

Marcelo Máximo Purificação
Ivonete Barreto de Amorim
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
(Organizadores)



Filosofia: Aprender e Ensinar 2

Atena
Editora

Ano 2020

Marcelo Máximo Purificação
Ivonete Barreto de Amorim
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
(Organizadores)



Filosofia: Aprender e Ensinar 2

Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F488 Filosofia [recurso eletrônico] : aprender e ensinar 2 / Organizadores
 Marcelo Máximo Purificação, Ivonete Barreto de Amorim, Sandra
 Célia Coelho Gomes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-06-1

DOI 10.22533/at.ed.061200402

1. Filosofia. 2. Fenomenologia. 3. Indústria cultural. I. Purificação,
 Marcelo Máximo. II. Amorim, Ivonete Barreto de. III. Silva, Sandra
 Célia Coelho Gomes da.

CDD 142.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro Filosofia: Aprender e Ensinar 2 é uma obra elaborada em várias mãos, cujo resultado, são textos acadêmicos que permeiam o campo da filosofia e as possíveis contribuições dessa área do saber para a Educação. Aprender e ensinar, são o verso e o reverso de um processo que tem no centro a filosofia e a educação, estabelecendo uma relação dialógica entre si. Uma relação, pela qual deve transitar também, a ação colaborativa e participativa do ato de fazer, tornando assim, uma ação coletiva.

O livro, está organizado em cinco capítulos pelos quais perpassam os temas: As iluminações literárias de Walter Benjamin em o Surrealismo; Complexidade e outros paradigmas – introdução à análise comparativa; Games e gamificação como estratégia de aprendizagem filosófica; O ensino de filosofia e as possíveis formas e funções do livro didático e, Progresso, memória e identidade entre o moderno e o pós-moderno: um diagnóstico do tempo perdido. Isto dito, percebe-se que esta obra, tem forte potencial de socialização do conhecimento e bravas contribuições para área da Ciências Humanas, podendo assim potencializar o pensamento de professores, estudantes e todos que buscam alargar o diálogo com a Filosofia.

Desejamos a todos e todas, uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação

Ivonete Barreto de Amorim

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AS ILUMINAÇÕES LIBERTÁRIAS DE WALTER BENJAMIN EM O SURREALISMO	
Matheus Silveira dos Santos	
Ana Maria Oimenta Hoffmann	
DOI 10.22533/at.ed.0612004021	
CAPÍTULO 2	14
A COMPLEXIDADE E OUTROS PARADIGMAS – INTRODUÇÃO À ANÁLISE COMPARATIVA	
Adelcio Machado dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.0612004022	
CAPÍTULO 3	23
GAMES E GAMIFICACAO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA	
Mateus Geraldo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.0612004023	
CAPÍTULO 4	47
O ENSINO DE FILOSOFIA E AS POSSÍVEIS FORMAS E FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO	
Valmir Pereira	
Franklin Silva Pontes	
DOI 10.22533/at.ed.0612004024	
CAPÍTULO 5	56
PROGRESSO, MEMÓRIA E IDENTIDADE ENTRE O MODERNO E O PÓS-MODERNO: UM DIAGNÓSTICO DO TEMPO PERDIDO	
Cleudson de Jesus Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.0612004025	
SOBRE OS ORGANIZADORES	69
ÍNDICE REMISSIVO	71

GAMES E GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM FILOSÓFICA

Data de aceite: 27/01/2020

Mateus Geraldo Xavier

Doutorado em Teologia pela Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Brasil(2010)

Coordenador de área (dormitório) da Escola
SESC de Ensino Médio , Brasil

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir a relevância da gamificação como um recurso didático de aprendizagem filosófica no contexto da nova geração digital. Tomou-se como base teórica Marc Prensky para discutir o processo de gamificação e fazer a mediação com o ensino de filosofia, as competências/habilidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia. A pesquisa conclui sobre a importância da gamificação como parte significativa das metodologias ativas de aprendizagem, ainda que permaneça em aberto a discussão do que seja aprender e ensinar filosofia.

PALAVRAS-CHAVE: gamificação, ensino de filosofia, aprendizagem, games

ABSTRACT: The present study aims to discuss the relevance of gamification as a didactic resource of philosophical learning in the context of the new digital generation. It was taken

¹ Embora os dados sejam de cinco anos atrás, o texto oferece uma noção da preocupação em relacionar os jogos na educação escolar.

Marc Prensky as theoretical basis to discuss the process of gamification and, to make the mediation with the teaching of Philosophy, the competence/skills of the National Curricular Parameters of Philosophy. The research concludes itself attesting the importance of gamification as significant part of active learning methodologies, even if the discussion about what is to learn and to teach Philosophy remains open.

KEYWORDS: gamification, philosophy teaching, learning, games

1 | FILOSOFIA E GAMES

As pesquisas sobre gamificação aplicadas à educação ainda são bastante recentes. Borges et al. (2014) realizaram um mapeamento sistemático sobre a temática a partir de 357 estudos.¹ Destes, 48 se relacionavam à educação. Constaram que 46% dos estudos se aplicam ao ensino superior, 23% sem definição clara a determinado público, 8% ao ensino fundamental.

A respeito da filosofia no ensino médio, as pesquisas de gamificação ainda são escassas. Utilizando-se exclusivamente da busca online, duas dissertações de mestrado, dois artigos

científicos e duas comunicações estão disponíveis. Em seguida, será apresentada, pela ordem cronológica, a síntese de cada pesquisa.

A pesquisadora portuguesa Susana Neto, em sua dissertação *Os métodos lúdicos como complemento ao ensino de filosofia* (2014) dedica-se a refletir sobre o uso de jogos como recurso para consolidação da aprendizagem filosófica numa turma do primeiro ano do ensino médio. A autora se propõe a responder as seguintes perguntas: os jogos influenciam o desenvolvimento cognitivo? São capazes de estimular o raciocínio lógico? Podem servir de complemento às aulas de Filosofia? Permitirão consolidar conhecimentos? De que forma? Qual o impacto da criatividade nas metodologias de ensino? De que maneira podem aumentar a motivação e a concentração dos alunos?

Motivada pelo princípio da autonomia pedagógica, da progressividade das aprendizagens, da diferenciação de estratégias e da diversidade dos recursos, a pesquisadora propôs a aplicação de nove jogos para consolidar o conhecimento adquirido. Partindo do pensamento de Desidério Murcho, de que o ensino de filosofia deve ajudar a compreender melhor todas as outras disciplinas e a compreender melhor as artes e a sociedade, um estudante de filosofia aprende a pensar por si, devendo defender suas posições com argumentos sólidos, não devendo simplesmente repetir o que disse Kant ou Hegel ou Aristóteles. Como a filosofia é uma atividade crítica, que procura resolver problemas de caráter conceitual apresentando teorias sustentadas por argumentos, Susana propõe que na base do ensino estejam presentes: a compreensão dos conceitos; depois a formulação de juízos; em seguida a produção de argumentos e; por último, a reflexão e o debate. Nesse caso, os jogos são usados na aprendizagem de conceitos. A autora cita como exemplo o uso do jogo de palavras cruzadas como mediação de aprendizado.

Baseado no pensamento de Pacheco, Susana Neto assume que o jogo não se opõe ao trabalho. Pelo contrário, eles criam interesse, pois os alunos precisam de entusiasmo. Postos em prática com finalidade e eficiência, podem tornar-se a moldura na qual se desenvolvem todas as outras atividades.

Utilizando-se ainda o pensamento de Santos., Susana Neto concorda que os jogos tenham uma aplicação cognitiva. Eles possuem características intrinsecamente motivadoras, geram um gozo intelectual, desafiam a inteligência e ajudam a aprender a pensar.

Aplicados ao ensino de filosofia, os professores devem atentar-se para algumas recomendações quanto aos jogos: serem planejados e alinhados ao conteúdo, terem finalidade clara, serem diversificados para captar interesse. Além disso, os professores devem oferecer breve descrição do jogo, escolher o jogo conforme a característica da turma, evitar tempos mortos no jogo, envolver a participação de todos e melhorar o jogo com sugestão dos alunos.

A crença da autora, baseada em Almeida, que o jogo é um fator didático altamente importante. É mais do que um passatempo. É elemento indispensável para a expansão da personalidade infantil e juvenil. A Educação pelo jogo deve ser a preocupação básica de todos aqueles que têm o encargo de dirigir e orientar crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos. Neste sentido, há que se ter em conta a distinção entre o jogo pedagógico e o jogo lúdico, pois o primeiro intenciona provocar uma aprendizagem significativa e estimular a construção do conhecimento.

Num questionário, os alunos foram instigados a responder se os jogos e as histórias servem de complemento ao ensino da Filosofia, as respostas foram afirmativas: “as coisas diferentes conseguem captar mais atenção dos alunos”, “ajuda-nos de uma forma divertida a perceber melhor os temas que estamos a dar”, “as histórias podem ser de interesse dos alunos”. (Neto, 2014). Relativamente aos jogos, foram questionados sobre qual jogo melhor serviu de complemento às aulas de Filosofia. Os resultados apontaram: palavras cruzadas 14, sopa de letras 7, Peddy Paper 7, Poço da sabedoria 5, palavras misturadas 4, Quem é quem? Indagados se os jogos contribuem para o aprendizado de filosofia, 21 de 23 responderam afirmativamente.

A pesquisadora conclui sua dissertação afirmando que os jogos têm lugar de destaque, porque permitem conciliar o trabalho com a diversão. Permitem consolidar conhecimentos, exercitar o raciocínio lógico, verificar as aprendizagens, ao mesmo tempo que tentam encontrar as soluções para resolver problemas. Paralelamente, a autora afirma que os jogos também têm repercussões na participação nas aulas, pois, ao criarem bases (vocabulário e conteúdos filosóficos), os alunos conseguem exprimir melhor as suas opiniões, argumentar e contra argumentar os temas debatidos.

Na comunicação apresentada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Filosofia, intitulada *O RPG como alternativa lúdica do ensino de filosofia*, o pesquisador Bussolutto (2014) e seu grupo fizeram um diagnóstico sobre a visão dos alunos a propósito do ensino de filosofia no primeiro ano do ensino médio. Embora os alunos dissessem que alguns temas são instigantes, outros foram avaliados como densos. Para facilitar e torna-los próximos, os próprios estudantes sugeriram o uso de jogos, especialmente o RPG (Jogo de interpretação de papéis).

Na segunda parte da pesquisa, os autores discutiram o significado do jogo e suas narrativas, bem como as regras de funcionamento. Trata-se de um jogo onde o contar histórias é mediado e representado por personagens que atuam dentro do próprio jogo, o que faz com que os alunos deixem de ser meros expectadores e assumam o protagonismo em determinados papéis. Os pesquisadores optaram por tratar dos temas sobre poder e passagem do mito à filosofia. Optaram primeiramente pela abordagem do poder na perspectiva de Nicolau Maquiavel. Porém, concluem

a apresentação apontando para a necessidade de que alunos e professores sejam iniciados na linguagem do RPG, para levar adiante a busca por estratégias mais lúdicas no ensino e na aprendizagem de filosofia.

O pesquisador espanhol David Medina (2015) utilizou o processo de gamificação em 2014, no Instituto Barcelona, na cidade de Barcelona, nas aulas de história da filosofia, em preparação ao exame de vestibular. Fez a opção de utilizar o *Clash of Clans*. Todos os alunos tornaram-se jogadores por um período de mais ou menos dois anos. O professor também assumiu uma identidade virtual no jogo. Para o conceito de gamificação, o autor baseou-se em três pesquisadores: Gabe Zichermann, Amy Jo Kim e Karl M. Kapp. Em comum, eles assumem a gamificação como o processo que utiliza a mecânica dos jogos e sua dimensão lúdica para captar a atenção e audiência na resolução de problemas, motivando a ação e promovendo a aprendizagem.

Após a discussão teórica desde a psicossociologia, sobre os conceitos de identidade múltipla, teorias diáticas dos meios de comunicação, teorias monádicas presentes nos videogames, identidade virtual, real e projetiva no videogame, o autor defende que a virtualidade é um caminho promissor para o ensino de filosofia, pois desafia o estudante a projetar-se para além de sua realidade e momento presentes. Medina (2015) afirma que, se os alunos querem aprender a pensar filosoficamente, a argumentar defendendo seus próprios pontos de vista e a entender pontos de vistas alheios aos seus, a examinar com profundidade as questões do conhecimento, da ciência, da ética e da política, é necessário que criem uma identidade virtual, a de um estudante que pensa e escreve sobre os problemas fundamentais.

O autor pontua ainda duas outras aprendizagens adquiridas com o jogo utilizado na pesquisa realizada. Primeiro, é o processo de retroalimentação ou *feedback* que os jogadores recebem imediatamente, o que lhes permite definir os próximos passos a serem dados no jogo. Segundo, a aprendizagem não é possível sem a prática. Portanto, no jogo há um tutorial explicitando cada uma das fases, e o jogador só deve avançar quando determinadas estratégias de ação estiverem assimiladas.

Outra pesquisadora da temática gamificação no ensino de filosofia, Carla Carreras (2017) propõe responder algumas questões: a gamificação é uma moda ou uma oportunidade? No caso da educação, trata-se de um recurso para aprender mais eficazmente ou é uma característica de qualquer atividade que se queira educativa? Como gamificar as aulas de filosofia?

Como a gamificação tem sido compreendida como o uso dos elementos e da mecânica do jogo em contextos alheios ao mesmo, com o objetivo de orientar o comportamento humano para determinados fins, a autora, optando por fugir deste campo, adota a definição de Oriol Ripoll, para quem gamificar significa fazer viver experiências de aprendizagem gratificantes usando elementos de jogo. Sua definição

cobre não apenas os jogos eletrônicos, mas também os jogos de mesa e todos os demais. O que interessa é despertar o interesse do jogador para a experiência de aprendizagem nos vários âmbitos.

A autora também compreende a gamificação no sentido de Huizinga, ou seja, como uma ação livre executada como si mesma e sentida como uma situação fora do cotidiano, mas que pode absorver completamente o jogador, sem que nela haja interesse algum ou proveito. Neste caso, toda a atividade de gamificação deve ser gratificante, não apenas algum aspecto dela que faça as aulas mais interessantes.

Aplicada ao campo da educação, há que se fazer, segunda a autora, a distinção entre os jogos e suas mecânicas. Não se trata de jogar o jogo em si como mediação de aprendizagem, mas de utilizar elementos de sua mecânica para mediação da aprendizagem. Porém, é preciso ir além e utilizar também as dinâmicas dos jogos para mobilização dos aprendizes. As mecânicas são diferentes ações, técnicas, mecanismos de controle para converter o jogo numa atividade. São aspectos que, no conjunto, criam uma experiência atrativa e de adesão do jogador. São parte da mecânica, os sistemas de pontuação, avatares, desafios, entre outros. A dinâmica é o efeito, os desejos e os impactos que se deseja conseguir no usuário. Um sinal positivo é o estado de ânimo e a competição entre os estudantes proporcionados pelas mecânicas.

A autora sugere algumas estratégias de gamificação a serem consideradas na educação: composição de história atrativa que sirva de fio condutor, incluir elementos de personalização na mesma, sistemas de retroalimentação, missão e desafios, interatividade e premiação.

De todo modo, para a autora trata-se de criar experiência de aprendizagem gratificante e significativa para os alunos. Ou seja, de incorporação do jogo com suas mecânicas e dinâmicas para converter o trabalho pedagógico em algo prazeroso. Porém, há aspectos discutíveis na gamificação, a começar pelo surgimento deste termo, ligado ao *marketing*. Neste caso, gamificar significava orientar o comportamento da pessoa a seguir determinada meta.

Por fim, depois de se perguntar pela especificidade da didática da filosofia e o desafio do pouco tempo desta disciplina, a autora acena para duas propostas de gamificação nas aulas propostas pelo pesquisador David Medina: o uso do *quandary* e do *kahoot*. O primeiro é um *game serious*; o segundo, um jogo de perguntas e respostas. O mais importante é saber se ambos se aplicam aos objetivos que se tem para o ensino de determinado tema filosófico.

Outro pesquisador, Gabriel Neves (2017), em sua dissertação de mestrado *Manual para gamificação do ensino de filosofia* apresenta uma nova proposta para o ensino de filosofia que passa pela ampliação do espaço lúdico no ensino médio. No primeiro capítulo, ele faz a discussão sobre as bases conceituais da gamificação

e do processo de ludicidade, entendendo a gamificação como o ato de “exportar elementos estruturais existentes em jogos para aplicá-los em atividades que não são consideradas lúdicas, em especial as atividades que compõe rotinas de estudos, treinamentos e jornadas profissionais” (NEVES, 2017, p. 19).

Na sequência, inspirado na pesquisadora Macgonigal, comenta uma experiência *sui generis* de uma escola experimental americana que gamificou todo o processo de conhecimento através do *Quest to learn*. Esta adota sete princípios fundamentais para seu sucesso do jogo: todos são participantes, os desafios são constantes, aprendizado ativo, *feedback* imediato e constante, falhas são estruturadas como “iterações”, tudo é interconectado e meio que parece como brincar. Ao final, tratava-se não de usar jogos na escola, mas de esta ser um jogo em sua globalidade.

Com base no pensamento de Silvio Gallo e R. Aspís, Neves (2017) apresenta as discussões metodológicas do ensino de filosofia. Entre o ensino histórico e temático, faz-se a opção por um ensino baseado em problemas, propondo a gamificação como uma mediação favorável para a construção dos conceitos filosóficos.

Ele faz isso assumindo que o “puro suporte da decisão de aprender” é o termo chave para “unificarmos o ensino de filosofia junto à gamificação. Se o esforço de explicar filosofia acaba por erodir o esforço filosófico dos alunos, é necessário que o esforço passe a ser aplicado na construção de um ambiente que gere estímulos à ignorância dos estudantes” (GALLO; ASPIS, 2009 apud Neves, 2017, p. 49).

Sobre se a gamificação consegue ajudar no aprendizado de filosofia, o autor é categórico: “a gamificação consegue sim ajudar o ensino de filosofia, ajudar o professor a tornar-se o puro suporte da decisão de aprender [...]. A gamificação nada mais é do que o esforço de nos colocarmos em contato com nosso desejo de viver aventuras” (GALLO; ASPIS, 2009 apud Neves, 2017, p. 51).

A transição para o segundo capítulo se dá com a utilização e interpretação da alegoria da caverna de Platão para abordar o conceito de realidade e, depois, fazer a conexão com o conceito mais amplo de realidade presente nos games. A realidade é um conceito complexo, pois abrange a imagem da realidade, de si, a imagem imaginada. Na realidade há a possibilidade de uma inserção do jogo que cria e recria sentido e, portanto, não menos real.

O autor faz uma referência ao sistema prisional americano para aí destacar o papel que o RPG tem como possibilidade de reabilitação numa condição onde esta não se apresenta na realidade. Muitas vezes, a prisão pode se assemelhar, de algum modo, ao mundo escolar, com sua grade curricular e metodológica rígidas.

Nesse cenário, ele insiste no processo de gamificação. Assume que a “gamificação não possui forma fixa, não está presa ao formato de jogos eletrônicos, RPGs ou qualquer jogo específico, pois a forma da gamificação é inteiramente única” (GALLO; ASPIS, 2009 apud Neves, 2017, p. 61). Afirma ainda que como ferramenta

educacional, “a gamificação permite que a experiência do estudante interfira na sua relação com o ensino do professor e que sua aprendizagem sirva ao estudante como uma roupa bem medida, em oposição a algo padronizado e indistinto”. (GALLO; ASPIS, 2009 apud Neves, 2017, p. 61).

O terceiro capítulo apresenta um caminho concreto para que professores ampliem e ressignifiquem o conceito de realidade tratado no mito da caverna. Trata-se de apontar alguns elementos que orientem a didática para o ensino de filosofia, em sete passos: ofereça uma jornada que seja mais do que a busca de notas; reconheça a diferença entre “ensinar” e “aprender”; apoie-se no fracasso (tentativa, falha, aprendizado); a jornada é mais importante que o destino; *vox populi* (ouvir a voz dos estudantes); incentive conexões e possibilidades de gamificação utilizando-se do mito da caverna de Platão.

Como se disse anteriormente, há um longo caminho a percorrer na metodologia do ensino de filosofia. Porém, as pesquisas feitas indicam um percurso já iniciado no sentido de fazer a filosofia próxima dos sujeitos que se dedicam a ela. Os estudos sumariados indicam uma boa fundamentação para o uso dos games e do processo de gamificação nas aulas. Vários jogos podem ser utilizados com êxito para o ensino de conceitos filosóficos nas várias áreas da filosofia, como se descreveu até então, como foram os casos da utilização do RPG, *Clash of clans*, *Khahoot* e *quizz*, sem contar os jogos mais tradicionais, conhecidos como jogos de mesa.

Para além do uso de games no ensino e aprendizagem, a pesquisadora Angélica Colombo, do Instituto Federal do Paraná, se propõe a responder outro problema: qual seria a vantagem de gameficar em contextos educacionais, em relação aos processos de avaliação”? (COLOMBO, 2017). Embora utilize a “gameificação” no processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se do pensamento de autores como João Mattar, Marc Prensky, J.P. Gee e outros, a ênfase foi posta no processo avaliativo. Este se desenvolveu com a elaboração dos jogos com conteúdos ministrados, a discussão da jogabilidade pelos discentes e a produção de relatórios sobre a experiência. Mesmo sem chegar aos jogos digitais como mediação, a autora afirma que os estudantes fizeram a experiência da “gameificação”. Produziram jogos de tabuleiro, cartas, perguntas e respostas (robô filosófico). Ainda, inspirados no jogo digital “Perguntados”, criaram o “Filosofados”. Depois de jogarem entre si, o trabalho finaliza com um relatório no qual se verificou a relevância da metodologia adotada nas aulas e na avaliação da aprendizagem.

No entanto, outras sendas poderão ser exploradas a respeito do processo de gamificação. Uma questão em aberto, ausente nas pesquisas indicadas, é se a filosofia enquanto um corpo epistemológico próprio dá lugar ao jogo como objeto de reflexão. Outra é se sua utilização significa efetivamente um passo no aprendizado significativo dos conceitos filosóficos.

2 | BREVE REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE OS JOGOS

Pensar uma didática para o ensino de filosofia utilizando-se recursos vinculados aos jogos digitais talvez provoque estranhamento, uma vez que estes são avessos à própria filosofia enquanto uma forma *sui generis* de conhecimento. Antes de se perguntar pela sua aplicabilidade, talvez seja conveniente um passo anterior, o de saber se os jogos em sua forma tradicional são do interesse dos filósofos.

2.1 Presença dos jogos na filosofia

Tudo que é humano é do interesse da filosofia. Os temas de ética, política, arte, conhecimento, ciência, religião e tantos outros são seus objetos. Também os jogos. Antes, porém, de refletir filosoficamente sobre o jogo, é preciso situá-lo nas raízes da filosofia ocidental. A preocupação fundamental que dá origem ao saber filosófico é a busca da *arqué* de todas as coisas, uma questão de ordem cosmológica. Ou seja, discutia-se o porquê de as coisas se transformarem, o porquê da multiplicidade advinda da unidade, o porquê de suas essências, entre outras questões.

Somente um pouco mais tarde, com os sofistas e Sócrates, mudou-se o eixo de sua reflexão, passando da cosmologia para a antropologia. Questões de ordem ética, cultural e política se apresentaram no cenário. É neste contexto, precisamente com o movimento sofista, que se verificou a preocupação pelos jogos. Os sofistas não constituíram um bloco padronizado de pensamento. Giovane Reale e Dario Antiseri (2007) apresentam quatro grupos deles: os da primeira geração; os erísticos; os políticos e os naturalistas.

Protágoras de Abdera (491-481 A.C), representante da primeira geração, demonstra em sua obra *Antilogias* que em torno de cada coisa é possível desenvolver dois raciocínios, um favorável, outro desfavorável. Ou seja, são raciocínios que se anulam reciprocamente. Além disso, ensinava como tornar forte um argumento fraco e levá-lo à vitória. Os jovens se empolgaram com esse ensinamento.

Górgias (485-480), também da primeira geração, em sua obra *Sobre a Natureza ou sobre o não-ser* funda uma nova ‘retórica’, pois afirmava que a palavra não tem conexão com a busca do ser e da verdade, e, portanto, pode ser usada com autonomia. Por isso, a retórica será a arte que desfrutará desse aspecto da palavra. Ela pode ser definida como a arte da persuasão.

O segundo grupo, intitulado *erísticos*, defende a arte da controvérsia com palavras que têm por finalidade provocar a controvérsia por si mesma. Eles apresentaram uma série de problemas cujas respostas seriam todas refutáveis, positiva ou negativamente. Ficaram conhecidos como aqueles que elaboravam raciocínios capciosos e enganosos denominados “sofismas”. Pode-se dizer que a metodologia sofística apresenta um caráter de ludicidade ou de um verdadeiro jogo

de palavras, argumentações e de controvérsias entre adversários.

No livro *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (2000), há um tópico dedicado a descrever como essa metodologia se faz presente nos sofistas. Huizinga situa o sofista na esteira do último chefe da era da cultura grega arcaica. O sofista possui duas funções muito importantes: a de “exibir seus extraordinários conhecimentos, os mistérios de sua arte, e ao mesmo tempo a de derrotar seus rivais nas competições públicas” (HUIZINGA, 2000, p. 107). Com base nas características dos dois primeiros grupos de sofistas, pode-se dizer que neles estão presentes, portanto, os “dois fatores principais do jogo social da sociedade arcaica: o exibicionismo e a aspiração agonística” (Id., Ibid.) Trata-se de uma verdadeira luta argumentativa entre adversários ou de um tenso jogo de perguntas e respostas.

A arte sofística consistia num verdadeiro jogo no qual o adversário deveria ser pego numa rede de argumentação na qual se aplicava golpes devastadores. Ou ainda, na arte de apresentar dilemas aos adversários cujas respostas sempre eram erradas. O raciocínio duplo era uma das estratégias preferida dos sofistas. Além de abrir um vasto campo para o jogo, esta forma permitia-lhes exprimir a eterna ambiguidade de todos os juízos formulados pelo espírito humano. Diz Huizinga (2000, p. 111): “tudo pode ser apresentado de duas maneiras opostas. E efetivamente aquilo que conserva relativamente pura e legítima a arte de ganhar com as palavras é seu caráter lúdico”.

Um testemunho de que essa modalidade de jogo era comum não só aos sofistas, mas também à cultura grega, foi recolhida por um discípulo de Aristóteles, de nome Clearco, que escreveu uma *Teoria do Enigma*. Nela registrou uma espécie de jogo intitulado *grifos*, isto é, um jogo humorístico de perguntas e respostas, no qual se recebe no fim uma recompensa ou um castigo. Um exemplo é: “O que é que fica sempre o mesmo em toda a parte e em nenhuma?” Resposta: “O tempo” (HUIZINGA, 2000, p. 108).

Entretanto, refletir filosoficamente sobre o jogo foi tarefa que coube à filosofia do século XVIII. A literatura testemunha a existência abundante de jogos por todo o continente: xadrez, cabra-cega, cartas, dados, de azar e tantos outros. J. J. Rousseau (1712-1778 apud DUFLO, 1999, p. 43) por exemplo, em seu livro *Confissões*, dá testemunho pessoal de como deixou-se envolver no aprendizado de xadrez.

Ele lembrou-se de me propor apenas xadrez, que jogava um pouco. Tentei quase sem querer, e depois de ter mediocrementemente aprendido o procedimento, meu progresso foi tão rápido que antes do final da primeira sessão eu lhe dava a torre que ele me dera ao começar. Não precisei mais do que isso: eis-me arrebatado pelo xadrez. Compro um tabuleiro; compro o Calabrês; encerro-me em meu quarto; ali passo os dias e as noites querendo aprender de cor todas as partidas, enfiá-las na minha cabeça de qualquer jeito, jogando sozinho sem descanso e sem fim. Após dois ou três meses desse belo trabalho e de esforços inimagináveis, vou ao café, magro, amarelo e quase embrutecido [...] Só terminei essa primeira tentativa

quando não tive mais forças para continuar. Quando saía de meu quarto, tinha aparência de um cadáver insepulto e, a seguir no mesmo ritmo, não teria ficado insepulto por muito tempo. Há de se convir que é difícil, sobretudo no ardor da adolescência, que semelhante mente deixe sempre o corpo saudável. (DUFLO, 1999, p. 43)

Talvez em função de sua presença maciça neste século, a filosofia tenha se sentido obrigada a desdobrar uma reflexão sobre os jogos. Um dos primeiros filósofos a fazê-lo foi o alemão F. Schiller (1759-1805), em *As cartas sobre a Educação Estética do Homem*. Outros se seguiram a ele, mas nos restringiremos à apresentação de algumas de suas ideias.

2.2 Dimensão filosófica dos jogos

A dimensão do jogo ocupa lugar de destaque em várias teorias modernas, como são os casos das teorias estéticas, antropológicas, psicológicas e filosóficas. Herbert Spencer, em *Princípios da Psicologia*, defende que o princípio do jogo se explica como uma energia biológica remanescente que se verte, de forma inferior no esporte e, superior, na arte. Ou seja, que o impulso lúdico satisfaz necessidades de outra ordem que não as biológicas.

O jogo pode ser entendido como consequência do impulso imitativo, ou expressão de um desejo de competição e domínio, ou ainda como uma atividade inteiramente desinteressada. No âmbito da antropologia, J. Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, assume que o jogo é uma função do ser vivo, não apenas do ser humano. É uma atividade independente de outras. Trata-se de algo que rompe com a vida cotidiana, que cria determinada ordem e que surge da tensão. Num nível superior, o jogo tende a transfigurar a realidade. Por isso mesmo, se apresenta como um fenômeno cultural em sentido antropológico. O autor dedicou-se a estudar o papel do jogo como criador de culturas nas várias épocas.

No âmbito filosófico, o jogo foi objeto de reflexão na relação com o jogo artístico. Fazer tal relação coube ao filósofo hermeneuta Hans-George Gadamer. No jogo artístico há o que se denomina de “horizonte” de tradição onde ocorre o diálogo. Este se desenvolve historicamente nos limites de um jogo no qual se espera que tais limites sejam ultrapassados. Ele compreende o jogo numa perspectiva ontológica no sentido de que não são os jogadores que tornam o jogo possível, mas antes o jogo que torna possível sua existência. Sendo assim, há uma prioridade do jogo em relação ao jogador. A dimensão ontológica do jogo é a mesma dimensão ontológica dada à historicidade. O jogo em si não é um sistema de regras, mas é ele que as torna possível (Gadamer, 1997).

No contexto em que os jogos alcançaram seu auge no ocidente, F. Schiller se utiliza deles para desenvolver sua reflexão atrelando-os à arte. Esse autor considera

o impulso lúdico como o fundamento do impulso artístico. Porém, este impulso é uma síntese do instinto da forma e do instinto sensível. A noção de jogo em Schiller está ancorada em sua concepção de antropologia.² É preciso apresentá-la antes de explicitar sua vinculação com o lúdico. Inspirado por Kant, o autor entende o homem como razão e sensibilidade. Enquanto sensibilidade, é natureza. É natureza em dois sentidos. Primeiro, é produto dela, feito por ela. Segundo, é a natureza que cronologicamente age nele, sem ele. É o reino da necessidade que impera nesse momento. Porém, o homem é também razão. Enquanto racional, ele não se satisfaz a essa submissão à natureza. Pode negá-la em sua capacidade de reflexão, mas também pode ressignificar sua dimensão instintiva.

O homem é duplo: é homem físico e é homem moral, duas dimensões dentro do mesmo ser. O primeiro é livre e autônomo, o segundo dependente e heterônimo. Como ambas as dimensões se relacionam no interior do homem? O risco é de uma suprimir a outra e vice-versa, o que significaria o desaparecimento do homem enquanto homem. Ou viver numa constante relação de oposição, o que conduziria ao mesmo destino. Há que se buscar uma saída conciliadora que assegure a unidade das polaridades. A alternativa não passa nem pela filosofia, nem pela política. Somente a arte apresenta um caminho. Neste caso, é preciso ir além da antropologia pragmática, e apelar para a antropologia pura, que buscará um conceito puro de beleza, sem apelar à experiência empírica.

Há no homem duas tendências: a sensível (*sinnliche trieb*) e a formal (*formtrieb*). “Uma delas exige mudança, a outra, a imutabilidade. E, no entanto, são essas duas tendências que esgotam o conceito de humanidade, e uma terceira tendência fundamental, que poderia servir de intermediária, é pura e simplesmente inconcebível”. (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 18). Porém, há no homem uma divisão interna. Pois, se a dimensão sensível prevalece no homem, ele sucumbe à dimensão selvagem. Se prevalece a formal, tem-se um ser ávido por justiça, obnubilando uma parte importante de si. Para Schiller há um caminho, o da reciprocidade entre ambas as tendências. E esta mediação se dá pela tendência ao jogo.

A tendência ao jogo não é, como afirmará mais tarde J. Huizinga, uma tendência natural. Para Schiller, será uma dedução lógica como solução da polarização do sensível e do formal. “A tendência ao jogo, à medida que tira dos sentimentos e das paixões sua influência e seu poder dinâmico, fará com que entrem em acordo com as Ideias da razão e, na medida em que tira das leis da razão sua coerção moral, reconciliar-se-á com o interesse dos sentidos”. (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 18).

Para Schiller, o objeto da tendência ao jogo, portanto, será a beleza. Porém, por que se utilizar do jogo para se chegar à beleza? Por um lado, porque o jogo

2 Cf. Schiller, Cartas 3 a 9

é considerado um vetor de harmonia e de equilíbrio tanto para o sensível quanto para o espiritual. Diz ele que “exercícios de ginástica formam sem dúvida corpos de atletas, mas apenas o jogo livre e harmonioso dos membros desenvolve a beleza” (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 81). Ou seja, o jogo é uma síntese livre.

Por outro lado, o jogo faz passar a *secura* no princípio da sensibilidade. Além de assegurar a unidade, ele também realiza a função de cumprir a legalidade no sensível, para que não seja sentida como peso, como algo extrínseco, mas como uma escolha livre. O jogo é o lugar onde o homem se completa. A Grécia encontra sua harmonia nos jogos de Olímpia, com suas lutas para a glória do ser humano. Diz Schiller que a beleza que existe na realidade “equivale à tendência do jogo que existe na realidade, mas do mesmo modo o ideal de beleza que a razão constrói impõe o ideal de uma tendência ao jogo que o homem deve ter presente na mente em todos os seus jogos” (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 22).

Existindo na realidade, o filósofo dirá que o animal joga quando desenvolve uma atividade sem finalidade imediata aparente, onde há desperdício de forças. Também as plantas jogam na medida em que se multiplicam em vários ramos inúteis para sua simples conservação. Dos seres inanimados ao homem, o jogo se caracteriza por uma liberdade em relação às coerções externas. A diferença é que o jogo humano é uma ruptura com o modo de jogar da natureza e dos animais. Para o homem, o jogo é da ordem do estético, ou seja, da liberdade em relação à natureza e à moral. No jogo, o homem é totalmente humano: “o homem não joga senão quando na plena aceitação da palavra ele é homem, e não é totalmente homem, senão quando joga” (SCHILLER, 1875 apud DUFLO, 1999, p. 23).

Como se pode notar, a discussão sobre o jogo na perspectiva da antropologia filosófica possibilitou o reconhecimento de que ele possa ser utilizado como mediação de reflexão. O caso de Gadamer e de Schiller e outros filósofos vincularam o jogo ao processo estético. Nesse sentido, o jogo é utilizado como mediação reflexiva oferecendo sua singularidade para iluminar o fenômeno artístico. Pode-se inferir das linhas anteriores que o jogo não é alheio aos filósofos e muito menos à sua reflexão. A aposta é de que esse desvio do jogo ao campo da beleza e da arte da retórica sofisticada possa também se dar na dimensão da transmissibilidade da filosofia às novas gerações. Como os jogos não são estranhos aos filósofos e à sua reflexão, talvez possam se aproximar da didática de seu ensino.

3 | GAMIFICAÇÃO, UMA ESTRATÉGIA ATIVA PARA FILOSOFIA

A preocupação pela utilização dos games no processo de ensino-aprendizagem situa-se num contexto mais amplo, o das metodologias ativas, ou seja, pela busca de caminhos que coloquem os estudantes como protagonistas do próprio processo de

construção do conhecimento. A crença é que não há mais lugar para uma metodologia centrada exclusivamente no professor (Freire, 1975).³ Ainda que brevemente, pretende-se aqui caracterizar algumas iniciativas destas “novas” metodologias. Digo novas entre aspas, pois suas raízes são muito antigas, embora talvez se apresentem como sendo estratégias recentes.⁴

3.1 Os *games* no horizonte das metodologias ativas

As novas metodologias ativas têm sido incentivadas pelo Instituto Clayton M. Christensen, que publicou em 2013 um texto intitulado *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos* (CHRISTENSEN; HORN e STAKER, 2013). Depois de contextualizar a teoria dos híbridos, os autores) apresentam, por analogia, as implicações dessa teorização para a educação. Desde o processo de ensino e aprendizagem, a teoria dos híbridos se resume em quatro modelos: rotação, *flex*, *à la carte* e virtual enriquecido.

No primeiro modelo – rotação, os alunos revezam entre modalidades de ensino, a partir de um roteiro preparado pelo professor. Ao menos uma modalidade dedica-se ao ensino online. Outras incluem atividades como trabalho de grupo de pesquisa, trabalho por escrito ou tutoria personalizada. O modelo de Rotação se divide em quatro submodelos: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual.

A rotação por estações implica o revezamento dos alunos dentro do ambiente da sala de aula. Por exemplo, um grupo lê parte da matéria, outro grupo faz pesquisa online, outro ainda recebe atendimento do professor para tirar dúvidas, e o último faz exercícios de fixação. Trata-se da rotação no interior da sala de aula.

No laboratório rotacional, a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizagem para o ensino *online*. Se no laboratório o aluno faz pesquisas online, livre ou direcionadas pelo professor, na sala de aula o professor organiza a pesquisa feita no laboratório e discute seus resultados, por exemplo.

Na de sala de aula invertida é aquele no qual o aluno faz na aula o que outrora fazia em casa e faz em casa o que era feito na aula. Ou seja, a rotação ocorre entre a prática acompanhada presencialmente pelo professor na escola, e na residência ocorre a preparação do conteúdo a partir de lições online.

Na rotação individual pede que cada aluno tenha, a partir de seu desenvolvimento, um roteiro individualizado para a aprendizagem. Nesse caso, ele não participa necessariamente de todas as estações das quais os demais participam. Esse modelo

3 Cf. especialmente o capítulo 2 do livro de Paulo Freire, que versa sobre a educação bancária. Aulas exclusivamente expositivas reforçam a passividade dos estudantes.

4 Não se deve esquecer do Movimento da Escola Nova, e nesta o pensamento de John Dewey, que defendia o princípio *learn by doing* (aprender fazendo), no qual propunha a centralidade da atividade no aluno durante o processo de aprendizagem.

pressupõe o diagnóstico contínuo da aprendizagem, para que o professor aperfeiçoe as estratégias de ensino.

O segundo modelo, intitulado *flex*, é aquele no qual o ensino online ocupa a centralidade do aprendizado do aluno, ainda que, por alguns momentos, faça uso de atividades off-line. O professor está sempre presente durante o desenvolvimento do trabalho. Os estudantes seguem um roteiro flexível e adaptado às várias modalidades de ensino.

O terceiro modelo – *à la carte* – tem sua centralidade no trabalho inteiramente online. O professor responsável também está online, o que não impede que o aluno tenha experiência educativa nas salas de aula tradicionais. Estes cursos online podem ser oferecidos nas unidades escolares ou fora delas.

O quarto modelo – modelo Virtual Enriquecido – acontece na experiência de escola em tempo integral. Dentro de cada matéria, sobretudo aquelas com maior tempo de aula, os estudantes dividem seu tempo entre a sala de aula física e o acesso online ao conteúdo. Isto pode se viabilizar, por exemplo, quando a unidade escolar dispõe dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A gamificação da educação situa-se na perspectiva das metodologias ativas, pois pretende envolver integralmente o estudante e o objeto de estudo. Pretende-se acionar sua dimensão intelectual, emocional, afetiva, a capacidade de resolver de problemas. É neste sentido que o *NMC Horizon Report: Higher Education Edition* indica os jogos e a *gamification* como relevantes estratégias digitais no contexto das tecnologias educacionais do século XXI. Este relatório, que faz parte do Projeto NMC Horizon, tem foco na pesquisa sobre a educação mundial e a identificação de tecnologias emergentes com potencial para impactar a aprendizagem (JOHNSON, L., ADMAS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A; 2015).

3.2 Definindo games e gamificação

O termo inglês *game*, traduzido para o português, significa jogo. O termo *gamification*, utilizado em 2002 pelo consultor britânico Nick Pelling, significaria algo como jogificação. Porém, como soa estranho, este termo aportuguesou-se como gamificação, indicando o uso de elementos dos games (mecânica, dinâmica e estética) para contextos fora dos jogos, como auxiliar na aprendizagem, resolução de problemas, colaboração, trabalho de equipe e outros elementos.

Por gamificação entende-se a utilização da mecânica dos *games* em cenários *não games*, de modo a criar espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento (Alves; Minho; Diniz, 2014). Isto inclui a possibilidade de usos de games comerciais com finalidade educativa, bem como a construção e uso de games criados com objetivos exclusivamente educativos. Une-se duas áreas

distintas, os games e a pedagogia.

Marc Prensky apresenta-nos uma definição bastante simples do que seja a aprendizagem baseada nos games: “*é qualquer união entre um conteúdo educacional e jogos de computador*”. (PRENSKY, 2012, p. 208). Essa aprendizagem pode se dar também num jogo de computador de maneira online. O autor indica algumas razões pelas quais a aprendizagem baseada em jogos digitais funciona. A primeira diz respeito ao envolvimento, visto que aprendizagem é favorecida num contexto de jogo. A segunda, o processo interativo de aprendizagem empregado no jogo em função de determinados objetivos da aprendizagem. A terceira razão deve-se à maneira como os dois elementos anteriores se unem e se integram (PRENSKY, 2012, p. 209).

Prensky cita como justificativa a pesquisa de Robert Ahlers e Rosemary Garris, para fundamentar suas definições. Estes apresentam os motivos do funcionamento dos jogos na aprendizagem: as oportunidades para o sucesso levam a uma sensação de propósito; o apelo à curiosidade leva à fascinação; um perigo simulado leva ao estímulo e o reforço social leva a uma sensação de competência. Em síntese, no ciclo iniciar, persistir e ter êxito os estudantes começam a jogar, adotam um papel, controlam o jogo, praticam habilidades, resolvem problemas, persistem até o fim e lutam para vencer/ “aprender”.

Um desafio que Prensky apresenta é o de como combinar os jogos de computador e a aprendizagem. Sugere que isto pode ser feito de diversas maneiras. Há que se levar em conta o contexto mais amplo do público, o assunto, o contexto político, a tecnologia disponível, os recursos e experiências e a maneira de distribuí-los. O critério de tal combinação só ocorre quando há alto envolvimento e alta aprendizagem, ambos devendo estar no mesmo nível.

Porém, como selecionar os estilos de jogos mais adequados aos objetivos da aprendizagem? Vários pesquisadores sugerem uma série de elementos que devem estar presentes neles para que favoreçam a aprendizagem.

Tom Malone, por exemplo, sugere que tais jogos devem incluir um desafio, uma dose de fantasia e a curiosidade. O desafio contém um objetivo claro, escalonado e significativo, um nível de dificuldade variável e informações que se revelam aleatória e gradativamente. A fantasia deve ser atrativa do ponto de vista emocional e deve estar intrinsecamente ligada à atividade. A curiosidade deve ser despertada pelos elementos sensoriais, recompensas e a possibilidade de refazer construtivamente os percursos.

Robert Ahlers e R. Garris, por sua vez, sugerem que haja uma situação imaginária, controle através de regras, especificação por objetivos, competição ou cooperação, dificuldade progressiva, efeitos sonoros e gráficos dinâmicos, controle do usuário, incerteza nos resultados, perigo simulado, retorno quanto ao desempenho,

altas taxas de respostas e complexidade das informações. O importante é que todos estes elementos estejam integrados num jogo que faça sentido para o processo de aprendizagem.

Prensky lembra que, além das ideias destes autores citados por ele, é importante levar em consideração o contexto dos estudantes: idade, sexo, nível de competitividade, experiência com jogos, tipos de jogos (aventura, enigmas, detetives, de estratégias, jogos competitivos ou cooperativos). Um caminho significativo é contar sempre com o protagonismo dos estudantes que são habituados a jogar. Eles podem nos oferecer um caminho, através de diferentes metodologias, para a escolha dos jogos que melhor servem aos objetivos da aprendizagem.

Por traz dos jogos como recursos de aprendizagem, o autor identifica várias técnicas interativas presentes: prática e *feedback* (constituem uma maneira de aprender coisas que requerem repetição); aprendizagem na prática (os jogos de computador pressupõem atividade); aprendizagem com os erros (as consequências valem a pena e provocam a busca de novos caminhos); aprendizagem por metas (todo jogo tem objetivos claros e o jogador sabe onde deve chegar, mesmo se houver falhas no caminho); aprendizagem pela descoberta (o jogador vai testando várias estratégias e caminhos até acertar); aprendizagem baseada em tarefas (o jogo permite ir das habilidades mais simples às mais complexas); aprendizagem por perguntas (jogos de perguntas e respostas onde o jogador vai reunindo e analisando suas respostas, erros na tentativa de acertar); finalmente, a aprendizagem contextualizada (os jogos criam ambientes realistas e de imersão).

Diante de tais características, pode-se estabelecer jogos tradicionais e jogos eletrônicos como mediação para o ensino de qualquer conteúdo ou disciplina. O que conta em último caso é a garantia da aprendizagem do estudante. Os jogos são meios que podem favorecê-la ou não, conforme o objetivo ou competência em cena. No caso do ensino de filosofia, talvez um bom critério para selecionar os jogos seja considerar as competências e habilidades de seu ensino.

3.3 Ensino de filosofia e suas competências

A moderna criação do ensino médio colocou para a filosofia problemas que ela não pode contornar: ensinar o quê? como? para quê? Os ensaios de resposta a tais problemas se tornam mais graves porque se situam no contexto mais amplo das necessidades do mundo atual. Fala-se que a escola deve desenvolver competências gerais e específicas, não mais objetivos e conteúdos em si mesmos.

O tema das competências procede originalmente da área de recursos humanos do setor empresarial, a partir de 1990. Ele foi recentemente acolhido no campo da educação corporativa. Para Eboli (2005), seu objetivo era levar adiante

o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios. No campo da educação escolar, a própria categoria foi recebida com estranhamento, pois sua origem está ligada ao paradigma utilitarista vinculado ao modelo capitalista liberal. Entretanto, aos poucos, o termo foi sendo ressignificado desde o campo da pedagogia. Nesta área, as competências se fizeram notar a partir da proposta apresentada pela UNESCO no ano 2000 (J. DELORS, 2010).⁵ O desafio era, no contexto de uma geração digital e de novas demandas do mundo do trabalho, superar uma escola voltada para determinados conteúdos e ampliar o seu espectro em função de outras necessidades sociais.

A filosofia desempenha um papel importante a este respeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia apresentam algumas habilidades/competências para o ensino de filosofia para a escola média. Elas se dividem em três grupos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. No primeiro grupo, enquadra-se uma competência: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos, como o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.⁶ No segundo grupo, quatro habilidades são apresentadas: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; e debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. O terceiro grupo inclui a última competência: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

A questão que se coloca é de que maneira os jogos digitais poderão mediar as competências do ensino de filosofia. Uma possível resposta passará necessariamente por saber que conteúdos serão selecionados e quais serão as metodologias adotadas como mediação daquelas competências. Neste sentido, a gamificação poderá ser um recurso a mediar a segunda competência citada anteriormente. Os Parâmetros de filosofia, ao comentarem a primeira competência/habilidade, afirmam que se apropriar do método e conteúdo adequadamente significa, primariamente, construir e exercitar a “capacidade de problematização”. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio. Isto indica que a leitura significativa de textos aponta para sua problematização e apropriação reflexiva de seu conteúdo.

O documento insiste na preocupação de ordem metodológica:

5 J. Delors (2010) trata de quatro grandes competências: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

6 MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Ensino Médio (BRASIL, 1998, p.64).

considerando o critério da realidade do aluno, acredita-se que, num país de baixa literatação, como é o nosso caso, uma disciplina com o grau de abstração e contextualização conceptual e histórica, como ocorre com a Filosofia, supõe que a opção de curso que for feita deve corresponder um cuidado redobrado com respeito às metodologias e materiais didáticos, levando sempre em conta as competências de que os alunos já dispõem e o que é necessário para introduzi-los significativamente no filosofar. (BRASIL, 1998 p. 12)

Ao discutir a última competência a respeito da argumentação oral e escrever o debatido, os Parâmetros apontam ainda para a possibilidade de debater com os alunos conteúdos e metodologias: “para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções, discutir encaminhamentos e, quem sabe até, metodologias e materiais didáticos” (BRASIL, 1998, p. 61-62). Ou seja, com essa possibilidade de discutir conteúdos, metodologias, materiais didáticos considerando o universo dos estudantes, os games também podem ser propostos e inseridos como recursos significativos para a aprendizagem filosófica.

Porém, a segunda competência – ler textos filosóficos de modo significativo – oferece um campo favorável para a utilização inicial da gamificação. Ler é uma atividade que requer uma metodologia própria. A compreensão profunda do texto pressupõe seguir os passos da análise, da interpretação, da reconstrução racional e, por fim, da problematização (BRASIL, 1998, p. 53). Na análise, espera-se detectar os principais conceitos presentes no texto. Já aqui, os jogos mais simples podem colaborar para a fixação e consolidação dos mesmos. É possível também propor games para a maior parte das competências, ora como mediação de aprendizagem e problematização, ora como objeto da própria análise dos conhecimentos filosóficos.

Considerando os elementos presentes no Parâmetros Curriculares de Filosofia, bem como as ponderações de Prensky a respeito dos jogos digitais, pode-se indicar alguns estilos de jogos que podem favorecer a aprendizagem filosófica.

Conteúdo	Exemplos	Atividades de aprendizagem	Estilos de jogos possíveis
Fatos	Fases da história da filosofia, autores	Perguntas, memorização, associação	<i>Flashcards</i> , jogos de memória, <i>Kahoot</i>
Teorias filosóficas	Teorias do conhecimento, política, éticas	Lógica, questionamentos	Jogos de simulação, jogos que testam a realidade, jogos de construção
Reflexão	Posicionamento pessoal sobre os temas estudados	Problemas, exemplos, estudos de caso	Enigmas
Argumentação	Confrontar teorias e autores	Imitação, prática	RPG, jogos de reflexo, jogos de simulação e de estratégias

Comportamentos	Ética aplicada	Fazer escolhas, estudos de casos	RPG, jogos de detetive, jogos de estratégia
-----------------------	----------------	----------------------------------	---------------------------------------------

Quadro 1 – Modelos de Jogos

Fonte: Xavier, M. G., 2019 (adaptado de PRENSKY)

3.4 Algumas propostas para a aprendizagem filosófica

Em consonância com as competências assinaladas para o ensino de filosofia, há possibilidade de combiná-las com a utilização de várias modalidades dos jogos. Aqui, optou-se apenas pela utilização de jogos que contribuíssem no aprendizado da segunda competência, sugerida pelos Parâmetros Nacionais, retratada na FIGURA 1.⁷



Figura 1 – Competências/habilidades de filosofia

Fonte: Xavier, M.G., 2018

Ou seja, a segunda competência subdivide-se em quatro: ler textos filosóficos; ler filosoficamente outros textos; elaborar por escrito o lido; debater tomando posição. Focou-se, na amostragem da pesquisa aqui relatada, apenas na leitura de textos filosófico e, nela, a verificação sobre a assimilação de conceitos fundamentais.

4 | GAMES PARA AULAS DE FILOSOFIA

Considerando a pirâmide invertida sobre as competências filosóficas, há diferentes jogos que podem mediar tanto a base quanto o topo dela. Apresenta-se aqui alguns exemplos que podem ser explorados por estudantes e professores.

⁷ A leitura das competências/habilidades sugeriu-me a possibilidade de fazer uma classificação partindo do que é mais básico para o que é mais profundo em termos de iniciação ao estudo da filosofia.

4.1 Plataforma Cerebriti

A *Cerebriti* é uma plataforma espanhola dedicada ao ensino médio, que apresenta exemplos de vários jogos. São recursos muito úteis para contextualização, fixação e revisão de conteúdos. Nela, encontra-se carrossel de perguntas, palavras secretas, identificação de imagem, perguntas/respostas, mapa mudo e outros.⁸ São jogos que abrangem autores e ideias dos diferentes períodos da história da filosofia. Abordam o contexto geográfico, fisionomia dos filósofos, frases filosóficas, temas de ética, temas gerais de filosofia, quadros de lógica, livros de filósofos e correntes filosóficas, entre outros.

4.2 Série 8-Bit Philosophy legendado

Além dos jogos sugeridos anteriormente, há outras maneiras de ensinar e aprender filosofia. Os games, para a geração de nativos digitais, constituem uma importante estratégia didática. Entre eles, destaca-se a série *8-Bit Philosophy*, disponível no *YouTube*. Eles foram criados por Jacob S. Salamon e Jared F. Bauer, que desejavam pensar o ensino de filosofia tornando-o mais próximo do público não especialista.⁹

A série disponibiliza vários episódios, e neles vários temas filosóficos são apresentados e discutidos: o mito da caverna de Platão; o conceito de classe social de Karl Marx; algumas ideias de Friedrich Nietzsche, Kant, Simone de Beauvoir, Foucault e outros autores. São games curtos que podem mobilizar os estudantes para a apresentação de diversos temas e autores. Filosofia do Bioshock

Outras possibilidades de gamificação são possíveis numa abordagem temática da filosofia. A série *Phisophy of Bioshock*¹⁰ possibilita discussões sobre: teoria do conhecimento, destacadamente sobre o objetivismo e sua relação com a filosofia do liberalismo (primeiro jogo);¹¹ ética moderna na sua relação com a doutrina utilitarista (segundo jogo); e o tema clássico sobre a questão da liberdade e do determinismo (terceiro jogo) (JOHNSON, L., ADAMS BECKER, S., ESTRADA, V., AND FREEMAN, A. 2015). NMC Horizon Report: Edição Educação Básica 2015. Austin, Texas: The New Media Consortium¹²

8 Juegos de filosofía. Cerebriti. Disponível em: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-filosofia/tag/mas-recientes/>. Acesso em: 25 Maio 2018.

9 Canal do YouTube usa games clássicos para ensinar filosofia. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/10/17/canal-do-youtube-usa-games-classicos-para-ensinar-filosofia.htm>. Acesso em: 24 maio 2018.

10 Bioshock (Multi) e suas múltiplas influências filosóficas. Disponível em: <http://www.gameblast.com.br/2014/07/bioshock-filosofia-analogico.html>. Acesso em: 26 Maio 2018. Cf. também entrevista com o criador do bioshock. Disponível em: <http://girlsofwar.com.br/entrevista-ken-levine-bioshock/>. Acesso em: 26 Maio 2018.

11 Bioshock e o Objetivismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sb7eWC4atDg>. Acesso em: 25 maio 2018

12 A filosofia nos videogames: bioshock e a crítica a Ayn Rand. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JCHyg2N0QRE>. Acesso em: 25 Maio 2018.

O game *Shin Megami Tensei Nocturne* permite uma discussão aprofundada do problema da ideologia em suas várias vertentes na área de filosofia política. *The Talos Principle* permite a retomada das propostas humanistas da modernidade e a abordagem do problema do trans-humanismo contemporâneo, apresentando inclusive a nova questão sobre inteligência artificial.

O que todos estes jogos têm em comum é o fato de introduzir o jogador em diversos conceitos filosóficos diante dos quais ele vai se posicionando criticamente. Há, portanto, várias possibilidades de gamificar no ensino de filosofia: propor atividades relacionadas ao universo dos games, explorar como os games podem colaborar com as aulas, integrar games na filosofia e envolver os estudantes na produção de games para tratar conteúdos filosóficos são estratégias que podem favorecer o aprendizado filosófico daqueles alunos que se identificam com essa mediação no processo de produção e reprodução do conhecimento filosófico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão posta inicialmente (como os games e a gamificação colaboram na aprendizagem filosófica?) encontrou uma resposta positiva, revelada nos resultados do primeiro teste e no questionário sobre as preferências relativas à escolha de materiais didáticos adequados ao seu aprendizado. As pesquisas anteriores sobre o tema também indicaram os jogos como uma importante estratégia para a aprendizagem filosófica. Porém, careceram de buscar dentro do próprio campo filosófico a reflexão sobre os jogos, o que foi indicado no primeiro capítulo.

Porém, o resultado a que se chegou com a pesquisa que embasa este artigo nos faz indicar a necessidade de fazer experiências com várias modalidades de jogos digitais, mediando as várias competências e habilidades propostas pelos parâmetros curriculares de filosofia. Ou seja, novas pesquisas pedagógicas precisam ser realizadas mediante experiências de gamificação por um período mais amplo do que o experimentado aqui.

No decorrer da pesquisa, sobretudo na elaboração dos testes e em sua aplicação, uma velha e nova questão se apresentou a este autor — *o que significa mesmo aprender e ensinar filosofia?* Há quem diga que ensinar significa apresentar as várias correntes e doutrinas filosóficas com seus autores. Para outros, propor os grandes problemas subjacentes a cada período histórico. Aprender significaria apreender os problemas e as doutrinas e situá-las adequadamente no tempo e espaço, bem como assimilar a metodologia filosófica.

Em nosso caso, o estranhamento se deu ao elaborar questões memorialísticas para averiguação do conhecimento a partir do primeiro teste. Não menos problemática foram as questões do segundo. Não porque não sejam importantes como parte do

cotidiano escolar e do processo de acesso ao ensino superior, mas porque tais modalidades avaliativas parecem contrárias à natureza mesma do fazer filosófico.

O fazer filosófico, no caso, estaria mais presentificado na leitura, discussão, produção de textos e elaboração de debates acerca das questões propostas no/por eles. Neste sentido, talvez um caminho significativo para o aprendizado filosófico seja o de pensar a aula de filosofia como um laboratório de produção conceitual, tal como tem ocorrido com a experiência da Olimpíada Latino-americana de Filosofia. Esta tem sido pensada sempre a partir de um problema e, colaborativamente, estudantes e professores se empenham em buscar uma solução, ainda que provisória, provocados pelos textos filosóficos da tradição.

Nesta perspectiva mais aberta da aprendizagem e de ensino filosófico, os games (simulação, de realidade, de estratégia etc.) e a gamificação das aulas com recursos procedentes dos games se aproximariam dos novos estudantes – “nativos digitais” –, que frequentam a sala de aula carregados de questões à espera da palavra filosófica acerca da natureza e da condição humana.

REFERÊNCIAS

A FILOSOFIA NOS VIDEOGAMES: Bioshock e a crítica a Ayn Rand. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JCHyg2N0QRE>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ALVES, L. R. G., MINHO, M. R. S. E., DINIZ, M. V. C. “Gamificação: diálogos com a educação”. In Fadel, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

BIOSHOCK (MULTI) E SUAS MÚLTIPLAS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS. Disponível em: <http://www.gameblast.com.br/2014/07/bioshock-filosofia-analogico.html>. Acesso em: 26 mai. 2018.

ENTREVISTA COM KEN LEVINE, criador de BioShock. Disponível em: <http://girlsofwar.com.br/entrevista-ken-levine-bioshock/>. Acesso em: 26 mai. 2018.

BIOSHOCK E O OBJETIVISMO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sb7eWC4atDg>. Acesso: 25 mai. 2018.

BORGES, S. S. et al. O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia. **Anais do II Seminário Estadual PIBID do Paraná: tecendo saberes** / organizado por Dulcyene Maria Ribeiro e Catarina Costa Fernandes — Foz do Iguaçu: Unioeste; Unila, 2014.

BUSSOLOTTO, Luis Eduardo. O RPG como alternativa lúdica para o ensino da filosofia. II Seminário Estadual Pibid do Paraná, 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/123456789/3012>. Acesso em 26 mai. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Filosofia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol IV, Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica, 1999.

CANAL DO YOUTUBE USA GAMES CLÁSSICOS PARA ENSINAR FILOSOFIA. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/10/17/canal-do-youtube-usa-games-classicos-para-ensinar->

filosofia.htm. Acesso: 24 mai. 2018.

CARRERAS, Carla. *Del homo ludens a la gamificación. Quaderns de filosofia*. Vol. IV Núm. 1, 2017.p. 107-18.

CARRILHO, M. Maria. **Razão e Transmissão da Filosofia**. Estudos Gerais/Série Universitária, 1987.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M, B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton M. Christensen Institute, 2013.

COLOMBO, Angélica Antonechen. **Gameificação nas aulas de filosofia**. Disponível em: https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CULTURA/SHORT_PAPERS/174964_2_versao_preliminar.pdf. Acesso em: 14 mar. 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUFLO, Colas. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EBOLI, M., Breve panorama da educação corporativa no Brasil: apresentação de resultados de pesquisa. **Anais do XXIX EnAPAD – Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração**, Setembro/2005, Brasília/DF. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-2029.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2018.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADAMER, H-J. **Verdade e Método**. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

J. DELORS. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOHNSON, L.; ADMAS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A. **NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2015.

JUEGOS DE FILOSOFÍA. CEREBRITI. Disponível em: <https://www.cerebriti.com/juegos-de-filosofia/tag/mas-recientes/>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MACGONIGAL, J. **Jogando por um mundo melhor**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world?language=pt-BR. Acesso: 01 ago. 2018.

MATTAR, J. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEDINA, David. Artaserse y yo. **Revista Comunicación & Pedagogía**, p. 1-8. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307882831_Artaserse_y_yo. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. **Poner cera, pullir cera (filosofía y gamificación)**. Disponível em: 2015. https://www.researchgate.net/publication/307882657_Poner_cera_pulir_cera_filosofia_y_gamificacion. 2015. Acesso: 04 mar. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE/CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 05 Jun. 2018.

NETO, Susana Luísa Veiga. **Os Métodos Lúdicos como Complemento ao Ensino da Filosofia**.

Dissertação de mestrado (2013-2014). Universidade do Minho – Portugal, 2014.

NEVES, Gabriel Bezerra. **Manual para gamificação do ensino de filosofia: usando o lúdico em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca,, 2017.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.

REALE, G.; ANTISERI, D., **História da filosofia: Filosofia pagã antiga**. São Paulo, Paulus editora, 2007, p. 73-90.

SANTOS, Wogel Livio dos Santos. **Filosofia e ócio**: possibilidades originárias de formação no ensino médio (2011-2014). 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 01 de Ag. 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Anarquismo 1, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13

Aprendizagem 23, 24, 25, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 51

C

Comparativo 14

Complexidade 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 38

E

Embriaguez 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10

Ensino de filosofia 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 53, 54, 55

G

Games 23, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44

Gamificação 23, 26, 27, 28, 29, 34, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 46

H

História da filosofia 26, 40, 42, 46, 47, 53

I

Identidade 26, 56, 62, 67, 68

Iluminação profana 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13

L

Livro didático 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55

M

Memória 40, 56, 69

Método 5, 14, 17, 19, 22, 39, 45, 60

P

Paradigma 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 39, 64

Pnld 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55

Progresso 11, 21, 31, 56, 57, 59, 60, 63, 64

S

Surrealismo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

T

Transposição didática 47, 51, 52, 55

 **Atena**
Editora

2 0 2 0