



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI- PPGFI

THIAGO FERNANDES MAYUMI

JOGO, ENSINO E UTOPIA: REFLEXÕES SOBRE O JOGO COMO RECURSO
PEDAGÓGICO À LUZ DA TEORIA DE BERNARD SUITS

JUAZEIRO DO NORTE-CE

2026

THIAGO FERNANDES MAYUMI

**JOGO, ENSINO E UTOPIA: REFLEXÕES SOBRE O JOGO COMO RECURSO
PEDAGÓGICO À LUZ DA TEORIA DE BERNARD SUITS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) à Universidade Federal do Cariri (UFCA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Dr. Valdetonio Pereira de Alencar

JUAZEIRO DO NORTE-CE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

M473j Mayumi, Thiago Fernandes.

Jogo, ensino e utopia: reflexões sobre o jogo como recurso pedagógico à luz da teoria de Bernard Suits [recurso eletrônico] / Thiago Fernandes Mayumi. – 2026.
126 p. : il.

Orientador: Dr. Valdetonio Pereira de Alencar.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Cariri, Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO), Juazeiro do Norte, CE, 2026.

1. Filosofia – Ensino. 2. Jogos de tabuleiro (Educação). 3. Gamificação na educação.
4. Suits, Bernard, 1925-2007 – Crítica e interpretação. I. Alencar, Valdetonio Pereira de, orient. II. Universidade Federal do Cariri. III. Título.

CDD 107.12

Bibliotecário: João Bosco Dumont do Nascimento – CRB 3/1355

THIAGO FERNANDES MAYUMI

**JOGO, ENSINO E UTOPIA: REFLEXÕES SOBRE O JOGO COMO RECURSO
PEDAGÓGICO À LUZ DA TEORIA DE BERNARD SUITS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO)
à Universidade Federal do Cariri (UFCA)
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Filosofia.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Valdetonio Pereira de Alencar (Orientador)
Universidade Federal do Cariri

Dr. Italo Lins Lemos (Examinador Interno)
Universidade Federal do Cariri

Dr. Cícero Antônio Cavalcante Barroso (Examinador Externo)
Universidade Federal do Ceará

JUAZEIRO DO NORTE, 20 DE MAIO DE 2026

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, por ser minha fortaleza e meu porto seguro em todos os momentos. Sua presença constante e seu cuidado silencioso foram essenciais para que eu encontrasse forças, sobretudo nos períodos mais difíceis. Ter em você um ombro acolhedor, uma palavra de conforto e um abrigo diante das incertezas fez toda a diferença ao longo deste percurso.

Agradeço também ao meu filho, Raul, por ser a alegria do meu coração e a razão mais profunda que me impulsiona a buscar, todos os dias, ser uma pessoa melhor. Sua existência ilumina meus caminhos e dá novo sentido aos meus esforços, inclusive a este trabalho. Em muitos momentos, foi pensando em você que encontrei motivação para continuar, mesmo quando o cansaço e as dificuldades pareciam maiores do que minhas forças.

Agradeço de modo especial ao meu orientador, Professor Dr. Valdetonio Pereira de Alencar, por sua disponibilidade e atenção. Sua postura sempre acessível e sua disposição em ajudar, foram muito valiosas em cada etapa deste percurso. Obrigado pela orientação cuidadosa, pela escuta atenta e pelas contribuições que tanto enriqueceram este trabalho.

Agradeço também aos professores dr. Italo Lins e dr. Cícero Barroso, por aceitarem participar da banca de avaliação desta dissertação. Sou muito grato pela disponibilidade com que acolheram este convite e, sobretudo, pelas contribuições valiosas oferecidas ao trabalho. As observações criteriosas e as sugestões apresentadas por vocês certamente colaboraram de maneira significativa para o aprimoramento desta pesquisa.

Minha gratidão se estende ao Programa de Pós-Graduação, pelo apoio institucional e pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico e humano que me proporcionou ao longo do mestrado. Agradeço igualmente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo apoio foi fundamental para a realização deste trabalho.

Quero deixar um agradecimento especial aos meus amigos Tarsizio, Jessé, Weskley e Lucas. Vocês estiveram presentes em momentos decisivos, oferecendo apoio, escuta, incentivo, leituras e sugestões. Mais do que isso, estiveram ao meu lado quando eu mesmo duvidei da minha capacidade de seguir em frente. Em muitos momentos, foram vocês que me ajudaram a sustentar a esperança e a continuar

caminhando quando o percurso parecia pesado demais. Levo comigo a marca desse cuidado e dessa amizade.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada demonstração de confiança tiveram um valor imenso ao longo dessa jornada. A todos vocês, meus mais sinceros e afetuosos agradecimentos.

“Aquilo de que precisamos, portanto, é de uma atividade onde o instrumental esteja inseparavelmente combinado com o intrinsecamente valioso, e que tal atividade não seja ela mesma um instrumento para qualquer fim ulterior. Os jogos satisfazem na perfeição este requisito.”

Bernard Suits

RESUMO

A presente dissertação investiga o potencial do jogo de tabuleiro como ferramenta pedagógica para intensificar o engajamento discente nas aulas de Filosofia e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Fundamentada na hipótese de que o jogo, enquanto atividade lúdica dotada de valor intrínseco, e a aceitação desse caráter lúdico em práticas pedagógicas podem estimular a motivação intrínseca dos discentes, a pesquisa mobiliza três perspectivas teóricas: a concepção de jogo de Bernard Suits, que enfatiza o valor intrínseco do jogo; as formulações sobre gamificação de Karl Kapp e Raul Busarello, que orientam a incorporação de mecânicas, dinâmicas e estéticas lúdicas para promover engajamento em atividades que, originalmente, não são lúdicas e as perspectivas de Mário Ariel González Porta, que defendem um ensino de Filosofia centrado em problemas — abordagem que se distancia do modelo tradicional de mera reprodução conceitual e abre espaço para a aplicação de experiências lúdicas e gamificadas no ensino filosófico. Com base nessas referências, a investigação propõe-se, por meio de um desenho de pesquisa-ação, a conceber, prototipar e aplicar em contexto escolar um jogo de tabuleiro didático que implemente de modo intencional os elementos teóricos de Suits e os recursos de gamificação indicados por Kapp e Busarello, ao mesmo tempo em que implemente práticas de ensino por problemas postuladas por Porta. A avaliação enfocará o efeito do protótipo sobre o engajamento e o desenvolvimento de competências filosóficas assim como discutir suas implicações pedagógicas.

Palavras-chave: ensino de filosofia; jogo; gamificação; engajamento.

ABSTRACT

The present dissertation investigates the potential of the board game as a pedagogical tool to intensify student engagement in Philosophy classes and to improve the teaching-learning process. Grounded on the hypothesis that the game, as a ludic activity endowed with intrinsic value, and the acceptance of this ludic character in pedagogical practices may stimulate the intrinsic motivation of students, the research mobilizes three theoretical perspectives: Bernard Suits' conception of game, which emphasizes the intrinsic value of play; the formulations on gamification by Karl Kapp and Raul Busarello, which guide the incorporation of ludic mechanics, dynamics, and aesthetics in order to promote engagement in activities that are not originally ludic; and the perspectives of Mario Ariel González Porta, which defend a Philosophy teaching centered on problems — an approach that distances itself from the traditional model of mere conceptual reproduction and opens space for the application of ludic and gamified experiences in philosophical teaching. Based on these references, the investigation proposes, through an action-research design, to conceive, prototype, and apply in a school context a didactic board game that intentionally implements Suits' theoretical elements and the gamification resources indicated by Kapp and Busarello, while also implementing problem-based teaching practices postulated by Porta. The evaluation will focus on the effect of the prototype on engagement and on the development of philosophical competencies, as well as discuss its pedagogical implications.

Keywords: philosophy teaching; game; gamification; engagement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de cartas.....	82
Figura 2 - ícones das áreas da Filosofia.....	82
Figura 3 - Carta problema (frente)	83
Figura 4 - Carta problema (resposta)	85
Figura 5 - Carta do filósofo	86
Figura 6 - Carta do conceito.....	87
Figura 7 - Exemplo de frases nas cartas	88
Figura 8 - Ciclo da pesquisa-ação	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resposta da pergunta 1 do questionário	108
Gráfico 2 - Resposta da pergunta 2 do questionário	109
Gráfico 3 - Resposta da pergunta 3 do questionário	109
Gráfico 4 - Resposta da pergunta 4 do questionário	110
Gráfico 5 - Resposta da pergunta 5 do questionário	111
Gráfico 6 - Resposta da pergunta 6 do questionário	111
Gráfico 7 - Resposta da pergunta 7 do questionário	111
Gráfico 8 - Resposta da pergunta 8 do questionário	112
Gráfico 9 - Resposta da pergunta 9 do questionário	112
Gráfico 10 - Resposta da pergunta 10 do questionário	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Elementos mecânicos da gamificação	68
Tabela 2 - Elementos narrativos da gamificação	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 JOGO: REFLEXÕES SOBRE O JOGO A PARTIR DE BERNARD SUITS.....	17
2.1 Atividades instrumentais e atividades lúdicas: uma distinção fundamental	19
2.2 Elementos constitutivos dos jogos	24
2.2.1 Fim prelusório	25
2.2.2 Regras constitutivas e suas funções descritivas e prescritivas	27
2.2.3 Meios lusórios	32
2.2.4 Atitude lusória	34
3 ENSINO: GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA METODOLÓGICA ENGAJADORA.	40
3.1 Elementos de mecânicas dos jogos e narrativos na gamificação a partir de Karl Kapp e Raul Busarello	44
3.1.1 Elementos de mecânica dos jogos na gamificação a partir de Karl Kapp.....	45
3.1.2 Definições e características dos elementos narrativos na gamificação a partir de Karl Kapp.....	52
3.1.3 Definições e características das mecânicas dos jogos na gamificação a partir de Raul Busarello	55
3.1.4 Definições e características dos elementos narrativos na gamificação a partir de Raul Busarello	60
3.2 Gamificação: definição sintética a partir de Kapp e Busarello	63
3.3 Relação entre o jogo e o ensino de filosofia segundo Mario Ariel González Porta	70
3.3.1 O ensino de filosofia como atividade orientada por problemas	70
3.3.2 O jogo como dispositivo de explicitação do problema filosófico	75
4 UTOPIA: JOGO COMO MEDIAÇÃO pedagógica ENTRE GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA.	79
4.1 Produto da pesquisa: jogo de cartas filosófico	81
4.2 Pesquisa-ação: fundamentação metodológica da pesquisa-ação.....	95
4.2.1 Fase exploratória, identificação do problema e planejamento das intervenções	96
4.2.2 Processo de aplicação do jogo (ciclos da pesquisa-ação)	100
4.2.3 Coleta de dados e resultados observados	105

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	123

1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo venho voltando minha atenção para a prática pedagógica no ensino de filosofia, especialmente no contexto da educação básica, no nível médio. Tenho procurado repensar as abordagens adotadas, entendendo que, quando as aulas de filosofia têm seu direcionamento voltado para o ensino exclusivo da história da filosofia, há uma restrição da própria atividade filosófica, muitas vezes ficando restritas à reprodução de conceitos e discursos, sem oferecer aos estudantes oportunidades para a problematização. Quando não há uma sensibilização para o que levou os filósofos a se dedicarem a certos problemas, não há engajamento do estudante com a aula e, conseqüentemente, ocorre seu distanciamento. As aulas de filosofia devem proporcionar o estímulo ao exercício da reflexão crítica sobre a realidade.

A forma como a filosofia é tradicionalmente ensinada, tanto na educação básica quanto na superior, tende a se concentrar na história da filosofia, relacionando autores e obras. Essa é uma forma válida de ensinar e aprender filosofia, mas pode se tornar limitada quando se concentra apenas na transmissão de conteúdos de maneira linear e descontextualizada. Dessa forma, entendo que, além dessa abordagem tradicional de ensino de filosofia, se torna necessário buscar metodologias que possam inserir o estudante ativamente no processo de ensino-aprendizagem da filosofia, convidando-o a refletir e dialogar junto com os autores, para uma melhor apropriação do problema e, conseqüentemente, dos argumentos que foram propostos como possíveis soluções.

Além disso, no cenário atual, o ensino de filosofia no nível médio brasileiro enfrenta uma dificuldade geral centrada na combinação de carga horária insuficiente e na percepção de desvalorização da disciplina, agravando desafios pedagógicos inerentes. A limitação a uma ou, no máximo, duas aulas semanais impede a abordagem adequada de conteúdos complexos e a continuidade necessária para o desenvolvimento do pensamento filosófico, ao mesmo tempo que induz a uma percepção aos estudantes de um certo tipo de “hierarquização inferior” da filosofia em relação a disciplinas com maior carga horária. Essa desvalorização institucional, somada ao desafio de introduzir habilidades críticas e caras ao exercício filosófico (como abstração, argumentação e leitura filosófica) a alunos em seu primeiro contato formal com a matéria, sem tempo suficiente para amadurecimento, resulta em

frustração, desinteresse e baixo engajamento, comprometendo profundamente a aprendizagem e a experiência filosófica.

Diante desse contexto, torna-se fundamental repensar as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de Filosofia no ensino médio. A busca por metodologias que rompam com o modelo tradicional, transmissivo e expositivo, e que promovam um aprendizado mais ativo e significativo, emerge como uma necessidade urgente. Nesse sentido, a gamificação se apresenta como uma possibilidade promissora, oferecendo um caminho metodológico inovador que pode contribuir para a ressignificação do ensino de Filosofia. Quando adequadamente concebida e aplicada, a gamificação permite a criação de experiências didáticas mais envolventes, dinâmicas e participativas, capazes de tornar o processo de aprendizagem filosófica mais acessível e instigante, sobretudo para os estudantes do primeiro ano do ensino médio.

Assim sendo, tenho procurado também por abordagens metodológicas que aliam ludicidade e educação, motivado pela percepção de que essas estratégias podem oferecer uma alternativa mais dinâmica e envolvente para o ensino de filosofia. A ludicidade, ao introduzir elementos de jogo no processo educacional, pode atuar como um fator relevante para o engajamento dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e colaborativo. Nesse contexto, o uso de jogos de tabuleiro surgiu como uma alternativa promissora. Jogos de tabuleiro, ao envolver os estudantes em atividades interativas e desafiadoras, criam oportunidades para que eles explorem conceitos filosóficos de maneira prática e aplicada.

A proposta desta pesquisa é investigar como o uso de jogos de tabuleiro pode impactar o ensino e a aprendizagem de filosofia entre estudantes do ensino médio. Para tanto, adota-se como ferramenta metodológica o método de pesquisa-ação de Thiollent (2011), que possibilita uma abordagem participativa, cíclica e reflexiva, envolvendo diretamente os alunos na criação, aplicação e avaliação do recurso lúdico.

No segundo capítulo a pesquisa se desenvolve ao realizar uma reflexão sobre a definição de jogo, encontrando na obra *A Cigarra Filosófica: a vida é um jogo?* (2017)¹ de Bernard Suits uma base teórica sólida para essa definição e para a justificar a integração da ludicidade no ensino. Suits, em sua análise sobre a natureza do jogo e

¹ A obra *A Cigarra Filosófica: a vida é um jogo?*, publicada em 2017, é a tradução para o português, realizada por Vítor Guerreiro, do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto, do livro *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*, de Bernard Suits, publicado originalmente em 1978.

suas implicações constitutivas, oferece subsídios para compreender como os elementos lúdicos podem ser estruturados pedagogicamente de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento filosófico.

No terceiro capítulo desta dissertação, serão delineadas as concepções de gamificação segundo Karl Kapp e Raul Busarello. Kapp (2012), em *The Gamification of Learning and Instruction*, define a gamificação como a utilização de mecânicas e dinâmicas de jogos em contextos não lúdicos, de maneira a promover o engajamento dos participantes e sustentar o estado de fluxo.

Complementarmente, Busarello (2016), em *Gamification: Princípios e Estratégias*, além de apontar elementos das mecânicas dos jogos, aprofunda a discussão acerca dos elementos narrativos da gamificação, que iremos articula-los com a teoria da Autodeterminação de Ryan & Deci (2000) e o estado de fluxo de Csikszentmihalyi (1997), que servirão como aportes teóricos fundamentais para o entendimento da gamificação como uma metodologia engajadora e de fomento à motivação intrínseca. Busarello enfatiza a função pedagógica da narrativa na construção de significado, apontando que uma história bem construída pode promover empatia, senso de propósito e envolvimento emocional, elementos fundamentais para uma aprendizagem profunda.

No quarto capítulo, pretende-se construir a relação entre gamificação e o ensino de filosofia a partir do jogo elaborado na pesquisa. Será apresentado como essa relação se expressa no produto desenvolvido, detalhando sua concepção, regras, mecânicas constitutivas e narrativa interna. Descreveremos o processo de desenvolvimento do jogo, desde a definição dos objetivos filosóficos até a elaboração dos componentes materiais.

O quinto capítulo apresentará o contexto e a metodologia em que a pesquisa vem sendo desenvolvida bem como os testes preliminares realizados com grupos-piloto. Serão descritos os dados relevantes da escola e das turmas nas quais o jogo foi aplicado, incluindo características demográficas, estrutura curricular e perfil dos estudantes. Em seguida, analisaremos a realização da aplicação do jogo em sala de aula, destacando os momentos de acertos, reflexões e replanejamentos necessários para correção de rota no decorrer do processo. Por fim, este capítulo reunirá os resultados da pesquisa, evidenciando indicadores de engajamento, aprendizagem de conceitos filosóficos e permanência dos alunos na atividade proposta.

Dessa forma, este projeto visa oferecer uma contribuição inovadora ao ensino

de filosofia, validando o uso de jogos de tabuleiro como recurso pedagógico capaz de estimular a reflexão crítica, a argumentação e o envolvimento dos estudantes. Ao articular teoria e prática, espera-se que a pesquisa produza insumos valiosos para educadores interessados em incorporar a ludicidade como estratégia metodológica, não apenas em filosofia, mas em outras áreas do conhecimento que demandem pensamento crítico e participação ativa.

2 JOGO: REFLEXÕES SOBRE O JOGO A PARTIR DE BERNARD SUITS

Ao pensarmos sobre o ensino de filosofia, várias questões se evidenciam, perpassando uma reflexão que se volta para um tema de relevância incontestável, mas que ainda precisa de sistematização teórica e aprofundamento no campo da pesquisa educacional. Nas últimas décadas, observa-se uma mudança paradigmática: para além das discussões sobre a legitimidade da filosofia no currículo escolar, o debate tem se voltado também para questões como qual filosofia ensinar e, sobretudo, como ensiná-la. Nesse sentido, como sugere Kohan, o problema do ensino de filosofia já não pode ser reduzido à simples afirmação de sua presença institucional, mas exige pensar os distintos modos de ensiná-la, bem como o valor, a finalidade e o sentido dessa prática (Kohan, 2009, p.05). Essa perspectiva revela um desafio epistemológico e pedagógico, exigindo além da definição filosófica, também a elaboração de estratégias didáticas que se aproximem da natureza própria da disciplina.

Se por um lado as metodologias tradicionais, que muitas vezes estão centradas na exposição histórica de autores ainda predominam, por outro, é preciso reconhecer a dificuldade de tais modelos diante das questões contemporâneas de engajamento dos estudantes e formação crítica. Nesse contexto, torna-se evidente a lacuna de pesquisas sobre metodologias específicas para o ensino de filosofia. Não se trata de negar iniciativas isoladas praticadas por professores em suas salas de aula, mas de apontar para a necessidade de consolidar um campo de estudos que articule teoria e prática de modo sistêmico.

É nessa lacuna que esta pesquisa se insere, propondo uma investigação sobre o papel da ludicidade, em especial do jogo, como recurso de entretenimento ou ferramenta pedagógica, assim como elemento estruturante do processo formativo, capaz de expressar aspectos simbólicos e culturais da experiência humana. Como afirma Johan Huizinga, em *Homo Ludens* (2019), o jogo transcende sua função utilitária, configurando-se como uma das bases fundadoras da cultura: “o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (Huizinga, 2019, p. 2). Sob essa perspectiva, o lúdico não é secundário, mas um elemento de significação.

Para explorar o valor do jogo no ensino de filosofia, adoto como eixo teórico central, embora não de forma exclusiva, a obra de Bernard Suits, filósofo cujas contribuições à filosofia dos jogos influenciaram a compreensão dessa atividade como intrinsecamente humana e valiosa. Em *A Cigarra Filosófica: a vida é um jogo?* (2017), Suits oferece uma definição precisa de que “jogar um jogo é procurar voluntariamente superar obstáculos desnecessários” (Suits, 2017, p. 82), o que o levou a estabelecer as bases conceituais para distinguir jogar jogos de outras formas de ação. Sua análise, além de responder a indagações clássicas — como o questionamento de Wittgenstein² sobre a impossibilidade de definir jogos por meio de características universais —, revela a profundidade filosófica do tema, conectando-o a questões como autonomia, significado existencial e até mesmo projeções utópicas.

Nesse capítulo, serão apresentados os elementos que, segundo Bernard Suits, estruturam a prática do jogo e a distingue de outras formas de atividade humana. Iniciaremos justamente fazendo a distinção entre atividades instrumentais e atividades lúdicas. Para assim, como primeiro elemento constitutivo da prática do jogo traremos o *fin prelusório*, que se refere ao objetivo a ser alcançado no decorrer da atividade, sendo denominado “prelusório” porque sua existência é independente do próprio jogo, isto é, o objetivo poderia ser obtido por outros meios mais eficientes fora do jogo. Contudo, no jogo, busca-se atingi-lo deliberadamente por um caminho mais restrito e desafiador. Assim chegamos às *regras constitutivas* que estabelecem o que deve ser feito dentro do jogo e também como deve ser feito, delimitando as possibilidades de ação e impondo obstáculos que, em vez de prejudicar, conferem valor intrínseco à experiência. Ao determinar o modo específico de agir, as regras definem os *meios lusórios*, ou seja, os meios permitidos para alcançar o objetivo, meios que são intencionalmente menos eficientes que os disponíveis fora do jogo. Assim, finalmente, abordaremos o que Suits nos apresenta como a *atitude lusória*, entendida como a disposição voluntária para aceitar as regras e limitações arbitrárias impostas pelo jogo, precisamente porque tal aceitação torna possível a sua própria prática. Sem essa atitude, o jogo não se efetiva, pois o que caracteriza o lúdico é justamente a adesão consciente a um conjunto de restrições que se aceita não por necessidade, mas pelo valor que elas conferem à experiência.

² Wittgenstein, em sua obra *Investigações Filosóficas* (1984), critica a tentativa de definir o conceito de “jogo” por meio de um conjunto de características essenciais e universais. Em vez disso, propõe que os jogos compartilham entre si uma série de semelhanças parciais e sobrepostas, que ele denomina semelhanças de família, rejeitando assim a busca por uma definição única e abrangente.

Dessa forma, Suits não apenas ampliou o escopo da práxis filosófica, assim como também inspirou aplicações em campos como psicologia educacional, teoria do design de jogos e pedagogia. As discussões e reflexões levantadas por sua obra associada a outros autores, nos convida a repensar o ensino de filosofia como uma experiência na qual estudantes engajam-se em problemas filosóficos por meio de mecanismos lúdicos que favorecem a abertura do pensamento crítico.

2.1 Atividades instrumentais e atividades lúdicas: uma distinção fundamental

A relação entre a atividade de jogar jogos (game-playing) e ludicidade (play)³ no pensamento de Bernard Suits, embora aparentemente convergente, levanta interpretações que demandam certo rigor conceitual. Para evitar equívocos analíticos, é imprescindível partir de uma definição precisa do que consiste jogar jogos e, conseqüentemente, definir elementos essenciais para compreender o fenômeno do jogo. Nesse sentido, a obra de Suits oferece uma base teórica sólida, fundamentada na distinção entre atividades instrumentais e atividades lúdicas, categorias essenciais para compreender a natureza do jogo e suas implicações pedagógicas.

Para Suits, a definição da atividade de *jogar jogos* exige a distinção entre esses tipos de atividades. De modo que, preliminarmente estabelece como atividades instrumentais como aquelas cujos fins são externos à ação, enquanto atividades lúdicas aquelas cujo valor reside intrinsecamente na própria execução da ação. Tal divisão é axiológica: enquanto a primeira relaciona a ação a um objetivo extrínseco (um *meio para um fim*), a segunda encontra sua razão de ser na experiência imanente (um *fim em si mesma*). De tal maneira que Suits introduz a definição, na fala da personagem *Scepticus*⁴, da seguinte forma “De modo que em lugar da expressão ‘lúdico’ poderíamos usar a expressão ‘fazer coisas que valorizamos por si próprias’ e

³ Na obra original (Suits, 2005), Suits utiliza os termos “play” ou “game-playing” quando se refere a jogar/brincar ou jogar jogos, respectivamente. Na tradução para o português (Suits, 2017), devido ao termo “play” não possuir uma tradução equivalente e trazer ambiguidades em sua utilização, ele foi em muitos momentos substituído pelo termo “lúdico” ou alguma derivação direta desse termo. Essa nota visa esclarecer que este trabalho, por coerência linguística, vai adotar a mesma substituição.

⁴ A obra de Suits é construída em forma de diálogo filosófico seguindo o modelo dos diálogos platônicos, no qual diferentes personagens assumem posições argumentativas distintas. A Cigarra desempenha o papel de proponente da tese central sobre o valor da prática do jogo, enquanto Scepticus e Prudência formulam dúvidas, objeções e pedidos de esclarecimento, fazendo com que a tese seja constantemente examinada. Essa forma dialogal funciona como procedimento filosófico: a tese é exposta, tensionada por objeções e reformulada, de modo que a teoria do autor é posta à prova ao longo da própria conversação.

em lugar de ‘trabalho’ poderíamos usar a expressão ‘fazer coisas que valorizamos em função de outra coisa’” (Suits, 2017, p 47).

Sigamos ilustrando com os seguintes exemplos. Imaginemos um construtor erguendo uma casa para si. Sua motivação pode variar: necessidade de moradia, busca por conforto ou interesse financeiro. Independentemente do motivo, o ato de construir é instrumentalizado, um meio para alcançar um fim outro (abrigo, lucro, status). Nesse caso, conforme a definição de Suits, a ação se trata de uma atividade instrumental.

Em contrapartida, considere um indivíduo que dedica horas montando um quebra-cabeça, sem competição, recompensa material ou busca por reconhecimento. Aqui, a motivação se manifesta do próprio ato: o desafio, a satisfação da resolução, o engajamento com as peças. Nenhum benefício externo justifica o esforço, o *valor* está na experiência imediata. Essa é a essência da atividade lúdica: a ação é autotélica, pois seu propósito coincide com sua execução.

Suits torna evidente que as atividades instrumentais se caracterizam pela busca de fins externos à ação em si. Em sua definição, Suits ressalta que nesse tipo de atividade não há prazer intrínseco na execução, mas sim um interesse legítimo em alcançar o objetivo final da forma mais rápida e eficiente possível. Isso implica que para maximizar resultados a eficiência torna-se um valor central, justificando até mesmo a redução da duração ou da complexidade do processo. Como o valor está localizado externamente, como por exemplo construir uma casa para ter moradia ou trabalhar para obter remuneração, a prioridade recai sobre a otimização dos meios, mesmo que isso implique simplificar etapas ou abreviar a experiência.

Além disso, a decisão por atividades instrumentais está frequentemente vinculada a necessidades socioeconômicas ou obrigações práticas. Por exemplo, a escolha de um método de trabalho acelerado em uma linha de produção decorre da demanda por produtividade, não do prazer na execução. Nesses casos, a eficiência é desejável, além de condição para a sobrevivência em sistemas estruturalmente pautados por resultados (como mercados competitivos ou demandas familiares). Como o valor é extrínseco, a ação transforma-se em um meio para um fim, e a liberdade de escolha é limitada por pressões externas.

Já as atividades lúdicas surgem de uma motivação autotélica, isto é, a ação é seu próprio fim. Como observa Roger Caillois em *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem* (2017), nelas predominam “um princípio comum de divertimento, de

turbulência, de improvisação livre e de alegria despreocupada, por onde se manifesta uma certa fantasia incontrolada que pode ser designada com o nome de ‘*paidia*’” (Caillois, 2017, p. 47). Dimensão essa, associada à espontaneidade, à improvisação e à ausência de regras rígidas. Um exemplo é a dança livre: mesmo sem coreografia definida ou objetivo performático, o prazer reside no movimento corporal e na expressão individual. Nesse contexto, a ineficiência é irrelevante, pois não há meta a ser atingida além da experiência imediata. A subversão de regras, quando existentes, integra-se ao próprio divertimento, como ocorre em brincadeiras infantis onde as normas são constantemente renegociadas. Sobre a distinção entre atividades instrumentais e jogos Suits nos traz:

caracterizemos sucintamente o trabalho como ‘actividade técnica’, pelo que entendo uma actividade na qual um agente procura usar os meios mais eficientes à sua disposição para alcançar um objectivo desejado. Uma vez que também os jogos, evidentemente, têm objectivos, e sendo óbvio que se faz uso de meios para os alcançar, tal possibilidade sugere ela mesma que os jogos diferem das actividades técnicas na medida em que os meios usados nos jogos não são os mais eficientes (Suits, 2017, p 53).

No entanto, essa dimensão da *paidia*, com sua vitalidade espontânea, não esgota a totalidade do fenômeno lúdico. Pois, a partir dessa base lúdica os jogos também podem assumir formas mais organizadas, nas quais a fantasia e a liberdade inicial passam a ser disciplinadas por regras e convenções. É nesse movimento que Roger Caillois identifica o *ludus* como a expressão do jogo que se estrutura deliberadamente em torno de dificuldades criadas de modo gratuito (Caillois, 2017, p. 47-48). Nessa modalidade, o prazer não decorre da simples liberação de energia ou da improvisação imediata, mas da aceitação voluntária de obstáculos arbitrários que exigem esforço, perseverança, engenho ou habilidade⁵. Jogos de tabuleiro, competições esportivas e quebra-cabeças exemplificam esse processo de organização da atividade lúdica: permanecem atividades autotélicas e fontes de

⁵ Para Caillois, os jogos podem ser compreendidos a partir de quatro categorias fundamentais: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*. O *agôn* reúne jogos de competição regulada, baseados na comparação de desempenhos; a *alea* designa jogos de sorte, nos quais o resultado não depende da habilidade do jogador; a *mimicry* corresponde aos jogos de simulação, em que se assume provisoriamente uma outra identidade ou realidade; e o *ilinx* refere-se aos jogos de vertigem, que buscam a perturbação momentânea da percepção. A partir dessas categorias dos jogos, a definição de “jogar jogos” de Suits se aproximam do *ludus* de Caillois, que por sua vez se aproxima da categoria *agôn* por ser uma atividade lúdica regida por regras estruturadas e bem definidas (Caillois, 2017, p. 47-48).

divertimento, mas o fazem por meio de uma ordem construída, na qual a liberdade da *paidia* é transformada em desafio regulado.

Assim, as atividades lúdicas e jogar jogos, conforme definido por Suits são atividades que possuem valor inerente à própria ação. No entanto, é importante distinguir que jogar jogos, em Suits, corresponde a uma forma específica de atividade cujo valor se encontra na satisfação decorrente da superação de obstáculos desnecessários voluntariamente assumidos. Nesse caso, o prazer reside no próprio processo de enfrentar desafios que poderiam ser evitados. Um exemplo elucidativo é o xadrez: Nele, o objetivo final (o xeque-mate) é estruturalmente indispensável, mas axiologicamente secundário. O fim serve apenas como um pretexto para que os obstáculos e as regras façam sentido. De modo que, dar xeque-mate torna-se secundário em relação ao prazer estratégico de elaborar combinações e superar o oponente dentro de regras arbitrariamente estabelecidas.

Dessa forma, Suits sustenta que essa voluntariedade na adoção de dificuldades e a aceitação das regras são elementos que definem e conferem valor ao ato de jogar um jogo. Contudo, ele ressalta que a ação lúdica (*play*) e o jogar jogos (*game-playing*) são conceitualmente distintos⁶, de forma que não há entre eles uma conexão lógica necessária. Com isso, o autor desafia entendimento comum de que um seria simplesmente subclasse do outro.

Sendo assim, Suits aponta para distinções entre os tipos de atividades que podem ser sistematizadas em três eixos fundamentais. Em primeiro lugar, a natureza do valor que as orienta: as atividades instrumentais derivam seu significado de fins externos e práticos, como a obtenção de um salário ou a garantia de segurança, ao passo que as atividades lúdicas são autotélicas e encontram seu valor no próprio ato de realização. Jogar jogos, por sua vez, não se define por ser autotélico, afinal essa característica não se encontra entre os elementos constitutivos dessa prática. Mas, por outro lado, é uma atividade intrinsecamente valiosa pois sua prática não se destina a nenhum outro fim que não seja a sua própria realização.

⁶ Suits sustenta que *play* e *game-playing* não mantêm relação de inclusão lógica: o fato de uma atividade ser lúdica (*play*) não a torna, por isso, um caso de jogar jogos, assim como jogar um jogo não implica necessariamente estar em atitude lúdica (Suits, 2017 p. 289). Ainda assim, pode-se falar em aproximação axiológica, pois o jogar (*play*) é caracterizado como atividade que possui valor em si mesma, sem finalidade utilitária externa, e os jogos, por sua vez, não produzem nada além da própria prática (Campos, p. 81-86). Além disso, Suits atribui ao ato de jogar jogos um aspecto de bem intrínseco, indicando que seu valor não depende de resultados externos, mas da própria realização da atividade (Hurka, 2017, p. 20). Desse modo, embora distintos no plano conceitual, *play* e *game-playing* podem ser aproximados no plano do valor.

Além disso, a relação com a eficiência estabelece um contraste relevante. Nas atividades instrumentais, privilegia-se o uso dos meios mais eficientes para alcançar o fim pretendido. Já as atividades lúdicas por não serem regidas por regras rígidas e nem possuírem fins externos que as condicionem, a eficiência não assume um papel relevante em sua execução. Por sua vez, no jogar jogos ocorre o inverso das instrumentais: as regras constitutivas justamente proíbem os meios mais eficientes e exigem a adoção de meios menos eficientes, de modo que dentre os meios ineficientes deve se buscar utilizar os mais eficientes. Dessa forma, a dificuldade não é um efeito colateral, mas parte estruturante da atividade.

Por fim, o grau de voluntariedade demarca outra distinção importante. As atividades instrumentais são frequentemente realizadas por necessidade ou obrigação externa, enquanto as atividades lúdicas e o jogar jogos pressupõem adesão voluntária. No caso específico do jogar jogos, essa voluntariedade assume a forma do que Suits chamará de *atitude lusória*, isto é, a aceitação das regras constitutivas justamente porque elas tornam possível a atividade. Essa articulação entre tipo de valor, relação com a eficiência e atitude diante das regras permite compreender com maior precisão a distinção proposta por Suits, evitando reduzir o jogo a algo exclusivamente lúdico ou confundir-lo com atividades orientadas apenas por fins externos.

Essa distinção de jogar jogos conforme delineada por Bernard Suits oferece ao professor uma ferramenta conceitual valiosa para planejar experiências de aprendizagem mais engajadoras. Enquanto atividades instrumentais tendem a orientar-se pela eficiência e por resultados externos, como concluir rapidamente exercícios com foco exclusivo na nota. O jogar jogos, por outro lado, caracteriza-se pela busca voluntária de um fim específico por meio de regras que impõem obstáculos desnecessários. Nesse caso, o valor pedagógico no ensino de filosofia não se concentra apenas na resposta correta, mas na participação em uma estrutura de desafios que exige reflexão, escolha e argumentação.

Portanto, ao utilizar jogos estruturados em sala de aula o professor não está apenas tornando a aula “mais divertida”, mas propondo uma atividade com configuração própria: há um objetivo a ser alcançado (fim prelusório), regras que regulam a atividade (regras constitutivas), meios permitidos (meios lusórios) e a necessidade de uma disposição livre em participar por parte dos estudantes (atitude lusória). A respeito desses elementos Suits nos diz:

Jogar um jogo é procurar alcançar um estado de coisas específico [fim prelusório], usando apenas meios permitidos pelas regras [meios lusórios], sendo que as regras proíbem o uso de meios mais eficientes em favor de meios menos eficientes [regras constitutivas], e aceitando-se as regras somente porque estas tornam possível essa actividade [atitude lusória]. (Suits, 2017, p. 81-82).

Assim, nessa pesquisa foi desenvolvido como produto pedagógico um jogo de cartas, que sintetiza esses elementos que, de acordo com Suits, são constitutivos do jogar jogos. Por exemplo, no andamento do jogo serão apresentados problemas filosóficos para serem solucionados, a resolução desses problemas apresentados nas cartas não pode ser feita de qualquer maneira, será necessário que os alunos troquem cartas entre si e associem filósofos e conceitos segundo critérios definidos pelo próprio jogo. Chegar à resposta por explicação direta seria mais rápido, contudo, ao aceitarem seguir as restrições do jogo, os estudantes percorrem um trajeto menos eficiente, porém mais desafiador e engajador, no qual precisam discutir, comparar ideias e justificar escolhas.

Dessa forma, a utilização dos jogos na preparação de experiências pedagógicas vai além de adicionar elementos lúdicos de modo superficial às aulas, trata-se de estruturar a aprendizagem como uma atividade em que os obstáculos, as regras e os fins são organizados de forma a sustentar o engajamento reflexivo. O jogo pedagógico torna-se um dispositivo que convida o aluno a assumir voluntariamente dificuldades artificiais para explorar problemas filosóficos, convertendo o percurso de aprendizagem em uma prática de investigação orientada por regras e por escolhas significativas. Como afirma Campos, a atividade de jogar jogos (game-playing) é a atividade intrinsecamente valiosa por excelência, não o simples jogar (play), nem o trabalho. (Campos, 2020, p. 164).

2.2 Elementos constitutivos dos jogos

A partir da distinção estabelecida entre as atividades instrumentais e lúdicas, desdobra-se o caminho para a concepção que Suits atribui à atividade de jogar jogos. Cabe ressaltar que nem todas as atividades lúdicas podem ser classificadas como jogar jogos, embora, de certa forma, jogar jogos mantenha um caráter lúdico. Isso ocorre porque as atividades lúdicas são definidas por seu valor

intrínseco e autotélico, ou seja, sua motivação reside na própria execução da ação, independente de fins externos. Nesse sentido, Suits reforça que na atividade de jogar jogos não há nenhuma produção além do próprio jogo (Campos, 2020, p.80), sendo o seu valor encontrado na satisfação gerada pela superação de desafios autoimpostos, tornando-se assim um valor intrínseco à própria ação. Esses desafios, embora deliberadamente inseridos como obstáculos não essenciais ao alcance de um objetivo, aproximam-se axiologicamente de uma experiência autotélica. Assim, o propósito do jogo reside em sua própria realização, na tensão entre a liberdade de aceitar regras limitantes e o prazer de transpô-las através do esforço estratégico. Dessa forma, o jogo se justifica como uma prática que converte a ineficiência em virtude, onde o mérito está não no resultado final, mas no modo específico de engajamento.

Contudo, os jogos apresentam especificidades que os distinguem de outras manifestações lúdicas. Suits destaca que a estrutura do jogar jogos é marcada pela adoção voluntária de *regras constitutivas*, que restringem os *meios lusórios* disponíveis para atingir um fim previamente estabelecido, um *fim prelusório*. Essa *atitude lusória*, como denominada pelo autor, implica a aceitação consciente de obstáculos artificiais, os quais conferem significado à atividade. Enquanto outras práticas lúdicas – como a brincadeira livre ou a improvisação artística – podem prescindir de regras formalizadas, os jogos exigem uma estrutura normativa que delimite desafios e possibilidades de superação. Portanto, a particularidade dos jogos reside nessa combinação singular entre regulação voluntária e a transformação do esforço em recompensa simbólica, características que os tornam um objeto de estudo distinto no âmbito da filosofia.

2.2.1 Fim prelusório

Ao iniciar a análise da definição de jogos proposta por Bernard Suits, a primeira característica destacada pelo autor é o fim prelusório⁷, concebido como um estado de

⁷ O termo *prelusório* é um neologismo cunhado por Bernard Suits a partir da justaposição dos elementos *pré-* (anterior a) e *lusório* (relativo ao jogo, de *ludus*). Na terminologia do autor, o *fim prelusório* designa o estado de coisas que o jogador busca alcançar antes da consideração das regras do jogo — ou seja, é o objetivo que motiva a atividade, independentemente dos meios impostos pelas regras. Ele se distingue tanto de um fim puramente instrumental quanto do *fim lusório*, que já pressupõe o compromisso com as regras constitutivas. A criação do termo visa delimitar com precisão analítica esse tipo específico de finalidade dentro da estrutura dos jogos.

coisas objetivo e concretamente realizável que o jogador almeja intencionalmente ao engajar-se na atividade. Suits define esse fim como:

um estado de coisas específico alcançável. Esta descrição, creio, nem é mais nem menos do que se pretende. Ao omitir *como* se há-de realizar o estado de coisas em causa, evita-se a confusão entre este fim e o fim de vencer. E porque qualquer estado de coisas alcançável poderia, com o suficiente esforço imaginativo, ser convertido no fim de um jogo, a descrição não é demasiado abrangente. Sugiro que a este tipo de fim se chame o fim *prelusório* de um jogo, porque pode ser descrito antes, ou independentemente de qualquer jogo de que possa fazer já, ou vir a fazer, parte (Suits, 2017, p 75).

A peculiaridade desse conceito reside em sua independência em relação ao jogo: o fim prelusório existe anteriormente ao jogo, sendo autônomo em sua definição, de modo que a meta de se conseguir, por exemplo, um xeque-mate (encurrular a peça do 'rei' do jogador adversário) no xadrez permanece válida mesmo que o jogo nunca seja realizado. Sua existência não está condicionada à execução do jogo.

Nesse contexto, surge uma aparente contradição: se o jogo é tradicionalmente entendido como uma atividade com valor intrínseco, não instrumental, como conciliar essa ideia com a existência de um suposto objetivo externo (o fim prelusório)? Suits resolve essa tensão ao argumentar que o fim prelusório não subordina o jogo a uma finalidade utilitária, mas sim o constitui como jogo. Trata-se de um objetivo interno, e não externo, cuja única razão de existir é viabilizar a própria atividade. Para ilustrar, tomemos o exemplo de uma corrida: o fim prelusório não é “vencer a competição” (*fim lusório*⁸), mas sim “cruzar a linha de chegada antes dos demais competidores”, um estado de coisas verificável e independente das regras. Essa distinção é crucial, pois “vencer” pressupõe a aceitação de normas (ex.: permanecer na pista, aguardar o sinal de partida), enquanto o fim prelusório é um objetivo bruto, realizável até mesmo fora do contexto lúdico – como um indivíduo correndo para escapar de um perigo.

Para elucidar essa diferença Kobiela (2018) nos faz considerar esses dois objetivos:

⁸ Suits mesmo não deixando de forma explícita o que é *fim lusório*, ele faz a distinção entre o objetivo que pode ser descrito independentemente do jogo (fim prelusório) e o objetivo de vencer, que é interno ao jogo e depende do primeiro. Em outras palavras, vencer uma corrida pressupõe realizar certo estado de coisas (como cruzar a linha de chegada antes dos outros), mas segundo regras que definem o que conta como vitória. Por isso, o chamado fim lusório pode ser entendido como esse objetivo interno de vencer conforme as normas do jogo, ao passo que o fim prelusório descreve apenas o estado de coisas visado (Campos, 2020, p. 76).

1. *vencer a corrida.*

2. *cruzar a linha de chegada antes dos demais.*

1 e 2 não são duas formulações de um mesmo objetivo, pois é possível alcançar 2 sem alcançar 1, mas não o contrário. Segundo Suits, 1 pressupõe 2, mas 2 não pressupõe 1 e, portanto, constitui um componente elementar da corrida. Em contraste, 1 é mais complexo, pois exige obedecer às regras da corrida (que, por exemplo, proíbem usar um metrô durante uma maratona, como no famoso caso de Rosie Ruiz (Amdur 1980)). O tipo de objetivo ilustrado por 2 pode ser descrito genericamente como um **estado de coisas alcançável específico** (Kobiela, 2018, tradução nossa).

No primeiro caso, há uma articulação entre fim prelusório e regras, pois a vitória só adquire significado dentro do contexto regulado do jogo (ex.: respeitar as faixas da pista). Já no segundo, a ação é descrita de forma neutra, desprovida da estrutura regulada por regras. O fim prelusório, portanto, exige a internalização voluntária de um estado de coisas a ser alcançado, o qual confere sentido à atividade e consequentemente ao que se configurará como jogo. Como ressalta Suits, “o fim prelusório é condição necessária, mas não suficiente, para a existência do jogo; sua realização só se torna lúdica quando mediada por regras” (Suits, 1978, p. 45).

Além disso, é essencial evitar equívocos sobre o valor do jogo. A existência de um objetivo não torna o jogo com valor extrínseco, pois o fim prelusório não visa a benefícios externos, como prêmios ou reconhecimento social. Suits esclarece que, mesmo em competições profissionais, o valor do fim lusório (o fim prelusório dentro da estrutura regulada do jogo) reside na experiência em si, não em suas consequências práticas. Um jogador de xadrez que trapaceia para ganhar um torneio pode alcançar o objetivo extrínseco, mas falha em realizar o fim lusório, já que viola as regras que o define. A vitória, nesse sentido, só é legítima quando conjuga o estado de coisas objetivo (exemplo: o xeque-mate) com a adesão às restrições que constituem o jogo.

Por fim, o fim prelusório não apenas introduz uma diferenciação dos jogos de outras atividades lúdicas, mas também postula a necessidade das regras constitutivas. Estas limitam os meios disponíveis para alcançar o objetivo, substituindo métodos eficientes por alternativas menos eficientes. As regras, portanto, não são meras restrições, mas condições de possibilidade para que o jogo exista como atividade intencional e significativa.

2.2.2 Regras constitutivas e suas funções descritivas e prescritivas

Tendo seu fim prelusório definido e compreendendo que a superação de desafios voluntários constitui elemento fundamental para os jogos – na medida em que promove um prazer intrínseco à atividade –, torna-se desejável que o desafio seja preservado na mesma proporção em que se rejeita a disponibilidade ou o emprego de meios excessivamente eficientes para a realização da ação. A utilização desses meios culminaria na eliminação da dificuldade inerente à atividade, esvaziando seu valor lúdico. Como ilustração, recorre-se ao exemplo clássico de Suits (2017): um alpinista que optasse por utilizar um helicóptero para atingir o cume de uma montanha não estaria engajado na atividade alpinística propriamente dita, pois suprimira, mediante um recurso externo, o cerne do desafio que define a prática. Diante disso, verifica-se uma formulação consciente na elaboração de regras, isto é, um conjunto normativo que impõe limitações aos meios e modos permitidos para o alcance do objetivo prelusório. Nesse processo, sacrifica-se a eficiência operacional em prol da preservação de um desafio intencionalmente construído, garantindo, assim, a manutenção do valor imanente e intrínseco da atividade.

Essa relação entre limitação e criação de valor lúdico reforça a ideia de que as regras não são meros obstáculos artificiais, mas condições necessárias para a existência do jogo. Ao restringir os meios disponíveis, as regras transformam ações cotidianas em gestos carregados de significado simbólico, nos quais a superação do desafio assume centralidade. Ademais, diferentemente das atividades instrumentais, a adesão às regras nos jogos é intrinsecamente motivada. Hurka na introdução de *A Cigarra Filosófica* (2017) reconhece que para Suits “o lúdico no jogo envolve a atitude mais estrita ou não-profissional de aceitar as regras porque tornam o jogo difícil” (Hurka, 2017, p. 23). Portanto, o jogador abraça voluntariamente as ineficiências impostas porque reconhece que a restrição é constitutiva do prazer gerado pela atividade.

Suits (2017) ainda destaca que a tipologia das regras é diversificada e que cada categoria desempenha funções específicas tanto na definição conceitual do jogo quanto em sua execução prática. Regras constitutivas⁹, por exemplo, tanto delimitam

⁹ A concepção de “regras constitutivas” foi formulada por John Searle em sua teoria dos atos de fala, especialmente em *Speech Acts* (1969), onde distingue entre regras regulativas, que apenas orientam comportamentos pré-existentes, e regras constitutivas, que não apenas regulam, mas *criam* a própria possibilidade de certas atividades. Bernard Suits se aproxima dessa concepção ao atribuir às regras constitutivas a função de instaurar a estrutura do jogo, sendo elas responsáveis por definir os limites da atividade lúdica e por tornar possível a adoção da atitude lusória como fundamento da experiência do jogo.

o próprio escopo da atividade, quanto instituem as regras de proficiência que orientam condutas e estratégias durante o jogo. Essa distinção é vital para compreender como os jogos equilibram rigidez estrutural e liberdade de ação, permitindo que os participantes naveguem entre limites claros e espaços para criatividade estratégica. Assim, a estrutura normativa dos jogos não apenas institui desafios, mas também molda a experiência subjetiva do jogador, transformando obstáculos em oportunidades para a manifestação de habilidades e inventividade.

A esse tipo de regra podemos designar como 'constitutiva' do jogo, visto que tais regras, em conjunto com a especificação do fim prelusório (o objetivo último a ser alcançado), delimitam todas as condições necessárias que precisam ser satisfeitas para que o jogo seja efetivamente jogado (embora não, evidentemente, para que seja jogado com mestria). Denominemos, portanto, constitutivas a essas regras fundamentais. O outro tipo de regra opera, por assim dizer, no interior do espaço delimitado pelas regras constitutivas, e a este podemos chamar de regra de «proficiência» ou estratégica (Suits, 2017, p 76).

Ao estabelecer que as regras constitutivas consistem na delimitação dos meios aceitáveis para alcançar o objetivo prelusório do jogo, e ao compreender que esta limitação tem como finalidade atribuir voluntariamente uma dificuldade mediante a exclusão de meios mais eficientes disponíveis em condições normais, Suits define simultaneamente a constituição do jogo e o seu modo de execução. Dito de outro modo, as regras constitutivas assumem funções específicas e duplas ao definir a própria estrutura do jogo. A função descritiva estabelece com precisão os conceitos centrais e necessários para a definição inequívoca do jogo em questão, especificando exatamente o objetivo a ser alcançado. Além de enunciar os conceitos fundamentais do jogo, as regras constitutivas desempenham também uma função prescritiva, que é a de demarcar os meios e procedimentos autorizados para alcançar o objetivo prelusório, prescrevendo, portanto, a conduta dos jogadores durante o ato lúdico. Como Suits ilustra de forma paradigmática com o xadrez:

Ainda que seja necessário referir as regras do xadrez para descrever o xeque-mate - e embora seja também necessário, ao jogar xadrez, obedecer às regras na tentativa de alcançar esse estado de coisas -, o envolvimento das regras do xadrez nos dois casos não deveria obscurecer o facto de os usos que se dá às regras do xadrez diferirem bastante. Num caso, usamo-las para descrever um estado de coisas, e no outro para prescrever um procedimento. (Suits, 2017, p. 84)

Especificando melhor cada uma dessas funções, define-se a função descritiva como aquela que estabelece os critérios necessários e suficientes para identificar uma atividade como um determinado jogo. Ela define, portanto, a identidade essencial do jogo. É crucial ressaltar que esta definição descritiva possui independência e autonomia em relação à prática efetiva do jogo. Um aspecto fundamental é a sua precedência lógica sobre a função prescritiva. Ao especificar o objetivo prelusório, os componentes materiais e simbólicos (como as peças no xadrez ou o campo e os tacos no golfe), e o que é ontologicamente possível ou proibido dentro do universo do jogo, a função descritiva fornece a definição completa que identifica qual jogo está em questão.

Consequentemente, se, numa instância particular, as regras constitutivas forem violadas, o jogo específico não estará sendo jogado; poderá tratar-se de uma versão modificada ou, dependendo da extensão e impacto das alterações, configurar uma atividade inteiramente distinta. No xadrez, por exemplo, as regras descritivas definem o estado de coisas que constitui o xeque-mate (a imobilização inevitável do rei adversário) e, concomitantemente, definem os movimentos permitidos para cada tipo de peça, estabelecendo assim os componentes e os modos de interação legítimos. Percebe-se, assim, que o jogo adquire sua definição precisa e sua identidade única por meio dessas regras constitutivas descritivas. Ademais, alcançar o estado de coisa de um xeque-mate, por si só, não implica que o jogo foi jogado, apenas descreve a condição e os passos formalmente válidos para alcançá-lo dentro do sistema definido.

A independência da função descritiva em relação ao ato concreto de jogar é outro aspecto fundamental. O jogo 'xadrez', com seu objetivo prelusório, seus meios restritos e seus conceitos definidos, existe como uma estrutura conceitual autônoma, independentemente de haver ou não uma partida sendo disputada. A função descritiva configura, assim, uma estrutura formal universal que não depende da prática para subsistir. Ela é social e convencionalmente aceita, de modo que tanto os praticantes quanto os não praticantes reconhecem e compreendem quais são as regras que constituem o jogo – o que remete à sua 'instituição' enquanto prática social reconhecida. Suits esclarece esta noção:

Ainda assim, embora seja verdade que se pode alcançar o xeque-mate (descritivo) sem jogar um jogo de xadrez, continua a ser verdade que alcançar um tal xeque-mate depende, num certo sentido, do xadrez. Que sentido do xadrez é este? Há, sugiro, uma instituição do xadrez que podemos distinguir de qualquer jogo de xadrez em particular. Em virtude desta instituição é

possível, por exemplo, tirar um cavalo de uma caixa de peças de xadrez e descrever as suas capacidades, ainda que em tais circunstâncias o cavalo não esteja a funcionar como um cavalo, isto é, como uma peça num jogo de xadrez. (Suits, 2017, p.85)

Enquanto a função descritiva responde às perguntas "O que é o jogo X?" ou "Como o jogo X é definido?", a função prescritiva responde à pergunta "Como se deve jogar o jogo X?". Ela estabelece as normas de conduta que os jogadores devem obrigatoriamente seguir para que a atividade realizada corresponda efetivamente ao jogo definido descritivamente, preservando sua identidade. As regras assumem, nesse âmbito, um caráter normativo durante o jogo. Por exemplo, quando um jogador decide participar de uma partida de xadrez, ele está voluntariamente reconhecendo as regras constitutivas já estabelecidas (função descritiva) e, ao mesmo tempo, segui-las confere a função prescritiva durante a ação. É na efetivação prática das regras em uma partida que a função prescritiva se concretiza.

Contudo, se, durante o desenrolar do jogo, um participante deliberadamente viola uma regra constitutiva – por exemplo, movendo um bispo horizontalmente –, essa transgressão não invalida ou altera as regras descritivas do xadrez, pois estas permanecem como definição autônoma. O impacto recai sobre a instância prescritiva dessa partida específica: o modo como o jogo está sendo jogado naquele momento fica comprometido. Tal violação pode colocar em questão a própria identidade da atividade que está ocorrendo. Se os movimentos específicos e obrigatórios das peças não são observados, mesmo utilizando-se as mesmas peças e o mesmo tabuleiro, pode-se legitimamente questionar se o que está sendo praticado é, de fato, o jogo de xadrez ou uma atividade distinta que apenas compartilha alguns de seus elementos materiais. A função prescritiva é, portanto, a aplicação prática e obrigatória das definições estabelecidas descritivamente, garantindo a integridade do jogo em sua execução.

Para além das regras constitutivas, Suits (2017) irá ilustrar concretamente a partir da análise de figuras paradigmáticas, como os demais elementos estão vinculados com a constituição dos jogos. De tal forma que essas figuras representam como a negação ou corrupção desses elementos podem destituir a atividade de jogar jogos:

O *Farsante*: Simula participar do jogo, seguindo as regras apenas aparentemente, mas sem qualquer intenção real de atingir o objetivo prelusório

através dos meios prescritos; sua ação é vazia, destituída do compromisso interno com o jogo. Por exemplo, alguém que finge jogar futebol com crianças apenas para agradar, sem se importar com o placar ou com as regras, movendo-se sem propósito.

O Trapaceiro (batoteiro): Almeja obstinadamente o objetivo pré-lusório do jogo, mas deliberadamente viola as regras para alcançá-lo de forma mais eficiente, rejeitando assim a essência do desafio autoimposto. Por exemplo, um jogador de cartas que esconde um ás na manga para vencer uma rodada de pôquer.

O Estraga-Prazeres: Não busca nem simular a participação nem burlar as regras para vencer; sua ação é desconectada, visando sabotar o próprio andamento do jogo, impedindo que outros joguem, demonstrando um desprezo total pelo acordo lúdico compartilhado. Por exemplo, em um jogo de tabuleiro, alguém que derruba deliberadamente as peças no chão ou insiste em mudar as regras a todo momento para causar confusão.

A análise desses tipos evidencia que a ausência ou perversão de qualquer um dos elementos constitutivos dos jogos, não apenas das regras constitutivas, corrói a própria possibilidade do jogo, transformando a atividade em simulacro (farsante), fraude (trapaceiro/batoteiro) ou caos (estraga-prazeres).

2.2.3 Meios lusórios

Sintetizando os elementos até aqui expostos, jogar jogos pode ser definido como uma atividade que possui valor intrínseco, orientada para um fim prelusório, cujos meios mais eficazes são limitados por regras constitutivas, sendo os meios permitidos buscados precisamente pelo desafio que representam e pela gratificação inerente ao seu êxito. Dessas limitações impostas emerge outro conceito crucial na arquitetura teórica de Suits: os *meios lusórios*. Estes constituem “os meios permitidos (lícitos ou legítimos) na tentativa de alcançar fins prelusório” (Suits, 2017, p. 76). A aceitação voluntária desses meios – manifestação da atitude lusória – é o que evidencia com clareza o valor intrínseco do jogo.

Uma distinção que se levanta entre o jogo e as atividades instrumentais é que, devido as últimas buscarem um fim externo à atividade, emprega-se necessariamente os meios mais eficientes (aqueles que otimizam recursos escassos, como tempo ou energia). No jogo, contudo, a adesão às restrições dos meios lusórios implica a escolha deliberada de caminhos menos eficientes entre as opções possíveis em

condições regulares, convertendo a atividade em um desafio cujo valor reside na própria superação. É essa inversão de lógica, a busca do objetivo através da dificuldade criada, que alicerça a natureza lúdica e autossuficiente do jogo.

Aprofundando essa análise, Suits (2017) esclarece que o critério de eficiência só pode ser legitimamente aplicado quando vinculado a recursos quantificáveis e passíveis de esgotamento. Isso ocorre porque a eficiência, conforme definida pelo autor, consiste no menor gasto de um recurso limitado necessário para realizar um certo objetivo:

Defino eficiência como o menor gasto de um recurso limitado necessário para realizar um certo objectivo. Especifico que o recurso é limitado porque, se um dado recurso for ilimitado, não há razões para afirmar que um maior uso desse recurso é menos eficiente do que seria um menor uso do mesmo, *ceteris paribus*, independentemente do propósito ou propósitos para os quais se usa esse recurso (Suits, 2017, p. 94).

A especificação da limitação do recurso é crucial: se um recurso for ilimitado, torna-se irrelevante discutir se seu uso é mais ou menos eficiente, já que a abundância elimina a necessidade de otimização. Por exemplo, em contextos onde o tempo não é um fator restritivo (como em atividades recreativas sem metas temporais), a busca por eficiência temporal perde significado. Contudo, em situações em que o recurso é finito, como energia, tempo delimitado ou instrumentos específicos, a avaliação da eficiência dos meios empregados torna-se não apenas viável, mas essencial para a estruturação da atividade como jogo. Os meios lusórios são, por definição, *ineficientes* em relação aos meios mais diretos excluídos pelas regras, mas são os únicos *autorizados* dentro do universo do jogo, não significando que a opção dos meios sempre serão os mais ineficientes. Pois, para que se possa jogar bem deve se buscar os meios mais eficientes dentre os ineficientes permitidos.

A noção de meios lusórios não apenas elucida essas distinções entre atividades instrumentais e jogar jogos, como também opera uma distinção crucial dentro do universo lúdico, separando os jogos (*games*) de outras formas de atividade, como o brincar espontâneo (*play*). Esta diferenciação constitui a contribuição de Suits para responder à clássica objeção de Wittgenstein quanto à possibilidade de uma definição essencialista de “jogo”. Enquanto Wittgenstein argumenta que os jogos formam uma “família” de atividades unidas apenas por semelhanças de família, sem um conjunto fixo de características comuns a todos (Wittgenstein, 1999, p. 52), assim Hurka (2017) aponta que Suits sustenta que a inclusão indiscriminada de formas vagas de *play* no

conceito de *game* é que gera tal impasse (Hurka, 2017, p. 16). Brincadeiras infantis espontâneas, por exemplo, podem envolver regras, mas estas são fluidas, negociáveis, e seu descumprimento ou modificação não as inviabiliza enquanto atividade lúdica, caracterizando o que Caillois (2017) denominaria como *paidia*, impulso lúdico desestruturado. Já os jogos (*games*), na concepção suitiana, exigem regras constitutivas bem definidas e estáveis, materializadas na prática do jogo através dos meios lusórios. A rejeição destes meios anula o jogo, transformando-o em outra coisa; sua aceitação é condição necessária e suficiente para sua existência enquanto tal. Portanto, os meios lusórios, assim como as regras constitutivas, funcionam como o que distingue os jogos propriamente ditos de outras manifestações menos estruturadas.

2.2.4 Atitude lusória

Em sua definição das características específicas que definem a atividade de jogar jogos, Suits evidencia que a existência de regras rígidas e bem definidas é o elemento crucial que a distingue, mesmo compartilhando de certa forma um aspecto autotélico, do brincar. Esta estrutura normativa constitui, portanto, o esqueleto conceitual que diferencia ontologicamente o jogo (*game*) da atividade lúdica (*play*).

Conforme explorado, a concepção de Suits estabelece que a existência do jogo é condicionada pela obediência voluntária às suas regras, aos meios lícitos e aos procedimentos estabelecidos, os quais devem ser seguidos para alcançar o objetivo prelusório e, conseqüentemente, viabilizar o próprio jogo. Neste contexto, um questionamento fundamental se apresenta: o que nos leva a aceitar racional e voluntariamente limitações que deliberadamente dificultam a realização de uma atividade para atingir um determinado estado de coisas? Suits responde apontando para uma disposição psicológica intrínseca, um espaço demarcado onde regras especiais prevalecem – que nos inclina a buscar satisfação na superação de obstáculos percebidos como desnecessários e autoimpostos. A essa disposição mental fundamental, Suits atribui o termo “*atitude lusória*”. Como afirma Campos: “Através da atitude lusória (*lusory attitude*), Suits nos mostra como o sentido genuíno de jogar um jogo não tem por finalidade algo externo à prática, mas fundamentalmente enfrentar o desafio (*challenge*) que cada jogo propõe” (Campos, 2020, p. 184).

Uma avaliação superficial poderia concluir ser irracional aceitar limitações aos meios mais eficientes para atingir um objetivo. Contudo, Suits fundamenta sua teoria naquela distinção introdutória entre atividades cujo seu valor se encontra exterior à ação e atividades cujo seu valor é intrínseco à ação. A lógica da eficiência máxima é aplicável apenas às primeiras, pois, como já vimos, os fins são externos à própria atividade, sendo seu valor residindo exclusivamente na consecução desse fim extrínseco. Nas atividades com valor intrínseco, particularmente jogar jogos, essa lógica é substituída. O valor primordial desloca-se para a satisfação derivada do processo de superação dos desafios impostos pelas regras. Portanto, a atitude lusória, a aceitação e a obediência voluntária aos meios permitidos pelas regras do jogo (Suits, 2017, p. 81), é a disposição mental que não apenas torna o jogo possível, mas o institui como uma atividade intrinsecamente valiosa por excelência, cujo fim está imanente à sua prática.

Como Suits vincula, então, a existência da atividade de jogar jogos à atitude lusória? Para o autor, a efetivação do jogo depende da presença ativa dessa disposição no jogador. Somente se está verdadeiramente jogando um jogo quando o participante conhece suas regras e aceita voluntariamente submeter-se às suas determinações durante a atividade. As regras, nesse sentido, geram uma obrigatoriedade de procedimento apenas para aquele que, livremente, opta por aderir àquele universo normativo. A atitude lusória é, assim, o cerne da experiência lúdica genuína enquanto jogo.

Um contraponto frequente à afirmação suitiana de que o jogo é uma atividade com valor em si mesmo, destituída de valor externo, é o exemplo do jogador profissional. Afinal, este tipo de jogador busca, além da satisfação intrínseca, ganhos externos como dinheiro ou status. A resposta dada por Suits a essa objeção é que ela parte de um deslize analítico, polarizando entre um “autotelismo radical” (onde nenhum fim externo pode existir) e um “instrumentalismo radical” (onde qualquer fim externo invalida o jogo). Para Suits, esse entendimento se encontra equivocado. A atitude lusória, enquanto aceitação dos meios lusórios, é condição necessária e suficiente para que o jogo seja jogado, mas não é excludente de outros fins. Ou seja, além da atitude lusória, outros fins podem estar sendo buscados pelo jogador. Portanto, mesmo que o fim prelusório do jogador profissional seja o ganho financeiro, ele ainda precisa do jogo para chegar a esse fim, logo, precisará aceitar as regras e se utilizar dos meios lusórios disponíveis para alcançar

o objetivo dentro do sistema. Ele está jogando o jogo, mas também está buscando um fim externo. Sobre isso Suits cita:

Assim, a aceitação das regras, por parte de um jogador, porque ‘essa aceitação torna possível a actividade em causa’ é a única razão que este *tem* de ter ao jogar um jogo, mas não é a única razão que *pode* ter. Porém, mesmo as razões adicionais que ele *pode* ter estão confinadas a uma classe muito estrita. Porquanto, como em breve se tornará evidente, o jogador pode não ter qualquer razão para aceitar as regras que não seja também uma razão para jogar o jogo. Consequentemente, a minha explicação da atitude lusória permite que essa atitude se associe, por assim dizer, a outras razões que um jogador possa ter para jogar um jogo, e portanto para aceitar as regras do jogo, sem que essa atitude seja de modo algum destruída ou contaminada por tal associação. (Suits, 2017, p 203)

Para demonstrar de forma contundente o valor intrínseco de jogar jogos, Suits recorre ao experimento mental da “Utopia”. Ele imagina uma sociedade cujo avanço tecnológico e moral proporcionou a satisfação abundante e imediata de todas as necessidades biológicas e psicológicas humanas. Nesse cenário, qualquer bem material ou recurso desejado é obtido instantaneamente (por exemplo, ao apertar um botão ou mesmo pelo pensamento por meio de algum equipamento de leitura mental ou telepático), e os desejos afetivos são igualmente realizados sem esforço (Suits, 2017, p. 230). Nessa realidade hipotética, as atividades instrumentais tornam-se obsoletas. Na ausência de necessidades não satisfeitas, não há fins externos a perseguir, esvaziando a razão de ser do trabalho e da ação utilitária. Restaria, então, o vazio existencial?

A resposta de Suits reafirma o valor intrínseco da atividade de jogar jogos. Sem fins externos a motivar ações instrumentais, o sentido da existência humana nessa utopia só poderia ser encontrado na autotelia das atividades. Mais especificamente, jogar jogos, mediado pela atitude lusória, emergiria como a principal fonte de propósito, preenchendo a vida com desafios voluntariamente assumidos. Na Utopia suitiana, qualquer atividade antes instrumental pode ser transmutada em jogo. Por exemplo, se um habitante decide cozinhar uma refeição ao invés de simplesmente obtê-la pelos meios mais práticos já desenvolvidos, ele está criando um jogo: estabelece um fim pré-lusório independente (obter a refeição), define regras rígidas que limitam os meios mais eficientes (proibindo o uso do "botão" ou da leitura mental), especifica os meios lusórios permitidos (utilizar fogão, panelas, utensílios, ingredientes) e adota a atitude lusória (a disposição de aceitar essas limitações pela satisfação inerente ao ato de cozinhar enquanto desafio). A atividade perdeu sua

utilidade prática original e foi reestruturada como jogo, incorporando obstáculos desnecessários. O ponto central é que o jogar o jogo só existe em virtude da atitude lusória. É a disposição voluntária do jogador em submeter-se às regras que confere existência à atividade lúdica estruturada.

Portanto, a Utopia suitiana serve como demonstração objetiva da tese central do autor: jogar jogos constitui a atividade humana com valor genuinamente intrínseco por excelência. Como Suits argumenta, na ausência de necessidades prementes, o jogo emerge como a atividade que vale a pena realizar por si mesma. Ele representa o propósito último em uma existência liberta da luta pela sobrevivência, pois é na disposição lusória e na busca voluntária de desafios autoimpostos que o ser humano encontra uma forma pura de realização e significado, independentemente de qualquer utilidade extrínseca. A atitude lusória revela-se, assim, além da condição de possibilidade do jogo, também como uma dimensão fundamental da condição humana, capaz de conferir sentido à ação em seu estado mais autônomo e desinteressado. Suits cita:

Aquilo de que precisamos, portanto, é de uma actividade onde o instrumental esteja inseparavelmente combinado com o intrinsecamente valioso, e que tal actividade não seja ela mesma um instrumento para qualquer fim ulterior. Os jogos satisfazem na perfeição este requisito. Pois nos jogos temos de ter obstáculos a cuja superação podemos aspirar *somente para* podermos ter a actividade no seu todo, nomeadamente, a actividade de jogar o jogo. Jogar jogos torna possível preservarmos em Utopia um grau suficiente de esforço para que a vida seja digna de ser vivida (Suits, 2017, p. 239).

Assim, a partir dos elementos constitutivos da teoria de Bernard Suits — fim prelusório, regras constitutivas, meios lusórios e atitude lusória — é possível delinear um projeto pedagógico para o ensino de filosofia no ensino médio que transforme objetivos curriculares em experiências de aprendizagem autotelicamente significativas. Nessa perspectiva, o professor estabelece o *fim prelusório* pedagógico como um objetivo de aprendizagem claramente definido (por exemplo, a construção de uma cadeia argumentativa coerente sobre um problema filosófico), mas não o trata meramente como um produto de avaliação externa: o objetivo passa a orientar uma atividade cujo valor reside na própria execução. As *regras constitutivas*, através da sua função descritiva, formalizam a identidade do instrumento didático (componentes, tipos de tarefas e critérios que definem “o que é jogar este exercício”), enquanto as regras através da função prescritiva regulam a execução (os jogadores devem

respeitar seus turnos, as condições para avanço, penalidades por ações indevidas no jogo). Do ponto de vista do desenho instrucional, essa dupla função das regras garante que o conteúdo esteja explicitamente estabelecido (o que se espera que o estudante aprenda) e que a prática em sala promova a adesão voluntária aos processos que estruturam a atividade — isto é, que os estudantes saibam o que conta como desempenho correto e porquê. Como exemplo, pode-se adotar o jogo de cartas filosófico desenvolvido nessa dissertação (que será tratado em detalhes mais adiante), o qual seu “vencer” está configurado descritivamente como a formação de uma sequência argumentativa válida através da associação de cartas de conceitos com seus respectivos autores para a resolução de um problema filosófico; e prescritivamente, os jogadores deverão trocar suas cartas para tentar formar os pares, não podendo adquirir cartas de nenhuma outra forma. De modo que os jogadores terão o desafio de alcançar o objetivo seguindo regras que tanto definem qual jogo se está jogando quando como se deve jogar o jogo.

A utilização dos *meios lusórios* e da *atitude lusória* no ambiente escolar constitui a segunda dimensão decisiva para a aplicação pedagógica: ao limitar deliberadamente recursos e permitir apenas meios autorizados (por exemplo, tempo restrito para a resolução, número limitado de cartas ou a necessidade de trocas de cartas), o cria-se condições nas quais a resolução exige a argumentação e a cooperação. A aceitação voluntária dessas restrições (a atitude lusória) é fomentada intrinsecamente mediante o desejo de superação dos desafios impostos justamente por essas limitações. Além disso, é importante ainda considerar princípios de equidade e integridade (evitar atalhos não autorizados e adaptar restrições a estudantes com necessidades específicas), de modo que as limitações mantenham sua função formativa sem excluir ou penalizar injustamente participantes — seguindo, assim, uma lição central de Suits: são as regras livremente aceitas que tornam o jogo — e, aqui, a atividade pedagógica — significativo.

Dessa forma, esta compreensão profunda da natureza do jogo, estruturada pelos seus elementos constitutivos, fornece uma base teórica sólida para investigar o potencial do jogo como ferramenta e experiência no campo pedagógico. Se o jogo é uma atividade intrinsecamente motivadora, baseada no desafio voluntário e na superação, sua transposição ou recriação no contexto pedagógico oferece perspectivas promissoras para engajar os estudantes, fomentar processos

significativos e metodologias específicas de construção de conhecimento como a gamificação.

3 ENSINO: GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA METODOLÓGICA ENGAJADORA.

No capítulo anterior, buscamos compreender a natureza do jogo a partir da teoria de Bernard Suits, agora torna-se necessário trazer a reflexão para o campo propriamente pedagógico. Afinal, reconhecido o jogo como uma atividade dotada de estrutura própria e de valor intrínseco, surge a questão de como certos elementos que compõem a experiência lúdica podem ser trabalhados em contextos educativos sem que o ensino perca seu foco. Nesse sentido, este capítulo volta-se à gamificação como prática metodológica engajadora, procurando analisar de que modo mecânicas e elementos narrativos trazidos dos jogos podem contribuir para o melhor envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem e apresentar uma perspectiva de ensino de filosofia que se adeque a essa metodologia ativa.

É notório que, são muitos os desafios que o ensino de filosofia enfrenta no ensino médio. Desde a carga horária muito reduzida até muitas vezes a percepção de uma certa desvalorização da disciplina, o que dificulta a abordagem de conteúdos complexos e o desenvolvimento das habilidades críticas dos estudantes. Isso, não raramente, gera frustração, desinteresse e baixo engajamento, comprometendo a aprendizagem filosófica. Diante desse cenário, para que se encontre alternativas que auxilie no enfrentamento dessas dificuldades, torna-se fundamental repensar as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de Filosofia no ensino médio. A busca por metodologias que rompam com esse modelo tradicional, exclusivamente transmissivo e expositivo, e que promovam um aprendizado mais ativo e engajador, se apresenta como uma necessidade urgente. Nesse sentido, a gamificação se apresenta como uma possibilidade promissora, oferecendo um caminho metodológico inovador que pode contribuir para uma possível ressignificação do ensino de Filosofia. Afinal, quando adequadamente formulada e aplicada a gamificação permite a criação de experiências didáticas mais envolventes, dinâmicas e participativas, capazes de tornar o processo de aprendizagem filosófica mais acessível e instigante, sobretudo para os estudantes do primeiro ano do ensino médio.

No contexto das metodologias ativas, nos últimos anos, assim como nos aponta Deterding (2011), o conceito de gamificação tem ganhado ampla notoriedade, tanto em ambientes corporativos quanto educacionais sendo reconhecido por seu potencial em gerar engajamento e promover resultados significativos em processos de

formação, treinamento e ensino-aprendizagem¹⁰. Embora ainda não exista um consenso absoluto sobre sua definição, de modo geral a gamificação pode ser compreendida como “*o uso de elementos de design de jogo em contextos não-jogo*” (Deterding, 2011, p. 9).

De modo que, a aplicação bem estruturada da gamificação no ambiente escolar pode favorecer tanto a motivação extrínseca — vinculada a recompensas externas — quanto a motivação intrínseca — aquela que decorre do interesse genuíno pela atividade em si, conforme propõe a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci¹¹ (2000). Esse duplo aspecto motivacional se torna relevante para o ensino, pois favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais aberto, desafiador e criativo, no qual os estudantes se sintam pertencentes e atuantes do processo educacional.

Vale destacar que a proposta de gamificação do ensino de Filosofia aqui defendida não se resume a uma simples “ludificação” ou banalização da disciplina. O objetivo não é transformar o conteúdo filosófico em passatempo ou mero entretenimento, mas sim formular experiências pedagógicas que revelem o rigor conceitual e metodológico da Filosofia. Nesse sentido, a gamificação pode constituir-se como uma verdadeira alternativa metodológica para o ensino de Filosofia, principalmente no primeiro anos do ensino médio, onde os desafios à formação do pensamento filosófico são mais perceptíveis.

Ao considerarmos a estrutura da gamificação conforme veremos ao longo desse capítulo, torna-se evidente a proximidade conceitual entre seus elementos e os

¹⁰ Deterding e seus colaboradores em seu artigo “From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification” (2011), oferecem um panorama do desenvolvimento histórico da gamificação, identificando seus primeiros usos no início dos anos 2000, sobretudo em contextos de design digital e marketing interativo. O termo, segundo os autores, passou a circular com maior intensidade a partir de 2010, sendo popularizado por eventos como o “Gamification Summit” e por sua adoção em plataformas comerciais e corporativas. Nesse percurso, os autores destacam que o conceito emergiu inicialmente de maneira informal, sem definição consensual, o que levou à necessidade de uma delimitação teórica mais rigorosa.

¹¹ A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000), sustenta que a motivação humana depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia (escolha pessoal), competência (domínio de desafios) e relacionamento (pertencimento). Sua relação com a abordagem aqui trazida é dupla: (a) a motivação *intrínseca* emerge quando a gamificação satisfaz essas necessidades, transformando a aprendizagem em uma experiência autotélica; (b) a motivação *extrínseca* (recompensas externas) pode ser internalizada por meio de elementos lúdicos bem projetados (como desafios progressivos e colaboração), convertendo incentivos externos em valor pessoal. No ensino de Filosofia, uma gamificação *críteriosa* — que respeite a autonomia (ex.: escolhas metodológicas), fortaleça a competência (ex.: problemas filosóficos com complexidade graduada) e promova vínculos (ex.: debates cooperativos) — cria ambientes desafiadores onde os estudantes se tornam protagonistas cognitivos, fundamentando assim a dupla dimensão motivacional mencionada.

componentes fundamentais do jogo segundo a filosofia de Bernard Suits analisados no capítulo anterior. Em *A Cigarra Filosófica: a vida é um jogo?* (2017), Suits apresenta uma definição de jogo baseada em quatro elementos principais: o fim prelusório, as regras constitutivas, os meios lusórios e a atitude lusória. Esses elementos ajudam a compreender como um jogo se organiza e por que sua estrutura pode ser importante para pensar práticas educativas gamificadas. A relação entre essa estrutura e a da gamificação educacional manifesta-se com clareza quando observamos que práticas gamificadas organizam metas de aprendizagem explicitadas (análogas ao fim prelusório), instituem regras e condições de progresso (regras constitutivas) e propõem restrições voluntárias e desafios significativos (meios lusórios) que transformam a experiência escolar em um percurso simbólico capaz de promover a participação voluntária (atitude lusória). Assim como o jogador aceita deliberadamente meios menos eficientes para atingir um objetivo, o estudante em contexto gamificado aceita enigmas, obstáculos e regras como componentes constitutivos de um processo formativo mais significativo do que a mera transmissão de conteúdos.

Essa estrutura gamificada pode ser exemplificada pedagogicamente por meios como rankings, níveis de progressão e desafios conceituais em aulas de Filosofia: em vez de avaliar apenas se o aluno aprendeu um conceito de um filósofo específico, pode-se criar, por exemplo uma experiência em forma de jogo de cartas em que grupos tentam resolver problemas filosóficos envolvendo vários filósofos com seus respectivos conceitos. Nesse cenário, o fim (resolver o problema associando cartas de filósofos e conceitos) é alcançado mediante regras constitutivas (é necessários que os alunos jogadores encontrem e troquem as cartas com os colegas para adquirirem as cartas que precisam) e por meios lusórios (só se consegue uma carta trocando por outra carta, não é permitido nenhum outro meio para se conseguir as cartas), reproduzindo a estrutura formal descrita por Suits. Ao mesmo tempo, essa configuração favorece a experiência de *fluxo* de Csikszentmihalyi¹² (1999), na medida

¹² A Teoria do Fluxo do psicólogo húngaro-americano Csikszentmihalyi (1990) descreve um estado psicológico ótimo de imersão total em atividades, caracterizado por foco intenso e equilíbrio dinâmico entre desafios significativos e as habilidades do indivíduo. Essa teoria relaciona-se diretamente com os elementos da gamificação citados: objetivos claros e regras estabelecidas criam estrutura para a concentração contínua, o feedback constante valida o progresso em tempo real, mantendo o senso de controle, as recompensas simbólicas reforçam motivação intrínseca enquanto desafios calibrados evitam tédio ou ansiedade – condições essenciais para induzir o estado de *fluxo*. Assim, a gamificação opera como uma arquitetura intencional para alcançar esse engajamento profundo, transformando tarefas em experiências autotélicas (realizadas pelo prazer intrínseco).

em que os desafios propostos são calibrados às habilidades dos estudantes, mantendo-os concentrados, motivados e imersos na atividade.

Além disso, o conceito de atitude lusória é importante para justificar pedagogicamente o uso da gamificação. Para Suits jogar, além de apenas seguir regras, significa aceitar voluntariamente certas limitações criadas pelo próprio jogo, reconhecendo que elas fazem parte de uma atividade com valor lúdico e simbólico.

Portanto, essa concepção se aproxima do aspecto da narrativa da gamificação. Em uma atividade gamificada o estudante não realiza apenas uma tarefa escolar comum, ele é convidado a entrar em uma situação com personagens, papéis, desafios e enredos que dão mais sentido ao processo de aprendizagem. Assim, a gamificação cria uma experiência em que o estudante pode, por exemplo, se envolver de maneira mais ativa, assumindo o papel de investigador, de filósofo em debate ou de protagonista diante de dilemas morais. Com isso, a atividade filosófica ganha maior significado e pode se tornar uma experiência formativa mais efetiva.

Assim, da perspectiva motivacional, a relação entre atitude lusória e narrativa favorece o estímulo da motivação intrínseca conforme a Teoria da Autodeterminação: ao oferecer possibilidades reais de escolha (autonomia), proposições desafiadoras mas exequíveis (competência) e contextos de interação significativos (relacionamento), a gamificação cria condições propícias para que o sujeito deseje participar da experiência por seu próprio valor (Ryan e Deci, 2000, p 65).

Desse modo, ao relacionarmos os elementos mecânicos e narrativos da gamificação com a teoria dos jogos de Suits, chegamos a uma fundamentação filosófica que estrutura conceitualmente a gamificação como prática metodológica. De forma que, os elementos mecânicos correspondem à estrutura formal do jogo (fim prelusório, regras constitutivas, meios lusórios) e os elementos narrativos fazem referência à atitude lusória, produzindo um modelo formativo que associa rigor conceitual e engajamento simbólico. Essa aproximação teórica fortalece a ideia central deste capítulo: a gamificação, quando concebida com fidelidade aos seus aspectos estruturais e narrativos, pode constituir-se numa prática educativa transformadora capaz de aliar o rigor da Filosofia ao aspecto criativo e engajador do jogo.

Considerando essa perspectiva, este capítulo tem como objetivo investigar os principais elementos constitutivos da gamificação, com ênfase especial em sua aplicabilidade em contextos educacionais. Para isso, serão analisados os autores Karl

Kapp (2012) e Raul Busarello (2016), cuja produção teórica traz uma contribuição fundamental à compreensão do tema. Além disso, pretende-se abordar, no âmbito do ensino, uma reflexão sobre a perspectiva do ensino de Filosofia por meio de seus problemas, introduzida por Mário Ariel González Porta (2013), e sobre como a metodologia ativa da gamificação pode ser adaptada a esse contexto de ensino.

3.1 Elementos de mecânicas dos jogos e narrativos na gamificação a partir de Karl Kapp e Raul Busarello

A reflexão sobre o que é o jogo e sua importância na sociedade e na cultura não é recente¹³. Por outro lado, quando nos referimos ao termo gamificação, este já possui ares de contemporaneidade. É muito comum fazer esse paralelo entre jogo e gamificação, mas é imprescindível para o andamento da nossa reflexão sobre o tema que, mesmo reconhecendo que há semelhanças inquestionáveis entre ambos, eles não são equivalentes. Possuem características próprias que os distinguem e configuram o seu uso, sendo como metodologias pedagógicas ou não. Nessa sessão iremos tratar do que é gamificação, quais seus elementos e características, como se relaciona com o jogo e quais suas possibilidades de aplicação pedagógica no ensino médio.

Assim, a gamificação apesar de ser um termo que se encontra bastante difundido nas discussões metodológicas tanto no âmbito educacional como corporativo, ainda possui divergências com relação à suas definições gerais. Vamos tomar como referência algumas definições dos principais autores que tratam do tema e extrair uma

¹³ A reflexão sistemática sobre o jogo como fenômeno cultural foi inaugurada pelo historiador holandês Johan Huizinga em *Homo Ludens* (1938), onde ele defendia o jogo como matriz fundadora da civilização. Duas décadas depois, o antropólogo francês Roger Caillois publicou *Les Jeux et les Hommes* (1958), ampliando e criticando Huizinga ao propor uma tipologia universal dos jogos (Agon, Alea, Mimicry, Ilinx) e enfatizando sua integração com as estruturas sociais. Já o filósofo Bernard Suits, em *The Grasshopper* (1978), desenvolveu sua definição analítica de jogo no contexto da filosofia analítica do final do século XX, dialogando criticamente com Wittgenstein e buscando uma precisão conceitual distinta das abordagens histórico-culturais de seus predecessores.

definição própria para então seguirmos para sua aplicação prática em sala de aula. Para essa empreitada tomaremos como referência o Karl Kapp¹⁴ e Raul Busarello¹⁵.

3.1.1 Elementos de mecânica dos jogos na gamificação a partir de Karl Kapp

Iniciando com a contribuição de Karl Kapp para os estudos sobre gamificação, em sua obra *The Gamification of Learning and Instruction* (2012), o autor define a gamificação como “O processo de usar mecânicas baseadas em jogos, estética e pensamento de jogo para engajar pessoas, motivar a ação, promover o aprendizado e resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 266, tradução nossa). Trata-se, assim, de uma metodologia que visa utilizar a estrutura dos jogos para promover o engajamento dos sujeitos, facilitar a resolução de problemas e potencializar a aprendizagem. É importante notar que, para Kapp, gamificação implica na adaptação de componentes dos jogos para experiências reais, no intuito de torná-las mais atrativas e desafiadoras. Um exemplo disso, citado por Kapp (2012) é o aplicativo *Zombie Run!*¹⁶, que transforma a atividade de corrida em uma experiência narrativa com objetivos, missões e recompensas simbólicas. Ao incorporar elementos de narrativa e desafio, uma tarefa cotidiana se torna engajante e significativa. Seu foco está para além do entretenimento, mas também no design de experiências motivacionais que favoreçam a internalização do conhecimento.

Sendo assim, ao conceber a gamificação dessa forma, Kapp (2012) se distancia das visões reducionistas que a associam apenas a pontos, medalhas e rankings, defendendo em uma abordagem que através do design instrucional¹⁷ promova uma

¹⁴ Karl Kapp é professor de Tecnologia Instrucional na Universidade de Bloomsburg (EUA), é um consultor e palestrante internacionalmente reconhecido, pioneiro na aplicação da gamificação ao treinamento corporativo e educação. Autor de livros fundamentais na área, seu trabalho foca em tornar a aprendizagem mais engajadora e eficaz.

¹⁵ Raul Busarello é professor e pesquisador na área de Design e Tecnologias Digitais, com atuação voltada à experiência do usuário, gamificação e design de interação. Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Busarello é autor do livro *Gamification: princípios e estratégias*, no qual propõe uma abordagem sistematizada sobre os fundamentos, elementos e aplicações da gamificação em contextos educacionais e corporativos, articulando conceitos de design de jogos e motivação humana.

¹⁶ *Zombie Run!* é um aplicativo de corrida gamificado que combina elementos de áudio-narrativa com desafios físicos. Por meio de fones de ouvido, o usuário ouve instruções e trechos de uma história em que interpreta um sobrevivente em meio a um apocalipse zumbi. O deslocamento físico no mundo real é integrado à progressão na narrativa, criando uma experiência imersiva em que correr não é apenas exercício, mas uma missão dentro do enredo ficcional.

¹⁷ Para esse trabalho, irei considerar a definição de Design Instrucional apresentada por Andrea Filatro no livro *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia* (2007), que consiste em uma

experiência mais significativa. Sua definição prioriza não apenas os mecanismos lúdicos, mas também os aspectos cognitivos, sociais e emocionais que caracterizam as experiências de jogo. Ao trazer o pensamento dos jogos para a sala de aula, o professor assume o papel de designer de experiências formativas que buscam transformar a relação dos estudantes com o ambiente formativo assim como com o conteúdo escolar — relação esta, muitas vezes marcada pelo desinteresse e pela passividade.

Nesse projeto metodológico, os elementos estruturais da gamificação ocupam papel central. Segundo Kapp (2012), toda experiência gamificada efetiva se apoia em componentes que replicam os fundamentos do engajamento lúdico: *objetivos, regras, tempo, estrutura de recompensas, feedback e níveis*¹⁸. Cada um desses elementos contribui para o envolvimento do participante com a experiência, atuando em diferentes aspectos da motivação, assim como também sugere a já mencionada teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1999).

Assim, iniciando a reflexão sobre os elementos apontados, o autor entende que os objetivos fornecem direção à ação, apontando o direcionamento do estudante em relação às metas concretas que estruturam o percurso da atividade gamificada. Quando bem formulados, os objetivos permitem que o aluno compreenda a relevância da tarefa, internalize sua finalidade e oriente suas decisões de forma autônoma. Assim Kapp apresenta os objetivos:

[...] O objetivo do jogo é o principal mecanismo para determinar o nível de esforço em um determinado ponto do jogo, as estratégias, os movimentos e, por fim, o vencedor. O objetivo sustenta o jogo e mantém os jogadores avançando.

Um objetivo dá ao jogador a liberdade e autonomia para persegui-la usando diferentes abordagens e métodos. Sabendo a meta, pode-se aplicar diferentes técnicas para alcançar o objetivo. Parece contraintuitivo, mas objetivos claros como "resgatar a princesa" fornecem ao jogador escolhas. Você pode ir diretamente à princesa e lutar com o dragão, ou você pode ir pela floresta e coletar o armamento necessário para derrotar o dragão, ou

ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

¹⁸ É importante observar que essa é uma apresentação inicial dos elementos de mecânicas dos jogos mais básicos e a escolha por destacá-los de forma mais sintética decorre de uma decisão metodológica: trata-se de introduzir a estrutura mínima da gamificação segundo critérios amplamente aceitos na literatura. No entanto, a sofisticação do modelo de Kapp se expressa também na incorporação de elementos adicionais, muitas vezes negligenciados por abordagens mais simplistas. Entre esses, podemos destacar a narrativa, a jornada do herói, a estética e a imersão simbólica. Elementos esses que se enquadram nos aspectos narrativos da gamificação.

você pode construir uma máquina voadora e contornar o dragão completamente. (Kapp, 2012, p. 29)

Dessa forma, podemos estabelecer uma relação entre os objetivos enquanto mecânica da gamificação, conforme apresentada por Kapp (2012), e o fim prelusório em Bernard Suits (2017), que pode ser compreendida a partir da função norteadora que ambos exercem sobre a ação do jogador. Em Kapp, o objetivo do jogo aparece como o elemento que sustenta a experiência e organiza o engajamento, pois o objetivo do jogo funciona como o que orienta toda a experiência lúdica ao mesmo tempo em que sustenta o engajamento. Nesse sentido, o objetivo acaba por favorecer a autonomia, permitindo que diferentes meios e abordagens sejam escolhidos para alcançá-lo. Essa formulação evidencia que embora o objetivo seja claramente definido, ele não prescreve os meios de ação, mas estrutura um leque de possibilidades dentro do qual o jogador pode deliberar e decidir. De modo semelhante, em Suits, o fim prelusório é definido como um estado de coisas específico cuja realização é alcançável, e que pode ser descrito independentemente das regras que proíbem meios mais eficientes para alcançá-lo (Suits, 2017, p. 75), indicando que é esse fim previamente estabelecido que confere sentido às regras constitutivas e aos meios lusórios. Assim, tanto na gamificação proposta por Kapp quanto na teoria do jogo de Suits, o objetivo desempenha papel estruturante: estabelece um referencial claro que orienta e dá sentido à atividade do jogador.

Um exemplo prático pode ser observado no *Duolingo*¹⁹, onde o objetivo de aprender um novo idioma é atingido por diversos caminhos disponíveis no aplicativo: revisão de vocabulário, escuta ou tradução. Esse objetivo claro aliado à possibilidade de escolha entre percursos metodológicos, permite diferentes estratégias, promovendo autonomia e adaptabilidade.

Por outro lado, as regras cumprem a função de delimitar o campo de ação do participante, estabelecendo restrições que, dentro da gamificação favorecem a criatividade e a tomada de decisão. As regras são o que instituem o desafio e o torna significativo, ao restringirem as opções disponíveis elas forçam o jogador a pensar estrategicamente, a adaptar-se, a negociar com os limites. A tipologia proposta por

¹⁹ *Duolingo* é um aplicativo de aprendizagem de idiomas que utiliza princípios de gamificação para incentivar o estudo contínuo. A plataforma oferece lições curtas e interativas estruturadas em forma de desafios progressivos, com recompensas simbólicas como pontos, níveis, medalhas e séries diárias, promovendo engajamento, feedback imediato e senso de progressão.

Karl Kapp (2012) — composta pelas regras operacionais (*Operational Rules*), constitutivas (*Constitutive Rules*), implícitas (*Implicit Rules*) e instrucionais (*Instructional Rules*) — oferece uma abordagem abrangente que permite compreender a complexidade do funcionamento dos jogos, sobretudo quando estes são aplicados em contextos educacionais. Cada uma dessas categorias desempenha uma função distinta, sendo possível identificá-las de forma concreta nos jogos, o que contribui para uma compreensão mais profunda de seu papel na experiência lúdica.

Como dito anteriormente, na tipologia das regras de Kapp (2012. p.30–31) as regras de um jogo desempenham papéis distintos, embora interdependentes, na configuração da experiência lúdica. As *regras operacionais* são as instruções concretas que explicam *como* se joga, as limitações e procedimentos que um jogador precisa conhecer para participar. Por exemplo: “não abra a porta até obter a chave”. As *regras constituintes* (ou fundamentais) são as restrições formais que sustentam o funcionamento do jogo em nível estrutural. Por exemplo: fórmulas, algoritmos ou mecanismos que definem como os elementos interagem. As *regras implícitas* referem-se às normas sociais e à etiqueta do jogo, como as convenções não escritas que orientam comportamentos aceitáveis entre participantes e que, quando violadas, costumam acarretar sanções informais ou até exclusão. Por fim, as *regras instrucionais* são aquelas intencionalmente desenvolvidas com finalidade educativa: são os princípios que o autor do jogo quer que os aprendizes assimilem ao jogar, isto é, as regras que orientam a aprendizagem desejada e cuja presença modela tanto o aspecto lúdico quanto o conteúdo formativo do jogo.

Portanto, dessa tipologia proposta por Kapp é possível estabelecer uma relação direta com a perspectiva das regras em Bernard Suits. Em Suits as regras constitutivas exercem simultaneamente função descritiva e função prescritiva. Elas são descritivas porque estruturam a própria definição do jogo, isto é, determinam aquilo que faz com que a atividade seja reconhecida como jogo específico. Por outro lado, são prescritivas porque delimitam os modos legítimos de ação no interior dessa atividade, proibindo meios mais eficientes e impondo a adoção de caminhos voluntariamente restringidos. Como afirma Suits, as regras de um jogo proíbem o uso dos meios mais eficientes em favor de meios menos eficientes (Suits, 2017, p. 53), de modo que a existência do desafio depende precisamente dessa limitação voluntariamente aceita. Em Kapp, essa dupla função aparece distribuída em categorias distintas. As regras constitutivas e operacionais correspondem mais

diretamente à dimensão descritiva, pois tornam perceptível a estrutura interna do jogo e explicitam os procedimentos concretos que organizam sua execução. Já as regras implícitas e instrucionais aprofundam sua dimensão prescritiva, uma vez que estabelecem comportamentos esperados entre os participantes e orientam a forma como o jogador deve interagir com a atividade.

Prosseguindo com os elementos apontados por Kapp, outro componente amplamente destacado pelo autor é o *feedback*, entendido como o retorno constante que o sistema oferece ao jogador sobre as consequências de suas ações durante a atividade. Afinal, o feedback é fornecido aos jogadores para que possam determinar quão bem estão se saindo dentro do jogo e se estão progredindo em direção ao objetivo (Kapp, 2012, p. 36). Esse elemento ocupa lugar central porque permite ao participante perceber se suas escolhas o aproximam ou não do objetivo proposto, tornando possível ajustar estratégias ao longo do percurso. No contexto dos jogos, o feedback além de servir como indicação de acerto ou erro, também constitui um mecanismo contínuo de informação sobre desempenho e progresso dentro da experiência lúdica. É precisamente essa devolutiva constante que mantém o jogador envolvido, pois cada resposta do sistema produz novos elementos para a tomada de decisão seguinte. Quando transposto para contextos educacionais, esse funcionamento favorece o acompanhamento da própria aprendizagem, uma vez que o estudante passa a reconhecer com maior clareza os efeitos de suas decisões, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de reorganização de sua ação.

Nesse sentido, Kapp destaca que o feedback nos jogos e nos processos de aprendizagem gamificados não tem apenas a função de confirmar se a ação ou resposta foi correta ou incorreta, mas também de orientar o jogador no andamento da experiência. O autor explica que esse retorno pode ocorrer em dois níveis: em um primeiro momento, ele informa imediatamente sobre o acerto ou erro de uma ação, sem, contudo, indicar o modo de corrigi-la. Em um segundo momento, atua como guia indireto, sinalizando caminhos mais adequados sem oferecer a solução explícita (Kapp, 2012, p. 36).

Nesse sentido, o feedback só adquire sentido porque existe previamente um conjunto de objetivos e regras que permite ao jogador interpretar o resultado de suas ações, isto é, o retorno recebido informa continuamente se a ação está adequada ao jogo e se aproxima ou afasta o jogador da meta estabelecida. Essa função orientadora pressupõe um sistema de regras capaz de distinguir entre ações adequadas e

inadequadas no interior da atividade. Em Suits, essa estrutura é desempenhada pelas regras constitutivas, pois são elas que delimitam os meios legítimos (meios lusórios) de realização do objetivo, tornando possível avaliar o êxito da ação dentro do jogo. Dessa forma, sendo os obstáculos precisamente produzidos pelas restrições impostas pelas regras. Assim, o feedback pode ser compreendido como a expressão prática dessa estrutura: ele torna perceptível, ao longo da experiência lúdica, a relação entre ação, regra e objetivo, permitindo ao jogador ajustar suas escolhas e ações sem abandonar os limites constitutivos que definem o próprio jogo.

Outro componente essencial é a recompensa, que diferente de um simples prêmio extrínseco, se bem estruturada na gamificação atua como um elemento que reconhece o progresso e a superação dos desafios. Ela pode ser tangível (como uma carta extra no jogo), simbólica (como o reconhecimento do grupo) ou narrativa (como a evolução dentro da história do jogo). Afinal como afirma Kapp, “Embora seja divertido obter uma pontuação alta em um videogame, é igualmente divertido permitir que os outros saibam que você foi quem alcançou essa pontuação elevada e imaginar-se no topo do ranking” (Kapp, 2012, p. 33-34, tradução nossa). Assim, tomando mais uma vez o Duolingo como exemplo, os usuários recebem insígnias e troféus por concluir marcos específicos, que funcionam como recompensas simbólicas de progresso. De modo que, esses elementos reforçam o engajamento sem depender de prêmios materiais.

Finalmente, os desafios, adequadamente calibrados, são o motor central do engajamento. Conforme demonstrado por Csikszentmihalyi (1997), o estado de fluxo ocorre quando o desafio está em equilíbrio com as habilidades do jogador: se for muito fácil, o estudante se desinteressa; se for excessivamente difícil, ele se frustra (Csikszentmihalyi, 1997, p. 33-35). O desafio ideal exige esforço e estimula o desenvolvimento da aprendizagem e, nesse sentido, Karl Kapp aprofunda essa dinâmica ao introduzir o conceito de níveis, que funcionam como estruturas que organizam a progressão do jogo e da aprendizagem.

Dessa forma, para Kapp as três dimensões do conceito de “nível” trazidas por Kapp (2012), cada uma desempenha funções complementares no design de experiências gamificadas. A primeira, denominada pelo autor de Níveis de Jogo (*Game Levels*), é a estrutura baseada em níveis ou missões, que organiza o progresso do jogador em etapas sequenciais, onde cada fase superada desbloqueia novos desafios e conteúdos. Essa estrutura confere ao processo uma sequência narrativa,

promovendo um senso de avanço. A segunda dimensão, nomeada de Jogando Níveis (*Playing Levels*), refere-se ao nível de dificuldade inicial, selecionado pelo jogador no início da experiência, o qual permite um ajuste do jogo à sua autopercepção de proficiência, funcionando como um mecanismo de personalização do desafio. Já a terceira, tratada por Kapp como Níveis de Jogador (*Player Levels*), diz respeito ao acúmulo de experiência, habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da interação com o jogo (Kapp, 2012, p. 38-41). Kapp enfatiza que esses três tipos geralmente atuam simultaneamente, articulando-se para manter o engajamento, ajustar a dificuldade e permitir que o jogo responda ao progresso individual. No *Duolingo*, por exemplo, os *níveis de jogo* se organizam em lições sequenciais, os *jogando níveis* são escolhidos ao optar por prática leve ou intensiva, e os *níveis do jogador* correspondem ao XP acumulado e à progressão em ligas. Essa proposta evidencia a estrutura gamificada enquanto dispositivo formativo, pois além de apenas medir o desempenho, ajusta os desafios de acordo com o desenvolvimento do sujeito, aproximando-se, assim, das concepções construtivistas²⁰ de aprendizagem.

Por fim, em continuidade ao que foi exposto sobre a contribuição de Karl Kapp à gamificação, os seus elementos centrais — objetivos, regras (operacionais, constitutivas, implícitas e instrucionais), feedback, recompensas, desafios e níveis — podem ser interpretados como elementos de design para uma metodologia gamificada no ensino médio. Objetivos claros funcionam como metas que orientam a seleção de atividades e critérios avaliativos, as diferentes tipologias de regras estruturam tanto a execução das tarefas quanto os limites da atividade formativa, o feedback contínuo sustenta a autorregulação e a mediação entre o jogar e a aprendizagem, recompensas reforçam trajetórias de progresso e mantêm a motivação, desafios adequados e a progressão por níveis permitem ajustar dificuldade e promover o estado de fluxo.

²⁰ A concepção de níveis apresentada por Kapp articula-se de forma significativa com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Lev S. Vigotski, especialmente conforme delineada em *A formação social da mente* (2010). Para Vigotski, o aprendizado é um processo essencialmente mediado socialmente, no qual a internalização de conhecimentos e habilidades ocorre a partir da interação com ferramentas culturais, signos e, sobretudo, com outros indivíduos mais experientes. Um conceito central em sua teoria é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito — aquilo que ele é capaz de realizar de forma autônoma — e o nível de desenvolvimento potencial — aquilo que pode realizar com a ajuda de um mediador. Nesse sentido, os três tipos de níveis descritos por Kapp operam como dispositivos que espelham e instrumentalizam os mecanismos da ZDP.

3.1.2 Definições e características dos elementos narrativos na gamificação a partir de Karl Kapp

Como veremos ao longo dessa sessão, a proposta de gamificação apresentada por Karl Kapp (2012) ultrapassa a simples utilização de mecânicas de jogos no contexto educacional, abrangendo também um aspecto narrativo bastante significativo. Para Kapp, a narrativa é um elemento estruturante da experiência gamificada, pois fornece sentido, coesão e profundidade emocional às interações (Kapp, 2012, p. 41). É por meio da narrativa que o estudante se conecta simbolicamente ao ambiente gamificado, tornando-se participante ativo de uma história que desafia e motiva. Segundo o autor, essa construção narrativa é composta por elementos fundamentais como personagens, enredo, tensão, resolução, jornada do herói e estética, os quais serão abordados a seguir.

Os personagens são, para Kapp, elementos fundamentais da narrativa gamificada, pois representam pontos de conexão entre o jogador e o enredo. Personagens bem desenvolvidos funcionam como mediadores que orientam a experiência do jogador, dando-lhe propósito e direção. A identificação com essas figuras fortalece o vínculo afetivo com a narrativa e, por consequência, aumenta o engajamento e a disposição para a permanência no sistema de aprendizagem. Jogos como *Zombie Run!* e *Duolingo* exemplificam a eficácia dessa abordagem: no primeiro, a identificação com o personagem que se encontra em uma comunidade cercada por zumbis cria urgência e propósito dentro da narrativa; no segundo, mascotes assumem a função de mentores e incentivadores do progresso do estudante²¹.

No que se refere ao enredo, Kapp o compreende como a estrutura que organiza os eventos da narrativa de maneira lógica e sequencial, permitindo ao jogador vivenciar a experiência como uma jornada com início, meio e fim. Essa linearidade narrativa confere sentido à progressão do aluno, transformando os conteúdos em etapas de uma trajetória pessoal de descobertas. Um enredo bem delineado pode converter a aprendizagem em uma missão épica, promovendo a associação simbólica entre avanço narrativo e aquisição de competências. Além disso, Kapp enfatiza que o

²¹ A empatia gerada pelos personagens pode ser explorada à luz da Teoria da Autodeterminação (Ryan e Deci, 2000), especialmente no que se refere à necessidade de *relacionamento*, um dos pilares essenciais da motivação intrínseca, segundo a teoria.

enredo deve ser intencionalmente articulado aos objetivos educacionais (Kapp, 2012, p. 41-42).

A tensão, segundo Kapp, é o elemento que introduz conflito, incerteza e desafio à narrativa. Trata-se de uma estratégia crucial para manter o interesse e a motivação, pois funciona como um convite ao jogador para a ação e à tomada de decisões frente aos obstáculos propostos. Quando bem calibrada, essa tensão provoca um engajamento emocional que intensifica o valor atribuído à conquista, tornando o progresso mais significativo. Por outro lado, a ausência de tensão pode levar à previsibilidade e ao desinteresse, comprometendo a eficácia da gamificação. De modo que, a tensão adequadamente aplicada pode ser diretamente relacionada à Teoria do Fluxo proposta por Csikszentmihalyi (1999), que identifica o estado de engajamento pleno como consequente do equilíbrio entre complexidade da tarefa e habilidade percebida pelo jogador.

Já a resolução dos conflitos narrativos é apontada por Kapp (2012) como o ponto culminante da experiência gamificada. Ela representa o momento de fechamento e recompensa, consolidando o percurso trilhado pelo estudante. Ao alcançar a resolução, o jogador experimenta um sentimento de competência e realização, o que reforça tanto a motivação quanto a retenção do conteúdo aprendido. Essa resolução pode assumir formas diversas — desde a libertação de um personagem até a conquista de um novo nível ou insígnia — e deve ser alinhada aos objetivos pedagógicos.

Outro componente fundamental das narrativas gamificadas em Kapp é a estrutura da jornada do herói, baseada nos estudos de Joseph Campbell²². Essa estrutura propõe uma sequência de etapas recorrentes na trajetória do protagonista: chamado para a aventura, travessia de limites, enfrentamento de obstáculos, obtenção de recompensas e retorno transformado. Kapp incorpora esse modelo como metáfora do processo de aprendizagem, em que o aluno é convocado a sair da zona de conforto, desenvolver competências, superar desafios e retornar com um novo repertório. A jornada do herói favorece a identificação com o protagonista e atribui

²² A estrutura da “jornada do herói” foi sistematizada por Joseph Campbell em *O Héroi de Mil Faces* (tradução do *The Hero with a Thousand Faces* de 1949), obra na qual o autor identifica um padrão narrativo recorrente em mitos de diferentes culturas, denominado de *monomito*. Esse ciclo compreende estágios como o chamado para a aventura, a travessia do limiar, as provas, a conquista da recompensa e o retorno transformador. Campbell interpreta esses estágios como expressões simbólicas de um processo arquetípico de desenvolvimento humano.

profundidade simbólica ao percurso pedagógico. Assim, ao organizar os principais momentos da experiência educacional, essa estrutura ajuda a tornar a gamificação mais significativa para os estudantes. Do ponto de vista da motivação, a jornada do herói pode ser relacionada aos três pilares da Teoria da Autodeterminação: a autonomia, pois permite que os estudantes façam escolhas; a competência, pois envolve a superação de desafios; e o relacionamento, pois favorece a interação com colegas, professores e outros participantes da atividade.

Por fim, Kapp destaca a estética como um elemento essencial na construção da imersão narrativa. A estética compreende os aspectos visuais, sonoros e interativos da experiência gamificada, funcionando como linguagem simbólica que reforça a ambientação e os temas da narrativa. Longe de ser mero adorno, a estética impacta diretamente a percepção de valor da experiência e influencia a continuidade do engajamento (Kapp, 2012, p. 46). Um ambiente visual coerente com a proposta narrativa — como uma interface futurista para temas de ciência ou uma ambientação medieval para estudos de literatura — favorece a suspensão da descrença e aprofunda o envolvimento do aluno. Além disso, a estética atua como suporte visual que comunica, orienta e estimula, facilitando o aprendizado.

Os elementos narrativos delineados por Kapp — personagens, enredo, tensão, resolução, jornada do herói e estética — assumem função pedagógica no ensino médio quando são utilizados como recursos para dar sentido às tarefas curriculares e para mediar processos motivacionais e cognitivos. Personagens e papéis tornam-se vetores identitários que facilitam a empatia e a responsabilidade epistemológica; o enredo organiza sequências de aprendizagem em arcos significativos, conectando objetivos disciplinares a desafios progressivos; a tensão, calibrada pedagogicamente, introduz conflito cognitivo que mobiliza atenção e esforço; a resolução funciona como momento de consolidação e reforço das competências; a jornada do herói oferece uma estrutura teleológica que legitima a progressão formativa; e a estética fornece suporte imersivo que sustenta a suspensão da descrença e a continuidade do engajamento. Articulados, esses componentes permitem ao professor alinhar experiências afetivas e simbólicas às competências curriculares, favorecendo autonomia, sentimento de competência e vínculos sociais — dimensões centrais tanto à Teoria da Autodeterminação quanto ao modelo do fluxo.

Aproximando da teoria do jogo de Suits, embora Bernard Suits não inclua os elementos narrativos entre os componentes constitutivos da definição formal da

atividade de jogar jogos, é possível estabelecer uma aproximação conceitual entre esses elementos e a noção de atitude lusória, na medida em que ambos dizem respeito às condições que possibilitam a aceitação e sustentam a permanência voluntária do jogador na atividade. Em Kapp, personagens, enredo, tensão, resolução e jornada narrativa ampliam o sentido da experiência gamificada porque fazem com que o participante perceba os desafios como parte de um percurso dotado de significado, e não apenas como uma sequência de tarefas isoladas. Essa dimensão simbólica favorece a aceitação dos limites e dificuldades impostos pelo sistema, pois transforma obstáculos em etapas compreensíveis de uma experiência orientada por propósito. Em Suits, a atitude lusória corresponde precisamente à disposição de aceitar regras arbitrárias para tornar possível a atividade lúdica, isto é, à aceitação voluntária de restrições que poderiam ser evitadas por meios mais eficientes. Nesse sentido, a narrativa pode ser compreendida como um elemento que reforça subjetivamente essa adesão, porque atribui valor interno às dificuldades enfrentadas e favorece a continuidade do engajamento diante dos obstáculos. A tensão narrativa, por exemplo, intensifica a experiência dos limites impostos pelas regras, enquanto o enredo e a jornada do herói oferecem uma forma de interpretar o percurso do jogador como progressão significativa em direção a um objetivo.

Dessa forma, os elementos narrativos apresentados por Kapp não apenas embelezam ou decoram a gamificação, mas a estruturam como experiência educativa complexa, envolvente e transformadora. O uso consciente e articulado de personagens, enredo, tensão, resolução, jornada do herói e estética contribui para elevar a gamificação a um outro nível de patamar simbólico, em que a aprendizagem se torna uma aventura pessoal e coletiva de descoberta e construção de sentido.

3.1.3 Definições e características das mecânicas dos jogos na gamificação a partir de Raul Busarello

A concepção de gamificação desenvolvida por Raul Busarello, em *Gamification: princípios e estratégias* (2016), se destaca na discussão sobre o tema no âmbito nacional por oferecer uma abordagem sistêmica e fundamentada, tanto conceitual quanto na aplicação prática da gamificação em contextos educacionais e organizacionais. De modo que, assim como Kapp, Busarello vai além do uso simplista de elementos do jogo, investindo na compreensão da gamificação enquanto prática

de experiências engajadoras, baseada na adaptação dos componentes mais eficazes dos jogos associados de modo estruturado a elementos narrativos que estimulam a motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, tornando a gamificação capaz de gerar uma experiência mais significativa para os envolvidos.

De forma geral, Busarello define a gamificação como um conjunto de estratégias baseadas nos elementos e estruturas do design de jogos, cujo objetivo é transformar experiências tradicionalmente não lúdicas em experiências significativas, imersivas e engajadoras. Dentro dessa perspectiva, a gamificação não pode ser entendida como mero recurso instrumental para captação da atenção, mas como um mecanismo de ressignificação da relação entre o sujeito e a tarefa, promovendo a reformulação ampla da experiência. Nas palavras do autor:

Gamification é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos (Busarello, 2016, p. 18).

Dessa forma, a gamificação, ao utilizar-se de elementos estruturais dos jogos, busca construir experiências de aprendizagem mais envolventes, motivadoras e eficazes. Segundo Raul Busarello (2016), o ponto de partida para essa construção é a compreensão dos componentes fundamentais dos jogos, os quais são introduzidos para contextos educacionais e organizacionais com o objetivo de ampliar o engajamento dos participantes.

Um dos primeiros elementos destacados pelo autor na estrutura de jogos e nos sistemas gamificados, é a presença de regras²³. As regras orientam e organizam o comportamento dos jogadores, indicando o que pode ou não ser feito, em que tempo, de que modo e com quais consequências. Segundo Busarello, as regras não apenas limitam ou orientam ações, mas funcionam como mecanismos que ajustam o desafio proposto ao jogador, o que facilita a exigência de soluções criativas e estratégicas relacionadas ao contexto da experiência. Para explicitar essa dinâmica, ele distingue

²³ Segundo Busarello, as regras possuem uma dimensão dupla: como mecânicas, regulam o funcionamento do jogo, estabelecendo limites, procedimentos e critérios de êxito; como elementos narrativos, integram-se ao enredo e ao universo simbólico, transformando restrições funcionais em desafios dotados de sentido. Por exemplo, uma regra que impede o acesso a uma área do jogo sem uma chave funciona mecanicamente como um bloqueio, mas, narrativamente, pode ser justificada como parte da história, criando tensão e engajamento no jogador. Dessa forma, Busarello evidencia a coexistência das funções normativa e simbólica das regras na experiência gamificada.

quatro tipos de regras: as *operacionais*, que prescrevem as ações possíveis no ambiente; as de *fundamentação*, que estabelecem os princípios e a funcionalidade do sistema; as de *comportamento*, que normatizam as posturas e interações esperadas entre os participantes; e as *instrucionais*, que orientam sobre o que precisa ser aprendido para que a atividade seja eficaz. Essa classificação torna evidente como diferentes camadas normativas contribuem para definir a complexidade das tarefas e manter a adaptabilidade da experiência gamificada (Busarello, 2016, p. 75).

Assim, a compreensão de Busarello sobre as regras permite aprofundar a relação entre gamificação e a teoria filosófica do jogo, principalmente quando aproximada da definição de regras constitutivas em Bernard Suits (2017). Em Busarello, as diferentes categorias de regras evidenciam que a experiência gamificada depende de um sistema estruturado capaz de organizar a ação, nivelar o desafio e orientar o comportamento do participante, desde as ações diretamente permitidas até as formas esperadas de interação e aprendizagem. Essa leitura se aproxima de Suits, para quem as regras constituem a própria condição de existência do jogo. Isso significa que a dificuldade surge como efeito deliberado de restrições aceitas voluntariamente pelos jogadores. Dessa forma, tanto na gamificação quanto na teoria de Suits, as regras para além de delimitar comportamentos, também criam um campo artificial de dificuldades no interior do qual a ação ganha significado, exigindo do participante escolhas, adaptação e elaboração estratégica.

Para além das regras, as metas e os objetivos, na gamificação, constituem outro elemento fundamental na estrutura das experiências gamificadas. Para garantir a coerência e a eficácia do aspecto pedagógico, é imprescindível compreender a distinção conceitual entre ambos, conforme delineado por Busarello, os objetivos dizem respeito a finalidades específicas e delimitadas no tempo: envolvem o início, o meio e o fim de uma determinada atividade (Busarello, 2016, p. 73-74). Eles são orientados para a execução de tarefas concretas, como, por exemplo, resolver um exercício, concluir um módulo ou obter determinada pontuação. Funcionam, portanto, como marcos da ação, garantindo estrutura e direção ao percurso do estudante.

Assim, a definição oferecida por Busarello aos objetivos permite uma aproximação conceitual relevante com a teoria do jogo de Bernard Suits. Em Busarello, os objetivos correspondem às finalidades imediatas que organizam concretamente a ação do participante, orientando tarefas delimitadas e verificáveis ao longo da experiência. Essa função, assim como o entendimento de Kapp para as

regras, aproxima-se do que Suits denomina fim prelusório, isto é, o resultado objetivo que precisa ser alcançado para que a atividade seja reconhecida como bem-sucedida no interior de suas regras. Nos dois casos, trata-se de um referencial que estrutura a ação e orienta as decisões do participante durante a atividade.

Por sua vez, as metas possuem um caráter mais amplo, sendo definidas por Busarello como o propósito, é o motivo pelo qual o indivíduo realiza a atividade. Resume-se no propósito designado para tal atividade, o qual o sujeito persegue constantemente (Busarello, 2016, p. 73). A meta não se resume à conclusão de uma tarefa, mas expressa o desejo do sujeito de atuar naquele sistema, atribuindo-lhe um valor subjetivo que vai além da simples realização de etapas. Enquanto os objetivos são focados no “fazer” pontual, as metas se vinculam ao “por que fazer”, àquilo que dá sentido à permanência na experiência gamificada e que sustenta o engajamento a longo prazo.

No campo educacional, essa distinção se mostra particularmente relevante. Uma experiência gamificada pode estabelecer como objetivo imediato que o estudante acerte um conjunto de questões sobre determinado conceito filosófico. No entanto, a meta pode ser que o estudante desenvolva uma compreensão profunda sobre esse conceito ao longo do semestre, compreendendo suas implicações históricas, epistemológicas e éticas. O uso combinado de metas e objetivos permite ajustar ações de curto prazo com motivações de longo prazo, fortalecendo o engajamento e a construção de sentido na aprendizagem filosófica. Assim cita Busarello:

A meta sempre orienta para a atividade e não se limita a um fim específico, por isso, ultrapassa o conceito de conclusão de tarefas, apresentando como princípio o desejo do sujeito em atuar naquela atividade ou universo específico. Assim, difere-se do objetivo, cujo foco é limitado no fazer de dada atividade: início, meio e fim. A introdução de metas contribui para a visualização de propósito, de foco e de resultados mensuráveis (Busarello, 2016, p. 74).

Paralelamente à definição de metas, deve-se estabelecer um sistema de feedback, que constitui o meio pelo qual o sujeito recebe informações sobre sua performance e seu progresso. Busarello destaca que o feedback é uma das ferramentas mais importantes para promover o engajamento contínuo. Ele permite que o participante saiba o que está fazendo corretamente, onde está errando e como pode melhorar, o que contribui para o ajuste contínuo de estratégias e comportamentos. Afinal, ao fornecer respostas imediatas do sistema ao indivíduo

possibilita que falhas possam ser evitadas ou que o sujeito possa ser conduzido na recuperação de algum erro (Busarello, 2016, p. 108).

A compreensão de Busarello acerca do feedback pode ser diretamente aproximada da formulação apresentada por Kapp (2012), uma vez que, em ambos os autores, esse elemento é tratado como mecanismo central de orientação contínua da ação no interior da experiência gamificada. Em Busarello, o feedback aparece como recurso que informa o participante sobre sua performance, permitindo reconhecer acertos, identificar falhas e reorganizar estratégias ao longo da atividade. Essa mesma função é explicitada por Kapp, isto é, o retorno fornecido pela experiência permite ao jogador compreender continuamente sua posição em relação ao objetivo estabelecido. Nos dois casos, o feedback constitui um fluxo permanente de informação que sustenta o envolvimento e favorece ajustes sucessivos de conduta. Essa aproximação permite compreender que, em sistemas gamificados voltados à aprendizagem, o feedback desempenha papel decisivo não apenas na correção de respostas, mas também na manutenção do engajamento, pois torna perceptível o progresso do participante e fortalece sua permanência na atividade por meio da percepção de avanço.

Um exemplo claro dessa dinâmica pode ser observado na plataforma educacional *Duolingo*, que utiliza feedback imediato após cada resposta do usuário: ao acertar, o participante recebe reforços positivos visuais e auditivos (como pontos, animações e barras de progresso); ao errar, o sistema indica a resposta correta e sugere a repetição do item, permitindo que o estudante revise o conteúdo e adapte sua abordagem. Esse tipo de retorno constante favorece não apenas a retenção do conteúdo, mas também a motivação intrínseca, pois o usuário percebe seu avanço de forma concreta e contínua.

A participação voluntária é, segundo Busarello, condição indispensável para que a gamificação mantenha seu caráter lúdico e significativo. Em outras palavras, é necessário que o indivíduo aceite os objetivos e metas propostos, as regras do jogo e os desafios apresentados de maneira espontânea. Essa aceitação voluntária implica um comprometimento interno, fundado na motivação intrínseca, e não em recompensas externas ou obrigações. A introdução de atividades gamificadas em ambientes educacionais, portanto, deve respeitar a liberdade do aluno em aderir à proposta, garantindo espaços de escolha e decisão. Pois, só há a real interação entre

o indivíduo e a atividade quando o primeiro está disposto a se relacionar com os elementos do segundo (Busarello, 2016, p. 76).

Dessa forma, a ênfase de Busarello na participação voluntária permite uma aproximação direta com a noção de atitude lusória formulada por Bernard Suits, uma vez que, em ambos os casos a adesão do sujeito à atividade depende de uma aceitação interna das condições que estruturam a atividade. Em Busarello, a interação só se efetiva quando o indivíduo aceita espontaneamente os objetivos, as regras e os desafios propostos, reconhecendo sentido na experiência e dispondo-se a agir dentro dela de maneira voluntária. Essa compreensão encontra relação direta com Suits, para quem a atitude lusória constitui um dos elementos definidores do jogo. Isso significa que a simples existência de regras e objetivos não basta para caracterizar uma experiência lúdica: é necessário que o participante aceite voluntariamente submeter-se às restrições que tornam possível a atividade. Sob essa perspectiva, a voluntariedade em Busarello ultrapassa uma mera condição metodológica de participação, mas expressa a mesma lógica filosófica que, em Suits, explica por que alguém permanece em uma atividade marcada por obstáculos artificiais e limitações deliberadas. Em ambos os autores o engajamento depende de uma aceitação interna que atribui valor à própria experiência, condição sem a qual a experiência gamificada acaba por converter-se em mera execução de tarefas.

Portanto, a perspectiva de Busarello orienta o professor a assumir o papel de designer de experiências gamificadas, articulando regras, objetivos e metas, *feedback* contínuo e a voluntariedade do participante como elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas no ensino médio. Nessa estrutura as regras, quando categorizadas e explicadas, permitem regular complexidade e comportamento, a distinção entre objetivos e metas mantém coerência a curto e longo prazo, o feedback funciona como mecanismo de ajuste e desenvolvimento e a condição voluntária assegura que a adesão seja motivada intrinsecamente.

3.1.4 Definições e características dos elementos narrativos na gamificação a partir de Raul Busarello

A presença de elementos narrativos também se mostra bastante relevante na construção de experiências gamificadas. Na gamificação, a narrativa pode ser compreendida como um recurso que estrutura a experiência do estudante, dando

sentido às atividades, aos desafios e aos objetivos propostos. Desse modo, ela funciona tanto como uma história acrescentada à atividade, como também um modo de estruturar a vivência dos participantes dentro do percurso de aprendizagem. Em ambientes gamificados, a narrativa ultrapassa o mero enfeite estético e assume uma função central na mediação entre o sujeito e o conteúdo. Para Busarello “a experiência narrativa leva à experiência cognitiva, que se traduz em um constructo emocional e sensorial do indivíduo quando este se envolve em uma vida estruturada e articulada” (Busarello, 2016, p. 113). Portanto, a imersão proporcionada por essa experiência narrativa é um importante recurso pedagógico quando incorporado à gamificação, pois intensifica a atenção, o interesse e a permanência dos estudantes na tarefa proposta. Esse aspecto conecta-se também à Teoria do Fluxo, segundo a qual o estado de envolvimento profundo ocorre quando o sujeito se encontra totalmente absorvido em uma atividade, o que é favorecido por uma narrativa bem construída e emocionalmente envolvente (Csikszentmihalyi, 1997, p. 34).

Nesse sentido, a distinção entre acompanhar e vivenciar uma narrativa é crucial para compreender o valor da gamificação como prática educativa. Em contextos tradicionais, o estudante é frequentemente direcionado à posição de espectador, sendo exposto a conteúdos previamente estruturados, sem muita possibilidade de interferência no processo. No entanto, no âmbito da gamificação, a lógica se inverte: o aluno não apenas acompanha, mas interfere diretamente no desenvolvimento da narrativa, sendo estimulado a assumir a responsabilidade por suas ações dentro do ambiente gamificado.

Assim, um dos aspectos centrais destacados por Busarello (2016) é a integração entre narrativa, conteúdo e interação, que permite transformar a experiência de aprendizagem em um processo significativo e imersivo. Nesse contexto, a narrativa é estruturada a partir de elementos essenciais — *personagem, competição e regras de jogo* — que serão detalhados posteriormente, constituindo o modelo narrativo dentro da experiência gamificada. De modo que, ao serem incorporados aos conteúdos escolares e às atividades pedagógicas, esses elementos propiciam uma vivência na qual o conhecimento deixa de ser apresentado de forma puramente abstrata e passa a ser experienciado de maneira ativa e engajadora. O conteúdo, portanto, não se limita à transmissão de informações, mas é explorado e ressignificado pelo estudante, promovendo maior envolvimento cognitivo e afetivo. Essa integração favorece além da motivação extrínseca, mediada por recompensas, mas também reforça o

engajamento intrínseco, à medida que o estudante percebe valor e sentido na experiência proposta.

Dessa forma, segundo Busarello, a construção de uma narrativa gamificada pressupõe que cada história envolve um personagem que realiza ações dentro de um determinado universo, seguindo as regras que estruturam aquele ambiente (Busarello, 2016, p. 115). Assim, os elementos de personagem, competição e regras não são apenas componentes estéticos, mas configuram a estrutura interna da narrativa gamificada, orientando o comportamento do jogador e promovendo imersão e engajamento.

Assim sendo, entre os elementos constitutivos de uma narrativa gamificada, o personagem ocupa posição de destaque. Ao assumir um papel dentro do jogo, o estudante deixa de atuar apenas como observador da atividade e passa a participar dela a partir de uma posição definida na narrativa. Desse modo, ele pode se identificar como o protagonista da história, realizando suas decisões, dilemas e conquistas. Essa identificação afeta diretamente o vínculo emocional com a atividade, promovendo maior envolvimento e maior disposição para permanecer no percurso proposto. Nesse sentido, a experiência gamificada pode aproximar-se da motivação intrínseca, definida por Ryan e Deci como a realização de uma atividade por suas satisfações inerentes, e não por alguma consequência separável (Ryan e Deci, 2000, p. 56).

Nesse mesmo sentido, a competição é outro componente narrativo que desempenha papel relevante nos jogos e na gamificação. Ao introduzir a disputa – seja contra outros jogadores ou contra o próprio jogo – a competição estimula o foco, o desafio e o sentimento de superação. Contudo, é fundamental que essa competição seja equilibrada, de forma a não gerar frustração ou desmotivação. Quando o desafio é calibrado ao nível de habilidade do aluno, ele permanece estimulado e engajado, condição essencial para o alcance do estado de fluxo. Essa regulação precisa do nível de dificuldade em relação às capacidades do sujeito é um dos princípios fundamentais da teoria de Csikszentmihalyi (1997).

Além disso, as regras, por sua vez, estruturam o universo da narrativa gamificada, estabelecendo os limites, possibilidades e caminhos de ação. Em jogos, as regras não são percebidas como imposições externas, mas como parte da própria estrutura da experiência. Elas determinam o que pode ou não ser feito, orientando o comportamento do jogador e estabelecendo os critérios de sucesso. Em contextos educacionais gamificados, as regras funcionam como elementos que direcionam o

raciocínio estratégico, pois desafiam o estudante a encontrar soluções dentro de um conjunto previamente definido de condições. Ao serem internalizadas como parte da experiência narrativa, essas regras tornam-se motivadoras e contribuem para a organização da aprendizagem.

Por fim, é importante destacar que a narrativa, para além de sua função estética ou motivacional, opera como mecanismo de produção de sentido. Ao se engajar em uma narrativa, o jogador reconstrói sua relação com o mundo e com o conhecimento, atribuindo significados às experiências vividas no ambiente gamificado. Ou seja, do ponto de vista didático, os recursos narrativos que Busarello descreve devem ser compreendidos como elementos de design instrucional que articulam motivação intrínseca e os objetivos que se buscam alcançar nas aulas de filosofia no ensino médio. A sua adaptação em instrumentos pedagógicos passa pelos elementos narrativos definidos: personagens como papéis pedagógicos que orientam escolhas metodológicas; competição como mecanismo de ajuste entre desafio e habilidade; regras que conectam enredo e mecânicas de jogo; e estética como linguagem que media interpretação e significado. Essa transposição permite ao professor estruturar atividades que não se limitam ao entretenimento, mas que reformulam a relação do aluno com o conteúdo.

3.2 Gamificação: definição sintética a partir de Kapp e Busarello

A gamificação, enquanto estratégia pedagógica, tem sido abordada por diferentes autores sob perspectivas complementares e, por vezes, contrastantes. Karl Kapp, em sua obra *The Gamification of Learning and Instruction* (2012), apresenta a gamificação como um conjunto de técnicas e elementos derivados dos jogos aplicados ao contexto educacional com o objetivo de tornar a aprendizagem mais envolvente. Para ele, um dos aspectos que estimula a motivação do aluno é por meio da organização de objetivos claros, regras bem definidas, feedback contínuo, desafios graduais e recompensas apropriadas, elementos que compõem a base mecânica de um sistema gamificado eficaz. Essa estrutura favorece o engajamento ao proporcionar um ambiente de aprendizagem ativo e interativo, no qual o estudante tem clareza do que precisa fazer e percebe seu progresso ao longo da atividade. Além disso, Kapp atribui um papel fundamental aos elementos narrativos na arquitetura da gamificação (personagem, enredo, tensão e resolução), ao reconhecer que uma narrativa bem

construída é capaz de conferir coesão à experiência, contextualizando os desafios e tarefas propostas. A estrutura narrativa, segundo o autor, não se limita à ambientação superficial da atividade, mas funciona como um elemento que intensifica o envolvimento do aluno, ao estabelecer uma relação simbólica que sustenta a continuidade da participação e da motivação.

Raul Busarello, por sua vez, ao abordar a gamificação em *Gamification: princípios e estratégias* (2016), propõe uma abordagem um pouco diferente. Ele entende a gamificação como um sistema que articula múltiplos elementos, estruturais (regras, metas e objetivos, feedback e a participação voluntária) e narrativos (personagem, competição e regras), com o propósito de gerar um modelo motivacional associado ao processo formativo do estudante, indo além da mera aplicação de mecânicas lúdicas.

Assim sendo, no que concerne aos elementos mecânicos, tanto Kapp quanto Busarello enfatizam o papel central das regras na constituição da gamificação. Para Kapp, as regras estabelecem limites claros e funcionam como a estrutura organizadora do processo de aprendizagem gamificada: elas definem o que pode ou não ser feito, determinam o percurso de progressão e oferecem previsibilidade ao estudante. Já Busarello, embora também valorize a dimensão reguladora das regras, amplia sua função ao ressaltar o caráter simbólico que elas podem assumir quando associadas à narrativa. Em sua perspectiva, as regras não se limitam a orientar o comportamento, mas podem ser incorporadas ao enredo e transformar-se em desafios dotados de sentido relacionados com o contexto do jogo. Dessa forma, enquanto em Kapp a função descritiva e operacional das regras é preponderante, em Busarello há uma valorização de sua dimensão prescritiva e simbólica, integrando-as ao campo narrativo. A convergência entre ambos, portanto, está na centralidade do papel das regras como estruturação da experiência, ainda que suas funções sejam concebidas de maneira diferenciada.

Nesse sentido, outro componente mecânico de destaque é o das *metas* e *objetivos*. Para Kapp, objetivos bem definidos são indispensáveis para estruturar a atividade, pois conferem ao aluno clareza sobre o propósito da tarefa e permitem que ele reconheça seus progressos. Esse aspecto se conecta diretamente a teorias motivacionais como a do fluxo, nas quais a definição de metas claras constitui condição fundamental para a imersão na atividade. Busarello, por sua vez, também reconhece a importância das metas e objetivos, mas os concebe de forma mais ampla,

não apenas como diretrizes funcionais, mas como instâncias que ganham sentido dentro da narrativa. Assim, ambos convergem na necessidade de que as metas sejam claras, mas diferem quanto à sua aplicação em uma experiência gamificada: Kapp tende a vê-las como guias instrucionais, ao passo que Busarello lhes confere valor estético e simbólico.

Por outro lado, o *feedback* constitui outro elemento mecânico em que há forte aproximação entre os dois autores. Para Kapp, o feedback imediato é um dos principais fatores para manter a motivação, pois permite ao aluno perceber se está no caminho certo e ajustar sua trajetória. Ele defende que o feedback contínuo possibilita a aprendizagem, já que transforma os erros em oportunidades de reflexão e aprimoramento. Busarello também integra o feedback como elemento essencial, reconhecendo sua função de orientação, mas acrescentando um aspecto qualitativo: o feedback além de um dado sobre desempenho, também pode ser configurado como parte da experiência narrativa.

Com relação à participação voluntária, há uma diferença mais evidente. Kapp reconhece que a adesão ao sistema gamificado pressupõe certo grau de disposição por parte do estudante, mas não coloca a voluntariedade como elemento estruturante em sua definição. Sua ênfase está na organização mecânica da experiência e nos estímulos motivacionais que derivam dela. Busarello, ao contrário, insere a participação voluntária explicitamente em sua definição de elementos, aproximando-se da concepção clássica de Huizinga sobre o jogo como atividade livre. Para ele, não há experiência autêntica de gamificação se o estudante não participar de forma voluntária, isto é, se não se engajar por decisão própria, movido pela atração da narrativa e pelo valor simbólico das tarefas. A diferença entre os dois autores, nesse ponto, é clara: enquanto Kapp parece considerar a voluntariedade como uma condição implícita da gamificação, Busarello atribui a ela maior importância, tratando-a como um elemento estruturante da experiência gamificada. Com isso, Busarello aproxima a voluntariedade da autonomia, pois entende que o envolvimento do participante depende de sua disposição em aderir à atividade e participar dela de maneira ativa.

Por outro lado, com relação aos elementos narrativos, observa-se também uma combinação de convergências e divergências significativas. O primeiro deles é a presença do personagem. Em Kapp, o personagem é concebido como recurso narrativo que favorece a identificação do estudante e funciona como mediador

cognitivo, ajudando-o a situar-se no enredo e a compreender os desafios. Para Busarello, o personagem assume um aspecto ainda mais central: ele não é apenas um recurso narrativo, mas o eixo simbólico que permite ao estudante projetar-se na experiência gamificada. Assim, enquanto para Kapp o personagem é um facilitador do design instrucional, para Busarello ele constitui um mediador da aprendizagem.

No que se refere ao enredo, Kapp o concebe como estrutura organizadora da progressão narrativa, transformando a aprendizagem em uma jornada sequencial com início, meio e fim. Esse alinhamento entre conteúdos e narrativa favorece a atribuição de sentido pedagógico às etapas de aprendizagem, permitindo que o aluno perceba o processo como uma missão dotada de significado. Já Busarello não se detém especificamente no conceito de enredo de modo isolado, mas sua valorização da estrutura narrativa clássica em três atos — apresentação, confrontação e resolução — aproxima-se da mesma preocupação em garantir coesão, progressividade e finalidade às experiências gamificadas. Portanto, há mais complementaridade do que divergência: ambos defendem que o encadeamento narrativo sustenta o engajamento, diferindo apenas na ênfase atribuída — instrucional em Kapp, simbólica em Busarello.

Dando continuidade à análise dos elementos, a tensão, diretamente abordada por Kapp, é definida como o elemento que introduz conflito e incerteza, mantendo o interesse do jogador e exigindo mobilização cognitiva e emocional. Inspirado na Teoria do Fluxo, Kapp a coloca como fator essencial para que a narrativa não se torne previsível ou entediante. Busarello não trata explicitamente da tensão como categoria narrativa, mas sua análise da competição como componente estruturante cumpre função semelhante. Assim como a tensão em Kapp, a competição em Busarello deve ser cuidadosamente calibrada para evitar frustração ou evasão, de modo a sustentar o estado de fluxo. Dessa forma, ainda que utilizem categorias distintas, ambos convergem na valorização do desafio como elemento motivador, capaz de equilibrar dificuldade e competência para sustentar o engajamento e a aprendizagem.

Além disso, as regras apresentam em Busarello uma dupla dimensão: como elemento mecânico, são estruturas reguladoras que delimitam ações possíveis e orientam o comportamento dos jogadores, garantindo coerência e previsibilidade à experiência. Já como elemento narrativo ultrapassam sua função exclusivamente regulatória para se tornarem parte integrante do contexto narrativo. Nesse caso, elas se apresentam como desafios dotados de sentido, associados à trama e à progressão

narrativa. Kapp não tematiza diretamente as regras como categoria narrativa, mas, ao valorizar a estrutura e organização do processo gamificado, reconhece implicitamente seu papel como elemento de limitação e direcionamento. Nesse ponto, percebe-se uma divergência de ênfase: enquanto em Kapp as regras são sobretudo operacionais e estruturantes, em Busarello elas também são simbólicas e estéticas, participando ativamente da produção de sentido.

Por fim, a resolução é para Kapp o momento culminante da experiência gamificada, no qual os conflitos narrativos são superados e recompensados, consolidando o percurso trilhado pelo jogador. A resolução, ao ser vivida como conquista simbólica, reforça a motivação e a retenção de conteúdos, funcionando como recompensa intrínseca alinhada à Teoria da Autodeterminação. Busarello não trata diretamente da resolução como categoria, mas ao adotar a estrutura narrativa em três atos²⁴, ele pressupõe a existência de uma conclusão que confere sentido ao percurso do aluno. Portanto, a resolução pode ser correlacionada à fase final dessa estrutura, em que o estudante encontra soluções ou respostas, vivenciando um fechamento formativo.

Dessa forma, com base nas análises realizadas, é possível propor uma definição de gamificação que articule as contribuições teóricas e metodológicas de Karl Kapp e Raul Busarello, a partir da associação entre elementos mecânicos e narrativos. A gamificação pode ser compreendida, portanto, como uma estratégia pedagógica que utiliza intencionalmente elementos característicos dos jogos, como objetivos claros, regras específicas, feedback contínuo, desafios graduais e recompensas, integrados a estruturas narrativas, com o propósito de promover o engajamento, a motivação e a aprendizagem dos estudantes.

Assim, no plano das mecânicas, tanto Kapp quanto Busarello destacam regras, metas, objetivos e feedback como componentes centrais, ainda que com diferentes ênfases. Kapp os concebe de maneira funcional, como estruturas que organizam o percurso da aprendizagem, ao passo que Busarello lhes atribui também uma dimensão simbólica, ao integrar esses elementos ao universo narrativo. A participação

²⁴ Na perspectiva de Busarello, a narrativa encontra seu fundamento em uma dinâmica de sequencialidade que conduz o sujeito por diferentes estados ou situações. Esse processo assume, em sua forma clássica, a divisão em três atos — apresentação, confrontação e resolução. Nos jogos, essa lógica manifesta-se no desenvolvimento temporal das ações e na transposição sucessiva de desafios, revelando que a estrutura narrativa não é exclusividade da literatura ou do cinema, mas constitui um princípio de construção compartilhado por diversas mídias interativas (Busarello, 2016, pp. 10; 115–116).

voluntária, por sua vez, aparece de forma explícita apenas em Busarello, que a eleva a elemento constitutivo da gamificação. A partir dessa síntese, pode-se propor um modelo adaptado de elementos mecânicos composto por: *regras estruturantes e simbólicas*, que orientam e conferem sentido às ações; *objetivos contextualizados pela narrativa*, que organizam a progressão e ampliam seu valor pedagógico; *feedback contínuo*, que une acompanhamento pedagógico a estímulos narrativos; e *participação voluntária*, concebida como adesão consciente e motivada ao processo formativo. Para facilitar a compreensão dos elementos mecânicos que estruturam nossa proposta de gamificação, o quadro comparativo (Tabela 1) a seguir apresenta como esses elementos são tratados por Kapp e por Busarello e de que modo foram adaptados na presente proposta:

Tabela 1 - Elementos mecânicos da gamificação

ELEMENTOS MECÂNICOS DA GAMIFICAÇÃO			
ELEMENTOS	KARL KAPP	RAUL BUSARELLO	PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO
Regras	Organizam a atividade e orientam as ações.	Estruturam a participação e contribuem para o sentido da experiência.	Regras que orientam o jogo e conferem sentido pedagógico às ações.
Objetivos	Dão clareza ao percurso de aprendizagem.	Articulam-se à narrativa e ampliam o sentido da atividade.	Objetivos ligados à narrativa e à progressão da aprendizagem.
Feedback	Acompanha o desempenho e corrige caminhos.	Reforça a comunicação e o envolvimento narrativo.	Feedback que orienta a aprendizagem e mantém o engajamento.
Níveis/Desafios	Organizam a progressão e mantêm o desafio.	Estruturam missões e favorecem o envolvimento com a atividade.	Desafios graduais que sustentam a progressão e o engajamento.
Recompensas	Reconhecem o desempenho e reforçam a motivação.	Adquirem sentido quando integradas à narrativa.	Recompensas articuladas ao percurso e ao sentido pedagógico da atividade.
Participação voluntária	É pressuposta, mas não central.	Adesão livre e consciente do participante à atividade.	Adesão consciente e motivada do estudante à atividade.

Fonte: O Autor (2025)

Quanto aos elementos narrativos, ambos os autores convergem na valorização de personagens, enredos e resoluções como recursos de engajamento, embora Kapp os trate como instrumentos de design instrucional e Busarello como mediadores simbólicos da aprendizagem. Além disso, Kapp enfatiza a tensão como motor do interesse, enquanto Busarello introduz a competição como fator narrativo relevante, atribuindo-lhe função de desafio. A partir dessa comparação, propõe-se um modelo

narrativo composto por: *personagens*, que funcionam como projeções do estudante no jogo; *enredos*, que estruturam o percurso em etapas progressivas; *tensão/competição regulada*, que sustenta o engajamento; e *resolução*, que confere fechamento à experiência. O quadro comparativo adiante ilustra as concepções de elementos narrativos segundo Kapp e Busarello e explicita como a articulação dessas contribuições fundamentou a proposta de elementos narrativos adotada nesta pesquisa:

Tabela 2 - Elementos narrativos da gamificação

ELEMENTOS NARRATIVOS DA GAMIFICAÇÃO			
ELEMENTOS	KARL KAPP	RAUL BUSARELLO	PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO
Personagem	Favorece identificação e mediação cognitiva.	Possui função simbólica e identitária.	Personagens que permitem projeção e participação ativa.
Enredo	Organiza a sequência da aprendizagem.	Dá sentido ao percurso da atividade.	Enredo que estrutura a atividade em etapas significativas.
Tensão/Competição	Mantém interesse e atenção.	Produz desafio, pertencimento e envolvimento.	Desafios regulados que sustentam o engajamento.
Resolução	Consolida o percurso realizado.	Fecha a narrativa e dá sentido à experiência.	Fechamento que integra aprendizagem, conquista e significado.

Fonte: O Autor (2025)

Integrando esses dois modelos, a gamificação pedagógica pode ser concebida como um sistema híbrido que une organização funcional e densidade simbólica. Sua aplicação em sala de aula permite estruturar trajetórias de aprendizagem claras e progressivas, ao mesmo tempo em que promove experiências significativas, nas quais os estudantes se percebem como protagonistas de narrativas formativas. Trata-se, portanto, de um paradigma que vai além da mera aplicação de técnicas de jogo: um dispositivo pedagógico capaz de articular rigor instrucional e envolvimento subjetivo, favorecendo aprendizagens mais motivadoras e transformadoras.

Portanto, o percurso realizado até aqui permitiu compreender a gamificação como um campo em que teoria e prática se encontram, fornecendo um repertório de

estratégias que reconfiguram a experiência educacional em direção ao engajamento e ao significado. Essa compreensão torna-se especialmente relevante quando pensamos na filosofia como disciplina, cuja abordagem exige tanto rigor conceitual quanto abertura para o diálogo criativo e participativo. Assim, o próximo capítulo buscará articular os fundamentos da gamificação com as demandas próprias do ensino de filosofia, apresentando, ainda, a proposta de um jogo de cartas desenvolvido no âmbito desta pesquisa, cuja estrutura combina elementos gamificados e pressupostos pedagógicos da filosofia, oferecendo um caminho inovador para o aprendizado crítico-reflexivo

3.3 Relação entre o jogo e o ensino de filosofia segundo Mario Ariel González Porta

3.3.1 O ensino de filosofia como atividade orientada por problemas

Após a reflexão sobre a gamificação e sobre seus principais elementos constitutivos, torna-se necessário relacionar essa metodologia do campo específico do ensino de Filosofia. Para tanto, esta seção tratará da perspectiva de Mário Ariel González Porta sobre um ensino de Filosofia orientado por problemas. Essa abordagem permite compreender que ensinar Filosofia consiste em inserir o estudante no movimento próprio do pensamento filosófico, isto é, na identificação de problemas, na análise de conceitos e na elaboração de argumentos. Nesse sentido, a perspectiva de Porta pode ser aliada à gamificação, pois os elementos do jogo podem funcionar como meios de organizar experiências de aprendizagem nas quais os estudantes possam ser estimulados a enfrentar problemas filosóficos de modo ativo e engajado.

Dessa forma, A concepção de ensino de filosofia desenvolvida por Mario Ariel González Porta parte de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que reduzem a disciplina à transmissão cronológica de doutrinas, conceitos ou sistemas filosóficos. Para o autor, esse modelo compromete o próprio sentido da atividade filosófica, uma vez que distancia o estudante do cerne da filosofia, que para o autor é o problema filosófico²⁵ e o leva para uma posição meramente receptiva de conteúdos já consolidados.

²⁵ Para Mario Ariel González Porta, o “problema” é o momento essencial do pensar filosófico. Ele afirma que grande parte da incompreensão da filosofia se deve ao não entendimento de um problema, fazendo

Assim, a centralidade do problema implica um redirecionamento do objetivo da disciplina no ensino médio. O ensino de filosofia deve possibilitar ao aluno reconhecer um problema como filosófico, compreender o que está em jogo nele e avaliar racionalmente diferentes tentativas de solução. De modo que, a aprendizagem filosófica não se mede pela memorização de teses, mas pela capacidade progressiva de problematizar, analisar conceitos, construir hipóteses e justificar posições. Essa perspectiva conduz Porta a reforçar que o problema filosófico deve ser capaz de provocar estranhamento e a busca de sentido. Desse modo, o ensino de filosofia exige meios pedagógicos que permitam ao estudante experimentar essa dificuldade e não apenas ouvi-la descrita pelo professor. Como afirma Porta, “A filosofia possui problemas, sendo a unidade dinâmica interna desses problemas o que está na base da multiplicidade e da mudança de temas e opiniões. Quando não há problema tampouco há filosofia” (Porta, 2007, p. 26).

Nesse sentido, a necessidade de que o problema seja tido como uma experiência filosófica aponta para uma consequência pedagógica importante: não basta ao professor apresentar problemas prontos ou reconstruir as dificuldades que mobilizaram os filósofos. É necessário criar situações didáticas em que o estudante se veja inseirdo no problema, reconhecendo-o como algo que lhe diz respeito. Porta é claro ao afirmar que “O estudo da filosofia não deve se dirigir a ‘saber’ o que os filósofos ‘dizem’, mas a entender o que dizem como solução (argumentada) a problemas bem definidos.” (Porta, 2007, p. 30), o que significa mudar o direcionamento do ensino da filosofia de uma perspectiva predominantemente expositiva para um modelo que favoreça a experiência e a investigação.

É a partir do reconhecimento da importância do problema para a filosofia, que Porta introduz a ideia do que vai chamar de “modo filosófico de pensar”. Porta entende esse ‘modo filosófico de pensar’ como uma abordagem que tem como elemento essencial a identificação e a construção de problemas, não apenas suas soluções. Para ele, compreender a filosofia e seus pensadores exige primeiro estabelecer “o problema” que está sendo abordado, o que implica explicitar supostos e a dinâmica reflexiva inerente à própria razão (Porta, 2007, p. 25). O autor afirma que, dentro da

com que as ideias filosóficas sejam vistas como meras opiniões arbitrárias. Para Porta, sem um problema, não há filosofia. A construção do problema, e não apenas sua resposta, é uma parte essencial do trabalho filosófico, e o primeiro passo para compreender qualquer filósofo é identificar o problema que ele propõe e por que o formula dessa maneira. (Porta, 2007, p. 26)

sua proposta pedagógica, para que se possa compreender qualquer autor ou obra filosófica três perguntas fundamentais devem ser feitas: a) qual é o problema? (qual é a pergunta do autor?); b) qual é a solução ou resposta? (ou seja, qual é a tese ou conjunto de teses que ele propõe?); e c) quais são os argumentos e fundamentos? (por que ele escolhe uma resposta e não outra?) (Porta, 2007, p. 39).

Dessa forma, as três perguntas fundamentais formuladas por Porta podem ser compreendidas como a expressão condensada dos momentos recorrentes da atividade filosófica. A pergunta “qual é o problema?” corresponde ao momento da *fixação do problema*, pois é ela que determina o que está efetivamente em questão e delimita o horizonte da investigação. A pergunta “qual é a solução ou resposta?” remete à *explicitação da tese*, isto é, à formulação da resposta proposta em relação ao problema previamente fixado, tornando inteligível sua orientação conceitual. Já a pergunta “quais são os argumentos e fundamentos?” conduz ao momento da *fundamentação da tese*, no qual se explicitam as razões que justificam a adoção de determinada resposta em detrimento de outras possíveis. A *explicitação dos supostos*, por sua vez, não se apresenta como um momento isolado, mas atravessa todo esse percurso: ela se manifesta na própria formulação do problema, reaparece na clarificação da tese e se torna especialmente visível na análise dos argumentos, podendo inclusive conduzir à reformulação do problema inicialmente estabelecido (Porta, 2007, p. 35-39). Dessa forma, as três perguntas não apenas orientam a leitura de autores e textos filosóficos, mas refletem a forma interna do modo filosófico de pensar, no qual fixação do problema, explicitação conceitual e fundamentação argumentativa se articulam de maneira contínua.

Nesse sentido, a sistematização proposta por Porta tem por finalidade tornar explícita a dinâmica interna do filosofar, sem convertê-la em um procedimento normativo ou tecnicamente fechado. Esse encadeamento pode ser observado, por exemplo, em discussões éticas em sala de aula, nas quais, ao indagar se uma ação é justa, os estudantes delimitam o problema, esclarecem os sentidos do conceito de justiça, apresentam razões para sustentar suas posições e tornam explícitos os pressupostos implicados nessas escolhas. Tal dinâmica evidencia que o modo filosófico de pensar atua de forma integrada e não linear, exigindo do ensino de filosofia a criação de situações pedagógicas que permitam ao estudante vivenciar, de modo articulado, a fixação do problema, a explicitação, a fundamentação da tese e a explicitação dos supostos.

Dessa forma, a atividade filosófica, como proposto de Porta, tem início necessariamente pela fixação do problema. Afinal, como diz Porta “afirmar que a fixação do problema constitui o momento essencial do trabalho filosófico supõe dar como concedido que ele é efetivamente tal” (Porta, 2007, p. 31). É esse momento que confere sentido ao trabalho filosófico, pois como dito anteriormente, determina o que está em questão e norteia a investigação. No contexto do ensino médio, essa fixação assume também uma função pedagógica importante: quando o problema é explicitado, o estudante compreende por que determinada questão merece ser pensada filosoficamente e deixa de ocupar uma posição meramente passiva diante dos conteúdos. Em sala de aula, isso pode ser observado quando, por exemplo, antes de apresentar teorias éticas, o professor propõe uma situação concreta de conflito moral e conduz a turma a explicitar qual é, afinal, o problema envolvido, suspendendo respostas imediatas e orientando a atenção para a questão que estrutura o debate.

Uma vez fixado o problema, a atividade filosófica exige a explicitação da tese, isto é, a formulação de uma resposta possível à questão colocada. Esse momento não consiste apenas em afirmar uma posição, mas em tornar claro como o problema está sendo compreendido e em que sentido a resposta proposta pretende resolvê-lo. Segundo Porta, a “tese filosófica é, originária e essencialmente, resposta; ela só pode ser entendida em correlação com a pergunta à qual responde” (Porta, 2007, p. 33). Em práticas de sala de aula, esse momento se manifesta quando os estudantes, após discutirem um problema filosófico, são convidados a explicitar qual posição estão assumindo diante dele, definindo-a de forma clara e identificável. Por exemplo, após a fixação de um problema sobre justiça social, os alunos podem ser orientados a explicitar se defendem uma concepção de justiça baseada na igualdade, no mérito ou na equidade, reconhecendo que cada tese responde ao problema de maneira distinta.

Entretanto, a explicitação da tese não encerra o trabalho filosófico. É necessário avançar para a fundamentação da tese, momento em que se apresentam as razões que justificam a adoção de determinada resposta em detrimento de outras possíveis. A fundamentação da tese confere ao discurso filosófico seu caráter propriamente racional, pois exige a apresentação de argumentos e o confronto com objeções. Porta entende que a diversidade argumentativa fomenta o exercício filosófico, citando:

As vezes há várias respostas igualmente 'pertinentes' para a mesma pergunta. Por que, então, o filósofo se decide por uma e não por outra? É aqui que os

argumentos desempenham um papel essencial. O que legitima a opção por uma determinada tese são os argumentos (Porta, 2007, p. 37).

No ensino de filosofia, esse momento é particularmente relevante para evitar que as teses se reduzam a opiniões pessoais ou preferências subjetivas. Em sala de aula, a fundamentação da tese pode ser trabalhada quando os estudantes são incitados a justificar suas posições, explicando por que consideram sua resposta mais adequada ao problema do que as outras alternativas apresentadas.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração ao longo desse percurso, segundo Porta, é a explicitação dos supostos. É ela que sustenta tanto o problema quanto a tese formulada. Esse momento reflexivo permite identificar pressupostos conceituais e critérios implícitos que orientam determinada posição, muitas vezes assumidos de forma acrítica no início da investigação. A explicitação dos supostos atravessa toda a investigação filosófica, podendo inclusive conduzir à reformulação do problema inicialmente fixado, pois ao tornar visíveis esses pressupostos, o estudante pode perceber que o próprio modo como o problema foi inicialmente formulado já dependia de determinadas concepções prévias, que podem ser questionados, redefinidos ou abandonados. Como afirma Porta:

Mais do que simplesmente negar uma tese e a contrapor a outra, o movimento filosófico característico é a explicitação dos supostos tanto da tese quanto do problema, a qual termina conduzindo, não poucas vezes, à reformulação destes últimos (Porta, 2007, p. 34).

Em sala de aula, esse movimento pode ser observado quando, ao analisar os argumentos apresentados, o professor conduz os estudantes a perceber pressupostos que muitas vezes não são evidentes, como determinadas concepções de natureza humana ou social, que sustentam suas respostas. Por exemplo, em uma discussão sobre “qual seria a forma mais justa de distribuição de bens em uma sociedade?”, os estudantes podem defender diferentes teses a partir de argumentos divergentes. Ao examinar esses argumentos, o professor pode conduzi-los a perceber que muitas dessas diferenças decorrem de pressupostos não explicitados, como a ideia de que os indivíduos são naturalmente iguais em capacidades ou, ao contrário, de que as desigualdades são inevitáveis e legítimas. Ao tornar explícitos esses pressupostos, a turma pode perceber que o problema inicial — “o que é uma distribuição justa?” — pode precisar ser reformulado, pois depende de concepções anteriores sobre natureza humana, mérito ou igualdade. Esse exercício evidencia

como a explicitação dos supostos aprofunda a investigação filosófica e mantém aberto o processo reflexivo.

3.3.2 O jogo como dispositivo de explicitação do problema filosófico

Embora o autor reconheça o papel central da leitura e da escrita no exercício da filosofia, ele entende que a prática filosófica não se resume exclusivamente ao trabalho textual, sobretudo no contexto do ensino médio. Como afirma o autor, “tão importante para a produção, não menos que para o ensino e o estudo filosófico, são outros modos de atividade que são independentes do texto e que só de forma indireta o supõem” (Porta, 2007, p. 98). Dessa forma, Porta observa que a iniciação filosófica não precisa ocorrer imediatamente por meio de textos conceitualmente densos, sendo legítimo recorrer a outras formas de mediação que preservem o núcleo problematizador e argumentativo da filosofia.

Essa compreensão mais ampla da atividade filosófica permite reconhecer que práticas não textuais como a *reflexão orientada por problemas*, a *teoria da interrogação* e o *diálogo* (Porta, 2007, p. 98-99), podem constituir modos legítimos de exercício do filosofar, desde que preservem suas exigências fundamentais. Ao direcionar o foco da atividade do texto escrito para formas de discussão filosófica mediadas pela fala, pela escuta e pela argumentação, essas modalidades favorecem a participação ativa do estudante no problema filosófico, sem romper com o rigor conceitual da disciplina. Essa observação é relevante para o contexto do ensino médio, pois abre espaço para a utilização de recursos pedagógicos que articulem a reflexão, a pergunta e o diálogo como formas centrais de atividade filosófica, antecipando a possibilidade de compreender o jogo de cartas proposto nesta pesquisa como um meio não textual que se articula diretamente com essa concepção de ensino de filosofia.

Dessa forma, é precisamente nessa perspectiva que se insere o jogo de cartas filosóficas desenvolvido e aplicado nesta pesquisa (jogo esse que será apresentado em detalhes mais adiante). Mais do que um recurso lúdico, o jogo pode ser compreendido como um produto pedagógico não textual que utiliza essas modalidades da atividade filosófica. No jogo a *reflexão*, por exemplo, é trabalhada quando os estudantes precisam compreender o problema filosófico apresentado e reconhecer como esse problema foi tratado por diferentes filósofos, uma vez que, ao

final da atividade, podem precisar escolher e defender uma dessas posições como resposta ao problema em questão. A *interrogação* se apresenta de forma constante, pois o funcionamento do jogo exige que o problema seja constantemente retomado e esclarecido, exigindo que cada escolha no jogo esteja relacionada à questão a ser resolvida. Já o *diálogo* constitui um aspecto estrutural do jogo, uma vez que as cartas trazem teses diversas que dialogam entre si e frequentemente entram em conflito. Para compreendê-las, os estudantes precisam debater os argumentos apresentados, confrontar interpretações e, além disso elaborar estratégias para superar os desafios impostos pelas regras do jogo. Ao trazer a atividade filosófica do texto escrito para uma atividade regulada por regras, o jogo cria condições para que os estudantes entrem em contato com o problema filosófico de maneira mais leve e lúdica.

No interior do jogo, o primeiro momento do modo filosófico de pensar, como trazido por Porta, é a *fixação do problema*. Desde o início da atividade, a carta-problema desempenha a função de delimitar aquilo que está efetivamente em questão, estabelecendo um direcionamento comum no qual todas as ações devem se nortear. Essa fixação impede que o jogo se limite a uma simples manipulação de cartas ou à associação aleatória de conceitos e filósofos, pois cada escolha realizada pelos estudantes precisa manter uma relação direta com o problema previamente definido. Desse modo, a carta-problema para além de atuar como um elemento organizador da dinâmica lúdica, também atua como um recurso pedagógico que traduz a centralidade da fixação do problema na atividade filosófica. Afinal, de acordo com Porta "se a fixação do problema é o objetivo primário da aprendizagem e do estudo da filosofia, isso ocorre porque ela é essencial para a própria filosofia" (Porta, 2007, p. 39).

Assim, uma vez fixado o problema, o jogo direciona os estudantes ao momento da *explicitação da tese*, afinal, "a tese é a solução do problema" (Porta 2007, p. 36). Esse movimento ocorre quando os grupos precisam selecionar, dentre as cartas disponíveis, aquelas que estabelecem uma possível resposta ao problema em questão. De modo que a escolha de determinados filósofos e conceitos implica a adoção de uma posição específica diante do problema, que deve ser clara e justificada entre os demais jogadores. Ao organizar essas cartas de modo coerente, os estudantes explicitam qual tese estão assumindo e em que sentido ela pretende responder à questão em jogo. A explicitação da tese, nesse contexto, constitui um momento fundamental da experiência filosófica proporcionada pelo jogo, pois torna

visível a relação entre o problema fixado e a resposta proposta, preparando o terreno para a exigência subsequente de fundamentação racional dessa posição.

Prosseguindo, a explicitação da tese leva ao momento da *fundamentação da tese*, que no jogo se efetiva quando os estudantes, eventualmente, precisarão justificar a posição assumida diante das demais teses apresentadas pelas cartas. Como as respostas ao problema são muitas vezes divergentes, a simples associação entre filósofos e conceitos não é suficiente para sustentar a escolha do grupo. Torna-se necessário explicitar por que determinada tese é considerada mais adequada ao problema do que as demais, o que exige a análise de argumentos, a avaliação dos conceitos envolvidos e o confronto com possíveis objeções, já que “o que legitima a opção por uma determinada tese são os argumentos” (Porta, 2007, p. 37). No contexto do jogo, essa fundamentação pode ocorrer tanto nos momentos de apresentação e defesa das soluções quanto nas interações entre os grupos, nas quais as escolhas frequentemente precisam ser explicadas e justificadas. Desse modo, o jogo impede que a tese permaneça como uma afirmação isolada e transforma sua defesa em uma exigência racional da própria estrutura do jogo, aproximando a experiência lúdica do exercício argumentativo filosófico.

Por sua vez, a fundamentação da tese abre espaço para um outro momento da atividade filosófica, que pode ser uma atividade pedagógica complementar ao jogo: a *explicitação dos supostos* que sustentam tanto as teses defendidas quanto o próprio modo de formular o problema (Porta, 2007, p. 33-34). Embora esse elemento não esteja necessariamente dado de forma imediata na estrutura básica do jogo, o professor pode conduzir os estudantes, através de debates ou mesmo aulas dialogadas posteriores, a identificá-lo demonstrando que ele se manifesta quando os argumentos apresentados pelos grupos revelam pressupostos anteriores que orientam suas formulações. Dessa forma, torna-se possível perceber que divergências entre respostas não decorrem apenas de diferenças argumentativas, mas de pressupostos assumidos como evidentes. A explicitação desses supostos aprofunda a experiência filosófica proporcionada pelo jogo, pois permite revisitar tanto a tese quanto o problema inicialmente fixado.

As análises realizadas até aqui permitem compreender de que modo o jogo pode ser legitimado como uma prática pedagógica coerente com perspectiva de ensino da filosofia descrito por Mario Ariel González Porta, tanto em suas modalidades não textuais quanto em seus momentos constitutivos. Com base, na fundamentação

teórica desenvolvida, torna-se possível passar da reflexão conceitual à descrição concreta do produto pedagógico desenvolvido nesta dissertação. A próxima seção dedica-se, portanto, à apresentação do jogo de cartas filosófico, de modo a evidenciar como as escolhas de design pedagógico se vinculam diretamente aos elementos teóricos discutidos.

4 UTOPIA: JOGO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA.

Esse capítulo tem por finalidade apresentar o roteiro metodológico que conduziu a elaboração do produto didático desta pesquisa: um jogo de cartas pedagógico concebido como recurso didático para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Depois de um percurso teórico fundamentalmente desenvolvido nos capítulos anteriores — que partiu de uma investigação sobre a natureza do jogo a partir da teoria de Bernard Suits, avançou pela análise dos elementos estruturantes da gamificação segundo Karl Kapp e Raul Busarello e prosseguiu com a reflexão sobre o ensino de filosofia centrado em problemas filosóficos de acordo com Porta — esse trabalho busca explicitar de que maneira essa fundamentação ultrapassa o plano teórico e passará a fundamentar a forma concreta do jogo desenvolvido.

Ao descrever o processo de desenvolvimento do jogo pretende-se tornar visível como conceitos que estão presentes e fundamentam teoricamente nossa pesquisa, como “fim prelusório”, “regras constitutivas” e “atitude lusória”, na formulação de Suits, ou ainda “mecânicas”, “estética”, “narrativas” e “feedback”, no campo da gamificação, foram deliberadamente convertidos em elementos práticos no jogo. Cada regra, cada limitação e cada momento de interação entre os estudantes carrega consigo uma intenção teórica, funcionando como uma espécie de efetivação prática das discussões previamente realizadas.

Nesse ponto, é fundamental destacar que o processo de criação, aplicação e reformulação do jogo foi orientado por um modelo metodológico específico: a pesquisa-ação. A pesquisa-ação constituiu o percurso a partir do qual o jogo pôde ser pensado, testado e retrabalhado em diálogo constante com a realidade escolar. Trata-se de uma abordagem na qual não há separação entre teoria e prática, entre pesquisador e campo. O que há é um movimento circular no qual planejar, agir, observar e refletir se sucedem como etapas de um mesmo processo investigativo. Como Thiollent afirma, na pesquisa-ação “Há sempre um vaivém entre várias preocupações, a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (Thiollent, 2011, p. 55). Assim, o jogo não foi concebido como um produto acabado previamente à sua aplicação, mas como uma proposta aberta, sujeita a ajustes contínuos a partir das respostas e dificuldades dos próprios estudantes.

Dessa forma, com o jogo desenvolvido e no andamento da nossa pesquisa, cada aplicação do jogo nas turmas de Ensino Médio selecionadas foi pensada como um ciclo investigativo completo, envolvendo planejamento prévio, intervenção pedagógica, observação sistemática, análise dos dados coletados e reformulação das estratégias adotadas, uma vez que, na pesquisa-ação, planejar, agir, observar e refletir não são momentos isolados, mas etapas que se sucedem e se redefinem continuamente no interior de um mesmo processo investigativo. Assim como define Tripp, na pesquisa-ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (Tripp, 2005, p. 446). De modo que os dados obtidos, tanto quantitativos, por meio de questionários estruturados, quanto qualitativos, a partir das percepções e relatos dos estudantes, foram tratados como elementos que nortearam e fundamentaram as etapas subsequentes do processo, conferindo rigor empírico e analítico à investigação.

Além do recorte metodológico, torna-se igualmente indispensável explicitar a perspectiva pedagógico-filosófica que orienta esta pesquisa. As reflexões contemporâneas sobre o ensino de Filosofia apontam que sua prática constitui um campo diverso, atravessado por diferentes concepções quanto à sua finalidade, ao seu objeto e aos seus modos de realização. Diante dessa multiplicidade de caminhos, este trabalho se aproxima da proposta defendida por Mario Ariel González Porta, especialmente em *A filosofia a partir de seus problemas* (2007), obra em que o autor defende que “Quando não há problema tampouco há filosofia.” (Porta, 2007, p 26). Nessa perspectiva, o problema se apresenta como um obstáculo a ser resolvido, servindo como o verdadeiro cerne do filosofar, exigindo esclarecimento, argumentação e posicionamento racional. Como enfatiza Porta:

O primeiro passo para entender filosofia é sempre estabelecer o problema. Diante de um filósofo particular, devemos começar pela pergunta “qual é o problema por ele proposto?” e, eventualmente, “por que ele o formula dessa maneira”. Entender um autor é ver sua filosofia como resposta “ao” problema que ele se coloca. Isso vale para qualquer filósofo, sem exceções. (Porta, 2007, p 26).

Assumir essa perspectiva implica compreender o ensino de Filosofia, como já mencionado anteriormente, não apenas como transmissão de conteúdos históricos ou doutrinários, mas também como a criação de situações em que os estudantes sejam

confrontados com questões filosóficas, capazes de motivar a interpretação e a análise conceitual. É precisamente nesse ponto que o jogo desenvolvido nesta pesquisa encontra seu fundamento pedagógico. Se filosofar envolve problematizar, examinar argumentos e lidar com conceitos, então o jogo precisaria ser estruturado de modo a reproduzir, em ambiente lúdico, esses aspectos centrais do pensamento filosófico.

Dessa forma, o jogo incorpora os elementos formais da gamificação, assim como os articula a uma concepção de ensino de Filosofia, na qual o problema ocupa posição relevante na atividade. O resultado é um recurso didático que se ancora simultaneamente na teoria dos jogos, na gamificação e no ensino de filosofia, atuando como instrumento de mediação entre o lúdico e o filosófico.

4.1 Produto da pesquisa: jogo de cartas filosófico

Para a presente pesquisa, foi desenvolvido um jogo²⁶ a ser aplicado em sala de aula, especificamente no contexto de uma aula de Filosofia com duração de cinquenta minutos. Esse jogo utiliza um baralho composto por 96 cartas, distribuídas da seguinte forma: 12 cartas-problema (vermelhas, Figura 1, Carta 1), 12 cartas resposta (vermelhas, Figura 4), 36 cartas de filósofos (verdes, Figura 1, Carta 2) e 36 cartas de conceitos (amarelas, Figura 1, Carta 3), de modo que os jogadores têm como objetivo resolver os problemas filosóficos apresentados por meio da associação correta entre as cartas. A dinâmica proposta busca estimular não apenas o reconhecimento conceitual, mas também a articulação reflexiva entre problemas, autores e ideias, favorecendo uma aproximação mais ativa do estudante com o conteúdo filosófico.

Nessa estruturação inicial do produto, já se torna visível um dos aspectos centrais da proposta de gamificação apresentada no capítulo anterior, objetivos claros e significantes (conforme indicado na proposta de gamificação da Tabela 1). O jogo desenvolvido se organiza em torno de uma finalidade explicitamente definida: resolver problemas filosóficos por meio da associação correta entre cartas-problema, cartas de filósofos e cartas de conceitos. Essa definição prévia do que deve ser alcançado orienta a ação dos estudantes ao longo da atividade, oferece direção ao percurso do jogo e contribui para que o engajamento não se dissocie do objetivo formativo da aula.

²⁶ As cartas do jogo e o manual de instruções estão disponíveis no link:
<https://drive.google.com/drive/folders/1TqvYrH070UGtxfwDq8TrdUO6WeFqHeLO?usp=sharing>

Por sua vez, a distinção das cartas em cores não foi uma decisão puramente arbitrária, mesmo não estando diretamente incluídos na nossa proposta de gamificação do capítulo anterior, os elementos visuais que compõem as cartas foram pensados para atuar de acordo com os elementos estéticos da gamificação apontados por Kapp, uma vez que, segundo o autor, “é através de visuais adequados, atenção aos detalhes, utilização de cores e de elementos gráficos que se pode obter uma contribuição significativa para uma experiência de jogo envolvente” (Kapp, 2012, p. 46). Nesse sentido, a estética não cumpre apenas uma função ornamental, mas assume um papel na experiência, funcionando como um convite lúdico à participação e ao engajamento. A Figura 1 apresenta o modelo das cartas do jogo.

Figura 1 - Tipos de cartas



Fonte: O Autor (2025)

Além disso, cada carta foi elaborada de modo a estabelecer relações específicas e coerentes com a lógica interna do jogo. Todas as cartas estão vinculadas a uma área específica da Filosofia, sendo que, para fins didáticos, foram selecionadas três áreas fundamentais: teoria do conhecimento (identificada no jogo apenas como “conhecimento”), política e ética. Também aqui os elementos estéticos foram criteriosamente considerados, pois, além da identificação por cores — pensada para auxiliar os estudantes a reconhecerem com facilidade a qual área da Filosofia cada carta pertence —, foram adotados símbolos específicos, como serão apresentados na Figura 2, para representar cada uma dessas áreas. Esses símbolos funcionam como marcadores visuais que dialogam com a memória e a percepção dos alunos, permitindo que, a partir de um rápido olhar, o estudante consiga realizar uma primeira associação entre as cartas.

Figura 2 - ícones das áreas da Filosofia



Fonte: O Autor (2025)

Dessa forma, ao observar se as cartas de filósofos e de conceitos pertencem à mesma área da Filosofia indicada pela carta-problema que deverá ser solucionada pelo grupo, o aluno é levado a estabelecer conexões iniciais de maneira quase intuitiva. Esse processo preliminar de associação visual atua como um ponto de partida para a reflexão conceitual mais aprofundada, criando um ritmo próprio para a atividade e favorecendo a fluidez da dinâmica em sala de aula, especialmente diante das limitações temporais impostas pelo contexto escolar.

Além das cores e dos símbolos, cada tipo de carta possui elementos e informações específicas que se relacionam entre si de modo a tornar possível o funcionamento do jogo. As cartas-problema foram desenvolvidas para indicar o nome do problema (Figura 3, Item 1), a área da Filosofia à qual ele pertence e o número de cartas necessárias para que o problema seja resolvido (Figura 3, Item 2) e a frase de descrição do problema, com a palavra-chave em destaque (Figura 3, Item 3). Esses elementos atuam de forma integrada, oferecendo ao aluno uma leitura imediata da estrutura do desafio apresentado, ao mesmo tempo em que delimitam, de maneira clara, os caminhos possíveis para sua resolução.

Figura 3 - Carta problema (frente)



Fonte: O Autor (2025)

Além de delimitar tecnicamente o desafio, a carta-problema também cumpre uma função diretamente vinculada ao enredo (elemento narrativo da gamificação apresentado na Tabela 2). Isso porque ela informa o que deve ser feito, além de indicar a situação a partir da qual a ação se desenvolverá, conferindo direção ao percurso do grupo desde a apresentação do problema até sua possível solução. Desse modo, a estrutura do jogo se dá como uma sequência progressiva na qual o estudante é introduzido em um percurso de leitura, interpretação, escolha e resolução. Assim, o problema filosófico apresentado na carta passa a funcionar como elemento norteador da narrativa interna do jogo.

Há ainda outra carta-problema (vermelha), ilustrada através da Figura 4, que deve permanecer exclusivamente com o professor ou com algum auxiliar responsável por apoiar a condução do jogo. Essa carta contém as “respostas”, isto é, nela há a indicação de quais cartas — de filósofos e de conceitos — pontuam corretamente na resolução do problema proposto. Ela deverá ser utilizada como uma espécie de consulta rápida no momento em que for necessária qualquer verificação sobre a adequação das associações realizadas pelos grupos. Nessa carta, novamente, estão indicados o nome do problema (Figura 4, item 1) e a frase de descrição com a palavra-chave em destaque (Figura 4, item 3), mas foi acrescentada a identificação explícita de quais filósofos e de quais conceitos correspondentes são considerados corretos para a resolução do problema (Figura 4, item 2). Essa duplicidade controlada de

informações garante o equilíbrio entre autonomia dos alunos e mediação pedagógica, evitando interrupções excessivas na dinâmica do jogo.

Figura 4 - Carta problema (resposta)



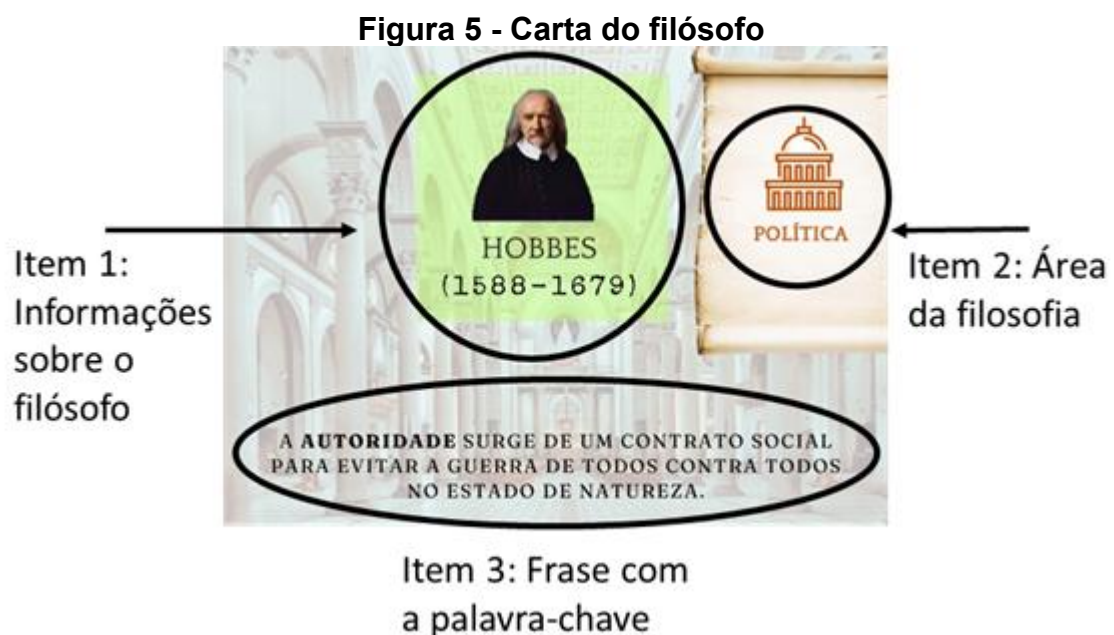
Fonte: O Autor (2025)

A utilização da carta resposta permite explicitar, no interior do funcionamento do jogo, o papel do *feedback* contínuo (elemento da gamificação também apresentado na Tabela 1). Isso porque a possibilidade de conferência das associações realizadas impede que o processo avance inteiramente às cegas, oferecendo ao professor um instrumento de mediação junto aos estudantes capaz de indicar se há adequações ou inadequações de suas escolhas. Tal mecânica fortalece o caráter formativo do jogo, pois a validação não aparece apenas ao final, mas pode atuar ao longo do percurso, orientando correções, reorganizações e novas tentativas. Assim, a carta resposta integra a lógica do acompanhamento contínuo que sustenta o engajamento e a progressão no interior do sistema gamificado.

Nas cartas dos filósofos (verdes), buscando promover uma maior imersão do aluno na experiência lúdica, foi acrescentado, como elemento visual adicional, a imagem correspondente à fisionomia mais comumente associada ao filósofo identificado na carta, bem como a indicação do período histórico em que viveu. Dessa forma, o estudante passa a dispor, por meio da carta do filósofo, de um conjunto de informações pertinentes ao autor em questão (Figura 5). Importa ressaltar que a

identificação nominal e visual do filósofo desempenha uma função na gamificação que ultrapassa o aspecto meramente instrucional. O modo como o filósofo é apresentado na carta atribui a ela uma função de personagem dentro da narrativa do jogo, conforme apresentado na Tabela 2, na medida em que as cartas de filósofos passam a ocupar um papel ativo na resolução do problema, integrando o estudante a uma experiência em que autores, conceitos e questões filosóficas são articulados em uma estrutura lúdica e significativa.

A estrutura da carta do filósofo está representada na Figura 5 da seguinte forma: imagem comum do filósofo com o nome do filósofo e o período histórico em que viveu (Figura 5, item 1), área da Filosofia à qual pertence (Figura 5, item 2) e a frase de descrição com a palavra-chave em destaque (Figura 5, item 3). Essa organização visual favorece uma leitura progressiva da carta, conduzindo o olhar do aluno do reconhecimento imediato à reflexão conceitual, em consonância com os objetivos pedagógicos do jogo.



Fonte: O Autor (2025)

Os elementos que compõem a estrutura da carta de conceito são: o nome do conceito e o filósofo ao qual o conceito está associado (Figura 6, item 1), a área da Filosofia à qual pertence (Figura 6, item 2) e a frase de descrição, com a palavra-chave em destaque (Figura 6, item 3). Essa organização busca tornar a leitura da

carta clara, permitindo que o aluno identifique rapidamente as informações centrais da carta.

Figura 6 - Carta do conceito



Fonte: O Autor (2025)

Além disso, cada carta de conceito está associada a um único problema e a um único filósofo, assim como cada carta de filósofo está igualmente vinculada a um problema específico e a um conceito correspondente. Para além do objetivo primário do jogo, que consiste em resolver os problemas por meio da associação correta entre cartas de filósofos e de conceitos, essa estrutura garante que o conjunto completo de cartas forme redes conceituais. Isso ocorre porque cada carta traz consigo um fragmento textual que, quando articulado aos textos das demais cartas — carta-problema, carta de filósofo e carta de conceito —, aponta para uma possível resposta ao problema proposto. O jogo, assim, funciona como uma engrenagem conceitual em que cada peça só revela plenamente seu sentido quando colocada em relação com as demais.

Para que se tenha uma apreciação mais ampla e representativa do diálogo filosófico que cada problema carrega consigo, o jogo exige que, para que um problema possa ser efetivamente solucionado, seja necessária a combinação correta de seis cartas: três cartas de filósofos e três cartas de conceitos (como apresentado no *anexo 1*), todas diretamente relacionadas ao problema recebido pelo grupo. Esse arranjo

aponta, portanto, para três direcionamentos possíveis de resolução do problema filosófico, reproduzindo, em escala didática, a pluralidade de abordagens que caracteriza o próprio exercício da Filosofia. A Figura 7 ilustra como as frases se apresentam nas cartas e de que modo elas podem ser relacionadas entre si:

Figura 7 - Exemplo de frases nas cartas



Fonte: O Autor (2025)

Para iniciar a aplicação do jogo, algumas regras devem ser observadas. O professor deve organizar a turma em 12 grupos, número correspondente à quantidade total de problemas existentes no jogo. Cada grupo receberá, de forma aleatória, sete cartas: uma carta-problema (vermelha), três cartas de filósofos (verdes) e três cartas de conceitos (amarelas). A distribuição das cartas deve ocorrer de maneira aleatória, o que garante que nenhum grupo receba, desde o início, todas as cartas necessárias para solucionar o problema que lhe coube. Assim, desde o começo da atividade, cada equipe terá apenas parte dos elementos necessários e precisará desenvolver estratégias de busca, troca e negociação para completar seu conjunto. Esse momento inicial, atua como um incentivo da interação entre os grupos, motivando o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do percurso de resolução.

Esse momento inicial do jogo torna evidente o papel das regras, tal como elas aparecem na proposta de gamificação associada aos elementos mecânicos e narrativos dos jogos (Tabela 1 e Tabela 2). Desde o início, a organização da turma em grupos, a distribuição específica e aleatória das cartas e a impossibilidade de resolver imediatamente o problema recebido fazem com que a atividade se desenvolva dentro de condições previamente definidas, que orientam o modo de agir dos estudantes. As regras, nesse contexto, não desempenham apenas uma função

de ordenação externa, mas estruturam o próprio percurso da experiência, pois delimitam os meios legítimos de avanço no jogo e exigem dos participantes leitura atenta, interpretação, escolha e elaboração de estratégias. Desse modo, ao invés de apenas regular a atividade, elas criam as condições para que os estudantes se insiram de maneira ativa na lógica do jogo, assumindo desde o primeiro momento uma postura investigativa, cooperativa e orientada para a resolução do problema filosófico proposto.

Importante destacar que a dinâmica inicial do jogo também permite observar uma tensão pedagógica relevante entre a estrutura da própria da atividade lúdica e certos hábitos já consolidados no contexto escolar. Como a distribuição aleatória das cartas impede que os grupos disponham, desde o início, de todos os elementos necessários para resolver imediatamente o problema, os estudantes são colocados diante de restrições artificiais que exigem negociação, busca de informações e reorganização constante de estratégias. Sob a perspectiva de Bernard Suits, esse tipo de situação corresponde precisamente à estrutura do jogo, uma vez que a atividade só se constitui como tal quando os participantes aceitam operar sob condições que deliberadamente limitam os meios mais rápidos de alcançar o objetivo. Contudo, no ambiente escolar, essa lógica pode inicialmente entrar em tensão com a expectativa de parte dos alunos, frequentemente habituados a associar engajamento à obtenção de recompensas externas, especialmente a nota. Nesse sentido, a aceitação das regras nem sempre ocorre de forma imediata, pois o valor da atividade ainda precisa ser reconhecido internamente pelos participantes. À medida que o jogo avança a própria necessidade de trocar cartas, dialogar com outros grupos e construir estratégias para completar o conjunto de cartas necessário leva progressivamente o foco do resultado externo para o percurso da atividade, favorecendo a uma adesão mais próxima daquilo que Suits chama de atitude lusória, isto é, a aceitação voluntária das restrições em razão do sentido atribuído à própria atividade.

Essa mesma dinâmica permite ainda compreender de modo mais preciso o lugar da participação voluntária (Tabela 1) em uma atividade gamificada. Ainda que o jogo se desenvolva em contexto escolar, sua efetivação como experiência gamificada não decorre apenas da inserção dos estudantes em uma tarefa obrigatória, mas da disposição progressiva dos participantes em assumir as condições específicas que organizam a atividade. Isso significa que o engajamento nasce do reconhecimento de que suas regras, restrições e exigências constituem o próprio sentido da experiência.

A regra segundo a qual nenhum grupo pode encerrar uma negociação com menos de sete cartas, por exemplo, não opera apenas como limite externo, mas como condição que instiga os estudantes a permanecerem no jogo, elaborarem estratégias e aceitarem o desafio nos termos em que ele é apresentado.

Além disso, essa mesma restrição imposta pela limitação de cartas pode ser diretamente associada ao que Suits identifica como meios lusórios, uma vez que não se trata da forma mais eficiente de resolver o problema. Em termos puramente instrumentais, seria possível, por exemplo, iniciar a atividade com todas as cartas do jogo disponíveis e descartar aquelas que não fossem úteis à resolução do problema. No entanto, na lógica do jogo proposto, a quantidade de cartas funciona como um tipo específico de recurso — e esse recurso é deliberadamente limitado —, o que cria um desafio a ser superado. Afinal, segundo Suits, o jogador não ignora caminhos mais fáceis por ingenuidade ou desconhecimento, ele os evita de maneira consciente, porque é justamente a dificuldade artificial que dá vida ao jogo. Os meios lusórios operam, assim, como uma espécie de obstáculo colocado de propósito: não para bloquear o movimento, mas para torná-lo significativo e estimulante (Suits, 2017, p. 78). A dificuldade, nesse sentido, não é um acidente do sistema, mas sua própria razão de ser.

Essa mesma lógica atravessa a compreensão do desafio na gamificação quando ele é estruturado de modo gradual e progressivo. Nesse caso, o envolvimento do participante não depende de uma dificuldade fixa ou imediatamente elevada, mas da organização de etapas que apresentem obstáculos em níveis crescentes de complexidade (como também foi apontado na Tabela 1 no elemento desafios graduais/níveis), exigindo do sujeito atenção contínua e tomada de decisão ao longo do percurso. A permanência na atividade não se sustenta apenas por recompensas isoladas, mas pela própria experiência de progressão, na qual cada avanço alcançado abre novas exigências e exige novas respostas. Assim, os desafios graduais funcionam como elementos que mantêm o participante ativo no processo, favorecendo sua continuidade na experiência e intensificando seu envolvimento com o jogo.

Por outro lado, para auxiliar os estudantes nesse percurso, cada carta contém um texto curto explicativo, acompanhado de uma palavra-chave em destaque (ver Figura 7). Essa palavra-chave indica, de maneira direta, a qual problema o filósofo e o respectivo conceito estão relacionados, funcionando como uma pista que orienta as

ações do grupo. Esse recurso atua como um fio condutor conceitual dentro da dinâmica do jogo, oferecendo orientação sem eliminar a necessidade de reflexão, e pode ser compreendido também como um elemento narrativo que organiza o percurso do jogador. Dessa forma, a estrutura do jogo promove um nivelamento progressivo do desafio: a distribuição inicial incompleta das cartas, somada à dinâmica de trocas entre os grupos e à divisão em rodadas, aumenta a complexidade da atividade; ao mesmo tempo, a presença da palavra-chave, que orienta o caminho conceitual a ser seguido na resolução do problema, regula a dificuldade da tarefa e evita tanto a frustração quanto a banalização do desafio.

Esse equilíbrio revela-se fundamental para sustentar o engajamento dos jogadores, pois preserva o desafio em um patamar que não se dissolve pela facilidade excessiva nem se torna intransponível a ponto de gerar abandono. Nessa perspectiva, assim como afirma Suits (2017, p. 69), o valor do jogo não está na eliminação das dificuldades, mas justamente na manutenção de obstáculos artificialmente instituídos e voluntariamente aceitos pelos participantes, que conferem sentido à própria experiência lúdica. De modo convergente, as abordagens contemporâneas da gamificação ressaltam que a motivação emerge quando há uma calibragem cuidadosa entre metas claras e restrições concretas, mantendo o jogador em um estado contínuo de atenção, escolha e tomada de decisão (Kapp, 2012, p. 55). Além disso, o engajamento não se sustenta prioritariamente em recompensas imediatas ou no êxito rápido, mas na permanência no processo, no encadeamento de tentativas, negociações e ajustes sucessivos diante de condições limitadas (Busarello, 2016, p. 68). Assim, a dificuldade deixa de operar como um entrave externo à atividade e passa a funcionar como seu motor interno, sustentando o engajamento dos participantes.

Com as cartas do jogo em mãos, a primeira tarefa de cada equipe consiste em ler atentamente o conteúdo textual das cartas, identificar a palavra-chave e, a partir dela, inferir se cada carta pertence ou não ao conjunto necessário para resolver o problema que receberam. A partir dessa leitura inicial, o grupo deverá analisar o problema apresentado na carta vermelha e discutir quais filósofos e quais conceitos poderiam contribuir para sua solução. Esse momento inicial funciona como uma etapa de reconhecimento e delimitação do campo do problema, na qual os alunos começam a articular informações dispersas em busca de coerência conceitual.

Como já foi mencionado, cada problema exige seis cartas específicas para ser plenamente solucionado e nenhum grupo inicia a atividade com todos os elementos

necessários. Dessa forma, a dinâmica central do jogo organiza-se a partir de uma mecânica de trocas reguladas, que impõe aos jogadores a necessidade de interação estratégica, convertendo a restrição inicial em estímulo ao engajamento. A mecânica central do jogo, estruturada a partir da necessidade de troca de cartas entre os grupos, pode ser compreendida simultaneamente como um *meio lusório*, no sentido proposto por Bernard Suits, e como uma mecânica de gamificação baseada em interação estratégica. Pois como vimos, para Suits, os meios lusórios consistem na aceitação voluntária de procedimentos menos eficientes, definidos por regras constitutivas, como condição de possibilidade do próprio jogo (Suits, 2017, p. 75–77).

Já no campo da gamificação educacional, é também nesse ponto que o jogo manifesta de forma mais evidente os elementos narrativos da tensão e da competição, conforme indicado na proposta de gamificação da Tabela 2. A impossibilidade de resolver o problema apenas com as cartas inicialmente recebidas cria uma situação de insuficiência deliberada, que impulsiona os grupos à negociação, à comparação de estratégias e à tomada de decisões sob condições limitadas. A tensão, nesse caso, decorre de uma estrutura regulada, em que a competição entre os grupos é mediada por regras que preservam o equilíbrio da atividade e impedem que ela se converta em mera disputa por acúmulo de vantagem. Desse modo, a mecânica de trocas produz engajamento precisamente porque introduz um campo de incerteza controlada, no qual o avanço depende tanto da leitura conceitual quanto da capacidade estratégica dos estudantes.

As trocas, entretanto, não podem ocorrer a qualquer momento: o professor define momentos específicos ao longo das rodadas para permitir a circulação dos jogadores pela sala. Quando autorizado, um ou mais membros de cada grupo devem se deslocar, aproximar-se das demais equipes, examinar suas cartas e negociar trocas estratégicas. Esse conjunto de limitações não apenas estrutura as ações possíveis no interior do jogo, como também exemplifica a aceitação voluntária de meios deliberadamente menos eficientes para a consecução do objetivo proposto, uma vez que essa é a única forma de obtenção de novas cartas. Não há compra, descarte ou retirada de cartas do baralho durante a partida, o que reforça o caráter artificial das restrições assumidas pelos jogadores. O foco na interação entre os grupos como condição para a obtenção de novas cartas transforma a dinâmica do jogo em um espaço de interação social regulado, no qual negociação, argumentação e cooperação se tornam práticas recorrentes. Nos termos de Suits, essa disposição

pode ser compreendida como manifestação da atitude lusória, isto é, da aceitação voluntária das regras e restrições do jogo como condição de possibilidade da própria atividade (Suits, 2017, p. 81–82).

Durante as trocas, cada grupo deve estar atento às regras de restrição: nenhum grupo pode encerrar uma negociação com menos de sete cartas. Isso significa que cada troca deve preservar a proporção inicial de cartas ou, no máximo, promover substituições equivalentes. O estabelecimento desse limite mínimo impede que os grupos se desfaçam de suas cartas de forma indiscriminada e contribui para a manutenção do equilíbrio geral da dinâmica do jogo. Assim, todas as negociações precisam ser pensadas com cuidado, exigindo que as equipes avaliem o valor estratégico de cada carta antes de decidir trocá-la. Esse momento de deliberação introduz uma pausa reflexiva na ação, na qual cálculo, antecipação e diálogo se entrelaçam.

À luz da teoria de Bernard Suits, a regra que impede os grupos de encerrarem uma negociação com menos de sete cartas não se limita a organizar externamente a dinâmica do jogo. Trata-se de uma regra constitutiva, cujo papel é duplo: por um lado, ela define o que significa negociar corretamente dentro desse jogo específico; por outro, prescreve o modo como os jogadores devem agir ao longo da partida.²⁷ Ao estabelecer limites deliberadamente arbitrários, essa regra não visa à eficiência instrumental, mas à criação de um campo de ação regulado no qual a tomada de decisão estratégica se torna possível e significativa. Assim, a restrição não empobrece a experiência lúdica; ao contrário, ela a sustenta, pois é precisamente a aceitação dessas limitações que torna o jogo jogável e reconhecível como tal (Suits, 2017, p. 27–30).

Como dito anteriormente, o jogo desenvolve-se ao longo de três rodadas. Em cada rodada, após o período destinado às trocas, o professor solicita que os grupos organizem suas cartas e apresentem os pares formados — isto é, combinações que relacionam corretamente um filósofo e um conceito, ambos associados ao problema recebido pelo grupo. Cada par corretamente formado garante pontos à equipe, e a

²⁷ Como já foi dito, na teoria de Bernard Suits, as regras constitutivas exercem uma função dupla: descritiva e prescritiva. Elas são descritivas na medida em que definem o próprio jogo, isto é, estabelecem quais ações contam como jogar corretamente aquela atividade, distinguindo-a de práticas instrumentais que visariam o mesmo fim por meios mais diretos. Ao mesmo tempo, são prescritivas porque normatizam o comportamento dos jogadores, indicando quais ações são permitidas ou proibidas durante a partida. (Suits, 2017, p. 27–30).

pontuação de cada rodada é registrada pelo professor. A quantidade de pontos atribuída por par, a existência de bônus, critérios de desempate ou outros ajustes ficam inteiramente a cargo do professor, que pode adaptar o sistema de pontuação de acordo com os objetivos didáticos da aula e com o perfil da turma. Essa flexibilidade permite que o jogo se ajuste a diferentes contextos pedagógicos sem comprometer sua estrutura central.

No contexto da teoria do jogo proposta por Bernard Suits, o objetivo que orienta a ação dos jogadores não se confunde com uma finalidade externa ou utilitária, mas corresponde àquilo que o autor denomina *fim prelusório*, isto é, um estado de coisas específico que pode ser descrito independentemente do próprio jogo (Suits, 2017, p. 75). No jogo aqui descrito, a formação correta dos pares entre filósofos e conceitos pode ser compreendida como esse fim prelusório, enquanto o sistema de pontuação por rodadas atua como um mecanismo de feedback contínuo, fornecendo aos jogadores sinais mais claros de progresso e desempenho. Esse retorno constante orienta as escolhas subsequentes dos grupos e confere ritmo à experiência, reforçando a percepção de avanço ao longo da atividade.

Ao final da terceira rodada, o jogo é encerrado. A pontuação acumulada nas três etapas é somada, e o professor determina o grupo vencedor ou define a forma de avaliação desejada. O encerramento, contudo, não implica necessariamente a resolução completa do problema por todos os grupos, uma vez que a estrutura do jogo foi pensada para valorizar tanto o raciocínio estratégico quanto o processo de investigação conceitual. Assim, o professor pode utilizar os resultados obtidos como ponto de partida para discussões filosóficas posteriores, retomando argumentos, conceitos e dificuldades que emergiram durante a partida. Dessa forma, o jogo não se encerra no último lance, mas se prolonga no debate e na reflexão que o sucedem.

Assim, o jogo deve ser compreendido e aplicado como uma atividade estruturada que articula competição leve, cooperação entre grupos, resolução de problemas e investigação conceitual. O professor, assumindo o papel de mediador, pode adaptar a pontuação, intervir pontualmente durante as rodadas e orientar a reflexão final, garantindo que a experiência lúdica não se encerre em si mesma, mas se converta em aprendizagem filosófica significativa. O jogo, desse modo, não substitui a aula de Filosofia, mas a reconfigura como espaço de experiência, diálogo e pensamento compartilhado.

4.2 Pesquisa-ação: fundamentação metodológica da pesquisa-ação

A opção pela pesquisa-ação se deu por sua estrutura metodológica ser particularmente adequada a esta investigação, na medida em que integra a produção de conhecimento teórico e a intervenção pedagógica no próprio contexto de realização da pesquisa. Diferente de outras metodologias que se direcionam a análises externas dos seus objetos de estudo, a pesquisa-ação entende que, dentro da prática, é possível produzir o próprio conhecimento. Nas palavras de Michel Thiollent :

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20).

No caso específico desta investigação, a articulação entre produção teórica e intervenção prática manifesta-se de modo estrutural tanto na elaboração do jogo, à luz da filosofia do jogo e da gamificação enquanto recurso pedagógico, quanto em sua aplicação efetiva em sala de aula. Esses dois momentos não configuram etapas independentes ou sucessivas, mas aspectos interdependentes de um mesmo processo investigativo, no qual a reflexão conceitual orienta a prática, assim como a prática influencia a reflexão. Ou seja, esse movimento corresponde ao cerne metodológico da pesquisa-ação, entendida como uma modalidade de investigação em que pesquisa e ação se desenvolvem de forma conjunta.

No campo do ensino da Filosofia, tal perspectiva metodológica também assume uma relevância significativa. Pois o problema investigado por meio desta pesquisa – o baixo índice de engajamento dos estudantes e a dificuldade de se estabelecer uma relação de proximidade com a problematização filosófica – não pode ser verdadeiramente apreendido por meio de instrumentos exclusivamente descritivos. Isso porque se trata de um problema situado em um contexto específico, que se repete cotidianamente na sala de aula e que envolve aspectos cognitivos, emocionais e relacionais. A abordagem por meio da pesquisa-ação, permitiu atuar como um pesquisador inserido no próprio objeto da pesquisa, possibilitou a análise de tais aspectos sem retirá-los do contexto da prática na qual se apresentam, visto que na pesquisa-ação “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (Thiollent, 2011, p. 22).

Além disso, outro fator que justifica a escolha da pesquisa-ação, para a elaboração deste trabalho, é a própria centralidade conferida à participação dos sujeitos. Assim como afirma Thiollent, na pesquisa-ação “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo” (Thiollent, 2011, p. 28). Portanto, na execução da presente pesquisa, os estudantes se mostraram participantes ativos: participaram das deliberações quanto ao jogo, fizeram suas avaliações e análises críticas, apontaram mudanças pontuais no jogo entre uma aplicação e outra. De modo que, essa atuação reforçou a qualidade da investigação.

Essa participação ativa dos estudantes foi viabilizada por um conjunto de atividades pedagógicas organizadas para favorecer a expressão, a reflexão e a tomada de decisão dos estudantes na atividade durante o andamento da pesquisa. Em meio as aplicações do jogo, os alunos foram instigados a negociar estratégias em grupo, interpretar as regras e lidar com as restrições impostas pela mecânica do jogo, o que possibilitou observar comportamentos, interações e dificuldades em tempo real. Após cada aplicação, foram realizadas rodas de conversa, nas quais os estudantes puderam opinar sobre suas percepções do jogo, avaliar a própria participação, apontar aspectos positivos e dificuldades encontradas, bem como sugerir ajustes na dinâmica ou nas regras. Além disso, a aplicação de questionários permitiu registrar as opiniões individuais dos participantes, ampliando o alcance da escuta e favorecendo a identificação de pontos relevantes de forma mais objetiva.

Na próxima sessão, realizaremos uma análise do percurso investigativo fazendo um retorno às etapas iniciais da pesquisa, com a finalidade de apontar como o problema foi identificado, como as primeiras observações orientaram o planejamento das intervenções e de que modo esses direcionamentos metodológicos fundamentaram as aplicações posteriores do jogo. A próxima seção dedica-se, portanto, à apresentação desse momento inicial da pesquisa, examinando a fase exploratória, o processo de identificação do problema e o planejamento das intervenções pedagógicas à luz da metodologia da pesquisa-ação.

4.2.1 Fase exploratória, identificação do problema e planejamento das intervenções

Explicitadas as razões pela escolha da pesquisa-ação como percurso metodológico desta investigação, o ponto de partida passa a ser a fase exploratória. Essa etapa corresponde ao momento inicial de aproximação com o campo da

pesquisa, tendo como finalidade a delimitação do problema, a identificação dos sujeitos envolvidos e a compreensão das condições concretas em que a situação investigada se manifesta. Segundo Thiollent, “A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (Thiollent, 2011, p. 56).

Assim sendo, a fase exploratória desta pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, localizada na Avenida Castelo Branco, S/N, Bairro Santa Tereza, no município de Juazeiro do Norte, Ceará. O público participante foi composto por estudantes do 1º ano do Ensino Médio, matriculados no turno da manhã. Ao todo, a intervenção envolveu três turmas, com aproximadamente 40 estudantes cada. No entanto, considerando a participação efetiva nos instrumentos de coleta de dados, os questionários tiveram, em média, cerca de 90 respondentes, o que equivale a 75% do total de estudantes das turmas selecionadas. Esses dados são importantes para situar o campo da investigação e delimitar o grupo a partir do qual foram observadas as dificuldades pedagógicas que orientaram o planejamento das intervenções.

Nessa perspectiva, a prática cotidiana nas aulas de Filosofia forneceu os subsídios que orientaram o percurso metodológico desta pesquisa. A partir do acompanhamento contínuo, que incluiu a observação da atenção dedicada às explicações, da frequência e da qualidade das intervenções orais, bem como da disposição dos alunos em participar de atividades, foi possível identificar a recorrência de comportamentos de desatenção e baixa participação nas aulas. Esses indícios, considerados em conjunto, apontaram para uma problemática pedagógica relacionada ao baixo engajamento inicial dos estudantes nas atividades propostas, independentemente do conteúdo abordado.

A identificação dos problemas dentro da pesquisa-ação encontra respaldo na orientação de Thiollent segundo a qual estes só têm validade dentro da pesquisa-ação se forem “problemas reais e vividos por atores sociais bem identificados.” (Thiollent, 2011, p. 10). As observações realizadas revelaram um padrão recorrente: participação limitada dos estudantes nas discussões, dificuldade em acompanhar argumentações abstratas e uma percepção generalizada da Filosofia como disciplina muitas vezes excessivamente teórica e distante de sua realidade. Esses elementos não foram

interpretados como falhas pontuais, mas como indícios de um problema estrutural de um determinado modelo de ensino de filosofia excessivamente expositivo.

Portanto, compreender essas dificuldades apresentadas pelos estudantes como indícios de um problema estrutural implica reconhecer que elas não podem ser explicadas de forma adequada a partir de fatores individuais, como desinteresse pontual ou dificuldades cognitivas isoladas. Ao contrário, trata-se de um conjunto de elementos que surgem da prática pedagógica e das condições institucionais em que o ensino de Filosofia se realiza. Assim, ao tomar essas observações como ponto de partida, a pesquisa muda o foco de uma explicação centrada nos estudantes para uma análise mais ampla das estratégias didáticas empregadas, abrindo espaço para a elaboração de uma intervenção pedagógica voltada à transformação dessa realidade, no caso da nossa pesquisa, o jogo.

Além das observações, a fase exploratória incluiu como instrumentos de coleta de dados entrevistas e conversas informais com os estudantes. Nesse sentido Thiollent destaca que:

Na concepção da pesquisa-ação, as condições de captação da informação empírica são marcadas pelo caráter coletivo do processo de investigação: uso de técnicas de seminário, entrevistas coletivas, reuniões de discussão com os interessados etc. A preferência dada às técnicas coletivas e ativas não exclui que, em certas condições, as técnicas individuais, entrevistas ou questionários, sejam também utilizados de modo crítico. (Thiollent, 2011, p. 107).

Dessa forma, nas conversas, os estudantes manifestaram, mesmo com os esforços didáticos durante as aulas em aproximar os conteúdos filosóficos à realidade deles, dificuldades de compreensão, desmotivação e sensação de distanciamento em relação aos conteúdos filosóficos. Esses relatos contribuíram para aprofundar o diagnóstico inicial e para formular o problema de pesquisa de modo mais consistente.

Identificado o problema, foi necessário a elaboração de um planejamento da intervenção que responda diretamente às questões diagnosticadas. Para Thiollent na pesquisa-ação “a formulação de um plano de ação constitui uma exigência fundamental” (Thiollent, 2011, p. 79). Na nossa pesquisa, esse planejamento efetivou-se na criação e adaptação de um jogo de cartas didático, concebido como recurso pedagógico capaz de promover maior engajamento e favorecer a problematização filosófica.

Nesse sentido, a elaboração do jogo (a descrição do jogo e a utilização do referencial teóricos serão abordados com mais profundidade em outra sessão) deve ser compreendida como uma consequência direta do diagnóstico inicial. Ao planejar a intervenção sob a forma de um jogo, busquei estruturar uma experiência pedagógica que facilitasse a relação dos estudantes com os conteúdos filosóficos, criando condições para uma participação mais ativa nas aulas. Assim, o jogo se apresenta como um elemento metodológico às aulas de Filosofia, planejada para enfrentar as dificuldades identificadas na fase exploratória e para possibilitar novas formas de engajamento e problematização no interior da sala de aula. Além disso, o jogo foi concebido de forma flexível, prevendo desde o início a possibilidade de ajustes a partir das aplicações, o que se mostrou fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa forma, essa flexibilidade inicial deve ser compreendida como modelo da estrutura interna da pesquisa-ação. Ao assumir essa abertura estrutural, o planejamento da intervenção reconhece que a prática pedagógica é constituída por variáveis que não podem ser antecipadas em sua totalidade, sobretudo quando se trata de processos educativos que envolvem engajamento e participação ativa dos estudantes. Assim, a possibilidade de ajustes no jogo — seja em suas regras, em sua mecânica ou na forma de mediação docente — não representa uma mudança em relação ao planejamento inicial, mas constitui o próprio modo pelo qual a pesquisa-ação se realiza.

Assim, a intervenção pedagógica foi planejada a partir da definição de um conjunto específico de atividades a serem realizadas em sala de aula, todas relacionadas com o problema identificado na fase exploratória. A atividade central consistiu, como já apresentado anteriormente, na aplicação de um jogo de cartas didático, estruturado para ser executado integralmente dentro do tempo regular de aula, considerando a carga horária reduzida da disciplina. Por essa razão, o jogo foi planejado com regras simples e de rápida compreensão, de modo a evitar longos períodos de explicação e possibilitar o início imediato da atividade. A organização dos estudantes em grupos foi pensada para garantir o envolvimento de todos os alunos na atividade, favorecendo a participação coletiva e reduzindo posturas passivas durante a aula.

Além disso, a participação no jogo foi concebida como voluntária, sem atribuição de pontos, notas ou recompensas externas à própria atividade lúdica, a fim de permitir a observação do interesse espontâneo dos estudantes em participar da atividade, sem

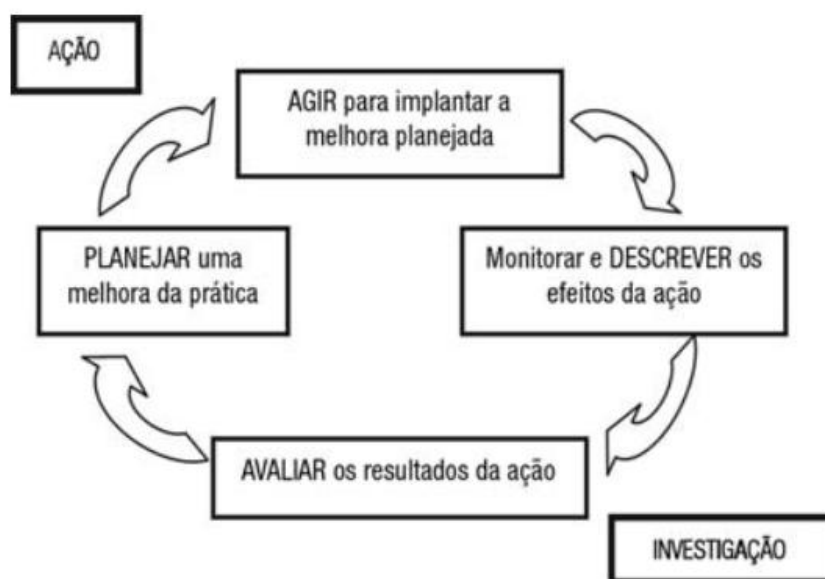
a interferência de incentivos extrínsecos que pudessem comprometer a análise do engajamento. A escolha dessa atividade decorreu da necessidade de fomentar uma situação pedagógica que deslocasse os estudantes de uma postura predominantemente passiva para uma participação mais ativa, colaborativa e orientada à resolução de problemas.

4.2.2 Processo de aplicação do jogo (ciclos da pesquisa-ação)

A aplicação do jogo em sala de aula constituiu o momento central da intervenção e foi realizada em três momentos distintos, permitindo observar o desenvolvimento do processo em ciclos sucessivos. Durante as aplicações, se fez necessário acompanhar atentamente as interações entre os estudantes, suas estratégias de jogo, as resistências iniciais e os modos de engajamento apresentados. Nesse sentido, cada aplicação do jogo foi compreendida como um ciclo metodológico, no qual a ação pedagógica vai além da simples execução da atividade, mas se estende à observação e reflexão subsequente. Conforme assinala Franco, na pesquisa-ação “o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante...” (Franco, 2005, p. 491).

Cada aplicação configurou-se como um ciclo composto por ação, monitoração e coleta de dados, reflexão/avaliação e replanejamento. Após cada sessão, os dados observados foram analisados, permitindo identificar aspectos bem-sucedidos da aplicação do jogo, bem como dificuldades relacionadas às regras, ao tempo de execução e à mediação docente. A Figura 8 ilustra o ciclo da pesquisa-ação.

Figura 8 - Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Tripp, 2005.

Nesse sentido, a análise realizada após cada aplicação do jogo teve como objetivo compreender como as escolhas didáticas, as regras estabelecidas e a mediação docente influenciaram as atitudes dos estudantes e o desenvolvimento da atividade. Essa compreensão orientou o replanejamento das aplicações subsequentes, permitindo ajustes progressivos que tornaram o jogo mais adequado ao contexto da turma e mais coerente com os objetivos pedagógicos da pesquisa. Assim, o ciclo ação–reflexão–ação não apenas estruturou metodologicamente a investigação, mas também se constituiu como um dispositivo de aperfeiçoamento contínuo da prática docente, em acordo com o princípio central da pesquisa-ação de articular produção de conhecimento e transformação da realidade investigada.

A princípio, o primeiro ciclo da pesquisa-ação correspondeu à aplicação inicial do jogo nas turmas selecionadas. Esse momento teve como principal finalidade observar como a proposta funcionaria em uma situação concreta de sala de aula, considerando o tempo disponível, a compreensão das regras, a participação dos estudantes e a relação entre a dinâmica do jogo e os problemas filosóficos apresentados nas cartas. Nesse ciclo, a aplicação não foi compreendida como uma etapa definitiva de validação do produto, mas como uma aplicação inicial com o propósito de produzir dados para análise, reflexão e posterior replanejamento.

Dessa forma, a primeira aplicação do jogo que foi realizada nas turmas selecionadas para a pesquisa assumiu um caráter claramente exploratório. Embora o

jogo já estivesse previamente planejado à luz do referencial teórico adotado, sua inserção em sala de aula evidenciou um conjunto de dificuldades concretas, sobretudo relacionadas ao tempo disponível, à falta de familiaridade dos estudantes com as regras e à dificuldade inicial em assumir autonomia nas decisões estratégicas.

Assim, as observações realizadas durante a primeira aplicação do jogo, juntamente com os registros produzidos nas rodas de conversa, indicaram que o tempo de aula se mostrou insuficiente para que os estudantes compreendessem plenamente a lógica da atividade, organizassem suas estratégias e avançassem na resolução dos problemas filosóficos. Isso ocorreu porque a dinâmica exigia, ao mesmo tempo, a leitura das cartas, a identificação das palavras-chave, a associação entre problema, filósofos e conceitos, além da compreensão das regras que delimitavam as ações permitidas durante a partida. Como se tratava da primeira experiência dos estudantes com esse formato de atividade, parte significativa do tempo precisou ser destinada à explicação das regras e ao esclarecimento de dúvidas, o que reduziu o tempo efetivo de jogo.

Além disso, a apresentação e a aplicação das regras revelaram a pouca familiaridade dos estudantes com práticas pedagógicas gamificadas. Essa dificuldade pôde ser observada nas dúvidas frequentes sobre o modo correto de jogar, na necessidade de retomar as regras durante a atividade e na expectativa de que o professor indicasse diretamente quais cartas deveriam ser utilizadas, quais relações deveriam ser estabelecidas e quais decisões deveriam ser tomadas. Desse modo, a mediação precisou ocorrer de maneira constante, para garantir que os estudantes compreendessem a dinâmica da atividade e pudessem participar dela de forma mais organizada.

Também foi possível observar certa dificuldade inicial na tomada de decisões. Muitos estudantes demonstraram insegurança ao analisar as cartas, selecionar possíveis combinações e formular estratégias próprias para resolver os problemas apresentados. Em vez de assumirem uma postura ativa e autônoma, alguns aguardavam a confirmação do professor antes de agir. Esse comportamento indicou que alguns estudantes ainda apresentavam uma postura mais passiva diante da atividade. Em vez de tomarem decisões com autonomia, esperavam a orientação ou a confirmação do professor, como costuma ocorrer em metodologias mais tradicionais de ensino.

Portanto, a análise desse primeiro ciclo permitiu identificar que as dificuldades observadas não estavam relacionadas apenas ao conteúdo filosófico das cartas, mas também à forma de organização da atividade. A dinâmica inicial mostrou que a compreensão das regras, o tempo destinado às trocas e a mediação do professor eram aspectos decisivos para o funcionamento do jogo. Assim, os dados produzidos nesse primeiro momento foram utilizados como base para o replanejamento da intervenção, orientando ajustes nas regras, na organização da partida, na divisão dos estudantes e na condução das negociações entre os participantes.

De modo que, essas dificuldades não foram interpretadas como fracasso da proposta, mas como elementos constitutivos do próprio processo investigativo. Dessa forma, a primeira aplicação cumpriu um papel fundamental ao tornar visíveis limites, resistências iniciais e condições reais do contexto educacional investigado, fornecendo subsídios para a reflexão teórica e para o replanejamento da etapa seguinte da intervenção.

Além disso, o segundo ciclo da pesquisa-ação correspondeu à reaplicação do jogo a partir dos dados produzidos no primeiro ciclo. As dificuldades observadas na aplicação inicial, especialmente aquelas relacionadas à compreensão das regras, ao gerenciamento do tempo, à organização das estratégias e à necessidade de maior interação entre os estudantes, serviram como base para o replanejamento da intervenção. Assim, a segunda aplicação não foi realizada como simples repetição da primeira, mas como uma nova ação pedagógica orientada pela análise dos limites anteriormente identificados.

Dessa forma, com base nas observações realizadas durante a primeira aplicação e nas falas dos estudantes nas rodas de conversa, foram feitos ajustes na estrutura da atividade, na apresentação das regras, no gerenciamento do tempo e na forma de mediação. Na primeira aplicação, parte significativa das dúvidas apareceu apenas durante o andamento do jogo, o que interrompia a partida e reduzia o tempo efetivo destinado à análise das cartas e à resolução dos problemas filosóficos. Por isso, na segunda aplicação, as regras foram apresentadas de modo mais gradual e exemplificado antes do início da atividade. Em vez de apenas expor as regras de maneira geral, foram utilizados exemplos práticos para mostrar como os estudantes deveriam observar as palavras-chave, relacionar a carta-problema às cartas de filósofos e conceitos, realizar trocas e apresentar suas possíveis soluções. Também houve uma organização mais clara das etapas da partida. Enquanto na primeira

aplicação o tempo destinado à compreensão das regras, às negociações e à formulação das respostas acabou se misturando, na segunda aplicação esses momentos foram melhor delimitados, permitindo que os estudantes soubessem, através da divisão da partida em rodadas, quando deveriam analisar suas cartas, quando poderiam negociar trocas e quando deveriam apresentar as associações construídas. Além disso, a mediação foi ajustada para assumir um papel mais orientador. Na primeira aplicação, muitos estudantes buscavam no professor a confirmação direta sobre quais cartas deveriam utilizar ou quais decisões deveriam tomar. Já na segunda, a mediação passou a se concentrar principalmente no esclarecimento das regras e na organização da dinâmica, evitando indicar respostas e preservando a autonomia dos estudantes na formulação de suas estratégias.

Portanto, esses ajustes modificaram a dinâmica da segunda aplicação. Com regras mais claras, tempo melhor organizado e maior compreensão da lógica interna do jogo, os estudantes passaram a participar de forma mais ativa das negociações e das decisões estratégicas. A interação entre os estudantes tornou-se mais frequente, pois a resolução dos problemas dependia da análise das cartas disponíveis, da identificação das palavras-chave e da negociação com os demais grupos. Desse modo, a segunda aplicação evidenciou uma ampliação do engajamento dos alunos, ao mesmo tempo em que reduziu a necessidade de mediações constantes. Ainda que algumas dificuldades permanecessem, principalmente em relação à associação entre problemas, filósofos e conceitos, o segundo ciclo demonstrou que os ajustes realizados após a primeira aplicação contribuíram para tornar o jogo mais fluido e mais adequado ao tempo e às condições concretas da aula.

Já o terceiro ciclo da pesquisa-ação correspondeu à nova aplicação do jogo após a análise dos resultados observados no segundo ciclo. Nesse momento, os ajustes realizados anteriormente foram mantidos, especialmente aqueles relacionados à organização dos estudantes em grupos, à explicação prévia das regras, à delimitação do tempo de cada rodada e à mediação durante as negociações. Diferentemente do primeiro ciclo, em que a dinâmica ainda apresentou dificuldades significativas de compreensão e participação, e do segundo ciclo, em que os ajustes começaram a tornar a atividade mais fluida, o terceiro ciclo permitiu observar com maior clareza os efeitos do replanejamento sobre o funcionamento do jogo e sobre o envolvimento dos estudantes.

Na terceira aplicação, a dinâmica do jogo apresentou-se mais clara e organizada em relação aos ciclos anteriores. As regras puderam ser retomadas de modo mais breve e objetivo, pois os ajustes realizados nas aplicações anteriores haviam tornado a estrutura da atividade mais compreensível para os estudantes. A organização em grupos também favoreceu a distribuição das tarefas entre os participantes, permitindo que alguns estudantes se concentrassem na leitura da carta-problema, enquanto outros analisavam as cartas de filósofos e conceitos ou participavam das negociações com os demais grupos. Essa organização, de acordo com os relatos dos estudantes, contribuiu para reduzir a insegurança, pois as decisões deixaram de depender apenas de uma escolha individual e passaram a ser construídas pelo grupo.

Também se observou maior fluidez nas negociações entre os grupos. Enquanto na primeira aplicação muitos estudantes aguardavam orientações diretas do professor antes de agir, no terceiro ciclo eles passaram a circular, comparar cartas, discutir possibilidades e propor trocas com maior autonomia. A mediação continuou necessária, mas ocorreu de forma menos frequente e mais pontual, voltada principalmente à organização do tempo, à retomada de alguma regra específica e ao esclarecimento de dúvidas sobre a dinâmica do jogo. Desse modo, a intervenção deixou de ocupar o centro da atividade e passou a funcionar como apoio para que os próprios estudantes conduzissem suas estratégias.

Esse terceiro ciclo evidenciou, portanto, o caráter progressivo da pesquisa-ação. As dificuldades identificadas no primeiro ciclo não foram simplesmente eliminadas, mas serviram como base para o replanejamento da prática pedagógica. A cada nova aplicação, a atividade foi sendo ajustada às condições reais da sala de aula, permitindo maior participação dos estudantes, melhor compreensão das regras e maior articulação entre a dinâmica do jogo e os problemas filosóficos apresentados nas cartas. Assim, o terceiro ciclo não representou apenas a repetição da atividade, mas a consolidação de um processo de aperfeiçoamento construído a partir da observação, da escuta dos estudantes e da reflexão sobre a prática docente.

4.2.3 Coleta de dados e resultados observados

De acordo com a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, a coleta de dados desta investigação foi estruturada a partir da utilização de instrumentos qualitativos e quantitativos, de modo a contemplar toda a complexidade do processo pedagógico

desenvolvido pela aplicação do jogo em sala de aula. Como diz Thiollent (2011, p. 73–74), a pesquisa-ação recorre a técnicas diversificadas de coleta de dados, como observação, entrevistas, questionários e outros procedimentos, podendo articular dados qualitativos e quantitativos de acordo com as necessidades da situação investigada. E foi justamente essa orientação que fundamentou a escolha dos procedimentos adotados nessa pesquisa.

No que se refere às observações, esses dados foram registrados durante e imediatamente após cada aplicação do jogo, com anotações organizadas em um arquivo de registro pessoal. Nesse registro, foram descritas, as dinâmicas observadas em sala de aula, como os níveis de engajamento dos estudantes, as formas de interação entre os grupos, as estratégias adotadas para a resolução dos problemas filosóficos e as dificuldades relacionadas às regras, ao tempo das rodadas e à mediação das discussões. Como diz Tripp:

na pesquisa-ação, frequentemente se produzem os dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (mediante observação, por exemplo) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança). (Tripp, 2005, p.453).

Os dados adquiridos das observações que podem servir de exemplo após a primeira aplicação do jogo, foi a percepção das dificuldades significativas decorrentes da dinâmica individual adotada. Os estudantes jogaram de forma isolada, o que dificultou a articulação de estratégias e de discussão coletiva dos problemas filosóficos propostos, dificultando sua resolução. Como consequência, nenhum dos alunos conseguiu concluir a resolução de qualquer problema dentro do tempo disponível da aula, o que revelou um desequilíbrio entre a dificuldade da atividade, o formato individual e a duração da partida. Além disso, observou-se que parte dos estudantes não se engajou plenamente na atividade, seja por dificuldades na compreensão das regras do jogo, seja pela ausência de interação com os colegas, elemento que se mostrou relevante para a motivação e para o envolvimento com a atividade. Esses dados, tornaram visíveis limites pedagógicos relevantes, fornecendo material para o replanejamento das aplicações seguintes.

Além das observações, os dados provenientes das rodas de conversa constituíram um segundo momento fundamental de coleta de dados da pesquisa. Ao verbalizarem suas experiências, os estudantes explicitaram percepções sobre o jogo,

avaliaram sua participação, apontaram elementos considerados motivadores e indicaram aspectos que dificultaram a compreensão das regras ou dos problemas filosóficos envolvidos. Esses depoimentos permitiram compreender o que ocorreu durante a atividade e como os próprios estudantes interpretaram a experiência vivenciada.

Dessa forma, as rodas de conversa realizadas após cada aplicação do jogo ajudaram a confirmar e aprofundar as percepções já identificadas nas observações anteriores, funcionando como um espaço de validação e esclarecimento dos dados registrados. Nessas conversas, os estudantes apontaram de forma recorrente a necessidade de ajustes nas regras, sugerindo modificações que visavam tornar a dinâmica mais equilibrada e fluida, como a definição de que os grupos jogassem sempre de forma coletiva atribuindo funções específicas a cada membro da equipe em cada rodada, a definição de um problema específico a cada grupo por partida, a confirmação da importância da manutenção obrigatória de sete cartas por grupo ao longo do jogo e o estabelecimento de um número exato de rodadas. Essas sugestões revelaram uma compreensão progressiva da mecânica do jogo e contribuíram diretamente para o balanceamento da atividade nas aplicações seguintes. Além disso, os relatos indicaram que, embora a maioria dos estudantes tenha demonstrado interesse desde o início, alguns apresentaram resistência inicial à atividade; mas, com o andamento da atividade, esses alunos passaram a se engajar de forma mais ativa, à medida que compreendiam as regras e se envolviam nas negociações e discussões. Assim, diversos estudantes relataram que, a partir do jogo, passaram a conhecer melhor os filósofos trabalhados, reconhecendo que a dinâmica lúdica favoreceu a familiarização com a imagem, nomes, ideias e conceitos que antes lhes pareciam distantes, o que reforça o papel das rodas de conversa como instrumento central para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência pedagógica.

Além dos instrumentos de coleta de dados qualitativos, foi disponibilizado um questionário online após as aplicações do jogo, o que produziu um conjunto de resultados quantitativos que complementaram e aprofundaram os dados qualitativos. As respostas permitiram identificar tendências gerais nas percepções dos estudantes sobre o interesse pela Filosofia, da relevância atribuída à disciplina, do grau de motivação e engajamento gerado pelo uso do jogo e da receptividade à utilização de atividades lúdicas em sala de aula. Esses resultados possibilitaram observar elementos que não dependem apenas de interpretações pontuais. Assim, os

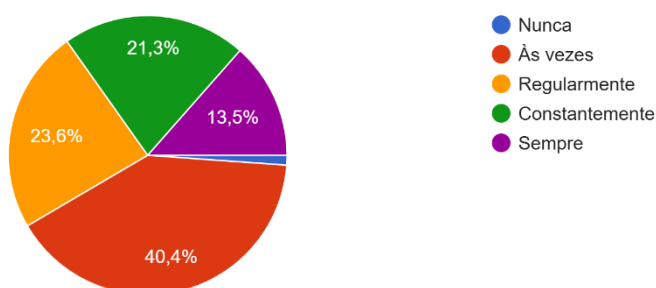
resultados do questionário funcionaram como evidências que reforçaram os dados qualitativos obtidos pelas observações e rodas de conversa.

A seguir apresento os gráficos gerados pelo questionário online que foi aplicado nas três turmas de primeiro ano da escola campo. O gráfico 1 indica que a maioria dos estudantes mantém algum grau de contato regular com jogos, seja de forma ocasional, regular ou constante, enquanto apenas uma parcela mínima declara nunca jogar. Esse dado é relevante do ponto de vista pedagógico, pois evidencia que o universo lúdico já integra o repertório cotidiano dos estudantes, não se apresentando como uma prática estranha ou artificialmente introduzida pela escola.

Gráfico 1 - Resposta da pergunta 1 do questionário

1- Com qual regularidade você costuma jogar algum jogo (esporte, jogo de tabuleiro ou jogo eletrônico)?

89 respostas



Fonte: O Autor (2025)

Os gráficos 2, 3 e 4 permitem delinear o diagnóstico inicial do problema pedagógico que fundamenta a intervenção. Os dados indicam que a maioria dos estudantes teve pouco ou nenhum contato com a Filosofia antes do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que percebe a disciplina como pouco ou razoavelmente difícil. Esse contraste sugere que as dificuldades associadas ao aprendizado filosófico não decorrem exclusivamente da complexidade dos conteúdos, mas das condições didáticas em que eles são apresentados.

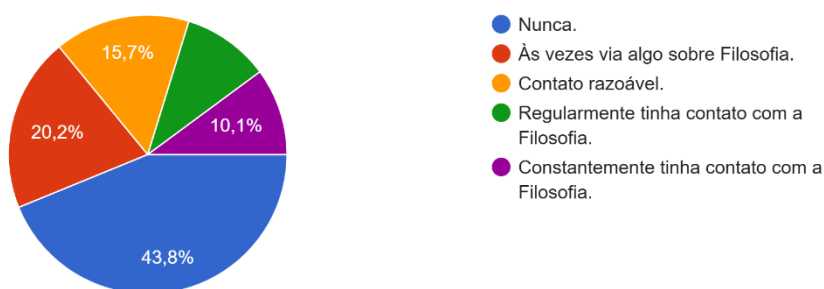
Esse contraste torna-se mais evidente quando se considera que, embora a maioria dos estudantes declare não ter tido contato prévio com a Filosofia antes do Ensino Médio e não a perceba como uma disciplina difícil, muitos relatam dificuldades de aprendizagem e baixo engajamento nas aulas. Esse dado indica que os obstáculos

enfrentados pelos estudantes não derivam prioritariamente da complexidade conceitual da Filosofia, mas das condições pedagógicas em que o contato inicial com a disciplina ocorre, especialmente no que se refere ao tempo destinado à disciplina e às formas de participação propostas em sala de aula. Conforme evidenciado ao longo da dissertação, a falta de engajamento nas aulas de Filosofia tende a produzir um distanciamento progressivo em relação aos problemas discutidos, reduzindo as oportunidades de interação, de experimentação conceitual e de construção ativa do sentido dos conteúdos.

Gráfico 2 - Resposta da pergunta 2 do questionário

2- Você já teve algum contato com a matéria de Filosofia antes do Ensino Médio?

89 respostas

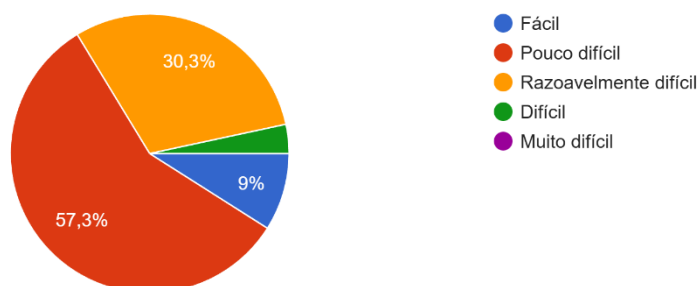


Fonte: O Autor (2025)

Gráfico 3 - Resposta da pergunta 3 do questionário

3- Você considera a Filosofia uma matéria difícil?

89 respostas

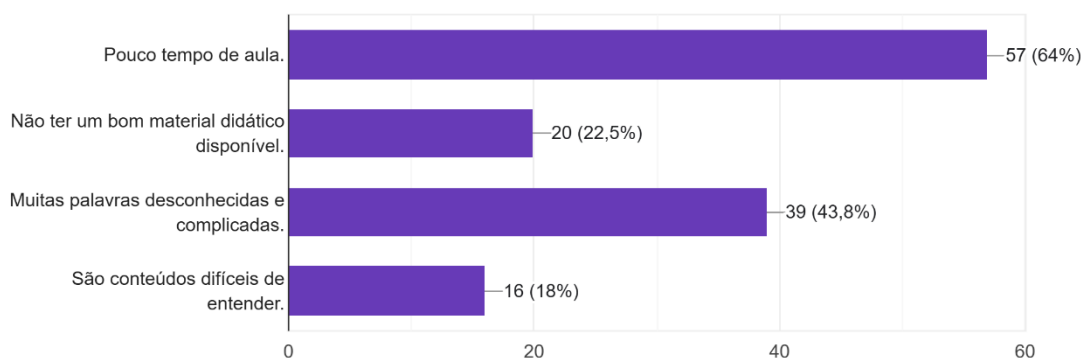


Fonte: O Autor (2025)

Gráfico 4 - Resposta da pergunta 4 do questionário

4- Você considera que alguns desses fatores dificulta o aprendizado de Filosofia? (Pode marcar mais de uma opção)

89 respostas



Fonte: O Autor (2025)

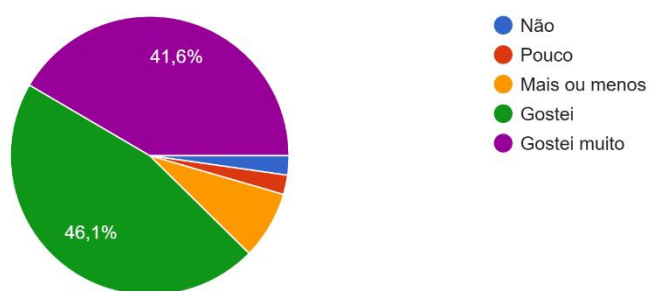
Os gráficos 5, 6 e 7 evidenciam uma avaliação amplamente positiva da experiência do jogo nas aulas de Filosofia. A predominância das respostas “gostei”, “gostei muito” e o desejo de repetir a atividade indicam que o jogo foi bem aceito pelos estudantes e que gerou envolvimento efetivo com a proposta pedagógica. Além disso, os dados mostram que 27% dos alunos não estavam motivados a participarem no início da atividade, mas a motivação foi construída ao longo da atividade. Através das rodas de conversas posteriores com os estudantes participantes da pesquisa, foi identificado que muita da resistência inicial à participação no jogo se deu pelo estranhamento com a metodologia, mas ao perceberem o envolvimento dos colegas

passaram a querer participarem também, o que possibilitou experimentarem a experiência resultando na excelente aprovação de 87,7% (somadas a porcentagens de “Gostei 46,1%” e “Gostei muito 41,6%”) da atividade.

Na perspectiva de Suits, esses resultados podem ser interpretados como indícios da adoção da atitude lusória, uma vez que os estudantes aceitaram as regras do jogo, engajaram-se nos desafios e manifestaram disposição para repetir a experiência. Do ponto de vista da gamificação, Kapp argumenta que o engajamento significativo não se reduz ao entusiasmo momentâneo, mas envolve a manutenção do interesse ao longo da atividade (Kapp, 2012, p. XXII).

Gráfico 5 - Resposta da pergunta 5 do questionário

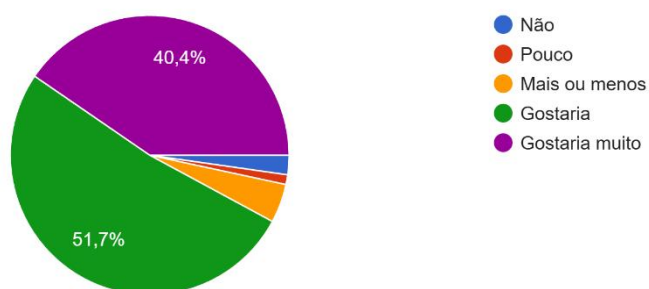
5- Você gostou de jogar na aula de Filosofia?
89 respostas



Fonte: O Autor (2025)

Gráfico 6 - Resposta da pergunta 6 do questionário

6- Você gostaria de jogar mais vezes na aula de Filosofia?
89 respostas

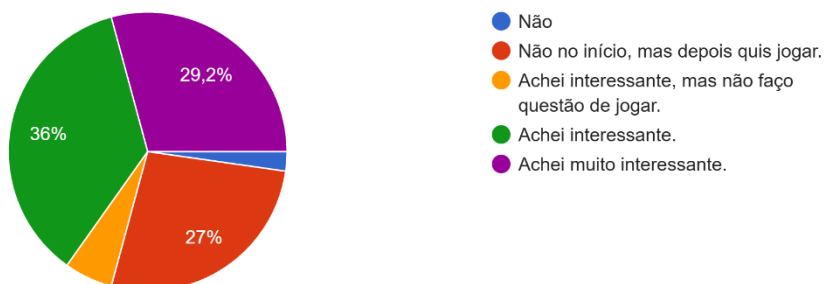


Fonte: O Autor (2025)

Gráfico 7 - Resposta da pergunta 7 do questionário

7- Você se sentiu motivado a jogar na aula de Filosofia?

89 respostas



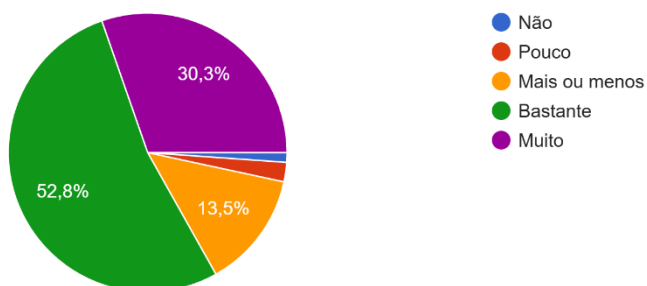
Fonte: O Autor (2025)

Os gráficos 8, 9 e 10 permitem analisar os efeitos formativos da intervenção. A maioria dos estudantes considera que o jogo combinou de modo adequado com a aula de Filosofia, o que indica que a atividade não foi percebida como um elemento externo ou meramente recreativo. Além disso, os dados revelam que os estudantes reconhecem ter aprendido conteúdos novos — especialmente nomes de filósofos, conceitos e problemas filosóficos — e que o jogo ampliou seu contato com a disciplina.

Gráfico 8 - Resposta da pergunta 8 do questionário

8- Você achou que combinou o jogo com a aula de Filosofia?

89 respostas

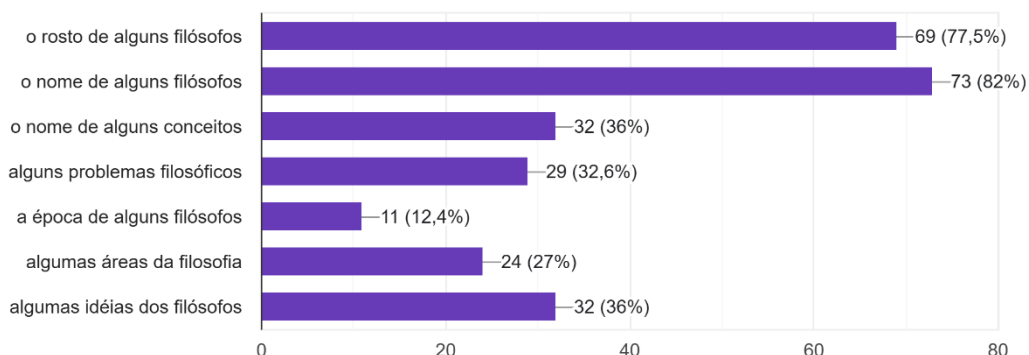


Fonte: O Autor (2025)

Gráfico 9 - Resposta da pergunta 9 do questionário

9- Você considera que conheceu qualquer coisa nova sobre filosofia através do jogo (Pode marcar mais de uma resposta)?

89 respostas

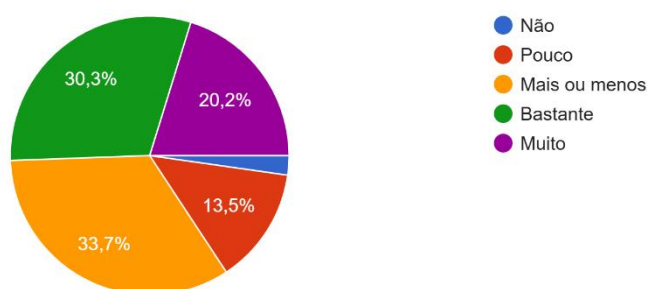


Fonte: O Autor (2025)

Gráfico 10 - Resposta da pergunta 10 do questionário

10- Você acha que o jogo aumentou o seu contato com a Filosofia?

89 respostas



Fonte: O Autor (2025)

A análise integrada desses três conjuntos de resultados, observações, rodas de conversas e questionários, permitiu identificar convergências significativas. Elementos apontados nas rodas de conversa, como maior motivação e interesse pela atividade, encontraram respaldo nos padrões identificados nos questionários, ao mesmo tempo em que foram confirmados por comportamentos observáveis durante as aplicações do jogo. Essa convergência de resultados evidencia a importância da articulação metodológica defendida por Thiollent, segundo a qual a confrontação entre dados de natureza diversa ajuda a evitar interpretações unilaterais e a relativizar conclusões apressadas (Thiollent, 2011, p. 75). Desse modo, os resultados da pesquisa não se

apoiam em um único tipo de evidência, mas emergem do diálogo entre diferentes formas de coleta e análise de dados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu da hipótese de que o jogo, compreendido em sua estrutura própria, e a gamificação, concebida como organização metodológica da experiência, podem oferecer contribuições relevantes para o ensino de filosofia no ensino médio. Ao longo do trabalho, buscou-se demonstrar que essa hipótese se sustenta por uma articulação teórica mais entre a filosofia do jogo em Bernard Suits, as formulações sobre gamificação em Karl Kapp e Raul Busarello e uma concepção de ensino de filosofia orientada por problemas, tal como discutida a partir de Porta.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, a teoria de Bernard Suits mostrou-se particularmente fecunda para fundamentar filosoficamente a definição do que é jogar jogos e por consequência o que é o próprio jogo. Ao definir o jogar jogos como a tentativa voluntária de superar obstáculos desnecessários, Suits desloca o jogo de uma compreensão meramente recreativa e o apresenta como uma atividade estruturada por um fim prelusório, por regras constitutivas, por meios lusórios e pela atitude lusória. Essa definição permitiu compreender que o jogo não se caracteriza apenas por proporcionar divertimento, mas por organizar a ação humana em torno de um objetivo que só pode ser alcançado mediante a aceitação de restrições específicas. O valor do jogo, assim, não reside em um resultado exterior à atividade, mas no próprio percurso regulado que mobiliza esforço, escolha, adaptação e permanência.

Esse ponto é central para a pesquisa, pois permitiu mostrar que o jogo não deve ser tomado como simples recurso de descontração em sala de aula. Em Suits, o jogo possui valor intrínseco porque transforma a superação de dificuldades artificialmente construídas em atividade significativa. A aceitação voluntária dessas dificuldades, expressa na atitude lusória, mostra que o jogo envolve uma adesão interna ao percurso da ação e não apenas a busca por um resultado final. Dessa forma, a teoria suitiana oferece uma base filosófica para compreender por que o jogo pode ser relevante em uma proposta pedagógica: ele organiza a participação do sujeito em torno de desafios que exigem envolvimento real, tornando o processo tão importante quanto o objetivo a ser alcançado.

Além disso, a análise desenvolvida ao longo da dissertação permitiu perceber que os elementos constitutivos do jogar jogos possuem forte produtividade pedagógica. O fim prelusório, por exemplo, ajuda a compreender a importância de

objetivos claramente definidos, as regras constitutivas mostram que a atividade se organiza por meio de restrições que não impedem a ação, mas orientam o modo como ela deve acontecer, os meios lusórios evidenciam que os desafios no percurso atribuem valor à atividade e a atitude lusória mostra que a permanência na atividade depende de adesão voluntária. Em conjunto, esses elementos permitiram sustentar que o jogo para além de divertir, também oferece uma forma específica de estruturação da ação que pode ser filosoficamente apropriada para pensar processos pedagógicos.

O segundo ponto da dissertação, voltado à gamificação e à sua relação com o ensino de filosofia, mostrou que essa estrutura do jogo pode ser metodologicamente transposta para contextos não originalmente lúdicos. Em Karl Kapp, a gamificação foi compreendida como organização de experiências por meio de objetivos claros, regras, feedback, desafios e progressão. Com Kapp, tornou-se evidente que a gamificação não pode ser reduzida a recompensas externas ou mecanismos competitivos isolados, pois seu núcleo está na criação de atividades em que o participante sabe o que deve fazer, recebe retornos contínuos sobre seu desempenho e percebe seu avanço em direção a uma meta. Portanto, seu valor está na capacidade de orientar a ação e manter o sujeito engajado no percurso.

Em Raul Busarello, essa compreensão foi ampliada pela ênfase na incorporação dos elementos narrativos, pela distinção entre metas e objetivos, pelo papel da voluntariedade e na produção de sentido da experiência. Busarello permite compreender que a gamificação não se limita à estrutura prática da atividade, mas também depende da forma como o sujeito reconhece valor no sistema em que está inserido. A narrativa, nessa perspectiva é um elemento importante para sustentar a continuidade e o envolvimento na atividade. Do mesmo modo, a voluntariedade da participação mostra que a adesão do sujeito não pode ser pensada apenas em termos de resposta a estímulos externos, mas como relação interna com a atividade proposta.

Por outro lado, a inserção de Mario Ariel González Porta nesse percurso permitiu aproximar a discussão sobre gamificação das exigências próprias do ensino de Filosofia. Com Porta, a nossa pesquisa pôde sustentar que ensinar Filosofia não significa apenas transmitir conceitos, doutrinas ou autores, mas inserir o estudante no campo dos problemas filosóficos. Essa perspectiva foi importante porque mostrou que os elementos gamificados não devem funcionar apenas como recursos de dinamização da aula, mas como meios de organizar uma experiência em que o

estudante seja levado a reconhecer problemas, relacionar conceitos, avaliar possibilidades de solução e justificar suas escolhas. Assim, a gamificação ganha um sentido pedagógico mais preciso quando vinculada a uma concepção de ensino de Filosofia orientada por problemas.

Ao reunir Kapp e Busarello, e ao articular essa compreensão com Porta, a dissertação pôde sustentar uma definição de gamificação como organização de atividades por meio de objetivos, regras, feedback, progressão e elementos de significação, capaz de sustentar a adesão voluntária do participante a desafios progressivos em contextos não lúdicos. Essa formulação tornou-se ainda mais consistente quando aproximada de Suits. A teoria do jogar jogos ajudou a mostrar que a gamificação ganha densidade teórica quando deixa de ser entendida apenas como técnica de engajamento e passa a ser compreendida como estruturação de percursos formativos, nos quais o estudante aceita permanecer sob determinadas condições para realizar uma atividade entendida como intrinsecamente valiosa. Assim, Kapp e Busarello ofereceram a mediação metodológica daquilo que, em Suits, aparece como estrutura filosófica do jogo, enquanto Porta permitiu situar essa mediação no campo específico do ensino de Filosofia, compreendido como atividade orientada por problemas.

A partir desse percurso, torna-se mais clara a passagem para o terceiro ponto do trabalho: a relação entre jogo, gamificação e ensino de filosofia. Nesse ponto, a contribuição de Porta permitiu compreender que muitas vezes o ensino de filosofia não se realiza adequadamente quando se restringe exclusivamente à transmissão de doutrinas, conceitos e autores, mas exige a inserção do estudante no campo dos problemas que constituem o próprio filosofar. A filosofia, nessa perspectiva, não é apenas um conjunto de respostas já formuladas, mas um modo de pensar orientado por perguntas, tensões conceituais, explicitação de pressupostos e elaboração de argumentos. Ensinar filosofia, portanto, significa criar condições para que o estudante participe desse movimento, aproximando-se dos problemas e não apenas de suas soluções historicamente consolidadas.

Sob essa perspectiva, o jogo e a gamificação não aparecem como simples estratégias de motivação externa nem como recursos de suavização do conteúdo filosófico. Ao contrário, sua relevância está em oferecer uma forma de organizar pedagogicamente a dificuldade própria da filosofia. Em vez de eliminar o problema, essas estruturas permitem reconfigurá-lo em uma experiência em que o estudante

precisa interpretar, comparar, escolher, argumentar e rever posições ao longo do caminho. Assim, a gamificação, iluminada por Suits e articulada à concepção de Porta, não banaliza a filosofia, mas oferece uma forma de estruturar sua exigência em termos mais acessíveis, participativos e envolventes.

Essa conclusão permite também repensar o problema do engajamento discente. Em muitos contextos escolares, a participação do aluno tende a ser regulada predominantemente por recompensas extrínsecas, como nota, aprovação ou cumprimento formal de tarefa. Contudo, a teoria de Suits mostra que uma atividade pode adquirir valor próprio quando o sujeito reconhece sentido no percurso e aceita voluntariamente suas restrições. Kapp e Busarello reforçam essa ideia ao mostrar que objetivos claros, feedback contínuo, progressão e narrativa podem favorecer a permanência do participante na atividade. Porta, por sua vez, ajuda a perceber que essa permanência só se torna filosoficamente relevante quando ela ocorre no interior de uma experiência de problematização. Assim, a pesquisa permite sustentar que o jogo e a gamificação podem contribuir para deslocar o centro do engajamento escolar: de uma lógica predominantemente extrínseca para uma adesão mais interna ao processo de aprendizagem filosófica.

Dessa forma, a contribuição central desta dissertação está em mostrar que o jogo, articulado à gamificação e orientado por uma concepção problematizadora do ensino de filosofia, pode funcionar como mediação metodológica legítima para o trabalho filosófico no ensino médio. Sua legitimidade não decorre apenas de seu potencial motivador, mas da coerência entre sua estrutura e as exigências próprias da atividade filosófica. Ao organizar a aprendizagem como percurso regulado, orientado por problemas, desafios, escolhas e acompanhamento constante, o jogo oferece condições para que o estudante não apenas aprenda conteúdos de filosofia, mas participe mais efetivamente de uma experiência de pensamento.

Por fim, a pesquisa também abre possibilidades para investigações futuras. A articulação entre Bernard Suits, Karl Kapp, Raul Busarello e Porta mostrou-se teoricamente consistente e pedagogicamente promissora, mas ainda pode ser aprofundada em diferentes direções, seja na ampliação para outros conteúdos filosóficos, seja na análise de novas formas de mediação entre ludicidade, gamificação e reflexão conceitual. Nesse sentido, esta dissertação não pretende encerrar o debate, mas contribuir para sua consolidação, indicando que o diálogo entre teoria do jogo, gamificação e ensino de filosofia pode oferecer caminhos relevantes para o

enfrentamento de dificuldades pedagógicas contemporâneas e para a construção de práticas mais engajadoras, mais significativas e mais coerentes com a natureza reflexiva da própria filosofia.

REFERÊNCIAS

AVANÇO, Leonardo Dias. A cultura a partir das teorias do jogo de Johan Huizinga e Roger Caillois: uma análise comparativa com enfoque sobre pontos de inflexão. **MÉTIS – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 22, n. 43, p. 17-32, jan./jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO.** Disponível em: [/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/) Acesso em: 25 de Março. 2025.

BURKE, Brian. **Gamificar:** Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Tradução Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification:** princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** 7. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2002.

CAMPOS, Marcus Vinícius Simões de. **O valor dos jogos e a atitude lusória:** uma investigação sobre a filosofia do esporte de Bernard Suits. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

CAMPOS, Marcus V. S.; ROBLE, Odilon J. **Prelúdio para uma filosofia do jogo:** a definição de Bernard Suits. *Movimento* (Porto Alegre), v. 27, p. e27075, jan./dez. 2021.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Descoberta do Fluxo:** A Psicologia do Envolvimento com a Vida Cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow - Guia Prático**: Como encontrar o foco ideal no trabalho e na vida. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

DETERDING, Sebastian et al. **From game design elements to gamefulness**: defining "gamification". MindTrek'11, September 28-30, 2011, Tampere, Finland.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KOBIELA, Filip. The Ludic Background of Constitutive Rules in Bernard Suits. *Argumenta, Sassari*, v. 4, n. 1, p. 125-137, 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LIMA, Laise; NERI, Felipe; BASTOS, Luciano; PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Tradução: Eduardo Rieche.- 2ª ed. – Rio de Janeiro: *BestSeller*, 2024.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PORTA, Mario. **A filosofia a partir dos seus problemas**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions**. Contemporary Educational Psychology, v. 25, p. 54-67, 2000.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEARLE, John R. **Os Atos de Fala: Um Ensaio de Filosofia da Linguagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SUITS, Bernard. **A Cigarra Filosófica: A vida é um jogo?**. Tradução de Vítor Guerreiro. Lisboa: Gradiva, 2017.

SUITS, Bernard. **The Grasshopper: Games, Life and Utopia**. Toronto: University of Toronto Press, 1978

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ANEXOS

ANEXO A

AÇÃO MORAL

AÇÃO MORAL

CARTAS QUE PONTUAM:

- AGOSTINHO
- SPINOZA
- ARISTÓTELES
- ORDEM DIVINA
- RAZÃO E MORALIDADE
- VIRTUDE

QUAIS CRITÉRIOS DETERMINAM UMA AÇÃO MORAL?

QUAIS CRITÉRIOS DETERMINAM UMA AÇÃO MORAL?

AGOSTINHO
(354-430)

AGIR MORALMENTE É ORIENTAR A VONTADE HUMANA PARA O AMOR A DEUS, RECONHECENDO A GRAÇA DIVINA COMO GUIA.

ORDEM DIVINA
(AGOSTINHO)

A ORDEM DIVINA REVELA QUE O AGIR MORAL SE ALINHA À HARMONIA ENTRE A VONTADE HUMANA E O BEM SUPREMO.

ARISTÓTELES
(384 A.C.-322 A.C.)

AGIR MORALMENTE É ALCANÇAR O EQUILÍBRIO ENTRE OS EXTREMOS, VIVENDO COM VIRTUDE.

VIRTUDE
(ARISTÓTELES)

O VERDADEIRO AGIR MORAL SE MANIFESTA NA BUSCA PELA VIRTUDE, QUE EQUILIBRA OS EXTREMOS DO COMPORTAMENTO

SPINOZA
(1632-1677)

AGIR MORALMENTE É COMPREENDER E AGIR DE ACORDO COM A RAZÃO.

RAZÃO E MORALIDADE
(SPINOZA)

O AGIR MORAL FUNDAMENTA-SE NA RAZÃO, QUE ORIENTA ESCOLHAS CLARAS E COERENTES.

Modelo de resolução de Carta-Problema

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que este Trabalho de Conclusão de Curso de Dissertação, escrito sob minha orientação, está em versão final, de acordo com as solicitações realizadas pela banca examinadora. Informo também que procedi à revisão final do texto, constatando que atende às especificações das normas da ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos da UFCA, no que diz respeito ao conteúdo e à formatação.

Juazeiro do Norte-CE, 2 de julho de 2026,