

MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ESTEIO-RS: RESSIGNIFICAÇÕES PEDAGÓGICAS POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO

*Cristiane Gomes*⁹⁵

*Lúcia Regina Lucas da Rosa*⁹⁶

1 Introdução: Do quadro negro à gamificação

Ser professor atualmente exige aperfeiçoamento contínuo de estudos e práticas que promovam a reflexão acerca das diversas possibilidades e desafios que permeiam a educação dentro de determinado contexto social. Após a formação acadêmica, é preciso que o docente, inserido em uma rede de ensino, continue se atualizando e aprofundando seus conhecimentos acerca da sua área específica de atuação. Além disso, o advento de novas tecnologias, legislações e estudos podem auxiliá-lo no seu fazer pedagógico. A formação continuada de professores, portanto, compreendida como um processo contínuo de construção de conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos promove participação mais intensa do professor perante os grupos em que se insere. Dessa forma, ele se torna protagonista no processo de sua formação, compartilhando saberes e oportunizando, conseqüentemente, aprendizagens significativas a seus alunos.

Diante da perspectiva, portanto, da importância da formação continuada para o aperfeiçoamento profissional do professor é que se insere este trabalho. O estudo tem como objetivo analisar a contribuição da gamificação no processo de formação continuada de professores de português da rede municipal de ensino de Esteio-RS, no intuito de buscar respostas à seguinte problemática: “A memória da formação docente pode contribuir para a ressignificação de práticas pedagógicas através da gamificação?”. Dessa forma, será apresentada uma intersecção até então inédita acerca dos estudos sobre educação, uma vez que aborda a memória da formação continuada de professores de português da rede municipal de ensino de Esteio, através de uma perspectiva gamificada que tem a literatura como pano de fundo.

2 Diálogos metodológicos

No contexto social contemporâneo, a construção e a conservação do hábito da leitura como passaporte para a cidadania plena faz-se cada vez mais necessária, uma vez que, através dela, abrem-se novas oportunidades de (re)conhecer a sociedade a qual se pertence, para que se possa pensar e agir de forma consciente e crítica. Dessa forma, explorar obras clássicas em sala de aula, como “O Alienista”, de Machado de Assis, publicado pela primeira vez em 1881, torna-se uma busca por compreender o funcionamento da mente humana, para que haja valorização de si e do outro, na tentativa de que, a partir do aprofundamento das questões que permeiam o universo social,

95 Especialista em Língua, Literatura e Novas Mídias (ULBRA), Graduada em Letras – Licenciatura Plena em Português (UNISINOS) e Mestranda em Memória Social e Bens Culturais (UNILASALLE).

96 Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora e coordenadora do curso de Letras, professora e pesquisadora no PPG em Memória Social e Bens Culturais (UNILASALLE).

psíquico e emocional, se possa lidar de forma mais humana com casos de transtornos mentais e comportamentais.

Diante desse universo machadiano, que oportuniza abordar questões sociais em sala de aula, bem como em formações continuadas de professores, emerge o interesse de colaborar com o estudo de língua portuguesa e literatura. Considera-se, para isso, as competências e as habilidades previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), numa perspectiva metodológica que utilizar-se-á da gamificação para abordar questões inerentes à (re)construção da memória individual e coletiva deste grupo de professores. É preciso encontrar elos significativos para o trabalho em rede, de forma colaborativa, partindo do pressuposto de que é necessário compreender a diversidade de pensamentos, sentimentos e atitudes em ambiente social e sua interferência no (re)conhecimento da identidade individual e coletiva desse grupo de professores, na busca pela (re)construção de suas memórias, pois, segundo Pollak (1992, p. 204),

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Com a afirmação de que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”, Halbwachs (1990, p. 51) traz à tona uma importante reflexão acerca dessa temática. Isso mostra que nos constituímos como seres individuais também por meio da convivência social com nossos pares. Dessa forma, para que o professor possa ser um mediador nesse processo, é preciso que, antes, ele possa encontrar-se enquanto ser individual pertencente ao grupo de professores de português da rede municipal de Esteio. Para isso, ressalta-se a importância do investimento nos profissionais da educação, não apenas do ponto de vista financeiro, mas também pedagógico, pois somente eles podem efetivar as políticas educacionais pensadas pelos governos.

A afirmação de Pollak (1989, p. 13) de que “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” contribui para reflexões acerca da identidade individual de cada participante professor, compreendendo seu papel na escola, na rede municipal de ensino de Esteio e no mundo. Para a construção de um trabalho em rede, é preciso que o professor vivencie experiências com seus pares, observe outras realidades além de sua escola, que possa expor suas percepções, bem como ouvir as percepções dos outros. Assim, é possível encontrar pontos convergentes e divergentes de sua prática, que contribuam para o seu aperfeiçoamento pedagógico individual e coletivo. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 23) afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

2.1 Formação continuada: Um caminho necessário para o aprimoramento da prática docente

Para vislumbrar o aprendizado do aluno, é imprescindível investir no aprendizado do professor, para que este se torne um mediador no processo de aprendizagem de seus alunos. Isso pode ocorrer a partir da mudança de currículos dos cursos de licenciatura nas universidades, mas também através da formação continuada desse

público docente que carece constantemente de espaços de formação qualificada. Dessa forma, suas práticas seriam valorizadas, e também haveria fomento à sua qualificação profissional por meio da oferta de subsídios práticos e teóricos oportunizados nas redes de ensino.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta a afirmação de que:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer (BRASIL, 2017).

Percebe-se, então, que a própria documentação que embasa os princípios da educação no Brasil já projeta a necessidade de mudança metodológica de ensino, a fim de desenvolver habilidades diferenciadas que leve os alunos a trabalharem numa perspectiva mais ampla, além do conteúdo estático ainda hoje utilizado, buscando atingir competências necessárias para o seu sucesso acadêmico e profissional.

Considerando, então, a importância das formações docentes para o aperfeiçoamento e a atualização dos professores, o fator coletivo possui grande importância, pois através das vivências em grupo, não só teorias e metodologias pedagógicas são pensadas, discutidas e refletidas, mas a consciência coletiva e de pertencimento ao grupo são despertadas. Assim, a construção coletiva se faz de forma cooperativa e colaborativa, em que todos os olhares importam e todas as perspectivas são consideradas, afinal, como afirma Aleida Assmann (2011, p. 70), “definimo-nos a partir do que lembramos e esquecemos juntos”.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores compreendida como um processo contínuo de construção de conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, promove participação mais intensa do professor perante os grupos em que se insere. Dessa forma, ele se torna protagonista no processo de sua formação, compartilhando saberes e oportunizando, conseqüentemente, aprendizagens significativas a seus alunos.

As formações continuadas oportunizam não só capacitação acerca das teorias que permeiam as diferentes áreas do conhecimento, mas também a socialização de experiências pedagógicas, seus êxitos e obstáculos, a fim de melhor compreender e lidar com os fenômenos que ocorrem em sala de aula. A vivência pessoal também se constitui como um fator importante para a construção coletiva, uma vez que marca, não apenas o intelecto, mas o emocional, entretanto, é preciso, independente de modalidade formativa, ter uma intencionalidade pedagógica. Essas interações presenciais remetem às questões identitárias referidas por Pollak (1992), do “sentimento de continuidade”, e da necessidade de fazer parte de uma construção coletiva dentro do seu ambiente profissional, passando de um mero espectador para um sujeito atuante, que expressa a sua individualidade considerando-se como ser coletivo. Esse sentimento de grupo colabora para a (re) construção de si, que repercute no próprio coletivo, tão necessária para o aperfeiçoamento do trabalho em rede.

De acordo com a perspectiva de Freire (1996, p. 90) de que

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

Percebe-se, então, que, para que o professor possa desprender-se das amarras impostas pelos inúmeros obstáculos que a vida docente lhe atribui, é necessário que ele se permita sempre aprender.

O impacto social deste estudo, que, de forma inédita, propõe uma formação para professores de português da rede municipal de ensino de Esteio, numa perspectiva gamificada, tendo uma narrativa literária como base, transcende o universo educacional. Isso porque oportuniza subsídios práticos de inovação para aulas de português nos anos finais do ensino fundamental, contribuindo, assim, com o (re)conhecimento e com a (re)construção da identidade desse grupo de professores, ao mesmo tempo em que estimula outras vivências pedagógicas que proporcionam o engajamento e o trabalho coletivo e colaborativo.

2.2 Game e Gamificação: diferenças e perspectivas

Para que se possa compreender a proposta de formação gamificada apresentada neste estudo, é importante esclarecer as principais diferenças existentes entre game (jogo) e gamificação, visto que, embora esta seja mais recente e tenha surgido a partir de elementos próprios dos games, configura-se como um processo diferenciado. Segundo Huizinga (2000, p. 24),

O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à “vida quotidiana” reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra de regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto.

Percebe-se, então, que o game tem dinâmicas próprias, carregando consigo intenções como diversão e entretenimento, em que há metas, fases a serem cumpridas, a fim de conquistar determinada recompensa. Já a gamificação, utiliza-se de alguns desses elementos, como enigmas e desafios, por exemplo, na busca por um engajamento dos participantes. Trata-se, portanto, de um processo cuja finalidade não está em uma recompensa determinada, mas na importância das habilidades desenvolvidas durante o percurso.

Compreende-se, então, a Gamificação como a utilização de “(...) elementos presentes na mecânica dos games e forma de pensar dos games em contextos não game, como forma de resolver problemas e engajar os sujeitos” (SCHLEMMER 2014, p. 74). Aliar, portanto, o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, tendo como base uma narrativa, numa perspectiva gamificada, pode trazer benefícios ao ensino do professor, bem como ao aprendizado dos alunos, uma vez que torna esse processo mais prazeroso e significativo.

Carolei e Tori (2014, p. 16) afirmam que

a ideia principal da gamificação não é trabalhar com games fechados, que são produtos e recursos culturais em si, e sim incorporar os elementos da linguagem dos games ao longo dos diversos processos, no nosso caso, nas estratégias que visam à aprendizagem.

A proposta de gamificação aqui apresentada visa ao engajamento dos participantes, a fim de que, a partir de uma experiência literária imersiva gamificada, eles (re)descubram-se enquanto professores de português (experiência individual) e (re)conheçam enquanto parte importante de uma rede de ensino (experiência coletiva). Afinal, segundo

Halbwachs (1990, p. 60), “não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória”.

2.3 *Escape room* como estratégia metodológica gamificada

Dentro das inúmeras possibilidades de gamificação a serem abordadas, para fins da proposta deste estudo, optou-se pelo formato *Escape Room*, expressão inglesa que significa “sala de escape”, ou ainda “sala de fuga”, cujo objetivo é escapar de um determinado ambiente temático, seguindo pistas e desvendando enigmas em grupos dentro de um tempo determinado. Há controvérsias sobre a sua origem, entretanto, essa modalidade de game vem se tornando cada vez mais comum no Brasil e no mundo, sendo utilizada em diferentes ambientes, e com propósitos diversos.

Carolei e Bruno (2018, p. 1224) definem *escape room* como “um tipo de jogo físico com interfaces digitais que propiciam desafios dedutivos e abduativos e a maior missão é escapar ou fugir de algum local ou situação”. Dessa forma, o *escape room* proporciona que os participantes trabalhem em equipe para superar os desafios, além de serem versáteis, sendo possível abordar qualquer temática como narrativa de fundo. Também proporciona uma experiência imersiva, visto que se ancora em uma narrativa-base, exigindo um cenário condizente com a narrativa escolhida, que auxilia no envolvimento dos participantes, ativando ainda a motivação necessária para o cumprimento das atividades propostas.

É diante desse contexto que se insere a Experiência Literária Gamificada, que consiste em uma formação para professores de português da rede municipal de ensino de Esteio num formato de *escape room*. A fim de verificar a funcionalidade prática da atividade, foi realizado um Modo Teste. Para este momento, foram convidadas 4 assessoras da Secretaria Municipal de Educação de Esteio, todas professoras da rede municipal, sendo uma com formação em Letras, uma em Matemática, uma especialista em Educação Infantil e outra Pedagoga com experiência em anos iniciais do ensino fundamental. A intenção foi observar a funcionalidade dos enigmas e pistas propostos, a fim de aprimorar o processo a partir da observação do desenvolvimento da Experiência, bem como do registro das percepções das participantes.

A cada enigma desvendado, outra pista se descortinava às participantes, e assim seguiu até o final da aventura, que consistia na descoberta ou no desbloqueio da saída. Pistas curtas desbloqueadas, que, por sua vez, levavam ao próximo enigma, causavam a sensação de progressão, que contribuiu para o engajamento das participantes, pois conseguem visualizar o seu crescimento dentro da experiência. O tempo previsto para o desenvolvimento dessa atividade foi de 40 minutos, visto ser uma média da hora-aula nas escolas de Esteio.

Carolei e Tori (2014, p. 22) afirmam que “se queremos uma ação pedagógica que trabalhe competências mais autorais que envolvam criatividade e autonomia temos que oferecer experiências que provoquem uma expansão da sua consciência e não que adquiram comportamentos esperados”. Percebe-se, então, que a Experiência Literária Gamificada, na modalidade de *escape room*, vem ao encontro de uma nova perspectiva formativa, que parte da vivência dos sujeitos, de suas percepções sobre a educação, dentro e fora de seus contextos de trabalho, promovendo uma construção coletiva e social, que busca o (re)conhecimento da identidade do grupo de professores de português da rede municipal de ensino de Esteio, bem como a (re)construção permanente das

memórias das formações docentes, afinal, conforme lembra Halbwachs (1990, p. 86), “toda a memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo”.

2.4 Resultados parciais

A partir do teste realizado, então, foi possível observar diversas variáveis. O primeiro ponto importante a ser observado foi a funcionalidade dos enigmas apresentados. O grupo conseguiu cumprir todas as tarefas propostas dentro do tempo disponibilizado, com fluidez, mostrando engajamento no desenvolvimento das atividades propostas. Isso mostra que as pistas funcionaram muito bem, pois estavam conectadas uma a outra de forma a garantir o dinamismo e a continuidade dos enigmas.

A maior dificuldade do grupo foi, primeiramente, trabalhar em equipe, ouvir uns aos outros e considerar as possibilidades elencadas pelos membros do grupo. A atividade linguística, que abordava concordância, foi a que demandou mais tempo do grupo e divergências, uma vez que as participantes buscaram a resposta sem prestar atenção ao enunciado da tarefa. O mesmo aconteceu com a penúltima tarefa, em que o grupo assistiu ao vídeo duas vezes, procurando respostas, sem sequer ter lido o enunciado que se encontrava igualmente dentro do envelope.

Os enigmas, que se encontravam sob diversas modalidades, mesclando tecnologias analógicas, como livros, imagens, quebra-cabeças e objetos, e digitais, como vídeos, leituras de QR codes, dentre outras, apresentaram a possibilidade de uma perspectiva colaborativa. Todas as atividades foram pensadas minuciosamente, a fim de estimular a diversificação de metodologias ativas em sala de aula, na tentativa de contribuir com a metodologia já utilizada pelo professor. Entretanto, percebeu-se que o maior desafio foi mesmo o trabalho coletivo, pois, segundo Schlemmer (2014, p. 87), “a relação educativa se constitui a partir do princípio da confiança e da legitimação do outro na interação”.

Após o desenvolvimento da Experiência Literária Gamificada, todos os participantes da atividade realizaram uma roda de conversa, momento em que puderam expor suas percepções acerca da imersão vivenciada, seus sentimentos e atitudes durante a atividade. Todas as participantes relataram ter gostado de participar da Experiência, mas trouxeram a dificuldade de trabalhar de forma coletiva, alegando que o trabalho do professor é muitas vezes solitário, embora não deva ser, pois, segundo Freire (1996, p. 64), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Percebe-se, então, que é necessário proporcionar mais momentos formativos como este que oportunizem o engajamento coletivo em prol de um ensino cada vez mais significativo para os alunos.

É preciso investir na qualificação dos professores, não só do ponto de vista salarial, mas também humano, social e cultural, visando ao fortalecimento da rede através da integração e do engajamento de seus membros colaboradores, visando à prestação de um serviço de excelência, que é o aprendizado do aluno.

Sobre a importância do sentimento de identidade de grupo, Pollak (1992, p. 201) afirma que

Os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, “em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria

de “vvididos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo, que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não.

Assim, percebe-se que os momentos formativos quando coletivos proporcionam uma motivação intrínseca nos sujeitos participantes, contribuindo para a construção de memórias individuais e coletivas importantes para a qualificação dos profissionais que compõem a rede de ensino.

3 Conclusão

O sucesso do aprendizado do aluno requer, dentre outros fatores, formação constante do professor, que deve ser frequentemente estimulado a, a partir do (re) conhecimento sobre a realidade com a qual trabalha, perceber-se enquanto mediador no processo de aprendizagem de seus alunos. Isso colabora para um ensino mais prazeroso do professor na mesma medida em que promove um aprendizado mais significativo para o aluno. Dessa forma, é preciso proporcionar aos docentes momentos formativos que contribuam para a reflexão, não só sobre a sua metodologia, mas também sobre o sentimento de pertencimento ao grupo de professores.

Para que o professor possa oportunizar vivências pedagógicas significativas no processo de mediação do aprendizado de seus alunos, é preciso que, antes, ele permita-se vivenciar suas próprias experiências. Por essa razão, ações como a Experiência Literária Gamificada ressaltam a importância do investimento, não só financeiro, mas também humano, nos profissionais da educação, a fim de que se possa colaborar com o desenvolvimento acadêmico, social, ético e cidadão dos estudantes. Diante dessa perspectiva, portanto, o presente estudo configura-se como um importante aporte prático capaz de contribuir para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, através da qualificação docente. Tudo isso numa perspectiva artística, estética e metodológica, que prima pelo sentimento de pertencimento de grupo a partir de um trabalho memorial, que conta com a gamificação para atualizar e ressignificar as práticas pedagógicas já existentes.

A partir, então, do (re)conhecimento e da (re)construção da identidade coletiva desse grupo de professores, acredita-se que será possível buscar estratégias que contribuam para a qualidade da aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental inseridos na rede municipal de ensino de Esteio, visando, assim, colaborar com uma sociedade mais justa, cidadã e solidária.

Referências

ASSIS, M. de. **O Alienista**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

ASSMANN, A. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural** / Aleida Assmann; tradução: Paulo Soethe. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 20/08/2019 às 18:30.

CAROLEI, P.; TORI, R. Gamificação Aumentada: Explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem. São Paulo: **TECCOGS**, 2014. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/edicao_9/2-gamificacao_aumentada_realidade_aumentada_atividades_ludicas_aprendizagem-paula_carolei-romero_tori.pdf>.

CAROLEI, P.; YANAZE, L. K. H.; BRUNO, G. da S.; EVANGELISTA, H. da C. Psycho escape: desenvolvimento de dinâmica de escape room para a exposição da obra Psicose de Hitchcock. **XVII SB Games**: Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: <<http://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/188393.pdf>>.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1029>>. Acesso em 16/04/2020.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **RIED**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 19, n. 2, p. 107-124, 2016.