
Os Processos Comunicacionais e a Gamificação: Inventividade na Docência Universitária em Espaços de Aprendizagens Híbridos e Multimodais¹

Lidiane Rocha dos SANTOS²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

RESUMO

O recorte que contextualiza a discussão neste artigo é: como a gamificação, em contextos com os atuais processos comunicacionais que caracterizam a cultura digital, pode contribuir para ampliar as práticas pedagógicas em interface com a formação continuada do professor? O objetivo geral é: compreender como a comunicação em interface com a educação se relaciona na perspectiva da construção de novos saberes a partir de práticas pedagógicas gamificadas. Contribuem para esta discussão, os seguintes autores: Lemos (2009); Castells (1999); Deterding (2011); Soares e Cunha (2010); Santos (2018a;2018b;2018c; 2019); Santos e Schlemmer (2018a;2018b); Kastrup (2005; 2015), dentre outros autores.

PALAVRAS-CHAVE: Processos Comunicacionais; Gamificação; Inventividade; Docência Universitária; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Docência universitária se caracteriza pela ação de ensinar, com foco na aprendizagem. Neste sentido, a complexidade da prática docente está na atitude relacionada ao conjunto de atividades voltadas para garantir a aprendizagem dos estudantes. Assim, entende-se que o conjunto de conceitos e práticas que envolvem a discussão sobre a docência universitária, são decisivos para levar a refletir sobre os seguintes eixos: formação continuada; transformação social politicamente contextualizada e engajada com as práticas pedagógicas; a construção da docência universitária em conjunto com a emancipação intelectual e política dos educadores.

Assim, o recorte que contextualiza a discussão neste artigo é: como a gamificação, em contextos com os atuais processos comunicacionais que caracterizam a cultura digital, pode contribuir para ampliar as práticas pedagógicas em interface com a formação

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GPe-dU/CNPq que está vinculado a Linha de Pesquisa III – “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias” -, do Programa de Pós-Graduação do curso de Doutorado em Educação da UNISINOS. Mestra em Comunicação, com área de concentração em mídia e cultura, pela Universidade de Marília – UNIMAR. Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Marília – UNIMAR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3413-4819>. Email: lidirochajornalista@hotmail.com

continuada do professor? O objetivo geral é: compreender como a comunicação em interface com a educação se relaciona na perspectiva da construção de novos saberes a partir de práticas pedagógicas gamificadas.

Portanto, refletir sobre a formação docente e seus contextos relacionados a docência universitária implicam em uma discussão sobre a perspectiva da construção de um profissional engajado, aberto as competências da colaboração e cooperação em contexto de espaços híbridos e multimodais de aprendizagem em interface com os processos comunicacionais que caracterizam a cultura digital.

1 A CULTURA DIGITAL COMO VITRINE QUE EXIBE OS ATUAIS PROCESSOS COMUNICACIONAIS EM INTERFACE COM O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

Lemos (2009) apresenta três princípios que estão na base do processo cultural atual e que definem a cibercultura: a primeira característica da cultura digital “pós-massiva” é a liberação do polo de emissão, na qual o antigo receptor produz e emite conteúdos em distintos formatos midiáticos; a segunda característica faz referência ao princípio de conexão em rede³. A esse respeito, Lemos (2009) considera que “não basta emitir sem conectar, compartilhar”. O terceiro princípio é a consequente reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinaatórias, ou seja, qualquer pessoa tem a oportunidade gerar e publicar conteúdos em tempo real, sob distintos formatos e modulações, além de adicionar e colaborar em rede com outras pessoas.

Para Lemos (2009), a compreensão desses três princípios (emissão, conexão e reconfiguração) permite entender o que ele chama de “territórios informacionais combinantes” e as transformações socioculturais situadas no contexto das atuais tecnologias digitais móveis de comunicação e informação. O movimento de emissão, produção, conexão implica em um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando, em algum grau, todos os aspectos da ação humana, num movimento de reconfiguração de práticas e instituições. Assim, na

³ Nesse caso a rede é percebida de acordo com o conceito de rizoma abordado por Guatari e Deleuze na obra “Mil Platôs” (1995). Esse conceito advém da botânica que diz que rizoma é uma raiz, mas trata-se de uma raiz que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, ela cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida. De acordo com Guatari e Deleuze o conceito de rizoma possui um crescimento de suas dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. Essas linhas formam as redes da atualidade.

cultura digital, a ênfase está na interação, no fluxo, na conectividade, na rede, nas novas formas de relações sociais e institucionais, na cooperação, no compartilhamento e nas múltiplas linguagens.

Diante deste contexto da atual sociedade que se caracteriza por este novo comportamento no processo comunicacional presente na Cultura Digital, entende-se que a docência universitária caminha na perspectiva de um novo paradigma educacional. Moraes (2003, p. 157) explica que no paradigma educacional emergente ocorre a (re)significação do aprendiz como “[...] um sujeito ativo no processo de observação de sua realidade e construtor, desconstrutor e reconstrutor do conhecimento, ao mesmo tempo, um aprendiz autônomo em relação ao meio.” A autora explica que repensar sobre os aspectos que envolvem a educação é propor investigação sobre:

[...] teorias que “reconheçam que conhecimento, aprendizagem, autonomia e criatividade envolvem processos auto-organizacionais que se estendem à totalidade da corporeidade humana, sinalizando que a emergência de novas estruturas, de novos comportamentos e de novas intuições ocorre sempre a partir de regras internas aos sistemas vivos, pois dependem de suas estruturas, das relações entre os seus componentes em processo interativo com o meio. (MORAES, 2003, p. 160).

Schlemmer, Lopes e Adams (2014, p. 57-58), afirmam que é necessário “[...] construir uma educação para sujeitos deste tempo histórico e social.” Neste contexto, isto significa que a educação precisa estar centrada na “cultura da aprendizagem” sobre signos que se correlacionam com pensamentos epistemológicos em relação ao conhecimento. Para os autores, a concepção epistemológica interacionista da educação passa pelo sentido de que o conhecimento constitui um processo contínuo de ação e interação do sujeito com o meio físico e social, pois o conhecimento e a capacidade de conhecer nascem à medida que o sujeito passa a interagir “[...] de forma que, se a interação entre o sujeito e o objeto os modifica, cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros [...]”, contextualizam Schlemmer; Lopes; Adams (2014, p. 58).

Assim, entende-se que a cultura digital vivenciada pelos sujeitos da atual sociedade passa a funcionar como uma vitrine que exhibe o atual comportamento destes sujeitos deste tempo histórico e social. Neste contexto, observa-se que o comportamento destes indivíduos na cibercultura denota os atuais processos comunicacionais, já que, agora testemunha-se a autonomia do sujeito ao emitir, produzir, interagir e reconfigurar a informação. Desta forma, é assim que a comunicação e a educação caminham em

interface, pois, este comportamento apresentado a partir da cultura digital, denota as atuais características da sociedade em suas formas de se comunicar e, diante deste contexto, o paradigma emergente educacional configura-se como um elemento que proporciona mais autonomia e autoria aos sujeitos, tanto do professor como também do estudante, em busca de uma cultura da aprendizagem que permeie a colaboração, cooperação, interação, compartilhamento e conexão, num movimento de vai e vem que possa gerar as trocas simbólicas de sentido e reconfiguração do aprendizado e/ou informação a partir das relações e conexões que se estabelecem uns com os outros.

2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: INTERFACES SOBRE OS ATUAIS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA A CO-CRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE EM REDE

Castells (1999) explica que a Sociedade em Rede⁴ compõe indivíduos que são produtores de conteúdo, bem como sujeitos de recepção da mensagem. Essa configuração de Sociedade em Rede proporciona o intercâmbio de produtos culturais por meio dos processos de comunicação a partir das tecnologias digitais. Verifica-se que estas concepções corroboram com os três princípios propostos por Lemos (2009) ao se referir sobre o comportamento e formas de se comunicar dos sujeitos na Cultura digital.

Os processos de comunicação estão se horizontalizando, ao adquirirem um caráter ao mesmo tempo individual e, em princípio, global pelo fato de, mantendo-se sob controle local e imediato, também poderem ser projetados em escala mundial, via as novas redes telemáticas. Os clientes da velha mídia estão se tornando criadores de conteúdos e, assim, sujeitos não só da recepção mas, ainda, da emissão e do intercâmbio de todo o tipo de produtos culturais, através da mídia digital (RUDIGER, 2011, p. 131).

Assim, inseridos neste tempo histórico e social, os sujeitos experimentam novas formas de se comunicar a partir de um dado saber novo imbricado com um avanço técnico. Para Vieira Pinto (2005, p. 8) “Só há saber novo com avanço técnico”. Já para Dagnino (2008) técnica trata-se de um conjunto de habilidades que o indivíduo detém a

⁴ “Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio”. Cf. In: CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 498.

partir da atividade empírica sem a obtenção do conhecimento científico. Sendo assim, compreende-se então que, o saber novo está atrelado a este avanço técnico de experimentações a partir da atividade empírica.

Repensando estas correlações e trazendo-as para o contexto da educação e dos processos comunicacionais, nessa interface entre comunicação e educação, é possível depreender que as experimentações empíricas com relação ao uso das tecnologias (analógicas e digitais) nos contextos de ensino e de aprendizagem corroboram para um saber novo com avanço técnico que se relaciona ao conhecimento científico, já que, para Dagnino (2008, p.7) tecnologia refere-se a um “produto da aplicação da ciência”.

Nesse sentido, depreende-se então que a relação entre a Sociedade em Rede e as tecnologias contribui para propor um pensamento crítico sobre como as tecnologias atuam como artefatos culturais que se manifestam na vida do cidadão como inovação social, cultural, política e historicamente situada, do analógico ao digital. Para Vieira Pinto *apud* Bandeira (2011) a influência da técnica e da mecanização do trabalho configura-se em outro estágio: o conhecimento. Sendo assim, o autor explica que o indivíduo nada cria ou fabrica algo que não seja para atender as suas necessidades em correlação com a sua própria realidade, desse modo “a técnica é um patrimônio da espécie e sua função consiste em ligar os homens na realização das ações construtoras comuns no espaço-tempo, sem dominar o homem”, afirma Bandeira (2011, p. 114).

Assim, entende-se que a co-criação do conhecimento em espaços de aprendizagens pode contribuir para que o docente e o discente que são pertencentes a Sociedade em Rede - que assume a postura de criadora de conteúdo numa perspectiva de emancipação já que outrora (antes das mídias sociais) existia somente uma polarização de papéis (emissor e receptor da mensagem) – possa assumir o papel de autonomia e autoria em espaços de aprendizagens, pois como disse Vieira Pinto anteriormente só há saber novo com o avanço técnico.

3 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: BREVES CONTEXTUALIZAÇÕES

Para Soares e Cunha (2010) a docência deve ser entendida como o exercício do magistério tendo como objetivo a aprendizagem e desta forma, docência então, significa a atividade que caracteriza o docente como um todo. Assim, a docência pressupõe um conjunto de atividades complexas com o intuito de assegurar a aprendizagem, explicam

as autoras. Elas citam Marcelo García (1999, p. 243) que afirma: “[a docência pressupõe um conjunto de atividades] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”.

Para Freire (1996, p. 47), o homem é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Assim, partindo deste pressuposto, Santos e Pielke (2018) entendem que o professor vivencia no cotidiano da sua prática docente, experiências que implicam nas suas relações com o outro e conseqüentemente nas maneiras de estar com o mundo por meio de sua prática docente.

Neste sentido, a prática docente necessita ser produzida não só na construção de um sujeito aprendiz (docente e discente), como também precisa ser elaborada visando os elementos que podem compor um ou diversos espaços de aprendizagem, inclusive a sala de aula, considerando a coexistência das tecnologias analógicas e digitais. Assim, compreende-se, então, que a prática docente pode se configurar em torno do paradigma educacional emergente, pois, neste, há a co-criação do conhecimento e não mais, como outrora aconteceu, a simples transmissão da informação, já que testemunhamos a construção de novos processos comunicacionais a partir dos três princípios que caracterizam a cibercultura.

Assim, diante deste cenário do professor universitário que produz a sua prática docente pensando neste sujeito integrante da Sociedade em Rede e que se comunica conforme caracterizam os três princípios da cibercultura explicados outrora por Lemos (2009), o professor se configura como um sujeito que se reinventa em relação ao meio. Assim, essa discussão sobre a docência universitária tem por objetivo problematizar questões que permeiam os seguintes contextos: condições singulares (como por exemplo as condições físicas de um espaço de aprendizagem com acesso à internet e/ou com instalação de tomadas disponíveis para conectar os dispositivos móveis); exigências de múltiplos saberes e competências (saber fazer co-existir as tecnologias analógicas e digitais) e atitudes que precisam ser adequadas e compreendidas em suas relações (como a cuidadosa relação entre discente e docente e sua linha tênue entre as atitudes alternadas de colaborar, cooperar, num processo de desenvolvimento da autoria e da autonomia).

Nesse percurso de prática docente no ensino superior as deficiências existentes no exercício da docência universitária evocam distintos contextos: a construção da identidade profissional do docente que atua no ensino superior; saberes docentes e a

prática pedagógica; concepção epistemológica dos professores (relacionados ao conhecimento) e problemas metodológicos experienciados em espaços de aprendizagens.

O que estamos evidenciando aqui é que um dos problemas enfrentados pelos professores universitários se refere a formação pedagógica, ou mesmo, nos contextos deficientes desta formação para propiciar a constituição de espaços de aprendizagem no contexto de uma cultura híbrida e multimodal. É possível observar que existem professores que vêm de outras áreas do conhecimento e/ou áreas profissionais e, via de regra, tornam-se professores sem que tenham passado por uma imersão no campo empírico pedagógico enquanto docentes. Diante desta realidade o que é possível observar é que, por vezes, há uma insatisfação tanto por parte do discente, como também do docente, o que acarreta na baixa qualidade do processo educacional.

Desta forma, a discussão a respeito da complexidade da atividade docente no ensino superior resulta na reflexão sobre a prática docente. O professor, enquanto profissional que atua em espaços de aprendizagens, é cobrado pela IES (Instituição de Ensino Superior) e por seus alunos por uma excelência em seu desempenho profissional e assim, inserido nesta realidade e lógica de pensamento, ele não pode falhar, pois tem que ser exímio profissional sem ter o direito a falhas, como qualquer outro profissional. Para além disto, seu desempenho profissional enquanto professor, aos olhos dos alunos e da IES, precisa ser tal qual seu nível de excelência no mercado de trabalho em que atua fora do contexto de professor, pois, em alguns casos, ele foi contratado exatamente porque apresentava alta qualidade no desempenho de outras funções, fora do espaço educacional.

Assim, a complexidade da atividade docente no ensino superior passa pela contextualização de discussão que reflete sobre a profissionalidade dos docentes. Neste contexto, a profissionalização está vinculada ao processo histórico de desenvolvimento profissional e, deste modo, a profissionalidade está atrelada ao conjunto de habilidades, saberes, valores e hábitos que contribuem para que de fato, um sujeito se constitua enquanto professor.

Sacristan (1995) explica que a profissionalidade configura-se na ação docente, ou seja, no conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, valores que estão imbrincados nas especificidades do que é ser professor. Noutras palavras: a profissionalidade docente se materializa nas competências, saberes e atitudes as quais os docentes colocam em evidência em suas ações durante a prática pedagógica.

Portanto, o professor precisa estar preparada para os estudantes deste tempo histórico e social situados. Neste sentido, a co-criação do conhecimento possibilita que o paradigma educacional emergente se estabeleça e, assim, o professor, enquanto profissional que está atendo as mudanças de perfil dos estudantes, pode se implicar a partir da aprendizagem inventiva em interface com os processos comunicacionais da cibercultura para o indivíduo da Sociedade em Rede.

4 A GAMIFICAÇÃO COMO INVENTIVIDADE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Kastrup (2015) evidencia que para Varela (1988) a cognição enativa resulta de experiências, já que a atuação trata-se de uma ação guiada por processos sensoriais locais, e não por percepções de objetos ou formas. Diante disto, entende-se que o conhecimento corporificado inclui, “portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de inscrever e se marcar histórica e culturalmente”, explica Kastrup (2015, p. 103).

Por esta razão, o trabalho de Maturana e Varela (1990) revela que as condições dos estudos sobre cognição devem explorar as perspectivas da politemporalidade. Isto implica dizer que as condições históricas coexistem com o presente vivo, o qual funciona como um elemento gerador de uma problematização das configurações históricas.

O problema não é entender o funcionamento cognitivo como produzido historicamente, mas sim como o presente é capaz de promover rachaduras nos estratos históricos, nos antigos hábitos mentais, nos acoplamentos estruturais estabelecidos e produzir novidade. Para pensar condições politemporais foi preciso liberar a força do presente, desamarrá-lo do passado, liberá-lo dos constrangimentos históricos. (KASTRUP, 2015, p. 98).

Assim, para Santos (2018a; 2018b; 2018c; 2019) e Santos e Schlemmer (2018a; 2018b) quando o docente universitário se desafia a desenvolver aulas em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais como mais um entre os possíveis elementos para tornar o processo educacional criativo e engajar seus alunos, essa ação passa a funcionar como um foco de criação de novos problemas, novas relações com o tempo, espaço, consigo mesmo e com os outros. Com essa ação, as formas constituídas e o presente vivo passam a coexistir e deste modo, o professor se coloca em situação de invenção de sua própria prática docente. Essa ação de invenção, por ser novidade em seu trabalho, traz ao

docente um conjunto de sensações as quais causam desequilíbrio. Todo esse sentimento do tempo presente provoca *breakdowns*, ou as rachaduras nas camadas que fazem parte do contexto histórico. Com o *breakdown*, ou seja, as rachaduras que bifurcam o caminho, há uma espécie de interrupção de percurso, ou seja, uma descontinuidade da ação, já que algo se partiu.

A partir daí, há uma reorientação da ação que responde pela novidade e é, exatamente ela - a novidade - que emerge apontando para as possibilidades de invenção com as quais o docente universitário poderá trabalhar. Deste modo, a bifurcação então, acontece como uma espécie de reorientação de curso/percurso e/ou da ação. Nesse sentido, a invenção de si, como docente universitário, passa pelo desafio de se reinventar, fazendo emergir novos problemas/desafios. Essa reorientação de curso da ação é também uma situação de aprendizagem.

Compreende-se a aprendizagem a partir da invenção, denominada por Kastrup (2005) de aprendizagem inventiva que surge como um processo de produção da subjetividade, ou seja, como invenção de si e do mundo. Este processo de aprendizagem não se reduz à uma solução de problemas, mas sim como uma invenção de problemas no sentido de problematizar a própria prática docente, pois aprender é, então, em essência, “ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluída, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas”, explica Kastrup (2005, p. 1277).

A aprendizagem, em sentido deleuziano, não é analítica nem reflexiva. Se ela passa pela reflexão, não se esgota aí. Ela envolve intimidade, contato direto, corporal com a matéria – é disto que o conceito de agenciamento maquínico fala. Repetir não é criar automatismos, condutas mecânicas. A repetição que está envolvida na arte-aprendizagem é como a do músico que ensaia duramente até poder viajar na melodia ou a de um ator que ensaia até incorporar o espírito do personagem, até cavar uma profunda intimidade com ele, até encarná-lo, corporificá-lo e com isso espantar a mediação da representação. [...] O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. Aprender é estar atento as variações contínuas e às rápidas ressonâncias, mas isso implica, ao mesmo tempo, certa desatenção aos esquemas práticos de reconhecimento. O jogo entre certa atenção e uma espécie de desatenção que lhe é correlata foi tematizado por Bergson (1934), que fala de uma atenção à vida pragmática utilitária, mas também de uma atenção ‘suplementar’,

que é atenção à duração. A primeira assegura a aprendizagem como solução de problemas, mas é a segunda modalidade de atenção que assegura a aprendizagem como invenção de problemas. (KASTRUP, 2015, p. 105-106).

Assim, dada a potência inventiva das vivências de *breakdown* ocasionadas pela bifurcação no fluxo cognitivo habitual, justifica-se a necessidade do desenvolvimento, por parte do docente, de práticas de aprendizagem que possam mobilizar as experiências de invenção de si e do mundo. Portanto, “se queremos criar novas formas de conhecer e viver, não podemos nos furtar de inventar um mundo. Aprender a viver num mundo sem fundamentos é inventá-lo ao viver”, conclui Kastrup (2015, p. 109).

Para Santos (2018a; 2018b; 2018c; 2019) no contexto da aprendizagem inventiva a gamificação entra em cena em espaços de aprendizagens. Oriundo do inglês *Gamification*, o termo Gamificação para Deterding *et. al.* (2011, p. 2, tradução nossa) significa: “o uso de elementos de design de jogos em contextos não-jogo”. Isto implica dizer que ao usar os elementos contidos nos jogos, como por exemplo as regras, missões, desafios, estratégias, narrativas, competição, colaboração, cooperação, dentre outros, na prática pedagógica, tal estratégia poderá configurar-se como gamificação, uma vez que essa trata exatamente do uso de mecânicas e dinâmicas dos jogos em contexto não jogo, que neste caso específico, refere-se ao uso destes elementos no contexto educacional.

5 HIBRIDISMO E MULTIMODALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Para Santos e Schlemmer (2018a; 2018b) na perspectiva da co-criação do conhecimento em espaços de aprendizagem em contextos híbridos e multimodais nasce a tecnologia-conceito Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais – ECHIM, como uma evolução da tecnologia-conceito de Espaço de Convivência Digital Virtual – ECODI.

A ECHIM é exatamente esse imbricamento entre os espaços de aprendizagem de mundos presenciais físicos e digitais virtuais com as Tecnologias digitais como tablets e celulares vinculados aos espaços analógicos, e assim, a ECHIM então trata-se de uma evolução da ECODI. Deste modo, apresentamos abaixo um quadro que demonstra na perspectiva de Schlemmer (2015a; 2015b) quais são os conceitos/discussões que dimensionam o que é o Híbridismo, a Multimodalidade e a ECHIM. Assim, a partir da

organização deste quadro, tais perspectivas esclarecem de modo mais detalhado qual é a relação entre esses três eixos.

Quadro 1: Conceitos sobre Hibridismo, Multimodalidade e ECHIM.

HIBRIDISMO	MULTIMODALIDADE	ECHIM
<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Por híbrido se entende a mistura entre diferentes elementos, que resultam num novo elemento composto dos anteriores”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407). ➤ “[...] O híbrido é compreendido a partir de Latour (1994) enquanto constituído por múltiplas matrizes, por misturas de natureza e cultura, portanto, não comporta a separação entre cultura/natureza, humano/não humano etc”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407). ➤ “Híbridas são as ações e interações entre atores humanos e não humanos, em espaços e culturas analógicas e digitais, constituindo-se em fenômenos indissociáveis, redes que interligam naturezas, técnicas e culturas”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 407-408). ➤ “Portanto, o híbrido é aqui compreendido quanto à natureza dos espaços (analógico e digital), quanto à presença (física e 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Por multimodal entende-se as distintas modalidades educacionais imbricadas, ou seja, modalidade presencial, modalidade online, incluindo: eletronic learning (e-learning), mobile learning (m-learning), pervasive learning (p-learning), ubiquitous learning (u-learning), immersive learning (i-learning), gamification learning (g-learning), game based learning (GBL)”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Diferentes tecnologias analógicas e digitais integradas, de forma que juntas favoreçam distintas formas de comunicação e interação (textual, oral, gráfica e gestual) na coexistência e no imbricamento dos mundos presenciais e virtuais”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). ➤ “Fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes nesse espaço”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). ➤ “Fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, o próprio espaço híbrido”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). ➤ “Um contexto multimodal (integrando a modalidade presencial e a modalidade online — que pode incluir e-learning, m-learning, p-learning, u-learning, i-learning, g-learning e GBL)”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408). ➤ “Um ECHIM pressupõe, fundamentalmente, um tipo de ação e interação que possibilite aos habitantes e

digital), quanto às tecnologias (analógicas e digitais) e quanto à cultura (pré-digital e digital)”. (SCHLEMMER, 2015a, p. 40-41).		e-habitantes desse espaço-sujeitos (considerando sua ontogenia) configurá-lo de forma colaborativa e cooperativa, por meio de seu viver e conviver”. (SCHLEMMER, 2015b, p. 408-409).
--	--	--

Fonte: (SANTOS, 2018a, p. 85-86).

Deste modo, para contextualizar a gamificação, o hibridismo e a multimodalidade na prática docente, explicamos que tais elementos imbricados podem vir a contribuir com a prática docente no ensino superior. O caderno, o quadro, o pincel, a caneta como tecnologias analógicas contribuem como instrumentos utilizados nos contextos de ensino e de aprendizagem e deste modo, conversam, se entrelaçam e se fazem presentes juntos as diferentes dispositivos e tecnologias digitais tais como o celular, o tablet, o notebook, e assim, em um espaço de aprendizagem gamificado com desafios, missões, puzzles, regras, estratégias, enfim, com elementos característicos dos jogos, o celular, o tablet, o caderno, o quadro podem se aliar como estratégia de ensino e aprendizagem em um espaço de aprendizagem multimodal, que ocorre na modalidade presencial física imbricada com a modalidade online, sendo que na perspectiva multimodal o espaço de aprendizagem se altera, podendo co-existir ao mesmo tempo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência universitária precisa estar preparada para os estudantes deste tempo histórico e social situados. Neste sentido, a co-criação do conhecimento possibilita que um novo paradigma educacional se estabeleça e, assim, o professor, enquanto profissional que está atendo as mudanças de perfil dos estudantes, pode se implicar a partir da aprendizagem inventiva a criar/inventar problemas no desenvolvimento de suas aulas. Deste modo, nessa relação de inventividade na docência universitária, sujeito e mundo emergem juntos, e neste contexto, a aprendizagem inventiva possibilita a problematização não somente ao docente como também ao discente porque ele, assim como o professor, experimenta uma nova forma de aprendizagem e, assim, todos juntos em suas relações participam do processo de produção da subjetividade.

E, nesta relação de invenção de si e do mundo, a construção do conhecimento permite ao docente e ao discente uma interação que traz, ao cenário educacional, atitudes

de autoria, autonomia, cooperação e colaboração, pois o conhecimento em co-criação, coloca os indivíduos participantes deste cenário como sujeitos produtores de conteúdos integrantes da Sociedade em Rede que participam da produção e compartilhamento do conhecimento. Assim, deixa-se para trás a imagem estereotipada do professor como o único detentor do conhecimento em sala de aula.

Desta forma, para ser professor neste tempo histórico e social é necessário desenvolver um conjunto de competências as quais precisam ir além daquelas que são vinculadas ao contexto de atuação do docente. O que pretende-se evidenciar é que para além daquelas competências, o professor também precisa ter habilidades tecnológicas-digitais as quais possibilitam o exercício da prática docente em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais, pois com essas competências ele poderá ter um campo maior de possibilidades com a aprendizagem inventiva e, assim, por meio dela, poderá educar este estudante pertencente a uma geração – que se comunica a partir dos 3 princípios da cultura digital - que está conectada com elementos como as mídias sociais e as tecnologias analógicas e digitais.

Portanto, a docência como atividade complexa carrega em seu exercício o desafio que o professor tem em lidar com distintas competências para demonstrar suas habilidades enquanto docente e para além disto, ele, enquanto profissional, necessita estar em constante formação e aprendizado, pois precisa se ambientar e dialogar com os estudantes que tem distintos perfis e fazem parte de um tempo histórico e social diferente do seu professor. É, nesta relação cotidiana que o professor vivencia e observa sua própria prática no campo empírico pedagógico e, neste caminhar, compreende que precisa de novas estratégias de ensino e de aprendizagem se quiser engajar os sujeitos que participam dos espaços de aprendizagens. Assim, essa reorientação de percurso na docência universitária coloca em cena a inventividade docente.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Alexandre E. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v 15, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/7381/4420>. Acesso em: 10 maio 2018.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da Ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas: UNICAMP, 2008.

DETERDING, Sebastian *et al.* Gamification: toward a definition. In: CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts. Vancouver, Canadá, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KASTRUP, Virginia. A Cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 91-110.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

LEMONS, André. Cibercultura como território recombinate. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Orgs). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

MATURANA, H.; VARELA. **El Arbor del Conocimiento**. Madrid: Dabate, 1990.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Lidiane Rocha dos. **A cognição inventiva na docência universitária: das narrativas de si aos relatos de experiências de práticas pedagógicas gamificadas**. 202 f. (Tese de Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2018a. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7473> Acesso em: 08 jun. 2019.

SANTOS, Lidiane Rocha dos. Inventividade na Docência Universitária: um novo paradigma educacional a partir da co-criação do conhecimento em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais. In: **XIX Encontro Internacional Virtual Educa**, 19, 2018, Salvador. Anais eletrônicos...Salvador: Virtual Educa, 2018b. 1-12. ISBN 978-959-250-975-7. Disponível em: <http://www.virtualeduca.org/forove/tematicas-2018/274-foro-educadores-para-la-era-digital/1254-inventividade-na-docencia-universitaria-um-novo-paradigma-educacional-a-partir-da-co-criacao-do-conhecimento-em-espacos-de-aprendizagens-hibridos-e-multimodais> Acesso em: 08 jun. 2019.

SANTOS, Lidiane Rocha dos. O desenvolvimento da gamificação na docência universitária com tecnologias digitais e analógicas em contextos de aprendizagens/vivências híbridos e multimodais. In: **IV Seminário ForTEC Tecnologias Digitais, Redes e Educação: Perspectivas Contemporâneas**, 4, 2018, Salvador. Anais eletrônicos...Salvador: UNEB, DEDCI, PPGEduc, 2018c. 1095-1104. ISSN 2525-7625. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/41c13d_c922011ef1964e33a1aed91db833827f.pdf Acesso em: 08 jun. 2019.

SANTOS, Lidiane Rocha dos Santos. O Paradigma Educacional Emergente: Primeiras Aproximações com a Gamificação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, E-ISSN 2526-

0847, v. 41, n. 78, p. 134-147, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/833/466> Acesso em: 08 jun 2019.

SANTOS, Lidiane Rocha dos; SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais: inventividade na Docência Universitária. In: **XIX Encontro Internacional Virtual Educa**, 19, 2018, Salvador. Anais eletrônicos...Salvador: Virtual Educa, 2018a. 1-15. ISBN 978-959-250-975-7. Disponível em: <http://www.virtualeduca.org/forove/tematicas-2018/275-foro-educacion-superior-innovacion-e-internacionalizacion/1227-gamificacao-em-espacos-de-aprendizagens-hibridos-e-multimodais-inventividade-na-docencia-universitaria> Acesso em: 08 jun. 2019.

SANTOS, Lidiane Rocha dos; SCHLEMMER, Eliane. O desenvolvimento da gamificação como processo formativo do professor: a prática pedagógica gamificada no ensino superior em contextos de hibridismo e multimodalidade. In: **IV Seminário ForTEC Tecnologias Digitais, Redes e Educação: Perspectivas Contemporâneas**, 4, 2018, Salvador. Anais eletrônicos...Salvador: UNEB, DEDCI, PPGEduc, 2018b. 921-933. ISSN 2525-7625. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/41c13d_c922011ef1964e33a1aed91db833827f.pdf Acesso em: 08 jun. 2019.

SANTOS, Lidiane Rocha dos; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. A docência universitária e os processos formativos dos professores: a formação docente na sua relação com a educação, o desenvolvimento e as tecnologias. In: **XX fórum de estudos: leituras de Paulo Freire**, 20, 2018, São Leopoldo. Anais eletrônicos...São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. 241-251. ISSN: 2176-3569. Disponível em: <http://repositorio.unisinos.br/anais/xx-forum-paulo-freire/fpf.html> Acesso em: 08 jun. 2019.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em contexto de hibridismo e Multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online**. Ano 5, n. 1, Jan./Jun., 2015a.

SCHLEMMER, Eliane. Mídia Social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 45, p. 399-421, 2015b.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz; ADAMS, Telmo. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VIEIRA PINTO. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.