

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

FRANCIS AKEMI NITTO SIMÕES

JOGOS E DRAMATIZAÇÕES NA PROMOÇÃO DA LUDICIDADE
E DA MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

São Paulo
Março/2020

FRANCIS AKEMI NITTO SIMÕES

JOGOS E DRAMATIZAÇÕES NA PROMOÇÃO DA LUDICIDADE
E DA MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Vital Giordano.

São Paulo
Março/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS

S593j Simões, Francis Akemi Nitto
 Jogos e dramatizações na promoção da ludicidade e da
 motivação na educação profissional / Francis Akemi Nitto Simões. -
 São Paulo: CPS, 2020.
 109 f. : il.

 Orientador: Prof. Dr. Carlos Vital Giordano
 Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
 Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de
 Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.

 1. Ludus. 2. Recursos pedagógicos. 3. Motivação. I. Giordano,
 Carlos Vital. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula
 Souza. III. Título.

CRB8-8390

FRANCIS AKEMI NITTO SIMÕES

JOGOS E DRAMATIZAÇÕES NA PROMOÇÃO DA LUDICIDADE
E DA MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Prof. Dr. Carlos Vital Giordano

Profa. Dra. Luci Mendes de Melo Bonini

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados

São Paulo, 23 de março de 2020

Dedico esta dissertação aos meus pais,
Sandra e Paulo e ao meu esposo Luiz
Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CEETEPS - Centro Paula Souza que me proporcionou a oportunidade e a expansão de meus horizontes na área da educação.

À unidade de Pós-Graduação do CEETEPS, aos docentes, à diretora, aos coordenadores e à administração por proporcionaram o melhor espaço para que esse trabalho fosse realizado.

Ao Prof. Dr. Carlos Vital Giordano eu agradeço a orientação incansável, a sabedoria e a confiança que tornaram possível a realização desta pesquisa.

... se “seus olhos brilharem com o que faz”, os olhos dos seus liderados também brilharão. Contudo, se “seus olhos forem melancólicos”, os dos seus estudantes também serão.

(Luckesi, Ludicidade e formação do formador)

RESUMO

NITTO SIMÕES, F. A. **Jogos e dramatizações na promoção da ludicidade e da motivação na educação profissional**. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

A investigação objetiva suscitar reflexões sobre práticas educacionais com a promoção da ludicidade em atividades de dramatizações e jogos na educação profissional. A pesquisa se mostra relevante no que se refere ao *feedback* do discente sobre tais ações propostas. Justifica-se a averiguação pela importância do debate do tema ludicidade na área da educação profissional. A questão de pesquisa mira identificar se o discente da área do ensino técnico entende relevante e motivador a utilização de jogos e dramatizações no seu processo de aprendizagem. O método selecionado é o descritivo/ exploratório, com aplicações, observações, entrevistas suportadas por perguntas abertas e *surveys* baseadas em perguntas fechadas. As atividades aplicadas possibilitaram a captação de relatos pós-evento que transcritos foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. A amostra de estudo se concentra nos estudantes jovens e adultos dos cursos técnicos de desenvolvimento de sistemas, logística e administração de Centro de Educação Profissional Tecnológica (CEPT), tais seleções realizadas por conveniência. Os resultados alcançados demonstram a identificação pretendida, bem como, a concordância com os estudos dos autores referenciados. Além disso, as técnicas utilizadas se prestam a servir de bases para novos estudos e modelos de aplicação.

Palavras-chave: *Ludus*. Recursos pedagógicos. Motivação.

ABSTRACT

NITTO SIMÕES, F. A. Games and role plays in promoting playfulness and motivation in professional education. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

The investigation deals with reflections on educational practices with the promotion of playfulness in activities of dramatizations and games in professional education. The research is relevant in terms of student feedback on such proposed actions. The investigation is justified by the importance of the debate on the theme of playfulness in professional education. The selected method is descriptive / exploratory, with applications, observations, interviews supported by open questions and surveys based on closed questions. The applied activities made it possible to capture post-event reports, which transcripts were analyzed in a qualitative and quantitative way. The research question is to identify whether the student in the technical education area understands the use of games and dramatizations in his learning process as relevant and motivating. The study sample focuses on young and adult students from technical courses in systems development, logistics and administration at the Center for Professional Technological Education (CEPT), such selections made for convenience. The results achieved demonstrate the intended identification, as well as the agreement with the studies of the referenced authors. In addition, the techniques used can serve as a basis for new studies and application models.

Keywords: Ludus. Pedagogical resources. Motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os quatro pilares do conhecimento	21
Figura 2 - Objetivos da dramatização	27
Figura 3 - Os três significados de Jogo por Brougère.	29
Figura 4 - Quadrantes de Ken Wilber	31
Figura 5 - Aspectos das quatro dimensões de Ken Wilber	32
Figura 6 - Continuum da autodeterminação da TAD.....	35
Figura 7 - As emoções frente aos desafios e habilidades	37
Figura 8 - Ferramenta Bézier de vetorização.....	43
Figura 9 - Tela inicial do <i>síte</i> The Bézier Game	44
Figura 10 - Mensagem de nós restantes do nível	45
Figura 11 - Término do nível.....	46
Figura 12 - <i>Site</i> Kahoot.....	48
Figura 13 - Tela de <i>login</i> do Kahoot.....	49
Figura 14 - Tela de planos para utilização do Kahoot	49
Figura 15 - Tela de criação de perguntas no Kahoot	50
Figura 16 - Pergunta finalizada no Kahoot.....	50
Figura 17 - Tela solicitando Código do Kahoot	51
Figura 18 – Tela de pergunta - Kahoot	52
Figura 19 - Tela de opções de respostas- Kahoot	52
Figura 20 - Bases tecnológicas de AI no curso técnico em Logística.....	53
Figura 21 - Bases tecnológicas de AI no curso técnico em Administração	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero	58
Gráfico 2 - Idade	58
Gráfico 3 - Frequência sobre utilização de jogos	59
Gráfico 4 - Participar da atividade foi agradável - Kahoot.....	61
Gráfico 5 - Participar da atividade foi agradável - Bézier	62
Gráfico 6 - Participar da atividade foi agradável - Dramatização	62
Gráfico 7 - Concentração na atividade - Kahoot	64
Gráfico 8 – Concentração na atividade - Bézier	64
Gráfico 9 - Concentração na atividade - Dramatização	65
Gráfico 10 - Competição saudável - Kahoot	66
Gráfico 11 - Competição saudável - Bézier	67
Gráfico 12 - Perdi noção do tempo - Kahoot	68
Gráfico 13 - Perdi noção do tempo - Bézier.....	69
Gráfico 14 - Perdi noção do tempo - Dramatização	70
Gráfico 15 - Desafio empolgante - Kahoot.....	71
Gráfico 16 - Desafio empolgante - Bézier	72
Gráfico 17 - Desafio empolgante - Dramatização	72
Gráfico 18 - Divertido participar com os colegas - Kahoot	74
Gráfico 19 - Divertido participar com os colegas - Bézier	74
Gráfico 20 - Divertido participar com os colegas - Dramatização	75
Gráfico 21 - Atividade monótona - Kahoot.....	76
Gráfico 22 - Atividade monótona – Bézier	77
Gráfico 23 - Atividade monótona - Dramatização	78
Gráfico 24 - Análise total - Kahoot.....	79
Gráfico 25 - Análise total - Bézier	80
Gráfico 26 - Análise total - Dramatização	80
Gráfico 27 - Análise geral das três práticas	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos da palavra educação ao longo dos tempos	19
Quadro 2 - Subcomponentes da Motivação por Yee	38
Quadro 3 - Opções de respostas da <i>survey</i>	47
Quadro 4 – Questões da <i>survey</i> utilizada após atividade de jogo.....	47
Quadro 5 - Questões da <i>survey</i> utilizada após atividade de dramatização	55
Quadro 6 – Questões da entrevista após atividade de dramatização	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos grupos pesquisados.....	41
Tabela 2 - Atividades relacionadas às turmas.....	42
Tabela 3 - Quantidade de discentes pesquisados.....	57
Tabela 4 – Gênero.....	58
Tabela 5 - Idade.....	59
Tabela 6 - Relação gênero x uso de jogos.....	60
Tabela 7 - Frequência sobre utilização de jogos.....	60
Tabela 8 - Participar da atividade foi agradável.....	63
Tabela 9 - Concentração na atividade.....	66
Tabela 10 - Competição saudável.....	67
Tabela 11 - Perdi noção do tempo – Comparativo.....	70
Tabela 12 – Desafio empolgante – Comparativo.....	73
Tabela 13 - Divertido participar com os colegas- Comparativo.....	75
Tabela 14 - Atividade monótona – Comparativo.....	78
Tabela 15 - Comparativo total.....	81
Tabela 16 - Análise geral das três práticas.....	82

LISTA DE SIGLAS

AI	APLICATIVOS INFORMATIZADOS
CEPT	CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
PTD	PLANO DE TRABALHO DOCENTE
SDT	<i>SELF-DETERMINATION THEORY</i>
TAD	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO
TI	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Educação	19
2.1.1	Educação Profissional.....	22
2.2	Atividades como recursos de ensino	24
2.2.1	Jogos	24
2.2.2	Dramatização.....	26
2.3	<i>Ludus</i> e ludicidade	28
2.4	Motivação.....	34
3.	MÉTODO	40
3.1	Atividade Jogo.....	42
3.1.1	<i>The Bézier game</i>	43
3.1.2	Plataforma Kahoot	48
3.2	Atividade Dramatização.....	54
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO	57
4.1	Dados sociais.....	57
4.2	Sobre a frequência no uso de jogos	59
4.3	Sobre as atividades aplicadas	61
4.4	Concentração para a realização da atividade.....	63
4.5	Competição saudável.....	66
4.6	Perda da noção de tempo	68
4.7	Desafio empolgante	71
4.8	Divertido participar com os colegas	73
4.9	Atividade monótona.....	76
4.10	Análise sobre todas as respostas.....	79
4.11	Análise geral sobre as três práticas	81
4.12	Dramatizações	82
4.12.1	Grupo A	83
4.12.2	Grupo B	83
4.13	Entrevistas	84
4.13.1	Grupo A	84
4.13.2	Grupo B	85
4.13.3	Análises das entrevistas	85

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	95
APÊNDICE B – <i>SURVEY</i> APÓS ATIVIDADE DE DRAMATIZAÇÃO	96
APÊNDICE C – <i>SURVEY</i> APÓS ATIVIDADE BEZIER	100
APÊNDICE D – <i>SURVEY</i> APÓS ATIVIDADE KAHOOT	104
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	108
ANEXO B - FÓRUM DESTACA IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS	109
EMPRESAS.....	109

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da educação profissional de jovens e adultos, o docente se depara com discentes detentores de diferentes anseios e objetivos, e manter os discentes interessados, encantados, motivados e envolvidos em prol de sua própria aprendizagem é um desafio diário. Além disso, existem ainda inúmeras variáveis que culminam na evasão do educando a qualquer momento do curso. Bases teóricas sobre a promoção da ludicidade na educação infantil se mostram vastas e ricas, o que não acontece tão proeminentemente na educação profissional. Esta investigação traz como objetivo proporcionar reflexões sobre a promoção da ludicidade na educação profissional, visando ao processo de aprendizagem de jovens e adultos.

A pergunta da pesquisa se centra em: Os jogos e as dramatizações, como práticas de ensino na educação profissional, promovem a motivação beneficiando a aprendizagem do discente?

Para isso realizou-se revisão da literatura existente abrangendo o tema jogo, dramatização, o lúdico e a origem da ludicidade na vida das pessoas.

A investigação visa, complementarmente, observar o papel das atividades lúdicas na promoção da aprendizagem do discente jovem e adulto, isso por meio de coleta de dados, utilizando entrevista, observação e *survey*, analisados, em seus resultados, por intermédio de métodos qualitativos e quantitativos, justo após a aplicação de dramatização e/ou jogos em três cursos técnicos: Desenvolvimento de Sistemas com a abrangência de 58 discentes; Logística, 40 discentes; e, Administração, 23 discentes. Ao final, cuida de apresentar as técnicas utilizadas como valiosas sustentadoras de bases para novos estudos e modelos de aplicação.

Justifica-se a investigação no sentido de analisar, por intermédio da pesquisa, o processo de ludicidade no discente e refletir sobre se a motivação é beneficiada ou não em atividades que promovam a mencionada ludicidade.

A divisão deste trabalho se dá em capítulos que se seguem à Introdução. No capítulo 2, o referencial teórico, este, após os parágrafos sobre reflexão a respeito do lúdico na educação, inicia-se conceituando-se a educação sobre aspectos sociais e individuais no subcapítulo 2.1. Aborda-se, também neste subcapítulo, o relatório

para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século 21 - os quatro pilares do conhecimento.

No subcapítulo 2.1.1 sobre a educação profissional, analisa-se o tema sobre a ótica contemporânea no que se refere ao desenvolvimento de competências e no relacionamento das práticas com a sociedade moderna.

Abordam-se as atividades como recursos de ensino com ênfase nos jogos e dramatizações, que são o cerne dessa investigação, no subcapítulo 2.2

No subcapítulo 2.3, que trata de *ludus* e ludicidade, são apresentados os principais autores destes temas. Conceituações destes termos na área da antropologia e da psicologia somam relevância à pesquisa e buscam embasamento para as análises realizadas.

O tema motivação se encontra no subcapítulo 2.4, nele averigua-se como a motivação influencia as ações do homem e como ocorre o processo motivacional; aborda-se a teoria da autodeterminação, o estado *Flow* e uma abrangente pesquisa já realizada sobre motivação.

No capítulo 3, o método desta investigação é apresentado. Este capítulo divide-se em atividade jogo e atividade dramatização, relatando sobre cada um destes, a abordagem realizada e sobre quais embasamentos teóricos foram investigados.

As análises e a discussão se encontram no capítulo 4.

No capítulo 5, as considerações finais.

Encerra-se a investigação com a apresentação das referências utilizadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Na educação, o lúdico é muito conhecido no universo da educação infantil, diversas obras abordam a importância desse processo na estimulação da ludicidade na criança. No mundo empresarial, também há livros e recursos conhecidos com atividades e propostas de gamificação de conteúdo para treinamento de seus funcionários (Anexo B). Muito se fala sobre jogo, gamificação, lúdico, ludicidade e estado *flow* (conceito a ser explicado mais adiante) em processos nos quais algum assunto a ser assimilado, possa ocorrer de forma menos enfadante. Atualmente, algumas empresas têm aplicado técnicas nas quais demonstram preocupação em fornecer o lúdico aos funcionários em locais que possam promover o bem-estar do funcionário como em nomeadas salas ou espaços de desconpressão (SEIXAS, 2011). Os empregadores propiciam tais atos, a fim de que seus funcionários possam se motivar, trazer mais rendimento e novas ideias às empresas.

Já na educação profissional, inúmeras atividades são propostas e discussões sobre metodologias ativas têm obtido muito foco, mesmo sendo uma metodologia já conhecida há tempos. Essa busca de reinvenção e novas nomenclaturas em processos de ensino-aprendizagem, acompanha o momento que a sociedade atravessa. Contudo, mais que um modismo, a ludicidade deve ser compreendida e aproveitada. Neste estudo, foram utilizados referenciais teóricos e profissionais que abordam o assunto em suas respectivas áreas de conhecimento. Segundo Huizinga (2018), sobre a ludicidade não nos é permitido o seu estudo direto, somente cabe a quem a estuda, seus reflexos e sua transmissão pelos relatos dos sentimentos e sensações dos indivíduos pesquisados. Pairam ainda sobre o tema, preconceitos nos quais se entende que o estado de ludicidade se relaciona somente com atividades lúdicas ditas infantis, como: o uso de danças, pinturas, desenhos, teatros, jogos divertidos, entre outros.

Assim, os fundamentos teóricos em que se baseia esta pesquisa apresentam-se ligados à vertente educacional, pois a investigação trata sobre os aspectos da possibilidade de aprendizagem com propostas de uso de jogos e dramatização.

2.1 Educação

A palavra educação vem do verbo educar. No latim, *educare*¹ literalmente significa conduzir para fora. Martins (2005) indica que há neste verbo o sentido de criar uma criança e fazê-la crescer. De acordo com Haydt (2011), o verbo em latim indica que a educação é algo externo concedido a outra pessoa. Etimologicamente pode-se afirmar, segundo Martins (2005, p.33), que “educação, do verbo educar, significa trazer à luz a ideia ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade”.

Segundo Haydt (2011), a educação ao longo do tempo tem sido empregada em dois sentidos: individual e social. O Quadro 1 demonstra as diferenças afirmadas pela autora.

Quadro 1- Aspectos da palavra educação ao longo dos tempos

ASPECTO SOCIAL	Ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta, por meio da transmissão do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social.
ASPECTO INDIVIDUAL	Refere-se ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade. Nesse sentido, o termo educação se refere ao verbo latino <i>educare</i> , que significa fazer sair, conduzir para fora.

Fonte: Adaptado de Haydt (2011)

A educação é para o ser humano um meio de contribuir para seu conhecimento, crescimento intelectual e sua relação com o meio e com outras pessoas. Delors (2012) afirma que a educação desempenha um papel de importância no desenvolvimento das pessoas e das sociedades e, que ela contribui para a diminuição da pobreza, da exclusão social, reduz as incompreensões, além de afetar as opressões e a redução das guerras.

Segundo Peterossi (2018), “Educação é uma prática social historicamente situada”, sendo a pessoa influenciada por muitas variáveis em seu período de vida:

¹ O termo latino *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”, www.dicionarioetimologico.com.br.

sua ambiência familiar, cultural, regional, aspectos psicológicos, tecnologias presentes, crenças, costumes, período histórico entre outros aspectos definem, de forma mais abrangente, a educação e sua importância e relevância na vida do indivíduo.

Para Piletti (2004) a ideia de educação depende da realidade e dos valores da sociedade na qual o indivíduo está inserido, e o autor conclui que não existe uma forma única nem um único padrão para a educação.

Essa importância da educação na vida do homem é apontada por Delors (2012), que, sendo o homem devidamente esclarecido, consegue contribuir não somente para o seu próprio desenvolvimento, mas também para o da sociedade da qual é participante.

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 2012, p.82).

De acordo com o autor “[...] à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2012, p.89). Sendo assim, identificando a educação como algo maior do que um acúmulo de conhecimentos. Ainda de acordo com o autor, a educação necessita subsidiar o homem para que ele, a cargo de sua bagagem escolar, possua também recursos intelectuais que o permitam explorar e aproveitar para ser apto a se adaptar a um mundo em mudança.

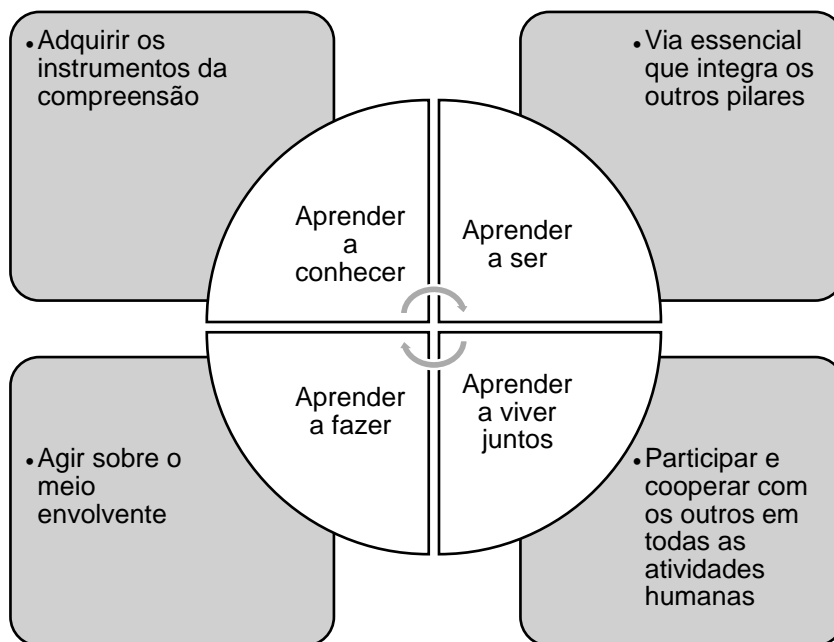
No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Delors (2012) aborda que a educação deve se organizar sobre quatro aprendizagens que são fundamentais, e que estas, com o passar do tempo, estabelecerão no indivíduo os quatro pilares do conhecimento: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos. Esses pilares não estão isolados, pelo contrário, por vezes se relacionam e trabalham conjuntamente.

Contudo, o ensino formal se baseia, principalmente, sobre o aprender a conhecer e no aprender a fazer. No relatório, Delors (2012) indica que os outros pilares, aprender a ser e aprender a viver juntos, devem ser alvo de atenção, pois

tem relevância na experiência global da educação para o indivíduo, e que isso trará benefícios em sua vida e como membro participante da sociedade.

Na Figura 1, demonstram-se os quatro pilares do conhecimento. Deve existir particular atenção sobre o pilar aprender a ser, que de acordo com o autor, é a via essencial para integrar os outros três pilares do conhecimento.

Figura 1 - Os quatro pilares do conhecimento



Fonte: Adaptado de Delors (2012)

O método construtivista vem de encontro ao que se anseia sobre as habilidades necessárias de um profissional do século XXI. Foi a partir desse contexto que a Unesco apresentou os 4 pilares da educação. De acordo com Medeiros Filho (2012), a proposta construtivista se identifica de forma ampla e relevante com os pilares.

A proposta construtivista se apresentava como solução viável, pois ela se identificava mais com a ideia de “educação”, em seu sentido mais amplo, capaz de propiciar aos discentes uma formação mais crítica, reflexiva, capaz de gerar no discente o gosto pela pesquisa, pelo “aprender a aprender” (MEDEIRAS FILHO, 2012, p. 3).

O ensino, assim, migra de uma abordagem centralizada em conteúdo para uma abordagem no desenvolvimento de competências e habilidades. A escola deve,

então, desenvolver nos discentes a capacidade de mobilizar conceitos assimilados para resolução de problemas, segundo Medeiros Filho (2012).

Partindo de uma concepção construtivista com atenção à diversidade, Zabala (1998) afirma que o professor necessita questionar diferentes sequências didáticas, a fim de reconhecer que existe validade nas propostas, ou aperfeiçoá-las ou ainda criar. O autor propõe algumas perguntas a serem observadas sobre a sequência didática.

Na sequência didática existem atividades: a) que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada discente tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem? b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos e funcionais* para os meninos e as meninas? c) que possamos inferir que são adequadas *ao nível de desenvolvimento* de cada discente? d) que representem um desafio alcançável para o discente, quer dizer, que leva em conta as suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que *permitam criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir? e) que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam *atividade* mental do discente, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios? f) que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadoras em relação são a aprendizagem dos novos conteúdos? g) que estimulem a *autoestima* e o *autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o discente possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena? h) que ajudem o discente a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, 1998, p. 63-64, grifo do autor).

Em seu livro, Zabala (1998) demonstra através de exemplificações de aulas, os pormenores da aplicação nas sequências didáticas. Enfatiza, ao final, que o principal é examinar o sentido total da sequência, e como cada atividade está se articulando com as demais, para que, posteriormente o docente possa acrescentar ou modificar.

2.1.1 Educação Profissional

O mundo está vivenciando uma transição, novos desafios advindos de uma sociedade do conhecimento. Antes, no período industrial, um formato de educação era necessário para que atendesse as demandas impostas pelo período.

De acordo com Menino (2014), nas últimas décadas teve um início de questionamento sobre o padrão de educação, antes direcionada ao período industrial.

Com a evolução da tecnologia e dos movimentos sociais e seu impacto sobre o processo produtivo os novos desafios que a competição e as rápidas mudanças no grupo globalizado exigiram das empresas a partir das últimas décadas do século passado começou-se a questionar o padrão de educação da sociedade industrial (MENINO, 2014, p. 72).

Ainda segundo o autor é necessário ter em mente que “[...] a sociedade do conhecimento exige uma formação permanente e contínua e o desenvolvimento de uma cultura científica e tecnológica”.

As práticas formativas intermedeiam as relações de ensino e aprendizagem e se constituem em um fator altamente significativo para a motivação e o desempenho do discente, e também para a satisfação pessoal e profissional do professor. No caso da Educação Profissional e Tecnológica - um modelo educacional centrado na construção e no desenvolvimento de competências -, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça exige-se do professor que essas competências as sejam trabalhadas no contexto de continua a busca por abordagens curriculares renovadas. A questão não se resume a escolha de um caminho, mas de aproximações sucessivas, determinando atitudes, expectativas e condutas, de um ponto referencial para os atores do processo (MENINO, 2014, p. 50).

Na atualidade, segundo Menino (2014), o docente necessita estar sempre à procura de renovações que favoreçam o desenvolvimento de competências dos discentes.

Libâneo (1994) aponta que a formação técnica não está somente relacionada às práticas relacionadas ao trabalho, é necessária que a prática esteja contextualizada à sociedade.

Para Manfredi (2002), as interações entre o trabalho, a escolarização e a profissionalização são resultantes de interações de ordem econômica, social, política e cultural.

O sistema de educação escolar de uma sociedade, como ocorre com as demais instituições sociais – a Igreja, a família, o Estado, as empresas, os sindicatos -, é historicamente datado e situado. É, portanto, produto de um complexo movimento de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural [...] (MANFREDI, 2002, p.32).

Neste constante movimento de busca por melhoria e adequação das escolas ao contexto social atual, o docente necessita observar que o sujeito discente não é um reservatório de informações.

Segundo Deschamps (2012, s/p) “[...] há momentos que o educador se relaciona com o educando como verdadeiro dono do saber absoluto e faz dele um depósito de informações, um mero ouvinte”.

Segundo Moran (2013), o discente necessita desenvolver outras habilidades além da intelectual.

As escolas se preocupam principalmente com o conhecimento intelectual, e hoje constatamos que tão importante como as ideias é o equilíbrio emocional, o desenvolvimento de atitudes positivas diante de si mesmo e dos outros, o aprender a colaborar, a viver em sociedade e em grupo, o gostar de si e dos demais (MORAN, 2013, p.17).

O saber viver em grupo e a presença de atividades diversificadas devem ser uma busca habitual nas escolas atuais que prezam por uma aprendizagem além do aprimoramento intelectual.

2.2 Atividades como recursos de ensino

Diversos recursos de ensino existem para que diversificadas metodologias possam ser aplicadas a fim de favorecer e estimular o aprendizado dos discentes.

De acordo com o Freitas (2009), eles têm a finalidade de facilitar o ensino aprendizagem de forma mais prazerosa ao discente.

Mais que uma instituição de ensino, em que a educação acontece apenas com apoio nos livros didáticos, a escola deve construir uma relação prazerosa entre as várias áreas do conhecimento e o discente. Mais ainda, deve ser um espaço onde o saber transita em todas as instâncias, criativa e livremente, com o apoio de recursos que facilitem sua apreensão de forma inovadora, motivadora, aguçando a curiosidade e o desejo de aprender (FREITAS, 2009, p.17).

Para esta investigação, tomam-se por base atividades relacionadas como recursos de ensino. Assim, foram definidos dois tipos de atividades: jogo e dramatização.

2.2.1 Jogos

Nas atividades em que se utilizam jogos, nos quais jovens e adultos se debruçam com evidente entusiasmo em participar, o lúdico se aflora pelo afincado que

os participantes têm pela competição. Emoções ficam exacerbadas através de um sentimento de pertencer a algum 'time' ou 'grupo', demonstrando o fascínio que esse tipo de evento causa. Huizinga (2018) aborda que se pode perceber a essência do lúdico quando se obtém sentido na frase 'alguma coisa está em jogo', e que essa 'alguma coisa' não é o resultado material, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho.

Segundo Castilho (2006), o discente, durante a participação em um jogo, sente maior autonomia.

O discente, durante o jogo, explora as situações a serem resolvidas com maior liberdade, sem a pressão da avaliação, buscando a solução dos mesmos em um ambiente adequado à investigação e a busca (CASTILHO, 2006, p. 34).

Essa estimulada atitude participativa e integradora, proporciona aos estudantes o efeito de recompensa por atingir o que se busca, causando assim, satisfação interna.

Nas orientações curriculares para o ensino médio, do MEC (2006), há referência quanto ao uso de jogos, reconhecendo-os como valiosos no processo de aprendizagem. Além disso, de acordo com as orientações, os jogos permitem o desenvolvimento de outras competências e capacidades.

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos discentes e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos discentes a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos. (MEC, 2006, p.28).

Huizinga (2018, pg. 13) diz que “[...] o jogo lança sobre nós um feitiço: é fascinante, é cativante. Está cheio de duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia”.

Afirma Freire (2002, p. 82-83) que “[...] o jogo não deixa esquecer o que foi aprendido [...] faz a manutenção do que foi aprendido[...]”.

Almeida (1974) afirma que os discentes gostam de estar na escola, contudo necessitam de mais estímulos dentro da sala de aula, que podem ser proporcionados por atividades lúdicas.

Pode-se notar claramente que, nos dias de hoje, as crianças e jovens das escolas convencionais gostam de frequentá-las, gostam de estar nelas, devido ao convívio com os amigos, mas não se sentem bem nas salas de aula. Parece até que aquela alegria que os contagiava fora da escola é substituída pelo desprazer, pelo desinteresse, caracterizado por atitudes como “matar aulas” e sair o quanto antes daquele lugar que não tem nada a ver com seu mundo. Na escola lúdica isso não acontece: o discente gosta de frequentá-la e sente-se bem em qualquer lugar em que se encontre (ALMEIDA, 1974, p. 79 -80).

Entretanto, não se deve preterir a aula expositiva e nem outras estratégias educacionais sobre pretextos lúdicos. Conforme afirmam Abreu e Masetto (1987, p.78) “[...] não há nada de errado com a aula expositiva [...] o importante é averiguar quando a estratégia de aprendizagem é a melhor para se alcançar determinados objetivos[...]”. Deve-se sim, o educador, acolher o conhecimento de que há estratégias diversificadas, pois existem momentos apropriados a cada contexto.

2.2.2 Dramatização

As atividades que envolvem dramatização, permitem envolvimento mais pessoais entre os discentes. O jogo dramático que serviu como base na investigação, foi aplicado no curso técnico em Logística, especificamente. A atividade foi uma dramatização que necessitou de tempo para a elaboração e ensaio, ficando a docente como orientadora, com interferência mínima. Assim, o grupo ficou atento ao tempo, à regra e relevância.

As dramatizações, segundo Spolin (2010), seguem as regras de um jogo. A autora destaca ainda a importância do grupo e da socialização para este fato.

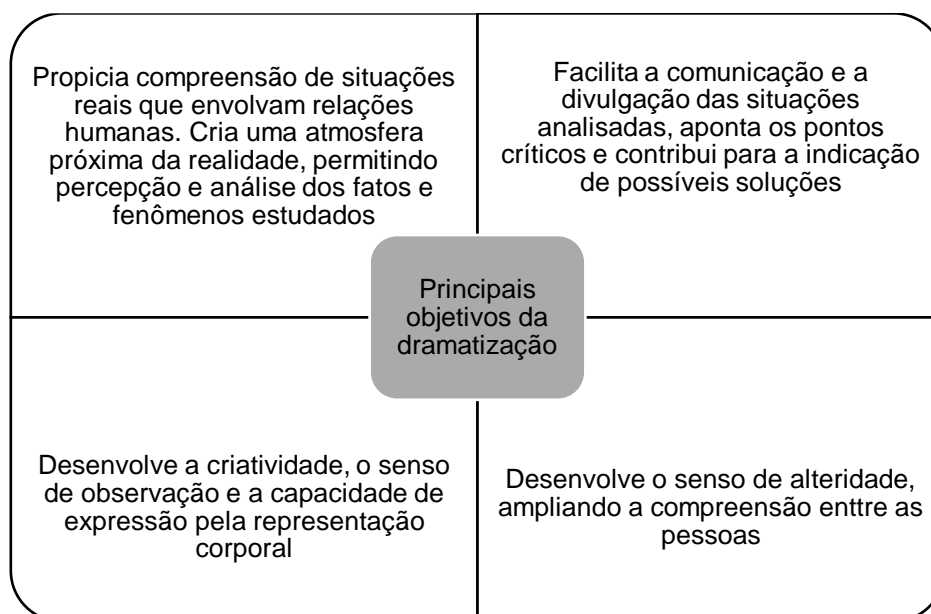
Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado - um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer (SPOLIN, 2010, p. 5).

O discente deve estar informado quais os objetivos da atividade. Segundo Spolin (2010, p.94), “Para o discente que está iniciando a experiência teatral, trabalhar com um grupo dá segurança, por um lado e, por outro lado, representa uma ameaça”. Contudo, a autora salienta que o discente “[...] quando atua com o grupo, experienciando coisas junto, o discente-ator se integra e se descobre dentro da atividade”. Assim, o discente percebe que ele é a ação para que a atividade ocorra com sucesso.

Claramente as intervenções não foram direcionadas à fundamentação da arte do teatro de forma profissionalizada. Não convêm ao discente estas minúcias sobre técnicas teatrais. O que foi explicitado é a coerência em uma atividade que seja eficiente e que envolvesse os grupos de discentes na demonstração, através de uma dramatização.

Na educação de adultos, as dramatizações estão permeadas pela bagagem pessoal, profissional e cultural que cada discente possui.

Figura 2 - Objetivos da dramatização



Fonte: Adaptado de Mathieu e Belezia (2013)

Na Figura 2, observam-se os principais objetivos de uma atividade que envolve a dramatização em cursos que envolvem jovens e adultos. De acordo com as autoras Mathieu e Belezia (2013), esse tipo de técnica é ativa e socializadora, integrando as dimensões cognitiva e afetiva do processo educacional. Dentre os

objetivos principais da dramatização: propicia a compreensão de situações reais, facilita a comunicação e divulgação de situações, desenvolve a criatividade e a alteridade, que é a capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Para ambas as atividades, jogos e dramatizações, a abordagem no estudo sobre a ludicidade e motivação é a chave em comum desta investigação.

2.3 *Ludus* e ludicidade

Ludus é uma palavra em latim que é o plural de *ludo* e tem por sinônimo jogo, divertimento e distração². Huizinga (2018, p. 41) informa que “[...] *ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Assim, convém ressaltar que tal definição compreende também o mundo adulto.

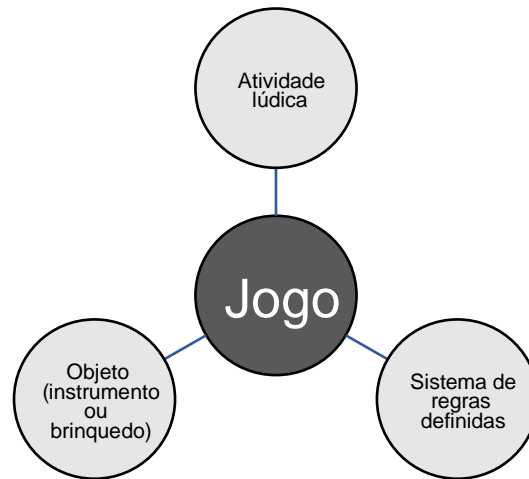
Huizinga (2018) define jogo como uma atividade voluntária, que é realizada limitada pelo tempo e espaço, no qual possui regras que são de livre consentimento, entretanto obrigatórias. Continua, o autor, afirmando que o jogo tem um fim em si mesmo, e possui um sentimento de tensão e de alegria, além de que os participantes têm a consciência de que essa atividade é algo diferente do ritmo cotidiano.

Todavia, Huizinga (2018, p. 34-35) aponta que são observadas variantes diversas no estudo da etimologia da palavra jogo, que vem do latim *jocus* e *jocaris* e que não significa exatamente jogo em latim clássico. Ainda segundo o autor, no grego, no sânscrito, no chinês e no inglês, tais povos possuem um ‘instinto’ de jogo bem pronunciado, contudo possuem expressões diferentes e distintas para a atividade lúdica.

Já segundo Brougère (2003), o significado do termo jogo possui três significados que são observados na Figura 3.

² <https://dicionario.priberam.org/ludos>

Figura 3 - Os três significados de Jogo por Brougère.



Fonte: Adaptado de Brougère (2003)

O autor atenta também para a significação de jogo em determinados povos em suas culturas. Ele cita os gregos que possuem duas palavras referentes ao conceito de jogo: *paidia* e *agon*. Neste ponto, Brougère corrobora com Huizinga (2018) que também aborda tais conceitos. Para ambos, *paidia* é relacionada ao brincar da criança e com as formas lúdicas, traduzindo-se por alegria e despreocupação. Já o conceito de *agon* é relativo ao mundo dos adultos em suas disputas e concursos, muito comuns na Grécia antiga.

“O jogo é fato mais antigo que a cultura [...]” (HUIZINGA, 2018, p. 3). O autor inicia com essa afirmação seu livro *Homo Ludens* sobre a importância do jogo na vida do homem, sendo o jogo observado também em animais brincando e testando a própria força e os limites. Estes esquemas de brincadeiras são testes que na fase inicial da vida demonstram aos jogadores até que ponto podem avançar e quando devem se afastar, como em um jogo de adequação ao conhecimento do próprio corpo e limites percebidos na realidade que circunda o seu eu. Todavia, como analisar o jogo? Posto que ele advém de um *locu* que análises biológicas não possuem recursos de métrica para se mensurar seu poder de fascinação.

Por que razão o bebê grita de prazer? Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada até o delírio por um jogo de futebol? A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo (HUIZINGA, 2018, p. 5).

Visto deste modo que jogar submerge de algo não físico, o autor afirma que reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. (HUIZINGA, 2018).

Posto que lúdica ou lúdico é a definição de uma atividade que é relativa a jogo ou divertimento³, a definição de ludicidade é de complexo significado por razão de sua etimologia.

Observando o lúdico na educação, ele está constantemente associado ao mundo infantil e diversos estudos e casos são relatados na área da educação das crianças. De acordo com Kishimoto (2011), no Brasil, os termos jogos, brinquedo e brincadeira são empregados de forma indistinta, denotando um baixo nível de conceituação nesse campo.

Associa-se com rapidez, a ideia de jogos, a uma imersão em um mundo de faz de conta, domínio da imaginação e diversão na qual a criança aprende brincando. Para o ser humano, em sua primeira fase de vida, as brincadeiras e jogos são importantes, pois, a criança ainda não consegue abstrair e necessita de ações concretas para aprender.

Referindo-se ao ser humano, independentemente de sua idade, em uma análise mais profunda do conceito de ludicidade, Luckesi (2002) afirma que a ludicidade corresponde ao âmago do indivíduo, seu processo interior, quando envolvido na atividade lúdica.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (LUCKESI, 2002, s/p).

Para Luckesi (1998, s/p) a atividade lúdica é uma experimentação individual de plenitude, “comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade

³ <https://dicionario.priberam.org/l%C3%BAdica>

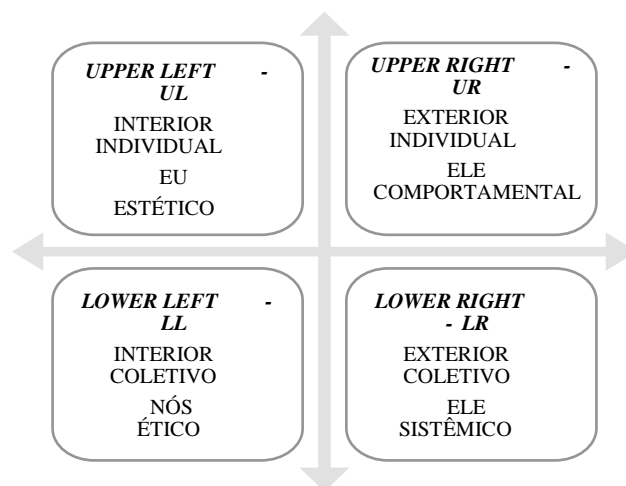
divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos”.

Ainda, segundo o autor, a ludicidade deve ser tratada em um aspecto mais amplo. Em seus estudos, Luckesi (2016) cita Ken Wilber que elaborou estudos sobre o modelo integral da consciência.

Ken Wilber em seus livros [...] nos indica que o ser humano possui quatro dimensões epistemológicas que devem ser levadas em consideração, caso desejemos proceder uma abordagem integral do mesmo. O ser humano realiza suas experiências, que, epistemologicamente, podem ser abordadas sob a ótica de quatro dimensões, sendo que uma delas está predominando numa determinada abordagem. [...] 1. individual/interior; 2. individual/exterior; 3. coletiva/interior; 4. coletiva/exterior. [...] Tomando esse referencial por base, quando definimos ludicidade como um estado de consciência, estamos falando a partir do quadrante superior esquerdo, ou seja, da vivência e percepção interna do sujeito. Uma atividade poderá ser plena exclusivamente para uma pessoa como sujeito, só ele poderá vivenciar a “plenitude da experiência”, através de uma atividade; a “plenitude” é uma experiência interna do sujeito. A ludicidade, nesta perspectiva, é interna (LUCKESI, 2016, s/p).

Na Figura 4, demonstra-se os quadrantes propostos por Ken Wilber, que de acordo com o próprio autor, uma maneira de compreender o modelo dos quatro quadrantes é observar o quadrante superior esquerdo (*Upper Left*) como primário e os outros três quadrantes como as diversas maneiras que a consciência individual está subordinada pelo cérebro físico, influências culturais e as estruturas sociais.

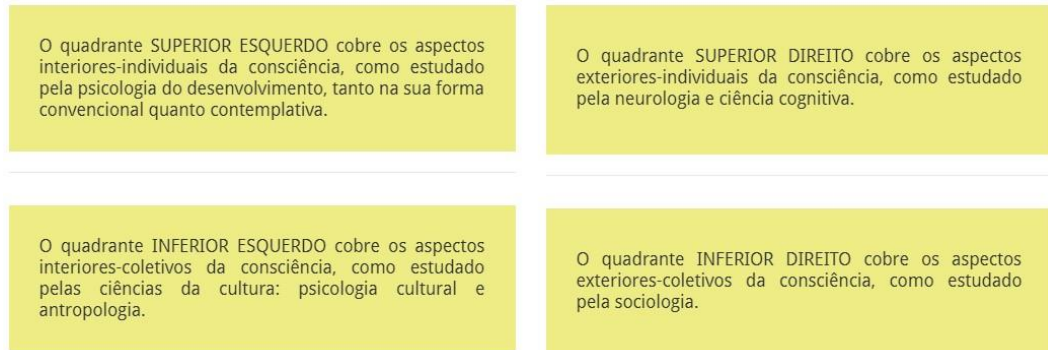
Figura 4 - Quadrantes de Ken Wilber



Fonte: Adaptado de Wilber (2019)

Na Figura 5, traduzem-se estes quadrantes relacionando-os com as ciências no estudo do homem.

Figura 5 - Aspectos das quatro dimensões de Ken Wilber



Fonte: Wilber (2019)

Sendo assim, percebe-se que a ludicidade por ser um processo interno, é relativo a cada indivíduo, sendo alcançada de diversas formas.

Este conceito corrobora, mais uma vez, com Luckesi (2014) que afirma que a atividade não carrega em si o fato de ser lúdica ou não, pois o processo envolve o contexto e o ser humano que a vivencia.

De fato, por si, uma atividade não é lúdica nem “não-lúdica”. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade (LUCKESI, 2014, p. 15).

No que tange aos jogos digitais, Moran, Masetto e Behrens (2013) afirmam que os jogos são oferecidos com a finalidade de diversão e se integram em atividades pedagógicas que o docente planejará. Uma aula que propicia atividade que possa promover a ludicidade é mais um instrumento que facilita o processo de ensino-aprendizagem, desde que seja utilizado de forma adequada e com rigor em sua escolha no método.

Em atividades em grupo, o sentimento de interação e cooperação proporcionado pelas atividades lúdicas que são aplicadas é, de alguma forma, benéfica em outros setores do desenvolvimento dos estudantes jovens e adultos.

O ser humano é um ser social, de acordo com Sacristán (2002) o homem acumula experiências e as transmite em interações humanas e, neste convívio, seu próprio desenvolvimento é beneficiado.

Observar o que os outros fazem e ver como se comportam, mas sobretudo escutá-los, conversar, dialogar ou discutir com eles, são os canais mais elementares e básicos de comunicação através dos quais recebemos e transmitimos experiência, graças aos quais adquirimos importante 'capital cultural' que será decisivo para o desenvolvimento do indivíduo. [...] Nós, as pessoas, mudamos pelo fato de estar com outras porque nossa vida transcorre com elas e somos o que fazemos com as nossas possibilidades que nos oferece a existência com os demais (SACRISTÁN, 2002, p.42-43).

Haydt (2011, p. 130) observa que o jogo possui um valor de formação, “[...] formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade iniciativa, pessoal e grupal”. Assumindo assim a importância dessas atitudes na formação do indivíduo e discente da educação profissional, torna-se claro que estes recursos lúdicos englobam possíveis respostas positivas em sua aplicação.

No ambiente escolar, para alguns profissionais, as atividades lúdicas despertam alguns receios e preconceitos. Certamente a diversidade de atividades e metodologias devem ser aplicadas a fim de enriquecer, complementar e estimular o aprendizado, a socialização e o conhecimento do discente.

Para Alves (2013), um professor que procura diversificar métodos ou didáticas traz influências no discente, propiciando motivação no processo de aprendizagem.

Os professores preferem colocar a culpa no discente pela não aprendizagem, do que assumir que pode ser sua culpa, e que uma simples mudança de método ou mesmo a sua didática pode fazer com que esse discente aprenda. O professor que é dinâmico, pode sim mudar a maneira de o discente encarar o processo ensino-aprendizagem, e ficar motivado a aprender, a querer mais e sentir-se feliz por aprender (ALVES, 2013, p. 33).

Toda atividade deve ter um momento correto de aplicação, estar bem delimitada e estar em concordância com ambiente propício. Por padrão, uma aula expositiva tem um tom sério e uma aula com alguma atividade lúdica, um tom não sério, pois, a aula expositiva traduz passividade. Contudo, mesmo uma aula expositiva traz a possibilidade de ludicidade em determinados discentes.

Essa ambiguidade entre sério e não sério na qual atividades são definidas, foi analisada por Huizinga (2018). Para o autor, a antítese jogo-seriedade existe, e ele afirma que os dois termos não possuem valor idêntico: o jogo é positivo e a seriedade é negativa, como sendo seriedade a ausência de jogo. Coloca o autor que

o jogo é uma entidade autônoma, e que “[...] a seriedade procura excluir o jogo ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (HUIZINGA, 2018, p. 51).

Pelos opostos observados entre os termos jogo e sério, há ainda um terceiro termo o ‘a sério’, como explica Duarte Jr.

Trata-se da distinção entre a locução adverbial a sério e o adjetivo sério. Este, o adjetivo sério, empresta uma qualidade e acaba por cristalizar, de certa forma, o substantivo. O professor sério consiste quase num script, num figurino que eu tenho que vestir para ser considerado sério, em geral, terno e gravata nas solenidades, óculos, falar usando palavras eruditas, fazer citações em latim [...]. Isto é o professor definido como sério. Consiste num estereotipo que se tenta assumir – no caso, aqui, estamos falando do professor. Ao passo que se levar algo a sério tem a ver com um comprometimento vital com aquilo, um compromisso intelectual, sensível, humano, inteiro. Levar algo a sério supõe que eu me entregue a essa coisa. (DUARTE JR, 2011, s/p).

Segundo Massa (2015, p. 114), o termo a sério “não faz oposição ao lúdico, ao contrário, ele reforça a perspectiva do lúdico, como um estado interno do sujeito [...]”.

Sendo assim, a característica séria do lúdico está inserida intrinsecamente, dando razão e demonstrando o porquê que as pessoas realmente envolvidas na atividade lúdica levam tão ‘a sério’ a atividade, suas regras e buscam alcançar seu objetivo.

2.4 Motivação

De acordo com Nakamura (2005), a palavra motivação vem do latim “*movere*”, “*motivus*”, significando aquilo que faz mover, relativo ao movimento, coisa móvel. A motivação provoca nas pessoas novo ânimo, faz movimentar, a agir na busca de novas perspectivas e conquistas.

Combater a desmotivação do discente é por vezes fato evidente, seja por cansaço, desesperança, desânimo, fatores biológicos entre outros. A motivação necessita ser compreendida pelo docente e pela escola, pois assim aprimora-se a busca por metodologias que possam motivar o discente em suas atividades de aprendizagem (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002).

Para Fialho (2007), a ausência de motivação é a principal razão para o desinteresse do discente.

Falcão (2001) define motivação como sendo um estado de tensão, como um impulso interno do indivíduo que inicia, conduz e condiciona o comportamento para um objetivo, ou seja, os atos são pautados pelo quanto se está motivado em realizá-lo.

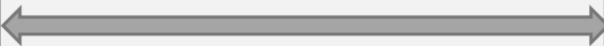
Para Campos (1987), motivar significa provocar movimento, sendo essa uma atividade no indivíduo. Segundo Nérici (1993) quando o indivíduo está motivado ele se encontra disposto a se empenhar para alcançar suas metas.

Huertas (2001) afirma que há dois extremos no processo motivacional do adulto: a motivação extrínseca e a intrínseca. Sendo a motivação extrínseca relacionada com o resultado da atividade, ou seja, a atividade não é a meta, e sim é o meio para se alcançar a finalização. Já a motivação intrínseca se relaciona com o prazer da atividade, sendo essa a própria meta.

De acordo com Oliveira (2017), essa dicotomia sobre a motivação sendo ela extrínseca ou intrínseca foi substituída, nos anos 80, pela *Self-Determination Theory* (SDT) no Brasil conhecida como Teoria da Autodeterminação (TAD) dos norte-americanos Edward Deci e Richard Ryan. “Por meio desta teoria pressupõe-se que todos os indivíduos são, por natureza, ativos e auto motivados, curiosos, interessados, ansiosos pelo êxito” (OLIVEIRA, 2017, p. 216).

Na Figura 6, observa-se o *continuum* da TAD que divide em seis os tipos regulatórios da motivação, sendo estes classificados em três grupos: a desmotivação, a motivação intrínseca e a extrínseca.

Figura 6 - Continuum da autodeterminação da TAD

Comportamento	Ausência de determinação					Autodeterminação
Motivação	Desmotivação	Extrínseca				Intrínseca
Tipos de Regulação	Não regulação	Externa	Introjetada	Identificada	Integrada	Intrínseca
Locus de causa percebido	Impessoal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
Processos associados relevantes	Ausência de intenção, desvalorização, incompetência, falta de controle	Obediência, recompensas e punições externas	Autocontrole, ego, recompensas e punições internas	Importância pessoal, valorização consciente	Consciência, congruência	Interesse e prazer pela tarefa, satisfação inerente

Fonte: Adaptado de Deci e Ryan (2000).

Existem estudos que demonstram que a motivação tem capacidade de afetar a aprendizagem e o desempenho dos discentes (PFROMM, 1987; WECHSLER, 2006).

Há outros tipos de escalas para mensurar a motivação para a aprendizagem. Contudo, nesta investigação o cerne do estudo no que se refere à motivação, é validar que a motivação é sim importante nas pesquisas sobre intervenções pedagógicas propostas pelos docentes.

Sendo certo que a motivação do discente é relevante, convém refletir que se deve cuidar como essa é impelida pelo docente em suas atividades. Assim, no conceito da TAD, o processo associado relevante para esta investigação é no *continuum* da valorização consciente até o interesse e prazer pela tarefa, apontados na Figura 6.

Os autores Cavenaghi e Bzuneck (2009) afirmam que é necessário cuidado no que tange a motivação do discente. Uma motivação apenas por performance e resultados é diferente de uma motivação pelo aprender. Também é necessário que se analise a abordagem de forma criteriosa para que os discentes mais jovens não se sintam desanimados frente a atividades extremamente competitivas.

[...] cabe ao educador a função de criar condições para que o estudante desinteressado se torne motivado e de proporcionar um ambiente que sustente e otimize a motivação dos aprendizes perante as atividades escolares para que eles as valorizem e desejem nelas se engajar. A motivação para aprender deve ser estimulada pela intervenção permanente do professor mediante estratégias de ensino adequadas e isso exige que o professor ultrapasse o senso comum (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009, p. 1487).

Huizinga (2018) aborda como a motivação ao sucesso se relaciona com o jogo.

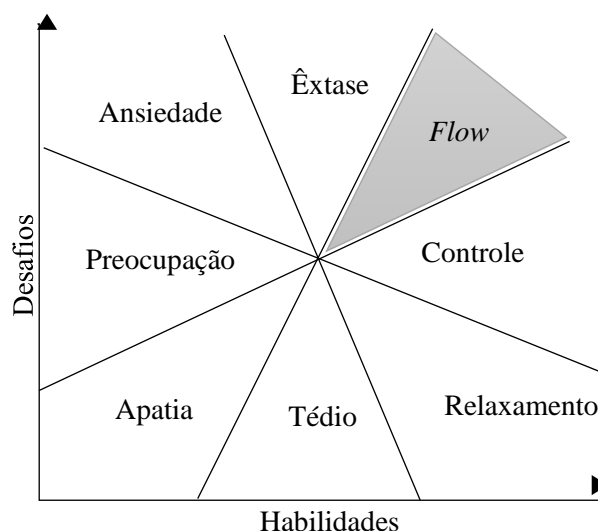
A ideia de ganhar está estreitamente relacionada com o jogo. Todavia, para alguém ganhar é preciso que haja um parceiro ou adversário; no jogo solitário não se pode realmente ganhar, não é este o termo que pode ser usado quando o jogador atinge o objetivo desejado. O que é 'ganhar' e o que é que realmente 'ganho'? Ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo. Contudo a prova desta superioridade tem tendência para conferir ao vencedor uma aparência de superioridade em geral. Ele ganha alguma coisa mais do que o jogo enquanto tal. Ganha estima, conquista honrarias: e estas honrarias e estima imediatamente concorrem para o benefício do grupo ao qual o vencedor pertence (HUIZINGA, 2018, pg. 57-58).

A atividade lúdica, sendo realizada em grupo ou equipe, proporciona aos discentes, integração e cooperação para o sucesso da atividade. Mesmo não sendo evidenciada a concorrência, como por exemplo em dramatizações, os grupos possuem as mesmas características citadas por Huizinga (2018), pois tais formações estão sob uma ótica de atividade lúdica, e o fato de terem plateia os incentiva a querer alguns elogios, reconhecimentos e momentos de atenção. Huizinga (2018, p. 58) diz que “[...] jogamos ou competimos por alguma coisa”, e a vitória pode ser aproveitada de diversas formas, podendo ser a própria celebração do triunfo, sendo conhecido esse fato como autotélico⁴.

Acompanhando este envolvimento e a imersão do discente na atividade, aborda-se ainda o estado *Flow* do indivíduo, que é o conceito do autor húngaro Csikszentmihalyi (2004). O estado *Flow*⁵ é um estado no qual a pessoa apresenta concentração total na atividade que está sendo realizada, sendo possível que a pessoa perca a noção da realidade.

Na Figura 7, são demonstradas as emoções de um indivíduo frente a seus desafios e suas habilidades. Nota-se que o estado *flow* está posicionado em área de maior desafio e maior mobilização de habilidades.

Figura 7 - As emoções frente aos desafios e habilidades



Fonte: Adaptado de Csikszentmihalyi (2004)

⁴ Significado de autotélico: que não possui propósito ou finalidade para além de si mesmo; cujo significado existe somente para si mesmo, sem uma necessidade específica: arte pela arte. Fonte: <https://www.dicio.com.br/autotelico/>.

⁵ Em literaturas se encontra traduzida por Fluir ou Fluxo. Será mantido aqui neste documento o termo original em inglês.

De acordo com Csikszentmihalyi (1990), atinge-se melhor este estado *Flow* quando sete requisitos principais são observados: o primeiro, aponta que a tarefa deve ter uma possibilidade razoável de conclusão; o segundo, diz que a tarefa deve ter metas claras; o terceiro, observa que o *feedback* deve ser imediato; o quarto requisito aborda o envolvimento profundo na atividade, mas sem esforço, que proporciona à pessoa até se esquecer momentaneamente das preocupações do dia-a-dia; como quinto requisito, o autor aponta o senso de controle sobre as ações; o sexto, é não ter preocupação com o *self*; o sétimo, é a sensação de alteração do conceito de tempo, assim horas podem passar em minutos e minutos podem parecer horas. A teoria do *Flow* aborda a integração da individualidade do sujeito com a sua motivação e ainda a experiência pessoal.

O pesquisador Yee (2006, 2007) abordou a motivação sobre seus estudos sobre jogadores de jogos *online*, com dados captados de cerca de trinta mil jogadores (2006) e depois três mil jogadores (2007) pesquisados. Devido à abrangência de tal estudo, utilizou-se nesta investigação os componentes motivacionais observados na pesquisa realizada.

Na análise de Yee (2007), revelou-se 10 subcomponentes da motivação que se agruparam em três componentes principais, sendo: realização pessoal, realização social e a imersão, que podem ser verificados no Quadro 2.

Quadro 2 - Subcomponentes da Motivação por Yee

Realização Pessoal	Realização Social	Imersão
Avanço: Progresso, poder, acumulação, status	Socializando: Bate-papo casual, ajudando os outros, fazer amigos	Descoberta: Exploração, Encontrar coisas escondidas
Mecânica: Números, Otimização, Análise	Relação Pessoal: Auto Divulgação, encontre e dê suporte	Interpretação de papéis: História, Papéis, Fantasia
Concorrência: Desafiando os outros, Provocação, Dominação	Trabalho em equipe: Colaboração, Grupos, Conquistas do grupo	Customização: Aparências, Acessórios, Estilo, Esquemas De Cores
		Escapismo: Relaxar, fugir da vida real

Fonte: Adaptado de Yee (2007)

Nesta investigação os quesitos levantados por Yee (2007): a imersão, o desafio e a diversão foram norteadores da investigação nas propostas das afirmativas na *survey* aplicada, assim como a TAD de Ryan e Deci (2000) e os conceitos de Huizinga (2018) sobre a ludicidade e seriedade, e de Csikszentmihalyi (1990) sobre o estado *Flow* de imersão. Murtinho (2017), relacionou os estados motivacionais de Yee (2007) com o seu estudo sobre motivação em jogos, abrangendo a percepção motivacional discente. Tais relacionamentos auxiliaram na concepção primordial das formulações desta investigação.

3. MÉTODO

Na metodologia da pesquisa utilizaram-se aplicações, observações, entrevistas e *surveys*, sendo o método escolhido exploratório/descritivo. A pesquisa de abordagem qualitativo/quantitativo e, as observações de forma participativa, estão relatadas pela pesquisadora (pesquisa ação). As *surveys*, com perguntas fechadas, auxiliaram na composição dos dados para compreensão dos resultados.

Após a coleta das entrevistas, analisaram-se os dados com a utilização de *softwares* de análise MS Excel, MS Access e IBM SPSS. O MS Excel é um aplicativo (programa de computador) para elaboração de planilhas eletrônicas, faz parte do pacote Office da empresa Microsoft. O MS Access pertencente ao mesmo pacote Office mencionado, facilita a criação de consultas e relatórios a partir de banco de dados. E, o SPSS é um programa de computador, especificamente desenvolvido para análises estatísticas, desenvolvido pela IBM.

Segundo Creswell (2010, p.26) o método qualitativo “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Ainda segundo o autor, ao se utilizar entrevistas é necessário um protocolo. A entrevista foi do tipo estruturado, ou seja, possui um roteiro já previamente preconizado. O roteiro da entrevista que foi aplicada se encontra no Apêndice A. Nas questões abertas, preconiza Creswell (2010), o protocolo inclui determinados componentes como: cabeçalho, instruções, questões, espaços para registro das respostas e um agradecimento pelo reconhecimento do tempo dispendido pelo entrevistado. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.430) na “entrevista qualitativa podem ser feitas perguntas sobre experiências, opiniões, valores e crenças, emoções, sentimentos [...]”.

Segundo Pinheiro e Gunther (2008), define-se questionário/*survey* como um conjunto de perguntas realizadas sobre assunto estabelecido e que tais perguntas não testam a habilidade de quem responde, mas sim, mede a opinião e seus interesses. Optou-se pela solicitação das opiniões por entender que elas são adquiridas essas com o passar do tempo, a partir de entendimentos esparsos sobre determinados assuntos, normalmente alcançadas nos convívios em que a pessoa

está inserida (BACHA; STREHAU; ROMANO, 2006 *apud* SIMÕES; GIORDANO, 2018).

Os participantes se acham dispostos em quatro grupos de três cursos distintos na mesma instituição de ensino técnico profissional. Distribuídos como observado na Tabela 1, e denominados grupos TecDesSis, TecLogA, TecLogB e TecAdm. Selecionaram-se os grupos por conveniência, visto pertencerem às instituições em que a pesquisadora leciona.

Tabela 1 - Distribuição dos grupos pesquisados

Grupo	Curso	Turma	Quantidade
TecDesSis	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	1º módulo	58
TecLogA	Técnico em Logística	1º módulo	34
TecLogB	Técnico em Logística	3º módulo	06
TecAdm	Técnico em Administração	1º módulo	23
Total			121

Fonte: autora (2019)

Os discentes foram convidados após o momento da aplicação da prática (jogo ou dramatização), realizados em sala de aula ou laboratório de informática, a participarem da pesquisa, realizada por questionário *online* fechado, criado a partir da ferramenta *Google Forms* e distribuído por meio de *link* fornecido. No início da *survey* o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), Anexo A, é apresentado ao discente. A mensagem é padrão e não identifica o participante. Importante citar que a própria ferramenta utilizada não permite que o sujeito responda ao questionário duas vezes, pois o *link* enviado, após acessado e respondido, finaliza a sessão de respostas. O questionário/*survey* foi fechado, com escala de seis intensidades tipo *Likert* (SAMPIERI, 2013), e mais uma alternativa nula, possuindo sete assertivas, em que quatro se relacionam aos aspectos sobre a ludicidade e outras três aos aspectos motivacionais.

As atividades gamificadas, Kahoot e *The Bézier game*, foram selecionadas porque integram metodologias que a pesquisadora utiliza em sala de aula. Para a pesquisa utilizando jogos, foram selecionados discentes de primeiro módulo. Duas turmas de primeiro módulo do curso de Desenvolvimento de Sistemas, detentor do componente curricular de *Design Digital*, participaram no *The Bézier game*. Na

aplicação do jogo Kahoot, participaram duas turmas noturnas de primeiro módulo dos cursos de Administração e Logística.

Na Tabela 2, observam-se as atividades e os grupos mencionados.

Tabela 2 - Atividades relacionadas às turmas

Grupo	Atividade	Turma	Quantidade
TecDesSis	<i>Survey</i> após Jogo Bézier	1º módulo	58
TecLogA	<i>Survey</i> após Jogo Kahoot	1º módulo	34
TecLogB	<i>Survey</i> após Dramatização + entrevista	3º módulo	06
TecAdm	<i>Survey</i> após Jogo Kahoot	1º módulo	23
Total			121

Fonte: autora (2019)

A dramatização foi selecionada pela pesquisadora justamente por atingir discentes adultos e do último módulo do curso técnico em Logística. Na turma, alguns discentes já trabalham na área e estão no curso noturno para a obtenção de uma qualificação técnica e prospectando evolução de carreira. Essa bagagem de experiência profissional dos discentes traz, por muitas vezes, enriquecimento às aulas das quais participam. Desta forma, a seleção de uma dramatização que envolva os discentes a cooperarem entre si e terem como líderes, colegas profissionais a guiarem a atividade, traz o protagonismo do discente de forma relevante ao curso.

Após o término da atividade de dramatização, além da pesquisa utilizando *Google Forms*, foi realizada entrevista. Durante ambas as atividades a pesquisadora realizou anotações observacionais.

3.1 Atividade Jogo

As atividades que envolveram a utilização de jogos durante o período de aula: *The Bézier game* e Kahoot, ambas contêm pontuação, classificação e *feedback*, caracterizando assim atividade de gamificação. Entretanto os dois jogos possuem sistemas diferenciados na obtenção da pontuação.

O jogo denominado *The Bézier game* é relacionado com uma ferramenta presente em *softwares* de edição de imagens vetoriais, sendo assim necessária

concentração e certo nível de destreza manual na utilização do *mouse*. O jogo possui um tutorial de quatro níveis iniciais, para que o jogador compreenda como funciona a ferramenta e quais teclas devem ser combinadas para o uso correto da ferramenta.

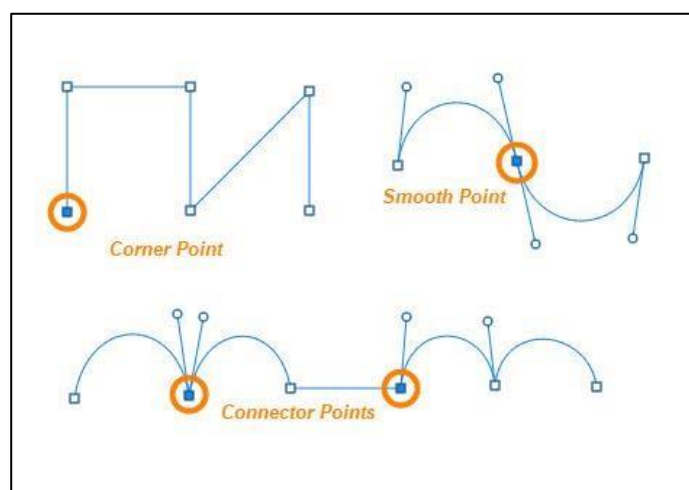
O jogo Kahoot é uma plataforma *online* que permite a criação de questionários de múltipla escolha e/ou verdadeiro/falso. Na utilização, o jogador se incumba de indicar a opção de resposta que pensa ser a correta. É um jogo de perguntas e respostas, direcionado ao conteúdo relevante em questão.

3.1.1 *The Bézier game*

No curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas, há um componente curricular denominado *Design Digital*. Neste, é ensinado aos discentes, além de teorias sobre composição de cores e outros aspectos referentes ao *design*, o uso de *softwares* de manipulação de imagens como o *Adobe Photoshop* e *softwares* de vetorização como o *Inkscape* e o *Adobe Illustrator*.

No uso desses *softwares* de imagens, os discentes tendem a apresentar um pouco mais de dificuldade referente ao uso de ferramenta cujo nome é caneta de curvatura (*pen tool*) ou *bézier*.

Figura 8 - Ferramenta Bézier de vetorização



Fonte: <https://www.webucator.com>

A ferramenta *bézier* serve para desenhar curvaturas suaves e segmentos de retas, utilizando pontos de ancoragem (nós) e trabalhando sobre suas linhas tangentes, como se observa na Figura 8.

É buscando a aprendizagem e o domínio desta ferramenta de desenho que a atividade é realizada, com auxílio de um *game online* de acesso gratuito, denominado *The Bézier Game*, acesso no *link*: <https://bezier.method.ac/>. O *game*, demonstrado na Figura 9, foi desenvolvido por Mark MacKay e está disponível apenas na língua inglesa.

Figura 9 - Tela inicial do *site The Bézier Game*



Fonte: <https://bezier.method.ac/>. Adaptada pela autora

O *game* possui, após os quatro primeiros níveis de apresentação/tutorial, níveis de dificuldade e pontua pelo menor número de pontos de ancoragem que o jogador utilizar para completar os desenhos propostos, pois se o jogador utiliza menor número de pontos de ancoragem, mais habilidade (precisão) demonstra possuir sobre o uso da ferramenta. O jogo permite ao jogador desfazer (ctrl+z) a última ação, permitindo tentativas ilimitadas para a execução correta. Também permite, caso o jogador desejar, refazer o nível para que tente elevar sua pontuação. Todavia, cada nível apresenta um limite máximo de nós (ponto de ancoragem) a usar, caso o jogador não seja hábil, utilizará muito mais nós do que o necessário, perdendo pontuação. Interessante notar que o jogo utiliza os mesmos comandos e atalhos dos *softwares* utilizados no componente curricular, tornando assim seu uso muito relevante neste quesito.

Na Figura 10, observa-se o nível após o tutorial, e nota-se a mensagem “6 Nodes remaining” (acima da roda traseira), alertando ao jogador que este possui mais seis nós para jogar e completar o desenho proposto, neste caso o desenho de um carro.

Figura 10 - Mensagem de nós restantes do nível

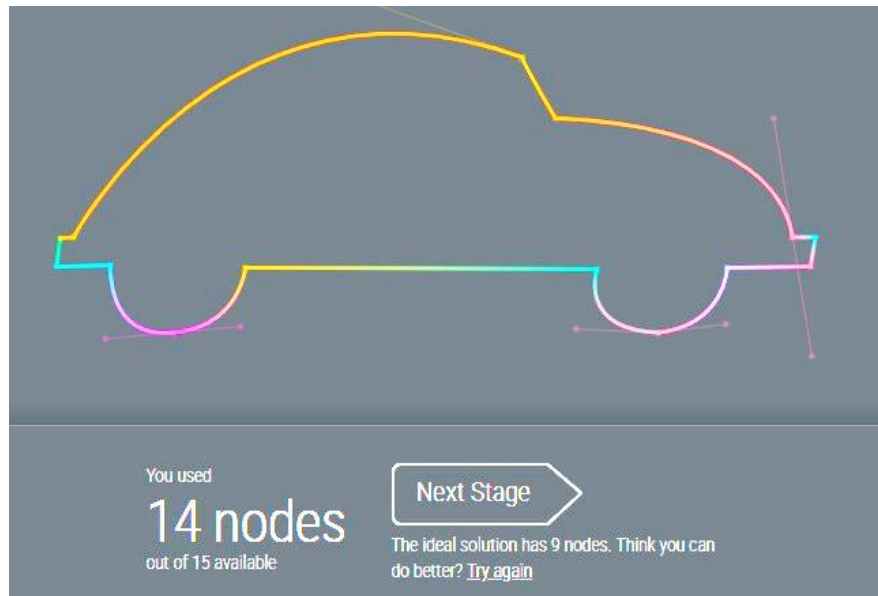


Fonte: <https://bezier.method.ac/>. Adaptada pela autora

Ao término do nível, é demonstrada na tela a quantidade de nós utilizados da quantidade disponibilizada. Se estiver igual ou abaixo, segue para o próximo nível. Há também na tela a solução ideal, em número de nós, que preza pela habilidade do jogador.

No exemplo demonstrado na Figura 11, o jogador realizou o nível com 14 dos 15 nós disponíveis, contudo, há a possibilidade de resolver o nível com nove nós. Neste ponto fica a critério do discente, visto que não é este um jogo sobre quem termina primeiro, e sim sobre o menor número de nós utilizados na totalização de todos os níveis.

Figura 11 - Término do nível



Fonte: <https://bezier.method.ac/>. Adaptada pela autora.

Após a explicação ao docente sobre a ferramenta *bézier* com o auxílio de um *software* de vetorização, aos discentes foi apresentado o jogo *The Bézier Game* e seu funcionamento por dois níveis de tutoriais.

Assim, nesta investigação, após a difusão do conteúdo disciplinar aplicou-se esta proposta lúdica que revisitou o assunto. A aplicação do jogo ocorreu com os seguintes passos:

- 1º Passo - Familiarização dos discentes com a proposta;
- 2º Passo - Conhecimento das regras do jogo e critérios pedagógicos;
- 3º Passo - Execução do jogo;
- 4º Passo - Intervenção do docente, se necessário;
- 5º Passo - Registro de *feedback* do discente (*survey*).

O Quadro 3 mostra as possibilidades de respostas para a *survey* da atividade de jogo. Sendo seis opções de escala e mais uma opção nula.

Quadro 3 - Opções de respostas da survey

Responder, em uma escala de 1 a 6, o quanto cada uma das afirmativas abaixo representa a sua situação após a aplicação do jogo, sendo:
0 para “não sei/não se aplica”;
1 para “não concordo” = [NEM UM POUCO];
2 para “concordo muito pouco”; = [MUITO POUCO];
3 para “concordo pouco” = [POUCO];
4 para “concordo” = [NORMAL];
5 para “concordo muito” = [MUITO];
6 para “concordo totalmente” = [TOTALMENTE].

Fonte: a autora (2019)

Neste ponto, a fim de fundamentar as afirmações constantes da investigação, o Quadro 4 indica as fontes teóricas inspiradoras.

Quadro 4 – Questões da survey utilizada após atividade de jogo

Nº	Questão	Aspecto	Referencial
1	Participar da atividade do jogo foi agradável	Ludicidade Csikszentmihalyi (2004) Huizinga (2018)	Atividade proporciona prazer
2	Me concentrei para elaborar corretamente os desenhos do jogo		Envolvimento sério na atividade
3	Houve competição saudável na utilização do jogo		Tensão e alegria presentes
4	Perdi a noção do tempo enquanto jogava		Estado interno do sujeito de imersão na atividade
5	O desafio trazido pelo jogo foi empolgante	Motivacional Yee (2007) Deci e Ryan (2000)	Motivador de realização, imersão e sociabilidade incide em progressão, competição e interação
6	Foi divertido participar do jogo junto com os colegas		Motivador de realização, imersão e socialização
7	A atividade foi monótona		Assertiva negativa. Falta de itens motivadores ligados ao social, à realização e à imersão

Fonte: a autora (2019), adaptado de Murtinho (2017)

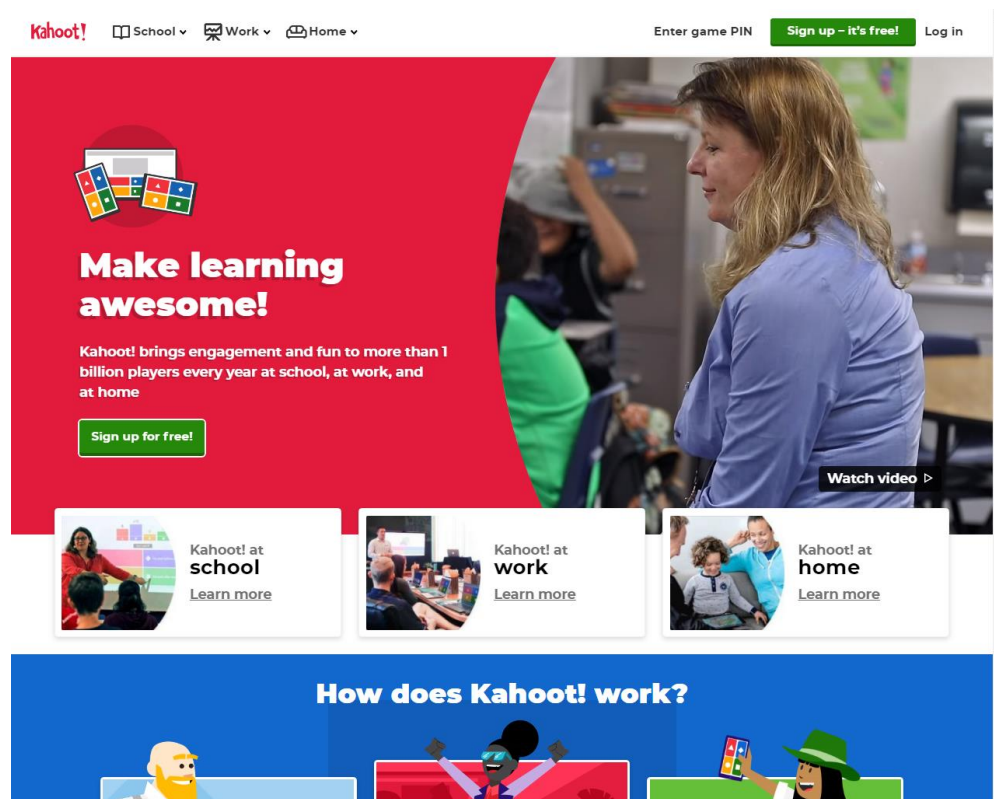
Durante a atividade “jogo”, a pesquisadora anotou observações sobre a atividade e as reações desencadeadas nos discentes.

3.1.2 Plataforma Kahoot

A plataforma Kahoot!, identificada com um símbolo de exclamação ao final da palavra, é um *site*, disponível no link <https://Kahoot.com/>, que proporciona atividades gamificadas e pode ser utilizada por qualquer pessoa mediante breve cadastro de *login* e senha. Durante a atividade jogo, a pesquisadora anotou observações sobre a atividade e as reações desencadeadas nos discentes.

Na Figura 12, vê-se a tela de entrada do *site* da plataforma Kahoot. A plataforma se apresenta na língua inglesa, entretanto, alguns navegadores possuem recursos de tradução para a língua portuguesa.

Figura 12 - Site Kahoot

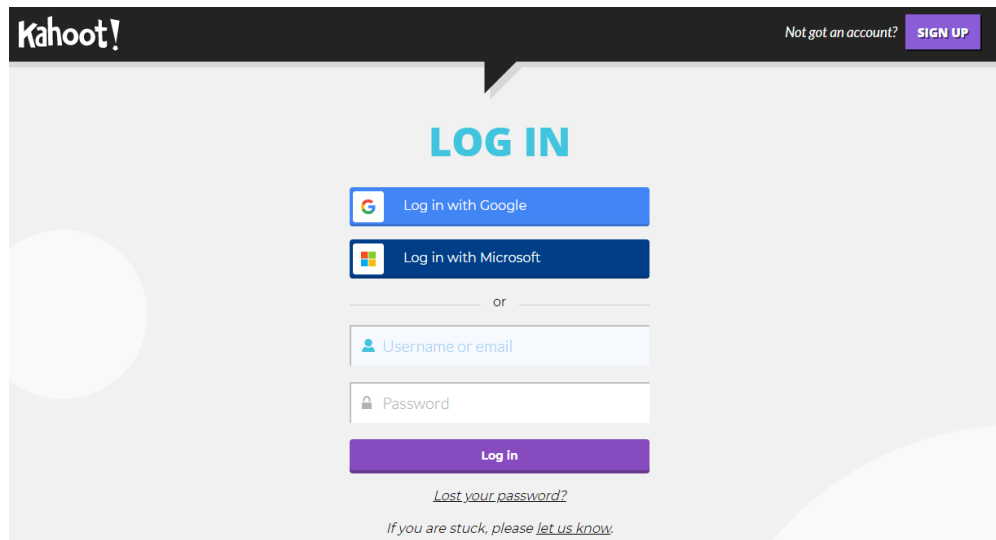


Fonte: Kahoot.com

No *site*, a frase de entrada informa: “Torne o aprendizado incrível! Kahoot! traz engajamento e diversão para mais de 1 bilhão de jogadores todos os anos na escola, no trabalho e em casa”.

O acesso pode ser efetuado por meio de *login* pela conta do *Google* ou da conta da *Microsoft* ou por um cadastro por *e-mail* e senha, como se observa na Figura 13.

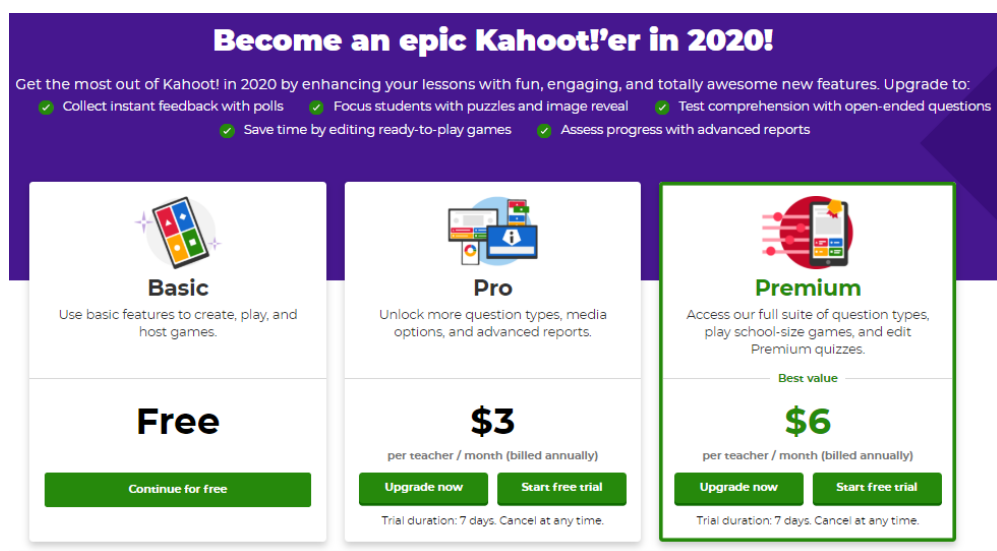
Figura 13 - Tela de *login* do Kahoot



Fonte: Kahoot.com

Após efetuar *login*, possibilita-se ao professor a escolha de continuar no plano gratuito da ferramenta, escolhendo *continue for free*, que foi o plano utilizado na investigação, como demonstrado na Figura 14.

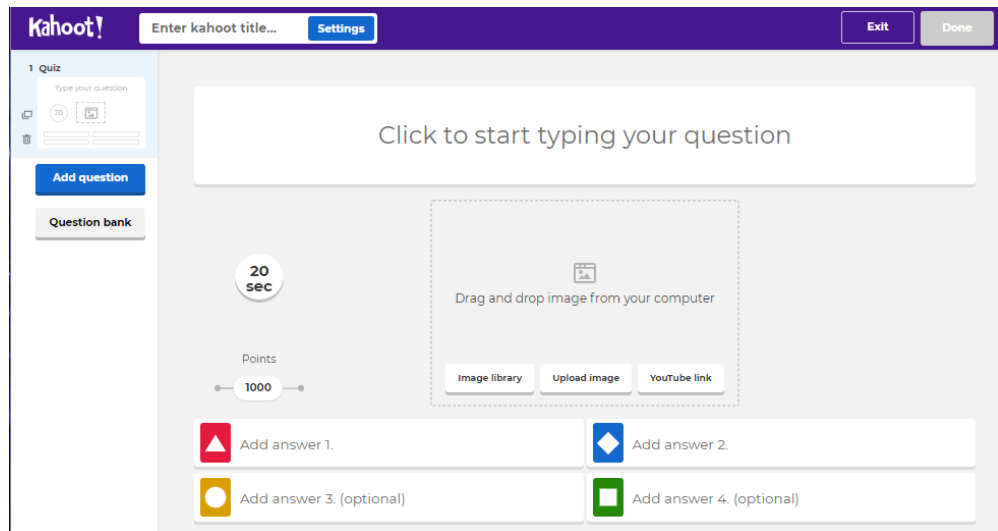
Figura 14 - Tela de planos para utilização do Kahoot



Fonte: Kahoot.com

Utilizando o Kahoot, o professor conta com ferramentas diversificadas para criação de jogos de perguntas e respostas, perguntas de verdadeiro ou falso entre outras. O jogo é criado em uma tela enxuta e intuitiva, como é demonstrada na Figura 15.

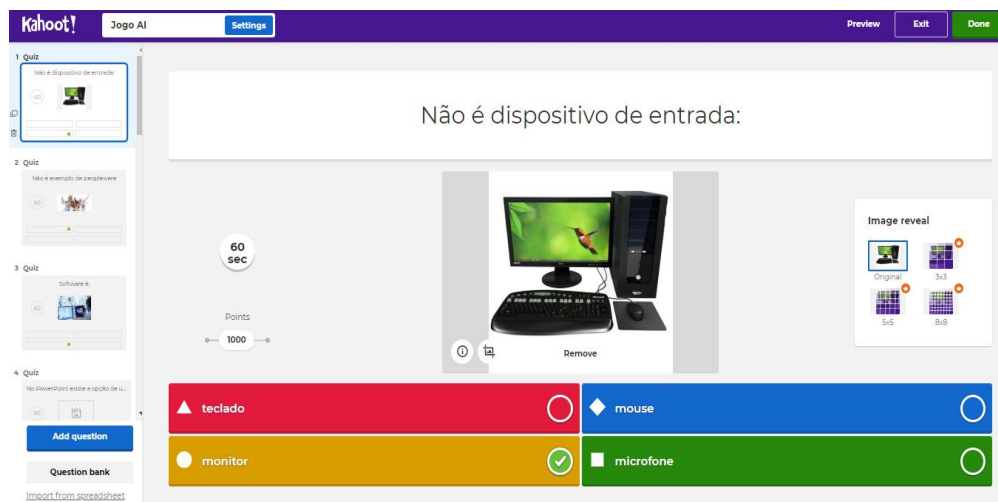
Figura 15 - Tela de criação de perguntas no Kahoot



Fonte: Kahoot.com

Na Figura 16, observa-se na tela de criação, uma das perguntas do jogo direcionado aos grupos TecLogA e TecAdm com a indicação da resposta correta com o sinal de *check* na cor verde.

Figura 16 - Pergunta finalizada no Kahoot



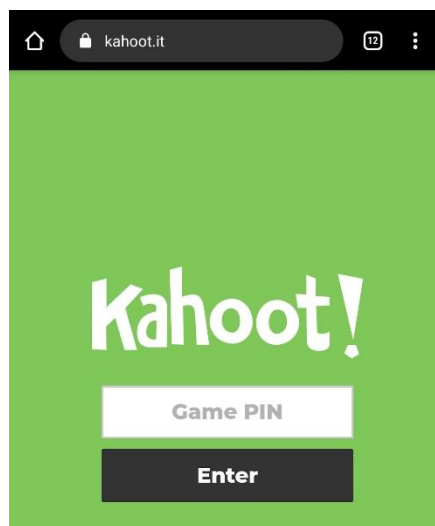
Fonte: Kahoot.com

Após a finalização do jogo pelo docente, a plataforma Kahoot fornece um *game pin* de acesso. O professor disponibiliza esse código aos discentes, que o inserem no *site* kahoot.it. por meio de celulares ou computadores.

Salienta-se que, para realização do jogo, é necessário algum tipo de projeção da tela do professor. Nesta investigação foi utilizado um *software* de compartilhamento de tela, na qual os discentes observavam as perguntas nos monitores dos computadores do laboratório e respondiam por meio de celulares.

Na Figura 17, observa-se a tela de solicitação de *game pin* no acesso por um celular, ao *site* kahoot.it.

Figura 17 - Tela solicitando Código do Kahoot



Fonte: Kahoot.com

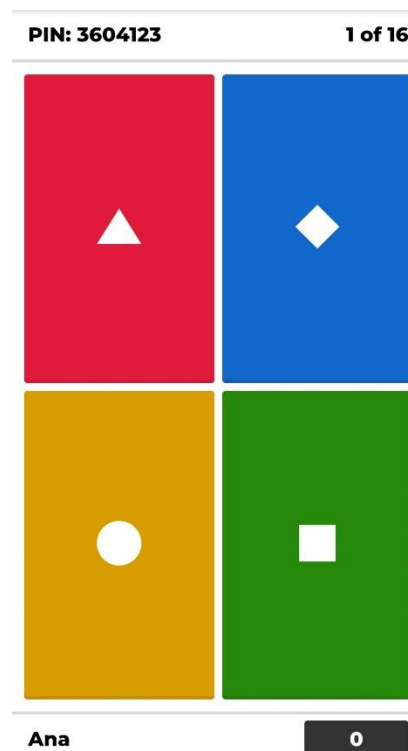
O discente, após digitar o código no *site* kahoot.it, deverá fornecer um nome ou apelido para que possa ser identificado no jogo. Após isso, aguardar o início do jogo que será realizado pelo professor.

Após iniciar o jogo, o professor libera a pergunta e os discentes respondem. Na Figura 18, nota-se como aparece a pergunta na tela: a pergunta, uma imagem escolhida pelo docente, as opções, o tempo restante (lado esquerdo) para enviar as respostas e quantos já responderam (lado direito).

Figura 18 – Tela de pergunta - Kahoot

Fonte: Kahoot.com

Na Figura 19, observa-se como é a tela de escolha do jogador. O jogador após decidir pela opção que julga correta indica a resposta por meio de símbolo e cor, um recurso interessante para os discentes que necessitam de acessibilidade. Nota-se ao lado do nome do jogador uma área que contém a pontuação.

Figura 19 - Tela de opções de respostas- Kahoot

Fonte: Kahoot.com

Ao fim, somam-se os pontos e há a figura de um pódio para os três que obtiveram melhores pontuações.

Para a aplicação da plataforma de gamificação, selecionaram-se duas turmas de primeiro módulo: Logística e Administração.

Nos cursos técnicos de Logística e Administração, há um componente curricular denominado Aplicativos Informatizados (AI) que está presente no 1º módulo, no qual ministram-se aulas com conceitos de informática.

Figura 20 - Bases tecnológicas de AI no curso técnico em Logística

Módulo: 1º MÓDULO

Nº	Bases Tecnológicas
1.	Fundamentos de equipamentos de processamento de informações
2.	Fundamentos do Sistema Operacional Windows e dos aplicativos do Pacote Office: o processadores de texto; o formatação básica o organogramas o desenhos o figuras o mala direta o etiquetas o planilhas eletrônicas; o formatação o fórmulas o funções o gráficos o elaboração de slides e técnicas de apresentação em Power Point o banco de dados
3.	Gerenciamento de atividades da área: o noções de alimentação de informações e sistemas; o relatórios da área: o organização o seleção o análise dos dados o elaboração o apresentação
4.	Validação das informações advindas da Internet: o elementos para construção de um blog o gerenciamento eletrônico das informações, atividades e arquivos o noções de rede e sua eficiência operacional

Fonte: <http://etecdrc.com.br/wp-content/uploads/2019/06/Log%C3%ADstica.zip>

Na Figura 20 são demonstradas as competências, bases tecnológicas e habilidades, descritas no documento do Plano de Trabalho Docente (PTD) no componente de AI de um curso técnico de Logística da escola técnica.

Observam-se na Figura 21, as competências, bases tecnológicas e habilidades, descritas no documento do Plano de Trabalho Docente (PTD) no componente de AI de um curso técnico de Administração de uma escola técnica.

Figura 21 - Bases tecnológicas de AI no curso técnico em Administração

Módulo: 1º MÓDULO

Nº	Bases Tecnológicas
1.	Fundamentos de Sistemas Operacionais. Tipos; Características; Funções básicas.
2.	Fundamentos de aplicativos de Escritório: Ferramentas de processamento e edição de textos: formatação básica; organogramas; desenhos; figuras; mala direta; etiquetas. Ferramentas para elaboração e gerenciamento de planilhas eletrônicas: formatação; fórmulas; funções; gráficos. Ferramentas de apresentações: elaboração de slides e técnicas de apresentação.
3.	Conceitos básicos de gerenciamento eletrônico das informações, atividades e arquivos. Armazenamento em nuvem: sincronização, backup e restauração de arquivos; segurança de dados. Aplicativos de produtividade em nuvem: webmail, agenda, localização, pesquisa, notícias, fotos/vídeos, outros.
4.	Noções básicas de redes de comunicação de dados: Conceitos básicos de redes; Softwares, equipamentos e acessórios.
5.	Técnicas de pesquisa avançada na web: Pesquisa através de parâmetros; Validação de informações através de ferramentas disponíveis na internet.
6.	Conhecimentos básicos para publicação de informações na internet. Elementos para construção de um site ou blog; Técnicas para publicação de informações em redes sociais: privacidade e segurança; produtividade em redes sociais; ferramentas de análise de resultados.

Fonte: <http://etecdrc.com.br/wp-content/uploads/2019/06/Adm.zip>

As Figuras 20 e 21 se baseiam no período do primeiro semestre do ano de 2019 do PTD de cada curso, extraído do *site* da escola. Com base nestes PTDs, as perguntas foram elaboradas e utilizadas no jogo Kahoot.

3.2 Atividade Dramatização

Nesta atividade salienta-se que o tempo dispensado aos discentes foi de duas aulas, visto que o momento de encontro da aula era uma vez por semana.

O grupo TecLogB foi selecionado para esta atividade por cursar o terceiro módulo e possuir alguns discentes que já atuam no mercado de trabalho.

Na dramatização, após a disseminação do conteúdo curricular, dividiram-se os passos do processo para a atividade da seguinte forma:

Na primeira aula:

- 1º Passo - Familiarização dos discentes com a proposta;
- 2º Passo - Conhecimento dos requisitos e critérios pedagógicos;
- 3º Passo - Divisão de grupos;
- 4º Passo - Tempo disponível ao grupo para realização de um roteiro;

5º Passo - Intervenção do docente, se necessário.

Durante a semana, sem intervenção do docente:

6º Passo - Ensaio e reescrita do roteiro (se houver).

Na segunda aula:

7º Passo - Apresentação;

8º Passo - Registro de *feedback* do discente (*survey* e entrevista).

Durante a realização da atividade, a pesquisadora anotou observações sobre o acontecimento em sala de aula. Após a realização da atividade, os discentes responderam *survey* e, por fim, foram entrevistados.

No Quadro 5, utilizando o mesmo modelo de possibilidades de respostas da atividade jogo, demonstra-se o modelo de questionário para a atividade de dramatização, com as devidas indicações teóricas.

Quadro 5 - Questões da *survey* utilizada após atividade de dramatização

Nº	Questão	Aspecto	Referencial
1	Participar da atividade de dramatização foi agradável	Ludicidade Csikszentmihalyi (2004) Huizinga (2018)	Atividade proporciona prazer
2	Me concentrei para realizar a dramatização		Envolvimento sério na atividade
3	Houve uma mescla de tensão e alegria na realização da dramatização		Tensão e alegria presentes
4	Perdi a noção do tempo enquanto dramatizava		Estado interno do sujeito de imersão na atividade
5	O desafio trazido pela realização da dramatização foi empolgante	Motivacional Yee (2007) Deci e Ryan (2000)	Motivador de realização, imersão e sociabilidade incide em progressão, competição e interação.
6	Foi divertido participar da dramatização junto com os colegas		Motivador de realização, imersão e socialização
7	A atividade foi monótona		Assertiva negativa. Falta de itens motivadores ligados ao social, à realização e à imersão.

Fonte: a autora (2019), adaptado de Murtinho (2017)

O Quadro 6 mostra as duas perguntas da entrevista para a atividade de dramatização. O intento é a captação direta da opinião do discente.

Quadro 6 – Questões da entrevista após atividade de dramatização

Nº	Pergunta
1	Em sua opinião, quais os pontos de destaque da atividade de dramatização?
2	Você percebeu em você ou nos colegas diversão ou empolgação?

Fonte: a autora (2019)

A entrevista realizou-se após os discentes responderem à *survey*.

4. ANÁLISES E DISCUSSÃO

Aplicaram-se as atividades de jogos e dramatizações de acordo com o cronograma estipulado nos métodos da pesquisa.

Participaram da pesquisa 121 discentes do ensino técnico, distribuídos em três cursos distintos.

Tabela 3 - Quantidade de discentes pesquisados

	Curso Técnico					
	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Técnico em Administração - Noite	23	40,4%				0,0%
Técnico em Logística - Noite	34	57,9%			6	100,0%
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas - Tarde			34	58,6%		0,0%
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas - Noite		1,8%	24	41,4%		0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%

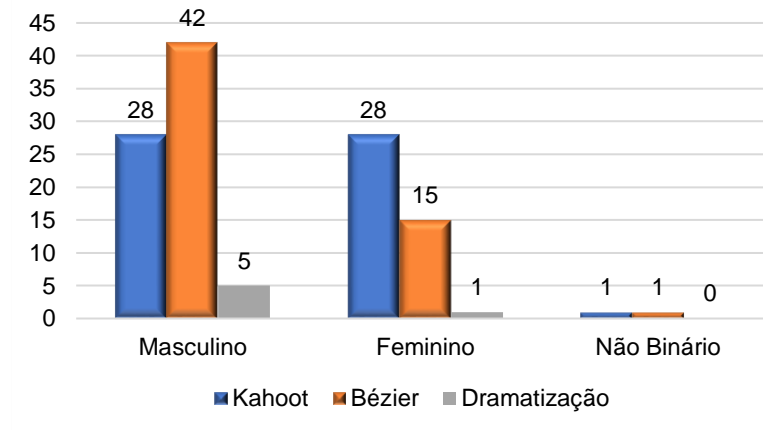
Fonte: a autora (2019)

Na Tabela 3, percebe-se a dominância numérica dos participantes das atividades de jogos frente à dramatização. Fato esse esperado pela pesquisadora, pois a atividade jogo foi realizada em turmas de primeiro módulo, numericamente maior em quantidade de discentes, comparadas às turmas de terceiro módulo.

4.1 Dados sociais

Quanto ao gênero dos discentes participantes, na atividade Kahoot, aplicada apenas em turmas do 1º módulo do período noturno, houve equilíbrio. Na atividade Bézier, aplicada em turmas do 1º módulo do período vespertino e noturno, há predominância de discentes do gênero masculino. Na atividade dramatização, seis discentes participaram, sendo cinco do gênero masculino.

No Gráfico 1 é demonstrada a distribuição do gênero dos participantes nas atividades aplicadas.

Gráfico 1 - Gênero

Fonte: a autora (2019)

Nota-se que o público feminino é menor comparado ao masculino na atividade Bézier e, na atividade Kahoot equivalentes.

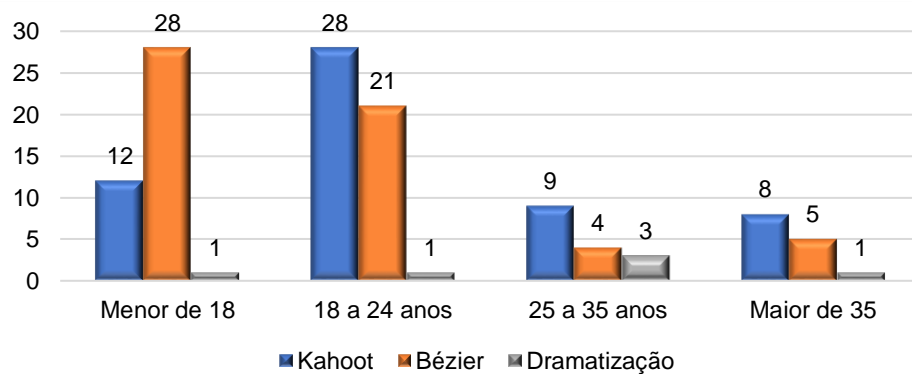
Na Tabela 4 veem-se as distribuições dos gêneros dos participantes perante cada atividade aplicada.

Tabela 4 – Gênero

	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Masculino	28	49,1%	42	72,4%	5	83,3%
Feminino	28	49,1%	15	25,9%	1	16,7%
Não Binário	1	1,8%	1	1,7%	0	0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%

Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 2 se mostram as idades dos discentes pesquisados.

Gráfico 2 - Idade

Fonte: a autora (2019)

Percebe-se, na Tabela 5, que nas atividades Kahoot e Dramatização, aplicadas em turmas do período noturno, a média de idade é maior.

Tabela 5 - Idade

	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Menor de 18	12	21,1%	28	48,3%	1	16,7%
18 a 24 anos	28	49,1%	21	36,2%	1	16,7%
25 a 35 anos	9	15,8%	4	6,9%	3	50,0%
Maior de 35	8	14,0%	5	8,6%	1	16,7%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%
Média	24,0		20,8		27,8	
Mediana	18-24		18-24		25-35	

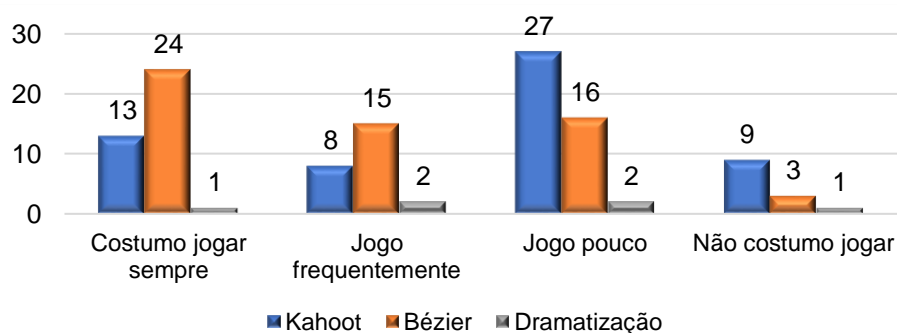
Fonte: a autora (2019)

Nota-se que a maior média está entre os discentes do 3º módulo, que realizaram a dramatização. Fato esse esperado pela pesquisadora, pois é um curso noturno muito procurado por profissionais da área, ou correlatas e adultos buscando outra qualificação.

4.2 Sobre a frequência no uso de jogos

A pergunta está inserida no contexto da vida do discente frente ao uso de jogos, na pesquisa tal contexto foi relacionado sobre a frequência de sua utilização. O Gráfico 3 apresenta os dados das respostas. Observa-se, que a turma do curso técnico de Desenvolvimento de Sistemas, na qual foi feita a utilização do jogo Bézier, apresentou maior frequência na utilização de jogos.

Gráfico 3 - Frequência sobre utilização de jogos



Fonte: a autora (2019)

Realizando a correlação entre gênero e a frequência de uso de jogos nas atividades aplicadas, obtém-se a Tabela 6, na qual se observa que na atividade Kahoot, aplicada nas turmas noturnas, a população feminina apresenta 24 discentes que jogam pouco ou não costumam jogar e a população masculina apresenta tendência à utilização frequente de jogos. Evidencia-se na turma em que foi aplicado o jogo Bézier, a população masculina predominando na utilização de jogos, frente ao pouco da população feminina.

Tabela 6 - Relação gênero x uso de jogos

	Kahoot		Bézier	
	Fem	Masc	Fem	Masc
Costumo jogar sempre	2	11	0	23
Jogo frequentemente	2	6	3	12
Jogo pouco	17	9	9	7
Não costumo jogar	7	2	3	0
Total	28	28	15	42
Mediana	Pouco	Frequentemente	Pouco	Sempre

Fonte: a autora (2019)

Na Tabela 7 demonstra-se o relacionamento entre idade e sexo sobre a frequência na utilização de jogos.

Tabela 7 - Frequência sobre utilização de jogos

	Sobre os jogos eu					
	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Costumo jogar sempre	13	22,8%	24	41,4%	1	16,7%
Jogo frequentemente	8	14,0%	15	25,9%	2	33,3%
Jogo pouco	27	47,4%	16	27,6%	2	33,3%
Não costumo jogar	9	15,8%	3	5,2%	1	16,7%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%
Mediana	Pouco		Frequentemente			
Qui-Q Sobre jogos x Gênero		0,004	Existe diferença			
Teste U Sobre jogos x Gênero		0,000	Opiniões diferentes			
Qui-Q Sobre jogos x Idade		0,508	Não existe diferença			
Teste U Sobre jogos x Idade		0,930	Opiniões iguais			

Fonte: a autora (2019)

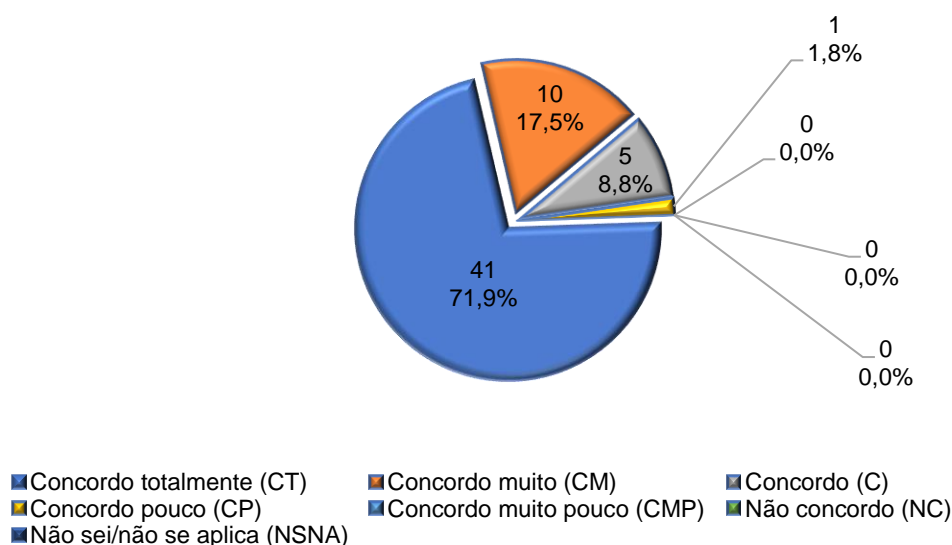
Pela análise do Qui-Q e Teste U, nota-se que não existe diferença no tocante à idade, existindo, no entanto, diferenças quando a análise é efetuada entre os gêneros.

4.3 Sobre as atividades aplicadas

As pesquisas sobre as atividades aplicadas iniciaram-se sobre o *feedback* do discente quanto à sensação da atividade ser agradável. A afirmativa de que participar da atividade foi agradável, contou com seis opções de resposta, e apenas uma possível de ser escolhida.

No Gráfico 4, que aborda a atividade Kahoot, aplicada nas turmas do período noturno, observa-se que 56 discentes, da população total de 57, escolheram entre concorda totalmente e concordo. Apenas um discente apontou que concorda pouco.

Gráfico 4 - Participar da atividade foi agradável - Kahoot



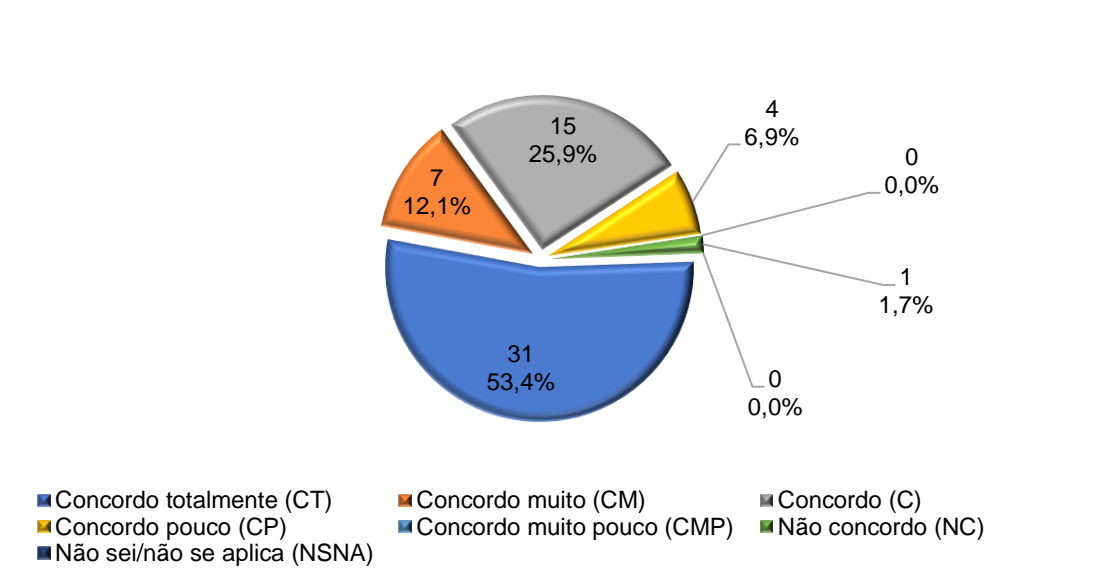
Fonte: a autora (2019)

As quantidades corroboram às observações efetuadas pela pesquisadora. As duas turmas noturnas se mostraram extremamente interativas, houve muita participação e energia. As perguntas referentes ao tema de AI (Aplicativos Informatizados) que abrangiam o conteúdo previsto no PTD do curso foram discutidas durante o jogo Kahoot, após a sua exibição na plataforma. Entre as frases observadas durante a aplicação do jogo, destacam-se: “depois de um dia de trabalho cansativo aprender desta forma é bem legal”, “nossa, professora! não sabia que existia jogo assim, foi a senhora que fez?”, “eu vou ganhar este jogo, sou discente

MB”. Explicando: MB se refere a uma das menções dadas na escola (MB para Muito Bom, B para Bom, R para Regular e I para Insuficiente).

No Gráfico 5, analisam-se as respostas para a mesma afirmativa, no jogo Bézier. Novamente a apreciação pela atividade é evidenciada (53 concordâncias).

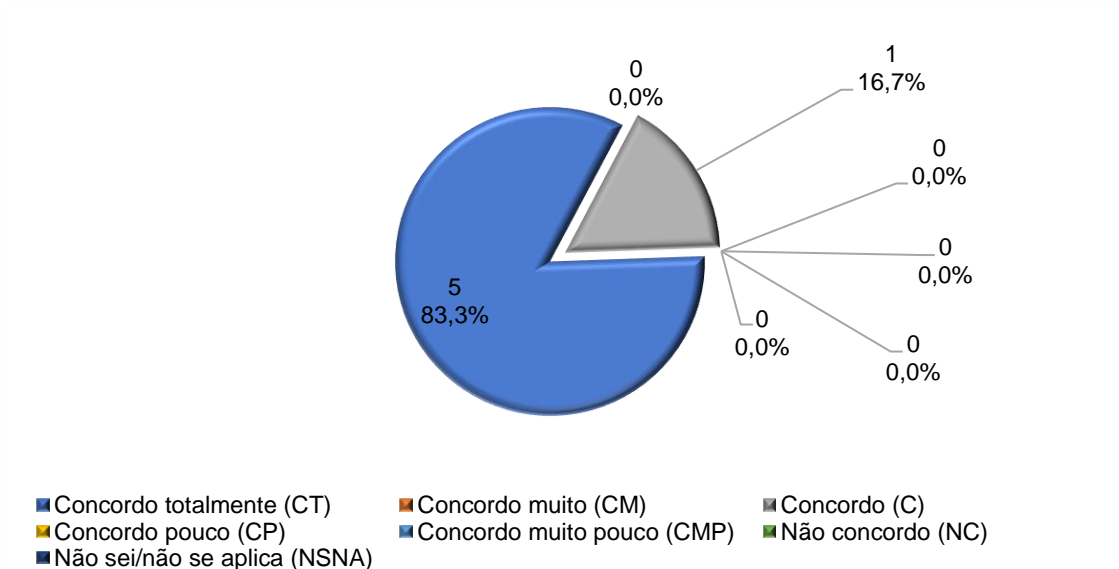
Gráfico 5 - Participar da atividade foi agradável - Bézier



Fonte: a autora (2019)

Sobre a mesma afirmativa, na atividade dramatização, todos os discentes pesquisados concordam com a afirmação de que a atividade é agradável, como se observa no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Participar da atividade foi agradável - Dramatização



Fonte: a autora (2019)

Entretanto, ressalta-se que essa turma teve a amostra pesquisada de somente seis discentes. Coincidiram-se as prévias de trabalho de conclusão de curso, entre outros fatos de outras disciplinas, com as atividades programadas da pesquisa, motivos da redução no número de participantes.

Na Tabela 8, demonstram-se as três atividades e as medianas calculadas, concordo totalmente (CT) é a resultante.

Tabela 8 - Participar da atividade foi agradável

	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	41	71,9%	31	53,4%	5	83,3%
Concordo muito (CM)	10	17,5%	7	12,1%	0	0,0%
Concordo (C)	5	8,8%	15	25,9%	1	16,7%
Concordo pouco (CP)	1	1,8%	4	6,9%	0	0,0%
Concordo muito pouco (CMP)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Não concordo (NC)	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
Não sei/não se aplica (NSNA)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%
Mediana	CT		CT		CT	

Fonte: a autora (2019)

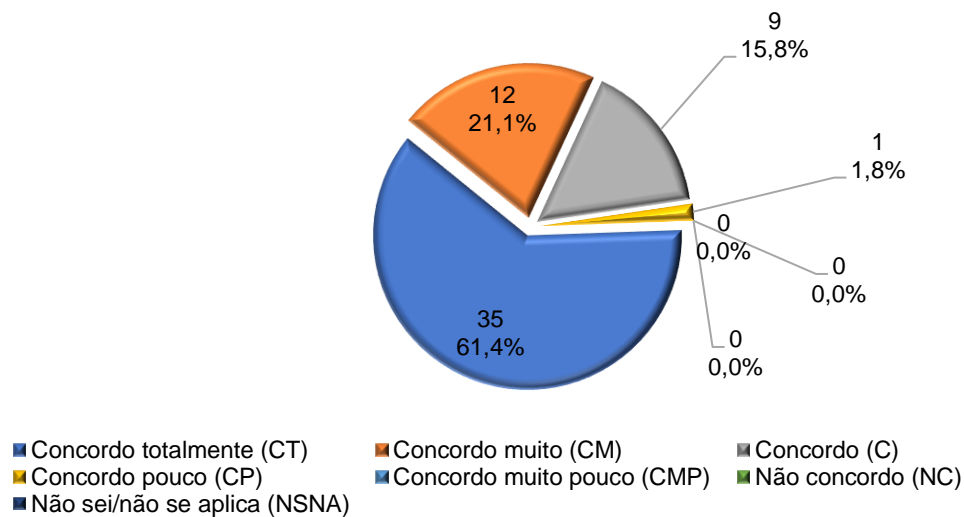
Portanto, na pesquisa, evidencia-se que atividades gamificadas e dramatizações possuem substancial apreço dos discentes. Tais resultados convergem com o aspecto de ludicidade exposto nos trabalhos de Csikszentmihalyi (2004) e Huizinga (2018).

Um ponto importante é que a pesquisadora não utilizou antes da pesquisa, nessas turmas, atividades iguais ou semelhantes. Ficando assim as turmas com o ineditismo das ações da pesquisa.

4.4 Concentração para a realização da atividade

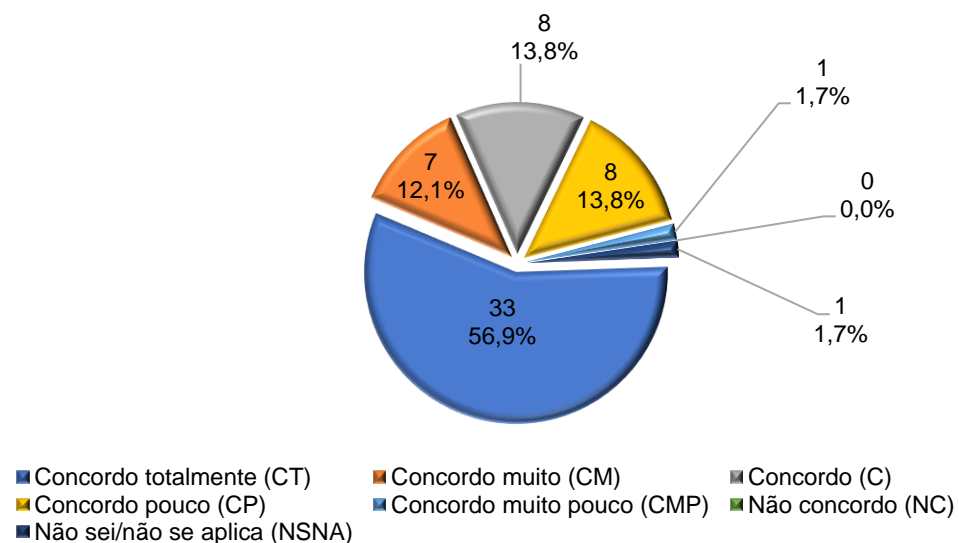
Na afirmativa concentrei-me para realizar a atividade, os discentes refletem sobre sua participação e sobre o foco que demandou durante o processo. Tal aspecto se encontra nos conceitos de ludicidade de Csikszentmihalyi (2004) e Huizinga (2018).

No Gráfico 7, nota-se que 56 dos 57 participantes na atividade Kahoot, selecionaram as respostas concordo totalmente, concordo muito e concordo.

Gráfico 7 - Concentração na atividade - Kahoot

Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 8, nota-se padrão diferente nas respostas: 48 discentes responderam entre as alternativas concordo totalmente e concordo; 10 discentes apontaram as alternativas concordo pouco e concordo muito pouco.

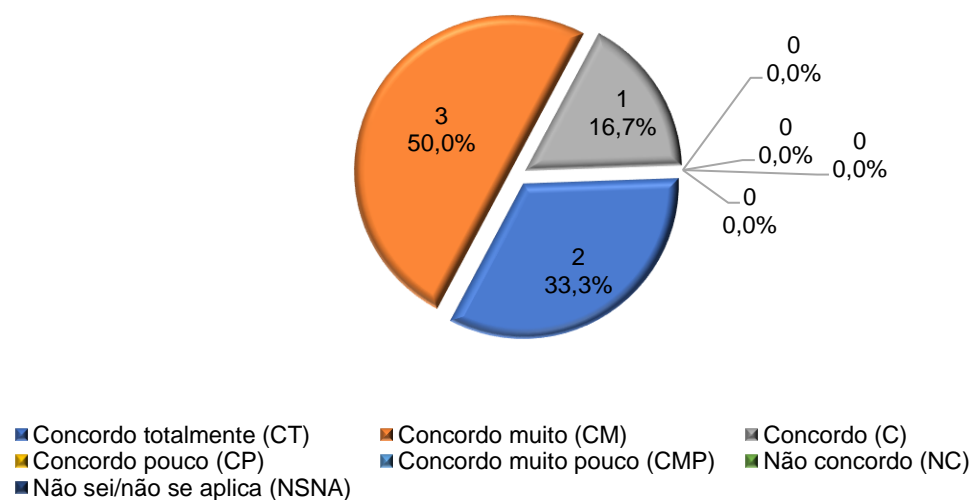
Gráfico 8 – Concentração na atividade - Bézier

Fonte: a autora (2019)

Por intermédio da observação da pesquisadora, tais respostas convergem com a atividade Bézier aplicada em laboratório. Ficou explícito na atividade que

poucos discentes não se sentiram à vontade no jogo. The Bézier Game é um jogo de coordenação motora no bom uso do mouse e do teclado, requerendo atenção e disposição para a assimilação de comandos novos e atalhos de teclado. Alguns discentes apresentam familiaridade no uso do mouse e outros somente utilizam celulares como dispositivo para acesso à Internet. Juntam-se ainda a esses fatores a aprendizagem sobre uma ferramenta de manipulação de vetores e a preferência pessoal do discente em não apreciar ferramentas de design digital.

Gráfico 9 - Concentração na atividade - Dramatização



Fonte: a autora (2019)

O Gráfico 9 trata a concentração na atividade de teatro (dramatização). Os seis discentes pesquisados apontam para ação positiva nesse quesito, as respostas se concentram entre concordo totalmente, concordo muito e concordo.

Na Tabela 9, o teste de Qui-Q, da análise da concentração na atividade, aponta a existência de diferença entre as respostas do Kahoot x Bézier com p-value no valor de 0,033.

Tabela 9 - Concentração na atividade

Tabela 3 - Concordância na atividade						
	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	35	61,4%	33	56,9%	2	33,3%
Concordo muito (CM)	12	21,1%	7	12,1%	3	50,0%
Concordo (C)	9	15,8%	8	13,8%	1	16,7%
Concordo pouco (CP)	1	1,8%	8	13,8%	0	0,0%
Concordo muito pouco (CMP)	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
Não concordo (NC)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Não sei/não se aplica (NSNA)	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%
Mediana	CT		CT		CM	
Qui-Q Kahoot x Bézier	0.033 Existe diferença					

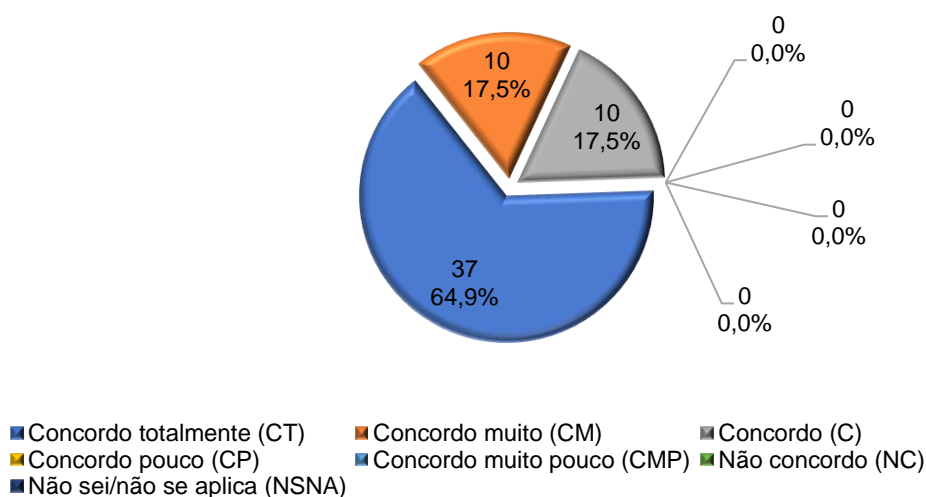
Fonte: a autora (2019)

Evidencia-se, assim, que as respostas e as observações estão em consonância com a pesquisa realizada, e que a atividade jogo Kahoot versus jogo Bézier possuem diferenciações a respeito da concentração do discente (Kahoot mais concentração).

4.5 Competição saudável

O subtítulo se aplica apenas aos jogos, não incluindo a dramatização, pois nesta atividade não é evidenciada competição entre os discentes.

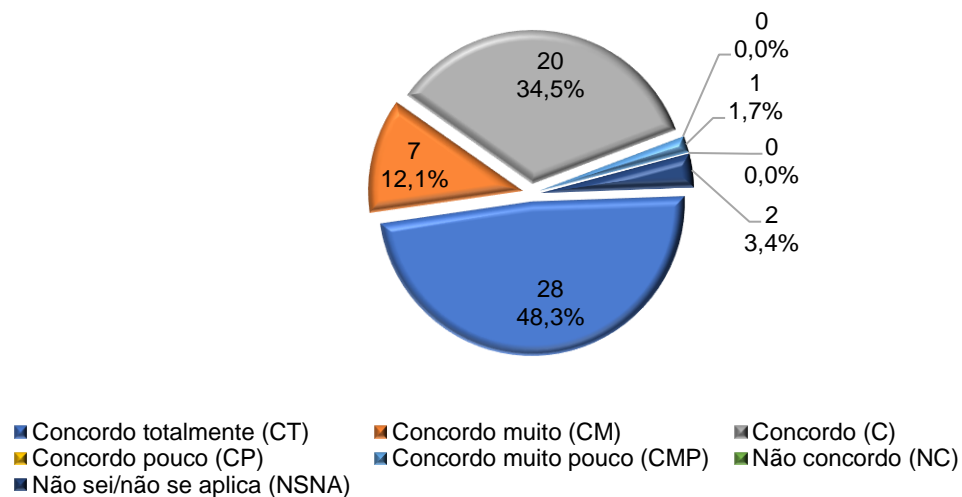
No Gráfico 10, averigua-se que a compreensão dos discentes pesquisados que jogaram Kahoot, sobre a competição que existiu entre eles, foi realizada de forma saudável.

Gráfico 10 - Competição saudável - Kahoot

Fonte: a autora (2019)

Já no Gráfico 11, nota-se a compreensão dos discentes pesquisados que jogaram Bézier. Um discente escolheu concordar muito pouco e dois discentes responderam não sei/não se aplica. 55 discentes escolheram entre as opções concordo totalmente, concordo muito e concordo. Esses dados corroboram com os dados obtidos na questão anterior sobre a concentração na atividade.

Gráfico 11 - Competição saudável - Bézier



Fonte: a autora (2019)

Logo, na Tabela 10, pela análise do Qui-Q da atividade Kahoot x Bézier, o resultado aponta que não existe diferença quanto ao *feedback* sobre a competição.

Tabela 10 - Competição saudável

	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	37	64,9%	28	48,3%		0,0%
Concordo muito (CM)	10	17,5%	7	12,1%		0,0%
Concordo (C)	10	17,5%	20	34,5%		0,0%
Concordo pouco (CP)	0	0,0%	0	0,0%		0,0%
Concordo muito pouco (CMP)	0	0,0%	1	1,7%		0,0%
Não concordo (NC)	0	0,0%	0	0,0%		0,0%
Não sei/não se aplica (NSNA)	0	0,0%	2	3,4%		0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	0	0,0%
Mediana	CT		CM			
Qui-Q Kahoot x Bézier	0,096	Não existe diferença				

Fonte: a autora (2019)

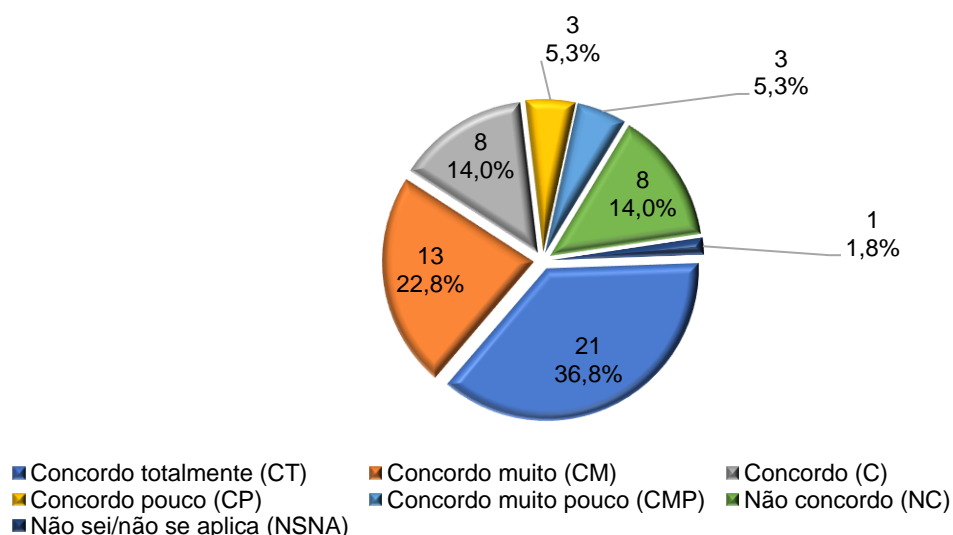
Pela observação da pesquisadora, as duas práticas que envolviam jogos, foram realizadas de forma entusiasmada pelas turmas. Na atividade Bézier, com a evolução da atividade e compreensão da mecânica do jogo, os discentes se mostraram empolgados a terminarem o jogo. Os primeiros discentes ao terminarem, comemoravam a pontuação obtida e, ao observar colegas que fizeram mais pontos que eles, solicitaram à pesquisadora se poderiam jogar novamente, pois queriam obter melhor pontuação. Dessa maneira, ao tentarem pontuar melhor, os discentes aprimoravam o uso da ferramenta por meio do jogo.

No jogo Kahoot, na finalização da atividade, os discentes solicitaram mais jogos como esses. Foram observadas as seguintes frases expostas pelos discentes: “me fez acordar”, “legal”, “posso jogar em casa?”, “tem como fazer com a disciplina de cálculos financeiros?”, “foi barulhento, mas foi da hora (sic)”, “de novo”, “novamente” entre outras frases.

4.6 Perda da noção de tempo

No âmbito da ludicidade, a sensação de perda da noção de tempo aborda sobre o estado interno do sujeito de imersão na atividade que está realizando, segundo Huizinga (2018). De acordo com Csikszentmihalyi (2004), as emoções do ser humano, utilizando habilidades frente aos desafios, têm a possibilidade de atingir o estado *flow*.

Gráfico 12 - Perdi noção do tempo - Kahoot



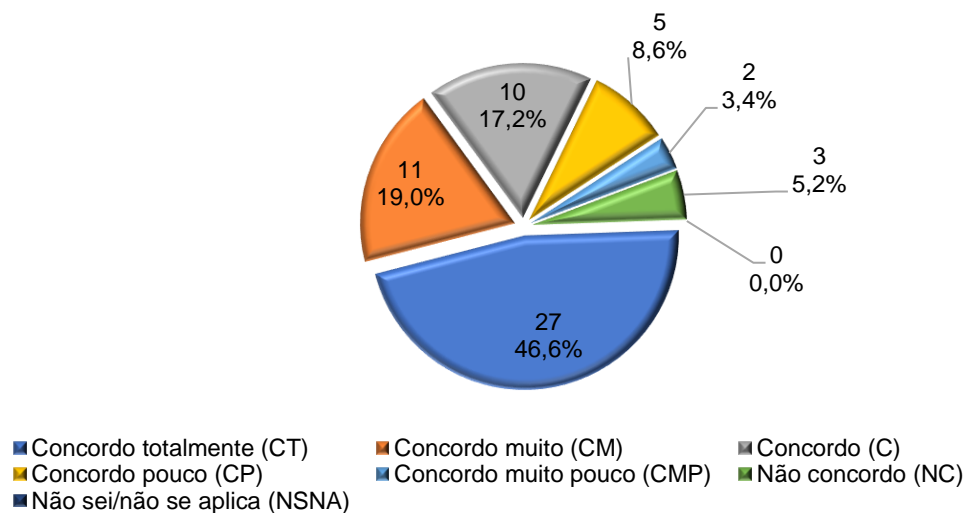
Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 12, observa-se que, dos 57 discentes que participaram do Kahoot, 42 (73,7%) apontaram positivamente sobre perder a noção do tempo.

As turmas observadas durante o jogo Kahoot, são pertencentes aos primeiros módulos de dois cursos noturnos. Na experiência da pesquisadora sobre o uso da plataforma Kahoot em outras turmas que já lecionara, já era aguardada resposta positiva quanto à atividade. Tal expectativa foi superada pelo significativo *feedback*. Precisamente nesta questão sobre o estado interno do sujeito, as respostas foram esclarecedoras, por conter informações que não podem ser captadas pelo observador.

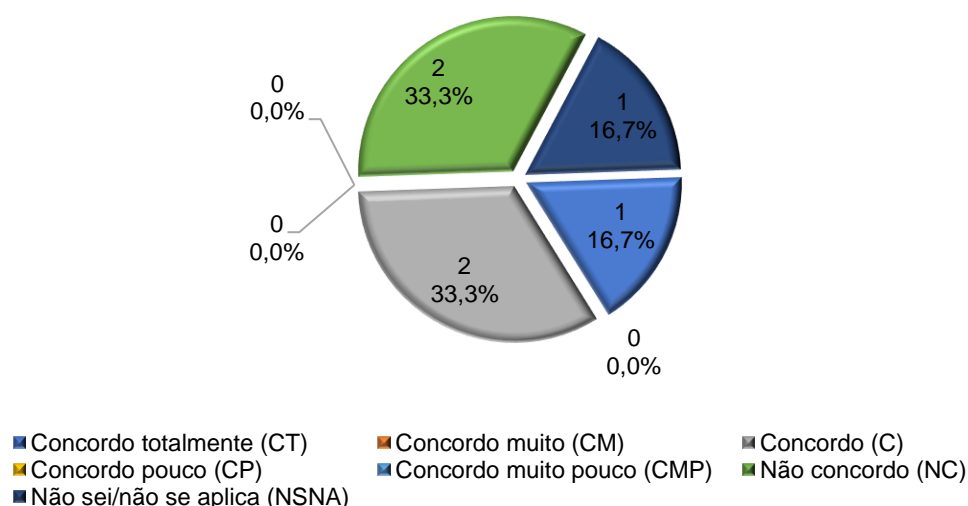
No Gráfico 13, que trata dos dados sobre o jogo Bézier, dos 58 discentes pesquisados, 48 discentes (82,8%) responderam positivamente sobre perder a noção do tempo.

Gráfico 13 - Perdi noção do tempo - Bézier



Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 14, que trata dos dados sobre Dramatização, dos 6 discentes participantes da atividade, 3 discentes responderam positivamente sobre perder a noção do tempo (50,0%), 2 responderam não concordar e 1 escolheu não sei/não se aplica.

Gráfico 14 - Perdi noção do tempo - Dramatização

Fonte: a autora (2019)

A Tabela 11 apresenta o comparativo nas três práticas, sobre a sensação de noção do tempo. No jogo Bézier a concentração é maior do que no Kahoot e, um ponto importante é que no Bézier não se joga contra o tempo, como ocorre no Kahoot, no qual o discente tem um tempo determinado para dar a resposta.

Tabela 11 - Perdi noção do tempo – Comparativo

	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	21	36,8%	27	46,6%	1	16,7%
Concordo muito (CM)	13	22,8%	11	19,0%	0	0,0%
Concordo (C)	8	14,0%	10	17,2%	2	33,3%
Concordo pouco (CP)	3	5,3%	5	8,6%	0	0,0%
Concordo muito pouco (CMP)	3	5,3%	2	3,4%	0	0,0%
Não concordo (NC)	8	14,0%	3	5,2%	2	33,3%
Não sei/não se aplica (NSNA)	1	1,8%	0	0,0%	1	16,7%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%
Mediana	CM		CM			

Fonte: a autora (2019)

Um ponto importante é que no Bézier não há escolha, enquanto no Kahoot existe a possibilidade de selecionar uma opção pelo conhecimento ou pontuar pela sorte. Evidencia-se neste aspecto, sobre a sensação de perda da noção do tempo,

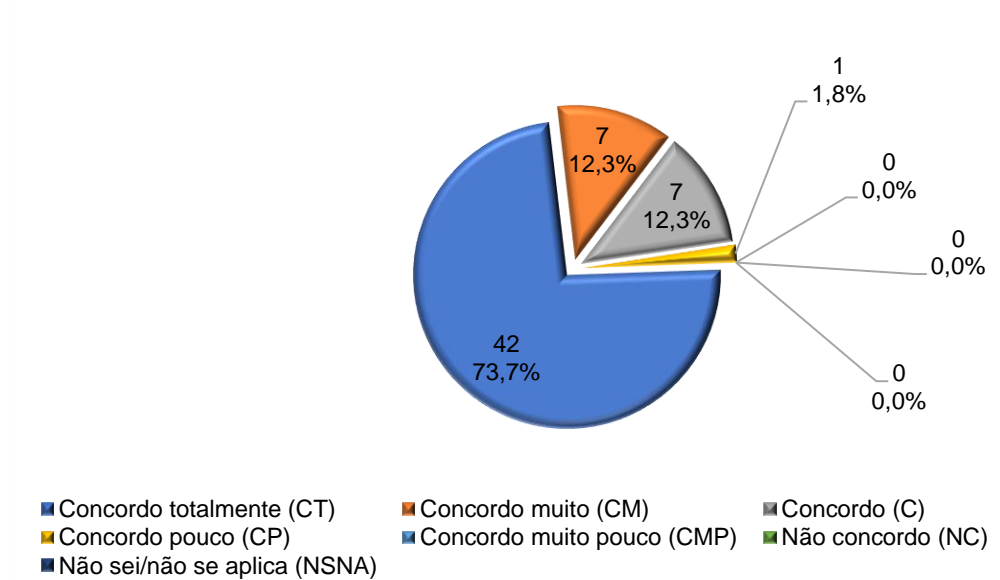
uma relevante equivalência aos estudos de Csikszentmihalyi (2004) sobre o estado *Flow*.

4.7 Desafio empolgante

A empolgação na utilização de jogos, traduz um aspecto da motivação relatada pelos discentes. Segundo Yee (2007) e Deci e Ryan (2000) esse aspecto é fator de motivação por proporcionar realização, imersão e sociabilidade, e esses promovem a empolgação pela competição e interação entre seus pares.

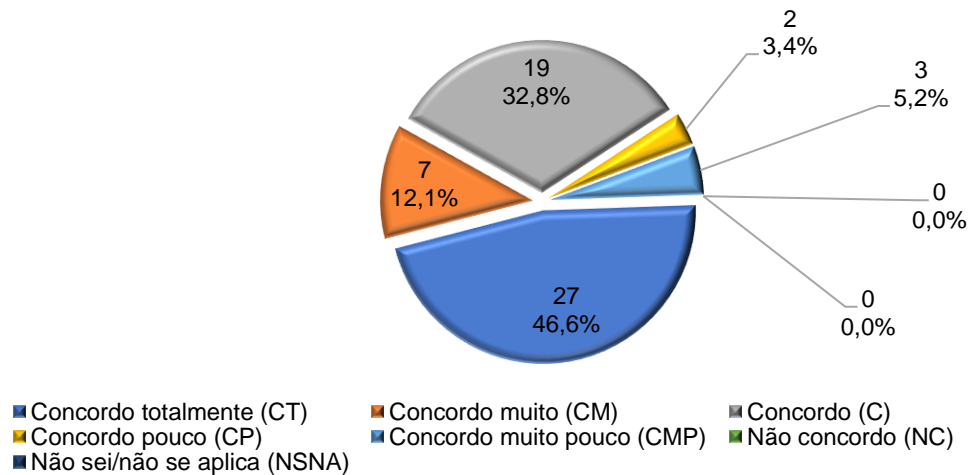
No Gráfico 15, 98,0% respondeu positivamente sobre a empolgação no desafio proposto na atividade Kahoot, escolhendo entre concordo totalmente, concordo muito e concordo.

Gráfico 15 - Desafio empolgante - Kahoot



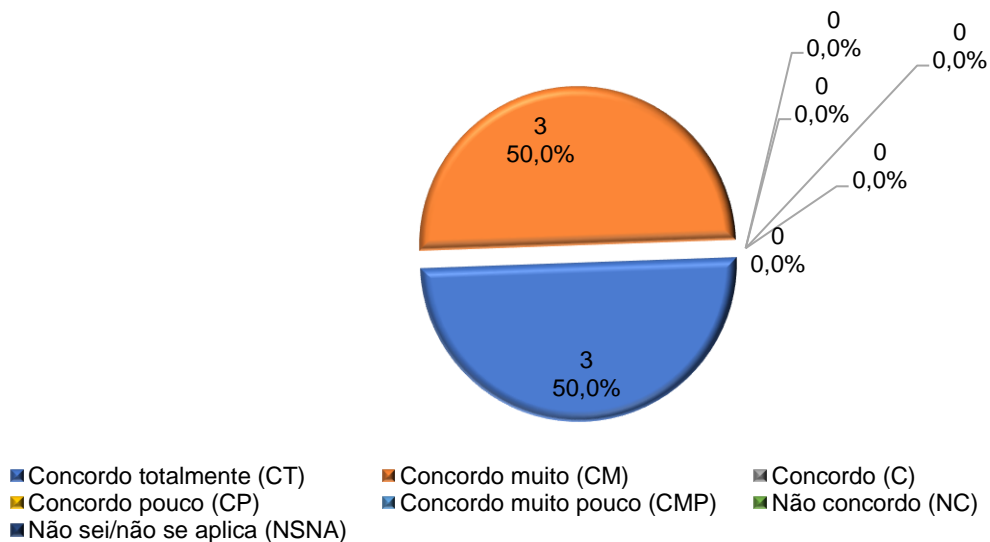
Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 16, 91,5% respondeu positivamente sobre a empolgação no desafio proposto na atividade Bézier, escolhendo entre concordo totalmente, concordo muito e concordo.

Gráfico 16 - Desafio empolgante - Bézier

Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 17, 100% respondeu positivamente sobre a empolgação no desafio proposto na atividade dramatização, escolhendo entre concordo totalmente e concordo muito. Deve-se salientar que não havia competição por pontos como nos jogos, fator esse que contribuiu para a atividade ser mais integradora entre os discentes. Na dramatização, o desafio era somente a própria atividade em si, e nos jogos o desafio era a atividade e superar os colegas de sala.

Gráfico 17 - Desafio empolgante - Dramatização

Fonte: a autora (2019)

Na Tabela 12, a demonstração dos dados sobre a comparação entre Kahoot e Bézier acerca do desafio ser empolgante, não aponta diferença no cálculo do Qui-Q.

Tabela 12 – Desafio empolgante – Comparativo

Desafio empolgante - Kahoot	Qui-Q Kahoot x Bézier				0,538 Não existe diferença	
	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	42	73,7%	27	46,6%	3	50,0%
Concordo muito (CM)	7	12,3%	7	12,1%	3	50,0%
Concordo (C)	7	12,3%	19	32,8%	0	0,0%
Concordo pouco (CP)	1	1,8%	2	3,4%	0	0,0%
Concordo muito pouco (CMP)	0	0,0%	3	5,2%	0	0,0%
Não concordo (NC)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Não sei/não se aplica (NSNA)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%
Mediana	CT		CM			

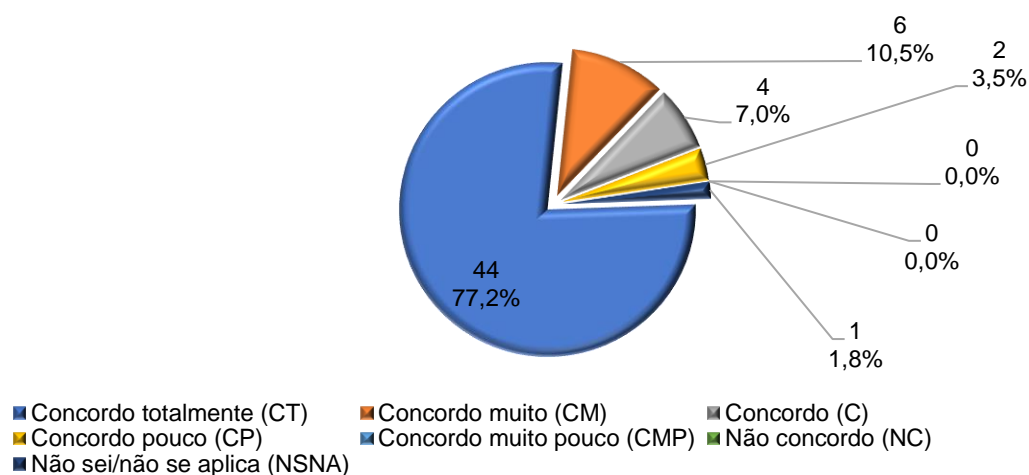
Fonte: a autora (2019)

Revela-se assim, neste estudo, com base nos dados obtidos, que as três atividades foram percebidas como desafios empolgantes pelos discentes envolvidos.

4.8 Divertido participar com os colegas

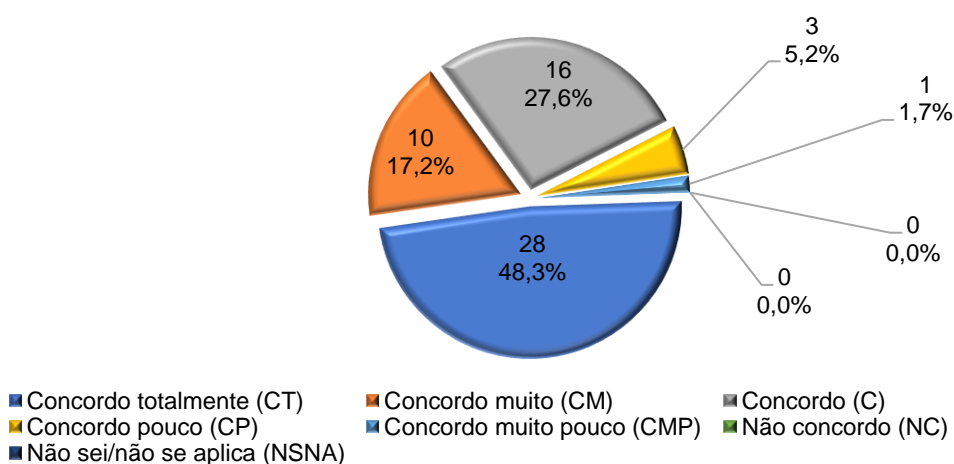
Nesta afirmação, aborda-se a motivação pela interação na participação na atividade junto aos colegas discentes. Segundo Yee (2007) e Deci e Ryan (2000) tais interações sociais motivam a pessoa na atividade.

No Gráfico 18, que trata desta análise sobre o jogo Kahoot, 94,7% respondeu positivamente entre concordo totalmente, concordo muito e concordo. Esses dados obtidos se equiparam aos observados pela pesquisadora. Os discentes que participaram da atividade Kahoot demonstraram estar se divertindo. Tal fato corrobora com Almeida (1974), que observa que os discentes necessitam de mais estímulos e que uma escola que apresenta proposta lúdicas, tem a apreciação dos discentes pelo prazer e interesse que tem na participação, proporcionado também, pelo convívio com seus amigos.

Gráfico 18 - Divertido participar com os colegas - Kahoot

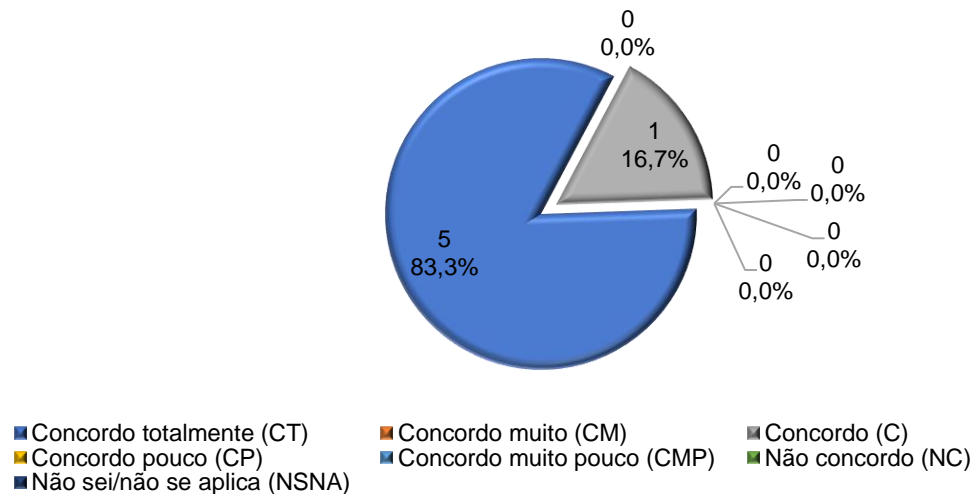
Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 19, 93,1% dos discentes que participaram do jogo Bézier apontaram diversão ao participar com os colegas, ao escolherem as opções: concordo totalmente, concordo muito e concordo.

Gráfico 19 - Divertido participar com os colegas - Bézier

Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 20, 100,0% dos discentes que participaram da dramatização apontaram diversão ao participar com os colegas, e escolheram as opções concordo totalmente e concordo.

Gráfico 20 - Divertido participar com os colegas - Dramatização

Fonte: a autora (2019)

Na Tabela 13, que demonstra o comparativo entre as 3 atividades, o cálculo do Qui-Q aponta que existe diferença entre as respostas sobre a diversão na participação com os colegas. As respostas das turmas que participaram da atividade Bézier, não se concentram na opção concordo totalmente, como ocorre na atividade Kahoot. Na atividade Bézier, 16 discentes escolheram a opção concordo.

Tabela 13 - Divertido participar com os colegas- Comparativo

Divertido participar com os colegas - Kahoot	Qui-Q Kahoot x Bézier		0,016 Existe diferença			
	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	44	77,2%	28	48,3%	5	83,3%
Concordo muito (CM)	6	10,5%	10	17,2%	0	0,0%
Concordo (C)	4	7,0%	16	27,6%	1	16,7%
Concordo pouco (CP)	2	3,5%	3	5,2%	0	0,0%
Concordo muito pouco (CMP)	0	0,0%	1	1,7%	0	0,0%
Não concordo (NC)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Não sei/não se aplica (NSNA)	1	1,8%	0	0,0%	0	0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%
Mediana	CT		CM		CT	

Fonte: a autora (2019)

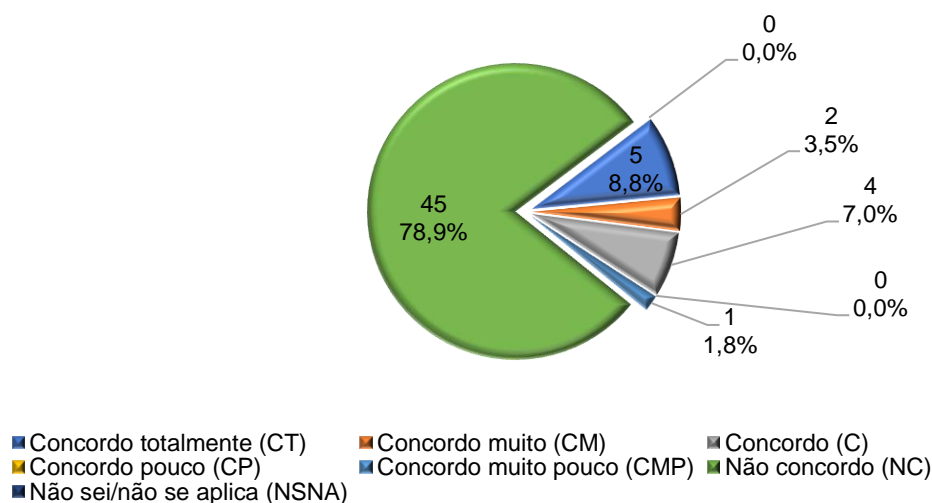
A análise destes dados corrobora com as outras respostas captadas que envolvem a atividade Bézier. Contudo, a denotação positiva da diversão entre seus pares permanece.

4.9 Atividade monótona

A assertiva negativa que aponta sobre a monotonia da atividade, gerou questionamentos dos discentes durante a aplicação da *survey*. Os discentes mais jovens não conheciam este vocábulo e questionaram à pesquisadora o significado. Outros responderam e depois argumentaram o desconhecimento da palavra. Aos que questionaram, foram ditos os significados: maçante e entediante. Entretanto, os que responderam desconhecendo a palavra, incorrem a esta afirmativa um erro de análise deste dado.

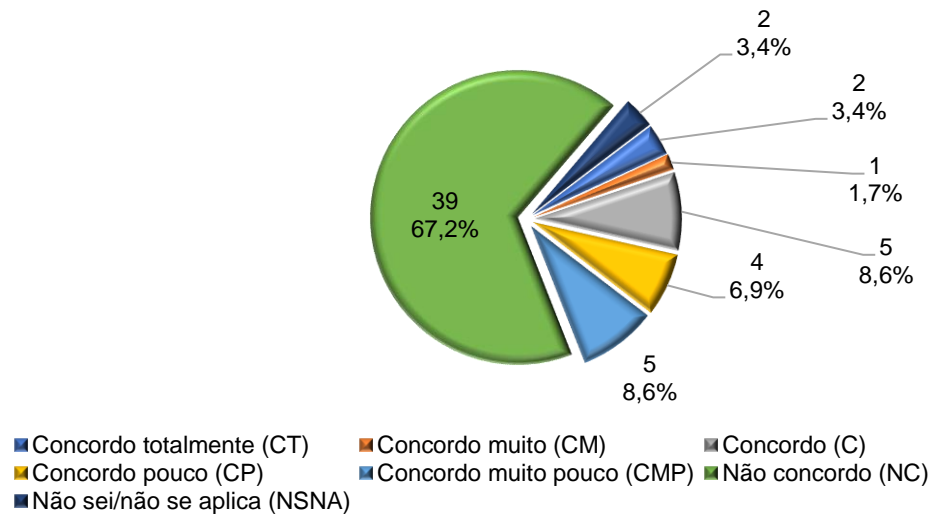
No Gráfico 21, a respeito do jogo Kahoot, 80,7 % apontam que não concordam ou concordam muito pouco com a monotonia da atividade. 12,3% concordam totalmente ou concordam muito no fato de que a atividade foi monótona.

Gráfico 21 - Atividade monótona - Kahoot



Fonte: a autora (2019)

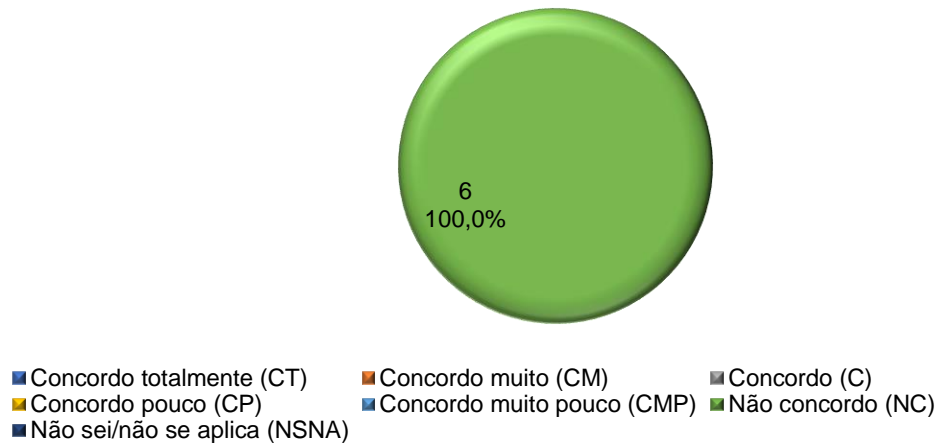
Todavia, 98% dos que jogaram Kahoot, apontaram que a atividade foi empolgante. Comparando os 2% que não demonstraram sentir empolgação na atividade, com os 12,3% que escolheram que a atividade foi monótona, existe uma incongruência nesses números obtidos. Avalia-se que este valor discrepante, tende a ser o desconhecimento do vocábulo em questão.

Gráfico 22 - Atividade monótona – Bézier

Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 22, a respeito do jogo Bézier, 82,7 % apontam que não concordam, concordam muito pouco ou concorda pouco com a monotonia da atividade. 13,7% concordam totalmente, concorda muito e concorda no fato de que a atividade foi monótona. 2 discentes escolheram não sei/não se aplica. Da mesma forma, ocorreu o desconhecimento da palavra monótono.

No Gráfico 23, a respeito da monotonia da atividade dramatização, 100% dos discentes não concordam. Os discentes que participam do mercado de trabalho e apresentam mais idade, não tiveram dúvidas quanto ao vocábulo monótono. Os dados obtidos convergem com todas as outras assertivas respondidas por eles.

Gráfico 23 - Atividade monótona - Dramatização

Fonte: a autora (2019)

Na Tabela 14, o comparativo nesta assertiva sobre a monotonia, aponta diferença na análise do Qui-Q sobre Bézier versus Kahoot.

Tabela 14 - Atividade monótona – Comparativo

Atividade monótona - Kahoot	Qui-Q Kahoot x Bézier		0,012		Existe diferença	
	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	5	8,8%	2	3,4%		0,0%
Concordo muito (CM)	2	3,5%	1	1,7%		0,0%
Concordo (C)	4	7,0%	5	8,6%		0,0%
Concordo pouco (CP)	0	0,0%	4	6,9%		0,0%
Concordo muito pouco (CMP)	1	1,8%	5	8,6%		0,0%
Não concordo (NC)	45	78,9%	39	67,2%	6	100,0%
Não sei/não se aplica (NSNA)	0	0,0%	2	3,4%		0,0%
Total	57	100,0%	58	100,0%	6	100,0%
Mediana	NC		NC		NC	

Fonte: a autora (2019)

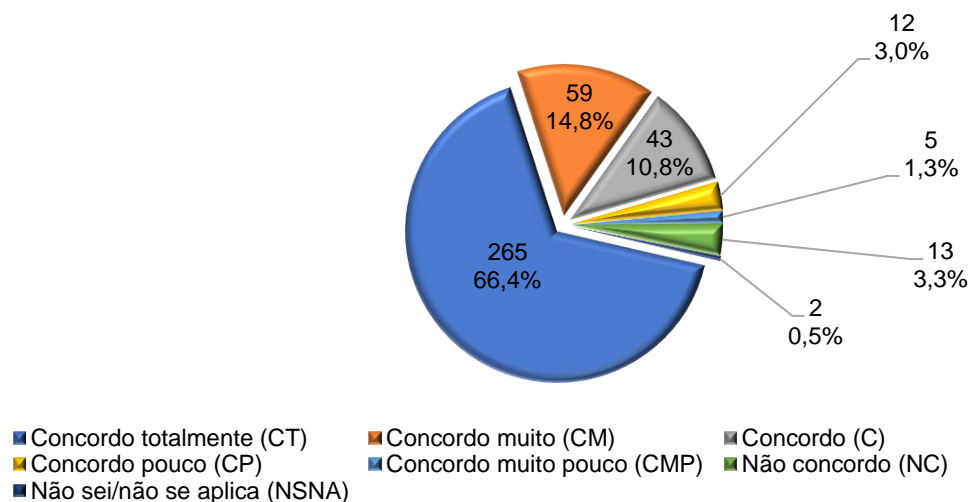
Contudo a concentração das respostas se apresenta na alternativa não concordo, ou seja, os discentes discordam quanto à monotonia da atividade.

4.10 Análise sobre todas as respostas

Na análise sobre todas as respostas, os dados obtidos na assertiva negativa (a atividade foi monótona) foram invertidos para o cálculo.

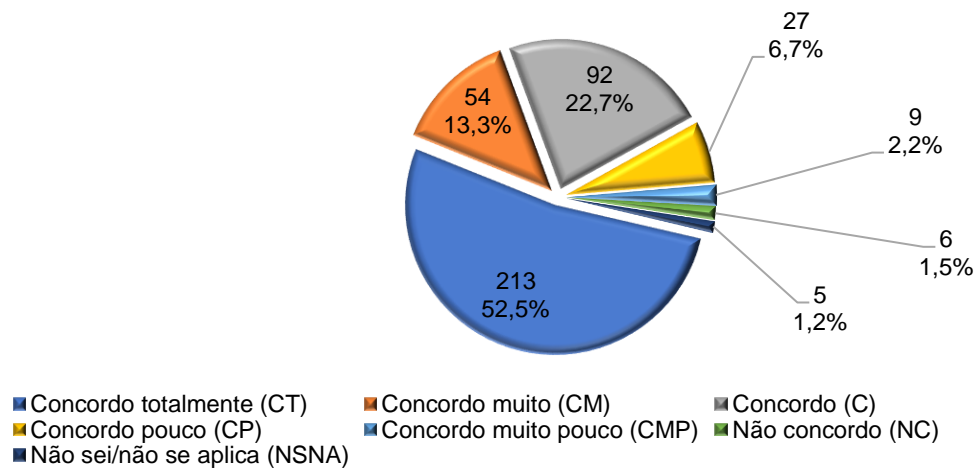
No Gráfico 24, que condensa todas as respostas acerca da atividade de jogo Kahoot, 92,0% estão concentrados positivamente entre concordo totalmente, concordo muito e concordo.

Gráfico 24 - Análise total - Kahoot



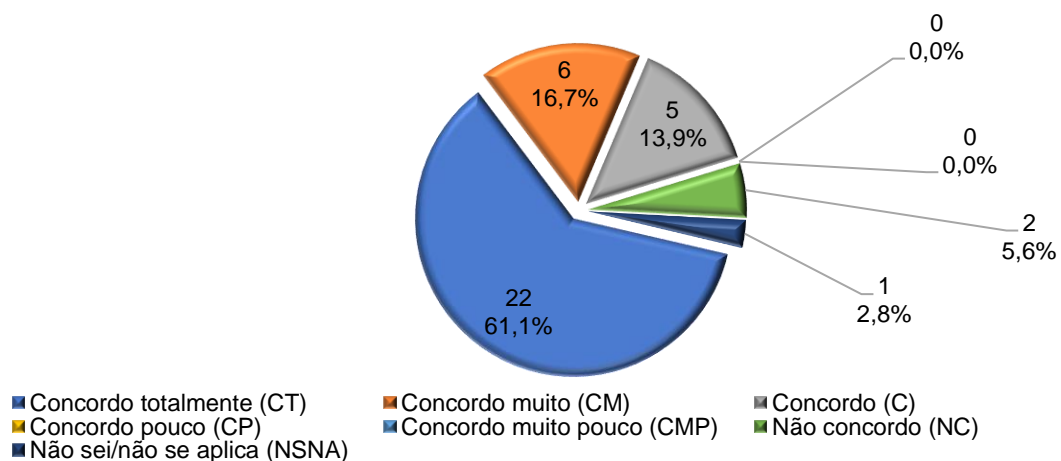
Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 25, que engloba as todas respostas sobre Bézier, 88,5% responderam positivamente entre concordo totalmente, concordo muito e concordo. Tais dados, como descritos especificamente sobre cada afirmativa da *survey*, demonstram a identidade da atividade Bézier em questão. Este jogo contém elementos específicos de uma atividade de vetorização de desenhos digitais. Os dados obtidos pelas respostas demonstram e convergem com as observações in loco do momento da atividade executada realizadas pela pesquisadora. O jogo foi bem aceito, entretanto comparando-o ao Kahoot, o *feedback* positivo é sutilmente menor.

Gráfico 25 - Análise total - Bézier

Fonte: a autora (2019)

Analisando essa ocorrência pelos estudos de Csikszentmihaly (2004), sobre a Figura 7 que aborda as emoções frente aos desafios e habilidades, nota-se que o estado *Flow* em determinados discentes tende a não ser atingido, devendo-se esse fato à possibilidade do alto desafio e da pouca habilidade adquirida. Contudo, outros discentes, neste mesmo momento de jogo, adquirem habilidade mais facilmente, tendendo a equilibrar essa equação desafio x habilidade. Saliencia-se que, outros fatores pessoais, comportamentais, psicológicos ou físicos podem interferir neste processo de alcance no estado *Flow*. Fatos esses, não analisados neste estudo.

Gráfico 26 - Análise total - Dramatização

Fonte: a autora (2019)

No Gráfico 26, que demonstra todas as respostas sobre a atividade de dramatização, 91,7% das respostas são positivas.

Tabela 15 - Comparativo total

Todas as respostas - Kahoot Qui-Q Kahoot x Bézier 0,117 Não existe diferença

Todas as respostas						
	Kahoot	%	Bézier	%	Dramatização	%
Concordo totalmente (CT)	265	66,4%	213	52,5%	22	61,1%
Concordo muito (CM)	59	14,8%	54	13,3%	6	16,7%
Concordo (C)	43	10,8%	92	22,7%	5	13,9%
Concordo pouco (CP)	12	3,0%	27	6,7%	0	0,0%
Concordo muito pouco (CMP)	5	1,3%	9	2,2%	0	0,0%
Não concordo (NC)	13	3,3%	6	1,5%	2	5,6%
Não sei/não se aplica (NSNA)	2	0,5%	5	1,2%	1	2,8%
Total	399	100,0%	406	100,0%	36	100,0%
Mediana	CT		CT		CT	

* Na afirmação Atividade monótona, nos cálculos, os valores foram invertidos

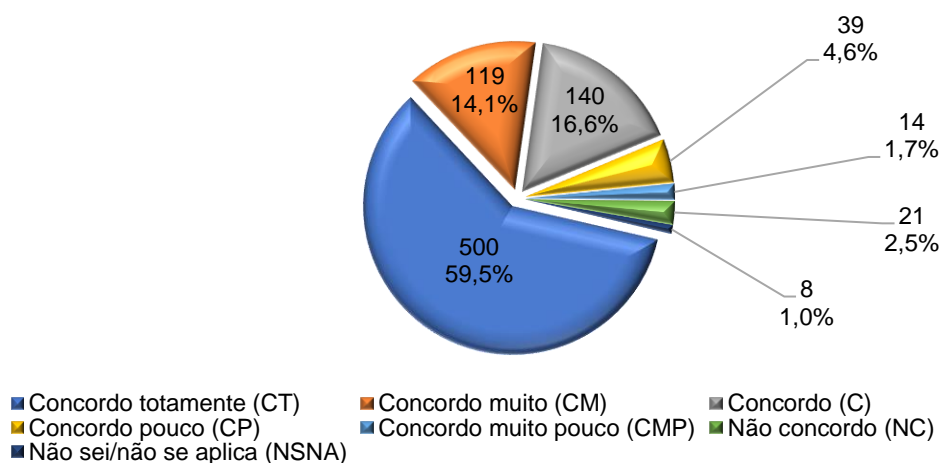
Fonte: a autora (2019)

Na Tabela 15, a concentração sobre a positividade das ações realizadas é evidenciada, e na análise do Qui-Q entre as atividades Kahoot e Bézier não aponta diferença.

4.11 Análise geral sobre as três práticas

No Gráfico 27, que mostra a análise condensada das três práticas, nota-se que 90,2% responderam positivamente sobre as atividades realizadas.

Gráfico 27 - Análise geral das três práticas



Fonte: a autora (2019)

Ainda no Gráfico 27, 8,8% respondem de forma a possuírem algum nível de discordância com a assertiva feita. Englobam o 1% restante, os discentes que responderam não sei/não se aplica.

Tabela 16 - Análise geral das três práticas

	Três práticas	%
Concordo totalmente (CT)	500	59,5%
Concordo muito (CM)	119	14,1%
Concordo (C)	140	16,6%
Concordo pouco (CP)	39	4,6%
Concordo muito pouco (CMP)	14	1,7%
Não concordo (NC)	21	2,5%
Não sei/não se aplica (NSNA)	8	1,0%
Total	841	100,0%
Mediana	CT	

* Na afirmação Atividade monótona, nos cálculos, os valores foram invertidos

Fonte: a autora (2019)

Na Tabela 16, percebe-se que a mediana obtida pelas três atividades aponta para a opção concordo totalmente (CT).

Nesta pesquisa, as atividades escolhidas que buscaram a ludicidade e englobaram a motivação, trouxeram no *feedback* do discente a positividade de todas as três atividades. A motivação do discente que tende a ser estimulada pela atividade lúdica é de grande valia ao professor, os resultados desta pesquisa vão ao encontro do que Nérici (1993) abordou sobre a motivação, que quando a pessoa está motivada ela se empenha e possui mais disposição para alcançar o objetivo.

Nas observações e nos dados, a antítese jogo-seriedade evidenciada por Huizinga (2008) é percebida pelos discentes. O simples fato da atividade ser um jogo traz descontração à mesma, e nesses mesmos termos sobre o levar 'a sério' o jogo, os discentes percebem que tem a possibilidade de aprendizagem por meio de jogos.

4.12 Dramatizações

Na aula do componente curricular denominado Tecnologia da Informação foram realizadas dramatizações pelos discentes do 3º módulo do curso Técnico em Logística. Dois grupos realizaram as apresentações, distinguidos de Grupo A e Grupo B. Seis discentes no total participaram da atividade de dramatização, contudo

apenas cinco discentes participaram na entrevista, pois um discente teve que se ausentar no momento da entrevista.

4.12.1 Grupo A

Tema: Imprevistos na Empresa

O Grupo A apresentou uma dramatização sobre como o uso de tecnologia na Logística em uma empresa de transporte de correspondências, está em consonância com o bom relacionamento entre as pessoas das equipes envolvidas, sendo elas até mesmo de outras localizações. Na dramatização, um setor da empresa apresentou problemas que não haveria como solucionar localmente devido a um problema imprevisto, urgência de realização e horário. Assim, o responsável do local aciona um profissional responsável da mesma empresa em uma cidade próxima, com o uso do celular e um aplicativo de troca de mensagens instantâneas. Na conversa entre os dois nota-se a polidez profissional, respeito e camaradagem. O profissional acionado, após conversa da análise de recursos necessários, responde prontamente ao pedido de ajuda do setor de outra cidade, viabilizando assim a concretização do serviço de urgência desta unidade. Ao final um terceiro ator surge: a supervisão. Esta entra em contato telefônico para indagar sobre os números atrasados que estão no painel do sistema da empresa, na qual é prontamente respondido sobre os problemas que existiram e sobre a solução que já está em andamento. Termina a dramatização com o sucesso conseguido e com a congratulações da supervisão pela solução encontrada.

4.12.2 Grupo B

Tema: Controle de caminhão e treinamento de funcionários.

O Grupo B apresentou uma dramatização de uma empresa de logística de transporte com caminhões. Um discente que está sentado e usa um computador e headset informa ao caminhoneiro as ações que ele deve tomar através de um aparelho instalado na cabine do caminhão. Sistema de GPS (*global position system*), informações de postos mais próximos, locais de descanso entre outras informações. O grupo demonstrou um profissional caminhoneiro que não recebera treinamento

adequado, não seguindo as ordens passadas pelo profissional controlador na base: ora por teimosia, ora por não compreender tamanho controle. Assim, durante a dramatização o caminhoneiro realiza diversas atitudes e provoca diversas situações que enfurece o profissional controlador. Por essas situações inusitadas, arranca risos dos discentes e professores que assistem. O grupo finaliza com boa reflexão acerca do bom uso da tecnologia e pela importância do treinamento dos profissionais.

4.13 Entrevistas

Após as dramatizações foram realizados o preenchimento das *surveys* e as entrevistas dos participantes das dramatizações.

4.13.1 Grupo A

PERGUNTA 1- Em sua opinião, quais os pontos de destaque da atividade de dramatização?

“Acho que foi a questão de mostrar um pouco sobre a realidade que normalmente nem tudo é perfeito dentro de uma empresa, às vezes a gente precisa de um apoio de alguém que a gente possa contar e vice-versa. É muito importante esta questão de companheirismo” – (Voz 1, sexo masculino, 19 anos).

“É poder mostrar que os imprevistos estão aí pra acontecer e a gente tem que ter sempre uma carta na manga... plano b, c e d. Na área da Logística é fundamental” – (Voz 2, sexo masculino, 40 anos).

“Acho que a diversidade de dificuldades que as pessoas enfrentam no dia a dia, tanto no profissional quanto pessoal. Como elas conseguem superar isso. Acho que foi bem legal a gente retratar isso e transformar num teatro, algo que pode servir como inspiração para alguém resolver algum problema ou alguma coisa assim do tipo” – (Voz 3, sexo masculino, 21 anos).

PERGUNTA 2 - Você percebeu diversão ou empolgação quando estavam fazendo o teatro?

“Eu gostei, achei bem maneiro” – (Voz 1, sexo masculino, 19 anos).

“Sim, bastante” – (Voz 2, sexo masculino, 21 anos).

“Sim, há muito tempo que eu não fazia este tipo de atividade, achei bem bacana lembrar, né?” – (Voz 3, sexo masculino, 40 anos).

4.13.2 Grupo B

PERGUNTA 1- Em sua opinião, quais os pontos de destaque da atividade de dramatização?

“Acho que seria mais a relação com o público que estava lá. Se comunicar com o pessoal e mostrar a vivência da pessoa, entendeu?” – (Voz 4, sexo masculino, 17 anos).

“Para mim, foi mais a parte de você conseguir demonstrar de uma forma mais lúdica, para que uma pessoa que é leiga ela poder conseguir entender, talvez o problema da situação. Ela falar: poxa, isso não foi bom, não foi legal...entendeu? Simplificou de uma forma técnica” – (Voz 5, sexo masculino, 28 anos).

PERGUNTA 2 - Você percebeu diversão ou empolgação quando estavam fazendo o teatro?

“Sim, sim. Pilotei até o caminhão” (risos - na dramatização ele foi um motorista de caminhão) – (Voz 4, sexo masculino, 17 anos).

“Sim. Eu adoro teatro. Eu já fiz teatro, então para mim tudo que tem coisa a ver, fico até com a cara assim (faz expressão de felicidade) ...adoro, adoro” – (Voz 5, sexo masculino, 28 anos).

4.13.3 Análises das entrevistas

Dos discentes que participaram da dramatização, uma aluna não pode participar da entrevista. Contudo, ela respondeu a *survey* proposta.

As respostas dos discentes convergem para a importância de seus relatos aos seus colegas de sala. Analisando as respostas pela questão sobre os pontos de destaque na dramatização salientam-se as frases: mostrar a realidade, companheirismo, inspiração, mostrar a vivência e demonstrar de forma mais lúdica. Os discentes entrevistados demonstram positividade nas respostas sobre essa

questão, e manifestam compreender o motivo e validade desta prática em sua própria formação profissional e de seus colegas de sala.

Na questão dois sobre o divertimento e empolgação percebidos, salientam-se as frases: “adoro”, “sim”, “achei bem maneiro” e “achei bacana”. Apontando as respostas, mais uma vez, para a positividade da prática realizada.

Os dados das entrevistas coincidem com as observações coletadas. Os discentes abordaram de forma profissional e leve, situações conflituosas e problemas de relacionamento profissional. Os dois momentos das duas peças teatrais apresentadas, captaram a atenção dos discentes presentes e gerou diálogos enriquecedores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisadora, atuante em salas de aula do ensino técnico, oferece costumeiramente dentre suas metodologias algumas que permitem o estímulo lúdico e beneficiem a socialização e o estado emocional do discente. Particularmente em turma noturna, que demonstra fadiga e falta de interesse por diversos motivos, tais intervenções sempre surtiram efeitos positivos, analisados empiricamente. Pelos bons resultados que observava, optou-se por ser este o tema de estudo.

A investigação realizada respondeu à questão de pesquisa que era identificar se o discente da área do ensino técnico entende relevante e motivadora a utilização de jogos e dramatizações no seu processo de aprendizagem. O resultado foi positivo, apontando, pela totalização das três atividades, que 90,2% das respostas coletadas nas *surveys* estão entre concordo totalmente, concordo muito e concordo (Tabela 16). Os resultados obtidos, segundo expectativas prévias da pesquisadora, foram excedidos, na questão sobre a positividade das intervenções dessas práticas.

Os objetivos da investigação foram cumpridos. A pesquisa ocorreu de forma prevista e os autores abordados, como base referencial, subsidiaram consistentemente as assertivas propostas nas *surveys* de maneira a solidificar os resultados entre os dados obtidos e a fundamentação teórica. Desta forma, foi possível aplicar, mesmo com três propostas distintas (um jogo digital de vetorização, um jogo de perguntas e respostas em plataforma digital e uma dramatização), atividades que proporcionaram ao sujeito a possibilidade da ludicidade em atividades dentro de um ambiente de ensino técnico.

Na prática Kahoot, realizada em salas noturnas de primeiro módulo, os resultados alcançados indicam a positividade da intervenção (92,0%, ver Tabela 15), contudo, ressalta-se que a atividade propicia certo ambiente de euforia, a depender do nível de envolvimento entre os discentes. Esperava-se tal desfecho, por ser esta uma atividade competitiva.

Na atividade que envolveu o uso de um jogo de vetorização, *The Bézier Game*, os resultados apontam que 88,5% (Tabela 15) das respostas dos discentes participantes é positiva. O jogo individual envolve a concentração, a habilidade, o raciocínio e a persistência. O estado *Flow* termo abordado pelo autor Csikszentmihalyi (1990), tem a possibilidade de ser alcançado pelos discentes

envolvidos na atividade. Um ponto negativo é que neste jogo o discente precisa de certa habilidade com o uso do computador e *mouse* e apreciação pela disciplina de *Design Digital* (observação da investigadora).

A infraestrutura requerida é mínima no caso de dramatização. Já para utilização de Kahoot e *The Bézier Game*, os docentes podem trabalhar em duplas ou grupos em laboratórios de informática.

Na dramatização, as respostas positivas (91,7%, ver Tabela 15) apontam sobre o sucesso da atividade e, agregando às respostas da entrevista, a análise se torna mais contundente sobre a validade deste tipo de intervenção. As dramatizações se basearam em adaptações de experiências expostas pelos discentes que já participam ativamente do mercado de trabalho, fato que enriqueceu a experiência com todos os presentes. Contudo, a timidez do discente interfere (observação da investigadora).

Os jogos e as dramatizações motivam e agregam valores além dos conteúdos didáticos no discente. Essa importância do aspecto socioemocional do discente está presente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e prioriza o ser humano integral. O docente precisa compreender as emoções, ter mais empatia e trabalhar as habilidades de relacionamento entre os discentes, dentre outros fatores.

Os jogos e as dramatizações, bem conduzidos, promovem interação, respeito, aproxima o professor do discente e valoriza o protagonismo do aluno. Um empenho no desenvolvimento de práticas que agregam ludicidade em um curso técnico, em momentos oportunos e como prática complementar, traz grande valia.

Inúmeras propostas que abraçam ludicidade existem, cabem à escola e ao docente, planejamentos para a inserção de atividades prazerosas aos discentes. Tais ações afetam a motivação, interferindo em possíveis casos de evasão. Pelos resultados positivos observados nesta pesquisa, é interessante aos docentes que reflitam sobre a importância da inclusão da ludicidade em suas práticas e sobre os benefícios, além do conteúdo proporcionado.

Como desfecho, ressalta-se a modelagem aplicada (bem explicada no capítulo “Método”, em termos de aplicação, e nas análises, em termos estatísticos) como norteadora para intervenções diversas visando auxiliar os docentes e coordenadores em suas novas iniciativas promotoras de motivação e ludicidade. Além disso, também propiciar, a partir do modelo apresentado, alterações e

melhoramentos, fazendo o refinamento e devidas adaptações para utilizações mais generalizadas, por meio de estudos e novas modelagens.

REFERÊNCIAS

- 7 GRAUS. **Dicionário Etimológico**, c2019. Página Inicial. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- ABREU, M.C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 6ª ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1987, p.78.
- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 10ª ed. Loyola. São Paulo, 2000 (1974, Edição Original).
- ALVES, I. S. **Motivação no contexto escolar: novos olhares**. 2013, 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Faculdade Capixaba da Serra, Serravix, Serra, ES, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2020.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CASTILHO, D. R. B. **A Afetividade e o Lúdico na Aprendizagem**. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2006.
- CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. **A motivação de discentes adolescentes enquanto desafio na formação do professor**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/PR. 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1968_1189.pdf>. Acesso em: 19 mar 2019.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the secret to happiness**. Palestra proferida no TED Talks. Califórnia. 2004. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=en#t1040687>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow – The Psychology of optimal experience**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience>. Acesso em 01 jul. 2019.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7ª ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DESCHAMPS, L. M. **O papel da escola e do educador dos/nos tempos atuais**. 2012. Disponível em: < <https://www.nsctotal.com.br/noticias/o-papel-da-escola-e-do-educador-dosnos-tempos-atuais>>. Acesso em: 07 fev. 2020.

DUARTE JR., J. F. **Brincar, jogar, tocar e atuar: conexões estéticas**. Transcrição da palestra proferida em 23/09/2011 em Aula Magna da USP, 2011. Disponível em: < <http://pibidarte.blogspot.com/2011/11/brincar-jogar-tocar-eatuar-conexoes.html>>. Acesso em: 03 mar 2019.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da Aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

FIALHO, N. N. **Jogos no ensino de química e biologia**. Curitiba: Ibpx, 2007.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. MEC – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. **Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, 11-19, 2002.

HAYDT, R.C.C. **Curso de Didática Geral**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

HUERTAS, J. **Motivación: querer aprender**. 2ª ed. Buenos Aires: Aique, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**, in: Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, p. 09-25.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2002. Disponível em: < [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf) >. Acesso em: 05 nov. 2018.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e formação do educador**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: < <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade, lúdico, atividades lúdicas**. Bahia, jul. 2016. Disponível em: <<http://luckesi002.blogspot.com/2016/07/ludicidade-eatividades-ludicas-uma.html>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, E. S. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. Olhares & Trilhas. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/3475/2558/>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MASSA, M. S. **Ludicidade**: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. In: APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MATHIEU, E. R. O.; BELEZIA, E. C. **Formação de jovens e adultos**: reconstruindo a prática pedagógica. Volume 2. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

MEDEIRAS FILHO, O. **A técnica rodízio de painéis**. VII SIMPED - Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. AMAN/AEDB. Rio de Janeiro: Associação Educacional Dom Bosco, 2012. Disponível em: <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/04/16917131.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MENINO, S. E. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Secretaria de Educação Básica). **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. MEC: Brasília, 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

MURTINHO, A. B. **Impacto motivacional no aprendizado**: estudos de caso em dois cenários de educação profissional. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

NAKAMURA, C. C. et al. **Motivação no Trabalho**. Maringá Revista de Ciências Empresariais v. 2, n.1, p. 20-25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.maringamanagement.com.br/index.php/ojs/article/view/26/13>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

NÉRICI, I. G. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1993.

OLIVEIRA, E. S. de. **Motivação no Ensino Superior**: Estratégias e Desafios. Contexto & Educação. Revistas Unijuí. Ano 32, nº 101. Jan/abr. 2017.

PETEROSSY, H. G. Aula proferida no curso do Mestrado Profissional em Educação do Centro Paula Souza. São Paulo, 2018.

PFROMM, S. N. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23ed. São Paulo: Ática, 2004.

PINHEIRO, J. de Q.; GÜNTHER, H. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being**. University of Rochester. *American Psychologist*. Vol. 55, No. 1, 68-78. 2000. Disponível em: < https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEIXAS, K. **Fórum destaca importância da ludicidade nas empresas**. Site Uol. 2011. Disponível em: < <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1261405-forum-destacaimportancia-da-ludicidade-nas-empresas>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SIMÕES, F. A. N.; GIORDANO, C. V. **Opiniões dos discentes sobre as visualizações de saídas dos programas e sites desenvolvidos no primeiro módulo de curso técnico profissional em Informática**. XIII *Workshop* de pós-graduação e pesquisa do Centro Paula Souza. Disponível em: < http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/013-workshop-2018/artigos/Educacao/Praticas_Educacao/Opinioes_dos_discentes_do_curso_tecnico_profissional_em_Informatica.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

YEE, N. **The Demographics, Motivations and Derived Experiences of Users of Massively Multi-User Online Graphical Environments**. Stanford. *PRESENCE: Teleoperators and Virtual Environments*, 15, 309-329. Disponível em: < <http://www.nickyee.com/pubs/Yee%20-%20MMORPG%20Demographics%202006.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

YEE, N. **Motivations of Play in Online Games**. *Journal of CyberPsychology and Behavior*, Standford, v. 9, p. 772-785, 2007. Disponível em: < [http://www.nickyee.com/pubs/Yee%20-%20Motivations%20\(2007\).pdf](http://www.nickyee.com/pubs/Yee%20-%20Motivations%20(2007).pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2019.

- ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- WECHSLER, S. M. **Manual estilos de pensar e criar**. São Paulo: LAMP/PUC, 2006.
- WILBER, K. Disponível em: < <http://kenwilber.com.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Olá!

Essa entrevista faz parte de um projeto de pesquisa de um curso de Mestrado em Educação. Você está convidado a colaborar com o estudo.

1) Em sua opinião, quais os pontos de destaque da atividade de dramatização?

2) Você percebeu em você ou nos colegas diversão ou empolgação?

Agradeço sua participação e tempo dispensado!

APÊNDICE B – SURVEY APÓS ATIVIDADE DE DRAMATIZAÇÃO

Seu gênero: *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Não binário

Sua idade: *

- ☐ menor de 18 anos
- ☐ 18 a 24 anos
- ☐ 25 a 35 anos
- ☐ maior de 35 anos

Sobre jogos eu: *

- ☐ costumo jogar sempre
- ☐ jogo frequentemente
- ☐ jogo pouco
- ☐ não costumo jogar

Participar da atividade de dramatização foi agradável. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Me concentrei para realizar a dramatização. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Houve uma mescla de tensão e alegria na realização da dramatização. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Perdi a noção do tempo enquanto dramatizava. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

O desafio trazido pela dramatização foi *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Foi divertido participar da dramatização junto com os colegas. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

A atividade foi monótona. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Agradecimento.

Obrigado por sua participação!

APÊNDICE C – SURVEY APÓS ATIVIDADE BEZIER

Seu gênero: *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binário

Sua idade: *

- ☐ menor de 18 anos
- ☐ 18 a 24 anos
- ☐ 25 a 35 anos
- ☐ maior de 35 anos

Sobre jogos eu: *

- ☐ costumo jogar sempre
- ☐ jogo frequentemente
- ☐ jogo pouco
- ☐ não costumo jogar

As perguntas a seguir são a respeito do jogo The Bézier Game utilizado na aula de Design

Descrição (opcional)

Participar da atividade do jogo, durante a aula, foi agradável. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Me concentrei para elaborar corretamente os desenhos do jogo. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Houve competição saudável na utilização do jogo. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Perdi a noção do tempo enquanto jogava. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

O desafio trazido pelo jogo foi *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Foi divertido participar do jogo junto com os colegas. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

A atividade foi monótona. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Agradecimento.

Obrigado por sua participação!

APÊNDICE D – SURVEY APÓS ATIVIDADE KAHOOT

Seu gênero: *

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Não binário

Sua idade: *

☐ menor de 18 anos

☐ 18 a 24 anos

☐ 25 a 35 anos

☐ maior de 35 anos

Sobre jogos eu: *

- ☐ costumo jogar sempre
- ☐ jogo frequentemente
- ☐ jogo pouco
- ☐ não costumo jogar

As perguntas a seguir são a respeito do jogo KAHOOT utilizado na aula de Aplicativos Informatizados.

Descrição (opcional)

Participar da atividade do jogo, durante a aula, foi agradável. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Me concentrei para responder corretamente as perguntas do jogo. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Houve competição saudável na utilização do jogo. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Perdi a noção do tempo enquanto jogava. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

O desafio trazido pelo jogo foi *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Foi divertido participar do jogo junto com os colegas. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

A atividade foi monótona. *

- ☐ concordo totalmente
- ☐ concordo muito
- ☐ concordo
- ☐ concordo pouco
- ☐ concordo muito pouco
- ☐ não concordo
- ☐ não sei/não se aplica

Agradecimento.

Obrigado por sua participação!

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Administração Central
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado sobre jogos e dramatizações na promoção da ludicidade e da motivação na educação profissional e sua seleção foi por método de seleção por conveniência.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

Os objetivos deste estudo são elucidar questões sobre ludicidade e motivação promovidos por jogos e dramatizações.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no *site* do Programa de Mestrado.

Carlos Vital Giordano
Doutor
e-mail: giordanopaulasouza@yahoo.com.br

Francis Akemi Nitto Simões
Pesquisadora
e-mail: fran.ansimoes@gmail.com

☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

www.cps.sp.gov.br

ANEXO B - FÓRUM DESTACA IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS EMPRESAS

A TARDE

BAHIA| Salvador

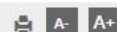
Notícias › Bahia › Salvador

Sáb, 28/05/2011 às 22:20 | Atualizado em: 29/05/2011 às 11:48

Fórum destaca importância da ludicidade nas empresas

Kleyzer Seixas

Tags Salvador



Profissionais cada vez mais proativos são algumas das principais exigências do mercado de trabalho, ainda mais em tempos nos quais um produto é copiado em questão de meses ou simplesmente descartado diante da invenção de outro melhor, mais avançado e funcional. O desenvolvimento da ludicidade, espécie de introdução de brincadeiras no ambiente de trabalho e que até já ganhou curso de especialização em São Paulo e em breve em Salvador, pode ser um aliado importante na busca pela tão almejada criatividade corporativa, dizem especialistas da área.

Em Salvador, o I Fórum Ludicidade e Criatividade no Desenvolvimento Profissional, em 31 de maio, explicará como atividades lúdicas em empresas podem melhorar o desempenho dos profissionais. O evento gratuito contará com o palestrante paulista José Ricardo Grilo, criador da Uno&Verso – Consultoria em Talentos Humanos.

Tendência - O reconhecimento da ludicidade para melhorar a criatividade de funcionários é uma tendência mundial, segundo o especialista, que cita o Google e o Facebook como empresas na vanguarda desse processo. No Brasil, apesar de algumas organizações já terem atentado para a necessidade de estimular o quadro por meio da introdução de mecanismos pouco convencionais, o processo ainda anda a passos lentos.

"O Google, uma das empresas que mais faturaram no ano passado tem um novo modelo de negócio. Ele é gerido por uma geração mais jovem, que alia prazer e trabalho. Isso não quer dizer que estamos em busca de uma sociedade hedonista, de prazer, mas da possibilidade de sermos felizes fazendo o que gostamos", explicou Grilo.

Segundo ele, essas empresas criam espaços de diversão dentro da organização para conciliar lazer e trabalho. "No Google, por exemplo, existe a sala de descompressão, com jogos, espaço para café, criando um ambiente diferente".

A palestra é dirigida a profissionais de educação, saúde, administração e gestão e marca a Semana Internacional do Brincar, na Bahia. "Em Salvador, o foco da ludicidade é na área educacional. O fórum vem contemplar essa lacuna", ressalta a organizadora Daniela Gomes.

A organizadora explica que o evento é uma iniciativa importante para desmistificar a questão da ludicidade no universo adulto. "É como se pertencesse apenas às crianças. O contato com a ludicidade estimula a criatividade, o que é reconhecido por pesquisas neurocientíficas", afirma.

Em Salvador, será oferecida a Especialização/MBA Ludicidade e Desenvolvimento, na Unyahna. O curso terá duração de um ano e meio.



21/04/2019

Campanha visa restauro de sinos da Catedral

