências pessoas. Essa relação existencial entre o problema e a compreensão do problema é necessária para que a filosofia apareça como uma ferramenta de

apoio e não meramente uma seqüência de fatos a serem memorizados, e se torna problemático quando o nosso método tradicional de ensino, tão baseado em memorização e testes padronizados entram em cena.

A filosofia é uma jornada milenar rumo a reflexão sobre o nosso mundo, nossa realidade, nossa existência enquanto coletivo e indivíduo. Possuem história, inúmeros indivíduos marcantes e suas produções que podem e devem ser utilizadas de forma a solucionar as questões existentes nas mentes de nossos estudantes hoje. Existem diferentes formas de anunciar isto, mas basta dizer que a filosofia pode ser radicalmente divertida, esclarecedora, emocionante e frustrante como toda boa história que nos move, ou como toda música que nos faz evoluir nossos sentimentos.

> Produzir o acontecimento, através dessa experiência, dessa aventura do pensamento, criando conceitos que sejam importantes, interessantes e instigantes, pelo menos para aqueles que ali estão: nisso consistirá a aula de filosofia, se tomarmos a perspectiva da filosofia como atividade de criação conceitual. (GALLO; ASPIS, 2009, p. 42)

A visão de Gallo e Aspis gera uma interseção com todos os princípios estabelecidos pela a *Quest To Learn*, princípios estes que estabelecem a necessidade de interações com um apelo emocional e sentimental, ao mesmo tempo garantindo que todo este ensino providencie condições de se tornar competitivo nas disputas por vagas, sejam elas acadêmicas ou profissionais, ao mesmo tempo em que facilita uma maior simpatia da comunidade pela a escola, um novo olhar que se distancia da ideia de uma “prisão” e obrigação. Mais do que isso, dar o devido espaço a escola para superar a noção de “formar” alunos ou prepará-los para o trabalho e assumir com vigor a responsabilidade de ser o espaço onde apresentamos um mundo ao jovem o qual ele possa escolher amar (LYRA, 2016).

> Mesmo sem dar contornos arendtianos a essa noção, cabe imediatamente indagar que mundo é esse, o de estudantes incapazes de estabelecer conexões – mesmo quando chegam a compreender esses assuntos – entre a história das Américas e a trigonometria,

> entre cátions e adjuntos adnominais, entre deveres, direitos e aminoácidos essenciais? Para além de almejarem uma formação que lhes garanta sucesso na vida profissional – conquista mais acessível a certos estratos sociais —, que outros sentidos podem nossos jovens atribuir à educação que hoje recebem? (LYRA, 2016)

As conexões das disciplinas com o mundo, apesar de numerosas, ficam constantemente em hibernação em nosso modelo educacional, enquanto jogos já comumente apresentam estas mesmas disciplinas para não apenas em sua conexão com o mundo, mas o fazem de forma desafiadora, problemática e instigante. Talvez seja a filosofia a disciplina que mais escapa desse predicamento por propor que estudantes possam aprender a criticar essa mesma hibernação e anestesia que parece ser incentivada pela mais comum das realidades. Lyra nos aponta que a filosofia já “vai bem além do lugar-comum do desenvolvimento de “consciência crítica”” e, de fato, a filosofia vem se apresentando cada vez mais acessível e popular. Isso abre para que a filosofia assuma novos campos da vida cotidiana de um indivíduo, deixando de lado o ar de inacessibilidade e sendo usada não apenas para criticarmos o nosso predicamento, mas também nos entretermos, nos tratarmos dos males da realidade psíquica, desejar nos envolvermos com o desenvolvimento do mundo que nossos descendentes viverão.

Tornar mais acessível para o estudante é fundamental para o desenvolvimento de uma relação com o conhecimento, mas isso não significa apenas dar acesso às aulas, é necessário que a passagem de conhecimento seja feita de forma familiar, conectada com o pragmatismo da vida do indivíduo (e não apenas o pragmatismo profissional), de forma a amadurecer os sentimentos que o aprendizado nutre na pessoa. Ao pensarmos hoje no que acontece não apenas nas escolas, mas em qualquer forma de competição esportiva ou profissional, é comum que nos venha a mente a ideia de que o melhor é o que chega em “primeiro lugar”, o que tirou nota máxima antes dos outros. Embora a ideia de competição em si incentive progressos e melhoras contínuas em nosso desempenho, no ambiente escolar corremos o risco de inibir estudantes através do

incentivo de sensação de fracasso, afinal, se apenas os primeiros são os melhores, haverá muitos mais no grupo dos piores.

A forma como inspiramos o aprendizado em sala de aula é tão determinante quanto o conteúdo que desejamos que seja alvo de reflexão. Se o objetivo é adaptar o ensino filosófico aos problemas de nosso mundo, criando uma área onde os estudantes se tornam filósofos por um período de tempo, acumulando e amadurecendo seus sentimentos junto à razão, é completamente destrutivo mantermos ativo o modelo de competição agressiva em sala de aula. Para além das ambições de definição do humano pelo mercado, a forma com a qual o estudante é avaliado deve refletir essa mesma vontade de afastar-se de um tradicionalismo que se tornou ineficaz em nosso método de apresentação do conhecimento. Isso também inclui a nossa postura como professores de filosofia, seguindo para o caminho de “professores feitos para desaparecer” como descreve Michel Onfray:

> O professor é aquele que conduz, que aponta o norte, o sul, e depois diz ao aluno: “vire-se você, faça o seu próprio caminho”. Nietzsche dizia que um bom mestre é aquele que ensina os alunos a se desligarem dele. Então é preciso ensinar as pessoas a se desligarem de seus mestres, a serem mestres de si mesmas. É um estranho paradoxo, mas nós, professores, somos feitos para não existir. O que interessa é que as pessoas tenham uma relação direta com a filosofia, na qual eu serei apenas um mediador. Eu sou feito para desaparecer. (ONFRAY, 2001, apud GALLO, 2014, p. 32)

Professores feitos para desaparecer seguem um mesmo propósito dos tutoriais em jogos ou mesmo das “quests” acima descritas que apontam uma direção, jogam alguma luz sobre as capacidades da própria pessoa, mas somem e deixam o aventureiro a trilhar sua própria jornada – pois só assim haverá de se transformar em um acontecimento realmente significativo para a mesma. Silvio Gallo (2014) propõe que se use as aulas “como trincheiras, como espaços de resistência” como uma das formas de resistência ao controle desenfreado que vem se tornando cada vez mais presente em nosso mundo através das evoluções que a

tecnologia da informação nos traz. Não obstante, a gamificação propõe justamente que se dê mais poder ao estudante, encare os conceitos e as avaliações de forma mais independente do professor, uma forma própria que demonstre para ele mesmo o seu potencial transformado em realidade, por mais medíocre que seja em suas primeiras fases (eis a importância das segundas chances na gamificação, a possibilidade de aprimorar via repetição em curtos períodos de tempo).

Gallo (2014) nos relembra a importância da história da filosofia como um fator que legitima o professor de filosofia e, ao mesmo tempo, oferece um risco de desvirtuar o objetivo do ensino de filosofia ao ficar excessivamente conteudista – algo indesejável uma vez que se trata de uma disciplina na qual desejamos incentivar a reflexão e liberdade de pensamento individual a despeito de possuirmos mais de 3 milênios de pensamentos valiosos acumulados. Neste aspecto, a gamificação não se propõe a alterar os conteúdos a serem ensinados, mas sim a forma como se trata o ensino e o subsequente aprendizado disso. O respeito à história da filosofia é algo que se preserva, pois, todo jogo precisa de conteúdo e história mas permite que se altere a postura do professor (e da escola) em relação ao aluno. Neste sentido de mudança do comportamento do mestre frente ao aprendiz, Gallo aponta quatro indícios queSavater aponta como mudanças principais no exercício do ensino da filosofia:

> Primeira, que não existe “a” filosofia, mas “as” filosofias e, sobretudo, o filosofar (...). Há uma perspectiva filosófica (em face da perspectiva científica ou artística), mas felizmente ela é multifacetada (...);
> segunda, que o estudo da filosofia não é interessante porque a ela se dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles ou Kant, mas esses talentos nos interessam porque se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para nossa própria vida humana racional e civilizada (...);
> terceira, que até os melhores filósofos disseram absurdos notórios e cometeram erros graves. Quem mais se arrisca a pensar fora dos caminhos intelectualmente trilhados corre mais riscos de se equivocar, e digo isso como elogio e não como censura (...);

> quarta, que em determinadas questões extremamente gerais aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiadamente taxativas (...). (SAVATER apud GALLO, 2014, p. 44)

Na citação de Savater a primeira mudança no ensino de filosofia é a quebra da imagem do senso comum que a população tem sobre a própria filosofia, como se fosse um objeto com apenas uma forma e função. É claro que todo os filósofos e suas ideias rumam em uma direção comum que é a busca de conhecimentos (e que diferem das perspectivas científicas e artísticas), mas não existe uma única linha de pensamento, pelo contrário, é da multiplicidade dos modos de se pensar filosoficamente que vem a sua grande força. Portanto, tal qual jogos que apresentam diferentes possibilidades e caminhos para serem finalizados, a filosofia permite que cada indivíduo siga um caminho que lhe soe intrigante, desafiador, legal ou maneiro, de forma semelhante a formas como alguns jogos permitem diferentes classes de personagens para seguir em uma jornada (como magos ou arqueiros).

O segundo ponto aponta para a influência dos homens e mulheres da filosofia que atingiram níveis heróicos de reflexão e construção de ideias. Não é incomum que recém-chegados busquem por modelos a seguirem, geralmente na forma de um grande campeão do ramo como os jogadores de futebol mais famosos ou, mais recentes, os *youtubers* mais conhecidos em determinado tema. Porém, a filosofia é um exercício que necessariamente requer individualismo para existir, pois não há como Sartre ou Nietzsche pensarem por você (da mesma forma que o Ronaldinho não pode jogar com as suas pernas).É fundamental que o estudante aprenda a operar a sua mente de forma independente, apenas se apoiando no exemplo de modelos famosos para continuar com a produção de ideias na fábrica de pensamentos que é a sua cabeça.

O terceiro ponto possui uma semelhança radical com o que já foi apontado acima na gamificação – o incentivo ao erro. Embora existam regras, heróis e modelos disponíveis para qualquer um que queira copiar e obter mais segurança, é apenas nos caminhos mais inesperados e ousados que existe a chance de encontros com os

erros inéditos e aprendizados profundos. Tal quais os jogos, são os erros que conduzem o nosso aprendizado, moldando soluções que os desafios requerem e preenchendo nossas bibliotecas de sabedoria para que possamos reproduzir e improvisar para superar novos desafios.

Por fim, o quarto ponto que nos remete a buscarmos pelaà possibilidade de contestar as verdades mais fundamentais. Se a escola se prender a um papel puramente conteudista, conformador e uniformizante, que trabalho estamos fazendo em prol do questionamento e o progresso que ele nos traz? O professor de filosofia junto a escola deve operar para ensinar que tudo pode ser modelado e adaptado com o devido esforço, mas o primeiro passo para isso é conseguir interpretar a situação e fazer mudanças com uma forte direção e não apenas contestar sem um propósito.

A filosofia em sala de aula deve ser um convite ao pensamento próprio, uma aventura com a possibilidade de o estudante trilhar um caminho distinto, não uniforme e que tenha no professor apenas uma voz que apresenta os mistérios que devem ser resolvidos, servindo de orientador, mas nunca tirando o protagonismo do estudante. A gamificação deve ajudar o professor a manter a aula com um foco nas questões existenciais do ser humano, com abertura ao risco e o aprendizado que vem nisso, incentivando o questionamento e a criatividade para manter-se disposto a conhecer novos caminhos (GALLO, 2014).

Mais do que transmitir informações e conhecimentos, talvez o papel da filosofia, ao convidar a pensar, seja o de transmitir, ao modo de Sócrates, uma espécie de “sentimento de ignorância”. (GALLO, 2014, p. 45)

1.7REFORÇANDO A APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA

SílvioGallo (2014, p. 45) tem mais em comum com a gamificação do que os neologismos estranhos, tanto o argumento do filósofo como o do método lúdico trabalham com o princípio fundador de que ensinar é algo distinto de aprender. Ele diz que “precisamos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido,

pois esta certeza é uma parte poderosa do senso comum ao tempo isto não ocorre tão naturalmente como gostaríamos. Tanto uma aula como um jogo sofrem do problema de terem em seus públicos, estudantes e jogadores, respostas imprevisíveis, espontâneas, distantes ou próximas do objetivo original visado pelo programa.

Os jogos por muito tempo ficaram de fora da esfera do que é considerado “sério” e importante, porém a escola sempre esteve no ápice dos discursos daquilo que nos é mais caro e valioso para a construção de uma vida. Este último, porém, sofreu severa modelagem em prol de algo frio, fixo e não plástico. Sobre isso, Nietzsche aponta sobre o modelo que se construiu ao igualar ensino e aprendizagem como uma mesma coisa:

> Agora vamos tentar imaginar as atitudes usuais de um professor frente a esses primeiros exemplos de composições originais altamente influenciadoras [do potencial individual]. O que ele considera ser o mais repreensível em sua sala de trabalho? O que ele chamaria a atenção em seus pupilos? - Todo tipo de excesso em forma ou pensamento - isso é, tudo aquilo que, na idade deles, é essencial característico e individual. Suas marcas realmente independentes que, em reposta a essa excitação muito prematura, pode se manifestar apenas em formas estranhas, cruas e grotescas - em suma, a sua individualidade é reprovada e rejeitada pelo professor em favor de uma média decente e não original. Por outro lado, mediocridade uniforme ganha um elogio irritante; por, como regra, ser apenas a classe de trabalho que provavelmente entenderia o professor por completo. (NIETZSCHE, 2016, p.141)

A busca pelo método, média e previsibilidade é uma valorização do que deve ser ensinado, sem levar em conta o fator de individualidade em uma aprendizagem, as emoções e sentimentos que fazem a recepção das novas informações e conhecimentos. Ao mesmo tempo em que o modelo prussiano busca a exatidão e certeza em seu ensino, é marcante a presença da incerteza em qualquer sala que se pretenda educar uma turma.

Não são apenas escolas que sofrem essa dificuldade, mais uma vez aponto a semelhança da situação existente no mundo de que pensa jogos, pois um que seja feito de forma previsível e sem

valorizar o aspecto criativo e ativo do jogador é condenado e esquecido mais cedo do que tarde. Gallo (2014, p. 47) afirma que no tocante a ensino podem existir métodos que aumentem a eficácia da passagem de informação, mas não há como se predefinir a aprendizagem de um indivíduo, pois qualquer método é uma máquina de controle e a aprendizagem está para além do que é controlável. O autor apresenta argumentos de Deleuze para caracterizar o papel da incerteza do que se é aprendido em nossas escolas.

> Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). (...) Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber inatismo, elemento a priori ou mesmo Ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, 2006, APUD GALLO, 2014, p. 47).

O aprendizado, portanto, é algo que é vestido pelo o espírito do indivíduo e não necessariamente feito para atender as demandas de um sistema uniformizador, não importando o nível de técnica e investimento de capital intelectual ou financeiro. Devemos sim, porém, energizar as tendências de uma turma a aprender bastante sobre o conteúdo alvo se facilitarmos ao máximo a identificação do estudante com algum aspecto da disciplina, um ponto inicial por onde a vontade de aprender seja iniciada, podendo ser através de propostas de narrativas variadas que se apoiam na liberdade de ser encarada de diferentes formas, permitindo e incentivando o erro

para que eventualmente se encontre aquilo que seja considerado o acerto, incentivando uma interessante aventura filosófica que os mapas tradicionais e os leva a buscar novos horizontes, questioná-los para enfim descobrirem que não há um horizonte (GALLO, 2014).

Mais uma vez, esse tipo de aprendizagem é diferente daquele que surge através da certeza de que sabemos o que o estudante vai aprender. E a nova aprendizagem se baseia na individualidade do estudante, algo que nenhum professor seria capaz de afirmar que conhece, especialmente quando em uma presença tão limitada na vida da turma através dos horários escolares. Portanto, o supercontrole não é sequer sensato de se cogitar no tocante a aprendizagem filosófica e assim cabe ao professor abdicar do papel confortável de certeza e passar para um mais complexo e delicado onde cada turma é um organismo vivo e único cujas soluções do passado não necessariamente funcionam mais. Sílvio Gallo cita a descrição de Rancière sobre os três tipos de mestres:

> Segundo Rancière, podemos identificar três tipos de mestres: o “explicador”, o “ignorante” e o “livro aberto”. O primeiro, e pior de todos, é um embrutecedor, pois para ele o ensino não é uma forma de emancipação, mas de assujeitamento. Aquele que aprende, vítima do consenso fabricado, é aquele que se resigna, aquele que renuncia a si mesmo para aceitar o ensinamento do mestre. O segundo “não é simplesmente um mestre menos sábio. Ele é, na medida em que é presa de sua ignorância e da capacidade de todos de saber, o puro suporte da decisão de aprender – de se aprender – que é própria do aluno”. O terceiro caso é aquele do mestre sábio “que instrui, não por suas explicações, mas se propondo ele mesmo como livro aberto, paisagem ou lição das coisas. O aluno não aprende com o professor, ele aprende o professor”. Se o primeiro é um embrutecedor, este último também não o deixa de ser, embora de forma mais branda. De algum modo, ele ainda permite que o discípulo o transcenda, enquanto, para o primeiro tipo, isso seria impossível. Mas é o segundo tipo, o mestre ignorante, que, para Rancière explicita melhor a atividade do professor de filosofia (GALLO, 2014, p. 49-50)

O “puro suporte da decisão de aprender” é o termo chave para unificarmos o ensino de filosofia junto a gamificação.Se o esforço de explicar filosofia acaba por erodir o esforço filosófico dos alunos, é

necessário que o esforço passe a ser aplicado na construção de um ambiente que gere estímulos à ignorância dos estudantes. Ambientes assim são imersivos, só avançam a partir da atividade do jogador, pois este “mundo” requer suas ações senão ficaria inerte para sempre. A análise de Rancière e Gallo também se aplica aos jogos, onde vemos jogos “explicadores”, “ignorantes” e “livro aberto”, cada um trabalhando de formas a prover diferentes níveis de liberdade ao jogador, onde um jogo explicador seria considerado linear e com interação limitada a obedecer um caminho específico.

O jogo ignorante oferece um mundo onde cabe ao jogador decidir avançar em um mundo que só se fará conhecido se houver vontade de aprender (mesmo que através de muitos erros). O jogo livro aberto propõe um mundo aberto, mas esse mesmo mundo está ali para oferecer direções de forma menos obscura que o jogo ignorante. As diferenças entre os diferentes tipos de jogo estão na intensidade a qual os elementos do roteiro do jogo “seguram a mão do jogador”, onde alguns serão mais taxativos em suas direções e outros serão quase que ausentes.

Não cabe aqui afirmar que um tipo de jogo vale mais do que outro, assim como também não serve a ideia de criticar um tipo de professor como o vilão de nossa história. Para diferentes turmas existirão diferentes estudantes, estes sendo indivíduos que nos são imprevisíveis, dispostos ou indispostos a seguirem as regras tradicionais que a educação criou para si mesma.

Independentemente disso, a gamificação em filosofia propõe ter um apelo para o máximo de grupos existentes em sala de aula, sem menosprezar a história e os conceitos filosóficos que legitimam a aula, mas também não sacrificando a oportunidade dos alunos exercerem a verdadeira aprendizagem filosófica, que só pode ocorrer quando é ativa, voluntária e espontânea, sendo também livre da obrigação do professor como figura que é capaz de ensinar com a certeza do aprendizado de seus estudantes.

1.8 A GAMIFICAÇÃO CONSEGUE AJUDAR NO ENSINO DE FILOSOFIA?

Sempre teremos aqueles que nos apontarão que a matemática, a física, a química e qualquer outra disciplina considera “exata” não deve abdicar de um método de ensino, objetivo, eficaz e previsível, capaz de preparar um indivíduo para o mercado garantido que ele possua os conceitos necessários para o cargo. Nesse aspecto, Gallo (2014) aponta que o conceito é apenas uma mercadoria ou um produto, ferramentas dadas a uma pessoa que busca técnica. A busca por objetividade parece fornecer um alívio imediato e superficial para as preocupações educacionais, como que se estivesse hesitante e não querendo refletir sobre a eficácia da escola em promover o envolvimento de pessoas com o conhecimento – transformar o conhecimento como um esforço de pensamento e criatividade, não apenas de reprodução de um modelo.

A gamificação implementa as mecânicas, as bases de uma produção de experiências livres, independentes e desafiadoras a um grupo de pessoas. A gamificação também pode ser usada para reforçar o controle sobre as pessoas, mantendo-as previsíveis. Enquanto ferramenta que depende da pessoa que irá utilizá-la a palavra “pode” aqui se encaixa bem, pois poder tudo pode..., porém a gamificação consegue sim ajudar o ensino de filosofia, ajudar o professor a tornar-se o puro suporte da decisão de aprender. Com tantos nomes e marcas que atualmente criamos, talvez seja mais confortante afirmar que a gamificação nada mais é do que o esforço de nos colocarmos em contato com nosso desejo de viver aventuras, sermos protagonistas de nossa jornada pelo mundo, aceitando que todos temos diferentes realidades que acabam por interagir em um lugar comum.

> (...) a filosofia pode ser, na instituição, este lugar onde se reverta o fundamento da autoridade do saber, onde o sentimento justo da ignorância apareça como a verdadeira superioridade do mestre: o mestre não é aquele que sabe e transmite; ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanistas, faz seu estudo e

> determina cada um a fazer por sua conta. A filosofia pode ocupar esse ponto de reversão porque ela é o lugar de uma verdadeira ignorância. Todos sabem que, desde o começo da filosofia, os filósofos não sabem nada, não por falta de estudos ou de experiências, mas por falta de identificação. Também o ensino da filosofia pode ser este lugar onde a transmissão do conhecimento se autoriza a passar a algo mais sério: a transmissão do sentimento de ignorância. (RANCIÈRE, 1986, apud GALLO, 2014, p. 50)

Embora outras disciplinas ainda sejam presasa autoridade do saber acima dita, a filosofia é a busca pelo familiarmente desconhecido, respostas aquelas que aparecem a nós ao vivenciarmos a arte nas coisas, seja esta uma obra famosa ou o olhar perdido na direção do horizonte de cor lavada. Como professores de filosofiaestudamos milênios de questionamentos feitos e com isso acabamos apenas por aprimoramos ainda mais as perguntas que se faziam lá trás. Acabamos por vivenciar a filosofia como a derrubada de horizontes confortáveis, nos saciando em aprender a desaprender a realidade como inexorável e única, passando a vê-la como flexível e múltipla.

O professor de filosofia pode ser essa flexibilidade na escola, plantando nos alunos a semente do questionamento e proporcionando a eles a oportunidade de vivenciar as consequências desse questionamento, as dores e alívios, o não saber e o novo saber que surgem de forma genuína através das falhas. Em suma, cabe ao professor permitir uma realidade onde seus estudantes são filósofos que tateiam as suas próprias formas de aprender (até então não muito exploradas).

2ADAPTAÇÃO DE PLANOS DE AULA DE FILOSOFIA

"Nunca gostei da escola. Quanto
mais estudo percebo que venho a gostar
ainda menos. Se fosse apontar um
motivo seria este:
Ela nos sugere que a vida é essa
entidade que te apressa, cobra e está
sempre zangada."

Dito por um estudante de graduação

Neste capítulo, partimos da pergunta sobre o que é a realidade para descrever a realidade dos jogos e o conceito de imersão nas mesmas e como oferecem apoio à aprendizagem.

2.1 O QUE É A REALIDADE?[1]

“Você está aqui porque sabe alguma
coisa.
O que você sabe você não pode
explicar, mas pode senti-la.
Você sentiu-a sua vida toda, que há
algo errado no mundo.
Você não sabe o que é isso, mas
está ali, como uma farpa em sua mente,
lhe enlouquecendo.
É este sentimento que o trouxe a
mim.”
- Morpheus para Neo (Matrix)

O que é a realidade? Eu deveria ter uma resposta para esta pergunta uma vez que no capítulo anterior apontei que a mesma poderia ser consertada pela a gamificação, mas uma verdade é que não possuo uma resposta universal para a pergunta. Desde muito cedo o *homo sapiens* buscou responder essa pergunta, como se a resposta disso os trouxesse alguma melhora em sua segurança física e mental. Entender os elementos, entender a alma, entender o mundo – entender as regras que regem o rumo de nossas vidas. Neste esforço surgiram as ciências objetivas, duras, mensuráveis e

[1]Este capítulo toma como base uma livre interpretação dos conceitos estabelecidos por Platão em sua alegoria da caverna.

frias, com a promessa de que nos dariam modelos e técnicas para obter controle da realidade, não obstante o sucesso dessa empreitada não é completo e universal, pois como fora apresentado no capítulo anterior,a realidade é mais do que o corpo físico e sua composição de ossos e carne, mas também tudo aquilo que nossa fábrica de pensamentos constrói.

Este processo de construção é único a cada um de nós embora exista uma interseção em nossas fontes e instruções. Tal mistura de semelhança e unicidade está disposta a ser analisada em diversas fontes, mais notavelmente no já famoso mito da caverna de Platão, onde a discussão do que é a realidade é testemunhada como algo milenar na história da raça humana.

> Imagine, pois, homens que vivem em uma morada subterrânea em forma de caverna. A entrada se abre para a luz em toda a largura da fachada. Os homens estão no interior desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de lugar nem voltar a cabeça para ver algo que não esteja diante deles. A luz lhes vem de um fogo que queima por trás deles, ao longe, no alto. Entre os prisioneiros e o fogo, há um caminho que sobe. Imagine que esse caminho é cortado por um pequeno muro, semelhante ao tapume que os exibidores de marionetes dispõem entre eles e o público, acima do qual manobram as marionetes e apresentam o espetáculo. (MARCONDES, 2007, p. 63)

Platão escreve a descrição de Sócrates sobre essa morada subterrânea, distante da natureza (tal como a luz do sol que indubitavelmente é a nossa fonte primária de energia para que haja vida na Terra), artificialmente inflexível (correntes que nos ensinam pela a exaustão de cogitar olhar outras direções) e manipulada por terceiros desconhecidos. Outra metáfora vem se tornando igualmente famosa é vista no filme Matrix, em que Morpheus explica a Neo o seu predicamento como prisioneiro de uma prisão invisível, uma artificialidade imperceptível, que em todos os sentidos atua para forçar um controle na vida dele. Nosso mundo é a fonte de inspiração destas metáforas, um lugar onde sistemas são sempre bem vistos em seus mais variados sentidos (sistemas sociais, sistemas matemáticos, sistemas informáticos, sistemas lógicos,

etc.…) assim como métodos e regras que moldam o nosso senso comum (este que nada mais é do que um nome para o resultado da modelagem da opinião coletiva).

Alegar que isso é algo vil, como um monstro em um conto infantil, seria equivocado e apressado, pois é razoavelmente simples apontar como descobrimos soluções que aumentam a qualidade de vida humana em todos os seus aspectos. Nosso alcance foi expandido, não apenas em capacidade de locomoção, seja esta terrestre ou extraterrestre, mas com a internet há pouquíssimo limite ao que podemos aprender. Por outro lado, quantas das descobertas que geraram mudanças em paradigmas já arcaicos foram feitos por pessoas que ousaram, como filósofos, a se arriscarem em absurdos notórios e graves erros únicos aos caminhos que estão fora dos caminhos intelectualmente trilhados, tal como SAVATER nos aponta? Não será minimamente necessário que alguns humanos tenham que sair da prisão subterrânea, engolindo a “pílula vermelha”, para serem banhados em inspirações próprias de realidades inteiramente novas? E a partir desta linha de pensamento, vendo que hoje estamos caminhando para a automatização dos trabalhos básicos, fazendo necessário que os estudantes de hoje e de amanhã sejam estes aventureiros que se arriscam em novas realidades, sejam educados de forma a incentivar pensar de formas únicas os seus mundos?

> Então, ao longo desse pequeno muro, imagine homens que carregam todo o tipo de objetos fabricados, ultrapassando a altura do muro; estátuas de homens, figuras de animais, de pedra, madeira ou qualquer outro material. Provavelmente, entre os carregadores que desfilam ao longo do muro, alguns falam, outros se calam. (...) Platão diz ainda sobre os prisioneiros onde “se eles pudessem conversar, não acha que, nomeando as sombras que vêem, pensariam nomear seres reais? (MARCONDES, 2007, p. 63)

As nossas tradições possuem fortes raízes na nossa insegurança, pois apelam para o sentimento de segurança que vem daquilo que nos é previsível e familiar. Por que mudar? Ou mesmo por quê questionar a realidade? Essa ideia de questionar a realidade gera um enorme desconforto via a perda das certezas amadas. O

momento exato de encontro e confronto com estas novas formas de enxergar o mundo, e essa possibilidade de vermos uma realidade diferente da qual estamos familiarizados é descrita por Platão:

> Sócrates: Veja agora o que aconteceria se eles fossem libertados de suas correntes e curados de sua desrazão. Tudo não aconteceria naturalmente como vou dizer? Se um desses homens fosse solto, forçado subitamente a levantar-se, a virar a cabeça, a andar, a olhar para o lado da luz, todos esses movimentos o fariam sofrer; ele ficaria ofuscado e não poderia distinguir os objetos, dos quais via apenas as sombras anteriormente. Na sua opinião, o que ele poderia responder se lhe dissessem que, antes, ele só via coisas sem consistência, que agora ele está mais perto da realidade, voltado para objetos mais reais, e que está vendo melhor? O que ele responderia se lhe designassem cada um dos objetos que desfilam, obrigando-o com perguntas, a dizer o que são? Não acha que ele ficaria embaraçado e que as sombras que ele via antes lhe pareceriam mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora? (...) E se o forçassem a olhar para a própria luz, não achas que os olhos lhe doeriam, que ele viraria as costas e voltaria para as coisas que pode olhar e que as consideraria verdadeiramente mais nítidas do que as coisas que lhe mostram? (MARCONDES, 2007, p.63)

Estudar para aprender (ou memorizar) lições uma prova na escola requer um enorme esforço, demorado e sofrido. Ainda assim, há uma crença de que este é o método mais adequado para obtermos uma boa nota, sermos bem sucedidos e recompensados. É natural que esta mesma dificuldade de apreender novos conhecimentos seja existente em um confronto e contato com outras realidades, porém, neste caso, há também com o acréscimo da dificuldade que a descrença no benefício que isso nos traz, pois é duvidosa e pouco objetiva a recompensa que isso nos gerará. Essa lógica é verdadeira para estudantes e professores, ambos tão acostumados com as suas regras do senso comum e do funcionamento do jogo da vida. Anteriormente apontamos como Gallo (2014) afirma a dificuldade de largarmos nossa vaidade, nosso papel de professores existentes e que servem de farol para as navegações de nossos estudantes, quando deveríamos deixar de sermos e

incentivar que nossos estudantes aprendam a navegar a partir de suas próprias observações das constelações.

O choque de realidade é doloroso, mas não se limita a apenas a quebra do senso comum e do que é vigente. Como vimos na afirmativa de Lyra (2017), muitos estudantes se sentem diminuídos, confusos e enraivecidos com a falta de uma persuasão nos métodos escolares, com a distância entre o mundo que eles conhecem (e é atualizado diariamente a partir de informações globais) e a sala de aula. A mesma resistência do professor contra a mudança de realidade na sala também está presente na mente do estudante, porém de forma diferente, ao estar clamando por mudanças, como uma posição desconfortável que reside em um período de transição. Ao mesmo tempo em que antigas tradições estão mudando, elas continuam fortes, gerando um enorme desconforto para todos os envolvidos, independente de suas posições. O antigo prisioneiro vive um incômodo, privilegiando o que ele conhece como aquilo que faz sentido – um sentimento que prevalece em nosso senso comum.

> E se o tirarem de lá à força, se o fizessem subir o íngreme caminho montanhoso, se não o largassem até arrastá-lo para a luz do sol, ele não sofreria e se irritaria ao ser assim empurrado para fora? E, chegando à luz, com os olhos ofuscados pelo brilho, não seria capaz de ver nenhum desses objetos, que nós afirmamos agora serem verdadeiros. (...) É preciso que ele se habitue, para que possa ver as coisas do alto. Primeiro, ele distinguirá mais facilmente as sombras, depois, as imagens dos homens e dos outros objetos refletidas na água, depois os próprios objetos. Em segundo lugar, durante a noite, ele poderá contemplar as constelações e o próprio céu, e voltar o olhar para a luz dos astros e da lua mais facilmente que durante o dia para o sol e para a luz do sol. (...) Finalmente, ele poderá contemplar o sol, não o seu reflexo nas águas ou em outra superfície lisa, mas o próprio sol, no lugar do sol, o sol tal como é. (MARCONDES, 2007, p. 63)

Ao tempo em que Gallo (2014) e McGonigal (2012) anseiam por mudanças na realidade do ensino para um que estimule a aprendizagem, também temos a realidade do mundo existente, suas estruturas e rotinas, coisas que simplesmente não se pode mudar com apenas um desejo instantâneo. Quando Platão fala em manter o

prisioneiro firme na árdua jornada de transição e exploração de novas realidades, isso se faz com o apoio de terceiros, de pessoas e instrumentos que estejam razoavelmente acostumadas com o “brilho do sol” em seus olhos, ao tempo em que são tolerantes e empáticos as antigas verdades que existem nas sombras. Em outras palavras, a realidade escolar não irá mudar repentinamente, isso geraria traumas indesejados e resistência às novas possibilidades e, ao mesmo tempo, reforçando os antigos costumes. A gamificação é, então, esta ferramenta que abre mão de uma técnica fixa e objetiva e se compromete a algo subjetivo, uma série de sugestões que produzem resultados em cima das experiências individuais de cada professor, em cada região e em cada situação. Talvez um professor de filosofia em um grande centro urbano tenha acesso a jogos eletrônicos, projetores e outros aparelhos de alto nível tecnológico, enquanto um outro professor esteja em um lugar mais isolado, porém com uma enorme facilidade de ter contato com formas lúdicas que já se perderam na “digitalização” dos jogos. A gamificação abre espaço para se adaptar ao professor que está disposto a ludificar a sua realidade, sem se comprometer apenas com o sol ou a sombra, mas sim com o esforço de mudança.

> Depois disso, poderá raciocinar a respeito do sol, concluir que é ele que produz as estações e os anos, que governa tudo no mundo visível, e que é, de algum modo a causa de tudo o que ele e seus companheiros viam na caverna. (...) Nesse momento, se ele se lembrar de sua primeira morada, da ciência que ali se possuía e de seus antigos companheiros, não acha que ficaria feliz com a mudança e teria pena deles? (...) Reflita ainda nisto: suponha que esse homem volte à caverna e retome o seu antigo lugar. Desta vez, não seria pelas trevas que ele teria os olhos ofuscados, ao vir diretamente do sol? (...) Os prisioneiros não diriam que, depois de ter ido até o alto, voltou com a vista perdida, que não vale mesmo a pena subir até lá? E se alguém tentasse retirar os seus laços, fazê-los subir, você acredita que, se pudessem agarrá-lo e executá-lo, não o matariam? (MARCONES, 2007, p. 64)

Então percebemos que a realidade pode ser apenas uma ou múltiplas - isso dependa diretamente da pessoa em questão e de sua

experiência. Nosso prisioneiro viveu o conforto de ignorar a existência de outras realidades, viveu o trauma de transitar para outra, observou novos horizontes e então se depara com aqueles que nunca seguiram em jornada semelhante e o rejeitam com violência. A realidade é, então, aquilo que a pessoa decide ser? Mas o que somos e como nos tornamos o que somos quando nos ensinam a ser quem não somos realmente?

> 1. Eu sei quem eu sou.
> 2. Mas eu não posso ser o que realmente sou.
> 3. ... porque eu não quero ser o que realmente sou.
> 4. ... porque sendo o que realmente sou eu não realizaria o que eu mesmo esperava de mim.
> 5. ... porque eu queria ser o que os outros esperam de mim.
> 6. O que os outros esperam de mim não é realmente o que eu sou.
> 7. Como prefiro ser o que os outros esperam de mim.
> 8. ... o que sou menos é o que realmente sou.
> (LAING, 1974)

A filosofia combate essa ausência de si mesmo em si. E embora a gamificação não seja a única opção para se progredir nesse sentido, a pesquisa feita indica que é uma das mais dinâmicas no momento, se propondo a fazer concessões ao público, até então, mais repudiado – os estudantes. Quando a escola se torna uma fábrica de uniformização do conhecimento, inserindo conteúdos de forma metódica, controlada, não há o devido incentivo para que o estudante seja o que ele realmente sabe o que é, tal qual o apontamento de Nietzsche sobre a mediocridade uniforme elogiada. Porém, se a escola não apresenta as regras do jogo do mundo, como o estudante sobreviverá na selva dos negócios? Nas pesquisas desta dissertação não houve um único autor ou autora que cogitasse que a mudança no ensino se blindasse da realidade profissional, científica e social, portanto é infundado o medo de que esta mudança destrua vidas e países, embora, sim, destrua a estagnação de um modelo já pouco condizente com as exigências de um mundo cada vez mais rápido e caótico em suas transformações.

2.2 A REALIDADE DOS JOGOS

> “Você deve aproveitar ao máximo todos os pequenos desvios. É neles que você achará coisa mais importante do que o que você deseja. ”
>
> GingFreecs

Instituições prisionais no Estados Unidos da América vêm sofrendo de um sentimento de identidade conflituoso. Ao tempo em que as prisões existem para promoverem reabilitação nos detentos através da disponibilização de ferramentas e métodos que visem orientar o indivíduo sobre a sua situação e evitar reincidência, elas também possuem um distinto e popular lado punitivo, designado para punir os maiores quebradores de regra do país ao confiná-los em um lugar de estímulos limitados onde são forçados a olhar para dentro de si e confrontar suas decisões diariamente.

Os limites da punição são menos claros que os limites do incentivo a reflexão, ao menos foi isso que Kevin Singer clamou ao processar uma prisão que havia atacado seu direito a livre expressão ao confiscar seus materiais de jogo e banir todos os detentos de jogarem RPG. No julgamento de Singer, a corte julgou que “punição é um aspecto fundamental do aprisionamento, e prisões podem escolher punir prisioneiros por preveni-los de participar em algumas de suas atividades favoritas”, contrariando as noções de Singer que afirmava ter nos jogos uma eficaz ferramenta de reabilitação de detentos (KLEER, 2016).

Aos que estão familiarizados com o mito da caverna de Platão irão, é comum traçar um paralelo com a prisão da rotina, da regra, do dia a dia que vivemos sem questionar demais. Porém, a prisão de segurança máxima no Colorado, Estados Unidos, nos oferece uma comparação ainda mais forte com a famosa caverna e seus grilhões. A função da prisão real tem sido conduzida cada vez mais a reforçar a tradição de isolar pessoas que quebraram a regra da sociedade e reeducá-las para, então, serem libertados, mas essa reeducação acaba por ser facilmente substituída por uma tortura baseada na privação de tudo aquilo que o prisioneiro considera agradável, sendo

forçado a reviver a agonia de questionar o seu ato. Esse tipo de visão, a da barganha de liberdade por silêncio, é baseado em motivações transacionais, nas quais o prisioneiro sobrevive sua experiência de tortura para um dia ser recompensado com a liberdade, mas que transformações isso traz? No Brasil, a superlotação e falta de estrutura prisional parece focar apenas em oferecer um sistema punitivo, esquecendo da reabilitação – da missão de permitir o prisioneiro a refletir sobre sua existência e achar no mundo fora das grades um propósito construtivo para si mesmo e seus vizinhos.

A principal conexão entre prisões e escolas está na forma como a reeducação e educação são propostas, usando o conceito de horas dedicadas e horas livres, em tarefas obrigatórias e momentos de atividade livre. Mais especificamente, temos detentos que, presos em uma prisão de segurança máxima, passam suas horas livres jogando *Dungeons&Dragons,* um dos jogos de RPG mais conhecidos e antigos no mercado, que também é algo que estudantes costumam dedicar suas horas livres para jogar.

Esses detentos que cometeram crimes possuem as mesmas dificuldades humanas dos que não cometeram crimes, todos nós vivemos vidas nas quais somos como os prisioneiros da caverna, mas temos através dos jogos a possibilidade de mandarmos nossas mentes explorarem outra realidade, uma onde assumiremos novos papéis e, assim, faremos o exercício de tomar decisões um vasto mundo imaginário. É a partir dessa facilidade da nossa natureza humana que vemos que a escola e prisão são duas instituições separadas por extremos em variados aspectos, mas cujos objetivos são similares: reter pessoas para ensiná-las algo. E seguindo nas semelhanças, o que cada um deles aprenderá, estudante ou detento, depende unicamente de suas experiências.

Sobre jogos de RPG em prisões, Klug e Bey, dois detentos que possuem um longo tempo de suas vidas gastas dentro da prisão, falam sobre como os guardas, os detentos e o sistema se adapta a esta atividade que é vista como estranha e inesperada no ambiente da prisão.

> De acordo com Klug, a maioria dos guardas em Sterling toleram o jogo, até mesmo olhando com curiosidade e fazendo perguntas. Talvez eles estejam pensando na justaposição inesperada de alguns dos seus maiores brigões entrando na pele de elfos e outras criaturas fantásticas. Alguns ainda chegam a encorajar: “Eles gostam que isso use muito de nossa imaginação. Eu até já mandei alguns oficiais da reabilitação irem ao escritório e imprimir os mapas dos calabouços, novas regras e todo o tipo de coisa para o nosso jogo” diz Bey. (KLEER, 2016 não tem página, pois é um website)

A aceitação dos guardas frente a atividade lúdica de seus detentos soa positiva, mas por que? Sendo seu trabalho evitar conflitos dentro da prisão, certamente uma atividade que leve os detentos a focar suas energias e agressividades frente a um inimigo imaginário, ao invés de foca-los nos próprios guardas ou outros detentos, é por si só razão suficiente para aprovar a atividade. E isso é levando em conta apenas os aspectos mais básicos de uma convivência segura. Porém não são todos que vêem de forma positiva.

> Ao longo dos anos, ocasionalmente, havia um guarda que leria motivos sinistros dentro do jogo. Alguns anos atrás Bey disse, “um tenente tomou interesse ativo em quebrar o nosso jogo, levando peças embora e mandando nossos mapas ao Diretor para ter certeza de que não eram planos de fuga”. Como se provou, aquela não era a primeira vez que oficiais da reabilitação haviam sugerido que D&D oferecia uma ameaça à segurança. (KLEER, 2016)

Até onde a suspeita sobre a natureza e intenção da atividade lúdica em locais “sérios” é fundamentada? Certamente não seria um absurdo criticar um guarda por investigar uma intenção de fuga, mas até onde devemos encarar como plausível essa mesma certeza de que há uma intenção vil em todo jogo, especialmente os que se tornaram rotineiros? De forma semelhante, professores possuem suas posturas pessoais frente ao que diverge da regra do comum, especialmente quando o sistema é tão vasto como o educacional, cuja “regra” que define estudantes comportados atinge escalas globais. Mas galhos firmes, rígidos e antigos, por mais fortes que

sejam, irão quebrar caso não consigam dobrar para deixar o acumulo de neve cair, ou seja, professores que não se adaptarem as mudanças que vem como ondas no século 21 irão se ver com cada vez mais dificuldades se entender e ser entendido pela a turma, pondo em risco sua capacidade de enxergar em cada estudante individual seu modo de aprender e crescer. Este relato sobre individualidade e efeito dos jogos em detentos pode ser visto no relato de Bey sobre Klug, o mestre do grupo (i.e. o contador de histórias).

> Klug veio jogando D&D sua vida inteira – dentro e fora da prisão. Quando falei com ele a primeira vez, perguntei quais eram os desafios que ele inicialmente enfrentou como um *Dungeon Master* (Pessoa que narra as aventuras durante o jogo de RPG) que eram específicos a jogar com pessoas atrás das grades. Ele disse que não importava o quão unidos seus jogadores tentavam ser, inicialmente “nossos grupos não conseguiam trabalhar juntos para salvar a vida dos personagens.”. Faltava trabalho em equipe e eles jogavam de forma competitiva até quando compartilhavam um objetivo em comum. No mais, eles repetidamente decidiriam por maximizar seus próprios lucros, mesmo sob o risco de sabotar a missão e acelerar o fim do grupo. Porém, após anos de jogos, Klug disse que o seu grupo de jogo ficou bem melhor em trabalhar junto como um time. Bey concorda: “sobre tudo, sem falha, qualquer ligação de gangues, obrigações religiosas ou filiações raciais são suspendidas no jogo.” Na mesa de jogo ninguém é preto ou branco ou latino; eles são elfos, anões e halflings. O jogo é sobre trazer pessoas juntas de um modo que supere as diferenças. “Eu acredito em um mundo onde um nerd magricela pode se tornar um bárbaro que carrega espada ou alguém com dificuldade em ciências pode aprender a manipular uma aula de química... e então trazer esses dois juntos a um interesse em comum. ”(KLEER, 2016)

A regra de Platão parece se repetir continuamente, onde ao sermos arrancados do nosso mundo confortável, neste caso a prisão, passamos por um longo e intenso sofrimento ao lidarmos com coisas que não nos são comuns. Mas no caso desta prisão, o jogo e os jogadores serviram como apoio estável e confiável para levar todos a uma nova realidade. As mudanças geradas nas pessoas através dos jogos não é tão diferente das que vemos em pessoas que lêem livros que os afetam intensamente – ambos buscam sensibilizar o

indivíduo a novas interpretações de suas emoções, amadurecer vossos sentimentos. É um escapismo, um êxodo tal como McGonigal (2014) aponta, uma busca por significado do mundo e de si mesmo que não se encontra na nossa realidade clássica e estagnada. Porém, como colocado por Kleer (2016) “se o escapismo da fantasia se torna muito divertido, se isso se torna uma distração do sofrimento que um detento causou, então isso realmente pertence aprisão?”, será que necessariamente devemos manter as características centenárias de nossas instituições? Deve a prisão e a escola remanescerem eternamente estoicas?

> Para Klug, a mesa de D&D é o único lugar seguro disponível na prisão para ser introspectivo. Apesar de estar no sistema penitenciário a maior parte de sua vida, Klug não está designado para uma vida atrás das grades onde a recreação (oficial e não oficialmente) é centrada em volta de atividades físicas e socializações – duas coisas que Klug tem dificuldades. “Reabilitação no sistema prisional é estruturado de uma forma na qual não há alternativas. Nem todos são feitos da mesma forma. Eu não ligo para aulas de construção ou sobre como lidar com pessoas”. A mesa de D&D pode ser o único lugar no qual Klug olha para dentro de si e engaja em um tipo de solução de problemas onde introvertidos analíticos se destacam. Como Klug coloca: “DungeonsandDragons é a minha reabilitação que eu posso lidar para escapar a minha própria realidade e resolver meus problemas. ”(KLEER, 2016)

Qualquer sistema, por mais adaptável que seja, há um limite no quão individual o serviço será. Talvez uma padronização seja o que viemos a nos acostumar, como um número limitado de sabores de pizza ou de formas de gelo, mas sempre há espaço para enxergar novos sabores e novas formas (particularmente possuo uma que forma gelo em formas do símbolo do Batman), indicando que nossa satisfação depende de aceitarmos o que é familiar e animador. Isso se torna um enorme problema na educação, onde o serviço proposto é um de oferecer as bases de conhecimento e suas relações para o início de nossa vida adulta. Vida esta que está cada vez mais diferenciada ao favorecer que cargos simples e mecânicos sejam substituídos por automatização e apenas os cargos que demandem criatividade e pensamento fora do padrão sejam mantidos em mentes

humanas. Isso fica mais evidente ao entendermos, apenas, por exemplo, como jogos de interpretação, RPGs, afetam a visão de mundo do indivíduo ao dá-lo poder de afetar o mundo com seus atos, influenciando não apenas a si mesmo, como a todos os outros seres vivos desse mundo imaginário. E se formos considerar o número limitado de pessoas que conhecemos pessoalmente, nossa capacidade de humanizar cada pessoa, o nosso mundo “real” é feito de 7 bilhões de pessoas imaginárias.

> O tipo de escapismo que os detentos em Sterling gravitam é, talvez, melhor ilustrado pelo alinhamento moral que eles escolhem para os seus personagens. Em D&D o compasso moral do personagem é conhecido como “alinhamento” e é determinado por dois eixos: bom / mau e ordeiro / caótico. Em um extremo você tem os ordeiros bons, definidos por seu senso de compaixão e afinidade pelas regras. No outro, caótico mau, pessoas frias que quebram as regras por interesses próprios. A despeito de suas vidas errantes fora da prisão, Klug notou que seus jogadores gravitam em direções a personagens ordeiros bons. Algumas vezes esses papéis envolvem sacrifícios pessoais – uma qualidade geralmente não associada com a vida na prisão. Ainda assim esses detentos estão dispostos a tentar. Afinal de contas, todos gostam de pensar a si mesmos como boas pessoas, e o melhor caminho de se chegar lá pode ser através de uma pequena prática e uma dose diária de jogo-terapia. (KLEER, 2016)

Como Klug, comportamentos e disposições incomuns a detentos podem ser incentivadas através de um longo e paciente processo de aprendizado, tal qual o prisioneiro da caverna de Platão. Para manter o interesse do prisioneiro em esperar seus olhos a se adaptarem ao sol, a se permitir enxergar a si mesmo como uma pessoa ordeira do bem, a ver que não é apenas através do sofrimento que se paga pelos crimes cometidos ou a aprender uma dura lição, para dar suporte a tudo isso é necessária a ferramenta mais flexível e agradável possível – jogos. E se detentos em uma prisão conseguem fazer isso com recursos escassos, guardas interferindo ou até mesmo outros detentos atrapalhando o jogo, como podemos explicar que as escolas ainda não estejam acostumadas a, ao menos, cogitar novas possibilidades distintas de se obter o sucesso no aprendizado dos estudantes?

Embora escola e prisão sejam mundos distintos, não é incomum vermos em discussões a comparação entre ambas, mais notoriamente a escola em uma prisão, devido a falta de estímulos agradáveis aos estudantes. E aqui se deve ter paciência em avaliar o que seriam esses estímulos agradáveis, especialmente quando somos predispostos a confundir isso com um tipo de esforço do professor a ser um recreador da turma, alguém cujo papel é ser um refém do humor da turma.

Ao longo desta dissertação lemos que estímulos agradáveis não se tratam de uma diversão passiva, mas também de significados poderosos na vida das pessoas. São desafios que demandam buscas de novos conhecidos e que são recompensados não com notas, mas com grandes consequências.

A gamificação não possui forma fixa, não está presa ao formato de jogos eletrônicos, RPGs ou qualquer jogo específico, pois a forma da gamificação é inteiramente única, própria ao professor, a sua experiência e aos estudantes que formam a turma. Como ferramenta educacional, a gamificação permite que a experiência do estudante interfira na sua relação com o ensino do professor e que sua aprendizagem sirva ao estudante como uma roupa bem medida (em oposição a algo padronizado e indistinto).

2.3IMERSÃO: REALIDADES NA APRENDIZAGEM

Segundo Rafael Fagundes (2017), “o universo do jogo só passa a existir de forma concreta quando apresenta características e elementos reconhecidos no contexto sociocultural do jogador”. Vemos isso no projeto *Quest ToLearn*ou no caso dos detentos nas prisões dos Estados Unidos da América, situações onde o aprendizado dos estudantes era potencializado pela gamificação ao fazer conexões com a realidade dos mesmos. Um jogo que tenha pouco ou nenhum contato com a nossa realidade principal minimiza o nosso sentimento de efeito na realidade digital. Eis a questão da imersão nos jogos e também na educação, a busca por elementos que realizam uma interseção entre o que “temos” de viver e o que queremos viver.

> Os dias em que o foco dos games era a resolução de puzzles e a acumulação de pontos acabaram. Hoje tudo depende de uma narrativa envolvente. Ela nos leva a uma situação em que transformar a realidade é possível, porém não de forma passiva, como nos filmes, e sim ativa, já que é você quem está no controle do personagem. (FAGUNDES, 2017)

Como em qualquer arte o início é geralmente marcado pelos primeiros passos um tanto bambos e sem firmeza, como que buscando uma identidade. Jogos eletrônicos por razões óbvias levaram muito tempo para serem amplamente reconhecidos como ferramentas populares que hoje reconhecemos. Antigos jogos de computador dependiam de sistemas eletrônicos menos avançados, com menos capacidade de representação gráfica e de sistemas de interação, porém eles já existiam em gêneros distintos dos jogos de disputa esportiva e ofereciam experiências em realidades distintas, aventuras digitalizadas que ofereciam estímulos puramente mentais. De muitas formas atuavam como livros, porém mais ativos, pois a interação ainda era fortemente dependente das caixas de texto para descrever não apenas diálogos, mas as ações e eventos do cenário, mas dando a liberdade ao jogador escolher como proceder. A intenção dos jogos como um acostamento para descansar da realidade mais dura de todas, a física, é algo que flutua próximo a própria origem dos jogos eletrônicos, pois esta foi baseada nos jogos analógicos que permitiam justamente estes saltos com o imaginário, fossem brincadeiras simples de crianças correndo com capas ou os já citados jogos de RPG e livros jogos.

E eventualmente esbarremos com a questão: Jogos realistas e violentos transformam seus jogadores em pessoas violentas? Tratar esta questão deveria nos conduzir pelo caminho da reflexão de nossos modos e rotinas, buscando apontar onde os incentivos a agressividade e violência são presentes e se eles trazem subprodutos comportamentais violentos, pois se jogos eletrônicos são criados em roteiros e imagens de confronto e destruição, revistinhas, livros e o próprio Facebook oferecem tratamento semelhante em diferentes formatos (discursos de ódio, enredos agressivos, descrição de tragédias traumáticas, etc.). O pesquisador

Christopher Ferguson dedicou sua equipe e esforços a esta investigação das influências de jogos e filmes na possível transformação de nossos jovens e adultos em pessoas violentas e em sua pesquisa que durou décadas ele aponta que “não houve nenhuma conexão significativa entre o consumo de mídias violentas e instâncias de violência societal” (LONG-TERM..., 2014).

Ferguson conduziu dois estudos voltados a questão da incidência de violências nas mídias com as taxas de violência na sociedade, ambos tendo como foco o período de 1920 à 2011 (através de ambas as pesquisas), apontando que não é a precursora do aumento de violência. Sua primeira pesquisa focou em filmes, enquanto sua segunda focou em jogos de videogame, no qual a equipe de Fergunson conclui o contrário do que se esperava:

> No segundo estudo sobre violência em videogames, as avaliações Quadro de Avaliação de Softwares de Entretenimento (Entertainment Software Ratings Board – ESRB) eram utilizadas para estimar a violência nos conteúdos de jogos mais populares entre 1996 a 2011. Essas estimativas de consumo de violência societal nos jogos eletrônicos era correlacionada as informações federais em taxas de violência na juventude durante os mesmos anos. Consumo de jogos eletrônicos violentos estava fortemente correlacionada com declínios em violência juvenil. No entanto, era concluído que tais correlações eram provavelmente causadas por chance e não um indicativo de que videogames causavam declínio na violência juvenil. (GUTIERREZ, 2014)

Embora a pesquisa se coloque em oposição a ideia de negatividade dos jogos eletrônicos em termos de geração de violência e seja do interesse de quem defende jogos eletrônicos como ferramentas para reforço de comportamentos construtivos, a pesquisa de Fergunson parece ser essencialmente um estudo epistemológico simples, propondo uma comparação simples entre o número de pessoas jogando (e sua taxa de crescimento enquanto população) com a taxa de redução de violência que vimos ao longo de 25 anos, que pode facilmente ter sido mais fortemente influenciada por outros fatores, tal como a própria evolução do sistema jurídico e policial, por exemplo. Sendo violência um fator que possui causas complexas, esta pesquisa pode ser um caso onde

não há uma correlação aparente, mas onde há relação de causa. De qualquer forma, o estudo de Fergunson ao menos nos dá indícios que jogos eletrônicos não são uma causa significativa no aumento da violência em jovens.

A aparente certeza de que jogos eletrônicos violentos são geradores naturais de aumentos no comportamento violento de toda e qualquer pessoa tem se tornado uma lógica do senso comum bastante popular, a mesma que se apropria de termos científicos e os utiliza fora de contexto e em um significado transformado.

Devemos continuamente nos manter questionadores de qualquer afirmativa desta natureza, seja ela benéfica ou não a causa de apontar para os benefícios que jogos podem gerar através da gamificação, pois é necessário que afirmemos sua eficácia para a educação a partir de experiências que cruzam um período de tempo significativo, não menos que algumas boas décadas.

Porém isso ainda não é observável, pois a gamificação e sua proposta de uso das realidades alternativas de seus participantes é ainda uma teoria e prática muito recente, passando por sua fase de rejeição e estranhamento por nós que a desconhecemos e receamos como algo menos que uma opção séria e eficaz.

O que se pode tirar desta discussão sobre o incentivo da violência a partir do consumo de mídias digitais é a admissão de que a realidade do jovem parece ressoar com as realidades vividas no mundo virtual, seja para efeitos construtivos ou destrutivos, caso o indivíduo viva uma situação na qual os jogos agem como um catalisador dos sentimentos vivenciados.

> Questões familiares e impactantes do mundo real são traspassadas para a realidade virtual, que, se por um lado amplia a imersão, por outro levanta questões reflexivas sobre a sociedade. No entanto, à medida que a realidade virtual se aproxima, pouco a pouco, estética e discursivamente do mundo real para “existir de forma concreta”, este, por sua vez, usa cada vez mais a realidade virtual para funcionar. É uma via de mão dupla, em que uma interdependência se fortalece. (...) Não me surpreenderia que em um futuro próximo ocorresse uma radicalização do que o sociólogo Manuel Castells chamou de cultura da virtualidade real. Acho que não chegaremos ao nível do romance Neuromancer, mas a influência do virtual ainda será

> muito mais intensa do que é hoje. As pessoas não vão mais conseguir realizar uma ação no mundo real antes de testá-la na realidade virtual. É uma das direções para onde aponta a necessidade de confiança da modernidade. (FAGUNDES, 2017)

Em diversas obras de ficção científica temos a possibilidade de vislumbrar obras como *Snow Crash* ou *Neuromancer*, cenários onde o mundo digital e o real convivem de forma natural. Nesses cenários não se questiona mais a importância e os eventos da realidade virtual, assim como se torna comum e quase necessário possuir um corpo em ambos os mundos.

Isso já é realidade ao vermos como possuímos ainda mais identidades com a internet.Seja nas diversas contas de e-mails, fóruns e redes sociais que nos inscrevemos ou nos jogos e programas onde interagimos de formas muito distintas da que consideramos cotidianas, onde podemos sim incluir os softwares de treinamento que já fazem uso (e dependem) da digitalização do ensino para a prática no mundo físico.

Essa trajetória talvez implique em um eterno ciclo de repetição do mito da caverna de Platão com todos nós condenados a eternamente sair de uma caverna para outra.O encontro com novos sóis e horizontes que vão, inexoravelmente, se tornarem pequenos demais para a nossa mente que aprendeu a refletir e buscar novos conhecimentos, substituindo aquilo que é antigo e seguro por novas possibilidades, novas dinâmicas e, principalmente, novas formas para que possamos passar o conhecimento formal e informal ao próximo. Essas cavernas nada mais são do que um estado do nosso conforto, uma conformação, que vem sendo cada vez mais possível de abalar com o crescente acesso a informação que vem com a era digital.

No capítulo seguinte serão apresentados os passos para facilitar a transição da antiga caverna, da antiga e tradicional realidade, para uma nova forma – que um dia também será substituída.

3 O MANUAL PRÁTICO DE GAMIFICAÇÃO PARA ENSINO DE FILOSOFIA

Neste capítulo apresentamos a montagem de um manual de gamificação – um Passo a Passo a ser conhecido como “7 Passos Para Gamificação dos Processos de Aprendizado”.

3.1 MONTANDO UM MANUAL DE GAMIFICAÇÃO: UM PASSO A PASSO

Nesta seçãoserá apresentado cada um dos passos da construção do Manual, com o objetivo de explicitar as fontes inspiradoras das mesmas.

Uma das principais falas da gamificação é de que não há uma receita de bolo que, ao misturar alguns esforços e ferramentas, resulte em uma turma que aprende de forma intensa e motivada, pois ninguém é uma exata cópia do próximo, estudantes e professores são resultados de experiências vivenciadas de uma forma única e com resultados únicos, por mais que possam ter diversos pontos em comum e formem uma semelhança. Portanto, não é adequado que uma pessoa que viveu grande parte de sua vida imerso em tecnologias digitais dite as regras de como gamificar a aula de outra pessoa que vivenciou aspectos que estão imersos em outras tecnologias e culturas, as diferenças são enormes e influenciam diretamente no funcionamento da turma. Continua sendo verdade que um bom professor fará uso do seu cenário, de suas redondezas e riquezas locais para facilitar o aprendizado de sua turma, lembrando que o bom jogo é aquele que compartilha detalhes de uma realidade para criar outra.

A partir dessa constatação, se faz necessário considerar elementos que formem a base mais comum destas diferentes realidades e culturas. Isso evidentemente não nos diz que escolas do interior devam ser privadas das atualizações tecnológicas mais recentes, a gamificação não remove a necessidade de se adaptar a

novos conhecimentos, culturas e práticas.Pelo contrário, a gamificação é algo baseado no acompanhamento do progresso da cultura digital que, como visto acima, vem se desenvolvendo e criando presença em cada vez mais cidades do Brasil e do mundo, mas deve-se sempre respeitar as taxas de progresso tecnológico de cada região, nos preparando para o ponto em que seja viável que não haja um lugar onde a rotina não passe pelo mundo digital.

Para tornar realidade um material didático capaz de prover orientação para professores interessados em gamificar suas experiências em sala precisamos simplificar o processo e guiar seus futuros esforços. Para cada passo haverá uma breve descrição no significado do tema que buscam oferecer novas perspectivas para o professor, seguida de instruções práticas para por em prática aquele passo específico, concluindo com um exemplo que serve apenas para ilustrar a ideia e não deve ser confundido como a melhor das possibilidades (lembremos, isto sempre irá variar com o cenário). O professor que ler este manual deve fazer um esforço de adaptação e não apenas de reprodução ou cópia exata.

3.2 OS SETE PASSOS PARA GAMIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

I. Ofereça uma jornada que seja mais do que a busca de notas

McGonigal (2012) nos fala de um êxodo digital, a fuga das pessoas do mundo real para diferentes mundos digitais buscando um lugar onde de suas vidas e atos tenham mais significado. A escola não é isenta dessas tentativas de fuga da mente enquanto o corpo se vê preso à realidade física, pois não basta que este seja o local designado para facilitar o seu aprendizado, o estudante consegue facilmenteobservar uma rotina repetitiva e desinteressante com um foco excessivo na busca diária por notas dentro da média. Acaba por ser um ambiente onde seus feitos servem apenas a uma transação excessivamente transacional.

A experiência em sala de aula deve visar superar essa visão monótona através da transformação da mesma em uma experiência suprarracional, uma vivência que além de lógica seja emocionante e sentimental. Mais que isso, a sala de aula é onde temos a oportunidade de sensibilizar as pessoas, gerar um espanto pelo choque, o despertar do desejo por novas jornadas.

Para isso:

É aqui apontadas as distinções feitas por António Damásio (DAMÁSIO, 2000) acerca de emoção e sentimentos.

Emoção – Nossas emoções são a linha de contato da nossa mente com o mundo, servem como os estímulos externos que ativam nossas reações fisiológicas e psicológicas.

Sentimento – Recebidos os estímulos, nossa mente elabora uma resposta emocional, organizações de pensamentos profundos que reforçam ou inovam as bases de nossos valores sociais e culturais, culminando na construção de nossas atitudes mentais (DAMÁSIO, 2000).

Saiba diferenciar emoção de sentimento e use isso para criar um ambiente que crie no estudante vontades de investigá-lo. Embora não seja óbvia a emoção que você irá suscitar no estudante, ainda é mais simples criar estímulos emocionais do que sentimentais, pois os detalhes da narrativa dependem do contexto que você cria e conta aos estudantes. Varie as emoções que você deseja suscitar na turma, envolva-os com situações de diferentes ângulos, seja pelo choque de um acontecimento que os deixe com raiva, conclusões que os levem a ficar alegres ou mesmo desenvolvimentos que os convidem a ficar tristes.

Busque prover uma história por trás do que está a ser ensinado para encaixar estas emoções, lembrando que o aprendizado da turma é afetado se eles estiverem apáticos a sua

narrativa. Com as emoções convidadas a aparecerem, permita que cada aluno modele suas respostas sentimentais, na forma de risos, choque ou qualquer outra demonstração de interesse. Ajude-os e oriente as respostas sentimentais que irão emergir sobre o tema, conectando-as com a lógica objetiva da lição que você está aplicando.

Exemplo: Pense você, professor, descrevendo homens acorrentados pelo pescoço, condenados desde o nascimento a viverem em uma caverna escura, nunca lhes permitido sair dali.

E em seguida afirmando como aquilo lhes é agradável, a ponto de que matariam qualquer um que tentasse lhes soltar.

Que cenário é este que seria possível tal amor por uma prisão tão cruel existir, senão aquele que vivemos todos os dias...

II. Reconheça a diferença entre “ensinar” e “aprender”

Você programa máquinas a realizarem tarefas específicas em altos níveis de precisão, mas não tem essa opção ao lidar com humanos. Assim como emoções geram diferentes sentimentos a partir das experiências individuais, uma lição ensinada gera diferentes aprendizados, nossas lições são pintadas e arrumadas de acordo com o mundo mental do aprendiz (e do aprendiz apenas).

Como professor a sua voz é a de um narrador de histórias que descreve situações, mas os rostos, vozes, intenções e paixões dos personagens são criados pelos ouvintes, não importando a intenção do seu programa. É necessário que você convide a turma a ser codiretora da experiência na sala aula para que juntos busquem o aprendizado, expandindo a visão sobre o tema, deixando de prender a interpretação “correta” da lição a mente do professor, incentivando que cada estudante ponha a frente o que pensa e sente sobre o tema.

Eles já sabem o que esperar da sala de aula, cabe a você apresentar algo que não os mantenha conformados – apresentá-los a

oportunidade de montarem o próprio caminho e influenciarem o mundo desde já, começando pela a aula.

Para isso:

Ensinar – É a intenção e ato de prover lições sobre determinados temas a um grupo de aprendizes.

Aprendizado – O ganho de conhecimento através de experiência pessoal, estudos ou ensinamentos.

A diferença deve ser clara: o que você deseja que sua turma aprenda é algo seu, pois o que seus estudantes caminham para aprender é decido a partir de suas experiências pessoais, sendo subjetiva, modelado a partir de suas próprias mentes, muito embora o mundo externo assuma um papel importante nesse desenho. Embora possamos aprender sozinhos, pois acumulamos experiências pessoais em qualquer lugar e momento que estivermos, é impossível ensinar sem aprendizes, pois este é um processo que depende outros. Por mais controle que os métodos tradicionais tragam a sala de aula, ainda não possuem a capacidade de manipular e apontar exatamente o que há de ser aprendido, pois quem decodifica as lições é, sempre, o aprendiz, independente da qualidade do professor.

Portanto, planeje sua aula para que todos tenham um papel ativo na mesma e que extrapole o local e o momento da sala de aula. A experiência do aluno deve ecoar ao longo de seu dia e isso é realizável quando são estabelecidos personagens que os estudantes irão interpretar.

Exemplo: O professor Hunter transformou sua aula de história em um jogo chamado “Jogo da Paz Mundial” no qual cada aluno assumiu um papel de liderança dentro do mundo, porém em diferentes esferas (alguns seriam presidentes, outros seriam CEOs, outros eram generais, etc.…). As leituras eram passadas durante as

aulas e eram exigidas para que os alunos conseguissem negociar seus interesses e mover seus planos. Ficou duramente claro para o professor Hunter como a aula que ele mesmo tinha montado tomava rumos imprevisíveis, pois a turma era um dos principais construtores de situação e conhecimento na sala.

III. Apoie-se no fracasso

Avaliações mensais, bimestrais, semestrais ou anuais são siglas conhecidas e temidas dos estudantes por uma boa razão: são oportunidades únicas que irão servir de prova para o quão bom ou ruim eles são dentro do sistema. Isso não é lúdico, pelo contrário, é frustrante e ameaçador, pois uma vez lançadas as notas, não há como haver uma nova chance sem repetir todo um ano, que implica em um estigma social e afetivo para o indivíduo.

Derrota, fracasso, amargor e insegurança são fatos inevitáveis na vida e o mundo não poupa ninguém destas experiências de contato com a frustração. Ao mesmo tempo, este mesmo mundo exigirá que usemos nossos erros para acharmos a solução, demandando que todos nós levantemos após uma queda e, motivados, insistamos em continuar. A sua escola, a sua sala de aula deve servir de campo aberto para conhecer e conviver com fracassos até que estes se tornem os apoios do sucesso.

Nenhum aprendiz está destinado a sempre ter facilidade ou dificuldade, mas é garantido que todos falharão, em algum momento, de formas desconhecidas. Adapte suas aulas para fazer uso dos erros a favor da turma, enfatize a prática tentativa e erro para firmar um apoio incondicional a prática filosófica e suas investigações.

Para isso:

Tentativa, falha e aprendizado – Não foque apenas na informação que você providencia aos aprendizes, mas sim nas habilidades que eles obtêm com a experiência. Ao falhar, você deve incentivar o aprendiz a não ficar ansioso ou envergonhado com o

erro, mas a pensar calma e criticamente sobre isto, familiarizando com a emoção incômoda e amadurecimento os sentimentos advindos do ato de fracassar.

Lembre que é comum em jogos podermos recomeçar de nossas falhas mais recentes, mantendo um progresso contínuo até as fases mais avançadas do mesmo.

Exemplo: Proponha um problema individual, um “desafio de estimação” para cada estudante logo no primeiro dia de aula. Caberá a cada um aprender estudar seus segredos e aprender como evoluí-los, de forma que este desafio seja apoiado pelo o conteúdo do ano letivo. Ao invés de nomear esta tarefa como um “problema” ou “desafio”, pense títulos que sejam mais relacionados a realidade que você deseja ensinar, tal como “Enigma da Caverna” ou “Jornada do herói”. Os erros não devem ser vistos como falhas, mas como passos necessários para que se ganhe experiência e cheguemos ao final do jogo.

IV. A jornada é mais importante que o destino

Existe uma promessa tradicional nas escolas: estude e consiga boas notas para ser aprovado e, assim, seja libertado para as férias. Nessa linha de pensamento o estudante é incentivado a focar puramente no destino desta jornada, não havendo estímulos suficientes para um envolvimento mais intenso com o dia a dia das operações escolares. É necessário um novo tipo de barganha, no qual você oferece mais do que libertação no fim do período letivo, mas sim uma jornada intensa, divertida e que se conecte com a realidade dos jovens.

Transitar de uma atividade obrigatória para um jogo estimulante requer que haja um sentimento nos estudantes que seja semelhante ao da sensação de se tornarem mais poderosos com cada dia em sua aula. Esse tipo de sensação e percepção vem com as lições que você narra, mas será amplificado com o uso de instrumentos que demonstrem, objetivamente, um progresso diário e

contínuo (ao invés de médias que só são atualizadas em poucas datas).

Esse tipo de acompanhamento do progresso individual é comum em jogos eletrônicos, onde o jogador sabe quantos pontos ele precisa ganhar para atingir um novo nível de maestria sobre alguma habilidade.

Para isso:

Barras de progresso / subir de nível – Substitua as notas por barras de progresso! Crie um sistema onde o estudante adquire pontos em cada aula, seja ao responder ou fazer uma pergunta, concluir um trabalho, se voluntariar para alguma atividade que seja relacionada ao tema da aula. Se não for possível abandonar os sistemas de notas clássico, complemente-o com esta ferramenta de acompanhamento de evolução pessoal.

Criar este sistema é simples, basta que você ofereça oportunidades para se ganhar pontos que elevem a experiência do estudante em um determinado tema, que são registrados através do aumento da barra de progresso do aluno a um novo nível de conhecimento em um tema.

Exemplo: Barras de progresso são usados em jogos para indicar o quanto falta para concluir um conjunto de conhecimentos necessários para uma habilidade mental ou física mais avançada. Ela cresce de acordo com a repetição de certos atos ou da superação de certos desafios.

Na aula de filosofia uma possibilidade seria a barra de progresso de retórica, na qual a cada tarefa concluída de forma satisfatória eleva o status do estudante até que chegue no status de “especialista em retórica” para os estudantes do primeiro ano e “mestre em retórica” para os alunos do terceiro.

Subir de nível manifesta no estudante uma relação de envolvimento mais intensa, baseada em uma posse do conhecimento obtido e nas possibilidades de uso das mesmas. É uma transação

motivacional (“estou me tornando quem eu quero ser) oposto ao modelo de notas definitivas de prova baseadas em uma relação transacional (“estou pegando essa nota para passar de ano”).

Você pode gerar diferentes oportunidades em suas aulas para que os alunos ganhem pontos para adicionar a barra de progresso. Análises de textos, discussões em grupo, pesquisas na biblioteca ou online sobre o tema, além dos seus trabalhos pedidos em sala de aula. Sugira diferentes oportunidades para que os seus alunos se envolvam com o conteúdo fora de sala de aula e os recompense com pontos, deixando-os mais próximos do nível de máximo em algum assunto (o equivalente a nota 10). Construa suas barras de progresso pensando na jornada, quais são os principais estágios do seu conteúdo? Como você poderia criar atividades que aumentam o progresso da sua turma dentro do tema?

V. Vox Populi

É bastante comum em jogos eletrônicos a proposta de viver em mundos vastos para explorá-los em uma jornada livre, muito semelhante a livros jogos em que escolhemos as páginas seguintes a partir das decisões que tomamos pelos personagens. Oferecer opções ao estudante estimula o sentimento de propriedade (também fortalecida pela ferramenta da barra de progresso), ao mesmo tempo que em que permite a eles a possibilidade de ficarem genuinamente curiosos.

O professor que deseja gamificar sua experiência deve oferecer este mesmo ângulo de visão sobre suas aulas, permitir que cada pessoa na turma tenha a possibilidade de oferecer uma sugestão, apontar perspectivas de como viver aquele momento. A partir do momento em que se torna a minha escolha, o caminho que escolhi” deixa de ser uma cobrança puramente externa e assume a roupagem de um compromisso pessoal.

Dar voz às experiências e forças dos estudantes em sua turma, como você deve ter notado, é fortemente conectado ao passo anterior, onde é apontado o uso das barras de progresso para

incentivar uma nova relação com o conteúdo, visando oferecer a eles algo a ser cativado e guardado, ao invés de ser quase que imediatamente despejado após a utilidade nas questões da prova.

Por mais que saibamos que a escola serve para preparar nossa realidade psíquica para a vida adulta, foi demonstrado que esta não é a visão “afetiva” que as turmas vivem, e isso vale ainda mais no caso de filosofia pois o senso comum parece cada vez mais diminuir a importância da mesma, de forma que sua importância acaba sendo revelada pelo professor em sala (caso ele assim se esforce). Não basta oferecer atividades diferentes e lúdicas, você deve escutar a voz a turma e unir-se a eles na direção das lições. Não se trata de montar um novo programa de conteúdos a cada ano, mas de manter a mente aberta para novas atualizações da sua biblioteca pessoal de recursos didáticos e abordagens.

Para isso:

Use missões e aventuras – Durante as aulas crie situações que incitam a curiosidade do estudante e que o conduzam a refletir sobre o tema. Pode ser um desafio deixado na mesa do estudante antes da aula começar, uma mensagem misteriosa deixada no canto do quadro (e que você não comentou nada sobre).

A partir desse contato dos estudantes com a aventura proposta, abra para que eles revelem formas de demonstrar a você a solução da mesma. Esta tarefa envolve criar códigos para incitar a curiosidade dos estudantes, para que em seguida eles ofereçam formas pessoas de decodificação. Esteja aberto às formas que os alunos desejem expressar estes conhecimentos, não deixando de considerar os parâmetros que você considera plausível e sustentável, e permita que os estudantes sugiram novas formas de avaliação de suas habilidades.

Exemplo: Substitua provas na conclusão de um tema pela pergunta “Como você quer demonstrar o que aprendeu? ”. Certamente haverá diferentes propostas, como apresentação em

grupo, dissertações ou mesmo pode ser que decidam montar um jogo sobre isso. O professor deve estar aberto ao desconhecido, pois embora sejamos ensinados a resolver questões de forma tradicional, é provável que escolhas criativas e desconhecidas surjam e gerem receio de não saber lidar com isso. Nestes casos use o seu receio para ser empático ao aluno (ele também tem medo de não saber lidar) e, juntos, aprendam novas lições.

VI. Incentive conexões

Brincadeiras, novas e antigas, possuem algo em comum, uma base poderosa e possivelmente eterna: cooperação animada! Enquanto seres sociais, o apelo de nos relacionarmos e progredir junto em atividades cooperativas é simplesmente intensamente desejada. Embora as motivações por trás desse engajamento social varie bastante, é certo que comumente vemos a cooperação como um requisito para atividades não apenas lúdicas, mas de também de todas as categorias que se possa pensar.

Gamificar as suas aulas necessariamente conta com a criação de um ambiente que incentive ainda mais essa conexão interpessoal, mas com um foco em trazer à tona uma valorização de habilidades pessoais que complementem as de outros. Ao termos nossa habilidade pessoal reconhecida como algo que contribui com o esforço do grupo, sendo vista como algo valioso, abre oportunidades para o amadurecimento sentimental e torna mais memorável a experiência educativa e seus conteúdos.

Para isso:

“Jogadores procurando grupo”: Um dos conceitos mais básicos em um jogo online cooperativo são as ferramentas que permitem pessoas a encontrarem novos e desconhecidos parceiros para jogarem juntos e superar desafios.

Tal como no mundo digital, sua sala de aula pode oferecer este mesmo recurso de formas acessíveis, como no uso de redes sociais, e-mails, quadros de aviso na sala ou mesmo no boca a boca. O objetivo da formação destes grupos não é a mera formação de pequenos coletivos, mas que cada estudante se apresente com uma habilidade e que, assim, ele possa encontrar outras pessoas com outras habilidades e assim tornar possível a demonstração de um conhecimento.

Exemplo: Ao propor que sua turma estude e apresente uma análise do que é moralidade, você deixou que os estudantes formem grupos e escolham como irão apresentar isso. As possibilidades são inúmeras, variando de resumos escritos a até mesmo uma breve encenação em sala de aula.

No caso do grupo que deseja encenar, isso surgiu a partir da facilidade de Tiago, que possui um gosto por ficção científica e uma facilidade para criar roteiros, e de Clara, cuja facilidade em socialização a inspira a considerar atuar sempre que pode. Os dois juntos precisam de mais pessoas e consultaram o quadro de avisos na sala, onde acharam Ana que se dizia uma flautista amadora, porém apaixonada. Juntos, eles acham mais duas pessoas interessadas em aprimorar a apresentação e demonstrar seus estudos sobre a moralidade de uma forma única a eles.

VII. Última Fase

“Última fase” é um dos termos usado para descrever o desafio final em um jogo, o encontro com o grande chefão – o último obstáculo para o sucesso personagem. É o momento singular para o qual o jogador se preparou durante toda a aventura aprendendo com erros e acertos como performar. É esperado que a última fase seja a mais difícil e derradeira prova de habilidade na qual iremos falhar algumas vezes até termos sucesso.

Um paralelo com as últimas provas na escola vem à mente ao falarmos em gamificação das escolas, mas há algumas diferença entre a última prova e a última fase.

- A última fase é esperada que seja possível de ser enfrentada novamente até que a conquistemos, enquanto a última prova é um tiro único.
- A última fase é um desafio que queremos conquistar, enquanto a última prova é um desafio que nos é imposto.

Se você está disposto a pegar algumas sugestões deste manual, então você e sua turma estão no caminho de construir uma realidade juntos, algo inteiramente inesperado e desconhecido. O efeito final no aprendizado do estudante requer um fechamento adequado, pois se você oferecer liberdades na execução do ano letivo e concluí-lo com um modo restritivo pode ocasionar em frustração.

É necessário que esta realidade seja adaptada a todos os participantes, ou seja, a avaliação final deve ser capaz de tratar de solucionar uma situação prática com os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo das aulas, de forma a respeitar e ser condizente com a jornada.

Para isso:

Última fase – Os alunos eventualmente vão ter desenvolvido suas habilidades o suficiente para serem testados em um cenário mais complexo. Para isso você pode planejar um desafio que proponha uma situação problema que deve ser resolvida com o conhecimento obtido, testando-os após o acúmulo de experiência e as aventuras realizadas sozinhas e em grupo.

Como em jogos, a fase final é o ápice da dificuldade, feito de forma que só seja possível superar aplicando os conhecimentos e experiências acumuladas em um cenário mais exigente, onde fracassos são esperados e necessários, não se trata de acertar de

primeira, mas garantir que o estudante se esforce o bastante para alcançar o sucesso máximo.

A última fase aqui proposta para a sua sala de aula é baseada na *Quest to Learn*, onde na fase de avaliação bimestral é dado um período de duas semanas onde os estudantes são desafiados com as questões do bimestre inteiro, mas possuindo chances de retestar suas respostas.

Esta talvez seja o passo mais difícil de aplicar, pois não apenas há a complexidade e enorme carga de trabalho em manter um período onde o estudante pode repetir suas tentativas, isso vai diretamente contra o modelo instituído de avaliação. Porém, isso não impede que você, professor, proponha que estas duas semanas sejam realizadas em outro momento, gerando os mesmos esforços e resultados dos estudantes, efetivamente servindo de preparo eficaz para qualquer prova.

Exemplo: O mais simples dos exemplos é a prova que mantém os acertos e permite a retentiva dos erros. Crie uma base de questões que possam ser oferecidas no caso de erros, evitando repetição total da pergunta, mas se mantendo na esfera do assunto específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que haja um manual de gamificação para professores? Certamente existem bases para se argumentar que existem diferentes possibilidades de gerar tal manual, mas quanto a utilidade e importância de se adaptar as novas relações culturais geradas pelo o avanço tecnológico é ilógico dizer que não se faz necessário.

Um dos argumentos mais comuns contra a gamificação está no medo de,ao adotarmos esta prática, surgir uma cisão com aquilo que nos é tradicional e conhecido como eficiente, de forma que não seria seguro apostar em algo tão diferente. A partir das investigações de JohanHuizinga acerca da importância do lúdico na formação cultural e, consequentemente, educacional das pessoas, a aposta na implantação de práticas lúdicas na sala de aula não é de alto risco como imaginado, ao menos nos riscos baseados no preconceito sobre jogos como ferramentas educacionais inaceitáveis para atividades de grande importância estratégica ou, em outras palavras, as “coisas sérias”.

Anossa própria natureza lúdica enquanto seres humanos é um argumento contra a exclusão dos jogos em nossas fases e processos de aprendizagens independentemente da nossa idade, uma vez que a nossa própria realidade psíquica é modelada pela, entre outros pilares, busca pelo prazer. Concluo ser deveras artificial a limitação de um modelo estóico, frio e formal imposta as instituições de ensino.

Salas de aula não devem ser ambientes sem regras ou direção de um professor com seus planos de aula. A gamificação não opera na ideia de anarquia ou em uma rendição incondicional aos humores da turma, mas em alterar as estruturas tradicionais da escola para que estas fiquem alinhadas aos mundos digitais – mundos estes que tem sido o destino de um gigantesco êxodo geracional.

Nossos estudantes têm cada vez mais buscadosignificados maiores em seus feitos no mundo, as consequências de seus atos, e

essa fome por não vem sendo saciada nos modelos que incentivam uma maior passividade em sala de aula.

Também concluo que a gamificação é em si um processo subjetivo, pois passa pelas nossas próprias noções racionais e sentimentais de aquilo que nos é divertido. Algumas pessoas enxergam uma determinada atividade lúdica como um jogo cativante, enquanto para outro é uma tarefa que corporifica tudo aquilo que foi duramente criticado nesta dissertação.

Portanto, a gamificação acaba por ser passível de ser apoiada por um manual, mas cabe ao próprio professor desejar utilizar suas experiências sobre o que lhe é lúdico e compartilhar esta visão com sua turma, agindo como um mediador para equilibrar os diferentes gostos em sua sala.

Como diz o ditado popular: “Nenhum plano sobrevive ao contato com o inimigo”. Esta foi uma das conclusões do Marechal prussiano Helmut Moltke, um estrategista famoso por desenvolver planos muito elaborados, mas sempre ciente da fragilidade de qualquer teoria que não havia ido a campo, conforme descrito por Wilkinson em *Government and theWar*de 1918.

Segundo Moltke, seus planos não eram uma ciência exata, mas sim a tradução da ciência para a prática da vida, o desenvolvimento de uma intenção ao longo de condições que estão em constante mudança. A gamificação ainda está em suas fases iniciais de campo, enfrentando as resistências geradas pelos preconceitos, falta de condições e na forte acomodação presente na rotina da “vida comum” (i.e. “pra que fazer diferente? ”).

Ainda assim, devemos caminhar para fora da caverna e nos atrever a sofrer as dores do crescimento para alcançar uma nova forma de nos relacionarmos com o conhecimento e com nós mesmos, na esperança de que isso promova as mudanças no mundo que sabemos ser tão desejadas e necessárias.

REFERÊNCIAS

ABOUT Q2L. c2017. Disponível em <http://www.q2l.org/about/>.

BARNETT, C. **The Swordbearers**: Studies in Supreme Command in the First World War.Bloomington: Indiana University Press, 1963.

BRASIL**.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

BORNHEIM, G.(Org.).**Os Filósofos Pré-Socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1999.

BURKE, B.**Gamificar**. São Paulo: DVS, 2015.

DARK Souls (Zero Punctuation).Escapist Magazine.2014. Disponível em: <https://youtu.be/STrYyhEwkbY>. Acesso em: 28 maio 2017.

DAMÁSIO, Antônio. O Sentimento de Si, Tradução de M. F. M revista pelo autor Europa-América, 2000.

FALLOUT: a post nuclear role playing game. **No MutantsAllowed**. Disponível em: <http://www.nma-fallout.com/fallout1/official_site/index.shtml>. Acesso em: 28 maio 2017.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Saberes, Transversalidade e Poderes.**Territórios de Filosofia**, 29 ago. 2014. Disponível: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/08/29/saberes-transversalidade-e-poderes-silvio-gallo/>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In: **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação.São Paulo: Imaginário, 2007. pp.33-49

GALLO, S.; ASPIS, R. P. L.**Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia Educação, 2009.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolingüística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 13-20.

GUTIERREZ, J. No link found between movie, video game violence and societal violence. **EurekaAlert**. 2014. Disponível em:

<https://www.eurekalert.org/pub_releases/2014-11/ica-nlf102814.php>. Acesso em: 28 maio 2017.

HOTZ, R. When gaming is good for you.**Wall Street Journal**, Nova York, 13 mar. 2012.Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052970203458604577263273943183932>.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KLEER, E. Dragons in the Department of Corrections.Disponível em: <https://waypoint.vice.com/en_us/article/dragons-in-the-department-of-corrections>. Acesso em: 28 maio 2017.

KOHAN, W.O.Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento.**Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 123-130,jul./dez. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25922/15190>.

_____. O enigma-paradoxo de aprender e ensinar filosofia. In: **Filosofia**: o paradoxo de ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ .O Ensino de Filosofia e a questão da emancipação. In: CORNELLI, G; CARVALHO, M; DANELON, M. **Filosofia**: ensino médio. Brasília*:* Ministério da Educação, 2010. (Coleção Explorando oEnsino; v. 14). pp.203-212.

LAING, Ronald. **Laços**. Petrópolis: Vozes, 1974.

LATOUR B. The promises of constructivism. In: IDHE, Don (Ed.). **Chasing technology**: matrix of materiality. Bloomington: Indiana University Press, 2003. pp. 27-46. Disponível em: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/87-CONSTRUCTIVISM-GB.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2017.

LONG-TERM Study Finds Zero Link Between Violence in Video Games And Real Life. **Science Alert**. 2014.Disponível em: <http://www.sciencealert.com/definitive-study-finds-zero-link-found-between-video-game-and-youth-violence>. Acesso em: 28 maio 2017.

LYRA, Edgar. Sobre a importância da filosofia na formação básica. 2016. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/comunidade/coluna-anpof/1008-sobre-a-importancia-da-filosofia-na-formacao-basica>.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida; CASTANHEIRA, Maurício. **As coisas são coisas até que os jovens em rede provem o contrário**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.**Em defesa da escola**: uma questão pública.Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **A pedagogia, a democracia, a escola**.Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MCGONIGAL, J. **Realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

NEVES, Gabriel. Homo Ludens Encontra o Computador. In: MARIA APPARECIDA MAMEDE-NEVES; MAURÍCIO CASTANHEIRA. (Orgs.). **As coisas são coisas até que os jovens em rede provem o contrário**.Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008. v. 1.

NEVES, Gabriel. O que é Design Instrucional. In: MAURÍCIO CASTANHEIRA (Org.) **Capim limão**: ensaios sobre produção do conhecimento, material didático e outros textos. Rio de Janeiro: Publit, 2015. v. 1.

PLATÃO. A Alegoria da caverna: A Republica. In: MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia**: dos Pré Socráticos a Wittgenstein. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

RANCIÈRE, J. **O Desentendimento**: Política e Filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____**. A partilha do sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. 3. ed.Belo Horizonte: Autêntica 2007.

RANCIÈRE, J., REVEL, J.O prazer da metamorfose política. **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis,v. 2, n. 15,jul./dez. 2010.

ROCHA, R. P. **Ensino de Filosofia e currículo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTIAGO GUERVÓS, L. E. A dimensão estética do jogo na filosofia de F. Nietzsche. **Cadernos de Nietzsche**, n. 28, p. 49-72, 2011.

SAVIANI, D**. Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

THE MATRIX (Matrix), Direção e roteiro: Andy Wachowski e Larry Wachowski, produção Joel Silver, Distribuição: Warner Bros. EUA, 1999.

WILKINSON, S. **Government and the War**. New York: R. McBride, 1918.

APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO
OS SETE PASSOS PARA GAMIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

I. Faça conexões emocionais

O mito da caverna de Platão é uma lição sobre sabermos mais do ambiente do que sobre nós mesmos e ficarmos confortáveis com isso. O desconforto dos prisioneiros não está nas correntes, mas na ausência das mesmas. Gamificar a sua aula é, antes de tudo, investir na **conexão entre a lição e as razões e emoções do estudante**.

Para isso:

1) Estabeleça uma conexão direta entre a metáfora da caverna com uma situação fácil de ser reconhecida pelos estudantes.

Exemplo:

Filmes, revistinhas, livros e jogos conhecidos pela turma servem para facilitar a compreensão de uma nova ideia. Um bom caso disso é a revistinha Turma da Mônica, criado por Maurício de Souza, onde uma de suas histórias retrata a alegoria da caverna. Há também o filme chamado “Matrix”, das irmãs Wachowski.

Mostre esses exemplos para a turma e seguida peça que eles apontem outros exemplos que eles conheçam que sirvam, independente da origem.

Dica: Traga as suas lições para território que seja familiar e intenso para estudantes. Os exemplos que eles trouxerem trazem junto reforços sentimentais para a interpretar a alegoria da caverna.

II. Reconheça a diferença entre “ensinar” e “aprender”

Apresentar aos estudantes o significado do mito, sua mensagem metafórica ou a visão política de Platão não é o suficiente se o que você ensina não puxar o interesse de aprender da turma. As lições do mito da caverna devem ser apresentadas como mais do que matérias para prova, mas também como ferramentas para a solução de problemas pessoais e, mais que isso, fontes de inspiração para o indivíduo a se sentir forte o bastante para se arriscar a encarar os desafios do mundo. Desta forma nos aproximamos de ensinamentos que reverberam com o desejo de aprender.

Para isso:

1) Trabalhe com simulações de situações diversas nas quais as turmas precisam incorporar perspectivas alheias.

Exemplo:

Assuma o papel de antigo prisioneiro da caverna e fale sobre sua experiência de saída e retorno a caverna. Diga em seguida que seus antigos companheiros não lhe aceitam mais e, ainda mais grave, querem que você seja sentenciado a morte por gerar abalos gravíssimos.

Cabe então a turma fazer o julgamento, formando uma equipe de defesa e acusação, assim como juiz, testemunha e quaisquer outros papéis necessários a esse evento. Lembre-se que os prisioneiros da caverna também devem ser representados!

Dica: Quebre a expectativa do estudante, conduza a turma a assumir responsabilidades diversas que sejam relacionadas com os personagens e situações da alegoria. Um julgamento requer reflexão para formar um argumento vencedor, este conflito fará com que a turma estude sem perceber!

III. Apoie-se no fracasso

Implantar a gamificação na sua aula requer uma revisão do nosso julgamento sobre sucesso e fracasso. Nem todo estudante irá cooperar ou animar com as suas tentativas, assim como nem todos os seus planos serão compreendidos pelos estudantes. Você deve desde o primeiro dia estabelecer o convite para a turma se sentir à vontade com os erros e, mais que isso, entender que é apenas com a ajuda do fracasso que alcançamos níveis mais altos.

Para isso:

1) A partir do mito da caverna do Platão, crie um banco de desafios. Este conjunto de desafios devem ser desafiadores a ponto de o estudante nutrir um desejo para solucioná-lo ao longo de tentativas e erros.

Exemplo:

Crie 10 questões complexas que servirão de desafios sobre o tema da caverna.Estes desafios devem ser apresentados a turma como um preparo para a conclusão da disciplina, sendo trabalhado por grupos de 3 estudantes. Cada grupo deve “adotar” um dos desafios e investir tempo dentro e fora de sala para “nutrir” a reflexão, ou seja, trazer comparações das questões com o dia a dia deles.

Dica: Em jogos, fracassar não é um termo devastador, ele é apenas parte de uma jornada. É nos fracassos, *failures*, *game overs* e “tente de novo” que o jogador encontra a oportunidade de conviver e aprender habilidades. E assim também deve ser em uma aula gamificada.



Ilustração: Beatriz Bezerra Neves

IV. A jornada é mais importante que o destino

O mito da caverna é mais do que uma história, ela é uma enorme fonte de materiais para a modelagem de novos conhecimentos. Cada estudante começa do zero, ouvindo o mito pela a primeira vez, as respostas dos colegas, provocações feitas por você a eles. Não é apenas uma questão de chegar ao fim da lição, mas crescer como pessoa nesta jornada. Com isso, ofereça a eles uma forma de marcar a distância que eles percorreram nesta longa estrada.

Para isso:

1) Ofereça a turma oportunidades para que eles possam demonstrar a você as novas experiências que eles obtiveram, seja pessoalmente, caixa de mensagens, e-mail, rede social ou o que você tiver a sua disposição.

2) Recompense seus estudantes com títulos que são conquistados quando se alcança um determinado nível de conhecimento e domínio sobre o mito da caverna de Platão.

Exemplo:

Estabeleça uma gradação de pontos que ilustra o progresso de conhecimento sobre o tema da alegoria da Caverna. Pode ser algo como:

0 pontos: Iniciante

1 a 3 pontos: Aprendiz

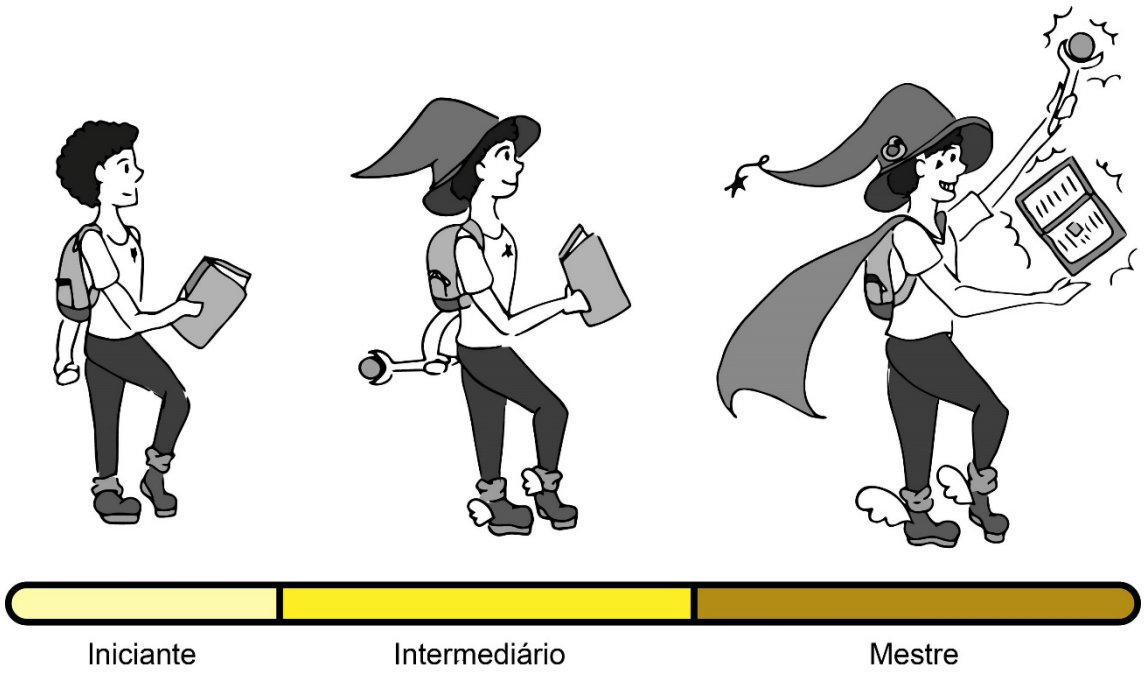
3 a 6 pontos: Intermediário

7 a 9 pontos: Veterano

10 pontos: Mestre

Após criar uma tabela semelhante, com pontuação e títulos a serem alcançados, gere pontuações para as atividades em sala, sejam estas atividades programadas ou não (recompense a iniciativa da turma).

Dica: Seja equilibrado na recompensa de pontos, não é motivador quando ganhar pontos é muito ou pouco difícil. Experimente com diferentes valores e oportunidades para potencializar o interesse da turma.



V. Vox Populi

Até aqui você fez alterações que partem da sua parte como professor, porém a gamificação na aula se intensifica quando consegue se tornar realidade uma das realidades preferidas do estudante (o jogador), onde tem voz na decisão sobre como enfrentar o desafio de aprender. Você como professor vai propor lições a serem aprendidas, os estudantes vão lhe propor como demonstrar esse conhecimento.

Para isso:

1) Ofereça aos estudantes a oportunidade de escolher como vão comprovar os seus aprendizados.

2) Prepare diferentes períodos nos quais você possa negociar com a turma os métodos decididos, assim como separe a janela de tempo para as devidas apresentações.

Exemplo:

Abra para que os estudantes escolham suas próprias formas de demonstrarem conhecimento. Prepare-se para receber propostas como:

- Trabalho escrito
- Vídeos editados
- Apresentação na frente da turma
- Interpretações teatrais / musicais
- Qualquer coisa que uma mente criativa possa imaginar

Uma vez que o estudante escolha uma forma de apresentar, lembre-o que é um compromisso assumido, mas ajude nas ocasionais dificuldades que eles possam vir a ter.

> **Dica:** Oferecer a liberdade para escolher uma forma de trabalhar não deve ser confundido como facilitar o caminho.

VI. Incentive Conexões

Ensinamos na alegoria da caverna que o homem liberto é morto pelo grupo que não o entendeu. Portanto, neste momento deve entrar em ação um esforço para os estudantes exercitarem o aprendizado do trabalho em grupo, reconhecendo e sendo reconhecido como elementos importantes do grupo, mas ao mesmo tempo livres e independentes para sobreviver conflitos.

Para isso:

1) Crie uma rede de troca de habilidades em sua sala, que ao mesmo tempo facilite a criação de grupos, assim como valorize as habilidades individuais de seus estudantes.

2) Permitir que um mesmo grupo fique junto permanentemente, mas não deixe de incentivar que os estudantes se arrisquem em novas e diferentes associações.

Exemplo:

Crie um espaço no quadro de avisos da sala (ou na internet) para que seus estudantes possam por anúncios sobre suas habilidades, assim como propostas de trabalhos que necessitem habilidades específicos. Pode ser algo assim:

[PROCURANDO] Pessoas que gostem de ficção científica, saibam editar vídeo ou que ilustrem, para montar um vídeo animado sobre o mito da caverna em cenário futurista.

Dica: Com a internet é cada vez mais comuns cursos gratuitos online, aumentando em muito o repertório de habilidades dos estudantes. Abra oportunidades para que eles façam uso disso.

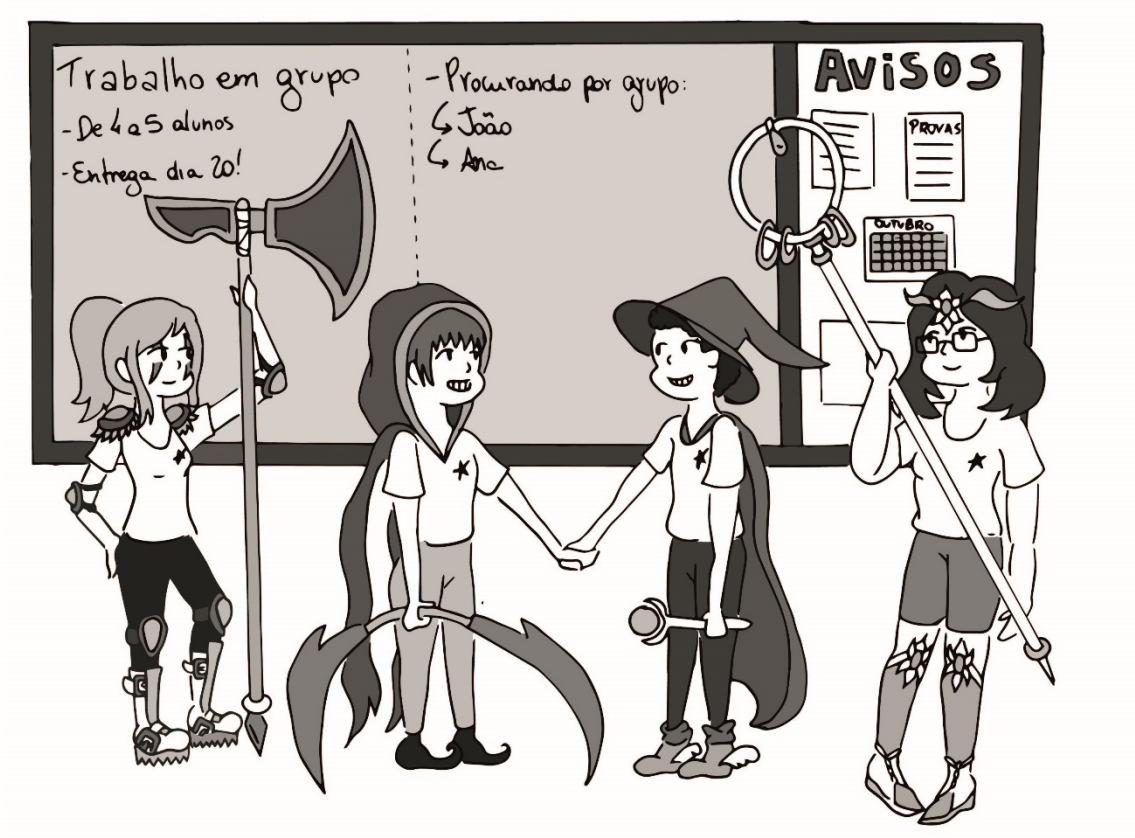


Ilustração: Beatriz Bezerra Neves

VII. Última Fase

Enfim o momento em que o homem chega a porta da caverna, seus olhos doendo, pernas bambas e a mente desejando voltar para o conforto da corrente. Seus estudantes se encontram em posição semelhante a esta, expostos a um método novo e desconhecido, mas sentindo que há algo nisso que vale a pena se esforçar. O último passo para a gamificação é demonstrar o quanto a turma ganhou ao longo de seus feitos.

Para isso:

1) Separe um período de duas semanas, no qual você aplicará a questão mais complexa de todas, aquela que requer todas as lições ensinadas trabalhando em conjunto.

2) O desafio, embora mais complexo, deve ser permitido repetidas tentativas em prol de se obter nota máxima.

Exemplo:

Anuncie que nas próximas duas semanas (as duas últimas do semestre) os estudantes devem concluir um desafio, sozinhos, que os recompensará com um ponto final, que os dá acesso ao título de mestre. O desafio, embora complexo, pois requer todo o conteúdo discutido ao longo do programa, pode ser repetido dentro das duas semanas até ser concluído positivamente.É o enfrentamento principal entre aquilo que a turma praticou, com a sua própria vontade de acertar.

O desafio em si deve ser complexo, mas alinhado com o que foi debatido em sala. Uma sugestão é que cada estudante proponha uma conexão, feita por ele mesmo, entre o mito da caverna com o que foi ensinado em outra disciplina. Outra possibilidade, a turma

deve escolher uma situação fora de sala e investigar as semelhanças da mesma com a alegoria da caverna.

Dica: A fase final é o momento de dar espaço ao estudante que crie seus próprios questionamentos, sem muita interferência da figura do professor. Você o preparou com conteúdo, mas apenas eles podem decidir questionar a partir deles.