



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

FABIANE PROBA

**AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
COMPETIÇÃO E COLABORAÇÃO EM FÓRUMS
POR MEIO DE JOGOS EDUCACIONAIS**

RIO DE JANEIRO

2020

FABIANE DA SILVA PROBA

**AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
COMPETIÇÃO E COLABORAÇÃO EM FÓRUNS
POR MEIO DE JOGOS EDUCACIONAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, com Doutorado sanduíche no exterior na Università Degli Studi di Bergamo – UniBg (Itália), como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora.

Orientação: Prof^o Dr. Milton N. Campos,
coorientação: Prof^o Dr. Carlos Eduardo Bielschowsky e coorientação no exterior: Prof^o Dr. Emilio Gattico.

Rio de Janeiro

2020

CIP - Catalogação na Publicação

P962a Proba, Fabiane da Silva
Afetividade no ensino superior a distância:
competição e colaboração em fóruns por meio de jogos
educacionais / Fabiane da Silva Proba. -- Rio de
Janeiro, 2020.
238 f.

Orientador: Milton N. Campos.
Coorientador: Carlos Eduardo Bielschowsky.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós
Graduação em Psicossociologia de Comunidades e
Ecologia Social, 2020.

1. afetividade. 2. ensino superior a distância.
3. competição. 4. colaboração. 5. jogos educacionais.
I. Campos, Milton N., orient. II. Bielschowsky,
Carlos Eduardo, coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de Psicologia

Programa EICOS – Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social

Ata de Defesa de Doutorado

Às 15:00 hs do dia **09/03/2020** no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o(a) aluno(a) **FABIANE DA SILVA PROBA** (registro nº. 116083562), se submeteu à banca examinadora composta pelos Professores Doutores: Milton Nunes Campos (orientador), CPF nº 006.433.488-08, Carlos Eduardo Bielschowsky (coorientador), CPF nº 965.556.888-15, Cristiano Henrique Ribeiro dos Santos, CPF nº 024.264.737-54, Sônia Regina Mendes dos Santos CPF nº 467.057.407-87, Hugo Rodolfo Lovisolo CPF nº 487.641.837-34 e Claudia Rabello de Castro CPF nº 406.850.557-87. O trabalho do(a) aluno(a), intitulado **“Afetividade no ensino superior à distância: Competição e colaboração em fóruns por meio de jogos educacionais”** foi: (X) **aprovado**, devendo entregar a versão final encadernada no prazo de 60 dias; () **aprovado condicionalmente**, devendo apresentar os ajustes exigidos pela banca, no prazo máximo de 90 dias*; () **reprovado**. O(A) aluno(a) faz jus ao título de **Doutor em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social**. Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata que é abaixo assinada pelos membros da banca e pelo(a) aluno(a).

Banca:

Orientador

Aluno(a):

Observações:

a banca reconhece a publicação da ~~tese~~ e parabeniza o aluno pela qualidade e consistência do trabalho.

Atestado de cumprimento das exigências*

O(A) aluno(a) cumpriu as exigências e a partir desta data e tem **60** dias para entregar a versão final encadernada.

Assinatura do Orientador

Data: **9 / 03 / 2020**

Ao meu pai Gumercindo Proba,
que partiu desta vida durante o processo do meu doutorado.
Pela vontade de receber seu abraço nesta conquista!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Milton N. Campos, pela disciplina, pelo rigor e por perseguir a excelência; características que me fizeram crescer como acadêmica e como pessoa. Pela sua simplicidade, própria dos grandes, e pela nossa amizade, própria dos longos percursos.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Carlos Eduardo Bielschowsky, pelo apoio imenso, pelas produtivas conversas, pela confiança, pelo senso prático, pela vontade de dar certo e por se permitir trilhar novos horizontes.

Ao meu coorientador estrangeiro Prof. Dr. Emilio Gattico, da Università degli Studi di Bergamo (UniBG) – Itália, que me recebeu com entusiasmo e muitos ensinamentos para a realização do meu sonho - e desafio! - de prosseguir o doutorado no exterior. *Grazie!*

À minha mãe Vera Lucia Proba, por ser meu exemplo de humanidade, perseverança, determinação e coragem. Pelo aconchego, pela energia, pela escuta interessada ... Falar dela nunca é o bastante.

Ao meu noivo Leonardo Viana, por transformar a minha caminhada com sua leveza, bom-humor, alma e amor. Pela alegria de seguirmos juntos no doutorado e na vida.

À minha irmã Adriane Proba, pela doçura, positividade e por ser tão essencial.

Ao meu cunhado Alex Rodrigues, tão presente pela ajuda silenciosa quando mais preciso.

Aos meus sobrinhos, Vinícius, Eduardo e Henrique Proba; pela alegria de voltar a ser criança com suas peraltices a cada descanso de uma jornada dura de entrega de capítulo. Trio da dinda!

À minha irmã Cristina Proba, pelo carinho, apoio e palavras de incentivo.

À minha tia e madrinha Lúcia Helena Pereira, pelo alto-astral, comidinha gostosa e acolhida sem igual na sua casa em Minas Gerais, para o meu verdadeiro retiro de dedicação à tese.

Aos meus primos Isabele Pereira, pela torcida de sempre; e Eron Pereira, por me ceder seu quarto mineiro como refúgio.

À equipe de design dos jogos deste estudo, competentes profissionais do CEDERJ: Prof. Wolney Malafaia, Ian Queiroz, Natally Menini, Clara Gomes e Profa. Paula Cruz; obrigada por acreditarem na minha pesquisa e embarcarem de cabeça nos experimentos, para enfrentarmos juntos a labuta pesada de idealizar, criar, testar, refinar, testar de novo, lançar e testar outra vez! Um agradecimento especial a Ian e Natally, pelas noites em claro comigo na nossa conexão Brasil-Itália; separados pelo fuso horário, mas unidos por tamanha sintonia.

À Profa Cristina Haguenaer – UFRJ, pelo acolhimento especial no programa EICOS.

À Profa Cristine Barreto – CEDERJ, pelo auxílio incondicional no desenvolvimento da pesquisa.

À Profa. Silvana Bonanni, da UniBG – Itália, pela gentileza e seus imperdíveis laboratórios de emoções.

Aos meus colegas de doutorado Nathália Ronfini, Almir Fernandes, Rosângela de Carvalho e Aline Satyan, por dividirmos os mesmos medos e prazos apertados desta trajetória, mas por compartilharmos também a certeza de que vale a pena!

À minha amiga Juliana Pires, por ajudar a me aperfeiçoar na língua italiana desde a seleção da Capes para o doutorado sanduíche.

À Lúcia Rodrigues e Mateus Borges, pela animação e força para enfrentarmos juntos os momentos difíceis e também maravilhosos do nosso cotidiano.

Ao Ricardo Fernandes, da secretaria do programa. Divertido, atento e sempre pronto a ajudar.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem como objeto a afetividade na educação a distância (EAD), centrada em fóruns de discussão – comunidades de aprendizagem – no ensino superior, com a intervenção de jogos educacionais. O objetivo foi identificar e avaliar sentimentos e climas afetivos que emergem nesses espaços de interação, a partir do uso de jogos de naturezas opostas: colaborativa e competitiva. Além disso, observar o ponto de vista de alunos, professores e especialistas em educação virtual no que tange à utilização dos mesmos, para o reconhecimento de qual atmosfera proporciona uma melhor comunicação pedagógica relativamente à afetividade das trocas. O uso de jogos foi adotado como instrumento estimulador da aprendizagem e do convívio social, em favor de alunos emocionalmente capazes de se relacionar em comunidade. Os jogos desenvolvidos, aplicados em fóruns de uma graduação a distância de História, foram criados com base na teoria socioconstrutivista de aprendizagem colaborativa de Vygotsky (1978) para o jogo colaborativo, e na teoria neobehaviorista da aprendizagem cooperativa de Slavin (1987) para o jogo competitivo. Adotou-se uma metodologia qualitativa híbrida, integrando o método de pesquisa-ação com o quase-experimental. A amostragem de sujeitos e documentos foi realizada por técnica não-probabilística por critérios de juízo e de conveniência. Entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para a coleta de dados com alunos, professores e especialistas em EAD. Estabeleceu-se como base teórica a filosofia dos afetos de Espinosa (2009a) e a ecologia dos sentidos de Campos (2017), aplicadas na análise e interpretação dos dados, a partir das quais (1) foram identificados e classificados os afetos aflorados nas trocas nos fóruns e também nas declarações dos entrevistados, quanto a suas potências para alegria, tristeza, ambas ou nenhuma; e (2) foram avaliados os climas afetivos a partir da geração de satisfação, insatisfação, ambas as energias ou nenhuma delas, relativas às características autônomas ou heterônomas de ensino. O estudo foi desenvolvido no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ. Os resultados demonstraram que os dois ambientes da quase-experimentação (competitivo e colaborativo) favoreceram a coconstrução do conhecimento entre os alunos. Contudo, o competitivo foi capaz de potencializá-la com mais intensidade, sobretudo pela presença, em destaque, da empatia. A pesquisa consolidou a criação de uma metodologia de análise de interações em fóruns de discussão no ensino a distância, com ênfase na afetividade.

Palavras-chave: afetividade, ensino superior a distância, competição, colaboração, jogos educacionais, comunidades de aprendizagem

ABSTRACT

The research aims at studying affectivity in distance education, with a focus on higher education communities' discussion forums, by applying learning games. The study aims to identify and evaluate feelings and affective climates that emerge in these spaces of interaction using games of opposite nature, based on collaboration and based on competition. In addition, evaluate the perception of learners, teachers and specialists in online education on their use, in order to verify which atmosphere would be best suited to the pedagogical communication process regarding the affectivity of the interactions. The games were adopted as an instrument that stimulates learning and social interaction in favor of students emotionally capable of relating in the community. The games that are developed, applied in forums of a distance higher education in History, were created based on the socio-constructivist theory of collaborative learning of Vygotsky (1978) - for the collaborative game - and on the neobehaviorist theory of cooperative learning of Slavin (1987) - for the competitive game. A hybrid qualitative methodology was used, integrating the action research method with the quasi-experimental method. The sampling of subjects and documents was performed using a non-probabilistic technique based on judgment and convenience criteria. Semi-structured interviews were adopted to collect data with learners, teachers and specialists. The philosophy of the affections of Espinosa (2009a) and the ecology of meanings of Campos (2017) were established as a theoretical basis, applied in the analysis and interpretation of the data, from which (1) the affections that emerged in the interactions in the forums and also in the statements of the interviewees were identified and classified according to their powers for joy, sadness, both or none and (2) affective climates were assessed based on the generation of satisfaction, dissatisfaction, both energies or none of them; related to autonomous or heteronomous teaching characteristics. The study was carried out at the Center for Distance Higher Education in the State of Rio de Janeiro - Cederj. The results showed that the two environments of quasi-experimentation (competitive and collaborative) favored the co-construction of knowledge among students. However, the competitive was able to leverage it with more intensity, especially due to the presence and prominence of empathy. The research consolidated the creation of a methodology for analyzing interactions in discussion forums in distance learning with an emphasis on affectivity.

keywords: affectivity, distance higher education, competition, collaboration, learning games, learning communities

SOMMARIO

Questa ricerca di dottorato ha come oggetto l'affettività nell'educazione superiore a distanza (ESD), centrata sui forum di discussione – comunità di apprendimento – dell'istruzione superiore, con l'intervento di giochi educativi. L'obiettivo è stato identificare e valutare i sentimenti e i climi affettivi che emergono in questi spazi di interazione, a cominciare dall'utilizzo di giochi con opposte nature: collaborativa e competitiva. Oltre a ciò, osservare il punto di vista di studenti, insegnanti e specialisti in educazione virtuale sull'utilizzo di quegli stessi strumenti, al fine di individuare quale atmosfera sia in grado di offrire una migliore comunicazione pedagogica per quanto concerne l'affettività degli scambi. Il gioco è stato adottato come strumento che favorisce l'apprendimento e la vita sociale a beneficio di studenti emozionalmente in grado di relazionarsi nella comunità. I giochi utilizzati all'interno di alcuni forum di un corso di laurea a distanza in Storia, sono stati sviluppati basandosi sulla teoria socio-costruttivista dell'apprendimento collaborativo di Vygotsky (1978) per quelli di tipo collaborativo, e sulla teoria neocomportamentista dell'apprendimento cooperativo di Slavin (1987) per quelli di tipo competitivo. È stata utilizzata una metodologia qualitativa ibrida, cioè una integrazione tra il modello della ricerca-azione e il disegno quasi-sperimentale. Il campionamento dei soggetti e dei documenti è stato realizzato attraverso una tecnica non-probabilistica basata su criteri di giudizio e di convenienza. Per la raccolta dei dati con studenti, insegnanti e specialisti in ESD si è ricorso a interviste semi-strutturate. Come basi teoriche sono state utilizzate la filosofia degli affetti di Spinoza (2009a) e l'ecologia dei significati di Campos (2017), entrambe utilizzate nell'analisi e interpretazione dei dati dai quali (1) sono stati sia identificati e classificati gli affetti emersi dalle conversazioni nei forum e dalle dichiarazioni degli intervistati, quanto ai loro poteri di produrre gioia, tristezza, entrambe o nessuna; e (2) sono stati valutati i climi affettivi a seconda della loro generazione di soddisfazione, insoddisfazione, entrambe le energie o nessuna delle due, per quanto riguarda le caratteristiche di insegnamento autonomo o eteronomo. Questo studio è stato sviluppato nel Centro di Istruzione Superiore a Distanza dello Stato di Rio de Janeiro. I risultati hanno dimostrato che i due ambienti di quasi-esperimento (competitivo e collaborativo) hanno contribuito alla co-costruzione di conoscenza tra gli studenti. Tuttavia, quello competitivo è stato in grado di generarla con più intensità, soprattutto per la presenza, rilevante, dell'empatia. La ricerca ha creato e consolidato una metodologia di analisi delle interazioni nei forum di discussione sull'educazione superiore a distanza, con enfasi sull'affettività.

Parole chiave: affettività, istruzione superiore a distanza, competizione, collaborazione, giochi educativi, comunità di apprendimento

FIGURAS

Figura 1: Localização dos polos CEDERJ no mapa do Estado do Rio de Janeiro.....	20
Figura 2: Comunicação mediada: elementos de uma experiência educacional.....	29
Figura 3: Formação das imagens de mundo	54
Figura 4: Planejamento de atividades de educação lúdica	97
Figura 5: Capa do jogo	103
Figura 6: Cartas do jogo competitivo	104
Figura 7: Descrição de personagens	105
Figura 8: Abertura do jogo competitivo	106
Figura 9: Apresentação das tarefas por agência	107
Figura 10: Sala de Inteligência	107
Figura 11: Prêmios do jogo	109
Figura 12: Pontos extras na prova por tarefa realizada	109
Figura 13: Detalhamento das pontuações	110
Figura 14a: Coletâneas de livros de História Contemporânea oferecidos como prêmio.....	110
Figura 14b: Coletâneas de livros de História Contemporânea oferecidos como prêmio	111
Figura 15: Certificado de agente especial.....	112
Figura 16: Capa do jogo	113
Figura 17: Cartaz do seriado americano “Todo mundo odeia o Chris”	114
Figura 18: Abertura do jogo colaborativo	116
Figura 19: Ficha da equipe da Itália no jogo colaborativo	117
Figura 20: Critérios de avaliação e pontuação do jogo colaborativo	119
Figura 21: Sala de Inteligência	120
Figura 22: Interação no jogo competitivo	128
Figura 23: Interação no jogo colaborativo.....	132
Figura 24: Interação no grupo de controle.....	137

QUADROS

Quadro 1: Sequência dos acontecimentos psíquicos nas teorias James-Lange e Cannon-Bard	43
Quadro 2: Interações humanas: suas naturezas e sentimentos gerados	50
Quadro 3: Interações humanas: suas naturezas, sentimentos gerados e ações referentes	51
Quadro 4: Síntese das Interações humanas.....	53
Quadro 5: Base para as análises das situações pedagógicas.....	58
Quadro 6: Afetos de alegria e de tristeza segundo Espinosa.....	69
Quadro 7: Modelo para análise das interações – jogo competitivo	73
Quadro 8: Modelo para análise das interações – jogo colaborativo	74
Quadro 9: Modelo para análise das interações – grupo de controle	75
Quadro 10: Modelo para análise das entrevistas	76
Quadro 11: Modelo para análise comparativa das entrevistas	77
Quadro 12: Modelo para análise dos ambientes dos jogos.....	78
Quadro 13: Resumo das teorias que embasam os jogos.....	92
Quadro 14: Equipe criadora dos jogos – funções e competências	97
Quadro 15: Dados gerais – jogo colaborativo e jogo competitivo	102
Quadro 16: Análise das interações – jogo competitivo	124
Quadro 17: Análise das interações – jogo colaborativo	130
Quadro 18: Resultado da configuração dos ambientes dos jogos	133
Quadro 19: Análise das interações – grupo de controle	136
Quadro 20: Resultado da característica do ambiente do grupo de controle	138
Quadro 21: Análise comparativa das interações.....	139
Quadro 22: Análise comparativa dos ambientes	140
Quadro 23: Análise comparativa das entrevistas.....	159
Quadro 24: Total da turma x participação no fórum (jogos e grupo de controle).....	177
Quadro 25: Participação nos fóruns da turma do grupo de controle	180

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PROBLEMATIZAÇÃO	18
2.1 Problema geral da pesquisa	18
2.2 Contexto da pesquisa.....	19
2.3 Revisão da literatura	21
2.3.1 Comunidades de aprendizagem e fóruns de discussão na EAD.....	21
2.3.1.1 Fóruns como ferramenta de ensino a distância.....	22
2.3.1.2 Colaboração em fóruns	23
2.3.1.3 Cognição para colaboração.....	24
2.3.2 Afetividade na educação a distância.....	27
2.3.2.1 Presença social.....	27
2.3.2.2 Afetividade na educação superior a distância.....	29
2.3.2.3 Afetividade, moralidade e cognição	30
2.3.3 Jogos na educação	33
2.3.3.1 Jogos e presença social	33
2.3.3.2 Jogos, educação e socialização	34
2.3.3.3 Jogo, educação e prazer	35
2.3.3.4 Utilidade e satisfação na aprendizagem.....	36
2.3.3.5 Colaboração e competição na educação	37
2.4 Questão da pesquisa	39
3 QUADRO TEÓRICO	41
3.1 Os mistérios da afetividade.....	41
3.1.1 Emoção x cognição.....	42
3.1.2 Espinosa: filosofia dos afetos	44
3.1.3 Dinâmica dos afetos em Espinosa	45
3.1.4 Piaget e a afetividade.....	46
3.2 Ecologia dos sentidos e seus fundamentos.....	48
3.2.1 Fundamentos da ecologia dos sentidos.....	49
3.2.1.1 Modelo de troca de valores de Piaget.....	49
3.2.1.2 Agir comunicativo de Jürgen Habermas	50
3.2.1.3 Esquematização de Jean-Blaise Grize	51
3.2.2 Ecologia dos Sentidos.....	53

3.3 Integrando dinâmica dos afetos e ecologia dos sentidos	55
3.3.1 Sentimentos afetivos.....	56
3.3.2 Potencialização dos afetos em função da natureza das interações	56
3.3.3 Elementos da ecologia dos sentidos	57
4 METODOLOGIA.....	59
4.1 Método	59
4.1.1 Método de pesquisa-ação	60
4.1.2 Método quase-experimental	61
4.1.3 Contexto e procedimentos de realização	63
4.2 Estratégias de amostragem de sujeitos e documentos.....	64
4.3 Coleta de dados	65
4.3.1 Sujeitos	65
4.3.2 Documentos	66
4.3.3 Instrumento de coleta de dados	67
4.4 Análise empírica e interpretativa dos dados	68
4.4.1 Conceitos teóricos norteadores da interpretação dos dados empíricos.....	68
4.4.1.1 Sentimentos afetivos.....	68
4.4.1.2 Potencialização dos afetos em função da natureza das interações	70
4.4.1.3 Elementos da Ecologia dos Sentidos	70
4.4.2 Análise dos dados em função dos conceitos teóricos	71
4.4.2.1 Análises das interações dos grupos	71
4.4.2.2 Análises das entrevistas individuais	76
4.4.2.3 Análises das configurações de ambientes.....	77
4.4.3 Triangulação dos dados	80
5 PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS JOGOS E SEU RESULTADO	81
5.1 Criação dos quase-experimentos em contexto de pesquisa-ação	81
5.1.1 As naturezas dos quase-experimentos	82
5.1.1.1 Teoria da Aprendizagem Colaborativa (Socioconstrutivismo)	83
5.1.1.1.1 Construção do conhecimento	83
5.1.1.1.2 Pensamento e linguagem	85
5.1.1.1.3 Aprendizagem mediada	86
5.1.1.2 Teoria da Aprendizagem Cooperativa (Neobehaviorismo).....	89
5.1.1.2.1 Neobehaviorismo.....	89
5.1.1.2.2 Aprendizagem cooperativa	90

5.1.1.2.3 Recompensa pela aprendizagem.....	90
5.1.2 Elementos principais das teorias-base dos jogos.....	92
5.1.3 Os quase-experimentos.....	92
5.1.3.1 Jogos no ensino superior	92
5.1.3.2 Planejamento geral dos jogos	95
5.1.3.3 Competências	97
5.1.3.3.1 Conhecer o grupo	98
5.1.3.3.2 Estabelecer os objetivos	98
5.1.3.3.3 Escolher as ferramentas (jogo)	99
5.1.3.3.4 Fazer um check list dos materiais.....	100
5.1.3.3.5 Treinar o jogo (vivência do educador)	100
5.1.3.4 Dados gerais dos jogos	101
5.2 Quase-experimento competitivo.....	102
5.3 Quase-experimento colaborativo.....	112
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	121
6.1 Análise e interpretação dos resultados da aplicação dos jogos	121
6.1.1 Quase-experimento competitivo.....	122
6.1.2 Quase-experimento colaborativo	128
6.1.3 Configuração dos ambientes dos jogos	132
6.2 Análise e interpretação dos resultados do grupo de controle.....	134
6.2.1 Característica do ambiente do grupo de controle	137
6.3 Análise comparativa e interpretação dos resultados da aplicação dos jogos e do grupo de controle	138
6.4 Análise e interpretação dos resultados das entrevistas	141
6.4.1 Equipe de design dos quase-experimentos	141
6.4.2 Discentes.....	147
6.4.2.1 Discentes dos quase-experimentos	147
6.4.2.1.1 Jogo competitivo	147
6.4.2.1.2 Jogo colaborativo.....	151
6.4.2.2 Discentes do grupo de controle	155
6.5 Análise comparativa e interpretação dos resultados das entrevistas de todos os grupos	158
6.6 Análise e interpretação teórica dos resultados.....	159
6.6.1 Triangulação teórica	160

6.6.1.1 As tradições teóricas da aprendizagem.....	160
6.6.1.1.1 Competição e Colaboração.....	160
6.6.1.1.1.1 Empatia na competição.....	161
6.6.1.1.1.2 Empatia na colaboração.....	162
6.6.1.1.1.3 Confrontando Slavin com Vygotsky.....	163
6.6.1.2 As trocas afetivas na dinâmica da Ecologia dos Sentidos.....	164
7 DISCUSSÃO.....	169
7.1 A pesquisa no universo da revisão da literatura.....	169
7.2 Discussão sobre a questão da pesquisa.....	172
7.3 Por que a competição sobressaiu à colaboração?.....	174
7.4 Índices comparativos da participação nos fóruns: jogos e grupo de controle.....	177
8 CONCLUSÃO.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186
ANEXOS.....	192
JOGO COMPETITIVO.....	192
ANEXO I – CARTAS.....	192
ANEXO II – DESCRIÇÃO DAS PERSONAGENS.....	195
ANEXO III – CONVITE AO JOGO.....	204
ANEXO IV – AVISO SOBRE JOGO LANÇADO.....	205
ANEXO V – AVISO SOBRE SEGUNDA SEMANA DO JOGO.....	206
ANEXO VI – AVISO SOBRE O ÚLTIMO DIA DO JOGO.....	207
ANEXO VII – DIVULGAÇÃO DOS VENCEDORES.....	208
ANEXO VIII – CERTIFICADOS DOS AGENTES ESPECIAIS.....	209
JOGO COLABORATIVO.....	211
ANEXO IX – FICHAS.....	211
ANEXO X – CONVITE AO JOGO.....	221
ANEXO XI – AVISO SOBRE JOGO LANÇADO.....	222
ANEXO XII – AVISO SOBRE TROCA DE FASE.....	223
ANEXO XIII – AVISO SOBRE O ÚLTIMO DIA DO JOGO.....	224
DOCUMENTOS ÉTICOS.....	225
ANEXO XIV – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA.....	225
ANEXO XV – TCLE DO JOGO COMPETITIVO.....	229
ANEXO XVI – TCLE DO JOGO COLABORATIVO.....	231

ANEXO XVII – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM EQUIPE DE DESIGN DOS JOGOS.....	233
ANEXO XVIII – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DISCENTES DOS JOGOS	234
ANEXO XIX – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DISCENTES DO GRUPO DE CONTROLE	235

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado tem como objeto a afetividade na educação a distância (EAD), especificamente em fóruns de discussão no ensino superior, por meio da intervenção de jogos educacionais nestes espaços, a fim de avaliar sentimentos e climas afetivos neles aflorados, assim como a percepção de alunos, professores e especialistas em ensino online, relativamente ao uso de jogos baseados na colaboração e baseados na competição.

A revisão da literatura deste estudo contemplou três campos macro: (1) comunidades e fóruns de discussão na EAD; (2) afetividade na educação, especialmente no ensino superior a distância; (3) jogos na educação, novamente com destaque para o ensino universitário. O levantamento bibliográfico conduziu a uma problematização que destaca fóruns sendo pouco explorados em seu potencial como plataformas de colaboração na aprendizagem (CAMPOS, 2004; CAMPOS; LAFERRIERE; LAPOINTE, 2005) e experimentos sobre cognição para a colaboração com resultados que evidenciam alunos com dificuldade de compartilhar conhecimento, apesar de atmosfera online propícia para esta prática (SCARDAMALIA; BEREITER, 1994; ZHANG et al., 2009; CACCIAMANI, 2017). Na problematização desta tese, sobressaiu também críticas a uma visão otimista das redes em estudos sobre o uso de fóruns para atividades colaborativas (LATZKO; PROULX, 2005 apud CAMPOS; GRABOVSKI, 2011).

A presente pesquisa se enquadra no cenário levantado na busca de, assim como outras tentativas, testar a prática da colaboração em fóruns, mas contrapondo-a também à prática da competição nestes espaços educacionais. A não identificação de estudos experimentais de natureza competitiva de ambiente, em fóruns de discussão na EAD, constituiu uma lacuna de pesquisa. Decidimos assim, explorar as interações nesses espaços virtuais – nossa unidade de análise – em termos da afetividade que neles emerge, para uma comparação entre colaboração e competição na aprendizagem virtual, utilizando jogos educacionais como instrumento.

A função de jogos no ensino é amplamente reconhecida como estimuladora do raciocínio e da criatividade. Entretanto, raramente são adotados na educação superior por uma tradição de que diversão e universidade não combinam (CAMPOS, 2004). O presente estudo, porém, lançou mão de jogos na graduação, entendendo o prazer de jogar como aliada não somente do aprendizado, mas também da sociabilidade em todas as fases da vida (HUDSON; CAIRNS, 2016; LOVISOLO, 1995; HAGUENAUER et al., 2007). Nesta linha, reforça-se o conceito de presença social (GARRISON, 2007), a habilidade emocional do aluno de se relacionar em comunidade.

Nossa questão de pesquisa foi identificar qual dos ambientes (colaborativo ou competitivo), em fóruns de discussão por meio de jogos, proporcionam uma melhor comunicação pedagógica no que tange à afetividade das trocas.

As teorias que embasaram o estudo foram a filosofia dos afetos de Espinosa (2009) e a ecologia dos sentidos de Campos (2017). Com a primeira, traçamos entendimento sobre origem e natureza dos afetos, por meio de suas categorizações como potencialmente alegres ou tristes (ESPINOSA, 2009a). Já pela teoria de Campos (2017), apreendemos as noções de satisfação, insatisfação, neutralidade ou ambiguidade originadas das trocas, em meio a configurações de sentido entre sujeito psicológico e sociedade sob influências histórico-culturais (CAMPOS, 2017).

O estudo se desenvolveu em contexto de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1947; TRIPP, 2005), associado ao método quase-experimental em ambiente de educação (CHRISTENSEN, 1941). Para amostragem de sujeitos e documentos, utilizamos técnica de amostra qualitativa não-probabilística por critério de juízo (COCHRAN, 1965) e de conveniência (MATTAR, 1996). Para a coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987) com alunos, professores e especialistas em EAD.

A metodologia de análise e interpretação dos dados empíricos das interações e das entrevistas foi desenvolvida a partir das teorias-base da pesquisa: filosofia dos afetos (ESPINOSA, 2009a) e ecologia dos sentidos (CAMPOS, 2017). Identificamos sentimentos amparados pela lista de afetos espinosana e os classificamos quanto a tendências para alegria, tristeza, ambas ou nenhuma delas, igualmente segundo o filósofo. Detectamos também os climas afetivos das interações como sendo capazes de produzir energias de satisfação, insatisfação, ambas ou nenhuma, de acordo com Campos (2017).

As configurações de ambientes também foram analisadas e interpretadas por meio de quadro adaptado de Campos, Freitas e Grabovschi (2013), sobre suas qualidades autônoma (de equilíbrio e satisfação nas trocas pela cooperação no sentido piagetiano) ou heterônoma (de desequilíbrio e insatisfação nas trocas pela imposição de valores).

Para amparar a análise interpretativa dos resultados, foi realizada uma triangulação metodológica a partir de três microesferas (MARCONDES; BRISOLA, 2014): (1) os dados empíricos provenientes dos fóruns e das entrevistas; (2) o diálogo com os autores da temática da tese, pela filosofia dos afetos e a ecologia dos sentidos no que diz respeito à subjetividade e intersubjetividade e (3) a análise do contexto de aplicação dos quase-experimentos.

O estudo foi desenvolvido no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, instituição governamental, gestora administrativa e acadêmica do

ensino superior na modalidade a distância das universidades públicas estaduais e federais do Estado do Rio, que conta com mais de 43 mil alunos (CEDERJ, 2019). A quase-experimentação se constituiu em dois jogos educacionais, criados em conjunto com professores e especialistas em EAD da instituição, cujas composições de ambientes espelharam: (1) para o jogo de colaboração – a teoria da aprendizagem colaborativa (socioconstrutivismo), para implantação de atmosfera de colaboração com ênfase nos conceitos de aprendizagem mediada e zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978) e (2) para o jogo de competição – a teoria da aprendizagem cooperativa (neobehaviorismo), de noções a serem aplicadas em ambiente competitivo, integrando o conceito de recompensa na aprendizagem (SLAVIN, 1987). A intervenção da pesquisa se deu pela aplicação dos jogos elaborados em fóruns de discussão da graduação de História do Cederj, na disciplina de História Contemporânea I, em dois semestres consecutivos: 2018.2 – “Carta Marcada: um jogo de investigação ideológica” (competitivo) e 2019.1 – “Todo mundo odeia o Hitler?” (colaborativo).

Agregamos à pesquisa um grupo de controle, com a finalidade de acessarmos a afetividade nas trocas de alunos reunidos em fórum que não passou pela nossa intervenção e estabelecer, assim, comparações entre estudantes que jogaram e que não jogaram. Tal grupo pertenceu ao fórum “Aldeia global” da disciplina História Contemporânea II no semestre 2019.2.

Com o presente estudo de doutorado, esperamos auxiliar pesquisas que explorem a afetividade em ambientes virtuais de interação educacional, assim como práticas nestes espaços.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Este capítulo se dedica à revisão da literatura, que conduziu a uma problematização relacionada ao uso de fóruns na educação a distância com ênfase para a colaboração na aprendizagem, que norteou as definições do estudo para uma comparação entre ambientes educacionais colaborativos e competitivos em termos da afetividade, culminando na formulação da questão da pesquisa.

O levantamento bibliográfico se refere às seguintes frentes: (1) comunidades e fóruns de discussão no ensino a distância; (2) afetividade na educação, com foco na EAD em nível superior; e (3) jogos educacionais, também com destaque para o ensino universitário. O capítulo também introduz informações sobre o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, instituição onde a investigação se desenvolveu.

2.1 Problema geral da pesquisa

A modalidade de ensino a distância é a que mais cresce no Brasil. Nos últimos doze anos, apenas no nível superior, as matrículas cresceram de 50 mil para cerca de 1,5 milhão (ABED, 2016). Estudos sobre educação em rede apontam que uma utilização adequada de fóruns – também chamados de comunidades de aprendizagem – acontece por relações de colaboração, ainda que a adoção de métodos colaborativos na área não seja observada com frequência (CAMPOS; FREITAS; GRABOVSKI, 2013; CAMPOS, 2004). Já estudos sobre processos cooperativos (SLAVIN, 1987), no entanto, fixaram suas bases sobretudo em ambientes presenciais. Em acréscimo a processos colaborativos, por meio da presente pesquisa, interações orientadas por competição na EAD também são avaliadas, contribuindo para compor extremos que nos permitem uma comparação entre as duas modalidades pedagógicas em termos da afetividade.

O prazer da diversão seria um aliado nessa avaliação, um terreno aparentemente fértil para se testar e identificar que tipos de clima afetivo podem surgir numa comunicação em rede por meio da colaboração ou da competição, capazes de conduzir a ambientes educacionais estimulantes e atraentes.

Pesquisas sobre comunicação pedagógica em rede argumentam que a colaboração é positiva como em Scardamalia e Bereiter (1994), Campos (2004) e Campos, Freitas e Grabovski (2013). Entretanto, falhas na prática colaborativa em ambientes educacionais por

comunicação não-presencial também são identificadas, como em Cacciamani (2017) e Scardamalia e Bereiter (1994).

Será que a colaboração é interessante para a educação a distância? Ou os problemas apontados na literatura de fato não levam ao seu sucesso como prática pedagógica? E sobre a competição? As mesmas indagações incidem. É o que investiga assim esta tese por meio de um processo de pesquisa-intervenção em que jogos educacionais em fóruns são concebidos e implementados em disciplina de ensino superior ministrada a distância.

2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa é desenvolvida em curso de graduação de Licenciatura em História administrado pelo CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão governamental responsável pela gestão administrativa e acadêmica do ensino superior na modalidade a distância de instituições públicas estaduais e federais localizadas no Estado do Rio. São elas:

- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ,
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ,
- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO,
- Universidade Federal Fluminense – UFF,
- Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF,
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RURAL,
- Centro Federal de Educação Tecnológica Suckow da Fonseca – CEFET/RJ

A oferta de cursos a distância dessas universidades foi iniciada em 2001, sob a coordenação do CEDERJ, com a Licenciatura em Matemática, oferecida pela UFF, e 160 alunos distribuídos por quatro polos regionais: Itaperuna, Paracambi, São Fidelis e Três Rios (CEDERJ, 2020). Em 2020, são mais de 43 mil alunos ativos nos 33 polos regionais que cobrem todo o Estado do Rio de Janeiro (veja Figura 1, p.20), com oferta de 17 cursos de ensino superior: licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Turismo; e bacharelados em Administração, Administração Pública, Engenharia de Produção, Engenharia Meteorológica e Ciências Contábeis; além de Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Segurança Pública e Tecnologia em Sistemas de Computação. Esse conjunto de carreiras soma cerca de 600 disciplinas (CEDERJ, 2020).

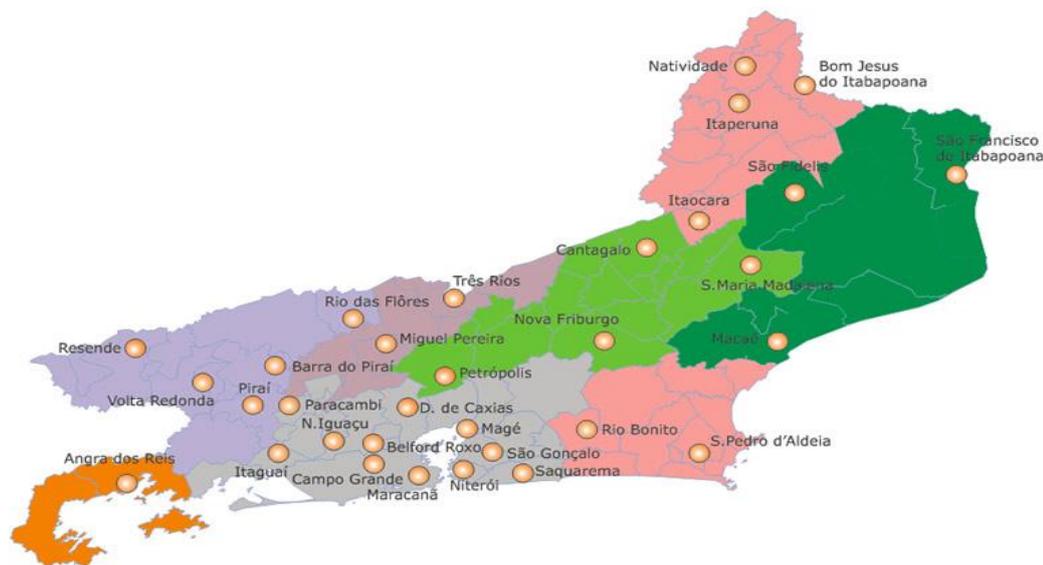


Figura 1: Localização dos polos CEDERJ no mapa do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: CEDERJ, 2019

A gestão do CEDERJ em parceria com as universidades contribui para levar ensino universitário ao interior do estado, facilitando o acesso à educação superior por parte dos que moram afastados dos grandes centros urbanos, que não teriam tempo e/ou condição financeira de se deslocar rotineiramente para estudar.

O ensino é público - gratuito - e inovador, pois adota uma abordagem híbrida – ou em modo misto – como foi cunhada essa maneira de se ensinar em rede e a distância pela pesquisadora canadense Harasim (1989). Essa abordagem integra uma modalidade semipresencial em que as aulas e todas as atividades pedagógicas são virtuais na internet, mas as provas e inúmeras atividades de atendimento por tutores feitas ao longo dos cursos são realizadas presencialmente nos polos regionais. Esta modalidade é a vigente no CEDERJ.

Os polos funcionam como a referência física que o aluno tem caso queira tirar dúvidas sobre os conteúdos sem ser virtualmente e onde pode encontrar colegas de turma. Em suma, o modelo de educação do CEDERJ é único no mundo na medida em que fica concentrada no órgão a coordenação dos cursos a distância das sete universidades, além de adotar o modo híbrido de educação em rede (CEDERJ, 2020).

Os sistemas mais comuns mundo afora preveem que cada universidade se responsabilize pela administração dos seus próprios cursos online. O interessante no caso do CEDERJ é que a gestão centralizada assegura credibilidade e padronização da qualidade do ensino. Instituições de vários países são atraídas por esse modelo de gestão da educação a distância e visitam o órgão. Como ferramenta, o CEDERJ utiliza os fóruns de discussão, meio que possibilita a

comunicação entre os alunos e entre esses e os professores no ambiente virtual de aprendizagem (Idem).

2.3 Revisão da literatura

2.3.1 Comunidades de aprendizagem e fóruns de discussão na EAD

Comunidades de aprendizagem na educação a distância são um terreno fértil para pesquisas que tenham como alvo a comunicação pedagógica, tal como esta que se propõe. Como é vasta a literatura sobre comunidades de aprendizagem e colaboração na educação a distância, escolhemos alguns trabalhos que julgamos mais significativos.

A relevância da reunião de alunos em fóruns, por ser destacadamente atuante na construção do conhecimento é abordada por autores como Costa e Franco (2005), Stahl; Koschmann e Suthers (2006), Hong e Scardamalia (2014), Pimental; Fuks e Gerosa (2012), Bicalho e Oliveira (2012), Moore e Kearsley (2007), So e Brush (2008), Valente (2009) e Mattar (2009).

Encontramos também ênfase na cognição para a colaboração em Scardamalia e Bereiter (1994), Zhang e colaboradores (2009), Cacciamani (2017), Harasim (1989, 2000), além de Laferrière e outros (2010). A partir dos três primeiros, exploraremos suas ideias e experiências na abordagem de que o uso dos fóruns traz vantagens aparentes, mas também desafios para se alcançar uma prática proveitosa.

De acordo com Mattar (2009), a interação em ensino a distância motiva e fortalece a atenção, o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe, na mesma medida em que reduz a sensação de isolamento e faz crescer o sentimento de pertencer a uma comunidade. Além disso, os fóruns de discussão, como ferramenta de ensino, proporcionam às comunidades de aprendizagem a interação entre professores e alunos e igualmente destes entre si. Isto é, as interlocuções, tão comuns das salas de aula presenciais, são por eles facilitadas nos ambientes virtuais (MATTAR, 2009).

Na educação superior a distância em especial, foco deste trabalho, a literatura sobre fóruns e seu potencial colaborativo está evidenciada em estudos dos quais algumas de suas abordagens também serão aqui consideradas. Fazem parte deste tema Garrison (2007), Resta e Laferrière (2007), Campos; Laferrière e Lapointe (2005), Campos (2004, 2015b), Campos e Grabovschi (2011), Cacciamani (2017), Sorensen e Takle (2002), Bezerra (2011), Horácio

(2015), Guisso e colaboradores (2012), Oliveira e Lucena Filho (2006) e Rourke e outros (1999).

2.3.1.1 Fóruns como ferramenta de ensino a distância

Campos (2004) tece considerações acerca dos diferentes tipos de uso dos fóruns no ensino superior e de suas potencialidades enquanto plataforma de educação. Para o pesquisador, essa ferramenta tem uma capacidade enorme de interação social a ser explorada, favorecendo as relações professor-aluno e aluno-aluno. Além disso, pode ser facilmente adaptada aos contextos de cada curso, disciplina, turma e assim por diante.

Fóruns são espaços próprios da rede de interação por escrito, no qual emergem processos de aprendizagem tanto para o indivíduo quanto para o social. Não há regras sobre quantidade de participantes, podendo variar de três para muito mais. Há casos de fóruns com duplas apenas, se o professor preferir uma abordagem mais individualizada. Independente do tamanho do grupo, a característica mais marcante é que são espaços de comunicação projetados para trocas informais. Apesar disso, devido ao seu caráter flexível, o professor pode pedir aos alunos para publicarem um trabalho formal. (CAMPOS, 2004, p.11)

Sua flexibilidade, como assinala Campos (Idem), possibilita que os fóruns sejam usados também de forma mais estruturada, com finalidade de publicações de materiais educativos. De acordo com o pesquisador, porém, as aplicações mais interessantes de fóruns são aquelas em que se preserva a natureza informal e de conversação. As trocas em fóruns de discussão não se processam em tempo real. São, portanto, uma comunicação assíncrona. Isso faz com que haja um favorecimento ao uso mais cuidadoso da escrita, considera o autor, na medida em que se raciocina mais antes de escrever.

Para Campos (2004), a linguagem escrita tem papel importante na educação pois, a partir dela, desenvolve-se “a expressão linguística, o raciocínio estruturado e o avanço do conhecimento na colaboração” (p.9). Assim, por meio dos fóruns, é possível ao aluno melhorar o raciocínio e o poder de argumentação, completa o pesquisador.

Mattar (2009) complementa tais considerações, comentando que acontecem com frequência situações em que os mesmos alunos que participam de forma intensa de discussões online são pouco atuantes na interatividade de um curso presencial. Isso poderia, de fato, sugerir que é mais confortável se expressar pela escrita, sobretudo em contexto de comunicação assíncrona, por dois motivos principais: ausência de contato face a face (uma vez que a presença física pode possuir, para certas pessoas, certo grau de intimidação) e desobrigação do imediatismo para se pronunciar. Temos aí vantagens que os fóruns podem trazer por natureza.

Muitas universidades, sobretudo na América do Norte, utilizam fóruns de discussão para aprendizagem, com grades curriculares inteiramente à distância, de acordo com Campos (2004). No Brasil, no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, a instituição de desenvolvimento desta pesquisa, fóruns são ministrados no ensino superior. Há ainda casos em que seu uso é mais intenso, como nos cursos de extensão ofertados pela rede CEDERJ, voltados para o aperfeiçoamento de professores, que são desenvolvidos exclusivamente por meio deles.

2.3.1.2 Colaboração em fóruns

Traço comum entre os textos sobre fóruns na educação a distância refere-se ao caráter colaborativo desta ferramenta, como veremos nesta seção. O surgimento da internet e da web levaram a um interesse mundial pela modalidade a distância de ensino; tendo esse sucesso relação especial com o uso de métodos construtivistas de aprendizado em colaboração (web 2.0) e com a convergência de conteúdos em texto, áudio e vídeo para uma única plataforma de comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2007). A facilidade em se compartilhar conteúdos em diferentes formatos de mídia surgiu e caminhou lado a lado com a desenvoltura com que foi possível interagir no ensino a distância a partir da web 2.0 (Idem). Isso permitiu aos atores da EAD se aprofundarem em atmosferas de colaboração: alunos, professores, tutores etc. (CAMPOS, 2004)

A aprendizagem colaborativa é uma fórmula que assume a integração de vários componentes de importância educacional para atingir uma meta negociada com os participantes de um grupo. A aprendizagem baseada em projetos cria condições ideais para os alunos projetarem, planejarem e executarem o trabalho colaborativo. Esta abordagem transfere a responsabilidade para a gestão da aprendizagem aos estudantes, que devem desenvolver, em colaboração, uma maneira de produzir resultados concretos. Os fóruns de discussão podem ser facilmente utilizados como elementos de integração das atividades de grupos de alunos envolvidos em um projeto de aprendizagem colaborativa. (CAMPOS, 2004, p.28)

Vimos até aqui que os fóruns, como espaços de conversação, podem ser caracterizados pela informalidade. São, portanto, de natureza social, pois o aprendizado individual ocorre num contexto de construção coletiva. Para Campos (Idem), “a melhor utilização dos fóruns é o de relações de colaboração entre alunos e entre esses e o professor” (p.8).

O autor cita Vygotsky (1978) em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, ressaltando que o psicólogo sinaliza benefícios na aprendizagem colaborativa, na qual indivíduos com níveis diferentes de conhecimento se desenvolvem como fruto da interação. E prossegue com o raciocínio de que, desta forma, pelas trocas, aquele que sabe menos aprende

com quem sabe mais. Enquanto este, por sua vez, também aprende ao repassar seu conhecimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo próprio da infância e início da adolescência. Este processo, ainda de acordo com Campos (2004), aconteceria no que o psicólogo russo chamou de “zona de desenvolvimento proximal”- ZDP, conceito que iremos retomar no capítulo 3 de teorização do presente estudo. O princípio de colaboração que anima a ZDP, ainda que exclusivo do período em que o ser humano se desenvolve até a maturidade, pode ser explorado e contribuir também nas trocas entre aprendizes adultos, mesmo que seu desenvolvimento já tenha atingido seu ápice.

Ao comparar as relações de troca existentes numa sala de aula presencial e numa sala virtual, observa-se que na primeira, as interações são possíveis entre aluno-professor e aluno-aluno. Já no ensino a distância, sem o uso de ferramentas de comunicação e interação, a relação aluno-aluno torna-se inviável. No entanto, a presença de fóruns supre esta lacuna, permitindo trocas em rede entre eles (CAMPOS, 2004). Nesta linha, os fóruns de discussão na educação a distância têm o potencial de ser uma plataforma de colaboração, uma vez que podem proporcionar aos estudantes explorar ao máximo suas capacidades de aprendizagem.

2.3.1.3 Cognição para colaboração

Como pudemos observar em parte da revisão bibliográfica que fizemos a respeito do tema desta tese, a importância de discentes de EAD reunidos em fóruns se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento foi encontrada com consistência nas abordagens sobre ciências da psicologia da aprendizagem. Prosseguiremos com o assunto salientando os estudos de Scardamalia e Bereiter (1994), Zhang e outros (2009) e Cacciamani (2017), ambos com ênfase na cognição para a colaboração.

Scardamalia e Bereiter (1994) discutem inovações pedagógicas e tecnológicas na tentativa de introduzir o jovem numa cultura de criação de conhecimento, com foco em indicadores de responsabilidade cognitiva e coletiva, a partir do software Fórum do Conhecimento (*Knowledge Forum - KF*). Trata-se de um amplo projeto de pesquisa, nomeado de Modelo de Construção do Conhecimento (*Knowledge Building Model - KB*).

O software é um ambiente virtual multimídia criado para dar suporte a atividades de edificação do conhecimento. Ele foi criado por Scardamalia e Bereiter (1994), dentro do Instituto para o Conhecimento, Inovação e Tecnologia (IKIT – *Institute for Knowledge Innovation and Technology*), uma rede global de organizações comprometidas com o avanço da tecnologia e práticas de construção de conhecimento em todos os setores da sociedade.

Inicialmente pensado e testado com crianças em idade escolar, o software KF (e a pedagogia a ele associada) foi também desenvolvido com adultos, mais recentemente com pesquisas levadas a cabo por Cacciamani (2017), como veremos mais adiante.

Citemos, para fins explicativos, a aplicação do KF e da pedagogia da construção do conhecimento no Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Toronto ao longo de três anos, em três turmas de quarta série, guiadas pelo mesmo professor, sendo vinte e dois alunos por ano. O software foi utilizado em conjunto com atividades *offline* em sala de aula, que auxiliaram a definir o trabalho na plataforma. Por meio dela, alunos assumiram tarefas e metas normalmente incorporadas pelo professor - tais como divisão do trabalho e programação. Nessa linha, o docente buscou “ser um membro autêntico da comunidade e não um fornecedor de conhecimento dominante” (ZHANG et al., 2009, p.10). Segundo Zhang e colaboradores, o estudo procura uma maneira de romper com a tradicional comunicação mediada pelo professor - o que chamam de “comunicação de um para muitos” - e agregar mais responsabilidade ao aluno como consequência.

Os membros assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento sustentado do conhecimento, pela aprendizagem colaborativa e pelo crescimento pessoal. Eles conectam seus próprios interesses e conhecimentos com os da comunidade para atingir seus objetivos individuais e coletivos. (Idem, p.11)

Assim, para esses autores, forma-se o capital cultural da organização à qual os alunos estão inseridos, à medida em que refinam o espaço do conhecimento e os produtos do trabalho coletivo. Os pesquisadores (ZHANG et al., 2009) relatam os resultados da experiência com o *Knowledge Forum* afirmando que apesar de toda atmosfera composta para que alunos adquirissem autonomia coletiva no aprendizado, o professor frequentemente necessitou coordenar o estabelecimento de metas e divisão de tarefas. Portanto, na prática, a possibilidade da construção colaborativa do conhecimento, nos moldes elucidados por Zhang e outros (2009), parece não corresponder exatamente àquilo que se esperava na teoria: alunos com autonomia suficiente para caminhar coletivamente.

Embora a abordagem do tema e o encaminhamento de soluções pudesse parecer inicialmente otimista por parte dos autores citados, é ao mesmo tempo reconhecida por eles a necessidade de se melhorar os procedimentos rumo à colaboração na aprendizagem nas interações virtuais em grupos; o que evidenciou-se no procedimento empírico apresentado.

Dessa forma, Zhang e colaboradores (2009) acreditam que as discussões teóricas sobre processos de criação do conhecimento, a partir da colaboração, de fato requerem o respaldo da aplicação de experimentos como por eles realizados.

A construção do conhecimento como um produto social é algo que cientistas, estudiosos e funcionários de empresas altamente inovadoras fazem para ganhar a vida. A experiência com o Knowledge Forum visa apoiar a alegação de que tal trabalho de conhecimento de alto nível pode ser parte integrante da escolaridade, começando pelas séries elementares. (ZHANG et al., 2009, p.68, tradução nossa)

A afirmação dos autores leva ao entendimento de que tentativas de construção coletiva do conhecimento, como pelo KF, podem ser feitas a qualquer tempo da trajetória de ensino formal por que passam as pessoas, desde o começo da vida escolar. Portanto, a respeito do trabalho relatado por Zhang e outros (2009), estes comentam que suas abordagens são viáveis não apenas em crianças, mas também em um leque amplo de idades. O apoio a esta afirmação faz parte do recente estudo de Cacciamani (2017), que testou a implementação do Método de Design Progressivo (*Progressive Design Method - PDM*) em um curso universitário, com respaldo do *Knowledge Forum* criado por Scardamalia e Bereiter como ambiente online.

A experiência foi feita com estudantes em torno de 20 anos de idade, do 2º ano do curso de Ciências Psicológicas e Técnicas da Universidade do Vale de Aosta, na Itália, nos anos letivos de 2015-2016. O PDM tenta conectar a perspectiva do aprendizado experimental com o modelo de Construção de Conhecimento, sob a forma do software KF. O objetivo do estudo foi observar padrões de participação e interação online e a relação entre essa participação e a interação presencial (CACCIAMANI, 2017). Segundo o autor, foi verificado que para produzir novas ideias é necessário obter informações dos outros membros da comunidade. Ao mesmo tempo, a fim de receber informações de colegas, é necessário também fornecer ideias ou informações para a comunidade.

De acordo com So e Brush (2008), para entender a razão da relação positiva entre a aprendizagem colaborativa e o que chamam de "presença social", é importante observar como os sentimentos de conexão e proximidade com os outros estudantes - também implicados no processo - afetam a motivação de um indivíduo para atividades acadêmicas. Presença social é um conceito de Garrison (2000) relativo à capacidade do estudante de se projetar social e emocionalmente em uma comunidade, que abordaremos em detalhes na próxima seção: 2.3.2 – Afetividade na educação a distância. A síntese do resultado da pesquisa de Cacciamani (2017) ilustra esse parâmetro, mostrando que quando os alunos foram submetidos a tarefas a serem feitas em casa, provavelmente perceberam uma presença social reduzida e não foram motivados a aproveitar a oportunidade de interagir nos fóruns.

Vale ressaltar que um trabalho como esse, essencialmente cognitivo, recebe influência de uma dimensão oposta, representada pelas emoções e afetos, na medida em que a sensação

de estar junto com os colegas desperta maior interesse pelo aprendizado, como também exploraremos no subcapítulo seguinte.

Por ora, em suma, é importante ressaltar que Cacciamani (2017) considera que os resultados sobre a implementação do PDM são importantes para pesquisas futuras porque podem ser úteis na concepção de ambientes inovadores de construção de conhecimento para o ensino superior focados na perspectiva do aprendizado experimental e do modelo KB, suportados por ambientes online.

As experiências de Scardamalia e Bereiter (1994), Zhang e colaboradores (2009) e Cacciamani (2017), no ensino elementar e no ensino superior, mostram a importância da aplicabilidade de noções aparentemente adequadas na teoria, mas que revelam fragilidade na prática. Do mesmo modo, a pesquisa desenvolvida nesta tese observa, na prática, a pertinência da concepção de atividades lúdicas associadas às noções discutidas acima, sem pressupor que uma seja melhor do que a outra. Uma delas é fundamentada na colaboração durante o aprendizado, e a outra, em sentido inverso, estrutura as atividades de aprendizagem em mecanismos competitivos, como veremos ao longo deste trabalho.

2.3.2 Afetividade na educação a distância

No item anterior, discorremos sobre comunidades de aprendizagem e o uso de fóruns de discussão, de acordo com abordagens diversas no que se refere essencialmente a aspectos cognitivos das interações nos ambientes virtuais de educação. Vamos nos concentrar agora sobre outra dimensão do ser humano: a subjetividade individual expressa pela afetividade, que propicia a formação de climas afetivos em grupo despertados pelas trocas.

A afetividade na educação é, em geral, discutida na literatura em menor escala no que se refere ao universo particular do ensino a distância quando comparado ao presencial, sobretudo no nível universitário. Contribuem para este tema, estudos de Rourke e colaboradores (1999), Yamazaki e Yamazaki (2004), Garrison (2007), Dorjó (2011) e Campos e Grabovschi (2011).

2.3.2.1 Presença social

Para uma abordagem geral da afetividade no contexto educacional, podemos refletir sobre o modelo pensado como retrato da dinâmica das interações de ensino-aprendizagem em atividades em grupo mediadas por computador, apresentado por Garrison (2007). Segundo o

autor, trata-se de uma configuração que possibilita o entendimento profundo no ato de aprender, objetivo central na educação superior. O aprendizado ocorreria através da interação de três componentes principais, reunidos na presença em rede: presença cognitiva, presença de ensino e presença social.

A presença cognitiva é definida no modelo como o meio para se desenvolver a capacidade de construir significados pela comunicação sustentada, seja qual for a configuração da comunidade (GARRISON, 2007). O segundo elemento, a presença do ensino, se constitui no gerenciamento para o aprendizado e no fornecimento de conhecimentos especializados para se facilitar a aprendizagem ativa. Já a presença social, que nos interessa diretamente para discorrer sobre o tema desta seção, é definida pelo pesquisador como a capacidade de o estudante se projetar social e emocionalmente em uma comunidade.

A função deste elemento é apoiar os objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem, através da sua capacidade de instigar e sustentar o pensamento crítico em uma comunidade de alunos. Ela auxilia os objetivos afetivos, favorecendo as interações grupais, tornando-as atraentes e, portanto, intrinsecamente gratificantes, o que aumenta a integração acadêmica, social e institucional, resultando em maior dedicação para conclusão do curso. (GARRISON apud ROURKE et al., 1999, p.53)

Rourke e seus colaboradores (1999) comentam sobre a necessidade de se exaltar as ideias implícitas no termo "presença social", porque as interações pessoais na comunicação mediada são geralmente menos naturais e automáticas do que quando se dão fisicamente. No contato físico, está presente o conceito de imediatismo (MEHRABIAN apud ROURKE et al., 1999), representado pelos comportamentos de comunicação que elevam a proximidade e a afetividade pela interação não-verbal com o outro, representada por expressões faciais, movimentos do corpo, contato com os olhos etc.

Rourke e outros (1999) abordam a questão, ressaltando que, de fato, a falta de sinais não-verbais na comunicação mediada por computador, como na EAD, repercute negativamente nas trocas pessoais. Por isso, seria de suma importância se pensar em técnicas de ensino que buscassem a presença social em alto grau, entendida como a “relevância do outro em uma comunicação mediada e a consequente relevância de suas interações pessoais” (MEHRABIAN apud ROURKE et al., 1999, p.54).

A seguir, apresentamos a Figura 2 (p.29) que ilustra a configuração de elementos na experiência em educação, simbolizada pelas presenças cognitiva, de ensino e social, tal como proposto por Garrison (2007, p.62):



Figura 2: Comunicação mediada: elementos de uma experiência educacional

Fonte: GARRISON, 2007, p.62, tradução nossa

A Figura 2 demonstra as três interseções possíveis configuradas a partir da experiência educacional em uma comunicação mediada. A confluência entre a presença social e a presença cognitiva gera o diálogo de apoio da interação. Por sua vez, a união da presença social com a presença de ensino emite um clima, que como vimos, há indícios de que seja positivo para o processo de aprendizagem (GARRISON, 2007), ainda que não haja contato físico como ressalta Rourke e colaboradores (1999). Por fim, o ponto comum entre a presença cognitiva e a presença de ensino seria o conteúdo seletivo, aquele devidamente apreendido.

No que se refere especialmente a este ponto, do conteúdo assimilado – que se relaciona diretamente com o desempenho dos estudantes – Picciano (2002) dialoga em concordância com Garrison (2007), ao considerar a presença social como determinante para resultados de aprendizagem positivos nas tarefas a serem cumpridas na educação online, com exceção dos exames individuais tradicionais, que são distantes da sociabilidade por natureza.

2.3.2.2 Afetividade na educação superior a distância

Na área específica da educação superior a distância, Dorjó (2011) traz seu olhar sobre as emoções, por meio de análises dos fóruns desenvolvidos no curso de Letras da Fundação Universidade do Tocantins – Unitins, em Palmas. Assim como Campos (2015a), ela também raciocina sobre a linguagem, porém em relação a suas formas de aplicação. A ausência de contato face a face na EAD não inviabiliza o estabelecimento de laços afetivos, segundo a

autora. Isto porque é por meio da linguagem e suas múltiplas maneiras de se estruturar mensagens que é possível “reduzir” a distância física, levando à sensação de presença ativa em espaço de compartilhamento de conhecimentos e recursos. Para Dorjó (2011), o resultado do processo de ensino-aprendizagem a distância possui ligação direta com a linguagem verbal escrita, responsável pelos diálogos e criações de vínculos e empatia, sendo determinante para o grau de interatividade e conseqüente surgimento dos afetos.

A respeito dos fóruns, Dorjó (2011, p.29) considera que são “uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos pela possibilidade de compartilhamento de ideias, interesses, cultura e sentimentos”. Além disso, observa que nesses espaços, a afetividade exerce forte interferência na “percepção, na memória, no pensamento, na vontade e na ação” (p.29), fatores responsáveis por despertar a motivação para o aprendizado, tanto EAD, quanto na modalidade presencial.

Ora, entende-se afetividade como o território das emoções e dos sentimentos, e a aprendizagem como jurisdição do conhecimento, da descoberta e da atividade. A bem ver, são fenômenos complexos e multideterminados que se sucedem por processos individuais internos, dados nas relações humanas. Então, a aprendizagem e a afetividade se imbricam na relação professor – aluno pelo processo ensino-aprendizagem. (DORJÓ, 2011)

A pesquisadora avalia que, como as relações dialógicas se dão na interação do “eu” com os outros, são responsáveis diretamente pela instalação dos vínculos afetivos, definidos pelas trocas interindividuais e pelo avanço sociocognitivo do ser humano. Os fóruns, segundo Dorjó (2011), acabam se configurando em atmosferas multiculturais, compostas por sujeitos sociais e históricos, frutos de suas próprias vivências somadas à interação com o outro, originando singulares modos de agir, pensar, sentir etc. “Se a relação pedagógica funda-se nas relações humanas e o princípio do diálogo estiver presente, de forma que as angústias, os anseios e os interesses dos alunos possam ser valorizados, não é a distância que vai impedir o desenvolvimento da afetividade”, destaca Dorjó (2011, p.35).

2.3.2.3 Afetividade, moralidade e cognição

Para ilustrar, ainda mais, aspectos envolvendo afetividade em comunidades de aprendizagem na educação superior, Campos e Grabovschi (2011), ao analisarem processos argumentativos em fóruns de discussão no ensino universitário, explicitaram práticas pedagógicas e traçaram um método de análise de argumentação em rede. Tal método consistiu em estudar transcrições de conversações em ambientes virtuais realizadas por estudantes e

professores, ocorridas em seis cursos de uma universidade canadense, em diferentes disciplinas (de biológicas a sociais) e de diferentes níveis (de bacharelado a mestrado).

A intenção dos autores era a de explorar a hipótese da natureza tríplice do conhecimento, composta pelos “processos cognitivos da argumentação (logos), o conteúdo contextual expresso pela afetividade (patos) e a moralidade (etos)” (CAMPOS, 2015b, p.286). De acordo com nosso entendimento, existiria um paralelo entre essa concepção e o modelo de experiência educacional de Garrison (2007): o logos estaria no mesmo nível da presença cognitiva, enquanto que o patos e o etos equivaleriam à presença social, que é resultado da projeção emocional do indivíduo no grupo (dimensão afetivo-moral).

Campos e Grabovschi (2011) destacam que os usos de fóruns de discussão são bastante variados na realidade de atuação de um professor, o que acaba por dificultar abordagens positivistas sobre o assunto (CAMPOS, 2004).

A maioria das reflexões e estudos sobre o uso de fóruns de maneira colaborativa pode ser classificada como derivada de uma visão otimista das redes (LATZKO; PROULX, 2005 apud CAMPOS; GRABOVSKI, 2011) - a exemplo das considerações de Dorjó (2011), apresentadas na seção anterior, sobre afetividade em fóruns na educação superior a distância.

Contudo, segundo Campos e Grabovschi (2011), existem também reflexões pessimistas apresentadas por especialistas, sobretudo quando consideram que conversações significativas em rede não emergem por si mesmas, sendo o planejamento e a atuação do professor determinantes para o sucesso da prática pedagógica; fato ignorado pelos "otimistas".

Muito embora muitos deles tenham tentado encontrar provas “científicas” fundamentadas em modelos matemáticos que confirmariam, em tese, que ferramentas como os fóruns de discussão teriam a capacidade de promover a aprendizagem (JEONG, 2005; 2006), os resultados deixam grandes margens à dúvida. (CAMPOS; GRABOVSKI, 2011, p.2)

Novamente abordando Zhang e colaboradores (2009), estes observaram em suas experiências, que mesmo quando um grupo específico alcança significativo grau de coconstrução do conhecimento, a presença do professor é diretamente determinante para esse resultado, caracterizando um certo distanciamento da autonomia no aprendizado.

Assim, em sintonia com essas conclusões, Campos e Grabovschi (2011, p.23) consideram que “a lição mais importante é que um bom professor vale mil interfaces, e que o processo de se ensinar utilizando ferramentas online é complexo”. Nesta linha, esses pesquisadores canadenses ressaltam ainda que cursos que lidam positivamente com o caráter heterônomo das instituições educacionais e que impõem a participação nos fóruns como requisito para nota de avaliação parecem ter mais chance de sucesso.

Essas considerações a respeito do trabalho de análise feito por Campos e Grabovschi (2011) estão relacionadas com dimensões formais e informais. Segundo Campos (2017), a cognição (formal) é aquela que se manifesta através das estruturas de troca dos processos argumentativos por intermédio de fóruns. Já a afetividade (conteúdo) é aquela que emerge dos sentimentos éticos e morais. A primeira levaria à construção e a segunda a processos de modelagem ou de interpenetração de sentidos.

Campos e Grabovschi (2011) destacam que a construção das estruturas da argumentação está imbuída de valores afetivos, que também emergem nas interlocuções em ambientes na internet, como os fóruns de discussão. Ambos, cognição e afetividade, estão fundamentados em processos subjetivos que se objetivam nas interações online. O uso do termo "construção do conhecimento", para estes, requer cautela:

Não se fazem construções sobre conteúdos, mas sobre formas. Os conteúdos poderiam, no máximo, ser modelados de acordo com o contexto, com as circunstâncias do momento, com as histórias psicológicas dos indivíduos que comunicam. Nos fóruns que estudamos não pudemos evidenciar nenhum padrão do tipo “a positividade gerou positividade” ou “a negatividade gerou negatividade”. (...) Mas seja o que for que pudéssemos evidenciar não seria uma construção, no senso lógico da argumentação. (CAMPOS; GRABOVSKI, 2011, p.23)

Campos (2015b, p.206) complementa esse pensamento afirmando que ferramentas como os fóruns são neutras e não geram necessariamente colaboração e construção de conhecimentos: “Sem educadores formados em tecnologias, processos comunicativos que possam levar à intercompreensão, à cooperação e à colaboração tendem ao fracasso, mesmo com uma ferramenta interessante como a que mencionamos a título de exemplo”.

Dorjó (2011) tece considerações na mesma linha de raciocínio, para quem a relação educador-educando abrange as esferas cognitiva, afetiva e social, sendo a união entre razão e emoção desses atores determinante para os resultados das trocas no ambiente de aprendizagem. Yamazaki e Yamazaki (2004) vão ainda além sobre o assunto nos seus estudos sobre a afetividade no ensino das ciências, na área da psicanálise. Tais pesquisadores afirmam que os docentes devem estar atentos a esta responsabilidade porque “é preciso reforçar que todo professor que se pretende educador, deve aperfeiçoar-se, seja estudando metodologias de ensino, psicanálise, epistemologias, seja refletindo sobre sua prática e compartilhando/discutindo com colegas de trabalho” (YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2004, p.8).

2.3.3 Jogos na educação

No subcapítulo anterior, abordamos a afetividade na educação a distância, em especial no ensino superior (DORJÓ, 2011; ROURKE et al., 1999; YAMAZAKI; YAMAZAKI, 2004), as relações entre afetividade, moralidade e cognição (CAMPOS; GRABOVSKI, 2011; CAMPOS, 2015b); além da presença social em ambientes de aprendizagem de grupos mediados por computador (GARRISON, 2007).

Vamos discorrer agora sobre o tema de jogos na educação, dada a relevância para o estudo, na medida em que realizamos uma intervenção em fóruns com jogos, na observância daqueles de natureza colaborativa e daqueles de natureza competitiva, relativa aos climas afetivos dos grupos, aflorados em cada caso.

Com este levantamento bibliográfico, completamos assim a revisão da literatura dos três temas centrais desta tese no âmbito da educação a distância: 1 - fóruns / comunidades de aprendizagem, 2 - afetividade na EAD e 3 – jogos na educação.

Começamos então refletindo que o jogo como técnica de ensino parece ter suas origens na Índia, nos primitivos jogos de guerra no século VI, sendo um dos mais antigos chamado ‘Chaturanga’ ou Jogo do Exército (VILA; SANTANDER, 2003 apud HAGUENAUER et al., 2007). Segundo os autores, deste jogo derivou o atual xadrez, pois consistia de um tabuleiro sobre o qual soldados, carruagens, elefantes e cavalos se enfrentavam simulando um campo de batalha.

Na educação via computador no século XXI, um milênio e meio mais tarde, são diversificadas as abordagens a respeito do uso de jogos no contexto educacional. Pudemos identificar algumas delas como aquela relacionada à presença social nos jogos digitais proposta por Hudson e Cairns (2016); à socialização pelos jogos a partir de Haguenuer e colaboradores (2007); ao prazer de aprender “jogando” com Lovisolo (1995), Campos (2004) e Haguenuer e outros (2007); e, ainda, às temáticas da cooperação, colaboração e competição na educação como em Campos, Freitas e Grabovski (2013) e Lovisolo, Borges e Muniz (2013). A seguir, vamos refletir sobre jogos na educação com esses autores.

2.3.3.1 Jogos e presença social

Primeiramente, refletiremos sobre a chamada "presença social" em jogos digitais de um modo geral, a partir das proposições de Hudson e Cairns (2016), estabelecendo um paralelo com a abordagem de presença social de Garrison (2007) na educação em rede, que, para Hudson

e Cairns (2016), é um tipo de presença experimentada em ambientes virtuais, diferente do conceito mais amplamente discutido de presença, como aquela espacial. Os autores se referem à conexão social vivenciada pelo sentimento de envolvimento psicológico e comportamental e pela copresença mútua quando se participa de um jogo online (BIOCCA; HARMS, 2002 apud HUDSON; CAIRNS, 2016).

Hudson e Cairns (2016) comparam a experiência em jogos digitais com a presença social no campo da educação online, discorrendo que, “dentro deste campo de pesquisa, a presença social é definida de forma semelhante à da realidade virtual, como ‘sensação de intimidade ou união em termos de compartilhamento de tempo e lugar’” (SHIN, 2002 apud HUDSON; CAIRNS, 2016, p.3, tradução nossa).

Haguenauer e outros (2007) complementam essa ideia comentando a possibilidade de simulação que os jogos de computador oferecem, ressaltando três características básicas por eles proporcionadas: a fantasia, a curiosidade, e o desafio, pois “o computador e a internet ampliam a representação da realidade (...). Sua utilização modifica a dinâmica do ensino, as estratégias e o comportamento de alunos e professores” (HAGUENAUER et al., 2007, p.6).

A presença social em educação a distância como a capacidade de o aluno se relacionar emocionalmente com o outro em uma comunidade, conforme visto em Garrison (2007), pode ter como veículo, portanto, a adoção de jogos no ambiente de aprendizagem em rede (HUDSON; CAIRNS, 2016).

2.3.3.2 Jogos, educação e socialização

O estudo de Haguenauer e colaboradores (2007) analisou a eficácia do uso de jogos no ensino a distância via internet em cursos de capacitação em sistemas de gestão da qualidade, a partir de jogos produzidos pela equipe do Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação da UFRJ. A pesquisa chegou às seguintes conclusões:

Constatou-se que o jogo educativo, além de divertir e dinamizar serve para contextualizar o conhecimento, tende a facilitar a formação de grupos em torno de um interesse comum, pode criar uma atmosfera de cooperação positiva e motivadora, que favoreça descobertas coletivas e propicie uma relação dinâmica e interativa com o processo de aprendizagem. Nesse sentido e de acordo com a experiência relatada, a consciente utilização de jogos em cursos on-line elevou a motivação e a participação dos alunos implicando diretamente na queda dos índices de evasão. (HAGUENAUER et al., 2007, p.13)

Entre os benefícios, destaca-se ainda o fato de que o indivíduo se habitua a considerar outros pontos de vista ao tomar contato com o outro. Essa característica tem a ver, por extensão,

com uma das funções mais importantes do jogo: educar indivíduos para o convívio social (HAGUENAUER et al., 2007).

Silveira e Barone (1988), citados por Haguenauer e outros (2007), enumeram mais elementos positivos na aplicação de jogos em educação, a partir de uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado, como a construção da autoconfiança e a geração de estímulo, curiosidade e interesse em aprender. Para eles, “até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades (...). O aluno constrói seu conhecimento de maneira lúdica e prazerosa” (SILVEIRA; BARONE, 1988 apud HAGUENAUER et al., 2007, p.5).

É exatamente deste tema – aprender como quem brinca – que trataremos nos próximos dois subitens, abordando a relação estreita entre jogos e sentimentos de satisfação, alegria e prazer proporcionados por estas atividades no contexto educacional.

2.3.3.3 Jogo, educação e prazer

De acordo com Lovisolo (1995), a educação e a utilização de jogos ou atividades lúdicas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, na efetiva aquisição do saber e do conhecimento, parecem encontrar uma forma interessante de se concretizar: é quando se aliam à diversão em aprender; aprender como quem brinca, como quem mescla trabalho e lazer. Campos (2004) comenta que o papel dos jogos no ensino é universalmente reconhecido como estimulador do raciocínio e da criatividade.

Os jogos de aprendizagem são situações divertidas criadas para estruturar a discussão ou as etapas de aprendizagem de determinado conteúdo. São uma opção muito atraente para estimular a educação. Existem vários tipos de jogos e cada professor pode desenvolver o seu próprio, adaptado à disciplina e ao estágio da turma. (Idem, p.24, tradução nossa)

Lovisolo (1995) completa argumentando que o lazer puro e simples não tomaria forma na educação. Para o pesquisador, nela, o divertimento é acompanhado de características de trabalho: o trabalho de ensinar e aprender. Quando apresenta objetivo enriquecedor, torna-se capaz de elevar a formação de indivíduos intelectual e tecnicamente preparados, candidatos de sucesso ao universo profissional.

Conforme Haguenauer e outros (2007), os jogos têm potencial de serem ferramentas instrucionais eficientes, pois na medida em que divertem e motivam, contribuem para o aprendizado e a capacidade de retenção do que foi ensinado:

O jogo ativa e desenvolve as estruturas cognitivas do cérebro, facilitando o desenvolvimento de novas habilidades como observar e identificar, comparar e classificar, conceituar, relacionar e inferir, além de desenvolver criatividade, perseverança e sociabilidade. (HAGUENAUER et al., 2007, p.3)

No entanto, apesar de uma aparente conjuntura a favor do entretenimento educacional, Campos (2004) comenta que, no ensino superior, jogos raramente são incluídos. Existe uma tradição de que diversão e educação universitária não combinam. Haguenaer e colaboradores (2007) também discutem essa questão, afirmando que, todavia, o prazer e o aspecto lúdico devem fazer parte do processo educativo, mesmo quando lidamos com adultos. Para os autores, o jogo ajuda na preparação do sujeito para o trabalho, além de auxiliar também a inseri-lo no grupo social. Afinal, “jogar é cumprir uma função, ter um lugar na equipe” (HAGUENAUER et al., 2007, p.4).

2.3.3.4 Utilidade e satisfação na aprendizagem

Sobre o tema do divertimento na educação, Lovisolo (1995) contribui também ao abordar motivações básicas que impulsionam as ações humanas sob o ponto de vista da lógica espontânea do ator social. O pesquisador afirma que, para explicar uma atividade ou ação, recorreremos aos motivos de utilidade, norma ou gosto. Mais ainda, procuramos atividades que façam convergir essas razões. Guiando-se por esse pensamento, a base do raciocínio de Lovisolo (1995) na educação se refere à necessidade de unir utilidade e gosto para a aprendizagem, componentes que poderiam gerar o interesse em aprender.

O autor comenta que esses dois estímulos, por vezes, estão em oposição, como por exemplo, na necessidade de se tomar uma injeção. O prazer inexistente, mas a utilidade sim. O desagradável da ação é compensado pelo benefício à saúde. Valendo-se ainda de seus exemplos, existem também situações em que tanto utilidade quanto gosto estão ausentes. Por exemplo, um aluno que pretende dedicar-se profissionalmente às Letras tem dificuldade em reconhecer a importância de estudar Química. E aí surge a pergunta: professor, isso serve para quê? Deste modo, se para o educando é difícil vislumbrar utilidade no que se sugere aprender, distante ele está de gostar desta atividade.

Lovisolo (1995) destaca ainda que as crianças, desde cedo, se acostumam a vincular a escola a necessidades objetivas, uma vez que é preciso estudar para ter melhores oportunidades no mercado de trabalho e ocupar boas posições econômicas e sociais. Entretanto, à medida em que frequentam as salas de aula, em geral não avaliam o aprendizado de modo tão positivo e “o feitiço volta-se contra o feiticeiro”, nas palavras do autor (Idem, p.225).

A maioria das críticas ao sistema educacional, por parte dos educandos, se refere à falta de utilidade do que se ensina e também de prazer ou gosto no processo de aprendizagem, comenta Lovisolo (1995). Incentivar neles a satisfação em aprender contemplaria, para este, o sucesso educacional: “O professor tem que ajudar a construir o gosto. Tem que deixar de pensar e agir como se as crianças não pudessem desenvolver a capacidade de admirar-se, de surpreender-se, de gostar. Tem que admitir que o desenvolvimento do gosto é também tarefa sua.” (p.226).

Esse elemento incentivador seria o contrapeso do utilitarismo porque, para Lovisolo (Idem, p.229), “devemos contrapesar o horizonte estreito, porém importante e funcional do utilitarismo, com o desenvolvimento do prazer de aprender.” Segundo o pesquisador, muitas propostas pedagógicas modernas usam como bandeira a necessidade de convencer crianças e jovens de que aquilo que se aprende na escola é útil e pode ser prazeroso. Especificamente o critério do gosto domina cada vez mais os tempos atuais e imprime marcas de individualidade, singularidade e autonomia aos indivíduos (Idem).

Acreditamos assim que o ideal, que o desejável, seria fazer apenas aquilo que gostamos, que resulta em sensações e sentimentos de prazer. Isto significa que nossa sociedade está penetrada por atitudes e valores hedonísticos, mais precisamente por uma interpretação estetizante do ser e do dever ser do fazer humano. Acreditamos que é bom, justo, moral, fazer aquilo que é do nosso gosto, portanto, que é feito e aceito de dentro para fora. (LOVISOLO, 1995, p.223)

Portanto, é de dentro para fora, do gosto para a utilidade, do afeto para a objetividade da vida, que a presente pesquisa está ancorada, na observância de que tipos de clima afetivo emergem da adoção de jogos em fóruns de discussão no ensino superior de modalidade a distância.

2.3.3.5 Colaboração e competição na educação

Como refletido até aqui, o terreno do lúdico e do prazer apresenta, segundo especialistas, condições favoráveis para se verificar a melhor forma de comunicação pedagógica, a partir de propostas de colaboração e competição inseridas em contextos de divertimentos, tal como propomos nesta tese.

Em reflexões sobre cooperação (no sentido de se trabalhar junto) e competição na Educação por meio de jogos, Lovisolo, Borges e Muniz (2013) avaliam argumentações que tendem a enfatizar atributos da cooperação em detrimento da competição, por creditar a esta última a qualidade de disseminar valores contra educativos. “Como resultado, temos afirmações

retóricas, sem evidências ou fundamentações teóricas consistentes, uma tentativa forçada de legitimar os jogos cooperativos na educação pretendida e de mostrar a sua vantagem sobre os jogos competitivos”, considera (LOVISOLO; BORGES; MUNIZ, 2013, p.129).

Para os autores, os argumentos a favor de uma natureza de jogo ou de outra apenas evidenciam diversidade cultural e de possibilidades do agir humano, sem ser necessário adotar dogmaticamente nenhuma delas (cooperação ou competição) no campo educacional.

É preciso esclarecer neste trabalho o uso dos termos "colaboração" e "competição", sendo comum encontrar também a palavra "cooperação". Campos, Freitas e Grabovschi (2013), em seus estudos sobre os processos argumentativos na educação superior em rede, comentam a respeito, afirmando que colaboração e cooperação são frequentemente usados como sinônimos, mas que esses usos são equivocados. Segundo os autores, isso não é raro porque, de fato, nenhuma linha clara é desenhada para separá-los.

A confusão geral sobre o sentido de cooperação e o de colaboração está relacionada a uma tendência contemporânea de pesquisadores misturarem "teorias". No campo educacional, as palavras em questão são usadas com a ideia de se “trabalhar em conjunto”, afirmam os autores, que refletem sobre a mescla de epistemologias embutida neste uso:

O termo cooperação é usado principalmente por universalistas (neobehavioristas), enquanto a colaboração é empregada por situacionistas (construtivistas e socioconstrutivistas). A noção de "cooperação" foi usada pela primeira vez, na literatura pedagógica, por neobehavioristas com o objetivo de controlar o comportamento grupal, incentivando a competição para motivar os alunos a se envolverem em atividades de aprendizado. Neste método, o ato de cooperar, como estratégias como o quebra-cabeças, é alcançado através de "recompensas" (Slavin, 1980, 1983). Diferentemente, a noção de "colaboração" usada mais tarde pelos sócioconstrutivistas, baseia-se em estratégias para motivar os alunos a trabalharem juntos. Tais estratégias não são baseadas em recompensas, mas no desenvolvimento de pensamento reflexivo e crítico. (CAMPOS; FREITAS; GRABOVSKI, 2013, p.3, tradução nossa)

Estes considerações indicam que, de fato, cooperação e colaboração têm significados diferentes na disciplina das Ciências da Educação. No entanto é preciso destacar, especificamente, a grande diferença existente entre o termo “cooperação” nessa disciplina e seu significado na abordagem epistemológica piagetiana (PIAGET, 1977). Para Piaget, as trocas sociais se dão em processos de equilíbrio. Quando o processo caracteriza-se pelo equilíbrio entre os sujeitos, produz ação por autonomia. Piaget chama esse equilíbrio nas trocas sociais de “cooperação”. Quando, ao contrário, há desequilíbrio entre os sujeitos, o processo produz constrangimento por heteronomia, que, por ser comandado por uma autoridade, anula a autonomia. Piaget chama esse desequilíbrio nas trocas sociais de “coação”. “A cooperação é, portanto, relacionada ao mecanismo formal do processo de coconstrução do conhecimento,

representando um desses polos. Já a colaboração está relacionada ao conteúdo, representando um dos polos qualitativos” (CAMPOS; FREITAS; GRABOVSKI, 2013, p.4, tradução nossa).

Adotando a postura de que a cooperação é um processo de equilíbrio de trocas que se opõe à coação, os valores que são trocados nas interações podem ser, portanto, mais ou menos "positivos", "negativos" ou "neutros" do ponto de vista afetivo-moral. Por mais ou menos "positivos", "negativos" ou "neutros" supõe-se que os processos em que os interlocutores se envolvem em atividades socialmente compartilhadas (colaboração) sejam mais “positivos” enquanto que naquelas egocêntricas e sociocentradas (competição) sejam mais “negativos”, muito embora o uso dessas palavras não implique juízo moral, mas apenas indique momentos diferentes nos processos de trocas sociais, segundo Campos; Freitas e Grabovski (2013).

2.4 Questão da pesquisa

A revisão da literatura realizada conduziu a uma problematização a respeito da educação a distância, com ênfase no ensino superior, nos campos relacionados a comunidades de aprendizagem, tendo destaque para fóruns de discussão. No que diz respeito a essas ferramentas de comunicação, identificamos trabalhos relacionando os processos afetivos e cognitivos a diversos contextos de ensino-aprendizagem.

Questões interessantes e instigantes nos chamaram a atenção, como a necessidade de se testar teorias e noções que idealmente parecem repletas de benefícios, mas que, na prática, podem revelar-se falhas e contraditórias. Uma delas seria a posição de autores no que tange à colaboração no aprendizado a distância. Como vimos no trabalho de Zhang e colaboradores (2009) e Cacciamani (2017), resultados de experimentos colocaram à prova a atividade colaborativa. Em acréscimo, existem estudos apontando para o fato de que a natureza coativa, heterônoma e impositiva teria mais condições de sucesso do que aquela em que se deixa o aprendiz livre para caminhar com autonomia e sem ordens a obedecer, ainda que esse modelo pedagógico não signifique ausência de regras (ZHANG et al., 2009; CAMPOS; GRABOVSKI, 2011; JEONG, 2005; 2006 apud CAMPOS; GRABOVSKI, 2011).

No entanto, como já elucidado, o cerne do que nos interessa são quais afetos e sentimentos são potencializados em cada caso (competição e colaboração), quando discentes e docentes reunidos em comunidades online, através de fóruns de discussão, trocam ideais e se codispõem a aprenderem juntos, tendo como pano de fundo que tipo de estratégia de aprendizagem seria a melhor ou a mais adequada no contexto específico desta tese. Procedemos à exploração da afetividade aflorada em ambas as situações: naquela animada pelo espírito de

competitividade, de estímulo pela recompensa aliado à preocupação com punições; e naquela que reforça a necessidade de reconhecimento mútuo, de contribuição com a comunidade e de coconstrução de empatia. Quais processos afetivos, afinal, são intensificados em cada caso?

Para testar e obter respostas, trabalhamos com professores e especialistas em EAD para implementar atividades, por meio de jogos online em fóruns, onde ambientes de naturezas opostas foram criados (competitivo e colaborativo), de modo a que pudéssemos acessar resultados que nos permitissem refletir sobre essas questões.

Cabe ressaltar que o sistema educacional brasileiro (e a maior parte dos sistemas educacionais em todo o mundo) são fundamentados em processos coativos, estruturados em bases de poder e autoridade, ainda que suaves. Assim, como criar ambientes solidários dentro de contextos coativos, dado que as relações educativas dentro de instituições educacionais são heterônomas, e, portanto, coativas? A nossa hipótese consiste em que, apesar desse efetivo cenário, não só ambientes competitivos como também colaborativos podem ser estimulados. Para uma elucidação mais completa ao leitor, esta investigação de jogos em fóruns, por conseguinte, nos levou a questionar a respeito de quais processos afetivos emergiriam em cada uma das atmosferas – competitiva e colaborativa – que estão em oposição por natureza, mas que se encontram em meio à mesma estrutura histórica e sociocultural marcada pela coação. Além disso, qual desses ambientes apresentaria qualidades educativas mais apropriadas?

As questões que nos colocamos focam, portanto, na perspectiva da afetividade, de modo a explorar o papel dos climas que surgiram das interações nos jogos para o processo de ensino-aprendizagem e para a comunicação pedagógica em comunidades de ensino superior a distância. Os contextos específicos da pesquisa e a estrutura engendrada para responder às questões deste estudo são detalhados no capítulo 4 de Metodologia.

3 QUADRO TEÓRICO

Este capítulo trata das duas teorias que embasam a tese: a dinâmica dos afetos de Espinosa (2009a) e a ecologia dos sentidos de Campos (2017). Inicialmente, refletimos a respeito do embate histórico de pensamentos sobre a prevalência da cognição ou da afetividade no funcionamento humano, além da contribuição de Piaget (1978) à psicologia do desenvolvimento cognitivo e à compreensão da emergência da afetividade nas trocas psicossociais. Pontos estes que traçamos relações com a filosofia de Espinosa, que traz entendimento sobre a origem e a natureza dos afetos como derivadas de uma potência para a alegria ou para a tristeza (ESPINOSA, 2009a). Para a abordagem da ecologia dos sentidos (CAMPOS, 2017), apresentamos os fundamentos desta teoria, que são o modelo de troca de valores de Piaget, o agir comunicativo de Habermas e a esquematização de Grize. A partir de então, versamos sobre as energias de satisfação, insatisfação, neutralidade ou ambiguidade originadas das trocas em meio a configurações de sentido entre indivíduo psicológico e sociedade sob interferências histórico-culturais (CAMPOS, 2017). Em seguida, integramos a dinâmica dos afetos de Espinosa e a ecologia dos sentidos de Campos, relacionando a potencialização dos afetos com a natureza das interações humanas.

3.1 Os mistérios da afetividade

Nesta tese, em que se pretende verificar que tipos de clima surgem de ambientes educacionais baseados em naturezas opostas (colaboração e competição) em fóruns de discussão na educação a distância, abordamos duas dimensões essenciais para o estudo: dos processos cognitivos e dos processos afetivos.

Destaquemos novamente que nosso foco não é a aprendizagem - ainda que a levemos em consideração - mas sim o modo como a afetividade incide nos espaços de interação estudados, segundo as análises das trocas realizadas nesta pesquisa e as percepções de alunos e professores.

Como se sabe, tanto a afetividade quanto a cognição participam do funcionamento psíquico dos indivíduos, sobretudo em suas interações em grupo, na vida em comunidade e no mundo social. Na seção seguinte, abordaremos brevemente o surgimento de estudos científicos sobre as emoções (que se distanciam de abordagens como a psicanálise), assim como as divergências históricas a respeito do que prima sobre o quê: se cognição sobre emoção ou o

inverso, abordando as polaridades teóricas James-Lange e Cannon-Bard (CHANNOUF; ROUAN, 2002).

Em seguida, versamos sobre a afetividade segundo o pensamento do filósofo Espinosa (2009) que, além de tratar da origem e da natureza dos afetos, também os descreveu. Vale situar antecipadamente o sentido dos termos afetividade e emoção utilizados na teorização desta tese, afinado com os conceitos de Damásio (2004). A afetividade tem origem naquilo que afeta o sujeito, de forma agradável ou desagradável. Abrange as sensações experimentadas a partir de então, que são as emoções e os sentimentos (DAMÁSIO, 2004). As emoções são ações fisiológicas, objetivas, sendo possível um indivíduo observar manifestações emocionais do outro. Tem, portanto, dimensão comunicacional. Já os sentimentos são subjetivos, pois são a experiência mental das emoções, íntima e não observável externamente.

Por fim, abordamos Piaget (1978) e seu modelo de troca de valores nas interações, por tratar de campos afetivos que corresponderiam, em Espinosa, a duas ordens de afetos que explicaremos mais adiante. Tal modelo, que representa a estrutura das trocas psicossociais, auxilia na compreensão do que podemos chamar de um “jogo de forças”, sejam autônomas ou heterônomas na educação, de onde emergem sentimentos que delineiam as relações entre educadores e aprendizes.

3.1.1 Emoção x cognição

Até o fim do século XIX as emoções eram renegadas cientificamente. O sujeito de estudos era concebido unicamente em sua razão, alheio aos aspectos emocionais, considerados transtornos à serenidade da alma (CHANNOUF; ROUAN, 2002). Foram os estudos de Freud que trouxeram à tona a problemática da afetividade, mas em uma perspectiva médica, com a proposta da psicanálise. A psicanálise trilhou um caminho próprio, diferente das abordagens cognitivo-afetivas que marcaram o desenvolvimento da psicologia dita científica e, nessa medida, não a abarcaremos neste trabalho. Os médicos William James (filósofo e psicólogo norte-americano) e Carl Lange (psicólogo dinamarquês), no fim do século XIX, abriram caminho para essa psicologia moderna, sendo precursores de teorias da dimensão psicológica das emoções. Segundo Channouf e Rouan (2002), para James e Lange, as emoções são desenvolvidas a partir de reações fisiológicas a estímulos. A teoria das emoções de James-Lange, como ficou conhecida, afirma que primeiro a reação corporal ao estímulo se desenvolve, depois a emoção relacionada a ela aflora.

Meio século depois, os psicólogos norte-americanos Walter Cannon e Phillip Bard refutaram esse pensamento, considerando o inverso: o estímulo conduz à emoção, que por sua vez, gera a reação física.

A seguir, organizamos um quadro ilustrativo (Quadro 1) que resume a ordem com que se sucedem os acontecimentos psíquicos de acordo com cada teoria, nas abordagens de James-Lange e Cannon-Bard:

Teoria	Sequência dos acontecimentos psíquicos		
James-Lange	1º estímulo	2º reação física	3º emoção
Cannon-Bard	1º estímulo	2º emoção	3º reação física

Quadro 1: Sequência dos acontecimentos psíquicos nas teorias James-Lange e Cannon-Bard

Como podemos observar, a partir do momento em que as emoções começaram a ser investigadas, ecoaram oposições de pensamento relacionadas a qual dimensão se manifestaria em primeiro lugar na psique individual: emoção ou cognição. Foi emblemático também o debate entre o psicólogo social polonês Robert Zajonc e o psicólogo cognitivista norte-americano Richard Lazarus, nos anos de 1980. Enquanto o primeiro defendia que as emoções operavam antes da cognição; o segundo considerava a primazia da cognição sobre os processos emocionais. (CHANNOUF; ROUAN, 2002)

A premissa básica de Zajonc é que a primeira reação a um objeto ou a uma pessoa é uma reação emocional. A reação cognitiva, depois da reação emocional, decorre em sequência ou de forma independente. Em suma, as emoções não precisam de cognição. Não é necessário estar ciente das mudanças fisiológicas para se ter uma emoção. Zajonc aponta que a reação emocional a um objeto não precisa da cognição como gatilho. (ZAJONC, 1980 apud CHANNOUF; ROUAN, 2002, p.15, tradução nossa)

Lazarus (1982 apud CHANNOUF; ROUAN, 2002) considerou o problema a partir de outro prisma. Para o psicólogo, a avaliação cognitiva do indivíduo o faz classificar as situações vivenciadas como positivas, negativas ou neutras. Uma avaliação positiva ou negativa dispara a excitação fisiológica e as emoções. Isto quer dizer que considerava a cognição como condição prévia para a dimensão emocional. A abordagem de Lazarus, até um certo ponto, nos faz lembrar de autores como Jean Piaget (que trabalha com polos da equilibração psicossocial nos processos interativos) que, por sua vez, nos parece permitir uma aproximação com as ideias do filósofo do século XVII Espinosa. Elaboramos essas relações começando pelo último.

3.1.2 Espinosa: filosofia dos afetos

Fazemos um retorno no tempo para apresentar a afetividade pelo prisma da filosofia do holandês Baruch de Espinosa, que viveu no século XVII, até porque ele parece oferecer uma terceira via – ainda que apenas filosófica – ao debate até hoje infrutífero sobre as relações entre a cognição e a afetividade.

Acima, apresentamos o embate de supremacia da cognição ou da emoção no ser humano pelos pensamentos de James-Lange (cognição precede emoção) e Cannon-Bard (emoção precede cognição), aparecidos bem mais tarde, nos séculos XIX e XX respectivamente (CHANNOUF; ROUAN, 2002). Lembramos ainda as contribuições de Zajonc que reforçam as de Cannon-Bard; e as de Lazarus, mais próximo de James-Lange, que mantêm uma prevalência medida do cognitivo sobre o afetivo. Tempos antes, Espinosa, no século XVII, posicionou sua filosofia na direção de um racionalismo orientado pelas paixões que, se não responde à ideia de Lazarus, não deixa de ter com ele um parentesco.

Na época em que viveu, Espinosa foi contra tradicionais pensamentos ao filosofar sobre a separação entre política e religião (governo e igreja), e ao negar a existência de demônios, revelações divinas e vida após a morte (ESPINOSA, 2009b). Repudiado por líderes religiosos do seu tempo e pela própria família, de origem judaica portuguesa, a repulsa ao holandês atinge o ápice na sua ideia a respeito da inexistência de um Deus julgador e afastado de todas as coisas.

É sob o alicerce dessa máxima que o filósofo tece suas ideias sobre mente e corpo, emoções e paixões, além da origem e natureza dos afetos. Espinosa afinava-se com o Panteísmo em suas ideias sobre a concepção de Deus como sendo todas as coisas do universo (DI VONA, 1977), em oposição ao pensamento de sua época da existência de um todo poderoso que, a distância, tudo vê e tudo julga (ESPINOSA, 2009a). Assim, não existe, para o autor, separação entre criador e criatura, eles se fundem, se espelham e se identificam um no outro.

Seguindo este raciocínio, matéria e pensamento, na forma de corpo e mente, também não podem ser concebidos separadamente, pois pertencem à mesma entidade: o ser humano. Conforme o pensador holandês, o corpo não impõe à mente o pensar, nem a mente determina ao corpo o movimento ou o repouso, corroborando a unicidade entre eles. Desta maneira, as reflexões de Espinosa são consideradas um monismo, “dada a absoluta unidade da Substância” (CAPPELLI, 1938, p.541, tradução nossa). Classificado como racionalista na filosofia, sua obra vai mais na direção de uma imbricação desta com a dimensão afetiva humana.

Para Espinosa (2009a), os acontecimentos com o corpo são sentidos pela mente em forma de emoção ou pensamento. No campo afetivo, o autor polariza o bem e o mal como

emoções e sentimentos que levam ao prazer e à dor respectivamente. O prazer, para o filósofo, resulta da clareza de ideias, da compreensão das coisas serem como são, ou seja, consequência de uma série de ideias e eventos encadeados e não fruto do livre arbítrio. Este por sinal não existe para Espinosa (2009a), pois os comportamentos humanos estariam regidos por leis da natureza, não fixadas por nós e sim por uma sequência de causalidades que, por desconhecermos, chamamos de liberdade.

Enquanto o prazer advém da clareza de ideias, a dor opera no sentido oposto. A falta de percepção clara das noções universais é que nos leva às paixões, às fantasias e aos desejos sem controle, revelando toda nossa fragilidade e vulnerabilidade ao mal, justamente por não entendermos a realidade tal como ela é. “Disso se segue que quanto mais ideias inadequadas a mente tem, tanto maior é o número de paixões a que é submetida; e, contrariamente, quanto mais ideias adequadas tem, tanto mais ela age” (ESPINOSA, 2009a, p.102). Nesta linha, entende-se como ideias adequadas e inadequadas aquelas que estejam quão mais próximas ou distantes da compreensão deste todo de que fazemos parte.

As ideias adequadas, contudo, não aparecem de forma automática, a mente precisa buscá-las ativamente, prática que afasta pensamentos obscuros e confusos que geram o sofrimento. A mente e o corpo – inseparáveis – procuram naturalmente evitar aquilo que não favorece a sobrevivência. Na visão do autor, a melhor vida é aquela mais favorável a nós.

3.1.3 Dinâmica dos afetos em Espinosa

Os afetos, segundo Espinosa (2009a), estão ligados ao verbo afetar, sendo tudo aquilo que nos afeta positiva ou negativamente. E como surgem os afetos? O pensador holandês acredita que eles são fruto de uma necessidade interna que se relaciona sobretudo ao estar no mundo com uma propensão a configurações que levam à sobrevivência. Este fato está intimamente ligado ao prazer e revela-se em afeto de alegria. Quando fazemos algo que gostamos, nos aproximamos do mundo e de nós mesmos, potencializando a capacidade de afetar, de ser afetado e, conseqüentemente, de ser e agir no mundo. Ao contrário, um afeto de tristeza surge quando essa potência se reduz e, por efeito, subtraímos também as forças mencionadas.

Ou seja, na lógica de Espinosa (2009a), quanto mais elevada à potência de sentir, mais ascendente também será a faculdade de pensar e existir. Assim, temos mente e corpo como duas expressões da substância. Por substância, o autor entende como “aquilo que existe em si mesmo

e que por si mesmo é concebido, isto é, aquilo cujo conceito não exige o conceito de outra coisa do qual deva ser formado” (ESPINOSA, 2009a, p.1).

O filósofo considera que é da própria natureza do corpo voltar-se a uma potência para a alegria, no esforço permanente de se deixar arrebatado por afetos alegres e não tristes. A alegria e a tristeza são afetos primários, dos quais derivam todos os outros. E todos esses outros afetos é que são as paixões (ESPINOSA, 2009a). O autor elucida assim a relação entre essas e a natureza dos objetos dos quais provêm:

A natureza de cada paixão deve necessariamente ser explicada de maneira que exprima a natureza do objeto pelo qual somos afetados. Assim, a alegria que provém de um objeto, por exemplo, A, envolve a natureza desse objeto A, e a alegria que provém do objeto B envolve a natureza desse objeto B. Portanto, esses dois afetos de alegria são, por natureza, diferentes, pois provêm de causas de natureza diferente. Da mesma maneira, também o afeto de tristeza que provém de um dado objeto é, por natureza, diferente da tristeza que provém de uma outra causa. É assim que se devem compreender também o amor, o ódio, a esperança, o medo, a flutuação de ânimo, etc. Necessariamente existem, portanto, tantas espécies de alegria, de tristeza, de amor, de ódio, etc., quantas são as espécies de objetos pelos quais somos afetados. (ESPINOSA, 2009a, p.138)

Os afetos podem ser ativos ou passivos, conforme Espinosa (2009a), sendo as paixões os afetos passivos. Assim são denominadas porque aparecem quando não somos a causa de nossos afetos e sim de uma realidade que nos é imposta. Por exemplo, perder o ônibus pode me afetar negativamente porque perco um compromisso, mas ao mesmo tempo, pode originar afeto positivo se souber depois que o veículo se acidentou. Reparemos que alegria e tristeza incidem sobre a mesma situação. Portanto, os afetos passivos não seguem uma regra, podem ser modificados ao sabor das circunstâncias que não dependem de nós. Em contrapartida, os afetos ativos são necessariamente alegres porque nascem do esforço do corpo no sentido de aumentar a potência de agir.

Vemos as contribuições de Espinosa como uma terceira via que, acreditamos, encontre abrigo na maneira como o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget observava a emergência da afetividade nas trocas psicossociais.

3.1.4 Piaget e a afetividade

Piaget (1978) deixou rica contribuição para a psicologia do desenvolvimento cognitivo por dedicar-se a observar como se dá a apreensão dos conhecimentos pelas crianças, intimamente ligada à aprendizagem infantil. Deixou ainda contribuições a respeito da afetividade. Para o autor (1978), todo comportamento humano abrange as dimensões cognitiva

e afetiva, ambas indissociáveis e estritamente relacionadas com o indivíduo. Sua proposição teórica a respeito da evolução da afetividade no ser humano subordina-a ao desenvolvimento cognitivo durante o desenvolvimento da criança, que passa pelas seguintes etapas de um *continuum* (PIAGET, 1970), onde as indicações de idade não são, de modo algum, rígidas:

- Fase sensório-motora (de 0 a 2 anos): aprende-se sobre o mundo ao redor por meio dos sentidos, desenvolvendo movimentos e habilidades;

- Fase pré-operatória (de 2 a 7 anos): inicia-se a articulação da linguagem permitindo o desenvolvimento da imaginação, da memória e da capacidade de interpretar simbolicamente;

- Fase operacional concreta (de 7 a 11 anos): a linguagem se manifesta através do desenvolvimento lógico do pensamento, operando em situações concretas.

- Fase operacional formal (acima de 11 anos): passa-se a ser capaz de resolver logicamente problemas abstratos.

Por conta de o biólogo entender a produção do conhecimento como sendo construída a meio do caminho entre o sujeito e o mundo (PIAGET, 1970) através de atividades de criação (PIAGET, 1977), uma leitura que leve em consideração um processo de equilíbrio entre cognição e afetividade é possível (MONTE ALEGRE, 2009) até porque, para Piaget, o desenvolvimento afetivo é solidário ao cognitivo; o primeiro podendo travar (e também frear) ou estimular o segundo (JEAN PIAGET FONDATION, 2006).

Segundo Piaget (1978), a afetividade se constrói, inicialmente, no desenvolvimento da criança como sentimento moral, enquanto conjunto de regras que orientam nossas ações. Construída na interação com o meio, nos faz transitar do estado de anomia (ausência de leis) para o de heteronomia (imposição coercitiva do outro, que começa com a relação de cuidado de pais com filhos) até a possibilidade do exercício consciente da autonomia (quando se adquire a possibilidade de se governar livremente por si mesmo). Faz parte do amadurecimento do indivíduo, de criança à fase adulta, lidar com essas possibilidades que estão disponíveis segundo o contexto psicossocial e suas próprias decisões. As afeições em sua emergência, neste processo, estão sempre conectadas, imbricadas, com as dos outros, e articuladas às trocas cognitivas das interações.

Para Piaget (1978) as condições para conhecimento estão relacionadas com a maneira pela qual se desenvolve a afetividade. Ou seja, o resultado das construções que levam a entendimentos que fazemos a respeito do mundo que nos cerca, isto é, a partir tanto dos sentimentos como das inferências que temos a respeito de nossas experiências de vida.

As coconstruções podem ser compreendidas também como o espaço-tempo onde se desenvolve a dinâmica dos afetos em Piaget. Não elaboraremos a respeito dela imediatamente,

pois o modelo da troca de valores que a representa será descrito e explicado na próxima seção. Cabe aqui apenas ressaltar que os entendimentos e interpretações dela derivados somente são possíveis mediante a interação com o meio, que é o contato com tudo aquilo que é externo ao sujeito (PIAGET, 1978) e aos quais atribuímos valores derivados de sentimentos fundamentalmente afetivos, e que também têm uma dimensão moral; entendendo-se aqui por “moral” não um conjunto de obrigações impostas dogmaticamente, mas a ação humana em função da determinação do que consideramos “bom, melhor” ou “ruim, pior” para nós, por meio de avaliação crítica. É nesse jogo do “bom, melhor” ou “ruim, pior” que Piaget identifica a energia que move as interações na direção da satisfação ou insatisfação (CAMPOS, 2017) dos sujeitos que comunicam, onde encontramos um elo significativo com a potência para as ideias adequadas ou inadequadas de Espinosa.

No tocante a questões que envolvem a afetividade para o epistemólogo suíço, como os jogos simbólicos que nascem na infância por serem constituintes do processo social que se estende com a linguagem, permite-se o estabelecimento de paralelos com a fase adulta - período da vida que trabalhamos nesta tese – pois tais jogos permanecem como fundamento das trocas, das interações sociais. O jogo, central para explicar o desenvolvimento humano já na criança, apresenta uma estrutura cognitiva e outra energética, que é afetiva, sendo o jogo simbólico e o pensamento simbólico em geral, exemplos de estruturas afetivas (PIAGET, 2006). O conteúdo do pensamento simbólico é formado pela experiência vivida, que pode ser emocional acima de tudo, mas não explica a estrutura. A estrutura do simbolismo é explicada pelos caracteres mais individuais ou mais egocêntricos de pensamento, em oposição ao polo socializado: existe um pensamento egocêntrico, assim como existe uma afetividade egocêntrica, e há um pensamento socializado adaptado à realidade e também uma afetividade socializada adaptada à realidade. (Idem)

3.2 Ecologia dos sentidos e seus fundamentos

É pertinente se dedicar a um mergulho teórico no campo da comunicação para um estudo a respeito da afetividade que emerge das interações em fóruns de discussão, sobretudo considerando que a unidade de análise da pesquisa são as trocas que se configuram nesses espaços. Diversos olhares e classificações fazem da comunicação um campo instável comparado às disciplinas mais estabelecidas, sendo essa instabilidade acentuada pelo fato de que “filosofias, teorias ou métodos, sejam eles humanos ou sociais, são considerados propícios ao estudo da comunicação” (CAMPOS, 2017, p.24). O autor chama atenção para o fato de que,

na diversidade de tentativas de enquadrar a comunicação como ciência, disciplina ou estudo, concentrar-se na dinâmica das interações é essencial.

A Ecologia dos Sentidos (CAMPOS, 2015a, 2017) é uma teoria construtivista crítica transversal da comunicação que leva em conta as dimensões constituintes (1) dos sujeitos, grupos e sociedades (estruturas cognitiva e afetiva, consciência ético-moral) que interagem entre si (2) no meio ambiente natural (clima, relevo, vegetação etc.) e cultural (condições econômicas de existência, herança histórica etc.). Estas produzem, em suas interações, (3) imagens de mundo sempre provisórias que se constituem em configurações de sentidos que emergem dessas relações e podem se modificar a partir delas. As dimensões teóricas que inspiraram a construção da Ecologia dos Sentidos são discutidas, bem resumidamente, a seguir.

3.2.1 Fundamentos da ecologia dos sentidos

3.2.1.1 Modelo de troca de valores de Piaget

O modelo de troca de valores tem como ponto de partida a constatação de que os indivíduos, comunidades e sociedades se servem de escalas de valores para julgar, para estabelecer juízos. Dois polos se configuram nas interações: ação e reação de sujeitos capazes de se comunicar por atos de trocas simbólicas. Esse modelo é expandido a uma dimensão crítica através da Ecologia dos Sentidos, que inclui também os mundos natural e sociocultural onde as interações se processam (CAMPOS, 2017).

Para compreensão do modelo de trocas e de sua expansão sob a forma da Ecologia dos Sentidos, o pesquisador explica que é importante ter em mente que as trocas sociais lidam com valores que podem ser concretos, de ordem material; ou abstratos, como a ideia que fazemos das coisas. A reação a uma ação (impregnada de valores) pode ser aumentada ou reduzida, respectivamente, conforme o que Piaget entende como estar satisfeito ou estar insatisfeito.

Ainda que todo modelo seja apenas uma forma reduzida (abstrata) de se explicar uma realidade e embora reconheçamos que as relações psicossociais das interações são complexas, de acordo com Campos (2015b), dos valores trocados entre indivíduos, grupos e/ou comunidades e sociedades, sempre emergiriam estruturas cognitivas e afetivas. As primeiras, seriam expressas pela lógica da linguagem e das trocas, e as segundas pelas reações afetivas ao exercício de estruturas de poder.

As estruturas lógicas das trocas ora levariam à coação (quando a intenção de um se sobreporia à de outro, o insatisfaria e imporá valores) ou à cooperação

(quando a intenção de um não se sobreporia à de outro, o satisfaria e não imporiam valores). Os mecanismos coativos, fundamentados na insatisfação e em processos de dominação, e os mecanismos cooperativos, fundamentados na satisfação e em processos colaborativos, seriam os polos da dinâmica das interações do ponto de vista moral, com implicações éticas. (PIAGET, 1977 apud CAMPOS, 2015b, p.194)

Para sintetizar esse entendimento, as relações de dominação ou de igualdade revelam a natureza da ação – coativa ou cooperativa – gerando sentimentos, como no Quadro 2 a seguir:

Relações humanas	Natureza da ação	Sentimentos gerados
Dominação	Coativa	Insatisfação
Colaboração	Cooperativa	Satisfação

Quadro 2: Interações humanas: suas naturezas e sentimentos gerados

A relevância para a pesquisa reside justamente no fato de se poder estudar as interações entre alunos e professores, e alunos e alunos, através de uma interpretação decorrente do entendimento de como se dá nas estruturas dos jogos das trocas, valorizações (ou desvalorizações) ético-morais. E isso, através da análise dos climas afetivos que afloram nas trocas, resultantes de um lado das produções psicológicas (individuais) e, de outro, das sociais.

3.2.1.2 Agir comunicativo de Jürgen Habermas

Graças a contribuições de Habermas, Campos (2017) amplia a esfera de influência de Piaget. Ainda que essencialmente psicossociais, as proposições de Piaget não levavam em explícita consideração o desenvolvimento histórico-social, mas somente o psicogenético. Para dar conta da sociedade em seus contextos históricos, seria necessário conceber as trocas não somente como processos psicogenéticos, mas também como *locus* do desenvolvimento histórico-social.

Segundo Campos (2017), a fonte filosófica da proposição piagetiana das trocas repousavam em relações morais (autônomas, heterônomas, ambíguas) e levaram o mestre suíço a propor o modelo das trocas de valores, correspondente àquela que inspirou a reflexão do filósofo alemão Jürgen Habermas: a filosofia de Kant. Assim, as trocas de valores estão fundamentadas na ética das relações humanas, que correspondem à autonomia (campo da

liberdade) ou à heteronomia (campo da servidão). Na troca psicossocial autônoma, que Piaget chama de cooperação, Habermas fala do “agir comunicativo”, onde existe igualdade ou crença na igualdade entre interactantes, ou seja, ação democrática.

No polo oposto, na troca psicossocial que Piaget chama de coação, Habermas a entende como o que faz emergir os agires “estratégico” e “teleológico”, pois trata de interações em que os fundamentos são a desigualdade e o exercício do poder, que impõem aos sujeitos relações heterônomas. Os agires “estratégico” e “teleológico” (com intenção de se manipular com o objetivo de se chegar a um fim pré-estabelecido) correspondem a relações nas quais existe interesse de ganho e, portanto, seu fundamento atenta às normas democráticas, salvo quando se dá estabelecimento de normas pactuadas coletivamente, ainda que sob formas institucionais de heteronomia (como por exemplo, a escola, fundada na divisão entre os que, supostamente, sabem mais e os que sabem menos).

Para sintetizar esse entendimento, agregamos ao quadro anterior os tipos de agir que correspondem às relações de dominação ou de igualdade que revelam a natureza da ação – coativa ou cooperativa – e que gera os sentimentos relacionados. Veja o Quadro 3:

Relações humanas	Natureza da ação	Sentimentos gerados	Agir
Dominação	Coativa	Insatisfação	Estratégico Teleológico
Colaboração	Cooperativa	Satisfação	Comunicativo

Quadro 3: Interações humanas: suas naturezas, sentimentos gerados e ações referentes

3.2.1.3 Esquematização de Jean-Blaise Grize

Grize (1991) foi um lógico e semiólogo suíço que desenvolveu uma lógica baseada na linguagem, a que chamou “lógica natural”. O seu interesse era buscar descrever com mais propriedade a lógica das comunicações cotidianas, das conversas do dia a dia (CAMPOS, 2017). Deste autor, Campos (2017) extraiu, para a formulação da Ecologia dos Sentidos, a dimensão teórica que dá fundamento à lógica natural, que Grize chamou de “esquematização”. Fundamentalmente, Grize descrevia a mesma coisa que Piaget e Habermas: processos comunicativos onde estruturas argumentativas (lógicas) carregam, por assim dizer, as

significações da linguagem. No entanto, mais à maneira de Habermas do que de Piaget – que foi seu mestre – discutiu o processo de comunicação não como um “modelo” (porque a palavra costuma ser mais frequentemente utilizada no campo lógico-matemático), mas como “esquematização”, fazendo apelo aos processos de produção de sentidos.

Assim, considera o processo de comunicação como uma “esquematização” em que os interlocutores coconstroem as ideias progressivamente em função de cada “tour de parole” – as voltas que o discurso dá. Deste modo, as esquematizações produzem, enquanto princípios, em função de suas finalidades respectivas – ou seja, objetivos de comunicação – coconstruções de representações individuais e sociais ancoradas em pré-construídos culturais, de modo a criar ideias complexas e configurações de sentidos.

Dessa maneira, agregando esse entendimento aos quadros anteriores: 2 (p.50) e 3 (p.51), onde relações de dominação ou de igualdade revelam a natureza da ação – coativa ou cooperativa – gerando sentimentos, os partícipes do processo de comunicação coconstroem esquemas fundados nos princípios discutidos no parágrafo anterior. Estas noções estão ampliadas no Quadro 4 que se segue (p.53):

Relações humanas	Natureza da ação	Sentimentos gerados	Agir	Esquemas
Dominação	Coativa	Insatisfação	Estratégico Teleológico	Exercício de coconstruções fundamentadas em processos de dominação por coação que geram sentimentos de insatisfação em função de interesses alienadores.
Colaboração	Cooperativa	Satisfação	Comunicativo	Exercício de coconstruções fundamentadas em processos cooperativos por colaboração que geram sentimentos de satisfação em função de interesses autênticos.

Quadro 4: Síntese das Interações humanas

3.2.2 Ecologia dos Sentidos

Após refletir brevemente sobre as contribuições que os três autores apresentam à teoria construtivista crítica de Campos, é possível concentrar-se sobre o que o teórico chama de Ecologia dos Sentidos. Campos (2017) propõe uma compreensão diferenciada da coconstrução de imagens de mundo de sujeitos, grupos ou sociedades como ilustra a Figura 3 a seguir (p.54):

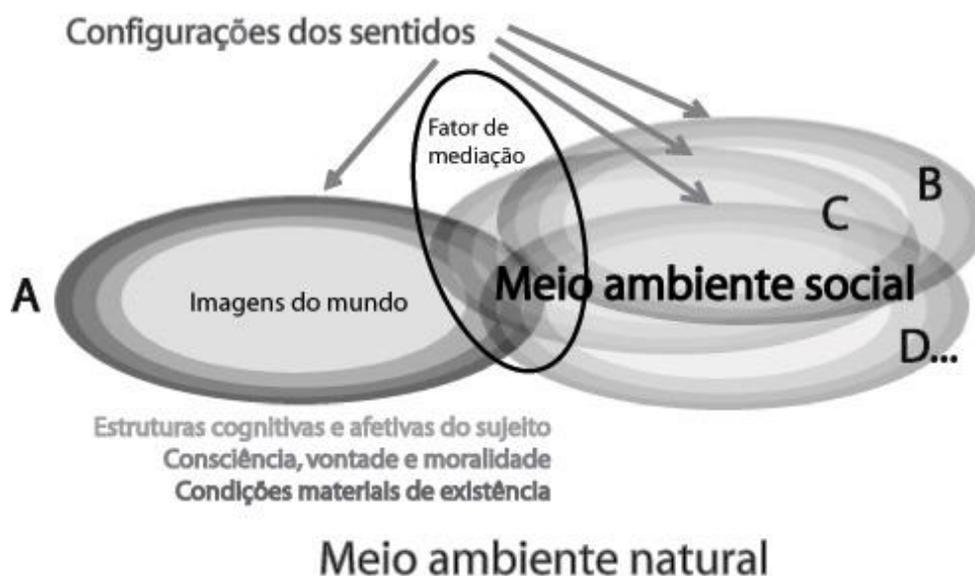


Figura 3: Formação das imagens de mundo

Fonte: (CAMPOS, 2017, p.345)

A formação da Ecologia dos Sentidos é possível por intermédio da interação em um ambiente (CAMPOS, 2017). Inerentes a todo processo de comunicação, os sujeitos engajam suas estruturas cognitiva e afetiva (em cinza claro na ilustração) nas trocas. Estas ocorrem também em função da condição material de existência (cinza escuro). No jogo de adaptação dos sujeitos, grupos e sociedades, essas extensões psicossociais levam à produção da consciência, da vontade e da moralidade (representadas em cinza médio). As imagens de mundo criadas e cocriadas por um indivíduo, por exemplo, são constantemente ressignificadas em processos dinâmicos de trocas, produzindo configurações de sentidos em meio ambiente natural e social.

Detalhemos brevemente cada uma das três camadas da figura, responsáveis pela formação das imagens de mundo do sujeito que, quando socializadas, produzem configurações de sentidos, podendo estas serem mediadas (por mídias tradicionais, digitais etc):

- Camada interna (cinza claro) – Estruturas cognitivas e afetivas do sujeito: Cognition e afetividade, nas formas de razão e sentimento, caminham lado a lado e desenvolvem-se ao longo do tempo, constituindo a personalidade e as possibilidades dos sujeitos.

- Camada externa (cinza escuro) – Condições materiais de existência: O desenvolvimento das estruturas cognitiva e afetiva dos sujeitos depende das condições materiais de existência, refletidas, de um lado, pelas condições do ambiente - natural e social, na forma de recursos materiais (alimento, moradia etc) e, por outro, espirituais (ideias, saúde emocional etc) (CAMPOS, 2017).

- Camada de conexão entre a de dentro e a de fora (central) – Consciência, vontade e moralidade do sujeito: É no jogo entre o desenvolvimento do sujeito e o mundo no qual se insere que nasce a possibilidade da consciência. A consciência e a vontade emergem das estruturas cognitivas e afetivas do indivíduo, que podem ser modificadas progressivamente ao sabor das trocas no meio ambiente social, inserido no meio ambiente natural. “A posição do sujeito, internamente, diz respeito a seus valores morais e, externamente, à maneira como essa moralidade se constitui ética-politicamente no público” (CAMPOS, 2014, p.984). Ou seja, a construção e transformação da estrutura ético-moral do indivíduo acontece pela interação com o meio, que está relacionada, de um lado, às condições materiais e, de outro, ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. Segundo o autor, a evolução de vida do sujeito passa necessariamente pela tomada de consciência de si nas interações com o mundo objetivo e nas relações sociais, “manifestando-se por meio da capacidade de articulação de linguagens múltiplas dentre as quais a língua é a mais importante” (CAMPOS, 2017, p.373).

É na dinâmica das trocas no contexto de produção de configurações de sentidos (em suas dimensões biológica, psicossocial e histórica) que ocorre a formação de juízos e definição de escolhas. Relativamente a esta formação, integrando Piaget, Habermas e Grize, a ecologia dos sentidos trata das interações em contextos de dominação - que desencadeiam processos de coação que desvalorizam o outro - ou em contextos de negociação e acordos - que desenvolvem processos de cooperação que valorizam os participantes de um processo de comunicação. É por meio, portanto, da ecologia dos sentidos, que buscamos entender, neste estudo, os mecanismos de produção afetiva de sujeitos em comunidade através das trocas de ideias e emoções mediadas pelo computador por meio de fóruns de discussão.

3.3 Integrando dinâmica dos afetos e ecologia dos sentidos

Sabemos que a presente pesquisa considera alunos e professores reunidos em fóruns de educação a distância e que se pretende observar a afetividade emergente a partir da interação entre eles. Deste modo, vamos considerar os fóruns como campos de produção de configurações de sentidos. Tais configurações – em contextos de competição ou de colaboração – se constituem a partir da integração das questões apresentadas no item anterior.

Abordemos, pois, os pontos tangentes entre a teoria da Ecologia dos Sentidos e a filosofia de Espinosa. A compreensão de Espinosa (2009a), como vimos, permite o estabelecimento de um paralelo entre a relação de causalidade e origem/natureza dos afetos e a relação de ação e reação levando a satisfações e insatisfações, valorizações e desvalorizações,

relacionada com a maneira pela qual Campos (2015a, 2017) integrou Piaget (1977) dentro de uma extensão de entendimento ao considerarmos a produção de sentidos que se manifesta através de configurações na ecologia das trocas.

Os fundamentos parecem compartilhar de lógicas semelhantes pois, ao considerar as tendências-energia (no sentido piagetiano-camposiano), podemos analogamente a elas atribuir correspondências às potências (no sentido espinosano), e que a satisfação ou insatisfação (polos presentes na ecologia dos sentidos) correspondem às diversas manifestações afetivas relacionadas com potência para a alegria ou para a tristeza (polos presentes na filosofia de Espinosa). Essa analogia leva a uma proximidade entre os fundamentos-base da pesquisa, que exploramos no sentido de integrá-las para indicar como, metodologicamente, foi possível trazê-los para a análise dos resultados da investigação que realizamos (capítulo 4 - Metodologia).

3.3.1 Sentimentos afetivos

A análise procederá pela identificação de quais “afetos” (sentimentos afetivos) teriam sido mobilizados nos processos de coconstrução de sentidos nas interações e, em seguida, pela classificação como afetos de potência para alegria ou para tristeza, segundo o entendimento de Espinosa (2009a). O filósofo conceitua “afetos” a partir de sua origem verbal (“afetar”), como sendo tudo aquilo que nos move. Dos primários (alegria e tristeza) decorrem os secundários, também nomeados pelo autor como afetos derivados ou paixões. Em sua obra “Ética” (2009a), Espinosa identifica como afetos de alegria: amor, esperança, atração, admiração, escárnio, segurança, gáudio, contentamento, soberba, favor, glória, estima e gratidão. Os da tristeza são: ódio, medo, aversão, rancor, desespero, decepção, comiseração, ira, humildade, arrependimento, inveja, vergonha, desprezo, ambição, avareza e luxúria. Sabemos que cada afeto acompanha um motivo de existir que, na concepção de Espinosa (2009a), são as naturezas do objeto ou do desejo.

3.3.2 Potencialização dos afetos em função da natureza das interações

No intuito de integrar a dimensão dos afetos à ecologia dos sentidos, tomamos a dinâmica da potencialização dos afetos nas interações, produtoras de configurações de sentidos, em função de energias manifestadas como satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade. As trocas, entendidas como processos de ação e reação, levam à valorização do outro quando houver satisfação, desvalorização do outro quando houver

insatisfação, ou à indiferença em relação ao outro quando há ambiguidade nas intenções comunicativas dos participantes desses processos de interação. Assim, nos questionamos sobre a questão ética identificando se essas relações são da ordem da autonomia (quando diante de processos de satisfação levando à valorização do outro em função do respeito), heteronomia (quando diante de processos de insatisfação levando à desvalorização do outro em função de coerção desrespeitosa) ou de neutralidade/ambiguidade (quando não é possível identificar se há satisfação-valorização-respeito ou insatisfação-desvalorização-violação; ou quando se verifica a incidência dos dois casos ao mesmo tempo).

3.3.3 Elementos da ecologia dos sentidos

Finalmente, em função dos afetos e da dinâmica de suas potencializações, para cada situação estudada, buscamos descrever e analisar elementos da ecologia dos sentidos procurando identificar: (1) o que constituem os atores (estruturas cognitiva e afetiva, além da consciência ético-moral), (2) como se compõe o meio ambiente natural (no caso, as redes de computador acessadas da escola, o ambiente doméstico de onde se interage etc) e também o meio ambiente social (condições econômicas e histórico-culturais nas quais os estudantes fazem seu curso); de modo a buscar compreender (3) quais imagens de mundo a integração desses elementos parecem produzir (como visto na Figura 3, p.54).

Neste sentido, desenvolvemos um quadro básico de orientação, utilizado como suporte para a construção de outros quadros de análise que efetivamente foram utilizados e que serão apresentados no próximo capítulo. O objetivo de construção dessa base foi a de nortear uma síntese em função das análises das situações pedagógicas criadas em torno dos jogos, que são descritas mais adiante nesta tese. Veja, a seguir, o Quadro 5 (p.58):

Natureza do jogo	Potência para a alegria: sentimentos de satisfação	Potência para a tristeza: sentimentos de insatisfação	Sentimentos neutros / ambíguos
Colaborativo			
Competitivo			

Quadro 5: Base para as análises das situações pedagógicas

Os campos derivados das teorias apresentadas neste capítulo são retomados na análise e interpretação dos resultados (Item 4.4, p.68), quando continuam a ser desenvolvidos para tal.

4 METODOLOGIA

Apresentamos e justificamos, neste capítulo, a metodologia da pesquisa, ancorada no método de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1947; TRIPP, 2005), integrado ao quase-experimental (CHRISTENSEN, 1941). Abordamos o contexto do estudo no âmbito do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ e elencamos os procedimentos de realização do mesmo. Discorremos sobre a técnica qualitativa não-probabilística por critério de juízo (COCHRAN, 1965) e de conveniência (MATTAR, 1996), para composição das amostras de sujeitos e documentos da investigação, além de serem apresentados os sujeitos da pesquisa, entre discentes, docentes e especialistas em ensino online, assim como os tipos de dados coletados a partir deles. Entrevistas semiestruturadas (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987) são abordadas como instrumento de coleta de dados.

Para análise empírica e interpretativa dos dados, elucidamos como se deu este processo em função dos conceitos teóricos principais da tese: filosofia dos afetos de Espinosa (2009) e ecologia dos sentidos de Campos (2017). Apresentamos o desenvolvimento de um método para análise e interpretação tanto dos dados provenientes das interações nos jogos e no grupo de controle, quanto daqueles oriundos das entrevistas. Tal desenvolvimento se deu por meio da criação de quadros de identificação de sentimentos e suas classificações, assim como de avaliação dos climas afetivos das trocas. Expomos também um quadro avaliativo da configuração dos ambientes de competição e de colaboração, adaptado de Campos, Freitas e Grabovschi (2013). Além disso, elucidamos como a triangulação metodológica (MARCONDES; BRISOLA, 2014) nos auxiliou a amparar as análises.

4.1 Método

Adotamos o método de pesquisa-ação, associado aos procedimentos do método quase-experimental, que nos pareceram mais adequados para o propósito da pesquisa. Conforme delineado nos capítulos anteriores, o estudo instaura ambientes de naturezas opostas (um baseado na colaboração e outro baseado na competição) em fóruns de ensino superior a distância, por meio de jogos educacionais. A intervenção associada à pesquisa-ação através de jogos em fóruns foi orientada da seguinte forma: 1. Recrutamento de professores e especialistas em EAD que compuseram o que nomeamos de equipe de design dos jogos. 2. Desenvolvimento, com a equipe, dos dois tipos de jogos. 3. Desenvolvimento de um design quase-experimental.

4.1.1 Método de pesquisa-ação

Como os processos que estudamos dependem da participação de várias comunidades de aprendizagem, associamos o método da pesquisa-ação (que explicamos nesta seção) ao método quase-experimental (que abordamos a seguir no item 4.1.2). Muito utilizadas em ambientes educacionais, as pesquisas-ação são processos de intervenção social, “que permitem superar lacunas entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças” (ELLIOT, 1998, p.15). Conforme o autor, o método permite que especialistas e práticos, enquanto integrantes da pesquisa, colaborem e negociem entre si, o que pode gerar certa tensão sobre o controle do trabalho: de um lado, especialistas interessados em sua autonomia, e, de outro, práticos almejando validar suas ideias e teorias junto à academia.

Segundo Thiollent (1947, p.15), entre as definições possíveis, está a seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent (1947) afirma que, ao conceber o conhecimento como propulsor de uma ação, estudos são possíveis nos quais os objetivos não se limitem à mera descrição ou avaliação das situações. No contexto educacional, de construção ou reconstrução no ensino, descrever e avaliar não bastam, segundo o autor: é preciso minimizar os usos essencialmente burocráticos ou simbólicos e exaltar os usos realmente transformadores. A metodologia em questão, portanto, suscita a criação e o planejamento. “O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados” (THIOLLENT, 1947, p.75). Esses aspectos remetem à tensão mencionada por Elliot (1998) entre pesquisadores e práticos. Talvez um dos grandes desafios da pesquisa-ação seja agregar ao contexto estudado a fusão dos conhecimentos mais adequados de ambos como fruto de uma relação saudável.

Sem dúvida, a contribuição social é um ponto de destaque do método, de acordo com Tripp (2005), para quem a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, a fim de aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos através da pesquisa. O autor (2005) considera que o método de

pesquisa-ação gera significativo conhecimento baseado na prática, sendo, no entanto, pouco comum encontrá-lo teorizado. “A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria” (TRIPP, 2005, p.455). É o que se pretende deixar como contribuição pela presente tese.

Adotamos o tipo de pesquisa-ação denominado “prática”, em que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças a serem feitas no universo estudado, diferente da pesquisa-ação de tipo “técnico”, em que o investigador adota atuação pontual de uma prática existente em um outro lugar, para implementar em seu campo de estudo (TRIPP, 2005).

4.1.2 Método quase-experimental

Quando apresentamos nossa questão de pesquisa (item 2.4, p.39), indicamos que gostaríamos de identificar, descrever e explorar climas afetivos que viessem a emergir de interações em jogos de natureza oposta, organizados em fóruns de discussão, de modo a compreender suas influências/papéis no processo de ensino-aprendizagem e de comunicação pedagógica em comunidades de ensino superior a distância. Para respondermos a tal questão investigativa, demos-nos conta de que apenas o método de pesquisa-ação não seria suficiente. Ao explorarmos as possibilidades, escolhemos trabalhar também com o método quase-experimental, cuja utilização em pesquisas qualitativas rigorosas em Psicologia é usual na área da educação.

Por definição, os métodos quase-experimentais são aqueles que embasam estudos de natureza empírica aos quais faltam duas das características mais comuns de uma experimentação: o controle completo e a aleatoriedade na seleção dos grupos (CHRISTENSEN, 1941). Prossigamos em comparação entre os gêneros experimental e quase-experimental para as elucidações. De acordo com Christensen (1941), a metodologia experimental pressupõe um controle completo do ambiente de investigação, porque todas as variáveis são passíveis de serem controladas. No entanto, em ambientes naturais, tais como o que nos propusemos a estudar, não é possível um controle total das variáveis. A presente pesquisa, exatamente por ser qualitativa, não tem essa intenção pelo fato de ser impossível uma observância absolutamente objetiva em contextos abertos como os de ensino.

Para ilustrar esta afirmação, consideremos algumas variáveis do presente estudo, como os cursos e as disciplinas examinadas, que não podem ser submetidos a uma visão objetivista estrita. Uma evidência de ser impossível uma objetividade rigorosa revela-se pela maneira como aplicamos nossa pesquisa: em ambiente impositivo (na medida em que os alunos estão

sujeitos às demandas dos professores), no mesmo curso de graduação (que foi o de História), nas mesma disciplina (História Contemporânea I) e com os mesmos professores. Porém, em diferentes semestres e não com os mesmos alunos. Não seria possível, portanto, alcançar objetivismo estrito. Um primeiro elemento não controlável evidente, nesse caso, é o aspecto temporal, que interfere em resultados, como o fato de que alunos e professores estão em contextos de vida diferentes seis meses antes e seis meses depois. Além disso, como o grupo de alunos não foi o mesmo nos dois semestres, suas percepções a respeito da experiência não poderia ser a mesma, além de inúmeras outras variáveis que fugiram ao nosso controle como pesquisadores, o que é natural em um quase-experimento.

Outra característica do gênero experimental é a aleatoriedade na seleção dos grupos (CHRISTENSEN, 1941). A complexidade da pesquisa que propusemos criaria enormes dificuldades para a obtenção de grupos aleatórios. Nessa medida, ao contrário do procedimento probabilístico, nesta pesquisa as comunidades educacionais que passaram pelas experiências de colaboração e competição foram selecionadas pelo pesquisador. “O método quase-experimental não possui todos os requisitos necessários para o controle de interferências de variáveis externas. Na maioria dos casos, o requisito não cumprido é o da tarefa de aleatorização dos participantes para os grupos” (CHRISTENSEN, 1941, p.262, tradução nossa). Os chamados "experimentos verdadeiros" são difíceis de serem seguidos em contextos educativos, considera o autor (1941), e nem sempre permitem uma visão crítica do processo. É muito difícil conceber um design com grupo experimental e grupo de controle, na medida em que os sujeitos dos grupos são sempre diferentes, produzindo constante contaminação de resultados. Já pesquisas quase-experimentais, segundo Christensen (1941), permitem uma associação com o pensamento crítico, ainda que leve a resultados menos conclusivos.

Podemos dizer, portanto, que a metodologia quase-experimental não tem a pretensão de ter a validade e a credibilidade asseguradas pela experimental. Ao mesmo tempo que o design quase-experimental tem uma maior aplicabilidade e uma dimensão menos objetivista, tem a vantagem de dar lugar a experiências com membros de comunidades reais, ainda que a sua faculdade de generalização acabe sendo reduzida (CHRISTENSEN, 1941). Finalmente, vale salientar que o gênero quase-experimental de pesquisa, de acordo com o autor, trabalha com a possibilidade de análise comparativa, ligada a uma realidade já existente, como é o caso do nosso estudo nos fóruns, onde foram simuladas duas experiências (uma competitiva e outra colaborativa), com duas turmas diferentes, que puderam ser comparadas. Nossa investigação contou também com um grupo de controle, para observar aqueles que não vivenciaram o experimento, conforme abordaremos mais adiante. Assim, consideramos que agregar o método

quase-experimental a um processo de pesquisa-ação reforçou os resultados do estudo, já que este se processou em estrutura que permitiu buscar um confronto com os contextos reais onde foi desenvolvido.

4.1.3 Contexto e procedimentos de realização

A pesquisa foi realizada no CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela gestão do ensino a distância de sete universidades públicas localizadas no estado: UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFF, UENF, RURAL e CEFET, cuja breve história e modelo de funcionamento foram abordados no item 2.2 desta tese (p.19).

A ferramenta tecnológica utilizada no CEDERJ é o Moodle, plataforma virtual de ensino que tem como uma das ferramentas o fórum de discussão, também chamado de comunidade de aprendizagem. Os fóruns se destinam a promover debates de assuntos pré-determinados. As mensagens publicadas ficam disponíveis a todos e são basicamente divididas por assunto, ordenadas por data, assim como os comentários dos participantes. (MOORE, 2007)

São nestas comunidades de aprendizagem que procedemos à aplicação dos jogos educacionais para comparação de climas afetivos gerados nos grupos submetidos a estratégias psicossociais de colaboração e competição. Juntamente com professores e especialistas em EAD do CEDERJ, criamos jogos de natureza argumentativa, entendendo-se que esta natureza teria melhor aderência ao ambiente dos fóruns.

O processo teve 13 etapas que descrevemos aqui sucintamente, a título de introdução, e que são detalhadas mais adiante:

Etapa 1 - Estabelecemos uma parceria formal com o CEDERJ de modo a interagir com seus técnicos e funcionários dos setores pedagógicos;

Etapa 2 - Conhecemos comunidades existentes de alunos e professores, seus cursos de graduação, metodologia de ensino e tecnologias implementadas;

Etapa 3 - Identificamos professores de vários cursos e disciplinas que utilizam fóruns de discussão, com os quais conversamos e buscamos parceria. Além disso, reconhecemos aqueles que estariam interessados e dispostos a colaborar com a pesquisa;

Etapa 4 – Por meio deles, coletamos dados como funcionamento dos cursos, disciplinas, perfil dos alunos, planos de ensino dos professores, dados das avaliações etc;

Etapa 5 - Sempre que possível, participamos com professores do processo pedagógico de ensino da matéria para saber o que pretendiam, de modo a ajudá-los a conceber estratégias

de intervenção nos fóruns que os deixassem confortáveis e que, ao mesmo tempo, permitissem que a pesquisa fosse viável e bem-vinda;

Etapa 6 – Em função de aspectos como interesse e facilidade para desenvolvimento dos jogos com base argumentativa adequados a trocas via fóruns, selecionamos docentes do curso de História, mais especificamente da disciplina-alvo História Contemporânea I. Elaboramos então o desenho dos jogos de colaboração e de competição, tendo como base a ementa da disciplina acima mencionada;

Etapa 7 – Momento da intervenção: os jogos são aplicados nos ambientes selecionados. O competitivo foi aplicado no segundo semestre de 2018 e o colaborativo no primeiro semestre de 2019;

Etapa 8 – Coletamos os dados referentes aos primeiros resultados;

Etapa 9 – Seguiu-se a coleta de todos os dados;

Etapa 10 – Analisamos os resultados com diagnósticos de cenários e comportamentos;

Etapa 11 – Realizamos entrevistas semiestruturadas com a equipe de design dos jogos e com discentes, conforme abordaremos no item 4.3.3 - Instrumento de coleta de dados.

Etapa 12 – Analisamos as entrevistas

Etapa 13 – Revisitamos os resultados.

As etapas do processo respeitaram as determinações estabelecidas no processo de autorização ética da pesquisa. A sua realização foi aprovada pelo Comitê de Ética do CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio de certificado de número 3.059.696, emitido em 5 de dezembro de 2018.

4.2 Estratégias de amostragem de sujeitos e documentos

Para definir as amostras de sujeitos e documentos a serem utilizados na pesquisa, foram integradas as técnicas não-probabilísticas por conveniência e por critério intencional ou de juízo. A técnica não-probabilística, por si só, é aquela em que não se acessa a lista completa dos indivíduos que formam a população (marco amostral). Sendo assim, não se sabe a probabilidade de cada indivíduo ser selecionado para a amostra e, por conseguinte, não se pode generalizar resultados com precisão estatística. Ao contrário, pela amostragem probabilística, no mínimo um elemento da população teria chance conhecida e diferente de zero de ser selecionado para o estudo, segundo Cochran (1965).

Com relação à amostragem por conveniência, esta é aquela que consiste em selecionar a parcela da população que seja mais acessível (MATTAR, 1996). Eu, pesquisadora da tese,

trabalhei por sete anos no CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Muitos dos seus cursos possuem disciplinas que utilizam fóruns como ferramenta de interação, sendo que alguns deles serviram de campo para o estudo. A amostra foi definida, portanto, em função da facilidade de acesso a docentes e discentes, naturalmente configurada pelos laços profissionais. Decerto, a autorização da instituição para que a pesquisa fosse nela realizada também foi alcançada com desembaraço. Tais pontos compõem o caráter conveniente de amostragem da pesquisa por técnica não-probabilística.

Já a definição das amostras por critério intencional ocorre quando a escolha da população e do conjunto de documentos a serem estudados dependem ao menos em parte do juízo do pesquisador (COCHRAN, 1965). Esta estratégia nos autorizou a direcionar as escolhas dos elementos que formariam a população específica e os documentos a serem observados (estudantes de História, cursos com fóruns etc), tendo como principal quesito de seleção a precisão da informação que as amostras poderiam trazer.

4.3 Coleta de dados

4.3.1 Sujeitos

Participaram da pesquisa 104 sujeitos, sendo 98 alunos e seis integrantes da equipe elaboradora dos jogos. Tal equipe, que foi o eixo de implantação da pesquisa-ação, foi composta pela doutoranda da tese e pelos seguintes especialistas da disciplina em que as atividades foram aplicadas, todos funcionários do CEDERJ: o professor-coordenador, a tutora-coordenadora, a tutora de apoio ao professor, o designer instrucional (historiador) e a ilustradora cartunista.

Os 98 alunos eram do curso de História, sendo que 40 cursavam a disciplina de História Contemporânea I (HC-I) – que participaram dos jogos – e 58 cursavam a disciplina História Contemporânea II (HC-II) – que compuseram o grupo de controle. Dos 40 estudantes que jogaram (HC-I), 15 foram da atividade competitiva e 25 da colaborativa. São, portanto, os sujeitos que se submeteram ao quase-experimento.

Os dados relacionados aos sujeitos provieram de:

a) Discentes – da participação nos jogos (interação nos fóruns) e de entrevistas semiestruturadas. Foi entrevistado um total de 15 alunos: cinco do jogo competitivo, cinco do colaborativo e cinco do grupo de controle. O processo de escolha dos alunos se desenvolveu do seguinte modo: a partir do e-mail fornecido por eles ao assinarem o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa, foram enviadas mensagens solicitando seus

telefones e indagando-os sobre a possibilidade da concessão de entrevista a respeito dos jogos de que participaram ou dos fóruns sem jogos, conforme o caso. Todos aqueles que forneceram seus números foram então contatados para a conversa (15 dos 98 estudantes).

b) Equipe de design dos jogos:

(1) Professor coordenador da disciplina e (2) tutora de apoio ao professor – para a preparação dos quase-experimentos foram colhidas informações acerca do comportamento comum aos alunos do 5º período de História, fase do curso que recebeu as atividades através dos jogos elaborados para os fóruns da disciplina de HC-I nos semestres de 2018.2 e 2019.1. Já para o momento pós-aplicação dos jogos, as percepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem foram alvo da coleta de dados através também de entrevistas semiestruturadas.

(3) Designer instrucional (historiador) – deste profissional foram buscadas as impressões sobre a transmissão do conteúdo da disciplina por meio dos jogos, através de entrevista semiestruturada, a fim de verificar se a implantação da novidade havia cumprido seu papel didático. Observações deste tipo, aliás, são uma das atribuições do designer instrucional na EAD. Abordaremos mais sobre ele no item 5.1.3.2 - Planejamento geral dos jogos.

(4) Ilustradora – dela extraímos impressões em torno dos impactos da identidade visual projetada para o despertar do elemento lúdico em prol do interesse e consequente aproveitamento educacional do estudante.

Vale destacar que, de todos, buscamos saber também sobre como se sentiram ao fazer parte do projeto.

4.3.2 Documentos

No que tange aos documentos, optou-se por colher informações que pudessem dar elementos de contexto como relativamente às exigências curriculares da disciplina e às avaliações. Utilizados somente para nortear a pesquisa-ação, os tipos de documentos escolhidos para complementar os dados para o estudo foram:

a) Documentos pedagógicos - planos de ensino dos professores, funcionamento dos cursos e disciplinas, perfil dos alunos, tal como foi previsto na Atividade 4, detalhada no item 4.1.3 – Contexto e procedimentos de realização (p.63). Os documentos pedagógicos foram importantes para a tomada de decisão de qual curso e qual disciplina fariam parte da pesquisa, assim como foi relevante para a elaboração e implantação dos jogos.

b) Documentos de avaliação - foram disponibilizados anônima e confidencialmente pelos docentes, para uma noção geral dos temas abordados nas disciplinas e da condução dos exames.

4.3.3 Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987) com alunos e a equipe de design dos jogos, como mencionado no item anterior 4.3.1 – Sujeitos (p.65). As entrevistas serviram para acessar as percepções dos participantes a respeito do processo pelo qual passaram, viabilizando a coleta de resultados da aplicação dos jogos desenhados. Além disso, por meio delas, também foi possível acessar as percepções dos estudantes do grupo de controle, pelas suas vivências habituais nos fóruns que não receberam a intervenção da pesquisa.

A entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados qualitativo, de uso frequente em pesquisas nas ciências humanas e sociais. As perguntas seguem uma estrutura pré-concebida em função de questões das quais o pesquisador anseia por informações. Porém, são abertas, ou seja, apenas norteiam a coleta de dados, sem, portanto, serem feitas de maneira rígida (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987).

Obtivemos ao todo 19 entrevistas, sendo 15 de alunos e quatro de integrantes da equipe de design. Destaquemos aqui que praticamente todas elas foram mediadas por chamada de áudio via Whatsapp, com exceção de um dos casos em que a conversa se deu pessoalmente. A adoção de entrevistas como essas é respaldada por autores como Miller e Horst (2015), que consideram que o *online* faz parte de nossas vidas cotidianas e não tornam as relações humanas artificiais, ficando no passado a máxima de que estamos nos transformando em ciborgues. Nesta visão, a tecnologia estaria alterando as formas de mediação, sem, contudo, deixar que se perca as características humanizadas das trocas, que nos são tão caras neste estudo. Outros autores como Deakin e Wakefield (2014) e Janghorban, Roudsari e Taghipour (2014) sinalizam para os ganhos que o pesquisador obtém lançando mão de recursos como este, tais como economia de tempo e de custos, além da possibilidade de acesso a entrevistados que poderiam não figurar no trabalho pela barreira de longas distâncias. Legitimar, portanto, tais aspectos em nossas entrevistas por ligação de áudio do Whatsapp é de grande relevância para a pesquisa, que tem a afetividade como objeto de investigação.

Cabe lembrar que relativamente a alguns casos na equipe de design dos jogos, foram realizadas entrevistas antes e depois da aplicação das atividades (técnica para se verificar as percepções prévias a um evento e aquelas depois de sua ocorrência).

4.4 Análise empírica e interpretativa dos dados

4.4.1 Conceitos teóricos norteadores da interpretação dos dados empíricos

Retomaremos aqui o percurso que seguimos ao mostrar no capítulo 3 – Quadro teórico (p.41), como adequamos a abordagem teórica à análise de dados da pesquisa. Havíamos também indicado três dimensões norteadoras utilizadas para a análise empírica que apresentaremos mais adiante (seção 4.4.3 – Triangulação dos dados, p.80).

4.4.1.1 Sentimentos afetivos

Para se compreender as interações nas quase-experiências pedagógicas em contexto de pesquisa-ação utilizando fóruns de discussão de natureza competitiva ou colaborativa nos dois semestres da disciplina de História Contemporânea I, criamos inicialmente uma maneira de organizar os afetos (ou sentimentos afetivos) gerados e, em um segundo momento, de observar de quais afetos primários eles seriam derivados (da alegria ou da tristeza). Assim, viabilizamos uma forma de identificar as potências afetivas nas interações das atividades aplicadas. A mesma sistematização foi utilizada para analisar as trocas no grupo de controle, ou seja, entre os alunos que não vivenciaram a intervenção da pesquisa. Além disso, esta forma de organizar os afetos e suas respectivas potencializações também foi adotada para as análises das entrevistas. Reunimos, no Quadro 6 a seguir (p.69), os afetos de alegria e de tristeza segundo a classificação de Espinosa (2009a):

AFETOS DE ALEGRIA	AFETOS DE TRISTEZA
Amor	Ódio
Esperança	Medo
Atração	Aversão
Admiração	Rancor
Escárnio *	Desespero
Segurança	Decepção
Gáudio	Comiseração *
Contentamento	Ira
Soberba *	Humildade *
Favor	Arrependimento
Glória	Inveja
Estima	Vergonha
Gratidão	Desprezo
	Ambição
	Avareza
	Luxúria

* Afetos que serão especialmente comentados na sequência.

Quadro 6: Afetos de alegria e de tristeza segundo Espinosa

Sabemos que cada afeto acompanha um motivo de existir que, na concepção do autor, são as naturezas do objeto ou do desejo. As naturezas do objeto auxiliam, pois, na explicação da manifestação de cada afeto. Relativamente à categorização dos afetos acima apresentados, avaliamos que apresentam entendimento fácil e automático. Deste modo, abrimos mão de elucidacões, com exceção dos quatro afetos marcados com asterisco: escárnio e soberba (classificados pelo filósofo como potências de alegria) e comiseração e humildade (categorizados como potências de tristeza), para os quais julgamos serem necessárias explicações pelo fato de suas significações usuais no mundo de hoje não serem exatamente aquelas que Espinosa lhes atribuía. A fim de esclarecer as significações dadas a esses afetos e os porquês de suas categorizações, citamos diretamente Espinosa em cada um desses casos:

- Escárnio - “... é uma alegria que surge por imaginarmos que há algo que desprezamos na coisa que odiamos”. (ESPINOSA, 2009a, p.73)

- Soberba - “...é uma alegria que surge porque um homem, por amor próprio, faz de si mesmo uma estimativa acima da justa. (ESPINOSA, 2009a, p.59)

- Comiseração – “...é uma tristeza acompanhada da ideia de um mal que atingiu um outro que imaginamos ser nosso semelhante”. (ESPINOSA, 2009a, p.73)

- Humildade – “... é uma tristeza que surge porque o homem considera a sua impotência ou debilidade”. (ESPINOSA, 2009a, p.74)

Cabe esclarecer que discriminamos e descrevemos as maneiras pelas quais os afetos foram mobilizados, em função não somente da interpretação que demos a respeito do que foi escrito nos fóruns, mas também de manifestações icônicas apresentadas (*emoticons*).

4.4.1.2 Potencialização dos afetos em função da natureza das interações

A identificação dos afetos que emergiram nas trocas dos fóruns-jogo, assim como a verificação da potência para alegria ou para tristeza desses sentimentos afetivos, possibilitaram avaliarmos a configuração dos ambientes de cada uma das atividades (de colaboração ou de competição). Isso porque, em função da atmosfera colaborativa ou de competitividade, os afetos potencializados integraram uma dinâmica de coconstrução de sentidos (CAMPOS, 2017), gerando energias de satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade em processos de ação e reação na relação com o outro (PIAGET, 1977).

Foi possível, assim, avaliar se as relações estabelecidas no meio virtual (fóruns de discussão), em cada um dos jogos, proporcionaram a composição de ambiente autônomo (equilibrado e de satisfação nas trocas pela cooperação no sentido piagetiano) ou heterônomo (desequilibrado e de insatisfação nas trocas pela imposição de valores); havendo ainda a possibilidade da existência de ambiente neutro ou configurado por ambas as características.

4.4.1.3 Elementos da Ecologia dos Sentidos

Para contextualizar o processo da pesquisa, tivemos em mente que tanto os afetos como suas potencializações e relações com a natureza das trocas – competitiva ou colaborativa – levam em consideração o dinamismo das ecologias dos sentidos (CAMPOS, 2017). Nestas, além das afetivas, temos as estruturas cognitivas (como menções à plataforma, possíveis dificuldades no uso do sistema, dificuldades ou facilidades de compreensão dos conteúdos etc)

e as estruturas ético-morais (se valorizaram a experiência, se houve um aprendizado significativo que trouxesse mudança no juízo que fazem das ideologias políticas e de governantes etc). Esta exploração possibilitou compreender padrões gerais do papel do meio ambiente da quase-experiência em contexto de pesquisa-ação. Do ponto de vista “natural”, considerou-se todo o conjunto de concretudes relacionadas com a aprendizagem (espaços virtuais, espaços físicos etc) e, do ambiente social, considerou-se a história e a cultura das turmas (condições econômicas e históricas nas quais os estudantes fizeram seu curso). Numa visão deste cenário como um todo, tratou-se de identificar as imagens de mundo que as diferentes potencialidades para a alegria ou para tristeza pareceram produzir.

4.4.2 Análise dos dados em função dos conceitos teóricos

Dividimos o processo de análise em duas fases: (1) análise de grupo - a partir das interações nos jogos e no grupo de controle - a fim de se verificar os afetos emergentes e suas respectivas potencializações, assim como o clima afetivo que emergiu de cada um deles; (2) análise individual - a partir das entrevistas com discentes selecionados e equipe de design dos jogos - no intuito de confirmar ou refutar as observações a respeito da análise anterior (das trocas), conforme a primeira classificação de pertencimento do sujeito a um grupo ou a outro, isto é, ao grupo que manifestou mais potência para a alegria ou ao que manifestou mais potência para a tristeza (avaliação dos afetos); produzindo, por consequência, energias de satisfação ou de insatisfação (avaliação dos climas afetivos).

4.4.2.1 Análises das interações dos grupos

Os quadros empírico-interpretativos utilizados nesta seção foram concebidos para analisar as trocas realizadas nos fóruns que receberam os jogos e também naqueles que não passaram pela intervenção da pesquisa (grupo de controle). Cada quase-experimento do processo de pesquisa-ação contou com a divisão dos alunos em grupos (como apresentaremos mais adiante no capítulo 5, ao detalharmos as atividades e suas aplicações). Elaboramos dois quadros – um para cada natureza de jogo: competitivo e colaborativo – com suas respectivas separações grupais por estudantes (Quadro 7, p.73 e Quadro 8, p.74). Tais quadros permitiram sistematizar o reconhecimento dos sentimentos que emergiram nas atividades, a fim de enquadrá-los como afetos derivados da potência para alegria ou para tristeza, com base na lista

de afetos de Espinosa, mostrada anteriormente no subitem 4.4.1.1 (Quadro 6, p.69). Nesta linha, foi possível classificar também a potencialização afetiva dos jogos em sua totalidade.

Os quadros organizam ainda o clima afetivo observado em cada grupo, igualmente com vistas à classificação do clima geral dos jogos, neste caso, enquanto de satisfação, insatisfação ou neutro/ambíguo. Essa organização que criamos serviu para as observações das trocas aluno-aluno que se deram no ambiente dos fóruns-jogo, nos grupos específicos destinados ao ato de jogar, que não comportou presença docente. No entanto, em ambos os jogos, tivemos ainda um grupo destinado a se tirar dúvidas sobre a atividade. Neste, sim, obtivemos interação aluno-professor, que igualmente foi alvo de nossas análises e também faz parte da configuração dos quadros.

Os procedimentos de análise do grupo de controle, logicamente, se baseiam nos mesmos aspectos para viabilizar a comparação entre afetos, afetos potencializados e clima afetivo. O quadro para análise das trocas entre os alunos que não jogaram, é simplificado em relação aos outros, na medida em que não há separação por grupos (característica dos jogos que criamos), pois avaliamos o fórum em situação corriqueira, sem a nossa intervenção.

Caso o sentimento gerado não seja identificado entre aqueles listados por Espinosa (2009a), a classificação de potência ficou a nosso critério subjetivo, tendo como referência o afeto mais aproximado em termos de significado (juízo do pesquisador).

Em função das características de cada jogo, os alunos do competitivo foram divididos em três grupos, enquanto os do colaborativo foram agrupados em cinco. Padronizamos o quadro 7 – p.73 na cor azul (jogo competitivo), o quadro 8 – p.74 na cor amarela (jogo colaborativo) e o quadro 9 – p.75 (grupo de controle) na cor cinza:

		JOGO COMPETITIVO		
	Grupos	Sentimentos gerados (afetos)	Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)	Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade)
Interação aluno-aluno	Grupo 1			
	Grupo 2			
	Grupo 3			
Interação aluno-professor	Grupo tira-dúvidas			
	Totalidade do jogo			

Quadro 7: Modelo para análise das interações – jogo competitivo

		JOGO COLABORATIVO		
	Grupos	Sentimentos gerados (afetos)	Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)	Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade)
Interação aluno-aluno	Grupo 1			
	Grupo 2			
	Grupo 3			
	Grupo 4			
	Grupo 5			
Interação aluno-professor	Grupo tira-dúvidas			
	Totalidade do jogo			

Quadro 8: Modelo para análise das interações – jogo colaborativo

	GRUPO DE CONTROLE		
	Sentimentos gerados (afetos)	Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)	Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade)
Interação aluno-aluno Interação aluno-professor			

Quadro 9: Modelo para análise das interações – grupo de controle

Especificamente os quadros 7 e 8 (p.73 e p.74) apresentados foram, portanto, concebidos para se acessar a dinâmica dos afetos nos jogos (colaborativo e competitivo), levando-se em conta as coconstruções de sentidos em função das energias de satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade, para se verificar se os processos comunicativos desenvolvidos levaram a relações autônomas, heterônomas, ambíguas ou neutras no ambiente virtual de aprendizagem. As autônomas, como vimos, indicam cooperação que produz equilíbrio nas trocas, e as heterônomas, coação, que resulta em desequilíbrio.

Gostaríamos de ressaltar que a atribuição de afetos e climas afetivos se deu de forma a observar se os climas de satisfação costumavam acompanhar afetos potencializados pela alegria ou, no caso contrário, se climas de insatisfação se atrelavam costumeiramente a afetos potencializados pela tristeza. O desprezo, por exemplo, é um afeto triste (ESPINOSA, 2009a), no entanto, pode ser manifestado em um contexto de equilíbrio onde a troca de valores afetivo-morais provenha de uma cooperação, que gere uma satisfação (CAMPOS, 2017). Existem, portanto, sutilezas que emergem em um processo de análise crítico.

4.4.2.2 Análises das entrevistas individuais

Concentremo-nos agora no procedimento que desenvolvemos para analisar o resultado das entrevistas aplicadas a quatro grupos:

- (1) integrantes da equipe de design dos jogos / total: 4 pessoas
- (2) alunos que jogaram a atividade competitiva / total: 5 pessoas
- (3) alunos que jogaram a atividade colaborativa / total: 5 pessoas
- (4) alunos que nada jogaram (grupo de controle) / total: 5 pessoas

Como já informado neste capítulo, as entrevistas foram semidirigidas, modalidade em que as perguntas são previamente elaboradas com o intuito de apenas orientar o processo, pois a coleta de informações é flexibilizada segundo o roteiro (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987). Nesta etapa, organizamos as análises da seguinte forma para cada entrevistado: primeiramente, resumimos a declaração do sujeito e, na sequência, apresentamos nossos comentários. Findadas as entrevistas de cada grupo, elaboramos uma síntese do mesmo. Esta organização é exposta no Quadro 10 que se segue:

Equipe de design dos jogos
Sujeito 1
Comentários
Sujeito 2
Comentários
Sujeito 3
Comentários
Sujeito 4
Comentários
Síntese do grupo

Quadro 10: Modelo para análise das entrevistas

Logicamente, assim como para a equipe de design dos jogos (destacada no Quadro 10), os demais grupos entrevistados contaram com semelhante organização para as análises, tendo apenas a quantidade de sujeitos alterada.

Também foi adotado para as entrevistas o quadro que identifica os afetos e os potencializa, assim como classifica os climas afetivos, numa comparação entre a afetividade

aflorada nas respostas dos participantes do quase-experimento de competição, do quase-experimento de colaboração e do grupo de controle. Segue o Quadro 11:

	ENTREVISTAS		
	COMPARAÇÃO: JOGOS E GRUPO DE CONTROLE		
	Jogo competitivo	Jogo colaborativo	Grupo de controle
Sentimentos gerados (afetos)			
Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)			
Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade)			

Quadro 11: Modelo para análise comparativa das entrevistas

4.4.2.3 Análises das configurações de ambientes

Esta análise de configuração de ambiente é destinada especialmente aos quase-experimentos. Com a identificação dos afetos nas interações dos jogos, procedemos as análises classificando suas potências (para alegria ou para tristeza), assim como avaliamos os climas afetivos. Diante dos dados obtidos por esta análise e interpretação empírica, pudemos observar a configuração dos ambientes dos fóruns-jogo, por meio de um cruzamento com suas respectivas naturezas competitiva e colaborativa. Para isso, desenvolvemos uma grade de

análise de prevalência de ambiente na modalidade das trocas, em adaptação a quadro de troca de valores de Campos, Freitas e Grabovschi (2013).

Nesse modo de analisar, há quatro situações gerais possíveis de se enquadrar a composição dos ambientes da intervenção com, igualmente, quatro consequências afetivo-morais gerais. Esses resultados se inserem em uma escala de gradação que, na nossa maneira de interpretar, em função da potencialização dos afetos, oscilaria da potência / tendência de extrema insatisfação à extrema satisfação. Na sequência, o Quadro 12 se refere, portanto, à potencialização de afetos em função da natureza das interações:

Ambiente + Afetos Potencializados	Natureza do Jogo	
	Competição	Colaboração
Desequilíbrio: potencialização de afetos tristes (insatisfação provinda da coação)	Competição extrema com fins principalmente individuais	Colaboração moderada com fins coletivos, mas também individuais
Equilíbrio: potencialização de afetos alegres (satisfação provinda da cooperação)	Competição moderada com fins individuais, mas também coletivos	Colaboração extrema com fins principalmente coletivos

Quadro 12: Modelo para análise dos ambientes dos jogos

O Quadro 12 mostra - na vertical (coluna colorida à esquerda) - as possibilidades de imposição ou coação e de cooperação como polos do mecanismo, naquilo que corresponde à possibilidade de potencialização dos afetos. Na pesquisa, esses dois extremos representam, na vertical, a estrutura do ambiente das interações, isto é, a dimensão objetiva na composição das atmosferas afetivas a serem estudadas. Por exemplo, em se tratando de curso universitário, há regras impostas “de cima para baixo”, ou seja, heterônomas (impositivas). No entanto, ainda a título de exemplo, o docente pode propor em seu plano de ensino - ainda que ele seja uma autoridade instituída - um processo democrático em que ele mesmo se iguale aos alunos nas trocas, compondo assim uma estrutura autônoma (cooperativa).

Já na horizontal (linha colorida em cima) – a competição e a colaboração representam os polos relacionados às estratégias psicossociais que foram adotadas nos processos de ensino-aprendizagem da disciplina de História Contemporânea I. Qualitativas, simbolizam elementos

subjetivos associados às interações sociais a serem suscitados como resultado de atividades pedagógicas, ou seja, de competição ou colaboração¹.

As relações entre os dois conjuntos de polos: a) desequilibrado a equilibrado e b) competitivo e colaborativo – estabelecem o surgimento de quatro possibilidades em que a potencialização dos afetos (de tristes a alegres) produzem diferentes nuances nas situações de competição e colaboração:

1 – Extremo da competição = coação que gera desequilíbrio com potencialização de afetos tristes, produzindo insatisfação.

2 – Competição moderada = cooperação que produz equilíbrio moderado com potencialização de afetos alegres, produzindo satisfação.

3 – Colaboração moderada = coação que produz desequilíbrio moderado com potencialização de afetos tristes, produzindo insatisfação.

4 – Extremo da colaboração = cooperação que gera equilíbrio com potencialização de afetos alegres, produzindo satisfação.

Note-se - e isso é fundamental - que o sentido de "extremo" ou de "moderado" nada tem a ver com "bom" ou "ruim", e sim com a "máxima" ou "mediana" potência para a alegria ou para a tristeza, como pondera Espinosa (2009a).

Devemos comentar também que este instrumento que aplicamos à análise dos fóruns-jogo, para se tentar identificar o tipo prevalente de ambiente afetivo aflorado em cada comunidade, de acordo com a situação à qual foi submetida, tem a falha de não levar em consideração ambiguidades. Mas essa imperfeição é possível ser sanada com o auxílio da análise interpretativa anterior (de grupos – pela observância dos afetos, suas potências e climas afetivos decorrentes).

¹ Vale ressaltar que o ambiente de "cooperação" que compõe o Quadro 12 (p.78) não tem o mesmo significado da "cooperação neobehaviorista slaviniiana", que corresponde à competição na aprendizagem, elemento considerado motivador para alunos se engajarem em atividades pedagógicas com base em recompensas. A atmosfera cooperativa nesta concepção competitiva compôs um dos jogos do quase-experimento que apresentaremos em seguida. O outro sentido de "cooperação", do quadro apresentado, anima o ambiente caracterizado pelo equilíbrio nas trocas sociais, nas quais os indivíduos tendem a se sentirem satisfeitos. Os fundamentos teóricos da aprendizagem serão apresentados no Capítulo 5 para facilitar o entendimento dos leitores, na medida em que foram usados para o design da pesquisa-ação em contexto de quase-experimentos.

4.4.3 Triangulação dos dados

Finalmente, os quadros acima nos permitiram estabelecer parâmetros para um procedimento de triangulação para as análises empíricas dos dados provindos das fontes humanas. A triangulação consiste na “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista.” (MINAYO, 2010, p.29), derivados dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Relativamente ao procedimento da triangulação como fundamento para a análise de dados em pesquisa qualitativa, Marcondes e Brisola (2014) pautam o processo articulando o resultado da aplicação do que chamamos de três microesferas metodológicas: as informações concretas levantadas a partir do material coletado (dados empíricos: dos fóruns e das entrevistas), o produto do diálogo com os autores que estudam a temática em questão (a filosofia dos afetos de Espinosa e a teoria da ecologia dos sentidos de Campos no que diz respeito à subjetividade e intersubjetividade) e o contexto de aplicação (análise de conjuntura graças à dimensão dos mundos natural e cultural onde se realizaram os quase-experimentos). Este procedimento de triangulação auxiliou na organização dos dados e amparou a análise interpretativa dos resultados.

Poder propiciar experiências diversas para indagações a respeito da formação de ambientes afetivos online foi, para nós, estimulador. Acreditamos que os resultados que apresentamos no capítulo seguinte (capítulo 5) – oriundos da criação dos jogos e suas implementações nos fóruns – ao serem analisados no capítulo 6, pela metodologia que idealizamos (mostrada neste capítulo 4), poderão trazer contribuições a novos olhares sobre interações em comunidades de aprendizagem, com foco na afetividade, especificamente no campo da educação universitária a distância.

5 PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS JOGOS E SEU RESULTADO

O capítulo é dedicado ao processo de criação e implantação dos quase-experimentos da pesquisa: os jogos de natureza colaborativa e competitiva. Para isso, se debruça inicialmente sobre as teorias que embasaram cada atividade, respectivamente, a teoria da aprendizagem colaborativa – socioconstrutivismo (VYGOTSKY, 1978) e a teoria da aprendizagem cooperativa – neobehaviorismo (SLAVIN, 1987).

Na sequência, para a concepção dos jogos, abordamos como se deu o processo pelo estudo de noções acerca de jogos no ensino superior, da elaboração do planejamento geral para as atividades e das competências necessárias ao caminho da criação. Também apresentamos o grupo de design dos jogos e mostramos como estabelecemos os objetivos, escolhemos as ferramentas e levantamos as providências de implantação, como a de testar o jogo com simulações. Expomos, em seguida, a configuração dos dados gerais dos quase-experimentos e detalhamos como se constituiu cada um deles em suas versões finais.

5.1 Criação dos quase-experimentos em contexto de pesquisa-ação

Foram criados dois jogos em conjunto com a equipe de educação a distância do CEDERJ, que tiveram como características serem um de natureza colaborativa e outro, de natureza competitiva. Estes dois traços guiaram a elaboração das atividades desde o início, passando pela discussão de todo o processo com a equipe (docentes e especialistas em EAD), em pontos como design dos jogos, estrutura de cada fase, perguntas e maneiras de se perguntar, regras de participação etc, com o objetivo de fazer com que cada atividade ficasse claramente demarcada em seus aspectos de colaboração e competição.

É importante destacar que a atividade colaborativa e a competitiva divergem entre si quanto a suas naturezas, porém não diferem no que tange ao contexto educacional em que foram aplicadas, de acordo com reflexão que introduzimos na questão da pesquisa (seção 2.4, p.39). Esse contexto tem raízes históricas no modelo autoritário da Educação no Brasil, que posiciona a figura do professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, responsável pela condução de regras a serem cumpridas e penalidades a serem aplicadas como forma de doutrinação. O ensino superior – campo desta tese de doutorado – não foge a esta regra (LITTO; FORMIGA, 2009). Em crítica ao sistema vigente, esses autores ressaltam que “precisamos de uma escola que não deforme seus alunos, mas se molde a eles. (...) Sabemos que isso é difícil, mas mesmo

assim necessário, pois não se chega à autonomia sem passar pela heteronomia; contudo, não é impossível” (LITTO; FORMIGA, 2009, p.460).

Considerar a configuração do sistema educacional brasileiro é de significativa importância para o presente estudo, observando que tanto o jogo colaborativo quanto o competitivo foram aplicados em contexto histórico-cultural heterônimo e impositivo da Educação. Esses aspectos nos são preciosos para as análises das interações dos alunos nas atividades propostas, assim como de todo o processo a eles apresentado.

5.1.1 As naturezas dos quase-experimentos

Os jogos desta pesquisa-intervenção foram criados com base em duas teorias da aprendizagem que se combatem no âmbito acadêmico, levando à composição de contextos de aprendizagem de naturezas opostas. De um lado, exploramos aspectos do socioconstrutivismo de Vygotsky (2001) – Teoria da Aprendizagem Colaborativa – para a elaboração da atividade de colaboração; e de outro, do neobehaviorismo de Slavin (1987) – Teoria da Aprendizagem Cooperativa – que foi a base para se criar a atividade de competição.

Cabe lembrar aqui que a pesquisa foi realizada no contexto de aprendizagem de fóruns de discussão instalados em uma plataforma de ensino a distância, acessível aos discentes da disciplina de História Contemporânea I, do curso de Licenciatura em História oferecido por uma universidade pública – UNIRIO – através do CEDERJ. Em dois semestres consecutivos, estudantes dessa disciplina passaram por experiências de aprendizagem através de jogos, nas quais a primeira foi desenvolvida utilizando-se um jogo de competição (construído levando-se em consideração os princípios da teoria de Slavin) e, na outra, um jogo de colaboração (construído levando-se em consideração os princípios da teoria de Vygotsky).

Nesta seção, precisamos fazer um longo desvio, para esclarecer os fundamentos teóricos da aprendizagem colaborativa e da aprendizagem cooperativa, de modo que o leitor compreenda a coerência entre as teorias que inspiraram os jogos e os jogos efetivamente desenvolvidos para os quase-experimentos em contexto de pesquisa-ação. Conceituamos, portanto, o socioconstrutivismo com destaque para as noções de aprendizagem mediada e zona de desenvolvimento proximal, de forma a definirmos a noção de colaboração (VYGOTSKY, 2001). E detemo-nos, em seguida, sobre os preceitos da escola neobehaviorista para definirmos a noção de cooperação na aprendizagem (SLAVIN, 1987).

5.1.1.1 Teoria da Aprendizagem Colaborativa (Socioconstrutivismo)

O socioconstrutivismo é derivado dos trabalhos do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky, que viveu somente 37 anos. Apesar de ter morrido cedo, deixou vasta contribuição intelectual no que se refere à relação das funções mentais com a cultura e a linguagem. Nessa linha, teceu as bases do pensamento socioconstrutivista, de foco no desenvolvimento da aprendizagem e do papel fundamental das relações sociais nesse processo (NEWMAN; HOLZMAN, 2005).

O pensador foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Também conhecida como teoria sociocultural, socio-histórica ou psicologia histórico-cultural, suas concepções espelham o cenário vivido por Vygotsky à época, membro do Partido Comunista durante a Revolução Socialista Soviética.

Segundo Newman e Holzman (2005), o princípio marxista de primazia social sobre o indivíduo inspirou e influenciou suas obras. O psicólogo se engajou em um movimento de alfabetização nacional levado a cabo pelo regime comunista, daí seu interesse pela educação. Seus pensamentos continuam em processo de descoberta e debate em vários pontos do mundo, incluindo o Brasil.

É seguro dizer que hoje Vygotsky tem reconhecimento em pelo menos todas as áreas da educação, nas ciências sociais e em muitas das ciências humanas. O interesse nas ideias vygotkianas aumentou vertiginosamente entre estudiosos e pesquisadores das áreas da psicologia onde ele era anteriormente desconhecido, como psicoterapia e psicologia social. Na educação, encontramos filosofias, grades curriculares e métodos influenciados por Vygotsky, em tecnologia, matemática, ciências, artes, alfabetização, aprendizado de segunda língua, diversidade e multiculturalismo – e na aprendizagem extracurricular e informal. (NEWMAN; HOLZMAN, 2005, p.2, tradução nossa)

A professora Teresa Rego, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, considera que Vygotsky "foi um pensador complexo e tocou em muitos pontos nevrálgicos da pedagogia contemporânea" (FERRARI, 2008).

5.1.1.1.1 Construção do conhecimento

O socioconstrutivismo é uma teoria de como o sujeito constrói o conhecimento, tendo aspectos solidários ao construtivismo de Piaget, mas também apresentando pontos divergentes. Um dos principais pontos em comum entre as teorias é a ideia de que o conhecimento é resultado progressivo de interações que fazemos do mundo que nos cerca. Nesta linha de raciocínio, Vygotsky, assim como Piaget, acredita que exista um conhecimento possível que

provenha do que é interno (a genética e a psicogênese) e externo a nós (o mundo social impregnado pela cultura, pelos objetos e pelas formas como as pessoas vivem).

Quando internalizamos esse conhecimento através de palavras, gestos e valores, o processamos com base em nossas vivências, nossas histórias de vida, ocasionando uma reinterpretação do que foi internalizado e não nos tornamos, por conseguinte, meras cópias do que já existe (VYGOTSKY, 1978). Isso quer dizer que as pessoas vivem em sociedade, compartilham ideias, hábitos e valores, mas têm suas próprias interpretações sobre tudo. Afinal, os indivíduos passam por suas próprias experiências ao longo da vida, o que interfere no modo como cada um interpreta a realidade a sua volta. Ao mesmo tempo, constroem-se as estruturas cognitivas que permitem ao sujeito estabelecer essas trocas e compreender o mundo em que se vive (PIAGET, 1975).

Abordado o ponto principal de convergência entre o construtivismo e o socioconstrutivismo, que consiste no papel das interações entre o sujeito e o meio, consideremos agora as divergências. No construtivismo, a tese é de que o amadurecimento biológico (crescimento da criança para a fase adulta) progressivamente leva à construção de estruturas lógicas (sistemas neuronais) cada vez mais complexas, que incidem sobre nossa capacidade de raciocinar. A construção do conhecimento acontece através da interação com o meio, entendendo-se conhecimento como a compreensão consciente e progressiva das relações espaço-temporais e causais (daí a construção). As interações integram capacidades psicológicas e sociais, e são centrais nesse processo (PIAGET, 1978).

Já no socioconstrutivismo, há um entendimento - herdeiro da teoria marxista onde há uma prevalência do social sobre o indivíduo - de que a interação social prima sobre os aspectos psicológicos no processo que torna as pessoas capazes de adquirir complexidade de raciocínio através da linguagem. Assim, o desenvolvimento biológico é considerado importante, ainda que a primazia seja da interação social através da linguagem, sem a qual a aquisição do conhecimento não seria possível (VYGOTSKY, 1978).

O socioconstrutivismo é, portanto, uma teoria que vem se desenvolvendo com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo este referencial, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. (BOIKO; ZAMBERLAN, p.51, 2001)

5.1.1.1.2 Pensamento e linguagem

Para os socioconstrutivistas, o papel da linguagem é fundamental. Esta é entendida como auxiliar do pensamento, uma poderosa ferramenta interna cognitiva e o mais importante instrumento de mediação: expressão da fala, escrita e gestos (VYGOTSKY, 2001). Ferramentas externas são usadas para controlar o ambiente ou natureza, enquanto ferramentas internas, cognitivas ou afetivas, servem para controlar nós mesmos, nossas ações psicológicas. Os sistemas simbólicos, como a linguagem, exercem essa função.

De acordo com o psicólogo russo, as ferramentas internas, como a linguagem, não emergem sozinhas: é o convívio com outras pessoas que nos faz aprender. Precisa, portanto, ser internalizada. O pesquisador acrescenta ainda que a linguagem faz parte da nossa interação com o mundo, é uma mediadora, mesmo quando queremos raciocinar internamente.

Em princípio, pensamento e linguagem seriam independentes para Vygotsky (2001) e a relação entre eles se daria da seguinte forma: o sujeito assimila o mundo exterior e, por meio do pensamento, organiza sua psique interna, tendo a linguagem como ferramenta essencial para tal e também para interagir com o meio que, por sua vez, acaba por determinar as condições de desenvolvimento do sujeito.

O meio em Vygotsky (1978) é entendido como sendo o social, não apenas os indivíduos reunidos, mas também tudo aquilo que nos envolve, tal como o ambiente, os objetos, a cultura etc. “O pensamento orientado é consciente, isto é, prossegue objetivos presentes no espírito de quem pensa. É inteligente, isto é, encontra-se adaptado à realidade e esforça-se por influenciá-la” (VYGOTSKY, 2001, p.17).

Estas ideias partem da concepção de que a linguagem surge a partir da interação social e de que os indivíduos, com suas interpretações da realidade, acabam também por atuar sobre ela. A linguagem é, portanto, considerado o instrumento mais importante e mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade. Sem ela, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural, pontua o psicólogo.

A linguagem representa, assim, a ferramenta de mediação de expressão do social que, por sua vez, se impõe ao sujeito. Por isso, a sua relevância para o autor, que espelha em sua teoria o contexto histórico da época: a revolução soviética.

Em seus estudos com crianças, Vygotsky (2001, p.46) observou “o momento crucial de quando a linguagem começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a oralizar-se”. Divergindo de Piaget no que tange a sua ideia de que, até essa fase, a criança é fundamentalmente egocêntrica, descentralizando-se ao longo da primeira infância, Vygotsky,

ao mostrar a curiosidade da criança pelas palavras e o conseqüente enriquecimento do seu vocabulário, vê o processo de socialização como tomada de consciência de algo que está presente desde o nascimento. Ele ressalta que:

... a mais importante descoberta é o fato de em determinado momento, por alturas dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, se tocarem e fundirem, dando início a uma nova forma de comportamento. Foi Stern quem pela primeira vez e da melhor forma nos deu uma descrição deste momentoso acontecimento. Ele mostrou como a vontade de dominar a linguagem se segue à primeira compreensão difusa dos propósitos desta, quando a criança “faz a maior descoberta da sua vida”, a de que “todas as coisas têm um nome” (40) (40, p.108). (Idem, ibidem)

A partir do ponto de vista do autor sobre a importância da linguagem como ferramenta de interação com o mundo, podemos dizer que a teoria socioconstrutivista seria como uma psicologia da comunicação, estando esta no núcleo da psique humana.

5.1.1.1.3 Aprendizagem mediada

Diante da contribuição de Vygotsky à psicologia e à educação, centrada na interação social como chave para a aprendizagem, busca-se compreender o que os autores contemporâneos entendem a respeito da colaboração, cujos preceitos são encorajados em uma das estruturas de interação propostas neste estudo, por meio de jogos educacionais em fóruns.

A atmosfera colaborativa é observada essencialmente a partir dos conceitos vygotskynianos de aprendizagem mediada e de uma releitura da ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal. Cabe destacar, no que diz respeito à ZDP, como veremos mais adiante, que a teorização do autor sobre a aquisição do conhecimento se baseia em experiências com crianças, em que se verificou que a aprendizagem é favorecida e se potencializa em comunidades de indivíduos com níveis diferentes de desenvolvimento. Consideramos apropriado fazer uma analogia com adultos no ensino superior, recorte desta pesquisa. Analogia parecida já foi elaborada por Valente (2009), conforme abordaremos na sequência.

Vygotsky (2001), ao observar a aprendizagem humana, identificou que há tarefas que uma pessoa já sabe fazer, outras que ela só consegue fazer com ajuda, e aquelas que ela não é capaz de fazer nem mesmo com auxílio. As tarefas do primeiro caso (que uma pessoa já sabe fazer) o teórico situou no que nomeou de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), de aprendizagens já consolidadas. Aquelas tarefas que o indivíduo só pode fazer com ajuda estão na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). São aprendizagens que dependem de alguém

mais experiente (ou seja, por intermédio do ambiente social). Já o caso das atividades em que a pessoa é incapaz de realizar, nem mesmo com ajuda, estão fora da ZDR e da ZDP.

Diante desses conceitos, Valente (2009) considera que apesar de Vygotsky ter observado somente crianças, um paralelo entre adultos poderia ser adotado. Sob o aspecto teórico, um educador atuando na ZDP pode levar uma pessoa, a qualquer tempo, a construir conhecimento sobre qualquer assunto, desde que forneça a informação relevante nas condições e no momento adequado. “A informação relevante e útil ao processo de construção de conhecimento é justamente a que está entre o que o indivíduo já sabe e o que ele não consegue entender, ou seja, na ZDP” (VALENTE, 2009, p.67). A diferença entre crianças e adultos consistiria no fato de que essa construção não influiria, no caso adulto, em seu desenvolvimento, por este já ter sido consolidado por volta do fim da adolescência (CAMPOS, comunicação pessoal)².

Vimos que a linguagem é o principal instrumento de mediação, determinante para a condição fundamentalmente social do ser humano. Assim como a linguagem, outros elementos mediadores atuam sobre o indivíduo, estando o sujeito, portanto, sob influência das ferramentas do mundo (VYGOTSKY, 2001). Segundo o psicólogo russo, essencial para a formação do aluno, o professor é um mediador que atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, por representar um elo entre o aprendiz e o conhecimento disponível no meio. Para o pensador, todo aprendizado é necessariamente mediado, o que atribui significativa importância ao papel do docente em sua teoria.

Na perspectiva de que o processo de desenvolvimento é otimizado pelo aprendizado e que a presença ou a colaboração de outra pessoa mais capaz conduz este processo, o referencial socioconstrutivista situa a educação e a escola como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos, e o professor, como planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos. Neste sentido, o papel do professor é caracterizado como o de mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos mesmos. (BOIKO; ZAMBERLAN, p.51, 2001)

A aprendizagem mediada se expressa, portanto, na zona de desenvolvimento proximal: a distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência. É o volume de acúmulo desse processamento que leva um indivíduo a ter mais conhecimento que o outro, fazendo com que aquele que sabe menos aprenda com quem sabe mais. É essencialmente neste ponto que a teoria socioconstrutivista serve à presente pesquisa.

² Comunicação pessoal dada pelo Professor Milton N. Campos em aulas da disciplina de Psicossociologia de Comunidades, ofertada a alunos do Programa de Pós-graduação EICOS no primeiro semestre de 2016.

Como abordado anteriormente, os fóruns de discussão preenchem a lacuna da interação professor-aluno e aluno-aluno que a educação a distância apresenta frente à educação presencial, em que, nesta última, as relações se dão fisicamente em sala de aula. Deste modo, são nos fóruns que a ZDP de Vygotsky é possível na EAD, fazendo desses espaços ambientes favoráveis à construção coletiva do conhecimento (CAMPOS, 2004).

Nesse contexto, o desenvolvimento na aprendizagem pode acontecer não somente por parte do estudante com auxílio do docente, mas também por parte de um aluno que sabe menos com ajuda de outro que sabe mais; enquanto que este, por sua vez, também aprende ao coconstruir seu conhecimento. Logo, quando consegue acolher toda esta dinâmica, os fóruns de discussão tornam-se verdadeiras plataformas de colaboração no sentido "zedepiano" do termo, auxiliando os alunos a aproveitar ao máximo suas capacidades de aprendizagem, conforme considera Campos (2004), num processo contínuo de produção e melhoria de ideias.

É possível perceber a continuidade desse processo considerando que uma aprendizagem proximal vira aprendizagem real, ou seja, algo que alguém só podia fazer com a ajuda do outro vira algo que já pode se fazer só. Do mesmo modo, tarefas que não se conseguia fazer nem com auxílio passam para a ZDP, tornando-se aprendizagens possíveis. Assim, o indivíduo vai adquirindo cada vez mais capacidades (VYGOTSKY, 2001). Para ilustrar tais noções, seguem considerações do psicólogo numa relação professor-aluno na aquisição da complexidade de raciocínio:

O professor, trabalhando com o aluno, forneceu a informação, fez perguntas, corrigiu e obrigou a criança a explicar. Os conceitos da criança foram formados pelo processo da aprendizagem, em colaboração com um adulto. Ao completar a frase, ela faz uso dos frutos dessa colaboração, desta vez independentemente. A ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver esses problemas mais cedo do que os problemas da vida cotidiana. (VYGOTSKY, 2001, p.106)

No contexto do presente estudo, como consequência das interações, participantes de fóruns de discussão em EAD podem, por hipótese, colher os benefícios da aprendizagem colaborativa em comunidade, em que indivíduos com diferentes níveis de conhecimento se engajam num objetivo comum e compartilhado, tendo como resultado uma coconstrução do conhecimento (CAMPOS, 2004).

A abordagem socioconstrutivista é aplicada na observação do ambiente colaborativo simulado nesta pesquisa em oposição ao ambiente competitivo, de orientação neobehaviorista (teoria da aprendizagem cooperativa de Slavin), sobre a qual refletiremos no próximo item.

5.1.1.2 Teoria da Aprendizagem Cooperativa (Neobehaviorismo)

No subcapítulo anterior, abordamos o socioconstrutivismo, escola que está na base da teoria sobre a qual se baseia a aprendizagem colaborativa. Agora vamos apresentar o campo que se opõe à atmosfera colaborativa: a competição. Vamos fundamentar esse estudo na linha neobehaviorista da Escola Cooperativa, que abre caminho para investigações de técnicas de ensino baseadas na competitividade e na atribuição de recompensas (fundamento da experimentação comportamental). Iniciaremos com a abordagem epistemológica dessa linha teórica.

5.1.1.2.1 Neobehaviorismo

Enquanto fenômenos humanos eram explicados por alguns psicólogos em termos mentais, pensadores que integraram o behaviorismo buscavam compreendê-los em termos comportamentais, como norte-americano Skinner, que continuou os trabalhos de Watson, proponente do behaviorismo. Watson, na primeira metade do século XX, investigou os comportamentos reflexos e condicionados, assim como o fisiologista russo Pavlov, dedicado a observar os animais (SKINNER, 2006). Essa linha trouxe novas perspectivas não somente à Psicologia, mas também a outros campos como a Educação, conhecimentos a respeito do funcionamento do organismo humano no mundo (SKINNER, 2003).

O psicólogo norte-americano não descartava o estudo das emoções e pensamentos. No entanto, para o autor, não se deveria acreditar que pensamentos e emoções, assim como mente e cérebro, produziram comportamentos nas pessoas. Era importante crer que tais fenômenos precisam ser explicados, mas não serem usados como explicação. Ou seja, não geram comportamentos, mas sim são os comportamentos a serem investigados.

É neste ponto principal que neobehavioristas se distinguem de seus antecessores. Ainda que estes reduzissem os processos mentais a comportamentos e sequer os considerassem em suas análises, porque julgavam pensamentos como uma dimensão não observável e, portanto, não poderiam ser estudados (SKINNER, 2003), os neobehavioristas radicalizaram o behaviorismo como uma teoria da aprendizagem baseada na observação.

5.1.1.2.2 Aprendizagem cooperativa

Antes de dar início a esta seção, cabe deixar claro novamente, como já elucidado nesta tese, que a noção de cooperação neobehaviorista é psicológica e nada tem a ver – absolutamente nada – com o conceito de cooperação em Piaget, que é epistemológico e simplesmente traduz relações onde não há exercício de heteronomia. A cooperação neobehaviorista é aqui abordada para configurar uma estratégia de aprendizagem fundada na competição, enquanto que a cooperação construtivista é utilizada neste estudo como fundamento teórico para se avaliar se uma situação de troca é autônoma, heterônoma ou neutra/ambígua.

No campo educacional, afinados com os pensamentos do comportamento humano neobehaviorista, os estudos da aprendizagem cooperativa eclodiram e ganharam força a partir dos anos de 1960. Abria-se caminho para pesquisas psicológicas na educação focadas em métodos de observação rigorosamente objetivos, chave do que consideravam ser uma psicologia científica (BESSA; FONTAINE, 2002). Pesquisadores como Johnson e Johnson na Universidade Minnesota, David DeVries e Keith Edwards na Johns Hopkins Universidade, além de Sholmo e Yael Sharan em Israel são nomes famosos na área. Na década de 1970, ganhou destaque o psicólogo norte-americano Robert Slavin ampliando o trabalho de DeVries e Edwards em escolas dos EUA.

A prática cooperativa de ensino consiste em dar oportunidade aos alunos de aprenderem juntos, em grupos estruturados, a partir da ideia segundo a qual todos os integrantes tenham que cooperar para ter sucesso (SLAVIN, 1987). O psicólogo acrescenta que os alunos são responsáveis pela aprendizagem de seus companheiros de equipe, assim como de sua própria. De acordo com Johnson e Johnson (1999), existem cinco elementos essenciais na técnica cooperativa: (1) Interdependência positiva - relaciona-se com a máxima de que o sucesso da aprendizagem reside no sucesso de todos pelo aprendizado uns com os outros; (2) Responsabilidade individual; (3) Promoção da interação - contribuindo para se desenvolver competências sociais; (4) Desenvolvimento de habilidades individuais e grupais; (5) Avaliação do processo do trabalho - auxilia para novas tomadas de decisões.

5.1.1.2.3 Recompensa pela aprendizagem

Para mensurar qual seria o potencial máximo de aproveitamento da estratégia cooperativa de ensino, Slavin (2010) organizou dois tipos de aplicação do método para

estabelecer raízes de eficiência da técnica, a partir da revisão de 99 estudos no ensino infantil nos EUA:

Aprendizagem de equipe estruturada (caracterizada por responsabilidade individual, o que significa que o sucesso da equipe depende da aprendizagem individual e das recompensas às equipes com base no progresso de aprendizagem de seus membros); e métodos informais de aprendizagem em grupo (mais focados nas dinâmicas sociais e na discussão). (Idem, p.161, tradução nossa)

Na sequência, o pesquisador destacou a necessidade de aparecerem características importantes na equipe que recebeu a primeira abordagem (estruturada com base na recompensa): responsabilidade individual e igualdade de chance para o sucesso. Dados recolhidos em suas pesquisas deram evidências do surgimento dessas características. Dos 64 estudos que envolveram a equipe estruturada, 50 encontraram reconhecidamente efeitos positivos e nenhum negativo, apontou o psicólogo norte-americano. Por outro lado, estudos com os grupos informais (sem a presença da recompensa) encontraram poucos efeitos positivos.

A evidência mostrou que as recompensas da equipe e a responsabilidade individual eram elementos essenciais para aumentar a realização. Não basta simplesmente dizer aos alunos que trabalhem juntos; eles devem ter um motivo para levar a sério a realização do outro (...) Objetivos do grupo com base na soma dos desempenhos individuais de aprendizagem eram um ingrediente necessário para a eficácia da cooperação. (SLAVIN, 2010, p.163, tradução nossa)

Ao comparar a aprendizagem cooperativa com a colaborativa, Panitz (1999) pondera que esta última “é uma filosofia pessoal, não apenas uma técnica de sala de aula.” Para a autora, a aprendizagem colaborativa traz um enunciado de uma construção de consenso através da cooperação dos membros do grupo, em contraste com a concorrência estabelecida pela inevitável presença de melhores membros na equipe.

Panitz (1999) considera ainda positiva a objetividade da cooperação no ensino frente à colaboração, alegando ser mais diretiva, já que é controlada pelo professor, enquanto que, no segundo caso, tem o desenrolar de atividades mais centradas no aluno. “A atribuição de recompensas ou a celebração de um êxito alcançado na aprendizagem cooperativa constitui um incentivo, aumenta o entusiasmo e a autoconfiança individual e do grupo.” (SLAVIN, 2010, p.164, tradução nossa)

Por meio do pensamento slaviniano, este subcapítulo apresenta, portanto, evidências de que a natureza cooperativa por si só (no sentido de se trabalhar junto) não seria capaz de potencializar a produtividade de um grupo em situação de ensino-aprendizagem; e que, para o momento educacional ser estimulador – o que se refletiria no sucesso do processo – seria necessário haver também a competição e o conflito, aliado à cooperação.

5.1.2 Elementos principais das teorias-base dos jogos

Diante das abordagens da teoria da aprendizagem colaborativa (socioconstrutivismo) e da teoria da aprendizagem cooperativa (neobehaviorismo), nos indagamos então sobre quais afetos (com suas potencializações), além de climas afetivos emergiriam no caso da aplicação de uma estratégia colaborativa e quais emergiriam no caso de uma estratégia cooperativa (de competição)? Seriam diferentes? Ou semelhantes? E os ambientes onde as interações de cada caso se processam? Por qual tipo de afetividade se configurariam?

A seguir, pelo Quadro 13, apresentamos um resumo das teorias que embasam a natureza de cada jogo criado e aplicado na graduação a distância do CEDERJ, para a formação dos dois ambientes distintos:

Escola e teoria	Autor principal	Conceitos	Estratégia de aprendizagem	Afetos potencializados
Socioconstrutivismo Teoria da aprendizagem colaborativa	Vygotsky	Mediação e ZDP	Colaborativa	Foram descobertos após a análise dos resultados da pesquisa.
Neobehaviorismo Teoria da aprendizagem cooperativa	Slavin	Aprendizagem e recompensa	Competitiva	Foram descobertos após a análise dos resultados da pesquisa.

Quadro 13: Resumo das teorias que embasam os jogos

5.1.3 Os quase-experimentos

5.1.3.1 Jogos no ensino superior

Como os quase-experimentos da pesquisa são baseados em jogos, primeiramente buscamos definições breves sobre o tema para sustentar o uso do termo em nossa investigação. De acordo com Zagal (2010), é comum entre os estudiosos de jogos destacarem sua característica ilusória para encabeçar debates sobre a impossibilidade de se definir o que é um

jogo, justamente em nome do conforto de poder usar o termo livremente. Parte da questão está nas “qualidades geralmente evasivas e abstratas” da experiência de jogar, que normalmente trazem a sensação do faz de conta (ZAGAL, 2010, p.17). Mas tentativas de enquadramento foram feitas e autores compartilham de muitos pontos em comum, como elucidada o autor:

Por exemplo, nos jogos há a noção de que existem metas e regras para regular o alcance dos objetivos (Parlett, 1999). Os participantes do jogo tomam decisões e gerenciam recursos (Costikyan, 1994) enquanto participam de algum tipo de conflito ou oposição (Avedon e Sutton-Smith, 1971). O resultado do jogo também é quantificado de alguma forma (Salen e Zimmerman, 2004). (ZAGAL, 2010, p.19, tradução nossa)

Juul (apud ZAGAL, 2010), analisando algumas das definições mais influentes de jogos, teceu a sua própria, valorizando e estendendo pensamentos já traçados por meio dos seguintes elementos básicos (p.21, tradução nossa):

- Um jogo é um sistema formal baseado em regras;
- Tem variáveis e resultados quantificáveis;
- Resultados diferentes recebem valores diferentes;
- O jogador exerce esforço para influenciar o resultado;
- O jogador tem ligação direta com o resultado e sabe disso.

Outros autores encontrados para a pesquisa apresentam classificações parecidas como Hoppe e Kroeff (2014), que se dedicam ao estudo de jogos educacionais para adultos. As pesquisadoras também utilizam a necessária presença de regras para classificar uma atividade como jogo. “Na mesma direção, Salen e Zimmerman (2012) assinalam que os jogos são sistemas nos quais jogadores desenvolvem um conflito guiado por regras deliberadas que conduzirão a um resultado quantificável” (HOPPE; KROEFF, 2014, p.165).

Entendendo, pois, que os quase-experimentos da pesquisa – as atividades elaboradas em plataforma educacional – se enquadram nas características aqui brevemente expostas para classificação de jogos, usamos o termo no presente estudo de tese, usufruindo deste embasamento para tal.

O desejo de se fazer uma comparação entre colaboração e competição no ensino superior a distância, para se estudar a afetividade das trocas, como apontado na questão da pesquisa (item 2.4), se deve a uma lacuna na produção acadêmica a respeito do tema, identificada a partir da revisão da literatura. A escolha de viabilizar essa comparação por meio de jogos concede utilidade a mais a esta pesquisa-intervenção, na medida em que agrega o elemento da diversão ao processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de torná-lo mais interessante e atrativo. Litto

e Formiga (2009) defendem maior leveza à educação em geral, como comentam no trecho a seguir:

Precisamos de uma escola com professores movidos pelo desejo de aprender com o outro, que gostem de contar histórias e viajar nelas, em que ensinar seja uma diversão. Uma escola em que sejam traçadas metas que possam ser alcançadas de maneira satisfatória e prazerosa tanto para os alunos quanto para os professores. Precisamos de uma escola com professores e estudantes apaixonados, que tudo seja feito com prazer, e que essa escola dê as devidas condições para que se aprenda com paixão. (FORMIGA; LITTO, 2009, p.460)

Foi em busca de proporcionar a alunos e professores o desfrute dessa paixão que esta pesquisa-ação se engajou na criação dos jogos, os quase-experimentos do estudo. O elemento lúdico esteve presente na invenção de cada detalhe da atividade: os alunos assumiram identidades fantasiosas, os personagens se misturaram às missões dos estudantes, os códigos para se dirigir aos alunos, assim como para conduzi-los às regras e aos demais pormenores das atividades procuravam levar os participantes a uma verdadeira imersão. A imersão presente nos elementos textuais foi completada pelos elementos visuais elaborados exclusivamente para os jogos por uma ilustradora cartunista, após incontáveis reuniões de criação. A identidade visual foi, aliás, ponto levado em conta com demasiada atenção para a concepção das atividades, considerada essencial para a imersão buscada na plataforma. Este tópico requereu atenção principalmente porque os jogos foram aplicados em fóruns de discussão, fazendo da atividade um jogo argumentativo, ou seja, onde a expressão textual é a essência. Deste modo, um espaço virtual, apenas com texto, poderia tornar a brincadeira pouco atrativa. Porém, os elementos visuais introduzidos conferiram leveza e diversão a todas as etapas, até porque mobilizam afetos através de imagens e cores.

Hoppe e Kroeff (2014), em suas reflexões sobre a educação lúdica, comentam a importância do jogo como instrumento pedagógico no ensino superior tanto quanto na educação infantil, em que tradicionalmente é mais comum de ser utilizado conforme vimos também na revisão da literatura. “No Ensino Superior, o estudante – assim como nos demais níveis da educação formal – é um sujeito em formação. O desenvolvimento individual desses sujeitos passa, portanto, pela atividade social coletiva” (Idem, p.167). Para as autoras, o universo lúdico permite, em diferentes fases da vida, experimentar situações novas e inusitadas com a segurança de uma ficção, gerando ganhos pessoais e de relacionamento que favorecem um aprendizado rico em significado, o que o torna mais eficiente e durador pelo prazer de vivenciar uma experiência plena.

Com o quase-experimento, pudemos observar que a satisfação pelo envolvimento com os jogos tende a ser uma via de mão dupla. Os professores igualmente se beneficiam com a

prática e o planejamento dela, aprimorando suas didáticas e se fortalecendo perante o aluno, por creditar para si a confiabilidade necessária ao despertar do processo de entrega do estudante.

Hoppe e Kroeff (2014, p.168) corroboram tal constatação:

A geração de estratégias e, conseqüentemente, táticas e recursos operacionais é imperativa a fim de mobilizar a emoção e a razão dos agentes do processo de ensino e aprendizagem (RELVAS, 2009). Assim, é relevante perceber a existência de uma interação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Nesse processo ocorre troca mútua de conhecimento e experiências entre tais agentes, como aponta Luckesi (2005, p.37).

A preparação para esta sinergia será abordada no item seguinte, de planejamento geral dos jogos, para, na seqüência, tratarmos do desenvolvimento de cada um deles – o colaborativo e o competitivo.

5.1.3.2 Planejamento geral dos jogos

Ambos os jogos foram elaborados por uma equipe de seis pessoas, formada por esta pesquisadora e cinco profissionais do CEDERJ, que se disponibilizaram a colaborar voluntariamente. Veja a divisão de tarefas pelas respectivas funções e competências no Quadro 14 (p.96)³:

³ Criamos nomes fictícios com o objetivo de assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados das pessoas envolvidas no desenvolvimento da plataforma de jogos da presente pesquisa.

Nomes	Funções	Competências
Fabiane Proba	Doutoranda da pesquisa de tese	Explicações à equipe sobre a pesquisa no que tange a sua essência e aos porquês relacionados à presença dos jogos no estudo, assim como o que se pretendeu por meio deles. Aprovação das criações para assegurar o cumprimento dos pontos imprescindíveis ao quase-experimento. Elaboração das pautas dos encontros, agendamento dos mesmos e convocação dos participantes.
Professor “Eder”	Coordenador da disciplina onde os dois jogos foram aplicados: História Contemporânea I	Aprovação da proposta de uma nova atividade na disciplina em dois semestres seguidos e, portanto, com duas turmas diferentes. Estabelecimento do melhor momento do semestre para aplicação dos quase-experimentos. Criação do conteúdo do jogo coerente com os pontos da disciplina obrigatoriamente ensinados conforme a grade curricular. Fornecimento de informações peculiares à EAD, à matéria, à plataforma, às características do aluno no período e aos demais detalhes pertinentes. Aprovação final do jogo.
“Jonas”	Designer instrucional (historiador)	Responsável por tornar os jogos da pesquisa atividades que explorassem ao máximo seus aspectos didáticos, em consonância com a atribuição do seu cargo, não muito conhecido fora da Educação. O designer instrucional facilita a linguagem dos conteúdos para que o aluno seja capaz de aprender sozinho, ou seja, é o profissional que adapta o conteúdo à linguagem do ensino a distância. O CEDERJ possui esses especialistas divididos por área de conhecimento. Na nossa pesquisa, esteve conosco o designer formado em História. No quase-experimento, ele foi responsável também pela criação do jogo coerente com os pontos da disciplina obrigatoriamente ensinados conforme a grade curricular. Fornecimento de informações peculiares à EAD, à matéria, à plataforma, às características do aluno no período (5º) e aos demais detalhes pertinentes.
Professora “Pilar”	Tutora coordenadora	Criação do conteúdo do jogo coerente com os pontos da disciplina obrigatoriamente ensinados conforme a grade curricular. Fornecimento de informações peculiares à EAD, à matéria, à plataforma, às características do aluno no período (5º) e aos demais detalhes pertinentes. Fornecimento de orientações também sobre o

		relacionamento do aluno com o tutor no ambiente virtual de aprendizagem, já que o tutor é responsável por interagir diretamente com o estudante.
Professora “Joice”	Tutora de apoio ao professor	Criação do conteúdo do jogo coerente com os pontos da disciplina obrigatoriamente ensinados conforme a grade curricular. Fornecimento de informações peculiares à EAD, à matéria, à plataforma, às características do aluno no período (5º) e aos demais detalhamentos pertinentes. Fornecimento de orientações também sobre o relacionamento do aluno com o tutor no ambiente virtual de aprendizagem, já que o tutor é responsável por interagir diretamente com o estudante.
“Dara”	Ilustradora Cartunista	Criação de toda a identidade visual dos jogos, desde a capa, passando pelas cartas, personagens, fichas, certificados, e-mails personalizados etc. Adaptação também dos formatos sugeridos para o ambiente da plataforma, especificamente, os fóruns.

Quadro 14: Equipe criadora dos jogos – funções e competências

5.1.3.3 Competências

O planejamento geral dos jogos orientou-se pelo desenvolvimento de competências básicas em adultos, segundo apontam Hoppe e Kroeff (2014), como pontos importantes na organização de atividades de educação lúdica para este público. Veja Figura 4:

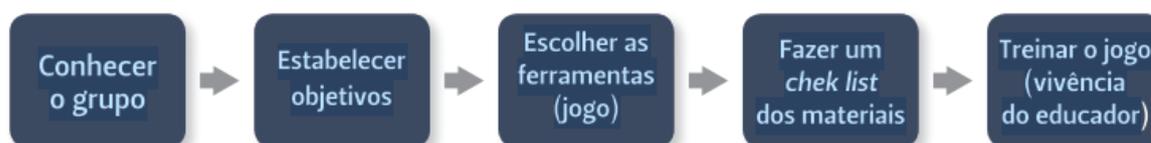


Figura 4: Planejamento de atividades de educação lúdica

Fonte: HOPPE; KROEFF, 2014, p.169

Cerca de três meses para cada jogo foi o tempo total percorrido desde a primeira meta (conhecer o grupo) até a última (testar o jogo), rumo às atividades inteiramente prontas.

5.1.3.3.1 Conhecer o grupo

Conhecer o grupo foi ponto relevante na medida em que foi possível adequar a linguagem e se aproximar dos anseios dos discentes pertencentes àquele momento da trajetória na faculdade. Por se tratar de uma matéria de 5º período, a maioria já estava bastante ambientada com os recursos da plataforma, o que facilitou o desenrolar da atividade. As informações sobre a turma, seus interesses e aproveitamento dos discentes foi fornecida pelo coordenador da disciplina, o designer instrucional, a coordenadora de tutoria e a tutora de apoio ao professor. Uma vez que ambos os jogos foram lançados na segunda metade do semestre, as características dos estudantes já tinham sido por eles percebidas. Compreender o grupo incluiu ainda um olhar para a fase da vida daqueles integrantes, dando ênfase novamente ao fato de que estávamos elaborando uma atividade para adultos. “Os adultos, de forma diferente do que as crianças, demoram um pouco mais para entrar no universo da brincadeira (...) Cuidado especial em, obviamente, não infantilizar o jogo, o que torna a aceitação dessas práticas mais efetiva” (HOPPE; KROEFF, 2014, p.169).

5.1.3.3.2 Estabelecer os objetivos

Os objetivos foram firmados procurando sempre priorizar metas educacionais a serem atingidas, pois o público adulto é altamente propenso a elaborar críticas quanto às finalidades da experiência (HOPPE; KROEFF, 2014). O designer instrucional é o profissional especializado nessa competência, cargo este que pudemos contar na equipe na figura de um historiador. Este trabalho consistiu em tomar o conteúdo a ser ensinado como ponto de partida para as criações nas duas semanas em que cada jogo seria aplicado e, assim, direcionar sobremaneira a atividade para que não fugisse das metas de aprendizagem daquele momento do semestre. O designer instrucional se coloca sempre no lugar do aluno para guiar seu ofício. Como se fosse o estudante pensando, uma frase muito utilizada por esse especialista para verificar a eficiência de seu trabalho é: ao fim desta atividade/desta lição/desta semana serei capaz de ... (e se completa a sentença com algum conteúdo). Por exemplo: Ao fim desta atividade/desta lição/desta semana serei capaz de compreender o contexto histórico-cultural que antecedeu a Segunda Guerra Mundial (que foi inclusive o caso do jogo colaborativo). Trata-se de uma técnica na educação a distância para assegurar a completude dos ensinamentos

pretendidos. Em suma, estar atento ao estabelecimento dos objetivos educacionais do que se aspirava com o jogo foi amplamente importante para o sucesso do experimento.

5.1.3.3.3 Escolher as ferramentas (jogo)

Moodle – A plataforma Moodle, em especial o ambiente dos fóruns, apresenta significativas limitações em recursos para se criar um jogo com muitas frentes atrativas. No entanto, buscamos explorar ao máximo as potencialidades como a inserção de imagem na abertura da atividade, a criação de tópicos para customizar o ambiente dos grupos, entre os quais os participantes foram divididos, e onde também foi possível o uso de imagens.

Comunicação – Utilizamos o recurso da própria plataforma de envio de e-mails customizados a todos os alunos simultaneamente para avisos sobre lançamento do jogo, mudança de fase, anúncio dos vencedores etc. Este ponto será abordado em detalhes mais adiante na descrição de cada experimento.

Painel de acessos – Este painel permite observar quando cada aluno acessa a plataforma do CEDERJ, por data e hora, além de quanto tempo ele permanece no ambiente virtual de aprendizagem. Tal recurso foi importante para identificarmos os estudantes mais interessados, na medida em que filtramos os acessos por assiduidade e permanência de presença na plataforma. Mapear os alunos engajados foi uma maneira que encontramos de garantir uma participação homogênea em todos os times do jogo. Isso funcionou da seguinte forma: colocamos tais alunos como cabeças-de-chave, isto é, procuramos pulverizá-los pelos grupos. Assim, não corremos o risco dos estudantes mais interessados ficarem concentrados num único grupo, o que faria dele equipe mais ativa do que outras. Numa visão geral, a iniciativa foi um modo também de assegurar o andamento do jogo com todos os times participando.

Ponto extra – Ainda em relação à participação, a decisão de adotar o ponto extra aos participantes em ambos os jogos foi unanimidade entre a equipe de design dos quase-experimentos. Isto, que chamamos de “ferramenta de engajamento”, foi necessário porque, segundo a experiência dos educadores envolvidos, a presença dos graduandos na atividade poderia ficar prejudicada caso a concessão do ponto não fosse implantada. A informação é baseada na experiência a respeito do que chamaram de “desinteresse do aluno por atividades nos fóruns”. Implicações para a pesquisa envolvendo a adoção do ponto extra são abordadas em destaque no capítulo 7, de discussão (item 7.4, p.177).

5.1.3.3.4 Fazer um check list dos materiais

Os materiais ou itens checados para inserção completa dos jogos na plataforma foram:

- ✓ O convite ao jogo
- ✓ A abertura dele
- ✓ As cartas (no competitivo) e fichas (no colaborativo)
- ✓ O ambiente de cada grupo
- ✓ A sala de inteligência (da qual falaremos na seção seguinte)
- ✓ As regras
- ✓ Os critérios de avaliação e premiação
- ✓ A comunicação de mudança de fase
- ✓ O lembrete de jogo iniciado e de prestes a terminar
- ✓ A comunicação com os vencedores
- ✓ O certificado de vencedor

5.1.3.3.5 Treinar o jogo (vivência do educador)

Após as atividades estarem inteiramente concluídas em sua criação, iniciamos a etapa de simulação, realizada em ambos os jogos, com a participação da equipe criadora e mais quatro pessoas para aparar arestas e/ou corrigir eventuais falhas que poderiam passar despercebidas aos olhos dos criadores. Evidentemente, era necessário que os voluntários fossem da área de História para um completo entendimento da atividade e para serem fontes de críticas confiáveis e razoavelmente contundentes ao conteúdo. Dos quatro voluntários, dois eram profissionais do CEDERJ do quadro de historiadores e os outros dois eram estudantes do curso de História presencial de uma das universidades públicas que integram o CEDERJ. Foi assim então que todos os textos foram revisados, os botões examinados, a ordem das tarefas verificadas, assim como as trocas de fase, a coerência dos grupos, a lista de alunos pertencentes a cada um deles, o uso adequado dos termos lúdicos e o sentido que fazia a totalidade da criação. Parte das alterações sugeridas pelo time que realizou a simulação foram acatadas e novamente testadas.

Para assegurar que tudo corresse a contento, foi decidido implantar uma sala de inteligência, onde os participantes puderam tirar dúvidas sobre as regras, os critérios de avaliação e outros itens pertinentes ao andamento das atividades. Este foi o único local na plataforma-jogo onde foi possível a comunicação entre professor (tutor na EAD) e estudante; interação esta que, como vimos no capítulo anterior de metodologia (item 4.4.2.1, p.71), é

levada em conta nas análises dos resultados da pesquisa, assim como as interações entre os próprios alunos. A sala de inteligência igualmente passou por simulações nos preparativos finais para o lançamento de cada jogo.

5.1.3.4 Dados gerais dos jogos

Reunimos aqui os dados gerais dos jogos no Quadro 15 que se segue:

	JOGO COMPETITIVO	JOGO COLABORATIVO
Título	Carta Marcada Um jogo de investigação ideológica	Todo mundo odeia o Hitler?
Tema	Os projetos alternativos às democracias liberais nos anos 1930: Fascismo e Comunismo.	Como os eixos / países se posicionaram em relação à Alemanha no pré-guerra – Segunda Guerra Mundial.
Identidade visual de abertura		
Aplicação (instituição)	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ
Aplicação (curso superior)	História	História
Aplicação (período)	Ano 2018 – 2º semestre	Ano 2019 – 1º semestre

Aplicação (disciplina)	História Contemporânea I 5º período	História Contemporânea I 5º período
Aplicação (ambiente)	Fóruns na plataforma Moodle	Fóruns na plataforma Moodle
Duração do jogo	2 semanas	2 semanas

Quadro 15: Dados gerais – jogo colaborativo e jogo competitivo

5.2 Quase-experimento competitivo



Carta Marcada – um jogo de investigação ideológica

Aplicado de 12 a 26 de novembro de 2018, a atividade teve como tema os projetos alternativos às democracias liberais nos anos 1930: fascismo e comunismo. Tratou-se de um jogo de cartas investigativo em que personagens - nelas representadas e exclusivamente desenhadas para a atividade - foram introduzidos aos 99 alunos da turma⁴ que receberam o título de agentes de investigação. Os estudantes foram divididos igualmente por três grupos (agências):

- 1 - Gestapo – ideologia nazista – 33 alunos
- 2 - NKVD – ideologia comunista – 33 alunos
- 3 - L'Ovra - ideologia fascista – 33 alunos

⁴ Dos 99 alunos da turma que recebeu o jogo competitivo, 15 efetivamente participaram do fórum-jogo, conforme informado no item 4.3.1 - Sujeitos da pesquisa. A relação entre o número de estudantes na turma e o engajamento nas atividades de intervenção da tese é apresentada e discutida no subcapítulo 7.4 - Índices comparativos da participação nos fóruns: jogos e grupo de controle.

Cada agência esteve diante de um conjunto de oito cartas / personagens para que fossem julgadas. A composição dos personagens foi espelhada na história de personalidades polêmicas da época que receberam pseudônimos no jogo desta pesquisa para dificultar o trabalho dos alunos/investigadores. Os participantes deveriam incorporar a ideologia de cada grupo ao qual pertencia e julgar as cartas de acordo com tais ideais, sinalizando se cada personagem seria por eles considerado um comparsa ou um infeliz. Veja a abertura do jogo na Figura 5:



Figura 5: Capa do jogo competitivo

A seguir, na Figura 6 (p.104), temos as cartas do jogo em tamanho reduzido, em que aquelas com detalhes em preto são da agência L'Ovra (fascista), com detalhes em verde são da Gestapo (nazista) e, em vermelho, da NKVD (comunista). As cartas em tamanho fiel às implantadas no quase-experimento podem ser vistas no Anexo I – Cartas do jogo competitivo (p.192).



Figura 6: Cartas do jogo competitivo

Cada carta continha uma descrição breve das características e história do seu respectivo personagem. Assim, informações eram ofertadas ao investigador para que fosse capaz de acusar ou inocentar a carta. Como eram oito cartas para cada uma das três agências, naturalmente, tivemos 24 descrições. Todas elas podem ser vistas no Anexo II – Descrição das personagens

(p.195), mas separamos aqui, na Figura 7 (p.105), um exemplo por agência de descrição de personagem:

 <p>Klaus</p> <p>Agência: ГЕСТАПО</p>	<p>KLAUS é alemão, desempregado.</p> <p>Atividade suspeita: o suspeito possui ficha criminal, pois quando adolescente, durante os anos da república de Weimar, foi preso roubando uma mercearia. Ele argumentou que roubou para matar fome, e diante do nervosismo de estar sendo interrogado, teve um ataque epilético.</p>
 <p>Lorenzo</p> <p>Agência: L'OVRA</p>	<p>LORENZO é Italiano, operário.</p> <p>Atividade suspeita: Abordamos o suspeito uma semana atrás carregando um galão de querosene tarde da noite, ele mostrou a carteira, disse onde trabalhava, e falou que era para manutenção das máquinas. Hoje a fábrica amanheceu em chamas, no armário de Lorenzo encontramos uma carta escrita "bella ciao" .</p>
 <p>Dorosh</p> <p>Agência: НКВД</p>	<p>DOROSH é cazaque, mora em Moscou, operário.</p> <p>Atividade suspeita: Recebemos denúncias de que Dorosh anda distribuindo panfletos de teor anarquista, convidando outros operários para reuniões e debates sobre o governo que chama de "totalitário".</p>

Figura 7: Descrição de personagens

O aluno, na pele de um agente dos anos 30, era convidado a:

- 1 - Julgar pelo menos três cartas como comparsa ou infeliz.
- 2 - Explicar o porquê postando pelo menos um exemplo parecido na história que o auxiliasse em seus argumentos.
- 3 - Argumentar o posicionamento de pelo menos um colega.
- 4 - Comentar ao menos uma intervenção que outro (os) colega (as) viessem a fazer a respeito de suas postagens.

A abertura do jogo continha uma saudação e todas as explicações das tarefas em linguagem lúdica. Além disso, introduzia um link para os critérios de avaliação e para os prêmios (que mostramos mais adiante), assim como para a assinatura online do termo de compromisso livre e esclarecido – TCLE da pesquisa, que pode ser lido no Anexo XV (p.229) de documentos éticos da tese. Temos na Figura 8, a seguir, como foi a abertura do jogo:

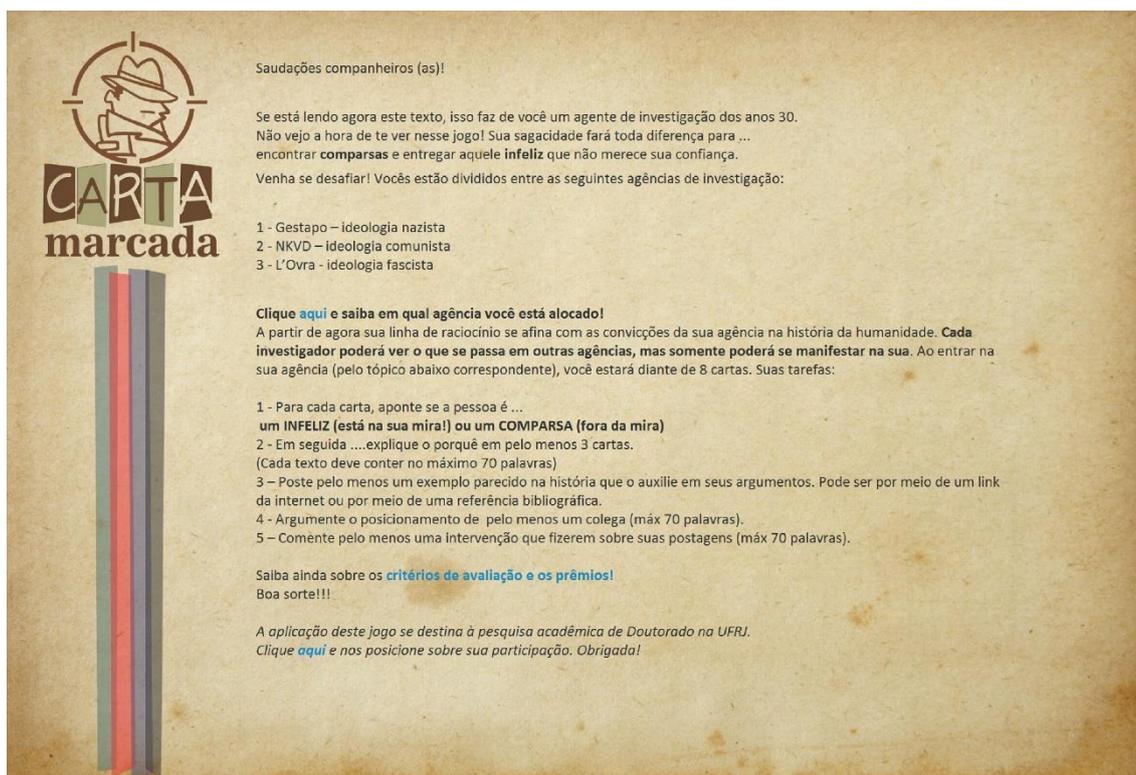


Figura 8: Abertura do jogo competitivo

Na sequência, observe na Figura 9 (p.107) como o participante foi introduzido às tarefas dentro das agências. No exemplo, a agência Gestapo, em texto que antecedia a apresentação das cartas:



Olá, agente! Você faz parte da
GESTAPO
Ideologia nazista

A partir de agora sua linha de raciocínio se afina com as convicções da sua agência na história da humanidade. Cada investigador poderá ver o que se passa em outras agências, mas somente poderá se manifestar na sua. Você está diante de 8 cartas e poderá escolher aquelas que deseja julgar (**no mínimo três**). Para cada carta, aponte se a pessoa é ...
um INFELIZ (está na sua mira!) ou um COMPARSA (fora da mira)
Em seguida

1 – Explique o porquê. 2 – **Poste pelo menos** um exemplo parecido na história que o auxilie em seus argumentos. Pode ser por meio de um link da internet ou por meio de uma referência bibliográfica.
3 - Argumente o posicionamento de **pelo menos um** colega.
4 – Comente **pelo menos** uma intervenção que vierem a fazer a respeito das suas postagens.
Cada texto deve ter no máximo 350 caracteres.

Figura 9: Apresentação das tarefas por agência

A sala de inteligência (Figura 10 a seguir) era voltada a sanar dúvidas sobre as regras, os critérios de pontuação, mas jamais sobre o conteúdo da disciplina abordada na atividade. Perguntas desse gênero foram respondidas após o jogo encerrado. A sala abrigava um momento possível de interação aluno-professor e foi apresentada da seguinte forma:



Sala de inteligência
Afine suas estratégias!

Esta sala se destina às dúvidas que os investigadores possam ter sobre o jogo. Assim, você poderá nela se expressar que terá sempre alguém para te auxiliar. As dúvidas serão sanadas somente nesta sala.
Vamos ao jogo! E boa sorte!

Figura 10: Sala de Inteligência

Além da sala de inteligência, a presença do professor também se deu nos grupos das agências, espaços onde de fato se jogava; o que ocorreu em dois momentos pontuais (uma vez em cada semana), como uma forma de controle da atividade, porém sutil, para não prejudicar a naturalidade do jogo. Assim, ao mesmo tempo em que o ambiente indicava levemente o controle do professor, deixava os estudantes livres para se desenvolverem com o auxílio uns

dos outros. Deste modo, o jogo espelhou características importantes da teoria neobehaviorista da aprendizagem (SLAVIN, 1987), base para a atividade de competição.

Prêmios

Reside nas recompensas outro traço indispensável na composição desta natureza de jogo, em acordo com Slavin (1987). Cada uma das tarefas realizadas equivalia a determinado número de pontos, contabilizados como medalhas. O estudante poderia ganhar até 1,0 ponto na principal prova do semestre (AP – Avaliação Presencial), em que o aluno precisa comparecer ao seu polo para fazer o exame; lembrando que a modalidade de ensino do CEDERJ é semipresencial. A AP tem mais peso na média final do semestre comparada à AD – Avaliação a Distância, realizada na plataforma.

Por se tratar particularmente de uma competição, a atividade foi desenvolvida de modo a contemplar vencedores e premiações, havendo prêmio para o campeão entre todos os agentes, e recompensas também para os maiores pontuadores de cada agência. Reparem que desta forma, a característica competitiva da atividade fica bem demarcada, já que os prêmios são direcionados ao indivíduo e não à coletividade, ou seja, ao agente e não à agência, pois não houve premiação para a agência vencedora, isto é, para todos os integrantes do seu time, e, sim, para os maiores pontuadores de cada uma delas; assim como também foi recompensado o melhor entre todos os participantes, exaltando mais uma vez o desempenho individual. Esse detalhamento do jogo mereceu destaque, porque foi assim pensado para espelhar a teoria slaviniana, em que todos os integrantes do grupo trabalham juntos – em cooperação – com a finalidade, porém, de atingir metas individuais. O jogo contempla ainda o conceito do autor de recompensas na aprendizagem, uma vez que atribuir prêmios traz o sentido de celebrar um sucesso conquistado, sendo um incentivo e contribuindo para elevar a autoconfiança individual e do grupo.

As recompensas aos ganhadores foram coletâneas de livros de História Contemporânea. Em acordo com os polos em que os estudantes estavam matriculados, tais livros foram para lá encaminhados e os três vencedores puderam retirar seus prêmios. Observe nas Figuras 11, 12, 13, 14a e 14b (p.109-111) como foram compostas a avaliação e os prêmios individual (até 1,00 ponto na AP), individual por agência (até 1,00 ponto na AP + livros) e individual-geral (até 1,00 ponto na AP + livros):



PRÊMIOS

Repare que o investigador será avaliado de acordo com as 5 tarefas acima propostas.

O verdadeiro investigador age atentamente e deve ser recompensado por isso!

Haverá assim as seguintes formas de premiação individual:

- 1 – Um (1,0) ponto extra**
- 2 - Livros (da sua escolha)**
Veja mais adiante.

Continue na próxima página ...

Figura 11: Prêmios do jogo



	TAREFAS	PONTOS EXTRAS NA AP2
1	Para cada carta, faça seu julgamento apontando apenas se o personagem é um INFELIZ ou um COMPARSA	0,2 ptos
2	Explique o porquê em pelo menos 3 cartas. (no máximo 70 palavras).	0,2 ptos
3	Poste pelo menos um exemplo parecido na história que o auxilie em seus argumentos. Pode ser por meio de um link da internet ou por meio de uma referência bibliográfica.	0,2 ptos
4	Argunte o posicionamento de pelo menos um colega. (no máximo 70 palavras).	0,2 ptos
5	Comente pelo menos uma intervenção que vierem a fazer a respeito das suas postagens (no máximo 70 palavras).	0,2 ptos
		TOTAL : 1 ponto

Continue na próxima página ...

Figura 12: Pontos extras na prova por tarefa realizada



Pelo acúmulo de medalhas ...
Prêmio = livros! A escolher entre duas coleções na próxima página.

Premiação geral:
 Haverá um único vencedor - entre todas as agências - que será premiado (aquele que acumular mais medalhas)

Premiação por agência:
 Haverá uma agência vencedora (pela soma total de medalhas de seus investigadores). O maior acumulador de medalhas da agência vencedora também será premiado.

Critério quantitativo – quantas cartas comentou e acertou

1 carta certa = 1 medalha

Critério qualitativo – relacionado à pertinência dos julgamentos das cartas e exemplos postados, assim como aos argumentos sobre o julgamento do colega.

1 comentário pertinente por carta = 1 medalha
 1 exemplo postado por carta = 1 medalha
 1 comentário ao julgamento do colega = 1 medalha
 1 comentário ao julgamento do colega sobre sua postagem = 1 medalha

Continue na próxima página ...

Figura 13: Detalhamento das pontuações



Figura 14a: Coletâneas de livros de História Contemporânea oferecidos como prêmio



Figura 14b: Coletâneas de livros de História Contemporânea oferecidos como prêmio

Como mencionado, foi usada a comunicação por e-mail com os alunos, através da qual eles, inicialmente, receberam o convite para jogar e depois foram informados sobre as etapas: lançamento da atividade, entrada da segunda semana, último dia do jogo, divulgação dos resultados com instruções para retirada dos prêmios e gabarito das situações-problema vivenciadas no quase-experimento. Todas essas comunicações feitas via e-mail com os estudantes podem ser lidas nos Anexos de III a VII (p.204 - p.208). O vencedor entre todas as agências e os ganhadores de cada uma delas receberam também um certificado de “agente especial” por e-mail, uma maneira divertida de condecorá-los como pode ser visto na sequência, na Figura 15 (p.112). Os demais diplomas estão no Anexo VIII – Certificado dos agentes especiais (p.209).



Figura 15: Certificado de agente especial

5.3 Quase-experimento colaborativo



Todo mundo odeia o Hitler?

Aplicado de 29 de abril a 13 de maio de 2019, a atividade teve como tema a indagação de como os eixos / países se posicionaram em relação à Alemanha no pré-guerra (2ª Guerra Mundial). O período de análise foi de 1938 a 1945, com destaque para o ano de 1944 pela entrada dos EUA no conflito.

O título do jogo “Todo mundo odeia o Hitler?” suscitava no participante, já de primeira, que ele precisaria refletir sobre quais foram as nações que se aliaram e quais estiveram contra a Alemanha nazista e seu líder máximo, assim como os respectivos motivos. No intuito de divertir e chamar a atenção do estudante, o nome do jogo foi uma alusão ao seriado americano de televisão, também de sucesso no Brasil, “Todo mundo odeia o Chris”, versão em português do título original *Everybody hates Chris*.

Por se tratar de uma interessante estratégia de engajamento, é comum jogos tomarem outras mídias como referência, seja impressa, cinematográfica ou televisiva (ZAGAL, 2010). Dificilmente hoje uma mídia trabalha isolada de outras, do mesmo modo que também não atua à parte de outras forças sociais e econômicas (BOLTER; GRUSIN, 1999 apud ZAGAL, 2010). “Os jogos também podem compartilhar estética, temática, composição, estrutura, elementos de gêneros e movimentos artísticos ou expressivos estabelecidos” (DAVIS, 2002 apud ZAGAL, 2010, p.26, tradução nossa). Em acordo com estas noções, lançamos mão desta forma de engajar. Veja como foi composta a capa do jogo na Figura 16:



Figura 16: Capa do jogo colaborativo

A atividade colaborativa faz alusão à série americana não somente no título como também na identidade visual da capa. No nosso quase-experimento, Hitler foi colocado no centro rodeado pelos principais líderes políticos da configuração mundial da época, na mesma posição central em que Chris (protagonista) está na chamada principal do seriado, tendo também a sua volta os demais personagens do programa. Veja a semelhança no cartaz da comédia americana na Figura 17 (p.114):



Figura 17: Cartaz do seriado americano “Todo mundo odeia o Chris”

No experimento colaborativo, os 114 alunos da turma⁵ foram alocados em cinco países:

- 1 - EUA – 23 alunos
- 2 - Grã-Bretanha – 23 alunos
- 3 - França – 23 alunos
- 4 - URSS – 23 alunos
- 5 - Itália – 22 alunos

A atividade foi dividida em duas fases de uma semana cada. Na primeira semana, o participante assumia o papel de um diplomata e, na segunda, de um militar da nação a qual pertencia. As tarefas a serem realizadas eram:

1 – Escrever no mínimo um comentário contendo uma resposta/argumentação às perguntas propostas no jogo.

2 – Priorizar uma pergunta ainda não respondida pelos companheiros. Caso todas as perguntas já tivessem sido respondidas, aprimorar as respostas elaboradas, acrescentando outros argumentos ao comentário.

⁵ Dos 114 alunos da turma que recebeu o jogo colaborativo, 25 efetivamente participaram do fórum-jogo, conforme informado no item 4.3.1 - Sujeitos da pesquisa. A relação entre o número de estudantes na turma e o engajamento nas atividades de intervenção da tese é apresentada e discutida no subcapítulo 7.4 - Índices comparativos da participação nos fóruns: jogos e grupo de controle.

3 – Junto ao comentário, postar pelo menos um conteúdo historiográfico que tenha o auxiliado nos argumentos. Podia ser por meio de um link da internet ou por uma referência bibliográfica.

4 – Ao fim da semana 1 e 2, todas as perguntas deveriam ter sido respondidas através dos comentários dos jogadores, de modo que se tivesse tecido uma rede de argumentação por grupo capaz de posicionar o país no contexto apresentado pelo jogo.

É importante reparar que reside nesta orientação 4 do conjunto de tarefas a característica colaborativa do quase-experimento. A apresentação final do grupo-nação com as respostas às perguntas do jogo deveria ser formada pela união das respostas de cada integrante da equipe. Isto quer dizer que o sucesso do time dependia dos esforços individuais, que somados, geravam o produto final. O contrário se verificava na prática competitiva desta pesquisa, em que a divisão dos estudantes em grupos representava mera forma de organizar a atividade, com pouca ênfase no desempenho coletivo, pois o que contava mesmo era o desempenho isolado do jogador. Neste caso do jogo de colaboração, porém, teve influência negativa na pontuação final a presença do estudante em um grupo desmotivado, com pouca interação, ou que tenha fornecido respostas equivocadas em relação ao gabarito por exemplo. Da mesma forma, ganhava pontos pertencer a uma equipe atuante e /ou que respondeu corretamente às perguntas de um modo geral. Por isso, destacamos na abertura da atividade, a seguinte frase: “Este é um jogo colaborativo em que o seu sucesso depende também do sucesso dos seus companheiros”.

A ênfase dada ao trabalho em equipe neste jogo está em acordo com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, base para a criação da atividade colaborativa, cumprindo assim a proposta de evidenciar aspectos ligados à coconstrução do conhecimento e à aprendizagem mediada. Como vimos nesta tese, este último conceito aborda o aprendizado possível entre alunos quando em interação. Uma vez que os níveis de conhecimento dificilmente são idênticos, aquele que sabe menos pode aprender com quem sabe mais, ao mesmo tempo que este reforça seu conhecimento ao transmiti-lo ao próximo (VYGOTSKY, 2001). Importante citar também, que ao contrário da atividade competitiva, não houve controle do professor no jogo, exatamente com a intenção de deixar os alunos livres para se desenvolverem entre si no conceito do psicólogo russo. É assim que os fóruns, espaços apropriados para esta dinâmica no ensino a distância, se configuram como locais virtuais onde as trocas entre estudantes são possíveis promovendo, por consequência, a construção coletiva do conhecimento no sentido vygotskiniano. A coletividade e o espírito de equipe tinham relevância no jogo colaborativo, o que foi espelhado nos critérios de avaliação como mostraremos um pouco adiante e como foi enfatizado no texto de abertura (Figura 18, p.116):



Salve, jogadores!

A Alemanha avança com os seus lemas, os ideais nazistas dão o que falar e parecem dividir o mundo. Como você vai lidar com isso?

Todo mundo odeia o Hitler?

Serão duas intensas semanas de jogo e em cada uma das duas fases você assumirá um papel. Nessa primeira fase do jogo, prepare-se: **você é um diplomata!**

Todos os convocados estão divididos por nações: URSS, EUA, França, Grã-Bretanha e Itália. Clique [aqui](#) e veja em que nação você está inserido!

Já viu? Então, entre na sala correspondente à sua nação e veja as instruções!

Mas saiba antes as suas tarefas consultando as regras do jogo:

Cada investigador poderá ver o que se passa em outras salas, mas somente poderá se manifestar na sua

*** Este é um jogo coletivo em que o seu sucesso depende também dos seus companheiros***

Ao entrar na sala da sua nação, você precisará cumprir as tarefas:

1 – Você deverá escrever no mínimo 1 comentário contendo uma resposta/argumentação às perguntas propostas no Jogo. (Máximo de 80 palavras).

2 – No seu comentário deverá ser priorizada uma pergunta ainda não respondida pelos seus companheiros. Caso todas as perguntas já tenham sido respondidas, você poderá aprimorar as respostas já realizadas, acrescentando outros argumentos em seu comentário.

3 – Junto ao seu comentário, poste pelo menos um conteúdo historiográfico que o auxiliou em seus argumentos. Pode ser por meio de um link da internet ou por meio de uma referência bibliográfica.

4 – Ao final da semana, todas as perguntas deverão ter sido respondidas através dos comentários dos jogadores participantes.

Ah! Em circunstâncias como essa, é lógico que você está sendo observado!

Quer conhecer os critérios de pontuação? Clique [aqui](#).

Boa sorte!

A aplicação deste jogo se destina à pesquisa acadêmica de Doutorado na UFRJ. Clique [aqui](#) e nos posicione sobre a sua participação. Obrigada!

Figura 18: Abertura do jogo colaborativo

Após ler as instruções na abertura do jogo, o aluno se dirigia ao ambiente da nação em que estava inserido. Lá, ele era lembrado sobre as tarefas a cumprir e tinha acesso a uma ficha que continha as já mencionadas perguntas - num total de cinco, de acordo com o contexto político, social e econômico que o país representado vivenciava. As perguntas eram relacionadas à formação de alianças, eventos, guerras civis e incidentes que guiaram os rumos daquela pátria nos momentos que antecederam a segunda grande guerra. Foram ao todo 10 fichas (5 por semana), que eram compostas assim:

Semana 1: diplomata (papel do participante) + líder do país + cinco perguntas

Semana 2: militar (papel do participante) + líder do país + cinco perguntas

Os líderes que compuseram o jogo em suas respectivas nações foram:

EUA – Roosevelt

Grã-Bretanha – Chamberlain e Churchill

França – Pétain e De Gaulle

URSS – Stalin

Itália – Mussolini

Separamos uma das fichas na Figura 19, que representou a Itália no jogo, com o líder Mussolini encabeçando as questões. Todas as 10 fichas podem ser vistas no Anexo IX (p.211).



Sejam bem-vindos, jogadores! A partir de agora, vocês assumem o papel dos militares italianos que tiveram que lidar com a Alemanha nazista nos momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Vocês estão prontos para lidar com essa responsabilidade?

Mussolini
Itália

Militar

1. A Guerra Civil Espanhola (1936-1939) está acontecendo à todo vapor, como devemos nos posicionar diante dela?
2. Hitler quer os Sudetos Tchecos e nos convocou para a Conferência de Munique com a presença da França e Grã-Bretanha. Qual postura teremos na negociação?
3. Como devemos nos comportar em relação às regiões do Norte da África, Oriente Médio e Península Balcânica?
4. A Alemanha assina um pacto de não agressão e cooperação com a URSS e, em seguida, invade a Polónia desagradando a Inglaterra e a França. Como nos posicionaremos nessa situação?
5. A Alemanha invade a URSS. E agora, o que faremos?

Todo mundo odeia o **HITLER?**

Figura 19: Ficha da equipe da Itália no jogo colaborativo

“Em circunstâncias como esta, é lógico que você está sendo observado! Quer conhecer os critérios de pontuação?” Esse foi o modo divertido que introduziu no jogo as informações

de como os alunos seriam avaliados e poderiam receber até 1,00 ponto na prova (AP – avaliação presencial), como no jogo anterior, o principal exame do semestre. Os critérios de avaliação contemplavam os aproveitamentos individual e coletivo. Neste jogo, não foi feito *ranking* dos maiores pontuadores ou grupo com melhor desempenho, nem tampouco oferecido prêmio a estes, pois esta conduta se refere ao jogo competitivo, o quase-experimento anterior, baseado na teoria slaviniana, que tem a recompensa na aprendizagem como conceito (SLAVIN, 1987). Diferentemente, neste, foi valorizado o trabalho em equipe, de acordo com Vygotsky (2001), em cujos preceitos fundamentamos o jogo colaborativo. Como já mencionado, em ambas as atividades, a concessão aos jogadores do ponto extra na prova foi implantada na intenção de se alcançar maior presença dos estudantes na atividade. Vale destacar que, ainda que receber ponto na prova possa configurar uma recompensa, a conduta foi adotada mesmo no quase-experimento colaborativo pelo motivo exposto. É importante esclarecer que este ponto não causou prejuízo à implantação da natureza colaborativa pretendida com a atividade, uma vez que não gerou competição entre os alunos. Esta acaba mesmo sendo ativada quando se anuncia que serão identificados vencedores e que estes serão recompensados, o que não foi o caso do jogo colaborativo. Os critérios de avaliação e pontuação apenas deixam claro que aqueles que se dedicassem adequadamente a todas as tarefas propostas poderiam receber o ponto máximo. A Figura 20 (p.119) mostra como a pontuação foi distribuída:

	CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO	
	TAREFAS DO JOGO (Para as duas semanas)	PONTOS EXTRAS NA AP2
Avaliação Individual	Postagem de pelo menos um comentário/resposta sobre perguntas do jogo (máx. 80 palavras)	0,1
	Comentário correto	0,1
	Indicação de fonte (link da internet ou referência bibliográfica) que sustente o argumento postado	0,1
Avaliação coletiva	Execução de atividades propostas para o grupo	0,1
	Resposta a todas as questões propostas para o grupo	0,1

Figura 20: Critérios de avaliação e pontuação do jogo colaborativo

Uma sala para sanar dúvidas esteve presente de novo, desta vez, no quase-experimento colaborativo, em que os jogadores podiam fazer perguntas limitadas a estrutura e regras do jogo. Este foi o único momento de trocas entre o professor (tutor na EAD) e o estudante. Das demais salas (os países do jogo), o professor não faz parte, justamente para seguir o conceito vygotskiniano de deixar o aluno livre para se desenvolver com os colegas. Veja como o participante era introduzido ao ambiente na Figura 21:

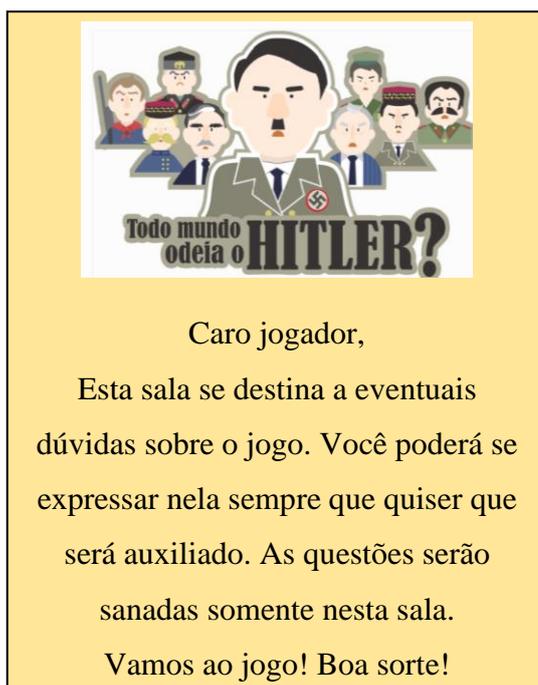


Figura 21: Sala de Inteligência

O termo de compromisso livre e esclarecido – TCLE foi apresentado ao aluno conforme pode ser visto no texto de abertura do jogo para que o jogador clicasse, lesse o documento e autorizasse sua participação na pesquisa. Destacamos o trecho a seguir que introduziu o termo. O TCLE está no Anexo XVI da tese (p.231).

“A aplicação deste jogo se destina à pesquisa acadêmica de doutorado na UFRJ. Clique aqui e nos posicione sobre a sua participação. Obrigada! Boa sorte!”

A comunicação via e-mail também foi adotada no quase-experimento colaborativo para os seguintes momentos: convite ao jogo, aviso de que o mesmo foi lançado, troca de fase, último dia para jogar, divulgação dos resultados e do gabarito. Todas essas mensagens também estão disponíveis nos Anexos (de X a XIII, p.221 – p.224).

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo se destina a análises e interpretações dos resultados da implantação da pesquisa-ação em associação ao método quase-experimental, tendo como base principal a identificação de afetos, suas potências para alegria ou tristeza, além dos climas afetivos geradores de satisfação, insatisfação, ambiguidade/neutralidade, diante das seguintes frentes: (1) as interações nos jogos competitivo e colaborativo, no que tange às trocas aluno-aluno e professor-aluno; (2) as interações do grupo de controle, que não passou pela nossa intervenção; (3) as declarações oriundas das entrevistas com a equipe de design dos jogos, com os discentes dos quase-experimentos (que jogaram) e com os discentes do fórum-controle (que não jogaram).

As configurações de ambiente verificadas nos jogos e a característica de ambiente do grupo de controle também foram alvo de análises e interpretações. Por fim, relacionamos os resultados da pesquisa com as teorias que embasam o estudo.

6.1 Análise e interpretação dos resultados da aplicação dos jogos

Consolidamos nesta seção a análise e interpretação da afetividade que emergiu das interações nos jogos. Para isso, os quadros que se seguem, nos itens 6.1.1 (competitivo) e 6.1.2 (colaborativo), apresentam a nossa categorização interpretativa dos sentimentos gerados, dos afetos primários que dão origem a tais sentimentos (alegre ou triste) segundo Espinosa (2009a), e dos climas afetivos (satisfeito, insatisfeito, neutro/ambíguo) conforme Campos (2017); sempre separados por grupos que fizeram parte do escopo das atividades, mas constando também um resumo dessas categorias para a afetividade geral de cada jogo.

Lembramos que afeto, no sentido espinosano, vem do verbo afetar, como sendo tudo aquilo que nos move, porque, de algum modo, nos atinge positiva (“positivo” entendido como relacionado ao campo da alegria) ou negativamente (“negativo” entendido como relacionado ao campo da tristeza). Com isso, tomamos a liberdade de usar como sinônimo de afeto a palavra sentimento, entendendo que este também tem o poder de nos afetar. Conceituamos sentimento nesta tese no subcapítulo 3.1 de teoria (p.41). É importante lembrar ainda que nem sempre os sentimentos que identificamos nos jogos constaram na lista de afetos de Espinosa (2009a), como já mencionado no item 4.4.2.1 (p.71). Nestes casos, coube a nós classificá-los em suas potencializações, nos valendo de uma aproximação de significado e mantendo suas

nomenclaturas como afetos (ou sentimentos). Nos quadros analíticos, grafamos em vermelho aqueles identificados nos jogos que figuram na lista de Espinosa para diferenciarmos dos outros.

Vale destacar também que, nos dois jogos, todas as trocas argumentativas entre os alunos se deram em contexto de ficção e que suas falas refletem pensamentos, ideologias e escolhas de seus personagens no cenário da Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, para viabilizar o objetivo do estudo (de observar a afetividade “real” e não a de personagens de jogos), procedemos um trabalho de interpretação dos afetos e climas afetivos, refinadamente focado no comportamento do aluno ao jogar, deixando a fantasia das atividades apenas como pano de fundo, exatamente com a utilidade para a qual foi criada. Ao fim das análises de cada atividade – competitiva e colaborativa – ilustramos com um trecho das interações nos fóruns⁶.

Os quadros, por meio dos quais efetivamos as análises nas próximas seções, foram apresentados no capítulo de Metodologia, no item 4.4.2.1 (p.71).

6.1.1 Quase-experimento competitivo

Veja o Quadro 16 (p.123), empírico-interpretativo da afetividade que emergiu no jogo competitivo e os posteriores comentários analíticos:

⁶ Todas as interações dos jogos podem ser acessadas em <https://bit.ly/2SpDYbg>, um armazenamento virtual. Procedemos assim para não estender a tese por demasia, ainda que todas as trocas nos fóruns da pesquisa figurassem nos anexos.

		JOGO COMPETITIVO “Carta Marcada – um jogo de investigação ideológica”		
	Grupos (agências de investigação)	Sentimentos gerados (afetos)	Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)	Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade)
Interação aluno-aluno	L’OVRA	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento empatia	Alegre	Satisfação
	NKVD	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento empatia	Alegre	Satisfação
	GESTAPO	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento empatia atração	Alegre	Satisfação
Interação aluno- professor	Sala de Inteligência (Grupo tira-dúvidas)	inquietação favor gratidão admiração estima segurança contentamento entusiasmo	Alegre	Satisfação
		empenho inquietação comprometimento		

	Totalidade do jogo	entusiasmo diversão atração favor gratidão estima admiração segurança contentamento empatia	Alegre	Satisfação
--	---------------------------	--	--------	------------

* Afetos grafados em vermelho são os que figuram na lista espinosana.

Quadro 16: Análise das interações – jogo competitivo

Agência de investigação fascista: L’OVRA

Identificamos nas trocas realizadas neste grupo diversão, entusiasmo, inquietação, empenho, comprometimento e empatia. **Diversão** e **entusiasmo** porque os estudantes vestiram a camisa de seus personagens no jogo, fazendo uso de primeira pessoa e parecendo de fato se entreterem ao adotar termos típicos de agentes de investigação como “meliante”, “elemento perigoso” e “ratos ateus comunistas”. Os jogadores incorporaram tanto seus papéis que chegaram a exaltar pensamentos, dizendo: “nós fascistas, devemos desenvolver as qualidades animais do homem: a virtude da violência!” e também a cobrar ações, determinando: “capturem Rosalinda imediatamente!” ou então: “isolem-no e descubram se a perda da sua vista está relacionada a armas químicas que usamos na guerra.” O uso de *emoticons*, ainda que moderado, também ilustrou como os alunos se divertiram.

A **inquietação** ficou por conta da vontade dos estudantes de resolver as situações-problema a que estavam submetidos, enquanto o **empenho** e o **comprometimento** acabaram por refletir todos os aspectos comentados. Podemos assim concluir que os afetos destacados são de potência alegre e o clima afetivo se traduziu em energias de satisfação. Vale ressaltar que a **inquietação** gerou dúvida quanto a sua potencialização, acentuada pelo fato de não ser um afeto pertencente à lista de Espinosa. Mas diante do contexto positivo em que se insere, vemos que se trata de uma inquietação branda, não prejudicial, daquelas que funcionaram como elemento impulsionador para a atividade. Assim, integramos tal sentimento à potencialização de alegria como os outros.

Por fim, traço marcante neste grupo foi a **empatia**, ou seja, a capacidade de entender, analisar e interpretar o que o outro diz, pensa ou sente. Pudemos notar esse afeto

significativamente nas trocas entre os alunos, na medida em que se dirigiam um ao outro pelo nome e comentavam com contundência o posicionamento dos colegas, em concordância ou não. Eis alguns exemplos, em que os nomes próprios que estão entre aspas foram modificados em relação aos reais para assegurar o anonimato dos alunos: “‘Caio’, estou indecisa quanto ao Matteo, pois ao contrário de você, não consigo defini-lo como grande capitalista” (Matteo era personagem suspeito de uma das cartas a serem julgadas). Ou ainda: “Concordo com ‘Pedro’ e ‘Caio’ de que Luigi é um infeliz ao não aceitar as medidas do grande chefe”, sendo Luigi outro sujeito a ser investigado no jogo. Vimos, assim, que verdadeiros diálogos foram gerados e a transmissão do conhecimento de um aluno ao outro realmente parece ter se concretizado, em sintonia com a teoria da aprendizagem cooperativa (SLAVIN, 1987), que baseou a concepção do jogo. À parte a atribuição de recompensas na competição, por esta teoria, a composição do ambiente deve incentivar o trabalho em equipe como já mencionado neste estudo.

Agência de investigação comunista: NKVD

Identificamos, nesta agência, os mesmos afetos do grupo fascista: diversão, entusiasmo, inquietação, empenho, comprometimento e empatia; com intensidades, porém, diferentes, em comparação com a agência anterior. A **diversão** e o **entusiasmo** apareceram de forma mais tímida, na medida em que estes participantes se mostraram menos brincalhões e animados do que os da L’OVRA. A maioria se limitou a apontar objetivamente a culpa ou a inocência dos suspeitos, o que levou a parecer mais acentuada a **inquietação** com a própria investigação da atividade. Eles apresentaram comentários mais ricos em referências históricas, o que demonstrou forte **empenho** e **comprometimento** com o aprendizado da matéria que integrou a proposta didática do jogo. Os alunos da NKVD também se mostraram abertos a encarnar personagens, mas novamente de maneira menos intensa. Entretanto, apesar de menos frequentes, estiveram presentes falas em primeira pessoa (incorporando o papel da ficção), como nesta que destacamos: “fiz relatórios ao partido dizendo que teríamos que ser mais duros com os ucranianos!”

A **empatia** também foi identificada neste grupo, embora com menos força que a equipe fascista. Alunos se dirigiram diretamente ao outro, criando proximidade na introdução de diálogos. Frente às análises, podemos categorizar como alegres as potências dos sentimentos gerados neste grupo, e como de satisfação o clima afetivo da equipe.

Agência de investigação nazista: Gestapo

A Gestapo fez emergir diversão, entusiasmo, inquietação, empenho, comprometimento, empatia e atração, assim como na L'OVRA e na NKVD, com exceção do sentimento de **atração**, que identificamos somente neste grupo nazista. De todos os afetos desta agência, este é o único que consta na relação de Espinosa. Começamos por ele, então. A atração esteve presente porque, segundo nossa interpretação, a temática do Nazismo desperta demasiada curiosidade e interesse histórico. Os jogadores se mostraram bastante **entusiasmados** e **empenhados** nas argumentações que justificavam seus cruéis pensamentos e comportamentos como agentes nazistas, papéis que desempenharam, o que foi estopim para suas **inquietações e comprometimento** com o jogo. Tais sentimentos foram detectados em termos usados como “imunda raça judaica” e em falas como “Jordan é um pederasta, não há espaço para este tipo de desvio mental no novo Reich!”. Este personagem (Jordan), de uma das cartas do jogo, proporcionou, aliás, muitas discussões produtivas relacionadas aos absurdos da liderança de Hitler frente à homossexualidade, mote intencionalmente provocado pela nossa equipe de design.

Apesar do tema pesado deste terrível período da história, os alunos se **divertiram**, assumindo bem a postura de jogadores, sem criar climas desfavoráveis ao ambiente destinado a um aprendizado com entretenimento. Isso porque era um temor nosso que os ânimos pudessem se exaltar negativamente para além da proposta pedagógica, já que a aplicação do mesmo se deu em contexto de eleições presidenciais no Brasil (segundo semestre / 2018) - em que se elegeu Jair Bolsonaro - e o debate sobre governos totalitários estava bastante em voga. Mas, felizmente, as atividades no grupo transcorreram sem problemas. A **empatia** aqui também esteve presente, mas assim como na equipe comunista, o grau empático foi mais baixo comparado ao que se verificou na L'OVRA (fascista). No resumo do grupo, podemos potencializar como alegres os afetos que surgiram, levando o clima afetivo a ser considerado de satisfação.

Sala de inteligência:

Na “sala de inteligência”, destinada a sanar dúvidas sobre o jogo, os estudantes de todos os grupos (agências de investigação) puderam interagir com a professora que exerce o cargo de tutora de apoio. Este foi o único ambiente em que as trocas se deram sem que se precisasse assumir personagens. Lá, encontramos os sentimentos de inquietação, favor, gratidão,

admiração, estima, segurança, contentamento e entusiasmo, e os classificamos como de potência para a alegria. A **inquietação** demonstrada pelos estudantes pareceu positiva e saudável, sinalizando o interesse pela atividade. Os sentimentos de **favor** e **entusiasmo** partem da professora e se relacionam ao fato desta se mostrar bastante solícita e animada em sua fala, querendo passar aos alunos a sua total disposição em atendê-los. Já os afetos de **gratidão, segurança e contentamento** se devem aos estudantes conseguirem resolver suas dúvidas naquele ambiente e demonstrarem estar, a partir de então, agradecidos e seguros para jogarem. Por fim, **admiração** e **estima** estão espelhados nos elogios à atividade na sala de inteligência, dirigidos diretamente à professora. Diante do exposto, o clima afetivo na sala não poderia deixar de ser de satisfação nas trocas.

Totalidade do jogo competitivo:

Empenho, inquietação, comprometimento, entusiasmo, diversão, atração, favor, gratidão, estima, admiração, segurança, contentamento e empatia. Foram estes os sentimentos que apareceram na atividade e que nos levam a categorizar como potencialmente alegre a totalidade do jogo no sentido espinosano. Além disso, nesta sintonia, o clima afetivo geral foi de tendência à satisfação, o que facilita o surgimento de ambientes autônomos, onde alunos têm a oportunidade de caminhar sozinhos (PIAGET, 1977). Em afinidade com este aspecto, foi destaque a identificação do afeto de empatia, por proporcionar à atividade, de fato, aproximar-se da produtividade na aprendizagem em cooperação em ambiente competitivo (SLAVIN, 1987).

Uma unanimidade às três agências de investigação foi a adesão aos termos “infeliz” e “comparsa”, como proposto na atividade para se acusar ou inocentar as cartas suspeitas; o que corrobora a recorrência da maior parte dos afetos identificados, como o da diversão, que tomou conta do fórum competitivo.

Ilustramos na Figura 22 (p.128), a seguir, um dos trechos das interações do jogo competitivo, em que a identidade dos alunos foi ocultada:

Administração do fórum | Administração do curso

Cederj
Fundação CECIERJ

Fabiane Proba Comunicação - Cecierj

Re: L'OVRA
por [redacted] quinta, 15 Nov 2018, 22:59

Quanto ao Lorenzo, o que me faz crer que é um infeliz é o fato de ele ter sido flagrado com querosene pela agência e não por membros da resistência (que poderiam usar isso como desculpa para incriminá-lo). Certamente, ao incendiar a fábrica, ele esperava que seu armário também pegasse fogo e não se preocupou em tirar a carta de lá. Creio que tenha sido um descuido. De qualquer forma, nada que uma tortura não esclareça!

78 palavras

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: L'OVRA
por [redacted] sexta, 16 Nov 2018, 09:54

Quanto a tortura, poderia começar pelos familiares do meliante, o que acha? Eu ainda continuo achando que ele foi muito ingenuo. Se é que foi ele, ao deixar a cantiga dentro de seu armário.

34 palavras

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Figura 22: Interação no jogo competitivo

Esta Figura 22 mostra uma troca de mensagens entre dois alunos da agência de investigação L'OVRA, na qual opinam sobre uma carta suspeita (Lorenzo), ilustrando bem a incorporação de seus personagens no contexto fascista da Segunda Guerra. A troca de mensagens traz também um exemplo do quão engajada foi a interação entre os alunos da atividade competitiva, conforme já abordado, onde eles de fato conectaram suas ideias em prol de, juntos, desvendarem o mistério do jogo.

6.1.2 Quase-experimento colaborativo

Vamos agora ao Quadro 17 (p.129), com nossas interpretações empíricas da afetividade gerada no jogo colaborativo. Igualmente, as análises estão na sequência:

		JOGO COLABORATIVO “Todo mundo odeia o Hitler?”		
	Grupos (países)	Sentimentos gerados (afetos)	Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)	Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade)
Interação aluno-aluno	França	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento	Alegre	Satisfação
	URSS	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento	Alegre	Satisfação
	Grã-Bretanha	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento	Alegre	Satisfação
	Itália	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento	Alegre	Satisfação
	EUA	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento	Alegre	Satisfação

Interação aluno- professor	Dúvidas? Entre aqui! (Grupo tira- dúvidas)	inquietação favor gratidão estima segurança contentamento	Alegre	Satisfação
	Totalidade do jogo	diversão entusiasmo inquietação empenho comprometimento inquietação favor gratidão estima segurança contentamento	Alegre	Satisfação

* Afetos grafados em vermelho são os que figuram na lista espinosana.

Quadro 17: Análise das interações – jogo colaborativo

Todos os países:

Ao contrário do jogo competitivo, em que se verificou particularidades em cada grupo, as interações no fórum colaborativo se revelaram com alto grau de semelhança em todos os grupos (países). Em função disso, os afetos gerados foram os mesmos em todos eles: diversão, entusiasmo, inquietação, empenho e comprometimento, que, aliás, foram também recorrentes na atividade competitiva. A exceção ficou por conta do grupo tira-dúvidas, em que foram identificados: inquietação, favor, gratidão, estima, segurança e contentamento; naturalmente, pelos aspectos relacionados ao entendimento da atividade por completo (e/ou à necessidade dele por parte dos estudantes) e à disponibilidade da professora em auxiliá-los.

Sobre os sentimentos que emergiram do ato de jogar, pudemos avaliar mais uma vez a **diversão** e o **entusiasmo**, tendo relação com a participação de uma atividade pedagógica destinada também a entreter. Alunos aqui também se passaram por personagens com afinco, desempenhando desta vez o papel de diplomatas e militares. Fizeram uso da primeira pessoa, conforme pudemos notar em alguns trechos do grupo da URSS: “Devemos nos manter focados na nossa situação interna e buscar nos fortalecer” e da França: “nosso governo almeja a

conciliação, dentro de uma postura pragmática” e “avante em busca de uma nova revolução nacional!”. A descontração foi mais marcante no grupo dos EUA, em que muitos se dirigiram ao presidente em inglês: “*Mr. President*, Hitler acaba de invadir a URSS como já havia planejado desde 1933!”

A **inquietação, empenho e comprometimento** também apareceram no jogo pelo capricho das argumentações, com conexões históricas que nos pareceram atentas e refinadas. Obtivemos, portanto, potência de alegria em todos os grupos e clima afetivo de satisfação em todos eles também.

Totalidade do jogo:

Na sistematização da totalidade do jogo colaborativo, encontramos então: diversão, entusiasmo, inquietação, empenho, comprometimento, inquietação, favor, gratidão, estima, segurança, contentamento.

Não podemos deixar de ressaltar que a empatia, que esteve presente na atividade competitiva, não emergiu nesta de colaboração. Comparativamente, os jogadores da proposta colaborativa mencionaram pouco os nomes dos colegas e elaboraram menos conexões com raciocínios já expostos, apresentando postagens mais independentes. Com isso, foi pouco evidente a transmissão de conhecimento de um estudante para outro, ou seja, a construção coletiva do conhecimento, ponto essencial da teoria da aprendizagem colaborativa (VYGOTSKY, 2001), espelhado na qual o jogo foi criado.

O outro sentimento que apareceu no jogo competitivo e não no colaborativo foi o de atração, que pode ter a ver com aspectos ligados à natureza da atividade, de conflito e recompensa (SLAVIN, 1987), gerando mais interesse. No item anterior, levantamos também a hipótese de o debate sobre governos autoritários na atividade de competição ter coincido com o momento político de eleições no Brasil, justamente no semestre de aplicação do jogo competitivo. Mais adiante, desenvolvemos reflexões neste campo na seção 6.6 – Análise e interpretação teórica dos resultados (p.159) e também no capítulo 7 – Discussão (p.169).

Para organizar, o jogo colaborativo contou, portanto, com afetos potencialmente alegres e o clima afetivo geral foi de alunos e professores tendencialmente satisfeitos, favorecendo a constituição de ambientes autônomos, com a oportunidade de estudantes se desenvolverem pelas trocas entre si, sem imposições.

Trazemos, na Figura 23 (p.132), um dos trechos das interações do jogo colaborativo, em que também ocultamos nomes e fotos dos alunos para preservar suas identidades:

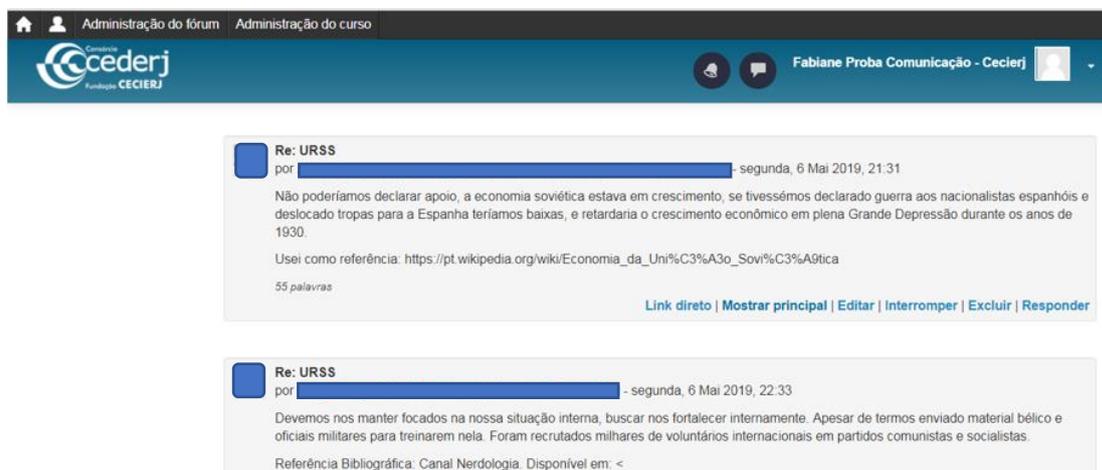


Figura 23: Interação no jogo colaborativo

Na Figura 23, temos estudantes trocando mensagens sobre o posicionamento da URSS para a guerra na primeira fase do jogo, em que assumiram o papel de diplomatas. Destaquemos que esta troca de mensagens que ilustramos não apresenta conexão de ideias, ao contrário do exemplo que expusemos da atividade competitiva. Os estudantes, aqui, se limitaram a expor o posicionamento, sem, contudo, relacionar com o pensamento do colega. E, assim, se caracterizou praticamente todo o jogo colaborativo.

6.1.3 Configuração dos ambientes dos jogos

Após análise dos jogos e identificação de que, em ambos, prevaleceu a potência para a alegria nas trocas, assim como a satisfação no clima afetivo, apresentamos agora a configuração dos ambientes dos quase-experimentos, fruto do cruzamento dos resultados mencionados com as naturezas competitiva e colaborativa das atividades. De acordo com o que mostramos no item 4.4.2.3 (p.77), para avaliar os ambientes, foi adotada uma grade de análise de prevalência da modalidade das interações, que desenvolvemos em adaptação a Campos, Freitas e Grabovschi (2013), com quatro situações gerais possíveis de composição de ambientes. Marcamos na cor cinza, a conclusão a que chegamos das configurações encontradas em cada jogo. Veja o Quadro 18 (p.133) na sequência:

Ambiente + Afetos Potencializados	Natureza do Jogo	
	Competição	Colaboração
Desequilíbrio: potencialização de afetos tristes (insatisfação provinda da coação)	Competição extrema com fins principalmente individuais	Colaboração moderada com fins coletivos, mas também individuais
Equilíbrio: potencialização de afetos alegres (satisfação provinda da cooperação)	Competição moderada com fins individuais, mas também coletivos	Colaboração extrema com fins principalmente coletivos

Quadro 18: Resultado da configuração dos ambientes dos jogos

Enquadramos, pois, o fórum competitivo com a seguinte configuração de ambiente: “competição moderada com fins individuais, mas também coletivos”, como resultado da fusão da natureza competitiva da atividade com um ambiente que se mostrou equilibrado, potencializando afetos alegres, gerando uma satisfação provinda da cooperação piagetiana (quando a intenção de um não se sobrepõe a do outro, isto é, não há imposição de valores nas trocas). Isto ocorreu em meio à atmosfera de cooperação slaviniana, agregada à disputa. Ainda em referência a Piaget (1978), este cenário produziu relações de autonomia no ambiente do jogo competitivo, em que os estudantes experimentaram o campo da liberdade e puderam se desenvolver de modo independente na atividade proposta.

Já o fórum colaborativo teve como resultado: “colaboração extrema, com fins principalmente coletivos”, pelo cruzamento da natureza colaborativa do jogo com um ambiente de equilíbrio, que potencializou afetos de alegria; proporcionando satisfação nas trocas provinda da cooperação piagetiana. Assim, relações autônomas também emergiram, com alunos podendo caminhar sozinhos no aprendizado. Porém, a tabela que foi construída mostrou-se difícil de adequar a configuração do jogo colaborativo. Isso porque, com base na análise e interpretação apresentada deste grupo, a colaboração entre os estudantes não se mostrou extrema, mas sim moderada, apesar de a atividade potencializar afetos de alegria e as relações nos fóruns terem sido equilibradas. No item 6.6 – Análise e interpretação teórica dos resultados (p.159) e no capítulo 7 – Discussão (p.169), desenvolvemos mais tal resultado.

As trocas de indivíduos satisfeitos que geram relações autônomas (no caso dos dois jogos) foram a atmosfera onde as configurações de sentidos se processaram, a partir das imagens de mundo de cada aluno em meio natural e sociocultural (CAMPOS, 2017).

6.2 Análise e interpretação dos resultados do grupo de controle

Para agregar às análises e interpretações dos resultados provindos das trocas nos jogos criados, nosso estudo contou ainda com um grupo de controle, integrado por alunos que não passaram pela intervenção da pesquisa, fazendo parte do que nomeamos de fórum tradicional. Pudemos, assim, fazer comparações entre os três grupos: da turma dos que jogaram na experiência competitiva, da dos que jogaram na colaborativa e da turma dos que não jogaram, ou seja, que passaram pela vivência habitual das disciplinas de História do CEDERJ, em que não se verificou recurso ao uso lúdico nos fóruns de discussão.

Conforme já mencionado, os nossos quase-experimentos foram aplicados a alunos da disciplina de História Contemporânea I – HC-I (5º período), nos semestres 2018.2 (jogo competitivo) e 2019.1 (jogo colaborativo). O grupo que nos serviu de controle foi dos estudantes da disciplina de História Contemporânea II – HC-II (6º período) em 2019.2. A escolha do grupo (em HC-II), pertencente à disciplina posterior na grade curricular em relação àquela que recebeu os jogos (HC-I), se deveu pelo seguinte: a disciplina de HC-I, infelizmente, por motivos que desconhecemos, não abriu fórum no semestre que elegemos para observar os alunos em situação tradicional (no caso, em 2019.2). O fato de não haver fóruns em HC-I, portanto, inviabilizaria comparações entre os três grupos na mesma disciplina, já que a ferramenta (fórum) se constitui o único ambiente onde interações são possíveis no ensino a distância. Nossa opção foi, então, a de observar HC-II, que contou com fóruns naquele semestre. Apesar de ser uma disciplina diferente da que recebeu os jogos, entendemos que a escolha não prejudicou a pesquisa, na medida em que se trata da mesma temática (História Contemporânea) e está alocada imediatamente após na sequência do curso. Além disso, como o presente estudo é realizado no campo das Ciências Humanas, com uso de técnica não-probabilística por critério de juízo como metodologia, ficamos à vontade com a decisão que tomamos.

Uma disciplina do CEDERJ pode ter vários fóruns abertos com diversos temas propostos para discussão. Em História Contemporânea I, tanto em 2018.2, quanto em 2019.1, apenas um fórum foi aberto em cada um desses semestres; notadamente para abrigar os jogos. Percebemos que é comum, nesta disciplina, a abertura de pouco ou nenhum fórum (como foi o

caso de 2019.2, conforme relatamos). No entanto, em História Contemporânea II, ao contrário, nos deparamos com 11 fóruns em um único semestre (2019.2). Essa razão nos pareceu, além das mencionadas acima, suficiente para selecionar essa turma como grupo de controle da pesquisa. Dos 11 fóruns de HC-II, dois apresentaram significativo número de participantes, já que, nestes, a participação valeu nota. Achamos interessante optar por um desses dois, cujo tema discutido foi “Aldeia global” e contou com 58 alunos de uma turma de 91⁷. A escolha se deveu não só pela riqueza de material a analisar e assim proporcionar melhor entendimento desses ambientes, mas também por questão de paridade com os fóruns dos quase-experimentos, no sentido de que estes também contavam pontos de avaliação.

Os fóruns do CEDERJ, em geral, têm uma composição simples: são introduzidos pelo professor com uma proposta de discussão e as mensagens dos alunos se posicionam em sequência cronológica decrescente. Por vezes, o docente se manifesta elogiando posicionamentos ou fazendo correções e alinhando as discussões. Uma ou outra postagem discente pode apresentar imagens, mas a predominância é o recurso textual apenas. No grupo de controle, tais aspectos não foram diferentes. Também fizemos análise e interpretação segundo Espinosa (2009a) e Campos (2017), identificando os afetos com suas potências e os climas afetivos respectivamente. Vamos ao Quadro 19 (p.136) que elaboramos para análise interpretativa das interações em fórum que não passou pela nossa intervenção:

⁷ Dos 91 alunos da turma que não recebeu intervenção da pesquisa, 58 efetivamente participaram do fórum-controle, conforme informado no item 4.3.1 - Sujeitos da pesquisa. A relação entre o número de estudantes na turma e o engajamento na atividade que nos serviu de controle é apresentada e discutida no subcapítulo 7.4 - Índices comparativos da participação nos fóruns: jogos e grupo de controle.

	GRUPO DE CONTROLE		
	Sentimentos gerados (afetos)	Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)	Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambigüidade)
Interação aluno-aluno Interação aluno-professor	empenho comprometimento favor segurança contentamento	Alegre	Satisfação

* Afetos grafados em vermelho são os que figuram na lista espinosana.

Quadro 19: Análise das interações – grupo de controle

Totalidade do grupo de controle:

Percebemos os sentimentos de empenho, comprometimento, favor, segurança e contentamento. **Empenho, comprometimento e segurança** foram marcantes, porque os estudantes formularam bem suas respostas e pareceram ter estudado a matéria com dedicação. Tais sentimentos também se aplicaram ao professor, pela condução bem-feita dos diálogos, que acabou por encampar também o afeto de **favor**, por ser o docente um fomentador do conhecimento. O **contentamento** apareceu como uma consequência de todos (docentes e discentes) estarem participando daquele ambiente e com desenvoltura. Na correlação dos afetos com as potências e climas afetivos, podemos dizer que da alegria derivaram todos os sentimentos verificado. O clima de satisfação foi a tendência das trocas no fórum, com favorecimento da formação de ambientes em que a autonomia prevaleceu.

Como já abordamos nas análises precedentes, devemos ressaltar que também não encontramos no grupo de controle, interações caracterizadas pela empatia, responsáveis por compor trocas argumentativas que permitem a transmissão do conhecimento de um aluno a outro. A predominância que se verificou foi de um conjunto de mensagens isoladas, como exemplificamos na Figura 24 (p.137) das trocas neste grupo, onde foi discutido o tema “Aldeia global”, introduzido pelo professor:

Página inicial > Cursos > História Contemporânea II > Aula 7 > Fórum sobre a aldeia global

Navegação

- Página inicial
- Painel
- Cursos
 - História Contemporânea II
 - Participantes
 - Notas
 - Aula 7
 - Fórum sobre a aldeia global
- Acessibilidade

Fórum sobre a aldeia global

Grupos visíveis: Todos os participantes | Mostrar respostas aninhadas

Fórum sobre a aldeia global
segunda, 5 Ago 2013, 15:55

*Minhas caras e meus caros,

com este fórum iniciamos nossas discussões valendo nota para a AD2. Nele, apoiados em nosso material didático e em outras referências, gostaríamos que vocês refletissem sobre as características centrais da chamada "sociedade pós-industrial" e seus impactos. Para isto atencem para transformações econômicas e tecnológicas ocorridas especialmente a partir dos anos 1970.

Lembro a todos que atencem para as normas de participação já postadas na plataforma e ressalto que o fórum ficará aberto até as 23:55 do domingo dia 06 de outubro.

Um abraço e boas discussões

Administração do fórum | Administração do curso

Fabiane Proba Comunicação - Cecierj

Re: Fórum sobre a aldeia global
domingo, 6 Out 2019, 23:43

Como podemos observar, sem dúvida, a inovações tecnológicas fazem com as distâncias sejam significadamente encurtadas de forma e, em velocidades antes inimagináveis. Então conforme o próprio termo "Aldeia Global" sugere, o mundo não deveria possuir fronteiras, mesmo as imaginárias e que delimitam as nações, tendo em vista, que todos somos de uma única raça, a Humana.

Porém, tal progresso espelhado em objetos, ideias, serviços, tecnologias entre outros, não se mostram refletidos no comportamento humano. A desigualdade permanece imperando, com regiões ricas e ao mesmo tempo pobres e que não tendem a um crescimento porque, na maioria das vezes, parecem fazer parte de um projeto maior e que alimenta a desigualdade.

Vivemos em mundo de constante evolução, e que a informação segue a ser espalhada em passos largos, fazendo com que nos aproximemos ainda mais de todos os povos, culturas e costumes, conhecendo e sendo conhecido e assim nos mantendo conectados uns aos outros cada vez mais.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum sobre a aldeia global
por [nome] domingo, 29 Set 2019, 19:40

A aula 7 nos mostra que a essa chamada "nova economia" aconteceu por meio da globalização e da financeirização. A financeirização é causado pelo aumento das relações econômicas internacionais e o aumento no consumo de produtos pelas famílias. Podemos dizer que essa financeirização é o crescimento das atividades do setor não financeiro nos mercados financeiros medido por meio do fluxo de renda. Essa globalização é um dos motivos da "nova economia" que envolve dimensões culturais, sociais e econômicas.

Figura 24: Interação no grupo de controle

6.2.1 Característica do ambiente do grupo de controle

O quadro de análise de prevalência da modalidade das interações, adaptado de Campos, Freitas e Grabovschi (2013), adotado para classificar a composição dos ambientes verificados nos jogos, naturalmente, não pode ser aplicado ao grupo de controle, uma vez que não recebeu o quase-experimento competitivo, nem o colaborativo, que embasam a coluna "natureza do jogo". Mas, ainda assim, a título de organização dos resultados do nosso estudo, reproduzimos a grade nesta seção, eliminando a coluna que não cabe para a atual finalidade e destacando na cor cinza a característica do ambiente (que foi equilibrada), pela potencialização de afetos de alegria e que produziram satisfação nas interações entre os estudantes reunidos no fórum tradicional. Tomamos o cuidado de utilizar o termo característica e não configuração para categorizar o ambiente do grupo de controle, uma vez que não dispomos de cruzamentos de dados como para classificar os ambientes dos jogos. A seguir, o Quadro 20 (p.138):

Ambiente + Afetos Potencializados	Natureza do Jogo	
	Competição	Colaboração
Desequilíbrio: potencialização de afetos tristes (insatisfação provinda da coação)	Competição extrema com fins principalmente individuais	Colaboração moderada com fins coletivos, mas também individuais
Equilíbrio: potencialização de afetos alegres (satisfação provinda da cooperação)	Competição moderada com fins individuais, mas também coletivos	Colaboração extrema com fins principalmente coletivos

Quadro 20: Resultado da característica do ambiente do grupo de controle

6.3 Análise comparativa e interpretação dos resultados da aplicação dos jogos e do grupo de controle

Já encabeçamos, no item 6.1 (p.121), comparações relacionadas aos resultados das trocas que obtivemos nos jogos competitivo e colaborativo e que serão aprofundadas mais adiante nesta tese. Tais comparações se referem sobretudo ao fato de afetos que foram identificados nos dois casos apresentarem essencialmente diferenças de intensidade. Além disso, se referem também à verificação de dois sentimentos (atração e empatia) na atividade competitiva, enquanto não apareceram na colaborativa. Neste momento, porém, nos detivemos sobre uma comparação geral entre os sentimentos emersos nos jogos e no grupo de controle. Observe o Quadro 21 (p.139):

	COMPARAÇÃO DAS INTERAÇÕES		
	Jogo competitivo	Jogo colaborativo	Grupo de controle
Sentimentos gerados (afetos)	empenho inquietação comprometimento entusiasmo diversão atração favor gratidão estima admiração segurança contentamento empatia	empenho inquietação comprometimento entusiasmo diversão atração favor gratidão estima admiração segurança contentamento empatia	empenho inquietação comprometimento entusiasmo diversão atração favor gratidão estima admiração segurança contentamento empatia
Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)	Alegre	Alegre	Alegre
Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ ambiguidade)	Satisfação	Satisfação	Satisfação

* Afetos grafados em vermelho são os que figuram na lista espinosana.

Quadro 21: Análise comparativa das interações

Como podemos observar no quadro (pelos afetos que riscamos), no fórum do grupo de controle, não encontramos inquietação, entusiasmo, diversão, atração, gratidão, estima, admiração e empatia; sentimentos que se verificaram nos jogos. A ausência da **diversão** e do **entusiasmo** nos parece de fácil interpretação, já que o grupo de controle não se utilizou de mecanismos de entretenimento como foi o caso dos quase-experimentos do estudo.

A **inquietação** também não foi encontrada, porque nos pareceu um afeto peculiar a ambientes com desafios a cumprir, como no caso dos jogos. Além disso, a proposta de discussão direcionada aos alunos pelo professor no fórum-controle foi feita de modo frio e pouco envolvente quando comparada à linguagem usada na nossa intervenção. Observação que, provavelmente, prejudicou a **atração** deste ambiente. No que tange à **gratidão**, **estima** e **admiração**, acreditamos serem sentimentos que foram despertados por espaço bem particular dos jogos, que foi a sala tira-dúvidas; por isso também não os verificamos fora da quase-experimentação.

Outro afeto ausente no fórum tradicional e bastante comentado nas análises – a **empatia** – capaz de proporcionar diálogos ricos pela reflexão em aproveitamento ao que o outro escreve, talvez não tenha emergido justamente pela necessidade de mais “calor” nas relações daquele ambiente virtual. E completamos, assim, os comentários sobre os afetos presentes nos jogos e ausentes no grupo de controle.

A respeito das configurações de ambientes, obtivemos nos jogos: “competição moderada com fins individuais, mas também coletivos” (atividade competitiva) e “colaboração extrema, com fins principalmente coletivos” (atividade colaborativa). Contestamos esta última composição, conforme já exposto, e sobre a qual aprofundaremos discussão no decorrer do trabalho. Já para o grupo de controle, enquadrámos como característica o ambiente equilibrado. Reunimos num único quadro os resultados de ambientes dos três grupos (dos dois jogos e de controle), novamente assinalando na cor cinza as configurações (jogos) e características (grupo de controle) que foram obtidas, representadas no Quadro 22:

Ambiente + Afetos Potencializados	Natureza do Jogo	
	Competição	Colaboração
Desequilíbrio: potencialização de afetos tristes (insatisfação provinda da coação)	Competição extrema com fins principalmente individuais	Colaboração moderada com fins coletivos, mas também individuais
Equilíbrio: potencialização de afetos alegres (satisfação provinda da cooperação)	Competição moderada com fins individuais, mas também coletivos	Colaboração extrema com fins principalmente coletivos

Quadro 22: Análise comparativa dos ambientes

6.4 Análise e interpretação dos resultados das entrevistas

As entrevistas semiestruturadas da pesquisa foram realizadas para que pudéssemos confrontar as respostas dos sujeitos com os resultados empíricos que obtivemos pela implantação dos jogos e pela observação do grupo de controle, mediante as análises e interpretações que fizemos dos mesmos. Como mencionado no Capítulo 4, item 4.3.1 – Sujeitos da pesquisa, foram 19 entrevistas: equipe de design dos jogos (4) e alunos (15). Destes últimos, 5 do jogo competitivo, 5 do jogo colaborativo e 5 do grupo de controle.

No item 4.3.3 – Instrumento de coleta de dados, apontamos que as entrevistas foram concedidas por ligação de áudio do Whatsapp, exceto no caso do designer instrucional (“Jonas”), que integrou a equipe elaboradora dos jogos, com quem a conversa de deu pessoalmente. Relembramos que os nomes de todos os entrevistados são fictícios para garantir o anonimato. Mantivemos, no entanto, o gênero. Seguindo o modelo que expusemos no item 4.4.2.2 para análise das entrevistas (p.76), apresentamos o que cada participante da pesquisa declarou, prosseguimos com nossos comentários (quando cabível) e fazemos uma síntese do grupo ao final. Os roteiros de todas as entrevistas estão dos Anexos XVII a XIX (p.233-235).

6.4.1 Equipe de design dos quase-experimentos

Da equipe de design (seis integrantes), foram entrevistados quatro de seus membros: o coordenador da disciplina História Contemporânea I, onde os dois jogos foram aplicados (“Prof. Eder”); o designer instrucional – historiador (Jonas); a tutora de apoio ao professor (“Profª. Joice”) e a ilustradora – cartunista (“Dara”). A tutora-coordenadora da disciplina (“Profª. Pilar”) não concedeu entrevista e o a outra integrante do time é a própria pesquisadora. Lembramos que o designer instrucional, função não muito conhecida fora da área da Educação, é responsável por adaptar o conteúdo ensinado à linguagem da EAD.

As perguntas foram relacionadas a cinco questões macro, que serviram para nos orientar na organização das respostas:

- (1) O sentimento de ter participado do projeto.
- (2) A proposta de alunos assumirem personagens.
- (3) Clima das interações nos jogos.
- (4) Impacto dos quase-experimentos no aprendizado.
- (5) Diferença entre os jogos colaborativo e competitivo.

1 - Coordenador da disciplina (“Prof. Eder”)

(1) O sentimento de ter participado do projeto. O professor afirmou ter se sentido muito bem em proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolverem mais o conhecimento sobre a matéria enfocada e, de forma lúdica, mas envolvendo também muita pesquisa, trabalhando conhecimento histórico e desvendando o jogo em si, possibilitando um excelente aprendizado.

(2) A proposta de alunos assumirem personagens. Para ele, foi a parte mais importante do projeto, pois ao assumirem um personagem, estudavam a respeito do mesmo para poder se posicionarem no jogo. Para isso, afirmou, trocavam informações (às vezes, como espionagem mesmo). Nesse sentido, representando papéis, eles entraram no corpo do jogo e aprenderam mais sobre o período histórico trabalhado, considerou o professor.

(3) Clima das interações nos jogos. Segundo ele, as atividades favoreceram completamente as trocas, que tiveram um clima muito bom entre os próprios alunos e entre eles e a professora, justamente por serem lúdicas e estimularem a pesquisa. É um recurso ótimo, na opinião do coordenador.

(4) Impacto dos quase-experimentos no aprendizado. O docente considerou muito bom, já que as conversas entre os estudantes giravam em torno das questões colocadas pelo jogo, pelo contexto histórico e pelos próprios colegas. Ele acrescentou que os alunos traziam para o fórum o debate historiográfico e também complementavam com outras leituras como biografias, por exemplo. “Acredito ter sido uma boa atividade que ajudou muito no processo de ensino-aprendizagem, foi uma excelente inovação, que despertou a curiosidade e o saber dos estudantes”, afirmou. Mas disse não ter como comparar com as outras atividades desenvolvidas à distância, até porque algumas são obrigatórias, como trabalhos.

Comentários: Quando o professor fala que as questões no fórum eram colocadas pelos próprios estudantes e retroalimentadas por eles mesmos, podemos conectar com o afeto da empatia que identificamos no jogo competitivo e que interpretamos como elemento relevante para a produção de diálogos contundentes e que favoreciam a troca de conhecimento entre eles. Outro ponto a ser ressaltado nas declarações do Prof. Eder foi sobre não ser capaz de avaliar se os fóruns com os jogos proporcionaram melhor aprendizado, já que existem aqueles que são obrigatórios. No caso, ele atenta para o fato de haver fóruns que valem nota (obrigatórios) e fóruns que também valem nota, mas não são obrigatórios, como se caracterizaram os quase-experimentos, tornando difícil a comparação.

(5) Diferença entre os jogos colaborativo e competitivo. Ele responde que não percebeu grandes diferenças, pois, em ambos os casos, os alunos atuaram isoladamente.

2 – Designer instrucional / historiador (“Jonas”)

(1) O sentimento de ter participado do projeto. Jonas disse que ficou empolgado e se divertiu na longa caminhada de preparação dos jogos. Considerou excelente esse trabalho, porque a rotina deixa o profissional engessado e os jogos foram desafiadores para se elaborar. Ele disse que conectar o conteúdo com as estratégias de guerra o fez pesquisar bastante para fazer algo que fosse intelectualmente responsável. “Foi suado! Também estudei muito, não foram só os alunos”, brincou. O designer destacou também que quem trabalha com ensino superior precisa fazer a criação funcionar, não poderia ser um joguinho bobo, fácil, porque ia desestimular os alunos. “Tinha que ser inteligente como acabou sendo, tenho muito orgulho do que fizemos!”, declarou.

Comentários: Quando Jonas aponta empolgação e diversão enquanto seus sentimentos no projeto, podemos correlacionar com os afetos de diversão e entusiasmo de alunos e professores, que foram constância de identificação nas trocas que analisamos nos jogos.

(2) A proposta de alunos assumirem personagens. Para o designer, foi marcante ver a maioria dos alunos incorporando mesmo os personagens. “Isso fez meu olho brilhar! Pensei: cara, que legal! Se você tem que se portar como um espião da KVD, tem que olhar para o inglês como um liberal ‘safado’ e para o alemão como um nazista ‘sangue ruim’ (risos). Instigamos isso e eles embarcaram usando termos interessantes, com humor, não mencionados por nós; só acendemos a centelha”, disse Jonas animado. Ele relembra que os personagens criados eram genocidas, imperialistas, racistas etc. - e quando os jogadores assumiram os papéis foram capazes de fazer conexões sutis, do tipo: “Espere aí... eu (personagem suspeito e contra lei), fiz isso porque fizeram aquilo comigo. Ou seja, não era uma questão pura e simples de o bom é santo e o mal tem que ser punido. Foi jogo de ‘gente grande’, afinal!”, frisou. E completou que junto com a diversão vem a empolgação para estudar e a vontade de pesquisar. Para ele, enquanto historiador, foi gratificante ver os estudantes tão dedicados e capazes de estabelecer as conexões por ele pensadas para o jogo, justamente porque sabia que delas, poderiam brotar reflexões refinadas a respeito dos meandros da Segunda Guerra, tema do jogo.

Comentários: O designer corrobora a diversão e o entusiasmo que encontramos originados na interpretação de personagens, inclusive com o uso de termos cômicos que destacamos das interações. Sobre a sensação de dever cumprido relatada por Jonas, podemos dizer que, de fato, ele, como historiador, foi peça fundamental na elaboração das sutilezas do jogo.

(3) Clima das interações nos jogos. Certamente, para Jonas, as trocas foram favorecidas aumentando a participação dos estudantes em quantidade e qualidade. A relação com a Joice (professora) foi “calorosa” e aproximada, para ele, e o clima entre os jogadores foi excelente porque foi “contagioso” para o aluno ver o colega levando a sério a atividade. Conforme o designer, ficou um clima diferenciado, que não está acostumado a ver nestes seus 5 anos no CEDERJ. “Na parte afetiva, houve um pico pela introdução de algo mais leve, mais lúdico, fazendo o aluno se interessar mais. Ele está na aula, mas quase não percebe”, considerou. Segundo sua vivência em EAD, fóruns só têm bastante engajamento em duas situações: quando abordam tema factual - o aluno está cheio de opinião para dar e se estimula com isso - ou quando os fóruns se mostram uma atividade interessante. Os dois jogos da pesquisa se enquadraram no segundo caso. Ele conta que o melhor fórum que já aconteceu na disciplina História Contemporânea I se encaixou no primeiro caso, pois foi sobre racismo nos EUA; tema que estava em alta naquele momento por conta de um episódio com morte por circunstâncias racistas, gerando repercussão internacional. A disciplina pegou o gancho e foi ótimo, relatou.

(4) Impacto dos quase-experimentos no aprendizado: Com a novidade nos fóruns, Jonas avalia que foi possível, ao estudante, refletir sobre os assuntos de modo mais aprofundado e refinado. No jogo colaborativo, por exemplo, foi interessante trabalhar lições de moral, por meio da articulação elaborada para estimular a reflexão sobre os chamados argumentos “prontos”, segundo ele. E continuou afirmando: “acho que eles aprenderam mais. A faculdade de História tem muito o vício de mandar o estudante ler e escrever o tempo todo! Fica tudo estático e mecânico. Como é comum o aluno estar sempre sobrecarregado de coisas prá fazer, ele não fixa a matéria. Os jogos proporcionaram a eles internalizá-la.”, disse. Para o historiador, sobre muitas passagens da História, se não forem lidas profundamente, todos vão achar que há um “buraco”. Mas, conforme sua opinião, os jogos ajudaram a preencher essas lacunas e a fazer o aluno enxergar que estas não são inexplicáveis. Havia sutilezas que, conforme ele, para se perceber, requerem um conhecimento histórico aprofundado; o que se adquire estudando. “A maioria dos participantes da atividade demonstraram pensamentos refinados no fórum. Eu corrigi os dois jogos e dava para ver a consistência das respostas. Eles de fato estudaram para responder daquele jeito”, completou entusiasmado com o resultado. Descontraidamente, Jonas lembra ainda que até aqueles que erravam a resposta, o faziam com convicção! “A gente que lida com educação reconhece quando o aluno erra porque não estudou e erra porque leu errado, assimilou errado. Esse tem valor, porque estudou, só se complicou”, comenta achando graça.

(5) Diferença entre os jogos colaborativo e competitivo. O historiador disse que não conseguiu diferenciar em termos de aprendizado para o estudante. No que tange à natureza da

atividade, avalia que ficaram bem definidas: a competição e a colaboração, através das regras, das missões etc. “Demarcar isso não foi fácil, conceber tudo deu trabalho, desde as primeiras reuniões até lançar na plataforma”, lembrou. Considerou finalmente que, de forma igual, ambos os jogos cumpriram seu papel de ser algo diferente e com qualidade.

3 – Tutora de apoio ao professor (“Profª Joice”)

(1) O sentimento de ter participado do projeto. A tutora disse que ficou bastante motivada e enriquecida profissionalmente, porque adora trabalhar em equipe e se interessa por conteúdos voltados para a educação à distância. Ela declarou se sentir bastante desafiada, pois saiu da zona de conforto, das tarefas habituais da disciplina, para colaborar com a elaboração do projeto. “Em alguns momentos fiquei receosa sobre não conseguir cumprir todas as tarefas, foi puxado. Mas tudo correu bem e achei o resultado bem produtivo”, considerou.

(2) A proposta de alunos assumirem personagens. A Profª Joice afirma que foi um diferencial interessantíssimo, pois trouxe uma dinâmica lúdica que torna o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo.

(3) Clima das interações nos jogos. De acordo com a tutora, ocorreu um clima de competição entre os grupos num dos jogos (competitivo), mas os alunos apresentaram um comportamento amistoso durante todas as tarefas (incluindo o próprio jogo colaborativo). A professora afirmou que percebeu elevado engajamento com base na sua comunicação com os alunos para sanar dúvidas. Acrescenta ainda que os fóruns são ferramentas destinadas a uma aprendizagem interativa e que aqueles criados para os jogos da pesquisa fizeram jus a esta característica. Com forte poder criativo, permitiu que os alunos se comunicassem de forma produtiva em termos de aprendizado, porém, sem ser algo frio.

(4) Impacto dos quase-experimentos no aprendizado. As atividades favoreceram um aprendizado mais dinâmico e estimulante para a Profª Joice. Ela pensa que os formatos de fóruns tradicionais são importantes para o processo de ensino no ambiente virtual de aprendizagem, mas igualmente importante é a inserção de linguagens e propostas diferentes e lúdicas, tal como a presente quase-experimentação pôde apresentar.

(5) Diferença entre os jogos colaborativo e competitivo. A tutora considerou que o padrão de comportamento dos alunos não destoou tanto como imaginava, quando comparados o primeiro jogo – “Carta Marcada” – com o segundo – “Todo mundo odeia o Hitler?”. “Em ambos os jogos, os alunos me pareceram animados com o trabalho coletivo de seus respectivos grupos”, finaliza.

4 – Ilustradora / Cartunista (“Dara”)

Como já mencionado, a ilustradora Dara criou, de forma exclusiva, a identidade visual de ambos os jogos. Para isso, participou das primeiras reuniões de definições da essência de cada atividade. Em seguida, após já haver coletado para si informações suficientes para seu trabalho ilustrativo, não participou dos demais encontros, mais voltados a estratégias pedagógicas. Com isso, ela se sentiu confortável para se manifestar somente sobre a primeira pergunta:

(1) O sentimento de ter participado do projeto. Dara afirmou que o trabalho de ilustração de "Carta marcada - um jogo de investigação ideológica" e "Todo mundo odeia o Hitler?" foi realizado dentro do escopo de suas atribuições no CEDERJ e que teve a satisfação de poder trocar com os colegas integrantes da equipe de design da pesquisa, além de contribuir com imagens que enriqueceram o estudo a distância dos participantes do fórum.

Síntese do grupo: equipe de design dos jogos

O grupo demonstrou que participar do projeto trouxe empolgação, diversão, motivação, sensação de desafio, enriquecimento profissional, mas também receio e apreensão na caminhada até a implantação das atividades. Todos se sentiram satisfeitos e gratificados com os resultados. Para eles, a incorporação de personagens por parte dos alunos foi ponto alto da proposta, proporcionando aprendizado divertido, rico e aprofundado pelo comprometimento que demonstraram. O clima das trocas foi ótimo, amistoso, afetuoso e produtivo, tanto entre os estudantes quanto deles com a professora, com destaque para o fato de que os próprios alunos levantavam questões, compartilhavam seus raciocínios e travavam discussões. Aspectos estes que, inclusive, relacionamos com o afeto de empatia encontrado nas análises das interações.

Sobre o impacto no aprendizado, consideraram significativo, na medida em que atraiu os alunos e os fizeram refletir de modo aprofundado e refinado. Já a respeito das diferenças entre o jogo de competição e de colaboração, em linhas gerais, não se verificou reflexo da natureza das atividades no comportamento dos estudantes. Foi observado, porém, ponto comum aos dois quase-experimentos: o senso de trabalho em grupo esteve aguçado e, de certa forma, este dado se integrou à observação positiva em torno da troca e da construção coletiva do conhecimento.

6.4.2 Discentes

Dos estudantes que fizeram parte da pesquisa (98), foram entrevistados 15, distribuídos da seguinte forma:

- 10 alunos dos quase-experimentos, pertencentes à disciplina História Contemporânea I, sendo cinco do jogo competitivo e cinco do colaborativo.
- 5 alunos do grupo de controle, pertencentes à disciplina História Contemporânea II.

6.4.2.1 Discentes dos quase-experimentos

As perguntas para os estudantes que jogaram estiveram organizadas por quatro questões macro, que serviram para nos orientar na organização das respostas:

- (1) O sentimento em participar do jogo no fórum.
- (2) A proposta de assumirem personagens.
- (3) O clima das interações nos jogos.
- (4) Impactos no aprendizado.

6.4.2.1.1 Jogo competitivo

1 – “Alba”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. Alba contou ter se sentido curiosa e atraída pela atividade, pela maneira lúdica, pois os alunos de EAD geralmente não têm acesso a esse tipo de conteúdo mais voltado para interação e isso foi um diferencial.

Comentários: Quando a estudante se declarou atraída, correlacionamos com o sentimento de atração que, de fato, identificamos no jogo competitivo nas análises das trocas. Outro ponto de convergência é que Alba pertenceu à agência Gestapo (nazista), sendo inclusive campeã de seu grupo. A Gestapo foi a equipe onde o afeto de “atração” de fato se manifestou, e julgamos como motivo o interesse pelo tema do nazismo.

(2) A proposta de assumirem personagens. A aluna brincou que, inicialmente, por ter que se passar por alguém da Gestapo, sentiu uma relutância, mas acabou compreendendo a intenção do jogo no intuito de colocar os participantes no meio da história, facilitando o entendimento das mentalidades dos distintos grupos. Ela destacou que, obviamente, isto foi

feito com o discernimento de usar essas concepções somente naquele ambiente, sem levá-las para a vida.

Comentários: A fala de Alba remete ao comentário de Jonas (designer / historiador), que participou da criação dos jogos, e destacou exatamente a importância dos papéis desempenhados pelos alunos na construção do aprendizado. Além disso, assinalou o quanto gratificante foi observar os jogadores realmente interpretando os personagens, como a própria estudante ressaltou em seu comportamento. E ainda: tais aspectos vêm ao encontro de que identificamos o uso de termos, por parte dos alunos, característicos das ideologias das agências.

(3) O clima das interações no jogo. Para a aluna, o ambiente foi positivo no sentido de conectar os alunos e abrir espaço para um debate mais descontraído do que os fóruns tradicionais. “Foi possível nos questionar e sanar as dúvidas de nossos colegas, algo que nos auxiliou nas provas”, declarou.

Comentários: Podemos relacionar o relato de Alba sobre a relevância de trocar ideias com os colegas com o interessante resultado do jogo de fazer os alunos se engajarem em equipe para a troca de conhecimento.

(4) Impactos no aprendizado. Alba disse sentir uma eficácia no aprendizado. “A iniciativa foi realmente enriquecedora e mais dinâmica do que os fóruns mecânicos que somos obrigados a responder uma certa quantidade para ganhar ponto”, considerou, acrescentando que pôde compreender aspectos históricos que, muitas vezes, passaram despercebidos, como sobre o fascismo.

Comentários: Novamente, o ponto de vista da aluna corrobora com impressões de Jonas (designer), quando este último comemorou o fato de ter notado nos jogadores um aprendizado aprofundado e refinado pelas suas respostas no ambiente virtual, além da compreensão de lacunas na História, cujo preenchimento com o saber só acontece com pesquisa e profundidade. Alba, em acordo, destaca essa conquista enquanto participante do jogo.

2 – “Eva”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. A aluna conta que voltou ao tempo em que passava horas em jogos de “tabuleiro”, nos quais sempre tinha uma proposta de desafio e estratégia. Por isso, Eva aponta que sentiu saudade da adolescência, que teve bastante interesse em participar da atividade, mas também dúvidas sobre se conseguiria completar os desafios.

(2) A proposta de assumirem personagens. No começo, para ela, pareceu tudo bem infantil: serei mocinho ou bandido? “Depois me dei conta de que estava estudando História, não era somente um jogo”, destacou a estudante.

Comentários: O interessante nessa fala de Eva é que demarca outra vez a questão do cuidado que se deve ter ao introduzir atividades lúdicas a adultos na educação superior. Jonas, historiador da criação dos jogos, também ressaltou esse fator em sua entrevista, quando contou sobre o desafio que enfrentou neste quesito na preparação da atividade.

(3) O clima das interações no jogo. A aluna avaliou o clima como positivo e considerou que todos os participantes gostaram de entrar no clima do jogo, apesar de saberem que estavam fazendo uma avaliação valendo ponto.

(4) Impactos no aprendizado. Segundo Eva, a experiência de aprendizado foi proveitosa e a proposta, diferente e interessante para o fórum.

3 – “Tales”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. Tales afirmou que gostou muito da atividade e recomendou aos colegas que não estavam entrando no jogo. O aluno disse que ficou interessado, pois desejava conhecer mais sobre a Segunda Guerra Mundial e seus meandros, sendo esta uma parte da História que o agrada bastante. Com isso, teve o prazer de jogar.

(2) A proposta de assumirem personagens. A ele, foi contagiante a ideia de identificar quem poderia ser aliado ou não. Além disso, relatou que, a cada momento, a vontade de interagir mais era notória.

(3) O clima das interações no jogo. Foi excelente o clima, para Tales, com muitos trocando informações e pontos de vista. “O espírito de equipe nos estimulou para juntos conseguirmos estudar mais, compartilhar conhecimento e tentar acertar o maior número de cartas”, sustentou, acrescentando que espera que outras matérias aproveitem e tentem fazer algo parecido.

Comentários: Com o espírito de equipe a que o estudante se refere, podemos fazer ligação com as declarações do Prof. Eder (coordenador da disciplina), de fato, a este respeito. Além disso, o espírito de equipe foi, por nós, relacionado com a “empatia” identificada nas análises e que levou o grupo do jogo competitivo a se engajar em efetivas trocas coletivas de conhecimento. Tales integrou a fascista L’OVRA, sendo campeão da sua agência. Apesar de termos observado que o espírito de equipe (através do afeto de “empatia”) se revelou com menos intensidade na L’OVRA comparado à Gestapo, a fala do aluno corrobora a presença de

tal engajamento nas trocas. Por curiosidade, revisitando as interações, vimos que, provavelmente, ele tenha ressaltado este dado porque foi, destacadamente, mais atuante do que os outros nas interações, o que inclusive o levou à primeira posição.

(4) Impactos no aprendizado. Sobre esta questão, Tales respondeu: “Aprendemos mais sem dúvida!!!”, com muita ênfase, e continuou: “a modalidade da atividade foi perfeita, porque nos dava informações, porém, tínhamos que buscar referencial para chegarmos a um denominador comum”, finalizou a entrevista.

4 – “Deno”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. Deno disse que se sentiu bem ao participar, para quem o “Carta Marcada” foi uma excelente e divertida maneira de se utilizar recursos no aprendizado.

(2) A proposta de assumirem personagens. O estudante afirmou que teve facilidade, porque já jogou muito RPG, que também lida com interpretação de personagens.

(3) O clima das interações no jogo. A participação foi excepcional, segundo Deno.

(4) Impactos no aprendizado. Para ele, o aproveitamento também foi maravilhoso. “Analisando o jogo, considero a atividade altamente produtiva, pois apenas com esta ‘brincadeira’ foi possível pesquisar sobre espões, infiltrados etc e procurar na História fatos que comprovassem suas suspeitas. Agradeço a oportunidade”, concluiu Deno.

5 – “Alex”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. O estudante disse ter se sentido excitado, interessado e curioso ao jogar.

(2) A proposta de assumirem personagens. Ao assumir as características dos personagens, declarou Alex, pôde fazer viagem à História e se perguntar sobre realidades alheias.

(3) O clima das interações no jogo. Para o aluno, sua troca com os demais participantes foi pequena, havendo mais uma “viagem” entre ele e seus personagens.

Comentários: As respostas pouco desenvolvidas de Alex, provavelmente, se devem a sua pequena participação na plataforma, conforme pudemos notar ao retornarmos ao jogo e analisarmos o seu perfil na atividade.

(4) Impactos no aprendizado. Foi muito bom, já que o jogo o obrigou a ir além das atividades tradicionais, de acordo com o aluno.

Síntese do grupo: alunos do jogo competitivo

De um modo geral, o grupo que jogou a atividade de competição se mostrou satisfeito com a novidade no ambiente virtual e manifestou afetos de potência de alegria (ESPINOSA, 2009a), em sintonia com o que observamos na análise das trocas, como diversão, excitação, interesse, atração e prazer. Houve ainda relatos de que os jogos foram contagiantes e despertaram curiosidade, sensação de desafio e nostalgia em relação à fase da vida em que se brincava com cartas e jogos de tabuleiro. Também se falou de insegurança sobre a capacidade de cumprir a atividade, mas entendemos como um sentimento que se aproximou do desafio e inquietação “saudáveis”, portanto, não seria uma potência de tristeza.

O clima afetivo geral foi de satisfação (CAMPOS, 2017), com base nas entrevistas, com avaliações positivas sobre a proposta, em que destacou-se o aprendizado excepcional (mesmo por quem pouco participou), o aprofundamento na matéria com a brincadeira dos personagens e a consolidação de trocas produtivas de conhecimento. O ambiente equilibrado que se formou na atividade proporcionou a autonomia daquele espaço, conforme assinala Campos (2017), onde, estudantes, pelos seus relatos, tiveram a liberdade de caminhar sozinhos e foram capazes de aprender trocando saber entre si.

6.4.2.1.2 Jogo colaborativo

1 – “Abel”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. Foi muito prazeroso participar, segundo Abel, pois ao mesmo tempo em que estudava para responder as missões, estava jogando. “Para resumir os sentimentos, eu diria que encontrei naquele fórum felicidade, diversão e entusiasmo”, revelou.

(2) A proposta de assumirem personagens. O aluno disse que sentiu também uma grande responsabilidade pelo desafio e tanto de ser um personagem: “Eu fui um representante da URSS e tive que elaborar estratégias para combater o avanço das tropas de Hitler. Isso mexeu comigo”, brincou, ressaltando que foi preciso manter o foco a fim de ter um bom desempenho no jogo.

(3) O clima das interações no jogo. Conforme Abel, a troca de conhecimento sempre é positiva e esse aspecto com os colegas foi essencial e muito produtivo, além de as interações terem apresentado melhor qualidade do que as experiências tradicionais em fóruns, pois estavam todos engajados em compartilhar o que sabiam com o outro.

Comentários: Abel percebeu a existência de traço importante para a pesquisa, relacionado às trocas produtivas de conhecimento entre os alunos

(4) Impactos no aprendizado. Ele avaliou que aprendeu bem mais do que nos fóruns que classifica como habitualmente mecânicos. Afirmou ainda que considerou o jogo muito bem elaborado e a proposta didática criativa e inovadora por romper com o ensino tradicional.

2 – “Breno”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. Breno declarou que o sentimento de alegria predominou porque foi bem divertido e por, particularmente, gostar bastante do período da Segunda Guerra Mundial; está sempre assistindo a filmes, documentários, vídeos, além jogando *games* dessa temática de vez em quando. O aluno assinalou que o humor da atividade foi o ponto alto, com o nome do jogo “Todo mundo odeia o Hitler?” bastante cômico e irônico. “Também senti alívio de não ter caído no grupo dos nazifascistas. Até brinquei na época com um amigo sobre isso. Mas me lembro que acabei tendo que jogar sob a ótica da situação francesa do Estado de Vichy. Então, não tive tanta sorte”, contou em meio a risadas.(2) A proposta de assumirem personagens. Foi uma experiência interessante e leve, na opinião do aluno. “Tive sentimentos associados a quem tem poder de regência. Eu escrevia quase sempre em primeira pessoa e, assim, era como se eu estivesse lá na França mesmo, ditando as tomadas de decisão”, se divertiu.

Comentários: As declarações espontâneas de Breno mostram que parece que conseguimos viabilizar o quesito da imersão, com o qual nos preocupamos na elaboração dos jogos, comentado nesta tese no item 5.1.3.1 - Jogos no ensino superior (p.92). O presente estudo mostra que o processo de ensino-aprendizagem se configurou qualitativamente positivo na visão de estudantes e professores envolvidos, inclusive em comparação com situações em que o entretenimento não é utilizado.

(3) O clima das interações no jogo. Tudo correu bem entre colegas, de acordo com Breno.

(4) Impactos no aprendizado. O aluno percebeu que a maneira de participar do fórum, dele e dos colegas, foi mais atrativa, leve e divertida, pois se escrevia em primeira pessoa e sem as paráfrases. Mas acredita não ter havido mais aprendizado por isso.

Comentários: Esta última fala de Breno se opõe à opinião de todos os entrevistados até agora, que consideraram ter aprendido mais.

3 – “Isis”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. Isis afirmou ter se sentido muito bem no ambiente da atividade, destacando que a autonomia dada aos alunos foi muito satisfatória.

Comentário: Ao se falar de autonomia na aprendizagem, fazemos relação com os sentimentos de satisfação que Isis e outros jogadores dos fóruns assinalaram emergir e que, por sua vez, produzem ambientes autônomos de fato, onde há equilíbrio nas trocas por não haver imposição de valores (CAMPOS, 2017).

(2) A proposta de assumirem personagens. A aluna descontraiu dizendo “eu me senti muito importante e foi uma descoberta atrás da outra para pensar como eu agiria se fosse realmente aquele personagem, tão importante para a construção da História.”, revela.

Comentários: A partir destas afirmações de Isis, aplicamos o mesmo raciocínio dos comentários à resposta de Breno (aluno anterior), a respeito do objetivo de proporcionar imersão ao estudante, que nos parece ter sido alcançado.

(3) O clima das interações no jogo. A estudante avaliou como muito bom o clima de interação e troca de conhecimento.

Comentários: Mais uma vez, a percepção positiva do aluno em relação a efetivo compartilhar de conhecimento.

(4) Impactos no aprendizado. Para Isis, houve o aprendizado com este modelo de fórum certamente; porém, lamenta não ter tido no ambiente a presença que gostaria, porque estava envolvida com outras disciplinas. Além disso, lamentou ainda que a maioria não precisava de nota no seu grupo, subtraindo um pouco o número de participantes.

4 – “Luiz”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. Conforme Luiz, a sensação inicial foi de curiosidade (pela construção do ambiente, com as imagens provocantes e divertidas e a separação por países), depois sentiu ansiedade (com a encarnação de personagens,

acompanhado de expectativa pelos desafios e a necessidade de situá-los no contexto histórico); e, na sequência, veio a dúvida sobre o resultado alcançado e se tinha cumprido a "missão".

Comentários: Luiz tocou num ponto sobre o qual relacionamos, novamente, com o processo de criação dos jogos. Pelo visto, as imagens da ilustradora Dara contribuíram para aguçar o interesse, o que foi perseguido por nós como objetivos de atração dos estudantes para o quase-experimento.

(2) A proposta de assumirem personagens. Segundo o aluno, foi genial a proposta de atuar em cada desafio assumindo os papéis de atores históricos, conforme o raciocínio de cada um deles.

(3) O clima das interações no jogo. De acordo com Luiz, as interações foram ineficazes em seu grupo. “Lembro que tentei uma ou duas vezes, porém estava nítido que a grande maioria participava com automatismo, apenas para alcançar uma nota”.

Comentários: De fato, o grupo de Luiz (Itália) foi o que apresentou menos engajamento, com menos presença no fórum-jogo e trocas de mensagens, em contradição com a participação verificada nos outros países (grupos).

(4) Impactos no aprendizado. O ensino, para o aluno, foi excelente e o aprendizado prazeroso, instigante e lúdico. “Certamente influenciou no interesse, na compreensão dos fatos históricos e foi fundamental para a prova”, acrescentou. Luiz aponta ainda que foi uma experiência bem mais inteligente e eficaz do que a tradicional participação na engrenagem pergunta e resposta dos fóruns habituais.

5 – “Alan”

(1) O sentimento em participar do jogo no fórum. Segundo Alan (que como Alex do grupo anterior, não elaborou muito nas respostas às perguntas feitas ao longo da entrevista) foi divertido participar, pois acabou estudando sem perceber.

(2) A proposta de assumirem personagens. Foi interessantíssima, na sua avaliação, porque o aluno se vê obrigado a entender o contexto do assunto que é passado e estudar mais sobre ele. Para o aluno de História, completou Alan, isso foi fundamental para fugir do anacronismo e entender os diversos ângulos apresentados sobre cada temática: político, religioso e cultural.

(3) O clima das interações nos jogos. Para ele, foi de suma importância.

(4) Impactos no aprendizado. O estudante considerou que aprendeu bastante.

Síntese do grupo: alunos do jogo colaborativo

Os jogadores do quase-experimento colaborativo apresentaram, em geral, percepções positivas sobre o jogo, encampadas pelas suas sensações de prazer, felicidade, leveza, divertimento, entusiasmo, desafio, curiosidade e atração pela atividade. Diante de tal afetividade declarada pelos entrevistados, a enquadrámos, pois, na potencialização de alegria (ESPINOSA, 2009a). Por conseguinte, o clima afetivo entre os participantes foi na direção de uma satisfação nas relações, capaz de produzir ambiente de autonomia para o aprendizado (CAMPOS, 2017).

Como traços do jogo, também foram assinalados responsabilidade e foco para se completar os desafios. Além disso, o caráter inovador e o tom humorístico foram especialmente ressaltados como elementos de atração deste fórum, que possibilitou melhores experiências do que os fóruns tradicionais em declarações nas entrevistas.

Para a maioria, a eficiência nas trocas de conhecimento entre os colegas se consolidou, exceto para um participante, que integrou grupo menos engajado. Contudo, apesar disso, pudemos observar que a ênfase dada ao quão produtivo foram tais trocas aparece com mais intensidade entre os alunos da atividade competitiva do que entre os estudantes desta, de colaboração.

6.4.2.2 Discentes do grupo de controle

Aos alunos que não jogaram, as perguntas foram organizadas, desta vez, por duas questões macro:

(1) O grau de interesse em participar de fóruns na EAD.

Entre: elevado – médio – baixo.

(2) O sentimento diante de fóruns.

1 – “Max”

(1) O grau de interesse em participar de fóruns na EAD.

Entre elevado – médio – baixo.

De acordo com Max, seu interesse é elevado, pois gosta muito de interagir em ambiente de discussão.

(2) O sentimento diante de fóruns. Ele apontou que sente alegria em participar.

2 – “Oscar”

(1) O grau de interesse em participar de fóruns na EAD.

Entre elevado – médio – baixo.

Oscar classificou seu grau de interesse como baixo. O estudante comentou que a proposta dos fóruns é muito boa no sentido de gerar interação e frutíferas discussões entre os alunos, mas isso dificilmente é alcançado, na opinião dele. Oscar pondera que, normalmente, esses espaços propõem uma avaliação impondo uma quantidade mínima de intervenções, acabando por deixar a troca de mensagens mecanizada. Justamente por contar nota, ele considerou que o real interesse no debate se esvai. “Reitero, portanto, que, ainda que bem-intencionada, a proposta dos fóruns frequentemente é fracassada. Os alunos não fazem intervenções na qualidade esperada e o ambiente fica falso”, afirmou.

(2) O sentimento diante de fóruns. Oscar continuou com as críticas: “honestamente, os fóruns me despertam preguiça, impaciência e inconformidade, pois tenho preferência pela avaliação tradicional”. Ele disse se considerar um bom aluno, com ótimo CR, e buscar fazer sempre tudo de acordo com o que é solicitado. Mas o modelo poderia mudar, segundo Oscar, passando os fóruns por uma otimização ou mesmo exclusão.

3 – “Nice”

(1) O grau de interesse em participar de fóruns na EAD.

Entre elevado – médio – baixo.

Para Nice, seu interesse é médio. Ela justifica da seguinte forma: não é elevado porque sente precisar melhorar a organização de seus pontos de vista e, assim, conseguir expor as ideias como os colegas. A aluna explica que não é baixo seu interesse nesses espaços porque as discussões propostas a conduzem a boas reflexões. Mas complementa: “por diversas vezes, considero os fóruns uma tentativa pedagógica fracassada, por não proporcionar discussões entre os alunos como deveria. Acaba virando um local onde apenas se expõe as ideias sem debate”, afirmou.

(2) O sentimento diante de fóruns. Primeiramente, Nice menciona a curiosidade em saber qual o assunto e qual a intenção do fórum. Depois, cita o incômodo pela dificuldade que tem de estruturar as mensagens. Segundo ela, o CEDERJ compacta bastante conteúdo e requer disciplina diária de leitura e escrita.

4 – “Tadeu”

(1) O grau de interesse em participar de fóruns na EAD.

Entre elevado – médio – baixo.

Tadeu entende seu grau de interesse como baixo, porque, segundo ele, há muita teoria, escreve-se demais, mas as contribuições são poucas.

(2) O sentimento diante de fóruns. Insatisfação, decepção e desinteresse foram os sentimentos apontados pelo estudante. E afirmou: “Não se agrega conhecimento, o que vejo são várias pessoas querendo falar bonito, mas sem contribuir de maneira prática para o saber”, considerou.

5 – “Lia”

(1) O grau de interesse em participar de fóruns na EAD.

Entre elevado – médio – baixo.

Para a aluna Lia, o interesse em fóruns é baixo. Ela disse tentar participar, mas como se depara com algo não muito proveitoso, acaba desistindo.

(2) O sentimento diante de fóruns. A estudante se disse desanimada diante dos fóruns, que poderiam ser melhor aproveitados ou, do contrário, poderia se poupar os alunos da obrigatoriedade da presença.

Síntese do grupo de controle:

As entrevistas com os alunos que não jogaram “Carta Marcada” e “Todo Mundo Odeia o Hitler?”, as atividades que compuseram os quase-experimentos do estudo, revelaram posicionamentos em geral negativos sobre a prática dos fóruns na EAD. Com exceção de um estudante, os demais citaram como médio e baixo seus graus de interesse nesses espaços virtuais. Para justificar, mencionaram sentimentos de desânimo, insatisfação, decepção, desinteresse, impaciência, inconformidade e preguiça; devidamente contextualizados. Logicamente, são afetos que potencializam a tristeza (ESPINOSA, 2009a).

Tais afetos tristes levam a esses ambientes relações que tendem a uma insatisfação, que incutem um caráter heterônomo a eles, ou seja, com o predomínio da coação, da imposição (CAMPOS, 2017). Esta ponte com a teoria da pesquisa se revela nas declarações dos próprios estudantes quando apontaram a obrigatoriedade da presença nos fóruns, pela necessidade de serem avaliados. Fator este citado por eles como estopim para o fracasso do modelo. A partir

de então, as críticas se desenvolveram, tendo como considerações centrais: são espaços pouco proveitosos, mecânicos, não se agrega conhecimento e ideias são expostas sem debate. Tais pontos de vista se afinam com os de alunos que participaram dos jogos desta investigação, na medida em que estes também estabeleceram paralelo, nas entrevistas, entre o fórum com o jogo aplicado e fóruns tradicionais. A qualidade dos diálogos e do aproveitamento nas trocas que se verificaram nos jogos foi exaltada, em detrimento das atuações habituais dos espaços de interação na EAD. Em suma, os posicionamentos de ambos os grupos (daqueles que jogaram e daqueles que não jogaram) são parecidos nas críticas referentes ao ponto central da pesquisa, ou seja, a qualidade das interações.

6.5 Análise comparativa e interpretação dos resultados das entrevistas de todos os grupos

Resumimos, no Quadro 23 (p.159) a seguir, os afetos, suas potencializações e os climas afetivos, a partir dos resultados das entrevistas, para facilitar a visualização dos três grupos: competitivo, colaborativo e de controle:

	COMPARAÇÃO DAS ENTREVISTAS		
	Jogo competitivo	Jogo colaborativo	Grupo de controle
Sentimentos gerados (afetos)	prazer felicidade leveza divertimento entusiasmo desafio curiosidade atração nostalgia	prazer felicidade leveza divertimento entusiasmo desafio curiosidade atração	desânimo insatisfação decepção desinteresse impaciência inconformidade preguiça
Afetos potencializados (alegres, tristes ou ambos)	Alegre	Alegre	Triste
Clima afetivo (satisfação, insatisfação ou neutralidade/ambiguidade)	Satisfação	Satisfação	Insatisfação

* Afetos grafados em vermelho são os que figuram na lista espinosana.

Quadro 23: Análise comparativa das entrevistas

Em ambos os jogos, a configuração foi praticamente idêntica (alegria + satisfação). Já no grupo de controle, sem a integração de jogos lúdicos aos fóruns de discussão, verificou-se o oposto (tristeza + insatisfação). As reflexões seguem no capítulo seguinte.

6.6 Análise e interpretação teórica dos resultados

Nos itens anteriores nos dedicamos a análises e interpretações relativamente à afetividade que emergiu das interações na pesquisa-ação, com a aplicação dos quase-

experimentos, e também da afetividade aflorada nas trocas do grupo de controle. Dedicamos, também, a análises e interpretações das entrevistas dos integrantes da equipe elaboradora dos fóruns-jogos e dos discentes que deles participaram, assim como dos estudantes reunidos em fóruns onde não houve intervenção da pesquisa e, por consequência, o uso dos jogos em fóruns de discussão. Finalizadas estas etapas, traçamos a seguir uma análise teórica dos resultados.

6.6.1 Triangulação teórica

Para que possamos avançar, é necessário proceder ao mecanismo de triangulação teórica dos resultados. A partir das análises e interpretações empíricas dos dados, pudemos realizar a combinação e o cruzamento dos diversos pontos de vista (MINAYO, 2010, p.29), notadamente as teorias adotadas para esse trabalho. Vamos nos deter sobre articulações de três microesferas metodológicas num processo de triangulação (MARCONDES; BRISOLA, 2014), conforme mencionamos no capítulo 4, de Metodologia (item 4.4.3, p.80).

Começamos (1) por tradições na aprendizagem, cujas teorias foram utilizadas instrumentalmente na concepção dos jogos (ou seja, na parte metodológica da pesquisa-ação). Em seguida, (2) discutimos propriamente a interlocução entre as abordagens adotadas como fundo teórico da tese, a saber: a filosofia dos afetos de Espinosa e a teoria da ecologia dos sentidos de Campos. Finalmente, (3) relacionamos o contexto educacional brasileiro em que se insere a pesquisa com os resultados da aplicação dos quase-experimentos, assim como daqueles provindos do funcionamento do fórum que não abrigou a nossa intervenção. A triangulação facilita a organização dos dados e ampara a análise interpretativa dos resultados.

6.6.1.1 As tradições teóricas da aprendizagem

6.6.1.1.1 Competição e Colaboração

Como objetivo central desta investigação, no contexto de fóruns no ensino superior a distância, buscamos entender, em termos da afetividade, qual ambiente seria mais interessante para a comunicação pedagógica: competitivo ou colaborativo.

Sabemos que a concepção dos quase-experimentos da pesquisa foram baseados em duas teorias da aprendizagem: o neobehaviorismo (SLAVIN, 1987) – teoria da aprendizagem cooperativa (para o jogo de competição: “Carta Marcada: um jogo de investigação ideológica”),

aplicado em 2018.2 – e o socioconstrutivismo (VYGOTSKY, 2001) – teoria da aprendizagem colaborativa (para o jogo de colaboração: “Todo mundo odeia o Hitler?”), aplicado em 2019.1.

Ambos os quase-experimentos foram criados com características rigorosamente demarcadas quanto a suas naturezas de competição ou colaboração, como detalhadamente exposto no capítulo 5 – Processo de criação dos jogos e seus resultados. Além disso, os jogadores demonstraram desenvoltura na assimilação das regras, missões e tarefas a serem executadas naqueles fóruns.

Os dados empíricos resultantes da análise das interações nos jogos, assim como aqueles provenientes das entrevistas, nos revelaram importantes considerações no cruzamento com as naturezas das atividades. Tanto o ambiente competitivo quanto o colaborativo apresentaram atmosfera de divertimento, entusiasmo, empenho, comprometimento, ilustrados ainda por outros sentimentos entusiastas de uma alegria identificada como potência (ESPINOSA, 2009a). As características inovadora e lúdica foram exaltadas pelos entrevistados e pudemos notar suas influências positivas no comportamento dos participantes em ambiente virtual de aprendizagem. Tais considerações são provas da pesquisa para teorizações sobre o uso do entretenimento na educação, como capaz de produzir frutos positivos em termos de engajamento e interesse de um modo geral (LITTO; FORMIGA, 2009; LOVISOLO, 1995); inclusive no ensino superior (CAMPOS, 2004) .

Em continuidade às comparações, reside nas diferenças evidenciadas entre as duas atividades, no que tange à afetividade aflorada nas trocas, o ponto de descoberta essencial ao estudo, relacionado ao afeto de empatia. Introduzindo diversos comentários ao longo das nossas análises e interpretações dos dados, este sentimento esteve presente com mais contundência na proposta de competição do que na de colaboração, conforme vimos ao analisarmos e interpretarmos as interações e também na execução da mesma tarefa para as entrevistas.

6.6.1.1.1 Empatia na competição

Com a virtude de proporcionar a concretização de diálogos ao ambiente virtual, o aparecimento da empatia permitiu observarmos, na prática, a efetiva troca de conhecimento entre os estudantes, na medida em que estes dividiam suas informações e opiniões, nos grupos em que estavam alocados, a respeito dos personagens a acusar ou inocentar enquanto agentes de investigação no jogo. Como visto, estas observações compuseram as análises e interpretações das interações. Tais aspectos sobressaíram também nas entrevistas, em que as trocas foram declaradas como elementos de grande importância para ganhos na aprendizagem.

Neste ponto, percebemos a concretização da teoria neobehaviorista slaviniana, sobre a importância da prática cooperativa (entendida como cooperação competitiva): oferecer aos estudantes a oportunidade de aprenderem juntos, em grupos estruturados, a partir da ideia segundo a qual todos os integrantes devem cooperar para ter sucesso. Outra característica de demarcação dos conceitos de Slavin (1987), que embasou a concepção do fórum competitivo, foi a atribuição de recompensas. No nosso jogo, alunos foram estimulados a trabalharem em cooperação, com a finalidade, porém, de atingirem metas individuais; num mecanismo de estímulo à autoconfiança individual e do grupo (SLAVIN, 1987). De fato, parece que a aplicação, em nossa pesquisa, da estratégia da aprendizagem cooperativa com base em recompensas, alcançou significativo êxito. Embora os estudantes não tenham mencionado a presença da premiação na atividade nas entrevistas – o que deve ser considerado – os estudantes tomaram em mãos seus próprios processos de aprendizagem, assim como de seus companheiros de equipe inseridos neste contexto. A teoria de Slavin (1987), defendendo a cooperação na aprendizagem, parece ter sido eficaz. No entanto, assim parece ser porque teria fortalecido a produtividade do grupo graças à introdução da competição, da disputa e do conflito para tornar o momento educacional estimulador. As noções do autor pareceram, portanto, ter cumprido o seu papel teórico no quase-experimento competitivo.

6.6.1.1.1.2 Empatia na colaboração

Após tecermos os paralelos entre a prática de natureza de competição do estudo e a respectiva teoria que a embasou, além de refletir sobre a presença do afeto de empatia, façamos agora o mesmo com a experiência de natureza colaborativa.

Evidenciamos a presença da empatia com intensidade no jogo competitivo, rendendo frutos ao promover relações de satisfação que se traduziram em produtividade significativa para o aprendiz. Na colaboração, todavia, a empatia foi detectada e interpretada nas análises das interações como apresentando presença moderada, quando comparada à outra atividade. Nas entrevistas com os participantes da proposta colaborativa, as trocas de conhecimento até foram citadas. Porém, novamente sem a ênfase dada no outro grupo. Sobre a questão de se aprender melhor ou não com as trocas, alguns até se inclinaram para uma avaliação positiva. Contudo, de novo, sem o entusiasmo das respostas da proposta antecedente.

Tracemos o paralelo com a teoria-base do jogo colaborativo: o socioconstrutivismo (VYGOTSKY, 2001). Ainda que com pouco destaque, constatamos no fórum o compartilhamento entre os alunos. A partir disso, podemos confirmar que a colaboração na

aprendizagem – em sintonia com a proposta vygotskyana – é um processo de coconstrução. A evolução que acontece no indivíduo, em termos de conhecimento, se processa no que o autor chama de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, que é quando o aluno que sabe mais repassa seus conhecimentos ao aluno que sabe menos, fazendo com que ambos se aprimorem fixando seus conhecimentos ao compartilhá-los. Ainda que não possamos apontar a existência de tal ZDP nos fóruns, ela parece subsistir, subjacente às trocas estudadas. Neste sentido, a aplicação da atividade e seus resultados parecem ser coerentes aos conceitos da teoria, muito embora timidamente.

6.6.1.1.1.3 Confrontando Slavin com Vygotsky

Em resposta à questão central na pesquisa, após compararmos ambas as propostas, podemos afirmar que a natureza competitiva de jogo implementada no fórum parece ter levado a uma melhor comunicação pedagógica, em termos da afetividade, do que a atividade de colaboração. A constatação se apoia no fato de que a competição viabilizou com mais propriedade o aparecimento do afeto de empatia - de potência alegre (ESPINOSA, 2009a). Isso parece ter elevado o ambiente social das trocas ao grau máximo da cooperação segundo a abordagem de Slavin (1987), enquanto que o outro ambiente, o colaborativo segundo a abordagem de Vygotsky (2001), provavelmente não atingiu todo o seu potencial. No “Carta Marcada” (jogo competitivo), foi possível notar que as trocas de conhecimentos geraram mais e mais ideias e posicionamentos.

É importante destacar que a avaliação que fazemos leva em conta um posicionamento epistemológico neutro no que se refere às teorias da aprendizagem cooperativa (SLAVIN, 1987) e colaborativa (VYGOTSKY, 2001), na medida em que consideramos que, tanto uma quanto outra, em teoria, apresenta virtudes para figurar como igualmente eficientes no alcance de seu grau máximo de aproveitamento na prática. Em termos de aplicabilidade, na nossa pesquisa, a cooperação aliada à competição na aprendizagem (SLAVIN, 1987) demonstrou ter mais sucesso do que a colaboração (VYGOTSKY, 2001).

Não podemos nos esquecer, ainda, de tecer reflexões teóricas comparativas entre os resultados das abordagens competitiva e colaborativa nos jogos, com a abordagem que chamaríamos aqui, instrumentalmente de “ensino tradicional”, relacionada com o grupo de controle. Sem teoria inspiradora, ela foi simplesmente chata, levada pela história da instituição educacional. Avançando para a discussão que faremos no próximo item, cabe dizer que entre os alunos que não jogaram, identificamos afetos potencialmente alegres e clima afetivo de

satisfação (pelas análises das interações) e afetos de potência triste e clima afetivo de insatisfação (pelas análises das entrevistas). Observamos que o cenário de alegria que se configurou para tal grupo a partir das interações é apoiado por sentimentos como empenho e comprometimento que, dado o contexto em que se inserem, parecem afetos despertados pela prática de uma atividade mecanizada. Ainda que considerado satisfatório na análise e interpretação que fizemos, o processo foi duramente criticado pelos alunos nas entrevistas. O fórum em si mostra estudantes expondo com desenvoltura diversos temas (ainda que não debatendo os tópicos). No entanto, o modelo tradicional de fórum foi negativamente classificado pelos entrevistados, tido como espaços improdutivos e monótonos. Além disso, as mensagens ali postadas não podem ser consideradas como uma conversa por escrito, uma troca de conhecimento entre os estudantes; fato evidenciado na interpretação dos dados das interações e das entrevistas. A conjuntura, considerada desfavorável pelos alunos, foi agravada pela obrigatoriedade imposta de estarem nesses espaços para avaliação.

O empenho e o comprometimento encontrados com destaque entre os discentes que não jogaram podem ser relacionados também com a filosofia dos afetos de Espinosa (2009), no sentido de ser uma tendência do ser humano voltar-se para a alegria. Ou seja, esses estudantes assim se comportaram como uma forma de resignação, ou seja: já que a atividade vale nota e existe uma obrigação em cumpri-la, que as tarefas sejam feitas da melhor maneira. Não foi à toa que notamos postagens caprichadas e bem elaboradas no grupo de controle, traço igualmente ressaltado pelos entrevistados. Encerramos, pois, este raciocínio, de paralelo de Espinosa com o comportamento desses estudantes, mencionando as noções do filósofo de que a mente e o corpo – inseparáveis – buscam naturalmente desviar-se de tudo que não favorece a sobrevivência, sendo a melhor vida aquela mais favorável a nós (ESPINOSA, 2009a).

6.6.1.2 As trocas afetivas na dinâmica da Ecologia dos Sentidos

Nos dois jogos, a alegria figurou em nossa classificação de potência para os sentimentos identificados. As atividades implementadas puderam trazer aos atores envolvidos a aproximação a boas vivências no senso espinosano. As ideias adequadas e claras, tão exaltadas pelo filósofo, por estarem intimamente ligadas ao prazer de experimentar tudo aquilo que nos afeta positivamente, parecem ter superado as inadequadas e obscuras. Quando praticamos algo que nos agrada, nos aproximamos do mundo e de nós mesmos, potencializando a capacidade de afetar, de ser afetado e, por conseguinte, de ser e agir no mundo (ESPINOSA, 2009a), como

evidenciou-se com alunos e professores nos jogos, em meio ao gosto pela novidade, brincadeira e desafio, representados pelas quase-experimentações da pesquisa.

Em paralelo ao racionalismo do filósofo holandês, orientado pelas paixões (afetos derivados da alegria ou da tristeza), encontramos coconstruções cognitivas aparentemente fortes, estimuladas pela afetividade (CAMPOS, 2017) nos dois casos da intervenção; enquanto que no ensino tradicional – pelo fórum-controle – constatamos pobreza de coconstrução cognitiva associada a uma alegria aparente (para o professor dar a nota), quando de fato os participantes, de uma maneira geral, execravam a atividade.

Para se fazer uma teorização justa utilizando a ecologia dos sentidos (CAMPOS, 2017), é preciso, antes, deixar claro que ecologias não têm ideologias. São apenas complexidades das quais inúmeras camadas participam, modelando processos dinâmicos e contínuos, que não cessam. Nesse sentido, nossa pesquisa apenas “tira fotografias” de momentos de vários processos: o de criação e implantação dos jogos, da prática do jogo competitivo (“Carta Marcada”) em uma turma, da prática do jogo colaborativo (“Todo mundo odeia o Hitler?”) em outra turma, das conversas com a equipe e alguns poucos discentes de cada turma.

Como vimos, nos jogos, as pessoas buscam satisfação, buscam a alegria. Sobre os processos de satisfação, como clima afetivo geral, verificamos que, igualmente nas duas atividades, os participantes das turmas onde foram implementadas sentiram-se satisfeitos, enquanto que os do grupo de controle sentiram-se insatisfeitos. Para discutirmos a dinâmica das trocas, ocorrentes nos três processos, tomaremos como parâmetro as três dimensões da ecologia dos sentidos apresentadas no capítulo 3 de teorização (item 3.2.2, p.53). Como vimos, nas interações, imagens de mundo são coconstruídas. As imagens de mundo coconstruídas por discentes e docentes, ao serem socializadas, produziram configurações de sentidos que foram compartilhadas através dos escritos nos fóruns e das declarações orais das entrevistas. Nesses processos, as imagens mediadas foram, por um lado, digitais (ainda que principalmente manifestadas através da língua escrita em plataformas informatizadas estruturadas em sistemas complexos) e, por outro, através das trocas comunicativas entre pesquisados e pesquisadora. A mais importante capacidade do ser humano evidenciou-se, na nossa pesquisa, ser a de comunicação (CAMPOS, 2017), que permitiu toda a experiência.

Fazendo referência didática aos diversos processos das ecologias dos sentidos, podemos afirmar o seguinte:

Do ponto de vista das estruturas cognitivas e afetivas do sujeito: as personalidades dos alunos e professores, assim como as possibilidades que tiveram em suas vidas, os constituíram cognitiva e afetivamente. Por conta dessas possibilidades, cada uma das experiências (dos dois

jogos e do ensino tradicional) foram coconstruídas na dinâmica psicossocial modelada pelo conjunto das ações derivadas de subjetividades que se intersubjetivaram nas trocas.

Do ponto de vista das condições materiais de existência: cada contexto (cada “fotografia” tirada) de cada processo constituiu-se especificamente dentro de um conjunto de condições materiais e espirituais de existência. Essas condições refletiram o ambiente natural e social de alunos e professores, como os locais de onde acessaram a plataforma para participarem dos jogos (seus lares, recintos de trabalho etc), se eram cômodos ou não; os computadores que utilizaram e os “universos” dos jogos nos quais entraram; o tempo de que dispunham para realizar as tarefas, que se relaciona com as condições de vida – se trabalhavam ou não por exemplo; a situação econômica; além de uma série de outros elementos que podem ser elencados como responsáveis por configurar seus ambientes natural e social.

O vivido sociocultural, como notado nas análises de dados, evidenciou, de algum modo, as relações entre a situação política do país com o desenvolvimento das atuações dentro dos fóruns. Ou seja, as constituições cognitivo-afetivas dos processos vivenciados por todas as pessoas que participaram da experiência foram moldadas por um conjunto de fatores que se intersectam, se interproduzem e se interinfluenciam (CAMPOS, 2017).

Consciência, vontade e moralidade do sujeito: segundo a ecologia dos sentidos, na esteira das contribuições do conjunto de psicólogos, sociólogos e filósofos que construíram séculos de conhecimento, a consciência e a vontade surgem das estruturas cognitivas e afetivas do indivíduo e se transformam permanentemente ao longo da vida. No caso de contextos específicos como os que estudamos, consciência e vontade emergiram das trocas que foram produzidas nos contextos de pesquisa-ação e quase-experimental. Processam-se, portanto, no meio ambiente natural e sociocultural, cuja configuração macro interage com o ambiente social. Os participantes do nosso estudo vivem no estado do Rio, buscam um diploma universitário, acessam a mesma plataforma digital para trilharem seus cursos e estão submetidos a relações heterônomas múltiplas, notadamente, as impostas pela estrutura das universidades onde fazem a graduação à distância. Sofrem influências político-econômicas e, como levantado, se engajaram no processo (vontade) com participação íntegra, colocando-se na pele de ideologias e países (produzindo consciência). Esse processo, levado pela motivação ou pela falta dela, produzida pela proposta de pesquisa articulada (motivação) ou pelo ensino tradicional à distância (falta dela), constituiu juízos morais que foram comunicados a esta pesquisadora.

A ecologia dos sentidos de Campos (2017), por conseguinte, nos permitiu captar que alunos, professores e especialistas em EAD envolvidos no estudo, com suas estruturas cognitivas e afetivas, desenvolvidas por suas singulares condições materiais e espirituais de

existência, puderam, pela experiência das trocas no jogo (meio ambiente social), formar e modificar suas escolhas e juízos de valores (energias de satisfação e insatisfação). No mecanismo das trocas da ecologia dos sentidos, os sentimentos de satisfação, ou seja, aqueles mobilizados pela alegria, produzem processos cooperativos (no sentido piagetiano e não slaviniano). Podemos, assim, dizer que do ponto de vista da referida teoria (CAMPOS, 2017), as configurações de sentidos produzidas a partir das imagens de mundo dos participantes das experiências com os jogos (tanto o competitivo como o colaborativo) foram na direção da potência para a alegria segundo Espinosa (2009). Já os sentimentos de insatisfação que acessamos, por exemplo, ao observar a aplicação de fóruns de uma maneira tradicional, produzem processos coativos e heterônomos (o sujeito torna-se infeliz e insatisfeito para satisfazer alguma autoridade).

As configurações de sentidos produzidas a partir das imagens de mundo dos participantes do grupo de controle foram na direção da potência para a tristeza (ESPINOSA, 2009a). Entre estes, não se verificou a existência de diálogos, mas, sim, de mensagens isoladas, carentes de conexão cognitivo-afetiva. Ou seja, o “ânimo” afetivo depende da dinâmica das trocas no contexto de produção de sentidos e é influenciado pela complexidade biológica, psicológica, social, cultural e histórica humana (CAMPOS, 2017).

Para completar a triangulação, refletimos agora a respeito de ponto destacado no item 2.4 – Questão da pesquisa (p.39). À parte a natureza dos jogos que simulamos em fóruns, a investigação desta tese se insere no contexto histórico-cultural brasileiro de sistema hierárquico de educação, em sintonia com a maioria dos modelos espalhados pelo mundo (FORMIGA; LITTO, 2009). Tal sistema é fundamentado em processos de coação, dada sua natureza baseada em estruturas de poder e de autoridade, representada diretamente pelo professor, que faz as vezes do opressor e da opressão, que decorre da cadeia institucionalizada do sistema educacional (coordenador do curso, diretor da escola, dono da universidade privada ou sistemas de poder político no caso de universidades públicas etc).

A proposta que executamos no estudo foi a de introduzir ambientes solidários (por meio da competição e da colaboração) em meio a esta conjuntura heterônoma, que poderíamos até chamar de servidão capitalista, quando as relações são marcadas por imposição de valores e a intenção de um – docente – se sobrepõe a do outro – discente (PIAGET, 1977).

Podemos refletir que talvez o sucesso da aplicação cooperativa tenha sobressaído em detrimento da colaborativa por uma questão de identificação com o modelo macro de heteronomia da educação no Brasil e, conseqüente, conforto experimentado ao fazer parte dele, com o qual já se habituou. Aprende-se, pelo modelo behaviorista da educação, a aceitar a

competição e o princípio do “ganhador” como sendo normais, o que torna o sistema culturalmente a ele adaptado. Isso porque, apesar dos ambientes amigáveis que criamos, o quase-experimento de competição contou com a presença do professor no ambiente do jogo, exercendo uma forma sutil de controle, característica implantada para seguir à risca a aplicação cooperativa na aprendizagem (SLAVIN, 1987). Mas o que buscamos e acreditamos ter conseguido sugerir fortemente foi o favorecimento de ambientes autônomos, sem imposição de valores (PIAGET, 1977), onde os interlocutores (discentes) assimilaram o pensamento um do outro, concordaram ou contestaram num diálogo construtivo. Ainda que os proveitos desta liberdade para a aprendizagem tenham sido verificados em maior escala em uma atividade orientada competitivamente do que colaborativamente, no mínimo, podemos dizer que a busca pela autonomia, ainda que dentro de um contexto heterônomo, é afetivamente mais prazerosa e potencializa mais alegrias do que tristezas.

7 DISCUSSÃO

Após análises e interpretações dos resultados desta investigação, a respeito dos dados empíricos das interações e das entrevistas e das relações que estabelecemos com as teorias-base do estudo, seguimos neste capítulo com discussões estimuladas pela inserção da pesquisa no universo de estudos que compuseram a revisão da literatura desta tese e a decorrente formulação da questão de pesquisa. Traçamos também outras reflexões acerca de possíveis motivos que levaram ao destaque do jogo competitivo frente ao colaborativo em termos da afetividade aflorada em favor da coconstrução do conhecimento entre discentes. Tecemos ainda comparações e discussões acerca dos quantitativos de alunos participantes nos fóruns da intervenção e do grupo de controle.

7.1 A pesquisa no universo da revisão da literatura

A revisão da literatura foi dividida em três grupos macro: (1) Comunidades de aprendizagem e fóruns de discussão na EAD, (2) Afetividade na educação a distância e (3) Jogos na educação. A considerar o primeiro grupo temático: comunidades de aprendizagem e fóruns de discussão na EAD, podemos afirmar que constatamos a importância produtiva destes espaços virtuais de educação (fóruns) para a construção do conhecimento entre alunos e professores ali reunidos, como abordado por diversos autores: Costa e Franco (2005), Stahl; Koschmann e Suthers (2006), Hong e Scardamalia (2014), Pimental; Fuks e Gerosa (2012), Bicalho e Oliveira (2012), Moore e Kearsley (2007), So e Brush (2008), Valente (2009) e Mattar (2009).

Benefícios relacionados à oportunidade das trocas nestes ambientes, também citados por estudiosos da área, foram confirmados nesta tese, tais como o fortalecimento da atenção, do senso crítico, da habilidade de trabalho em equipe (MATTAR, 2009) e da capacidade de argumentar e estruturar raciocínios, favorecida pela comunicação assíncrona e pela linguagem escrita própria destes espaços (CAMPOS, 2004). Valendo-nos de sua característica flexível, como também considera este autor, foi possível customizar os fóruns de modo a viabilizar a pesquisa sem prejuízos. Encontramos neles, por conseguinte, terreno fértil para nossa exploração empírica, assim como também o fizeram em seus estudos Scardamalia e Bereiter (1994), Zhang e colaboradores (2009), além de Cacciamani (2017), com experimentações voltadas para a cognição na colaboração. Neste contexto prático, a presente pesquisa parece ter trilhado caminho sem precedentes, relativamente ao levantamento bibliográfico realizado, ao

produzir e, em seguida, aplicar jogos em fóruns de discussão no ensino superior a distância; além de engendrar uma comparação entre as naturezas das atividades de competição e de colaboração concebidas, em termos da afetividade.

De modo significativo, em estudos encontrados, nos deparamos com manifestações a respeito do potencial colaborativo dos fóruns por favorecerem as trocas e a coconstrução do conhecimento, como em Rourke e outros (1999), Sorensen e Takle (2002), Resta e Laferrière (2007), Campos e Grabovschi (2011), Guisso e colaboradores (2012) e Horácio (2015). Neste ponto, pudemos observar, pela nossa pesquisa, que estas plataformas educacionais possuem de fato uma virtude agregadora seja em seu funcionamento tradicional, seja abrigando experiências diversas como as que concretizamos. Afinal, independente do ambiente colaborativo ou competitivo proposto para os fóruns, assim como dos resultados a que chegamos no campo afetivo para a Educação, as interações transcorreram de modo dinâmico, amigável e envolvente em ambos os casos das vivências do estudo. Esta qualidade das trocas remete ao conceito de presença social de Garrison (2007), que introduz nossas discussões em torno do segundo tema macro da revisão bibliográfica: afetividade na educação a distância.

A presença social é a capacidade do aluno de se projetar social e emocionalmente em uma comunidade em atividades em grupo mediadas por computador, o que favorece o ato de aprender e torna a participação nas tarefas algo atraente e gratificante, aumentando a dedicação (GARRISON, 2007). Nos experimentos do estudo, a presença social foi significativa e, por sua vez, acentuada pelo aparecimento da empatia, destaque em nossas análises e interpretações dos resultados e essencial para justificar o desenvolvimento de trocas de conhecimento mais produtivas na competição, enquanto um dos ambientes propostos. Tais interações proveitosas foram apontadas com realce nas entrevistas, como pela Prof^a “Joice” e pelo historiador “Jonas”, que consideraram o empenho dos estudantes animado por atmosfera calorosa de comunicação. Ter propiciado tal característica aos espaços dos quase-experimentos, aliás, veio ao encontro de considerações de Dorjó (2011), para quem a falta de contato físico na EAD não pode impedir o estabelecimento de laços afetivos. Verificamos, pois, o que a autora chama de “uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos pela possibilidade de compartilhamento de ideias, interesses, cultura e sentimentos” (DORJÓ, 2011, p.29), em afinidade com a formação de configurações de imagens de mundo em permanente modificação pelas trocas em ambiente natural e social (CAMPOS, 2017). Ponto que estabelece outra conexão com a autora (DORJÓ, 2011), que considera os fóruns espaços multiculturais, compostos por indivíduos sociais e históricos, resultantes de suas próprias vivências somadas à interação com o outro; que acabam por originar singulares modos de agir, pensar, sentir etc (Idem, 2011); frutos da constante

imbricação de subjetividades, tal como sinaliza Campos (2017) na teoria da ecologia dos sentidos.

Toda a configuração de significados que se formou nos fóruns a partir das trocas, pelo presente estudo, foi observada por meio do instrumento que é tema do terceiro e último grupo do levantamento bibliográfico: jogos na educação.

A temática de jogos na educação, em especial no ensino superior, foi por nós percebida assim como para Hudson e Cairns (2016), que apontam os jogos como potencializadores da presença social de Garrison (2007) e ainda têm o poder de acrescentar “sensação de intimidade ou união em termos de compartilhamento de tempo e lugar” (SHIN, 2002 apud HUDSON; CAIRNS, 2016, p.3, tradução nossa), o que aproximou nossos jogadores. Além disso, os jogos atuaram em acordo também com afirmativas de Haguenauer et al. (2007), de que estes alteram positivamente a dinâmica do ensino e o comportamento de estudantes e professores. Esta autora (2007) destaca ainda que o convívio social, proporcionado pelo ato de jogar, estimula o indivíduo a considerar outros pontos de vista, consideração que automaticamente conectamos mais uma vez com o afeto de empatia, cuja identificação marcou as análises e interpretações dos resultados da pesquisa.

A dedicação e animação com que os alunos assumiram a identidade de personagens nos quase-experimentos remete a comentário de Campos (2004), de que o papel dos jogos no ensino é amplamente reconhecido como estimulador da criatividade e do raciocínio. As conexões de ideias entre os colegas foram com efeito elogiadas pela equipe de design dos jogos nas entrevistas, especialmente nas considerações do historiador “Jonas”, que corrigiu a participação dos alunos no fórum-jogo e ressaltou o grau de aprofundamento das respostas. Ele comentou também que, em se tratando de ensino superior, não se poderia elaborar uma atividade “bobinha” e fácil, porque poderia desestimular os estudantes. Neste ponto, relembremos a entrevista com a aluna “Eva” - do jogo competitivo - que declarou ter pensado que encontraria uma atividade infantilizada, mas quando se deu conta, estava estudando História. No item 5.1.3.2 – Planejamento geral dos jogos (p.95), abordamos a importância do refinamento intelectual na criação de atividades lúdicas na educação superior, pois se o adulto não reconhece utilidade na proposta didática, automaticamente perde o interesse (HOPPE; KROEFF, 2014). Este ponto vem ao encontro da fala de Jonas (historiador) sobre o desafio na elaboração das atividades e das considerações de Eva (estudante) sobre ser preciso creditar serventia ao jogo para aceitação do mesmo.

Também encontramos pontos convergentes entre os resultados da pesquisa e a literatura levantada no que diz respeito a críticas à resistência na adoção de jogos em cursos de graduação.

A identificação da diversão foi incontestável nas análises e interpretações das trocas entre os alunos e também das entrevistas. O discente “Breno” - do jogo colaborativo - comentou o quão animado e interessante foi interpretar personagens. Sua descontração vivenciada a partir do quase-experimento nos remete à associação imediata com a relevância da leveza no ensino superior (FORMIGA; LITTO, 2009), onde, por tradição, há uma tendência a não ser considerada em função de certo preconceito com a prática no julgamento de se perder a “seriedade” e, conseqüentemente, a qualidade na educação universitária (CAMPOS, 2004). Na contramão disso, porém, os jogos implantados proporcionaram nível elevado ao ensino de História, conforme relatado pelos próprios participantes, a exemplo da aluna “Alba” - do jogo competitivo - que afirmou ter elaborado conexões refinadas de momentos históricos a partir das proposições do jogo. Haguenuer e colaboradores (2007) defendem que o prazer pelo uso do recurso do lúdico deve fazer parte do processo educacional, mesmo quando lidamos com adultos. Na mesma direção, Lovisolo (1995) comenta a importância de unir utilidade e gosto na aprendizagem em todas as fases da vida.

7.2 Discussão sobre a questão da pesquisa

Após abordagens envolvendo de modo amplo posicionamentos encontrados na literatura sobre as temáticas desta tese e as relações daqueles com o desenvolvimento e os resultados do nosso estudo, seguimos agora com aspectos específicos que lidam diretamente com a questão da pesquisa, mantendo paralelos com autores do levantamento bibliográfico.

Inspirados pela ideia de um ineditismo prático na Educação, demos asas a esta pesquisa-ação com o uso de quase-experimentos, acreditando poder viabilizar utilidade e prazer por meio de jogos em fóruns de discussão, enquanto plataformas ricas de possibilidades estruturais em favor da argumentação em grupo. A afetividade das trocas que emerge de alunos e professores reunidos nos fóruns foi o objeto desta investigação. Foi para acessar os afetos (sentimentos) e climas afetivos (satisfação ou insatisfação) destas interações que lançamos mão da elaboração dos jogos para simular ambientes de colaboração e de competição, viabilizando assim a composição de duas atmosferas naqueles espaços online que fossem capazes de proporcionar aos participantes estudar se divertindo em sintonia com os colegas.

A decisão de confrontar ambientes educacionais de competição e de colaboração, na intenção de obter dados que nos permitissem avaliá-los no que tange à afetividade das interações, se deveu sobretudo à identificação de certa lacuna na literatura a respeito das emoções originadas da prática competitiva na educação superior à distância, particularmente

em fóruns, onde as trocas são possíveis nessa modalidade de ensino. De modo considerável, encontramos estudos sobre colaboração nestes espaços, em abordagens cognitivas e afetivas, inclusive com a adoção de experimentos conforme citamos no item anterior. Mas a carência de estudos similares com o uso da competição ficou evidenciada. Após as intervenções que fizemos, ansiamos por descobrir qual ambiente educacional apresentaria melhor condição de alunos e professores se desenvolverem afetivamente nos campos individual e social no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o apresentado na revisão da literatura, vimos que estudiosos da colaboração na educação em rede já sinalizavam certo fracasso prático do modelo, como em Scardamalia e Bereiter (1994), Zhang e colaboradores (2009), além de Cacciamani (2017), sendo este último com experimentação especialmente no ensino superior. A principal observação foi a de que os alunos não conseguiram desenvolver autonomia nos ambientes online, apesar da atmosfera criada para que caminhassem sozinhos compartilhando conhecimento.

Comparativamente aos nossos resultados, aquele de natureza colaborativa igualmente pouco potencializou o aprendizado autônomo e coletivo, embora a proposta do jogo fosse voltada para que fossem capazes. Já o experimento competitivo, que também comportou atmosfera favorável a que alunos trabalhassem e se desenvolvessem juntos, contou com discentes em melhor performance em termos de sociabilidade e conseqüente coconstrução do conhecimento. Destacamos que nos parece que o diferencial entre as duas atividades, a disputa e a recompensa no jogo de competição, foram catalisadoras para o sucesso do engajamento, abordagem sobre a qual discorreremos adiante.

Sabemos que o potencial interativo dos fóruns sugere fortemente atividades colaborativas, de atuações em conjunto entre estudantes e professores, mas aquelas competitivas também podem comportar o “trabalhar junto”, assim como provamos ser possível, com excelentes resultados em termos de sentimentos gerados na direção de uma alegria que contribuiu de forma positiva intelectual e socialmente à vida acadêmica dos participantes. A competição não comporta apenas o modelo um contra um, que inviabiliza a troca direta de experiências; existem disputas entre equipes, estimuladoras da socialização, como nos moldes trabalhados na presente pesquisa, ancorados na cooperação na aprendizagem (SLAVIN, 1987).

Lembramos sobre a neutralidade do nosso posicionamento quanto aos ambientes propostos para o estudo, isto é, sem julgar previamente que um (competição) pudesse ser melhor do que o outro (colaboração) e vice-versa, pois acreditamos serem ambos qualificados para abrigar experiências afetivas enriquecedoras na educação. Lembramos também que o centro de

nossas atenções é a afetividade fruto das interações, que motivou a composição de cada atmosfera (uma mais e outra menos) estimuladora de trocas eficientes. Diante dos afetos de alegria que encontramos nos fóruns-jogo, assim como dos climas afetivos de satisfação, além da obtenção do resultado mais favorável à competição, traçamos reflexões sobre possíveis porquês para tal desfecho na seção seguinte.

7.3 Por que a competição sobressai à colaboração?

Valendo-nos da formulação de hipóteses, iniciamos discussão acerca dos motivos que possam ter levado a natureza competitiva do fórum a constituir ambiente virtual mais inclinado ao compartilhamento de conhecimento entre os estudantes, comparado à natureza de colaboração. As supostas causas elencadas foram (1) maior associação da competição com o ato de jogar, despertando para o desafio; (2) o capitalismo competitivo como zona de conforto pela identificação com contexto social já conhecido e (3) momento histórico brasileiro das eleições presidenciais coincidente com a aplicação do quase-experimento competitivo.

A primeira conjectura que fazemos se refere à competitividade poder ter sido entendida pelos participantes como algo atraente e estimulante, características próprias do ato de jogar. Observemos que jogar e competir trazem significados demasiadamente próximos. Desde criança, tomamos contato com jogos, com a competição e sua dinâmica do perde e ganha, seja pela brincadeira pura e simples, seja pela cultura do esporte com estreita ligação para vivências saudáveis e como auxiliar na formação do caráter humano. Quando jogamos, competimos com os outros em jogos coletivos; ou conosco mesmo, com nossos próprios recordes por exemplo, em jogos individuais. Tudo indica, portanto, que o convite a participar de um jogo feito ao aluno da graduação CEDERJ tenha ativado nele estes significados, que se afinam com a excitação vinda com o desafio, despertando a vontade de jogar. Esta seria uma reflexão inicial para motivações do interesse do estudante em participar da atividade, o que pode ter contribuído para desenhar sua atuação consonante com as produtivas trocas de conhecimento verificadas.

Partindo agora para a outra intervenção, nos parece que que a colaboração, enquanto natureza de jogo, seja menos associada ao ato de jogar do que a competição, o que pode ter motivado mais identificação, atratividade e animação por parte dos estudantes envolvidos no ambiente competitivo. Neste pensamento, é possível considerar que talvez o ato de competir esteja mais atrelado a jogos do que o de colaborar por uma questão histórico-cultural de modelo capitalista de sociedade do qual fazemos parte, que traz a competitividade como uma de suas características, com padrões de organização hierárquica de poder perpetuados em diversos

setores da vida. Ponto este já abordado nesta tese relacionado ao sistema educacional brasileiro, galgado sobre bases de dominação e coação representadas pelo docente no contato imediato com o aluno e pelas instituições reguladoras na outra ponta desta conjuntura. A partir destes aspectos, estabelecemos relação entre o destaque da competição na pesquisa, enquanto maior impulsionadora das trocas, e o conforto do aluno em atmosfera competitiva por uma questão de identidade, relacionada a sua imagem de mundo, formada por sua carga psicológica e histórico-social (CAMPOS, 2017), impregnada dos valores comentados.

Uma visão que consideramos interessante expor sobre outra possível razão de melhores resultados obtidos no jogo competitivo frente ao colaborativo, no que tange à afetividade aflorada, diz respeito ao sentimento de atração, identificado somente no quase-experimento competitivo, na análise e interpretação dos dados provindos da aplicação da atividade. Assim como enunciamos na seção 6.1.1 (p.122), a atração encontrada como afeto pode ter relação com o momento histórico-político pelo qual o Brasil passava no semestre 2018.2, quando o jogo de competição foi aplicado. Foi a ocasião das eleições presidenciais em que o presidente Jair Bolsonaro (PSL) saiu vencedor em outubro de 2018. A atividade competitiva se desenvolveu em novembro do mesmo ano. O país experimentou naquele fase período de intensos debates entre os adeptos do candidato que acabou sendo eleito e o seu principal opositor Fernando Haddad (PT). Militar reformado, de extrema direita e de retórica autoritária, Bolsonaro atraiu parcela expressiva da população que esteve fervorosamente contra a esquerda e o petismo, além de manifestar pensamentos em favor de um retorno à ditadura. Avaliamos que a ameaça à democracia no Brasil, que integrava discussões políticas no cenário da época, especialmente naquele semestre de eleição, pode ter estimulado os estudantes a participar do fórum-jogo para poderem então manifestar suas opiniões naqueles espaços. Isto porque o tema da atividade competitiva era a Segunda Guerra Mundial, com debates sobre governos totalitários, o que coincidiu com as discussões que se configuravam em 2018.2 na nossa realidade. Vale notar que o jogo colaborativo também teve a Segunda Guerra como temática, ou seja, o mesmo elemento incentivador das interações. Contudo, entendemos que, no momento de aplicação desta atividade (semestre seguinte: 2019.1 – pós-eleições), os ânimos estavam menos exaltados. Assim, o fervor político vivenciado no semestre eleitoral, coincidente com a intervenção competitiva do estudo, pode ter atraído mais atenção e curiosidade pela afinidade de assuntos abordados no jogo e na sociedade brasileira, levando os jogadores a atuações mais interessadas no diálogo.

A entrevista do historiador “Jonas” à pesquisa corrobora nossas considerações. Pela sua experiência em EAD, comentou que fóruns apresentam engajamento gratificante ao educador

em duas situações: quando introduz tema factual, despertando o aluno para a vontade de se expressar, ou quando trazem uma proposta diferente e interessante. A nossa quase-experimentação parece ter se enquadrado em ambos os casos. O tema do jogo não era factual, mas tratava de ideologias cujas discussões estavam em ebulição, provocando efeito semelhante em termos de interesse. Além disso, a atividade trazia uma roupagem diferente da tradicional, sendo bem aceita como pudemos observar nas análises e interpretações das trocas e das entrevistas dos alunos que jogaram. Percebemos que o jogo colaborativo também se encaixaria nos dois casos (interesse pelo tema e pela proposta diferente). Os estudantes, nele, também se mostraram motivados pelos assuntos propostos. Porém, com menor grau de empatia capaz de coconstruir conhecimento como vimos. Uma das razões seria essa que expusemos, associada ao momento de aplicação.

Consideremos agora outro ponto interessante. As principais características que distinguiram a competição da colaboração foram as presenças do conflito (pela disputa) e da recompensa, ambas inerentes à teoria slaviniana aplicada. Sobre a primeira, tecemos as conexões apresentadas neste item, ligadas à associação entre jogar e competir, além da composição do capitalismo competitivo em nossas relações sociais. A respeito da segunda (recompensa) é interessante perceber um dado. Conforme exibimos no subcapítulo 6.4 (p.141), dedicado às entrevistas, não fez parte do roteiro pergunta alguma envolvendo a premiação no jogo. Apesar disso, o assunto poderia ter sido abordado pelos entrevistados. Entretanto, nem os alunos, nem a equipe técnica comentaram ou mencionaram a concessão de prêmios aos vencedores, que no caso foram coletâneas de livros de História. Imaginamos duas justificativas para tal fato: a competição em si traz a associação direta entre disputa e recompensa, fatores atrativos do fórum, mas que seria tão comum, a ponto de nem ser ressaltada pelos participantes da pesquisa. A outra explicação seria pelo cumprimento da máxima de que o importante é competir, sendo a premiação algo secundário no imaginário tanto de discentes como de docentes. Vale interpretar esta ausência de menção às recompensas nas entrevistas como uma sinalização, talvez, de que o verdadeiro significado de jogar foi justamente a possibilidade do “estar junto” e compartilhar experiências, mais do que suas finalizações reguladoras, ainda que a atmosfera de competição em si (e sua ligação com a recompensa) possa ter funcionado como chamariz e mantenedora do estudante na atividade pelos motivos que expusemos.

7.4 Índices comparativos da participação nos fóruns: jogos e grupo de controle

Consideramos relevante abordar na tese este tema de importância para estudos na educação a distância: o volume da participação em fóruns. Para isso, estabelecemos relações entre o número de participantes da pesquisa, tanto nos quase-experimentos, quanto no grupo de controle, ambos os casos tendo fóruns como ambiente.

No item 5.1.3.4 – Dados gerais dos jogos (p.101), mencionamos a quantidade de alunos de cada turma submetida à experimentação: 99 (atividade competitiva) e 114 (atividade colaborativa). Todos estes estudantes receberam a convocação para os jogos, por meio de aviso na plataforma e e-mail personalizado. Sabemos que, deste total, de fato jogaram, ou seja, foram sujeitos da pesquisa-ação: 15 alunos (competitivo) e 25 (colaborativo). No subcapítulo 6.2 – Análise e interpretação dos resultados do grupo de controle (p.134), informamos quantos estudantes compuseram o grupo: 58. Para debater o tema “Aldeia Global”, este foi o número de alunos que interagiram no fórum, de uma turma de 91 pessoas.

Não podemos ignorar a disparidade entre o número de discentes nas turmas e o quantitativo que efetivamente jogou, frente à proporção mais participativa da turma por nós escolhida como controle. No Quadro 24, que se segue, organizamos o número absoluto de cada turma no semestre de aplicação do jogo e de observação do grupo de controle, seguido do número absoluto de participantes dos respectivos fóruns, assim como os percentuais de participação neles em relação ao quantitativo total das turmas:

	Semestre 2018.2	Semestre 2019.1	Semestre 2019.2
Quantidade de discentes	Jogo competitivo	Jogo colaborativo	Grupo de controle
Total da turma (n° absoluto)	99	114	91
Participantes do fórum (n° absoluto)	15	25	58
Participantes do fórum (percentual)	15%	22%	64%

Quadro 24: Total da turma x participação no fórum (jogos e grupo de controle)

Começamos pelas comparações entre os jogos. Pelo Quadro 24, observamos que a taxa de participação no colaborativo (22% da turma) foi maior do que no de competição (15%).

Interessante observar que quantidade e qualidade não caminharam juntas nos nossos quase-experimentos, pois enquanto em um a quantidade de estudantes foi maior (colaborativo), no outro a qualidade das trocas se destacou (competitivo), pela atuação mais acentuada na direção da coconstrução do conhecimento.

Sobre a maior quantidade de alunos terem participado do fórum de colaboração, podem auxiliar no entendimento fatos relacionados à avaliação na disciplina. Como já abordado neste estudo, o CEDERJ possui dois tipos de avaliação por semestre: avaliação a distância (AD) e avaliação presencial (AP). A cada semestre, o aluno faz duas ADs (AD1 e AD2) e duas APs (AP1 e AP2), totalizando quatro provas. Todas as decisões das intervenções foram tomadas em conjunto com o coordenador da disciplina e demais componentes da equipe de design. Por uma questão de paridade na definição dos detalhes envolvendo as duas atividades do estudo, estipulou-se que, em ambos os casos, os jogadores poderiam ganhar até 1,0 ponto na AP de acordo com o desempenho. Porém, o momento da aplicação de cada jogo (com base nas semanas mais adequadas para tal) não coincidiu com a realização da mesma avaliação semestral: a participação no jogo competitivo podia render ponto extra para a AP2, enquanto no colaborativo, para a AP1. Nossa pesquisa se baseia em uma quase-experimentação, ou seja, não é possível controlar todas as variáveis. A AP2 é a última avaliação do semestre. Quando a intervenção competitiva foi aplicada, ainda não tinham sido divulgadas as notas desta prova. Mas àquela altura, os alunos que acreditavam ter-se saído bem, praticamente já se consideraram em férias e o desejo do ponto extra ficou restrito àqueles que, numa autoavaliação, podiam ter apresentado desempenho fraco na AP2. Isto, provavelmente, reduziu em parte o engajamento (em números) no fórum-jogo competitivo perante o colaborativo. Neste, a participação nos pareceu mais estimulada em termos quantitativos (sempre em comparação com o jogo da outra natureza), porque o ponto extra a ser recebido seria somado à AP1. Esta é uma avaliação de meio de semestre, quando os estudantes em geral se preocupam mais com o desempenho na matéria do que no fim. Seus futuros – se passarão ou não na disciplina – ainda não estão delineados, ao contrário do momento da experiência da outra atividade. Foram esses motivos, portanto, que entendemos como prováveis para a adesão à quase-experimentação competitiva (15%) ter sido menor do que à colaborativa (22%).

Na relação da participação nas intervenções com a verificada no grupo de controle, esta última se mostrou significativamente mais elevada, com 67% da turma interagindo no fórum. A causa que imaginamos para isso, mais uma vez, tem origem na avaliação. A atuação nos espaços de troca do grupo de controle valia nota para a AD2, avaliação também de meio de semestre. Igualmente pelo fato de estarem mais atentos aos seus desempenhos nesta altura da

trajetória, os alunos estiveram em maior quantidade na atividade com nota. Além disso, consideramos como decisivo o fato de que a avaliação de participação naquele fórum compunha metade da nota da AD2 e não apenas ponto extra como na avaliação dos jogos. São os chamados fóruns obrigatórios, classificação que os fóruns das nossas intervenções não tiveram. No caso do grupo de controle, não participar significava ter no máximo 50 (de um total de 100) como possibilidade de nota; um rendimento baixo.

A concessão de nota em fórum de discussão é, portanto, determinante para a presença no mesmo. Um fato serve para corroborar ainda mais esta afirmação: ao longo do semestre 2019.2, foram abertos 11 fóruns na turma que não recebeu nossos quase-experimentos. Deste total, dois valeram nota, sendo um deles o fórum que escolhemos como controle. Nos demais nove fóruns, que não valeram nota, nem contaram ponto extra como nos jogos, a participação foi ínfima: aqueles com maior adesão apresentaram quatro alunos, o equivalente a 4% da turma, e, em três deles, ninguém apareceu para interagir. Na sequência, veja no Quadro 25 (p.180), a quantidade de alunos por fórum, separados por seus respectivos temas, da turma que abrigou o grupo de controle. Marcamos na cor cinza o fórum-controle da pesquisa:

	Turma do grupo de controle – semestre 2019.2 Total de alunos (nº absoluto): 91		
	Tema	Participação discente (nº absoluto)	Participação discente (percentual)
Fórum 1	“O mundo fora do eixo hegemônico até o fim da Segunda Guerra Mundial”	1	1%
Fórum 2	“Guerra Fria”	4	4 %
Fórum 3	“A Idade de Ouro do capitalismo ocidental”	4	4 %
Fórum 4	“Socialismo realmente existente”	1	1%
Fórum 5	“Descolonização e o surgimento do Terceiro Mundo”	1	1%
Fórum 6	“Emergência do leste asiático no cenário mundial pós-Segunda Guerra	Nenhum aluno	0%
Fórum 7 (grupo de controle)	“Aldeia global”	58	64%
Fórum 8	“Economia nos tempos da globalização	53	58%
Fórum 9	“Globalização e suas tensões”	2	2%
Fórum 10	Tema aberto (proposta era continuar debates do fórum anterior)	Nenhum aluno	0%
Fórum 11	“Novos atores globais e nova ordem internacional”	Nenhum aluno	0%

Quadro 25: Participação nos fóruns da turma do grupo de controle

O fórum “Economia nos tempos da globalização”, que assim como o “Aldeia global”, apresentou destacado engajamento (como mostra o Quadro 25) também contou nota na disciplina. No subcapítulo 2.3, de revisão da literatura (p.21), mostramos autores em acordo com esta abordagem sobre a qual nos detivemos aqui, relacionada à necessidade de se atribuir nota à atuação em fóruns na educação a distância. Para Campos e Grabovschi (2011), no ensino

online, as chances de sucesso aumentam quando se lida de modo positivo com a heteronomia das instituições e se exige a participação nos fóruns como condição para avaliação.

Levando-se em conta não somente o grupo de controle, mas também os fóruns-jogo, assim como as variáveis que discutimos nesta seção, de interferência na maior ou menor presença dos alunos, notamos o quão difícil é atraí-los para o espaço de interação na EAD, seja pela experiência tradicional de fórum, seja por uma tentativa diferente como a deste estudo.

8 CONCLUSÃO

A presente pesquisa-ação, associada a método quase-experimental, foi estimuladora pela tentativa de aproveitar todo o potencial que fóruns representam enquanto espaços de interação entre estudantes e professores na educação superior a distância, por meio da descoberta da afetividade que os movem na direção daquilo que entendemos como interessante forma de apreensão do conhecimento pela socialização e compartilhamento de ideias.

As pesquisas-ação buscam estreitar teoria e prática: pesquisa na educação e vivência docente (ELLIOT, 1998). Foi isso que perseguimos com nosso processo de intervenção social. Enfrentar trabalho de extrema responsabilidade pedagógica, que foi criar os jogos e customizar os fóruns para receber os alunos, aproximou pesquisadora e especialistas. Implantar as atividades e observar os participantes a cada mensagem trocada foi para lá de gratificante para todo o grupo. Parece que o desafio de concretizar um planejamento efetivamente aceito pelas partes interessadas (THIOLLENT, 1947), próprio de uma pesquisa-ação, foi superado neste estudo de doutorado, com a soma de conhecimentos originada de uma relação saudável (ELLIOT, 1998).

O uso de fóruns de discussão apresenta leque variado na realidade de atuação do professor, obstáculo para tratamento positivista sobre o tema, conforme também observam Campos e Grabovschi (2011). De todo modo, não é possível uma observância objetiva na presente tese, assim como nem seria essa a nossa intenção, por se tratar de estudo qualitativo que transitou por comunidades reais em contexto aberto e natural de ensino. Generalizações também não são factíveis visto que a investigação se restringiu a microuniverso de uma instituição de EAD, que foi a graduação de História do CEDERJ.

Avaliamos que nossa pesquisa tenha o atributo de exaltar a prática, em sintonia com ponderações de Thiollent (1947), sobre a importância de dignificar ações realmente transformadoras que ultrapassam os limites da abordagem essencialmente burocrática, descritiva e avaliativa das situações educacionais.

Como principal conquista desta investigação, consolidamos a criação de uma metodologia de análise de interações em fóruns de discussão no ensino a distância, centrada na afetividade. Entendemos que tal metodologia pode ser aplicada a diversos contextos educacionais em rede, não se limitando apenas ao ensino superior. A partir dela, concebemos um método de avaliação de ambientes educacionais para comparação entre as atmosferas de natureza competitiva e colaborativa que simulamos para intervenção. Já este método de avaliação de ambientes, como extensão da metodologia desenvolvida, somente é possível

adotar em conjuntura específica semelhante à desta tese, em que engendramos atmosferas de colaboração e de competição.

Sobre a metodologia de análise das interações, elaboramos duas frentes, com base na filosofia dos afetos de Espinosa (2009a) e na teoria da ecologia dos sentidos de Campos (2017). Sistematizamos um modo de analisar e interpretar afetivamente a troca assíncrona de mensagens escritas, por meio da identificação dos afetos (sentimentos gerados) e suas classificações quanto a potências/tendências para alegria, tristeza, ambas ou nenhuma delas (ESPINOSA, 2009a). Além disso, categorizamos os climas afetivos dos grupos enquanto de satisfação, insatisfação, ambíguos ou neutros (CAMPOS, 2017). A partir de então, nos engajamos na concepção do método de avaliação de ambientes, um modo de identificar a configuração das atmosferas dos jogos de natureza competitiva e colaborativa, a fim de observar se eram capazes de estimular (e em que grau: extremo ou moderado) a qualidade autônoma de ambiente, caracterizada pela cooperação piagetiana que gera equilíbrio com afetos potencialmente alegres, produzindo satisfação; ou a qualidade heterônoma de ambiente, caracterizada pela coação que gera desequilíbrio com afetos potencialmente tristes, produzindo insatisfação.

O reconhecimento da configuração dos ambientes foi estabelecido pelo cruzamento dos afetos potencializados e dos climas afetivos com a natureza dos jogos (competição e colaboração), que deu origem a quadro adaptado de Campos, Freitas e Grabovschi (2013), nos permitindo observar a composição das atmosferas onde as interações se processaram, gerando quatro possibilidades, segundo apresentamos no item 6.1.3 - Configuração dos ambientes dos jogos: 1 – Extremo da competição; 2 – Competição moderada; 3 – Colaboração moderada; 4 – Extremo da colaboração.

Como resultado, obtivemos a situação 2 (competição moderada) para o jogo competitivo e a situação 4 (colaboração extrema) para o colaborativo. Sobre a primeira configuração (competição moderada), esta se deveu à fusão da natureza competitiva da atividade com o equilíbrio proveniente de afetos alegres e satisfação pela cooperação. De fato, vimos que a empatia encontrada como afeto contribuiu significativamente para esta configuração, trazendo harmonia nas relações entre os alunos que tinham metas individuais, mas também coletivas. Já a situação resultante para o quase-experimento colaborativo (extremo da colaboração) não espelhou o que realmente se verificou neste ambiente, uma vez que os participantes deste grupo estabeleceram conexão moderada entre eles. A colaboração extrema é uma composição de ambiente fruto do cruzamento da natureza colaborativa com o equilíbrio gerado por afetos de alegria e satisfação pela cooperação nas trocas. Este equilíbrio esteve sim evidenciado, mas não

foi capaz de produzir o grau máximo de colaboração. Este resultado pode sugerir a educadores a necessidade de estarem atentos ao fato de que nem sempre uma aparente alegria manifestada em fóruns de discussão na EAD se reverte em aproveitamento do estudante no nível que se deseja. Sobre este nível, nos referimos à coconstrução do conhecimento, uma forma eficiente de aprendizagem, tal como pudemos sugerir fortemente nesta pesquisa-intervenção pela sua concretização na atividade competitiva. As entrevistas com os participantes do jogo colaborativo ratificaram o que observamos nos fóruns, a existência de um grau baixo de empatia, já que estes alunos não mencionaram o compartilhar de ideias com a ênfase dada pelos jogadores competitivos. A presença de uma “falsa” alegria também pode ser encontrada no grupo de controle, onde a imposição a participar daquele espaço teria se dado de forma mais contundente, pelo fato de a ausência no fórum representar considerável prejuízo ao aluno em termos de nota na disciplina, conforme foi abordado. Apesar de o quadro que desenvolvemos para identificar a composição dos ambientes ter dado conta, em parte, da sua função, entendemos que nos serviu para sugerir reflexões a docentes quanto à eficiência de propostas de atuação em conjunto feitas a alunos reunidos em grupos mediados por computador.

Em relação às naturezas competitiva ou colaborativa dos ambientes do estudo, estas nos permitiram investigar a afetividade das trocas de modo enriquecedor e a potencializar afetos de alegria nos estudantes e climas afetivos de satisfação nos grupos, pela vivência de algo diferente da realidade habitual dos espaços de interação. Aos especialistas do CEDERJ envolvidos e a atores da EAD em geral esperamos auxiliar com um olhar diferenciado sobre a proposição de tarefas em fóruns, com destaque para o uso de jogos e para o ato de competir; combinação que rendeu melhores frutos na direção de uma aprendizagem compartilhada. A proposta de um jogo rendeu a alegria e a satisfação que ficaram ausentes na visão dos estudantes que não passaram pela intervenção da pesquisa. É importante ressaltar que, apesar do resultado de maior sucesso da competição frente à colaboração, a afetividade positiva afluída em ambos os casos, ainda que em diferentes graus de intensidade, remete ao pensamento de que nem um nem outro ambiente educacional deve ser adotado como dogma, assim como consideram Lovisolo, Borges e Muniz (2013). A interferência das variáveis na pesquisa favorece esta consideração, além do fato de os integrantes da equipe de design dos jogos não terem apontado diferença entre as duas atividades quanto aos resultados colhidos pelas suas aplicações. O papel refinado de análise das interações coube à pesquisa, que acabou identificando o elemento distintivo relacionado ao compartilhar de conhecimento.

Acreditamos que esta pesquisa de doutorado tem o potencial de contribuição para futuros estudos no campo da afetividade em rede na área da educação e de inspiração para novas

práticas, não somente em processos de comunicação pedagógica em fóruns de discussão no ensino a distância, mas também naqueles destinados a cursos e treinamentos online de empresas, que busquem trilhar o caminho do entendimento, cada vez mais completo, entre sujeito psicológico e sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABED. **Censo EAD Brasil- 2015/2016**, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 01/02/2020.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. M. A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 18, p. 123–147, 2002.
- BEZERRA, B. G. Usos da linguagem em Fóruns de EAD. **Revista Investigações**, v. 24, n. 2, p. 11–33, 13 dez. 2011.
- BICALHO, R. N. DE M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. DE. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 41, p. 469–484, jun. 2012.
- BIOCCA, F.; HARMS, C. Defining and measuring social presence: Contribution to the Networked Minds Theory and Measure. **ResearchGate**, p. 1–37, 2002.
- BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 51–58, 2001.
- CACCIAMANI, S. Experimental Learning and Knowledge Building in Higher Education. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 13, n. 1, p. 27–38, 2017.
- CAMPOS, M. **Traversée. Essai sur la communication**. Berne: Peter Lang, 2015a.
- CAMPOS, M. **Navegar é preciso, comunicar é impreciso**. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- CAMPOS, M.; LAFERRIERE, T.; LAPOINTE, J. Analysing Arguments in Networked Conversations: The Context of Student Teachers. **The Canadian Journal of Higher Education**, v. XXXV, n. 4, p. 55–84, 2005.
- CAMPOS, M. N. **L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur**. 1. ed. Montreal, Quebec: Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, 2004.
- CAMPOS, M. N. Integrando Habermas, Piaget e Grize: contribuições para uma Teoria Construtivista-Crítica da Comunicação. **Revista Famecos**, v. 21, n. 3, p. 966–996, 2014.
- CAMPOS, M. N. Coconstrução dos conhecimentos no uso das tecnologias educativas: Reflexões éticas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 28, p. 184–211, 2015b.
- CAMPOS, M. N.; FREITAS, L. B. DE L.; GRABOVSKI, C. Cooperation and Collaboration in Higher Education. **International Journal of Online Pedagogy and Course**

Design, v. 3, n. 1, p. 1–16, 2013.

CAMPOS, M. N.; GRABOVSKI, C. Argumentação e design : Cognição , afetividade e moralidade em comunidades universitárias de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 08, n. 17, p. 1–27, 2011.

CAPPELLI, U. Cristo secondo Spinoza. **Rivista di Filosofia Neo-Scolastica**, v. 30, n. 5/6, p. 540–545, 1938.

CEDERJ. **Fundação Cecierj / Consórcio Cederj**. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/>>. Acesso em: 01/02/2020.

CHANNOUF, A.; ROUAN, G. **Émotions et Cognitions**. 1. ed. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2002.

CHRISTENSEN, L. B. **Experimental Methodology**. 8. ed. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1941.

COCHRAN, W. **Técnicas de amostragem**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1965.

COSTA, L.; FRANCO, S. Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, n. 1, p. 1–10, 2005.

DAMÁSIO, A. **Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEAKIN, H.; WAKEFIELD, K. Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. **Qualitative Research**, v. 14, n. 5, p. 603–616, out. 2014.

DI VONA, P. La definizione dell'essenza in Spinoza. **Revue Internationale de Philosophie**, v. 31, n. 119/120, p. 39–52, 1977.

DORJÓ, D. S. Relações afetivas: reais possibilidades na educação a distância. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 28–37, 23 dez. 2011.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C. M. C. ET AL (Ed.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137–152.

ESPINOSA, B. **Ética**. São Paulo: Autêntica Editora, 2009a.

ESPINOSA, B. **Tratado Político**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009b.

FERRARI, M. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo->

social>. Acesso em: 01/02/2020.

FORMIGA, M.; LITTO, F. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GARRISON, D. R. Online community of inquiry review: social, cognitive and teaching presence issues. **ResearchGate**, v. 1, n. 1, p. 61–72, 2007.

GARRISON, R. Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Trans-actional Issues. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 1, n. 1, p. 1–17, 2000.

GRIZE, J.-B. Logique naturelle et construction des propriétés des objets. **L'Annee Psychologique**, v. 91, p. 103–120, 1991.

GUISSO, B. et al. A Perspectiva dialógica dos fóruns como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na EAD. **Revista EDaPECI**, v. 11, n. 11, p. 63–81, 2012.

HAGUENAUER, C. et al. Uso de Jogos na Educação Online: a Experiência do LATEC/UFRJ. **Revista EducaOnline**, v. 1, n. 1, p. 1–14, 2007.

HARASIM, L. On-line Education: a new domain. In: MASON, R.; KAYE, A. (Eds.). . **Mindwave: communication, computers and distance education**. Toronto: Pergamon Press, 1989. p. 50–62.

HARASIM, L. Shift happens: online education as a new paradigm in learning. **The Internet and Higher Education**, v. 3, n. 1–2, p. 41–61, jan. 2000.

HONG, H. Y.; SCARDAMALIA, M. Community knowledge assessment in a knowledge building environment. **Computers and Education**, v. 71, p. 279–288, fev. 2014.

HOPPE, L.; KROEFF, A. Educação Lúdica no Cenário do Ensino Superior. **Revista Veras - Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 4, n. 2, p. 164–181, 2014.

HORÁCIO, H. H. Educação dialógica em EAD: exame e considerações sobre a interação em fóruns de um curso de graduação. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 1, p. 55–63, 2015.

HUDSON, M.; CAIRNS, P. The effects of winning and losing on social presence in team-based digital games. **Computers in Human Behavior**, v. 60, p. 1–12, jul. 2016.

JANGHORBAN, R.; ROUDSARI, R.; TAGHIPOUR, A. Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 9, n. 1, p. 24–52, 2014.

JEAN PIAGET FONDATION, F. **Les relations entre l'intelligence et l'affectivite dans le developpement de l'enfant**. Genebra: [s.n.]. Disponível em:

<http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf>. Acesso em: 01/02/2020.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Making cooperative learning work. **Theory into Practice**, v. 38, n. 2, p. 67–73, 1999.

LAFERRIÈRE, T. et al. Partnerships for Knowledge Building: an emerging model. **Canadian Journal of Learning & Technology**, v. 36, n. 1, p. 1–20, 2010.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a Distância: O estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

LOVISOLO, H. Normas, utilidades e gosto na aprendizagem. In: VOTRE, S. J.; COSTA, V. L. DE M. (Eds.). . **Cultura, Atividade Corporal & Esporte**. Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, 1995.

LOVISOLO, H. R.; BORGES, C. N. F.; MUNIZ, I. B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 1, p. 129–143, 2013.

MARCONDES, N. A.; BRISOLA, E. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201–208, 2014.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAR, J. Interatividade e Aprendizagem. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Eds.). . **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2009. p. 408.

MILLER, D.; HORST, H. A antropologia digital é o melhor caminho para entender a sociedade moderna. **Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM**, v. 2, n. 3, p. 91–112, 2015.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Ed.). . **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010. p. 19–51.

MONTE ALEGRE, P. A. **Construtivismo integrativo: estudos sobre instinto, afeto e cognição**. [s.l.] Universidade de São Paulo - USP, 2009.

MOORE, M. **Educação a Distância uma versão Integrada**. São Paulo: Editora Tompson, 2007.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação A Distância: Uma Visão Integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev S. Vygotsky: Revolutionary scientist**. New York: Routledge, 2005. v. 12

OLIVEIRA, S. DA C.; LUCENA FILHO, G. J. DE. Animação de fóruns virtuais de discussão – novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 2, p. 1–11, 2006.

PANITZ, T. Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. **Eric**, v. 2, p. 1–13, 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Études sociologiques**. Paris: Librairie Droz, 1977.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. 5. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

PIAGET, J. **Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant**. Genève: Fondation Jean Piaget, 2006.

PICCIANO, A. G. Beyond student perceptions: issues of interaction, presence and performance in a online course. **JALN**, v. 6, n. 1, p. 21–40, 2002.

PIMENTEL, M.; FUKS, H.; GEROSA, M. A. Sistemas de comunicação para colaboração. In: **Sistemas Colaborativos**. [s.l: s.n.]. p. 65–93.

RESTA, P.; LAFERRIÈRE, T. Technology in support of collaborative learning. **Educational Psychology Review**, v. 19, n. 1, p. 65–83, 22 fev. 2007.

ROURKE, L. et al. Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. **Internacional Journal of E-Learning & Distance Education**, v. 14, n. 2, p. 50–71, 1999.

SALEN, KATIE; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo: Editora Blucher Ltda, 2012.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Computer Support for Knowledge-Building Communities. **The Journal of the Learning Science**, v. 3, n. 3, p. 265–283, 1994.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1987.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SLAVIN, R. E. **Cooperative learning: student teams**. 2. ed. Washington, D.C.: National Education Association, 1987.

SLAVIN, R. E. Co-operative Learning: What Makes Group Work Work? How can teachers make best use of group work? In: **The nature of learning: using research to inspire practice**. Toronto: OECD, 2010. p. 161–178.

SO, H.-J.; BRUSH, T. A. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. **Computers & Education**, v. 51, n. 1, p. 318–336, 2008.

SORENSEN, E.; TAKLE, E. Collaborative Knowledge Building in Web-based Learning: Assessing the Quality of Dialogue. **Eric**, p. 1772–1777, 2002.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. Aprendizagem colaborativa com suporte computacional: uma perspectiva histórica. **Cambridge handbook of the learning sciences**, v. 1, n. 1, p. 409–426, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1947.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005.

VALENTE, J. A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Eds.). **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2009. p. 408.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. [s.l.] Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. Afetividade como Referencial Teórico para o Ensino de Ciências : ensaio sobre um ideal metodológico. **Revista de Psicoanálisis y Cultura**, v. 3, n. 20, p. 1–13, 2004.

ZAGAL, J. P. **Ludolitaracy - defining, understanding and supporting games education**. Pittsburgh, EUA: ETC Press, 2010.

ZHANG, J. et al. Designs for Collective Cognitive responsibility in Knowledge-Building Communities. **Journal of the Learning Sciences**, v. 18, n. 1, p. 7–44, 2009.

ANEXOS

JOGO COMPETITIVO

ANEXO I – CARTAS

AGÊNCIA L'OVRA



AGÊNCIA GESTAPO



AGÊNCIA NKVD



ANEXO II – DESCRIÇÃO DAS PERSONAGENS

	<h1 style="text-align: center;">AGÊNCIA GESTAPO</h1>
<p style="text-align: center;">Klaus</p>  <p style="text-align: center;">Agência: GESTAPO</p>	<p>KLAUS é alemão, desempregado.</p> <p>Atividade suspeita: o suspeito possui ficha criminal, pois quando adolescente, durante os anos da república de Weimar, foi preso roubando uma mercearia. Ele argumentou que roubou para matar fome, e diante do nervosismo de estar sendo interrogado, teve um ataque epilético.</p>
<p style="text-align: center;">Oton</p>  <p style="text-align: center;">Agência: GESTAPO</p>	<p>OTON é polonês, formado em Medicina na Universidade de Varsóvia.</p> <p>Atividade suspeita: consta na lista de oficiais da reserva do exército polonês; foi preso dando abrigo para integrantes da resistência armada polonesa. Estava cuidando dos feridos.</p>

<p>Rosalinda</p>  <p>Agência: GESTAPO</p>	<p>ROSALINDA é mexicana, artista plástica.</p> <p>Atividade suspeita: interceptamos algumas cartas que iriam para um amigo de Moscou. As cartas não continham informações muito claras, e em alguns pontos, simplesmente não faziam sentido algum. Suspeitamos que seja alguma espécie de código.</p>
<p>Jordan</p>  <p>Agência: GESTAPO</p>	<p>JORDAN é alemão, funcionário público.</p> <p>Atividade suspeita: um vizinho relatou que o personagem dava algumas festas em sua casa, reunindo muitas pessoas e fazendo bastante barulho. Ao investigarmos a casa do homem, encontramos algumas fotos eróticas de outros homens e cartas com teor romântico também envolvendo outros homens.</p>
<p>Jamal</p>  <p>Agência: GESTAPO</p>	<p>JAMAL é indiano, estudava na Inglaterra, mudou-se para Alemanha.</p> <p>Atividade suspeita: Nos procurou buscando asilo político. Carregava uma arma consigo, mas quando abordado, se entregou de bom grado e se ofereceu para integrar a Wehrmacht.</p>

 <p>Saul</p> <p>Agência: GESTAPO</p> <p>A cartoon illustration of a man with a worried expression, wearing a brown vest over a light shirt and blue pants. He has a small mustache and is looking slightly to the side. The card has a green header with the name 'Saul' and a small handgun icon at the bottom right.</p>	<p>SAUL é judeu, dono de uma loja de joias em Berlim.</p> <p>Atividade suspeita: frequenta a alta sociedade, pratica mecenato e investiu em obras expressionistas, possui alguns imóveis pela cidade, e cobra aluguel para alemães morarem.</p>
 <p>Johan</p> <p>Agência: GESTAPO</p> <p>A cartoon illustration of a man wearing a headband and boxing gloves, standing in a boxing stance. He is shirtless and wearing blue pants. The card has a green header with the name 'Johan' and a small handgun icon at the bottom right.</p>	<p>JOHAN é cigano, pugilista.</p> <p>Atividade suspeita: O lutador anda vencendo muitas lutas em sequência e já é o detentor do cinturão de seu peso. Seu estilo de luta é covarde, ele se move como uma “bailarina” pelo ringue e costuma vencer alemães mais fortes que ele por pura malícia.</p>
 <p>Bastian</p> <p>Agência: GESTAPO</p> <p>A cartoon illustration of a man with blonde hair, wearing a brown jacket and a patterned scarf. He has a serious expression and is looking forward. The card has a green header with the name 'Bastian' and a small handgun icon at the bottom right.</p>	<p>BASTIAN alemão, desempregado.</p> <p>Atividade suspeita: prendemos Bastian em flagrante. Ele estava apedrejando uma joalheria em Berlim. Quando o algemamos ele disse que não queria roubar nada, só queria dar um recado para “Saul”.</p>



	<p>LORENZO é Italiano, operário.</p> <p>Atividade suspeita: Abordamos o suspeito uma semana atrás carregando um galão de querosene tarde da noite, ele mostrou a carteira, disse onde trabalhava, e falou que era para manutenção das máquinas. Hoje a fábrica amanheceu em chamas, no armário de Lorenzo encontramos uma carta escrita “<i>bella ciao</i>”.</p>
	<p>ROSALINDA é italiana, artista plástica e fotógrafa.</p> <p>Atividade suspeita: passou um tempo morando na Cidade do México, onde expôs alguns de seus trabalhos e fotografias junto com os grandes nomes da arte local, inclusive tendo contato com Trotsky.</p>

<p>Matteo</p>  <p>Agência: L'OVRA</p>	<p>MATTEO é italiano, dono de uma fábrica</p> <p>Atividade suspeita: sua fábrica explodiu durante a madrugada, causando danos a diversos prédios próximos, incluindo um prédio da polícia. Ao interrogarmos, ele jurou lealdade ao Duce e disse que sua fábrica estava em condições perfeitas de funcionamento, e que o incêndio teria sido criminoso.</p>
<p>Giuseppe</p>  <p>Agência: L'OVRA</p>	<p>GIUSEPPE é italiano, sindicalista.</p> <p>Atividade suspeita: Fontes confiáveis nos disseram que Giuseppe está tramando uma paralização na fábrica onde trabalha. Aparentemente é bastante influente entre os operários.</p>
<p>Valentina</p>  <p>Agência: L'OVRA</p>	<p>VALENTINA é italiana, intelectual e poetiza.</p> <p>Atividade suspeita: Alguns de seus poemas são bastante subjetivos e pessimistas, lembram um pouco do futurismo ao fazerem pouco caso do passado glorioso de nossa nação. Além do mais, fontes confiáveis, dizem que ela já maldisse o Duce algumas vezes nos bares que frequenta.</p>

<p style="text-align: center;">Zewde</p>  <p>Agência: L'OVRA</p>	<p>ZEWEDÉ é etíope, marinheiro.</p> <p>Atividade suspeita: O suspeito veio num navio da Abissínia, trabalhando na tripulação de um barco que estava com a documentação irregular. Apesar dele não falar (ou se recusar a falar) italiano, um suposto companheiro de embarcação dele disse que Zewde havia perdido um olho na guerra da Abissínia e que estaria armado. Não encontramos a arma.</p>
<p style="text-align: center;">Genaro</p>  <p>Agência: L'OVRA</p>	<p>GENARO é Italiano, Universitário.</p> <p>Atividade suspeita: Foi preso por ter espancado e quase assassinado um operário numa tarde de domingo. Genaro disse que a vítima era um “arruaceiro terrorista que queria paralisar as fábricas e fazer uma greve”.</p>
<p style="text-align: center;">Luigi</p>  <p>Agência: L'OVRA</p>	<p>LUIGI é italiano, Padre.</p> <p>Atividade suspeita: Fontes seguras dentro da igreja dizem que o padre costuma criticar abertamente os fascistas, e diz que o Tratado de Latrão era uma farsa, que não reparam as agressões sofridas quando sua igreja foi invadia pelos camisas negras alguns anos antes.</p>



AGÊNCIA NKVD



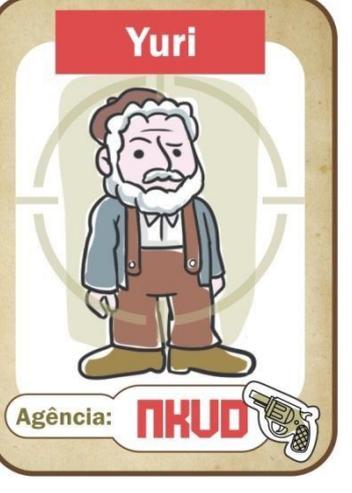
DOROSH é cazaque, mora em Moscou, operário.

Atividade suspeita: Recebemos denúncias de que Dorosh anda distribuindo panfletos de teor anarquista, convidando outros operários para reuniões e debates sobre o governo que chama de “totalitário”.



ANTONI é polonês, formado em medicina.

Atividade suspeita: consta na lista de oficiais da reserva do exército polonês; seu irmão mais velho é veterano da guerra polacosoviética e sua família possui grandes extensões de terra.

	<p>ROSALINDA é mexicana, artista plástica.</p> <p>Atividade suspeita: A suspeita costumava enviar cartas comentando sobre aspectos e decisões do governo nazista para colegas soviéticos. De uns tempos pra cá, suas cartas pararam de chegar e recentemente ela pediu exílio.</p>
	<p>YURI é russo, membro do partido.</p> <p>Atividade suspeita: Bolchevique desde a revolução e membro importante do partido, Yuri sempre esteve acima de qualquer suspeita. Recentemente, numa revista de rotina, encontraram uma carta com ele de um velho amigo, que assinava apenas como León.</p>
	<p>THOMAS é ucraniano, filho de pai alemão, padeiro.</p> <p>Atividade suspeita: O suspeito foi preso depois de uma briga de bar onde, completamente bêbado, proferiu ofensas aos presentes, dizendo que eles não eram mais do que “sérvios escravos do espaço vital”. Em sua casa encontraram uma cópia do livro <i>mein kampf</i>.</p>

	<p>YEVHEN é ucraniano, comerciante.</p> <p>Atividade suspeita: Durante os anos de 32 e 33, Yevhen manteve um esquema de contrabando e extravio de trigo.</p>
	<p>VLADIMIR é russo, proprietário de terras.</p> <p>Atividade suspeita: Vladimir recebeu suas terras como resultado da reforma de Stolyphin, e desde então, sua plantação de batatas vem gerando alguns empregos no campo. Mostra-se pouco entusiasmado com a coletivização das terras.</p>
	<p>LYUDMILLA é bielorrussa, atiradora de elite.</p> <p>Atividade suspeita: Denunciou um superior, pois ele estaria supostamente ignorando ordens do politiburo e desrespeitando a imagem de Stalin.</p>

ANEXO III – CONVITE AO JOGO



Saudações companheiro (a)!

Você está sendo convidado a participar de um jogo de investigação ideológica:
CARTA MARCADA

A partir da próxima segunda, 12 de novembro de 2018!

**Estude para a AP2 ...
desvendando pistas, encontrando comparsas
e entregando quem não merece sua confiança!**

Venha se desafiar e armar estratégias para um mergulho nas sutilezas dos projetos alternativos às democracias liberais: fascismo e comunismo.

Você fará parte de uma agência de investigação, quer saber qual?

Vale até 1,00 ponto na AP2. **APAREÇA PREPARADO!!!**

ANEXO IV – AVISO SOBRE JOGO LANÇADO

Saudações companheiro (a)!

Foi lançado o **CARTA MARCADA**
um jogo de investigação ideológica.

**Estude para a AP2 ...
desvendando pistas, encontrando comparsas
e entregando quem não merece sua confiança!**

Venha se desafiar e armar estratégias para um mergulho nas
sutilezas dos projetos alternativos às democracias liberais:
fascismo e comunismo.

Já sabe de qual agência você faz parte?

APAREÇA PREPARADO!!!

ANEXO V – AVISO SOBRE SEGUNDA SEMANA DO JOGO

Saudações companheiro (a)!

Entramos na segunda semana do **CARTA MARCADA**
um jogo de investigação ideológica.

**Estude para a AP2 ...
desvendando pistas, encontrando comparsas
e entregando quem não merece sua confiança!**

Venha se desafiar e armar estratégias para um mergulho nas
sutilezas dos projetos alternativos às democracias liberais:
fascismo e comunismo.

Vale até 1,00 ponto na AP2. **APAREÇA PREPARADO!!!**

ANEXO VI – AVISO SOBRE O ÚLTIMO DIA DO JOGO



Saudações companheiro (a)!

Encerra nesta segunda-feira - 26 de novembro de 2018,
o jogo **CARTA MARCADA** - Investigação Ideológica.

Está chegando ao fim o desafio de um mergulho nas sutilezas
dos projetos alternativos às democracias liberais:
fascismo e comunismo.

Vale até 1,00 ponto na AP2.

FIQUE ALERTA!!!

ANEXO VII – DIVULGAÇÃO DOS VENCEDORES



Saudações companheiros (as) !

O resultado do jogo **CARTA MARCADA** encontra-se na plataforma – semana 18. Vocês poderão ver o **hanking de pontos** alcançados, conforme as tarefas investigativas realizadas, e ainda conferir o **gabarito** a fim de aprimorar suas habilidades para próximas missões!

Os investigadores campeões foram :

Fábio da Silva Santos – Agência L’OVRA
Campeão geral entre todas as agências!
Campeão da sua agência!

Maria Eloah Bernardo - Agência GESTAPO
Campeã da sua agência!

Cristiano Nogueira de Oliveira – Agência NKVD
Campeão da sua agência!

Os vencedores receberão em breve congratulações especiais em seus e-mails e orientações para a retirada de suas recompensas!

ANEXO VIII – CERTIFICADOS DOS AGENTES ESPECIAIS





JOGO COLABORATIVO

ANEXO IX – FICHAS

EUA:



Diplomata



Roosevelt
EUA

Sejam bem-vindos, jogadores! A partir de agora, vocês assumem o papel dos diplomatas norte-americanos que atuaram no teatro europeu, tendo que lidar diretamente com a Alemanha nazista nos momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Estão prontos para lidar com essa responsabilidade?

1. A Guerra Civil Espanhola (1936-1939) está acontecendo à todo vapor, como devemos nos posicionar diante dela?
2. Hitler quer os Sudetos Tchechos e convoca a Conferência de Munique com a presença da Itália, França e Grã-Bretanha. Qual postura teremos?
3. A Itália está se expandindo para o norte da África, como devemos nos posicionar?
4. A Alemanha assina um pacto de não agressão e cooperação com a URSS e, em seguida, invade a Polônia. Inglaterra e França declaram guerra à Alemanha. Como nos posicionaremos agora?
5. A Alemanha invade a URSS repentinamente! A guerra está tomando dimensões inimagináveis na Europa! O que faremos nessa circunstância?





Militar



Roosevelt
EUA

SOFREMOS UM ATAQUE NA NOSSA BASE DE PEARL HARBOR, AGORA NÃO TEMOS MAIS COMO NOS ABSTER DA GUERRA.

Você assume o papel de um militar americano.

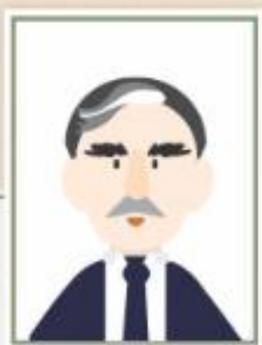
1. A URSS é invadida pela Alemanha. Qual a nossa postura?
2. Em agosto de 1943, EUA e Grã-Bretanha invadem e ocupam a região sul da Itália. Qual a posição dos EUA?
3. Em novembro de 1943, se realiza a Conferência de Teerã. Qual o posicionamento americano?
4. Em fevereiro de 1945, se realiza a Conferência de Yalta. Que postura adotar?
5. Em julho de 1945, se realiza a Conferência de Potsdam. Como os EUA se posicionam em relação a isso?

Todo mundo odia o **HITLER?**

GRÃ-BRETANHA:



Diplomata



Chamberlain
Grã-Bretanha

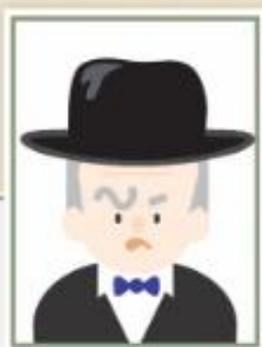
Sejam bem-vindos jogadores! A partir de agora, vocês assumem o papel dos diplomatas britânicos que tiveram que lidar com a Alemanha nazista nos momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Estão prontos para lidar com essa responsabilidade?

1. A Guerra Civil Espanhola (1936-1939) está acontecendo à todo vapor, como devemos nos posicionar diante dela?
2. Hitler quer os Sudetos Tchechos e nos convocou à Conferência de Munique com a presença da Itália e França. Qual postura da devemos ter?
3. Hitler desrespeitou o estabelecido na Conferência de Munique, anexou toda a Tchecoslováquia e deseja Gdansk, Polônia. Como devemos nos portar a partir de agora?
4. A Alemanha assinou um pacto de não agressão e cooperação com a URSS e, em seguida, invadiu a Polônia. E agora? O que faremos?
5. A Alemanha ocupa a França que é dividida em duas áreas: uma sob ocupação alemã e outra com um governo aliado à Alemanha (o governo de Vichy). Qual será a postura da Grã-Bretanha?

Todo mundo odeia o **HITLER?**



Militar

**Churchill**
Grã-Bretanha

A GUERRA COMEÇOU,
AGORA NÃO TEM MAIS VOLTA.

E você assume o papel de um militar
da Grã-Bretanha.

1. A URSS é invadida pela Alemanha. Qual a postura que devemos ter?
2. Em novembro de 1943, é realizada a Conferência de Teerã. Como se posicionará a Grã-Bretanha?
3. Em junho de 1944, tem lugar o Dia D. Qual a nossa posição?
4. Em fevereiro de 1945, é realizada a Conferência de Yalta. Que postura adotar?
5. Em julho de 1945, é realizada a Conferência de Potsdam. Como será o nosso posicionamento?

Todo mundo
odeia o **HITLER?**

ITÁLIA:



Militar



Mussolini
Itália

Sejam bem-vindos, jogadores! A partir de agora, vocês assumem o papel dos militares italianos que tiveram que lidar com a Alemanha nazista nos momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Vocês estão prontos para lidar com essa responsabilidade?

1. A Guerra Civil Espanhola (1936-1939) está acontecendo à todo vapor, como devemos nos posicionar diante dela?
2. Hitler quer os Sudetos Tchecos e nos convocou para a Conferência de Munique com a presença da França e Grã-Bretanha. Qual postura teremos na negociação?
3. Como devemos nos comportar em relação às regiões do Norte da África, Oriente Médio e Península Balcânica?
4. A Alemanha assina um pacto de não agressão e cooperação com a URSS e, em seguida, invade a Polônia desagradando a Inglaterra e a França. Como nos posicionaremos nessa situação?
5. A Alemanha invade a URSS. E agora, o que faremos?

Todo mundo
odeta o **HITLER?**



Partisan
(Resistência Italiana)



Mussolini
Itália

Os caminhos da guerra não foram tão promissores para a Itália.

E AGORA? Como deveremos agir?

Você assume o papel da resistência italiana.

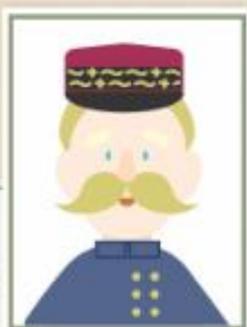
1. A Itália invade o Oriente Médio e a Península Balcânica. Como se desenvolveu a guerra nessas regiões?
2. Em agosto de 1943, EUA e Grã-Bretanha invadem e ocupam a região sul da Itália. Qual a postura italiana em relação à ocupação?
3. Entre outubro de 1943 e abril de 1945, a Itália esteve sob uma guerra civil. Qual o posicionamento do governo italiano?
4. Em fevereiro de 1945, se realiza a Conferência de Yalta. Como a Itália se posiciona em relação a isso?
5. Em julho de 1945, se realiza a Conferência de Potsdam. Qual postura adotar?

Todo mundo odeia o **HITLER?**

FRANÇA



Diplomata

Pétain
França

Sejam bem-vindos, jogadores! A partir de agora, vocês assumem o papel dos diplomatas franceses que tiveram que lidar com a Alemanha nazista nos momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Estão prontos para lidar com essa responsabilidade?

1. A Guerra Civil Espanhola (1936-1939) está acontecendo à todo vapor, como devemos nos posicionar diante dela?
2. Hitler quer os Sudetas Tchechos e nos convocou à Conferência de Munique com a presença da Itália e Grã-Bretanha. Qual postura que devemos ter?
3. Hitler desrespeitou o estabelecido na Conferência de Munique, anexou toda a Tchecoslováquia e deseja Gdansk, Polônia. E agora? O que faremos?
4. Alemanha assinou um pacto de não agressão e cooperação com a URSS e, em seguida, invadiu a Polônia. Como devemos nos portar a partir de agora?
5. Os alemães nos deram um nó tático, vieram por dentro das florestas belgas, e quando vimos, já tinham ultrapassado nossas linhas de defesa. Agora que fomos invadidos, a França foi dividida em duas áreas: uma delas sob ocupação alemã e outra com um governo aliado à Alemanha (o governo de Vichy). E agora? Como reagiremos a isso?

Todo mundo
odeia o **HITLER?**



A GUERRA COMEÇOU,
AGORA NÃO TEM MAIS VOLTA.

É você assume o papel
de um militar francês.

1. A Alemanha invade a URSS. Que postura adotar?
2. Em novembro de 1943, é realizada a Conferência de Teerã. Qual a postura da França?
3. Em junho de 1944, acontece o Dia D. Como se posicionar em relação a isso?
4. Em fevereiro de 1945, se realiza a Conferência de Yalta. Qual o nosso posicionamento?
5. Em julho de 1945, se realiza a Conferência de Potsdam. Como devemos nos portar?

Todo mundo
odcia o **HITLER?**

URSS



Diplomata



Stalin
URSS

Sejam bem-vindos, jogadores! A partir de agora, vocês assumem o papel dos diplomatas soviéticos que tiveram que lidar com a Alemanha nazista nos momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. Estão prontos para lidar com essa responsabilidade?

1. A Guerra Civil Espanhola (1936-1939) está acontecendo à todo vapor, como devemos nos posicionar diante dela?
2. Hitler quer os Sudetos Tchechos. Ele argumenta que neste território a maioria da população é alemã. Agora ele acaba de convocar a Conferência de Munique com a presença da Itália, França e Grã-Bretanha. Qual postura deveremos ter nessa situação?
3. Hitler desrespeitou o estabelecido na Conferência de Munique, anexou toda a Tchecoslováquia e deseja Gdansk, Polônia. O que faremos agora?
4. Com o início da Segunda Guerra, qual a postura devemos ter em relação aos países com os quais partilhamos nossas fronteiras ocidentais (Finlândia, Estônia, Letônia e Lituânia)?
5. Camaradas! A Alemanha está nos invadindo. E agora, o que faremos?





Militar

Stalin
URSS

OS ALEMÃES ESTÃO NOS INVADINDO!

A partir de agora é Guerra!

É você assume o papel
de um militar soviético.

1. EUA e Grã-Bretanha nos oferecem ajuda contra a ofensiva nazista. Como devemos nos portar?
2. Em novembro de 1943, é realizada a Conferência de Teerã. Qual a postura da URSS?
3. Em junho de 1944, tem lugar o Dia D. Qual a nossa posição?
4. Em fevereiro de 1945, é realizada a Conferência de Yalta. Que postura adotar?
5. Em julho de 1945 é realizada a Conferência de Potsdam. Como é o nosso posicionamento?

Todo mundo
odeia o **HITLER?**

ANEXO X – CONVITE AO JOGO

Todo mundo odeia o HITLER?

Você acaba de ser convocado a mediar momentos decisivos no estopim da Segunda Guerra Mundial num jogo eletrizante de alianças, rupturas, poder, ódio e ambição!

A Alemanha e os ideais nazistas dão o que falar e parecem dividir o mundo!

Todo mundo odeia o Hitler?

Vamos jogar? Apareça preparado!

A partir da próxima segunda, 29 de abril.

Vale até 1,0 ponto na AP2.

ANEXO XI – AVISO SOBRE JOGO LANÇADO



O jogo está no ar!

A Alemanha e os ideais nazistas
dão o que falar e parecem dividir o mundo!

Todo mundo odeia o Hitler?

Apareça preparado!

ANEXO XII – AVISO SOBRE TROCA DE FASE

Entramos na segunda fase!

Você agora assume o papel de um militar.

Todo mundo odeia o Hitler?

Apareça preparado!

Vale até 1,00 ponto da AP2.

ANEXO XIII – AVISO SOBRE O ÚLTIMO DIA DO JOGO

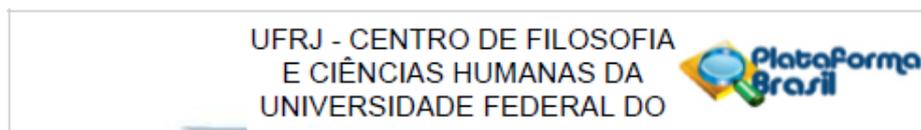
O jogo se encerra nesta segunda-feira,
13 de maio de 2019.

Todo mundo odeia o Hitler?

Vale até 1,00 ponto da AP2.

DOCUMENTOS ÉTICOS

ANEXO XIV– APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeto de tese de Doutorado: Afetividade em comunidades de ensino superior a distância com a intervenção de jogos educacionais.

Pesquisador: FABIANE DA SILVA PROBA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02031318.5.0000.5582

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia (UFRJ)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.059.696

Apresentação do Projeto:

O título do projeto de pesquisa é: Afetividade em comunidades de ensino superior a distancia com a intervencao de jogos educacionais.

Todos os documentos foram apresentados.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primario:

A despeito da observacao na literatura relacionada a necessidade de foruns de discussao serem melhor aproveitados na EaD, em funcao do elevado potencial educacional que possuem, (CAMPOS; FREITAS; GRABOVSKI, 2013) e (CAMPOS, 2004), a pesquisa-intervencao proposta tem o objetivo principal de sugerir / recomendar forma (s) de contribuir para o uso proveitoso de foruns.

Objetivo Secundario:

Pela aplicacao de jogos de natureza oposta (colaborativos e competitivos), em ambientes de ensino a distancia (foruns de discussao), a investigacao sera conduzida na perspectiva da afetividade

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.059.696

(objeto da

pesquisa), com o objetivo de determinar se os climas afetivos que viriam a emergir das interações nos jogos seriam mais ou menos pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem, e quais emoções seriam mais apropriadas de serem suscitadas para uma satisfatória comunicação pedagógica em fóruns de ensino superior a distância: aquelas encontradas no ambiente de colaboração ou de competição.*

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora os riscos dizem respeito aos desconfortos e os riscos em participar dessa pesquisa estariam circunscritos a revelações comprometedoras que os integrantes do estudo poderiam vir a fazer nas interações nos fóruns, nas entrevistas ou nos grupos focais. É possível evitar tal situação alertando-os nos termos de consentimento de que recomenda-se revelar apenas aquilo que desejar. O pesquisador garante que os dados colhidos serão sigilosos e guardados confidencialmente e que toda a documentação ética irá prever o respeito e a integridade dos participantes.

Sobre os benefícios, diz que: Diante de significativa importância de tal modalidade de ensino para a Educação no Brasil atual, entendemos igual relevância de uma ampliação do leque de pesquisas na área. É significativa a potencialidade do estudo para selar parcerias e divulgar os resultados, em vista de a pesquisa ter atuação em instituições de destaque no cenário educacional brasileiro: as universidades que integram o CEDERJ por meio da EaD (UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFF, UENF, RURAL, além do CEFET). A medida que testada e disseminada, a investigação poderá contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico da área da Psicossociologia de Comunidades aplicada à Educação a Distância no Brasil. O CEDERJ utiliza como ferramenta de ensino os fóruns de discussão, meio que possibilita a comunicação entre os alunos e

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.059.696

entre estes e os professores. Porém, fragilidades são verificadas nas interações com trocas pouco estimuladas e deficiente moderação do corpo docente, o que faz crescer a relevância do estudo como instrumento de modificação desse cenário. A pesquisa tem potencial de contribuição não somente para processos de comunicação pedagógica na modalidade a distância de ensino, mas também em cursos e treinamentos de empresas e em outros campos nos quais seja possível auxiliar positivamente por meio do estudo proposto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto e a folha de apresentação não diziam qual é a natureza do projeto (dissertação? tese? extensão?). Agora está explícito.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O RCLE dirigido aos professores dizia que: "O participante que sentir necessidade de acompanhamento e assistência poderá solicitar a equipe de pesquisa, que será obrigada a satisfazê-lo na medida do possível.

Recomendações:

Retirar do RCLE qualquer referência à possibilidade de atendimento médico ou psicológico por terceiros, se não se tratar de um serviço garantido de alguma forma pelo próprio pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto já havia sido aprovado em parecer anterior, conforme se observa no conteúdo do parecer, mas foi equivocadamente marcado como "Pendente" pelo CEP. De qualquer forma a recomendação sugerida foi atendida, de forma que o projeto continua aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1159355.pdf	27/11/2018 11:09:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo_alunos_revisado.pdf	27/11/2018 11:03:07	FABIANE DA SILVA PROBA	Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
 Bairro: URCA CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.059.696

Justificativa de Ausência	Termo_alunos_revisado.pdf	27/11/2018 11:03:07	FABIANE DA SILVA PROBA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_professores_revisado.pdf	27/11/2018 11:02:04	FABIANE DA SILVA PROBA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Fabiane_Proba_revisado.pdf	27/11/2018 10:46:07	FABIANE DA SILVA PROBA	Aceito
Outros	Anuencia_presidente_CEDERJ.pdf	17/10/2018 21:39:05	FABIANE DA SILVA PROBA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Fabiane_Proba.pdf	15/10/2018 17:36:31	FABIANE DA SILVA PROBA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 05 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

ANEXO XV – TCLE DO JOGO COMPETITIVO

PERGUNTAS	RESPOSTAS
	10
<h2>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</h2> <p>O jogo CARTA MARCADA - Investigação ideológica - está sendo aplicado nesta disciplina do curso de História do Cederj para fins de pesquisa acadêmica na área da Psicossociologia com ênfase na Educação a Distância, em estudo de Doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).</p> <p>Precisamos que clique abaixo caso concorde com os itens relacionados e preencha as linhas a seguir. Ao fim da página ... clique ENVIAR.</p> <p>Caso deseje saber sobre o andamento da pesquisa, seguem os contatos na UFRJ:</p> <p>Programa Eicos – Instituto de Psicologia Universidade Federal do Rio de Janeiro Av. Pasteur, 250 Urca – Rio de Janeiro - RJ CEP - 22290-240 Telefone – 21-3938-5348 E-mail: fabiane.proba@ufrj.br</p> <p>Pesquisadores: Fabiane Proba, doutoranda – Instituto de Psicologia – UFRJ Milton N. Campos, professor – Escola de Comunicação – Instituto de Psicologia – UFRJ Carlos Eduardo Bielschowsky, professor – Fundação Cecierj / Consórcio Cederj – UFRJ</p> <p>Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ: Telefone – 21-3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com</p> <hr/> <p>Endereço de e-mail *</p> <p>Endereço de e-mail válido</p> <p>Este formulário coleta endereços de e-mail. Alterar configurações</p> <p>Nome *</p> <p>Texto de resposta curta</p> <p>E-mail *</p> <p>Texto de resposta curta</p>	

A seguir, assinale os espaços que desejar, que indiquem as suas escolhas de acordo com a participação na pesquisa

- Escolho autorizar acesso a mensagens postadas na disciplina História Contemporânea I.
- Escolho participar da entrevista caso seja convidado (a).
- Escolho participar do grupo focal caso seja convidado (a).

ANEXO XVI – TCLE DO JOGO COLABORATIVO

PERGUNTASRESPOSTAS23

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O jogo TODO MUNDO ODEIA O HITLER? está sendo aplicado nesta disciplina do curso de História do Cederj para fins de pesquisa acadêmica na área da Psicossociologia com ênfase na Educação a Distância, em estudo de Doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Precisamos que clique abaixo caso concorde com os itens relacionados e preencha as linhas a seguir. Ao fim da página ... clique ENVIAR.

Caso deseje saber sobre o andamento da pesquisa, seguem os contatos na UFRJ:

Programa Eicos – Instituto de Psicologia
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Av. Pasteur, 250
Urca – Rio de Janeiro - RJ
CEP - 22290-240
Telefone – 21-3938-5348
E-mail: fabiane.proba@ufrj.br

Pesquisadores:
Fabiane Proba, doutoranda – Instituto de Psicologia – UFRJ
Milton N. Campos, professor – Escola de Comunicação – Instituto de Psicologia – UFRJ
Carlos Eduardo Bielschowsky, professor – Fundação Cecierj / Consórcio Cederj – UFRJ

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ:
Telefone – 21-3938-5167
E-mail: cep.cfch@gmail.com

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Nome *

Texto de resposta curta

E-mail *

Texto de resposta curta

A seguir, assinale os espaços que indiquem suas escolhas de acordo com a participação na pesquisa: *

- Escolho autorizar acesso a mensagens postadas na disciplina História Contemporânea I.
- Escolho participar da entrevista caso seja convidado (a).

ANEXO XVII – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM EQUIPE DE DESIGN DOS JOGOS

- 1) Como se sentiu participando do projeto para a disciplina?
Aponte em sua resposta três sentimentos despertados e justifique.
- 2) O que achou de os alunos assumirem o papel de personagens para o processo de ensino-aprendizagem?
- 3) Considera que os jogos favoreceram a interação entre os estudantes nos fóruns onde aconteceram?
- 4) Como você avalia o clima das trocas entre os estudantes naqueles ambientes, sobretudo em relação ao clima gerado e/ou às emoções despertadas?
- 5) Considera que os alunos possam ter aprendido melhor com a atividade do jogo do que em outras experiências tradicionais de fóruns no ensino a distância?

ANEXO XVIII – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DISCENTES DOS JOGOS

- 1 – Como você se sentiu participando do jogo no fórum da disciplina? Aponte três sentimentos na sua resposta e justifique.
- 2 – Como você se sentiu assumindo a identidade de um personagem?
- 3 – Como você avalia o clima das trocas com os demais colegas naquele ambiente?
- 4 – Você aprendeu mais no fórum com esta atividade do jogo do que em outras experiências tradicionais de fóruns no ensino a distância?

ANEXO XIX – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DISCENTES DO GRUPO DE CONTROLE

1 - Ao participar de fóruns de discussão no ensino a distância, como classificaria seu grau de interesse na atividade?

Entre: elevado – médio – baixo. Poderia nos dizer por quê?

2 - Aponte três sentimentos que despertam em você diante de fóruns. E comente por gentileza.