

Entrevista coletiva com o jogo Dixit na pesquisa com alunos

Cartas ilustradas provocando memórias e diálogos¹

Cynthia Macedo Dias

Jackeline Lima Farbiarz

Introdução

Neste capítulo, discutimos questões teórico-metodológicas do uso do jogo de cartas Dixit como dispositivo mediador de uma entrevista coletiva com alunos do Ensino Médio Integrado. Eles haviam participado de uma experiência de ensino-aprendizagem que propôs a criação colaborativa de jogos analógicos², na Escola Politécnica

1 Este capítulo é baseado na Tese de Doutorado: DIAS, Cynthia Macedo. **Jogo é para o que se move**: Design como favorecedor da construção de espaços colaborativos e dialógicos de ensino-aprendizagem por meio da criação e adaptação de jogos analógicos. 2020. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2020. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?vid=3&sid=69f80e8a-aae1-43a2-a49a-c1299a416ba9%40sessionmgr103&bquery=AU+Cynthia+Macedo+Dias&bdata=JmNsaTA9RlQxJmNsdjA9WSZsYW5nPXB0LWJyJnR5cGU9MCZzZWZyY2hNb2RlPVN0YW5kYXJkbnNpdGU9ZWZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d>

2 Este termo é utilizado no âmbito internacional na pesquisa em jogos não digitais para abarcar jogos de tabuleiro, cartas, jogos de rua, *role playing games*, entre outros, em suas diferentes configurações.

de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), uma escola pública federal de Educação Profissional em Saúde que é uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

A entrevista coletiva foi parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo principal era investigar o Design como favorecedor da construção de espaços colaborativos e dialógicos de ensino-aprendizagem na Educação Básica, por meio da criação e adaptação de jogos analógicos. Assim, a entrevista com os alunos buscava mapear como alunos participantes da experiência significavam suas vivências na disciplina. Dentro das falas levantadas, buscamos referências a posturas dialógicas, à colaboração e à linguagem dos jogos, a fim de discutir a participação do Design na construção de espaços de ensino-aprendizagem que favoreçam posturas mais dialógicas, tanto de alunos quanto de professores.

Estrutturamos este capítulo em cinco partes: a primeira traz a fundamentação teórica e metodológica que embasou nossas escolhas; a segunda caracteriza o cenário da pesquisa; a terceira descreve os procedimentos adotados; a quarta discute o processo da entrevista coletiva mediada pelo jogo e os sentidos e resultados dessa dinâmica em relação com nosso referencial teórico; e a quinta costura esses sentidos a partir dos estudos da linguagem de base bakhtiniana.

Fundamentos para uma pesquisa que se quis dialógica

A pesquisa surgiu do desejo de aprofundar e refletir sobre uma prática docente realizada desde 2013 e foi desenvolvida com base na compreensão do valor da atuação docente, do diálogo e da interação entre professores e educandos para a aprendizagem e o

desenvolvimento. Essa compreensão advém de sua inserção no laboratório LINC-Design (Linguagem, Interação e Construção de Sentidos), que promove pesquisas em Design a partir de cruzamentos com os Estudos da Linguagem. Sendo assim, baseia-se na concepção de que a linguagem medeia o acesso à realidade e de que a relação estabelecida com as coisas/objetos parte dos discursos sobre elas proferidos (BAKHTIN, 1997[1979]). A pesquisa partiu, ainda, do pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito, uma interdependência entre sujeito e objeto, assumindo que “os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência”, e que o pesquisador deve manter uma conduta participante (CHIZZOTTI, 2010, p. 82).

Os jogos promovem experiências e narrativas e são objetos de design, que precisam ser vistos enquanto artefato e processo simultaneamente (XAVIER, 2013). O design, configurando objetos de uso e sistemas de comunicação e informação (BOMFIM, 1999), cria pontos de interação entre sujeitos, grupos e suas formas de organização e meios de vida. As ações dos designers são mediadas pela linguagem e participam das trocas discursivas (FARBIARZ; NOVAES, 2014). O ato de design é “produtor de sentidos”, já que, para escolher “como as coisas devem ser”, é necessário um julgamento, que se dá dentro de sistemas de sentidos: o “design se ocupa de fazer sentido das coisas – como elas deveriam ser para se criar novas entidades de sentido” (MANZINI, 2015, p. 35) [tradução nossa].

Na concepção do círculo de Bakhtin (1997 [1979]), a unidade do discurso é o enunciado, e a linguagem é tratada enquanto sistema

de comunicação, que se dá por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, instâncias de uso da linguagem por um sujeito locutor, conectadas a um contexto de ação humana. Em vez de esquemas direcionais de comunicação, o Círculo propõe um “circuito de responsabilidade”, uma vez que os papéis de “falante” e “ouvinte” não são pré-fixados, mas potenciais e intercambiáveis, conforme a “mobilização discursiva no processo geral da enunciação” (MACHADO, 2014, p. 157).

Assim, um locutor é sempre um respondente, tanto em relação ao sistema da língua quanto aos enunciados anteriores – seus e de outros –, ou seja, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 291). Por isso, não existem “receptor” passivo ou audiência inerte, mas sempre interlocutores ativos, que se constituem a partir de um contexto social e, no contato com um enunciado, elaboram uma resposta, seja em forma de um outro enunciado, uma avaliação ou uma ação. Ou seja, se colocam em “atitude responsiva ativa”, julgam o “texto” e respondem, ainda que internamente: “toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 290).

Segundo a “lei do posicionamento” formulada pelo Círculo de Bakhtin, tudo que é dito depende do lugar de onde se diz, uma vez que os horizontes dos falantes não são coincidentes, mas complementares: o “mundo” que cada um de nós “vê” é relativo à nossa posição única no espaço e tempo, nossa história, nossas vivências. Ao mesmo tempo, cada enunciado é relativizado por outras visões nele projetadas, de posicionamentos de outros sujeitos. O dialogismo coloca-se, assim, como “ciência das relações, fundamental para se

compreender a representação estética como construção de sentido” (MACHADO, 2007, p. 196).

Cada vez que falamos ou produzimos algum tipo de enunciado, não somos “o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 291), nem partimos da totalidade de possibilidades discursivas da língua, o que dificultaria estabelecer processos comunicacionais. Além de respondermos a outros enunciados, fazemos uso das regularidades que estes assumem, dependendo de cada esfera da atividade humana, situação social, comunicativa, histórica.

Essas regularidades são os gêneros do discurso, na concepção do Círculo de Bakhtin, que considera como elementos fundamentais na elaboração dos enunciados: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A escolha desses elementos é influenciada por enunciados anteriores e influencia a determinação deles nos novos enunciados, constituindo gêneros do discurso: “tipos relativamente estáveis” de enunciados, ligados a esferas de comunicação humana. Estes auxiliam o processo de comunicação: “se os enunciados são o elo na cadeia da comunicação verbal, os gêneros certamente são as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas” (MACHADO, 2007, p. 203).

Ao reconhecer os gêneros, os interlocutores podem compreender quando um enunciado foi concluído, quando é sua vez de interagir e como interagir, quais os conteúdos temáticos mais adequados, quando os estilos individuais são pertinentes e que tipos de construção composicional são produtivas no processo de comunicação naquela situação social. Da mesma forma, uma vez que os sujeitos não são entidades etéreas, mas corpos no espaço, os gêneros discursivos são influenciados pela presença ou ausência de objetos e

pela configuração dos espaços, que promovem a modelização de interações e enunciados, a partir das formas de ação e interação que possibilitam ou restringem.

Por exemplo, como Carvalho (2012) salienta, olhar para diferentes “formas” de aula como gêneros implica perceber regularidades mas considerar a flexibilidade, dada por sua própria constituição enquanto práticas sociais, em situações históricas e sociais específicas. Assim, pensar um tipo de aula – ou de pesquisa – como gênero implica pensar seu tema (conteúdos, o que está sendo enfatizado), seu estilo (escolhas de recursos e forma de articulação de aspectos verbais, visuais e gestuais) e sua construção composicional (arranjos e formas espaciais e de utilização dos recursos). A partir da ênfase de Marcuschi (2002), que Carvalho considera, é importante pensar ainda sua função, como aspecto preponderante na determinação do gênero que está sendo posto em prática.

A noção de gêneros discursivos, assim, tem implicação clara na relação professor-aluno e na relação pesquisador-sujeito de pesquisa: que gêneros propomos ao desenhar estratégias e arranjos espaciais e interativos? Que “pistas” damos do acabamento de nossos enunciados e do espaço para as “vozes” dos outros? Que expectativas criamos? Que respostas esperamos, se é que esperamos? Os gêneros promovem a expressão da pluralidade de vozes, ou estas não encontram espaço para dialogarem concretamente? Essas perguntas nos auxiliaram a delimitar o foco da pesquisa de campo, na reflexão acerca de uma postura dialógica como constituinte da prática docente de criação de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem, e também nos levaram a buscar métodos e técnicas mais dialógicos, na tentativa de nos abrir às vozes dos alunos.

Cenário da pesquisa

Esta pesquisa partiu de experiências de criação de jogos como estratégia colaborativa de aprendizagem com alunos de Ensino Médio na EPSJV/Fiocruz. Após reflexões e diálogos com as preceptoras participantes em anos anteriores, propusemos uma nova configuração das aulas, em que o tema de pesquisa seria escolhido junto com os alunos, daríamos mais ênfase à linguagem dos jogos analógicos e buscaríamos promover mais dinamicidade nas aulas e colaboração e autonomia entre os alunos.

Após o final da disciplina em 2018, um dos alunos que testou o jogo na apresentação final (Heitor³) nos procurou para ajudar a aprimorar o protótipo, para usar em uma oficina que eles estavam planejando para a Semana dos Calouros de 2019. Dois alunos da turma (Felipe e Bruno) também se mostraram interessados nessa atividade e fizemos um encontro em dezembro de 2018 e outro em fevereiro de 2019, nos quais testamos o protótipo desenvolvido pela turma e fizemos alterações. Ao longo de 2019, desenhamos de que forma conversaríamos com os alunos para mapear seus olhares e significados que associavam à experiência vivenciada. A entrevista coletiva foi realizada no final de 2019.

Essa proposta de construção de jogos como dispositivo de ensino-aprendizagem localiza-se no componente curricular Trabalho de Integração (TI), parte do Ensino Médio Integrado da EPSJV/Fiocruz, que fica em Manguinhos, no Rio de Janeiro. Ao tomar o trabalho como princípio educativo, em sua unidade manual e intelectual, a formação pretendida na escola busca promover a compreensão das

3 Os nomes dos alunos foram alterados para preservar sua identidade.

bases de organização do trabalho em nossa sociedade, de forma a conjugar teoria, prática e compreensão dos princípios científicos que influenciam a organização do trabalho. Além disso, compreende que a construção do conhecimento é um processo social e histórico, de interação dos sujeitos com objetos físicos e o meio social (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 2005).

O TI está inserido no componente “Iniciação à Educação Politécnica” (IEP), nos cursos de nível médio com habilitação técnica em saúde (habilitações em Análises Clínicas, Gerência em Saúde e Biotecnologia). Foi concebido enquanto dispositivo pedagógico “que permitisse maior unidade entre os conteúdos das disciplinas e, simultaneamente, a aproximação com um campo de investigação” (PONTES; FONSECA, 2007, p. 564) e no qual a “participação do aluno, com maior escuta dos seus interesses, expectativas e vivências” fosse enfatizada, associada a uma avaliação de caráter mais processual. Os TIs são realizados com grupos pequenos, em torno de 10 a 12 alunos, acompanhados por duplas ou trios de preceptores com alguma experiência no tema proposto.

Dessa forma, o TI busca

[...] fortalecer metodologias participativas de ensino-aprendizagem e a pesquisa como princípio educativo [e] aproximar os alunos das diversas formas de produção de conhecimento, rompendo com uma visão tradicional de ciência, valorizando-se também as dimensões culturais, éticas e políticas da produção do conhecimento. (PONTES; FONSECA, 2007, p. 565).

Assim, estavam colocadas: 1) a busca por construir uma prática de ensino-aprendizagem mais centrada no aluno, em sua participação ativa na produção de conhecimentos, no desenvolvimento de sua

Começamos o ano trabalhando o conteúdo e ferramental da linguagem dos jogos e a construção de sentidos com base nessa linguagem. Em seguida, iniciamos a exploração de possíveis temas de pesquisa, mapeando interesses dos alunos entre temas estudados em Eixos teóricos. Desse mapeamento, os alunos selecionaram um tema, que foi aprofundado posteriormente em uma entrevista feita por eles com duas profissionais de saúde e em buscas na internet. A partir da entrevista e do compartilhamento entre eles do que haviam aprendido com as profissionais, o grupo produziu um mapa conceitual, que embasou a escolha do “partido adotado” para o jogo, definindo um “*briefing*” resumido⁴ (para quem seria o jogo, qual o objetivo, qual a “mensagem” que se desejava passar) e depois a prototipagem e a construção do modelo. Eles fizeram uma apresentação parcial no meio do ano, em que falaram sobre o processo até ali, e uma apresentação final, em que mostraram o jogo produzido por eles para os demais colegas da mesma série, que desenvolviam outros projetos.

4 Pazmino (2015) explica que o *briefing* pode ser entendido como um resumo escrito detalhado, produzido no início de um projeto a partir da “necessidade” ou “problema” identificado. Pode conter muitas informações, ou, quando o projeto for de baixa complexidade, nem se caracterizar como *briefing* completo, contendo basicamente o enunciado do projeto, uma descrição da intenção, o que precisa ser feito, para quem ou para quem, quando deve estar concluído, como deve ser feito, qual seu custo, quais as necessidades a serem atendidas dos usuários finais e quais as características do contexto social e cultural. Mantivemos a referência ao termo original, adaptando às necessidades do contexto de criação com alunos.

Procedimentos – entrevista coletiva mediada por um jogo de ilustrações e fotografias de experiências

Nosso principal desafio para o desenho metodológico era: como conversar com alunos sobre uma experiência vivenciada, sendo a pesquisadora uma das preceptoras, buscando reduzir a “hierarquia” atribuída à relação professor-alunos no contexto de pesquisa e mantendo o diálogo o mais aberto possível, promovendo a emergência do que viria de memórias e sensações?

Para mapear os posicionamentos assumidos por eles em relação à experiência, decidimos convidar os 15 alunos participantes para uma entrevista coletiva. Kramer (2007) aponta que as entrevistas coletivas são um recurso que permite reduzir a influência do poder e da posição hierárquica do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa, ao estabelecer um ambiente dialógico em que os participantes podem responder e perguntar a respeito do assunto que está sendo debatido. Estas também se colocam como um recurso para “identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos (a respeito dos quais não há concordância), provocar o debate, estimular os participantes a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas [...]” (KRAMER, 2007, p. 66). Nesse sentido, aponta para a perspectiva bakhtiniana de se considerar a alteridade, o conhecimento do outro.

Tínhamos o desejo ainda de obter contribuições espontâneas de memórias e sensações dos alunos a partir de reflexões sobre a experiência. Encontramos um caminho potente na facilitação ou elucidação por imagens, que procura desencadear narrativas a partir de meios não somente verbais e favorecer “aflorar pensamentos e

emoções que de outro modo ficariam, provavelmente, silenciados” (CORTÉS, 2017, p. 314).

Em relação ao uso de fotografias da sala de aula, Barthes (2012 [1984], p. 20) nos ajudou a definir. Ele esclarece que “[...] uma foto pode ser objeto de três práticas (ou de três emoções, ou de três intenções): fazer, suportar, olhar. O lugar do “Operator” seria aquele que comporta a operação física e química (ou eletrônica): aquele que “olha pelo buraco da fechadura” e fixa a imagem no suporte. No papel do “Spectator” estaria aquele que olha, o consumidor das imagens. No lugar do “Spectrum” estaria o referente, aquele que é objeto da fotografia. Ao olhar para imagens da sala de aula, os alunos estariam se deslocando do lugar de “Spectrum” para o lugar de “Spectator”, posicionando-se em um lugar de construir significados a partir daquelas imagens e do que estas evocam em suas memórias.

Assim, como dispositivo inicial para promover o diálogo na entrevista, optamos por não construir um roteiro de perguntas ou temas, mas utilizar o jogo comercial Dixit, criado por Jean-Louis Roubira em 2008 e vencedor do prêmio *Spiel des Jahres* (Jogo do Ano) em 2010⁵. Ele é composto por 84 cartas que contêm ilustrações muito sugestivas, que favorecem múltiplas interpretações.

No jogo original, as regras resumidamente determinam que a cada rodada um jogador seja o “narrador”, propondo uma palavra ou expressão para o grupo que ele associa a uma das imagens em sua mão. Cada jogador seleciona uma das cartas em sua própria mão que associe com o termo proposto, mas a associação não pode ser nem

5 <http://www.spiel-des-jahres.com/de/dixit>.

óbvia demais nem hermética demais. Após todos entregarem suas cartas escolhidas, embaralham-se as cartas e os jogadores votam na carta que imaginam ser a carta original do “narrador”, e pontos são distribuídos, valorizando as cartas que obtiverem alguns votos, mas não forem unanimidade. Para a pesquisa, utilizamos as cartas e adaptamos as regras do jogo, eliminando o aspecto de pontuação.

A dinâmica da entrevista coletiva foi dividida em dois momentos principais. No primeiro momento, solicitamos aos alunos que escolhessem, dentre as cartas distribuídas, uma que eles associassem a algum momento ou percepção relativos à experiência vivida na disciplina, e associassem palavras ou expressões a essas imagens. Em seguida, as palavras e imagens eram discutidas no grupo. No segundo momento, pedimos que eles associassem as palavras levantadas a fotografias de momentos da experiência vivida, que levamos impressas e colamos na janela da sala, com a ajuda de uma aluna que não havia participado da disciplina, mas quis participar da entrevista e se dispôs a contribuir. A previsão inicial era de duas horas de discussão, que foi cumprida.

O uso das cartas, fotografias e o “jogo” de associações visava provocar a rememoração e levantar sentidos e sensações relativos à experiência vivida, a fim de qualificar as percepções dos alunos. A escolha das fotografias buscou atender aos seguintes critérios:

- quando possível, conter a presença dos alunos e preceptores na imagem;
- quando possível, conter ações na turma;
- quando não houvesse fotos de momentos com alunos e preceptores, ter pelo menos uma representação daquela aula a

partir de imagens do quadro ou suporte⁶.

O roteiro seguiu os passos:

1º momento: levantamento de palavras mediado por cartas do jogo Dixit.

1. Distribuir 6 cartas para cada jogador;
2. Definir primeiro jogador;
3. O primeiro jogador olha suas cartas, escolhe dentre elas uma imagem que associe à experiência vivenciada no TI e pensa em uma palavra para definir o que a carta evocou. Escreve a palavra em um papel adesivo e deixa escondida. Revela somente a carta (imagem) aos demais jogadores;
4. Demais jogadores veem a carta revelada e pensam entre as suas cartas qual poderia ter relação com esta (pode ser uma relação de concordância ou discordância). Escrevem a palavra que pensaram em um papel adesivo e não revelam. Colocam suas cartas no centro, de cabeça para baixo;
5. As cartas baixadas são reveladas;
6. O primeiro jogador vota na carta que acha que mais se aproxima de sua palavra inicial e revela a palavra original, explicando sua escolha;
7. As outras palavras são reveladas e discutidas no grupo. Discutir por que o primeiro jogador colocou aquela palavra, que momentos da experiência evocaram essa palavra, e o

6 Alguns momentos não puderam ser representados, pois não havia imagens nem de ações nem do quadro, mas estes foram isolados.

- mesmo em relação aos demais participantes;
8. A vez passa para o jogador à esquerda. As cartas usadas são retiradas e todos compram uma nova carta. O jogo continua até que todos tenham proposto uma primeira palavra;
 9. Discussão: havia palavras que gostaríamos de propor, associar ao TI, mas as cartas não provocaram?

2º momento: associação de fotos da experiência às palavras e discussão.

1. Fixar fotos de momentos selecionados do TI em uma parede ou quadro;
2. Os participantes devem associar as palavras que propuseram a imagens presentes no quadro. Escrever novas palavras caso necessário;
3. Discussão final: como os participantes avaliam o processo de fazer esse “jogo-entrevista”? Desejam falar mais alguma coisa sobre a experiência na disciplina?
4. Encerramento e agradecimento pela participação.

A entrevista foi agendada após obtenção da autorização da escola e da aprovação do Comitê de Ética instituído na mesma, via Plataforma Brasil (Processo CAAE 25003019.1.0000.5241). Como a aprovação pelo CEP da escola foi obtida quase no final do ano, só conseguimos a participação de parte dos alunos: Bruno, Felipe, Thiago e Artur, quatro dos que participaram da disciplina, e Heitor, que se agregou ao grupo depois do final das atividades, pois jogou e se interessou pelo jogo desenvolvido, no Seminário Final.

Figura 2 - Desenho representando a disposição dos sujeitos na entrevista coletiva. Pesquisadora sentada à esquerda com gravador na mão sobre a mesa.



Fonte: Autores.

A entrevista coletiva foi realizada em uma sala da Biblioteca da escola. As fotografias foram fixadas na janela da sala e nos distribuimos ao redor da mesa. Previamente à realização da entrevista, apresentamos os termos de consentimento e assentimento pertinentes, para que os alunos pudessem entender os objetivos da pesquisa e dar anuência, bem como seus responsáveis, quando menores de idade. A entrevista foi gravada em áudio. Os participantes assinaram os respectivos TCLE/TALE depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estarem cientes da necessidade do uso dos depoimentos fornecidos.

Leituras, diálogos e encantamentos

Em cada uma das cinco rodadas, um dos alunos foi o “narrador”, iniciando o compartilhamento da associação que conseguira construir com as cartas de sua mão. No Quadro 1, temos as palavras que cada um associou à carta que escolheu em cada rodada. Em geral, a ordem seguia em sentido horário a partir do “narrador”, mas houve rodadas em que a sequência foi modificada em função dos diálogos que iam se estabelecendo entre as cartas dos jogadores. Selecionamos alguns momentos da conversa para comentar aspectos das possibilidades dialógicas do jogo Dixit como dispositivo para a entrevista coletiva com jovens.

Quadro 1 - Palavras associadas pelos alunos à experiência na disciplina a partir das cartas do jogo Dixit. Em negrito estão as palavras dos alunos “narradores”, que iniciaram cada rodada.

R	Thiago	Heitor	Artur	Bruno	Felipe
1	trabalho em grupo	Exploração	imaginação	impressionante	ideias novas
2	horário	Labirinto	investigação/ estratégia	diversidade	coisas novas
3	diversidade	Amadurecimento	gestação e fases	ensinar	regras
4	realidade	orientação/ criação	trajeto	outro lado	receita
5	liberdade	Pequenez	peças	consciência	exploração

Fonte: Autores.

Thiago mencionou algumas vezes, nas primeiras rodadas, que estava com dificuldade para escolher sua carta, e trouxe de início leituras mais “literais”: “trabalho em grupo” para uma carta em que animais de chapéu estão ao redor de uma mesa; “horário” para uma carta

contendo diversos relógios e, na terceira rodada, “diversidade” para uma carta em que havia diferentes chapéus, sendo que a palavra “diversidade” tinha acabado de ser utilizada na rodada anterior por Bruno, sugerindo que ele pode ter construído uma apropriação da palavra que tinha acabado de ver circular para explorar uma associação um pouco mais complexa. Na quarta rodada, em que ele iniciaria como “narrador”, Thiago enfatizou que o jogo era “pra viajar” e que deveria ter sido “criado por psicólogos”. Em paralelo com essas observações, encontrou uma carta que achou interessante, mostrou para alguns dos colegas e finalmente decidiu por aquela carta, comentando:

Thiago: Hummm... Então, minha palavra é... **realidade**. Eu ia escolher outra, só que [...] eu não me lembrei da outra palavra. [...] Aqui na carta tá mostrando [...] uma senhora, com o livro. Entrando num livro, no caso, só tipo uma capa de um castelo. Sendo que a capa tá bonita, né, sendo que [...] fazendo essa relação com o TI, quando a gente tava trabalhando, se dedicando, tipo, a gente passava muito perrengue, também, por causa de... como é que se diz, questão de decisão que a gente tinha que tomar, que a gente tinha muito leque de opção, a gente discutia muito qual caminho a gente ia tomar, pra... fazer o jogo, né, no caso, e muitas vezes a gente acabava ficando perdido. E isso fazia com que a gente não... meio que ficasse... travado, uma fase. Igual o Luan tinha botado aquela fase lá, que era fase, gestação. E... eu acho que, realidade, meio que a gente faz essa relação com a carta, de a gente estar convivendo com um jogo, que no caso a gente fez uma comparação com o real, né, que é o SISREG, que é... a... os problemas da fila, [...] dos médicos lá, o regulador e o... solicitante, né? A gente meio que buscou [...] um método da gente mostrar pras outras pessoas a realidade [...] dos hospitais, dos centros médicos, acho que é isso.

Pesquisadora: Maneiro. Alguém mais quer comentar essa carta do Thiago?

Bruno: Eu acho que a minha vai ter algo parecido.

[...] [diálogo que resultou na mudança da ordem dos jogadores e Bruno entrando na sequência em função da associação com a carta de Thiago]

Bruno: Tá. Eu botei a minha, eu botei outro lado. É... porque...

Pesquisadora: Qual que é a tua?

Bruno: Outro lado.

Pesquisadora: Ah, essa do espelho. Aqui.

Bruno: É. O... o que eu pensei quando eu tava escrevendo, é sobre em si o que a gente ouviu sobre o SISREG é o que que a gente achava antes de estudar sobre ele. Porque a gente associou muito uma imagem ruim ao SISREG, por conta das notícias que foram passadas, mas, conforme a gente viu, assim como a gente sabe sobre o SUS, ele em teoria é uma coisa que ajuda muito a sociedade, só que conforme vários problemas que tem dentro dele, ocasiona nesse... nessa imagem ruim que trouxe pro SISREG. Então eu acho que foi uma forma da gente ver o outro lado é... desse sistema, que é o SISREG.

Pesquisadora: Vai. Quem vai?

Heitor: Vai Felipe.

Pesquisadora: Se alguém quiser comentar também o que o Bruno falou.

Felipe: Então, quando eu vi aqui a carta do Thiago, eu pensei pô, é um livro né, mas tem uma portinha, né, como se tivesse algo lá dentro, e um livro a gente sabe que a gente começa a viajar e tem muito mais do que a gente consegue ver. Então eu pensei no mundo de Nárnia, tipo uma portinha assim, entrava e, uma coisa gigante. Bom, a minha carta é essa aqui. Eu pensei uma pessoa fazendo uma coisa,

Como formar? Para que formar?

um... aí eu botei a palavra receita. Porque, pra gente chegar nesse... nessa coisa que é grande, tipo, assim, pra gente seguir os caminhos, juntando também com regras, fases, a gente precisa de uma receita, pra gente entrar numa portinha, observar algo que é muito grande, é maior do que a gente conseguia ver. Pelo menos, que eu achava, né, pelo menos o que eu entendia era que era uma coisinha só, mas não, depois que a gente entrou nessa portinha, a gente viu que dentro dessa portinha tinha uma coisa muito grande.

Pesquisadora: Aham. E a receita?

Felipe: A receita é como a gente chegou nessa portinha.

Figura 3 - Cartas escolhidas na rodada 4 por Thiago, Heitor, Artur, Bruno e Felipe, com os termos associados, respectivamente: realidade; orientação/criação; trajeto; outro lado; receita.



Fonte: Autores.

Inicialmente, Thiago fez uma conexão com o termo ‘fases / gestação’ proposto por Artur em rodada anterior, externalizando o desafio que foi tomar as decisões em grupo, e, depois, trazendo o olhar para a realidade que a pesquisa e o jogo buscaram produzir. Bruno mencionou que sua carta tinha relação com a de Thiago, e acabamos mudando a ordem estabelecida anteriormente para que ele falasse na sequência. De fato, os dois termos propostos “conversavam”: se Thiago trouxe a “realidade” como algo que estava sendo buscado

no processo de pesquisa, mediada por uma “porta”, Bruno destacou o “outro lado”, um novo olhar que eles desenvolveram no processo sobre o tema escolhido por eles, diferente do olhar construído a partir das notícias e informações veiculadas pela mídia a respeito do tema. Felipe, ao trazer sua carta, também fez conexões com a carta de Thiago, que este havia mostrado antes para ele, e ele tinha demonstrado achar interessante. À sua própria carta, Felipe associou ao termo “receita”, como o caminho para chegar ao “outro lado” de Bruno, à coisa “muito grande” que estava “do outro lado da porta” de Thiago, que antes não se conseguia ver, se imaginava que era “uma coisinha”.

Nessa rodada houve, assim, momentos de construção de discursos a partir do discurso do outro, constituindo um dialogismo intrincado, em que o que um contribuiu foi aproveitado e ressignificado, até mesmo ampliado pelo outro, a partir do seu próprio olhar, e estimulado pelas ilustrações polissêmicas das cartas. Sendo a quarta rodada, eles já haviam exercitado nas rodadas anteriores a própria construção a partir das cartas e o olhar sobre as cartas dos demais.

Em alguns momentos, alunos pediram também para trocar cartas que tinham em suas mãos, pois consideravam que nenhuma daquelas poderia ser associada à experiência vivenciada. Isso aconteceu especialmente em relação a cartas que demonstravam cenas que remetiam a violência, perigos, conotações negativas, como, por exemplo, nessa fala de Heitor entre as rodadas 1 e 2:

Heitor: Só pra vocês terem uma noção, essa aqui é um diabo colocando e torturando alguém, essa é uma raposa comendo um rato, isso aqui é uma moça presa, entendeu, então, tipo, fica difícil..

Entretanto, houve situações em que a recusa a determinada carta provocou uma discussão no grupo que levou à emergência e negociação de múltiplos sentidos e narrativas. Depois que Heitor propôs a mudança de suas três cartas citadas acima, Bruno trouxe outras duas que, em sua visão, não poderiam ser associadas àquela experiência:

Pesquisadora: Quais que não têm nada a ver?

Bruno: Essas duas. É tipo... o cara investigando a pata do monstro e o monstro atrás dele, e essa aqui é muito confusa de explicar, à sombra da pessoa é ela realmente... algo muito mais filosófico, meio que ilusório...

Heitor: É a pessoa trocando de lugar com a sombra.

[...]

Bruno: Isso é muito filosófico, que que isso tem a ver com o TI?

Artur: Eu daria o mesmo significado daquela outra, mas enfim. De representação. Você tá sendo representado.

Pesquisadora: Entendi.

Heitor: Eu acho que a gente pode sim, acabar significando. Não como...

Artur: Essa aqui eu botaria exploração. Porque a gente explora...

Heitor: É, algo nessa pegada. Mas algo que tipo... tipo... eu não sei

Bruno: Pra mim, essa imagem tem o total significado de você procurando tipo...

[...]

Artur: Eu acho que no TI a gente...

Felipe: Explora.

[...]

Heitor: É. Mas aí, o que eu ia... é porque eu não sei, né, tipo agora é que eu tô estudando mais essa...

Artur: Eu lembro essa questão da exploração.

Heitor: ... essa pegada dos jogos sérios, do conceito do jogo em si, né, saindo um pouco do jogo, indo pro campo onde o jogo se... se pega, acho que o jogo seria muito isso entendeu, tipo a gente estudando essa pegadinha, de um bicho que é muito maior, que tá ali meio que atrás, meio que te olhando, te observando, né.

Pesquisadora: O que que seria a pegada, e o bicho, nesse caso?

Heitor: A pegada seria mais ou menos o jogo, né, seria o rastro do que é o conceito educacional da coisa, e tudo mais, e o bicho seria a coisa toda, entendeu? Eu veria assim.

Bruno: É aquele ditado, a ponta do iceberg.

Heitor: É esse ditado, a ponta do iceberg.

Bruno: Mas é porque aquilo atrás é um monstro, pra mim é dizer que o jogo é um monstro...

Heitor: Tem esse lance de ser tipo um monstro... não é que é um monstro...

Bruno: Não identifico.

Artur: Eu lembro da entrevista que a gente fez com as profissionais, relacionadas ao SISREG, que aí a gente teve que explorar, a gente tinha que conhecer, entendeu?

Pesquisadora: Aham.

Artur: Então acho que o jogo é isso. O TI, me remete a isso, no TI.

Bruno: Eu acho forçado ser exploração.

Como formar? Para que formar?

Artur: Essa questão da exploração. Porque a gente não tem o conhecimento... pra gente criar o jogo, a gente precisa ter o conhecimento do que é que a gente tá falando, né, então a gente precisou correr atrás, então vamos correr atrás de uma profissional que é médica no SISREG, uma profissional que é enfermeira no SISREG, vamos fazer uma reunião, vamos anotar o que a gente aprendeu, vamos passar pros outros, e é uma exploração, pra buscar entender o que é isso. Aí bate com o que ele falou também, né.

Pesquisadora: Entendi.

Bruno: Então, é de vocês a carta. Risos.

Figura 4 - Cartas que foram recusadas por um aluno, mas geraram uma discussão frutífera no grupo, na 2ª rodada.



Fonte: Autores.

Esse exemplo ilustra como não necessariamente imagens com uma leitura “negativa” foram lidas da mesma forma por todos e, consequentemente, excluídas da entrevista, mas possibilitaram múltiplas leituras e colaborações na reflexão coletiva sobre a experiência. Bruno propôs excluir duas imagens, a primeira por associar a ela

uma conotação negativa e a outra por considerar que era muito “filosófica” ou mostrava algo “ilusório”, sendo que à segunda, logo em seguida, Artur trouxe outra leitura, associando à noção de “representação”, que também havia sido muito trabalhada no sentido de que nos jogos analógicos precisamos construir representações dos elementos a partir de suas peças.

Ou seja, mesmo imagens que, para um, não tinham correlação com a experiência, por uma característica negativa, de “perigo”, mostrar um “monstro”, ou trazerem uma situação “ilusória”, para outros, possibilitou que emergissem no debate conceitos trabalhados nas aulas e mesmo uma percepção sobre o sentido amplo do processo vivenciado, de criação de um jogo como recorte de um sistema identificado no mundo real, como na fala de Heitor “uma pegadinha de um bicho que é muito maior”, que trouxe essa reflexão informado também pelo fato de que havia começado a estudar mais profundamente o tema, em que escolheu centrar sua monografia.

Em seguida, Artur contribuiu mais uma vez reforçando a noção de exploração que esteve presente no processo, retomando uma memória da entrevista que eles haviam realizado com profissionais de saúde para aprofundar seus conhecimentos e fazendo resumidamente um relato de diversas das etapas vivenciadas, representadas pela noção de “exploração”, que já havia aparecido na rodada anterior na fala de Heitor e apareceria novamente ao final na fala de Felipe, que completou com o termo “exploração” a fala de Artur nesse trecho. Ao final, Bruno, apesar de discordar da leitura dos colegas, mantendo-se com sua leitura de que a carta não serviria para ser associada à experiência vivenciada, reconhece a leitura dos demais: “então, é de vocês, a carta”.

Outra reação interessante de ser mencionada foi o encantamento dos alunos, não apenas com a multiplicidade de leituras possíveis, mas também com a qualidade artística percebida nas cartas, o que estimulou alguns deles a registrar as imagens, apropriando-se delas para utilizar em outros momentos, produzindo sentidos a partir delas em seu cotidiano:

Ana: Heitor, tá bom?

Heitor: Obrigado. É porque, cara, as artes são muito boas.

Pesquisadora: Tá colecionando as cartas.

Heitor: É, tá ligado? Vou plastificar e emoldurar elas.

Risos (gerais)

Pesquisadora: Bota de fundo do telefone...

Heitor: Notebook, perfil do Instagram, Twitter, perfil do Twitter.

Neste capítulo, vamos focar no primeiro momento, mas mencionaremos que o segundo momento da dinâmica, em que eles associaram as palavras levantadas a fotografias da experiência, ajudou a estabelecer relações mais específicas. Assim, o primeiro momento funcionou como um movimento de abertura, de análise, enquanto o segundo funcionou como um momento de fechamento, de síntese, auxiliando também a provocar falas a respeito de momentos que talvez não tivessem sido mencionados nas falas mais gerais sobre o processo vivenciado.

Análise dos dados

Como não havia um roteiro de perguntas e as falas dos alunos foram espontâneas a partir da dinâmica mediada pelo jogo, para codificar os dados e agregar as falas dos alunos, selecionamos as Unidades de

Registro a partir das ações mencionadas por eles, ou seja, dividimos suas falas a partir da presença de verbos de ação. Com isso, pretendíamos localizar suas menções aos diferentes “fazeres” envolvidos, o que nos auxiliou a categorizar as falas relativas a cada momento da experiência e analisar os sentidos circulantes em seus discursos acerca dos diferentes momentos da experiência, como as fases, estratégias e técnicas trabalhadas.

Associamos, então, cada Unidade de Registro à estratégia e/ou à fase mencionadas, de forma que pudéssemos compreender os olhares e menções referentes aos diferentes momentos das experiências. Também houve falas referentes ao processo como um todo, e não a alguma etapa ou estratégia específica, e assim estas foram identificadas.

Para cada conjunto de entrevistas, estabelecemos três eixos para análise da avaliação baseada em Bardin (1977) e Osgood (apud BARDIN, 1977), cada um com noções opostas em seus polos e níveis regulares de intensidade. Os eixos de codificação das falas dos alunos foram:

- fazer individual < > colaboração;
- predominância de uma voz < > postura dialógica;
- não saber sobre linguagem dos jogos < > referenciar aspectos de linguagem dos jogos.

O eixo de classificação mais complexa foi o que se refere ao predomínio de uma “voz” ou à verificação de uma postura dialógica, seja esta ativamente desenvolvida pelo professor, seja esta refletida na voz ativa assumida pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Partimos da reflexão desenvolvida por Freitas (2013) e buscamos indícios, nas falas, de uma maior ou menor postura dialógica

nos diferentes momentos das experiências. Elaboramos o Quadro 2 para sistematizar os sentidos que mereceram destaque nas falas dos alunos enquanto sugestivos de relações mais dialógicas.

Quadro 2 - Critérios de análise do eixo “postura dialógica” nas entrevistas dos professores e alunos participantes.

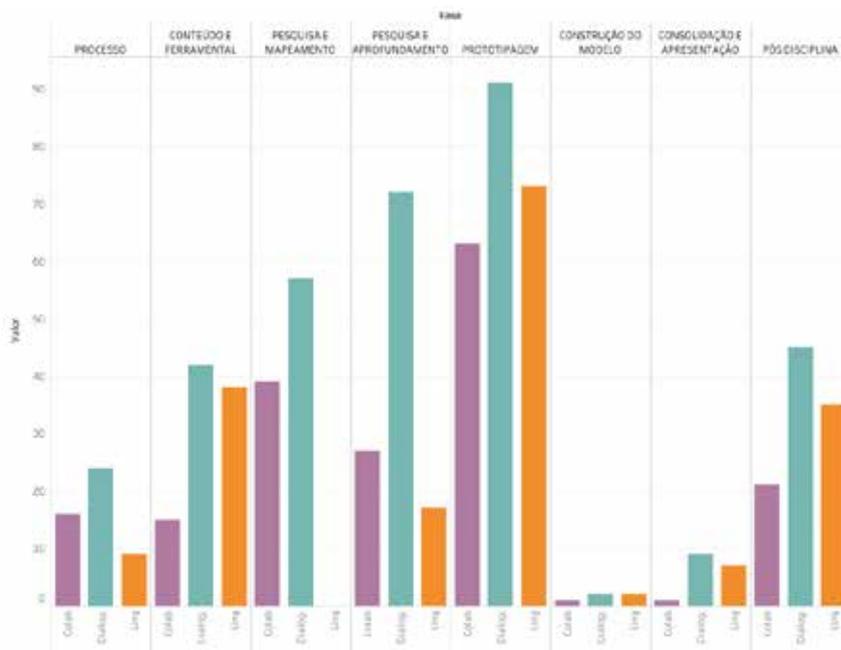
se reconhecer enquanto sujeito em construção, no diálogo com os outros alunos e os professores, mudanças de olhar, aprendizado
se reconhecer enquanto sujeito do processo de aprendizagem
ter sua voz valorizada e reconhecer o grupo enquanto espaço de diálogo e construção coletiva, trocar ideias, decisões coletivas, etc.
ter seu contexto valorizado, trazer experiências de vida

Fonte: Autores.

Após a categorização, filtramos as respostas por fase e consolidamos em visualizações, fazendo uso do software Tableau Public⁷. Somar as notas permitiu construir uma frequência ponderada de acordo com a intensidade do termo em cada eixo, pois a soma representa o resultado final das ideias expressas pelos sujeitos, sugerindo tendências de avaliações. Assim, essa visualização nos auxiliou a identificar o quanto cada estratégia se mostrou mais ou menos favorecedora de posturas dialógicas, colaborativas e envolvendo a linguagem dos jogos, na fala dos alunos na entrevista coletiva.

⁷ <https://public.tableau.com/pt-br/s/>.

Gráfico 1 - Notas atribuídas a cada fase em termos de avaliações relativas à colaboração, postura dialógica e linguagem de jogos, nas falas dos alunos.



Fonte: Autores.

Nessa visualização, separada por fases (referenciadas no Duplo Diamante, utilizado tanto nas aulas como na sistematização das experiências), podemos comparar as avaliações detectadas nas falas dos alunos acerca de momentos do trabalho na disciplina em que: houve colaboração entre eles (em roxo); múltiplas vozes foram ouvidas ou houve uma abertura para uma postura dialógica (em verde); e a linguagem dos jogos foi trabalhada ou estava em “funcionamento” (em laranja). A fase de *prototipagem* e, em seguida, a *pesquisa e aprofundamento* e a *pesquisa e mapeamento* foram as que tiveram maior destaque, em termos de os alunos terem suas vozes ouvidas e ouvirem outras vozes. A colaboração esteve em destaque nas fases de *prototipagem* e de *pesquisa e mapeamento de interesses*. A linguagem

dos jogos analógicos foi mais mencionada em relação às fases de *prototipagem*, de *conteúdo de jogos* e na fase final, *após a disciplina*, mas também esteve presente na fase de *pesquisa e aprofundamento*, em função das concepções acerca do recorte e construção do *briefing* do jogo que seria construído pela turma.

Considerações finais

Realizar uma entrevista coletiva com os alunos usando o jogo de ilustrações e elucidação por imagens, e não propondo perguntas, mas buscando o que surgiria no diálogo em grupo, teve como objetivo trazer as diferentes vozes dos alunos. Nas leituras realizadas, expressas nos termos propostos e suas explicações, pudemos identificar dinâmicas vivenciadas, sentimentos, questões, desafios, reconhecimentos, leituras sobre a experiência e até mesmo termos e conteúdos trabalhados durante as aulas.

A limitação do número de cartas constitui uma aleatoriedade a partir da qual os sujeitos constroem múltiplos sentidos, mas muitos dos sentidos se repetiram mesmo em cartas diferentes, como algo que os alunos desejassem ressaltar, ou que foi mais pregnante ao lembrar, refletir sobre a experiência: Artur com a ideia de *representação* no jogo, em suas *peças e fases*; Bruno com o acesso a um *outro lado* do conteúdo e *ensinar* isso com o jogo; Felipe com a *receita*, as *regras*, métodos e etapas do processo; Heitor com a percepção de um processo de *amadurecimento* que envolveu a *orientação* das professoras e entrevistadas, como “guias”, colaboradoras, para que eles construíssem o “produto” deles e a noção da *pequenez* do jogo, como recorte de uma realidade maior e mais complexa.

Assim, não apenas fizemos uso da elucidação por imagens, mas colocamos em interação cartas de um jogo que tem como propósito provocar a construção de sentidos e o exercício da comunicação entre os jogadores. As regras foram adaptadas para promover o diálogo a respeito da experiência comum que eles vivenciaram, constituindo um gênero “jogo de pesquisa” que favoreceu diferentes níveis de dialogismo e até mesmo uma oportunidade para um “letramento lúdico” dos alunos participantes, no sentido de conhecerem e exercitarem um jogo que é um dos mais reconhecidos na atualidade, premiado em uma das principais feiras desse mercado, e que amplia as possibilidades de interação em geral encontradas nos jogos de tabuleiro de mais fácil acesso.

Thiago, por exemplo, começou o “jogo” associando termos de forma mais literal e foi coordenando suas respostas às respostas dos colegas, que propunham leituras mais abstratas, complexas, e, com isso, se colocou nesse lugar, provocando, em retorno, diálogo no grupo, tendo sua voz reconhecida nesse espaço. Mais que isso, mesmo quando as vozes foram discordantes, foram reconhecidas enquanto válidas. A dinâmica, por não hierarquizar, permitiu que a multiplicidade de vozes se expressasse e crescesse no diálogo.

Jogos são gêneros discursivos, artefatos materiais e sistemas de procedimentos que propõem formas de interação. No caso, o conteúdo (as experiências vivenciadas), o estilo (o uso das cartas, das fotografias, da entrevista coletiva, o foco nas cartas para disparar memórias) e a forma composicional (o arranjo de sentar ao redor da mesa e compartilhar as cartas na mesa, as fotografias fixadas na parede à disposição do olhar, as regras adaptadas que promoviam diálogos entre as cartas e termos propostos, e a alternância entre os

“narradores”). Assim, o jogo adaptado propôs interações que envolviam associar imagens de significados múltiplos a uma experiência vivenciada, suas sensações e memórias dessa experiência, e dialogar a respeito dessas percepções e leituras. Como trouxemos a partir de Machado (2007), no início deste capítulo, o dialogismo, “ciência das relações”, nos ajudou a identificar o processo de construção de sentidos mediado pela representação estética.

Konder (1999a) esclarece como o diálogo não uniformiza, mas enriquece o olhar dos sujeitos sobre seus contextos e horizontes possíveis:

No diálogo com o outro, eu não harmonizo as diferenças (que são essenciais à prática dialógica), não supero as frustrações que me são impostas pelos limites (efetivos) da comunicação, não elimino os riscos, porém aprendo a apreciar a polifonia, aprendo a ouvir a diversidade das vozes. Exercito-me numa linguagem que amplia meus horizontes para a compreensão do que está além do saber constituído. Educo-me no respeito à inescotabilidade do real. Desenvolvo a capacidade de combinar a preservação da minha identidade com uma abertura menos tímida para a alteridade.

É importante destacar que a identidade, em termos bakhtinianos, é constituída pela alteridade, no diálogo. Afinal, é a partir da palavra do outro que me alimento de possibilidades e, com o tempo, transformo essas “palavras alheias” e produzo palavras minhas. “O ‘eu’ precisa do diálogo, e é obrigado a enfrentar o risco de perder sua singularidade, sua diferença, sua identidade, sua vida. Ir ao outro significa arriscar-se a sofrer graves alterações” (KONDER, 1999b). Na perspectiva bakhtiniana, sofrer alterações é um risco inevitável, pois faz parte da forma dialógica como nos constituímos enquanto sujeitos.

Nesse sentido, utilizar o jogo Dixit adaptado dentro de uma entrevista coletiva, com recurso à elucidação por imagens da experiência, favoreceu uma prática de pesquisa em que o dialogismo foi exercitado, não apenas entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa, mas também entre estes, em que o encantamento com o jogo, as ilustrações e suas múltiplas leituras também participou, favorecendo um gênero discursivo produtivo para os fins da pesquisa.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1984].

BOMFIM, G. A. Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço das transformações formais. In: COUTO, R. M. DE S.; OLIVEIRA, A. J. (org.). **Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar**. Rio de Janeiro: 2AB, 1999. p. 137-155.

CARVALHO, R. A. P. **Olhares sobre o ensino do projeto em design: gêneros e interações em espaços de ensino e aprendizagem**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. 2012. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CORTÉS, A. I. R. Desenhos, vinhetas e diagramas: ouvindo as narrativas das crianças através da elucidação gráfica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 8, p. 312-326, ago. 2017.

DESIGN COUNCIL. **Eleven lessons: managing design in eleven global brands.** A study of the design process. London: Design Council, 2007. Disponível em: www.designcouncil.org.uk. Acesso em: 9 nov. 2019.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (ED.). **Projeto Político Pedagógico.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. Apostando no “e” ou estabelecendo pontes entre Design e Estudos da Linguagem. *In: COUTO, R. M. S. et al. (org.). Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinar.* 2. ed., Rio de Janeiro: Rio Books, 2014. p. 121-146.

FREITAS, M. T. A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In: FREITAS, M. T. A. (org.). Educação, arte e vida.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 112-125.

KONDER, L. O outro, esse alienígena. **Jornal do Brasil**, 1999a.

KONDER, L. Eu, eu, eu. **O Globo**, 1999b.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. E. (org.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. *In: FARACO, C. A. et al. (org.). Diálogos com Bakhtin.* Série Pesquisa / UFPR, Universidade Federal do Paraná. 4. ed., Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 193-230.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

MANZINI, E. **Design, when everybody designs: an introduction to design for social innovation**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PAZMINO, A. V. **Como se cria: 40 métodos para design de produtos**. São Paulo: Blucher, 2015.

PONTES, A. L. M.; FONSECA, A. F. Iniciação à educação politécnica em saúde: uma proposta de formação de técnicos em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 559-569, nov. 2007.

XAVIER, G. A. **A experiência Gamerama: metodologia e design de jogos eletrônicos para futuros produtores nacionais**. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Co orientador: Alexandre Farbiarz. 2013. Tese (Doutorado em Design) - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.