

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

CRISTIANE FREIRE DE SÁ

**EDUCADORES E *ROLE-PLAYING GAME (RPG)*:
um estudo sobre design de experiências lúdicas on-line**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

CRISTIANE FREIRE DE SÁ

**EDUCADORES E *ROLE-PLAYING GAME (RPG)*:
um estudo sobre design de experiências lúdicas on-line**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Maximina Maria Freire.

SÃO PAULO

2022

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

de Sá, Cristiane Freire
EDUCADORES E ROLE-PLAYING GAME (RPG): um estudo
sobre design de experiências lúdicas on-line . /
Cristiane Freire de Sá. -- São Paulo: [s.n.], 2022.
200p. il. ; cm.

Orientador: Maximina Maria Freire.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. experiência lúdica. 2. experiência educativa.
3. Design Educacional Complexo. 4. Role- Playing
Game. I. Freire, Maximina Maria. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e
Estudos da Linguagem. III. Título.

CDD

CRISTIANE FREIRE DE SÁ

EDUCADORES E *ROLE-PLAYING GAME (RPG)*
um estudo sobre design de experiências lúdicas on-line

Aprovado em: 31/10/2022

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Maximina Maria Freire - PUCSP

Dr. David de Oliveira Lemes- PUCSP

Dr. Antonio Paulo Berber Sardinha - PUCSP

Dra. Maria Del Carmen de La Torre Aranda – UNB

Dra. Suzanny Pinto Silva – UFPA

Aos que se foram em corpo, mas continuam presente em nossos corações e
LEMBRANÇAS.

AGRADECIMENTO À CAPES

Especial agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante o período de desenvolvimento desta pesquisa.

Bolsista CAPES II de Doutorado

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

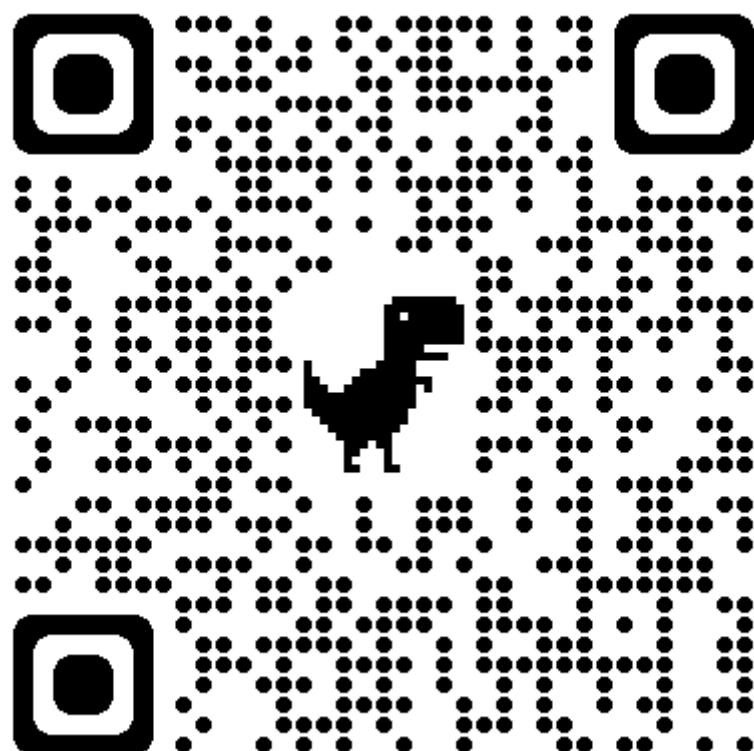
Lael – São Paulo / Brasil

Processo no 88887.178403/2018-00

AGRADECIMENTOS

“Cada novo amigo que ganhamos no decorrer da vida aperfeiçoa-nos e enriquece-nos, não tanto pelo que nos dá, mas pelo que nos revela de nós mesmos”.

Miguel Unamuno



De SÁ, Cristiane Freire de. **EDUCADORES E ROLE-PLAYING GAME (RPG): um estudo sobre design de experiências lúdicas on-line**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar, descrever e interpretar a experiência lúdica vivenciada por quatorze educadores no curso on-line, denominado *Laboratório de Cultura e Linguagem Lúdica na Aprendizagem*, desenhado a partir dos elementos do *RPG (Role-Playing Game)* e fundamentado no Design Educacional Complexo (DEC) desenvolvido por Freire (2013). Visando atingir esse propósito, foram utilizados os suportes teóricos fornecidos pela concepção de experiência lúdica de Salen (2008), Salen e Zimmermann (2012a, 2012b), e pela perspectiva da *ecologia da ação* de Morin (2015). Os trabalhos sobre experiência educativa de Dewey (1929, 1953, 1959, 1971, 2008, 2010) e de Varela, Thompson e Rosch (2003), e sobre o lúdico na formação humana teorizados por Huizinga (2010), Benjamin (2009, 2018a, 2018b), Maturana (1998) e Maturana e Zoller (2004) são, também, fundamentos relevantes neste estudo. Esta pesquisa tem seus procedimentos de textualização e tematização embasados na Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa, proposta por Freire (2010, 2012, 2017). O curso em foco se desenvolveu no contexto extensionista do Centro de Referência em Educação a Distância (CEAD), do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), sendo o material gerado ao longo das interações interpretado de acordo com o referencial metodológico selecionado. As descobertas realizadas neste estudo possuem potencial para contribuir com propostas de design educacional que se orientem também por elementos lúdicos para criar experiências lúdicas educativas, podendo basear-se no sistema de *RPG* educativo desenvolvido na investigação, denominado LórDE (Laboratório de Design Educativo).

Palavras-chave: experiência lúdica; experiência educativa; Design Educacional Complexo; *Role-Playing Game*; *ecologia da ação*, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.

ABSTRACT

This research aims to investigate, describe, and interpret the ludic experience lived by fourteen educators in the course named *Laboratory of Culture and Ludic Language in Learning*, designed from elements of the Role-Playing Game (RPG) and grounded on the Complex Educational Design (CED) developed by Freire (2013). To achieve this purpose, the theoretical supports provided by Salen's (2008), Salen and Zimmermann's (2012a, 2012b) conception of ludic experience, and Morin's (2015) ecology of action perspective were used. The works on educational experience written by Dewey (1929, 1953, 1959, 1971, 2008, 2010) and by Varela, Thompson, and Rosch (2003), and about the ludic elements on human development theorized by Huizinga (2010), Benjamin (2009, 2018a, 2018b), Maturana (1998), and Maturana and Zoller (2004) were also relevant foundations in this study. This research has its textualization and thematization procedures grounded on the Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach (CHPA), proposed by Freire (2010, 2012, 2017). The course on focus was developed in the extensionist context of the Distance Education Reference Center (CEAD) of the Federal Institute of São Paulo (IFSP), and the material generated throughout the interactions was interpreted according to the methodological framework selected. The outcomes of this study have the potential to contribute to educational design models guided by ludic elements to create educational ludic experiences, being able to be based on the educative RPG system developed by this research, named LórDe (Educational Design Lab).

Keywords: ludic experiences, educative experiences, Complex Educational Design, Role-Playing Game, ecology of action, Complex Hermeneutic-Phenomenological Approach.

SUMÁRIO

O CHAMADO À AVENTURA	10
CAPÍTULO 1: O ENCONTRO COM OS MESTRES	20
1.1 Os sábios da cultura	22
1.1.1 Gagnebin: cultura, memória e narrativa.....	25
1.1.2 Benveniste: linguagem, intersubjetividade e cultura	28
1.1.3 Morin: imprinting cultural e ecologia da ação.....	32
1.2 Os mestres da experiência	37
1.2.1 Benjamin: experiência e narrativa	37
1.2.2 Dewey: experiência educativa	44
1.3 Os guardiões do lúdico	48
1.3.1 Resgatando o homo ludens.....	48
1.3.2 O conceito de experiência lúdica.....	51
1.4 Os artífices do Role Playing Game (RPG).....	56
1.5 O mestre da aventura: Design Educacional Complexo (DEC).....	60
1.5.1 O Design Educacional Complexo (DEC)	63
CAPÍTULO 2: A APROXIMAÇÃO DA CAVERNA SECRETA	68
2.1 A travessia do primeiro limiar.....	68
2.1.1 O caminho: a abordagem metodológica AHFC	77
2.2 O Cenário: O contexto da pesquisa	78
2.2.1 Aliados: os participantes	82
2.3 Estratégias, instrumentos e recursos	91
2.3.1 Instrumentos de geração de textos	91
2.3.2 A lupa de loun: o software NVivo-10	100
2.4 Decifrando o enigma: O processo de tematização	104
2.5 Desafios e fatores críticos	112
CAPÍTULO 3: A GRANDE PROVAÇÃO: O LABORATÓRIO	116
3.1 O plano: A etapa <i>Preparação</i>	117
3.2 A aventura cyberpunk: A etapa Execução.....	124
3.3 A Colheita e o processo de Reflexão	136
CAPÍTULO 4: AS RECOMPENSAS	141
4.1 O caminho de volta: A experiência de interpretação	141
4.2 Recompensas: Temas e subtemas.....	144
4.2.1 Transcendência.....	146
4.2.2 Envolvimento.....	161
4.2.3 Emoção.....	169
4.2.4 Confusão.....	177
4.2.5 Aprendizagem	183
O RETORNO	189
REFERÊNCIAS	194

O CHAMADO À AVENTURA

“Na caverna que você tem medo de entrar está o tesouro que você procura.” (Campbell, 2007).

Este trabalho apresenta a jornada de uma pesquisa que tem como objetivo investigar descrever e interpretar o fenômeno *experiência lúdica*, vivenciada por educadores em um curso on-line desenhado com os elementos do *Role-Playing Game (RPG)* e pelos princípios do Design Educacional Complexo (DEC) (FREIRE, 2013).

Apresentando esta pesquisa como uma jornada, utilizei a estrutura narrativa identificada por Campbell (2007) como a *Jornada do Herói*, uma estrutura que se organiza a partir de um ciclo que envolve doze momentos: Mundo Comum; Chamado à Aventura; Recusa do Chamado; Encontro com o Mestre; Travessia do Limiar; Provas, Aliados e Inimigos; Aproximação da Caverna Secreta; Provação Central; Recompensa; O Caminho de Volta; Ressurreição; Retorno com o Elixir.

A Jornada do Herói é uma maneira de identificar os momentos e os eventos que constituem a maioria das histórias vividas por nós seres humanos ¹ e, por esse motivo, pode ser muito pertinente como estrutura narrativa. Nesse sentido, considero que escrever uma tese de doutorado como a que proponho, também se configura como uma narrativa sobre desafios, descobertas e aprendizagem.

A Jornada do Herói é uma estrutura que, segundo Vogler (2015), nos auxilia a escrever nossas experiências porque revela uma série de momentos que são “recorrentes em todas as culturas e em todos os tempos” (p.42).

Adaptei essa estrutura para apresentar os elementos que compõem uma tese de doutorado, como explícito em cada um dos capítulos. Assim, nomeio esta seção introdutória *O Chamado à Aventura*, para contextualizar a relação pesquisa-

¹ Existem discussões e críticas sobre a noção de Jornada de Herói observada em Campbell (2007), em especial, quando se trata de perspectivas como as questões de raça, gênero e de colonização. Entretanto, no caso desta pesquisa, a utilização da forma de estruturar narrativas e, principalmente de estruturar a escrita faz sentido e dá suporte para o processo de organização do texto.

pesquisador de modo que se possa compreender o conjunto do que será detalhado no texto.

Seguindo o caminho proposto, toda jornada começa no ambiente do Mundo Comum e é desse ponto de partida que contextualizo os fatores e eventos que me levaram a aceitar o chamado à aventura para desenvolver o estudo.

Ao propor investigar o fenômeno *experiência lúdica de educadores* em um curso baseado em *RPG* e *DEC*, ainda no início de 2018, não imaginava identificar que o mundo poderia estar mais próximo de um cenário *Cyberpunk*, pois tivemos de enfrentar uma pandemia como a que enfrentamos.

Em termos literários, segundo Aranha (2019), o *Cyberpunk* é um subgênero em que ocorre um apagamento do humano em detrimento da tecnologia e as relações humanas, em todas suas dimensões, são dominadas pelas grandes corporações. Aranha (2019,p.262) refere-se ao *Cyberpunk* afirmando que “no *Cyberpunk*, a tecnologia serve a si mesma, sendo o ser humano uma espécie de sucata biológica, de organismo obsoleto, mais útil do que necessário.”

Durante a pandemia causada pelo vírus COVID-19, observei que esse cenário *Cyberpunk* estava sendo cada vez mais evidenciado. Uma parte das pessoas passou a trabalhar, estudar e se relacionar quase que todo o tempo por meio das tecnologias que, no primeiro momento, representaram a solução encontrada para manter a sua funcionalidade e dos processos em que estavam engajadas. Entretanto, com o passar dos meses, o esgotamento físico e mental, as precárias condições de trabalho e as várias nuances da história, ficou evidenciado que o peso capital da produtividade e a influência das grandes corporações de tecnologia muitas vezes relegou o bem-estar humano a um segundo plano.

Na educação, a questão de desumanização ficou mais evidente. Muitas estratégias utilizadas com base em tecnologia tinham, como foco, garantir em termos capitais, a produtividade, a certeza de que se cumprissem planos, ainda que às custas de muito adoecimento psicológico e emocional de professores e estudantes que tinham que aprender a lidar com o risco de morte e com a perda de pessoas queridas.

A reflexão que estabeleci, durante essa pandemia, sobre a questão da crescente centralidade na tecnologia em relação aos aspectos humanos, especialmente na educação, não se origina com o momento em que milhares de *lives* eram realizadas a todo momento na internet. Naquele período, início de 2020, fui muito demandada profissionalmente, como designer educacional, a auxiliar propostas educativas, inclusive, algumas que pudessem ser baseadas em jogos. Na ocasião, interpretei, com base nos pedidos que chegavam, que o lúdico não era o foco, mas sim, a gamificação, ou seja, a criação de interfaces tecnológicas que reproduzissem as mecânicas dos jogos e assim, quem sabe, algo de lúdico pudesse emergir quase que magicamente pela tecnologia.

A partir desse contexto, percebi que o cenário *Cyberpunk* para desenvolver os elementos de *RPG* da proposta educativa, seria interessante na minha pesquisa e até, em certo sentido, coerente com o que estava vivendo na minha condição humana.

Penso, vale resgatar um caminho histórico e isso, inclusive, é pertinente para explicitar os motivos que me levam a empreender esta pesquisa.

No início dos anos 2000, quando eu ainda criava jogos digitais simples, utilizando a linguagem *Action Script*, na ferramenta *Macromedia Flash*, para atender os pedidos de diretoras de escolas, amigas da minha mãe, em Caraguatatuba (Litoral Norte de São Paulo), a área da Educação parecia algo muito distante dos meus planos profissionais.

Na época, como alguns jovens introvertidos, a informática me parecia a área mais adequada para meu desenvolvimento profissional; afinal, na minha cidade, havia poucos desses profissionais e eu já conseguia obter alguma renda com os conhecimentos adquiridos nos cursos profissionalizantes que havia feito.

Entretanto, toda vez que ia trabalhar numa escola para fazer a manutenção nos laboratórios, que eram muito precários, ou para criar os jogos que as educadoras me pediam eu pensava que nada do que eu presenciava ali fazia sentido. Não via propósito, principalmente, em ter que digitalizar algumas *cruzadinhas* e jogos da força das apostilas, acrescentando sons e cores, que indicavam se o estudante estava certo

ou errado. Não havia nenhum outro tipo de *feedback*, algo que colocasse professor e estudantes em diálogo verdadeiro, de alguma forma mais humanizado.

Um dia, quando estava fazendo a manutenção de computadores, durante uma aula de informática educativa, numa escola de Educação Básica municipal de Caraguatatuba, fiquei por um tempo observando as crianças, clicando desesperadas com o mouse, aleatoriamente, para resolver, apressadamente, os joguinhos que eram obrigadas a fazer no computador. As crianças terminavam, às vezes, em minutos, nem liam as mensagens. Na verdade, pareciam sofrer ao ter que fazer aquela atividade.

Eu percebia que aquela situação não parecia ser lúdica e nem educativa em termos de potencial dos jogos, e que eu fazia parte dos algozes que criavam aqueles joguinhos para deixar a vida daquelas crianças um pouco mais distantes das brincadeiras e do lúdico genuíno.

Nessa mesma escola, vi algumas crianças na quadra, o riso solto, os gritos, os pulos espontâneos: parecia uma gincana que envolvia até cantar uma música. A professora parecia jogar e cantar com elas. Naquele cenário, a tecnologia era o rádio e o giz colorido no chão, e as crianças pareciam mais conscientes e envolvidas. Elas até se abraçavam de vez em quando. Saí daquela escola triste porque percebia que a sala de informática era um pesadelo para aquelas crianças. O pesadelo, no entanto, não era pela tecnologia em si, já que via que algumas tentavam acessar outras atividades e sites pelo navegador que, no entanto, era bloqueado; mas sim porque, provavelmente, eram obrigadas a interagir com aquilo que chamavam de atividade lúdica e que se parecia mais com um teste de agilidade para quem apertava os botões mais rapidamente.

No ano seguinte, comecei a dar aulas de informática para adolescentes numa escola profissionalizante. A presença dessas escolas nas cidades era bem comum nos anos 1990 e 2000. Eu lecionava para várias turmas e cursos: alguns eram sobre as versões do *Windows*, outros sobre as ferramentas do pacote *Microsoft Office*, mas os cursos em que atuei e sentia que eram os preferidos pelos adolescentes eram os que compunham a área de *web design*, nos quais eu ensinava o funcionamento das ferramentas dos aplicativos que compunham o pacote *Macromedia*.

Observava, durante as aulas, que os adolescentes adoravam criar animações e jogos com o aplicativo *Flash*: criavam desenhos com o *FreeHand*, editavam imagens com o *Fireworks* e desenhavam páginas de web com o *Dreamwaver*. Num certo dia, resolvi propor, como desafio para uma turma avançada de *web design*, a criação de dados digitais de *RPG* no *Flash*, usando a linguagem *Action Script*, um conteúdo extra que eu ministrava. Ao fazer a proposta, os alunos se exaltaram e, naturalmente frustrados, me indagaram sobre como criariam algo que não tinham ideia do que era, para que servia ou como era utilizado. Alguns alunos eram usuários de jogos digitais, porém, não haviam vivenciado a experiência de participar de uma sessão tradicional de *RPG*. Então, o problema para eles não seria aprofundar o estudo nos recursos de programação da interface que o aplicativo *Flash* oferecia, mas sim, compreender qual o contexto de uso dos dados do *RPG*, que não eram dados convencionais.

Hoje, identifico que, naquela época, eu tinha uma intenção egoísta, pois meus amigos de aventuras de *Live Action Role-Playing* e eu começávamos a testar os recursos da internet para jogar e eu já enxergava o potencial desse recurso para nossas aventuras lúdicas. Por isso, pensei que envolver os alunos na criação de dados seria bom para todos, menos para os alunos.

A força com que aqueles adolescentes explicitaram suas frustrações em relação a proposta que fiz juntou-se à minha frustração por eles não conhecerem o que para mim, na época, era o cânone do que chamava de jogo. Esse momento com os adolescentes me lembrou das experiências que vivi, observando as crianças no laboratório da escola municipal, lidando com o jogo enfadonho que eu havia feito sob encomenda da diretora que, como eu, tinha uma intenção genuinamente didática. Hoje interpreto que, com o discurso da intenção genuinamente didática, eu e as diretoras e as demais educadoras estávamos negligenciando o que é fundamental para uma atividade lúdica realmente alcançar seu propósito primordial: ser lúdica.

Acredito que essa reflexão sobre o que ocorreu há quase 18 anos é o que me fez aceitar o chamado de compreender melhor as origens das possíveis frustrações no uso de jogos no processo educativo. Foi nesse momento que decidi que precisava me tornar uma educadora mais preparada, e não só uma professora de informática de escolas livres, que podia colocar adolescentes para atender aos seus anseios didáticos de criar jogos. Senti que precisava romper com o que eu também explicitava

a partir da minha história como estudante: a assimetria entre quem ensina e quem aprende.

Foi nesse momento que resolvi me dedicar, profissionalmente, à área da Educação. Senti que era preciso experienciar o que era ser educador na base da formação humana com as crianças, essas que são, até hoje, as mestras que me resgatam ao caminho do lúdico, entre o aprender e o ensinar, quando dele me desvio.

Nos anos 2000, o tema jogos de *RPG* estava efervescendo no contexto educacional fora da minha cidade e a discussão sobre seu uso educativo ainda era mais disseminada em grandes centros e universidades. Já como professora de Ensino Fundamental, lembro-me de ter participado, como ouvinte, do *I Simpósio de RPG e Educação* que aconteceu em São Paulo: uma experiência que mostrou ter encontrado o meu grupo, aqueles iguais a mim em relação ao *RPG*.

Na época, eu ainda tinha uma visão muito ingênuas dos processos educacionais, porém, como jogadora de *RPG*, sempre acreditei no potencial desse gênero como estratégia lúdica. Faltava-me, contudo, uma base de conhecimento para articulá-lo na prática profissional como educadora.

Nesse evento, conheci uma das mestras que me inspiraram a seguir num caminho de descobertas e que trago como referência nesse estudo: a professora Andréa Pavão. Ela recém concluíra sua pesquisa sobre a experiência de mestres de *RPG* e seus repertórios culturais sobre escrita e leitura. Ler seu livro ainda é um convite à aventura, mesmo passados 21 anos, principalmente quando questiona: “seria a possível condição do *RPG* como rito iniciático, de fazer parte de um grupo, da formação do mestre e do aprendizado das regras da narrativa oral e espontânea?” (PAVÃO, 2000, p.25).

Durante meus primeiros anos como educadora, especialmente no estágio da área da Educação Básica, encontrei um cenário de mudança, de resistência ao uso das tecnologias em sala de aula mas, ao mesmo tempo, de um aumento nas discussões em relação a importância do lúdico nos processos educacionais. Destaco que meu contato com essa discussão foi iniciado pelos trabalhos de Kami (1991),

Antunes (2000), Kishimoto (2001) e Negrini (2001), e, depois, ampliado por Riyis (2004) e Maturana e Zoller (2004).

Um marco bastante pertinente sobre a importância do lúdico, também se articula com as motivações para desenvolver esta pesquisa, foi uma formação, nomeada Pró-Letramento², que tive a oportunidade de fazer quando ainda atuava como professora no Ensino Fundamental, na rede municipal de São Sebastião (SP). Basicamente, as professoras-formadoras da prefeitura ofereceram uma série de capacitações com materiais cedidos pelo Ministério da Educação que, na época, considerei inovadores, especialmente o encarte de Matemática no qual havia várias propostas lúdicas. A experiência formativa foi muito interessante, porém, enquanto a vivenciava, a jogadora que sempre existiu em mim se perguntava: “e aí, quando vamos brincar dessas brincadeiras? Experimentar e explorar antes das crianças para ver como são sentidas também pelo cérebro e pelo meu coração adulto brincante?”

Outra inquietação que começava a se tornar forte em minha jornada como educadora em construção era, num determinado momento, as formações que eu experimentava focavam na centralidade do uso de jogos de maneira totalmente desconectada dos conhecimentos prévios dos educadores sobre a cultura do jogo. Em outros momentos, a tecnologia aparecia como a solução final dos problemas em relação ao lúdico, bastando colocar as crianças em laboratórios de informática com acesso a vários joguinhos com os monitores de informática.

Paralelamente à experiência no Ensino Fundamental e na Educação Profissionalizante, meu contexto social e financeiro me obrigava a ter mais de um trabalho e, a partir de 2004, quando ainda estava na graduação, tive a oportunidade de atuar na área de Tecnologia Educacional na universidade em que cursava Pedagogia. Foi nessa época que aprofundei meus estudos em relação à tecnologia como mediadora dos processos educacionais, e cheguei a atuar como tutora virtual nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa e de Seminários de Pesquisa, no curso

² Programa desenvolvido no ano de 2005 pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em parceria com a Rede de Educação e Formação Continuada que, na época, era constituída por universidades, e que tinha como foco a formação de professores da Educação Básica, privilegiando o desenvolvimento de estratégias de alfabetização e matemática.

de bacharelado em Sistemas da Informação. Essa oportunidade surgiu a partir do convite do professor-coordenador do curso, na época, um professor com quem estabeleci diálogos e aprendizagens sobre instalação e manutenção do ambiente *Moodle* na área de Educação a Distância. Foi, então, que comecei a fazer *freelas* nessa área que estava em plena expansão no Brasil.

Uma mescla de experiências de formação acadêmica e profissional foram se articulando no meu processo formativo e, assim que terminei a graduação em Pedagogia, em 2007, abri, com dois amigos, uma empresa de consultoria de design educacional para Educação a Distância – o que exigiu que eu continuasse a estudar. Buscando aprimorar minha atuação profissional e meus conhecimentos na área de Design Educacional, em 2008, iniciei minha formação nesse sentido, na Universidade Federal de Itajubá. Foi nessa especialização que encontrei a oportunidade de rascunhar uma proposta educativa baseada em *RPG* como trabalho de conclusão de curso. Porém, devido a mudanças na proposta da especialização, não foi possível executá-la no contexto do trabalho final. Intitulado, na época, *Do Tabuleiro ao RPG: os jogos no desenvolvimento de aprendizagens*, foi a primeira vez que me desafiei a desenhar uma proposta de curso totalmente on-line a partir dos elementos do *RPG*. A partir daí, empreendi vários estudos exploratórios e pesquisas bibliográficas, pois a inquietação sempre continuava presente.

Desenhei muitas propostas de cursos embasadas em diferentes modelos de design educacional, inclusive com elementos de gamificação; porém encontrei dificuldades em integrar na estrutura do design os dois elementos-bases do *RPG*: a narrativa coletiva e a negociação.

O chamado à aventura desta pesquisa se materializou, em minha trajetória, a partir do encontro com Freire (2013), a criadora da proposta do Design Educacional Complexo (DEC), uma sugestão de design educacional que privilegia as relações como elemento dinamizador do processo de design.

Com essa proposta de design educacional como uma peça-chave do processo investigativo, consegui articular todas as inquietações construídas ao longo desses anos, na seguinte pergunta de pesquisa:

Qual a natureza da experiência lúdica vivenciada por educadores em uma proposta formativa cultural desenhada a partir dos elementos do *RPG* (*Role-Playing Game*) e do (DEC) Design Educacional Complexo?

Investigar o fenômeno, nesta perspectiva, poderia, então, revelar os elementos que constituem a experiência lúdica dos educadores e como eles interpretam sua reverberação no modo como pensam suas condições de sujeitos em relação ao universo das experiências lúdicas e dos jogos.

Realizando esta pesquisa e apresentando minhas descobertas, espero contribuir com o desenvolvimento de propostas educativas culturais que exponham os educadores ao universo dos jogos numa perspectiva formativa humanista, significativa e transformadora e, especialmente, que os coloquem como sujeitos do lúdico. Espero que este estudo possa inspirar propostas educativas que tenham como objetivo servir como contraponto, como espaço de abertura e de resistência humana em relação à reproduzibilidade, à utilitarização e à reprodução do discurso mercantilizado sobre os jogos que se impõem na vida dos educadores.

Praticar novas ações educativas a partir de experiências lúdicas de modo a superar a pressão que educadores sofrem para usar os jogos numa perspectiva reducionista e simplificadora, é buscar resgatar a relação de sentido entre aquilo que o educador vivencia de maneira lúdica e a sua vida. Como destaca Morin (2011, p.181), é preciso resgatar o “conhecimento De si Para si”.

A noção de experiência lúdica pelo viés cultural e não didático pedagógico, nessa pesquisa, é uma base para compreender como os educadores podem interpretar suas experiências culturais em relação ao jogo e como se sentem a respeito dos impactos do lúdico em suas vidas.

Ao aceitar o Chamado à Aventura e saindo do Mundo Comum, como nomeei essa introdução, sigo a jornada que desenvolvo, descrevendo como organizo este trabalho.

No Capítulo 1, *O Encontro com os Mestres*, apresento a fundamentação teórica que orienta a pesquisa, e em cada seção, os autores que nomeio como mestres, que encontrei ao aceitar o chamado. A partir do Capítulo 2, *A Aproximação*

da Caverna Secreta, descrevo a abordagem metodológica utilizada, o contexto, os instrumentos e as estratégias de pesquisa. No Capítulo 3, *A Grande Provação*, explicito o contexto de execução da pesquisa, o laboratório e as atividades desenvolvidas. A partir do Capítulo 4, *As Recompensas*, elaboro a discussão sobre as descobertas dos temas e subtemas identificados no processo de interpretação do fenômeno. Por fim, em *O Retorno*, comento as considerações finais que retomam o questionamento da pesquisa e os possíveis encaminhamentos futuros.

CAPÍTULO 1: O ENCONTRO COM OS MESTRES

Retomando a jornada em direção à *Caverna Secreta*, apresento, neste capítulo, os mestres que encontrei pelo caminho e que deram suporte teórico ao percurso investigativo.

Para compreender como significo neste capítulo *O Encontro com os Mestres*, destaco o argumento de Campbell (2007, p.74) que afirma que o encontro com o mestre é o momento em que:

(...) para aqueles que não recusaram o chamado, o primeiro encontro da jornada do herói se dá com uma figura protetora (que, com frequência, é uma anciã ou um ancião), que fornece ao aventureiro amuletos que o protejam contra as forças titânicas com que ele está prestes a deparar-se.

Interpretando o pensamento de Campbell, o arquétipo do mestre se traduz no sábio que auxilia o aventureiro em sua jornada, aqui compreendido pelo conjunto de autores e teóricos que guiam o estudo. Em toda jornada investigativa, o pesquisador precisa fundamentar-se nas descobertas e teorias de outros mestres, tomando-as pontos de partida ou referências, especialmente no sentido de delimitar concepções e definições que são essenciais para a compreensão do fenômeno sob investigação.

Nesta pesquisa, encontrei nos mestres que se debruçaram sobre os conceitos de linguagem, de ludicidade, de cultura e de experiência educativa, os principais fundamentos para compreender o fenômeno *experiência lúdica de educadores*. Também encontrei suporte nos mestres que investigaram e sugeriram propostas educativas a partir do conceito de Design Educacional e de *Role-Playing Game*, construtos que também compõem a ecologia do fenômeno investigado.

Considero pertinente o que Nunes (2005, p.25) argumenta sobre a vivência do pesquisador e, na minha perspectiva, está relacionado com o que descobrimos ao dialogar com os principais teóricos que embasam um trabalho: o processo de (re)inserção do pesquisador no cenário social do estudo. Nesse sentido, o autor afirma:

As ciências sociais, diferentemente das ciências naturais, têm como objeto um mundo intersubjetivo, já simbolizado e pré-interpretado pelos agentes; a elas competem compreender tais esquemas interpretativos, o que demanda

uma reinserção por parte do pesquisador nas formas de vida que pretende analisar.

A reinserção do pesquisador nas formas de vida, como destaca Nunes (2005), envolve uma compreensão sobre os esquemas interpretativos a respeito do que investigamos e, nesse sentido, há uma tarefa de delimitação de conceitos teóricos a partir dos mestres com os quais dialogamos.

A área principal do estudo é a investigação de um fenômeno específico da experiência humana a partir da linguagem que constitui as práticas culturais e sociais (CELANI, 2017). Como no caso do fio-guia que Ariadne entrega a Teseu no labirinto, a linguagem é o fio que permite a inteligibilidade dos fenômenos da experiência humana pois, como destacou Benveniste (1991, p.285), “a linguagem ensina a própria definição do homem.” A linguagem permite, por exemplo, que se possa criar conceitos que vão sistematizar determinadas teorizações. Nesse sentido, concordo com Barros (2016, p.26) quando explica que:

O conceito pode ser entendido, de modo mais geral, como a bem-delinada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo do saber ou de práticas específicas. Desse modo, a operacionalidade no interior de um certo campo de estudos é característica de um conceito, qualquer que seja ele.

Ao destacar a natureza do conceito a partir da citação acima, apresento, nesse capítulo as contribuições dos mestres na jornada da investigação: eles oferecem uma gama de proposições conceituais teórico-reflexivas que me ajudam a investigar e compreender o fenômeno pesquisado.

Organizo o capítulo a partir de blocos de seções em que destaco os referenciais teóricos e as contribuições que norteiam este trabalho. No primeiro bloco, trago mestres que nomeio como *sábios da cultura*: Gagnebin (2009, 2013); Benveniste (1989,1991) e Morin (2011, 2015, 2017). No segundo bloco destaco os *mestres da experiência*: Benjamin (2009, 2018a, 2018b) e Dewey (1929,1953,1959,1971,2008,2010). A partir do terceiro bloco, introduzo os *guardiões do lúdico*: Huizinga (2010); Salen e Zimmerman (2012b); Maturana (1998) e Maturana e Zoller (2004). No quarto bloco, apresento os *artífices do Role-Playing Game*: Salen (2008); Pavão (2000); Bolzan (2003); Riyis (2004); Azevedo (2009) e Salen e Zimmerman (2012a). Finalizando o capítulo, descrevo o *mestre da aventura*: o Design

Educacional Complexo desenvolvido por Freire (2013), além de outros autores que se debruçam sobre a noção de design educacional, como Gomez (2004), Alvarez (2018) e Kenski (2010). Nesta última seção, ainda, exploro as contribuições de Finseth (2018) e Schwartz (2014), que articulam a noção de design educacional com os elementos lúdicos do *RPG*.

1.1 Os sábios da cultura

Os primeiros mestres que encontro, ao aceitar o convite à aventura, são os que permitem desenvolver uma compreensão sobre o conceito de cultura, numa perspectiva ontológica que privilegia a relação entre linguagem e experiência humana.

Nessa linha de compreensão, para elaborar essa concepção ontológica, me apoio, primeiro, na mestra Gagnebin (2009, p. 21) que, a partir das suas reflexões sobre a Odisseia³, permite a elaboração de uma definição plural de cultura. Reproduzo abaixo um excerto de suas reflexões, com o objetivo de ser um ponto de partida para estabelecer uma relação teórica entre cultura e linguagem:

O episódio de Polifemo nos ajuda, pela negativa, a entender melhor o que seria a especificidade da “cultura” humana segundo a Odisseia. Poderíamos dizer que ela se caracteriza pela capacidade de entrar em comunicação com o outro e de proceder a uma troca. O outro tem diversas formas: pode ser a terra-mãe, e aqui a cultura remete à agricultura, à troca entre o trabalho humano e a natureza; o outro também designa o outro do homem, os deuses, a dimensão do sagrado: aqui a cultura se confunde com o culto e com a troca no sacrifício. Enfim, o outro é o outro homem, na sua alteridade radical de estrangeiro que chega de repente, cujo nome não é nem dito nem conhecido, mas que deve ser acolhido, com quem se pode estabelecer uma aliança através de presentes, embrião de uma organização política mais ampla. Podemos deduzir então uma característica essencial, a partir dessa leitura da Odisseia, do que seria uma definição plural da cultura humana: a saber, a capacidade de entrar em relação com o outro sob suas diversas formas (grifo da autora).

A citação acima proporciona uma reflexão profunda com a finalidade de se apreender, em um certo sentido, a essência do fenômeno da cultura humana e dos

³ A Odisseia é um texto do século IX a.C. apresentado pelo poeta grego Homero, que se constitui numa narrativa sobre as aventuras do herói Ulisses na sua jornada de retorno para Ítaca, sua cidade natal, após os eventos da Guerra de Troia. É uma continuação da Ilíada e que pode ser interpretada como um retrato da cultura da época.

elementos que a constituem, em especial a linguagem. Ao assegurar que a cultura pode ser definida como a capacidade de entrar em relação com o outro sob suas diversas formas, Gagnebin (2009) permite compreender as relações humanas como essência da cultura. Interpreto que compreender a cultura por esse viés seja um ponto de partida pertinente ao considerar que no âmbito das relações humanas está a materialidade da linguagem que medeia suas diversas formas, tornando pertinente o diálogo com Benveniste, um mestre da Linguística, que também segue por essa linha teórica.

Benveniste (1989, p. 222) permite reconhecer a compreensão da natureza mediadora da linguagem, ao afirmar que, “antes de qualquer coisa, a linguagem significa, que é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano”. Interpretando esse excerto, é possível compreender que tais funções da linguagem, por serem variadas e complexas, ocorrem em diferentes espaços, momentos e por múltiplas formas de experiência. Acredito que tanto Benveniste (1989, 1991) quanto Gagnebin (2009, 2013) são mestres que compartilham concepções que permitem identificar uma relação indissociável entre cultura e linguagem. Além deles, Morin (2011) também pode auxiliar na compreensão da relação entre cultura e linguagem numa perspectiva ontológica. Morin (2011, p.19) é um mestre que também concebe essa relação indissociável, porém, argumenta que ela ocorre por meio do que denomina capital cognitivo coletivo:

A cultura, que caracteriza as sociedades humanas, é organizada/organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. Assim se manifestam “representações coletivas”, “consciência coletiva”, “imaginários coletivo”. E, dispondo de seu capital cognitivo, a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais (grifos do autor).

Morin (2011), ao apresentar a ideia de capital cognitivo coletivo, adiciona outros elementos na relação entre cultura e linguagem, destacando a dimensão ontológica como um dos elementos essenciais. O autor deixa explícito que as experiências vividas (representações, consciência e imaginários) se materializam por meio da relação cultura-linguagem. O veículo cognitivo da linguagem que organiza a cultura a partir do capital cognitivo é o que vai instituir as regras e normas da

sociedade e dos comportamentos individuais, ou seja, vai implicar diretamente na experiência humana do sujeito.

A partir dos mestres citados, comprehendo que é possível ponderar, também, uma interpretação para o conceito de ontologia, numa perspectiva complexa, não só como um conceito filosófico, por exemplo. É possível uma concepção de ontologia que, além de reconhecer a noção do Ser, numa existência contínua, o identifica como um ser multidimensional, como destaca Morin (2015), pois vive relações individuais e coletivas em várias dimensões (sociais, culturais, afetivas, psicológicas etc.).

Ao dialogar com esses três mestres (Gagnebin, Benveniste e Morin) sobre a relação entre cultura e linguagem, encontrei três fundamentos pertinentes para compreender a natureza das experiências humanas: a cultura, a intersubjetividade e a ecologia da ação. Identifico esses fundamentos iniciais porque acredito que permitem uma interpretação ontológica do que diz respeito ao lúdico que, muitas vezes, é concebido a partir de vieses fragmentadores ou simplificadores, como denunciou Huizinga (2010). Penso ser necessária uma interpretação ontológica da experiência lúdica porque, em um certo sentido, trata-se de uma experiência que também constitui o ser para além de uma visão utilitarista do elemento lúdico como algo externo, que privilegia a didatização em detrimento do viés formativo. Elaboro esse pensamento a partir de uma reflexão teórica sobre a natureza da experiência lúdica como uma experiência primordialmente humana que se constitui nas relações intersubjetivas, oriundas dos processos culturais estabelecidos numa ecologia da ação, materializados na e pela linguagem. Para elaborar o pensamento, parto das contribuições dos mestres já apresentados, pois eles orientam os fundamentos nesta seção, servindo de base para o aprofundamento almejado:

- a) cultura, memória e narrativa (GAGNEBIN, 2009, 2013);
- b) linguagem, intersubjetividade e cultura (BENVENISTE, 1989,1991);
- c) *imprinting cultural* e ecologia da ação (MORIN, 2011, 2015, 2017).

Devido à complexidade e profundidade das obras desses mestres, torna-se pertinente destacar que, mais do que um referencial teórico, o pensamento e as contribuições de cada um compõem uma articulada rede de conceitos e proposições

teóricas distribuídas em diferentes obras. Daí a importância de se delimitar os conceitos e as obras que foram utilizadas como referências para este trabalho.

Além da questão acima, comprehendo que os conceitos desses autores não são uníacos, exatamente porque se encontram em diferentes momentos históricos e contextos interpretativos. Suas ideias e contribuições se encontram em textos que estão, muitas vezes, em obras publicadas com uma distância temporal de anos e, a cada leitura, emerge uma perspectiva que pode sugerir uma interpretação.

Considerando essas questões, – à exceção de Gagnebin (2009, 2013), com quem tive a oportunidade de dialogar diretamente como aluna⁴ –, procurei estabelecer uma interlocução teórica com outros autores, leitores tanto de Benveniste (1989, 1991) quanto de Morin (2011, 2015, 2017), autores que também se debruçaram nas obras dos dois mestres e cujos estudos me auxiliaram na compreensão das proposições teóricas trazidas neste trabalho, como apresentado nas próximas subseções.

1.1.1 Gagnebin: cultura, memória e narrativa

Identifiquei a pertinência da memória para a compreensão da cultura humana, a partir da retomada das experiências narrativas sob o viés teórico apresentado por Gagnebin (2009, 2013). Compreendo que, para essa autora, a memória é um elemento a ser reconstituído, ou melhor, restaurado, quando se conjectura sobre a aventura da existência humana. Para essa filósofa, a memória, como fenômeno individual e coletivo, é uma forma de manter viva as cicatrizes e as vitórias políticas e éticas da humanidade que permitem a compreensão do presente para a construção do futuro. Gagnebin (2009, p.15) destaca que a memória tem um papel central no processo de evolução ética de uma sociedade ao afirmar que, a partir das

⁴ Durante o ano de 2019, tive a oportunidade de cursar duas disciplinas oferecidas pela professora Jeanne Marie Gagnebin no Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, na PUCSP. Trago, neste trabalho, as principais contribuições que recebi desta grande mestra e que se tornaram fundamentos para meu processo investigativo.

interpretações da aventura de Ulisses, na Odisseia, podemos ressignificá-la para ler e compreender eventos que vivemos em nossos tempos:

(...) desde o início, a luta de Ulisses para voltar à Ítaca é, antes de tudo, uma luta para manter a memória e, portanto, para manter a palavra, as histórias, os cantos que ajudam os homens a se lembrarem do passado e, também, a não esquecerem do futuro.

Gagnebin (2009), ao expor sua interpretação para a aventura de Ulisses, em especial sobre a concepção de cultura diretamente articulada à questão da memória, contribui para que se possa compreender o caráter indissociável desses conceitos. A autora é uma importante interlocutora para se expandir a compreensão do ponto de vista ontológico, tomando a memória e a cultura como elementos essenciais da experiência humana.

Ao se debruçar sobre a memória e a cultura, Gagnebin (2009) vai articulá-las, indissociavelmente, ao ato de narrar o que foi vivido, o que foi experienciado, e é possível que, nesse processo intersubjetivo, as alterações culturais possam encontrar espaços de transformação social e cultural.

No âmbito da cultura humana, a tradição de narrar experiências a partir da memória construída individual e coletivamente é, na perspectiva de Gagnebin (2009), uma maneira de estabelecer relações civilizatórias e humanizadoras. Tais relações se estabelecem, num certo sentido, numa troca que pode ser compreendida como uma maneira de se estabelecer alianças entre os homens, como a autora (GAGNEBIN, 2009, p.20) explicita:

A troca, como ressalta Mauss, não precisa ser econômica, não precisa consistir em presentes materiais, mas ela é altamente simbólica; ela pode ser troca de formas de polidez, de festins, de ritos, de favores militares, de mulheres, de crianças, de danças etc. Sua característica é a de parecer espontânea, mas deve obedecer a um sistema de obrigações muito restrito que se transmite de geração a geração.

Como ilustrado, ao estabelecer alianças, ao trocar “presentes” simbólicos, ocorre um intercâmbio cultural, uma experiência intersubjetiva. Nesse sentido, comprehendo que um intercâmbio de experiências humanas pode, de certa maneira, materializar-se, por exemplo, não apenas a partir de rituais culturais que podem ser violentos, de acolhimento, ou mesmo, de polidez, mas também, de ludicidade.

Outro conceito importante que a autora desenvolve e articula no âmbito do intercâmbio de experiências humanas é a memória. A partir de suas considerações, comprehendo que a memória é uma dimensão ontológica do ser que pode situá-lo como alguém que narra suas experiências, rememorando o passado ao mesmo tempo em que o situa no presente; ou seja, uma dimensão ontológica que coloca o sujeito em relação consigo mesmo e com o outro, numa relação que é intersubjetiva e que aciona a memória individual e coletiva. Dessa forma, compreender a pertinência da memória como dimensão ontológica permite considerar que as experiências humanas, compartilhadas e ressignificadas, permitem aos sujeitos viver novas experiências e, assim, estabelecer novas formas de ser e estar no mundo.

Em seu texto sobre a importância da memória, Gagnebin (2009, p.22) também enfatiza a linguagem como elemento genuíno que constitui as relações humanas, em especial, a partir da relação simbólica entre memória e narrativa, como dimensões fundamentais para a cultura humana:

Ora, o que tem nosso herói Ulisses, navegante infeliz e sobrevivente de tantos naufrágios nos quais morreram todos seus companheiros, o que tem ele a oferecer a seus hóspedes em troca de presentes preciosos? Não possui nenhum objeto artístico, nenhuma arma afiada, nenhuma joia de ouro fino; às vezes, como na caverna de Polifemo, ainda tem, um bom vinho. Mas em geral não tem nada fora a narração comovente de suas aventuras.

O pensamento de Gagnebin (2009, 2013) expande a compreensão sobre a experiência humana a partir da reinserção da memória e da narrativa como elementos fundamentais para compreendê-la. No trecho, a autora admite a compreensão da aventura de Ulisses como uma jornada do sujeito, simbolizada a partir das narrativas experienciadas e compartilhadas. Sujeito que, na aventura da vida, enfrenta desafios, encontra parceiros, estabelece relações com os outros e com o meio, interpretando sua própria experiência humana no ato de narrar e se narrar. O tesouro precioso que esse sujeito tem para compartilhar, sob o ponto de vista simbólico, é a narrativa das suas aventuras, revividas pela memória e pelas experiências registradas por meio da linguagem que, na intersubjetividade, passam do individual para o coletivo.

Diante dessas reflexões e teorizações, considero que há, numa perspectiva ontológica da experiência humana, uma relação dinâmica entre cultura, memória e narrativa que implicam as experiências humanas que constituem o sujeito, de modo

que se torna impossível compreendê-las em sua totalidade, mas é possível interpretá-las numa perspectiva intersubjetiva.

A argumentação até aqui apresentada representa a contribuição de Gagnebin (2009, 2013), em especial para registrar a indissociabilidade entre *cultura, memória e narrativa*. Faço esse registro porque penso que essa tríade conceitual constitui uma trama fundamental do fio teórico condutor deste trabalho que, embora tenha como foco investigar uma experiência lúdica, não pretende reduzi-la como um fenômeno hermético da condição humana. Para compreender a experiência lúdica é importante ter como fundamento a indissociabilidade entre cultura, memória e narrativa como elementos da intersubjetividade humana. A partir das contribuições de Gagnebin (2009, 2013), procurei aprofundar a compreensão do conceito de intersubjetividade também a partir da perspectiva de Benveniste (1989, 1991).

1.1.2 Benveniste: linguagem, intersubjetividade e cultura

O mestre Benveniste (1989, 1991) contribui, nesta pesquisa, com a teorização sobre intersubjetividade⁵ na relação entre linguagem e cultura, permitindo, mais uma vez, compreender que esses elementos constituem a experiência humana. Benveniste, como um teórico da Linguística, permite um aprofundamento da compreensão a respeito do papel da linguagem na constituição da cultura. Flores (2013, p.190), um dos estudiosos da obra de Benveniste, também sinaliza sua contribuição neste sentido, ao destacar que:

Na verdade, Benveniste atravessa todos os seus estudos com uma espécie de tríade epistemológica que funda uma antropologia: homem, linguagem e

⁵ O conceito de intersubjetividade não é homogêneo e existem vários outros autores e referenciais teóricos que discutem e apresentam definições. Por exemplo, no âmbito da Linguística Aplicada, área em que a presente pesquisa se situa, há também a relevante contribuição de Bakhtin. Entretanto, escolhi aprofundar o estudo sobre intersubjetividade a partir de Benveniste, primeiro porque também é um teórico presente nos trabalhos de outros autores que venho estudando ao longo dos últimos anos, como Gagnebin (2009) e Morin (2011). Segundo, porque pretendo contribuir com novas reflexões teóricas a partir de Benveniste, reflexões que encontram espaço no âmbito da relação indissociável entre cultura-linguagem e intersubjetividade, como destacam Flores e Teixeira (2009) e Flores (2013), e que articulo com a questão da experiência lúdica, sem o enfoque enunciativo mas, ontológico.

cultura. Essa tríade é mobilizada em todas as análises que faz da linguagem (...).

Se Benveniste (1989,1991), do ponto de vista da Linguística, estabelece uma tríade para fundar uma epistemologia que articula o homem, a cultura e a linguagem, sua contribuição para a compreensão da noção de intersubjetividade torna-se pertinente para este trabalho. Faço, contudo, uma ressalva importante. Embora busque em Benveniste (1989,1991) suporte teórico para elaborar uma noção de intersubjetividade, comprehendo que esse será o resultado do meu percurso interpretativo particular e das leituras que me apresentaram Benveniste, em especial Morin (2011) e Gagnebin (2009). Não pretendo, neste trabalho, reduzir ou simplificar um conceito abrangente, a partir de um mestre com obra tão vasta e, por isso, não proponho essa noção sob um viés definitivo ou generalista. Ao contrário, situo essa elaboração com base em minhas leituras das obras *Problemas de Linguística Geral I* (1989) e *Problemas de Linguística Geral II* (1991). Além de situar a noção de intersubjetividade, com o suporte dessas obras de Benveniste, recorro também ao apoio teórico que encontrei em Flores (2013), para avaliar e ponderar se as relações teóricas que estabeleço são coerentes. Flores (2013) é um dos autores brasileiros mais especializados sobre esse mestre da linguagem, como atesta seu legado bibliográfico⁶ sobre Benveniste. Neste trabalho, recorro, pontualmente, à obra de 2013.

Feitas essas ressalvas, empreendo, a partir deste ponto, a elaboração de uma noção de intersubjetividade, partindo de Benveniste (1989,1991); uma noção que seja articulada e indissociável, como o mestre propõe. Destaco, abaixo, o trecho em que o autor (BENVENISTE, 1989, p.31-32) evidencia ser possível elaborar uma noção de intersubjetividade articulada à linguagem e cultura:

Chamo cultura ao meio humano, tudo o que, do outro lado das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização. Consiste numa multidão de noções e de prescrições, e em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve. O mundo animal não conhece proibição. Ora, esse fenômeno humano, a cultura, é um fenômeno inteiramente

⁶ Valdir do Nascimento Flores é professor titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e possui uma vasta produção científica e bibliográfica sobre Benveniste.

simbólico. A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura.

No excerto acima, é possível identificar os diferentes elementos que constituem a intersubjetividade, inclusive do ponto de vista social, histórico, político e, principalmente, do ponto de vista da linguagem. Neste trabalho, interessa a linguagem como o elo estabelecido entre o homem, a língua e a cultura que, num certo sentido, inscrevem a intersubjetividade. Concordo com Flores (2013) ao afirmar que Benveniste teoriza de maneira imbricada os conceitos de homem/linguagem/intersubjetividade, o que permite elaborar uma noção de intersubjetividade que é inscrita na cultura. Nesse sentido, a linguagem é o fundamento central, pois conforme destaca Flores (2013, p.116), “o homem é homem porque tem na linguagem e nela se inscreve sob a condição da intersubjetividade.” Considerar a intersubjetividade como uma condição que inscreve o homem na linguagem revela a centralidade do elemento simbólico na constituição do sujeito que está inserido numa cultura que reverbera nas experiências vividas.

Partindo dessa reflexão, é possível elaborar uma noção de intersubjetividade que a considere como uma característica ontológica da natureza dos seres humanos e que se revela nas experiências que vivem. Como característica ontológica que se constitui como capacidade de simbolizar e atribuir sentidos ao que é vivido, experienciado e registrado na memória, individual e coletivamente, intersubjetividade é o processo em que esses fenômenos se materializam e se revelam. Desse modo, a intersubjetividade permite reintegrar a memória, como aquilo que permite relembrar as experiências, individual e coletivamente, simbolizando-as e atribuindo sentidos que podem ser compartilhados e narrados.

Assim, é viável elaborar uma noção de intersubjetividade como um dos elementos significantes indissociáveis da relação entre cultura e linguagem. Isso pode

significar que, do ponto de vista ontológico, “(...) a linguagem, entendida como intersubjetividade, é condição para que o homem exista” (FLORES, 2013, p. 43). Acredito que a intersubjetividade, compreendida a partir das contribuições de Benveniste (1989,1991), seja um dos fundamentos que podem contribuir para que se possa ampliar as formas de investigar as experiências humanas.

Nesse sentido, concordo com Flores (2013) que, para Benveniste (1989, 1991), há uma universalidade da experiência humana na linguagem, ou melhor, na intersubjetividade e na cultura. Flores (2013, p.116) destaca que a intersubjetividade é um dos temas do mestre Benveniste que pode inspirar novas pesquisas e novos estudos, pois

Benveniste apresenta a linguagem – e isso fica claro em Da subjetividade na linguagem – como condição da existência do homem e, como tal, sempre referida ao outro, o que acaba por vincular a linguagem e a intersubjetividade. A Linguagem é constitutiva do homem na justa medida em que a intersubjetividade lhe é inerente, sem o que não se poderia encontrar no mundo “um homem falando com outro homem (grifo do autor).

No excerto apresentado, Flores destaca a intersubjetividade como inerente ao homem. Essa afirmação sinaliza que há uma condição ontológica do homem como ser que existe na linguagem, numa dinâmica experiencial que é, ao mesmo tempo, subjetiva e intersubjetiva, num processo contínuo. Trata-se de um ser que falando com o outro vivencia a experiência humana intersubjetiva e simbólica que, do ponto de vista social e cultural, vai inscrevê-lo na individualidade e na coletividade. Torna-se, então, pertinente considerar a intersubjetividade e a memória como fundamentos culturais que podem transformar a experiência humana, seja pelos atos simbólicos de fenômenos profundos, como os que podem ser experienciados na guerra, seja pelas experiências culturais, vivenciadas pelo lúdico.

Seguindo as proposições teóricas e conceituais que fundamentam este trabalho, além da memória e da intersubjetividade, conforme destaquei no início desta subseção, é pertinente apresentar as noções de *imprinting cultural* e de *ecologia da ação*, com base no mestre Morin (2011, 2015, 2017). Trata-se de conceitos que permitem identificar as condições que podem acionar a dinâmica entre a memória, cultura, linguagem e intersubjetividade, como processos indissociáveis da experiência humana, e que apresento em detalhes na próxima subseção.

1.1.3 Morin: *imprinting cultural* e ecologia da ação

Por Morin (2011, 2015, 2017) ser um mestre com saberes construídos por meio da articulação entre várias áreas do conhecimento humano, ao dialogar com este autor, procurei identificar suas contribuições a respeito da natureza das experiências humanas, partindo, também, da relação entre cultura e linguagem. Entre seus ensinamentos, dois conceitos se evidenciam oportunos para caminhar na elaboração de uma compreensão das experiências humanas na perspectiva do *imprinting* cultural e a ecologia da ação.

A noção de *imprinting* cultural permite compreender a questão dos determinismos estabelecidos no plano cultural que agem como um processo normalizador de lógicas, pensamentos, ações e outras dimensões da vida humana. Trata-se de um processo que, como afirma Morin (2011, p. 29), “marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão”. Em um certo sentido, o *imprinting* cultural é a marca cultural que recebemos com nossas primeiras experiências, como no âmbito das relações familiares. Isso significa que a maneira como vemos o mundo, a forma como construímos as relações e como pensamos, tudo vai se constituindo no *imprinting* cultural, evidenciando nossas referências culturais.

Morin (2011, p.31) destaca a importância de se reconhecer o *imprinting* e a normalização dos processos culturais como cílicos ao afirmar que:

O *imprinting* e a normalização asseguram a invariância que governam e organizam o conhecimento, as quais, rotativamente, asseguram o *imprinting* e a normalização. Assim, a perpetuação dos modos de conhecimento e verdades estabelecidas obedece a processos culturais de reprodução: uma cultura produz modos de conhecimento entre os homens dessa cultura, os quais, através do seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento.

A citação acima permite inferir que, ao destacar o *imprinting cultural* como um processo cílico dos modos de reprodução e de perpetuação dos modos de conhecimento, Morin permite compreender que a cultura é um dos fatores preponderantes no processo de formação humana. Por esse papel importante da cultura é que se torna pertinente compreender que determinados fundamentos culturais são originados pelo *imprinting* e eles impactam nos modos de produção do

conhecimento e na experiência humana. Trata-se de uma matriz estruturante cultural, segundo Morin (2011, p.30), imposta ainda na nossa infância e que

Desde então, [o *imprinting*] impede de ver diferentemente do que mostra. Mesmo quando se atenua a força do tabu, que proíbe, como nefasta e perversa, toda ideia não conforme, o *imprinting cultural* determina a desatenção seletiva, que nos faz desconsiderar tudo aquilo que não concorde com nossas crenças, e o recalque eliminatório que nos faz recusar toda informação inadequada às nossas convicções, ou toda objeção vinda de fonte considerada má. O *imprinting* manifesta seus efeitos mesmo em nossa percepção visual. (grifo do autor).

A influência da cultura na formação humana é um dos aspectos que Morin (2011) destaca como ponto de partida para se compreender as cegueiras e os desafios de um mundo em crise, inclusive crises humanitárias. Compreender a influência do *imprinting cultural* é uma maneira de pensar formas de romper com o ciclo determinista imposto por essa marca cultural, principalmente no que diz respeito aos preconceitos, tabus e dogmas que possam cercear o conhecimento, repercutindo na experiência humana. O *imprinting cultural* se constitui em três níveis deterministas que impactam os modos de produção do conhecimento e, logo, as experiências humanas: os paradigmas, as doutrinas e os estereótipos (MORIN, 2011, p.33).

Ao mesmo tempo em que há o cerceamento dos modos de produção do conhecimento, Morin (2011, p.20, *grifo do autor*) ressalta que a própria cultura “abre e fecha as potencialidades *bioantropológicas* de conhecimento”. Ao destacar essa abertura, Morin sinaliza que há brechas para a ruptura do *imprinting cultural*, e, segundo ele, a saída está nos próprios elementos da cultura, no seu saber acumulado, na sua linguagem, paradigmas e em seus métodos de aprendizagem e de investigação.

Para que essa brecha se transforme em possibilidades para a superação do *imprinting cultural*, Morin (2011) apresenta três propostas – a dialógica cultural, o calor cultural e a possibilidade de expressão de desvios, expostas a seguir:

- a) a *dialógica cultural* compreende a pluralidade e a diversidade de pontos de vista, permitindo o intercâmbio cultural, a troca múltipla de informações, ideias, opiniões, concepções, visões de mundo. Trata-se de um intercâmbio cultural que acolhe o conflito, a competição, a concorrência, o antagonismo,

porém, ao mesmo tempo, um intercâmbio controlado por regras bem claras de convivência e de diálogo que evite os excessos e os extremos;

- b) o *calor cultural* corresponde ao acolhimento da intensidade de confrontos, trocas, polêmicas entre opiniões, ideias e concepções, pensadas numa perspectiva que possa induzir o abrandamento da rigidez do *imprinting cultural*, visando superar extremos que fragilizam a condição humana;
- c) a *possibilidade de expressão de desvios* supõe e favorece a alteração de *imprinting cultural* por meio da valorização e da criação de espaços para as minorias que discordam do sistema vigente e que se rebelam contra os determinismos estabelecidos. Tais minorias são, muitas vezes, marginalizadas por serem desviantes dos dogmas, paradigmas e tabus estabelecidos na cultura e que, se encontram espaços para se expressarem, acabam por enfraquecer as normalizações. Para Morin (2011, p. 34), “essas condições aparecem nas sociedades que permitem o encontro, a comunicação e o debate de ideias”. Nesse sentido, para a presente pesquisa, a ideia de encontro e de comunicação torna-se importante, pois é sob essas condições que a experiência lúdica pode emergir e colaborar para a superação dos extremos, como, por exemplo, os implicados pela competição desenfreada.

A compreensão do *imprinting cultural* e das formas como a própria cultura pode enfraquecê-lo ou superá-lo, indica que a vivência de diferentes experiências culturais é fundamental para que se possa superar as crises humanitárias enfrentadas atualmente. Nesse sentido, identificar e compreender a noção de *ecologia da ação* também pode servir como uma forma de criar estratégias de enfraquecer como o *imprinting cultural* se impõe na experiência humana.

A noção de *ecologia da ação*, segundo Morin (2017), se relaciona diretamente à questão da incerteza que coloca o foco na experiência humana no campo da ética, dimensão humana que também sofre o impacto da normalização criada pelo *imprinting cultural*. Segundo Morin (2017, p.40-41):

Mesmo supondo-se a consciência do bem e do dever, a ética encontra dificuldades sem solução na simples consciência do “fazer bem”, do “agir pelo bem”, do “cumprir seu dever”. Existe um hiato entre a intenção e a ação. (grifos do autor).

Entre o saber e o dever há uma distinção que impacta na maneira como os sujeitos podem desenvolver as propostas de enfraquecimento do *imprinting cultural*. Há uma relação intrínseca entre cultura e conhecimento que, no campo da ação, transformam ou não as normalizações, os paradigmas e os dogmas a que submetem os sujeitos. A ação, como movimento que provoca uma cadeia de outras ações e *feedback*, é trazida por Morin (2017), numa perspectiva complexa, numa perspectiva ecológica. Para Morin (2017, p. 41), é possível entendê-la da seguinte forma:

Para compreender os efeitos de toda a ação, inclusive a moral, precisamos nos referir à *ecologia da ação*. A *ecologia da ação* indica-nos que toda ação escapa, cada vez mais, à vontade do seu autor na medida em que entra no jogo das inter-retroações do meio onde intervém. (grifo nosso).

Partindo desse entendimento expresso por Morin, ressalto que uma ação no campo da cultura pode ser uma das formas de criar os desvios necessários para o enfraquecimento e até a superação do *imprinting cultural*, especialmente porque invocará um elemento importante: a incerteza. Destaco essa possibilidade considerando que, nessa perspectiva, embora o sujeito tenha uma intenção ao realizar uma ação, os resultados ou efeitos dela dependem, também, “das condições próprias ao meio onde acontece” (MORIN, 2017, p.42). A incerteza é, para Morin (2017), um mecanismo introduzido pela *ecologia da ação* e que nos permite acolher a ideia de que, em se tratando de experiências humanas, “nenhuma ação tem a garantia de seguir o rumo da sua intenção” (MORIN, 2017, p. 46). Daí que, mesmo submetidos ao *imprinting cultural*, há sempre a possibilidade da *ecologia da ação*: há um devir que não pode ser totalmente previsível e é, nesse campo, que a experiência humana pode ser transformada, por exemplo, de uma experiência de guerra para uma experiência de paz. É preciso, porém, que se contemplem alguns elementos intencionais na ação que podem servir, como propõe Morin (2017, p.63), ao desenvolvimento de um “pensar bem”.

Interpreto que Morin (2017, p. 63), ao apresentar a noção de *ecologia da ação*, contribui também, de maneira pertinente, para a compreensão da experiência humana sob um viés ontológico, em especial pelo desenvolvimento de um *pensar bem* que se

traduz numa nova forma de pensar e, ao mesmo tempo, numa ação a ser empreendida:

Trabalhar pelo pensar bem reconhece a complexidade humana: não dissocia indivíduo/sociedade/espécie; essas três instâncias interligam-se, gerando-se reciprocamente, sendo fim e meios entre elas, mas ao mesmo tempo, continuando potencialmente antagônicas. O indivíduo é *sapiens/demens, faber/mitologicus, economicus/ludens*, prosaico/poético, *uno* e múltiplo. (meu grifo).

A explicação acima permite reconhecer que a complexidade humana é um princípio ético fundamental a ser considerado quando se pretende compreender a natureza da experiência humana em suas diversas formas, mas principalmente em seu sentido ontológico. Elaborar um pensar bem, conforme propõe Morin (2017), requer desenvolver um pensamento que se propõe, ao mesmo tempo, distinguir e religar os elementos que constituem o fenômeno da experiência humana. Seguindo as contribuições desse mestre, continuarei na jornada, ampliando o horizonte teórico a respeito dos elementos ontológicos que podem constituir a experiência humana, principalmente, na perspectiva do sujeito *economicus/ludens*.

Ao final desta subseção, destaco que, com Gagnébin (2009, 2013), identifico a coerência da reinserção da memória e da narrativa como elementos da cultura que inscrevem as experiências humanas nas dimensões individuais e coletivas. Com Benveniste (1989, 1991), comprehendo que a cultura é um fenômeno humano que se constitui na e pela linguagem em sua expressão pela intersubjetividade, permitindo conferir um olhar ontológico para as experiências humanas. Esses dois mestres permitem, em um certo sentido, compreender a experiência humana como fenômeno inscrito na relação indissociável entre cultura e linguagem, e que a partir da memória e da narrativa evidenciam a intersubjetividade estabelecida entre os sujeitos. Ao expandir minha compreensão e evocar a noção de intersubjetividade para interpretar a experiência humana, amplio meu horizonte teórico, aprendendo com o mestre Morin (2011, 2015, 2017), que os conceitos de *imprinting cultural* e *ecologia da ação* revelam a possibilidade de incertezas no contexto da formação humana.

Seguindo a jornada, na próxima seção continuo apresentando as contribuições dos teóricos que permitem continuar a ampliação de horizontes sobre os elementos ontológicos que constituem a experiência humana.

1.2 Os mestres da experiência

Nesta seção, destaco dois mestres que são fundamentais para elaborar uma concepção de experiência que abarque o lúdico na perspectiva da formação humana: Benjamin (2009, 2018a, 2018b) e Dewey (1929, 1953, 1959, 1971, 2008, 2010).

Os ensinamentos desses dois autores contribuem para a compreensão da experiência cultural como algo que emerge no âmbito da memória, da narrativa e da intersubjetividade, conceitos discutidos na seção anterior. A noção de experiência é uma noção que também não é unívoca. Trata-se de um tema explorado em diferentes áreas do conhecimento e, por isso, é pertinente esclarecer a maneira como a experiência cultural é entendida neste trabalho.

Por uma questão didática, primeiro apresento as contribuições do mestre Benjamin (2009, 2018a, 2018b), procurando desenvolver uma noção ontológica de experiência que seja coerente com o que discuti na seção anterior e que se constitui num processo intersubjetivo, por se inscrever na memória e nas histórias narradas, ou seja, uma experiência identificada a partir da cultura e dos seus elementos simbólicos revelados pela linguagem.

1.2.1 Benjamin: experiência e narrativa

Benjamin (2009, 2018a, 2018b) é um mestre com uma produção teórica extensa. Suas obras servem de base para vários estudos em diferentes áreas do conhecimento. Como esclarecido na seção anterior, é necessário situar as obras e os conceitos do autor que contribuem para este estudo.

As obras de Benjamin (2009, 2018a, 2018b) evidenciam como esse mestre pensa de maneira crítica as transformações sociais decorrentes da urbanização e industrialização, e derivadas do impacto do capitalismo sobre os sujeitos. Como pensador da condição humana, Benjamin (2009, 2018a, 2018b), desde jovem, se interessou pela questão da experiência a que vai atribuindo sentidos, a partir da maneira como vai amadurecendo suas reflexões. A noção de experiência proposta

pelo autor pode ser localizada implicitamente e, às vezes, explicitamente, no conjunto de seus textos, como relata o próprio autor (BENJAMIN, 2009, p.21):

Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque condiz a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa. (grifo do autor).

Ao convocar a experiência como um elemento de sustentação de seus pensamentos, Benjamin (2009) desenvolve uma noção de experiência que serve de base para a denúncia de um esvaziamento cultural, em curso desde o tempo de suas reflexões. Benjamin (2018b), ao abordar a reproduzibilidade técnica, apresenta a noção de *aura* que, em um certo sentido, pode ser entendida como elemento essencial da experiência estética e cultural. Nessa linha, a *aura* pode ser compreendida como aquilo que constitui a experiência humana diante da obra⁷, e se revela como experiência única de produção e ação em sua autenticidade e unicidade.

Embora o enfoque de Benjamin (2018b) seja mais diretamente pertencente ao campo da arte, em especial a fotografia e o cinema, uma interpretação mais contextualizada de sua crítica aos processos de industrialização revela que esses processos implicam a perda da *aura*. Essa perda impacta na sociedade e em todos os seus meios de produção simbólica. Por exemplo, ao reproduzirmos uma foto da catedral da Sagrada Família de Gaudí, não conseguimos reproduzir a *aura* de estar diante da própria catedral, a experiência não será autêntica. De únicas e autênticas, as obras passam a ser reproduzidas, fragmentadas e ressignificadas, assumindo funções sociais diferentes, inclusive, para perpetuar valores sociais que podem servir ao mercado de consumo, desviando-se do projeto e da intenção do artista (BENJAMIN, 2018b).

Ainda numa perspectiva benjaminiana, há um impacto na percepção dos sujeitos, em relação ao que vivem e ao que podem resgatar na memória, ao entrar em contato com a reprodução e, não, com a obra, pois “mesmo à mais perfeita reprodução

⁷ A palavra “obra” no texto de Benjamin (2018b) é colocada no campo da estética e da arte. Porém, estudiosos de seu trabalho, como Gagnebin (2013), ampliam a interpretação desse conceito, de modo que se possa construir um sentido amplo sobre ele, aqui compreendido como produto, evento ou material produzido pelos sujeitos, e sua originalidade de tempo e de condição de produção.

falta um elemento: o aqui e agora da obra de arte – sua existência única no local onde se encontra" (BENJAMIN, 2018b, p.17). O mestre nos motiva a pensar, de maneira crítica, sobre os impactos da reproduzibilidade na cultura humana e, nesse sentido, de que maneira corrobora, ou não, para a superação do *imprinting cultural*.

Retomando a noção de *imprinting cultural*, de Morin (2011), como aquilo que conserva e normaliza comportamentos e práticas culturais, cogito que a noção de reproduzibilidade técnica proposta por Benjamin (2018b) acrescenta mais uma camada pertinente a ser identificada no processo de refletir sobre a condição humana. Para Benjamin (2018b), a reproduzibilidade técnica pode potencializar os mecanismos conservadores da burguesia em detrimento da experiência cultural que emerge genuinamente de determinado contexto social e cultural. Ao reproduzir a obra, ampliando o alcance, os riscos da perda da autenticidade podem levar quem reproduz e a própria obra a um desvio das intenções do autor.

Entretanto, compreendo que Benjamin (2018b) não desenvolve uma reflexão niilista a respeito dessa questão que coloca a reproduzibilidade técnica como vilã que normatiza experiências estéticas e culturais. A reproduzibilidade pode ser um desvio no caso de ser utilizada como um mecanismo de reprodução dos valores conservadores, ou melhor, utilizado para manter o *imprinting cultural*; no entanto, também pode ser o processo que contribui com a democratização do acesso à obra, ou seja, como um elemento também da *ecologia da ação*.

Benjamin (2018b) propõe uma maneira de superar esse desvio, destacando a importância do resgate da essência espiritual humana, ou seja, ele propõe utilizar a reproduzibilidade de modo que possamos endossar práticas sociais norteadas por valores democráticos, como destaca D'Angelo (2006, p.12). Esse resgate da essência espiritual humana pode ser compreendido como a estratégia que vai promover, por meio da linguagem, o compartilhamento das experiências estéticas, políticas, culturais e sensoriais, que o sujeito vivencia ao ter contato com a obra, ainda que reproduzida. Faço essa reflexão a partir da seguinte contribuição de Gagnebin (2013, p.56):

Por certo, Benjamin não escapa, às vezes, a um tom nostálgico, tom comum, aliás, à maioria dos teóricos do "desencantamento do mundo" quando evoca as "comunidades" de outrora nas quais memória, palavras e práticas sociais eram compartilhadas por todos. Porém, sua visada teórica ultrapassa de longe esses acentos melancólicos. Ela se atém aos processos sociais,

culturais e artísticos de fragmentação crescente e à secularização triunfante, não para tentar tirar dali uma tendência irreversível, mas sim, possíveis instrumentos que uma política verdadeiramente “materialista” deveria poder reconhecer e aproveitar em favor dos excluídos da cultura, em vez de deixar a classe dominante se apoderar deles e deles fazer novos meios de dominação(grifos da autora).

Gagnebin (2013) permite compreender que o projeto de Benjamin (2009, 2018a, 2018b) é colocar a experiência cultural como elemento central na ruptura dos determinismos sociais implicados pelos processos industriais e de consumo. Compreendo, nessa perspectiva, que, para Benjamin (2018b), a reproduzibilidade pode, ao mesmo tempo, servir aos processos de esvaziamento da experiência cultural, além de ser uma aliada dos processos intersubjetivos transformadores. É possível, como sujeitos da cultura, apropriar-se da reproduzibilidade técnica como instrumento de ampliação do alcance dos elementos transformadores que a cultura-obra evoca.

O próprio Benjamin (2018a, 2018b) vivenciou práticas que ilustram uma *práxis* de uso transformador da reproduzibilidade técnica, ao usar, por exemplo, o rádio⁸ para amplificar o acesso a obras culturais que acreditava serem essenciais para o desenvolvimento e formação cultural e estética de crianças. Benjamin (2018b) permite compreender, por exemplo, que em tempos de ampla digitalização da reprodução de diferentes obras, é necessário estar atento às várias formas de utilizar esses processos numa perspectiva da ecologia da ação, ou seja, como meios de transformação cultural e social.

D'Ángelo (2006, p.30-31) reforça essa possibilidade em Benjamin, destacando sua prática com o uso dos mecanismos da reproduzibilidade técnica que, hoje, se encontram cada vez mais midiatizados e materializados em diferentes linguagens:

Mal compreendido nos anos 1920, e talvez ainda hoje, pela maioria dos intelectuais de esquerda, o poder da propaganda e das novas tecnologias de comunicação logo se revelou para Benjamin como um campo fértil a ser trabalhado. Observando a influência crescente desses meios na formação

⁸ Nos anos compreendidos entre 1927 e 1932, Benjamin apresentou programas voltados para crianças em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt, que consistiam, em sua maioria, na apresentação de livros e peças infantis. Na obra *A Hora das Crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*, é possível identificar seu esforço de utilizar o rádio como um mecanismo transformador da reproduzibilidade técnica.

das crianças, da juventude e das classes trabalhadoras, sobretudo no período de ascensão do nazismo, Benjamin passou a se envolver cada vez mais com atividades no jornal e no rádio.

Diante dessa contribuição, saliento que Benjamin (2009, 2018a, 2018b) coloca em prática sua intenção de se apropriar dos meios e mecanismos de reproduzibilidade técnica para operacionalização de algo que sirva à superação do esvaziamento das experiências culturais. Benjamin (2018a) denuncia esse esvaziamento como algo sobre o qual é necessário debruçar-se, em especial, se percebemos, como é emergente, ainda, a criação de espaços e de oportunidades para a troca de experiências, como ilustro abaixo, evocando Benjamim (2018a, p.20):

Torna-se cada vez mais raro encontrarmos pessoas que ainda sabem contar alguma coisa. Cada vez mais frequentemente generaliza-se o embaraço quando, num grupo, alguém pede uma história. É como se tivéssemos sido privados de uma faculdade que nos parecia inalienável, e era a mais segura entre todas: a faculdade de trocar experiências. Uma causa desse fenômeno é clara: a contação da experiência caiu. E parece que continuará a cair infinitamente.

Esse é um esvaziamento que empobrece a experiência dos seres humanos pela força do distanciamento que a reproduzibilidade técnica impõe, pela perda da *aura*, e pela distância que se forma entre as gerações. Essa distância emerge a partir do momento em que a sociedade deixa de rememorar e compartilhar, de maneira intersubjetiva, seu passado histórico e passa a se pautar pelo consumo de informações que são reproduzidas e compartilhadas pelos meios de reprodução, como Benjamim (2018a, p. 20-21) destaca:

Com a Guerra Mundial, começou a tornar-se manifesto um processo que desde então não encontrou repouso. Não reparamos que, quando a guerra acabou, os soldados voltaram mudos dos campos de batalha? Não mais ricos, mas mais pobres em experiências comunicáveis. O que se difundiu dez anos depois, com a enxurrada de livros sobre a guerra, não tinha nada a ver com uma experiência passada de boca em boca. E não havia nada de estranho nisso. Pois nunca experiências foram tão fundamentalmente desmentidas quanto a experiência estratégica, pela guerra da trincheira, a experiência econômica, pela inflação, a experiência corporal, pela batalha com armamentos pesados e com aviões, e a experiência ética, pelos detentores do poder.

Para Benjamin (2009, 2018a, 2018b), a memória e a narrativa são, também, dimensões e formas de resistência política e cultural que têm sido gradativamente apagadas ou subvertidas pelos mecanismos capitalistas de condicionamento cultural e social. Essa subversão que esvazia as experiências humanas hoje, por exemplo, pode ser identificada como a própria experiência de contação de histórias.

Atualmente, é comum que o contar histórias nos meios de reprodução seja apresentado, muitas vezes, como uma potente estratégia de marketing em detrimento do compartilhamento de experiências humanas genuínas. A questão que, então, se coloca é: quem conta a história, no caso das estratégias de marketing⁹, não são os sujeitos que vivem as experiências, mas o discurso publicitário de grandes corporações. Gagnebin (2013, p.57-58) corrobora minha compreensão, em especial quando se debruça sobre a noção de experiência presente no ensaio *O Narrador*, de Benjamin:

Primeiro, a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade e temporalidade das sociedades “artesanais”, diz Benjamin em “O Narrador”, em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno. Essa tradição não configura somente uma ordem religiosa ou poética, mas desemboca também, necessariamente, numa prática comum; as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém, escutadas e seguidas; elas acarretam uma verdadeira formação (*Bildung*), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. (grifos da autora).

Ainda que os mecanismos da reproduzibilidade técnica possam esvaziar as experiências humanas, Benjamin (2009, 2018a, 2018b) nos indica que a saída está no resgate do narrador, ou seja, do sujeito que compartilha suas experiências. Um resgate que pode ocorrer pela reconfiguração das formas de uso dos mecanismos da reproduzibilidade técnica, e pela estratégia de criação de oportunidades de compartilhamento genuíno de experiências. Nesse sentido, criar espaços em que contar histórias possa ser um elemento lúdico constitutivo da experiência humana é um dos muitos caminhos para uma transformação social. Para Benjamin (2009, p.101), compartilhar histórias:

Não se trata apenas de um caminho para assenhorrar-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade.

⁹ Por não compor, de maneira central, os fundamentos deste trabalho, para melhor aprofundamento do tema “contação de história no campo do marketing”, indico a leitura da obra “Histórias que inspiram: como o *storytelling* pode cativar consumidores, influenciar o público e transformar seus negócios”, de Kindra Hall.

Benjamin (2009, 2018a, 2018b) não viveu nos tempos da internet, mas conjecturo que, como pensador compromissado com os excluídos, ele estaria contribuindo com as proposições teóricas que fundamentam essa reconfiguração, inclusive por meio do brincar e do lúdico. Talvez Benjamin (2009) tenha se debruçado de maneira mais profunda na questão do brincar e do lúdico numa perspectiva de experiência cultural educativa, pois um de seus compromissos, identificável em seus textos, é com a transformação social pela experiência cultural, inclusive pelas experiências lúdicas.

Destaco que, para Benjamin (2009, p.102), “a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. O hábito que, na perspectiva de Benjamin (2009), emerge da transformação da experiência mais comovente, destaca a intenção desse mestre de articular a educação por meio das experiências culturais vividas comoventemente. Nesse sentido, concordo com D’Ângelo (2006, p.34) quando lembra que “ para Benjamin a educação verdadeira é a que envolve reciprocidade, mesmo, ou talvez sobretudo, quando se trata de aprender por culturas diferentes”.

Diante dessas proposições teóricas, compreendo que a noção de *experiência comovente*, proposta por Benjamin (2009), passa pela reinserção dos elementos ontológicos, memória e narrativa, que constituem a intersubjetividade cultural. D’Ângelo (2006, p.15) destaca ainda que Benjamin “deixou em aberto a possibilidade de construção de um novo conceito de experiência”, pois a ideia de experiência comovente proposta por Benjamin (2009) é muito coerente com uma proposta aberta do conceito de experiência. Na minha interpretação, ao agregar a palavra “comovente”, Benjamin (2009) permite construir uma noção de experiência que se inscreve na complexidade humana, em um *continuum* ontológico que desperta e que comove os sujeitos para que pensem e narrem suas existências.

Seguindo nessa linha de teórica de abertura do conceito de experiência a partir de Benjamin (2009, 2018a, 2018b), recorro ao mestre Dewey (1929, 1953, 1959, 1971, 2008, 2010), cronologicamente anterior, e nele encontro uma contribuição essencial para a elaboração de uma noção de experiência ainda mais lapidada na relação entre educação e cultura, que apresento na próxima subseção.

1.2.2 Dewey: experiência educativa

Elaborar uma compreensão sobre o conceito experiência, do ponto de vista da relação educação e cultura, é sempre um desafio. Calcaterra (2015, p.111-112) reforça essa percepção ao afirmar que:

Uma clara compreensão do conceito de experiência é, sem dúvida, a tarefa teórica mais árdua para quem se dedica ao estudo da filosofia deweyana. Não por acaso, nos últimos anos de sua vida, Dewey decidiu, embora a contragosto, abandonar o termo “experiência” em benefício do conceito de “cultura”, de conotação menos filosófica, precisamente por ter tomado consciência de que aquele impedia seus interlocutores de apreciar a característica específica de sua proposta filosófica. De fato, era demasiado forte a associação do termo “experiência” com a ideia de processos mentais privados, separados do mundo externo, do qual derivam e a que fazem referência, para que o esforço de um único pensador, por maior e mais influente como era Dewey, pudesse mudar radicalmente seu significado. (grifo do autor).

A reflexão de Calcaterra (2015) revela um ponto de partida pertinente para iniciar um diálogo com Dewey (1929,1971), a respeito da forma como esse mestre pensa e propõe a concepção de experiência educativa. Primeiro, ao abandonar o conceito de experiência em benefício do conceito de cultura, como observa Calcaterra (2015), Dewey dá uma guinada teórica que, em um certo sentido, extrapola suas contribuições para além da escola pragmatista. A guinada, como identifica Calcaterra (2015, p.112), indica uma tentativa do pensador de tornar plausível uma contradição que “não é assimilável às concepções tradicionais defendidas por filósofos empiristas”. Não é assimilável porque Dewey (1929,1953,1959,1971,2008,2010) vai expandir e abrir a forma como se pode compreender a experiência: fenômeno humano que não é, em si, uma dimensão hermética e determinada nem passível de ser classificada num único viés.

Diante dessa possibilidade teórica, promovo uma interlocução com outros autores que estudam o conceito de experiência na obra de Dewey, procurando elaborar, também, uma compreensão que possa contribuir com este trabalho. Sobre o conceito de experiência, Dewey (1929, 1953,1959,1971,2008,2010) dialoga, de forma significativa, com a noção atribuída ao termo por Benjamin (2009, 2018a, 2018b), principalmente no sentido de conceber experiência numa perspectiva aberta, em contínua construção. Parto desta interpretação apoiada nos trabalhos de Pagni (2009, 2014) e Cansi (2020) que aproximam Dewey

(1929,1953,1959,1971,2008,2010) e Benjamin (2009, 2018a, 2018b), para elaborar uma concepção de experiência.

Pagni (2014, p.64) destaca que experiência, do ponto de vista deweyano, pode ser entendida numa perspectiva ontológica, da forma que segue:

Em seu sentido restrito ao gênero humano, a experiência possui uma particularidade: o homem é o único organismo vivo que atribui significado às suas relações com o ambiente e consigo mesmo, em um tempo e em cada situação graças à sua capacidade de percebê-las, de imaginá-las e de pensá-las. Desse modo, as experiências do passado podem ser reconstruídas por meio do pensamento reflexivo humano, os significados que lhes foram atribuídos podem ser reformulados diante da sua inadequação para designar e de sua ineficácia para resolver os problemas emergentes no presente, assim como os planos que as orientam podem ser revistos em busca de outros, no futuro, que sejam mais adequados à condução inteligente da vida.

Destaco a contribuição de Pagni (2009, 2014) por se tratar de uma reflexão que permite identificar a possibilidade de pensar experiência numa perspectiva ontológica que também dialoga com a maneira como Benjamin (2009, 2018b) nos faz compreendê-la. Nesse sentido, concordo também com Cansi (2020, p.39), que destaca que ambos os autores vão conferir à experiência uma perspectiva cíclica, pois “é uma experiência que nos faz reviver, recordar, rememorar e ressignificar algo que tínhamos como referência”.

Seguindo na tarefa desafiadora de compreender a experiência a partir de Dewey (1929,1953,1959,1971,2008,2010), ainda tendo como constructo teórico as contribuições de Benjamin (2009, 2018a, 2018b), continuo desenvolvendo esse exercício teórico por estar segura de que é nessa linha que posso ancorar os fundamentos de uma concepção ontológica da experiência humana, que me permite compreender o fenômeno estudado neste trabalho. Considerando as interlocuções que estabeleci com Calcaterra (2015), Pagni (2009, 2014) e Cansi (2020), avanço na tarefa de compreender o conceito de experiência educativa tendo em mente que *dimensão educativa* não é só um adjetivo. Considero, como os autores citados anteriormente, que a dimensão educativa é um elemento central em Dewey (1929,1953,1959,1971,2008,2010), ao postular uma obra em prol de uma sociedade democrática. Acrescento que a dimensão educativa se refere a um projeto, uma intenção político-pedagógica, como, similarmente, identifico em Benjamin (2009, 2018a, 2018b).

O projeto de Dewey (1929,1953,1959,1971,2008,2010), no que diz respeito à experiência, pode ser compreendido como um projeto de transformação social pelos valores de liberdade, democracia e cooperação pois, segundo esse autor, “a questão que desejaria levantar refere-se a porque preferimos métodos democráticos e humanos aos métodos autocráticos” (DEWEY, 1971, p. 24).

Elaboro esse raciocínio a partir do pensamento do próprio Dewey (1971), quando esse mestre apresenta o conceito de *continuum experiencial*, por mim interpretado como uma concepção ontológica da experiência humana. Ontológico também porque a ideia de *continuum* permite abertura, expansão e transformação do sujeito que aprende e que articula uma experiência a outra, podendo transformar sua condição humana.

Dewey (1971, p.23) coloca a questão do *continuum* como um princípio que “se aplica sempre que tivermos que discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor”). Explicitando, com mais profundidade, o princípio de *continuum experiencial* no processo educativo, reproduzo um trecho do próprio autor (DEWEY, 1971, p.26):

A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo, as experiências subsequentes.

Dewey considera o *continuum experiencial* um fundamento essencial para que se compreenda o termo que cunha como experiência educativa. Além de ser um fundamento essencial, o conceito também é importante para que se compreenda que a experiência humana é “uma força em marcha” (DEWEY, 1971, p.29), ou seja, um devir ontológico. Nesse sentido, para Dewey (1971), a experiência educativa é aquela que se abre, que permite a curiosidade, fortalece a iniciativa e “suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa para onde preciso for no futuro” (DEWEY, 1971, p.29).

Compreender a concepção de experiência educativa, como propõe Dewey (1971), é uma maneira de considerá-la elemento de transformação cultural e social.

Trata-se de um fenômeno que evidencia a intersubjetividade e a articula com a memória e com a narrativa, de modo que se possa superar o esvaziamento da experiência, como denunciado por Benjamin (2009, 2018b). Ao ser um mecanismo de superação do esvaziamento da experiência humana, a experiência educativa também é um agente da *ecologia da ação* que pode impactar nos determinismos impostos pelo *imprinting cultural*, como observou Morin (2011, 2015).

A experiência como elemento ontológico da condição humana é tão relevante do ponto de vista da defesa dos valores civilizatórios que Dewey (1971, p.31) denunciou que, ao ser negligenciada, é possível que se volte para uma ruptura do tecido social, como o autor argumenta:

Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam. A diferença entre civilização e estado selvagem, para tomar um exemplo em grande escala, decorre do grau em que prévias experiências mudaram as condições objetivas em que se passam as experiências subsequentes. Destruídas as condições externas da presente experiência civilizada, cairemos, por algum tempo pelo menos, nas condições primitivas.

Dewey permite considerar, primeiro, que o *continuum experiencial* ajuda a identificar uma experiência educativa; segundo, que do ponto de vista intersubjetivo, a experiência não evoca somente o que está interno ao sujeito, mas também, no coletivo, na sociedade. Diante dessa reflexão, destaco a noção de experiência educativa como essencial para a compreensão do fenômeno estudado neste trabalho. Essencial porque, considerando as contribuições de Dewey (1929, 1953, 1959, 1971, 2008, 2010) e de Benjamin (2009, 2018a, 2018b), comprehendo que, do ponto de vista teórico, há uma relação ontológica entre a experiência educativa e a experiência lúdica. Entretanto, é necessário elaborar uma compreensão sobre a noção de experiência lúdica a partir dos construtos teóricos que os mestres apresentados até aqui elaboraram.

Seguindo a jornada e encontrando outros mestres, orientadores na tarefa de compreender a noção de experiência lúdica, na próxima seção apresento as contribuições dos guardiões do lúdico: Huizinga (2010), Salen e Zimmerman (2012^a, 2012B) e Maturana (1998) e Maturana e Zoller (2004).

1.3 Os guardiões do lúdico

Para seguir na proposição de se compreender a experiência lúdica como elemento da cultura humana, torna-se pertinente desenvolver uma compreensão sobre o lúdico.

Muitas vezes, o lúdico tem sido colocado como um elemento muito relevante para os processos educacionais, como destacam Schwartz (2014), Salen e Zimmerman (2012a, 2012b) e Maturana e Zoller (2004); entretanto, Huizinga (2010) e Orlick(1978) destacam um possível desequilíbrio entre a valorização dos processos de competição em detrimento das experiências lúdicas.

Como mestres guardiões do lúdico, os autores mencionados no parágrafo anterior contribuem para a noção de experiência lúdica que está sendo desenvolvida neste trabalho e, por isso, nas próximas subseções, apresento seus principais conceitos que também contribuem com o presente trabalho.

1.3.1 Resgatando o *homo ludens*

Um mestre fundamental para compreender a importância da dimensão *ludens* na constituição dos sujeitos é Huizinga (2010), com sua filosofia sobre o *homo ludens* e o elemento lúdico como constructo da cultura humana.. A visão desse filósofo nos permite compreender que há uma indissociabilidade entre o lúdico e as outras dimensões que constituem a ontologia dos seres humanos. Essa visão, que integra o lúdico na constituição do sujeito, dialoga com a perspectiva de *homo complexus*, de Morin (2015), na medida em que ela também agrupa, entre várias outras dimensões humanas (*homo demens*, *homo economicus*, *homo faber* etc.), a noção de *homo ludens*.

Nesse sentido, observando alguns aspectos da relação desigual entre as dimensões *homo economicus* e *homo ludens* que constituem as experiências culturais dos sujeitos, fundamento-me em Huizinga (2010, p. 229) que denuncia a decadência do elemento lúdico na cultura, como revela a citação a seguir:

Cada vez mais fortemente se nos impõe a triste conclusão de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o século XVIII, época em que florescia plenamente. O autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele parece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo.

No excerto acima, destaco a reflexão a respeito da decadência do elemento lúdico na cultura que, na contemporaneidade, pode ser observada pela maneira como esse traço costuma ser utilizado, ao invés de ser experienciado, como também denunciou Alcantud (1993).

As denúncias de Huizinga (2010) e Alcantud (1993) são pontos de partida pertinentes para se investigar um possível desequilíbrio entre as dimensões *economicus ludens* da atual condição humana. Esse desequilíbrio pode ser um dos mecanismos encontrados nos processos culturais, em especial sob a constituição do que Morin (2011,2015) denomina *imprintings culturais*. Segundo Alcantud (1993), a dimensão utilitária do lúdico tem sido o maior foco das experiências culturais humanas desde que essa dimensão humana se tornou algo a ser reproduzido em termos utilitaristas e capitais. Como um mestre guardião do lúdico, Huizinga (2010) apresenta argumentos teóricos, que podem ser interpretados como uma defesa do lúdico frente à força dos processos de coisificação das experiências humanas

A palavra *lúdico* pode ser entendida como ação ou ato de brincar e/ou jogar, mas para Huizinga (2010), o lúdico é uma dimensão do espírito humano que extrapola o que a sociedade insiste em chamar de jogo: o lúdico é uma manifestação da linguagem pelo jogo.

Para esse mestre, o jogo é uma realização do lúdico, não podendo ser compreendido como um termo que abarca somente as noções de brincadeira ou competição. Ao contrário, o jogo é muito mais que um fenômeno fisiológico, psicológico ou social; como elemento da cultura humana, ele “é uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, 2010, p.5-4). Essa concepção de lúdico e de jogo revelam um viés particularmente interessante para este trabalho investigativo pois, conforme Huizinga (2010) destaca, há uma interpretação equivocada de que o que pode ser nomeado como jogo na contemporaneidade, por exemplo, não necessariamente vai se constituir como um fenômeno lúdico. Nesse sentido, Huizinga (2010, p.221) destaca:

Procurar ver se há um conteúdo lúdico na confusão da vida moderna pode nos levar a conclusões contraditórias. No caso do esporte, temos uma atividade nominalmente classificada como jogo, mas levada a um grau tal de organização técnica e de complexidade científica que o verdadeiro espírito lúdico se encontra ameaçado ao desaparecimento.

Na citação acima, o autor permite uma reflexão a respeito dos equívocos que a contemporaneidade tem gerado por adicionar ao que poderia ser genuinamente lúdico, elementos e características de *utilitarização* do jogo. Quanto a esse aspecto, destaco o conceito de Círculo Mágico que Huizinga (2010) propõe e que se relaciona diretamente com a sua concepção de lúdico em que há, necessariamente, a ideia de que para que se vivencie a experiência lúdica é necessário a criação de um espaço em que o jogo, como o lúdico em ação, acontece. Esse espaço é o lugar em que o sujeito decide, de modo voluntário, que vai participar do jogo, aceitando suas regras, os combinados estabelecidos pelos jogadores e a maneira em que os artefatos do jogo que está sendo jogado se manifesta, tanto do ponto de vista físico e material, quanto da perspectiva da imersão e do imaginário.

Essas características do Círculo Mágico são, em termos de compreender que um jogo é o lúdico em ação, como propõe Huizinga (2010), exigem que os sujeitos decidam participar voluntariamente e é esse um ponto de tensão quando se pensa em utilização do lúdico como algo replicável, consumível, como é a perspectiva do capital.

Nesse sentido, considerando o lúdico como uma dimensão do sujeito, à medida que ocorre o seu desaparecimento ou utilitarização, ocorrem impactos na condição humana que podem ser destrutivos, especialmente, quando observamos uma crescente volta de valores reacionários na sociedade. Valores esses que propagam questionamentos sobre os direitos humanos e principalmente o culto à violência e à disseminação de valores de guerra, elementos que Orlick (1978), Maturana e Zoller (2004), Brotto (2013) e Martini (2020) destacam caracterizar as sociedades altamente competitivas.

A partir da valorização da noção de lúdico que Huizinga (2010) propõe, Orlick (1978) desenvolve a ideia de que é resgatando as experiências voluntárias, livres, genuinamente lúdicas e, especialmente, cooperativas, que se torna possível superar alguns desafios culturais e sociais da nossa sociedade, como por exemplo, a superação da cultura de guerra. Nessa linha, Maturana e Zoller (2004) também

indicam que é na superação da competição exacerbada e na valorização de processos lúdicos e cooperativos que é possível superar a valorização das culturas de violência e de guerra.

O resgate do lúdico na formação do sujeito, ou seja, o resgate da dimensão *homo ludens* na maneira de existirmos, como proposto por Huizinga (2010), não é somente uma questão que se relaciona com o equilíbrio da relação *economicus ludens*, mas também, uma questão de agir em prol da reconstrução do tecido social que, cada vez mais, parece rompido, como destaca Morin (2015) ao mencionar as diferentes formas de violência perpetradas pelos *imprintings culturais*.

Uma das inquietações que contribuem para o processo investigativo deste trabalho é um questionamento pontual, feito por Huizinga (2010, p.218), quando indaga: “O problema que aqui nos interessa é o seguinte: em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas?”

É considerando essa inquietação que se torna pertinente compreender como as experiências humanas em relação ao lúdico estão sendo vividas e interpretadas pelos sujeitos em diferentes contextos, como na presente pesquisa. Dando continuidade à apresentação dos mestres que contribuem com as bases teóricas desta pesquisa e integrando a concepção de experiência ao conceito de lúdico, é necessário, também, apresentar a maneira como a noção de *experiência lúdica*, é compreendida a partir de Salen e Zimmerman (2012a, 2012b), de Maturana e Zoller (2004), e de Schell (2011) e Murray (2003).

1.3.2 O conceito de experiência lúdica

O desafio de enfrentar os *imprintings culturais* que podem manter valores deterministas e reacionários, passa pela necessidade de resgate de valores mais éticos e humanos. Nesse sentido, tentando seguir a inquietação de Huizinga (2010) a respeito das formas lúdicas manifestadas na cultura, os guardiões do lúdico, Maturana (1998) e Maturana e Zoller (2004), sugerem uma noção de experiência lúdica que vai incrementar a necessidade das emoções como dinâmicas para as mudanças culturais.

Esses autores teorizam as relações entre a cultura e o *emocionar*, numa perspectiva que, interpretando, ocorre pelas experiências lúdicas. Maturana e Zoller (2004, p.144) se conectam com a ideia de decisão voluntária estabelecida no Círculo Mágico que Huizinga (2010) apresenta ao mencionar a dimensão lúdica nas relações entre jogo e cultura:

Na vida diária, o que queremos conotar quando falamos em brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior.

Para esses autores, assim como também para Morin (2011, 2015, 2017), Gagnebin (2009, 2013), Benveniste (1989,1991) e Huizinga (2010), não há separação entre sujeito-cultura-linguagem, sendo a ludicidade elemento constituidor da experiência humana. Para Maturana (1998) e, especialmente, Maturana e Zoller (2004, p.34-35), a cultura humana é uma rede de conversações, que surge quando uma língua começa a conservar sua própria maneira de viver, geração após geração, a partir das articulações entre ações e emoções. De acordo com esses autores, para que aconteça atualização, resgate ou mudança cultural, é preciso que ocorra uma mudança do emocionar humano, ou seja, é preciso que os sujeitos vivenciem experiências lúdicas que transformem a forma de se emocionar. Para Maturana e Zoller (2004, p.102), “A democracia não é um produto da razão humana: é uma obra de arte, uma produção de nosso emocionar.”

Com base nos autores citados, comprehendo que o emocionar é um conceito que pode ser entendido como um conjunto de experiências que se manifestam no limiar das emoções, materializadas na linguagem humana. Como Maturana e Zoller (2004) destacam o papel do lúdico como um elemento do emocionar na construção de uma sociedade democrática, é possível entender que o fenômeno do vivenciar as emoções em relações intersubjetivas passa por um resgate da dimensão *ludens* da experiência humana. Assim, é na mudança do emocionar que é possível a transformação cultural e social, principalmente no que diz respeito a uma mudança de uma cultura de guerra para a cultura de paz (MATURANA e ZOLLER, 2004).

Para esses autores, a experiência lúdica é um dos elementos essenciais em um processo de mudança, ou melhor, de renovação do emocionar frente ao que vou

resgatar como possibilidade de superação dos *imprintings culturais* que fragilizam os sujeitos.

Ainda sobre a relação entre a experiência lúdica e o emocionar, Carvalho (2016, p.25), indica que:

[...] as emoções são fatores importantes para facilitar o discernimento do indivíduo, bem como sua capacidade de pensar, o que faz cair por terra o pensamento de certas linhas filosóficas (idealistas) e do senso comum em separar razão e emoção.

Não são apenas Maturana e Zoller (2004) e Carvalho (2016) que tratam da relevância da emoção para a noção de experiência lúdica para as mudanças culturais pelo emocionar. Retomando a relação entre lúdico e jogo (HUIZINGA, 2010), Salen e Zimmerman (2012b, p.28) também consideram que “interpretar os jogos como objetos simbólicos, como textos culturais que refletem seus contextos, é uma maneira de entender os jogos como cultura”.

Os autores citados no parágrafo anterior definem a experiência lúdica a partir do ato de experienciar um jogo. Expandindo essa percepção, compreendo ser também possível vislumbrar essa experiência numa perspectiva ontológica, partindo do que Salen e Zimmerman (2012a, p.36) argumentam:

Interagir com um jogo é experienciar o jogo: ver, tocar, ouvir, cheirar e provar o jogo; mover o corpo durante o jogo, sentir emoções sobre o resultado do jogo em andamento, comunicar-se com outros jogadores, alterar os padrões normais de pensamento. Ao contrário das formas matemáticas claras das regras, a interação lúdica experiencial de um jogo é difusa, obscura e confusa. Mas é nesse âmbito que os jogadores realmente participam de um jogo, entrando na interação lúdica significativa.

Interpreto que, ao conferir uma noção de experiência lúdica a partir do elemento significativo, como ilustra o excerto acima, Salen e Zimmerman (2012a) colocam a ideia de jogo no campo da intersubjetividade e da condição humana, como Huizinga (2010). Partindo de suas teorizações a respeito dos processos interativos lúdicos no âmbito dos jogos como elementos da cultura, Salen e Zimmerman (2012a, 2012b) articulam, de maneira profunda, as relações estabelecidas entre experiência lúdica e mudança cultural. Para os autores (SALEN e ZIMMERMAN, 2012b, p.25), similarmente a Huizinga (2010) e a Maturana e Zoller (2004), o lúdico tem potencial transformador da cultura, como ilustra a citação a seguir:

Desde os objetos produzidos pelo jogador, tais como *skins* (temas), *mods* (extensões do jogo) ou *patches* (correções do software do jogo), até RPGs nos quais os jogadores exploram e alteram sua identidade pessoal, os jogos têm potencial de transformar a cultura.

O pensamento de Salen e Zimmerman (2012) reforça a noção de que o lúdico é um elemento que constitui a condição humana com potencial transformador e, talvez por isso, em sociedades nas quais o objetivo seja a dominação humana e não a democracia exista pouco espaço para que o lúdico se manifeste, como denunciou Huizinga (2010),

Esse espaço para o lúdico, é desprivilegiado porque é de se inferir que na relação *economicus-ludens*, a dimensão *economicus* tem sido mais privilegiada. Os impactos dessa desigualdade podem ser observados em vários processos reacionários e antidemocráticos contemporâneos. Uma reflexão que Huizinga (2010), Maturana e Zoller (2004) e Salen e Zimmerman (2012a, 2012b) permitem elaborar é que pelo jogo, ou melhor, pela experiência lúdica, é possível se transformar. Porém, é necessária a construção de oportunidades para que essas experiências lúdicas significativas possam ser vividas e possam gerar emoções transformadoras. Resgato, aqui, o mestre da concepção de experiência, Dewey (1971), ao postular que “o que define uma experiência em sua singularidade é a emoção” (DEWEY, 2010,119). A relação entre experiência lúdica significativa e emoção, visando à transformação cultural para a superação de *imprintings* culturais reacionários é pertinente porque, ainda segundo Dewey (2010,p.118-119):

Alegria, tristeza, esperança, medo, raiva ou curiosidade são tratados como se, por si só, cada um fosse uma espécie de entidade que entra em cena já pronta [...]. Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera.

Complementando essa linha de pensamento, a partir da ideia de emoção significativa, numa perspectiva do jogo, Salen e Zimmerman (2012a, 2012b) trazem o conceito de experiência relacionando-a com a interação lúdica:

Aprender a criar boas experiências de jogo para os jogadores - experiências que têm sentido e são significativas - é uma meta do design de jogos bem-sucedido, talvez a mais importante. Chamamos esse objetivo de design de interação lúdica significativa (meaningful play) o conceito central da nossa abordagem."(Salen e Zimmerman, 2012, p.49).

Segundo Salen e Zimmerman (2012a, 2012b), nem tudo que recebe o nome de jogo terá potencial transformador em nossa sociedade, pois são as experiências lúdicas que atuam no campo das emoções que podem empreender essa ação.

Esses autores destacam que “a interação lúdica transformadora ocorre quando o movimento livre de interação lúdica altera as estruturas mais rígidas onde ela ocorre de maneira que somente alguns jogos provocam uma transformação cultural”. (SALEN e ZIMMERMAN, 2012a, p. 26)

Na mesma linha de diferenciação entre jogos que transformam e jogos que reforçam estruturas culturais, Orlick (1978) observa que nem todos os jogos provocam experiências lúdicas genuínas, como por exemplo, jogos altamente competitivos, que reforçam, inclusive, valores culturais considerados reacionários, do ponto de vista da democracia.

Pelo exposto até aqui, é possível compreender o potencial transformador da experiência lúdica, em especial quando se busca uma transformação cultural que privilegie processos democráticos. Nesse sentido, torna-se pertinente identificar quais jogos podem promover essas experiências lúdicas transformadoras, e é a partir dessa necessidade que Salen e Zimmerman (2012a, 2012b), Orlick (1978), Brotto (2013) e Martini (2020) indicam o elemento cooperativo como pertinente no jogo. Além da cooperação, Salen e Zimmerman (2012b, p.57) adicionam um outro elemento igualmente pertinente que denominam “interação lúdica narrativa”, distinguindo jogos que permitem cooperar e elaborar narrativas, colocando foco na intersubjetividade e nas relações humanas. Outro autor que contribui para reforçar o potencial da articulação entre narrativas e jogos é Schell (2011,p.263), ao afirmar que “as narrativas e jogos podem ser pensados como máquinas que ajudam a criar experiências lúdicas”.

Um jogo que Salen e Zimmerman (2012a, 2012b) identificam com potencial lúdico narrativo e cooperativo é o do gênero *RPG*. Salen e Zimmerman (2012a, p.97) chamam os *RPG*’s de “caso limite” *classificando-os como jogos propriamente ditos*, inclusive citando *Dungeons e Dragons* (D&D), que continua a ser usado on-line, no tabuleiro e na modalidade LARP (*Live Action Role-Playing*). Para esses autores (SALEN e ZIMMERMAN, 2012a, p. 97), o limite está em uma característica,

encontrada na constituição de *games* tradicionais e ausente no *RPG*: um resultado quantificável, como argumentado a seguir:

RPGs são estruturados como narrativas seriais que crescem e evoluem a cada sessão. Às vezes, eles acabam; outras, não. Mesmo que um personagem morra, o jogador pode voltar como um personagem diferente. Em outras palavras, não há um objetivo pelo qual todos os jogadores se esforçam para alcançar em um RPG. Se o jogo termina, isso não ocorre de modo quantificável, como os jogadores ganhando, perdendo ou recebendo uma pontuação. Gary Gygax, cocriador de *Dungeons & Dragons*, concordaria: “O jogo *Dungeons & Dragons* avançado é, assim como a maioria dos RPGs, aberto. Não há vencedor, nenhum objetivo final, a disputa cresce e muda à medida que amadurece. Isso é válido para os RPGs multijogador digitais e não digitais.

Diante dessa definição de *RPG*, esses autores permitem refletir sobre como a abertura desse tipo de jogo se coloca como um potencial elemento da *ecologia da ação* diante das transformações culturais. É um gênero de jogo que abre possibilidades de diferentes escolhas, negociações, relações e interações, seja entre os sujeitos, sujeitos-narrativas ou sujeitos-narrativas-ambientes, de modo que a experiência lúdica genuína pode se manifestar.

Identificar mais detalhes sobre a essência do *RPG* torna-se uma maneira de se encontrar elementos e condições para a promoção de experiências lúdicas genuínas e, visando desenvolver essa proposição teórica, apresento esse gênero de jogo, de maneira mais detalhada a seguir.

1.4 Os artífices do *Role Playing Game (RPG)*

Nesta seção, desenvolvo uma concepção de *Role-Playing Game (RPG)*, embasada em alguns mestres artífices desse gênero de jogo, ou seja, de mestres que não só o teorizam, mas que também o experienciam no mundo. São eles Pavão (2000), Ricon (2002), Riyis (2004), Bolzan (2003) e Azevedo (2009). Todos são mestres artífices porque são educadores que, fundamentados em seus estudos, práticas e teorizações, podem auxiliar na construção de uma concepção coerente desse gênero de jogo. Pavão (2000, p.19) argumenta que RPG é um jogo de representação e que, nele, “não há ganhadores ou perdedores. O objetivo do jogo encontra-se justamente em desenvolver uma narrativa”.

Nessa linha, Riyis (2004) apresenta o *RPG* como um jogo cooperativo, fundamentado nas relações humanas, em especial a cooperação. Para Riyis (2004, p.10):

(...) os RPGs (*Role Playing Games*) podem ser considerados jogos cooperativos de representação, porque são jogos de interpretação de papéis e seguem preceitos dos jogos cooperativos: não há vencedores, nem vencidos, e todos os jogadores têm um objetivo comum a alcançar.

Ricon (2002, p.15) ainda afirma que “o RPG é uma brincadeira de criar e contar histórias” e, nesse sentido, é um tipo de jogo no qual a narrativa é o elemento central que funciona como guia para a vivência das experiências lúdicas.

Pavão (2000), Ricon (2002) e Riyis (2004) destacam a relevância do *RPG* como um tipo de *jogo* que, tanto na modalidade de tabuleiro, quanto na forma de teatralização (*live action*) em plataformas digitais ou não, tem como especificidade a vivência de aventuras por meio da construção de narrativas, de maneira individual ou em grupo.

Abordando a relevância da narrativa na constituição de experiências lúdicas no *RPG*, Pavão (2000, p.23-24) revela que as características mais marcantes têm forte influência da epopeia, do mito e das lendas, como sugere o trecho a seguir:

As características marcantes seriam: um enredo de aventura, frequentemente imbricado com cenários ou elementos de fantasia; seus protagonistas, em geral, assumem atributos fantásticos; por fim, o fato do enredo se desenvolver a partir de um pacto ficcional entre os produtores/jogadores e os assistentes/leitores, pacto este que elimina o estranhamento frente aos elementos não realistas do mundo em questão.

Bolzan (2003, p.144-145) ressalta que uma característica fundamental do *RPG* é que esse tipo de jogo “tem também uma linguagem própria. Por exemplo, os narradores são chamados de mestres, os ouvintes/participantes são chamados de jogadores, e as histórias são chamadas de aventuras”.

Nesse sentido, Pavão (2000) e Bolzan (2003) destacam o *RPG* em suas diferentes modalidades, como um jogo que possui vários elementos que o colocam numa perspectiva de relevância cultural. No Quadro 1, a seguir, apresento uma síntese das relações que esses autores estabelecem entre os elementos do *RPG* e sua relevância cultural:

Quadro 1 – Relação do gênero RPG e sua relevância cultural

Elemento	Descrição	Relevância cultural
Jogadores	Sujeitos que podem atuar como um ou mais personagens. Possuem uma liberdade de ação no sistema do jogo. Interagem pelas linguagens estabelecidas no mundo em que a aventura/narrativa se desenvolve.	É o elemento que constitui e se constitui na relação cultural; produz artefatos e participa dos eventos culturais humanos. Permite estabelecer relações simbólicas com o mundo real e com o mundo imaginário.
Mestre do jogo	Sujeitos ou entidades que controlam o cenário, adaptando as ações e desafios conforme a necessidade da aventura. São os responsáveis pelos objetivos mais amplos da narrativa.	O sujeito é que tem os saberes acumulados por sua experiência cultural e, por isso, garante a interação lúdica numa perspectiva humana e subjetiva no jogo.
Sistema de regras	São as dimensões previamente determinadas no cenário e na narrativa, para garantir o jogo.	Representam o que existe em qualquer sistema cultural: limites, fronteiras, requisitos, entre outras características encontradas em qualquer dimensão da cultura humana. Por exemplo, valores de uma determinada etnia, leis, políticas etc.
Cenário	Mundo, ambiente, espaço em que se vive a aventura. É contextualizado pela narrativa, materializa-se pelos artefatos e linguagens previamente estabelecidas no jogo.	Fundamenta-se nas principais narrativas da humanidade, seus signos, artefatos, mistérios, que ganham elementos mágicos ou lúdicos. Há relações simbólicas com o mundo real e com o mundo imaginário.
Personagens	São as pessoas que os sujeitos constituem pela aventura e dos cenários em que o jogo se desenrola. Os sujeitos podem criar, por meio de suas subjetividades, heróis, desbravadores etc.	Os personagens são os elementos que permitem aos sujeitos explorar e vivenciar novas identidades e subjetividades, relacionando as dimensões culturais e seus desafios: por exemplo, um <i>gamer</i> jogar com um personagem feminino.
Trama	É o que se pode chamar de arco narrativo no qual os sujeitos vivenciam e materializam a interação lúdica.	Momento em que as ações se desenvolvem e o destino dos personagens da narrativa/game passam a influenciar a existência cultural propriamente dita. Por exemplo, o momento em que o sujeito, a partir de seu personagem, é colocado frente aos desafios, que podem estar relacionados com questões e dilemas também pertencentes à condição humana.
NPCs (<i>Non Player Character</i>)	São personagens do mundo/aventura, porém, não jogáveis. Podem ser relevantes ou não, causar mudanças no <i>gameplay</i> que, em sistemas de RPG on-line, podem ser desenvolvidos em Inteligência Artificial.	Podem constituir entidades e personagens que comungam valores e características de pessoas do cotidiano de um determinado mundo/ambiente, ou de grandes personagens da história, personagens folclóricos etc.

Fonte: da autora, com base em Pavão (2000) e Bolzan (2003)

O Quadro 1, na página anterior, apresenta as características que ilustram a relevância cultural do *RPG*, seja em um ambiente digital ou analógico. Essas características evidenciam aspectos culturais que amplificam a natureza aberta desse gênero de jogo e seu potencial para a vivência de experiências lúdicas transformadoras.

Finalizando esta subseção, enfatizo a contribuição de Riyis (2004) com sua proposta denominada SIMPLES (Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem através de uma Estratégia motivadora) que, basicamente, é um manual para o uso do *RPG* na educação. Em linhas gerais, essa proposta é baseada em um sistema simplificado que apresenta um conjunto de regras e jogos que orienta o educador a desenvolver o papel de mestre da aventura. Embora o sistema proposto por Riyis (2004) tenha sido desenvolvido tendo em vista o contexto de educação tradicional, focado na construção de *live actions* educativos, destaco sua contribuição porque é um dos autores que definem o *RPG* em uma dimensão que, por si só, é inovadora.

Para seguir na proposição de se compreender a experiência lúdica como elemento da cultura humana, torna-se pertinente desenvolver uma compreensão sobre o lúdico.

Muitas vezes, o lúdico tem sido colocado como um elemento muito relevante para os processos educacionais, como destacam Schwartz (2014), Salen e Zimmerman (2012b) e Maturana e Zoller (2004). Huizinga (2010) e Orlick(1978) destacam entretanto um possível desequilíbrio entre a valorização dos processos de competição em detrimento das experiências lúdicas.

Assim, como mestres guardiões do lúdico, os autores mencionados no parágrafo anterior contribuem para a noção de experiência lúdica que está sendo desenvolvida neste trabalho e, dessa forma, nas próximas subseções continuo apresentando conceitos que também compõem o presente trabalho.

1.5 O mestre da aventura: Design Educacional Complexo (DEC)

O conceito de design educacional está diretamente ligado à ideia de projetos educacionais mediados pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (GOMEZ, 2004). Entretanto, projetos educacionais baseados na mediação tecnológica têm sido discutidos sob a perspectiva de fragmentação entre as modalidades de educação presencial e a distância, como destacam Leffa e Freire (2013, p.34), que contribuem com essa visão ao afirmarem que:

Estamos diante de um aparente impasse, mas com duas opções de saída: ou toda educação é presencial, incluindo a educação distante, ou toda educação é distante, incluindo a presencial. A opção por uma ou outra das alternativas é meramente uma questão terminológica; pode-se postular tranquilamente que não há qualquer possibilidade teórica de haver dois tipos de educação. Distante ou presencial, ela será sempre mediada por instrumentos físicos e psicológicos.

É possível conceber projetos que envolvam ambientes e experiências presenciais e on-line ao se desenhar projetos educacionais. O conceito de desenho tem muitas definições e pode estar alinhado a diversas concepções, mas para o contexto educacional, considerando as necessidades de planejamento essenciais para os processos educativos, a definição dada por Gomez (2004, p.125) merece ser retomada. Segunda essa autora, “desenhar implica intuir, conceber, projetar, imaginar, idealizar, representar ou reproduzir na mente, na imaginação. Nota-se um certo desígnio”.

Ainda atrelado ao conceito *design*, está o conceito *designer*, ou seja, aquele que projeta, desenha e que, segundo os apontamentos de Gomez (2004, p.126), pode ser compreendido como:

O *designer* exerce a arte do desenho de modo geral. Na educação, encontramos antecedentes no *designer* industrial, cuja formação de terceiro grau estava sustentada por uma teoria de aprendizagem fordista e industrialista, ou seja, uma educação como “linha de montagem”. O *designer* industrial hoje está adaptado para atender à demanda de profissionais especializados em marketing e informática e, na educação, pode ter uma abordagem behaviorista ou dialógica.(grifo da autora).

Considerando o que Gomez (2004) situa nas reflexões ilustradas no excerto acima, é possível compreender que, embutidos no conceito de *design* educacional, estão intrínsecas filosofia e concepções pedagógicas que visam atender a uma determinada necessidade social e concepção de mundo. Assim, para que se possa

observar o quanto essas concepções pedagógicas podem influenciar as práticas vividas durante todo o processo de desenvolvimento e implementação de cursos, oficinas, disciplinas on-line ou híbridas, vale ainda destacar a visão da autora sobre a relação entre Design Instrucional (DI) e Design Educacional (DE), na perspectiva de quem o desenvolve. Gomez (2004, p.127) ressalta que

Falar hoje em *designer* educacional relembra o conceito de *designer* instrucional (*instructional designer*), que surgiu vinculado a várias teorias de aprendizagem, principalmente às behavioristas e às neobehavioristas. O conceito de DI teve a contribuição da taxonomia de Bloom (1973), dos anos 1950.

Ainda segundo Gomez (2004), o design educativo, por ter em vista o propósito educacional para além da instrução, muito pode contribuir para um projeto dialógico e aberto, preocupado com a doação de sentido à prática individual e coletiva dos sujeitos da relação de ensino e aprendizagem. De certa forma, o design educativo, desde o esboço inicial da proposta, visa romper com a visão behaviorista e fechada de ensinar, mudando o foco de modelagem e produção de conteúdo para a construção coletiva de saberes em rede. Para essa autora (GOMEZ, 2004, p.127-128), aquele que irá desenvolver o design educativo de uma proposta educativa deve ter uma postura pedagógica de *designer* que

Planeja seu projeto com uma equipe multidisciplinar com profissionais de várias áreas: educadores, psicólogos, comunicadores sociais, *webmasters*, *web designers*, técnicos de informática, programadores, empresários e administradores. A finalidade é integrar saberes, necessidades, interesses, objetivos, conteúdos, estratégias, mídias (ferramentas) e avaliações, em um roteiro a partir do qual se desenvolve um curso. Os cursos assim desenvolvidos disponibilizam no espaço virtual um ambiente interativo e de multimídia, que será o lugar no qual ocorrerão as atividades e os encontros entre as pessoas.

É exatamente privilegiando o *encontro* entre as pessoas que o design educativo deve estar fundamentado em uma proposta pedagógica que crie espaços e momentos de interação e de colaboração entre estudantes e professores com o objeto de estudo de forma mais diversificada. Como destaca Gomez (2004, p.119), numa proposta de design educativo, “opta-se pelo diálogo e pelo conflito, assumindo-se, mesmo como paradoxos, a construção coletiva para articular em rede de conhecimentos considerados válidos pelo grupo”.

Destaco aqui essa concepção de *design* educativo proposta por Gomez (2004) porque, embora existam várias as formas de se compreender a articulação

entre a palavra *design* e as palavras instrução e educação, uma distinção do que é do campo da instrução e o que é do campo da educação torna-se pertinente.

Essa discussão, para o contexto brasileiro é pertinente devido à forte influência das concepções norte americanas sobre o *design* instrucional, com destaque para os estudos de Brown e Green (2016), Bates (2017) e Cennamo e Kalk (2019), que discutem o *instructional design* conceituando-o, inclusive, “como uma ciência da criação de especificações para o desenvolvimento, implementação, avaliação e manutenção de processos educacionais em diferentes níveis e contextos (BROWN e GREEN, 2016).

Ainda sobre a concepção de *design* instrucional, quando observamos algumas referências no Brasil, é possível observar em alguns trabalhos do início dos anos 2000, como os de Filatro (2008), Gomez (2004), Romiszowski e Romiszowski (2005), alguns elementos que permitem fundamentar, até os dias atuais, o debate sobre a distinção entre *design* instrucional e *design* educacional.

Se atualmente há diversas tecnologias que permitem o encontro virtual entre as pessoas pela internet, é imperativo que os modelos, propostas e visões de *design* educativo ou *design* instrucional também se transformem, nesse sentido, conforme aponta Kenski (2015) ao indicar que o design instrucional pode ser considerado como uma forma nova de transformar os espaços educativos.

Resistir às transformações impostas pelas mídias digitais é um risco e, nesse sentido, é preciso conceber modelos educacionais que se articulem com a imprevisibilidade, com a recursividade e, principalmente, que possam envolver os educandos como participantes ativos no desenvolvimento das aprendizagens.

Nesse debate, o trabalho de Freire (2013) vem contribuir com a proposição de uma concepção de design educativo que comunga com a crítica de Gomez (2004) sobre a noção de design instrucional não ser, num certo sentido, coerente com uma proposta de *design* que visa a educação em seu sentido mais amplo, para além da instrução.

Visando contribuir para um pensar sobre a necessidade de se desenvolver uma concepção de *design* educacional ambientado com as necessidades e

características brasileiras, Freire (2013) apresenta uma proposta de *design* educacional nomeado como *Design Educacional Complexo* (DEC).

O DEC, proposto Freire (2013), apresenta e amplia as possibilidades de desenvolvimento de projetos educacionais nos quais a colaboração e as relações humanas sejam elementos centrais do processo educativo, rompendo com a fragmentação e a simplificação dos processos educacionais, como detalho na próxima seção.

1.5.1 O *Design Educacional Complexo* (DEC)

Numa linha de educação como processo libertário, humanista e transformador, Freire (2013) apresenta o *Design Educacional Complexo* (DEC), ou em inglês, *Complex Educational Design* (CED), como um *framework* de *design* inovador que articula as necessidades de um determinado grupo de sujeitos que, juntos, têm a finalidade de construir conhecimentos. Para a autora (FREIRE, 2013, p.178), o DEC comprehende:

(...) um conjunto de diretrizes que possam entrelaçar propósitos educacionais e pensamento complexo de maneira tão rizomática que possa resultar em um objetivo cuja base educacional (e não apenas instrucional) possa proporcionar aos estudantes oportunidades mais agradáveis e concretas para construir conhecimento transdisciplinar. Ao criar um modelo de design inovador, em vez de adaptar um modelo anterior, crio uma oportunidade mais tangível de reduzir a distância percebida entre escolas e sociedade, como já mencionado (tradução nossa).

O DEC, desenvolvido por Freire (2013), fornece uma resposta ao desenho de projetos educacionais que fracassaram por não considerar a relação entre sujeitos, ambientes, artefatos e, na minha interpretação, as condições culturais.

Um projeto educacional, seja uma proposta de curso, disciplina ou oficina, concebido na perspectiva do DEC, deve se basear nos seus três estágios interligados – *Preparação, Execução e Reflexão* – que dão base para seus elementos previsíveis. Essas três etapas articulam-se como engrenagens que juntas provocam o movimento

não-linear das atividades pedagógicas e de produção dos materiais e recursos educacionais.

Sendo um processo dinâmico, Freire (2013, p.181) destaca que, embora o DEC seja composto por três etapas inicialmente realizadas em uma certa sequência, é relevante lembrar que essas três etapas mantêm uma intensa relação recursiva, circular, dialógica e de interconexão.

Essa organização complexa de proposta educativa possibilita a criação de um projeto educacional mediado por mídias digitais “como um todo, bem como de suas subdivisões e várias partes, tendo como centro as relações humanas, estabelecidas entre estudantes e educadores” (FREIRE, 2013, p.181). Para a autora, as etapas que compõem o DEC, do início ao fim, são naturalmente orquestradas pelo professor/projetista, no entanto, “assim que a interação começa, o comando é compartilhado e as decisões são tomadas de forma colaborativa com os alunos, que também são partes importantes do processo de ensino-aprendizagem” (FREIRE, 2013, p.181).

Ao postular que o DEC permite viabilizar processos educacionais centrados nas relações estabelecidas entre estudantes, professores e ambiente, a proposta coloca esses elementos como indissociáveis do processo de design educativo, colocando todos os sujeitos como responsáveis pelos caminhos, decisões e rotas a serem seguidas no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista das possíveis contribuições do *design* educacional para o desenvolvimento de *design* de experiências de aprendizagem, ao estudar o DEC proposto por Freire (2013), Freire e Sá (2020, p. 101) destacam a necessária distinção desta proposta de *design* educacional dos modelos tradicionais de design instrucional:

...] o DEC pode ser concebido como um referencial, mas não como um modelo, pois, embora vise orientar o design de propostas educacionais em qualquer modalidade, exige que o designer tenha, necessariamente, uma concepção complexa de ensino-aprendizagem. Desse modo, as noções de framework, ou mesmo de design de experiência de aprendizagem também podem ser coerentes com essa proposta.

Considerando a perspectiva do DEC que Freire e Sá (2020) destacam, conforme ilustro na citação acima, a possibilidade de desenhar experiências de

aprendizagem tendo como base esse *design* permite uma série de inserções de outras perspectivas da noção de *design* como concepção e não como modelo. Assim, neste trabalho de pesquisa que investiga as experiências lúdicas de educadores numa proposta formativa, ao lançar mão do DEC como uma proposta de *design* base para um *design* educativo, foi possível articulá-lo com alguns princípios do *design* de jogos, em especial, do *design* de elementos do *RPG*.

Essa articulação foi possível, por exemplo, a partir do reconhecimento de que dentre as concepções de design aplicada ao desenvolvimento de jogos que Salen e Zimmerman (2012 a, p.56) apresentam, destaco a noção de design que esses autores resgatam a partir de Schön e sua obra sobre educar os profissionais numa perspectiva reflexiva:

Donald Schön se refere ao design como uma conversa material com as formas, substâncias, e conceitos de um problema de design, como eles estão sendo usados. Sua abordagem de design é baseada em processos e reflexiva, enfatizando as qualidades interativas do design. Em um bom processo de design, essa conversa é reflexiva...o designer faz uma 'reflexão em ação' sobre a construção do problema, as estratégias de ação ou modelo dos fenômenos, os quais estão implícitos seus movimentos.

Seguindo as contribuições de Salen e Zimmerman que destaco na citação acima, é possível identificar que essa concepção de *design* é coerente com um dos elementos de *design* do DEC, a fase da *Reflexão*, que segundo Freire (2013) é uma fase que envolve a construção reflexiva e conjunta de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ainda sobre outras formas de concepção da palavra *design* na relação entre design educativo e design de jogos que o DEC permite estabelecer, reforçando ainda uma perspectiva que coloca o humano na centralidade do processo, Schell (2011, p.4) vai defender que a habilidade mais importante para um designer de jogos é o ouvir: “Com o ouvir, não me refiro apenas a ouvir o que é dito. Quero dizer um profundo ato de ouvir, escutar conscientemente”.

A partir da contribuição de Schell que destaco na citação acima, o ouvir, como uma habilidade do designer de jogos é um elemento que, sem dúvida, também é necessário ao educador que empreender um design educativo na perspectiva do DEC.

Dessa maneira, argumento que um dos princípios do DEC é a possibilidade de negociação e é, nesse ponto, que a habilidade de ouvir os/dos sujeitos no processo educativo precisam ser estimulados para além de feedbacks didáticos; é necessário a construção de uma rede afetiva de comunicação a ser pensada no processo do design educativo, como destaca Finseth (2018). Nessa mesma linha de pensamento, desenhar uma proposta educativa on-line baseada em design educacional e RPG, também demanda a proposição de construção de combinados de convivência e, principalmente, de formas de se estabelecer as relações entre os sujeitos e o ambiente.

O *RPG* é o tipo de jogo que tem um potencial cooperativo que pode ser potencializado se articulado com o DEC para promover uma experiência lúdica educativa. Experiência lúdica que na perspectiva que Brotto (2013) e Schell (2011) emerge do lúdico que também pode promover um certo nível de transcendência, para situar-se além do jogo pelo jogo, como por exemplo, o aprender algo que não se espera ou não se planejou.

Ainda que necessite de um aprofundamento sobre a relação entre as concepções de design vindas do campo do design de jogos com a concepção advinda do design instrucional ou educacional, essa relação já pode ser sentida quando a alta procura pela utilização de elementos lúdicos em projetos educacionais on-line.

E possível encontrar uma busca pela utilização de elementos lúdicos em projetos educacionais on-line, em especial, no pós-pandemia. Uma autora que apresenta essa necessidade é Kenski (2022, p.39) que ressalta: “deverá considerar o surgimento desses e outros tantos profissionais — como *designers* de aprendizagem, *designers* de games educativos, *designers* de interação e outros perfis”. Diante dessa possibilidade apresentada por Kenski (2022), para o educador, *designer* educacional, é pertinente ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos, estabelecendo relações entre os saberes do design de games com o design educacional.

Assim, o DEC proposto por Freire (2013), por suas características complexas, principalmente, ao privilegiar as relações como um elemento central do processo de design educativo, é uma proposta de design educacional que se apresenta como um

design que permite a experimentação da articulação entre elementos de jogos e elementos de design.

CAPÍTULO 2: A APROXIMAÇÃO DA CAVERNA SECRETA

Neste capítulo, apresento a abordagem metodológica, os procedimentos e os instrumentos que contribuíram para a descrição e interpretação do fenômeno desse estudo. Cada seção e subseção está nomeada conforme a metáfora que representa na minha jornada de realização da pesquisa.

2.1 A travessia do primeiro limiar

"Pesquisar tem muito de desafio e aventura."
(Perujo Serrano, 2011, p.13).

A epígrafe acima, extraída do capítulo *Pesquisar é uma aventura*, da obra de Perujo Serrano (2011), foi escolhida para trazer à guisa a analogia feita pelo autor: afinal, pesquisar é uma aventura, uma jornada. Decidi iniciar por essa questão da aventura porque aqui apresento os métodos e as estratégias que empreendo para realizar a pesquisa, ou seja, o caminho seguido na jornada da descoberta. Desenvolvendo a metáfora da *Jornada do Herói*, descrevo o ponto no qual realmente começa a aventura: a *travessia do primeiro limiar*. Essa travessia, em síntese, é quando saímos do mundo comum e passamos a adentrar o espaço onde o maior desafio nos espera: aqui é o desenvolvimento da pesquisa, quando o caminho se mostra e com ele os desafios, as provas, os aliados e os inimigos. É nesse momento que nos instrumentalizamos para seguir a jornada. A metáfora me permite ilustrar os principais aspectos da pesquisa: a abordagem metodológica, os instrumentos e as estratégias utilizadas.

Ao aceitar a aventura de fazer uma pesquisa, a escolha coerente de métodos e instrumentos se relaciona diretamente com a confiabilidade dos processos de investigação e precisa ser feita de acordo com a abordagem metodológica de pesquisa selecionada. Em resumo, é necessário escolher uma metodologia que orientará todo o trabalho de investigação.

A palavra *metodologia* tem a sua origem relacionada à palavra latina *methodus*, que significa caminho, também à palavra grega *methodos*, junção de *meta*

(finalidade, propósito) e *hodos* (caminho, via). A relação com a noção de caminho faz muito sentido quando pensamos que fazer pesquisa é vivenciar uma jornada. Nesse sentido, concordo com Demo (2003, p. 19) que, de maneira bem direta, identifica que a metodologia “cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”.

Ainda no que diz respeito à abordagem metodológica, Paiva (2019) defende que a pesquisa pode ser quantitativa, qualitativa ou mista, e descobrir em qual desses três domínios ela se insere é fundamental. Sobre essa questão, Perujo Serrano (2011), na mesma linha de Paiva (2019), argumenta que, para se garantir uma coerência teórico-prática na pesquisa, é preciso situar o campo ou área em que a abordagem metodológica selecionada se desenvolverá. Trata-se de identificar o que Perujo Serrano (2011, p.29) nomeia *pertença* e que classifica como “a obrigação de encaixar nossa pesquisa num âmbito disciplinar de referência”. Embora, num primeiro momento, a palavra “obrigação” pareça um pouco determinista, a questão da pertença é relevante por esta pesquisa se desenvolver na Linguística Aplicada (LA), uma área que pode ser compreendida, a depender do referencial, como uma área transdisciplinar, em especial por sua natureza “nômade, mestiça, transgressora, ousada ao infringir fronteiras teóricas consagradas, rebelde ao buscar articulações disciplinares” (FREIRE, 2020, p. 259). Voltando à *pertença*, considero ser um conceito importante para que não ocorra o que Perujo Serrano (2011) indica ser frequente no contexto da investigação de doutorado: possíveis equívocos sobre as concepções de pesquisa.

Reproduzo aqui seu pensamento *ipsis litteris* (PERUJO SERRANO, 2011, p.29) dada a clareza com a qual o autor argumenta:

Em que pese à dimensão holística implícita a todo objeto de estudo, o conhecimento universal conquistado pelo ser humano no decorrer do tempo encontra-se dividido em disciplinas. Nossa trabalho deverá, então, acomodar-se desde o primeiro momento à área de influência de uma delas. Reconhecer isso desde o início nos poupará equívocos posteriores. Especialmente se o projeto que pretendemos empreender corresponde ao modelo de uma tese de doutorado: por se tratar de um empreendimento mais ambicioso, a várias vozes, em equipe, a afiliação a uma linha de pesquisa determinada e a salvaguarda de pertencer a um ramo concreto da ciência são duas questões primordiais para esclarecer sua localização exata em um amplo contexto de áreas disciplinares diferenciadas.

Insisto na questão da pertença porque ela permite entender a relação entre a disciplina ou área na qual nos acomodamos e a escolha da abordagem metodológica. Trata-se de apresentar ao leitor mais informações sobre a pesquisa e ao mesmo tempo permitir que ele possa identificar a relação teórico-prática do trabalho.

Após submeter meu projeto de pesquisa de doutorado a colegas pesquisadores de outras áreas e da LA, percebi que os principais questionamentos diziam respeito aos elementos que envolvem a questão da pertença da minha pesquisa à área da LA. Parte dessas inquietações, acredito, porque meu trabalho não envolve a investigação de fenômenos relativos ao ensino de línguas ou procura aplicar teorias de análise linguística, discursiva ou textual. Isso ocorreu em parte porque alguns colegas ainda identificam a LA somente como aplicação da Linguística, questão já discutida por vários autores, como Signorini (1998), Moita Lopes (1990, 1996, 2006, 2013) e Kleiman (1998, 2013), e superada pela maior parte dos linguistas aplicados na modernidade recente.

Revisitando as contribuições de Celani (1998), é possível compreender que seu entendimento, já nos anos 90, era o de uma pesquisadora visionária que compreendia a LA como uma área viva, transdisciplinar, capaz de acolher, , inclusive, pesquisadores e pesquisas que talvez não encontrassem em outras áreas construtos teórico-práticos para empreender seus trabalhos. Reportando-me ao pensamento de Celani (1998, p.141), destaco sua explicação:

Para o desenvolvimento de uma força sinérgica transdisciplinar parece que serão cada vez mais importantes os regimes de parceria, não só quanto ao objeto de pesquisa, mas também, pragmaticamente, na montagem de projetos. Estas parecem ser as condições *sine qua non* para o desenvolvimento de trabalhos de Linguística Aplicada em uma era que se configura como transdisciplinar em vários domínios do saber, e certamente, na Linguística Aplicada.

A contribuição visionária de Celani é uma oportunidade para pesquisadores oriundos de áreas que ainda estão se acomodando ao/na cenário brasileiro, como é o caso da área de Design Educacional¹⁰. A LA se constitui como um espaço, um terreno fértil no qual pesquisas transdisciplinares podem se desenvolver.

¹⁰ Nomeio “área de Design Educacional” aquela que, no Brasil, ainda se desenvolve no âmbito de cursos de pós-graduação e de cursos livres, em sua maioria, acomodados na área das Ciências

Seguindo na jornada da pesquisa, atravessar o primeiro limiar significa apresentar todo o caminho percorrido para a realização do trabalho. Como em toda aventura, é preciso uma estratégia para o enfrentamento do grande desafio e, nesse primeiro limiar, a melhor delas é selecionar a abordagem de pesquisa.

Visando alcançar o objetivo estabelecido, escolhi uma abordagem qualitativa, com princípios teórico-práticos, para investigar fenômenos sociais numa perspectiva interpretativa. De maneira breve, acredito ser pertinente conceituar *pesquisa qualitativa* nessa travessia do primeiro limiar, pois estamos saindo do mundo comum e indo para o mundo da pesquisa, o lugar onde está o grande desafio. Para isso, trago as contribuições de Appolinário (2012, p.61), como um dos pergaminhos de saberes importantes para a jornada, que identifica quatro características principais da abordagem qualitativa:

- a) tem como pressuposto básico a realidade ser constituída por fenômenos socialmente construídos;
- b) o objetivo é quase sempre compreender melhor os fenômenos a partir da coleta de dados das interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado;
- c) são abordagens que se constituem predominantemente como observacionais;
- d) o pesquisador é participante não neutro na investigação do fenômeno.

Ainda sobre abordagens qualitativas, na área da Linguística Aplicada, destaco as contribuições de Paiva (2019, p. 13), que concebe esse tipo de abordagem como a que “acontece no mundo real” e que também envolve a interpretação de fenômenos sociais. Um ponto destacado por essa autora, também importante, é que, muitas vezes, por carregar o adjetivo *aplicada* no nome, é comum que a confundam com as

Humanas. Destaco ainda que o único curso no nível de graduação é “Tecnologia em Design Educacional”, ofertado pela Universidade Federal de São Paulo desde 2017, conforme informações disponíveis no sistema <e-MEC: <https://emecc.mec.gov.br/emecc/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTkx/c1b85ea4d704f246bcced664fdae6db6/REVTSUdOIEVEVUNBQ0IPkFM>> Acesso em novembro de 2020.

pesquisas aplicadas em termos de resolução de problemas específicos. Paiva (2019) propõe o entendimento de que, mesmo carregando essa adjetivação, ela não se limita a resolver problemas específicos, embora também possa fazê-lo. A autora destaca que a pesquisa em LA “busca mesmo é compreender a realidade” (PAIVA, 2019, p.8). A realidade a qual se refere, no meu entendimento, é a realidade do mundo em que os fenômenos sociais se manifestam, e para estudá-los, existem, na LA, uma infinidade de abordagens metodológicas de pesquisas qualitativas.

Nesse sentido, a LA possui espaços que permitem a proposição de abordagens qualitativas transdisciplinares. Meu argumento se baseia fundamentalmente na contribuição de Celani (2017, p.11)¹¹, que afirma: “Na Linguística Aplicada, vamos da interação das disciplinas à interação dos conceitos e à interação das metodologias”.

Uma abordagem qualitativa que tem sido desenvolvida na LA e se constitui a partir da interação dos conceitos e das metodologias, como propõe Celani, é a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC), desenvolvida e sistematizada por Freire (2010, 2012, 2017). Freire tem orientado teses e dissertações que utilizam a AHFC, bem como desenvolvido pesquisas contínuas sobre essa abordagem em colaboração com pesquisadores do grupo que lidera: o Grupo de Pesquisa da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GPeAHFC/CNPq)¹².

Nesse *continuum* de sistematização e atualização teórico-prática, o pesquisador que visa utilizá-las em seu trabalho tem como principais referências as obras de Freire (2010, 2012, 2017) que guiaram esse estudo. Além dessas obras, marcos referenciais da abordagem, existem mais de sessenta trabalhos, entre teses

¹¹ Celani também foi pesquisadora no GPeAHFC-CNPq, desenvolvendo atividades científico-acadêmicas com Freire. A obra de 2017 foi produzida numa destas atividades e pode ser consultada no site do grupo: <https://www.gpeahf.com.br>

¹² Também sou participante deste grupo de pesquisa, desde 2010, tendo inclusive utilizado essa abordagem na minha pesquisa de mestrado. Informações sobre o grupo podem ser obtidas no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, certificado pela PUC-SP (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33970).

e dissertações que utilizaram a AHFC e que podem ilustrar o desenho de pesquisas dessa natureza em diferentes contextos.

Por exemplo, no caso de trabalhos que investigam a formação de educadores, destaco que nove deles auxiliaram no desenho desta pesquisa, principalmente no que diz respeito aos processos de tematização. São teses e dissertações desenvolvidas na área da LA e da Educação e que, por sequência cronológica, apresento: Azevedo (2015); Galasse (2016); Aguilar (2016); Priuli (2017); Melo (2017); Costa (2018); Muriana (2018); Burian (2018); e Silva (2019)¹³. Outro trabalho que auxiliou o desenho desta pesquisa é também de Freire (1998). Trata-se de sua tese de doutoramento e envolve a experiência de pesquisa que contribui com a origem da AHFC. Entretanto, o trabalho de Freire (1998) auxiliou, principalmente, no processo de decisão e escolha de utilização do software NVivo-10 para realizar os procedimentos de organização e tematização da AHFC.

Ainda sobre a questão da contínua atualização da abordagem, destaco que Freire (2010, 2012, 2017) é uma pesquisadora contemporânea das principais transformações no campo das ciências e da pesquisa na LA, e por isso acredito ser útil contextualizar alguns pontos sobre os três principais marcos teóricos publicados por ela:

Em resumo, nas obras de 2010 e 2012, Freire apresenta as principais bases teóricas que fundamentam a abordagem: as correntes filosóficas hermenêutica e fenomenologia, articulando saberes teórico-práticos baseados nessas correntes e contextualizando os pesquisadores sobre procedimentos e instrumentos de investigação da própria AHFC, na época, ainda AHF.¹⁴

Como professora-pesquisadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na Pontifícia Universidade

¹³ A contribuição de cada trabalho será devidamente identificada no decorrer desta seção, de modo que seja possível identificar de que maneira cada pesquisa colaborou.

¹⁴ Freire explica a atualização do nome no texto de 2017. É possível acessar gratuitamente todos os textos da autora sobre a AHFC no site: www.gpeahf.com.br

Católica de São Paulo, Freire continua desenvolvendo de maneira sistemática a AHFC com seus orientandos, e é no texto de 2017 (FREIRE, 2017, p.177-178) que destaca isso:

(...) junto com meus alunos e orientandos, lemos e relemos van Manen (1990) e expandimos nosso horizonte teórico para outras referências ligadas à fenomenologia e à hermenêutica. Essas leituras, bem como as discussões que as seguiram, permitiram que fôssemos ampliando nossa compreensão sobre a abordagem, que fôssemos agregando a ela nosso olhar, naturalizando-a, a partir de percepções individuais e compartilhadas.

A partir do texto de 2013, Freire continua a atualizar os elementos teórico-práticos da AHFC a partir da epistemologia da complexidade, fundamentando-se principalmente nas obras de Morin (2011). Isso significa também que esse trabalho aceita o “duplo desafio” destacado por Freire (2017, p.176), ao mencionar que na AHFC realizamos nossas pesquisas ao mesmo tempo em que descobrimos mais sobre as possibilidades desta abordagem.

Após apresentar o que considero importante no desenvolvimento da AHFC, é relevante esclarecer mais três questões. Primeiro, utilizei essa estratégia de apresentar os pontos anteriores, visando indicar que, para uma compreensão mais profunda sobre essa abordagem, é fundamental partir dos três textos base de Freire (2010, 2012, 2017).

Segundo, além de marcar a pertença desta pesquisa na LA, os pontos trazidos, até este momento do texto, servem para esclarecer que não serão retomados aqui os aspectos teóricos da hermenêutica e da fenomenologia, pois o ponto de partida teórico é Freire (2010, 2012, 2017). Logo, pesquisadores interessados no aprofundamento dessas correntes teóricas também podem encontrar, na autora e nas obras citadas, os referenciais necessários para tanto.

O terceiro ponto se refere à epistemologia da complexidade. Nesta pesquisa, há elementos teóricos imbricados no trabalho como um todo, como apresentado na fundamentação teórica. Entretanto, nesta seção, a epistemologia da complexidade é concebida e apresentada a partir de Freire (2017) e com foco específico na questão metodológica empreendida pela AHFC.

Para realizar os processos de investigação nesta abordagem é preciso realizar o que Freire (2007, 2012) nomeia *rotinas de organização* e *interpretação dos textos*. Para ilustrar como podem ser desenvolvidas pelo pesquisador, Freire (2007) propôs um quadro didático no qual procura apresentar a maneira como a organização e interpretação se constituem, como rotina, a partir de um processo circular.

O processo circular que garante o contraste e a verificação entre as unidades de significados é, com base em van Manen (1990), nomeado por Freire (2010, p.11) como *ciclo de validação*, e segundo a autora, é um dos elementos que possuem origem na tradição hermenêutica e se constitui num ciclo interpretativo que visa à compreensão do fenômeno. O quadro desenvolvido por Freire (2007) revela a importância do processo de *textualização*, que é o ponto de partida para se investigar um fenômeno na AHFC. Isso implica compreender que as experiências vividas precisam ser textualizadas, ou seja, gravações em vídeos e áudios precisam ser transcritas, materializadas em textos para que possam ser tematizadas. A rotinas de organização e interpretação estão ilustradas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Rotinas de organização e interpretação da AHFC

TEMATIZAÇÃO				
TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
CICLO DE VALIDAÇÃO				
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Fonte: Freire (2007)

As rotinas propostas por Freire, apresentadas no Quadro 2 acima, envolvem a prática e a sistematização da interpretação dos textos, que são os materiais essenciais nos quais o pesquisador, na AHFC, se debruça para realizar a investigação, como a autora (FREIRE, 2010, p.11) explicita:

Textualização, tematização – operacionalizada pela identificação de unidades de significado e por procedimentos de refinamento e ressignificação – e ciclo de validação constituem o que denomino rotinas de organização, interpretação e validação (Freire, 2006, 2007), traços distintivos da abordagem hermenêutico-fenomenológica [complexa].

Como destacado na citação acima, os principais procedimentos de investigação na AHFC são:

Textualização: envolve transformar em texto verbal todo o material coletado, com a finalidade de ser tematizado. Um exemplo de textualização é a transcrição de áudios e vídeos.

Tematização: leitura do material textualizado para a identificação de unidades de significado que serão refinadas e ressignificadas (transformadas em substantivos) durante o processo de leitura, conforme ilustrado no Quadro 2.

Na tematização, é possível utilizar várias formas de sistematização para realizar os procedimentos ilustrados no Quadro 2, desde o uso de tabelas e colunas disponíveis em processadores de textos até o uso de *post-its*, no caso de optar por materiais em papel, ou qualquer outro recurso como softwares de apoio.

A realização conjunta desses procedimentos se constitui no processo de interpretação do fenômeno a partir do material textual gerado, como afirma Freire (2010, 2012, 2017). Nas próximas subseções, detalho como eles foram realizados no contexto desta pesquisa.

Feitas essas considerações estratégicas para seguir no caminho, articularei a AHFC com o desenvolvimento da pesquisa, contextualizando-a com os procedimentos e rotinas de organização e interpretação realizadas neste estudo.

2.1.1 *O caminho: a abordagem metodológica AHFC*

Após aceitar o *Chamado à aventura*, continuando a jornada, e vivenciar o *Encontro com o mestre*, realizei a *Travessia do primeiro limiar* com a escolha das estratégias e instrumentos para seguir o caminho da aventura da pesquisa. Numa jornada, conhecer o caminho, seus cenários, rotas e obstáculos é essencial.

A partir desse ponto, descrevo o Cenário, o contexto em que o estudo foi concretizado: apresento os *Aliados* (participantes), em seguida, as *Provas e Desafios* (procedimentos e instrumentos utilizados) e, por último, apresento o *Inimigo* (obstáculos insuperáveis, em sua maioria relacionados à pandemia COVID-19, que é

uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que ocasionou processos de isolamento e distanciamento social entre os anos de 2020 e 2021.).

2.2 O cenário: O contexto da pesquisa

O caminho rumo ao grande desafio da descoberta começa no Centro de Referência em EaD (CEAD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no qual atuo desde 2010 como pedagoga, desenvolvendo atividades na área de *design* educacional, dentre outras.

O IFSP é uma instituição de educação profissional e tecnológica, pública, federal, presente em mais de trinta cidades do estado de São Paulo, por uma estrutura *multicampi* que oferta cursos em diferentes níveis e modalidades. Compondo a estrutura dessa instituição, o CEAD é, hoje, o núcleo articulador de políticas, ações e projetos de produção de recursos educacionais abertos, apoio especializado nas áreas de design educacional, produção de recursos educacionais digitais, pesquisa e desenvolvimento de tecnologias e metodologias de EaD (PDI, 2019-2023).

Uma das muitas atribuições do pedagogo, no âmbito dos Institutos Federais, é desenvolver projetos que articulem os princípios de ensino, pesquisa e extensão, e é a partir dessa condição que, desde 2016, tenho desenvolvido projetos de extensão junto à comunidade externa. No CEAD, os temas dos projetos que tenho desenvolvido estão diretamente ligados ao design educacional e o uso de jogos nos processos de aprendizagem, tanto em cursos semipresenciais¹⁵ como em cursos a distância.

O CEAD se constituiu como um centro de referência no ano de 2017 por meio da Portaria IFSP nº 1.621, ficando atrelado à Diretoria de Educação a Distância, alocada na Pró-reitoria de Ensino. Com essa mudança, as oportunidades para a

¹⁵ Em 2016, realizei o projeto “Cultura e linguagem gamer na construção de zines digitais”, curso semipresencial voltado à jovens a partir de 16 anos, pelo IFSP Campus São Miguel Paulista. A pesquisa para a realização desse projeto foi relevante para que no futuro pudesse desenhar esta proposta de pesquisa no que diz respeito ao Design Educacional Complexo.

realização de projetos junto à comunidade externa da instituição foram ampliadas, inclusive a pesquisas, como a desenvolvida neste trabalho.

Esse centro se constitui a partir de uma equipe multidisciplinar de especialistas em EaD, gerido pela Diretoria de EaD da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP e, embora esteja sob essa Pró-Reitoria, pode atuar como uma estrutura ofertante de cursos. Em síntese, o propósito do CEAD é o desenvolvimento de novas tecnologias e metodologias, a oferta de cursos de formação para servidores e educadores da comunidade externa nas áreas de tecnologias aplicadas à educação e ao EaD.

A demanda para o desenvolvimento de projetos que visam à formação tecnológica de educadores, seja da Educação Básica, Superior ou de outros setores produtivos da sociedade, é uma das que o CEAD atende em suas atividades. Com a pandemia, essa demanda aumentou significativamente no que diz respeito à utilização de estratégias de *design* educacional em projetos on-line, pois os educadores foram convocados para empreender atividades educativas de forma remota.

Considerando esse cenário, o curso desenhado nesta pesquisa sofreu uma série de adaptações em relação ao que havia sido proposto no pré-projeto de ingresso de doutoramento, inclusive em relação ao público-alvo, os cursistas e as circunstâncias de execução, que serão detalhadas no capítulo 3.

Penso que é pertinente esclarecer que não foi um laboratório pensado para o contexto teórico-prático considerando a tradição da área de formação de professores¹⁶, pois a concepção de formação educativa teve como público-alvo qualquer educador que tivesse como premissa atuar com projetos educativos, como por exemplo, designers educacionais facilitadores, dentre outros. O objetivo pedagógico do curso/laboratório e da pesquisa foi ampliar o repertório cultural de educadores de diferentes setores e áreas em relação ao universo dos digitais e analógicos. Desse modo, ele se desenvolveu como uma ação articulada de pesquisa

¹⁶ Refiro-me à área que investiga a formação de professores da Educação Básica, profissionalizante ou do Ensino Superior, pois é uma área que possui arcabouço teórico e especificidades que não são focos deste estudo.

e extensão¹⁷ no eixo temático “Cultura e Educação”, na linha de extensão “Metodologias e estratégias de aprendizagem”, no segmento “Educação Continuada”.

Compondo esse cenário, existem os regramentos legais da instituição e da legislação educacional, pois o IFSP é uma autarquia federal que tem como premissa essencial o cumprimento de todas as legislações vigentes. Um exemplo dessa característica envolve a obrigatoriedade da submissão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na plataforma de gestão de projetos de extensão chamada Sigproj¹⁸. A submissão do PPC do curso implica a avaliação por pareceristas institucionais e os trâmites das políticas de extensão do IFSP, ou seja, o curso só pode ser oferecido após a devida aprovação dos pareceristas e verificação do cumprimento de critérios estabelecidos pelos regimentos internos institucionais.

Além da submissão do curso aos processos e trâmites da Pró-reitoria de Extensão do IFSP, também foi necessária a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa do IFSP e da PUCSP¹⁹, visando contemplar os regramentos institucionais.

Isto reforçou a utilização de procedimentos éticos quanto às pessoas envolvidas, e como são públicos os editais no IFSP, não serão detalhadas neste trabalho datas e informações que possam identificar a turma do curso, procurando garantir o anonimato dos participantes. Dados do curso foram retirados ou renomeados, nomes protegidos, e foram realizadas as devolutivas²⁰ de andamento da

¹⁷ Ressalto também que, concomitantemente com esta investigação, iniciei o desenvolvimento do protótipo de um sistema de RPG pedagógico nomeado como Sistema LórDE. Ele é formado por um conjunto de materiais (livro-jogo, personagens não jogáveis, fichas de personagens, sistema de regras, cenários e orientações pedagógicas) que poderá ser utilizado por qualquer educador interessado em explorar aprendizagens na temática de design educacional e RPG. Os links de acesso para a primeira versão dos materiais do protótipo do Sistema LórDE se encontram no Apêndice I e continuaram sendo atualizados até a publicação oficial do Livro-Jogo e do desenvolvimento dos dados on-line.

¹⁸ A plataforma Sigproj corresponde a um sistema de gestão de projetos de extensão utilizado no âmbito das instituições federais (universidades e IFs), e pode ser acessada pelo link: <http://sigproj.ufrj.br/>

¹⁹ Número do Parecer Consustanciado do CEP do IFSP: 4.581.448 e Número do Parecer Consustanciado do CEP da PUCSP: 4.487.505

²⁰ Após encerramento do curso, o contato com os participantes foi feito por meio da plataforma *Discord*, por *WhatsApp* e e-mail.

pesquisa para os participantes, dentre outras estratégias que visaram garantir o tratamento ético deste trabalho.

Também compõe o cenário desta pesquisa a recomendação institucional de seleção dos cursistas por edital, visando cumprir, principalmente, a legislação de cotas, adicionando ao perfil dos participantes critérios mais abertos de inclusão, que enriqueceram a descoberta. Essa questão está melhor detalhada adiante, na subseção *Aliados*.

Nesse cenário, a pesquisa empreendida se desdobra em duas dimensões, aqui devidamente identificadas. A primeira é a compreensão da experiência educativa lúdica vivenciada pelos educadores a partir dos temas e subtemas emergentes dos textos produzidos ao longo do curso. A segunda envolve o início da criação de um sistema educativo de *RPG* (*Role-Playing Game*) nomeado²¹ Laboratório de Design Educacional que será desenvolvido futuramente após o encerramento deste estudo. O *design* e a execução do curso geraram vários recursos educacionais que serão reutilizados pela comunidade do IFSP, como a narrativa base para a campanha *Cyberpunk*, a criação dos principais personagens NPCs (*Non-player Character*)²² do sistema, *templates* de *Quests* etc.

O curso de extensão *Laboratório de Cultura e Linguagem Lúdica na Aprendizagem*²³ constituiu-se, portanto, como uma proposta totalmente on-line, com carga horária total de 30 horas, desenhada a partir do DEC, articulado com os elementos do gênero de jogo *Role-Playing Game*. O detalhamento do *design* e a execução do curso são detalhados no Capítulo 3.

²¹ Os arquivos dos recursos educacionais gerados para o LórDE serão disponibilizados no site do CEAD - IFSP e em meu site pessoal (<https://www.crisfreiresa.pro.br/>) após os devidos ajustes e inserções, com previsão de publicação no final do primeiro semestre de 2023.

²² São personagens do mundo/aventura, porém, não jogáveis. Podem ser relevantes ou não, causar mudanças no *gameplay* e que, em sistemas de RPG on-line podem ser desenvolvidos em Inteligência Artificial.

²³ O nome do curso foi alterado para fins de tratamento ético, visando preservar o anonimato dos participantes.

Ressalto que nas próximas subseções deste capítulo, algumas descrições sobre as estratégias do curso são apresentadas, já que os instrumentos e as estratégias de investigação estão articulados com instrumentos e estratégias didáticos utilizados no curso.

2.2.1 Aliados: os participantes

Quando iniciamos uma jornada, muitas são as provações a serem enfrentadas, especialmente quando se está próximo do grande desafio da aventura, e é esse o momento em que os aliados são essenciais.

Nesta pesquisa, a delimitação do perfil dos participantes representou uma dificuldade, pois os limites institucionais se fizeram presentes, demandando que o perfil atendesse, primeiro, aos regulamentos internos e externos. Porém, o que parecia ser um fator crítico no início do projeto transformou-se em um critério de inclusão: a heterogeneidade nas áreas de atuação e formação. Tal fator permitiu que os participantes contribuíssem para a pesquisa, a partir de suas áreas de formação e saberes – o que foi pertinente para a realização das experiências lúdicas propostas.

Considero os participantes como *aliados*, primeiramente por terem aceitado, de braços abertos, o chamado à aventura de vivenciar um curso on-line, criado no contexto de uma pesquisa de doutorado, em pleno caos educacional causado pela pandemia. Em segundo lugar, porque, dos 25 contemplados nas vagas que foram distribuídas, 14 concluíram o curso e seguiram até o final engajados, explicitando o desejo genuíno de contribuir com minha investigação.

Como mencionado na seção anterior, para a execução do curso foi necessário atender aos regulamentos institucionais e, nesse sentido, um dos requisitos foi a seleção dos cursistas por ordem de inscrição, como estabelecido no edital. O edital foi divulgado nos canais oficiais da instituição durante um determinado período, não revelado em detalhes para preservar a identidade dos participantes.

Reproduzo a seguir, o quadro divulgado no edital contemplando o número de vagas, incluindo a reserva de cotas:

Quadro 3 - Seleção de cursistas/participantes

Público-alvo	Vagas: Ampla Concorrência	Total de vagas: 25		
		Reserva de Vagas		
		Pretos, pardos e indígenas	Pessoas com deficiência	Imigrantes
Educadores, designers educacionais, facilitadores e demais profissionais que atuam com projetos educacionais on-line.	15	6	2	2

Fonte: CEAD IFSP

As reservas de vagas também foram importantes no processo porque possibilitaram a participação de uma pessoa com deficiência física, de uma imigrante de origem argentina, de três pessoas autodeclaradas pretas e quatro autodeclaradas pardas.

Visando atender aos requisitos institucionais, sem perder de vista os elementos básicos da caracterização idealizada para o perfil dos participantes, foi possível manter os seguintes critérios para participação da pesquisa: possuir fluência digital mínima para navegar na internet e manipular arquivos digitais em Windows ou qualquer outro sistema operacional, bem como fazer uso de *apps*; ter disponibilidade de ao menos 6 horas semanais, durante 5 semanas, sendo uma hora para os encontros on-line realizados uma vez por semana; e aceitar a condição de participante da pesquisa, por meio da anuência do Termo Livre Consentimento Esclarecido disponibilizado no ato da inscrição.

A questão da disponibilidade de participação dos encontros on-line foi fundamental, por se tratar de uma das estratégias para a geração de textos, além de corresponder a uma estratégia didática das experiências. Os participantes poderiam se ausentar de até um encontro on-line, porém, obrigatoriamente deveriam participar do encontro final. Assim, o critério de exclusão foi a não participação do encontro final, em que o instrumento *Colheita* foi utilizado para a geração dos textos que foram tematizados.

Foram 30 matriculados, num total de 60 inscrições. Porém, na segunda semana o número de cursistas ativos era 27, caindo para 25 a partir da terceira semana. Desses, 14 chegaram até o final do curso com aproveitamento e direito à certificação, participando ativamente todos os ambientes do curso: *Moodle*, *Discord*²⁴ e Encontros On-line.

Destaco que oito participantes não acessaram o ambiente do curso no *Moodle* e no *Discord*, mas participaram de dois dos quatro encontros on-line previstos. Após a terceira semana em contato²⁵ com esses participantes, três informaram que não poderiam mais acompanhar o curso por questões relativas ao trabalho e cinco compartilharam dificuldades relativas à questão da saúde, ocasionadas pela pandemia do vírus COVID-19 ou por esgotamento psicológico ou laboral. Outros três acessaram apenas o *Moodle* e não os outros ambientes do curso, e quando fiz contato após a primeira semana transcorrida, sinalizaram que não poderiam acompanhar o curso, não informando os motivos, mas somente respondendo ao contato via e-mail.

Considerando os propósitos da pesquisa, que envolvem a investigação das experiências educativas vivenciadas, optei por considerar a geração de textos oriunda da participação dos 14 participantes que concluíram o curso e que:

- a) realizaram ao menos cinco desafios e *Quests* propostos no ambiente *Moodle* (um por semana);
- b) participaram de, ao menos, três dos quatro encontros on-line, e, obrigatoriamente, do último encontro;
- c) participaram ativamente no ambiente do curso criado no *Discord*.

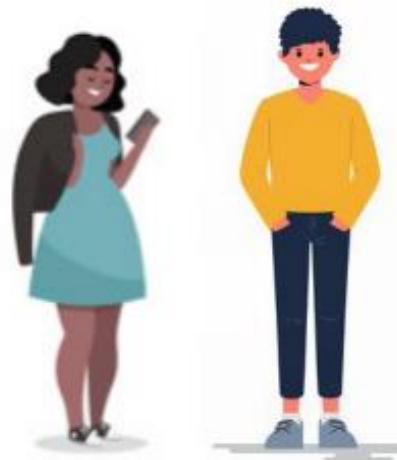
²⁴ Uma plataforma que pode ser utilizada gratuitamente e com uma política de uso clara sobre os termos de uso de dados dos usuários, conforme a Lei de Proteção Geral de Dados brasileira. Para explorar a riqueza dos recursos desta plataforma, optei por assinar o serviço Nitro. Mais informações no link: <https://discord.com/company>

²⁵ Os contatos foram feitos por e-mail ou *WhatsApp*.

Tendo os 14 participantes como os *aliados* fundamentais para a pesquisa, apresento, a partir deste ponto, as principais características que considero pertinentes e que ajudam a conhecer o perfil do grupo. Sobre a questão de gênero, autodeclarado no formulário de inscrição, do total de concluintes do curso, a maioria são mulheres:

Figura 1 - Quantitativo de gêneros autodeclarados

11 mulheres 3 homens



Fonte: da autora

Em relação ao perfil de formação acadêmica dos participantes, a maioria possui pós-graduação em nível de especialização conforme ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Formação acadêmica dos participantes



Fonte: da autora

Quanto à área de atuação, o grupo é heterogêneo, ilustrado no Quadro 5:

Quadro 5- Área de atuação dos participantes

	5 professores de educação básica
	3 Designers educacionais
	2 Professores de educação profissional de nível técnico e ou tecnológico.
	2 Educadores (ongs, associações, cooperativas, organizações, etc.)
	1 Facilitador de oficinas
	1 Orientador de informática – Secretaria de Educação municipal

Fonte: da autora

Considerando as questões geográficas, 13 participantes são naturais do estado de São Paulo e uma é natural de Córdoba, na Argentina. Entre os 14 participantes, 6 residem na cidade de São Paulo (capital), 3 residem na grande São Paulo (Mogi das Cruzes, Guarulhos e Barueri) e 5 no interior do estado de São Paulo (São José do Rio Pardo, São João da Boa Vista, Mogi Guaçu, Itapira e Ribeirão Preto).

A variedade regional foi mais uma das imprevisibilidades implicadas pela condição da seleção por edital, pois a divulgação foi realizada por diferentes canais do IFSP, alcançando participantes que talvez não teriam sido informados por outras estratégias de seleção. Contudo, foi o impacto da pandemia na adaptação do curso de semipresencial para totalmente on-line que ampliou a participação de cursistas de outras cidades para além da capital.

Outras informações pertinentes para auxiliar na compreensão sobre o perfil do grupo são: sete participantes indicaram, no ato da inscrição, que são fluentes na criação e manipulação de arquivos de vídeo, áudio e hipertexto; deles, dois são professores de Educação Básica, dois são professores de Educação Profissional, uma educadora, uma facilitadora e uma orientadora de informática. Os demais sete

participantes informaram que possuem conhecimentos intermediários, sendo componentes desse grupo os três designers educacionais, o que chama atenção para a questão de as experiências na realização de projetos educacionais on-line serem realmente contempladas.

Embora a primeira semana tenha sido pensada como sendo de ambientação, o nível de fluência tecnológica foi realmente preponderante, visto que não obtive nenhum chamado de suporte ou solicitação de pedido de ajuda técnica, nem mesmo nos encontros on-line.

Verificando com os três participantes designers educacionais que, em tese, poderiam ser os mais fluentes devido à natureza das áreas em que atuam, ambos revelaram, no primeiro encontro on-line, que o termo “fluência tecnológica” foi compreendido como competência profissional e, por isso, preferiram optar por indicar que possuem conhecimentos intermediários.

A orientadora de informática é a participante que informou possuir deficiência física. No decorrer de suas atividades, não identifiquei que revelava dificuldades em acompanhar o curso, e nunca sinalizou necessitar de ajuda ou de tecnologia específica para as atividades. Sua ampla experiência na área de tecnologia educacional e formação em Ciências da Computação foram observadas durante os percursos de aprendizagem que realizou.

A participante mais longeva (62 anos), designer educacional, foi uma das mais engajadas nos encontros on-line, participando de todos. A participante mais jovem (24 anos), professora de educação profissional e designer de games, foi também uma das mais engajadas. Inclusive, a direcionei com perfil *Coop*²⁶ no espaço do ambiente do curso no *Discord*.

A participante que atua como facilitadora de oficinas se identificou como uma imigrante argentina residindo em São Paulo, capital, revelou que durante a pandemia

²⁶ Coop foi o nome dado ao cargo que criei para que a participante pudesse me auxiliar a mediar as interações no *Discord* — a plataforma permite esse tipo de gestão de participantes. Optei por essa estratégia porque a participante já mediava mesmo com permissões limitadas, e ao ter outras, aumentou ainda mais seu engajamento.

estava empreendendo no universo on-line, sendo o curso uma oportunidade de formação nessa área. Essa participante também apresentou muita fluência na língua portuguesa, especialmente escrita, embora em momentos lúdicos a língua espanhola tenha sido falada por alguns dos colegas para poder acolhê-la em determinadas expressões e brincadeiras culturalmente brasileiras.

Outra informação pertinente é que a maioria dos participantes atuava intensamente com projetos e atividades educacionais mediados por tecnologias antes mesmo da pandemia, com exceção da facilitadora, que começou a adentrar esse universo por conta do distanciamento social.

Sobre a experiência com jogos, em especial com *RPG*, somente duas pessoas conheciam com certa profundidade esse gênero: um professor de Educação Básica da área de Biologia e uma professora de Educação Profissional e designer de games. Todos os demais não conheciam o gênero.

Após esse panorama geral do grupo de participantes, seguindo no caminho da pesquisa, opto por utilizar a estratégia de Ficha dos Aliados: um arquivo com informações mais individualizadas dos participantes..

Para trazer informações pertinentes de maneira mais sintética para o capítulo, apresento a seguir, no Quadro 6, as informações personalizadas. Esclareço que os nomes apresentados são fictícios e em sua maioria baseados em nomes de personagens de jogos digitais. São nomes inspirados em personagens dos jogos *Mass Effect* (trilogia), *Metroid*, *Half-Life 2*, *Fallout 4*, *Call of Duty: Modern Warfare*, *Mirror's Edge*, *Ghost in The Shell* e *First Assault*. Porém, trata-se somente de uma convenção utilizada para agilizar a preservação das identidades dos participantes, que me auxilia no processo de identificação para a escrita do trabalho e a ideia não é atrelar suas características às dos personagens dos jogos.

Quadro 7 - Síntese do perfil dos 14 participantes - nomes fictícios

Quem	Atua como	No local	Tem formação	Sobre experiências com jogos
Alyx Vance	Designer educacional	Universidade privada	Graduação em Letras (português e linguística) - Pós-graduação em design educacional - Mestrado em Linguística	“Sou usuária e apreciadora de jogos e utilizo alguns no meu trabalho como DI.”
Ashley Williams	Professora de Educação Básica – Pedagogia	Escola municipal	Graduação em Pedagogia	“Apenas como jogadora.”
Dr. Ann Bryson	Professora de Educação Profissional	Instituição federal de educação profissional e tecnológica	Graduação em Matemática - Mestrado e Doutorado em Ciências e Matemática	“Eu sempre gostei muito de videogame. Na infância tive Atari e Super Nintendo. Depois de adulto, até tive X-box, mas muito pouco uso por falta de tempo. Amo jogos de tabuleiro ou aqueles que podem ser jogados em grupo ou individualmente, com alguma finalidade de raciocínio.”
Dra. Amanda Kenson	Professora de Educação Básica - Ciências Biológicas	Escola estadual	Graduação em Biologia - Mestrado e Doutorado - Ensino de Ciências	“Fiz atividades com o Kahoot com meus alunos dos 8 anos sobre temas de reprodução humana e sexualidade.”
Faith Connors	Professora de Educação Profissional	Instituição estadual de educação profissional	Graduação em Design de Games - Pós-graduação em Tecnologias na Educação	“Sou formada em jogos digitais e trabalhei em uma escola que utilizava jogos para ensinar programação. Já utilizei o Classcraft, o Kahoot e outros softwares mais específicos para programação.”
Liara T'Soni	Facilitadora de oficinas e minicursos	Terceiro setor (Ongs, associações etc.)	Bacharelado em Arquitetura - Pós-graduação em Pedagogia da Cooperação	“Atuo com jogos cooperativos.”
Major Motoko Kusanagi	Educadora - professora de inglês	Autônoma	Graduação em Letras-Inglês - Pós-graduação em Design Educacional	“Tenho conhecimento básico como jogadora de games e conhecimento básico de aplicação de games em recursos educacionais. Além disso, sou mãe de gamer.”

Quem	Atua como	No local	Tem formação	Sobre experiências com jogos
Mordin Solus	Professor de educação básica – Matemática	Escola privada	Graduação em Matemática e Engenharia Elétrica	“Apenas como usuário.”
Nihlus Kryik	Designer educacional	Universidade privada	Graduação em Letras-Espanhol e Bacharelado em Produção Audiovisual - Pós-graduação em Design Educacional	“Apenas como jogador, desde o Atari até o Super Nintendo.”
Nora	Professora de Educação Básica – Pedagogia	Escola municipal	Graduação em Pedagogia	“Pouco conhecimento.”
Samus Aran	Designer educacional	Universidade privada	Graduação em Gestão de Recursos Humanos - Pós-graduação em design educacional	“Utilizo alguns jogos on-line e conheço bastante jogos cooperativos presencialmente, nunca criei, mas tenho interesse em criar jogos.”
Simon "Ghost" Riley	Professor de Educação Básica - Ciências Biológicas	Escola municipal	Bacharel em Ciências Biológicas e Mestre em Biotecnologia	“Os jogos eletrônicos e de mesa (como RPGs, por exemplo) têm feito parte de minha vida desde a infância.”
Tali'Zorah	Educadora - professora de inglês	Escola de idiomas	Graduação em Letras e pós-graduação em Design Educacional	“Joguei poucos jogos no Steam e no Facebook, fora os que eu uso em aula.”

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 7, na página anterior, evidencia a heterogeneidade dos participantes no que diz respeito às áreas de formação e de atuação e suas experiências com jogos. Os excertos da coluna “sobre experiência com jogos” são oriundos de uma pergunta aberta que os participantes preencheram no momento da inscrição, com o objetivo de ser uma primeira sondagem a respeito dos conhecimentos e experiências prévias, e mostra que a maioria deles já teve algum contato com este universo.

2.3 Estratégias Instrumentos e recursos

Nesta subseção, apresento os procedimentos de organização e tematização dos textos gerados, bem como os instrumentos e estratégias utilizados na investigação. Como em toda jornada, para vencer os desafios é fundamental selecionar itens e recursos que permitem seguir o caminho e fazer descobertas.

2.3.1 Instrumentos de geração de textos

Se o que se busca é a compreensão de fenômenos por meio da linguagem, o material fundamental para a investigação na AHFC é o texto, que deve ser gerado a partir de instrumentos coerentes e viáveis.

Os instrumentos na AHFC são diversos, porém, precisam possibilitar que as experiências vividas que envolvem o fenômeno possam ser materializadas por meio de textos escritos que possuem as individualidades e as diferentes características dos vários participantes e que, sobretudo, revelam as diversas interpretações sobre a vivência do fenômeno sob investigação, além das marcas dos contextos e do momento em que são produzidos.

A escolha de um ou mais instrumentos em uma mesma pesquisa depende do contexto e dos objetivos que a envolvem. Os instrumentos visam possibilitar o registro de material suficiente para descrição e a interpretação do fenômeno (FREIRE, 2010, 2012). Nesse sentido, Freire (2012, p.190) esclarece que:

Dependendo do fenômeno e do contexto da pesquisa, poderão ser selecionados, dentre uma gama de possibilidades, questionários, entrevistas, diários reflexivos, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento, autorreflexões e reflexões compartilhadas, biografias, autobiografia, narrativas, histórias de vida e notas de campo, por exemplo.

Freire apresenta, na citação, várias opções que podem servir para a geração de textos e, no contexto desta pesquisa, os instrumentos principais foram pensados e usados, também, como recursos didáticos do curso ministrado.

Tendo como objetivo articular a etapa de *Reflexão* do DEC com a geração de texto baseada nas autorreflexões e reflexões compartilhadas durante os encontros on-line, optei pelos seguintes instrumentos:

- Canais de texto da plataforma *Discord*: esse instrumento permitiu a geração de uma série de textos a partir das interações assíncronas dos cursistas durante todo curso.
- Gravação dos encontros on-line: este instrumento permitiu registrar (*chat*, vídeo e áudio), as sessões de reflexão compartilhada, que nomeei *Colheitas*, realizadas ao final de quatro encontros on-line. As *Colheitas* se constituíram como um momento de compartilhamento de experiências e reflexões sobre os processos vividos, sobre as brincadeiras e um espaço de escuta. Foram realizadas quatro sessões de *Colheitas*, porém, para o processo de tematização somente a última foi selecionada e textualizada, considerando o objetivo da pesquisa.
- *Chat* dos encontros on-line: este instrumento faz parte das interações das *Colheitas*, são as mensagens geradas em texto no recurso *chat* da web conferência. A ferramenta de web conferência utilizada permite o download das interações em texto no formato *.txt*, o que também dinamizou o processo. Na tematização, o arquivo de texto do *chat* da última *Colheita* compôs o material base.
- Relato – O retorno com o elixir: esse instrumento foi utilizado como um recurso de geração de texto para apoio no processo de tematização. Utilizei o recurso *Tarefa* do ambiente *Moodle* para que os cursistas pudessem fazer um relato livre sobre todo percurso vivido, numa perspectiva de autorreflexão. Disponibilizei, na última semana do curso, como um último desafio complementar, não obrigatório, porém que conferia uma última conquista: o

livro “RPG na escola: aventuras pedagógicas”²⁷. Esse instrumento também não foi selecionado para a tematização, mas serviu como material de apoio, para vários momentos de checagem durante os processos de refinamento e ressignificação.

Optei por nomear o instrumento *Colheita*, inspirada nas sessões de diálogo de que participei em roda de educadores nos últimos quatro anos, em outras experiências formativas sobre metodologias de comunicação cooperativas.²⁸ Acabei retomando essas experiências devido ao contexto da pandemia e seus impactos nas interações on-line, pensando em equalizar o cansaço pelo aumento do uso das tecnologias no cotidiano dos educadores.

Nessa perspectiva, o acolhimento, a criação de espaços genuínos de escuta, de espaços de compartilhamento de reflexões e experiências, acabaram exigindo o uso de estratégias de comunicação humanizadas e não somente didáticas.

Assim, para orientar a realização das sessões de reflexões compartilhadas nos encontros on-line, que, em média, duraram mais de uma hora, encontrei na proposta de Bassoli (2020, p.107) princípios de diálogos assertivos que foram muito pertinentes. Para esse autor, “dia é um sufixo grego que significa através; e entre os múltiplos significados de *logos*, está propriamente sentido, significado. Diálogo é quando um significado atravessa um grupo -- quando todos o compreendem de maneira integral”.

Também encontrei, como proposta desse autor, princípios-guia para mediar a *Colheita*, tendo em mente sempre o objetivo da pesquisa, mas, principalmente, o cuidado com os participantes. Os princípios que Bassoli (2020 p.110) destaca são:

- a) que todos sejam incluídos -- que sejam colocados, implícita e explicitamente, em situação de equanimidade no grupo;

²⁷ Apresentei esse livro no capítulo “A grande provação: o laboratório”.

²⁸ Em 2018, realizei uma especialização em Pedagogia da Cooperação que me permitiu vivenciar, como estudante e formadora, os processos de diálogo, também chamados de *Colheitas*.

- b) de modo bem amplo, que haja respeito, sempre, e em primeiro lugar, pelos participantes;
- c) que haja equilíbrio de tempo para as participações, de modo que todos aqueles que desejem possam expressar-se;
- d) que as falas sejam sempre na primeira pessoa, mesmo que exageradamente -- levando o participante a assumir a responsabilidade pelo que diz ao mesmo tempo que evita generalizações que levem a discussões ideológicas etc.;
- e) que não haja interrupção quando alguém fala -- à exceção dos pedidos de esclarecimento, pedidos para repetir o que foi dito porque quem ouve não compreendeu etc.;
- f) que haja escuta ativa e empática;
- g) que seja possível, sempre que necessário, examinar pressupostos implícitos nas falas dos participantes, sem coerção, sem assumir qualquer viés para chegar a qualquer conclusão.

É importante, aqui, ressaltar a importância do silêncio. Ele deve ser aceito como parte fundamental do processo, sem que tentemos abreviá-lo, sem que fujamos dele quando apareça. Isso não é fácil, mas é no silêncio grupal que o participante e o grupo, como um todo, têm a oportunidade de ouvir mais profundamente a si mesmo e aos outros; é no silêncio que os rumos mais importantes aparecem e são assumidos pelo indivíduo e pelo grupo. (BASSOLI, 2020, p.110).

Considero pertinentes estas premissas e comproendo que as tendo como guia foi possível uma adaptação do curso, originalmente semipresencial, para totalmente EaD, conseguindo criar um espaço humanizado, ainda que o cenário maior fosse didático e científico.

O desafio de empreender uma pesquisa que envolve registrar as experiências dos participantes num cenário de fragilidades como as implicadas pela pandemia foi, em certa medida, uma oportunidade de descobrir como o planejamento da

comunicação síncrona passa antes por pequenos combinados de convivência e acolhimento.

Os relatos de cansaço sobre exposição massiva nas telas eram comuns em todos os cenários profissionais que eu atuava, e isso se refletia também na minha própria jornada de pesquisa. A estratégia adotada foi essencial para que os participantes continuassem a compartilhar suas reflexões, mesmo em condições de luto ou de fragilidade emocional. Não consegui imaginar um instrumento só didático e/ou só de coleta de textos, pensei que era necessário articular essas duas dimensões a uma terceira: o cuidado com o grupo de modo que esse instrumento pudesse também permitir emergir o lúdico, para que pudessem acessar o círculo mágico de Huizinga.

Nesse sentido, acredito que a escolha da estratégia de diálogo na perspectiva de Bassoli (2020) foi muito pertinente aos critérios de ética que estabeleci, e ao mesmo tempo muito eficiente do ponto de vista de geração de textos. Utilizei um instrumento previsto na AHF -- as reflexões compartilhadas nomeadas como *Colheita*, porém, adaptando-o para o contexto da pesquisa, conforme Freire (2012) afirma ser possível nessa abordagem.

No Quadro 8, a seguir, apresento uma síntese dos instrumentos utilizados, volume textual, finalidades e maneira como contribuíram para a investigação:

Quadro 8 – Natureza do material coletado

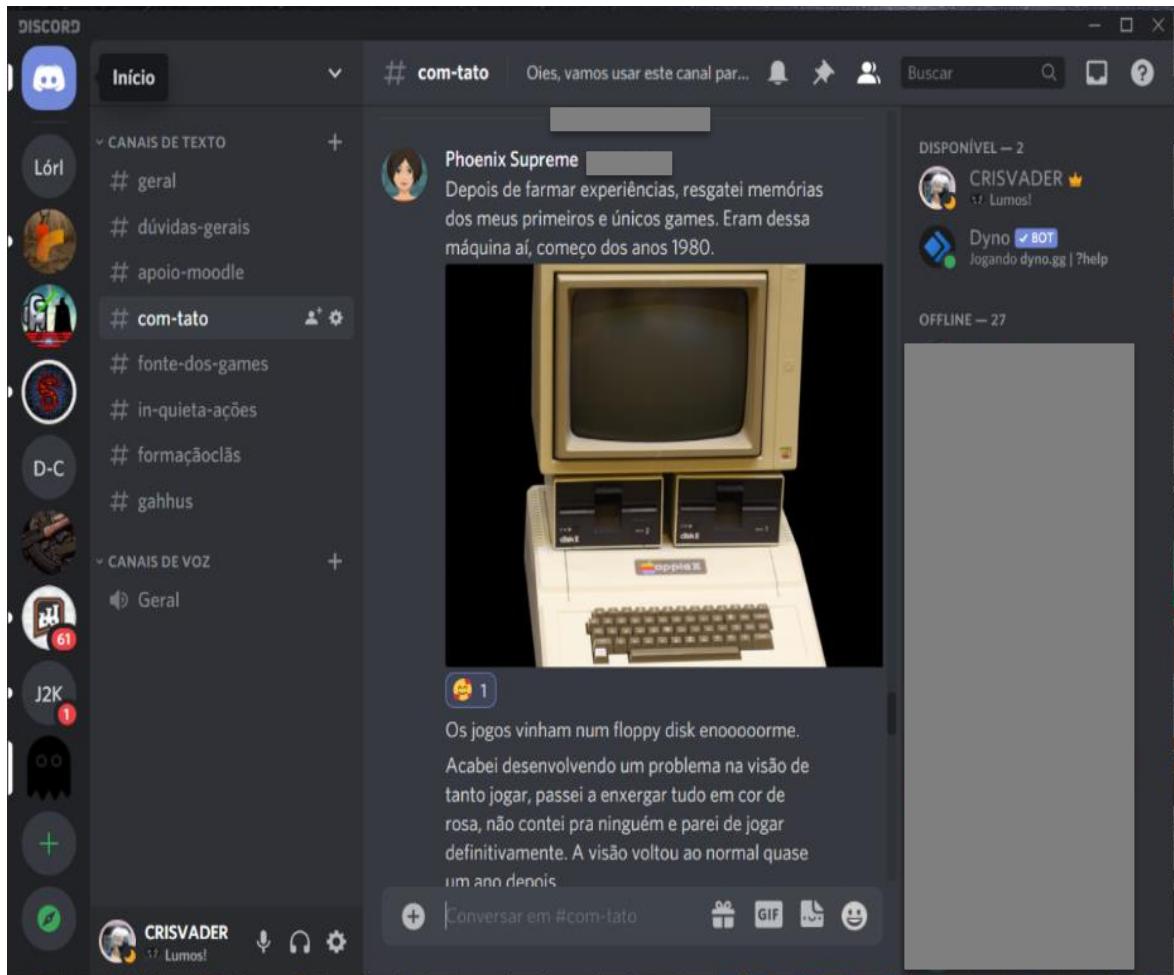
Material coletado	Quantidades	Recurso utilizado	Objetivo do instrumento	Observações
Interações via texto, imagens, sons, emojis, links de vídeos.	8.020 palavras 38 links externos Mais de 100 emojis 21 hashtags (desconsiderando os nomes dos tópicos)	Plataforma *Discord ²⁹ Canais de texto: #Com-Tato #apoio-Moodle #Geral #Dúvidas-Gerais #In-quietas-ações #Formação-dos-clás #Fonte-dos-gamers	Registro da comunicação didática entre pesquisadora e participantes durante a execução do laboratório.	Utilizado como apoio no processo de descrição e interpretação.
Transcrição do material audiovisual gravado -Colheita (três encontros on-line).	56.507 palavras transcritas	Gravação audiovisual via plataforma de web conferência da RNP-IFSP	Registrar as interações como apoio ao processo de interpretação/tematização.	
Registro textual do <i>chat</i> - Colheita dos três encontros on-line.	3.994 palavras (os nomes dos participantes foram retirados da contagem do arquivo de registro do <i>chat</i>)	Registro do recurso <i>chat</i> da plataforma de web conferência da RNP-IFSP	Registrar as interações como apoio ao processo de interpretação/tematização.	
Registro textual (relato autorreflexivo) - O retorno com o elixir	2.663 palavras de envio de 5 participantes	Recurso de Atividade – Tarefa on-line do ambiente <i>Moodle</i>	Registrar as reflexões e as autoavaliações dos participantes que desejassem compartilhar mais informações com a pesquisadora.	
Transcrição do material audiovisual gravado -Colheita (último encontro on-line).	19.868 palavras	Gravação audiovisual via plataforma de web conferência da RNP-IFSP	Registrar as interações para textualizá-las visando material para a interpretação/tematização.	Material tematizado.
Registro textual - <i>chat</i> da Colheita do último encontro on-line.	2.693 palavras	Registro do recurso <i>chat</i> da plataforma de web conferência da RNP-IFSP	Registrar as interações textuais visando material para a interpretação/tematização.	
Total de palavras	93. 745 palavras			
Total de palavras – tematização	22.561 palavras			

Fonte: Elaborado pela autora

²⁹*Na plataforma Discord existem vários tipos de canais de interação (canais de texto e canais de voz), embora o canal geral de voz tenha sido utilizado algumas vezes pela pesquisadora, os diálogos não foram registrados (gravados) porque os encontros poderiam acontecer a qualquer momento entre os participantes e pesquisadora, inclusive, só entre participantes.

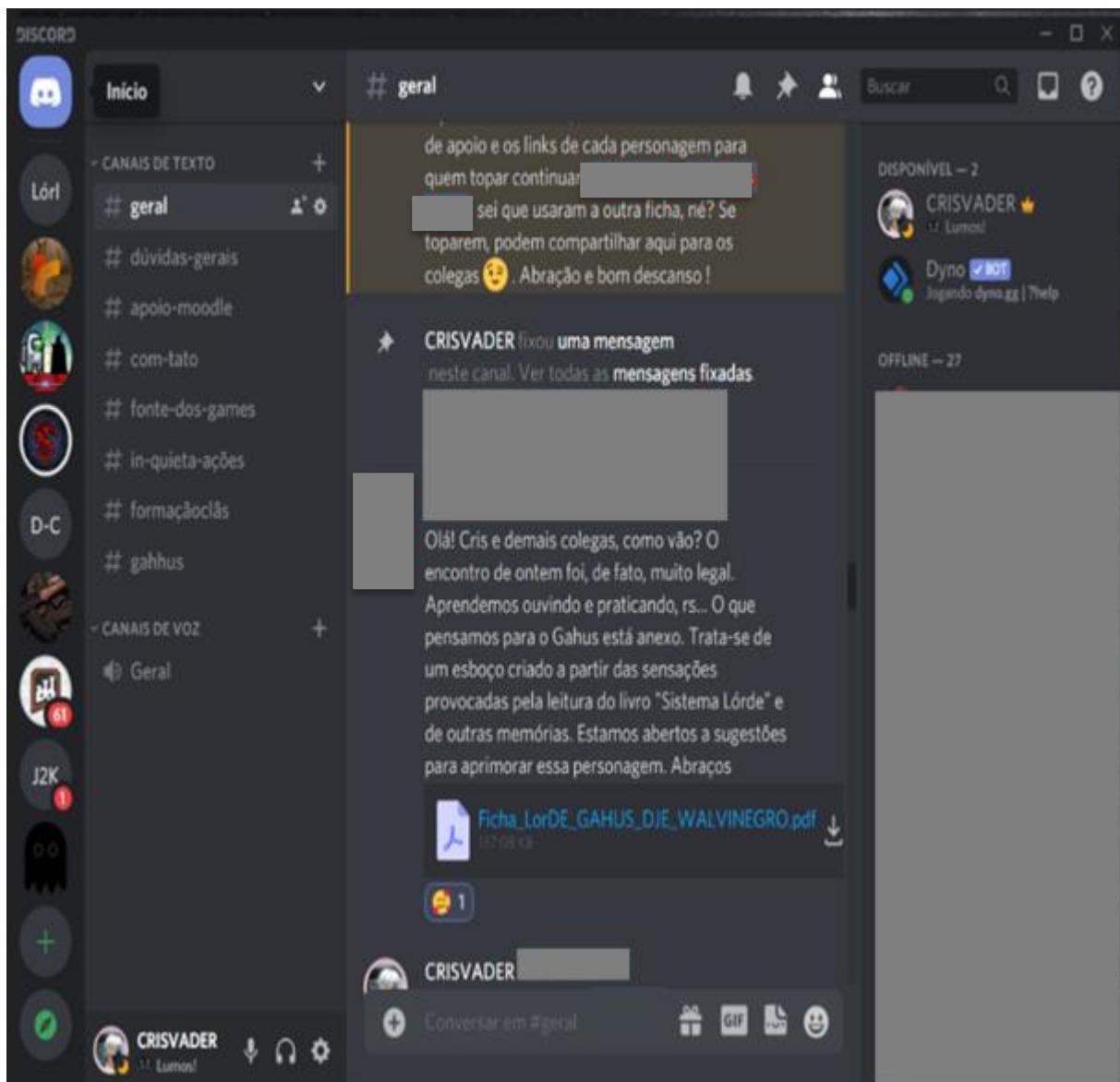
Nas Figuras 2, 3 e 4, em seguida, ilustro os ambientes e recursos utilizados para a criação dos instrumentos de geração de textos, que deveriam ao mesmo tempo viabilizar as atividades didáticas.

Figura 2 - Canal #Com-Tato no Discord



Fonte: Tela da autora

Na figura 2 a captura de tela acima, é possível observar, à esquerda, a estrutura de canais de textos criada no *Discord* para centralizar a comunicação durante a realização do curso, em destaque, ao centro, a postagem de uma das participantes se apresentando no canal #Com-Tato durante a Semana I.

Figura 3 - Canal #Geral no *Discord* Semana II:

Fonte: Tela da autora

Na figura 3, acima, destaco a interação de um dos participantes no canal #Geral, que se constituiu como um canal para interação livre. Nas postagens destacadas, é possível observar o compartilhamento de uma das produções realizadas em um dos encontros.

Figura 4 - Missões no ambiente Moodle

Orientações e materiais
O chamado para a aventura
Encontro com o Mentor
A caverna secreta
O retorno com o elixir
Portfólio cursistas LórDe



Missão - **Farmar** experiências nas comunidades gamers



Você poderá pedir pistas, negociar itens e pedir auxílio da coordenadora da Missão. Para contactá-la use o canal de comunicação principal. Seguem as pistas: foto atual e o ícone de identificação





▶ 01:29 / 02:27 | POWTOON Q W U Y

 Detalhamento da missão em texto
 Missão- Farmar experiências nas comunidades gamers
 Template de design de Quest

 **Restrito** Disponível se: A atividade **Missão- Farmar experiências nas comunidades gamers** esteja marcada como concluída
 Itens básicos

Fonte: Tela da autora

Na Figura 4, ilustro um dos recursos utilizados para dar suporte às interações no *Discord* e o material articulador entre o ambiente *Moodle* e o *Discord*. É possível ver um *frame* do vídeo de chamada para uma das missões secundárias da aventura, a expressão *Farmar* uma expressão intencionalmente utilizada no curso por ser utilizada no universo da cultura gamer, pode ser entendida como cultivar, fabricar ou criar itens dentro de jogos de *RPG*.

É importante destacar que o pesquisador pode optar por utilizar mais de um dos instrumentos de geração de textos, com o objetivo específico de gerar material para a tematização ou somente como apoio para esse processo. Por exemplo, nesta pesquisa, os textos tematizados (aplicados os processos identificados na subseção 2.3) foram gerados pelo instrumento *Colheita*; porém, os textos gerados nos instrumentos ilustrados nas Figuras 2, 3 e 4, apresentadas anteriormente, serviram como apoio ao processo de tematização.

Digo *apoio* no sentido de que, muitas vezes, durante a tematização, no processo de checagem e verificação, é fundamental retomar os textos e materiais gerados para confirmação ou descarte de uma determinada unidade de significado, por exemplo. Além desse uso como apoio no processo de tematização, os textos e materiais gerados também são fundamentais para o processo de descrição tanto do fenômeno investigado como, também, para a interpretação do fenômeno como um todo no processo investigativo.

2.3.2 A lupa de *Ioun*: o software NVivo-10

No universo do clássico no jogo de *RPG Dungeons e Dragons*, *Ioun* é uma divindade do conhecimento que, de maneira ética e imparcial, tem como um de seus princípios a busca pela “perfeição da mente, promovendo o equilíbrio entre razão, percepção e emoção”³⁰. A partir desta visão, durante o processo de investigação, o artefato de revelação do desconhecido, nomeado aqui “a lupa de *Ioun*”, foi o NVivo-10, um software de apoio para pesquisas qualitativas.

Compreendendo a dinâmica das rotinas propostas por Freire (2007, 2012, 2017) identificadas na seção 2.1, o pesquisador pode utilizar os recursos e estratégias que forem mais coerentes e viáveis ao seu contexto, considerando, por exemplo,

³⁰ É possível encontrar referências sobre *Ioun* no 4º livro do jogador de D&D. A frase foi extraída da página do *fandom* “D&D Brasil”, que pode ser acessada nesse link: <https://dndbrasil.fandom.com/pt-br/wiki/Ioun>

questões como a quantidade de textos a serem tematizados, preferências por processos personalizáveis ou usos de algum software de apoio.

Escolhi fazer uso de um software de apoio no processo de investigação após verificar que a AHFC, em suas origens, já havia sido utilizada com suporte tecnológico e que a experiência foi positiva, como constatei na tese de doutoramento de Freire (1998). Após explorar algumas alternativas, optei por utilizar o NVivo-10 para as rotinas de organização e tematização dos textos, por ser ele um recurso com muitas funcionalidades, que permite organizar e manipular textos, inclusive de natureza multimodal (vídeos, imagens, áudios, textos etc.), numa única interface. Também porque, pesquisando sobre softwares de apoio às pesquisas qualitativas, achei importante utilizar um com características similares ao NUD*IST, software utilizado por Freire (1998) e que pudesse ser acessado por uma versão gratuita de teste.

O NVivo-10 é uma ferramenta considerada muito eficiente em pesquisas qualitativas e tem sido atualizada desde sua origem, conforme destaca Lage (2011), inclusive incorporando as funcionalidades do software utilizado por Freire (1998). Segundo Lage (2011, p.202), desde a versão 7, o NVivo incorporou as funcionalidades do NUD*IST (*Non-Numerical, Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing*):

O software continuou evoluindo e, a partir de 1997, passou a chamar-se N4. Com a popularidade do uso de computadores pessoais e as facilidades em aplicativos de bancos de dados, a empresa lançou um segundo produto, o NVivo (RICHARDS, 2002). Em 2006, a QSR optou por juntar os dois softwares e lançou a versão 7 do NVivo, que incorporava as funcionalidades dos dois aplicativos.

Em sua pesquisa de doutorado, Freire (1998) utilizou o NUD*IST para organizar e interpretar os textos das entrevistas que realizou. Verificando suas estratégias de codificação, percebi que o NVivo tinha as mesmas potencialidades. Sobre o uso do NUD*IST, Freire (1998, p.64) revela que:

Ao utilizar esse instrumento, fui capaz de identificar os temas emergentes, agrupar seus segmentos representativos, fazer anotações e escrever registros de memórias, pesquisar entrevistas específicas ou segmentos, usando o sistema de índice, pesquisar palavras ou frases reais e construir um diagrama de árvore mostrando a relação entre temas e subtemas. Em outras palavras, esse programa de computador não só me permitiu tematizar as entrevistas, mas também me ajudou a organizar e interagir com os temas emergentes de acordo com as relações estabelecidas entre eles, as quais fui fazendo sentido. (minha tradução).

Após descobrir o potencial de utilização de uma ferramenta tecnológica para apoiar a investigação realizada por meio da AHFC, como relatou Freire (1998), e as funcionalidades do NVivo-10, nos trabalhos de Lage (2011) e Amaral (2012), iniciei o processo de aprendizagem da ferramenta.

O primeiro passo foi instalar NVivo-10 na versão de teste e explorar suas ferramentas e recursos, tendo como premissa as rotinas de tematização e interpretação propostas na AHFC. Utilizei principalmente o tutorial de Amaral (2012).

Ao iniciar o estudo do software, percebi que, como Freire (1998) relatou em seu trabalho, além das rotinas de tematização e interpretação, o NVivo também me ajudaria a organizar os materiais, registros e os textos tanto da tematização como de apoio. Assim, utilizei intensamente as seguintes ferramentas:

Fontes: é possível gerar um projeto em que a base de materiais e recursos de geração de informações são armazenadas e podem ser manipuladas/acessadas durante a tematização.

Codificação: seleção de um Exerto (excerto) do texto (unidade de significado) para classificar/relacionar em Nós.

Nós: classificações que na AHFC podem ser usadas na identificação das unidades de significado, temas e subtemas.

Árvores de nós: conexões feitas entre as unidades de significados, temas, subtemas e participantes.

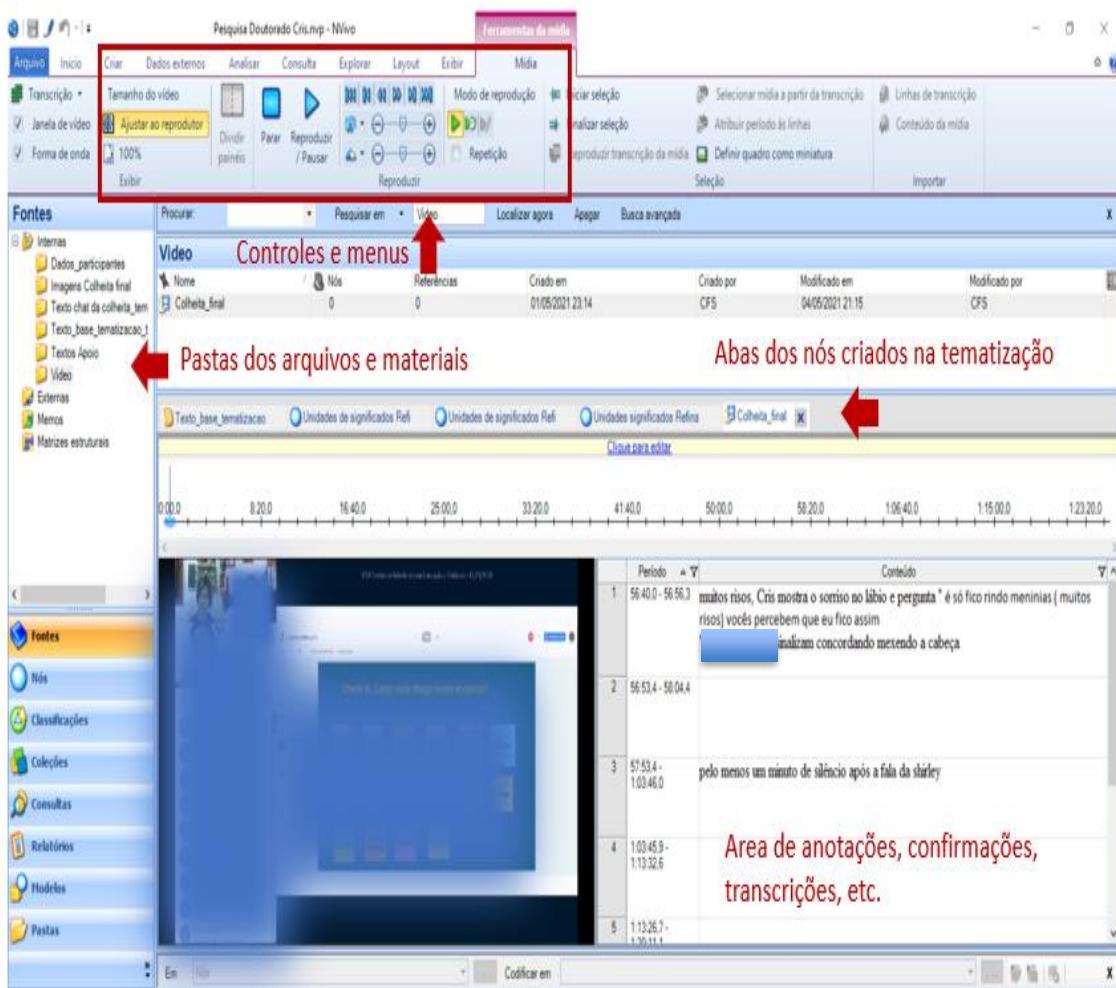
Importação de imagens, vídeos e áudios: muito útil no processo de tematização para checar, validar e ressignificar os temas e subtemas.

Transcrição e anotações em trechos de vídeos e áudios: é possível inserir registros, destacar trechos de áudio e vídeo, relacionar com excertos, temas e subtemas. Muito útil nos processos de ressignificação.

Consultas: é possível consultar para verificar recorrência de palavras nos textos, busca por conexões estabelecidas entre os excertos codificados etc.

Na Figura 5, a seguir, apresento a captura de tela para ilustrar o NVivo-10 sendo utilizado para a organização dos materiais gerados no processo de investigação, não só os que foram textualizados para a tematização, mas também os arquivos originais, incluindo vídeo:

Figura 5 – NVivo-10 – Organização de materiais



Fonte: Tela NVivo-10, da autora

Um dos recursos que mais utilizei durante o processo de tematização foi a possibilidade de trazer para a tela os materiais base para confrontar e checar as unidades de significado, temas e subtemas codificados. Esse recurso de vídeo foi fundamental, pois trechos de risadas e pausas longas só puderam ser elementos de validação na checagem durante a ressignificação de vários temas, devido a essa facilidade de ter todo o material à mão em um clique, com a possibilidade de registros de comentários, observações nos trechos que durante os ciclos de leitura eram convocados para verificação e contraste dos excertos codificados.

Durante o processo de interpretação, precisei voltar, várias vezes, ao trecho do vídeo para identificar, também, uma expressão no rosto de um participante, um riso, ou mesmo checar se no momento do trecho selecionado havia também algo complementar no *chat*, entre outras checagens.

Nesse processo, foi possível confrontar os registros textuais com o material audiovisual, com os textos de apoio, com as informações dos participantes, tudo na mesma tela, sendo possível criar nós entre as informações pertinentes e estabelecer critérios de confirmação e descarte das unidades de significado e na ressignificação dos temas.

Os temas e subtemas puderam ser codificados e organizados conforme a abordagem metodológica escolhida.

2.4 Decifrando o enigma: O processo de tematização

Na AHFC, o processo de tematização se realiza por meio de leituras e releituras – que denomino ciclos de leitura – para refinamento e ressignificação das unidades de significado, que, na prática, significa identificar, selecionar e guardar os Excertos dos textos-base para contrastá-los e verificar-los num processo de confirmação e descarte. Nesse sentido, o NVivo-10 foi muito eficiente, pois é possível realizar a seleção e o arquivamento dos trechos com os processos de codificação e criação de nós, conforme destaca Lage (2011, p.208):

É possível realizar a codificação dos dados enquanto se faz a leitura das respostas e designar o Exerto selecionado do texto para um ou mais nós; ou fazer consultas para identificar a ocorrência de determinadas palavras ou expressões e designar o resultado para o nó escolhido. Em geral é utilizada uma combinação desses dois recursos.

Durante as leituras, fui identificando e selecionando as unidades de significado utilizando a codificação, criando os nós ou alocando os Excertos em nós já criados durante o ciclo de leituras. Realizei esse ciclo indo e voltando aos textos, aos vídeos, e aos próprios nós codificados. Por meio desse procedimento, nos nós

foram sendo arquivados os Excertos dos textos que eram selecionados durante o processo de leitura das unidades de significado.

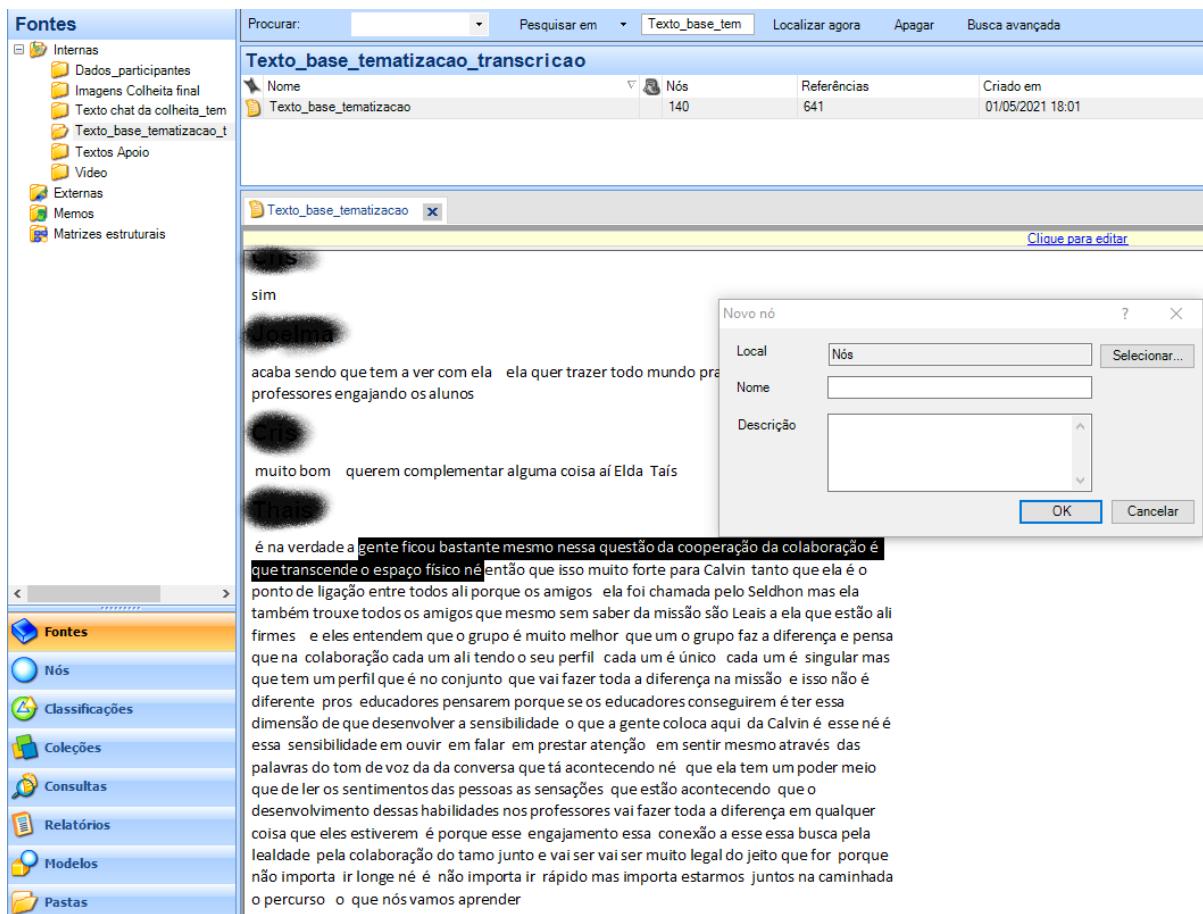
Ter na mesma interface acesso dinâmico ao vídeo das gravações auxiliou no processo de checagem e confirmação de algumas expressões que poderiam ter palavras trocadas durante o processo de textualização, contexto do uso das palavras (sequências de risadas, momentos de silêncio, entonação etc.), dentre outras checagens realizadas.

Optei por convencionar os nomes dos nós, primeiro, por ciclos de leitura e identificação das unidades de significado, depois, por ciclos de leitura de refinamento e ressignificação. Nos ciclos finais, fui nomeando conforme os temas e subtemas foram sendo confirmados. Alguns nós foram nomeados conforme os ciclos de checagens intermediárias (nós de anotações, contrastes de excertos etc.).

As leituras se realizaram conforme o processo circular proposto por Freire (2007, 2012, 2017), e cada nó criado foi acessado ficando visível sempre na interface, permitindo as idas e vindas, dos nós aos textos-base e vice-versa, no recurso.

Nas figuras 6 e 7, a seguir, ilustro por meio das capturas de tela, como foram sendo identificadas e codificadas as primeiras unidades de significado, que depois permitiram a ressignificação e identificação dos temas:

Figura 6 - Identificando e codificando as primeiras unidades de significado



Fonte: Tela NVivo-10, da autora

Percebi que foi muito pertinente compreender como funcionam os nós e o procedimento de codificação para o processo de tematização, pois o processo circular que Freire (2010, 2012) propõe pode ser sistematizado com o uso destes dois recursos. Intuitivamente explorei, desde o começo dos testes do NVivo, embasada na leitura do texto de Lage (2011, p.208), em especial quando destaca que:

Sempre que um excerto de texto é codificado no NVivo, uma referência a esse Excerto fica armazenada em um ou mais nós, a critério do pesquisador e conforme o referencial teórico adotado para a análise de conteúdo, no caso desta pesquisa. Os nós podem representar categorias de análise previamente definidas ou criadas durante o processo de análise.

Como na AHFC não utilizamos categorias, prévias ou a *posteriori*, e as unidades de significado e os temas e subtemas emergem de um processo de leitura

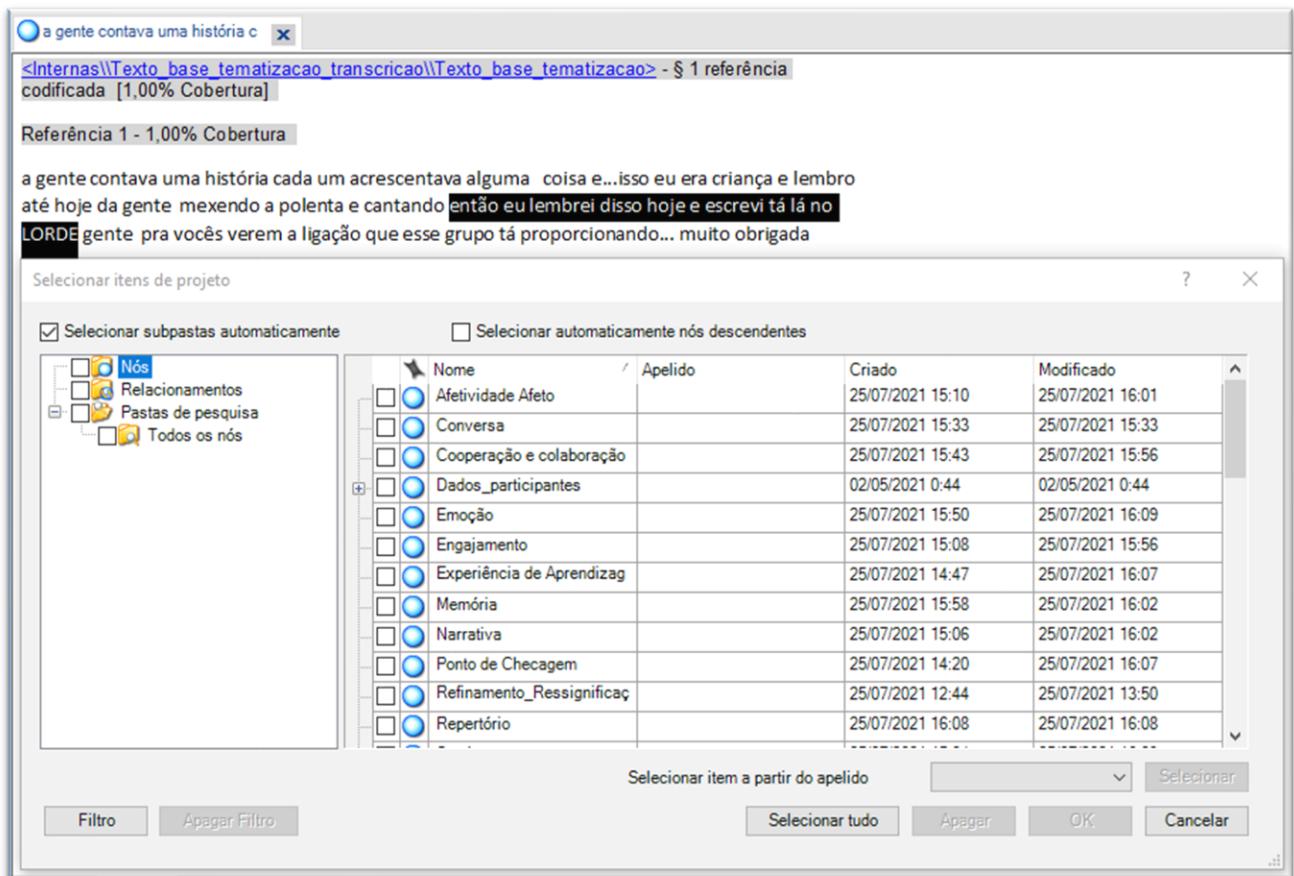
circular e sistemática, fui referenciando e codificando os excertos durante a leitura, criando uma relação de nós a partir destes procedimentos.

Ao propor uma tematização que compreenda a substantivação das unidades de significado para definição dos temas hermenêutico-fenomenológicos complexos pelo refinamento e ressignificação, Freire não está propondo uma categorização. O que a autora sugere é um processo que convoca a linguagem para a inteligibilidade do que está materializado no discurso do participante, com a interpretação do pesquisador num processo linguístico que vai do sentido (materializado no texto do participante) ao significado identificado pelo pesquisador. A partir dos procedimentos de refinamento e ressignificação é que o processo interpretativo permite identificar os temas e expressá-los por meio de substantivos, um processo que vai das unidades de significado aos temas. Sobre esses processos, Freire (2012, p.10) destaca que:

A partir da identificação das primeiras unidades de significado (inicialmente, as mais claramente perceptíveis), começamos a desenvolver um procedimento que nomeio refinamento (Freire, 2006, 2007), o qual possibilita que as unidades identificadas possam ser cruzadas, confrontadas, confirmadas ou descartadas e que novas unidades possam ser reconhecidas e submetidas ao mesmo procedimento de verificação. O refinamento se associa ao que denomino ressignificação (Freire, 2006, 2007), movimento que coloca as unidades de significado em contínuo confronto, permitindo que interpretações iniciais sejam, além de confirmadas, reformuladas ou descartadas, gradualmente substituídas por nomeações mais pontuais, expressas por substantivos.

Tendo essas premissas durante todo o processo de tematização, a ferramenta de codificação do NVivo é muito útil e permite um processo dinâmico de investigação nos materiais. Na Figura 7, seguinte, ilustro o processo inicial de codificação:

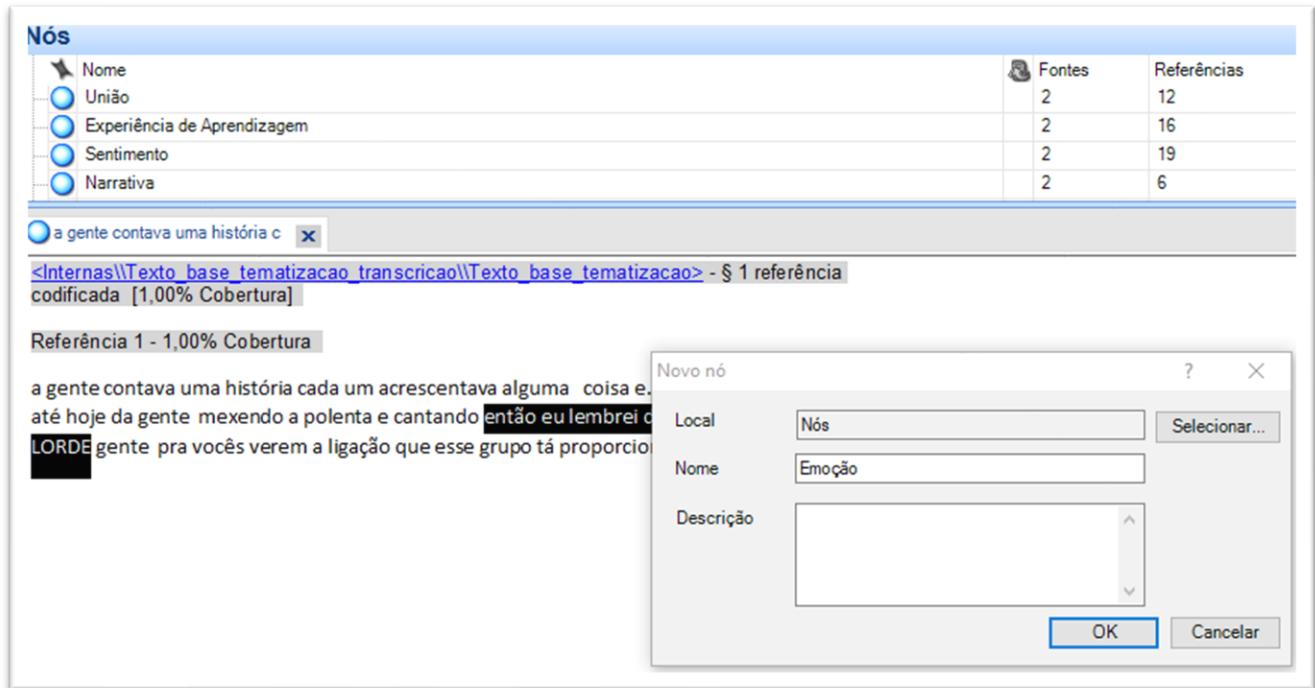
Figura 7 - Codificando as primeiras unidades de significado



Fonte: Tela NVivo-10, da autora

No NVivo é possível ir criando nós ou codificando em nós já existentes, conforme processo estabelecido: identificação de unidades, refinamento e ressignificação das unidades, ressignificação e nomeação dos temas. Ilustro, na sequência, esse fluxo.

Figura 8 - Codificação criando nó



Fonte: Tela NVivo-10, da autora

Na Figura 8, ilustro o processo de criação de nós a partir da codificação de Excertos do texto que se constituem nas primeiras unidades de significado. Na Figura 9 a codificação dos excertos no processo de refinamento e ressignificação:

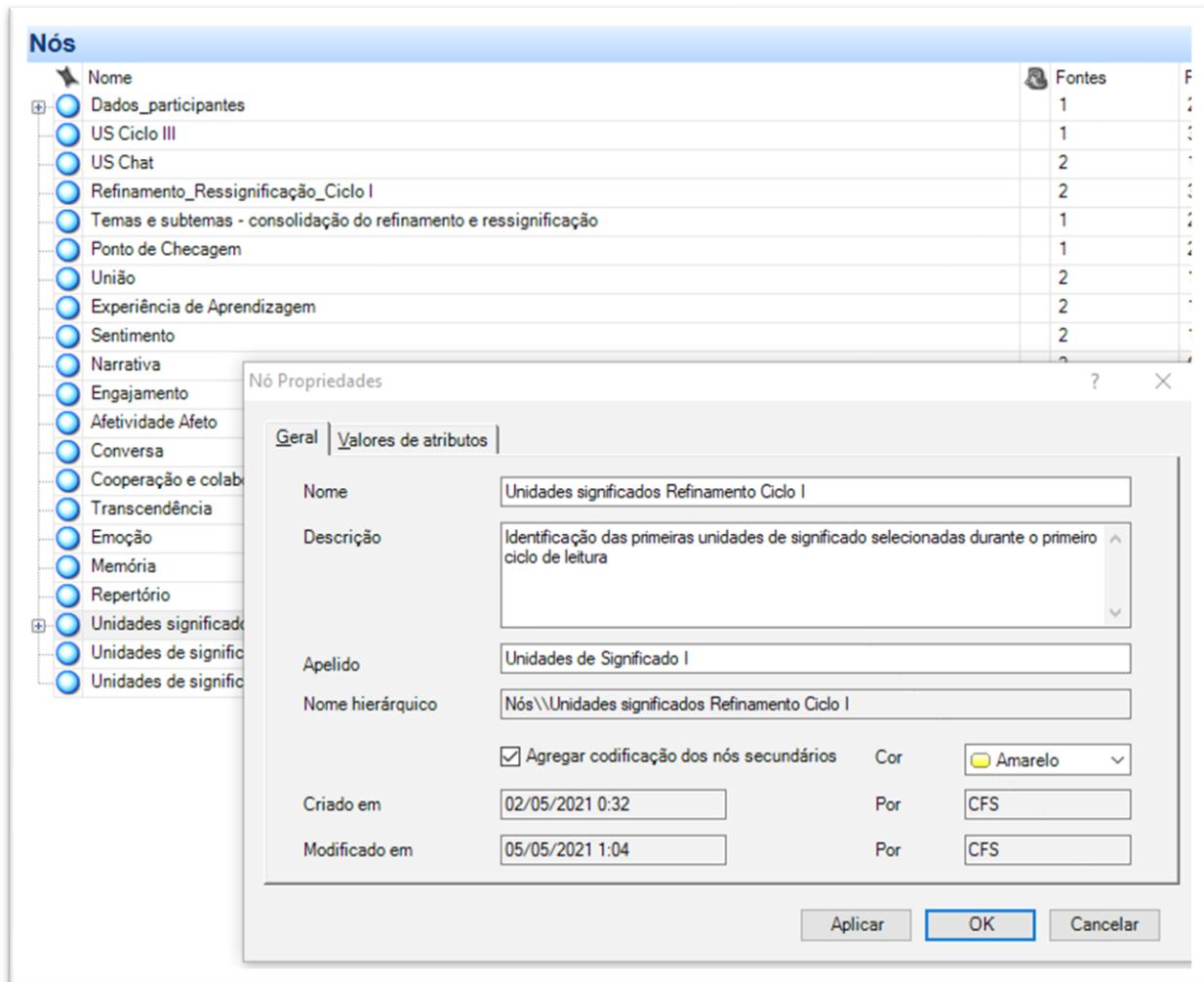
Figura 9 - Checagens do processo de ressignificação

The screenshot shows the NVivo-10 interface. On the left, a tree view of the project structure is visible, with nodes like 'Nome', 'União', 'Experiência de Aprendizagem', 'Sentimento', and 'Narrativa'. A specific node, 'Emoção', is selected. The main workspace shows several transcripts with their coverage percentages: 'Referência 1 - 0,80% Cobertura', 'Referência 2 - 0,03% Cobertura', 'Não chora', 'Referência 3 - 0,15% Cobertura', 'Todos rindo junto', 'muitos risos de todos', 'Referência 4 - 0,18% Cobertura', 'que maravilhoso isso (reagindo as palmas', and 'Referência 5 - 0,80% Cobertura', which includes a quote: 'eu tô aqui gente bem emocionada mesmo experiência com jogo é essa que vocês estão melhor Essência né no lúdico né'. A dialog box titled 'Selecionar itens de projeto' is open in the center-right, showing a list of nodes with checkboxes. The list includes: Afetividade Afeto, Conversa, Cooperação e colaboração, Dados_participantes, Emoção, Engajamento, Experiência de Aprendizag, Memória, Narrativa, Ponto de Checagem, Refinamento_Ressignificaç, and Repertório. The 'Selecionar tudo' button is highlighted. At the bottom of the dialog, there are buttons for 'Filtro', 'Apagar Filtro', 'Selecionar item a partir do apelido', 'Selecionar tudo', 'Apagar', 'OK', and 'Cancelar'.

Fonte: Tela NVivo-10, da autora

Para cada nó criado, é possível inserir o registro de informações que possam auxiliar no processo investigativo (checagens, observações etc.), conforme ilustro na Figura 10, a seguir:

Figura 10 - Informações no campo descrição



Fonte: Tela NVivo-10, da autora

Os temas são ressignificados em substantivos, numa relação semântica na qual o pesquisador busca compreender e nomear o material capturado do texto. Destaco o argumento de Freire (2012, p.10) sobre essa questão:

- a) tais substantivos capturam e explicitam os significados implícitos nos textos originais e, por seu sentido intransitivo, evidenciam o percurso entre a aparência e a essência, indicando os construtos que constituem o fenômeno -- os temas hermenêutico-fenomenológicos [complexos], revelando sua natureza e identidade;
- b) conforme Freire propõe nesse trecho, ao final da tematização, o pesquisador terá identificado os temas e subtemas que emergiram durante os procedimentos de refinamento e ressignificação. Ao identificá-los, o pesquisador tem como premissas fundamentais a pergunta de pesquisa, que orienta e permite a

verificação da coerência dos substantivos identificados, bem como também tem os fundamentos teóricos. Neste estudo, apresento os temas identificados, ou seja, a essência do fenômeno investigado no Capítulo 4, e na próxima subseção detalho quais instrumentos de geração de texto foram utilizados

Após apresentar os procedimentos e os instrumentos utilizados no processo de investigação, seguindo na jornada, acredito ser pertinente apresentar os fatores críticos que emergiram na realização da pesquisa, em especial pelos impactos da pandemia. Escolhi nomear a próxima subseção *Desafios e Fatores Críticos* porque foi dessa maneira que a pandemia afetou a realização da pesquisa, não só pela necessidade de ajustes e adaptações, mas principalmente pelas emergências humanas que surgiram. Alguns participantes enfrentaram a perda de entes queridos durante o curso, outros adoeceram. Pesquisar experiências lúdicas nesse contexto teve como principal inimigo a incerteza sobre a vida e sobre a morte.

2.5 Desafios e fatores críticos

Realizar uma pesquisa de doutoramento em meio a uma pandemia é um fenômeno que não pode deixar de ser registrado, pois acredito que pesquisadores de diferentes áreas tiveram seus projetos impactados nesse contexto. No cenário deste estudo, a pandemia interferiu fortemente pois, ao estudar o lúdico num contexto de crise social e sanitária, com consequentes perda de familiares, amigos e pessoas próximas, a necessidade de realizar a pesquisa totalmente a distância exigiu que estratégias diferentes fossem utilizadas.

A ideia é apresentar alguns obstáculos enfrentados e como foram superados ou equalizados. Escrever esta seção é pertinente para contextualizar o leitor de que o lúdico, mesmo em cenários desafiadores, pode ser um elemento interessante nos processos de formação humana.

De maneira objetiva, elenco em tópicos os principais obstáculos e as estratégias utilizadas para superá-los, relacionados às dimensões da pesquisa:

- a) *do híbrido ao totalmente on-line*: o primeiro desafio foi adaptar a proposta do LórDE. Antes da pandemia, os encontros para a realização das aventuras seriam presenciais. Esse fator foi bastante desafiador pelo fato de que um dos objetivos didáticos da proposta era a vivência de uma aventura de *RPG* tradicional, como um *Live Action*, e ao final de cada aventura, seria realizada uma conversa hermenêutica, instrumento de pesquisa escolhido para a geração de textos. Como alternativa, optei por manter os encontros síncronos para as aventuras utilizando a web conferência, mas tive que reduzir para apenas uma aventura vivenciada em quatro encontros, pelo meio digital exaurir os participantes com mais facilidade. Para equalizar a questão da conversa hermenêutica, decidi fazer, ao final de cada aventura, uma roda de diálogo a qual nomeei *Colheita*, conforme apresentado na seção sobre instrumentos. Embora tenha sido um obstáculo desafiador, não foi necessária uma mudança nos objetivos da pesquisa e, num certo sentido, foi até mais interessante do ponto de vista da investigação, pois o material foi sendo produzido no próprio ambiente digital. A adaptação da proposta didática também foi interessante, e a escolha do design educacional baseado no DEC contribuiu muito por sua natureza aberta, permitindo o ajuste e garantindo principalmente os objetivos didáticos da proposta inicial;
- b) *rir em tempos de tristeza*: num contexto de estresse devido a mudanças culturais e sociais como nunca visto, um obstáculo para a realização da pesquisa foi investigar o lúdico em meio a tanta incerteza e tristeza. Uso a palavra *tristeza* porque foi essa uma das palavras mais recorrentes que encontrei nos diálogos com os participantes que desistiram do LórDE durante sua realização. A perda de entes queridos, o acometimento da saúde física e mental emergiram muito durante o processo e, ao conversar com os participantes que iam desistindo, também senti profunda tristeza - e isso foi bastante desafiador. A tristeza também emergiu na fala dos que ficaram até o final e que compõem os quatorze participantes do estudo. Porém, ter um espaço de escuta e de partilha foi muito importante para que o lúdico pudesse se manifestar. Foi desafiador realizar uma pesquisa em que o jogo e a brincadeira eram as bases essenciais da proposta,

especialmente para mim, a responsável por mediar esse processo. Ainda que em vários momentos do estudo, eu tenha sentido tristeza, estar em diálogo com os participantes foi fator decisivo para manter o lúdico presente. Foi pensando e planejando cada encontro que pude equalizar os fatores humanos e emocionais, muito presentes durante a pesquisa, principalmente porque estabeleci como regra base que o ato de planejar os encontros deveria também ser lúdico para mim e, nesse sentido, utilizar a estrutura da Jornada do Herói foi fundamental. Apresento com mais detalhes a percepção dos participantes no capítulo da interpretação;

- c) Uma luta entre *Chronos*³¹ e *Kairós*³²: outro desafio que impactou sobremaneira a realização da pesquisa, com relação à pandemia, foi a necessidade de ajustes frequentes no cronograma de execução. Uma primeira dificuldade está relacionada aos impactos nos processos administrativos que envolvem a pesquisa, como aprovação nos comitês de éticas institucionais (PUCSP e IFSP) e aprovação da proposta pedagógica do LórDE no âmbito da avaliação da Pró-Reitoria de Extensão do IFSP. A pandemia ampliou a arena da luta entre o tempo planejado e estimado (*Chronos*) com o que foi viável e realizável (*Kairós*), impactando na execução da pesquisa no que diz respeito à realização do LórDE para geração de texto e demais materiais essenciais ao estudo.

Embora os desafios listados acima tenham influenciado de maneira substancial o desenvolvimento da pesquisa, a essência do desenho planejado em pré-projeto validado no primeiro Exame de Qualificação foi mantida. Os ajustes e adaptações empreendidas não implicaram mudanças estruturais, como temática, objetivos e perguntas de pesquisa, que se mantiveram como norteadoras para a viabilidade do estudo.

³¹ *Chronos*: um dos titãs da mitologia grega, pai de Zeus. Representa a personificação do tempo eterno e imortal, representa o tempo como conceito abstrato e infinito.

³² *Kairós*, termo grego, significa "o tempo oportuno", o tempo exato em que se deve realizar uma ação; o momento "abençoado".

Entretanto, como utilizei aqui a estrutura da Jornada do Herói para organizar e apresentar o texto, entendo que elencar e registrar esses desafios permite ao leitor compreender que a realização de pesquisas durante uma pandemia constitui um desafio peculiar. No futuro, esse registro poderá servir como elemento complementar para a compreensão dos temas e subtemas que emergiram nesse trabalho e que estão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: A GRANDE PROVAÇÃO: O LABORATÓRIO

Neste capítulo, descrevo como desenhei e executei, tendo como base as etapas do DEC e dos elementos do *RPG*, o curso “Laboratório de Cultura e Linguagem Lúdica na Aprendizagem”, contexto da pesquisa no qual o fenômeno foi vivido.

Após receber toda a ajuda dos mestres apresentados no capítulo 1, O ENCONTRO COM OS MESTRES, e de me preparar para a investigação, conforme descrito no capítulo 2, A APROXIMAÇÃO DA CAVERNA SECRETA, sigo na jornada da pesquisa para enfrentar A GRANDE PROVAÇÃO: O LABORATÓRIO, para vivenciar a experiência de realizar o laboratório de experiências lúdicas.

A ideia de desenhá-lo numa proposta de laboratório, ou seja, uma proposta fundamentada em experimentação e vivências práticas, visou contemplar os objetivos traçados, articulando, ao mesmo tempo, estratégias e instrumentos pedagógicos e de investigação, conforme detalhado no capítulo 2.

Como destacado acima, organizei este capítulo tendo como referência as etapas do DEC: *Preparação*, *Execução* e *Reflexão*. Na seção 3.1, “O plano: a etapa *Preparação*”, apresento os elementos iniciais da proposta pedagógica, os materiais, recursos e estratégias inicialmente previstas.

Na seção 3.2, “A aventura *Cyberpunk*: a etapa *Execução*”, descrevo as vivências da aventura que nortearam os encontros síncronos e as estratégias lúdicas que ampliaram o repertório dos cursistas em momentos assíncronos, inclusive as mudanças e ajustes acordados coletivamente.

Na última seção do capítulo, 3.3, “A *Colheita* e o processo *Reflexão*”, argumento como o processo de experiências lúdicas e seus momentos de partilha e de reflexão foram essenciais para a investigação.

3.1 O plano: A etapa de *Preparação*

Na etapa de *Preparação* do curso, desenhei alguns roteiros de textos e de atividades para a primeira e a segunda semana, considerando as necessidades de ambientação e de possibilidade de adaptação das expectativas, necessidades e interesses dos cursistas. Estabelecidos os seguintes objetivos iniciais de aprendizagem:

- a) Identificar e explorar elementos, artefatos e espaços culturais do universo dos jogos e seus diversos gêneros (análogicos e digitais);
- b) Vivenciar uma aventura de *RPG* baseada em um cenário *Cyberpunk*.

A carga horária do Laboratório, seguindo as normativas da instituição, foi estimada em 30h. Planejei executá-la em cinco semanas, considerando, cinco horas de atividades síncronas e vinte e cinco horas assíncronas.

A quinta semana prevista foi uma semana bônus (recompensa) para os que realizassem um desafio adicional que propus, no caso de o grupo ser engajado e pedir por mais experiências, o que de fato ocorreu.

O *Discord* foi o recurso mais utilizado para as interações assíncronas, como todos os cursistas foram interagindo de maneira intuitiva por lá, direcionei as primeiras atividades e as dúvidas nesse recurso.

O *Discord* é uma plataforma de conferência muito utilizada em jogos digitais e inclusive de *RPG* na modalidade *Live Action* on-line, pois permite, entre outras formas de interação por áudio e texto, o compartilhamento de telas para que se possa visualizar o *gameplay*³³ de colegas, compartilhar telas de navegadores, arquivos etc.

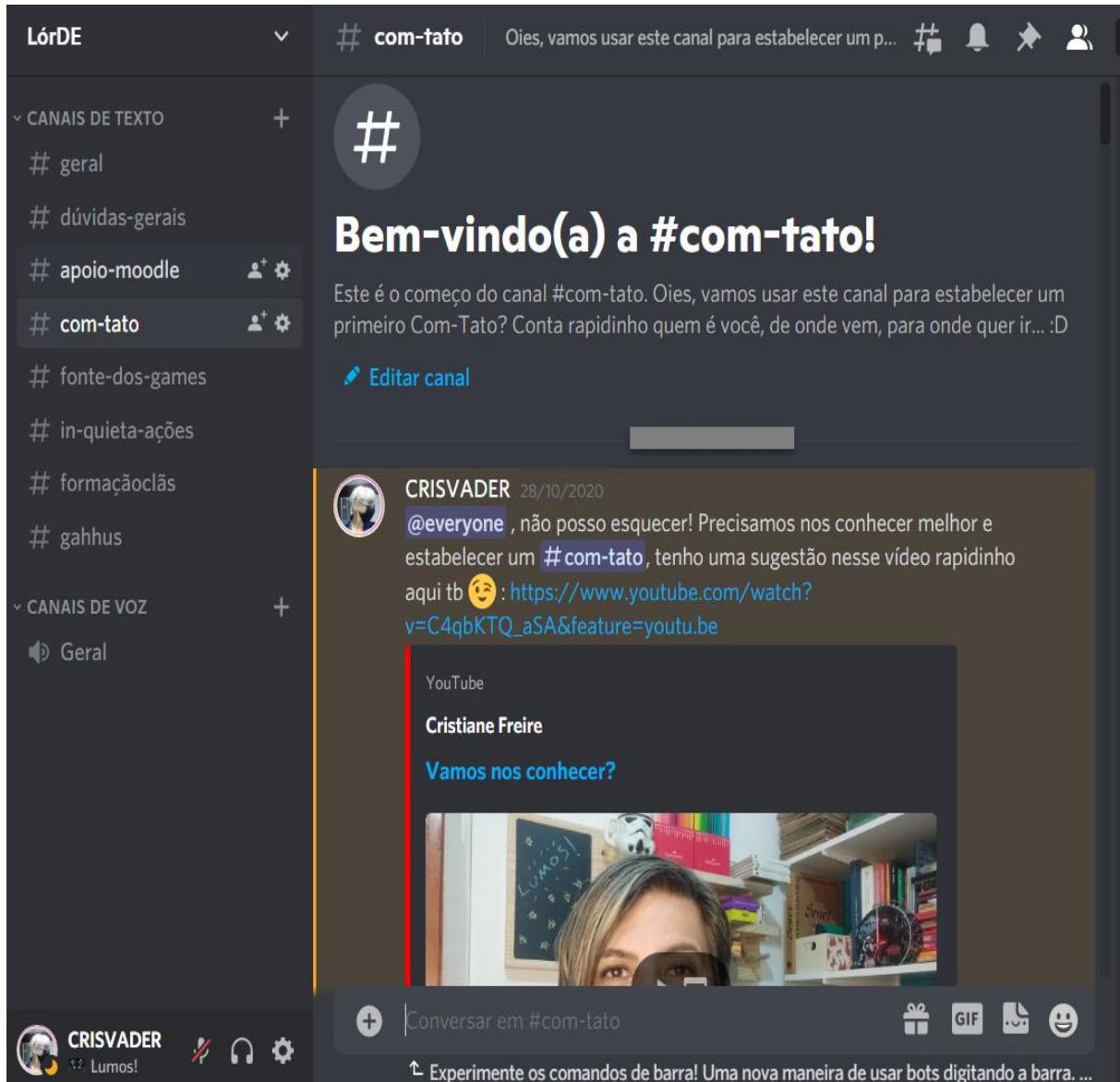
Os cursistas receberam o convite para acesso ao *Discord* e as instruções de utilização por e-mail e por link via *Telegram*³⁴, a partir do primeiro dia de ambientação,

³³ A transmissão de partidas de jogos ao vivo é o significado de *gameplay* neste contexto, podendo ser traduzido, também, como *ato de jogar*.

³⁴ Serviço de mensagens instantâneas baseado na nuvem, como o *WhatsApp*.

já que a maioria havia mencionado, no ato da inscrição, aceitar inicialmente utilizar esses recursos de comunicação. Na Figura 11, ilustro os canais criados no *Discord* para promover a interação assíncrona e conversas de áudio síncronas:

Figura 11 - Plataforma *Discord*, servidor do laboratório



Fonte: Tela da autora

O *Discord* possui uma interface amigável, lúdica e aplicativos para celular, sendo uma ferramenta com um potencial comunicativo muito interessante. Por esses motivos, foi pensado como uma das ferramentas a ser oferecida aos cursistas, que a aceitaram e utilizaram amplamente durante todo o Laboratório, o que ocasionou, lentamente, o abandono do uso do *Telegram* no decorrer das atividades.

Além do *Discord* e do *Telegram*, utilizamos o ambiente virtual *Moodle*, oficial da instituição, que permite configurar diferentes atividades e recursos. Por ter essa permissão para configurar e administrar o ambiente *Moodle* dedicado ao laboratório, pude implementar plenamente os recursos e a arquitetura pedagógica, inclusive o de gestão dos usuários do curso.

A partir dos elementos previstos na etapa de *Preparação* do DEC (Design Educacional Complexo), considerei como ponto de partida desenhar um ambiente no *Moodle* como estrutura base para a realização de atividades lúdicas individuais. Ao invés de organizar o ambiente por semanas ou temas, optei por nomear a divisão dos ciclos de aprendizagem inspirada em quatro elementos simbólicos que representam momentos da Jornada do Herói: *O Chamado para Aventura*; *O Encontro com o Mentor*; *A Caverna Secreta* e *O Retorno com o Elixir*. Na área “*O Chamado para a Aventura*”, desenhei uma primeira missão com o objetivo de ampliar o repertório dos cursistas em relação ao universo dos games. *O Chamado* também se conectou com o convite feito aos cursistas para vivenciar uma aventura de *RPG*. Na Figura 12, ilustro o ambiente inicial configurado no *Moodle*:

Figura 12 - Arquitetura pedagógica das trilhas individuais no Moodle

▼ O chamado para a aventura



The screenshot shows a Moodle course page with the following structure:

- Missão - Farmar experiências nas comunidades gamers** (Course title)
- Preparado(a) para a missão** (Prepared for the mission)
- INSTITUTO FEDERAL São Paulo** (Institution logo)
- POWTOON** (Video player interface)
- PÁGINA** (Page): **Detalhamento da missão em texto** (Text detail of the mission) with a **Marcar como feito** (Mark as done) button.
- TAREFA** (Task): **Missão- Farmar experiências nas comunidades gamers** (Mission - Farm experiences in communities gamers) with a **Marcar como feito** (Mark as done) button.
- ARQUIVO** (File): **Template de design de Quest** (Quest design template) with a **Marcar como feito** (Mark as done) button. A note indicates it is available if the mission task is marked as completed.
- PASTA** (Folder): **Itens básicos** (Basic items) with a **Marcar como feito** (Mark as done) button.

Fonte: Tela da autora

Essa configuração inicial foi feita para garantir a flexibilidade necessária para adaptar e ajustar duas possíveis trilhas, sendo uma baseada em atividades lúdicas individuais e a outra em coletivas.

O ajuste e a adaptação têm como fundamento as negociações e diálogos estabelecidos na etapa de Execução, conforme identificadas as necessidades dos cursistas. As duas possíveis trilhas foram pensadas com as seguintes premissas:

- *Atividades lúdicas individuais*: uma trilha de missões, desafios e *Quests* poderiam ser realizadas individualmente e voluntariamente, porém, com recompensas, conquistas e contagem de pontos de experiência (XP), tinham como objetivo ampliar o repertório cultural dos cursistas a respeito do universo dos games, digitais e analógicos;
- *Atividades lúdicas coletivas*: uma aventura cooperativa de *RPG* baseada num cenário *Cyberpunk* que seria vivenciada em três encontros on-line ou missões temáticas, a partir das inquietações levantadas no *Discord*, antes dos encontros.

Como o contexto da pandemia impactou todos de maneira inimaginável, tive que modificar o planejamento inicial do Laboratório em modalidade híbrida. Por optar pelo DEC desde o início, obtive flexibilidade suficiente para reorganizar o design inicialmente híbrido para totalmente on-line. A partir desse ajuste, comecei a rascunhar uma estrutura de design que pudesse nortear as atividades sem me afastar dos objetivos de aprendizagem inicialmente planejados.

Para fomentar a identificação e exploração dos elementos, artefatos e espaços culturais do universo dos jogos e seus diversos gêneros, privilegiei a produção de vídeos, *templates*, e a curadoria de textos e de jogos já na etapa *Preparação*, porém, estabeleci um canal no *Discord*, nomeado *Fonte dos Gamers*, para promover a curadoria coletiva de materiais, jogos e recursos.

No design inicial das atividades síncronas em grupo, pensando nos encontros on-line, pré-selecionei a ferramenta de web conferência oficial do IFSP, nomeada *MConf*, que permitiu as gravações e o *download* das interações realizadas no *chat* e

no vídeo, sendo muito útil, também, como recurso de coleta de textos para a investigação.

Além destas possibilidades, a *MConf* permite que se possa separar as salas em grupos de trabalho, sendo um recurso essencial para o desenvolvimento de algumas missões da aventura. Também pré-selecionei o *Jamboard* do *Google*³⁵ para utilizar como apoio nas atividades em grupos síncronas, especialmente durante as missões da aventura de *RPG*.

Quanto a formas de avaliação, estabeleci os seguintes processos iniciais, direcionados a uma modalidade formativa:

- Autoavaliações nos percursos individuais realizados no ambiente *Moodle* e sem valor de nota (Desafios e Quests), todas voluntárias e de livre escolha que conferiam conquistas e recompensas, bem como pontuação de experiência que serviria para pontuar nas atividades síncronas. É possível assistir ao [vídeo da primeira Missão](#) no QR Code 1, a seguir:

QR Code 1 - A primeira Missão



- Avaliações coletivas (produção coletiva) pensadas para serem realizadas nos encontros síncronos, sendo somente a presença em três encontros obrigatória para fins de certificação. A produção coletiva seria realizada em grupos, de acordo com a aventura ou missão da semana. É possível visualizar no QR Code 2, abaixo, uma [ficha template de personagem](#),

³⁵ *Jamboard* é um recurso disponível para usuários de contas *Google* que se constitui como uma lousa digital que pode ser utilizada em tempo real por vários usuários, inclusive sem a necessidade de login.

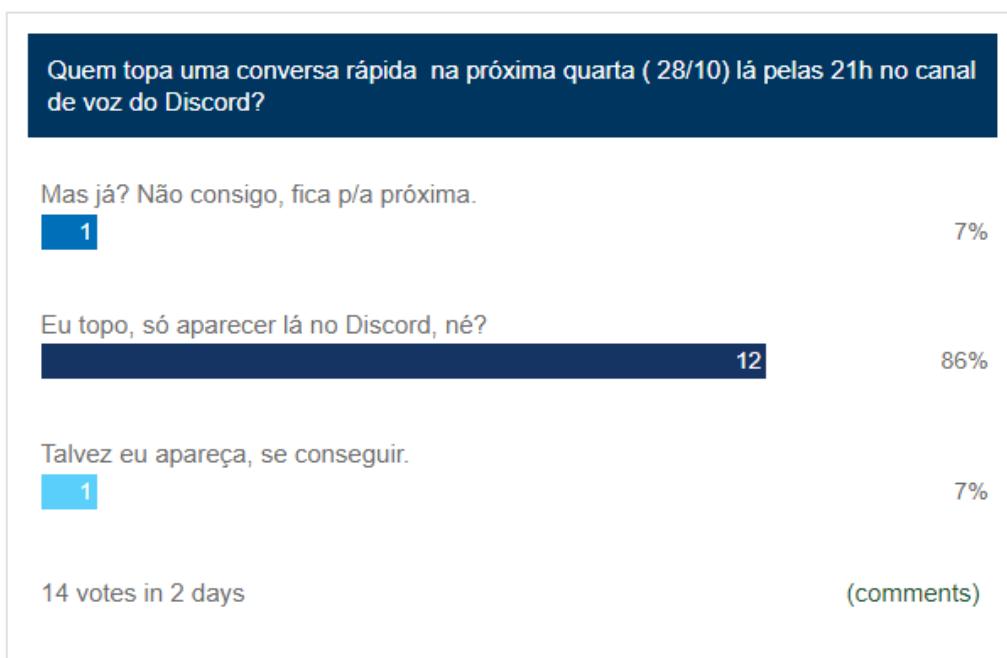
destinada à criação dos personagens não jogáveis do sistema LórDE, criada para dar suporte durante as missões da aventura.

QR Code 2 - Ficha de Template de personagem



Antes do primeiro encontro, no segundo dia de acesso ao *Discord*, observei o volume de interação que os cursistas realizaram nos primeiros dias e, visando a que explorassem mais essa plataforma, realizei uma pesquisa para sondar sobre a possibilidade de uma conversa espontânea, não prevista, via canal de voz no *Discord*. Reproduzo a tela, a seguir, o resultado da enquete, no Quadro 9:

Quadro 9 – Enquete sobre conversa via canal de voz, no Discord



Fonte: da autora

Após o resultado, com os doze cursistas que votaram para conversar pelo canal de voz no *Discord*, fizemos um primeiro bate-papo de meia hora. Descobrimos juntos, por exemplo, que uma cursista tinha alguma experiência profissional na área de jogos e era designer de games. Após essa experiência, pude observar que, de maneira autônoma, alguns participantes chegaram a se organizar em grupos para conversar por esse canal, independente da minha mediação, o que foi bem interessante.

Esse detalhe revelou a importância da etapa de *Preparação*, que proporcionou atender aos elementos de negociação e de acolhimento das incertezas no processo de design do Laboratório. Utilizar o *Discord* foi uma das experiências consideradas mais interessantes pela maioria dos cursistas e alguns relataram começar a utilizá-lo também em suas vidas pessoais.

3.2 A aventura cyberpunk: A etapa *Execução*

Configurei o ambiente *Moodle* numa arquitetura pedagógica na primeira semana de ambientação. Seguindo o princípio do DEC, planejei os elementos básicos que iria apresentar no diálogo com os cursistas num processo de negociação sobre os próximos caminhos pedagógicos do Laboratório. Publiquei no *Moodle* somente um vídeo de apresentação, com o convite para a participação de uma aventura de RPG, além dos tutoriais sobre navegação no ambiente *Moodle*, no *Discord* e na *WebConf*.

Considero que o primeiro encontro on-line inaugurou a interação síncrona na etapa de Execução prevista no DEC, por ser o momento em que todas as estratégias e materiais desenhados na etapa *Preparação* foram colocadas em ação junto aos cursistas.

Nesse encontro, retomei alguns pontos dos que já havia orientado pelo *Discord*, com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica sobre as expectativas e interesses dos participantes em relação ao Laboratório. Também foi a primeira oportunidade para dialogar sobre as orientações principais e negociar os rumos sobre vivenciar uma aventura de *RPG* ou não.

A atividade de primeiro contato síncrono e sondagem das percepções e sentimentos dos cursistas em relação ao que esperavam do encontro formam a estratégia que nomeei como *check-in*, que basicamente consiste em fazer um momento de acolhimento antes de realizar as atividades principais de um encontro. Realizei essa estratégia utilizando a ferramenta *Jamboard* para engajá-los a participar, à medida que se conectavam à conferência, se apresentavam via áudio ou vídeo e adicionavam uma palavra que representava como se sentiam, conforme ilustro na Figura 13, a seguir:

Figura 13: Página do Jamboard, Check-in do primeiro encontro on-line



Fonte: Tela da autora

Após o *check-in* e acolhimento dos participantes, iniciei um processo de levantamento das expectativas, interesses e necessidades em relação ao tema principal do Laboratório. Utilizei como estratégia instigá-los de maneira que pudessem expressar-se a respeito do que esperavam do curso ou mesmo sobre dúvidas que já haviam surgido durante o período de ambientação.

Da mesma maneira, além de áudio e vídeo, continuei utilizando o recurso do *Jamboard* para que os cursistas fossem interagindo e escrevendo suas inquietações, conforme ilustro na Figura 14.

Figura 14 - Página do *Jamboard*, Levantamento de expectativas e necessidades



Fonte: Tela da autora

Na Figura 14, é possível observar que alguns preferiram perguntar sobre assuntos diretamente ligados às experiências que estavam vivenciando individualmente no *Moodle*, como por exemplo as perguntas “Por que Guilda?”, “Quando vamos jogar um *RPG*?” e “Quem nunca jogou *RPG* vai conseguir jogar?”. Essas Inquietações emergiram provavelmente porque no *Moodle*, durante a semana de ambientação, apresentei a proposta de aventura, introduzindo uma noção sobre sistemas e cenários de *RPG*.

No caso da aventura, elaborei materiais e recursos de apoio com o foco de permitir aos cursistas vivenciar desafios e missões, considerando o que os eles estavam relatando sobre suas condições profissionais, sociais, emocionais e culturais.

A partir do primeiro encontro on-line, pude checar que um cenário *Cyberpunk* seria pertinente para oferecer, no contexto da aventura e das missões e desafios, uma

oportunidade de promoção de experiências lúdicas, contemplando as necessidades de espaço de escuta dos cursistas sobre o que os fragilizava, em especial no contexto do ensino remoto emergencial. No geral, emergiram diálogos e reflexões sobre como não perder a humanidade em tempos de pandemia, especialmente pelo impacto da necessidade de isolamento social e consequente o aumento do uso das tecnologias de comunicação a distância, muitas vezes em condições precárias de produção.

Elaborei uma narrativa base para guiar a aventura, considerando a ideia de resgatar o lúdico sem negligenciar o que emergia nos relatos dos participantes e, após a confirmação de que todos os que estavam ativos no curso aceitariam vivenciar uma aventura de *RPG*, apresentei a proposta a partir do segundo encontro, estabelecendo como desafio inicial o desenvolvimento das identidades dos personagens da narrativa, que tinham como objetivo auxiliar os educadores no ensino remoto emergencial.

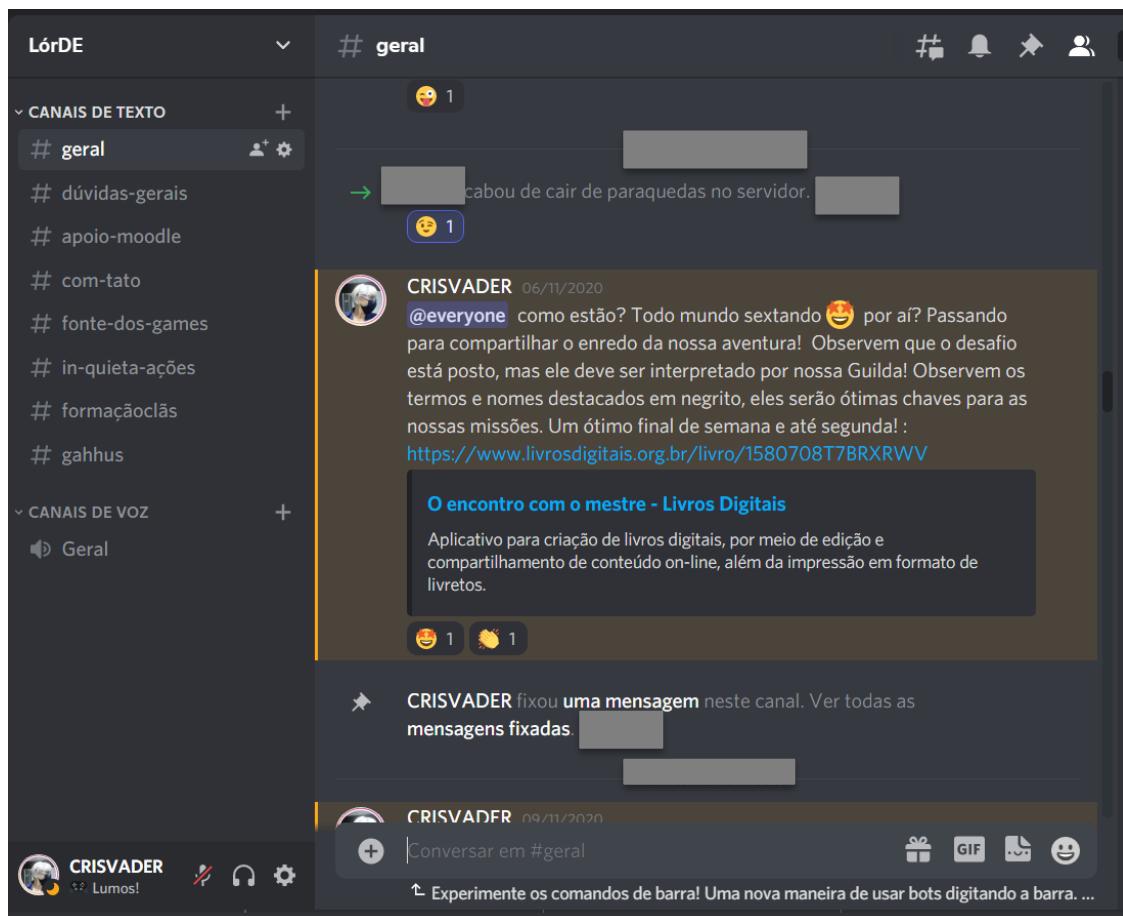
Para ambientar e nortear as missões e os desafios, utilizei como referência os elementos do sistema de *RPG Retropunk*, bem como a apresentação das personagens da aventura. Para contextualizar de maneira resumida as características do *Retropunk*, reproduzo um excerto que apresenta o livro desse sistema, disponível no site da empresa responsável pela tradução e comercialização do livro-jogo no Brasil:

Retropunk é um RPG de mesa ficcional com foco narrativo. Nele, jogadores interpretam personagens em uma realidade híbrida futurística a partir da fusão entre o digital e o real. Nesse mundo opressor, as pessoas navegam suas vidas diariamente em um mundo muito além da realidade, aumentada por meio de um *neurochip* implantado no nascimento. E esse mundo precisa ser salvo de si mesmo. *Retropunk* existe em uma realidade *cyberpunk* alternativa, uma realidade levada a extremos sociais radicais. A estratificação de classes é intensa. A opressão capitalista e o consumismo estabeleceram alterações ainda mais profundas na sociedade, suplantando os governos e a democracia. Quase todos são escravos assalariados, trabalhando em empregos de que não gostam para comprar coisas de que não precisam. Há a crença constante e ressonante de que as compras trazem felicidade. O consumo representa tanto fazer o bem quanto "ser bom" na sociedade. Viver bem é doar seu corpo ao sistema, por vezes sendo cúmplice de suas maquinações.³⁶ (meu grifo e revisão).

³⁶ Texto extraído do site <https://retropunk.com.br/loja/root/401-retropunk-rpg.html>

Durante os três encontros on-line, a missão principal era incorporar temporariamente os personagens NPCs que propus, de modo que, em grupos, os cursistas fossem conferindo suas identidades, formas de atuação junto aos educadores que apoiariam, habilidades essenciais etc. Estabeleci uma missão central na narrativa e, durante os encontros, conforme os cursistas se engajavam, apresentavam perguntas ou sugeriam um determinado percurso, apresentava uma ou mais propostas de desafios para os grupos pequenos, pensando sempre na resolução da missão final. Ilustro, por meio da Figura 15, o momento em que, depois do primeiro encontro on-line, compartilho o link da narrativa base:

Figura 15 - Compartilhamento da narrativa-base, no *Discord*



Fonte: Tela da pela autora

Reproduzo, a seguir, o excerto de um diálogo da narrativa-base, entre a personagem Calvin e a personagem Seldhon, quando este último apresenta a missão principal da aventura:

- Basicamente, vocês terão que viajar para o ciberespaço-tempo localizado na net do ano de 2020, para um lugar que as coordenadas definem ser uma parte do que já existia do ciberespaço antigo. Encontramos registros de que os humanos ainda não eram todos transumanos e chamavam esse lugar da net como plataformas digitais, enfim, eram plataformas para várias finalidades. Vamos focar nas que eram usadas para processos de desenvolvimento humano. Algo começou nesse ciberespaço-tempo, algo que culminou no caos de desumanidade que vivemos hoje, inclusive, o domínio total das grandes corporações que pulverizaram governos. Não temos muitos dados do que pode ter acontecido nesse período que levou a humanidade a depender de maneira descontrolada dos recursos tecnológicos da época, inclusive para estabelecer as relações humanas mais essenciais como os processos educacionais.

A narrativa completa entre Calvin e Seldhon pode ser acessada por meio do QR Code3:

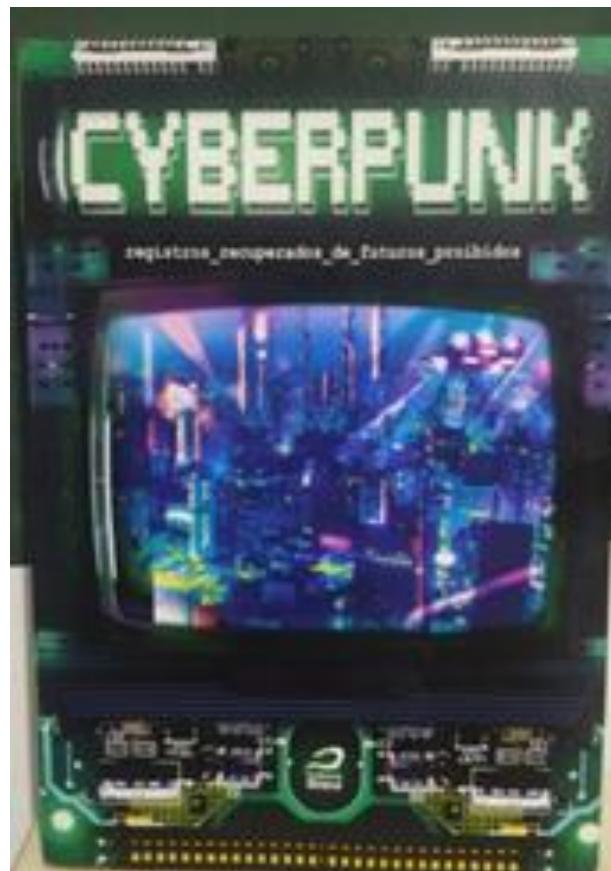
QR Code 3: *Narrativa entre Calvin e Seldhon*



Elaborei a narrativa-base inserindo conceitos e termos fictícios que poderiam ser expandidos ou suprimidos, a depender da maneira como o grupo fosse se desenvolvendo e conforme eu fosse mediando, apresentando obstáculos, situações problemas, campanhas etc. Para elaborá-la, utilizei muitas das minhas influências literárias, em especial do gênero ficção científica e distopias, além de referências construídas a partir das minhas experiências como jogadora e mestre de *RPG*.

Na produção da narrativa, destaco a influência da trilogia de livros *Fundação*, de Isaac Asimov; os livros *A mão esquerda na escuridão*. Os despossuídos, de Úrsula K. Le Guin; a trilogia *Cyberpunk Sprawl*, de William Gibson e os contos da obra nacional *Cyberpunk: registros recuperados de futuros proibidos*, organizados por Cirilo S. Lemos e Erick Santos Cardoso, cuja capa está ilustrada na Figura 16, a seguir:

Figura 16 – Capa do livro *Cyberpunk: registros recuperados de futuros proibidos*



Fonte: Fotografia da autora

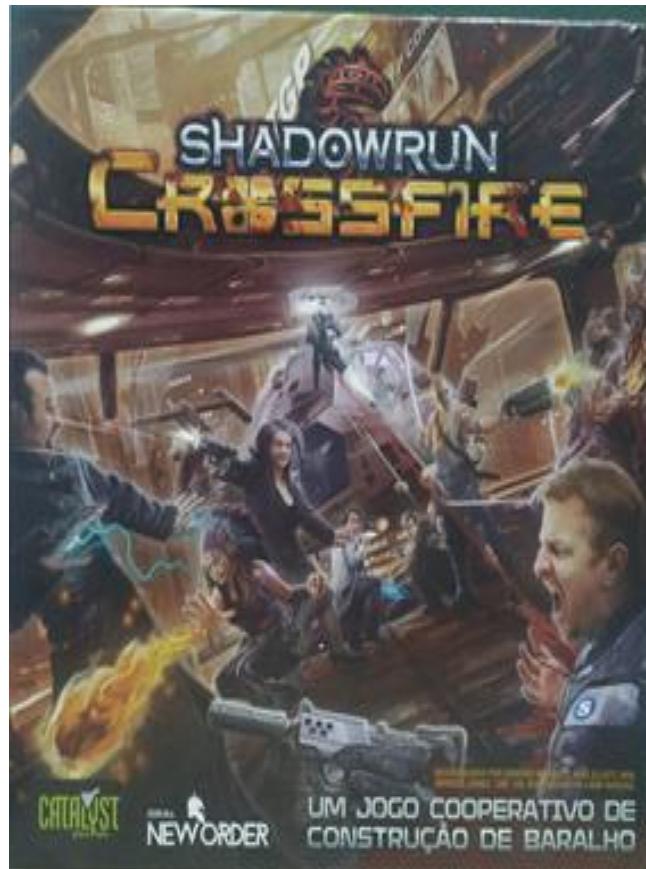
Além dos livros mencionados, utilizei, na preparação da aventura, elementos, estéticas e temas dos jogos de *RPG Mass Effect* (Figura 17) e *Shadowrun Crossfire* (Figura 18), ilustrados na sequência:

Figura 17 – Postagem de divulgação do jogo – Trilogia Mass Effect



Fonte: Origin - disponível em:
<https://www.origin.com/bra/pt-br/store/mass-effect/mass-effect-trilogy>

Figura 18 - Capa do jogo de mesa Shadowrun Crossfire



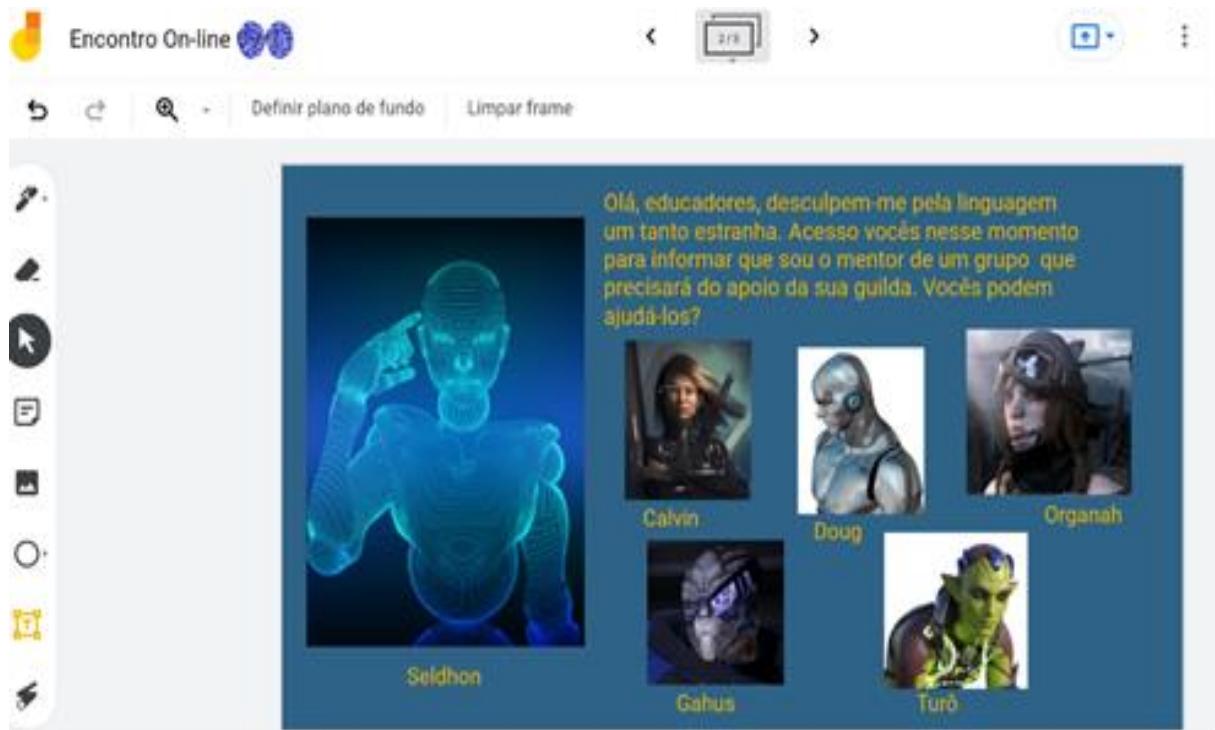
Fonte: *Fotografia da autora*

Sendo parte da missão principal o desenvolvimento dos personagens, os cursistas foram divididos em grupos para estabelecer suas características e motivações. Um dos produtos criados foram as fichas de personagens.

Durante os encontros, pude guiar os participantes pela narrativa, apresentando desafios e provocando-os a agir em pequenos grupos, inclusive podendo separá-los em salas específicas distintas, uma ferramenta da plataforma de web conferência *MConf*, e depois juntá-los novamente na sala coletiva.

Por se tratar de uma aventura de *RPG*, os cursistas precisaram interpretar situações e resgatar memórias, o que gerou muitos momentos de diálogo, compartilhamento, risos, dúvidas, erros, questionamentos, tensões etc. Apresento, na Figura 19, a seguir, uma captura do *Jamboard* utilizado em uma das missões no segundo encontro, quando os participantes precisaram performar as personagens da narrativa base:

Figura 19 - Página do Jamboard da missão - Apoio da Guilda de Educadores



Fonte: Tela feita da autora

É possível acessar a ficha do personagem Seldhon pelo QR Code 4, a seguir:

QR Code 4 –Ficha de personagem Seldhon



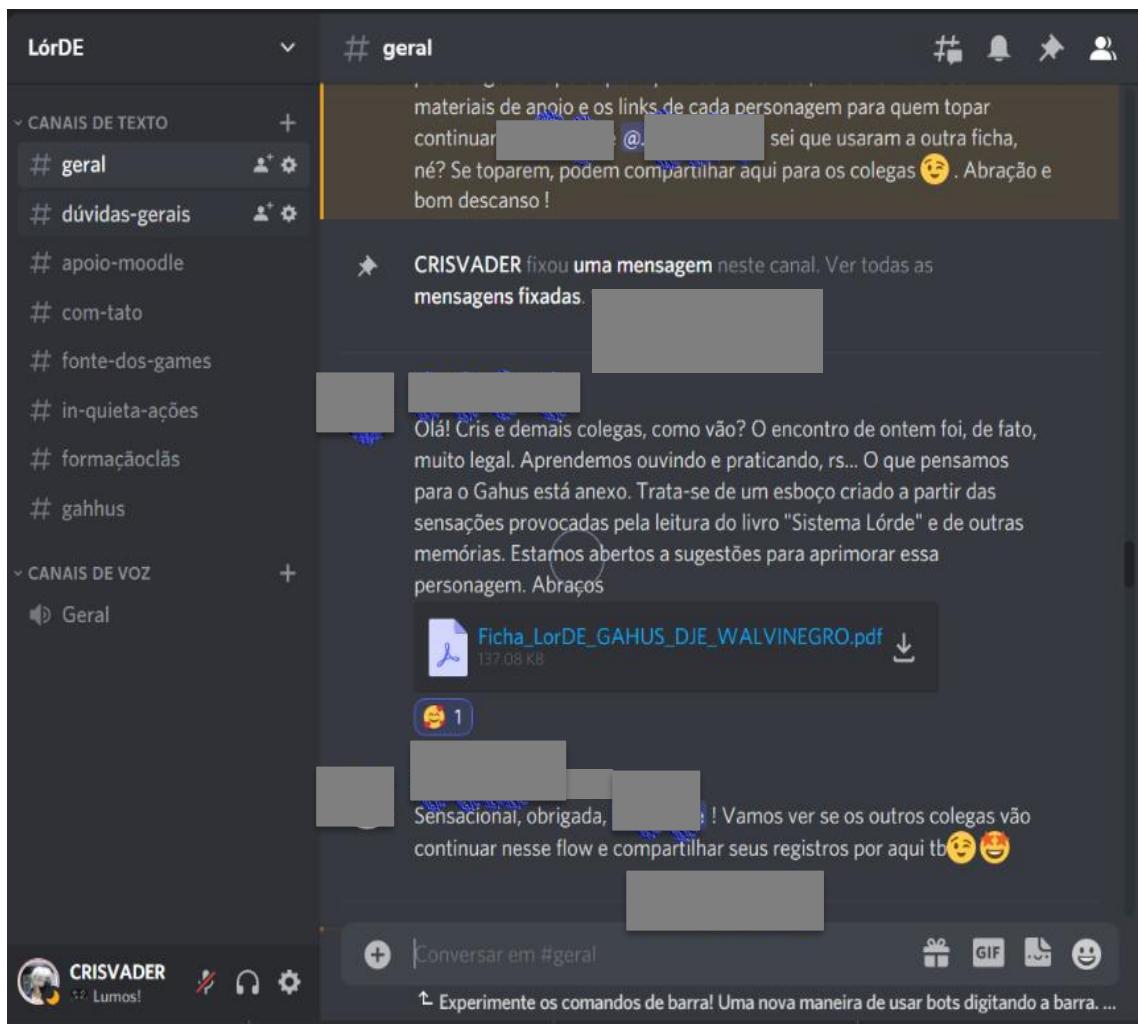
No terceiro encontro, os cursistas conseguiram alcançar o objetivo de finalizar a missão principal, desenvolvendo as personagens e indicando suas ações futuras para enfrentar o desafio de orientar e apoiar os educadores na pandemia. Cada personagem, inclusive, ensinaria aos educadores novos saberes, novas tecnologias, novas possibilidades de educar sem perder a essência humana.

A abordagem da aventura foi cooperativa, não houve competição entre os grupos. A separação em grupos pequenos foi uma estratégia para o enfrentamento

de desafios específicos e menores, que os preparavam para os desafios maiores do grupo como um todo frente ao objetivo da missão principal.

Ilustro um dos registros das várias formas de cooperação estabelecidas, neste caso pelo *Discord*, na Figura 20, a seguir, na qual um dos cursistas compartilha suas contribuições para o desenvolvimento de uma das personagens por meio do uso das fichas que disponibilizei para auxiliá-los:

Figura 20 - Registro de cooperação espontânea entre os cursistas, no Discord



Fonte: Tela da autora

As fichas foram fundamentais em outros momentos da missão, pois era a partir dos detalhes das personagens que os participantes as interpretavam e performavam por meio do discurso (via *chat* e vídeo) suas ações diante dos desafios

de ajudar os educadores a evitar que, no futuro, a essência humana fosse perdida, como evidenciado na narrativa base.

No caso específico das personagens que alguns participantes escolheram e nomearam como Gahhus e Garrusfield, suas identidades foram construídas num processo criativo e grupal. Não indiquei detalhes sobre minha inspiração para propor uma personagem chamada Gahhus e sua inserção no contexto da aventura. A decisão de não dar muitas informações sobre minhas inspirações foi muito pertinente para que os participantes pudessem ampliar, de maneira criativa, as características psicológicas, sociais e físicas das personagens. É possível consultar os detalhes pensados para Gahhus, pelo participante, no QR Code 5, abaixo:

QR Code 5 – *Ficha identidade de Gahhus*



Nos encontros on-line, que duraram em média uma hora, além de guiá-los na aventura, pude reservar momentos para orientá-los também sobre as dúvidas e demandas da trilha individual do *Moodle* (*Quests*, Missões e Desafios), que foram ampliando os saberes dos cursistas a respeito da cultura dos jogos, reverberando também na aventura.

As recompensas que desenvolvi na etapa *Preparação*, como *templates* de *Quests*, guias de gamificação, ebook sobre *RPG*, experiências de jogos etc., foram todas utilizadas nesta etapa. Em todos os encontros on-line, utilizei as estratégias de *Check-in* e *Colheita*, ambas pensadas na etapa *Preparação* e que serviriam como avaliação diagnóstica e formativa, para os cursistas e para minha própria avaliação pedagógica no contexto do laboratório.

Destaco a estratégia *Colheita* foi pensada, também, como um instrumento da pesquisa. Expliquei aos participantes que a *Colheita* envolvia os processos avaliativos

formativos das experiências, ou seja, sem notas, sem a obrigatoriedade de participação. Do ponto de vista pedagógico, planejei as *Colheitas* como formas de materializar e registrar as reflexões dos cursistas a respeito do que viviam e das minhas observações, contemplando a etapa *Reflexão*, prevista do DEC.

Visando criar um ambiente de diálogo e de escuta, procurei apresentar a *Colheita* como uma oportunidade de reflexão genuína na qual, se desejassem participar, poderiam se manifestar/Registrar. Detalho, a seguir, como a *Colheita* materializou de maneira mais evidente a etapa *Reflexão*, embora durante todo o laboratório as reflexões estiveram presentes.

3.3 A *Colheita* e o processo de *Reflexão*

Conforme pensado na etapa *Preparação*, propus desenvolver reflexões ao encerrar os encontros, acerca do que havia sido vivido durante a semana e no próprio encontro, por meio da estratégia nomeada *Colheita*.

Durante os momentos de *Colheita*, orientei que os registros das reflexões, inquietações, dúvidas, comentários etc., poderiam ser feitos via *Jamboard* (conforme Figura 21), via áudio, vídeo ou *chat*. No primeiro encontro, por exemplo, me chamou a atenção um “*meme*” (John Travolta perdido) que uma cursista utilizou para expressar como ainda se sentia perdida naquele momento.

Figura 21 - Página do Jamboard da Colheita do primeiro encontro on-line



Fonte: Tela da autora

Ao indagar sobre o uso do *meme* e os motivos que a levaram a se sentir perdida, ela utilizou um outro *post-it* digital para reforçar o sentimento de estar perdida. Curiosamente, ela foi uma das participantes que concluiu o curso e era muito ativa no *Discord*.

Durante os encontros on-line, foi interessante observar que a maioria dos cursistas tinha outras percepções a respeito de elementos lúdicos em processos de aprendizagem. A maioria relatou ter tido experiências mais didatizadas do que lúdicas quando exploravam formações gamificadas como cursistas ou inseridas no tema *jogos na educação*. Na *Colheita* do segundo encontro, por exemplo, a participante que mencionou que se sentia perdida relatou ter uma experiência de gamificação baseada em pontuações materializadas por insígnias no perfil do *Moodle*, e que a experiência da aventura a tinha deixado com a sensação de que precisava aprender mais sobre *RPG*, afinal, era mais baseado em relações humanas do que ela imaginava. Apresento, na figura 22, o *Jamboard* utilizado na *colheita* desse encontro:

Figura 22 - Página do Jamboard da Colheita do segundo encontro on-line



Fonte: Tela da autora

Na segunda *Colheita*, alguns participantes relataram se sentir mais motivados a realizar a trilha individual, porque as conquistas e recompensas eram úteis para suas práticas no mundo real e eram formas de acessar materiais adicionais, além do sentimento de autodesafio e de autoavaliação ser muito forte.

Além de ser um dos instrumentos de avaliação e de reflexão sobre o processo de aprendizagem vivido durante o Laboratório, as *Colheitas* se constituíram em instrumento para geração de textos utilizados no processo de investigação.

A última delas durou em torno de quarenta minutos, mais tempo do que as anteriores, que duravam entre vinte e vinte e cinco minutos, e ao invés de ir para o *Jamboard*, os cursistas preferiram escrever no *chat* e falar. Essa foi a *Colheita* na qual emergiram contribuições profundas, como momentos de silêncio, sentimentos explícitos e muitas risadas.

Os participantes sabiam que era o último encontro e, embora todos os que estavam ativos haviam conquistado a recompensa (encontro bônus) de um dos desafios individuais no ambiente *Moodle*, foi um momento de muita partilha

espontânea. Essa riqueza material acabou sendo escolhida como o instrumento principal para o processo de tematização, conforme detalhado no capítulo 2.

Encerrando o Laboratório e materializando a etapa *Reflexão*, no *Moodle*, na última semana, propus um último momento de reflexão não-obrigatório que guardava um tesouro surpresa para quem estivesse disposto a compartilhar suas percepções. Nomeei de “*O retorno com o elixir: Como foi a sua Jornada do Herói?*” um espaço para a escrita livre de reflexões, avaliações, registros de pensamentos, o que o participante achasse interessante registrar sobre o que levava consigo da experiência.

O resultado desse registro também foi interessante, pois a maioria dos cursistas ativos escreveu suas reflexões, e como recompensa surpresa, entreguei para cada um deles um arquivo do ebook digital “*RPG na Escola: Aventuras Pedagógicas*”³⁷, comprados no site do professor Ricardo Amaral.

Destaco que a negociação foi um dos princípios do DEC que potencializou o propósito de empreender experiências de aprendizagem articuladas com os elementos do *RPG*. A negociação é um princípio muito presente no *RPG*, independente da modalidade, como destaca Murray (2003, p.117): “Compartilhar um ambiente de fantasia improvisado com outras pessoas envolve uma negociação constante do enredo, também dos limites entre a ilusão consensual e o mundo real”.

No *RPG* digital, em jogos como *Mass Effect*, a negociação é com o algoritmo e, claro, há limitações de escolha nesse processo mediado pela máquina; porém há esse elemento como bússola para a performance do jogador. No caso do *RPG* na modalidade *live action* de uma aventura, os limites são criados, aceitos ou descartados pelo próprio grupo por meio da negociação com o mestre (jogador condutor da aventura). Há, no princípio de negociação, a possibilidade de manifestação de dois elementos que podem ser traduzidos como oportunidades pedagógicas: a incerteza e a cooperação.

³⁷ Link para aquisição do ebook: <https://www.rpgnaescola.com.br/livro-rpg-na-escola/>

Como proposta de design educacional, o DEC desafia o educador-mediador e designer de experiências de aprendizagem, mas também o estudante e a instituição, a romper paradigmas culturais sobre aprender e ensinar. Essa proposta permite a incrementação de pedagogias que rompem com os princípios educacionais tradicionalistas, e por isso, nem sempre é possível executá-la em plenitude com todos seus princípios sendo articulados.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma proposta de design educacional em que a cooperação, a incerteza e a construção coletiva sejam elementos essenciais do processo formativo. Esse espaço aberto para a incerteza, para o inesperado, torna o DEC um *framework* que permite ao educador desenhar processos formativos em que o grupo é protagonista. Nessa perspectiva, no próximo capítulo apresento as descobertas reveladas pela articulação do DEC com os elementos do *RPG*, sob o ponto de vista da experiência lúdica educativa, o fenômeno investigado.

CAPÍTULO 4: AS RECOMPENSAS

Deste ponto em diante, apresento e discuto os temas e subtemas descobertos no processo interpretativo, considerando-os como as recompensas hermenêutico-fenomenológicas complexas reveladas e que permitiram a compreensão do fenômeno investigado.

Organizei este capítulo em duas seções. Na primeira, apresento uma síntese sobre o processo de interpretação, relacionando-o com a metáfora da jornada do herói, com o objetivo de contextualizar a forma como apresento a discussão dos temas encontrados. Na segunda seção, retomo os principais conceitos e proposições teóricas que foram desenvolvidos no capítulo 1, contrastando-os com os temas e subtemas descobertos, visando ilustrar como as contribuições dos mestres foram pertinentes para este estudo.

A jornada do herói – o *monomito*, como destacou Vogler (2015), é uma estrutura simbólica que permite aos escritores desenvolver seus processos de escrita seguindo um ciclo que revela os momentos e as experiências de uma narrativa. Penso que, neste trabalho, utilizá-la foi um processo de muita aprendizagem, tanto do ponto de vista da própria pesquisa, quanto da perspectiva do processo de escrita da tese.

Como em toda pesquisa, o objetivo essencial é aprender algo sobre o objeto sobre o qual nos debruçamos. Há um momento da jornada em que conquistamos as recompensas, os verdadeiros tesouros, após superar os desafios e obstáculos enfrentados. Os tesouros são os conhecimentos que adquirimos, as descobertas que realizamos, as inquietações que nos convidam para iniciar outras jornadas. Neste capítulo e nas subseções que os compõem, apresento e compartilho os tesouros que encontrei e as recompensas que recebi do processo investigativo.

4.1 O caminho de volta: A experiência de interpretação

Interpretar o fenômeno *experiência lúdica vivenciada por educadores num contexto de pandemia*, em que pude reconhecer, de várias maneiras, estar vivendo

num verdadeiro cenário *Cyberpunk*, foi uma experiência desafiadora. Como relatei na introdução deste trabalho, minhas influências literárias e meu repertório experiencial diante do universo dos jogos são aspectos subjetivos e objetivos que compõem a maneira como vivenciei o processo interpretativo.

Entre aspectos subjetivos e objetivos que compõem naturalmente um processo interpretativo, optei por compartilhar, nesta seção, dois aspectos da minha experiência de interpretação que podem ser pertinentes para a compreensão dos textos que apresento nas próximas seções.

Um primeiro aspecto é que optei por iniciar o processo de interpretação dos textos após um período de distanciamento do material coletado, priorizando a organização dos registros, materiais, relatórios e a realização de processos burocráticos relativos à pesquisa.

Penso que estabelecer um período de distanciamento é muito pertinente quando se investiga fenômenos da experiência humana muito próximos ao contexto de atuação profissional do pesquisador. É evidente que não se trata de um distanciamento que busca a ilusão de neutralidade, mas considero que seja um processo de maturação investigativa que, no meu caso, permitiu agregar novas leituras e fundamentos que auxiliaram no processo de compreensão do fenômeno.

O segundo aspecto é a importância da exaustiva checagem e organização dos materiais coletados no retorno do distanciamento, tanto os que servem de base para o processo de tematização, quanto os que servem de apoio. No caso da interpretação realizada neste estudo, utilizei como um guia ético a materialidade do que foi registrado e, nesse sentido, as notas de campo e demais materiais de registro que utilizei durante a execução foram úteis nessa etapa da pesquisa.

Compartilho que minha experiência de interpretação também pode ser contextualizada a partir dos elementos do cenário de aventura *Cyberpunk* que serviram de guia para a escrita deste trabalho: um cenário real de vidas em risco, dilemas cotidianos sobre viver, adoecer e até morrer, em meio ao uso intenso de tecnologias no trabalho ou nos estudos, e dificuldade para manter ou estabelecer conexões sociais.

Percebi que estava interpretando um fenômeno num contexto social e histórico que descrevo como um ciclo existencial híbrido, que rompeu imperativamente a barreira entre o digital e o real da condição humana,

Figura 23 - Plataforma Discord, servidor do laboratório



Fonte: <https://br.freepik.com/fotos/pessoas>

Cenário representando a estética *Cyberpunk*, Figura 23, acima, como na obra cinematográfica *Matrix*:

No processo de interpretação, identifiquei alguns dos muitos elementos que constituem a essência da experiência lúdica num contexto histórico-social específico, e, por isso, o objetivo deste estudo não é generalizar as descobertas realizadas. Entretanto, é possível que as descobertas reveladas aqui possam inspirar outros estudos sobre o lúdico em processos culturais e educacionais.

Destaco que o processo interpretativo foi experienciado como vários mergulhos na *galáxia de informações* que compõem o fenômeno, e que são codificados pela linguagem humana.

Apresento neste trabalho uma interpretação das muitas possíveis de serem realizadas, no que diz respeito à investigação de experiências lúdicas de educadores numa experiência formativa. Como é uma *práxis* dos trabalhos de pesquisa que

utilizam a AHFC como abordagem investigativa, para fins explicativos, utilizarei figuras com a estética dos códigos binários digitais que podem se organizar de diferentes formas para compor informações. Dessa forma, a ideia é ilustrar como os temas e subtemas emergiram de maneira articulada.

As figuras que apresento a partir da próxima subseção ilustram como as experiências materializadas pela linguagem, a partir da interpretação do que foi verbalizado pelos participantes, foram tematizadas conforme me debruçava sobre elas no processo de tematização com apoio do software NVivo.

4.2 RECOMPENSAS: OS TEMAS E OS SUBTEMAS

Do processo de tematização, conforme descrito no Capítulo 2, emergiram os temas, apresentados na Figura 24:

Figura 24 - Representação gráfica dos fenômenos

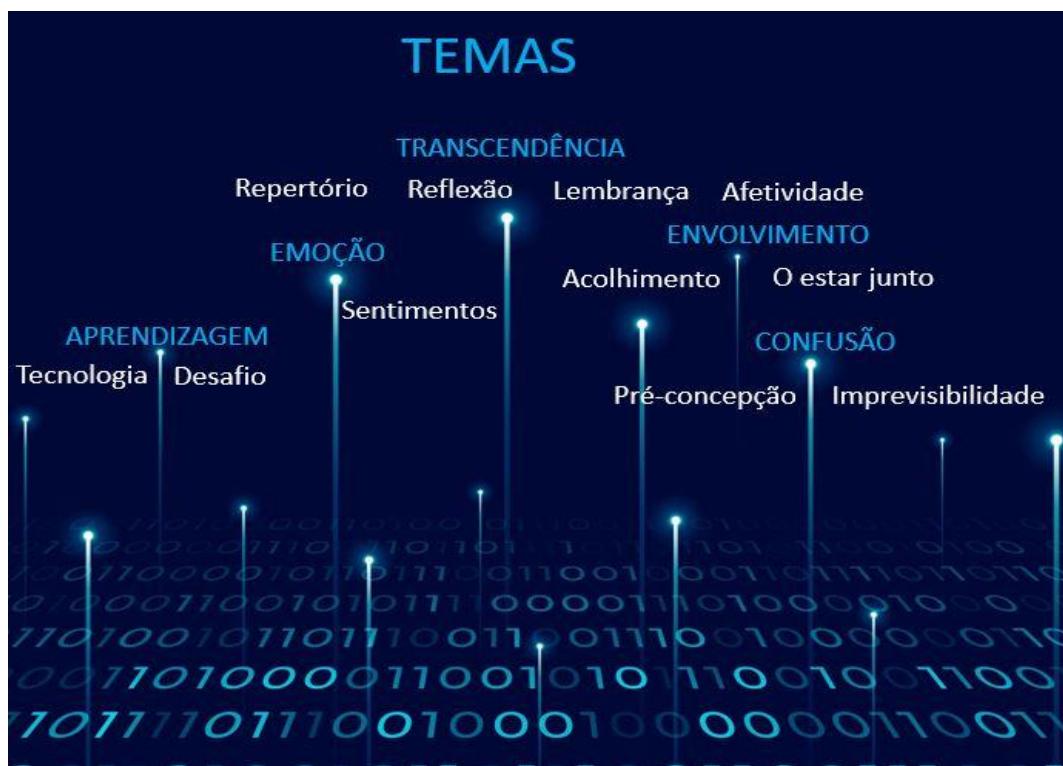


Fonte: Elaborado pela autora utilizando como base a imagem gratuita, disponível em:

<https://br.freepik.com/vetores/tecnologia>

Os temas identificados são alguns dos muitos que podem emergir durante o processo interpretativo de um fenômeno complexo como a experiência lúdica de educadores vivenciada por educadores no Laboratório de Cultura e Linguagem Lúdica na Aprendizagem. São temas que revelam a essência do fenômeno, ou seja, os significados que constituem o fenômeno investigado; a representação gráfica serve para ilustrar que não há uma hierarquia entre eles, no sentido de qual possui maior significado na rede das experiências interpretadas. Ao contrário, todos estão diretamente conectados, inclusive, a partir dos subtemas conforme ilustrado na Figura 25:

Figura 25 - Representação gráfica da rede de temas e subtemas



Fonte: Elaborado pela autora utilizando como base a imagem gratuita disponível em:

<https://br.freepik.com/fotos/pessoas>

A figura visa ilustrar a rede de conexões possíveis entre os temas e subtemas identificados neste trabalho. Dessa maneira, a Figura 25, acima, nos ajuda a entender que o que conseguimos como pesquisadores orientados pela AHFC é uma fotografia de um momento, uma interpretação possível. Assim, deste ponto em diante do texto

discuto e reflito sobre as descobertas que fiz, articulando-as e contrastando-as com as proposições e conceitos teóricos apresentados no Capítulo 1.

Para fins de auxiliar na distinção entre temas e subtemas, quando citados nesta condição, utilizo uma estratégia para destacá-los no corpo do texto: os temas serão apresentados em caixa alta, os subtemas, em maiúscula e negrito.

Do ponto de vista da metáfora da jornada utilizada até aqui, o processo de interpretação marca o início do retorno ao mundo comum como um momento da jornada da pesquisa, que me permite compartilhar as descobertas empreendidas e os conhecimentos construídos: o elixir.

Ainda, visando apresentar uma discussão coerente com o processo interpretativo empreendido e contribuir com a compreensão dos leitores, como estratégia didática irei organizar a apresentação dos temas e subtemas de maneira separada em subseções. Entretanto, por ser uma rede de significados, haverá sempre a menção dos temas e subtemas articulados e que devem ser referenciados para que se possa compreender as relações de sentido que foram estabelecidas no processo interpretativo.

4.2.1 *Transcendência*

Início a subseção compartilhando as descobertas feitas a partir da emergência do tema TRANSCÊNDENCIA e suas inter-relações com os subtemas **Reflexão, Lembrança, Repertório e Afetividade**.

Deste modo, como forma de apresentar a materialidade desses significados construídos pela linguagem, apresentarei alguns excertos que acredito que são pertinentes para ilustrar os temas e subtemas discutidos nesta subseção. Nos excertos 1 e 2 dos registros verbais das participantes Miranda Lawson e Liara T'Soni, retirados dos textos do instrumento *Colheita Final*, interpreto que emergem registros pertinentes para ilustrar a relação entre o tema TRANSCENDÊNCIA e os subtemas **Reflexão, Lembranças, Repertório e Afetividade**:

Excerto 1:

- *Tô vivendo a verdadeira Jornada do Herói esse ano. Tudo foi muito difícil, desafiador... As perdas foram grandes e cada conquista consegui com muito suor. Ao mesmo tempo, esse processo aqui do curso me causou desenvolvimento pessoal, me fez mais forte... Repensei minha vida e as prioridades e me descobri em lugares que até então eu não tinha acessado [...] (Miranda Lawson, reflexão compartilhada).*

Excerto 2:

- *[...] antes de fazer esse curso, eu tinha um conhecimento de gamificação, mas meu foco tava no processo... Não nos personagens da história. Gostei muito dessa possibilidade de aprofundar, pensar e criar esses personagens como um processo de humanização e sensibilização... Para não esquecer que do outro lado tem uma pessoa (Liara T'Soni, reflexão compartilhada).*

A TRANSCÊNDENCIA emergiu nomeando o que interpretei como ir além do processo de aprender sobre o universo cultural dos jogos ou utilizá-los como inspiração didática. Compreendo que esse substantivo sintetiza o que os participantes verbalizaram ao expressarem as experiências vividas no Laboratório e que se sustenta na articulação indissociável entre o processo de **Reflexão** que acionou a **Lembrança** e mobilizou o **Repertório** dos participantes. Interpreto que a emergência desse tema e seus subtemas pode ser identificada a partir dos registros textuais em que os participantes relacionaram as experiências vividas em algum tempo no passado com o momento da vida no qual estavam. Destaco que esse processo de **Reflexão** pode ser contemplado no Laboratório, principalmente pela utilização do DEC como proposta de design educacional que prevê momentos e espaços de reflexão, tanto em grupo como individualmente. Como destaca Freire (2013), a **Reflexão** é uma das etapas do DEC que, embora possa didaticamente parecer a última na sequência em que muitas vezes é apresentada, não () pode ser empregada numa dimensão linear do processo de *design* pois, ao contrário, contempla a reflexão de quem desenha e de quem vivencia o desenho, do educador *designer* e do cursista que empreendem juntos os processos de construção de conhecimento pela reflexão contínua.

A partir das descobertas deste tema e subtemas, refleti que a proposta do DEC como um *design* educativo, permite compreender a importância da reflexão como elemento pertinente no processo de design de experiências, sejam elas

educativas, lúdicas, ou de qualquer outra natureza em que o propósito seja a formação pelas relações humanas. Partindo dessa compreensão, o DEC também pode ser coerente com a perspectiva de *design* proposta por Schön (2000) que coloca a reflexão em ação como um elemento importante em *design*, ponto também destacado por Salen e Zimmerman (2012, p.56) na perspectiva *design* de jogos, como resgato a seguir:

Donald Schön se refere ao design como uma conversa material com as formas, substâncias, e conceitos de um problema de design, como eles estão sendo usados. Sua abordagem de design é baseada em processos e reflexiva, enfatizando as qualidades interativas do design. "Em um bom processo de design, essa conversa é reflexiva...o designer faz uma 'reflexão em ação' sobre a construção do problema, as estratégias de ação ou modelo dos fenômenos, os quais estão implícitos em seus movimentos (grifos dos autores).

Esses dois autores, como destacado no fragmento acima, permitem estabelecer uma relação muito próxima entre a concepção de design e os processos de reflexão, ressaltando essa concepção como elemento na definição de *design* no campo de desenvolvimento de experiências lúdicas, entendimento que emergiu com a descoberta do tema TRANSCENDÊNCIA.

Assim, neste estudo, compreendi que há uma possibilidade de se estabelecer interfaces teórico-práticas entre os elementos e princípios do design de jogos voltado às experiências lúdicas com os processos de design educacional aberto, como é a proposta do DEC. Uma interface teórico-prática que não se constitui somente como a transposição de mecânicas e regras de jogos, mas principalmente, na dimensão do design como estratégia de reflexão no processo de proposição de experiências humanas. Isso sinaliza que, para além do uso de estratégias de gamificação e ou de utilização de jogos na aprendizagem, a área de *design* educacional que tem se desenvolvido no Brasil pode se beneficiar com os princípios de *design* desenvolvidos e consolidados também na área de *game design* como os que são propostos por Salen e Zimmerman (2012), como uma maneira de romper estruturas rígidas e tradicionais de processos de ensino-aprendizagem, pois esses autores agregam a questão cultural e a reflexão à dimensão do *design*.

Descobrir o tema TRANSCENDÊNCIA e os subtemas **Reflexão, Lembrança, Repertório e Afetividade** também permitiu a compreensão de que o DEC como uma proposta de design educacional que tem a Reflexão como elemento essencial, é uma

proposta de design educacional que permite, também, compreender o design de experiências lúdicas a partir das perspectivas de experiência de Dewey (1929, 1953, 1959, 1971, 2008, 2010) e Benjamin (2009, 2018a, 2018b): uma concepção aberta e ontológica do conceito de experiência. Essa compreensão talvez possa parecer remeter a uma concepção que está consolidada, porém, considerar a experiência nessa perspectiva pode ajudar educadores a se libertarem das amarras de que, para criar experiências lúdicas significativas seja importante o uso de tecnologias de última geração. Ao contrário, é possível criar uma proposta lúdica transformadora centrada nos sujeitos e nos elementos humanos, a partir da constituição de espaços para que possam construir e reconstruir saberes, narrar e re-narrar suas próprias experiências.

Do ponto de vista da relação entre design educacional e design de experiências lúdicas, ao contemplar a incerteza como um dos itens que constituem o desenho de uma proposta educativa, a emergência do tema TRANSCENDÊNCIA e dos subtemas **Reflexão, Lembranças, Repertório e Afetividade** neste estudo também indica que o DEC utilizado como referência para o Laboratório favoreceu o uso de um dos elementos essenciais do *RPG*: a narrativa.

Os participantes compartilharam que as experiências vividas no Laboratório permitiram acessar memórias, histórias vividas, elementos culturais lúdicos e afetivos, resgatando um **Repertório** pela **Afetividade** que permitiu a emergência de uma **Reflexão** que transcende as questões relacionadas a vivências educativas baseadas somente no *RPG*. Isto permite interpretar que ocorreu um processo experiencial que, num sentido benjaminiano, em que o narrador pode ser resgatado ao narrar sobre si a partir do lúdico, permitiu um processo de construção de novos saberes. O narrar sobre si neste sentido envolve uma experiência que vai transcender ao campo do biológico-cognitivo e que é compreendido, neste estudo, numa perspectiva deweyana e benjaminiana como um processo experiencial aberto e contínuo, revelando que as reflexões de Pagni (2014) sobre estes dois autores é coerente. Partindo do pensamento benjaminiano e deweyano, esse autor reforça que as experiências vividas no passado, resgatadas, por exemplo, por meio das lembranças, podem ser reconstruídas e ressignificadas por meio do processo de reflexão, principalmente, diante de desafios emergentes no presente do sujeito que reflete sobre si. As

Lembranças emergem na **Reflexão**, articulando aquilo que de algum modo as experiências presentes acionam e mobilizam, inclusive, em termos de **Afetividade**, num processo contínuo que vai buscar e encontrar significados, sentidos e possibilidades no **Repertório** construído e que pode ser compartilhado, ou seja, narrado.

Destaco que nesta investigação, a relação entre **TRANSCENDÊNCIA**, **Reflexão**, **Lembranças**, **Repertório** e **Afetividade** como elementos que constituem a essência do fenômeno estudado, se revelam com uma natureza intersubjetiva que também relaciona com a perspectiva de Benveniste (1989,1991). Estabeleço esta relação, pois, para esse autor, a intersubjetividade é uma dimensão natural do diálogo que se revela na relação discursiva do *eu-tu*, numa perspectiva em que a linguagem é essencial. Nesse sentido, é importante conhecer o que foi compartilhado, narrado pelos participantes, identificando as marcas que esses sujeitos do discurso deixaram na linguagem que foi verbalizada, registrada, textualizada e que nos permite identificar os significados construídos sobre a experiência vivenciada.

Deste modo, como forma de apresentar a materialidade desses significados construídos pela linguagem, apresentarei alguns excertos que acredito que são pertinentes para ilustrar os temas e subtemas discutidos nesta subseção. Nos excertos dos registros verbais das participantes Miranda Lawson e Liara T'Soni, retirados dos textos do instrumento *Colheita Final*, interpreto que emergem registros pertinentes para ilustrar a relação entre o tema **TRANSCENDÊNCIA** e os subtemas **Reflexão**, **Lembranças**, **Repertório** e **Afetividade**:

Ainda na relação entre **TRANSCENDÊNCIA** e **Reflexão**, destaco a contribuição da participante Major Motoko em outro momento do laboratório, desta vez na reflexão escrita da atividade voluntária “O retorno com o elixir”, que foi mais um instrumento de registro utilizado como material de apoio no processo de interpretação, e que apresento no Excerto 3:

Excerto 3:

- O projeto de ensino de inglês baseado em games que escrevi se mostrou muito desafiador para se concretizar e acabei recusando seguir sua jornada repetidas vezes... O chamado para esse Laboratório me fez mais uma vez aceitar retomar a aventura, pois se mostrou ser uma jornada necessária e bem maior, que poderá, além de me mostrar os caminhos e

as chaves para a minha aventura pessoal, fazer-me agente verdadeiramente transformadora. (Major Motoko).

Nos três excertos apresentados, também identifico a presença do **Repertório** acerca do universo dos jogos que essas participantes possuíam antes da experiência vivenciada e que, no processo de reflexão, puderam resgatá-lo e ressignificá-lo para além da questão de utilização pedagógica. Interpreto que as experiências lúdicas que vivenciaram no Laboratório as colocaram num processo de reconexão com os jogos e seu potencial humanizador. Destaco nesse sentido, uma contribuição de Sperber (2002, p.67) sobre a importância de se ampliar o **Repertório** de educadores em relação ao universo do jogo numa perspectiva humanizadora:

O fascínio do jogo, como todo mundo sabe, é jogar. O fascínio do jogo reside, em certa medida, na sua gratuidade e, ao mesmo tempo, na necessidade de construção de regras que permitam o trabalho comunitário, a convivência de um grupo de pessoas. Portanto, o jogo é necessário como elemento de agregação de uma comunidade, servindo para o desenvolvimento do imaginário. Este se dá não apenas pela manutenção do gosto pelo jogo ou pelo conhecimento das regras, mas também pelo enriquecimento de um repertório que permita jogar melhor.

Reflito, a partir da contribuição de Sperber trazida na citação, que a experiência lúdica, quando reconhecida numa perspectiva humanizadora, tem um potencial a ser cada vez mais explorada no campo das ações culturais e educacionais visando o equilíbrio entre o *homo economicus* e *homo ludens* como propõe Morin (2017).

Minha reflexão se embasa na noção de experiência educativa de Dewey (1953,1959,1971) como a que coloca o sujeito num processo contínuo de significação e ressignificação da experiência vivida (passado) com a que o sujeito experiencia agora (presente), num *continuum* experiencial que pode gerar aprendizagens que não podem ser previstas, sistematizadas, como uma visão tradicional de experiência lúdica nos processos de ensino pode pleitear, muitas vezes mais influenciados pela dimensão *homo economicus* do que *homo ludens*.

A questão da TRANSCENDÊNCIA também evidencia que as experiências lúdicas dizem respeito ao campo ontológico da experiência humana de tal modo que o sujeito possa encontrar nelas a possibilidade de pensar sua própria existência sem um fim em si, sem um propósito capital num sentido benjaminiano. Trata-se de um transcender que remete ao lúdico como um elemento da constituição humana que é

por si só, transformador de sujeitos e de culturas, como enfatizou Huizinga (2010). Transformado não pelo seu potencial utilitário, mas principalmente, pelo seu potencial transcendente cultural, ou seja, de romper com os *imprintings culturais* que podem manter valores reacionários na sociedade, como argumenta Morin (2017). Nesse sentido, identifico a pertinência de se reforçar uma concepção de experiência lúdica ontológica também numa perspectiva da intersubjetividade proposta por Benveniste (1989,1991) que permite compreender a pertinência da relação indissociável entre sujeito-linguagem-cultura, ou seja, é nas bases do que foi culturalmente construído, experienciado que o sujeito pode ressignificar as novas experiências vividas, potencializadas, privilegiando o pensar sobre si mesmo.

Nessa perspectiva de pensar a si mesmo, o substantivo TRANSCEDÊNCIA permite estabelecer uma coerência com os subtemas **Reflexão e Repertório**, principalmente quando compreendo essa tríade sob a perspectiva benjaminiana de que somos narradores da nossa própria condição humana, inclusive em tempos de uso das tecnologias nos processos formativos. Fundamento-me em Benjamin (2009) para quem a tecnologia, como artefato cultural, deve potencializar essa nossa natureza de narradores que refletem sob o repertório vivido, experienciado e que pode ser compartilhado por diferentes meios e formas. Gagnebin (2019) em uma aula que assisti durante o tempo em que cursei suas disciplinas durante esta pesquisa, compartilhou um pensamento, influenciada por Benjamin, que acredito ser pertinente compartilhar neste momento do texto: “o pensar sobre si mesmo e o narrar sobre si mesmo, num sentido benjaminiano é um processo transformador e reservado a poucos privilegiados”³⁸

Ao trazer a relação do pensar e narrar a si mesmo num sentido benjaminiano, Gagnebin (2009) me permitiu a elaboração de um pensamento crítico sobre o quanto podemos não privilegiar espaços e tempos para esse exercício humano, e, o lúdico pode ser um elemento potencializador desse espaço, como interpreto a relação entre TRANSCENDÊNCIA, **Reflexão e Repertório** que emergiu neste trabalho. Faço essa reflexão também articulando a discussão proposta por Benjamin (2009, 2018a, 2018b)

³⁸ Anotação realizada na aula da disciplina - Introdução à Hermenêutica: Distância Histórica e Elaboração do Sentido do programa de Filosofia - Dia 16 de agosto de 2018.

sobre a importância de se resgatar na experiência humana a dimensão do narrador, e, nessa mesma linha, de se resgatar a dimensão do lúdico como propôs Huizinga (2010). Esses mestres permitem identificar o quanto têm sido raras as oportunidades dessas duas dimensões ontológicas de se manifestarem numa sociedade altamente mercantilizada, uma sociedade com foco na produtividade e na utilitarização das experiências humanas o que me fez descobrir que possa existir um desequilíbrio na constituição do *homo economicus/ludens* que Morin (2017) identifica. Esse desequilíbrio, pode, num certo sentido, ser uma das causas do processo de desumanização que estamos percebendo numa sociedade que é altamente tecnológica e científica, mas que ainda se vê enfrentando valores reacionários em relação a direitos humanos e que se evidenciaram nesses tempos de pandemia.

Avançando na discussão sobre a relação entre TRANSCENDÊNCIA, **Reflexão, Repertório e Afetividade**, dedico a cada um desses substantivos os significados que emergiram e que contribuem para a construção de sentido que estabeleci entre o fenômeno e o referencial teórico, visando argumentar sobre essa pertinência de se resgatar o equilíbrio, no sentido moriniano de não separabilidade das dimensões humanas, entre o lúdico e o econômico na constituição dos sujeitos educadores.

Nessa linha, o tema TRANSCÊNDENCIA que emergiu nos textos envolve uma perspectiva de que o processo vivenciado pelas participantes possa ter ido além daquilo que pode se pretender num processo formativo tradicional, desenhado, por exemplo, por outros modelos e propostas de design educacional mais fixas e que possibilitam pouco espaço para as incertezas e para o compartilhamento de reflexões como elementos de design educativo.

Conectados na rede temática descoberta nesta investigação, de maneira muito intrínseca à TRANSCÊNDENCIA, a partir da relação entre **Lembrança, Reflexão e Repertório**, identifico também o subtema **Afetividade**, que se constitui a partir da sua conexão indissociável com os subtemas **Lembrança e Repertório**. Compreendo essa tríade temática- **Afetividade, Lembrança e Repertório** especialmente a partir das contribuições de Gagnebin (2009) e Benjamin (2009, 2018a, 2018b) sobre a importância da memória como resgate humanizador das

experiências vividas, para uma ressignificação da condição humana, e que passa pela troca simbólica cultural pelo ato de contar histórias.

O *RPG* é um jogo que vai colocar narradores em ação e de alguma maneira, os coloca para acionar seus repertórios de conhecimentos, tanto culturais quanto intersubjetivos, se olhados sob uma perspectiva benvenistiniana. No caso deste gênero de jogo, como destacam Salen e Zimmerman (2012a), não se trata de simbolizar com o uso de mecânicas ou teatralizar uma narrativa, trata-se também de se colocar a experiência lúdica deste tipo de jogo no campo da intersubjetividade constituída a partir de experiências vividas, rememoradas e recontadas sob o viés lúdico genuíno, sem um objetivo.

Daí que descobri, a partir desta investigação, que, se o objetivo de uma proposta educativa é ir além da instrumentalização técnica ou do domínio de saberes, uma das maiores contribuições do *RPG* é permitir a vivência de experiências lúdicas significativas baseadas no encontro de pessoas, seja presencialmente ou virtualmente como argumentam Salen e Zimmerman (2012a) .

Experiências essas que podem fazer emergir lembranças e repertórios culturais que permitem um espaço para narrar aquilo que tem um significado e que também será ressignificado em grupo pela intersubjetividade.

Para dar suporte a esta descoberta, trago nos próximos excertos as interpretações verbalizadas num diálogo entre os participantes Samus Aran, Mordin Solus e Nihlus Kryik registrado pelo instrumento *Colheita Final* e que corroboram com este raciocínio:

Diálogo 1:

(Samus Aran): Oi, Cris, você me permite só uma palavra? **As coincidências gostosas que acontecem e a conexão, né... da gente... desse grupo...** que você falou pra gente... aí eu e você que hoje a gente viu que estava cheio de problemas... (risos)) **e nesse grupo... Hoje eu tava fazendo a descrição e o Mordin deve ser descendente de italiano e eu também.**

(Mordin): **Sou mesmo** ((risos))

(Samus Aran): **Eu tenho 62 anos então é... sou fruto daquela geração de italianos que morava tudo dentro de uma vila e comia numa grande mesa no domingo na rua e eu escrevi isso hoje...**

(Mordin)- **A ideia era essa mesmo...** essa era a ideia ((risos))

((Todo o grupo ri junto))

(Samus Aran):- [...] eu coloquei assim... que cada um trazia o que queria fazer e a gente fazia polenta::: ((risos)) ...eu lembrei da polenta e comecei a cantar a música da polenta... era um jogo que a gente fazia porque era todo tipo de jogo e até a cantoria da polenta era um jogo e a gente tinha que continuar uma história... a gente contava uma história cada um acrescentava alguma coisa e... isso eu era criança e lembro até hoje da gente mexendo a polenta e cantando, então eu lembrei disso hoje e escrevi, tá lá no LórDE gente, pra vocês verem a ligação que esse grupo tá proporcionando... muito obrigada.

((Silêncio total por pelo menos um minuto))

(Vários participantes falando juntos.) : *Vai lá Nihlus Kryik!*

(Nihlus Kryik) :Vai lá onde né? Depois desse relato da Samus Aran é só a gente ouvir e aprender... cara não tem mais nada pra falar, acabou..

((Todo o grupo ri muito))

Rememorar uma experiência lúdica e, ao mesmo tempo, evidentemente, uma experiência cultural da infância, compartilhada por Samus Aran, gerou no grupo uma reação que, materializada pela linguagem, amplifica o que nos dias atuais é apresentado como uma estrutura, como uma forma que pode ser reproduzida, inclusive para engajar pessoas: o ato de contar histórias, a narrativa. Porém, ressalto que na minha compreensão, fundamentada no pensamento benjaminiano sobre a narrativa, o que emergiu no diálogo acima, significa que contar histórias seja, antes de qualquer coisa, uma dimensão ontológica e não utilitarista. Ou seja, é o compartilhar das experiências genuinamente vividas que permite estabelecer um espaço para emergir a **Afetividade**, no meu entendimento, é um dos elementos mais interessantes que descobri a respeito da experiência lúdica vivenciada no contexto desta pesquisa, em especial, por ser um momento pandêmico. Seguindo nessa linha de compreensão, o subtema **Repertório** emerge como um conector que estabelece um link entre os processos educativos transformadores vividos antes com aquilo que está sendo vivido no presente. Reflito que essas duas dimensões da experiência vivida, quando materializadas pela **Afetividade** e pela **Lembrança** genuinamente partilhadas e construídas pelos sujeitos a partir de suas próprias interpretações, podem ser potencialmente transformadoras e transcendentais. Fica também como reflexão uma inquietação de que se fossem experiências lúdicas vivenciadas somente por um sistema digital totalmente pré-determinado ou baseado pela construção de

mecânicas de jogos baseadas em conquistas, disputas e níveis, sem que o encontro de pessoas pudesse acontecer, se a experiência didática se sobreporia à experiência lúdica, principalmente se o foco de interpretação for a questão da voluntariedade de participar da proposta ludificada.

Para aprofundar a compreensão para a emergência destes subtemas, retomo, mais uma vez, a Benjamin (2009, 2018a, 2018b) e Dewey (1971), ao postularem que o aprender passa pela formação humana e que essa resgata a dimensão ontológica do ser, ou seja, aprender a ser e não somente a produzir algo para finalidades puramente capitalizáveis. A educação dos seres humanos deveria ter, segundo esses mestres autores, o propósito de uma sociedade democrática, justa e que permita o desenvolvimento humano do sujeito, inclusive, do ponto de vista da justiça social que considera como sujeito, todos os seres humanos e não somente os que produzem algo em termos capitalistas. Interpreto que tanto Benjamin (2009, 2018 a, 2018b), quanto Dewey (1971), idealizam uma sociedade em que os seres humanos não são formados somente na perspectiva do *homo economicus*, como denunciou também Morin (2015, 2017). É preciso criar espaços educativos culturais que superem a lógica de formação do sujeito produtivo para o ideário capital que muitas vezes impõe uma lógica desumanizadora das relações, inclusive, no campo do uso dos jogos nos processos sociais, como também denunciou Orlick (1978).

Nessa perspectiva, a emergência do subtema **Afetividade** neste trabalho colabora para que se compreenda que existe a possibilidade da utilização de estratégias lúdicas que permitam a ruptura desse *imprinting cultural* de que há uma hierarquia de saberes mais relevantes a serem aprendidos e desenvolvidos pelos seres humanos, para que atendam somente às expectativas do capital. O jogo pode até servir a esse propósito, afinal, como propõe Morin (2015, 2017) o ser humano é também *homo economicus/ludens*. Entretanto, esse mesmo autor mostra que pela *ecologia da ação* é possível reequilibrar-se, de maneira ética, as dimensões do humano, pois é por essa ecologia que o incerto rompe tradições reacionárias e até dominantes. Existem muitas formações de educadores para a utilização de jogos em suas práticas, mas penso ser muito importante que abordagens de utilização de jogos baseadas em experiências lúdicas, construídas a partir do encontro de pessoas, seja

uma demanda cada vez mais emergente se o contexto de crise social de violência e problemas sociais emocionais, como os que observamos hoje for um fato.

No processo de interpretação que empreendi no trabalho, uma das descobertas que também faço e compartilho é que na relação entre **Lembrança** e **Repertório**, e **Afetividade**, esta última é um elemento que pode transformar a experiência lúdica numa experiência educativa humanizadora, mesmo em tempos de pandemia e de crises sociais e econômicas. Trata-se de uma descoberta que comprehende estabelecer uma coerência com o que Maturana e Zoller (2004) argumentaram sobre a importância do lúdico nos processos de constituição de sujeitos mais cooperativos e principalmente, para a ruptura de tradições reacionárias encontradas na sociedade, os *imprintings culturais* que Morin (2017) aponta como constituintes da nossa condição humana.

A partir desta reflexão, comprehendo que há uma grande distinção entre educar numa perspectiva lúdica cultural humanizadora e a utilização de jogos em processos didáticos voltados ao ensino de conteúdos que podem ser produtos a serem consumidos. Elaboro essa compreensão também a partir das contribuições de Dewey (1971), Morin (2017) e do próprio DEC proposto por Freire (2013), pois educar, na perspectiva desses mestres, é, antes de tudo, estabelecer relações entre os sujeitos, o ambiente e o conhecimento, relações estas que permitam a construção de sentidos e significados. O poder das relações que esses mestres identificam como pertinentes, ou diferenciais, quando uma proposta educativa visa romper processos deterministas na educação, pode ser ainda complementado com a reinserção das experiências lúdicas sob o viés de encontro de pessoas e de espaços para vivenciar experiências que vão além da didatização de conteúdo.

Reflito que, ao colocar as experiências lúdicas articuladas com a centralidade nas relações estabelecidas pelas lembranças, repertórios e reflexões, é possível que educadores se abram para vivenciá-las como um processo formativo cultural que extrapola a dimensão didática, ou seja, é uma possibilidade para se romper com *imprintings culturais* reacionários.

Acredito, ao tentar promover uma experiência educativa lúdica numa perspectiva que valorize o encontro entre pessoas, podemos contribuir para a

superação de processos de automatização da educação que fragmenta e simplifica os processos de formação humana como se estes processos fossem só formas de geração de lucro. As descobertas que faço nesse sentido me levam a refletir sobre a questão da prevalência do desenho de experiências lúdicas em processos educacionais em que há um predomínio do uso das mecânicas e elementos de jogos que se traduzem em pouco espaço para que se criem relações humanizadoras em termos benjaminianos e deweyanos. Quando reflito trazendo relações humanizadoras em termos deweyanos e benjaminianos, evoco a pertinência da construção de uma concepção de experiências educativas lúdicas que compreendo que sejam experiências educativas constituídas em continuum experiencial provocado pelo elemento lúdico e não pelo utilitarismo dos elementos dos jogos.

Muitas vezes os processos de desenho de experiências lúdicas na educação focam nas interfaces e nas linguagens e isso não é um problema se olharmos do ponto de vista somente didático. Reflito, porém, ter somente esta perspectiva de ludificação de processos educacionais pode ser um problema num mundo em que a demanda de educação socioemocional é uma realidade, por exemplo, inclusive, também está sendo capitalizada. Basta observarmos o crescente comércio de cursos com o tema habilidades socioemocionais e como esse tema aparece nas bases curriculares da educação básica com o advento da Base Nacional Comum Curricular³⁹(BNCC), e que muitos educadores terão que inserir em suas práticas.

Destaco dois excertos retirados também de um diálogo da penúltima *Colheita*, em que Samus Aran e Nihlus Kryik me permitem enxergar as possíveis contribuições de experiências lúdicas que se constituam também de **Lembrança, Repertório e Afetividade:**

Diálogo 2:

(Samus Aran): *Ai... é além de você me obrigar a lembrar da minha infância ((muitos risos)) eu... fazia tempo que eu não pensava nela... eu... teve essa boa conexão da família mesmo, e de fato da gente tá usando esse personagem e de tá contando essa história a gente já se uniu sem se*

³⁹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que orienta as instituições de ensino públicas e privadas, na elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para educação básica.

conhecer mesmo... eu fui conhecer a Ann Bryson agora... mas eu reconheci a voz dela quando começou a aula... **então foi muito legal eu ter reconhecido a voz dela e a gente teve pouco tempo, mas a gente se sentiu unido...** então essa sensação de família. Além disso os jogos né... lembram dessa coisa ancestral... essa coisa de família.... e assim eu fui com meu neto de novo no shopping e a gente comprou um Uno.... **essa coisa da união através do jogo e as coisas antigas que o jogo resgata dentro da gente aqui é justamente a presença, né?** A comunidade... **Então... é essa coisa que estava faltando pra mim... eu tava sentindo falta disso, então foi muito bom, gratificante, e em termos bastante afetivos muito obrigada...** a todos vocês também muito obrigada.

((Todo o grupo ri junto))

(Nihlus Kryik): **É...** eu vou aproveitar brevemente também na sequência da Samus e **mais uma vez é difícil falar alguma coisa, mas enfim é só para dar uma... uma... essa questão da afetividade...** mas hoje ainda surge um casal de amigos né... que a gente não se fala e tal.... de repente me manda uma mensagem do WhatsApp... fala assim... pô a gente podia jogar uma rodadinha de Among Us e tal...criar um grupo vai, pro WhatsApp... **então acho que isso reforça essa relação de afetividade que a Samus Aran falou...** entendi vivendo aqui o curso que o jogo reúne também. Aqui se criou um grupo pra discutir isso, pra trocar essas experiências, misturar esses repertórios e também fora daqui, quer dizer, o que eu aprendi aqui com vocês... eu tenho aprendido...

(Nihlus Kryik): ...**porque não fosse esse curso, porque foi a primeira vez que eu vi alguém falar assim ó: vamos jogar Among Us, e eu ia perguntar o que é isso?** O que que você tá falando né? O que é que é, né? **A partir daqui eu consigo ter um pouco mais repertório pra poder né... participar do jogo, reunir novamente os amigos, enfim...**

Os excertos de Samus Aran e Nihlus Kryik revelam que a experiência vivida no laboratório permitiu tanto o resgate do **Repertório** anterior, vivido em outros momentos, como no caso da Samus Aran, que compartilhou sua **Lembrança** promovendo ao mesmo tempo um ambiente de **Afetividade** que também permitiu ao Nihlus Kryik reconhecer que pôde ampliar seu repertório em relação ao universo dos jogos, como também de relacionar a **Afetividade** sentida como algo que enxerga para além do laboratório.

Os excertos acima permitem compreender que a experiência lúdica educativa vivenciada pelos educadores no laboratório indicam, que se há uma demanda por habilidades sociais, como os que são indicados na BNCC, por exemplo, é preciso

desenhar propostas formativas que permitam que estes sujeitos vivenciem experiências genuínas nesse sentido.

Aliar elementos de *RPG*, é garantir outras possibilidades do lúdico, como por exemplo, o exercício do cooperar num processo de aprendizagem. Nessa linha, uma proposta que também contemple elemento de *RPG* em seu *design* pode potencializar o que Brotto (2013,p.75) argumenta sobre a relação jogo e cooperação:

Jogando cooperativamente, ampliamos o foco projetado sobre o Jogo e o Esporte. Passamos a percebê-los não apenas como um campo para o aperfeiçoamento de habilidades de rendimento, mas também como um meio para potencialização de nossas Habilidades de Relacionamento, como, por exemplo: compartilhar objetivos comuns, respeito e confiança mútua, diálogo, empatia, bom humor, paciência, espontaneidade, criatividade, cooperação, autenticidade, corresponsabilidade e liberdade. Aprimorando essas competências interpessoais, podemos criar condições para tratar dos diferentes desafios cotidianos com qualidade, gerando soluções benéficas a todos, inclusive, para gerações futuras.

Continuando a reflexão a partir de Brotto como destaquei na citação acima, comprehendo que, se há o desafio de alcançar aspectos de convivência e de habilidades socioemocionais, por exemplo, não basta somente a reprodução de estratégias lúdicas com forte didatização. Quando o foco é a experiência lúdica educativa que possa ampliar as habilidades humanas, é pertinente a proposição de atividades formativas que possam transcender e acionar os repertórios, as lembranças e a afetividade, como ocorre quando há a utilização de elementos de *RPG*, um gênero que privilegia o jogar cooperativamente. Pavão (2000, p. 24-25), vai argumentar, por exemplo, que do ponto de vista de experiências lúdicas: “o *RPG* contém elementos tão excluídos de uma intenção propriamente pedagógica, afastando-se da literatura culta e apropriando-se de toda uma cultura que circula fora dos muros da escola”.

Se o *RPG* se apropria de uma cultura que circula fora dos espaços tradicionalmente educacionais e se afasta da literatura culta, uma questão é descobrir em que espaços os educadores terão contato com esse gênero de jogo que permite experiências educativas lúdicas transformadoras.

A partir das descobertas realizadas neste processo investigativo concordo com Pavão (2000) de que é preciso expor os professores nos ritos iniciáticos que envolvem a utilização do *RPG*: vivenciá-lo como sujeito, e não somente como

educador, de modo que possa acionar os seus repertórios, suas lembranças e reflexões, inclusive, em termos afetivos.

Nesse sentido, penso que o DEC alinhado aos elementos do *RPG* permitiram o que Brotto (2013, p. 76) propõe como dinâmica no processo de ensino-aprendizagem com o uso de jogos cooperativos: a Transcendência, a Convivência e a Consciência, como explícito abaixo:

- **Transcendência:** Ajudando a sustentar a disposição para dialogar, decidir em consenso, experimentar as mudanças propostas e integrar, no jogo e na vida, as transformações desejadas.
- **Convivência:** Ter a vivência compartilhada como o contexto fundamental para a aprendizagem. É preciso experimentar para poder reconhecer a si mesmo e aos outros.
- **Consciência:** Criando um clima de cumplicidade entre os praticantes, incentivando-os a refletir sobre a vivência do Jogo e sobre as possibilidades de modificar comportamentos, relacionamentos e até o próprio Jogo, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos.

4.2.2 *Envolvimento*

O impacto das contribuições de Samus Aran no grupo, como ilustrei nos diálogos, permite introduzir o modo como o tema ENVOLVIMENTO e seus intrínsecos subtemas: **Acolhimento** e **O Estar Junto** constituem a essência da experiência educativa lúdica vivenciada pelos educadores no Laboratório. É possível também, identificar nos diálogos apresentados, a maneira como os repertórios, lembranças, reflexões e afetividade se conectam com o **Acolhimento** e **O Estar Junto** e que na interpretação realizada, estes dois subtemas emergiram como o que permitiu o ENVOLVIMENTO.

Interpretei como ENVOLVIMENTO o que os próprios participantes disseram sentir, várias vezes, nos diálogos estabelecidos: acolhidos por estarem juntos, especialmente nos encontros síncronos. O sentir-se acolhido emergiu principalmente

nos registros da última *Colheita*, mas não só neste instrumento, trago para ilustrar a emergência desse subtema nos excertos a seguir, que foram retirados da segunda e da terceira *Colheita*:

Excerto :4

(Mordin): [...] cada um é único, cada um é singular, mas que tem um perfil que é no conjunto que vai fazer toda a diferença na missão e isso não é diferente pros educadores pensarem... porque se os educadores conseguirem é... ter essa dimensão de que desenvolver estratégias de acolhimento dos colegas e que isso pode acontecer por brincadeiras e jogos como estamos fazendo aqui... ainda não entendi muito bem o que é tudo isso que tamo fazendo....só sei que estou mais rindo que estressado em fazer as coisas e os colegas aqui tudo se ajudando (risos).

((Todo o grupo ri junto))

Excerto 5:

(Nora): [...] anteontem eu estava morrendo de medo de entrar nesse encontro porque eu não tinha participado do primeiro, fiquei super ansiosa porque esse curso é differentão né (risos) mas daí, quando a Samus Aran começou a falar da experiência dela eu também reconheci que era ela a que tinha me acolhido lá no Discord, ela foi muito acolhedora porque...me perguntou assim...você não estava no encontro passado né? ...quer trabalhar no personagem com a gente?... vai ser legal (risos) e ali eu percebi que poderia entrar porque as coisas ainda estavam sendo combinadas e isso me deu alívio porque queria muito fazer esse curso ...ufa...falei...desculpem o desabafo pessoal (risos).

Os excertos acima indicam que o subtema **Acolhimento**, como elemento que constitui a natureza da experiência lúdica educativa vivenciada no laboratório, revela a pertinência de se criar estratégias de socialização e compartilhamento entre os participantes, tanto no presencial como no ambiente on-line. Do ponto de vista da socialização entre os participantes de uma proposta educativa, interpreto que o **Acolhimento** que emergiu nesta investigação se manifestou de maneira coerente com aquilo que Barbosa (2010, p.81) nomeia como “demanda de socialização da intimidade” e que a autora argumenta, explicando: “Essa socialização se materializa em palavras, gestos, proximidades, e temas vinculados ao compartilhamento de memórias afetivas”.

Foi a partir das palavras de Samus Aran, ao reconhecê-la pela voz quando partilhava memórias afetivas, que Nora se sentiu segura em participar do encontro síncrono, pois interpretou no gesto de Samus Aran ao convidá-la para o trabalho em grupo, um ato de acolhimento e de proximidade. Além dessa questão do convite, acredito que ao perceber que Samus Aran notou sua presença no *Discord* e não no primeiro encontro síncrono, também foi lido como um gesto de acolhimento. Faço essa reflexão, partindo das considerações de Orlick (1978), ao afirmar que numa perspectiva em que o sujeito se vê exposto a uma nova experiência lúdica, ser aceito pelo grupo não depende de um resultado, ou seja, é sentir-se existindo e sendo reconhecido no contexto da experiência lúdica que o sujeito é reconhecido em sua singularidade e necessidades, e nesse sentido, pode ser acolhido. Não há uma troca em termos capitais, de bons resultados ou de competitividade, de vencedores ou perdedores; muitas vezes, esses são os elementos mais privilegiados nos jogos competitivos, como destaca Brotto (2013). O **Acolhimento** emerge pela vontade voluntária de receber, de acolher o outro na proposta, como fez Samus Aran, na percepção de Nora.

Também percebo a importância dos elementos de socialização que emergem na e pela linguagem, como aponta Barbosa (2010), pois as experiências educativas lúdicas podem permitir que a percepção de **Acolhimento** se manifeste, especialmente no contexto on-line, como no caso deste estudo. Embaso essa compreensão a partir das palavras de Mordin, no excerto 8, principalmente no sentido de que acolher uns aos outros pode ser uma estratégia, uma forma de lidar, inclusive, com aquilo que pode gerar conflito e que, em contexto de pandemia, pode até ser uma necessidade dos sujeitos. Como é possível identificar ainda no excerto 8, Mordin se sente perdido, não sabe bem o que fazer no Laboratório, mas é no **Acolhimento** que sente e encontra conforto para rir ao invés de se estressar, afinal, está vivendo o **Acolhimento** numa perspectiva de apoio e ajuda que recebe dos colegas de curso.

Interpreto ainda o subtema **Acolhimento** também emergiu devido a utilização de um *design* educacional que permite lidar com experiências lúdicas educativas cooperativas, conforme as perspectivas apresentadas. Faço essa interpretação me apoiando na identificação de que o grupo foi se constituindo de maneira afetiva e acolhedora nos encontros síncronos que se tornaram essenciais para a vivência das

aventuras do *RPG*. Também o **Acolhimento** é identificado a partir dos espaços criados para que acontecessem as negociações e ao mesmo tempo, a manifestação da imprevisibilidade como contempla o DEC e como algo natural de um processo lúdico, reforçando a importância do Círculo Mágico de Huizinga (2010), especialmente quando esse autor menciona que o jogo nunca deve ser uma atividade imposta, e que o jogador precisa aceitar fazer parte do jogo e das suas regras e convenções para que viva uma experiência lúdica genuína.

Para ilustrar essa interpretação, destaco, no excerto a seguir, os registros de um dos momentos de diálogo registrados na *Colheita Final* em que também identifiquei a emergência do subtema **Acolhimento**, numa perspectiva do Círculo Mágico de Huizinga (2010):

Excerto 6:

(Ann Bryson): [...] o que a gente coloca aqui da Calvin é... esse né... é essa sensibilidade em acolher pelo ouvir... em falar... em prestar atenção... em sentir mesmo através das palavras, do tom de voz da conversa igual o que tá acontecendo aqui né... que o desenvolvimento dessas habilidades nos professores vai fazer toda a diferença em qualquer coisa que eles tiverem que fazer...

Excerto 7:

(Alyx Vance): [...]ao reencontrar a ...mentora que eu já conhecia e sabia da sua capacidade de acolher... ouvir... compartilhar e conectar saberes... aceitei o desafio. Durante os encontros, especialmente os síncronos... e as atividades... tive como inimigos a pouca familiaridade com jogos de RPG e com games atuais... no entanto, **meus aliados foram minha curiosidade e disponibilidade pra aprender e a empatia acolhedora da mentora ... e do grupo, que me deram confiança para fazer parte da guilda... e contribuir com ela, da melhor maneira que pude.**

Descobrir o **Acolhimento** como um elemento pertinente do processo vivenciado no Laboratório foi inesperado, mas, ao mesmo tempo, comprehendo que tenha emergido pelo fato de todos os participantes acolherem o que emergia do grupo, aceitando voluntariamente participar da experiência lúdica proposta. Realizo essa reflexão pelo contexto em que foi vivida a experiência do Laboratório, durante uma pandemia universal, sob o estresse do ensino remoto emergencial, intenso uso de tecnologias, entre outras questões gerais e, não raro, pessoais. Reflito aqui sobre o diferencial do DEC, proposto por Freire (2013), sobre prever em sua proposta de

design a abertura para o diálogo e a negociação já na etapa *Preparação*. O DEC apresenta uma dimensão do design educativo que permite um planejamento flexível e que viabiliza incrementar estratégias de acolhimento no design de projetos educacionais on-line. Estratégias de **Acolhimento** que, como propõe Brotto (2013), são privilegiadas quando pensadas e colocadas a partir da vivência de jogos cooperativos, como no caso do *RPG* e que podem possibilitar o ENVOLVIMENTO entre as pessoas, numa perspectiva fraterna e colaborativa. Ainda sobre **Acolhimento**, destaco uma contribuição de Ashley Williams no chat da *Colheita Final* que apresento:

Excerto 8:

Estar aqui foi muito acolhedor! *Inspirador! e inovador! Conhecer pessoas novas e metodologias novas também! Ah... a criatividade... a construção da narrativa e o quanto ela busca tirar as experiências e as aprendizagens dos participantes. Destacando o quanto são úteis, únicos e importantes!*

Ainda na perspectiva das relações de significados que permeiam o tema ENVOLVIMENTO, articulado com o **Acolhimento** emergiu o subtema **O Estar Junto** que, no processo interpretativo empreendido neste trabalho, é uma nomeação para **O Estar Junto** durante as experiências vividas no Laboratório. **O Estar Junto** emerge com a percepção dos participantes que em relação ao ENVOLVIMENTO estabelecido no Laboratório que, diferente da noção do que se possa compreender como engajamento, envolve termos afetivos e fraternos no processo vivido, como destaco no Excerto a seguir, de Miranda Lawson, retirado de um dos diálogos da *Colheita Final*:

Excerto 9:

*[...] é porque esse engajamento que a gente está vivendo... essa conexão... a....esse.... essa.... busca pela lealdade **pela colaboração do tamo junto** e vai ser vai ser muito legal do jeito que for porque **não importa ir longe né é não importa ir rápido mas importa estarmos juntos na caminhada o percurso** o que nós vamos aprender .*

Partindo das contribuições de Miranda Lawson, exerto 9, apresento **O Estar Junto**, que agrega a ideia de que, numa experiência educativa lúdica, é possível que a ênfase na colaboração seja uma estratégia que permite um profundo

ENVOLVIMENTO dos participantes em relação aos desafios que se propõem a enfrentar. Nesse sentido, não importa se haverá vencedores ou se o próprio desafio maior será vencido, mas sim, o processo, o caminho, **O Estar Junto** como sujeitos que se acolhem e seguem compartilhando a experiência. Nesse sentido, acredito que inserir elementos de *RPG* numa proposta de design educativo pode permitir que **O Estar Junto** possa ser significado como uma forma de se envolver com o processo lúdico numa perspectiva colaborativa com os colegas, exercendo um processo de comunicação fraterno e afetivo, como foi o caso no Laboratório.

Um dos elementos essenciais do *RPG*, como propõe Riyis (2004) é a cooperação que é um processo muitas vezes pouco privilegiado quando o processo de design educativo se fundamentar em princípios didáticos tradicionais. Utilizar elementos de *RPG*, em especial, seus princípios colaborativos podem ser um desafio para o educador design, mas é por essa natureza cooperativa que há espaço para o vencer juntos um jogo, como destacam Riyis (2004) e Brotto (2013). Ainda do ponto de vista dos significados construídos e nomeados como **O Estar Junto**, destaco as contribuições de Alyx Vance, refletindo sobre o processo de aprendizagem vivenciado no Laboratório, em especial, no preenchimento da ficha de personagem que estavam criando, com o contexto específico da pandemia e de como **O Estar Junto** pode ajudar educadores a superar desafios, conforme apresento:

Excerto 10:

- É...a gente antes de começar a preencher a ficha do Gahhus né... a gente até brincou assim... porque... pra gente... qualquer questão poderia ser respondida com: educadores uni-vos né ? Porque de uma certa forma a gente tá vivendo um contexto bem específico né de ..de.. estar isolado né...aqui a gente se acolheu juntos, estando juntos... então pensando a educação... acho que o educador mais do que nunca precisa se unir e prestar essa assistência né? Não só entre os educadores mas com os próprios alunos né? Então... uma brincadeira que a gente fez aqui no nosso grupo que.... a gente fez antes de fazer a ficha do nosso personagem foi assim ... foi a questão que se põe de antes de tudo que antes de qualquer dica que Gahhus tem para o educador é uni-vos...estejam juntos e depois parte pra suas tarefas diárias.

A partir dessa contribuição de Alyx Vance, fica explícito como, para os cursistas, **O Estar Junto** pode ser uma forma dos educadores unirem-se para enfrentar os desafios, como os que impactaram a vida dos educadores e dos estudantes na pandemia. Nesse sentido, a emergência do subtema **O Estar Junto**

indica que o ENVOLVIMENTO que se estabeleceu no Laboratório também foi muito impactado pelo contexto do isolamento e da dificuldade de estar com pessoas queridas ou com colegas, no trabalho. Assim, **O Estar Junto** indica que os participantes conferiram significados sobre estar de forma fraterna com pessoas num momento difícil da vida, fazendo com que o Laboratório, ainda que on-line, pudesse ser uma oportunidade de estar com pessoas de um modo acolhedor, além de lúdico.

Destaco que esse subtema emerge (de forma estreitamente articulada com o subtema **Acolhimento**). Identifico essa perspectiva de proximidade no diálogo entre Amanda Kenson, Major Motoko e Tali'Zorah, a seguir, durante a *Colheita Final*, no momento em que refletem e partilham sobre como projetaram suas percepções sobre as atividades colaborativas síncronas experienciadas em grupo e sobre como essas percepções influenciaram as performances de suas personagens durante as experiências vividas no *Live Action* proposto.

Diálogo 3:

(Amanda Kenson): A: [...] é na verdade a gente ficou bastante mesmo nessa questão da cooperação da colaboração é que transcende o espaço físico né... então... que isso é muito forte para **Calvin**, tanto que **ela é o ponto de ligação entre todos ali**. Porque os amigos... ela foi chamada pelo Seldhon, mas ela também trouxe **todos os amigos que mesmo sem saber da missão são leais a ela e que estão ali firmes... juntos e eles entendem que o grupo é muito melhor....**

((Silêncio)).

(Tali' Zorah): Nossa... tem tudo a ver com o que as meninas falaram agora sobre engajamento né... Nós também nos focamos no ponto da cooperação... Hum... eu agora vou colocar... a gente não comentou isso, mas acho que o Simon Ghost também pensou mais ou menos assim... Mas... é né tem tudo a ver com, ainda na esfera da equipe de professores, os educadores estarem juntos, então essa é a mensagem do Gahhus. Pra quem não acompanhou o Gahhus, é inspiração do Garfield, ele gosta muito de lasanha...

((Todo o grupo ri))

(Tali' Zorah). [...] e que tem tudo a ver... a gente... a gente trouxe a lasanha nesse ponto da reunião... **vai ser um pouco a primeira mensagem dele, estejam juntos, sempre juntos, reúnam-se, em estado receptivo**. Comam juntos... a ideia de estarem juntos se alimentando... aí a gente pode até usar a metáfora de alimentar-se de conhecimento também, mas a gente pensou em lasanha mesmo né?

((Todo o grupo ri))

(Major Motoko): [...] aceitem o próximo, aceitem as diferenças, abram a mente, unam os opositos né? Aceitem as verdades... não omitam as verdades né? E principalmente as suas próprias verdades... a gente vê né muitas equipes de professores que não são equipes... muitos professores trabalhando sozinhos né... eles tocam seu projeto didático, sua proposta didática, sozinhos, aí tem um ou outro professor com uma outra proposta didática trabalhando com o mesmo grupo de alunos. Então, essa é a palavra dele no mundo que foi destruído por polaridade, fundamentalismo e é um mundo *faminto*. **Então essa mensagem dele principal... estejam juntos... comam juntos e abracem-se bastante.**

((Silêncio))

Foi muito interessante identificar esse diálogo durante a interpretação, pois na última *Colheita (Colheita Final)* emergiu um espaço de partilha e de escuta que foi como sempre orientado pelo respeito ao momento de fala do participante do grupo que desejasse se manifestar, com turnos de riso e de silêncio. O diálogo dos excertos trazidos anteriormente revela a materialidade da emergência do **O Estar Junto**, significado pelos participantes como a importância do cooperar e de se unir, de uma maneira que a valorização da experiência vivida no Laboratório que transcendeu ou foi transferido para a performance das personagens criadas.

Interpreto o ENVOLVIMENTO vivido pelos participantes em um momento de isolamento e distanciamento social provocados pela pandemia revela o quanto as experiências educativas lúdicas podem ser estratégias de **Acolhimento** e do **O Estar Junto** de um modo voluntário, desde que o design educacional favoreça essa forma de experiência educativa lúdica. Relaciono a descoberta do tema ENVOLVIMENTO e os subtemas **Acolhimento** e **O Estar Junto** com o modo como a linguagem pode revelar, pelo discurso, os elementos que constituem a EMOÇÃO, outro tema que emergiu no processo interpretativo. Estabeleço essa relação, partindo da afirmação de Barbosa (2010, p. 80), ao ressaltar que o discurso da emoção tem como objetivo a construção de proximidades afetivas entre os sujeitos. É um recurso que o professor, mais que o aluno, possui para envolver os seus interlocutores no processo de aprendizagem".

4.2.3 Emoção

O tema EMOÇÃO, se articula ao tema ENVOLVIMENTO apresentado na seção anterior e emerge integrado com o subtema **Sentimentos**. Interpreto que essa integração ocorre principalmente pelo modo como os participantes se expressaram nos diálogos estabelecidos, pois a EMOÇÃO pôde se manifestar e ser verbalizada porque o grupo estava envolvido em termos afetivos e expuseram, sempre que puderam, os **Sentimentos** que estavam sentindo. Interpreto que a EMOÇÃO é um tema que emerge tanto de maneira declarada e verbalizada, quanto pela expressão do Riso e do Silêncio que manifestaram, como já ilustrado e no diálogo a seguir:

Diálogo 4:

(Ann): Pensem aí... o jogo tem essa coisa.... não tava rolando muito tempo essa é coisa de que jogo é algo pra quem não tem o que fazer? Eu sempre me senti enrolando quando jogava algum joguinho...mas aqui eu me senti vivendo um jogo leve e sem competição...

(Nora): Eu fiquei algum tempo refletindo sobre o que os colegas compartilharam aqui nessas semanas de curso...me peguei muito emocionada com a Alyx quando ela disse que estava participando mesmo num momento de luto e que aqui ela sentiu que poderia ficar em silêncio...mas presente...isso ficou marcado demais pra mim....

(N Kryik): ...nossa eu tô bem emocionada mesmo porque quando a gente fala né de jogos... a minha experiência com jogo é essa que vocês estão falando é essa de trazer o humano né e o humano na sua melhor essência né... no lúdico...talvez a gente possa superar os abismos que a competição impregna...

(Mordin Solus): Não chora.... (risos)

((todos riem))

(Nihlus Kryik): Uii!...

((todos riem))

(Nihlus Kryik): ...muita emoção numa web conferência de um laboratório on-line num curso de extensão (risos)...

A EMOÇÃO, como tema identificado neste trabalho, articulada ao subtema **Sentimentos**, evidencia aspectos que considero pertinentes das relações que foram estabelecidas no laboratório, mesmo num ambiente digital: o sentir-se jogando, mas não competindo com os colegas e acolhido num espaço em que o riso e o silêncio podem coexistir. Os excertos e o diálogo ilustrado acima permitem compreender a importância dos vínculos emocionais na constituição de experiências lúdicas cooperativas. Considerando a premissa da importância das emoções para as relações humanas transformadoras sob o ponto de vista de Maturana e Zoller (2004) identificar o tema EMOÇÃO como forma de sentir-se acolhido e cooperando com os colegas foi uma descoberta que considero pertinente para o design de experiências de aprendizagem lúdicas. Reflito nesse sentido porque nós, educadores, preocupados muitas vezes com a aprendizagem, esquecemos dos elementos emocionais como essenciais para gerar experiências lúdicas genuínas, em termos de manifestação do riso de alegria e de outros **Sentimentos** como a participante Ann verbalizou ao se sentir jogando sem competição.

Descobrir que é possível jogar sem competir gerou um sentimento na participante Ann que pode ter rompido com uma pré-concepção de que jogar é competir. Reforço, a partir da descoberta do tema EMOÇÃO, o potencial do *RPG* como gênero de jogo narrativo que permite o intercâmbio de memórias e de afetividade para além da sistematização de mecânicas de jogos a serem traduzidas em sequências didáticas. Reflito nesse sentido, a partir da contribuição de Dolemes (2015, p. 25) que considera que “Games são obras narrativas. Independente do jogo digital, até mesmo um jogo puzzle lógico traz em si elementos narrativos que contam uma história, uma aventura ou simplesmente uma descoberta”. Nesse sentido, para a participante Ann, interpreto que participar da aventura proposta no laboratório foi uma forma de vivenciar uma narrativa que a levou para descobertas.

Ainda, partindo da compreensão de Dolemes (2015) sobre o jogo como obra narrativa que também é uma descoberta, interpreto que o jogo como uma narrativa pode proporcionar **Sentimentos** que permitam aos participantes da experiência lúdica construir e descobrir saberes que muitas vezes não seriam o foco do objetivo educativo. É possível que o participante possa transcender suas aprendizagens para

outras perspectivas, como observo no que o participante Nihlus Kirk verbalizou sobre reconhecer que a “competição impregna”.

Interpreto que a experiência lúdica vivenciada pelos educadores participantes desse estudo tem a EMOÇÃO como um elemento fundante e que gerou uma percepção do lúdico como algo que é parte da nossa natureza como seres narradores, inclusive, em termos de diálogo, cooperação e transformação, sendo esta uma descoberta que também se alinha com a visão de lúdico de Huizinga (2010). Deste modo, reflito que trazer elementos lúdicos que se baseiem em conversas e narrativas para o design de experiências de aprendizagem pode promover um resgate aos princípios humanizadores, ainda que a experiência seja mediada pelas tecnologias. Compreender que a tecnologia pode promover esse tipo de EMOÇÃO e **Sentimentos** permite pensar que um design educativo baseado em elementos lúdicos pode ser mais do que a reprodução das mecânicas de jogos em ambientes digitais. Faço esta reflexão trazendo as contribuições de Maturana e Zoller (2004, p.31) que argumentam: “Em outras palavras, digo que o que nos constitui como seres humanos é a nossa essência no conversar”. No processo de tematização, os turnos entre os diálogos estabelecidos foram essenciais para que a EMOÇÃO fosse identificada e pudesse ser interpretada como **Sentimentos** e reflexões que se intercambiavam e se materializavam ora pela linguagem verbal, ora pelos risos e pelo silêncio, dois elementos que embora não possam ser aqui definidos como subtemas, em termos hermenêutico-fenomenológicos, emergiram durante o laboratório.

O riso é, evidentemente, um elemento que podemos observar nas diferentes formas de experiências lúdicas, pois rir é uma das formas do lúdico manifestar-se e é uma das maneiras espontâneas dos **Sentimentos** de alegria ser externalizado e é nessa perspectiva que os risos emergem no contexto da *Colheita Final*. É comum observar pessoas rindo quando brincam, jogam ou vivenciam as diferentes formas de experiências lúdicas, principalmente, quando em termos de emoções, o processo lúdico é voluntário e espontâneo. Nesta investigação, o riso foi manifestado de forma muito significativa em termos de emergência das EMOÇÕES e Sentimentos, pois emergiu nos processos lúdicos experimentados com a criação e performance das personagens na aventura, bem como nos momentos de compartilhamento das reflexões registrados nas *Colheitas*.

Assim, interpreto que o riso como explicitação do Sentimento de contentamento e alegria está presente em vários momentos vividos nos Laboratórios, na maioria das vezes, espontâneo, porém, também manifestado muitas vezes depois de um longo período de escuta silenciosa e ou após uma brincadeira de acolhimento das falas entre os participantes. Faço esse destaque porque identificar o riso como um elemento que constitui o fenômeno de experiência lúdica que se manifesta de maneira tão próxima ao silêncio pode indicar que nesse laboratório, vivenciado em uma pandemia, os **Sentimentos** que compõem a EMOÇÃO emergiram da necessidade de acolhimento que todos os participantes poderiam estar necessitando em um momento difícil da condição humana, como destaco nos excertos a seguir:

Excerto 11

(Faith Connors)- ...parece que competição é o que dá mais dinheiro... **essa ficha caiu um pouco aqui enquanto estava fazendo o laboratório...eu fiquei pensando...caramba...é tão louco me sentir quase amiga de pessoas que nem conheço ...esse tipo de jogo...o RPG pode ser bem mais interessante quando pensamos escola né? Quando pensamos em formar pessoas...cooperar é algo que precisamos exercitar...**

((silêncio))

Excerto 12

(Ghost" Riley)- ...vamos pensar que existem forças sim de corporações que querem que a competição seja o único...eu não sou contra.... eu jogo jogos de tiro gente... eu não tô dizendo que aqui no sentido de... ah... nunca mais vou jogar um jogo competitivo...não é isso...**mas é algo que a gente sente que pode não ser tão bom quando é o que mais se propaga...acho que aqui experimentamos algo que nos fez refletir sobre tudo isso...**

((silêncio))

Continuando a discussão sobre a interpretação do tema EMOÇÃO, identificar o silêncio foi um elemento surpreendentemente novo para mim no que se refere à questão da experiência lúdica, algo que julgo difícil interpretar com a profundidade que esse subtema possa necessitar. Porém, o identifico aqui como a forma que o grupo de participantes encontrou para comunicar respeito e acolher as histórias de experiências compartilhadas com uma escuta que, atualmente, raramente é vivenciada.

Ressalto ainda a dificuldade que encontrei, em termos de fundamentação teórica ou de trabalhos que abordem o tema EMOÇÃO do ponto de vista da linguagem sob o viés da Linguística Aplicada sem que o léxico seja o foco. Essa dificuldade também foi apontada por Oliveira (2019), quando destaca que os trabalhos relacionados a esse tema na Linguística Aplicada, no Brasil, são relativamente recentes e que também teve dificuldades em encontrar referenciais para seu estudo sobre emoções no campo do ensino de línguas.

Encontrei, no texto de Barbosa (2010), argumentos teóricos que embora sejam frutos de um trabalho realizado sobre o viés da área Análise do Discurso, permitiram realizar reflexões sobre a relação entre sujeitos e linguagem no contexto investigado neste trabalho, especialmente, no sentido de que a EMOÇÃO é um elemento presente e vivo nas relações humanas. Por se tratar de um tema que permite ser compreendido e interpretado a partir de várias correntes e concepções teóricas, no exercício interpretativo exercido neste trabalho, construí meu embasamento a partir dos referenciais apresentados por Dewey (1953), Maturana (1998) e Maturana e Zoller (2004) sobre a relação entre linguagem e emoção.

Do ponto de vista do processo interpretativo, a experiência lúdica educativa vivenciada que se revelou nos **Sentimentos** interpretados aqui como a manifestação de alegria e contentamento. Ao mesmo tempo, emerge a presença do silêncio que interpreto como uma forma do grupo de explicitar a escuta profunda que respeita e acolhe a contribuição, reflexão, partilha e a presença do colega, ainda que no caos do que está no campo da intersubjetividade estabelecida pelo diálogo. Faço essa interpretação me fundamentando a partir de Madalena Freire (2008, p. 121) que argumenta que “É no silêncio que o caos é digerido, assimilado, pensado. O silêncio depois do caos pode significar um encontro do grupo com ele mesmo”. Para essa autora, o silêncio no grupo é tão fundamental quanto a fala, pois ele é uma forma de presença no e pelo grupo, compreendo nessa perspectiva o silêncio no processo interpretativo que realizei, pois comproendo seu significado como uma forma de materializar os sentimentos numa forma presença.

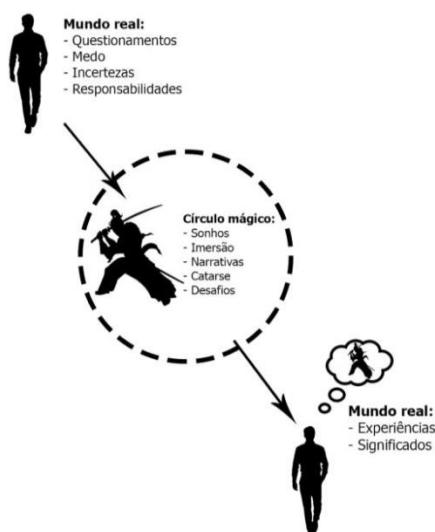
Ainda sobre o significado do silêncio que interpretei como presença, encontro também na contribuição de Dewey (1959, p.227-228) que há uma dimensão do silêncio que não é possível interpretar porque: “O pensamento não trabalha com

meras coisas, mas com seus significados; e os significados para serem apreendidos, devem ser incorporados a existências sensíveis e particulares". Segundo essa premissa *deweyana*, compondo que os significados construídos e apreendidos nas experiências vividas no laboratório, em relação à aos **Sentimentos** materializados pelo silêncio são de uma natureza particular, mas ao mesmo tempo coletiva quando incorporado pelo grupo.

Também interpreto a emergência do tema EMOÇÃO com o subtema **Sentimentos** materializados pelo riso espontâneo como significando a alegria manifestada pelo grupo por terem um espaço para a partilha de lembranças, experiências, reflexões e repertórios em termos afetivos, articulando-se de modo profundo com os temas ENVOLVIMENTO e TRANSCENDÊNCIA.

Interpreto essa espontaneidade como um elemento que identifica que o Círculo Mágico, apresentado por Huizinga (2010) foi estabelecido em vários momentos do laboratório. Realizo essa interpretação considerando que ao acionar as lembranças das experiências vividas no laboratório, os participantes trouxeram os significados da imersão no lúdico para o mundo real. Na Figura 26 a seguir, ilustro como o círculo mágico de Huizinga pode permitir essa relação entre o lúdico e o mundo real:

Figura 26 – Interpretação do círculo Mágico de Huizinga



Fonte: adaptado por Rodrigues, Montanaro, Ribeiro e Andrade (2020), disponível no link: https://www.researchgate.net/publication/345766850_Comunicacao_Intermediatica_em_Obras_Interativas_Dialogos_entre_as_Midias_no_Jogo_Final_Fantasy_VII

Assim, a EMOÇÃO compreendida como a alegria pela descoberta e tomada de consciência de experiências anteriores e principalmente, como um elemento que emerge no momento de reflexão sobre a importância da experiência lúdica como uma vivência cooperativa. Também destaco essa interpretação sobre a EMOÇÃO devido ao desafio de que a experiência lúdica educativa pode ser um elemento potencial para mudança de culturas, como a de competição, por exemplo, pois envolve valorizar outros elementos cooperativos presentes nas origens das relações humanas, como a EMOÇÃO. Para Maturana e Zoller (2004), a emoção é o que pode transformar sociedades fundamentalmente competitivas em sociedades que possam valorizar a cooperação, estes autores colocam a emoção como elemento essencial de mudança de tradições reacionárias, em termos ontológicos.

Maturana e Zoller (2004) propõem, inclusive, que brincar é amar e esses dois eixos ontológicos se fundamentam nas relações entre uma determinada cultura pelo “emocionar” que ela impregna nas relações humanas, o mesmo que ocorre em termos morinianos, com o *imprinting cultural*.

As contribuições da descoberta do tema EMOÇÃO permite a reflexão sobre a pertinência de centralizar o design educativo nas relações humanas como propõe o DEC de Freire (2013), especialmente quando considero como ocorrem os processos de mudanças culturais conforme argumentam Maturana e Zoller (2004). Principalmente ao considerar que foram verbalizados pelos participantes que durante o laboratório puderem compreender que é leve cooperar ao invés de competir, mesmo jogando um jogo que tinha objetivo, regras e mecânicas que não foram o centro da experiência como foi o diálogo, o estar junto.

Retomo que para Maturana e Zoller (2004), a cultura é uma rede particular de conversações, que surge quando uma linguagem humana começa a conservar, geração após geração, e a partir das articulações entre ações e emoções, sua própria maneira de viver e de se apropriar do mundo (MATURANA E ZOLLER, 2004, p.34-35). Assim, segundo esses autores, para uma mudança cultural é preciso uma mudança do *emocionar*, para que, a partir dessa nova forma de se considerar a EMOÇÃO, surja uma nova cultura. Naturalmente os espaços educativos e culturais são ambientes com culturas próprias que, num certo sentido, possuem as características de conservação de tradições e valores que Maturana e Zoller (2004)

apresentam e que Morin (2017) também identifica a partir do conceito de *imprinting* cultural.

Assim, descobrir o tema EMOÇÃO, articulado ao subtema **Sentimentos** nos registros da *Colheita Final*, instrumento utilizado na tematização, possibilitou identificar uma coerência com a noção de ecologia da ação que Morin (2017) propõe para superar o *imprinting* cultural de uma determinada cultura que conserva valores reacionários e violentos, por exemplo. Interpreto, a partir das descobertas feitas aqui que a EMOÇÃO é um dos elementos dessa ecologia da ação que pode transformar cenários e realidades, afinal, como destacam Maturana e Zoller (2004), o emocionar pode transformar as culturas.

Interpreto ainda que a EMOÇÃO, na perspectiva dos sentimentos de contentamento e respeito possa ser um elemento que emergiu também devido ao contexto social e histórico que o grupo vivia, com os desafios emocionais e psicológicos perpetrados pelo isolamento. Estávamos todos em uma pandemia, convivendo de maneira remota com colegas que relataram perder entes queridos, temer pela própria vida, e além do riso, a escuta passou a ser uma forma de dizer: estamos juntos, como revelou o subtema **O Estar Junto** apresentado na subseção anterior.

A descoberta do tema EMOÇÃO como elemento que pode constituir a experiência lúdica, ainda que seja um tema de complexidade infinita, pode contribuir para reduzir o apagamento das emoções e dos sentimentos na constituição do design de experiências educativas lúdicas, apagamento que pode ser perpetrado pelo discurso utilitário do jogo como ferramenta ou instrumento e não como elemento da cultura, como defende Huizinga (2010).

Reflito ainda que a emergência do tema EMOÇÃO permite identificar, também, a relevância das contribuições das obras de Orlick (1978) e Brotto (2013) sobre a questão de que a competição nos jogos pode causar impactos negativos na sociedade, principalmente se observada como elemento da cultura humana e potencializada pela mercantilização do jogo.

A identificação da emergência da EMOÇÃO, também revelou que ao se desenhar uma proposta educativa em uma perspectiva cultural, como foi o laboratório, vários *imprintings* culturais podem ser acessados, inclusive, em relação ao processo de aprender em um curso on-line, por exemplo. Nessa linha, destaco que a EMOÇÃO e seu subtema Sentimentos, também se articulam de maneira intrínseca com o tema CONFUSÃO que apresento na próxima seção.

4.2.4 Confusão

O tema CONFUSÃO é um dos que interpreto como sendo uma descoberta pertinente para esse estudo, principalmente, do ponto de vista do design educacional. Faço essa reflexão porque é uma das descobertas que tem um potencial para contribuir com outros educadores que procuram empreender uma proposta de Laboratório semelhante a que empreendi neste estudo. Elaboro o raciocínio pelo fato de ter identificado esse tema de modo intrinsecamente articulado com os subtemas **Imprevisibilidade e Pré-concepção**.

O Laboratório teve como um dos elementos de *design*, articulado ao DEC, os principais aspectos do *RPG*: a) colaborar, visando ao propósito de não ganhar ou perder e o vivenciar; e b) explorar e compartilhar experiências lúdicas educativas em uma perspectiva cultural. Nessa perspectiva, destaco, a questão da competição, que a ideia de a suprimi-la no design educacional do Laboratório foi intencional, desde os primeiros *insights*, embora eu tenha consciência de que, em muitas experiências lúdicas educativas, a depender do contexto, a competição seja elemento pertinente. Diante da premissa de privilegiar a colaboração, identifiquei que a CONFUSÃO se manifestou, primeiro, a partir das **Pré-concepções** sobre jogos que os participantes possuíam. A **Pré-concepção** é um elemento que identifiquei a partir da verbalização dos participantes sobre as experiências vividas por eles com jogos terem sido majoritariamente em abordagens competitivas e com premissas de recompensas. ->

Entretanto, como procurei privilegiar, no desenho do Laboratório, as relações de cooperação me fundamentando teoricamente pelos trabalhos de Orlick (1978) Riys

(2004) e Brotto (2013), o fato do *não competir* numa proposta baseada em elementos de jogos gerou momentos de CONFUSÃO.

Compreendo que nesse sentido, a CONFUSÃO emergiu articulada à **Pré-concepção** na perspectiva de que numa experiência lúdica baseada em jogos, a competição deveria ser uma convenção, algo culturalmente presente no repertório dos participantes, como identifico nas seguintes contribuições feitas no diálogo entre Mordin, Norah e Tali, ao escreverem, no *chat* da *Colheita Final*:

Diálogo 5:

(Nora): **Eu fiquei meio confusa Cris, quando eu percebi que a gente não ia ganhar sabe, tipo, um grupo ser campeão por apresentar a melhor solução para os educadores.** Eu acho que fui entender que não estávamos competindo, mas sim, se ajudando quando percebi que precisávamos criar uma estratégia para voltar a humanizar os processos educacionais nos anos da pandemia para evitar o futuro sombrio que tudo isso gerou, a tecnologização extrema das relações humanas na educação.

(Mordin): Eu tb fiquei assim Norah, **ficava toda hora me achando perdido porque não tinha muito sentido, no começo, a gente tinha a narrativa base, ficava meio confuso e me perguntando, mas porque não tínhamos rodadas de desafios pra ver quem resolvia melhor ou mais rápido o problema que o Seldhon trouxe né?** Depois que entendi que o mais importante era estar junto, refletir e trazer possibilidades de humanização pra educação na pandemia, fiquei até me perguntando de onde vinha aquele sentimento de querer ganhar de algum modo alguma coisa rs...

(Tali): Eu já ficava comparando com o que eu sempre vivenciei na gamificação né meninos, achava que era preciso vencer uma etapa antes de todo mundo e que isso em algum momento ia ser proposto. **Também me confundiu a questão de ter também os desafios individuais lá no Moodle, eu fiquei pensando, será que é aqui que a pontuação maior ou menor vai contar?**

Faço essa reflexão sobre a relação entre CONFUSÃO e **Pré-concepção** devido à cultura da competição ser muito presente em nossa sociedade, principalmente quando compreendemos que a competição na perspectiva de Morin (2017) é um *imprinting cultural* que permeia as experiências lúdicas educativas de uma maneira muitas vezes implícita, e que vai impactando, em termos culturais, o

consciente coletivo, como apontou Orlick (1978) ao destacar os problemas de uma sociedade altamente competitiva.

Nessa perspectiva, o tema CONFUSÃO emerge evidenciando que, do ponto de vista do *imprinting cultural* moriniano, a **Pré-concepção** de que jogar é vivenciar, na maioria das vezes, uma experiência lúdica educativa competitiva e/ou de conquistas relacionadas a vitória, a desempenho, dentre outras questões. Esse *imprinting cultural* pode gerar uma experiência confusa ao sujeito quando não há ganhador e perdedor na estrutura elementar da experiência lúdica educativa baseada em jogos, pode ser confuso a vivência de experiências lúdicas educativas que privilegiam a cooperação/colaboração. Nesse sentido, o que pode contribuir para ressignificar os significados que constituem a **Pré-concepção** dos participantes foi ter em mente no design do Laboratório a **Imprevisibilidade** como um mecanismo natural, tanto no que diz respeito ao DEC quanto aos elementos do *RPG*.

Destaco, nos Excertos a seguir, As reflexões feitas por três participantes no *chat* da *Colheita Final* em que identifico a emergência do tema CONFUSÃO, articulado com os subtemas **Pré-concepção e Imprevisibilidade**:

Excerto 13:

(Major Motoko, reflexão escrita na atividade “O retorno com o elixir”): **Essa coisa de escolher**, de ter essa opção...sabe, **essa sensação de que algo estava sempre por vir...por acontecer...** dava um frio na barriga e depois que vinham os desafios era muito bom e daí tudo fazia sentido.

Excerto 14:

(Faith): **Durante os primeiros momentos eu fiquei perdido no curso, Cris, achei meio estranho como tudo era aberto, às vezes ficava me confundindo sobre não fazer as coisas do Moodle impactar ou não na minha nota**, olha isso, eu pensava em nota, ficava procurando minhas recompensas imediatas, percebi que era uma proposta diferente, **o foco não era ganhar algo, mas viver uma aventura junto com novos amigos** e isso foi muito bom.

Há também a CONFUSÃO que se manifestou pela dificuldade de vivenciar uma experiência lúdica educativa baseada em designs instrucionais fixos, pois neles, a experiência se baseia em elementos de gamificação fortemente calcada em

mecânicas de jogos e não em experiências cooperativas que possam modificar o design da proposta durante a vivência.

A **Pré-concepção** é a de que, quando se inicia um curso, um processo de aprendizagem, por exemplo, as unidades de aprendizagens, os materiais e recursos didáticos e toda a estrutura da proposta está pronta (FILATRO, 2008), entretanto, na proposta do DEC, a incerteza, ou melhor, a **Imprevisibilidade** compõem o design, como destaca Freire (2013). Para essa autora, o DEC se constitui por um *framework* dinâmico, com dimensões interligadas, interdependentes que não são essencialmente sequenciados, que considera primeiramente os elementos previsíveis do desenho de uma proposta educativa, mas sem negligenciar a imprevisibilidade (FREIRE, 2013).

A relação entre o tema CONFUSÃO e os temas **Pré-concepção** e **Imprevisibilidade** também emergem, de modo intrínseco, das experiências anteriores, do repertório dos participantes em relação a realização de cursos on-line que tinham alguma relação com o uso de jogos ou gamificação. Ilustro essa relação a partir dos excertos seguintes, retirados do *chat* do instrumento *Colheita Final* e o do *chat* da segunda *Colheita*:

Excerto 15:

(Amanda) ... me confundi um pouco no começo da aventura com os personagens, eu queria ter certeza do que ia acontecer no encontro seguinte até perceber que construímos juntos o que acontecia na aventura. Porém, não ter um roteiro, um direcionamento prévio, me fez ficar perdida no começo.

Excerto 16:

(Liara) *Tinha imaginado uma outra proposta de curso, como esse foi estruturado me surpreendeu, às vezes fiquei confusa, não tinha muita certeza do que fazer, mas foi interessante.* De qualquer forma, o laboratório foi um desafio que realmente vai continuar me inspirando.

Excerto 17:

(Nora) Cris, *ainda tô na névoa ainda... mas, Cris, tô caminhando*, daqui a pouco me encontro, ainda tô um pouco perdida no que fazer lá no Moodle, *entendi que é uma gamificação diferente, mas poder escolher o que fazer rs... buga o cérebro rs...queria às vezes ter certeza de que atividades e tarefas tenho que fazer..*

Compreendo que o educador-designer precisa desenhar a aprendizagem a partir do que Schön (2000, p.72) nomeia como “o paradoxo de aprender a projetar”, importante quando se objetiva a formação de um profissional reflexivo, como também propõe o DEC proposto por Freire (2013). Ainda que pensado no contexto dos processos de ensino específicos na arquitetura, a contribuição de Schön (2000, p.72) sobre a importância da existência de elementos de **Imprevisibilidade** no design de processos de ensino-aprendizagem pode reconfigurar a **Pré-concepção** sobre aprender que os estudantes de um laboratório de design educacional possam ter:

(...) o instrutor do ateliê pode entender que eles não compreendem as coisas essenciais em um primeiro momento. Ele vê que não pode explicar tais coisas com qualquer esperança de ser entendido, pelo menos no princípio, porque elas somente podem ser compreendidas na experiência do processo real do projeto. Na verdade, muitos instrutores de ateliê creem, assim como Leftwich, que há “coisas implícitas” essenciais que não podem ser jamais entendidas. Estas ou serão entendidas pelos estudantes no fazer, ou não o serão . [...] O ateliê de projetos compartilha de um paradoxo geral que acompanha o ensino e a aprendizagem de qualquer competência ou ideia nova, porque o estudante busca aprender coisas cujo significado e importância ele não pode entender de antemão. (grifos do autor)

Descobrir que o tema CONFUSÃO também indica que a **Imprevisibilidade** e a **Pré-concepção** são fatores críticos ao se privilegiar um design educacional aberto, articulado com elementos de RPG, como foi o caso do Laboratório, foi muito pertinente. Faço esse destaque principalmente porque, numa proposta como a que desenhei, no Laboratório, compreendo que para minimizar que a CONFUSÃO emerja, é essencial que o mediador do processo educativo (o educador-designer educacional da proposta) tenha o domínio de saberes tanto técnicos como práticos, em termos de design educacional e de utilização da tecnologia, além, é claro, de um repertório cultural e experiencial mínimo sobre o gênero de jogo *RPG*.

Estabeleço esse entendimento e proposição apresentando, ainda, de que maneira, no Laboratório, a mediação foi pertinente para que os participantes continuassem participando da proposta, ilustrando as reflexões das participantes Ashley, Major e Nora nos excertos a seguir identificados do *chat* da *Colheita Final* e do Instrumento - O Retorno com o Elixir:

Excerto 18:

(Major- instrumento O retorno com o elixir): *Os primeiros passos do Laboratório poderiam ter sido intimidantes e confusos se não fosse a atuação da mentora, que nos orientou com tranquilidade e muito esclarecimento, extremamente necessários a cada conhecimento novo: emissários da certeza de que o contexto a ser estudado é muito maior do que dá pra ser conhecido por mim*

Excerto 19:

(Ashley): *Durante os encontros, especialmente os síncronos, e as atividades tive como inimigos a pouca familiaridade com jogos de RPG e com games atuais, no entanto, meus aliados foram minha curiosidade e disponibilidade pra aprender e sua empatia e mediação Cris, que me deram confiança para fazer parte da guilda, e, contribuir com ela, da melhor maneira que pude. A maneira como você conseguiu conduzir tanto os encontros síncronos pra darmos conta da aventura, como o sistema lúdico que criou lá no Moodle permitiu que me sentisse seguro mesmo no meio da confusão que ficou na minha cabeça por um tempo rs...*

Excerto 20:

(Nora) Nossa Cris, *se não fosse você esclarecer com exemplos práticos todo encontro que o que tá lá no Moodle é para nos auxiliar com o repertório sobre o universo game, talvez eu não conseguisse compreender muito o sentido do que andei fazendo lá, mas achei tão legal também a experiência sozinha lá, a curadoria de jogos que fizemos e compartilhamos, por exemplo, para nebulosas como eu estava rs... foi muito interessante...*

Interpreto que a CONFUSÃO que emergiu articulada com a Pré-concepção dos participantes, construída a partir das próprias experiências profissionais e pessoais com o universo dos jogos, implicou momentos de abertura ou de desafios frente à Imprevisibilidade em contraste com a Pré-concepção que, a partir da minha interpretação, compõem de maneira natural as experiências lúdicas fora do âmbito educacional, mas que não consideramos quando desenhamos propostas educativas utilizando elementos de jogos, por exemplo.

No âmbito do *design* educacional, o que é classificado como *aberto*, na maior da literatura disponível, não menciona a importância de se identificar as pré-

concepções dos estudantes em relação ao que construíram como repertório educativo cultural em suas trajetórias de estudantes. Identificar a importância das pré-concepções dos estudantes é ir além de realizar uma avaliação diagnóstica, é num certo sentido, garantir uma proposta que possa reverberar também no *design* educacional da proposta. Estabeleço esse entendimento a partir do pensamento de Dewey (1971, p.65) sobre a importância do educando na definição do propósito de um projeto educativo:

... penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas atividades no processo de aprendizagem; do mesmo modo que não há defeito maior na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na elaboração dos propósitos envolvidos no seu estudo.

O que é interessante observar no DEC é essa coerência como o pensamento deweyano expresso na citação acima, pois foi o *design* educacional que permitiu a emergência da identificação das pré-concepções dos participantes no Laboratório como ponto de conexão e articulação entre saberes passados e presentes. Também é nesta perspectiva de que o educando pode participar do propósito educativo que Dewey defende. Interpreto que ao utilizar o DEC foi possível considerar a **Imprevisibilidade** como um elemento pertinente no processo de *design*. Compreendi que este elemento, no caso do Laboratório, foi positivo porque o DEC contempla a negociação e que essa se abre à imprevisibilidade que na etapa *Execução* de um projeto educativo pode deixar de ser um elemento a ser mitigado e passa a ser um elemento importante do *design* educativo.

4.2.5 Aprendizagem

O tema APRENDIZAGEM, emergente no processo de tematização, desmembrados nos subtemas **Tecnologia** e **Desafio** e, associado aos outros temas e subtemas já comentados, constitui a essência do fenômeno da experiência lúdica educativa. Porém, ainda que pareça num certo sentido, ser redundante apresentar como tema o substantivo APRENDIZAGEM no contexto de um curso, apresento-o numa perspectiva que acredito ser uma descoberta original nesta pesquisa,

principalmente pela relação de interdependência estabelecida com os subtemas **Tecnologia e Desafio**.

Os processos de aprendizagem durante a pandemia foram amplamente impactados pela **Tecnologia** que foi, na maioria das vezes, a única ferramenta para os processos de ensino e de aprendizagem no contexto do isolamento social. Grande parte dos educadores, de diferentes níveis e segmentos, se viram diante do **Desafio** de aprender, dominar e utilizar a **Tecnologia** em suas práticas, muitas vezes, sem o devido tempo para formação ou em condições precárias para atuar.

As grandes corporações de tecnologia, *Google* e *Microsoft*, dentre outras, disponibilizam suas tecnologias gratuitamente, mas não sem se beneficiar com a possibilidade de acessar as informações dos que as utiliza, conforme denunciou o movimento Observatório Educação Vigiada, mostrando, muitas vezes um cenário muito próximo do universo *Cyberpunk*.⁴⁰ Entretanto, os educadores que participaram desta pesquisa, em sua maioria, possuíam fluência tecnológica bem desenvolvida, sendo, então, a descoberta e a APRENDIZAGEM de novas **Tecnologias** e o **Desafio** de articular os novos saberes aprendidos com a própria prática.

Também a relação entre APRENDIZAGEM, **Tecnologias e Desafio** se refere à questão do organizar-se para acompanhar as atividades desenhadas no Laboratório, principalmente, nos encontros síncronos em que foram vivenciadas as aventuras. Essas emergências que identifiquei no processo de interpretação foram muito pertinentes para a compreensão de que a **Tecnologia**, no contexto do Laboratório, estava sendo uma demanda, mas ao mesmo tempo, implicando um **Desafio** no cotidiano da vida dos educadores que participaram da pesquisa. Ilustro essa emergência nos excertos a seguir, retirados tanto do instrumento *Colheita Final*, quanto do *Retorno com o Elixir*.

⁴⁰Conforme consta no site do grupo, trata-se de “..uma iniciativa de divulgação científica de pesquisadores acadêmicos e de organizações sociais que têm como objetivo coletar e divulgar informações sobre a plataformização da educação pública no Brasil e na América do Sul e incentivar um debate na sociedade em relação aos seus impactos sociais e educacionais. É uma ação da Iniciativa Educação Aberta” . O site do movimento pode ser acessado pelo link: <https://educacaovigiada.org.br/>

Excerto 21:

“O retorno com o elixir” - (Liara, reflexão escrita na atividade.) **Para mim foi um pouco difícil fazer sincronicamente, por questão de tempo e organização, toda hora estamos on-line, isso cansa um pouco**, mas foi bom ter a possibilidade de fazer no meu tempo também as coisas no Moodle. **E gostei da possibilidade de conhecer uma nova plataforma virtual para mim: O Discord**

Excerto 22

(Tali'Zorah, compartilhamento na *Colheita Final*): Ah, Cris, deixa eu falar... **eu sempre fico catando umas ideias né... porque toda aula tem que ter uma ideia nova...** aí eles não sabem se eu já esqueci todas as minhas ideias (risos) porque eu sinto que tô precisando sempre de uma outra e... e... **aí essa experiência aqui é... que a gente teve... de ficar nos grupos usando o Google Docs para mim foi interessante porque a gente olhava para o mesmo, a gente tá on-line, a gente tá longe... então era uma... é uma forma de a gente conseguir produzir ao mesmo tempo... e engajado dentro daquela tarefa.** Então eu, às vezes quando tenho que dar aula, eu tenho que dar aula de *frasal verbs*, tenho que dar aula de vocabulário e então... eu não posso criar um uma super narrativa... nesse momento que eu tenho pouco tempo, então, eu tenho usado essa ideia de eles criarem, sei lá, quizzes com essas palavras... sei lá, *contextualizar essas palavras usando o Google Slides*. Na verdade, aí eles se divertem muito ((risos)) assim.... é uma forma de conseguir juntar eles na hora que você usa essa ferramenta e é isso.... **e aí eu já usei a sua ideia já ((risos)) levei para lá e tem dado certo...**

Excerto 23

(Nihlus Kryik, reflexão escrita na atividade “O retorno com o elixir”): **A aproximação com o tema games me estimulou, simultaneamente, memórias e descobertas, e, dentre estas, a principal foi a de que a riqueza, ao falar de games, não está no aparato eletrônico-tecnológico, mas sim, na capacidade humana de sentir, imaginar e contar histórias.** Diante dessa descoberta, minha maior provação passou e passa a ser ler, querer saber dos jogos atuais, mas com o olhar crítico sobre “qual a narrativa está embutida em determinado jogo?”, “Há narrativa ou é mera pirotécnica?”, “a que tipo de aprendizagem tal narrativa pode nos levar?”. **Elaborar essas perguntas e tantas outras possíveis nesse contexto, a meu ver, é a principal recompensa que eu poderia ter alcançado nesse laboratório**

Excerto 24

(Amanda Kenson, compartilhamento na *Colheita Final*) **Porque realmente... aí e que é a primeira experiência que alguém nos mostra né... porque**

assim, o pouco que a gente que conhece desse universo é a teoria ou só o jogo já pensado pra aula... como aqui tamo vivendo a experiência né, jogando sem pensar como usar pra ensinar já... sinto que tá diferente, isso de eu poder escolher ou não os desafios no Moodle... nunca tinha pensado nisso... sempre achei que os jogos tinham que levar a algum resultado, usar alguma tecnologia... agora sei que posso fazer coisas simples, mas com significado, no Moodle com os recursos dele... mais importante é dialogar antes com a turma

Compreendi que a emergência do tema APRENDIZAGEM no laboratório revelou que os participantes refletiram e aprenderam pelas relações estabelecidas entre os artefatos, interfaces e instrumentos, utilizados, conforme ilustrado no conjunto de excertos acima.

Nesse sentido, a APRENDIZAGEM se constituiu a partir de reflexões sobre as **Pré-concepções** sobre o universo dos jogos e ao mesmo tempo, pelas demandas de inovação implicadas pela pandemia e que indicam que é o sujeito que aprende que define se uma experiência educativa é significativa ou não, como destaca Dewey (1971, p. 16): “ A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores”.

Nesse sentido, também a emergência do subtema **Desafio** se evidencia como pertinente na possibilidade que o Laboratório oportunizou aos participantes para que pudessem refletir sobre o aprender a partir das próprias vivências, de maneira pessoal e singular, sobre qual dessas vivências foram interpretadas e ressignificadas.

Como ilustrado nos excertos acima, em que Liara e Tali descobriram de maneira significativa no Laboratório, uma nova **Tecnologia** para que pudessem aplicar em suas realidades, revelando que as experiências que vivenciaram influenciaram as experiências posteriores, refletiu que a APRENDIZAGEM no contexto do fenômeno investigado apresenta elementos coerentes com o que Dewey (1971) chamou de continuum experencial.

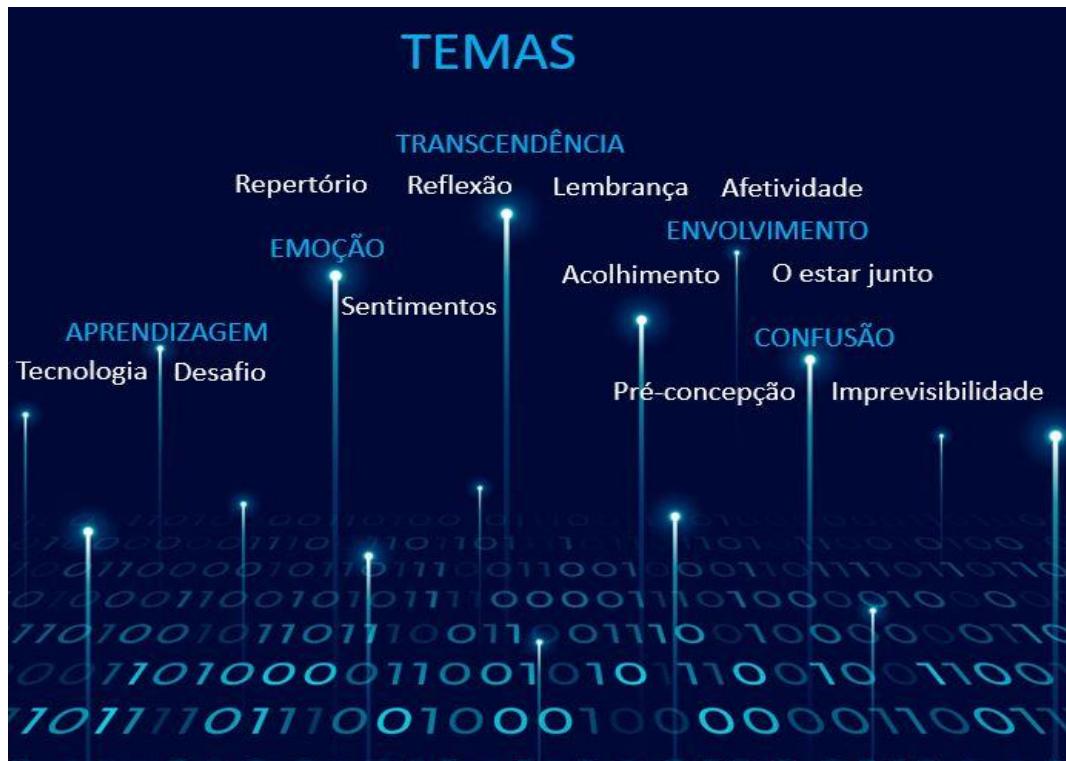
Na mesma linha de compreensão, penso, a partir da emergência do subtema **Tecnologia**, que embora seja um item importante, não deve ser o centro do processo do design de experiências educativas lúdicas; ao contrário, deve ser uma ferramenta que, em termos benjaminianos, pode potencializar e democratizar o encontro entre pessoas com o conhecimento. Fundamento essa afirmação nas percepções dos

participantes sobre a **Tecnologia** ser um elemento de mediação, de utilização e não como centro do processo de aprendizagem, conforme ilustrado nos excertos 23 e 24, em que Nihlus e Amanda verbalizam reflexões sobre a importância do significado num processo educativo que tenha jogos como elementos de APRENDIZAGEM.

Sempre me perguntei se educadores que atuam utilizando jogos possuem oportunidades formativas de vivenciar o universo desses artefatos culturais numa perspectiva também cultural e não só didática ou tecnológica. A emergência destes dois subtemas, nessa perspectiva da APRENDIZAGEM, pode auxiliar educadores em suas práticas de design educacional.

Ao finalizar este capítulo, sinto-me mobilizada a retomar à representação gráfica do fenômeno que disponibilizei inicialmente (Figura 25) para, agora, fazer uma primeira leitura de minhas descobertas, caminhando das partes ao todo, e procurando sintetizar a parte da essência do fenômeno *experiência lúdica de educadores*, emergente e identificada na investigação que realizei.

Figura 27 - Representação gráfica da rede de temas e subtemas



Fonte: Elaborado pela autora utilizando como base a imagem gratuita disponível em:

<https://br.freepik.com/fotos/pessoas>

O fenômeno investigado se constitui de quatro temas – transcendência, emoção, envolvimento, confusão e aprendizagem – que, complexamente arranjados e na incompletude, se entrecruzam, se articulam e se conectam em várias direções e sentidos. O envolvimento na experiência lúdica leva os educadores à vivência de momentos de aprendizagem que acarretam envolvimento, emoção e confusão, mas, certamente, aprendizagem e transcendência. Os educadores ativam suas lembranças, se envolvem em reflexões sobre seus repertórios, manifestam sua afetividade; são desafiados pela tecnologia; veem-se diante de suas pré-concepções e lidam com imprevisibilidades; manifestam acolhimento mútuo e valorizam o estar-junto; liberam-se no riso e, muitas vezes, calam-se em um silêncio significativo. Acima de tudo, aprendem e transcendem; evidenciando que o lúdico prevalece ao didático, ao competitivo. Abrem-se às novas experiências e me conduzem por uma especial e inesquecível, mais detalhadamente comentada no capítulo a seguir.

O RETORNO

A partir deste ponto, compartilho minhas considerações finais, refletindo sobre o quanto a jornada empreendida ao longo da pesquisa foi transformadora, e o quanto, em termos *deweyianos*, ela confirmou a minha própria experiência de que aprender é um *continuum* experiencial. Retorno, ao final da jornada, ao *mundo comum* com descobertas que ampliaram a minha compreensão sobre a relação tão profunda que existe entre experiência lúdica e formação humana.

Após a aventura da pesquisa, ao superar os desafios e conquistar as recompensas da descoberta, os temas e subtemas discutidos no capítulo anterior, retorno com um elixir: a descoberta de que o lúdico é um elemento da nossa constituição como seres humanos e que não devemos relegá-lo à didatização.

Também trago, como um elixir, a descoberta de que possibilitar uma experiência lúdica em projetos educativos, articulando estratégias de *RPG*, com os princípios do DEC em propostas formativas culturais, pode permitir que os sujeitos que vivenciem essa proposta possam transcender e aprender muito além do conteúdo.

Os temas que se constituem como elementos essenciais da *experiência lúdica de educadores* vivenciada numa proposta desenhada a partir da relação entre o DEC e os elementos do *RPG*, também confirmam que as experiências lúdicas podem, sim, superar os *imprintings* culturais porque a emoção pode emergir pelo riso e pelo silêncio transformadores.

Devido à complexidade do fenômeno estudado, é evidente que é impossível compreendê-lo em sua totalidade. Descrevê-lo e interpretá-lo a partir da pergunta de pesquisa estabelecida me permitiu compreender que há, fundamentalmente, elementos ontológicos que devem ser resgatados para se desenhar uma proposta formativa que tenha como foco que aprendam a criar experiências lúdicas.

Descobrir também que as lembranças e o repertório são muito importantes para a aprendizagem sobre o lúdico indica que é necessário que se desenhem propostas formativas, em termos de ludicidade e didatização, que possam estabelecer um equilíbrio entre o *homo ludens* e o *homo economicus*.

A descoberta de que ao vivenciar experiências lúdicas baseadas em *RPG* seja possível que a confusão se manifeste, também é pertinente para minha aprendizagem contínua sobre a área de design educacional, pois utilizar um design – *framework* educacional aberto, como o DEC, pode permitir que a confusão favoreça a cooperação/colaboração, as relações humanas de apoio, por exemplo.

Os temas TRANSCENDÊNCIA, EMOÇÃO, ENVOLVIMENTO, CONFUSÃO E APRENDIZAGEM revelam-se como componentes da natureza do fenômeno da experiência lúdica, manifestados neste estudo pelo impacto que o *RPG* provocou no processo formativo vivenciado.

A experiência lúdica vivida permite a transcendência pela reflexão sobre a própria condição humana, sobre suas percepções de mundo implicadas pelo repertório prévio, mediadas pelas lembranças materializadas pela linguagem, e ressignificadas intersubjetivamente em termos muito afetivos e emocionais, como discutido no capítulo anterior.

As descobertas realizadas neste trabalho indicam que o desafio de mudar qualquer cultura, como as culturas educacionais tradicionais envolve resgatar as origens das relações humanas pelo emocionar como destacam MATURANA E ZOLLER (2004), e as experiências lúdicas educativas podem servir a esse propósito.

Esses autores discutem na obra citada as relações entre a cultura e o “emocionar”, especialmente ao identificar os processos de mudanças culturais, o que comprehendi como uma forma de se identificar a ecologia da ação proposta por Morin (2017), quando esta permite a ruptura de *imprintings* culturais, como os que permeiam os processos educativos.

A cultura é uma rede particular de conversações que surge quando uma linguagem humana começa a conservar, geração após geração, e a partir das articulações entre ações e emoções, sua própria maneira de viver (MATURANA E ZOLLER, 2004, p.34-35). Nesse sentido, as descobertas realizadas na pesquisa permitem uma reflexão profunda sobre que tipo de cultura e *imprintings* culturais estamos conservando e perpetuando ao privilegiar experiências lúdicas educativas que valorizem a competição em detrimento da cooperação/colaboração.

Assim, se para uma mudança cultural é preciso uma mudança do emocionar, para que, a partir dessa nova forma de emocionar, surja uma nova cultura, no âmbito do design educacional, é possível desenhar projetos educativos que privilegiem a cooperação/colaboração e experiências lúdicas educativas que transcendam ao utilitarismo dos elementos dos jogos, como denunciou Huizinga (2010).

A escola, por exemplo, é um ambiente com culturas próprias que, em certo sentido, possui as características de “conservação” que Maturana e Zoller (2004) apresenta, inclusive, no que diz respeito à utilização de elementos lúdicos numa perspectiva tradicional e baseada em propostas que privilegiam mais as interfaces do que as experiências lúdicas voluntárias.

Também é uma descoberta deste estudo, a identificação de que o DEC, como proposta de design educacional de experiências educativas, se mostrou como um guia, um orientador que pode potencializar a APRENDIZAGEM pela cooperação e pelo compartilhamento, tendo a tecnologia como mediadora de encontros de pessoas privilegiando, inclusive a afetividade e as emoções.

Esta proposta de design também permite uma base educacional formativa que rompe com a polaridade da centralidade ora no professor, ora no estudante, e coloca a centralidade nas relações estabelecidas entre os sujeitos que aprendem e ensinam entre si..

Concluo que a experiência lúdica educativa se revelou a partir de temas e subtemas que em sua maioria são substantivos abstratos, materializando sua natureza complexa e subjetiva, como evidentemente são as experiências humanas.

Entretanto, identificando TRANSCENDÊNCIA, EMOÇÃO, ENVOLVIMENTO, CONFUSÃO e APRENDIZAGEM, acredito que esta pesquisa possa contribuir com o *design* educacional de propostas formativas de educadores que possam privilegiar experiências lúdicas educativas potencialmente cooperativas/colaborativas que promovam espaços de escuta e de compartilhamento em termos também afetivos.

Destaco ainda que minha contribuição com este estudo passa pela ideia de nomear como *experiências educativas lúdicas* as experiências que privilegiem ou que ao menos não excluam, as relações humanas do processo de aprendizagem. Daí que,

após as descobertas que fiz nesse trabalho, comprehendo como reducionismo as experiências educativas lúdicas direcionadas somente ao uso de mecânicas de jogos ou estratégias de gamificação, pois são concepções diferentes de ludificação.

Ao nomear como *experiências educativas lúdicas* experiências que colocam as relações humanas no centro do processo, defendo que, sem espaço para a incerteza, para as livres escolhas, para os momentos de diálogo-negociação, ou mesmo para a participação voluntária, talvez não seja possível privilegiar genuinamente a manifestação do lúdico. Talvez o que se consiga seja reproduzir elementos e mecânicas de jogos que possam promover algum nível de ludicidade, a depender de como o design educacional for empreendido, se numa versão mais behaviorista ou mais aberta, como o DEC.

Considero ainda que no Laboratório, o lúdico se manifestou, considerando a perspectiva de *homo ludens*, proposto por Huizinga (2010), como uma dimensão genuinamente cultural, ou seja, como um elemento que nos constitui como humanos e não só como um recurso utilizado. Faço essa afirmação pelos temas que emergiram, especialmente pelo destaque à afetividade e à emoção, mais valorizados pelos participantes do que os elementos de jogos que foram didatizados na proposta, por exemplo.

Por último, reflito que os impactos da pandemia possam ter sido os mecanismos que evidenciaram de maneira mais profunda a necessidade de reencontrar o humano em processos educacionais vertiginosamente mediados pela tecnologia durante a experiência vivida, uma forma de superar a desumanização presente em cenários *Cyberpunk*.

Essa necessidade pode apontar para um pensar sobre processos inovadores na área de design educacional no pós-pandemia que não estejam ancorados somente em visões tradicionais de ofertas de cursos de formação de educadores que, ainda que sejam baseados em elementos de jogos, pouco privilegiem que o lúdico voluntariamente se manifeste e mude o emocionar dos educadores.

Encerro essa aventura, esse ciclo, com a clareza do meu compromisso como designer educacional como função fundamentalmente educadora. Tendo consciência

desse compromisso, ressalto que, a partir das descobertas que fiz nessa pesquisa, poderei continuar desenhandando muitas propostas formativas para educadores que privilegiem experiências educativas lúdicas, agregando, inclusive, outros educadores que também queiram frear e impedir que mundo se torne cada vez mais um cenário *Cyberpunk*.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Gabriel Jimenez. **A auto-hetero-ecoformação de alunos-professores de um curso de Letras em espanhol: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ALCANTUD, José Antonio González. **Tractatus Iudorum: una antropológica del juego.** Anthropos Editorial, 1993.
- AMARAL-SAUR, Irina. **Curso completo de NVivo-10 - Como tirar maior proveito do software para a sua investigação.** Aveiro: 2012.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa.** 2^a ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; SILVA, Maria da Graça Moreira. **Curriculum, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Curriculum.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1, p.1-19, abr. 2011.
- ALONSO, Kátia Morosov. **Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes.** In: CERNY, Roseli. Zen. et al (orgs.). Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta. 1^a ed. Florianópolis: UFSC, 2017.
- ALVAREZ, José Valentin. **Diseño Instruccional e-Learning: Nuevas propuestas de valor para el éxito** (Spanish Edition). Madrid: Business School, 2018.
- AZEVEDO, Adriana Barroso; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas das experiências: o uso de meios digitais para troca de experiências bem-sucedidas entre professores da educação básica.** In: AZEVEDO, Adriana Barroso; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015.
- Aranha, Glaucio. **O movimento literário cyberpunk:** a estética de uma sociedade em declínio. *Via Atlântica*, 1(36), 251-271.2019.
- BARROS, José D' Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas.** Petrópolis: Vozes, 2016.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. **O discurso emotivo nas interações em sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2010.
- BASSOLI, Arnaldo. **Diálogo.** In: BROTTO, F. E. Al. **Pedagogia da Cooperação: por um mundo onde todos podem VenSer.** Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Experiência** In.: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reproduzibilidade**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2018a.

BENJAMIN, Walter. **O contador de histórias**. In: LAVELLE, P. A arte de contar histórias. Tradução de Georg Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavelle. São Paulo: Editora Hedra , 2018b.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al*, Campinas: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria Luiza Neri. 3^a ed. Campinas: Pontes, 1991.

BOLZAN, Regina de Fátima Fructuoso de Andrade. **O Aprendizado Na Internet Utilizando Estratégias De Role-Playing Game (RPG)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

BROTTO, Fábio. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 4^a ed., São Paulo: Palas Athena, 2013.

BURIAN, Eliana Aparecida Oliveira. Formação online de professores de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, sob a perspectiva da complexidade. 2018.173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CALCATERRA, Rosa Maria. **Ideias concretas na filosofia de John Dewey**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CAMPBEL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CANSI, Lislaine Sirsi. **No Canto Do Mundo Do Capital: Sobre Experiência, Educação e Arte**. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13324>. Acesso em: ago. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil**. In: Signorini & Cavalcanti (orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. In: Maximina M. Freire, Karin Claudia Nin Brauer, Gabriel Aguilar (orgs.). Vias para a pesquisa: reflexões e mediações. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual, 2017.

COSTA, Solange Lopes Vinagre. **Oficina on-line complexa como extensão da sala de aula de inglês: percepções e construções.** 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6^a ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEWEY, John. **Experience and Nature.** Open Court Publishing Company, 1929.

DEWEY, John. **Liberdade e Cultura.** Tradução de Eustáquio Duarte. Revista Branca, 1953.

DEWEY, John. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** 3^a ed. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 3^a ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. **Democracia cooperativa.** In: FRANCO, Augusto; POGREBISNCHI, Thamy. *Democracia cooperativa. Escritos políticos escolhidos de John Dewey.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DEWEY, John. **Arte como Experiencia.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOLEMES, David de Oliveira. **Fábula PXP-a técnica de Programação Exploratória (PXP): projetos de criação e desenvolvimento de jogos digitais.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. PUCSP. São Paulo, 2015.

FREIRE, Maximina. M. **Computer. Mediated Communication in business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflection upon jobs activity.** Tese de doutorado do Departamento de Filosofia e Curriculum, Ensino e Aprendizagem. Ontário, Instituto de Estudos em Educação da Universidade de Toronto, Canadá, 1998.

FREIRE, Maximina. M. **A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada.** Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUCSP. São Paulo, 2007.

FREIRE, Maximina. M. **A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa.** In: M. M. FREIRE (org.). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada.* Publicação do GP e

AHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, 2010.

FREIRE, Maximina. M. **Formação tecnológica de professores, problematizando, refletindo, buscando.** In: U. SOTO; M.F. MAYRINK e I.V. GREGOLIN (orgs.). Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

FREIRE, Maximina. M. **Da aparência à essência: a abordagem hermenêutica-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa.** In: ROJAS, J.; MELLO, S.L. (orgs.). Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos. Campo Grande: Life Editora, 2012.

FREIRE, Maximina. M. Complex Educational Design: **A Course Design Model Based on Complexity.** Campus-Wide Information Systems, Vol. 30, n. 3. 2013.

FREIRE, Maximina. M; LEFFA, V. J. **A auto-heteroecoformação tecnológica.** In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani. 1^a ed. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, Maximina. M. **Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento; relato de um encontro e a emergência de uma tessitura.** In: FREIRE, M. M.; BRAUER, K. C. N.; AGUILAR, J. G. (orgs.). Vias para a pesquisa: reflexões e mediações. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional. Campus Virtual, 2017.

FREIRE, Maximina. M; SÁ, Cristiane. Freire. **Design educacional complexo: uma proposta para o desenho de cursos complexos.** In: LEFFA, V et al (orgs.). 1^a ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

FREIRE, Maximina. M. **Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes.** Disponível em:
<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/EL/article/download/10755/7375>. Acesso em maio 2021.

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional na prática.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FINSETH, Carly. **Teach like a gamer: Adapting the instructional design of Digital Role-Playing Games.** Jefferson, North Carolina: Mc Farland & Company Inc. Publishers, 2018.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste.** 1^a ed. São Paulo: Parábola, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer.** 2^a ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital.** Dissertação de Mestrado em Educação. Escola de Comunicação, Educação e Humanidades. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2016.

GOMEZ, Margarita. V. **Educação em Rede:** Uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire- Guia da escola cidadã; v 11, 2004

HUIZINGA, Johan. **Homo Iudens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, rumo para o debate.** In: Signorini & Cavalcanti (orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KENSKI, Vani Moreira (org.). **Design Instrucional para Cursos On-line.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

KENSKI, Vani Moreira (org.). **O futuro do Design Instrucional pós-pandemia.** In book: Educação a Distância pós-pandemia: uma visão do futuro (pp.35), São Paulo: Artesanato Educacional Ltda. 2022.

LAGE, Maria Campos. **Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD.** Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210>.
 Acesso em out. 2019.

MARTINI, Roberto. **Jogos Cooperativos.** In: BROTTO, F. E. Al. Pedagogia da Cooperação: por um mundo onde todos podem VenSer. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2020.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELO, Ariane Macedo. **Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais:** o aluno e o professor, o piloto e o navegador. 2017. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos

Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MORIN, Edgard. **O método IV: As ideias-habitat, vida, costumes, organização.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgard. **O método II: A vida da vida.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgard. **O método VI: Ética.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

MOITA LOPES. Luiz Paulo. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** Intercâmbio, v. 2, 1990.

MOITA LOPES. Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES. Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES. Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

MURIANA, Marina Borges. **O percurso da lagarta:** tradição e complexidade no ensino de língua inglesa em escolas de idiomas. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NOVAES, Adauto. **Mutações: a experiência do pensamento.** São Paulo: Edições Sesc SP, 2010.

NUNES, Jordão Horta. **As metáforas nas ciências sociais.** Goiás: Editora Universidade de Goiás, 2005.

ORLICK, Terry, **Vencendo a competição.** Tradução de Fernando José Guimarães Martins. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

OLIVEIRA, Sarah Linhares. **Emoções ressoantes no discurso de uma professora de língua inglesa da rede pública:** Uma Escuta Etnográfica. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar.** São Paulo: Loyola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1^a ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAVÃO, Andréa. **A Aventura da leitura e da escrita entre Mestres de Role-Playing Game (RPG)**. São Paulo: Devir, 2000.

PERUJO SERRANO, Francisco. **Pesquisar no labirinto**: a tese de doutorado, um desafio possível. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Priuli, Ricardo Medeiros. **Uma aula na cabeça, uma câmera na mão**: a transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RICON, Luís Eduardo. **O que é RPG?**. I Simpósio RPG & Educação. São Paulo: Devir, 2002.

RIYIS, Marcos Tanaka. SIMPLES: Sistema Inicial para Mestres-Professores Lecionarem através de uma Estratégia Motivadora. São Paulo: Ed. Do Autor, 2004.

SALEN, Katie. Ecology of Gaming. In: SALEN, Katie. **The Ecology of Games Conecting Youth, Games, and Learning**. The John D. and Catherine T. Macarthur Foudation series on digital media and learning. Massachusetts Institute of Technology, 2008.

ROMISZOWSKI, A e ROMISZOWSKI, H. **Retrospectiva e Perspectiva do Design Instrucional e Educação a Distância**: análise da literatura, Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Associação Brasileira de Educação a Distânci, São Paulo, 2004.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**, volume 1: principais conceitos. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2012.

SALEN, Katie. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**, volume 3: interação lúdica. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2012a.

SALEN, Katie. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**, volume 4: cultura. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2012b.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo. Educação, videogames e moralidades pós-modernas**. São Paulo: Paulus, 2014.

SIGNORINI, Inês. **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada**. In: Signorini & Cavalcanti (orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SCHELL, Jesse. **A arte de game design: O livro original**. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

SCHÖN Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed,2000.

SPERBER, Suzi Frankl; PAVÃO, Andréa **A Leitura na Escola: Problemas e Soluções.** In: ANAIS DO I SIMPÓSIO DE RPG E EDUCAÇÃO, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Devir. 2002.

Silva, Suzanny Pinto. **Saberes em movimento:** a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior. 2019. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

van MANEN, M. (1990). **Researching lived experiences:** human science for na action sensitive pedagogy. The Althouse Press.1990.

VARELA, Francisco.; THOMPSON, Evan.; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores.** Tradução de Petê Rissati. 3^a ed. São Paulo. Aleph, 2015.