

GAMIFICAÇÃO: METODOLOGIA GERENCIADA POR INTERAÇÃO DOCENTE-DISCENTE

GAMIFICATION: METHODOLOGY MANAGED BY TEACHER-STUDENT INTERACTION

- **Fátima Nogueira da Silveira** (Universidade Estácio de Sá – UNESA RJ: fatimanogs@gmail.com)
- **Sonia Regina Mendes dos Santos** (Universidade Estácio de Sá – UNESA RJ: profsmende@gmail.com)

Grupo Temático 1. Ensino e aprendizagem por meio de/para o uso de TDIC

Subgrupo 1.2 Docência, formação e atuação – o papel do professor

Resumo:

Diversos setores da nossa sociedade dispõem de recursos tecnológico suprimindo e até substituindo, de variados modos, demandas, funções e mão-de-obra humana. As tecnologias fazem parte, de modo expressivo, de metodologias pedagógicas. Neste artigo, a partir de afirmação de Fernández, se aborda a metodologia de “Gamificação”, não puramente analisa eficiências, mas pondera contribuições constituídas nas relações entre docente-discentes. Frente à interatividade discentes com as tecnologias, como e quais seriam as atuações e posturas docente para a constituição de interações docente-discentes e a relevância para o processo ensino e aprendizagem de humanos imersos em contexto social, político, econômico e ético? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada em trabalhos publicados, em 2018, em um banco de dissertações e teses de uma universidade privada. Os achados nos trabalhos expõem as interações docente-discentes na Gamificação, e focaram nas questões éticas e de convivência social.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologia emergente. Interação docente-discente. Tecnologias.

Abstract:

Several sectors of our society have technological resources supplying and even replacing, in various ways, demands, functions and human labor. The technologies are an expressive part of pedagogical methodologies. This article, based on one of Fernández's statements, discusses the “Gamification” methodology, not purely analyzing efficiencies, but considering contributions made in the relationship between teacher and student. Given the interactivity of students with technologies, how and what would be the actions and teaching postures for the constitution of teacher-student interactions and the relevance to the teaching-learning process of humans immersed in a social, political, economic and ethical context? This is a bibliographic research carried out in works published in 2018, in a bank of dissertations and theses of a private university. The discoveries in these works expose the teacher and student interactions in Gamification, and focused on ethical and social living issues.

Keywords: Gamification. Emerging methodologies. Teacher-student interaction. Technologies.

1. Introdução

Ao contrário das sociedades tradicionais, nas sociedades modernas insurgiram livres possibilidades de questionamentos às convicções institucionais que abalizavam a ciência e

também a tecnologia, perante as serventias aos humanos, propiciando mudanças na cultura e “Eventualmente a tecnologia torna-se omnipresente na vida cotidiana e os modos técnicos de pensamento predominam sobre todos os outros. (...) a racionalidade científica e técnica se tornam a nova cultura.” (FEENBERG, 2003, p.118)

Segundo Fernández (2019) algumas metodologias voltadas às habilidades de “aprender a aprender” e ao desenvolvimento do pensamento crítico, criatividade, convivência cooperativa, empreendedorismo além de outras metodologias que foram estruturadas a partir de estudos de tecnologias digitais da informação e Comunicação (TDIC) e neurociências, que emergiram nas última duas décadas.

As metodologias vêm sendo objeto de reflexões denotando abertura para formulações de questionamentos, incrementos de alterações e surgimento de sugestões de substituições. As utilizadas em início do século passado na educação perduraram em concomitância às evoluções socioeconômicas, científicas e tecnológicas das sociedades. Fernández (2019) apontou a utilização de métodos influenciados pelos pensamentos de instrução direta, na segunda metade do século XX, com abordagens educacionais mecanicistas e comportamentais, ou seja, de atuações instrucionais, modos de pensar que haviam influenciado, também, aspectos das teorias de aprendizagem de psicologia cognitiva e social, constituídas por Vygotsky, Glaser e outros, permaneceram influenciando currículos e práticas educacionais. De acordo com este autor, com aprofundamentos nas análises de diferentes currículos correntes, seriam identificados resíduos de outras metodologias mais antigas ainda.

Contudo, a omnipresença cotidiana de tecnologias apontada por Feenberg (2003) vem impulsionando diferentes reflexões que envolvem, na educação, as práticas pedagógicas. Assim, com influência das tecnologias, Fernández (2019) apresentou dentre outras metodologias emergentes a “Gamificação”, que está voltada à aprendizagem e constituída por jogos que juntamente “com materiais didáticos convencionais, impressos e manipulativos, que ocasionalmente [vieram] incorporando recursos digitais da Internet.”¹ (FERNÁNDEZ, 2019, p.23) (Tradução nossa.). O autor não nega as utilizações anteriores de jogos no ensino e aprendizagem, mas ele configurou uma intensificação generalizada do *game* nas práticas pedagógicas tendo, nas últimas décadas, o enfoque emergente à utilização de *software* com jogos e enfatiza criticamente:

Apesar de (...) ser relativamente recente, já temos evidências empíricas suficientes de seus resultados e dificuldades (ver, por exemplo, a revisão de Dichev e Dicheva, 2017). Sua influência no envolvimento dos alunos na tarefa é inegável, mas é fortemente condicionada pelo perfil do jogador/aluno e pelo conteúdo da aprendizagem. A competitividade não necessariamente facilita a motivação para aprender e pode até ter efeitos negativos a longo prazo (Hanus e Fox, 2015). O lema que às vezes parece implicitamente assumido (motiva e faz o que você deseja) tem cada vez mais detratores que trazem à tona suas implicações éticas, bem como o

¹ “Estas estrategias se empezaron aplicando sobre todo con materiales didacticos convencionales, impresos y manipulativos, que puntualmente incorporaban recursos digitales de Internet. (FERNÁNDEZ, 2019, p.23)

risco que isso representa para ambientes de aprendizado críticos e inclusivos.² (FERNÁNDEZ, 2019, p. 23) (Tradução nossa.)

A recente utilização de *software* com *games* nas práticas pedagógicas aponta a uma necessária observação e reflexão não apenas em termos de avaliações de alcance dos resultados decorrentes do processo de ensino e aprendizagem envolvendo a temática disciplinar ou interdisciplinar, mas também incluir reflexões sobre a interação docente-discentes. Fernandez (2019) também fez uma curta menção a uma mudança no ambiente escolar entre os envolvidos diretamente no ensino e aprendizagem: “a poderosa indústria de videogames educacionais se lançou na criação de jogos sérios e totalmente digitais que estão gradualmente transformando o aprendizado e gerenciando a interação entre professores e alunos nas salas de aula.”³ (FERNÁNDEZ, 2019, p.23) (Tradução nossa.)

A afirmação sobre o “gerenciamento”, atentou que o *game* estaria interferindo nas atuações e posturas que construiriam a interação docente-discente nas práticas pedagógica. Quais seriam, então, as atuações e posturas docentes no uso da metodologia de gamificação? Foram, então, constituídos questionamentos de estudo: Como e quais seriam as atuações e posturas para a constituição de interações docente-discentes e suas relevâncias no ensino e aprendizagem frente à interatividade discente com a gamificação? Enfim, apesar da menção aos estudos empíricos que legitimam as práticas com “Gamificação”, Fernández (2019) instigou esta pesquisa de análise bibliográfica, inicial, objetivando coletar, de modo empíricos, indicações teóricas, indícios, relatos e/ou descrições que respondam a este questionamento.

2. Complexidades da gamificação

Os jogos geram diversão, que seria uma abordagem que se volta a valorizar a motivação e a emoção, propiciando o despertar do interesse estudantil ao associá-lo às atividades escolares. Com esta associação se desenvolve habilidades, competências e integração social. Fernández (2019) apontou como primórdios da “Gamificação”/jogos, propiciando aprendizagem com diversão, o início do séc. XX sob a influência metodológica de Waldorf (Desenvolvimento integral do estudante) e da Nova Escola (John Dewey).

Agregar atividades com jogos às práticas pedagógicas, além de estimular o interesse, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1991); Vygostky (1998), propicia o empenho de repensar estratégias para solucionar situações-problema, completar ou rever construtivamente suas tarefas, promovendo interações processuais contínuas que

² A pesar de que la incorporacion de este tipo de estrategias a las aulas es relativamente reciente, contamos ya con bastante evidencia empirica de sus resultados y dificultades (vease, por ejemplo, la revision de Dichev y Dicheva, 2017). Su influencia en la implicacion de los estudiantes en la tarea es innegable, pero esta fuertemente condicionada por el perfil de jugador/aprendiz y el contenido de aprendizaje. La competitividad no facilita necesariamente la motivacion por aprender y puede tener incluso efectos negativos a largo plazo (Hanus y Fox, 2015). El lema que en ocasiones parece implicitamente asumirse (.motiva y haz lo que quieras.) tiene cada vez mas detractores que sacan a la luz sus implicaciones eticas, asi como el riesgo que supone para entornos de aprendizaje criticos e inclusivos.” (FERNÁNDEZ, 2019, p.23)

³ “En los ultimos anos la poderosa industria del videojuego educativo se ha lanzado a la creacion de *juegos serios* enteramente digitales que estan poco a poco transformando el aprendizaje y la gestion de la interaccion entre el profesorado y el alumnado en las aulas.” (FERNÁNDEZ, 2019, p. 23)

oportunizam superações em busca de conhecimentos. Assim, o desânimo com dificuldades ou erros se tornam minimizados.

Fernández (2019) associou esta metodologia emergente, de “Gamificação”, com uso da tecnologia digital, aos estudos de Skinner, em meados do século XX, voltado ao ensino programado que se apoiava na motivação por meio de planejamento que escalonavam as dificuldades. Ficava programado que o estudante controlasse o processo de aprendizagem e que houvesse um sistema intrínseco e contínuo de reforço sobre o progresso discente.

A referência à Skinner, então, ocorre porque no decorrer de uma atividade com um *game* haveria uma busca do próprio discente, enquanto “avatar”/personagem do jogo, por pontuações para o alcance de *rankings* indicadores de autoprogressões comparáveis entre os estudantes, havendo recompensas virtuais com moedas, medalhas, mudanças de fases ou outros reforços positivos. Em contrapartida, o não recebimento das recompensas, estimularia o repensar e o buscar novas estratégias.

Fernández (2019) denota que toda esta dinâmica estaria agregando um jogo contextualizado com um projeto, prática pedagógica ou material didático, de leitura ou concreto, sobre um tema que estaria sendo discutido durante o andamento escolar.

Os jogos digitais/*videogames* com fins pedagógicos vêm sendo produzidos e, segundo Fernández (2019) eles se comprometem com a seriedade, mas que este crescente uso no ensino- aprendizagem implicaria uma reflexão sobre as interações docente-discentes. Este autor considerou que o quantitativo de estudos empíricos sobre a “Gamificação” permitiram o reconhecimento de resultados positivos quanto ao envolvimento estudantil nesta prática pedagógica. Contudo, Fernández (2019) fez uma ressalva de que características pessoais dos discentes oriundos “da discordância entre os hábitos que a escola exige e os que eles aprendem em família, especialmente em certos contextos sociais desfavorecidos”⁴ (FERNÁNDEZ, 2019, p.21) (Tradução nossa.) e os conteúdos desenvolvidos na sala de aula influenciariam o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, os estudantes não carregariam corriqueiramente para a escola uma motivação voltada ao aprendizado, pois, seria desenvolvida conforme houvesse significação frente a seus interesses.

Sobre o surgimento de motivação frente à diversão com um jogo ou brincadeira, encontramos em Brougère (2008) uma discussão sobre questões de construções socioculturais no seio familiar e que se difere não só entre famílias, mas também culturas diferentes. Assim, “O *ludus* latino não é idêntico ao brincar francês.” (BROUGÈRE, 2008, p. 20). Aponta que a nomenclatura jogo não seria considerada neutra por carregar aspecto de realidade cultural. Assim, para que um indivíduo considere uma prática como

um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. Essa não é a única relação do jogo com uma cultura preexistente, não é a única que invalida a ideia de ver na atividade lúdica a fonte da cultura. (...) na literatura psicológica que atualmente insiste no processo de aprendizagem que torna possível o ato de brincar (...) a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de

⁴ “El problema deriva mas bien del desencuentro entre los habitos que demanda la Escuela y los que se aprenden en la familia, sobre todo en ciertos contextos sociales desfavorecidos.” (FERNÁNDEZ, 2019, p. 21)

bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo (...) (BROUGÈRE, 2008, p. 22).

A ressalva de Fernández (2019), se coaduna, então, com anteriores discussões sobre o aspecto motivação, exemplificado, aqui, com a contribuição de Brougère (2008). Seria, então, um dentre outros aspectos a ser construído nas relações de ensino e aprendizagem envolvendo práticas pedagógicas com “Gamificação”. Isto remete ao papel e postura docente junto as interações com os discentes e às dinâmicas de práticas com *games*. Buscando a concepção de interação, devido à instigante afirmação de Fernández (2019) de que a “interação entre professores e alunos” estaria sendo “gerenciada” pela influência dos *softwares* de *games*, se encontra que, frente ao “campo educacional, a interação é apresentada como elemento fundante dos processos de ensino e de aprendizagem, ao influenciar a formação social e cultural do indivíduo em maior ou menor escala, de acordo com a concepção educacional adotada.” (TEIXEIRA; BARROS, 2018, p. 370).

Teixeira e Barros (2018) discorrem sobre interação interligando-a à interatividade, pois envolve o meio, um modo de como os indivíduos se relacionam com as tecnologias. Acrescentaram que mesmo com diferenciações e “aproximações quanto aos tipos de interação identificados no vasto campo de pesquisas realizadas, Piaget, Vygotsky e Freire fundamentaram consistentemente os pressupostos teóricos da informática educativa nas décadas de 1970 e 1990 no Brasil.” (TEIXEIRA; BARROS, 2018, p. 370). Estas autoras discorrem sobre a relevância da comunicação, do diálogo, da troca mútua de informações mesmo havendo tecnologias em meio às situações de ensino e aprendizagem. Refletindo sobre a relevância destes aspectos que elas apontaram para o ensino à distância, as interações docente-discentes e interatividades frente à “poderosa indústria de videogames educacionais” (FERNÁNDEZ, 2019, p.23), na metodologia de “Gamificação”, estas se tornam relevantes configurações a serem observadas e discutidas, tanto no decorrer das práticas pedagógicas com os *games*, na sala de aula com discentes e o docente, como em aspectos teóricos, com um acatamento evitando posturas “universalistas e naturalizadas da tecnologia.” (ROSADO, FERREIRA E CARVALHO, 2017, p. 240), em que estes mesmos autores apontaram para um indicativo na literatura nacional de que

há uma grande diversidade de abordagens teóricas e conceituais importadas de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento para o estudo de temáticas relativas à presença da tecnologia em contextos educacionais. (...) [existindo] necessidade de consolidação da área, que não conseguiu firmar conceitos, metodologias e desenvolvimentos teóricos suficientemente robustos (ROSADO; FERREIRA; CARVALHO, 2017, p. 240).

Reflete-se, ainda, que a metodologia de Gamificação requer interações docente-discentes, e que seria impensável simplesmente abrir mão delas pela presente interatividade com os produtos tecnológicos. Freire (1996) discutiu sobre o exercício da ética sobre os avanços tecnológicos que são projetados apenas almejando a lucratividade, não prevendo a desconstrução de inúmeros postos de trabalhos, gerando “desemprego no mundo [que] não

é (...) [causado por] uma fatalidade. É resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos (...)" (FREIRE, 1996, p. 49).

Refletir sobre a relevância das interações docente-discentes implica em questionar o desenvolvimento de diversos saberes dos estudantes, de contexto social, político, cultural, ético, entre outros que a interatividade com os *games* não suprem.

Muitos estudos científicos vêm sendo realizados sobre o uso de *softwares*, plataformas, aplicativos e outros produtos tecnológicos conectados aos *games*, com resultados positivos em diferentes aspectos para o desenvolvimento estudantil, conforme Fernández (2019) apontou. Mas, e a atuação e postura pedagógica docente? Houve alguma alteração, adaptação, acréscimo? De qual modo?

Este estudo, inicial, objetiva: Identificar quais seriam as atuações e posturas docentes, para a constituição de interações docente-discente, são identificadas em práticas pedagógicas com gamificação. Distinguir o modo que as atuações e posturas docentes ocorreriam. Identificar a relevância das interações docente-discente no ensino e aprendizagem, frente à interatividade discente com a gamificação.

3. Dados metodológicos

Para a tomada de decisão sobre este tema de pesquisa, ainda na etapa de construção do problema e revisão de literatura, recursos tecnológicos de buscas foram utilizados, sendo identificado a existência de inúmeros estudos empíricos sobre o uso de *games* na educação.

Contudo, o problema deste estudo de pesquisa foi instigado a partir do artigo "MÉTODOS PEDAGÓGICOS EMERGENTES PARA UN NUEVO SIGLO ¿QUÉ HAY REALMENTE DE INNOVACIÓN?" de Fernández (2019), o qual fez referência aos últimos vinte anos, indicada em uma das disciplinas do curso de pós-graduação.

Este artigo apresenta o resultado da investigação de cunho qualitativo, uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório tendo como ponto de partida a consulta a um banco de teses e dissertações de uma universidade privada do Rio de Janeiro, debruçando-se sobre os trabalhos de 2018 disponibilizados como etapa preliminar para evolução e consulta a outros banco de publicações científicas. As análises se calcaram nos títulos e resumos.

As buscas e análises iniciaram em maio de 2020, e a atualização do banco estava até 2018. Foram encontradas três dissertações compatíveis com o problema desta pesquisa. Destas três, uma era de pesquisa bibliográfica, apresentando detalhes sobre os estudos de inúmeros e diversificados trabalhos científicos do tema gamificação, destacando objetivos, ponderações e considerações. Esta, pelo quantitativo de estudos que utilizou em suas análises, propiciou uma enriquecida leitura para a busca sobre o problema indicado neste artigo, sobre a interação docente-discentes na gamificação. Os achados foram a seguir registrados e encorajam a continuidade da pesquisa.

4. Achados preliminares

Uma das dissertações estudadas apontou resultado de sucesso na prática pedagógica com uso do *videogame* da franquia COD, na rede pública, no Ensino Fundamental II (EFII), com um grupo discente em recuperação paralela. A inter-relação foi com a temática sobre a Segunda Guerra Mundial, na disciplina de História. Apesar da facilidade do acesso às tecnologias digitais necessárias, foram apontados entraves quanto à possíveis dificuldades de “manipulação ou compreensão de saberes específicos estudados no ambiente escolar. [e] defasagem de aprendizagem nas séries finais” (SOARES, 2018, p.22), em diferentes disciplinas, apontando para a inerente necessidade de atuações docentes no sentido de minimizar e do “repondo” conteúdos disciplinares específicos para que o *game* não se tornasse apenas uma diversão sem *links* reais com a aprendizagem, indo além do entrave de manipulação dos aparatos.

Soares (2018) ressaltou também o papel da mediação na interação docente-discente, pois, os *games*, mesmo calcados em retratar realidades, trazem distorções, no caso do *game* utilizado, “as narrativas são tendenciosas, fictícias e racistas, (...) [que] existem ponderações consideráveis e críticas que precisam ser feitas para a autenticidade dos fatos históricos apresentados nos games.” (Ibid., p.169). Ou seja, além de temas disciplinares, as questões éticas foram valorizadas.

O que nos leva à reflexão que o diálogo, o debate, sobre a ética e/ou direitos humanos extrapolam a interatividade com o *game*, e se associam à formação social solidária e do saber conviver respeitosamente.

A segunda dissertação encontrada no banco de trabalhos científicos da universidade privada, foi uma pesquisa realizada com um grupo (turma) de estudantes universitários, também com resultado de sucesso na prática pedagógica, o jogo/*game* foi com um simulador de evento.

Mattos (2018) utilizou uma rede social, Facebook, em que se constituiu um “grupo secreto”, ou seja, um grupo exclusivamente dos estudantes e docente/investigador da pesquisa-ação. A pesquisadora se apoiou na concepção de Schön (2000) sobre o que representa uma aula prática, uma vez que esta estaria conectada ao uso de proposta de simulação e, assim, a motivação neste exemplo contou com o lúdico “para que os alunos vivenciassem a experiência de uma produtora de eventos “faz de conta” e administrar suas rotinas de atividades e para que todos os alunos pudessem atuar duas vezes em cada departamento imprescindível de uma empresa (...), durante o semestre letivo.” (MATTOS, 2018, p. 113-114). Um pré-requisito para a preparação profissional, gerou estudos específicos da área e grande empenho estudantil e aprovações sem pendências de “recuperações” ou provas finais.

Tarefas instigantes foram combinadas e estabelecidas, inicialmente com a docente-pesquisadora dominando sobre determinação de afazeres, depois zelando pelas regras e apaziguando as relações nos grupos, pois nem todas as nuances do *game* eram de competição (*game master* (SHELDON, 2012)). Após a docente-pesquisadora se tornou integrante, de modo conjunto, docente-discentes, para a simulação de uma tarefa profissional necessária à formação destes estudantes. Enfim, esta autora destacou a inegável contribuição de interações docente-discentes para o desenvolvimento de posturas de liderança, moderação, organização entre outras sociáveis situações de convivência construtiva para as finalidades do *game* simulador de futura situação de trabalho.

Mattos (2018), apoiada em Kapp, ressaltou que frente ao recurso lúdico "não é possível aplicar a gamificação de forma única e generalizada. É preciso que sua utilização seja analisada e estudada para a personificação de cada projeto." (MATTOS, 2018, p.115). Assim, para uma "personificação" a interação docente-discente se tornou insubstituível.

Esta autora criticou o uso do recurso de reforço aos moldes de Skinner, que foi apontado, por Fernández (2019), como um resíduo tradicional presentes na gamificação. Mattos (2018) dissertou como

forma errada, no caso da gamificação, [pois] poderia apenas condicionar os alunos a apresentar tarefas e receber pontuação mecanicamente. Mas cabe ao facilitador da aula (...) professor, pensar em alternativas para não aprisionar seus alunos e desenvolver participação, propósitos e engajamento. (MATTOS, 2018, p.116).

Na terceira dissertação, que foi uma pesquisa bibliográfica, pode-se identificar registrado, em apenas uma das trinta e nove pesquisas selecionadas e analisadas por Silva (2018), uma referência sobre interação docente-discente com *games*. A referência deste autor, envolveu reflexões sobre os *Newsgames* [voltados à "estudantes de Jornalismo e Licenciatura e História (...) [que] são jogos digitais cujas narrativas baseiam-se em eventos noticiosos" (SILVA, 2018, p. 95), e ele destacou, dentre outros aspectos, a ponderação de que a autora do estudo que ele analisava, visualizava a "importância do jogo (no caso da pesquisa, um jogo digital) para a aprendizagem, mas [que] é sobretudo importante o diálogo e a interação 'como jogo e sobre o jogo'"(SILVA, 2018, p.95) após uma atividade com *game*. Aponta, então, a valorização do diálogo em sala de aula, o que inclui docentes e discentes em uma interação.

5. Considerações

Em meio as buscas sobre o problema elaborado para a pesquisa, foram encontrados diversos estudos empíricos que contribuem com descrições de atividades envolvendo a Gamificação, associados às respostas motivacionais dos estudantes frente às propostas de utilização de *games* mediados por produtos computacionais que, em quase absoluta maioria, geraram resultados positivos. Algumas pesquisas do tema abordaram entraves relacionados a formação e/ou resistência docente em lidar com os aparatos tecnológicos e, também, pesquisas que questionam as condições estruturais das instituições de ensino na implantação e manutenção de aparatos e ambientes propícios à utilização nas práticas pedagógicas. Contudo, até o momento, os estudos contendo emergentes interações docente-discentes se apresentaram em menor número. O que indica a continuidade de buscas em outros bancos de publicações científicas para análises.

A inicial análise exposta neste estudo, apontou para atuações e/ou postura, docentes, ligadas à intervenção sobre possíveis distorções presentes nos *games* frente à temática em curso na sala de aula, diálogo sobre conteúdos preconceituosos ou juízo de valores éticos, às posturas e atuações discentes sobre como trabalhar em equipe e conviver com as diferenças. Apontou para a observação sobre a compatibilidade do conteúdo temático às diferenças quantitativas e qualitativas dos saberes discentes, mesmo estando na mesma classe escolar,

para uma implementação ou mediação docente, sem haver exclusões no *game*. Atuação dialogada para regras de jogo, existência de “recompensa” e escolha do jogo. Nestes achados o diálogo foi um modo evidenciado para operacionalizar o jogo.

Nesta marcha crescente de aulas com uso de tecnologias, independentemente da ocorrência de entraves, encontramos relatos e descrições indicativas de necessárias interações docente-discente para adaptações, orientações e reflexões nas práticas pedagógicas com metodologia de gamificação, frente à diversidade de necessidades de aprendizagens discentes.

Conforme se encontra em Fernández (2019) os estudos científicos, em geral, vêm apontando resultados positivos. O quantitativo de estudos aponta que os estudantes e docentes estão dedicando significativa atenção às tecnologias digitais utilizadas na educação, sobretudo aos *games*. Analisar às interatividades discentes em atividades pedagógicas com *games*, direciona, também, a um estudo de enriquecimento das interações docente-discente, uma vez que os *games* e aparatos que não substituem as atuações e posturas docentes junto aos discentes.

Novos olhares sensíveis à interação docente-discente contribuiriam para a formação escolar, social e ética dos discente, frente ao contexto de influência tecnológica na educação.

Uma vez que os docentes transpareceram aos estudantes que passaram a valorizar a Gamificação, como uma prática pedagógica, como forma de propiciar o ensino e aprendizagem, se precisa atentar às discussões éticas, pois o *game* ultrapassa o ambiente escolar. Alcançou e continuará a alcançar a vida individual e coletiva dentro e fora da escola.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: *KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008. Cap. 1.*

FERNÁNDEZ, Manuel Montanero. Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación? In: **Revista Interuniversitária**. Ediciones Universidad de Salamanca/cc by-nc-nd Teri. v. 31, n. 1 en-jun, 2019, pp5-34. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19758>. Acesso em 07 abr. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1996.

MATTOS, Aline Pinho. A gamificação e sua aplicação no ensino universitário: entre o conteúdo teórico e a prática do mercado de trabalho. In: **Portal da Universidade Estácio de Sá – Educação**. Dissertação. RJ. 2018. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/3733058/disserta%C3%A7%C3%A3o-aline-vers%C3%A3o-final.pdf/>. Acesso em 02 maio 2018.

ROSADO, L.A.; FERREIRA, G.; CARVALHO, J. Educação e Tecnologia na literatura acadêmica on-line em português. In: _____ **Educação e Tecnologia abordagens críticas** Education and technology critical approaches. Universidade Estácio de Sá. 1.ed. RJ, 2017. p. 208-252, ebook.

Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SILVA, João Carlos Soares da. Games em uma perspectiva educacional: Mapeamento analítico da produção acadêmica. In: **Portal da Universidade Estácio de Sá – Educação**. Dissertação. RJ. 2018. Disponível em:

https://portal.estacio.br/media/3733046/disserta%C3%A7%C3%A3o_final_mestrado_educa%C3%A7%C3%A3o_carlos_soares_da_silva_profadrastella_pedrosa_2018.pdf. Acesso em 02 maio 2018.

SOARES, Kauan Pessanha. Jovens e games: A construção do conhecimento em história no Ensino Fundamental II com os jogos “CALL OF DUTY”. In: **Portal da Universidade Estácio de Sá – Educação**. Dissertação. RJ. 2018. Disponível em:

<https://portal.estacio.br/media/3733048/kps-disserta%C3%A7%C3%A3o-pdf.pdf>. Acesso em 02 maio 2018.

TEIXEIRA, Daísa; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Interação e Interatividade. IN: *MILL, Daniel. DICIONÁRIO CRÍTICO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - VERBETE*. EDITORA PAPIRUS. Campinas, S. Paulo, 2018.