

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS EM AULAS GAMIFICADAS

PAULA RIOS DA CUNHA



Paula Rios da Cunha

A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS
EM AULAS GAMIFICADAS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciência, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich.

Passo Fundo
2023

CIP – Catalogação na Publicação

C972p Cunha, Paula Rios da
A produção de narrativas em aulas gamificadas / Paula
Rios da Cunha. – 2023.
2.655 kB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Marlete Sandra Diedrich.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de
Passo Fundo, 2023.

1. Narrativa. 2. Cronotopo. 3. Exotopia. 4. Gamificação.
I. Diedrich, Marlete Sandra, orientadora. II. Título.

CDU: 371.3

Catálogo: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“A Produção de Narrativas e a Ampliação do Horizonte Sociocultural em Aulas Gamificadas”

Elaborada por

Paula Rios da Cunha.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 17 de março de 2023.
Pela Comissão Examinadora



Prof.^a Dr.^a Marlete Sandra Diedrich
Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Patrícia da Silva Valério
Universidade de Passo Fundo



Prof.^a Dr.^a Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho
Universidade Católica de Pernambuco



Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar o modo no qual alunos do nono ano do Ensino Fundamental podem expandir seu universo sociocultural na produção de narrativas a partir de aulas gamificadas. Os objetivos específicos estão pautados nas ações subsequentes da proposta, são eles: identificar e descrever o quanto a gamificação em aulas de língua portuguesa tem potencial para auxiliar na produção de narrativas; estabelecer relações entre a gamificação e o aumento do interesse dos estudantes pelas aulas de língua materna na atividade de produção desse gênero; e, por fim, desmistificar o uso da gamificação em sala de aula, mostrando que é possível implementá-la aliada às atividades tradicionais como a produção textual. Assim, é possível produzir material relevante para futuras pesquisas na área que corroborem com a ideia de inovação no ambiente escolar. Quanto aos pressupostos teóricos, a investigação baseia-se nos conceitos de cronotopo e exotopia, concebidos pelo pesquisador russo autodenominado filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin. A metodologia é norteada pela pesquisa-ação. Os resultados apontaram que as aulas gamificadas não surtiram totalmente o esperado, e, para além de sua glamourização, necessitam de aplicações mais frequentes a fim de alcançar efeitos satisfatórios, uma vez que, sozinhas em um contexto momentâneo de sala de aula, não promovem mudanças significativas no repertório sociocultural dos estudantes.

Palavras-chave: Narrativa. Cronotopo. Exotopia. Gamificação.

ABSTRACT

This research has as general objective to identify the way in which ninth-year elementary school students can expand their sociocultural universe in the production of narratives from gamified classes. The specific objectives are based on the subsequent actions of the proposal, they are: identify and describe how much gamification in Portuguese language classes has the potential to assist in the production of narratives; establish relationships between gamification and increased interest of students in mother tongue classes in the production activity of this genre; and, finally, demystify the use of gamification in the classroom, showing that it is possible to implement it combined with traditional activities such as textual production. Thus, it is possible to produce material relevant to future research in the area that corroborates the idea of innovation in the school environment. As for theoretical assumptions, the research is based on the concepts of chronotope and exotopy, conceived by the Russian researcher self-styled philosopher of language, Mikail Bakhtin. The methodology is based on action research. The results showed that the gamified classes did not show the expected, and, in addition to their glamorization, require more frequent applications in order to achieve satisfactory effects, since, alone in a momentary classroom context, they do not promote significant changes in the sociocultural repertoire of students.

Keywords: Narrative. Chronotope. Exotopy. Gamification.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ensino híbrido.....	27
Quadro 2: Cronotopo, exotopia e a criação artística.....	44
Quadro 3: Metodologia em ação.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sem título. Estudante: Ana Júlia do Prado.....	75
Figura 2: A história de Naruto. Estudante: Adriel Lemos de Oliveira	76
Figura 3: A história de uma super-heroína. Estudante: Gabriela V. Cavaleiro.....	78

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Resumo das regras.....	79
Anexo 2: Código do estudante.....	85
Anexo 3: Tabela das equipes.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 ENSINO HÍBRIDO: NOVAS FORMAS PARA NOVOS TEMPOS.....	15
2.1 QUESTÕES SOBRE GAMES: PRÓS E CONTRAS	21
3 AS NARRATIVAS NA VIDA E NA FICÇÃO	28
3.1 NOÇÕES DO ESPAÇO-TEMPO NA COMPOSIÇÃO DA NARRATIVA.....	33
3.2 NASCIMENTO DA PERSONAGEM: DA MENTE DO AUTOR PARA A VIDA	37
3.3 CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM.....	40
4 ESPAÇOS FÍSICOS E VIRTUAIS – ESCOLA E SALA DE AULA: METODOLOGIA.	46
4.1 AMBIENTE VIRTUAL: CLASSCRAFT	47
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
5.1 DO CRONOTOPO E DA EXOTOPIA AOS OBJETIVOS.....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.	92

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a língua, desde sempre, não tem sido tomada como uma tarefa simples, uma vez que esse objeto de análise - a própria língua - é viva e, ao mesmo tempo, imaterial, impalpável, o que não significa qualificá-la inapreensível. Ocorre que os métodos de observação ao seu desenvolvimento e manejo são um tanto imprecisos, muito mais pelas características intrínsecas à sua própria natureza quanto de fato a possíveis problemas de ordem teórico-analítica. Nesse ponto reside a sustentação deste trabalho, nas possibilidades de observação científica da língua, embasadas em teoria e método, além do fator empírico.

Relativo aos princípios introdutórios, o que será apresentado nas próximas páginas teve como base perspectivas teóricas referentes ao lugar das narrativas na constituição do ser humano, ou seja, este trabalho trata de uma proposta de escrita de redação gamificada de iniciativa da professora, para promover um maior envolvimento dos estudantes durante o período da pandemia. As redações foram analisadas sob a ótica das teorias de cronotopo¹ e exotopia, de Mikhail Bakhtin. A atividade observada para fins dessa investigação deu-se na cidade de Passo Fundo, RS, Brasil, com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola de Ensino Médio Adelino Pereira Simões, envolvendo 50 alunos. Foi implementada durante aulas da disciplina de língua portuguesa e teve uma duração prática média (com intervalo de feriados e alterações de horários) de dois meses, sendo aplicada entre março e abril de 2021, com a utilização de dois períodos subsequentes, de 45 minutos cada, somando-se o total de 90 minutos semanais. Salientando-se que foi realizada na modalidade cem por cento on-line, via Google meet, em razão da situação de distanciamento físico imposta pela pandemia da Covid-19. No final, para a feitura das análises e discussão, de um total de 50 estudantes participantes, foram escolhidos três textos.

Dessarte, a hipótese que norteia este estudo define-se no seguinte enunciado: A produção textual de narrativas por meio da gamificação nas aulas de língua portuguesa contribui para a ampliação do horizonte sociocultural dos alunos e estimula sobremaneira sua criatividade. Sendo seu objetivo geral identificar na análise dos textos o modo como alunos do nono ano do Ensino Fundamental podem expandir seu universo sociocultural na produção de narrativas a partir de aulas gamificadas. Os objetivos específicos estão pautados nas ações

¹ Os termos cronotopo e exotopia não foram criados por Bakhtin, ele definiu apenas os conceitos, sem nomeá-los dessa forma. Essas nomenclaturas foram designadas por estudiosos do autor e seus temas.

subsequentes, são eles: identificar na análise dos textos e a partir disso descrever o quanto a gamificação em aulas de língua portuguesa tem potencial para auxiliar na produção de narrativas e estabelecer relações entre a gamificação e o aumento do interesse dos estudantes pelas aulas de língua materna na atividade de produção desse gênero.

Este estudo justifica-se pela sua pertinência em relação às novas perspectivas de sala de aula (por meio da produção de narrativas em aulas gamificadas). Além de sua relevância para a compreensão do que significa exercer a docência nos dias de hoje, visto que associa o processo criativo à gamificação desse ambiente, pois auxilia o aluno em tal percurso, guiando-o para o estabelecimento de conexões entre os conteúdos juntamente com o aprendizado dinâmico de estar participando de uma aula gamificada.

Desse modo, no sentido de ampliar-se a fundamentação inicial, será explanado acerca de uma concepção originária do ato de narrar. Então, a começar pelas épocas em que se tem registro histórico, sabe-se que o *Homo sapiens* é um ser social, adaptado à vida em grupo.

Manter-se nessa condição e, sobretudo, desenvolver-se nela, no caso especial da raça humana, exigiu desde sempre habilidades que vão além de utilizar os instintos primitivos. Pois em tempos remotos, a fim de sobreviver em mundo selvagem e inóspito, com uma estrutura orgânica relativamente inferior no que tange à aptidão física em comparação a outros animais, foi preciso que o ser humano aprimorasse suas formas de interação.

Nesse entremeio, encontram-se as linguagens com seus universos simbólicos e representativos, a partir das quais especifica-se nesse contexto em primeiro lugar a fala, porque foi a pioneira do ato comunicativo, e posteriormente a escrita. Esta última é, pois, uma tecnologia, visto não ser do campo do natural, mas sim um mecanismo criado a fim de documentar a existência, extravasar os limites da memória, difundindo, dessa forma, conhecimentos que superam as gerações parentais próximas. Pontuando-se que é sobre a escrita que estão pautadas as análises deste estudo, no âmbito da proposta de redação em aulas gamificadas.

Ainda referente a perspectiva do registro histórico, salienta-se o pioneirismo da fala em relação à escrita, o que foi importante para a transcrição ulterior das histórias para os diferentes suportes físicos ao longo do tempo. Antes que o código escrito surgisse e se consolidasse, a fala era, sobretudo, a forma legítima de estabelecer relações externas entre os pares e, conseqüentemente, com o mundo. Mas a espécie humana, tendo suas faculdades

mentais expandidas, não se conformou em “somente” usar tal recurso fisiológico para compartilhar estratégias de sobrevivência básica com seus semelhantes, ela sentiu a necessidade genuína de criar novos mundos, quebrando a barreira da realidade imposta. Fazendo disso mais um recurso de sobrevivência, uma maneira de transpor inteligências que se instauravam no decorrer de seu processo evolutivo. Porém, não somente nesse sentido, mas experienciando, também e com o tempo, a arte pela arte, a magia da criação e do poder de traçar rumos impalpáveis para a vida em dimensões paralelas, que conhecemos hoje pelo nome de histórias.

A princípio, elas começaram na antiguidade, nas rodas de conversa, antes mesmo do surgimento do conceito de infância, em uma época na qual as crianças eram percebidas apenas como seres inferiores de menor estatura e pouco conhecimento, sendo relegadas à subserviência e a exploração, principalmente nas classes menos favorecidas. Nesses encontros em que a premissa eram momentos de lazer, descontração e socialização, os mais velhos tinham a autoridade da palavra. Portanto, era deles que vinha a criatividade para fomentar as mais diversas emoções em seus interlocutores.

Ademais, ainda hoje, contar histórias é apoderar-se de destinos, trata-se pois, da possibilidade de ser e sentir-se um deus da criação. Esse é afinal, um anseio antigo da humanidade: criar mundos, e a partir do processo de criar e contar histórias, toma, de algum modo, corpo e forma. Corpo porque sai da esfera do abstrato, para ser interpretado por atores, e interagir entre bonecos, fantoches, cenários, artifícios decorativos e tudo o mais que possa contribuir para alimentar a imaginação do espectador. Forma porque parte e se atravessa da mente criadora pela matéria orgânica física, por meio da voz, de sua entonação, da interpretação gestual, da unidade que se estabelece entre um grupo quando este compartilha um momento narrado, já que, enquanto espécie, congrega de sentimentos em comum.

Nesse interím, a escrita surge e se consolida como o meio mais eficaz de imortalizar essas narrativas. Foram surgindo, assim, algumas histórias clássicas que hoje adaptadas, inclusive às distintas plataformas e formatos, permanecem no imaginário de todos, visto que tornaram-se atemporais e universais. Assim, as histórias gradativamente migraram para os suportes físicos, tornando-se definitivas na cultura humana.

Dessa forma, com a evolução dos tempos, na atualidade, e no decorrer da vida, as diferentes narrativas vão agregando-se e complementando-se, seja na escola, com os games, os

filmes, os livros, nas conversas recheadas de histórias que os avós contam ou nos relatos dos próprios amigos e colegas. Histórias nunca faltam para serem contadas, e ouvintes também não. Desse modo, elas, as histórias, consolidam-se, pois, como um processo intrínsecamente humano: criar fatos, emoldurar situações da vida real, adaptá-las, lidar com medos, inserindo-os no bojo de tramas épicas e aventurescas, para que dessa forma, seja possível ir aprendendo a trabalhá-los dentro de si.

Diante do exposto, cabe ressaltar que o diálogo entre língua e literatura não pode ser relegado. Mais ainda, toma-se tento, quanto à riqueza sociocultural envolvida nesse ato comunicativo. Utilizando-se dessa ideia para os dias de hoje, em que se vivenciou recentemente o furor da implementação urgente das tecnologias no ensino em razão de uma pandemia, que impôs o distanciamento físico, mais do que nunca, a língua vem carregada de seu potencial sociocultural em escala prismática. Não há interação satisfatória ou mesmo concluída, por parte de um indivíduo que minimamente, antes de dominar a tecnologia, não domine a própria língua. Saber escrever, sobretudo, fazer-se entender por meio do uso adequado do código escrito e complementarmente a isso, saber compreender e interpretar as diferentes linguagens que transitam na esfera virtual, com sua riqueza de GIFs, memes, podcasts, vídeocasts, montagens, enfim, essa infinidade de novos gêneros textuais que proliferam dia após dia, é uma competência de leitor ubíquo, que as gerações modernas detém em sua maioria com grande vantagem, pela sua condição de nativos digitais. Essa é uma noção que abre espaço para discutir-se o uso da tecnologia em sala de aula e como ela pode agregar valor ao trabalho do professor e significado ao aprendizado do aluno. Na sequência, serão comentadas questões quanto as teorias eleitas e a justificativa do trabalho em questão.

Com relação a tal, as teorias de Bakhtin, em especial as do cronotopo e exotopia, concorrem no sentido de contribuir para a constituição de um embasamento permeado pelas interações sociais no campo da linguagem, isto é, à percepção de que a língua se desenvolve mediante o social, nunca de modo isolado ou reduzido apenas a um sistema, estruturada e pautada unicamente sobre ele. Instaurar a língua nesse âmbito se coloca a serviço de expandir suas possibilidades pragmáticas de uso e análise. Dessa forma, o trabalho está inserido na linha de pesquisa *Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso*. Além do mais, pelas características que comporta, abre espaço para o debate por vezes esquecido ou silenciado que é o da unicidade entre língua e literatura.

Sua concepção dialoga com o perfil fronteiriço no qual me encontro em relação aos estudos de Linguística e Literatura, concebido devido a uma caminhada bastante heterogênea a qual tive acesso em inúmeras e distintas atividades extracurriculares de que participei durante a graduação em Letras. E ainda converge à minha atuação em sala de aula, enquanto professora, que devido à inserção em um programa de mestrado, constitui-se concomitantemente pesquisadora. Também o desenvolvimento da atividade relatada neste estudo foi um recurso encontrado para estimular os estudantes a interagirem nas aulas. De modo geral, havia, na época, uma preocupação crescente e constante com relação à participação efetiva do referido grupo, já que tinham a opção (por motivos éticos e sob o amparo de leis de proteção ao menor), de mantêrem-se com as câmeras fechadas, podendo ou não interagirem pelo microfone, pois as explicações para não fazerem uso deste eram de toda ordem de fatores. Desses pontos decorriam as incertezas quanto a sua atenção e genuína permanência naquele ambiente virtual.

Nessa linha, o tema escolhido apresenta-se especialmente atualizado e pertinente, visto que associar estudos linguísticos, mais especificamente a produção textual e o universo sociocultural abarcado nesse processo, somados ao uso da gamificação em sala de aula em tempos de ensino híbrido emergencial por razão de uma pandemia, coloca a investigação aqui proposta em um patamar de originalidade e ineditismo.

Em síntese, o trabalho está organizado do seguinte modo: no primeiro momento, logo no capítulo dois, é feita uma aclaração com referência ao ensino híbrido e às novas formas de ensinar que se impuseram perante ao cenário atípico da pandemia. Na sequência, em formato de subcapítulo, discute-se a respeito dos pontos positivos e negativos que giram em torno dos games na vida cotidiana das crianças e jovens e o quanto isso pode ressoar na utilização dessa tecnologia em sala de aula.

No capítulo subsequente, o três, são colocadas em pauta as teorias do cronotopo e exotopia, sob o respaldo do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, trazendo-se seus preceitos quanto ao processo de criação de narrativas. No capítulo em voga, está posta uma abordagem sobre a questão das narrativas na vida e na ficção, e o quanto elas se atravessam no sentido de integrarem uma à outra em um viés de complementaridade. E ainda disserta-se sobre como essas teorias sustentam e permeiam a criação de narrativas e a observação teórica quanto a esse fazer.

Referente à metodologia, ela está disposta no quarto capítulo, com o título: Espaços

Físicos e Virtuais - Escola e Sala de Aula: Metodologia, no qual ambos ambientes são descritos, e, junto a esse detalhamento, aproveitou-se para discorrer quanto aos procedimentos metodológicos. Nesse caso, a metodologia é norteada pela pesquisa-ação. E procurou-se identificar caminhos para promover maior interação entre alunos, professor e conteúdos com a implementação de aulas gamificadas, por meio do uso da ferramenta virtual Classcraft, que é uma Plataforma internacional criada por professores com a finalidade de aproximar e mesclar o espaço físico e o virtual (já que oferece possibilidades de interação híbrida), em uma proposta de gamificação de ações e conteúdos dentro do contexto da turma, ampliando o conceito e as fronteiras do que se entende por sala de aula.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, em que se pretende analisar o ambiente natural desse espaço, (porém em um formato temporariamente adaptado, devido ao momento pandêmico em que sucederam os fatos) e atribuir significado teórico-prático ao uso de tal mecanismo no ambiente escolar. Ainda sobre o capítulo metodológico, retomando-se o que já foi dito, apresentam-se e descrevem-se os dois ambientes que foram suporte para fins desse estudo: a escola, enquanto a instituição vinculada às turmas analisadas, e a sala de aula em seu formato adaptado, via *meets*, na Plataforma Digital GoogleClassroom (ferramenta que foi utilizada pelas escolas do Estado do RS, no momento da obrigatoriedade do distanciamento social em virtude da disseminação da pandemia no Brasil) onde as duas turmas do nono ano tiveram aulas em conjunto pela configuração da sistemática de aulas nesse formato, naquela escola. Para tanto, foram caracterizados dados do colégio como: turmas, corpo docente, infraestrutura, comunidade e localização geográfica, e ainda o site de gamificação de sala de aula Classcraft, representando o espaço virtual em que a experiência de criação de narrativa foi reinventada com a realização de uma trilha interativa e cultural totalmente inédita, a partir de uma combinação exclusiva de conteúdos criada pela professora, onde os discentes percorriam caminhos repletos de informações culturais, alocados em distintas telas e formatos, como vídeos, podcasts, imagens, e também infográficos.

A análise de dados se dá com base na observação das ocorrências em sala de aula, durante a execução da atividade, ou seja, tal processo realizou-se de maneira contínua, no decorrer dos fatos, concomitante à atuação dos envolvidos, mediante anotações e impressões imediatas da professora-pesquisadora. Foram programados dois períodos, que estiveram de acordo com o andamento da ação. Posteriormente, os fatos são discutidos à luz das teorias

do cronotopo e exotopia, de Bakhtin, juntamente a Teoria das Narrativas, de Joseph Campbell. A análise das produções textuais dos alunos se dá à luz dessas teorias, no capítulo subsequente, de número quatro. Para finalizar, apresenta-se a conclusão da pesquisa, no segmento cinco, de Considerações Finais. Ao final de cada seção, é apresentado um quadro-resumitivo das teorias e análises percorridas. No próximo capítulo, o assunto em pauta será o ensino híbrido.

2 ENSINO HÍBRIDO: NOVAS FORMAS PARA NOVOS TEMPOS

O presente módulo discorre, como sugere o título, a respeito do ensino híbrido e de como este impactou a forma de dar aulas mediante o cenário desafiador da pandemia da Covid-19. Esta explanação será aqui explicitada pelo fato de que, no momento específico, as aulas tiveram que ser interrompidas por longos períodos (devido à imposição de distanciamento físico exigida pela alta transmissibilidade do vírus), que acarretariam prejuízos sociais, pelo que, achou-se por bem utilizar-se o recurso do ensino à distância, em âmbito global.

Importante se faz ressaltar que o conceito de ensino híbrido era uma novidade e passou, inclusive por um período de transformação e reconstrução durante a pandemia. No começo, que se deu de maneira abrupta e, portanto, sem o devido respaldo teórico, entendia-se que a escola foi obrigada a aderir a essa modalidade, caracterizada por aulas ministradas cem por cento on-line, à distância. Mais tarde, depois do aumento do interesse acerca do assunto e da difusão e popularização de estudos que até mesmo já existiam, concebeu-se que o “ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (HORN, 2015, p. 34).

Sendo assim, a reflexão apresentada neste trabalho focaliza, em relação a essa modalidade, a gamificação. Recurso esse que, em geral, carrega a reputação de propiciar grande adesão estudantil quando aliado às atividades escolares, já que o estado da arte nessa seara aponta em sua maioria resultados bastante positivos. A possibilidade de ampliação do letramento digital, também é um leque que se abre nessa conjuntura. Cabe destacar que por mais que essa geração tenha um perfil em maior nível direcionado para o digital, essas tecnologias, quando utilizadas em sala de aula, passam por abordagens distintas daquilo que lhe é familiar meramente na prática de jogos de entretenimento. Nesse caso, entra a ação pedagógica, direcionada e mentoreada.

Assim, todos os anos, cada vez mais, o professor em sala de aula depara-se com alunos de gerações insatisfeitas e inquietas. Sem fazer referência a nenhuma novidade, toma-se nota de que o perfil da sociedade está em constante transformação, situação essa que se acelera continuamente. Nas últimas décadas, avançou-se em tecnologia bem mais que no decorrer de cem anos. Dito isso, enfocando-se o ambiente da educação, percebe-se um certo grau preocupante de estagnação no que tange ao formato de sala de aula e às metodologias

empregadas nesse espaço. Mesmo em razão da reorganização imediata imposta pela instauração repentina de uma pandemia, não se observam mudanças significativas na dinâmica da escola desde sua proposta inaugural, adotada na era da Revolução Industrial que replicava, a princípio, a ideia de uma fábrica, com o intuito de “guardar os filhos dos operários”.

Dessa maneira, em uma fala recorrente no âmbito educacional, conclui-se que se tem um formato de sala de aula do século XVIII, com professores do século XX e alunos do século XXI. Impossível seria alimentar remota esperança que essa fórmula tivesse fôlego para continuar existindo. “Esse modelo industrial instituído em sala de aula, com agrupamentos de idade-série, funcionou espetacularmente bem. [...] As escolas com o modelo industrial preparavam estudantes para a economia daquela época e ajudaram a elevar milhões de pessoas para a classe média” (HORN, 2017, p. 6). O que acontece na atualidade é que com as mudanças cada vez mais aceleradas da sociedade, esse sistema acabou tornando-se defasado.

Nesse sentido, reside uma expectativa de que as novas tecnologias sejam agregadas à escola e preparem crianças e jovens para um novo mundo de trabalho que se anuncia como um grande desafio. Na proposição de que essas tecnologias sejam subsidiadas por metodologias que entrem cada vez mais em consonância com um perfil de sociedade que se estabelece e solicita profissionais proativos, que saibam, entre outras coisas: trabalhar a criatividade, planejar e otimizar seu tempo organizando suas atividades de modo eficiente e produtivo. E que saibam preconizar, ainda, o trabalho em equipe para que os escolares desenvolvam habilidades de interação pessoal e socioemocionais, na contramão do que alguns pensam, cada vez mais imprescindíveis para atuação profissional satisfatória, mesmo em uma época dominada pela tecnologia. Eis o que máquinas por hora não conseguem fazer com a destreza e naturalidade de um ser humano: interagir socialmente, enfrentando as dificuldades de decifrar os comportamentos alheios e conviver com eles.

No que diz respeito ao ensino híbrido, cabe realizar-se sua verdadeira definição, pois não em raros casos, ele é confundido com a mera inserção da tecnologia em sala de aula. Antes de mais nada, a palavra *híbrido*, por si só, dá ideia da premissa central: “híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida [...]. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo” (MORAN, 2015, p. 41). Fica claro, a partir de então, que o ensino dentro dessa orientação ocorrerá sob diferentes vias, em uma linha de mão dupla.

Mesmo Moran tendo afirmado que a escola sempre foi um ambiente diversificado, no sentido de comportar várias atividades, metodologias e projetos, ele explicita que agora essa característica está potencializada pelo advento da tecnologia e as mudanças sociais que isso acarreta.

Posto isso, o que se delineia é um horizonte no qual o estudante toma a frente de seu processo de aprendizagem, não somente em um momento específico de estudo pós-aula, mas no decorrer do caminho em que constrói seu conhecimento e passa a ser o gestor desse acontecimento. Tal circunstância guia-o na apreensão para além dos conteúdos, tendo experiências da gestão de seu tempo e reconhecendo seu próprio ritmo de assimilação do saber, tornando-se mais autônomo e reflexivo em vários aspectos de sua vida como um todo. Decorre daí a palavra *personalização*, que está de modo recorrente atrelada ao ensino híbrido nos estudos e afirmações acerca das definições deste. No tocante a esse aspecto, Horn (2015, p. 54) salienta:

O ensino híbrido é o motor que pode tornar a aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas para alguns poucos privilegiados. Devido a sua arquitetura modular, o ensino *on-line* é adequado de forma inerente para fornecer ensino personalizado, com base na competência, a um custo acessível, portanto, esses termos frequentemente andam de mãos dadas.

Referente a essa afirmação, cabe salientar que a realidade imposta pela pandemia instaurada no momento desta pesquisa, requereu imediata inserção do ensino híbrido nas escolas do mundo inteiro, e mais, de forma gratuita, o que representou um enorme impacto nos modos de vivenciar a escola, antecipando essa visão por um viés nada agradável.

Ocorre, nesse sentido, que a comunidade escolar global, em sua maior parte, não estava preparada para enfrentar tamanho contratempo e apesar de todos os esforços, viu-se um ensaio bastante falho em relação ao ideal que era almejado para essa modalidade. Tanto que há uma forte preocupação das autoridades competentes com referência às lacunas de aprendizagem deixadas nesse período, um legado jamais imaginado após uma revolução tecnológica como essa. Acontece que os alunos, apesar de transmitirem a impressão de estarem muito familiarizados com a tecnologia, inclusive pelo fato de serem nativos digitais, na verdade, deram a perceber aos pais e professores o quão dependentes ainda são da monitoria do professor no espaço físico e da percepção de frequentar tal ambiente para sentirem-se de fato estudantes.

Aliando-se essa ideia da necessidade da presença física do professor, a frequência à sala de aula e às interações sociais que tal ação implica e que foram abrandadas pela distância condicionada pelas telas, foi possível compreender que o ensino on-line pode romper e confundir os limites casa-escola, o que se tornou nocivo para a percepção dos discentes.

Mediante a gama de fatores exposta, conforme explana Moran (2015), o ensino híbrido tem diferentes modelos (os quais não serão explicitados aqui, por não representarem o objetivo desta discussão) com variados níveis, nomes e modos de implementação. Apesar da importância dessa modalidade, observa-se que o chamado ensino *disruptivo* tem potencial para superá-la já que o ensino híbrido ainda comporta elementos do tradicional, frequentemente criticado como algo a ser definitiva e completamente substituído e ou totalmente reinventado. Nas palavras de Horn (2015, p. 70), “alguns modelos de ensino híbrido têm todos os sinais de uma inovação sustentada híbrida. Eles prometem melhorias para as salas de aula tradicionais, mas não uma ruptura”. É como se o ensino híbrido permeasse a fronteira entre a escola do passado e a do futuro, sendo, por ora, uma solução intermediária, prestes a abrir as portas para o disruptivo. Trata-se, pois, de um percurso de adaptação, que ameniza e prepara ante a uma mudança abrupta, que desse modo, poderá ser melhor recebida e naturalmente aplicada, culminando em melhores probabilidades de sucesso.

Nesse âmbito, quando Horn escreveu que “o ensino on-line está melhorando contínua e previsivelmente, na medida em que busca atender a usuários mais exigentes em situações mais difíceis.” (HORN, 2015, p. 32), ele antecipou a visão dos acontecimentos, mas talvez não tenha imaginado essas “situações mais difíceis” exatamente na dimensão de um contexto pandêmico.

Ressalte-se que a sentença é: quase dois anos após o aparecimento de um vírus que radicalizou os modos de viver de todas as pessoas do planeta, aprendeu-se muito com isso, principalmente no que se refere ao uso da tecnologia, que não só facilitou as interações sociais, familiares e profissionais, mas de fato as viabilizou. Tanto que uma fala que correu o mundo a partir de um determinado momento foi a de que não se estava em isolamento *social*, mas em isolamento *físico*, pois as relações continuaram, ainda que adaptadas, intermediadas pela tecnologia, com todas as suas facilidades e percalços.

Dessa maneira, é o ensino híbrido, intermediado e facilitado pela tecnologia, mas não exclusivo a ela. Nesse sistema, como já ressaltado, a educação não sofre um corte, tal como ocorre no ensino disruptivo, mas apresenta um recorte. O ensino híbrido, em sua essência, não

quebra abruptamente os paradigmas do ensino tradicional, e sim agrega no sentido de se juntar a ele, de complementá-lo.

A priori, colocar em pauta os ensinamentos híbrido e disruptivo seria mais ou menos como comparar a internet atual com o universo ainda pouco conhecido do metaverso². A internet convencional, diga-se assim, levou a humanidade anos luz à frente de gerações anteriores em um período muito mais rápido, mas ela veio tardia em relação à existência cronológica do ser humano na Terra: existe há pouco mais de cinquenta anos. Ademais, demorou certo tempo para que se compreendesse a amplitude de seu potencial e seu alcance real na vida dos sujeitos. Hoje, o que se sabe é que é incompreensível alguém viver sem ela. Enquanto que a respeito do metaverso, recém está-se ouvindo falar, parece algo de um futuro muito distante, mas que de fato está logo ali, a população é que não tinha sido avisada com antecedência.

Isso posto, o mesmo ainda não se pode afirmar, pelo menos com tamanha propriedade, com relação ao ensino híbrido, porém poderá chegar o dia em que se diga impensável viver sem ele, do mesmo jeito. A comparação aqui é no sentido da familiaridade, têm-se conhecimento de seu valor e suas qualidades de transformação no que se concebe por escola, todavia há uma resistência no que tange a sua efetiva implementação devido a diversos fatores, como: a carência de intimidade de determinados professores com a tecnologia, a inexistência ou precariedade de equipamentos e infraestrutura nas escolas públicas, a falta desses mesmos quesitos nas casas das famílias mais pobres. Relativo ao exposto, vale destacar (HORN, 2015, p. 73):

Os modelos híbridos de ensino não são visivelmente mais simples para os professores do que o sistema existente. Ao contrário, em muitos casos, eles parecem requerer toda *expertise* do modelo tradicional mais a nova *expertise* em gerenciar dispositivos digitais e em integrar dados entre todas as experiências on-line [...].

Assim sendo, percebe-se que é necessário ao professor, além dos conhecimentos específicos de sua área, mais do que nunca, pelo menos um certo grau de destreza no uso da tecnologia. Lamentável tomar-se nota que tal noção não permeia a realidade de muitos desses profissionais. Essas são questões que implicam na perpetuação e consequente estagnação do formato daquilo que se entende por escola, (nem por isso há uma classe culpada, existe um

²Espaço de imagens tridimensionais geradas que simula um ambiente real com o qual os usuários de computadores, internet, jogos eletrônicos, *video games* etc. podem interagir, assim como entre si. (HOUAISS, 2023).

sistema falho e ineficiente, bastante complexo). Ao passo que o ensino disruptivo sugere a completa revolução, pois “as inovações híbridas incluem tanto a tecnologia antiga como a nova, enquanto as disrupções puras não oferecem a tecnologia antiga em sua forma completa.” (HORN, 2015, p. 71).

O disruptivo seria então como o metaverso, desconhecido, recém-chegado, repleto de promessas que nem se podem ainda mensurar. Esse modelo geralmente pode prezar por um ensino mais personalizado e menos segregado em anos ou faixas etárias, o que vem a assemelhar-se muito com o ambiente de trabalho, onde os colaboradores convivem com equipes bastante diversificadas em idade, etnia, nacionalidade, cultura, etc. Trata-se de algo mais voltado à vida prática, em que o estudante desde cedo vai direcionando-se aos seus interesses por meio de ações mais autônomas incentivadas pela proposta.

Retomando-se o ensino híbrido, este tem muitos elementos para tornar a sala de aula um lugar mais interessante e acessível, pois pode integrar espaço físico e virtual, intercalando as tarefas entre ambos. Essa seria uma fórmula aliada ao cotidiano da geração atual, que ora vive uma *vida normal*, na realidade do mundo físico e concreto, ora vive no mundo virtual, participando de uma realidade inventada, um novo contexto. Transita, desse modo, em vários momentos entre esses dois universos, o que significa que a escola, ao integrar-se a esse modo contemporâneo de vida está de fato se modernizando e dialogando com o perfil cada vez mais tecnológico da sociedade do futuro. “À medida que o conteúdo e o ensino se tornam on-line, as escolas podem se concentrar mais em atividades que tentaram realizar historicamente, mas, com muita frequência faltavam-lhes tempo, espaço e recursos para fazê-las bem” (HORN, 2015, p. 79).

Haja vista que tempo e espaço sempre foram fatores fundamentais para a administração das atividades na escola. São justamente esses alguns pontos que o ensino híbrido contempla em sua essência, já que viabiliza o trabalho com o tempo também do aluno em casa e ultrapassa os limites físicos da escola, podendo então atender a muito mais alunos sem delimitação de horário e local. E questões como essas que antes poderiam representar um problema, hoje não passam de meras coadjuvantes no panorama da inovação tecnológica. Outras barreiras naturalmente poderão e irão surgir, tão distintas que talvez nem se possa imaginá-las com clareza, por ora, deixem-se elas para depois e desfrute-se das discussões do momento.

A partir dessa reflexão, dedica-se a próxima seção à discussão dos games, recurso

central nesta proposta o qual representa importante suporte para as aulas on-line desenvolvidas durante a pandemia e constitutivas de um trabalho de ensino híbrido que justamente por se apoiar em recursos tecnológicos, encontra na gamificação um importante recurso, como veremos a seguir.

2.1 QUESTÕES SOBRE GAMES: PRÓS E CONTRAS

A respeito dos games, eles são o mote que norteia a proposta desta pesquisa-ação realizada na escola, em que as aulas aconteciam on-line e os estudantes foram convidados a acessar, além da plataforma convencionada pela mantenedora estadual, uma outra denominada Classcraft, que era propriamente o ambiente em que desenvolviam as atividades relacionadas à criação de narrativas, como uma espécie de suporte atípico para isso.

Seguindo essa linha, tais ponderações e reflexões aqui postas foram alicerçadas com viés na pesquisa e inseridas nesse estudo pelo fato da questão sobre os games tratar-se de uma discussão sempre robusta no meio escolar. A implementação deles, dos games, nesse cenário ainda encontra um certo nível de desconfiança por parte de alguns educadores mais conservadores.

Inicialmente, a palavra *jogo*, segundo o dicionário Michaelis da língua portuguesa, tem nada menos do que vinte e cinco definições, além das inúmeras expressões espalhadas em torno dela. Diante de tantas possibilidades a primeira, de modo geral, assenta-se melhor ao conteúdo que aqui pretende-se explicar, e esclarece o conceito como “qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira, entretenimento, folguedo.” (JOGO, 2021). A significação posta, por ser bastante abrangente, encaixa-se com êxito no que representa a inserção dos jogos na sala de aula, sendo uma ação que não necessariamente promoverá a competição e elegerá ganhadores ou perdedores, mas colaboradores, equipes. Seria esse, pelo menos, um dos principais intuitos do trabalho com tal ferramenta no ambiente escolar. No Brasil, em complemento ao vocábulo português, ainda há o termo *game*, originário do inglês e exportado juntamente com esse idioma como um *plus*, pois ele é a língua ordinária de praticamente todos os jogos os quais chegam ao país, justamente por serem, em grande parte, estadunidenses. Compreendido fica, portanto, que talvez já não se trate mais de um estrangeirismo, tamanha é a familiaridade que se tem com seu significado, soa quase que como um sinônimo, difícil encontrar quem não o reconheça.

Referente ao exposto, algo que também é muito familiar nesse contexto é a discussão a respeito do grau de influência dos jogos na vida dos jogadores, sobretudo das crianças e adolescentes. Eles são o público mais numeroso desse segmento, e também os mais vulneráveis a determinados comportamentos e sugestionamentos devido a estarem em plena fase de desenvolvimento psicológico e cognitivo. Esse é, a princípio, um dos argumentos utilizados por quem é contrário ao avanço *gamer* que se estabelece cada vez com mais força em vários âmbitos da sociedade, muito além da sua proposição de entretenimento.

De fato, alguns estudos relativos ao assunto sugerem que “a violência pode assumir diversos meios e formas, sendo de caráter físico, verbal, psicológico ou moral. Ela normalmente é retratada de forma negativa e traz consigo inúmeras preocupações em relação a sua constante exposição na mídia” (OLIVEIRA, 2016, p. 1127). O que mostra uma preocupação com aquilo que seria mais um canal de acesso à violência que nesse caso, está sendo caracterizada de inúmeras formas.

Decorre desse ponto a aferição dos efeitos negativos que uma simples atividade de divertimento se mostra capaz de gerar. Ela pode vir a ser o estopim para uma série de eventos devastadores na vida dos jovens que a praticam, inclusive, com alegações de fomentar um certo distanciamento físico e social, já que as plataformas são virtuais e os jogadores interagem com avatares que são apenas representações virtuais de seus amigos e deles próprios. Segundo críticos do assunto, isso poderia causar estranhamento quando no mundo real dando lugar a um certo tipo de interação distorcida e superficial.

De acordo com Oliveira (2016), a descaracterização das personagens em monstros ou avatares animais, juntamente com outros artifícios, sob o ponto de vista do autor, são meios para ludibriar a classificação indicativa exigida para comercialização dos jogos. Há casos em que ocorre a mudança na cor do sangue, e que podem contribuir para alterar e confundir a percepção dos jovens quanto ao nível de violência, amenizando, por assim dizer, os efeitos dos atos praticados, fomentando a falta do senso de empatia, e princípios como moral e ética, além de bonificar os agressores, incentivando-os progressivamente a tomarem atitudes inapropriadas para a vida social, correndo o risco de transformá-la em hábito.

Em consequência, podem ser nocivos a tal ponto que “em 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu o vício em videogames, como transtorno mental, na Classificação Internacional de Doenças (CID).” (EVANGELISTA, 2021, p. 4). O questionamento é se tal

inclusão invalidaria os benefícios que centenas de pesquisadores opositores a todo esse mal causado pelos games destacam. Ao que parece, trata-se, portanto, de uma premissa repleta de contradições e ainda inúmeras dúvidas e ressalvas. Pois “há, frequentemente, uma série de manchetes contraditórias com diferentes estudos sobre jogos relacionando-os com o aumento da depressão, com a felicidade, ao mau desempenho escolar ou ainda mostrando que jogadores tiram notas mais altas.” (EVANGELISTA, 2021, p. 5). Tais estudos desconstruídos indicam que essas analogias podem ser muito particulares, de acordo com a educação, o caráter, a personalidade, os perfis sociocultural e socioeconômico e o autocontrole de cada jogador.

Sobre essas questões, na tentativa de criar um ambiente minimamente seguro aos jovens e tranquilizador aos pais, criou-se a *Entertainment Software Rating Board* (ESRB) – organização que cuida da classificação etária indicativa dos jogos, com sede nos Estados Unidos, alguns de seus preceitos preconizam o seguinte (*Entertainment Software*, 2021):

Referências Violentas – referências a atos violentos; b) Violência – cenas envolvendo conflitos agressivos que podem conter desmembramento sem sangue; c) Violência Sexual – representações de estupro ou outros atos sexuais violentos; d) Violência Intensa – representações gráficas e realistas de um conflito físico que pode envolver realisticamente e/ou extremamente a presença de sangue e armas, além da apresentação de ferimentos e morte; e) Violência Fantasia – ações violentas de natureza fantasiada, envolvendo personagens humanos ou não-humanos em situações facilmente distinguíveis da vida real; f) Violência dos desenhos animados – ações violentas envolvendo situações e personagens de desenhos animados que podem incluir violência onde um personagem está ileso depois que a ação tenha sido infligida.

Ao que tudo indica, essa seria uma forma de tentar garantir que não se extrapolem determinados limites quando o assunto é violência, independentemente do seu tipo e nível. Na prática, como observado nos parágrafos anteriores, alguns fatores característicos de tal situação são maquiados. Reside nessa configuração uma brecha difícil de controlar e mesmo delimitar, pois o assunto é para lá de complexo, visto que conta com o argumento de se tratar de arte e ficção.

Com referência a essa pauta da violência, ela é um importante ponto a ser tocado porque é o lugar em que geralmente esbarram alguns dos preconceitos que giram em torno da utilização dos games. Acontece que em seu uso em sala de aula, esse não será um meio utilizado para se chegar aos fins requeridos. É importante destacar que o site utilizado na pesquisa vigente comportava dinâmicas em que os jogadores tinham acesso a situações de combate corporal e

ações consideradas violentas (não foram encontradas configurações de bloqueio para determinadas rotas, possivelmente pelo caráter de construção/aprimoramento em que se encontrava na época), porém não foi essa a possibilidade explorada, posto que a página da *web* abrigava muitos caminhos para interatuar. O que se fez na prática da proposta pedagógica foi percorrer uma trilha conteudística disposta com textos, vídeos, podcasts, imagens e referências do universo cultural global a fim de inspirar o educando, instigando-o a comportar-se como leitor ubíquo, transitando por várias telas e a medida em que explorava e avançava o trajeto, redigia sua narrativa, produto final da aventura.

Isso posto, cabe questionar o motivo pelo qual essa discussão foi inserida na presente investigação. A resposta para tal indagação vai ao encontro da necessidade identificada de tornar perceptível os paradigmas que a implementação da atividade pode vir a enfrentar, ainda nos dias de hoje. E conseqüentemente se fazer conhecer todos os aspectos implicados a fim de enriquecer-se as análises desta pesquisa e observar o desenvolvimento dos estudantes ante os variados aspectos, medindo-se com a régua do equilíbrio e da adaptação coerentes ao perfil da turma e às diferentes realidades.

Relativo a isso, não só no quesito “violência” os games ocupam um lugar de vilania, mas também no que se refere ao tempo disposto em sua prática, que certas vezes extrapola os limites do recomendável. Em suma, a verdade é que “de tempos em tempos, um episódio, uma condição, grupo ou pessoa emerge para ser deliberado como uma ameaça aos valores e costumes morais da sociedade.” (EVANGELISTA, 2021, p. 7), decorre daí a necessidade de colocar o tema em pauta, visto estar cada vez mais inserido e em voga nos tempos atuais.

Não obstante ao apresentado, cada época na história da humanidade tem um papel próprio e características particulares, tanto é que alguns estudiosos do ramo como Santaella (2010) propuseram marcos teóricos feito *as eras culturais*, divididas em seis formações: Cultura Oral, Cultura Escrita, Cultura Impressa, Cultura de Massas, Cultura das Mídias e Cultura Digital. Nas palavras da autora “essas divisões estão pautadas na convicção de que os meios de comunicação [...] são capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais”. (SANTAELLA, 2010, p. 13). O que implica dizer que a cada evolução tecnológica, evolui em concomitância a cultura, nunca necessariamente extinguindo uma era anterior, mas unindo-se a ela, tornando o processo sempre mais rico e complexo.

A respeito dessas delimitações culturais, Evangelista (2021) discorre também que os games se enquadram na cultura de massas, já que ela é responsável pela “recreação do espírito” e possui um caráter relativamente simples, supostamente referindo-se às características indutivas que a prática *gamer* comporta. Esse mesmo autor, outrossim, pontua que “na relação entre jogador e jogo cria-se uma dimensão na qual o jogador imerge em um mundo com diferentes probabilidades, personalidades e poderes, uma espécie de consolação em meio às regras e desaprovações da realidade.” (EVANGELISTA, 2021, p. 2). Tomando-se por norte esse olhar, caberia postular que, no respaldo daqueles que defendem o uso dessa tecnologia em sala de aula, seria uma maneira de aprender a lidar com as adversidades da vida de modo lúdico e em um ambiente seguro e controlado, o que, em consequência, estimularia o desenvolvimento emocional dos usuários.

Com base no retratado, de posse da informação de que “o Brasil é o país que mais consome games, já que 75% dos brasileiros com acesso à internet (90 milhões de pessoas) declararam jogar algum tipo de game (jogos eletrônicos de celular, console ou computador).” (EVANGELISTA, 2021, p. 2), se faz impossível não dar a devida atenção à importância dos games na vida dos cidadãos dessa nação. Nesse caso, associar a prática de jogar on-line com aquilo que se faz na escola teria potencial para gerar uma identificação prazerosa do aprendente com o fazer pedagógico. O que expandiria suas conexões com a realidade, (por mais contraditório que pareça aos olhos dos que ainda resistem a essa ideia). O afeto e a afinidade/identificação com as dinâmicas, os conteúdos e também os professores são ingredientes poderosos para a aprendizagem dos sujeitos, conforme apontado por Freire (2017). Isso corresponde a dizer que o game, enquanto atividade cotidiana de uma parte significativa da população, é um elemento de ordem cultural que caracteriza e aproxima as comunidades, tendo potencial para engajá-las em quaisquer áreas do entretenimento ou da educação. Nesse tear, Huizinga (2000, p. 9) reflete:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo.

O pressuposto anterior faz reparação à ideia de que todos os animais, desde os

primórdios, antes mesmo da existência formal da própria nomenclatura, sempre praticaram atos concernentes ao que se concebe por jogo, tanto para treinar métodos de sobrevivência, quanto para passar o tempo em sociedade de forma amistosa e criar laços importantes. Então, o fato das regras e noções básicas dessa prática antiga terem adentrado pela esfera da tecnologia (tanto a analógica dos tabuleiros, quanto a digital) não apaga a historicidade que esse fazer carrega em sua essência, tendo origens selvagens, ancestrais. Isso entoa o coro de que o lúdico, que permeia essa realidade, não pode ser colocado no lugar da futilidade, mas tem valor para ser visto como mais uma ferramenta de desenvolvimento de habilidades intrínsecas a seres vivos complexos e justamente o jogo se complexifica de acordo com o ser vivo que dele se valha.

Quanto ao explicitado, cabe ao ser humano o elemento da cultura, único em sua forma para essa espécie, por esse motivo “o discurso de que videogames geram violência direcionaria os games à uma criminalização cultural, o que, conseqüentemente, recairia sobre os criadores de jogos e jogadores.” (EVANGELISTA, 2021, p. 6). Essa criminalização corresponderia a um receio do desconhecido, da aderência à novas culturas, o que é uma premissa de involução, já que é no diálogo intercultural que as comunidades crescem e se desenvolvem.

Diante de tais colocações, infere-se que “o jogo está fora desse domínio da moral, não é em si mesmo nem bom nem mau” (HUIZINGA, 2000, p. 223), visto sua influência positiva ou negativa estar na dependência daquele que o pratica, essa é uma variável muito importante, e que corre por vias até mesmo subjetivas. Quem fará suas escolhas é o jogador, ou aqueles que dele se fazem responsáveis que deverão educá-lo a ponto de tornar perceptível que o excesso e a comparação alienada com aspectos da realidade reverteriam possibilidades de desenvolvimentos de ordem superior.

Assim sendo, sob a supervisão de pais presentes aliados a jovens conscientes de seu lugar e limites, no que se refere aos games, eles hoje se mostram bastante relevantes na formação (tanto humana quanto escolar) desses cidadãos, que estão passando mais e mais horas interagindo com essas novas interfaces. Logo, tal constatação é passível de levar a ideia de que sim, aquilo que acontece no jogo tem potencial para impactar de alguma forma o ser e o agir no mundo real. A questão é se esses impactos são positivos ou negativos, pois imparciais, jamais serão. E parece que o bem e o mal continuam sempre sob o poder das

escolhas pessoais de cada um, combinadas, claro, com seu histórico de vida.

Ao final deste capítulo, apresenta-se um quadro resumitivo com as principais ideias que norteiam a pesquisa advindas da reflexão aqui apresentada acerca de ensino híbrido.

Quadro 1: Ensino Híbrido

- 1 O ensino tradicional provou-se insuficiente no momento de uma pandemia que exigiu distanciamento social repentino.
- 2 O ensino híbrido veio como uma ferramenta de suporte ao tradicional, mas não rompe completamente as barreiras de uma mudança genuína, como seria o caso do disruptivo.
- 3 Professores, estudantes, famílias e a máquina pública (mais especificamente a infraestrutura das escolas públicas estaduais) não estão preparados de maneira efetiva para o ensino híbrido.
- 4 As discussões acerca dos prós e contras dos games permeiam suas possibilidades de implementação em sala de aula.
- 5 Os games e ou a gamificação podem ser alternativas lúdicas para inserir de maneira menos drástica o ensino híbrido na sala de aula, auxiliando os alunos nessa adaptação por fazerem parte da realidade da geração a que pertencem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se nesse quadro que ainda há um longo caminho a percorrer com relação ao ensino híbrido e que este, apesar de suas imperfeições e dificuldades, é, no momento, o mais próximo que grande parte das escolas em geral têm conseguido chegar (ainda que por motivo de força maior) de um ensino com contornos inovadores. Segue o capítulo teórico quanto às narrativas.

3 AS NARRATIVAS NA VIDA E NA FICÇÃO

“Quer escutemos, com desinteressado deleite, a arenga (semelhante a um sonho) de algum feiticeiro de olhos avermelhados do Congo, ou leiamos, com enlevo cultivado, sutis traduções dos sonetos do místico Lao-tse; quer decifremos o difícil sentido de um argumento de Santo Tomás de Aquino, quer ainda percebamos, num relance, o brilhante sentido de um bizarro conto de fadas esquimó, é sempre com a mesma história que muda de forma e não obstante é prodigiosamente constante que nos deparamos, aliada a uma desafiadora e persistente sugestão de que resta muito mais por ser experimentado do que será possível saber ou contar.”

Joseph Campbell

Em conformidade à prossecução da proposta, são tratados neste capítulo aspectos relativos ao surgimento da narrativa, sua materialização nos diálogos, na escrita e nas suas múltiplas formas de registro e seu entrelaçamento nas esferas da realidade e do ficcional. Além da observância de elementos de sua composição como espaço e tempo mirados à luz dos conceitos bakhtinianos de cronotopo exotopia. Também será focalizado o processo criativo do autor na concepção da personagem, com apoio desses princípios, respaldados por reflexões retiradas do conjunto da obra de Bakhtin. Essas proposições teóricas encaixam-se na perspectiva avaliativa dos estudos quanto à criação de narrativas por parte dos alunos enquanto conceitos que ajudam a explicar sua origem, suas bases, seus motivos de existir na vida do ser humano, com as devidas observâncias aos valores internos, sociais e históricos implicados nesse fazer.

As narrativas, ao contrário do que sugerem ao ideal popular, têm flexibilidade para transitarem por inúmeras linguagens: uma música pode conter uma narrativa, bem como uma sequência de imagens, em desenhos, fotos e assim por diante. Trazendo-se um exemplo bakhtiniano “o romance é um heterodiscurso social artisticamente organizado, às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual.” (BAKHTIN, 2015, p. 29). Claro que, na citação requerida, o pesquisador refere-se de modo específico ao romance (que pode conter, inclusive, alguns desses elementos em sua estrutura). Porém, a analogia com as narrativas em geral se faz aprazível pelo fato de todas comportarem características afins de criação e construção, ainda que o romance tenha contornos de maior formalidade literária.

Todas essas áreas mencionadas e outras mais junto a seus encadeamentos quase sempre contam histórias, ainda que estejam em latência, o poder interpretativo da arte a eleva, expandindo-a. Histórias são feitas, sobretudo, da relação entre os significados, pois é a

produção de sentidos a própria razão de ser das narrativas. Nem mesmo os textos híbridos, que são grande parte dos que circulam na sociedade contemporânea, cada vez mais transmidiática, não fogem à regra para conter um formato de narrativa dentro de si. Em suma, aquilo que não faz sentido não caracteriza uma narrativa, pode classificar-se como qualquer outro gênero textual, seja ele inovador, disruptivo, poético, mas não uma narrativa.

Assim sendo, dentre as competências naturais intrinsecamente humanas, o ato de narrar se coloca como algo que permeia praticamente toda a vida dos indivíduos. Nem só por isso, porém, se destaca, mesmo assim esse já seria um argumento (ainda que abrangente e talvez de momento vago) que demarca sua extrema importância. Mas também pelo fato de que envolve, em seu centro, o ímpeto da criatividade que corrobora na ampliação do horizonte sociocultural - e é a este que será dado também enfoque na análise do material produzido pelos jovens participantes da pesquisa, no quanto conseguem remanejar e reorganizar os produtos culturais com os quais tiveram contato para inspirar-se. Já que o narrar (seja ele escrito ou falado) solicita ativamente conexões culturais, interdiscursividade, e percepção de tempo e espaço.

Em relação à criatividade, refere-se aqui não estritamente às narrativas ficcionais, mas de igual maneira às narrativas das histórias da vida, que do mesmo modo perpassam essa qualidade. Na visão de Bakhtin (2011, XXXIV):

O poeta³ deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. [...] Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.

Compreendido fica, portanto, que aquele que cria e escreve, mais especificamente, tem culpa e responsabilidade por esse ato, na linha de aperceber-se do poder que emana de sua obra e do quanto tem potencial para tocar o leitor quanto à beleza e singularidade da arte. Não deixando de lembrar-se que a vida respinga nela, e que não pode desconsiderar esse contato, diminuindo uma em relação a outra, visto que a arte se nutre da vivência concreta e subjetiva de cada um.

No tocante a esse último aspecto, vale ressaltar que narrar um acontecimento por si só

³ Assim como Aristóteles em sua *Poética* (335 a.C), em razão de noções delimitadas pelas épocas, Bakhtin se utiliza dos termos *poeta* e *poesia*, respectivamente, para referir-se a *escritor* e *escrita*.

já o retira, de alguma forma, do plano da realidade. O narrador, mesmo tendo sido ele o protagonista do enredo, está sempre em um momento único e irrepetível de sua vida. Certamente em outro tempo e talvez, em outro espaço físico e geográfico distinto daquele onde se passaram os fatos, inclusive e possivelmente, diante de outros sujeitos históricos e sociais, ainda que *sejam* os mesmos, não *serão* os mesmos, em um paradoxo de evolução temporal e existencialista.

Sem amenizar a relevância das constatações anteriores, apenas essa última percepção sobre as relações com o outro já teria potencial para incentivar alterações no curso de uma narrativa original, pois essa relação ouvinte-locutor guarda uma força poderosa, em verdade, outra razão inquestionável da existência da própria narrativa: quem narra está narrando algo para alguém. Não se trata de uma ação monológica, pois até em um monólogo o papel dos ouvintes ressoa em múltiplas interpretações particulares que definem um tipo de interação (BAKHTIN, 2018). Toda narrativa é uma narrativa porque produz sentido e existe para ser contada, compartilhada, existe em função de um outro: o ouvinte, que pode ser alheio a mim, ou até mesmo um outro *eu*, residente no monólogo interior de cada um.

Ademais, o *contar a história* sempre está suscetível a possíveis peças que a memória pode pregar, vulnerável, então, a um certo grau de distorção, mesmo que em alguns casos, involuntário. Porém, a depender do nível de atenção que se quer captar dos ouvintes, pode ser também que se torne, como acima sugerido, uma distorção intencionada. Segundo Faraco (2017, p. 26), “a verbalização total é inalcançável e permanecerá sempre como algo a ser atingido.” Assim, o narrador que conta a história não está naquele instante na posição linear que a vivenciou, mas reside na obliquidade, revivendo-a em posição agora, tangente, pois não a toca completamente, mas apenas em pontos específicos. Eis a utilidade e encaixe perfeito do significado da palavra verossímil – parece verdadeiro, ou seja, não o é mais, mesmo não sendo exatamente uma obra de ficção, também não se trata da realidade fidedigna, pois ela é mais complexa do que se imagina, compreende, acima de tudo, noções exatas de tempo e espaço.

Tais noções, na narrativa ficcional, interrelacionadas ganham o nome de cronotopo. Expressão inicialmente emprestada das ciências matemáticas, mas que se prestou a definir concepções literárias pelo seu caráter de difusão dessas duas grandezas (tempo e espaço), justamente, quem assim o identificou, por analogia e licença poética, foram os estudiosos do filósofo russo da linguagem Mikhail Bakhtin. Sem fugir do assunto da retratação (no sentido

de descrição) do factual na forma de narrativa, Bakhtin (2011) expõe que a representação da realidade não configura tal dimensão por ela mesma. Só o fato em si pode ser ele mesmo, todo o resto é repetição. Isso se define desse modo porque é o tempo presente o mais palpável de todos, o passado reside no lugar histórico da memória e o futuro é sempre uma projeção.

O futuro não é homogêneo com o presente, nem com o passado e, por mais duradouro que o concebamos, é desprovido de concretude de conteúdo, meio vazio e rarefeito, uma vez que tudo que há de positivo, ideal, devido e desejado está, pela via da inversão, situado no passado ou só parcialmente no presente, visto que por essa via tudo se torna mais ponderável, real e demonstrável. [...] Do ponto de vista da realidade, a inversão histórica [...] prefere o passado, como mais ponderável e mais denso, a esse futuro. Já as superestruturas verticais e sobrenaturais preferem a esse passado o extratemporal como já reais e como que já atuais. (BAKHTIN, 2018, p. 93).

Sobre esse ponto convergem as narrativas da vida e da ficção, no ato de contar a história real. Ali, no cerne do enredo, estão em consonância as forças que regem o cronotopo, já que esse conceito refere-se à forma como as categorias de tempo e espaço são explicitadas em textos literários.

Consoante a esse processo e complementar ao explanado inicialmente, a palavra *criatividade* não foi citada no parágrafo de abertura deste capítulo ao acaso, visto que é o pressuposto essencial da ficção, toda e qualquer narrativa ficcional está embasada primordialmente nesse conceito. O verbo *criar* infere a possibilidade de transcender o absoluto, em um movimento ascendente e disruptivo, multilateral. Ascendente porque parte daquilo que existe, em direção à sua estratificação em camadas infinitas e sempre posteriores à essa existência concreta. Disruptivo, pois literalmente rompe com os paradigmas da realidade, agregando a ela múltiplas facetas e dimensões, por isso, então, também multilateral. Nesse parecer, o mundo não está tão somente posto e acabado, tal como se concebe. Mas eleva-se a um estado de sublimação, em que tudo é possível quando no amálgama da mente humana. Inclusive tendo o enorme poder de superá-la no sentido da concretude e transcendência de seus limites físicos e individuais, materializando-se em planos cada vez mais complexos e compartilhados, tais quais a oralidade, a escrita, o áudio, o vídeo, a fotografia, a pintura, o teatro, a escultura, a tecnologia e todo o mais conjunto artístico e funcional que seja passível de reproduzir uma história.

A despeito das asserções anteriores, “antes de mais nada, a ciência da literatura deve

estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda cultura de uma época.” (BAKHTIN, 2017, p. 11). Por esse motivo faz-se primordial, em escalas superiores, inserir elementos culturais distintos no fazer pedagógico, sobretudo em atividades tradicionais, enriquecê-las com tamanha fortuna que as recentes gerações têm nas mãos com larga vantagem em relação às outras pela ventura de ter nascido na era da informação.

Retomando-se as reflexões acerca da criatividade (afinal, é o que densifica as narrativas), trata-se de uma qualidade singular, porque exclusiva, no momento, ao *Homo sapiens*. Um animal selvagem, por exemplo, usa a matemática (no seu sentido mais puro, livre das fórmulas) quando calcula distâncias para saltar e percorrer caminhos em direção à sua presa, ou vale-se dessa ciência em seu ensejo elementar para construir ninhos ou abrigos. Um robô é *expert* em números, em fórmulas exatas extremamente complexas, mas ambos não têm (ainda de modo aperfeiçoado, ao menos) a capacidade de criar, de formular perguntas, de resolver questões existenciais humanas. Mesmo a destreza da tecnologia do *design* gráfico necessita da mentoria de homens ou mulheres por trás de seus efeitos especiais, pelo menos por ora. Até onde se sabe, o processo artístico e imaginativo é puramente humano, se existe algo que reproduza tal habilidade, ainda está em processo experimental. Se houvesse uma receita de bolo para o universo ficcional, a criatividade seria a massa que estrutura o alimento, cabe, pois, nessa substância o enleio com língua e linguagem.

Veja-se sobre o uso da língua: “de fato, o artista trabalha a língua mas não como língua: como língua ele a supera, pois ela não pode ser interpretada como linguagem em sua determinidade linguística (morfológica, sintática, léxica, etc.), mas apenas na medida em que ela venha a tornar-se meio de expressão artística [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 178).

Nesse tear, as narrativas ficcionais criadas pelos escritores ao longo dos séculos espelham os costumes e modos de vida de suas épocas, servindo-se a um papel que extrapola o de entretenimento, ganhando *status* de parâmetros históricos. Nas referidas obras se destaca então a língua, que por meio do uso pragmático e articulado se torna o instrumento que demarca um período histórico, por suas características peculiares. Aliada a essa possibilidade criativa de se exercer com ela diversas formas de contar histórias, profundas, emocionais, estéticas, que são potentes para tocar o leitor em seu âmago. Cativando-o para sempre em direção a esse universo, que pode ser considerado quase um universo paralelo devido a sua característica de

guardar outros mundos, outras vidas, outras existências, infinitas probabilidades. Possibilidades essas que parecem às vezes muito reais, tamanho poder de imersão têm sobre quem as acompanha em leitura.

Diante de tais constatações, “o poeta não cria no mundo da língua, ele apenas usa a língua.” (BAKHTIN, 2011, p. 178). E se utiliza dela para interatuar em variadas áreas, no planeta, em outros planos materiais, que a mesma língua lhe possibilita inventar, e não precisa, necessariamente para isso, dominar todas as nomenclaturas gramaticais, ele conhece seu funcionamento genuíno. “Em outras palavras, a capacidade de individualizar a forma geral da linguagem (enquanto atividade constitutiva) é a mesma na humanidade como um todo e em cada indivíduo em particular.” (FARACO, 2009, p. 112). Eis a causa da identificação universal que certas histórias promovem ao longo de épocas.

Desse modo, surgiram os contos tradicionais, as fábulas e os mitos, consolidados pela atemporalidade das questões humanas que abordam, quer se utilizem de sentidos metafóricos, figurativos, sobrenaturais, religiosos ou extraterrenos, esses gêneros adentram gerações, quase sempre ou por enquanto pouco mutáveis, a não ser em alguns aspectos que não interessa no momento deter-se aqui. Fica, pois, a afirmação poética de que “o reino humano abarca, por baixo da pequena habitação, comparativamente corriqueira, que denominamos consciência, insuspeitadas cavernas de Aladim.” (CAMPBELL, 2007, p. 19). Lugares esses que são explorados por meio da criação de histórias, aqui retratados no ato de redigir narrativas.

3.1 NOÇÕES DE ESPAÇO E TEMPO NA COMPOSIÇÃO DA NARRATIVA

Desde as épocas mais remotas em que se têm conhecimento e registro do comportamento do ser humano, sabe-se de sua predisposição em contar histórias. No começo, elas surgiram um tanto tímidas, se assim é possível dizer, por meio da arte rupestre, com técnicas bastante rudimentares, nas quais tais narrativas eram representadas pelo fazer pictórico. Desse modo, partindo-se da premissa de que imagem também é texto, ali surgiam as primeiras formas de se relatarem, registrarem fatos, ou, de maneira mais lúdica, contar histórias.

Então, sobre esse ato de criar histórias, vale ressaltar que essa ação intrinsecamente humana evoluiu junto com a raça, transpondo diferentes suportes, transitando entre tecnologias, o que exigiu novas formas de ler, de ver e ser visto. Foi exatamente o que suscitou a proposta

dessa pesquisa, para proporcionar uma experiência dinâmica que conversasse de perto com o perfil das novas gerações. Assim, diferentemente do que acontecia em épocas passadas, o autor de uma narrativa tem acesso a um sem número de possibilidades de criação, inclusive, precisa pensar em suas variadas formas de adaptação.

Considerando o parágrafo anterior, toda vez que o autor escreve, ele está situado em um tempo cronológico e histórico e dali partirá em direção a uma refração artística, uma visão do que ele vê daquilo que o mundo é. Ainda que tal afirmação pareça confusa, ela inscreve-se no âmbito da axiologia, pois, o autor acrescentará de valores aquela sua criação, e valores não necessariamente criados por ele, mas refletidos na sua visão de mundo de acordo com sua bagagem única de vida. Sob esse aspecto, “Bakhtin dirá que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.” (FARACO, 2009, p. 25). Dito isso, é perceptível a não neutralidade do criador, que evidencia sempre algo de si, ainda que às vezes de maneira sutil. Difícil parece ser, pois, a total separação.

O problema maior coloca-se, em verdade, no campo da originalidade, sobre o fato de poder ou não uma obra manter-se autêntica salientando todas as vozes extremamente marcadas de seu criador. Mas parece que para isso o filósofo vai encontrando, depois de algumas certas contradições, um caminho mediador “contudo, diz Bakhtin, não devemos exagerar o poder da linguagem. Embora a unicidade do ser-como-evento e do ato realizado sejam passíveis de receber expressão verbal, essa tarefa é bastante difícil, em grande parte porque a verbalização total é inalcançável.” (FARACO, 2009, p. 26). Dessa forma, está posto que mesmo o escritor redigindo sua própria biografia, ela será assinalada em um tempo distinto por um autor-personagem, que naquele dado momento está apenas a representar-se, o que não corresponde a uma realidade absoluta do que ele é.

Assim, começam a surgir, na linha dessas reflexões de tempo e personagem, os conceitos de cronotopo e exotopia. De maneira geral, no cronotopo todo o tempo é distinto e único e está marcado por um lugar, que pode, inclusive ser abstrato, fazendo o papel de uma quarta dimensão do espaço-tempo, na esfera do ficcional, já que, a ciência até agora só desvendou três: altura, comprimento e largura. “Importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço).”

(BAKHTIN, 2018, p. 11). Além de soar poética, tal afirmação ressoa em uma significação extraordinária, no sentido de não associar a ideia a algo que de fato, exista. Uma quarta dimensão do espaço-tempo é uma suposição, hipotética, mas transmite a grandiosidade da fusão de ambos, consolidada no princípio do cronotopo.

No que se refere à exotopia⁴, também em uma definição introdutória, é o olhar externo de uma consciência alheia a outra que a define e a delinea, porque a visão do todo é a visão real, e ela só é possível porque o outro nos enxerga. Ainda a esse respeito é por meio de sua visão que nossos contornos são marcados no espaço, isso vale para o autor com a sua criação, Bakhtin (2011). Esse mesmo conceito de exotopia, nas palavras de Amorim (2006, p. 103) “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê da criação do outro”.

Nesse viés, a criação corrobora com uma visão da realidade que embora se pareça com essa realidade, no âmbito da verossimilhança de uma narrativa, ainda será uma representação, criada não pelo autor-pessoa, mas já por outro de si, que é o autor-personagem e portanto, também uma parte ou uma projeção da essência dele mesmo.

E ainda “quanto ao conceito de cronotopo, este traz no nome um maior equilíbrio entre as dimensões de espaço e de tempo.” (AMORIM, 2006, p. 104). Pois o espaço é ou pode ser transitório no tempo, de acordo com o exemplo do carro, no qual toda a narrativa de um determinado filme decorre da viagem dentro desse veículo, onde o espaço-tempo se emoldura, por meio de diálogos, memórias e a vista da própria passagem do tempo pelo contexto da troca de paisagens no ritmo do movimento desse transporte. Esse é um destacado exemplo nos estudos da referida autora, no qual o tempo passa pelo espaço, dando a ele renovados significados. Tudo, é claro, amparado pela presença das pessoas, na força de seus diálogos, seja de forma cotidiana ou na esfera da ficção. Essa definição temporal se mostra presente nas narrativas, que são caracterizadas por eventos relativos ao espaço-tempo, misturando ficção e realidade e situa o leitor na história, aliás, em qualquer história. Identificar o cronotopo acarreta uma visão macro dos acontecimentos, expandindo seu poder de interpretação e aguçando ainda mais a imaginação do leitor. Perceber o viés da passagem do tempo em um determinado local

⁴ O termo exotopia não foi propriamente utilizado por Bakhtin, foi assim definido por outros teóricos que estudaram o conceito, devido às suas características. É formado pelo prefixo grego **exo-**, remetendo à noção de externo, de **fora**, e a partícula **topia**, oriunda de topos, **lugar**. (Back, 2021).

e o quanto isso afeta o enredo, torna o cronotopo um conceito fundamental para uma compreensão ideal.

Amorim (2006, p. 104) também afirma que “os índices do tempo se descobrem no espaço e este é percebido e medido de acordo com o tempo.” Transparece aqui a visão de que o espaço reflete o tempo, como mais um parâmetro, seja pela sua condição física de envelhecimento ou abandono e até renovação, ou pelas ideias de transcorrência que passa em interpretações reconhecidamente universais. E dessas interpretações que se esperou resgatar, nos participantes da aventura desse projeto investigativo, noções de tempo no universo da ficção a fim de apropriar-se dessa compreensão para fazer uso dela e elevar seu nível de escrita.

Para tal feito, não só conceitos de espaço e tempo são resgatados, pois aquele que escreve tem de encontrar alguns caminhos nos quais se defrontará com a própria identidade, afinal, se é fantasia, deve-se despir-se de si mesmo? Seria essa uma possibilidade, ou talvez um anseio?

Dessa forma, a discussão parece cada vez mais salienta a posição de que “A linguagem não deslocada (isto é, se a voz do escritor como pessoa permanece como tal) é, para Bakhtin, ingênua e inadequada para a autêntica criação estética. O escritor é, então, a pessoa capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem.” (FARACO, 2018, p. 40). Mediante a essa afirmação, o escritor é inserido em um patamar de profissionalismo tal como se conseguisse anular-se completamente e há uma sugestão aqui nesse sentido. Ocorre em primeiro lugar que a escrita é um patrimônio de todos, e todos guardam o direito de praticá-la, sendo ou não trabalhadores formais desse meio.

Em segundo lugar, nessa época, Bakhtin acreditava ser possível que o autor, enquanto profissional da escrita pudesse e dominasse a arte de extinguir-se a si por completo na composição/autoria de uma personagem. Porém, adiante, a ideia amadurece e o teórico revisitará esse posicionamento para reformulá-lo na busca muito mais de um equilíbrio do que de uma única e irrefutável certeza. Ele acaba percebendo que não há como haver uma pureza, um completo apagamento do autor enquanto pessoa na criação de sua personagem, sempre haverá saliências de quem escreve, para além do profissional, sobressairá o humano, irrefutável. O que não significa dizer que a criação será uma cópia do que o autor é no seu âmbito pessoal, sucederá apenas em alguns traços. Isso também acontece na criação de uma

narativa, ou de autobiografias, por exemplo. Permeando tal caminho, Amorim (2006, p. 107) ressalta:

Se narro (ou relato por escrito) um acontecimento que acaba de me acontecer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu. A identidade absoluta de meu “eu” com o “eu” de que falo é tão impossível quanto suspender-se a si próprio pelos cabelos. Por mais verídico, por mais realista que seja o mundo representado, ele não pode nunca ser idêntico do ponto de vista espaço-temporal, ao mundo real, àquele que representa, àquele onde se encontra o autor que criou essa imagem.

Com efeito, o autor empresta de si, mas sem extrapolar-se e isso não parece depender tanto dele, mas também e em grande parte pelas próprias características dos conceitos aqui observados. O tempo é sempre uma linha imaginária, mas ele não é, no âmbito ficcional, necessariamente linear. “Motivos como encontro/separação, perda/obtenção, buscas/descoberta, reconhecimento/não reconhecimento, entram como elementos constitutivos do enredo” (BAKHTIN, 2018, p. 28). E demarcam cronotopos, pois são pontos de alteração no percurso que fazem referência ao tempo em que transcorre a história. Desse modo ela vai e volta, às vezes para frente, ou para trás, nas memórias, nos cheiros, nas imagens e em seus diferentes ângulos, nas emoções que os acontecimentos evocam. O exemplo da estrada é muito bem colocado por Bakhtin “é imensa a importância do cronotopo da estrada na literatura: rara é a obra que passa sem certas variantes do motivo da estrada, e muitas obras chegam a ser construídas sobre o cronotopo da estrada, dos encontros e das aventuras que ocorrem pelo caminho” (BAKHTIN, 2018, p. 29). As estradas são responsáveis por levar a determinados caminhos, que inspiram desenrolares e desfechos em meio ao seu trajeto. Em síntese “o cronotopo [...] é uma unidade espaço-tempo dotada de valor. Ele carrega sempre uma visão do mundo, uma visão de homem.” (BRAIT, 2013, p. 36). Sendo bem particular, aliás, essa visão, visto ela ser mediada pelo olhar do autor que vai guiar o leitor em sua perspectiva temporal.

3.2 O NASCIMENTO DA PERSONAGEM: DA MENTE DO AUTOR PARA A VIDA

Quando se pensa em nascimento certos axiomas, principalmente os de ordem física, são consensos, porém o mesmo não ocorre no que se trata aos assuntos de cunho interno “como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta

envolvida pela consciência do outro”. (BAKHTIN, 2017, p. 30). À concepção de um ser humano, no momento primeiro, associa-se a imagem de uma mulher grávida, convocando-se a ideia da origem carnal, concreta. Porém, junto a essa premissa, em uma esfera que pende em direção aos aspectos filosófico e religioso, pode-se incorporar a noção de espírito, algo muito mais subjetivo e menos generalista, visto que nem todas as pessoas são necessariamente espiritualizadas. Há uma ressalva nesse aspecto, pois é desse lugar, do lugar do espírito, que se pode falar ainda de outra forma de nascimento, fugidia às áreas citadas, mas que não as confronta, pois precisa delas para se constituir, pelo menos em parte.

Referente a isso, não se pretende tratar aqui de assuntos religiosos, crenças particulares ou nada do tipo. Para além dessas delimitações, há o lado do espírito que atravessa o artístico, na sua subjetividade criadora, do mesmo modo impalpável, porém materializado por meio da geração da obra, que por vezes torna-se atemporal, imortalizando-se a si e a seu criador. Espírito, aliás, é uma palavra bastante citada nas traduções para língua portuguesa da obra de Bakhtin, e nesses casos, geralmente leva a uma relação com o artístico. “Quando estava criando, o autor vivenciou apenas a sua personagem e lhe introduziu na imagem toda a sua atitude essencialmente criadora em face dele” (BAKHTIN, 2011, p. 5), porquanto, encontra-se imerso mais na personagem do que em si mesmo, em uma quase fusão, pois todo o ser está voltado para esse outro que se incita, e solicita mais do que uma atenção especial. Porém o tempo e o existir do autor enquanto indivíduo, o peso e a medida dessa entrega lhe custam as odes do próprio espírito. Coexistem dois lados da personagem: ela, que ganhou vida no universo literário e o lado do autor, que ali circunscreveu como que seus genes.

No caso específico dessa criação artística, para adentrar-se diretamente na discussão deste trabalho, o fenômeno do nascimento toma uma proporção inusitada aos padrões naturais. Ele não se dá exatamente no útero de uma fêmea, ou uma mulher, de modo mais específico. Da mesma forma, vem do interior de outro ser, parte de outro corpo, nasce na mente de qualquer ser humano criativo, mas o órgão conceptor passa a ser então, o cérebro.

Nessa mudança de local que desencadeia uma ruptura radical na ideia do partejar, reside a sapiência do surgimento de um ser ficcional, coloca-se agora, por sinal, no campo da virtualidade, escapando aos limites do mundo material e criando suas próprias leis de existência. Mas há sempre e ainda a estreita relação com a realidade, e essa é também passível de comportar limites nada triviais “minha imagem externa, isto é, todos os elementos expressivos do meu

corpo, sem exceção, é vivenciada de dentro de mim; é apenas sob a forma de extratos, de fragmentos dispersos, [...] minha imagem externa chega ao campo dos meus sentimentos externos.” (BAKHTIN, 2011, p. 26). Isso quer dizer que tudo o que se prospecta de si mesmo, é apenas uma fração da realidade, mesmo diante de uma superfície espelhada, o que se vê nunca é de fato verdadeiro. É só através do olhar externo do outro que a imagem do *eu* se contorna limpa e fiel, a pessoa por si não se enxerga por inteiro, porque ela só está inteira dentro dela. É o outro que a vê por completo, pois se distancia dessa pessoa na medida em que não é parte dela, essa é uma das premissas do conceito de exotopia (BAKHTIN, 2015).

As observações citadas, ainda que relacionadas, vêm apenas agregar reflexões para uma perspectiva de modalização da criação, com fomento ao ato criativo, porém, não são o cerne da questão que será aqui abordada. O enfoque é mais profundo, voltado de fato ao preceito de que quando se cria uma personagem e uma história, o autor está em um movimento quase osmótico e imersivo, no qual deixa traços, traumas e impressões de si e tal troca pode ser planejada, mas também natural e, por vezes, talvez involuntária. Sendo assim, cada uma de suas escolhas composicionais, premeditadas ou não, comportam um delineamento da história, revelando muito sobre o autor, tanto no que tange a sua qualidade técnica, como à criatividade e habilidade de distanciamento de si mesmo para não cair na teia monótona de criar sempre e somente versões deformadas dele próprio.

Para Bakhtin (2011, XXXIII) “quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa”, o que sugere uma incorporação total do universo ficcional enquanto se participa dele, um escape da realidade virtualizado na mente humana. Encontra, então, nesse enunciado, um caminho para falar sobre responsabilidade e culpabilidade. “Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2011, XXXIII/XXXIV). Ativá-los seria, portanto, interpretá-los, incorporá-los às reflexões e fazeres da vida e vice-versa quando o caminho é levar a vida para a arte. Esse é, pois o grande desafio do escritor.

Ao observar o texto literário, Bakhtin sugere determinados aspectos que podem ser estendidos à linguagem *comum*. Esse é o caso, por exemplo, do conceito de *herói* que, num primeiro momento, pode parecer exclusivo do texto artístico. Entretanto, ao conceder ao herói certa autonomia em relação ao autor, encarnando o *outro-sujeito* e não o *outro-objeto*, Bakhtin extrapola os limites da ficção para ganhar o mundo da linguagem [...]. (BRAIT, 2013, p. 56).

A ficção realoca a realidade dentro de suas próprias fronteiras que são muito mais maleáveis, mas nem por isso superam as páginas virtuais onde estão, colocando-se sempre em um patamar de certa subordinação à realidade, pois a ficção só existe porque existe antes o mundo real. Quando, nesse tear da escrita, o autor se utiliza de maneira intrínseca da linguagem, esse fazer, por sua conta, denota um diálogo entre os dois mundos, o real e o ficcional. As vozes se complementam e reverberam, e transitam livremente nos dois universos.

3.3 A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM

Partindo-se da compreensão de que criar pressupõe exteriorizar uma ideia interna, ou seja, um pensamento, o ato de inventar histórias é um movimento que supera o ser. E supera-o no sentido amplo da palavra, pois a criação, além de extrapolar os limites do corpo físico do autor, também o inscreve em um tempo adiante, no futuro, que poderá ultrapassar sua existência. Contribuirá para isso, claro, o poder de atemporalidade da obra, eis uma característica dos grandes clássicos.

Exemplo próximo a ambos aspectos são obras nas quais o autor cria, dentro da história, personagens que dão vida a outras personagens, é o caso dos famosos Gepeto com seu Pinóquio (1883) e Victor com sua criatura Frankenstein (1818). São obras da tradição popular que ilustram muito bem o atravessamento de autor para personagem, como que em uma linha hierárquica em que fica mais clara a presença de um dentro de outro, em seu fazer, agir e existir.

Para construir uma personagem pode ser que seja necessário despir-se um pouco de si, acontece que essa nudez do espírito, como se pode imaginar, não mora no campo das facilidades. “Quando o autor-pessoa se auto objetiva esteticamente na personagem, não deve ocorrer esse retorno a si mesmo: o todo da personagem deve permanecer o último todo para o autor-outro, deve separar o autor da personagem – em si mesma de modo total e absoluto” (BAKHTIN, 2011, p. 15). A maioria dos autores não pensa a respeito disso quando está a criar sua arte, simplesmente a faz, como que uma ação apenas intuitiva e automática. Se põe a escrever deliberadamente, supondo, em alguns casos, até que seja uma espécie de dom. Porém, o autor consciente de si e de seu objetivo saberá que essa distinção é necessária em algum grau. Acontece, pois, que “o retratado é aquele que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para um horizonte sem fim. [...] O retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele, ele retrata o que vê do

que o outro vê [...]” (AMORIM, 2006, p. 98). Apesar de o ser humano em sua forma existencial como um todo poder também ser classificado como inacabado, (até por questões que a própria ciência no âmbito de teorias evolutivas explica) o que entra em discussão nesse ponto é o olhar do autor, sua autoridade e poder de decisão, quanto à personagem, é um sem fim de possibilidades. Está pelas mãos deste o eterno inacabamento da personagem, ela, de alguma forma é refém e subordinada das elucubrações desse seu senhor criador. O autor irá atravessar seu olhar pelos olhos da personagem, transpassá-la em um movimento osmótico e dialógico, na organicidade dos dois seres. Há, portanto, um processo científico, de cunho investigativo.

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Aqui entram em questão significante e significado, mas nessa esfera, fogem à alçada do meramente linguístico, dirigem-se para o caminho da linguagem em todas as suas generalidades, com seus complexos ícones semióticos, intertextos e interpretações sempre múltiplos. O sociocultural fica em evidência no sentido de participar enquanto elemento ativo dessas combinações. Não há criação ou interpretação satisfatória possível sem o elemento do sociocultural.

Nesse lugar reside a força da vivência e bagagem do autor, onde a cultura e a criatividade se mesclam para conceber, agregar valor ao ato criativo. Sob esse pano de fundo, na perspectiva da criação, destaca-se um trecho do pensamento de Campbell:

Os dois mundos, divino e humano, só podem ser descritos como distintos entre si – diferentes como a vida e a morte, o dia e a noite. As aventuras do herói se passam fora da terra nossa conhecida, na região das trevas, ali ele completa sua jornada, ou apenas se perde para nós, aprisionado ou em perigo; e seu retorno é descrito como uma volta do além. Não obstante – e temos diante de nós uma grande chave da compreensão do mito e do símbolo -, os dois reinos são, na realidade, um só e único reino. O reino dos deuses é uma dimensão esquecido mundo que conhecemos. (CAMPBELL, 2007, p. 213).

Assim, pois, podem ser em algum ponto, equiparados os universos do real e do ficcional, do autor e da personagem. São distintos, porque tornam-se distintos, mas não nasceram nesse

molde. Todos são participantes e integrantes de uma mesma coisa, um mesmo reino, uma parte pode ser a dimensão esquecida de outra, basta que seja colocada para fora e a escrita é o grande e poderoso meio de concretização e transpassamento.

Porquanto, novamente sobre o autor (BAKHTIN, 2011), ele não pode viver de seu próprio acabamento, porque o ser humano está em constante aprimoramento, por isso nasce e morre inacabado. E nem em sua transposição ficcional se completa, pois o ser fictício também está sujeito, de alguma forma, a tal destino. Esse parece ser o *insight* do autor, que ele na verdade retira da própria vida real: aquilo que é permanentemente incompleto renderá sempre boas histórias, de enredos complexos. Ingredientes como o inconstante, o elemento surpresa, as oscilações de humor, a troca de lados, para o bem ou para o mal, as múltiplas personalidades que coabitam e dialogam em um mesmo corpo, a verossimilhança com a humanidade são poderosos temperos. Afinal, “não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 11). Nessa ótica, quando algo está concluído, não há o que fazer a respeito, recomeço não é sinônimo de continuação. Se a história ou a personagem recomeça, implica dizer que partiu do ponto zero, ainda que esteja amparada por experiências anteriores, em tese, deixou aquilo que se tinha ou que se era para trás. E tal premissa não configura a essência do ato de conceber uma personagem, esta permanece sempre em constante transformação, evolução ou, até mesmo, involução, no sentido humanitário, por exemplo.

Para criar uma personagem, Bakhtin (2011) afirma que se deve vivenciá-la, colocar-se no lugar dela, coincidir com ela. “Autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra e este é transgrediente a cada elemento particular desta.” (BAKHTIN, 2011, p. 10). O que se quer explicitar nesse fragmento é a noção de que o autor reside na tensão do acabamento, ele escreve com finalidade, mas não sabe se necessariamente haverá um fim. Para que ou para quem servirão as resoluções da personagem? Deverão, necessariamente servir para algo? A arte não se explica também e simplesmente por ela mesma? Sobre isso:

O autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador autor. É neste sentido que se deve ressaltar o caráter criativamente produtivo do autor e sua resposta total à

personagem; o autor não é o agente da vivência espiritual, e sua reação não é um sentimento passivo nem uma percepção receptiva; [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 6).

Assim sendo, a personagem desponta do plano artístico como uma filha, uma progênie que, a partir do momento que cruza com o leitor, toma contornos próprios, pois é literalmente vista com outros olhos. O espírito desse ser criado, portanto, não pertence a seu criador, ele se liberta logo que sai de sua mente. E ganha traços que podem ser firmados de acordo com o horizonte cultural de cada leitor. Ele será o mesmo, com o mesmo nome e as características superficiais que o definem, mas não o será da mesma forma. Cada um enxerga o outro com os olhos que têm, apesar das generalidades e do que está explícito. “É isso que diferencia o mundo da criação artística do mundo do sonho e da realidade da vida: todas as personagens estão igualmente expressas em um plano plástico-pictural de visão” (BAKHTIN, 2011, p. 27). Plástico no sentido de adaptabilidade, de flexibilidade, a personagem é um ser visto de fora, mas não definitivamente por dentro. O autor sabe o que ele mesmo tem por dentro e por fora, pois vivencia genuinamente o que contém por dentro, mas, de outro lado, não se vê inteiramente nem de maneira fidedigna por fora, o que lhe chega são sempre linhas tênues ou reflexos de si mesmo, aludidos por algum objeto ou espécie de tecnologia (BAKHTIN, 2011).

Tais reflexões levam a uma análise apurada de autor e autoria, mais precisamente referindo-se à personagem, que ela é um ser fluido e destacado de outro ser, afetado por ele. “O autor guia a personagem e sua orientação ético-cognitiva no mundo essencialmente acabado da existência, a qual, descartando o sentido imediatamente seguinte do acontecimento, é de índole axiológica pela diversidade mais concreta da sua presença.” (BAKHTIN, 2011, p. 11). O autor está presente na personagem e vice-versa, no início, ele apenas a cria, (“apenas” no sentido de uma ação inicial, porque isso não é pequeno) trazendo-a à vida no mundo ficcional, mas da mesma forma no concreto, pois ela irá ultrapassar as páginas do livro para residir na mente e conjecturações de inúmeros e diversificados tipos de leitores. Mas, principalmente e também “a consciência da personagem, seu sentimento e seu desejo de mundo [...] é abrangida de todos os lados, como em um círculo, pela consciência concludente do autor a respeito dele e do seu mundo.” (BAKHTIN, 2011, p. 11), pois antes de mais nada, é de onde ela surge.

Sucedede que “a consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem” (BAKHTIN, 2011, p. 11). O autor

escolhe os caminhos e a personalidade da personagem, como quem escolhe uma roupa para vestir de acordo com seu estado de humor ou como quem retira do armário alguma de suas personalidades, assim são as pessoas, ainda que não tomem posse dessas percepções. Por vezes, há um determinado assunto em sua mente que ecoa, sem futuro nem pretensões de realidade, então ele busca a arte e materializa essa pretensão, estava ali em estado de latência, era dele, virou algo maior, multiplicou-se em outro ser, tornou-se realidade para a arte e dialogou diretamente com a vida. A arte é real porque a vida é real e a arte é fruto dela.

Por fim, ao concluir-se este capítulo, apresenta-se um quadro resumitivo das ideias nele colocadas.

Quadro 2: Cronotopo, Exotopia e a Criação Artística

- 1 O cronotopo é definido como uma categoria de tempo-espaço, na qual o tempo transcorre e é observado de/em um ponto específico, que pode ser de vários tipos: pessoas, objetos, estradas, etc. Essa associação se dá nos âmbitos literário e sociocultural.
- 2 Exotopia se relaciona com aquilo que excede a visão do indivíduo, é a imagem do *eu* pelos olhos do outro, por meio do distanciamento, ou seja, a imagem verdadeira. Sendo que aquilo que chega ao sujeito é apenas uma parte de si no que se refere à sua própria visão externa.
- 3 O autor não consegue um total apagamento de si na construção da personagem, mas pode prezar por um equilíbrio entre ambas as partes.
- 4 O ato criativo se dá em meio a bagagem sociocultural do autor.
- 5 Realidade e ficção se retroalimentam no movimento criador.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto aos aspectos aqui retratados, eles integram a relação de conceitos socioculturais descritos por Bakhtin. No que tange às narrativas, elas são um produto legítimamente humano, de ordem cultural, que representa a força dos diálogos não apenas internos de um autor em seu potencial criativo, mas também aquilo que ele traz consigo da vida, das experiências, do intelecto, do que consegue apreender da realidade e transcrever na medida em que cria universos paralelos e personagens multifacetadas, as quais são parte dele, mas nunca poderão ser ele mesmo. Afinal, os frutos da árvore não são ela própria, são parte dela, mas crescem à parte

de suas raízes, ainda que por estarem próximos, às vezes, profundamente se entrelaçem.

Definidos os elementos teóricos, a seguir, o capítulo três apresenta a metodologia utilizada para análise de três narrativas produzidas pelos alunos com base em uma experiência gamificada. Trata-se de uma pesquisa-ação, que foi desenvolvida em sala de aula na modalidade cem por cento virtual pelo fato de ter-se dado em meio à pandemia da Covid-19, na cidade de Passo Fundo, RS, Brasil, na Escola Estadual de Ensino Médio Adelino Pereira Simões, com 50 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

4 ESPAÇOS FÍSICOS E VIRTUAIS – ESCOLA E SALA DE AULA: METODOLOGIA

O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade.

Johan Huizinga

Nas páginas subsequentes será explicitada a metodologia da investigação científica, baseada na pesquisa-ação. “Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados.” (PRODANOV, 2013, p. 66), pois nela, bem como seu próprio nome sugere, os pesquisadores são mais atuantes, conforme será observado adiante.

Assim, devido à característica do momento histórico em que transcorreu, em meio a pandemia do contagioso Coronavírus, que exigiu distanciamento físico generalizado e obrigatório, foi realizada sob o viés de aulas on-line, fazendo-se um breve parâmetro com a realidade das dependências físicas da escola, pautado na intenção de, ao menos, conhecer-se tal estrutura e de posse dessa informação, se obter material para avaliar possibilidades futuras.

A Escola Estadual de Ensino Médio Adelino Pereira Simões localiza-se no bairro Nonoai, na cidade de Passo Fundo/RS, e recebe estudantes de diversos bairros, provenientes em sua maioria de famílias de classes trabalhadoras (PPP, 2015, p.11). Naturalmente, desde sua criação até os dias atuais, o colégio passou por diversas mudanças. A denominação Adelino Pereira Simões, escolhida com a participação da comunidade, foi uma forma de homenagear o Delegado Regional de Educação de Passo Fundo, no período de 1955 a 1959. No transcorrer da história, à Escola, a partir do ano de 1988, foi agregada a Educação Profissional com o curso Técnico em Contabilidade, inicialmente na modalidade integrada ao Ensino Médio e, posteriormente, na modalidade subsequente. Já no ano de 2001 foi agregado à parte física da Escola um prédio novo. Atualmente, a Escola tem como filosofia: "ser um espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade." buscando sempre atualização através de suas práticas pedagógicas (PPP, 2015, p.11).

Para fins da realização deste trabalho, foram convidados a participar 50 alunos das turmas 91 e 92 do nono ano do Ensino Fundamental II dessa escola. Nesse sentido, o projeto

inicial do trabalho foi submetido, antes de sua aplicação, ao Comitê de Ética⁵, visto tratar-se de estudo realizado com indivíduos.

A atividade partiu de uma iniciativa da professora pesquisadora, e foi também elaborada por ela, tendo como base a plataforma digital Classcraft (que será apresentada no subcapítulo posterior). Foi pensada enquanto um recurso para engajar os alunos na modalidade on-line, visto que esses vinham tendo cada vez mais baixa frequência e escassa participação, mantendo, geralmente, suas câmeras fechadas e seus microfones desligados, não trazendo a certeza quanto a sua efetiva estadia e permanência na sala à distância. Consistiu, então, na proposta de uma criação individual de narrativa por parte dos discentes, que dentro do ambiente virtual, foram conduzidos em um formato lúdico e aventureiro por uma trilha pedagógica composta de diferentes gêneros textuais que intuíam promover o contato dos jovens com múltiplos elementos da cultura e distintas tecnologias, com as quais, ao contrário do que se supõe a uma geração de nativos digitais, um número expressivo deles não estava familiarizado. Os materiais foram selecionados com base em uma perspectiva multicultural e com múltiplos gêneros textuais a fim de que se pudesse avaliar o que foi assimilado desses campos e as relações feitas com sua própria bagagem cultural mediante a imersão e o percurso criativo dentro da proposta atípica de produção textual.

4.1 AMBIENTE VIRTUAL – CLASSCRAFT

A palavra Classcraft é uma criação originária da língua inglesa, proveniente da aglutinação dos termos *class* (que significa classe ou sala de aula) e *craft* (relativo a construir). Juntos, esses vocábulos remetem a algo como *construir a sala de aula*. O ambiente virtual Classcraft é um site de gamificação de sala de aula criado pelo professor estadunidense de física Shawn Young, trata-se de um modo diferenciado de vivenciar o local formal de estudo. Ao contrário do que parece, a ideia norteadora dessa ferramenta não é tão somente inserir o aluno no contexto virtual, mas sim, ampliar essa perspectiva a partir da interação intercalada dos dois ambientes, nesse sentido, incluindo também o espaço físico.

Na descrição da plataforma (CLASSCRAFT, 2021) seus desenvolvedores e moderadores postulam que o Classcraft é um jogo de *role-playing*, mais conhecido pela sigla

⁵ CAAE: 43820921.3.0000.5342.

RPG ou jogo de interpretação de personagens, on-line, gratuito (com opção de *upgrade* para a versão paga) que os professores e os alunos podem jogar juntos em sala de aula. Ademais, utiliza muitas das convenções tradicionalmente encontradas nos jogos de hoje. Os estudantes podem subir de nível, trabalhar em equipes e ganhar poderes que tenham consequências no mundo real (estes recursos podem ser personalizados pelo professor). O site opera como uma alternativa de gamificação em torno de qualquer currículo existente, o jogo transforma a maneira como a turma vive a escola ao longo do ano letivo.

Claro que hoje vive-se em plena era da educação 5.0, o que se observa nesse recorte é a questão da facilitação do acesso a diferentes plataformas e experiências que a tecnologia tem potencial para proporcionar. Trata-se, pois, exatamente daquilo que a inserção de ferramentas como esta aqui apresentada (inclusive dentro desses moldes da gratuidade) viabilizam no fazer escolar. De que modo funciona: para adentrar no ambiente virtual, em primeiro lugar, o aluno deve logar sua conta institucional e associá-la ao site Classcraft, que permite tal procedimento. A seguir, o estudante deve escolher uma personagem entre os três tipos disponíveis: o Curandeiro/Sacerdote, o Mago/Feiticeiro ou o Guerreiro (disponíveis também em versões femininas), cada um tem características e poderes únicos, que são projetados para grupos de diferentes perfis de alunos. O Curandeiro, por exemplo, como o próprio nome sugere, é responsável por poderes de cura, agindo como uma espécie de médico, ao passo que o Mago realiza as magias necessárias para resolver problemas, por meio de seu intelecto e conhecimentos, enquanto o Guerreiro utiliza suas habilidades físicas para lutar e superar obstáculos. Esses avatares são personalizáveis à medida que o jogo avança: o jogador pode escolher outras vestimentas e diferentes armas, armaduras, e até ir adquirindo novas e mais potentes habilidades, do mesmo modo como na dinâmica de um game convencional. Porém, tais habilidades não serão requisito para a realização da atividade em si, e sim o progresso da relação e interação com os diversos gêneros textuais.

Assim, o Classcraft pode ser trabalhado em equipes de cinco ou seis integrantes durante os períodos no decorrer dos bimestres ou trimestres do ano. Isso encoraja em especial aqueles alunos que normalmente não socializam, para trabalharem juntos e avançarem nas etapas da produção gamificada. Todos os membros da equipe podem se beneficiar, de acordo com determinadas configurações de cada tarefa, a partir dos esforços cooperativos e aprender a considerar as necessidades dos outros antes de tomarem ações durante a dinâmica.

De acordo com o estado da arte, no Brasil, há poucos indícios da implementação prática, ou mesmo de investigações mais aprofundadas acerca da utilização específica do Classcraft em instituições de ensino, especialmente nas públicas. Sobre esse último aspecto, podem-se conjecturar inúmeras hipóteses: a inexistência de infraestrutura adequada, como acesso à internet de qualidade e salas específicas e adequadas; a falta de computadores em número satisfatório de acordo com a quantidade de alunos das turmas envolvidas; em alguns casos, carência de interesse do aluno em realizar atividades diversificadas que demandem maiores desafios, principalmente por parte daqueles que não têm acesso à tecnologia em casa; desmotivação do professor; desconhecimento técnico e pedagógico por parte deste.

Porquanto, pode-se dizer que é sabido que situações difíceis fazem parte de qualquer percurso e desenvolvimento, acontece que a tecnologia tem cada dia mais, um papel preponderante na resolução dessas problemáticas.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MORAN, 2015, p. 56).

Esse é, pois, um distintivo do potencial e da atualidade que ferramentas como o Classcraft dispõem para auxiliar professores e alunos e incorporar o futuro onde ele ainda resiste em acontecer de maneira efetiva: nas práticas e no próprio sistema do que se compreende por ser e fazer escola. Entendido fica, portanto, que “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.” (BACICH, 2015, p. 67). A partir disso, salienta-se a percepção de que, nos presentes dias, praticamente ninguém se configura um mero receptor, o acesso à informação está aberto, sem limites e sem fronteiras.

Então, o alinhamento de vias tecnológicas com o ensino tem saído das pautas para telas, e transitado entre os universos existentes possíveis, tanto o físico como o material. Um esboço da educação 5.0 se delineia, não a passos largos, como às vezes de maneira idealizada projetado. Mas, no caso das escolas públicas do Brasil, em instituições onde há, ao menos, disposição e

abertura para o novo, com suas possibilidades e também limitações de toda ordem.

Sobre o dito, o papel do educador mediante a tantas e tão ricas opções, também pode ser o de “enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula e atividades on-line, projetos integradores e jogos. De qualquer forma, esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e na personalização.” (MORAN, 2015, p. 59). E é então que o Classcraft, por exemplo, se destaca: na sua maleabilidade de inserção de conteúdos e criação de diferentes e adaptáveis dinâmicas para grupos determinados de estudantes.

Trata-se pois, justamente, da complexidade que apresentam os gêneros on-line, que dialogam e se entrelaçam entre telas, em uma sinfonia orquestrada na dicotomia professor/aluno. Onde ambos interagem e se desenvolvem, tanto na imersão tecnológica, pela troca de experiências digitais, quanto no aprendizado de conteúdos que agora rompe com o maçante ensino repetitivo e que só cultiva o tradicional.

Interessante faz-se, porém, refletir que na modalidade on-line a localização física do aluno também interessa, não basta apenas ter uma boa conexão de internet e disposição para uma aula virtual, é preciso levar em conta parâmetros como conforto, iluminação, temperatura, privacidade, nível de ruído, poluição, sujeira, desorganização, etc (HORN, 2015). Coisas que declinam a presença satisfatória do estudante, mesmo nesse mundo digital, porque interferem diretamente em sua produtividade, concentração e conseqüentemente aprendizagem. Na pandemia isso foi percebido de maneira direta pelos professores em atuação e os resultados (nada positivos), como era de se esperar, já estão reverberando e se perpetuam por anos a fio. A falta desses cuidados, ou mesmo a ausência de percepção decorrente do imediatismo de ações sanitárias naquele momento, foram alguns dos pilares dessa mazela.

Por esse motivo é que ferramentas como o Classcraft podem vir a ser uma solução possível e inovadora visto que, entre outros recursos, ela traz a possibilidade, em tempo real, do professor mediar as tarefas do aluno e ir pontuando-o em forma de notas, elogios e ou recompensas como atividades mais brandas e ou artísticas, até mesmo com a supressão de alguma tarefa de acordo com o rendimento superior registrado pelo aprendente. Outro diferencial é que os pais também podem acompanhar as ações dos seus filhos, de acordo com a configuração acertada pelo docente. Afinal “algum elemento de controle do estudante é fundamental; de outro modo o ensino híbrido não seria diferente de um professor transmitindo

o conteúdo on-line para os alunos com o uso de uma lousa” (HORN, 2015, p. 34). Reside nessa contextualização a essência do híbrido: ação e interação ora no digital, ora no físico (conforme demanda específica de cada situação).

No caso do estudo em questão, todas as ações sucederam no ambiente virtual devido à exigência da situação sanitária. O que se intui esclarecer é que o Classcraft e qualquer outra ferramenta nesse estilo, podem ser utilizadas em paralelo nas duas modalidades, funcionando, em aulas tradicionais, como um *plus*, visto que se há tantas formas de interatuar com esse portal em sua versão gratuita, pode-se imaginar o quanto mais terá a oferecer em sua versão paga ou *premium*. A modalidade aberta é uma grande oportunidade para a comunidade das escolas públicas.

Como já informado anteriormente, a atividade observada para fins dessa investigação deu-se na cidade de Passo Fundo, RS, Brasil, com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola de Ensino Médio Adelino Pereira Simões, totalizando 50 alunos participantes. Foi implementada durante aulas de língua portuguesa e teve uma duração prática média (com intervalo de feriados e alterações de horários) de dois meses, sendo aplicada entre março e abril de 2021, com a utilização de dois períodos juntos, de 45 minutos cada, somando-se o total de 90 minutos semanais. Salientando-se que foi realizada na modalidade cem por cento on-line, via Google meet, em razão da situação de distanciamento físico imposta pela pandemia da Covid-19. No final, para a feitura das análises e discussão, de um total de em torno de 50 estudantes participantes, foram escolhidos três textos com base nos conceitos bakhtinianos a serem analisados na redação das narrativas: a criação da personagem respaldada pelo conceito de exotopia e a construção do cronotopo nas relações tempo e espaço.

A ação consistiu em uma proposta diferenciada de criação de narrativa da seguinte forma: alunos e professora com suas senhas em mãos e através do acesso, via Google Gmail (e-mails educacionais estudantis viabilizados pelo Governo do Estado do RS), acessaram a plataforma digital Classcraft em sua modalidade gratuita. Ali dentro, previamente organizado e preparado pela educadora havia um caminho a ser cursado que daria suporte para a aventura culminar na escrita de uma redação. Em um primeiro momento, o aluno se deparava com a ação de criar um avatar para si, escolhendo entre os três tipos de personagens: o Curandeiro/Sacerdote, o Mago/Feiticeiro ou o Guerreiro. Logo após, ele era direcionado para uma aba com várias missões, todas dispostas em um mapa virtual, para percorrer uma espécie

de trilha cultural. As missões tinham os seguintes títulos, dispostos nessa ordem: Descobrir o castelo, O poder da criação, O ponto mais alto, Linha do tempo, e Era uma vez um e-book. Importante dizer que a quantidade de missões pode ser escolhida livremente pelo professor. Nesse caso, as missões foram criadas pela professora, mas existem outras prontas ou pré-prontas e editáveis. Porém como a proposta dessa atividade, da mesma forma que a própria utilização da ferramenta são bastante inéditas, não havia nada habilitado no site na linha de criação de narrativas.

O percurso criado pela docente começava assim: em um segundo momento, após acessar a plataforma com sua conta institucional, o jogador, depois de criar seu avatar, entrava em um cenário digital de pintura gráfica montanhoso, que reproduzia um bonito vale com cumes entre as nuvens e uma vasta e verdejante floresta. O aluno, então, era indicado a clicar no primeiro ícone de localização, disposto pela professora nesse cenário. Ele entrava em uma aba onde havia um *layout* com botões para acessar os comandos da missão e as tarefas análogas à ela. A primeira parte planejada pela professora chamava-se Criar uma história, não era ainda propriamente uma missão, mas uma introdução ao que estava por vir. Nessa parte estava escrito o seguinte texto de apresentação, seguido de um vídeo clip do filme *Frozen*, da música *Let it go: Prepare-se! Nesta missão você reunirá todos os materiais e ideias para escrever seu conto. Assista ao vídeo a seguir e imagine uma história que inicie com um castelo cheio de espelhos ou no alto de uma montanha.* Aqui já começava a se delinear a temática que seria abordada: um estilo épico. *Frozen* foi escolhida por ser uma princesa que descobriu um dom inesperado e viveu em parte a jornada do herói. Apesar disso, os alunos tinham liberdade de trazer temáticas que convergissem com seus conhecimentos, a trilha apenas poderia servir como um modelo, um fomento à criatividade, à organização das ideias.

No tópico Descobrir o castelo, a primeira missão, o aluno deveria abrir a aba de *layout* denominada “história” e ler as seguintes instruções: *Imagine que esse castelo guarda algo misterioso e valioso em seu interior que não necessariamente tem seu valor estimado em dinheiro. Leia o seguinte conto para fomentar sua criatividade: O Barba Azul.* E então, por meio de um click no título que está em formato de hiperlink, o navegador era direcionado a um blog para realizar a leitura do conto, ou seja, uma nova guia se abriu. O conto, reconhecido como um conto de fadas tradicional, obviamente não foi escolhido para a introdução da atividade de maneira aleatória, ele apresenta as características essenciais de uma boa história,

justamente por isso, tornou-se atemporal como toda aquela que é apta a prender a atenção do leitor e a inspirá-lo.

Depois, ao clicar no botão “Tarefa”, que é a tecla sequencial na disposição do *layout* virtual, o aventureiro se deparava com tal comando: *Pois bem, você precisará de uma chave para abrir esse castelo e avançar na criação da sua narrativa. A chave é a resposta ao seguinte enigma: - Que homem é capaz de levantar uma torre e um cavalo?*”, nesse caso, era preciso resolver o enigma para resgatar a chave e ir adiante rumo à próxima missão. O diálogo com o Barba Azul se dá na ideia da chave, um objeto importante no enredo do conto, visto que tudo ocorre em função de um molho de chaves que é entregue à protagonista da história, ela teve sérios problemas, pois abriu uma porta com a chave proibida.

Resumindo a dinâmica: primeiro o aluno entra em contato com algum gênero literário/artístico, trata-se de um suporte introdutório ou funciona como uma pré-leitura (daquelas realizadas em sala de aula para apresentar um conteúdo) após, ele executa uma tarefa que tenha relação com esse material. A tarefa exige raciocínio, interpretação, interação e desenvolvimento de habilidades como relacionar conteúdos teóricos, práticos e interdisciplinares. Quando essas etapas são completadas, o participante vai desbloqueando as missões subsequentes e avançando no jogo. Nesse entremeio, existem inúmeras possibilidades de interação com os colegas, como envio de mensagens ou materiais de combate para colaboração mútua, criação de equipes e troca especial de elogios entre colegas, os chamados *Kudos*. E ainda, o professor pode acompanhar tudo isso em tempo real e ir incentivando/ajudando os aventureiros a superarem os obstáculos e alcançarem o objetivo final: escrever um conto.

Retomando a explicação quanto às missões, a seguir, na chamada O poder da criação, o enunciado profere: *Você também precisa imaginar as personagens da sua história. Falar sobre suas características físicas e psicológicas. Para isso, leia o infográfico e inspire-se no vídeo:*. Então, com a ajuda de um infográfico ilustrado e explicativo sobre a Jornada do Herói (CAMPBELL, 2007), e depois de assistir a uma animação com a história resumida de Galahad, um dos cavaleiros da Távola Redonda, na qual ele é apresentado com todas as suas características e personalidade, que transpassam semelhanças de uma jornada do herói, o jogador se encaminha para realizar a tarefa. Este é um momento em que fica à luz o alinhamento entre teoria e prática no percurso da trilha cultural. Na tarefa relacionada, o que se pede é: *Neste*

espaço, vamos treinar a criação de uma personagem. Use como base o seu avatar, descreva-o. Pense sobre: quem ele é, quais suas características físicas e psicológicas, quais suas origens, objetivos e ambições.

O estudante irá refletir e elencar as características de sua personagem, perceba-se que ele não está inserindo de maneira direta uma personagem em uma história que efetivamente começou a escrever, ele está pensando nela antes da própria história, ou seja, modificando a perspectiva do ato de escrever uma narrativa, participando de uma nova e única experiência criativa. É como se estivesse montando ou construindo um portfólio de materiais, ideias, inspirações, que irão sendo organizados para culminar em uma finalidade textual. O que importa nesse estado é mais o processo do que o próprio fim, este passa a ser uma nova e natural consequência de descobrimento e experiências lúdicas e culturais.

Na missão nomeada O ponto mais alto, encontrava-se a seguinte proposição: *Agora, você precisa pensar em um momento decisivo da sua história, o chamado clímax. Planeje e descreva o cenário, o tempo cronológico e crie uma situação na qual as personagens cheguem em um ponto de grande tensão. Imagine as emoções que você pretende despertar no leitor. Mas antes, ouça o trecho inicial desse podcast para fomentar algumas ideias: Klurg, O calado, de Athos Beuren.* Aqui, também por meio de um hiperlink, o navegante virtual era levado até um site de podcasts, no qual poderia ouvir o áudio sugerido de uma narrativa épica com um início eletrizante até o ponto de seus três minutos (inclusive na íntegra se assim optasse). Proposital é a ideia da narrativa em questão estar apenas em formato de áudio, desse modo, o esperado é que instigue novos sentidos e emoções. Trata-se de uma história épica que começa em seu ponto alto, um guerreiro da casta dos anões entra em combate com uma criatura das trevas, a luta é descrita em detalhes pelo autor e com interpretação apurada por parte do dublador. O fato desse começo ser agitado e logo comportar um momento importante de clímax merece destaque, pois há ali uma percepção de que o texto também tem espaço para ser disruptivo, fugir do tradicional e ainda assim não deixar a desejar no seu decorrer e envolvimento com o leitor.

O próximo passo era novamente a execução de uma tarefa, clicando-se no botão homônimo: *Agora, bloco de notas a postos (bloco virtual, através do acesso em hiperlink de um site próprio a esse tipo de anotações, chamado Padlet), inspirado no que você ouviu, redija no mínimo um parágrafo de tensão para a sua história. A seguir, grave um podcast ensaístico interpretando esse momento de tensão que você poderia inserir em sua narrativa (mínimo 3*

min.). O aluno deveria então utilizar-se diretamente de recursos tecnológicos como gravadores, os próprios celulares, e ou computadores, rebuscar-se onde pudesse ou de qual desses *gadgets* dispusesse para gravar o áudio.

Essa ação faz com que o discente dispenda energia vocal, interpretativa e criativa atípicas em um processo de redação ficcional e faça uso de seu corpo de maneira mais intensa a fim de auxiliar na comoção de sentimentos que serão mobilizados enquanto ele planeja e redige sua história, o que parece bastante positivo no sentido de que ele desenvolva uma escrita fluída e autêntica. Além do que, a tarefa também guarda em si, aliada e latente em exemplos práticos (dentro dos variados gêneros apresentados na trilha), conceitos sobre os elementos, características e estrutura de um conto, tais como: personagens, tempo, espaço, enredo, conflito, clímax e situação final.

Na missão Linha do tempo mais um apelo cultural: *Avante aventureiro! Neste nível, desbravando as missões do jogo dentro do estilo épico, organize as etapas da sua história. Ouça a canção “João e Maria”, do cantor Chico Buarque, música que tem em sua letra uma história de amor entre um cavaleiro e uma princesa e vai descrevendo seus encontros, desencontros e reencontros através do tempo. Reflita sobre a passagem do tempo, como ela é descrita? O que essa passagem do tempo acarretou nessa história? Como os protagonistas terminaram? Escreva um parágrafo sobre isso. E a tarefa, sempre alusiva à missão, solicitava: A partir dessa reflexão pense em seu conto e também em como será o fechamento dele. Projete uma possível conclusão, um destino final para as personagens, em como a situação se resolverá. Sua narrativa terá um final aberto ou fechado? Disponha as ideias relacionadas a isso em tópicos, como em um rascunho.*

Finalmente, após o cumprimento de todas as missões, com elas devidamente executadas, enviadas pelos estudantes e corrigidas pela professora, a última missão chamada Era uma vez um e-book, desafiava o aprendente a escrever: *Agora, efetivamente, após todas essas experiências e imersão cultural, a partir dos materiais que você acessou e criou, escreva sua história em formato de um e-book. Consulte o material que você pré-produziu e, se precisar, retorne aos exemplos na plataforma, ou pesquise e agregue novos materiais que possam ajudá-lo nessa que é a principal etapa do processo. Acesse: Canva (plataforma popular e com uma de suas opções de uso na modalidade gratuita).* Esse é o ponto em que as ideias tomam corpo, mas antes, mente e imaginação passaram por um processo de imersão cultural, tendo contato

com a tecnologia, os múltiplos e diversificados gêneros textuais, desde narrativas tradicionais até infográficos, animações, músicas, e podcasts.

Com relação ao trabalho em equipes dentro da plataforma, ele foi personalizado pela docente e funcionou assim: cada aventureiro, ainda que tivesse suas atribuições individuais (que eram a maior parte das missões), possuía a oportunidade de visualizar os colegas dentro daquele ambiente, seus progressos e certas dificuldades, pois eles estavam distribuídos em equipes.

Dessa forma, cada um que avançava angariava pontos para seu grupo. Por essa via, eles poderiam trocar mensagens e ajudarem-se uns aos outros, o que tornava a dinâmica ainda mais especial. Enquanto isso, a professora ia acompanhando todas as interações, inclusive pôde avaliar questões positiva ou negativamente. Enfim, os critérios avaliativos podem permear inúmeras habilidades cognitivo-sociais, além do manejo com a tecnologia e a fruição com os conteúdos, adaptação, improviso, criatividade, etc.

Uma observação importante a ser feita é a de que durante a ocorrência desta pesquisa, o site, por ser novo e inédito, estava em reforma, em processo de ajustes e, inclusive, testes. Portanto, na medida em que a atividade era realizada, professora e alunos ainda iam superando dificuldades como realocação de botões virtuais, novos cenários, oscilações de sistema, etc.

Mas nada que comprometesse de maneira significativa a proposta em si, representavam apenas barreiras com as quais todos, conjuntamente, iam aprendendo a lidar, o que pareceu algo valioso. Aliás, esse processo de constante transformação permanece e o Classcraft já sofreu outras reconfigurações em relação a seu *layout* e a algumas propostas iniciais. Foi verificado, porém, que sua essência, a de oferecer um portal de interação entre o real e o virtual, como em uma espécie de vislumbre do que se entende pelo que virá a ser o metaverso, mantém-se. Outro ponto que carece atenção é o de que, pelas razões expostas, o site também não estava completamente traduzido para o português, parte dele se dispunha em inglês, alguns de seus comandos, também. Essa situação representou mais um desafio para professora e turmas, que além de tudo, mutuamente e paralelamente auxiliavam-se na tradução da língua estrangeira, promovendo, por tabela, mais uma habilidade e ainda, uma interlocução interdisciplinar. Todo o recorrido é o diferencial e o aporte que o aluno não tem em uma proposta tradicional de escrita ficcional no contexto escolar. “No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa.” (HUIZINGA, p. 9, 2000), ou seja, muitas das principais habilidades

exigidas pela vida, tanto de ordem pessoal como profissional serão solicitadas no percurso do jogo, funcionando como uma prévia, um ensaio lúdico da realidade do porvir.

A respeito da seleção dos textos, foram três os escolhidos, com base na clareza de redação, coerência e coesão das histórias, sendo contemplados aqueles que forneciam mais informações para abarcar os conceitos de cronotopo e exotopia.

No que se refere aos critérios para análise desses textos, tratam-se de dois e eles foram pensados com base em princípios derivados das grandes categorias do cronotopo e da exotopia: 1 - As noções de tempo e espaço viabilizam a criação de mundos na narrativa, e 2 - A relação exotópica autor-personagem possibilita a instauração de novas realidades.

A seguir, um quadro que ilustra o que foi percorrido neste capítulo metodológico.

Quadro 3: Metodologia em Ação

- 1 As aulas foram ministradas em sua íntegra na modalidade on-line em razão da pandemia da Covid-19, a pesquisa-ação deu-se nesse contexto.
- 2 A professora teve a iniciativa de implementar uma ferramenta gamificada para incentivar a participação dos estudantes nas salas virtuais, que estava baixa.
- 3 Os alunos foram instruídos a escrever uma redação percorrendo uma trilha criada pela docente, com diferentes gêneros textuais e elementos/informações culturais.
- 4 A trilha consistiu em criar avatares, assistir a vídeos, ouvir podcasts, ler contos tradicionais, observar infográficos, ouvir músicas relacionadas com a proposta.
- 5 Distintas habilidades foram mobilizadas pelos participantes, já que eles precisaram lidar com questões de letramento digital, distanciamento físico, interpretação de variados gêneros textuais, e, ainda, leitura em língua estrangeira (inglês), intrínseca a alguns comandos no site, que se encontrava em aprimoramento.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante do exposto, a gamificação não é colocada em um lugar de marginalidade ou substituição completa ao ensino tradicional, ela é posta como uma alternativa que vai sendo inserida paulatinamente nas escolas públicas, como é o caso aqui retratado. E tem predicados para qualificar docente e aluno em suas atribuições escolares, preparando o aprendente não só para o contato com a tecnologia, mas para o trabalho colaborativo, as relações interpessoais,

para a imersão e o aprofundamento cultural pelo contato com múltiplos gêneros textuais, ampliando seu repertório de modo significativo. O professor também possui um papel fundamental no sentido de alimentar sua bagagem e vivências culturais com o intuito de criar materiais originais e exclusivos, que possam ser adaptados aos diferentes perfis de turmas. Seus conhecimentos apurados em assuntos diversos serão um diferencial no planejamento e execução de atividades como essa. Na sequência, serão apresentados os resultados e a discussão sobre a pesquisa realizada, sua aplicação e seu produto final: as redações dos estudantes.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentadas as análises das redações dos estudantes, base do estudo proposto para esta investigação.

Sobre a escolha dos textos, algumas observações acerca do que sucedeu durante esse processo de seleção: dos cinquenta alunos participantes da atividade em tempo real, ao longo do período de cada aula, nem todos atuaram de forma efetiva - entram nesse rol as questões anteriormente mencionadas de câmeras e microfones desligados e das faltas dos alunos, lembrando que toda essa atividade transcorreu à distância. A ação deveria ser finalizada e enviada pela plataforma Classcraft após o período das aulas programadas, em uma proposta de continuidade, como tema de casa. O resultado foi que apenas um total de dezoito textos foram entregues, desse montante, alguns estavam incompletos, repetidos/copiados e outros apresentavam, ainda, problemas que comprometiam em grande parte a compreensão da história.

Além disso, determinado número de narrativas não forneciam elementos suficientes para uma análise voltada aos preceitos bakhtinianos a serem colocados em pauta. Ocorreu também que um grupo de pais não autorizou a utilização do material criado pelos filhos para o fazer científico. Cabe destacar, que as turmas eram grandes e que a maioria dos alunos tinha algum tipo de acesso a internet.

Postas as devidas informações, cada um dos três textos eleitos foi analisado sob a ótica dos conceitos de cronotopo e exotopia, a partir dos critérios mencionados ao final do capítulo anterior. Importante mencionar que pelo menos dois textos foram anexados neste trabalho apenas em seu formato original, na seção de figuras, o outro foi também transcrito (devido a baixa qualidade da foto) e não se pretende aqui avaliar nenhum deles em suas questões gramaticais. Seguem, portanto, as análises.

A primeira redação, identificada como “Figura 1”, não consta com um título. A aluna faz referência a um massacre em escola, tipo de ocorrência relativamente recorrente veiculada nas mídias nacional e internacional e, geralmente, de forte impacto na sociedade.

Nesse caso, a situação em questão se dá na escola dessa estudante, o que denota uma noção de espaço-tempo demarcada por sua própria realidade diária. Porém, o colégio encontra-se em outro país, no Chile, o que traz a ideia de uma alteração propiciada pelo fazer ficcional, que delinea novos contornos para a realidade conhecida. Possibilidade essa, residente na esfera

do movimento criador, da alteração inédita e da composição e superposição de espaços no tempo. Essa última inferência apresenta também questões quanto à relação exotópica autor-personagem, já que, aqui, eles se misturam na medida em que os espaços dialogam instaurando novos acontecimentos.

Quanto às personagens, tratam-se de dois super-heróis principais e, de início, um antagonista, sendo eles denominados Stiles, Isaac e Jackson, respectivamente, mais tarde a história tem uma reviravolta e surge um vilão maior chamado Peter. Nas palavras de Bakhtin, sobre as formas do tempo e do cronotopo, “não se trata apenas da organização de aventuras individuais. É justamente em seu conjunto que o romance é assimilado como uma provação dos heróis.” (BAKHTIN, 2018, p. 40). Essa afirmação significa dizer, pois, que o protagonista passará por toda sorte de provações, acompanhado de coadjuvantes, mas também de situações diversas e adversas, por isso nunca sozinho em seu percurso. No caso aqui exposto, são duplos os heróis e vilões, havendo, então, uma quebra de expectativa no que tange a um enredo estritamente tradicional.

O cronotopo principal da história é a escola, sendo o país estrangeiro, uma espécie de cronotopo secundário, porque menos impactante para a composição do todo, pela sua forma abrangente. A escola especifica os fatos, é ali que eles se desenvolvem na sua microcomplexidade, com seus frequentadores e suas características vislumbradas pela autora, quando no processo criativo talhado e tocado pela familiaridade com o local.

Ainda com relação as personagens, elas são como que uma reprodução de esteriótipos escolares, porém, como é de se esperar, figuram na linha do fantástico, dotadas de super-poderes. “A forma expressa o ativismo do autor em relação à personagem- ao outro; nesse sentido, podemos afirmar que ela é o resultado da interação entre personagem e autor.” (BAKHTIN, 2011, p.77). Justamente que a autora se utiliza de artifícios imaginativos e transpassados por vozes culturais para reproduzir cenas e personas do cotidiano e é nessa relação exotópica (da possibilidade de olhar para um outro pelo lado de fora) que ela constrói seu mundo paralelo, respingado de sua vivência íntima, mas nunca manchado por ela, visto estar regido por leis distintas do mundo real uma vez que suas personagens detém características inapreensíveis nas leis naturais.

De fato, quando contemplo minha imagem externa – como viva e incorporada ao conjunto externo vivo – pelo prisma da alma avaliadora do outro possível,

essa alma do outro, desprovida de autonomia, alma de escravo, insere um elemento falso e inteiramente estranho ao acontecimento-existência ético: não é uma geração produtiva e enriquecedora, porque (essa) geração carece de valor autônomo, é um produto falso, fictício, que turva a pureza óptica da existência. (BAKHTIN, 2011, p. 29).

Nesse fragmento, Bakhtin se refere a visão de dois seres de existência paralela, que são, na verdade, um só. Ele fala sobre a visão do *eu* perante a si mesmo, diante do movimento de sair de seu interior para olhar-se com olhos de outro. Assim, de modo semelhante, pode-se comparar, também, o olhar do autor perante sua personagem, pelo menos até certo ponto, que seria em âmbito inicial. Trata-se de afirmar que no prelúdio, a personagem está sujeita a caracterização criada e de certo modo, imposta pelo autor, mas essa caracterização vai tomando corpo e forma e ganhando autonomia ao passo que o leitor entra em cena e vai compreendendo e interpretando a personagem a partir de uma ótica a cada vez exclusiva e particular. Esse ponto de vista não significa aludir que a personagem será sempre muito diversa de sua essência para cada leitor, mas que, poderá ser interpretada em determinadas situações, de modos diferentes.

Observe-se que, por outro lado, dentro da perspectiva cronotópica da narrativa, o tempo transcorre em uma faixa relativamente curta, pela objetividade da história. Nesse lugar onde tudo se passa, isto é, a escola apresenta-se com as figuras típicas dos *nerds* - metafóricamente representados por aqueles que possuem forças e habilidades especiais, e que são, por isso, os responsáveis por salvar a todos da vingança dos meninos rejeitados, sofredores de bullying, realidade cultural impregnada, atualmente, em muitos locais do planeta Terra.

O poder de visão, atribuído a um dos heróis, pode ser explorado ainda sob a égide de um eco na relação exotópica autor-personagem, posto que nessa relação, o autor “desenha” a personagem imaginando e transcrevendo-a, e essa personagem transpõe a imaginação do leitor quando tem uma habilidade de enxergar além do que os outros podem ver. Apesar da história não se aprofundar no assunto, fica subentendido que o excedente de visão é uma destreza poderosa para definir e reger relações hierárquicas: quando enxergo além do que o outro pode ver de si mesmo e do mundo, posso subjulgá-lo, tenho poder sobre ele. Bakhtin coloca que o outro só é acabado em sua verdade estética porque “eu” o contemplo de fora, demarcado pela realidade espaço-temporal que o cerca no dado momento apreciativo ou meramente compartilhado (BAKHTIN, 2011).

Desse jeito se dá, de modo semelhante a relação autor-personagem, o autor “enxerga” todos os contornos da personagem, mas na verdade, vai além porque adentra em seu interior,

por meio da criação artística, abarcada da composição de corpo e alma. A personagem, em sua concepção primordial, é filha, mas pode ser também entendida como escrava do autor, porque vive sob suas demandas criadoras, mas depois se liberta, no contato com um terceiro, o leitor.

A redação analisada tem um ponto alto quando um dos vilões é identificado como um amigo que está sendo controlado de maneira involuntária por um algoz maior, o verdadeiro vilão. Essa reviravolta influenciará e preservará o espaço, (não aquela escola em especial, que já foi derrubada, a não ser por reincidências a partir de uma hipotética reestruturação), mas outros cronotopos escola. E essa virada do enredo também incidirá no tempo, já que não é descrita em detalhes e coloca um norte rumo ao desfecho. Depois da descoberta da manipulação do colega, juntos, os, agora, três mocinhos conseguem derrotar o antagonista e impõem condições protetivas às escolas, que estavam todas sendo cogitadas a serem destruídas, veja-se a relação espaço-tempo demarcada, definidora do enredo e viabilizadora de um novo contexto. A ideia de cronotopo aqui é sempre a entidade escola, ainda que não seja necessariamente a mesma.

No que diz respeito ao repertório sociocultural, a aluna não parece ter apresentado numerosos *insights*, até porque não relacionou nem referenciou em sua escrita (pelo menos não diretamente) muitos materiais/conteúdos com os quais teve contato ao longo da trilha cultural. A percepção que se tem é de que ela assimilou a questão da jornada do herói, explicitada no infográfico da plataforma. É possível também que essa escassez de referências se dê em virtude da extensão da história, um tanto sucinta para o que foi solicitado.

Outro ponto interessante em relação ao sociocultural na narrativa em foco, é o fato de que apesar do nome da escola ser brasileiro e ela estar situada no país latinoamericano, o Chile, a maioria dos nomes das personagens são de origem estadunidense ou relacionados aos Estados Unidos, populares em livros, games, séries e filmes, com exceção de Isaac, que é cristão. Portanto, há um pressuposto latente de que a ideia de massacres em escolas está fortemente atrelada aos EUA, já que notícias desse tipo circulam com frequência sobre esse país.

Sabe-se, pois, que “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época.” (BAKHTIN, 2017, p. 11). Isso demonstra a influência das informações e produtos culturais americanos na vida dos jovens e adolescentes brasileiros nascidos em um mundo globalizado.

Ao final, depois de um enfrentamento físico, um acordo entre as partes resolveu a

questão e as escolas foram preservadas. O cronotopo *escola* ocupa seu lugar temporal de desfecho, o tempo do fim, tempo e espaço são uma coisa só. Na sequência, será discutido o segundo texto.

Quanto à análise do texto intitulado “A história de Naruto” (figura 2), a ideia inicial é que se trata de uma releitura, visto Naruto ser uma personagem popular de animes japoneses que fazem sucesso no Brasil. Na versão do estudante, o viés sociocultural está presente por meio da interdisciplinaridade, na semelhança com a história original. Porém, devido à alta proximidade com uma narrativa existente, a escrita pecou justamente no quesito originalidade. Em um cenário em que nomes, mitos, lendas e grandes trechos do enredo são praticamente iguais, fica difícil separar a história verdadeira da releitura. Na dita releitura, há modificações mais significativas em alguns traços comportamentais do protagonista, que ganha contornos um tanto quanto zombeteiros.

Ainda sobre a narrativa do aluno, apenas no final, (como que em uma inserção enxertada) é feita uma outra alteração considerável. Cabe o questionamento sobre até que ponto há um diálogo de vozes culturais ou uma cópia com trechos modificados.

Feitas as devidas observações, no que tange a avaliação teórica, nessa narrativa é possível identificarem-se dois cronotopos. O primeiro seria a vila onde ocorre um clímax inicial de confronto e na qual o menino Naruto cresce e se desenvolve como guerreiro. Nesse lugar se faz concebível compreender que o tempo passa e tudo ocorre em seu interior e imediações. Mais ao final da trama, no último parágrafo, surge o cronotopo da escola, onde se dará uma luta para defender o local de um inimigo inominado e sem motivo revelado. Nesse caso, o colégio fica como que em um plano cronotópico secundário, já que ao desfecho da ocorrência Naruto retorna à vila para ser festejado por seus semelhantes.

Em continuidade ao cronotopo da história de Naruto, trata-se de um tempo compartilhado, pois relata as relações dentro da comunidade, e como elas se alternam e se modificam, revelando a passagem dos dias. Assim, “todos os objetos são incorporados ao movimento da vida, aos acontecimentos da vida, enquanto seus participantes vivos.” (BAKHTIN, 2018, p. 173). Entenda-se por *objetos* toda a generalidade de elementos que participam da construção e compreensão de uma certa percepção temporal: pessoas, lugares, situações, clima, etc.

É possível que o próprio Naruto tenha potencial para ser considerado um elemento de

cronotopo, já que dentro dele encontra-se aprisionado um demônio que ali foi inserido logo no início do enredo, representando um pagamento de promessa por parte de seu pai e uma salvação futura para a comunidade. “Trata-se de um tempo centrado ao máximo no futuro. É o tempo do cuidado laboral coletivo com o futuro: semeia-se para o futuro, colhem-se os frutos para o futuro [...]”. (BAKHTIN, 2018, p. 170). Frutos esses colhidos, e aliás, nada positivos, quando o menino sofre preconceito por guardar, mesmo que sem saber, tamanha carga ancestral. O que ele recebe da comunidade não são os esperados sentimentos nobres de gratidão e compaixão, mas sim, ódio, incompreensão, como se fosse culpado pela sina maldita que lhe foi acometida. A transcorrência do tempo é identificada pelo desenrolar dessa situação, também.

Desse jeito, a medida em que o tempo passa e o garoto cresce, vai ficando forte e superando as dificuldades. No protagonista, então, fica marcado um tempo de superação, que caminha junto com os fatos da narrativa, visto que o tempo nem sempre é exatamente representado em sua forma habitual e linear, ele pode ser, como já mencionado, metafórico e objetificado ou personificado. Sob essa ótica:

Os elementos do tempo aventureco situam-se nos pontos de ruptura do curso normal dos acontecimentos, da série normal, casual ou finalística da vida, nos pontos onde essa série é interrompida e dá lugar à inferência de forças não humanas: o destino, os deuses, os vilões. É exatamente a essas forças e não aos heróis que cabe toda a iniciativa no tempo aventureco. (BAKHTIN, 2018, p. 26).

Algumas das forças, no caso, são compreendidas na figura do demônio que, alojado no corpo do menino, representa um ponto de ruptura temporal porque revela uma certa passagem do tempo enquanto o jovem avança pelas transformações da vida acompanhado das dificuldades que esse fardo lhe impõe. O destino também aparece aqui como uma força do acaso: “todos os elementos do infinito tempo aventureco são guiados por uma força: *o acaso*. Porque, como vemos, todo esse tempo é constituído de simultaneidades casuais e heterotemporalidades casuais.” (BAKHTIN, 2018, p. 25). O protagonista não tinha consciência do que estava alojado dentro de si: uma grande maldição, fruto de uma condição casual em que seu pai se encontrou em um dado momento. Concomitante a isso, explicita-se a questão dos *motivos* do cronotopo, descritos por Bakhtin tal segue:

Motivos como encontro/despida (separação), perda/obtenção, buscas/descoberta, reconhecimento/não reconhecimento, entre outros, entram

como elementos constitutivos do enredo não só de romances de várias épocas e de vários tipos, mas em obras literárias de outros gêneros (épicos, dramáticos e até líricos). Esses motivos são cronotópicos por natureza (é verdade que de modo diverso nos diferentes gêneros). (BAKHTIN, 2018, p. 28).

Assim colocado, o *motivo* cronotópico principal aludido na narrativa de Naruto é o *motivo* do encontro: no encontro inicial entre seu pai e a raposa em que o animal encontra o menino e integra-o, constituindo-o e representando, entre outras coisas, um passar do tempo.

Por conseguinte, nessas relações cronotópicas estão postas as noções de tempo e espaço que viabilizam a criação de mundos na narrativa: a vila existe e se consolida (além de outras coisas), porque o tempo lhe dá forma, Naruto vive e cresce superando as adversidades em meio ao decorrer dos dias.

No tocante a exotopia, a redação traz certos pontos reflexivos. Um deles concerne à visão que o autor tem quanto a cada personagem reproduzida, ele descreve algumas com maior riqueza de detalhes que outras (como acontece com a raposa), dando-lhes maior ênfase pictural, abrindo precedentes para a intencionalidade de torná-las destacadas na trama, mais fortes e poderosas. “O autor é dotado de autoridade e necessário para o leitor, que o vê não como pessoa, não como outro homem, não como personagem nem como determinidade do existir, mas como *princípio* que deve ser seguido [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 190). O olhar do autor é o olhar primeiro, inaugural à existência do ser ficcional e pode sim, de alguma forma, ressoar no leitor, tocá-lo.

Outra questão interessante aponta para a possibilidade de que o autor dá mais visibilidade a essa criatura porque consegue ter dela um maior distanciamento em relação as outras personagens, suas semelhantes. Sendo assim, a percepção que tem desse ser é aumentada, ele o enxerga com um olhar clínico e tem necessidade de expô-lo. “Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica do outro, é a relação com outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente”. (BAKHTIN, 2011, p. 175). O sentir e vivenciar da vida na pele da raposa por parte do autor o elevam a um lugar sagrado: a transmutação corpórea é dom dos deuses. O autor, sempre inacabado enquanto ser humano, vive outros acabamentos: a relação exotópica autor-personagem possibilita a instauração de novas realidades.

Mais um quesito observável é relativo ao olhar exotópico distinguido dentro do enredo por parte da visão da comunidade em relação ao menino, eles o viam por inteiro, no externo,

como é de praxe em virtude do distanciamento, mas, nesse caso, também viam seu interior, porque sabiam de seu passado extraordinário. Tinham conhecimento do que ele guardava por baixo do visualmente perceptível - um demônio oculto, tal situação foge aos parâmetros de uma concepção apenas exotópica, eis a linha tênue, a fronteira subvertida entre os limites do real e do fantástico, a flexibilidade da criação artística. De modo geral, *eu* vejo o outro por inteiro, e só *a mim* cabe essa visão fidedigna, porque o que ele vê de si mesmo, em qualquer superfície ou reflexo, já é, pois, uma mera refração da realidade. A realidade retratada não é mais ela mesma, é por isso um retrato, uma reprodução. A realidade imagética do *ser* só é considerada ela mesma no momento único e irrepetível em que este é visto de fora por outro, sem quaisquer intervenções ou intermediações a este olhar (BAKHTIN, 2011). Sob o respaldo dessa afirmação não cabe dizer que pertence ao outro a habilidade de *enxergar* o interior alheio, a princípio, esta parte seria de exclusividade particular de cada indivíduo. Mas aqui a tese se rompe, dando espaço à novas elucumbrações, porque as leis da arte subvertem as leis da vida e essa é a magia da criação. Para Bakhtin:

o mundo da visão artística é um mundo organizado, ordenado e acabado independentemente do antedado e do sentido em torno de um homem dado como seu ambiente axiológico: vimos como em torno dele se tornam artisticamente significativos e concretos os elementos e todas as relações – de espaço, tempo e sentido. (BAKHTIN, 2011, p. 173).

Esse seria, então, um excedente da visão artística, mencionado em muitos escritos de Bakhtin (2011), a visão artística é multilateral.

Ademais, no quesito sociocultural quanto a apreensão e relação com os materiais/conteúdos visitados na trilha cultural do Classcraft, é possível verificar a jornada do herói bem descrita no percurso de Naruto. Também há uma relação da utilização de lendas, como a de *Galahad* e ainda o podcast de *Klurg, o calado*, no qual há um início bastante conturbado, com a cena de uma luta bem descrita. No caso da narrativa aqui posta, ela apresenta a lenda oriental da raposa e um início subvertido, já a partir de um ponto alto de clímax, o que não costuma acontecer tão de imediato em aberturas com estruturas convencionais.

Em conformidade ao exposto, sobre algumas palavras do vocabulário, a utilização de termos como *genin* e *chakras* denotam certo conhecimento acerca de conceitos orientais, possivelmente ligados ao próprio *fandom* de Naruto, ou seja, o repertório sociocultural aqui não foi necessariamente ampliado, mas identificado, trazido à tona, praticado.

Em suma, Naruto vira um grande guerreiro e completa sua jornada de herói marcada no cronotopo escola, ali acontece a superação suprema do oprimido, o tempo de superação, ele ganha muito mais que a luta, ele vence o preconceito e se torna, de fato, um herói. O olhar exotópico do autor cumpriu sua função criadora e emancipadora. A seguir, as observações sobre a última redação.

A respeito do texto chamado “A história de uma super-heroína” (figura 3), no título, ele apresenta uma certa quebra de padrões: ainda que estejam mais em voga do que antigamente, as heroínas continuam sendo retratadas em menor número em relação aos heróis. Esse fato, por si só, traz uma quebra de expectativa inicial, representando a presença do viés sociocultural da época vigente.

Continuando-se na linha do sociocultural, a narrativa em evidência exibe várias partes analisáveis nesse quesito, pois descreve costumes culturais distintos e considerados atípicos no Brasil, por exemplo. Acontece que alguns desses costumes são esboços ou adaptações fictícias de certos comportamentos vistos na Espanha, ou seja, eles não correspondem exatamente à realidade, mas refletem-na. “Este é o caminho pelo qual uma consciência viva torna-se consciência cultural, e uma consciência cultural se encarna em uma consciência viva.” (BAKHTIN, 2010, p. 85). Nesse tear, realidade e ficção se fundem e se misturam, essa é uma das premissas do processo criativo em sua essência.

Em determinado trecho, a estudante descreve a heroína como uma menina feliz, mas que tem comportamentos questionáveis ou subversivos à ordem social, tais como tomar bebidas alcoólicas sendo menor de idade e jogar lixo no chão. Esse fragmento pode indicar algumas questões da cultura moderna: a redatora enxerga essas ações como atos de rebeldia ou resistência ao sistema, perspassados pela atual conjuntura de quebra de padrões machistas. “O ser humano contemporâneo se sente seguro, com inteira liberdade e conhecedor de si, precisamente lá onde ele, por princípio, não está, isto é, no mundo autônomo de um domínio cultural e da sua lei imanente de criação” (BAKHTIN, 2010, p. 65).

Nessa linha, a discente encontra um lugar seguro para criar, falando de assuntos que estão em pauta, que fazem parte de seu dia-dia, as ideias estão no lugar, o caminho é assertivo, ela está dentro de seu tempo, pertence a uma época e faz ressoar suas vozes culturais. Isso pode ocorrer às vezes de maneira involuntária, pois a força da cultura é maior que a consciência das massas. “A criação poderosa e profunda é, em muitos aspectos, inconsciente e polissêmica. Na

interpretação ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora.” (BAKHTIN, 2017, p. 35). Essa interpretação pode ser tanto a do autor sobre aquilo que escreveu, quanto do leitor, por esse motivo o texto é até certo ponto aberto e um material rico para outras criações, há, então, movimentos recíprocos de troca e complementaridade entre os atores que entram em contato com um mesmo texto: autor-pessoa e autor-lírico e leitor e autor.

Voltando-se o olhar aos costumes culturais presentes na redação analisada em geral, tais costumes, sendo rearranjados ou não, enunciam que a autora, ao que tudo indica, parece ter realizado uma pesquisa prévia, ela possivelmente sabia da existência de determinados hábitos naquele país e correlacionou-os na hora de redigir sua narrativa, criando um *ambiente* típico estrangeiro.

Concebível se faz perceber, a partir de então, que a estudante teve um cuidado e dedicação diferenciados na hora de executar seu trabalho. Ademais, não se pode, porém, afirmar-se com precisão que tenha sido inspirada tão somente pela imersão na trilha cultural, mas ela realizou um percurso autônomo similar de busca e pesquisa de um repertório cultural contextualizado e relacionado para chegar ao fim produtivo e acadêmico, bem como encaminhava a proposta da qual participou.

Em prossegução à discussão do aspecto cultural, o texto traz elementos reconhecidos da cultura pop, tais como superpoderes em comum com heróis populares, além da direta relação intertextual identificada no fato específico da picada de aranha, familiar ao contexto do enredo do super-herói Homem-Aranha.

No que diz respeito ao cronotopo, a heroína nasce na Espanha, mas vem morar no Brasil. Nesse caso, o cronotopo se duplica entre esses dois países, e mais importante, faz um movimento entre passado e presente, no qual os tempos se alternam, contribuindo para o dinamismo da história. Assim,

O herói e o mundo maravilhoso onde ele atua são feitos de um só fragmento, não há divergências entre eles. É bem verdade que esse mundo não é a pátria nacional, por toda parte ele é igualmente alheio (sem acentuação da alteridade), o herói passa de um país a outro, confrontando-se com diferentes suseranos, realiza viagens marítimas, mas em toda parte o mundo é único e sempre preenchido pela mesma glória, pela mesma concepção de façanha e desonra; o herói pode glorificar a si e aos outros por todo esse mundo; em toda parte são gloriosos os mesmos nomes gloriosos. (BAKHTIN, 2018, p. 102).

O trecho acima explicita a universalidade do perfil heróico, tal personagem pode nascer onde for, normalmente cumprirá uma jornada *comum* - a jornada do herói, esse *título* comportará sempre o valor da glória, imanente a ele próprio, ou seja, a imagem do herói é carregada de um valor cultural pré-estabelecido, praticamente universal.

O que se passa quanto à existência de dois cronotopos é que cada um deles é responsável por demarcar um tempo: o presente (Brasil), e o outro (Espanha), agrega descrições de um tempo passado que ajudam a compreender e a criar uma imagem exotópica (ainda que bastante limitada) e até psicológica da heroína, nesse amálgama, cronotopo e exotopia caminham de mãos dadas.

Nesse mundo o herói está “em casa” (mas não em sua pátria); ele é tão maravilhoso como esse mundo: maravilhosa é sua origem, maravilhosas são as circunstâncias do seu nascimento, de sua infância e juventude, maravilhosa é sua natureza física e assim por diante. (BAKHTIN, 2018, p. 102).

Tal asserção indica que a heroína pode sentir-se à vontade para ser isso que foi designada, e a autora quando se veste parcialmente desse papel, enquanto cria-o, também, porque a premissa da heroína é sempre ser alguém épico, histórico, no sentido glamuroso, memorável. O “estar em casa” não é um lugar físico, mas um estado de espírito, um lugar espiritual. O lado interior não está exatamente ligado à exotopia, mas ajuda a constituí-la. Na descrição da heroína, a única parte que faz referência a sua figura externa é uma menção ao uso de seus cabelos molhados, informação essa que pode trazer à mente do leitor a imagem de alguém que não detém o estilo convencional dos cabelos perfeitamente secos e modelados, somando-se às demais descrições psicológicas, trata-se de um indivíduo peculiar.

Durante o ato da escrita, a autora coloca-se em um lugar que não é o seu, transfere-se de corpo e alma para outro corpo, enxerga-o em suas características físicas e internas. A exotopia, marcada pelo distanciamento, principalmente do autor-pessoa em relação à personagem, abre a porta para a criação artística, respaldada por sentidos de realidade, mas não regidos por ela (BAKHTIN, 2011). É através do olhar exotópico que a autora se *liberta*, ela projeta a imagem alheia a partir de sua própria vida e sua cultura, mas não é ela mesma, não pode ser. Dessa maneira, fica posta a novidade, o ineditismo desse sujeito imaginado para quem o cria. “O próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa

pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*.” (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Desse modo, é pela distância que o ato criador se torna sólido, palpável. Uma nova realidade se compõe de elementos exotópicos, em verdade, grande parte deles. O autor escreve aquilo que vê e descreve isso com a clareza de um expectador externo e alheio a uma profundidade singular, pois a profundidade que ele instaura não se equipara totalmente a um outro ser humano concreto, valhido de uma outra existência material e única. A complexidade da exotopia está posta, as reflexões são livres, mas não ilimitadas.

Retomando-se a observação da redação em especial, há um avanço temporal significativo quando a jovem protagonista passa dos 12 anos (época em que foi picada pela aranha e ganhou superpoderes) até o momento em que está com 15 anos e recebe a missão de salvar uma escola de um inimigo que não se sabe por que, pretende destruir essa escola.

Na parte antecedentemente citada, pode-se identificar o motivo cronotópico do encontro, quando a aranha pica a menina. “O motivo do encontro é um dos mais universais não só na literatura (é difícil encontrar uma obra em que esse motivo absolutamente não exista), mas em outros campos da cultura, assim como em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade.” (BAKHTIN, 2018, p. 30). Trata-se de um motivo crucial, porque define o rumo final da história, é a partir daí, do momento desse encontro, que a garota desenvolve seus superpoderes e pode salvar a escola. O encontro sinaliza o início do fim, o meio que viabiliza que a protagonista resolverá o problema que lhe coube solucionar.

No desfecho, a jovem estrangeira, que tinha vindo para o Brasil, salva uma escola nesse país utilizando seus superpoderes, adquiridos no tempo do encontro. Mais uma vez o cronotopo e a exotopia presentificam-se e convergem na criação de realidades artísticas.

Sobre tais realidades, “nenhum gênero ficcional pode construir-se com base em um entretenimento vazio. Ademais, para ser entretenimento ele deve tocar alguma substancialidade. Isso porque só a vida humana ou, em todo caso, algo diretamente relacionado com ela pode entreter.” (BAKHTIN, 2018, p. 40). Dessa forma, a heroína constituída pelo olhar cultural de uma época é verdadeira em seu mundo, porque trouxe traços de uma materialidade concreta já existente. Seu mundo é paralelo ao nosso, é o mundo da arte, a arte é a vida e dá a vida.

5.1 DO CRONOTOPO E DA EXOTOPIA AOS OBJETIVOS

Depois de analisar cada uma das três redações de maneira isolada, sob a ótica dos critérios de análise, os objetivos geral e específicos serão tratados em comum.

No que tange ao objetivo geral, percebeu-se não ser tão fácil de mensurar, pelo motivo de que, sem um conhecimento prévio e íntimo do perfil de cada aluno (como foi o caso, pois era o primeiro ano da professora na escola), em especial dos participantes desta pesquisa, fez-se impreciso saber em que ponto de maneira exata seu horizonte sociocultural foi ampliado para além do que traziam consigo. De alguma forma, porém, foi possível tomar-se nota das relações estabelecidas com o material/conteúdo da Plataforma. Na análise individual de cada redação, na parte que avaliava o sociocultural, foi viável fazer esse balanço, lá constam as descrições mais detalhadas dessa percepção. E acredita-se que sim, a trilha teve uma certa influência, um certo grau de êxito, mesmo que não tenha sido dentro do nível esperado.

Essa observação de uma possível imprecisão do objetivo geral é importante para o desenvolvimento do olhar crítico e para a constituição da professora enquanto pesquisadora, por isso, não fica posta como demérito e sim como parte natural do processo.

Uma ressalva importante a ser feita é acerca do cronotopo das três histórias ter sido representado de algum modo pela entidade escola. Acredita-se que tal fato não foi coincidência, pode ter sido acarretado devido a um diálogo informal de levantamento de possíveis temas para a redação de uma jornada do herói, realizado em aula, com a espontânea colaboração e sugestões diretas dos próprios alunos.

A respeito dos objetivos específicos, não ficou tão evidente, pelo menos logo de início, nas produções textuais, que a gamificação em si foi um fator muito persuasivo, inclusive os números mostraram isso. Conforme citado em momento anterior, de um total de 50 alunos, 18 entregaram a tarefa, e desses, poucas redações tinham condições propícias a uma análise científica mais aprofundada. O curioso é que durante as aulas, os estudantes demonstraram muito mais receptividade e interesse na metodologia gamificada, do que na hora de apresentar o produto final da atividade. Nos períodos em que a ação aconteceu ao vivo, os colegas auxiliavam-se mutuamente, abrindo câmeras e microfones (algo bem inusitado para época), dando risadas, falando alto, aparecendo na tela, aprendendo e ensinado inclusive à professora. Tamanha foi a quebra de expectativa quando do recebimento de tão poucas narrativas e com tantas questões a serem pontuadas.

Uma explicação para isso pode ser relacionada à pandemia, eram tempos difíceis, de isolamento geográfico, e por um bom período, social. A falta de interação se fazia contundente e os momentos escassos nos quais ela podia ainda que de maneira atípica acontecer, eram aproveitados por aqueles que dispunham de meios ou se propunham a utilizar a tecnologia. Resultado: uma aula interativa era capaz de conectar para além da internet, muitas vezes, falha e insuficiente às relações humanas. Depois disso, quando o aluno se via sozinho, em casa, e novamente frente à frente consigo mesmo, a tarefa já não era tão interessante assim. Esse seria o pressuposto do baixo rendimento apresentado posteriormente.

Mesmo assim, após discorrer-se sobre as redações selecionadas, e extrair-se delas conteúdo teórico palpável, expostas as devidas condições de produção, a conclusão seria de que sim, a gamificação tem potencial para auxiliar nas aulas, aliás, em quaisquer aulas bem formuladas nessa base. Porém, a pandemia foi um agravante e pode ter alterado sensivelmente o percurso desejado ou vislumbrado para a atividade. A situação sanitária tem um peso enorme nesse resultado, não podendo de forma alguma ser desconsiderada ou amenizada.

Ademais, há o lado da idealização de aulas gamificadas, da glamourização desse fazer, que, percebe-se, mais do que nunca, não promove milagres em todos os contextos os quais é implementado. A depender do momento histórico, da situação psicológica e social dos alunos, ele não surtirá, isolado, nenhuma espécie de resgate heroico. Mais uma vez, assim como no estudo da língua, o contexto é essencial para a promoção e compreensão do todo.

Apesar dos resultados nem tão satisfatórios, a gamificação mostrou-se capaz de ser aliada à tarefas cotidianas e tradicionais, tais como a produção de uma redação, porque, observado o processo em sua totalidade, se funcionou no momento da aula, é válida. Há, portanto, e talvez, que se aprimorar na solicitação das tarefas de casa, avaliar onde foi que a proposta deixou lacunas ou brechas, mas na pesquisa em questão, reforça-se, há um desvio condutor chamado pandemia, que, sabe-se lá em condições normais, que rumo distinto teria.

Isso posto, a gamificação pode ser desmistificada, também porque o docente não precisa saber tudo previamente, deve, antes de mais nada, superar essa insegurança. No decorrer da própria atividade, os alunos interagem de tal modo, que se sentem gratificados em auxiliar o professor, que pode se reciclar no sentido de enxergar que os conhecimentos do aluno não são menores que os dele, e nem o diminuem, mas que essa abertura para uma nova forma de interação quebra paradigmas e ressignifica a escola, destituindo uma hierarquia que não

representa mais o professor da era da informação. Esse profissional agora é um mediador, ele medeia conhecimentos, e não os detém com exclusividade. Em sala de aula, na contemporaneidade, a autoridade continua sendo premissa do professor, e ela se faz necessária, mas o poder do conhecimento é de todos, devendo ser compartilhado sem ressalvas. Para concluir, seguem as Considerações Finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui proposto compenetrrou-se em abrir as portas da escola, desta vez, não somente para os alunos, mas para os professores, aqueles que por meio do fazer científico, procuram caminhos mais assertivos para sua atuação. Trabalhos nesse sentido não têm sido tão facilmente executados, voltar o olhar para uma plena atividade dentro do meio escolar enquanto se participa dela é pressuposto de um grande desafio, e assim o foi. Imaginar tudo isso em um cenário pandêmico, então, é proposta no mínimo, ousada.

A escrita foi valorizada, desde o ponto de partida, na pré-leitura, até cada etapa da criação e além do mais, não se tratou de processo típico, mas algo embasado pela gamificação, em aulas cem por cento on-line. Estudar a materialidade artística é trabalho árduo, não se pode obter recortes precisos como nas exatas, a interpretação abre precedentes para pregar peças mais sutis, bem aí reside seu alto nível de complexidade. Mas a teoria solidifica os argumentos, adensa-os, encorpa as palavras, reverbera na extração do que o texto oferece de mais profundo, e o texto é matéria prima e primorosa, dá de si e toma de nós: nossos sentidos, nossa emoção, nossa percepção, sendo esses, os ítems que propulsionam as análises.

Apesar das dificuldades expostas, cada etapa foi um crescimento lento, mas comemorado. As percepções e ideias que iam mudando, os esclarecimentos que iam surgindo, as relações teóricas, os *insights* filosóficos, os momentos sociais. Tudo é elemento e relação interdisciplinar. A ideia da atividade constitui-se de um anseio, e, por isso, foi genuína sua implementação. Utilizá-la para uma dissertação de mestrado foi consequência de sua pré-existência, e não uma ação exclusiva para tal fim. Os objetivos existiam, e foram reformulados, repensados, culminaram entre o viés cultural e a linha da validação da gamificação, ao que tudo indica, cumpriram seu papel.

Os critérios de análise foram mais desafiadores, pontuar a avaliação analítica de acordo com os objetivos da pesquisa e a teoria em pauta, definiu o rumo importante da própria legitimação do trabalho. Assim, as noções de cronotopo e exotopia deram conta de respaldar os conteúdos das redações, tanto por sua versatilidade, quanto por sua abrangência e presença, antes de mais nada, na vida do ser humano.

Pretende-se, então, a partir dessa investigação, manter as portas das escolas abertas para a pesquisa docente, incentivando estudos mais pragmáticos nos cursos de licenciatura e contribuindo para mudanças reais no fazer pedagógico.

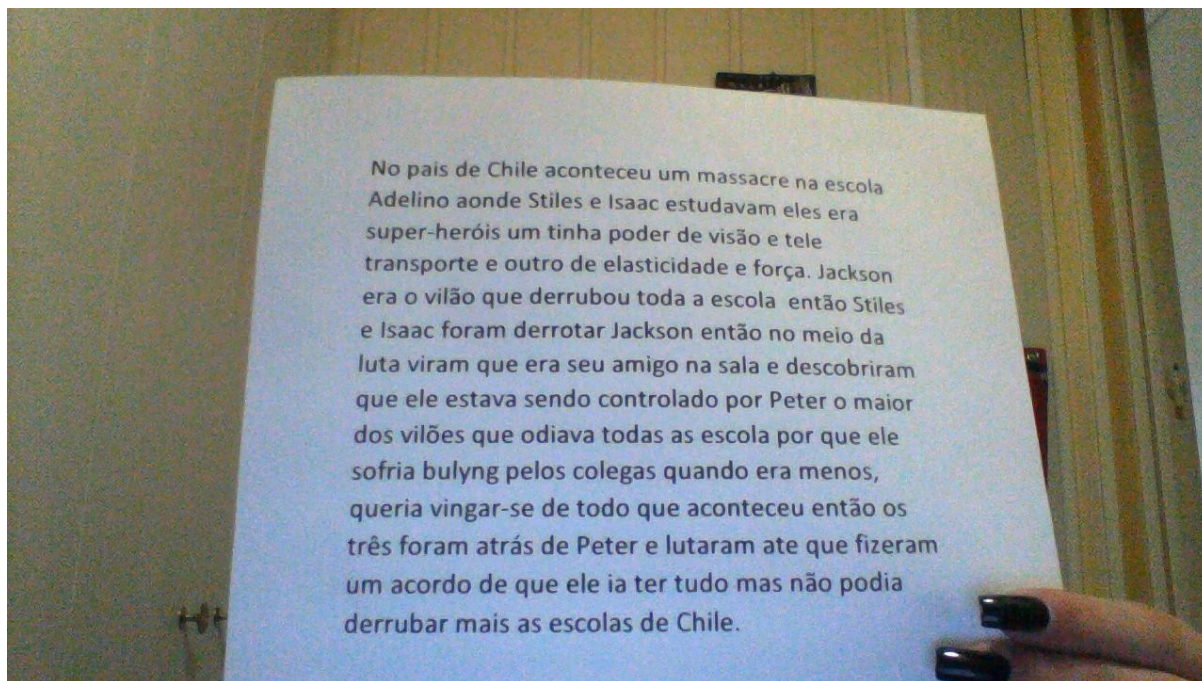
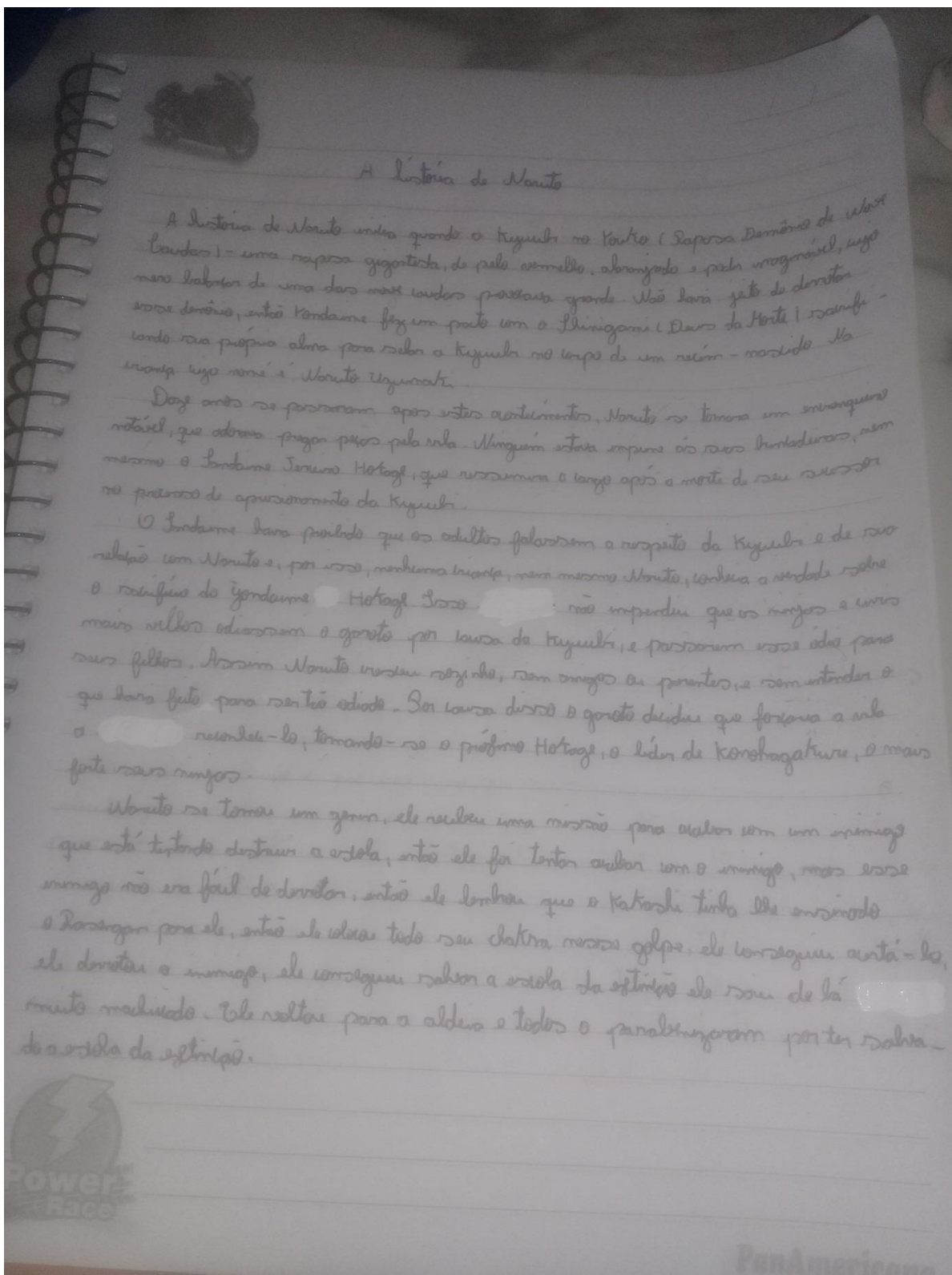
LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sem título. Estudante: Ana Júlia do Prado.



*Figura 2. A história de Naruto. Estudante: Adriel Lemos de Oliveira.

*Transcrição:

A história de Naruto inicia quando a Kyucibi Youko (Raposa Demônio de Nove Caudas) - uma raposa gigantesca, de pelo vermelho, alaranjado e poder inimaginável, cujo mero balançar de uma das nove caudas provoca grande destruição. Não havia jeito de derrotar esse demônio, então Yondaime fez um pacto com o Shinigami (Deus da Morte) sacrificando sua própria alma para salvar a Kyucibi no corpo de um recém-nascido. Na criança cujo nome é Naruto Uzumaki.

Doze anos se passaram após estes acontecimentos. Naruto se torna um encrenqueiro notável, que adorava pregar peças na vila. Ninguém estava impune as brincadeiras, nem mesmo o Sandaime Terceiro Hokage, que reassumirá o cargo após a morte de seu sucessor no processo de aprisionamento da Kyucibi.

O Sandaime havia proibido que os adultos falassem a respeito da Kyucibi e de sua relação com Naruto e, por isso, nenhuma criança, nem mesmo Naruto, conhecia a verdade sobre o sacrifício de Yondaime Hokage. Isso não impediu que os ninjas e civis mais velhos odiassem o garoto por causa da Kyucibi, e passaram esse ódio para seus filhos. Assim Naruto cresceu sozinho, sem amigos ou parentes, e sem entender o que havia feito para ser tão odiado. Por causa disso o garoto decidiu que forçaria a vila a reconhecê-lo, tornando-se o próximo Hokage, o líder de Konohagakure, o mais forte de seus ninjas.

Naruto se tornou um genin, ele recebeu uma missão para acabar com um inimigo que está tentando destruir a escola, então ele foi tentar acabar com o inimigo, mas esse inimigo não era fácil de derrotar, então ele lembrou que o Kakashi tinha lhe ensinado o Rasengan para ele, então ele colocou todo seu chakra nesse golpe, ele conseguiu acertá-lo, ele derrotou o inimigo, ele conseguiu salvar a escola da extinção, ele saiu de lá muito machucado. Ele voltou para a aldeia e todos o parabenizaram por ter salvado a escola da extinção.

A história de uma super heroína

A história de Maria (super heroína) inicia-se quando ela vem para o Brasil. Ela nasceu na Espanha e morou lá até seus 15 anos. Ela voltou para salvar uma escola da extinção. Ela tinha super poderes, podia se teletransportar para qualquer lugar, podia ler mentes, era rápida como um trovão, entre outros poderes. Ela era muito feliz morando na Espanha, lá eles tinham vários costumes diferentes como por exemplo: ela jogava lixo no chão, comprava bebida alcoólica mesmo sendo de menor, tirava a casca de todas as frutas, sempre andava com os cabelos molhados, entre outros costumes. Ela se tornou super heroína quando tinha apenas 12 anos, enquanto estava na aula foi picada por uma abelha. E assim ficou com os seus super poderes. Aos seus 15 anos recebeu uma missão para acabar com um inimigo que está tentando destruir uma escola, então ela foi tentar acabar com o inimigo, mas esse inimigo não era fácil de derrotar, então ela usou todos os seus super poderes e conseguiu derrotar o inimigo. E salvou a escola da extinção.

Figura 3. A história de uma super-heroína. Estudante: Gabriela Vitória Cavaleiro.

ANEXO 1: RESUMO DAS REGRAS



Classcraft

Descobrimo a aventura



Classcraft é um jogo que você e seu professor trabalham juntos, o que transforma a forma como você experimenta as aulas todos os dias.

Em breve, você criará um personagem no jogo e conhecerá a sua nova equipa. Ao demonstrar um comportamento positivo na aula, você ganhará **Pontos de Experiência (XP)** que lhe permitirá subir de nível e aprender novos poderes. Esses poderes têm benefícios reais para você e sua equipa, então vocês precisarão de trabalhar juntos para ter sucesso!

Se você não cumprir as regras da aula, perderá **Pontos de Saúde (HP)** - e sua energia vital no jogo - eventualmente cairá em batalha. Quando isso acontecer, o resto do sua equipa também sofrerá danos.

game.classcraft.com



Positive Behaviors

Earn rewards by doing good actions like...

+125 XP +20 GP *Completing class work*

+150 XP +25 GP *Being positive and hard-working*

+100 XP +15 GP *Showing up for a video lesson on time*

+150 XP +25 GP *Being respectful to others online*



Negative Behaviors

You lose HP when you break class rules, such as...

-5 HP *Giving up when faced with a technical problem*

-5 HP *Being off task*

-10 HP *Being rude to a classmate*

Guerreiro **HP: 80** **AP: 30**

Guerreiros são os guardiões da equipa, protegem os de sofrerem danos (perderem **HP**). São fortes e têm super-poderes, mas não podem usar os poderes tantas vezes como outros personagens.

Na tua aula, os poderes são...



COLABORATIVO



ARMA SECRETA - Poder Avançado

Everyone on the Warrior's team gets extra time on an activity. **-30 AP**



PRIMEIROS SOCORROS - Poder Básico

O guerreiro ganha 1 HP por cada level que ele tem, mas sempre ganha no mínimo 5 HP. **-10 AP**



CONTRA ATAQUE - Poder Intermediário

The Warrior gets extra time on an activity. **-15 AP**



PROTEGER 1 - Poder Básico

O guerreiro pode levar até 10 de dano por seu colega de time, recebendo somente 80% do dano inicial. **-10 AP**



EMBOSCADA - Poder Intermediário

The Warrior can skip homework. **-20 AP**



PROTEGER 3 - Poder Avançado

O guerreiro pode evitar até 30 de dano de um(a) colega do time, recebendo somente 50% deste valor. **-20 AP**



PROTEGER 2 - Poder Intermediário

O guerreiro pode evitar até 20 de dano de um(a) colega do time, recebendo somente 65% deste valor. **-15 AP**



INVESTIDA - Poder Avançado

Everyone on the Warrior's team gets double votes on a class decision. **-25 AP**



CAÇAR - Poder Básico

The Warrior can have teacher time (online/phone). **-25 AP**

Mago HP: 30 AP: 50

Feiticeiros são poços de força! Eles podem usar seus poderes na maioria das vezes, mas eles têm menos HP para perder antes de caírem na batalha.

Feiticeiros reabastecem Pontos de ação para que a sua equipa possa usar os poderes o mais rápido possível.

Na tua aula, os poderes da são ...



COLABORATIVO



SALTO NO TEMPO - Poder Intermediário

The Mage gets a clue on hard work. -20 AP



CÍRCULO ARCANO - Poder Avançado

Everyone on the Mage's team gets teacher time (online/phone). -30 AP



TRANSFERÊNCIA DE MANA - Poder Básico

Toda a equipe, exceto os magos, ganha 7 AP. -35 AP



INVISIBILIDADE - Poder Básico

The Mage can take a brain break. -15 AP



FONTE DE MANA - Poder Avançado

Um companheiro de equipe, que não seja mago, recupera todo seu AP. -40 AP



ENGANAR A MORTE - Poder Intermediário

Um companheiro caído (excluindo o mago) pode rolar novamente o dado amaldiçoado, mas precisa aceitar o novo destino. -15 AP



TELEPORTE - Poder Básico

The Mage can have teacher time (online/phone). -10 AP



CLARIVIDÊNCIA - Poder Avançado

Everyone on the Mage's team gets a clue on hard work. -40 AP



ESCUDO DE MANA - Poder Intermediário

O mago evita perda de HP para eles mesmos (custa 3 AP para cada 1 HP). -40 AP

Sacerdote **HP: 50** **AP: 35**

Os curandeiros são os mais equilibrados dos três personagens em termos de **HP** e **AP**. É seu trabalho curar seus companheiros de equipe quando sua saúde baixa, para impedir que eles caiam na batalha (o que faria com que sua equipe perdesse **HP!**)

Na tua aula, os poderes da são ...



COLABORATIVO



RESSUSCITAR - Poder Intermediário

Quando um companheiro de equipe (excluindo o curandeiro) chegar à 0 HP, ele pode evitar as penalidades e voltar à vida com 1 HP.

-25 AP ✓



FÉ ARDENTE - Poder Básico

The Healer's vote counts double when making a class decision. -20 AP



ORAÇÃO - Poder Avançado

Everyone on the Healers's team can skip homework. -30 AP

✓



CURA 1 - Poder Básico

Um companheiro de equipe ganha 10 HP. -15 AP

✓



CURA 2 - Poder Intermediário

Um companheiro de equipe ganha 20 HP. -20 AP

✓



CÍRCULO DE CURA - Poder Avançado

Toda a equipe, exceto o curandeiro, ganha 15 HP. -30 AP

✓



FAVOR DOS DEUSES - Poder Intermediário

The Healer gets a clue on hard work. -20 AP

✓



SANTIDADE - Poder Básico

The Healer can have teacher time (online/phone). -10 AP

✓



CURA 3 - Poder Avançado

Um companheiro de equipe ganha 30 HP. -20 AP

✓



Sentenças

Se você perder todos os seus HP e cair em batalha, você receberá uma sentença ou tarefa aleatória que você deve completar. Por exemplo...

Ask a parent to help you write a Kudos to a classmate you've been in conflict with. Draw a picture entitled "How I could have made a better choice."

Make a video explaining how you plan to succeed next time. Nada

AP

Pontos de ação

Pontos de ação são o que você precisa para usar seus poderes. Você recupera **4 AP** todos os dias, os Feiticeiros também podem usar poderes para reabastecer **AP** rapidamente. Esgota rápido, por isso, use-os com sabedoria!

GP

Peças de Ouro

Peças de Ouro são recompensas especiais quando vais além de estudante. Elas permitem-te personalizar a aparência do teu personagem com equipamento fixe. Ganhas **GP** de algumas maneiras diferentes: para nivelamento, treinamento de animais de estimação, dos pais (através do aplicativo pai) para demonstrar o bom comportamento em casa e do seu professor (quando eles atualizam para o Premium) para fazer coisas como ...



Balanceando a Sua Equipe

Certifique-se de que a sua equipe tenha pelo menos um Guerreiro, um Feiticeiro e um Curandeiro para que você possa ajudar uns aos outros a ter sucesso!

Dica Pro: Escolhendo um poder colaborativo (um que ajude sua equipe) é uma ótima maneira de ganhar **XP extra** e subir de nível rapidamente!

ANEXO 2: CÓDIGO DO ESTUDANTE



Classcraft

Faça do aprendizado uma aventura

Adriel Lemos de Oliveira

Turma: Descobrindo a aventura

Código de estudante: [wjpm3csn](#)Código dos Pais: [nfvdkhtl](#)

Caros alunos e pais,

Utilizamos a Classcraft na nossa sala de aula para nos divertir-mos, e para promover o trabalho em equipa, melhorarmos a nossa aprendizagem. Mantenha-se atualizado com as informações da turma, avaliações e muito mais, criando uma conta gratuita, para isso use as instruções abaixo.

Adriel Lemos de Oliveira



CÓDIGO DE ESTUDANTE : wjpm3csn

Crie uma nova conta

- 4.2 Vá para game.classcraft.com/student.
- 4.3 Quando solicitado, insira o código do estudante.

CÓDIGO DA DISCIPLINA : tctgopad

Esta conta já existe

1. Faça login e dirija-se a game.classcraft.com/profile.
2. Na seção "Adicionar Turma", insira o código de aluno para arquivar o personagem antigo e criar um novo personagem.

CÓDIGO DOS PAIS : nfvdkhtl Crie uma nova conta

1. Existe para game.classcraft.com/parent.
2. Quando solicitado, digite seu código pai.

Esta conta já existe

1. Faça login e dirija-se a game.classcraft.com/profile.

Na seção de "Adicionar criança", coloque o seu código parent

ANEXO 3: TABELA DAS EQUIPES

Equipes



Equipe 1

Adriel Lemos de Oliveira
Gabriela Vitória Cavalheiro
Otávio Mendes Vieira
Gabriel Passaglia Cavalheiro
Rafael Ricardo Acco
Hevellyn Silveira de Cesare
Ana Vitória Alves Sanagioto Michel de Jesus Rodrigues
Samuel de Oliveira Pilar

Equipe 2

Maria Emília Nóbregue Ambros
Felipe Gabriel da Luz Chaves
Taylor Gabriel de Assis Martinelli
Laura Gabrieli dos Santos Ely Oliveira
AnaJúlia do Prado
Pietro Peterle Mello Gabriel Schneider dos Santos
Luize Vilela da Silva

Equipe 1

Jogadores

Adriel Lemos de Oliveira
Gabriela Vitória Cavalheiro
Otávio Mendes Vieira
Gabriel Passaglia Cavalheiro
Rafael Ricardo Acco
Hevellyn Silveira de Cesare
Ana Vitória Alves Sanagioto Michel de Jesus Rodrigues
Samuel de Oliveira Pilar

Escolha um Nome para a Equipe

Escolha um brasão para a Equipe



Crest1



Crest2



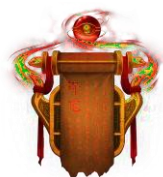
Crest3



Crest4



Crest5



Crest6



Crest7



Crest8



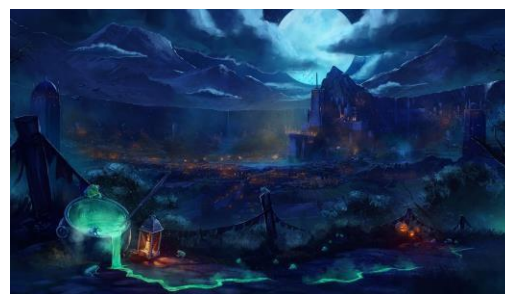
Crest9

Equipe 1

Escolha um fundo para a equipe



Fundo 1



Fundo 2



Fundo 3



Fundo 4



Fundo 5



Fundo 6



Fundo 7



Fundo 8

Equipe 2

Jogadores

Maria Emília Nóbregue Ambros
Felipe Gabriel da Luz Chaves
Taylor Gabriel de Assis Martinelli
Laura Gabrieli dos Santos Ely Oliveira
Ana Júlia do Prado
Pietro Peterle Mello Gabriel Schneider dos Santos
Luize Vilela da Silva

Escolha um Nome para a Equipe

Escolha um brasão para a Equipe



Crest1



Crest2



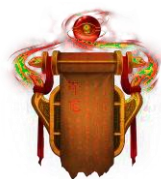
Crest3



Crest4



Crest5



Crest6



Crest7



Crest8



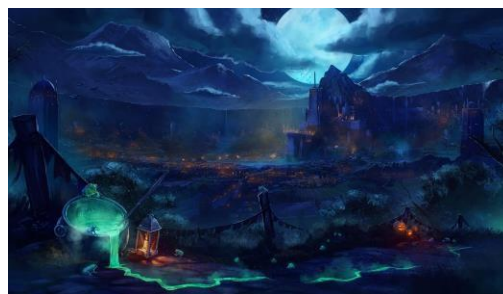
Crest9

Equipe 2

Escolha um fundo para a equipe



Fundo 1



Fundo 2



Fundo 3



Fundo 4



Fundo 5



Fundo 6



Fundo 7



Fundo 8

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BRAIT, Beth (Coord.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BEUREN, Athos. **Klurg, O calado**. SoundCloud, 2020. Disponível em <<https://soundcloud.com/krakenstudio/klurg-o-calado>>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- BUARQUE, Chico. **João e Maria**. Youtube, 2014. Disponível <<https://www.youtube.com/watch?v=agH2bBnNUCs>>. Acesso em 23 out. 2020.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CLASSCRAFT. Classcraft, All-in-One. Plataforma de gamificação da educação. Disponível em <<https://www.classcraft.com/pt/>>. Acesso em 02 mar. 2020.
- DISNEY PICTURES. **Frozen: uma aventura congelante**. Youtube, 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3TkIR4U4seA>>. Acesso em 04 nov. 2020.
- EVANGELISTA, Vitor de Moraes Alves. Games, Violência e Moralidade. **Artefactum**, v. 20, n. 1, 2021. Disponível em <<http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1929>>. Acesso em: 12 set. 2021.
- EXOTOPIA. *In*: BACK, R.; BEATO-CANATO, A.P.M.; AMORIM, M.A. Etno-histórias nas escolas brasileiras: um caminho de aproximação com os povos indígenas. Gragoatá, Niterói, v.26, n.56, p. 1018-1051, 2021. Disponível em <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49151>>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- ENTERTAINMENT SOFTWARE RATING BOARD. **ESRB Ratings Guide**, c2021. Website. Disponível em: <<https://www.esrb.org/ratings-guide/>>. Acesso em: 12 out. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

HORN, Michael B. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JOGO. *In*: **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Melhoramentos, c2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo/>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Prodanov, Cleber Cristiano.

MALORY, Thomas. **Os Cavaleiros da Távola Redonda (Galahad)**. Youtube, 2020. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=jAio6zzYl8o>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

METAVERSO. *In*: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. UOL, 2023. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1>. Acesso em: 09 jan. 2023.

MORAN, José. Educação híbrida, um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Bookman, 2015, recurso on-line ISBN 9788584290499. Disponível em < <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1841>>. Acesso em: 17 set. 2021.

OLIVEIRA, Thiago Rodrigues de *et al.* Violência gratuita: relações entre a questão da violência e o gameplay. **Anais do SBGames 2016**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327977491_Violencia_gratuita_relacoes_entre_a_questao_da_violencia_e_o_gameplay>. Acesso em: 13 nov. 2021.

PERRAULT, Charles. **O Barba Azul**. HelloKids, 2016. Disponível em <https://pt.hellokids.com/c_26888/leia/contos-classicos/os-contos-de-fadas-do-charles-perrault/o-barba-azul-conto-do-fadas>. Acesso em: 23 out. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

7ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político**

Administrativo Pedagógico - Escola Estadual de Ensino Médio Adelino Pereira Simões. Estado do Rio Grande do Sul: Passo Fundo, RS, 2015.