

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a65>

Recebido em: 13/07/2026

Aceito em: 24/08/2026

O LIVRO-JOGO E A FORMAÇÃO OMNILATERAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

THE GAMEBOOK AND OMNILATERAL EDUCATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Ivo Gonçalves dos Santos Júnior

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6164-5717>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2124817536403099>

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande no Norte, Brasil

E-mail: ivo.goncalves@ifrn.edu.br

Tassio Lessa do Nascimento

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5250-314X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2860667150743768>

Doutor em Biotecnologia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande no Norte, Brasil

E-mail: tassio.lessa@ifrn.edu.br

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sempre foi marcada pela tensão entre uma formação voltada às demandas imediatas do mercado e uma formação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse cenário, a leitura literária e a experiência cultural costumam ser tratadas como dimensões secundárias diante dos conteúdos técnicos. Este artigo, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, tem por objetivo analisar as contribuições do livro-jogo para a formação omnilateral no âmbito da EPT. Para tanto, articula a crítica à formação tecnicista, os fundamentos da omnilateralidade e do trabalho como princípio educativo e a concepção de leitura literária como dimensão humanizadora. Defende-se a tese de que o livro-jogo, ao exigir do leitor protagonismo, pode superar a lógica meramente instrumental e favorecer uma formação que articula cultura, criticidade e autonomia. Reconhece-se, no entanto, que tal potencial depende das intencionalidades pedagógicas que orientam seu uso, sob o risco de se reduzir a uma gamificação esvaziada de sentido. Conclui-se que o livro-jogo se apresenta como possibilidade pedagógica coerente com o projeto formativo da EPT, ao indicar uma educação que vai além do técnico.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; formação omnilateral; livro-jogo; leitura literária; Gamificação.

ABSTRACT

Professional and Technological Education (EPT) has always been marked by the tension between training tailored to the immediate demands of the market and an education committed to the integral development of the individual. In this scenario, literary reading and cultural experience are usually treated as secondary dimensions compared to technical contents. This qualitative and bibliographic article aims to analyze the contributions of the gamebook to omnilateral training within the scope of EPT. To this end, it articulates the critique of technical training, the foundations of omnilaterality and work as an educational principle, and the conception of literary reading as a humanizing dimension. It argues that the gamebook, by demanding protagonism from the reader, can overcome a merely instrumental logic and foster an education that links culture, critical thinking, and autonomy. It is recognized, however, that such potential depends on the pedagogical intentions guiding its use, at the risk of being reduced to a meaningless gamification. It concludes that the gamebook presents itself as a pedagogical possibility consistent with the formative project of EPT, pointing toward an education that goes beyond the technical.

Keywords: Professional and technological education; omnilateral education; gamebook; literary reading; gamification.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil sempre foi marcada por uma tensão que ultrapassa o campo pedagógico, encontrada principalmente nas contradições inerentes à relação entre educação e trabalho. De um lado, há a expectativa de que ela responda às demandas produtivas e prepare trabalhadores para o mercado de trabalho¹; de outro, há o compromisso de formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e de nela intervir. Esse impasse revela visões opostas sobre o mundo e o indivíduo, algo que acaba impactando diretamente nas escolhas diárias de quem trabalha nesse setor.

Quando a visão utilitarista toma conta, o ensino profissional deixa de lado o crescimento do ser humano para focar apenas em treinar técnicas com a estrita finalidade de lucro rápido. Nesse sentido, tudo o que não é considerado técnico acaba sendo empurrado para os cantos do currículo. O preço que se paga é um esvaziamento na educação, que deixa de olhar para o estudante por inteiro e ressuscita aquela velha barreira que separa quem pensa de quem faz.

¹ O uso intencional do termo "mercado de trabalho" cumpre a função de evidenciar o viés limitante da educação hegemônica, cujo propósito central é subordinar a formação humana aos interesses do capital e às flutuações do setor produtivo. Ao reduzir o trabalhador a mero insumo econômico, essa perspectiva utilitarista afasta-se deliberadamente da concepção ampla e emancipatória do "mundo do trabalho", legitimando a dualidade educacional que fragmenta a formação entre o pensar e o fazer.

É para esse cenário que este texto direciona o olhar, elegendo o livro-jogo como objeto, visto tratar-se de uma narrativa interativa moldada pelas escolhas de quem lê. A hipótese que orienta esta reflexão é a de que esse formato, quando incorporado à EPT com clareza de propósito, pode contribuir para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano.

Assim, este artigo tem por objetivo analisar as contribuições do livro-jogo para a formação omnilateral no contexto da EPT, ancorando-se nos fundamentos conceituais e epistemológicos desse campo. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, que pretende examinar sua pertinência de acordo com os princípios da educação profissional.

O estudo enriquece o debate entre gamificação, leitura literária e os conceitos da EPT examinando criticamente o livro-jogo como tecnologia de ensino, distinguindo seus usos de apropriações meramente instrumentais, oferecendo aos professores da educação profissional uma fundamentação para incorporar o incentivo à leitura como dimensão da formação humana.

Para desenvolver esse argumento, o texto organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, a revisão de literatura recupera a crítica à formação técnica e instrumental, os fundamentos da formação omnilateral e do trabalho como princípio educativo, a concepção de leitura literária como dimensão humanizadora e a caracterização do livro-jogo. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico; na sequência, discute-se de que modo o formato pode favorecer uma formação que ultrapasse os limites do técnico; por fim, sintetizam-se as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A EPT E A CRÍTICA À FORMAÇÃO TÉCNICA E INSTRUMENTAL

A compreensão do problema exige lembrar que a educação profissional no Brasil constituiu-se, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, com forte marca assistencialista: destinava-se aos trabalhadores da classe operária e seus filhos, aos quais se reservava o aprendizado de um ofício, enquanto a formação propedêutica, voltada à continuidade dos estudos e ao trabalho intelectual, permanecia reservada às elites. Consolidou-se, assim, aquilo que Kuenzer (2000) caracteriza como dualidade estrutural: dois caminhos de

formação paralelos e desiguais que reproduzem no plano educacional a divisão social do trabalho entre os que concebem e os que executam. Para a autora, essa categoria é central para se compreender a formação brasileira:

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados para exercer funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (Kuenzer, 2000, p. 28-29).

Essa separação entre quem estuda para gerir e quem estuda apenas para executar tarefas trouxe consequências diretas para o dia a dia das escolas. A partir da década de 1970, no contexto das reformas educacionais do regime militar, difundiu-se no Brasil a teoria do capital humano (Schultz, 1973), a educação passou a ser vista principalmente como um investimento para aumentar a produtividade dos trabalhadores. Isso consolidou um modelo de ensino focado apenas em técnicas, eficiência e no cumprimento de metas, tratando o aprendizado como algo neutro e prático, em vez de uma formação humana completa. Para Schultz (1973), a aquisição de habilidades e conhecimentos constitui um capital fruto de investimentos deliberados, sendo essa melhoria qualitativa a principal responsável pelo aumento da produtividade. Em contraposição a essa visão, Frigotto, em *A produtividade da escola improdutiva*, oferece uma das críticas mais influentes a essa concepção, ao evidenciar que sua função não é explicar, mas mascarar a natureza das relações sociais de produção:

Sustentamos, por outra parte, que a relevância dos vínculos que a teoria do capital humano busca estabelecer entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, vale ser explorada não pelo poder que tem de explicar, mas, ao contrário, pelo poder de mascarar a verdadeira natureza desses vínculos no interior das relações sociais de produção da sociedade capitalista. [...] O caráter circular das análises decorre de sua função de efetivar uma apologia das relações sociais de produção da sociedade capitalista (Frigotto, 2006, p. 18).

Sob o regime de acumulação flexível (Harvey, 1993), marcado pela substituição da relativa estabilidade do fordismo pela exigência contínua de flexibilidade e rápida adaptação

do trabalhador aos novos arranjos de mercado, essa racionalidade assume a forma da pedagogia das competências, analisada criticamente por Ramos (2001). No lugar do treinamento para tarefas fixas, a ênfase recai sobre a adaptabilidade, a empregabilidade e o “aprender a aprender”. A autora evidencia como esse deslocamento molda a própria subjetividade do trabalhador:

A busca pela integração transforma-se num processo relativamente autônomo. Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. [...] Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o novo saber-se, adequado às circunstâncias da empregabilidade (Ramos, 2001, p. 249).

Trata-se, como mostra Ramos, de uma descrição crítica: a formação de uma “personalidade autônoma e flexível” não constitui ganho formativo genuíno, mas adequação do sujeito às circunstâncias da empregabilidade.

Nesse cenário, o que se legitima como conhecimento é aquele de utilidade produtiva imediata. A leitura, quando ganha algum espaço, é reduzida a instrumento operacional. A leitura literária e a experiência estética, por não oferecerem retorno produtivo imediato, passam a ser vistas como supérfluas. O efeito naturaliza a ideia de que a cultura elaborada caberia a alguns e a técnica a outros, perpetuando no interior da escola a mesma hierarquia que se pretende questionar. No limite, como sintetiza Saviani (2010), subordinar a educação ao desenvolvimento econômico é colocá-la a serviço da classe dominante:

[...] a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (Saviani, 2010, p. 11-12).

Contudo, essa perspectiva instrumental, ainda que hegemônica, não esgota os sentidos possíveis para a educação profissional. O próprio projeto político-pedagógico que sustenta a EPT em sua vertente integradora aponta para a superação desse dualismo, ao defender uma formação que articule trabalho, ciência e cultura. A EPT busca devolver ao trabalhador a compreensão dos fundamentos que regem a produção moderna, permitindo que ele se torne um

sujeito capaz de conceber e dirigir processos. Assim, a cultura e a leitura literária emergem como eixos fundamentais para a leitura crítica do mundo e para o desenvolvimento da autonomia intelectual necessária à emancipação humana.

2.2 FORMAÇÃO OMNILATERAL E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A alternativa à formação unilateral encontra na noção de omnilateralidade um de seus fundamentos mais importantes. Em Marx, o desenvolvimento omnilateral designa a formação plena do ser humano em todas as suas dimensões (intelectual, física, estética e ética), em oposição ao indivíduo parcial que a divisão social do trabalho produz sob o capitalismo. Manacorda (2007), ao sistematizar essa categoria no pensamento marxiano, mostra como a omnilateralidade se contrapõe à unilateralidade imposta pela especialização. Conforme analisa o autor, enquanto a divisão do trabalho capitalista separa a ciência da ação e aprisiona o homem à condição de “operário parcial”, o desenvolvimento omnilateral busca justamente a recuperação dessa unidade, permitindo a exteriorização absoluta das capacidades criativas do indivíduo e o seu domínio consciente sobre a natureza. No campo da EPT, Frigotto (2012) retoma e atualiza o conceito, definindo a educação omnilateral como a formação integral do sujeito em todas as suas potencialidades.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto, 2012, p. 265).

Essa formação integral encontra seu eixo no trabalho compreendido como princípio educativo, o que exige distinguir dois sentidos do termo. Não se trata do trabalho como emprego ou ocupação assalariada, mas do trabalho em sua dimensão ontológica: a atividade pela qual o ser humano produz sua própria existência e, ao transformar a natureza, transforma também a si mesmo. Saviani (2007) demonstra que, em suas origens, trabalho e educação constituíam uma

unidade, na medida em que o ser humano se formava ao mesmo tempo em que produzia sua existência, unidade rompida historicamente com a divisão da sociedade em classes e com o surgimento da escola como espaço destinado a quem dispunha de tempo livre. Recuperar o trabalho como princípio educativo significa, portanto, restabelecer esse vínculo, tomando o trabalho como base da formação humana.

Desse fundamento decorrem as definições de politecnia e de escola unitária. Na perspectiva marxista, a politecnia deve ser compreendida como a “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (Saviani, 2007, p. 162). O objetivo central dessa apropriação é superar a cisão histórica entre o pensar e o fazer, efetivando a “união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (Saviani, 2007, p. 163). Na mesma esteira, a escola unitária de Gramsci, analisada por Manacorda (2019), propõe uma escola comum e humanista, voltada a formar sujeitos capazes de dirigir, e não apenas de executar: contra o risco de uma orientação profissional prematura, que mecanizaria o indivíduo, defendia-se o equilíbrio entre a capacidade técnica e a de operar intelectualmente, condição para a formação de um homem completo. Ambas as formulações convergem na recusa do dualismo que historicamente marcou a educação brasileira.

No Brasil, essas ideias ganharam concretude na proposta de ensino integrado, sistematizada de forma coletiva por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Conforme defendem os autores, a proposta visa articular, em um único percurso formativo, a educação geral e a formação profissional, assumindo o trabalho, a ciência e a cultura como eixos indissociáveis. Nessa perspectiva, o currículo integrado transcende a simples justaposição ou adição de disciplinas técnicas e propedêuticas; ele busca construir uma totalidade na qual cada dimensão do saber se articula dialeticamente às demais, promovendo o desenvolvimento completo do indivíduo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). É fundamentada nessa estruturação que Ciavatta (2005) propõe pensar a formação integrada e a escola como “lugares de memória”, em que o estudante se reconhece como sujeito histórico. O que importa reter, para os fins deste artigo, é a posição que a cultura ocupa nesse projeto. Na visão dos organizadores sobre a formação omnilateral, a dimensão cultural não é apenas um adorno acrescentado ao treinamento técnico, mas uma base ontológica e constitutiva da educação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Formar integralmente o sujeito implica garantir-lhe o acesso irrestrito aos bens culturais e simbólicos

historicamente produzidos pela humanidade. É nesse ponto que a mediação da leitura literária deixa de ser supérflua e se revela estruturalmente necessária.

2.3 LEITURA LITERÁRIA COMO DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A defesa da leitura literária como dimensão da formação humana encontra em Antonio Candido um de seus argumentos mais consistentes. Em “O direito à literatura”, texto originado de uma palestra sobre direitos humanos, retomando a distinção de Lebrecht, Candido (2004) sustenta que a literatura é um “bem incompressível”, isto é, uma necessidade humana fundamental. Para o autor, a literatura cumpre uma função humanizadora: ao exercitar a sensibilidade, ampliar a percepção do mundo e permitir que nos reconheçamos no outro, ela contribui para tornar o ser humano mais inteiro.

Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2004, p. 180).

Essa dimensão humanizadora articula-se a uma dimensão crítica, que Paulo Freire ajuda a iluminar. Em *A importância do ato de ler*, Freire (1989) recusa a redução da leitura à mera decodificação de símbolos e afirma a continuidade entre ler a palavra e ler o mundo. Ler, nesse sentido, é um ato de compreensão crítica da realidade, indissociável do contexto em que o leitor se insere e, portanto, um gesto potencialmente emancipatório. Aproximada do horizonte da EPT, a leitura passa a ser instrumento de leitura crítica do próprio mundo do trabalho e da sociedade.

Reconhecer a leitura literária como direito e como ato crítico, porém, não basta: é preciso formar o leitor, e essa formação não ocorre espontaneamente. É o que evidencia Rildo Cosson ao tratar do letramento literário. Para Cosson (2009), o contato com a literatura demanda mediação intencional, sob pena de a leitura literária permanecer como prática esvaziada ou

restrita a poucos. O autor defende que cabe à escola ensinar o aluno a explorar a obra, tornando a experiência da literatura significativa. Essa contribuição é particularmente relevante para a EPT, em que a leitura literária tende a ser reduzida a exercício escolar burocrático.

Reunidos, esses três aportes sustentam uma mesma conclusão: a leitura literária integra o núcleo da formação omnilateral. Se formar integralmente o sujeito implica garantir-lhe o acesso aos bens culturais (Candido, 2004), desenvolver sua leitura crítica do mundo (Freire, 1989) e mediar intencionalmente sua formação como leitor (Cosson, 2009), então o incentivo à leitura literária não é um acréscimo dispensável à EPT, mas parte de seu compromisso formativo. Resta a questão: como mobilizar a leitura de modo que ela seja, de fato, experiência significativa para estudantes muitas vezes distantes do hábito de ler?

2.4 O LIVRO-JOGO: CARACTERIZAÇÃO E POTENCIAL FORMATIVO

Definido de modo simples, o livro-jogo é uma obra que rompe com a estrutura linear das narrativas de ficção convencionais para exigir que o usuário atue, simultaneamente, como leitor e jogador (Alves, 1997). Trata-se de uma narrativa ramificada em que o indivíduo toma decisões que determinam os rumos e chega a um dos vários desfechos da história. Em vez de uma sequência linear de páginas, o texto se organiza em trechos numerados entre os quais o leitor transita conforme suas escolhas, assumindo dois papéis bastante ativos na construção da trama (Alves, 1997). O formato popularizou-se a partir das séries de "aventuras-solo" das décadas de 1970 e 1980, com destaque para a coleção *Choose Your Own Adventure* e, sobretudo, para a série *Fighting Fantasy*, cujo primeiro volume foi publicado em 1982. Esta última acrescentou à narrativa elementos típicos dos jogos de interpretação de papéis (RPG), como atributos do personagem e testes de sorte. No Brasil, esses títulos circularam sob o nome de *Aventuras Fantásticas*.

Diferentemente da leitura linear, em que o leitor percorre o texto sem nele interferir, o livro-jogo demanda participação ativa do leitor para decidir, avaliar consequências e construir, a cada escolha, um percurso singular de leitura. Essa característica aproxima o formato do que Aarseth (1997) denominou literatura ergódica, conceito que se fundamenta na exigência de um “esforço não trivial” para que o leitor consiga percorrer o texto. O autor amplia essa noção ao caracterizar o texto ergódico como aquele em que o usuário desempenha funções exploratórias,

configurativas e “textônicas”² (tradução livre), que vão além da função interpretativa presente em toda leitura. Nesse tipo de texto, uma cadeia de eventos é produzida ativamente pelo esforço do usuário, e a própria obra contém as regras de seu uso, distinguindo os leitores bem-sucedidos dos malsucedidos. Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser receptor passivo e se torna coprodutor da narrativa, assumindo uma posição de protagonismo diante do texto.

Esse protagonismo conecta-se a uma segunda dimensão do formato: sua proximidade com a gamificação. Ao incorporar à leitura elementos próprios dos jogos, como escolhas, desafios, metas, consequências e, em alguns casos, mecânicas de pontuação ou combate, o livro-jogo pode ser compreendido como uma forma de gamificar o ato de ler. Deterding e colaboradores (2011) definem a gamificação de modo preciso: o uso de elementos de design característicos de jogos em contextos não relacionados a jogos. Cada termo da definição é deliberado: trata-se do uso de elementos discretos, e não da extensão de jogos completos; de elementos de *design*, e não de tecnologia ou de práticas; de elementos próprios dos jogos, por oposição à brincadeira livre (*playfulness*); e de sua aplicação em contextos não relacionados a jogos, independentemente da intenção de uso ou da mídia de implementação. Sob essa ótica, o livro-jogo aplica tal lógica diretamente à experiência literária. O efeito esperado é o aumento do engajamento e da motivação para a leitura, ao encontro da preocupação, levantada por Cosson (2009), de tornar a experiência da literatura significativa para o estudante.

O engajamento buscado pela gamificação ganha densidade conceitual quando associado à noção de agência, formulada por Janet Murray (2003). Ao distinguir os prazeres próprios dos ambientes eletrônicos, a autora caracteriza esse sentido de agência:

Quanto mais bem resolvido o ambiente de imersão, mais ativos desejamos ser dentro dele. Quando as coisas que fazemos trazem resultados tangíveis, experimentamos o segundo prazer característico dos ambientes eletrônicos – o sentido de agência. Agência é a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas. Esperamos sentir agência no computador quando damos um duplo clique em um arquivo e ele se abre diante de nós, ou quando inserimos números numa planilha eletrônica e observamos os totais serem reajustados. No entanto, normalmente não esperamos viver a agência dentro de um ambiente narrativo (Murray, 2003, p. 127).

² Na obra original em inglês, Aarseth (1997, p. 64) define essas categorias como *user functions* (funções do usuário), dividindo-as em: *explorative function* (exploratória), *configurative function* (configurativa) e *textonic function* (textônica), que atuam para além da *interpretative function* (interpretativa) básica de qualquer leitura.

Embora Murray (2003) se refira sobretudo aos ambientes eletrônicos e observe que não costumamos esperar agência no interior de uma narrativa, é justamente esse o deslocamento operado pelo livro-jogo: ele instaura o sentido de agência em um ambiente ao mesmo tempo narrativo e impresso, no qual as decisões do leitor produzem consequências efetivas sobre o rumo da história.

Do ponto de vista pedagógico, um ambiente rico em sentido de agência sugere um conjunto de potencialidades formativas. Por exigir que o leitor pense sobre as alternativas e encontre, no próprio livro, as consequências de suas decisões, o livro-jogo pode estimular a tomada de decisão e o pensamento crítico; por colocá-lo no centro da narrativa, pode favorecer a autonomia e o protagonismo; e, por permanecer sendo literatura, mantém o contato com a narrativa, a imaginação e o repertório estético-cultural.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que fundamenta este artigo se trata de uma investigação de natureza qualitativa e caráter bibliográfico (Gil, 2002), voltada à discussão conceitual do tema. Seguindo o materialismo histórico-dialético, que orienta os estudos sobre trabalho e educação, se busca compreender o objeto em suas relações com as determinações históricas e sociais que constituem a Educação Profissional e Tecnológica (Frigotto, 2006), evitando uma abordagem meramente descritiva.

O corpus mobilizado compõe-se da literatura sobre os fundamentos conceituais e epistemológicos da EPT, em especial as categorias de formação omnilateral, trabalho como princípio educativo, politecnia e ensino integrado, presentes nas obras de Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos e Manacorda. A essa base soma-se a produção sobre leitura literária, em Candido, Freire e Cosson, e sobre narrativa interativa e gamificação, em Murray, Aarseth e Deterding e colaboradores.

A análise desenvolveu-se em três etapas. Primeiramente, estabeleceram-se os fundamentos conceituais da EPT, com destaque para a crítica à formação instrumental e para as categorias de formação omnilateral e trabalho como princípio educativo. Em seguida, caracterizou-se o livro-jogo, identificando os traços que o singularizam como formato de leitura. Por fim, articularam-se essas características aos princípios da formação humana

integral, examinando tanto as potencialidades quanto os limites dessa aproximação. O resultado é uma reflexão teórica que sistematiza hipóteses fundamentadas e aponta caminhos passíveis de verificação em pesquisas futuras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caracterizado o livro-jogo e estabelecidos os fundamentos da formação omnilateral, cabe articular um aos outros. A questão que organiza esta discussão pode ser formulada nos seguintes termos: em que medida um formato de leitura como o livro-jogo pode contribuir para uma educação que ultrapasse a dimensão estritamente técnica? Sustenta-se que essa contribuição se dá em três planos complementares (o estético-cultural, o crítico-autônomo e o da práxis integradora), mas que sua efetivação não é garantida pelo formato em si, dependendo das condições pedagógicas em que se realiza.

O primeiro plano diz respeito à dimensão estética e cultural. É preciso insistir em um ponto que o termo “jogo” poderia obscurecer: o livro-jogo é, antes de tudo, literatura. Ele narra, convoca a imaginação e oferece uma experiência estética, ainda que o faça por meio de uma estrutura ramificada e lúdica. Nesse sentido, preserva e veicula aquilo que Candido (1995) identifica como a função humanizadora da literatura. Se a leitura literária é um direito e uma necessidade, um “bem incompressível”, então todo recurso capaz de aproximar dela estudantes que dela se encontram distantes cumpre uma função formativa relevante. E dentro da EPT, o livro-jogo pode servir como um excelente ponto de partida para o desfrute da literatura, entregando uma experiência que ganha a forma de uma verdadeira aventura a ser vivida. Trata-se de democratizar o acesso a um bem cultural, o que se alinha ao projeto de formação omnilateral. Esta relevância se acentua na Educação Profissional e Tecnológica, pois muitos estudantes chegam com uma relação frágil com o texto literário; assim, ao mobilizar o jogo e a decisão, o formato pode superar a resistência inicial e tornar a experiência da literatura significativa para o estudante trabalhador.

O segundo plano refere-se à formação de um sujeito crítico e autônomo. Como literatura ergódica (Aarseth, 1997), o livro-jogo exige do leitor participação ativa, fazendo dele coprodutor da narrativa. Essa posição contrasta de modo significativo com a do executor passivo que o modelo dual e tecnicista historicamente reservou aos filhos da classe

trabalhadora. No livro-jogo, é o leitor quem decide; e decidir, ainda que no plano da ficção, é exercer uma forma de autonomia.

A cada bifurcação, o leitor pondera alternativas, antecipa consequências e assume a responsabilidade por suas escolhas, exercitando uma disposição para a deliberação e para a leitura de causas e efeitos que não é estranha à leitura crítica do mundo do trabalho e da sociedade. Aproxima-se, aqui, o formato do ideal de uma educação que, na esteira de Freire (1989), busca formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e de nele intervir, e não apenas de se adaptar a ele. Nesse ponto, o livro-jogo desloca o estudante da posição de quem apenas executa para a de quem concebe e decide, contribuindo para a superação simbólica da cisão que está na raiz da dualidade estrutural.

Ao instaurar o sentido de agência definido por Murray (2003) como a capacidade de realizar ações significativas e colher seus resultados, o formato permite ao aluno experimentar o protagonismo dentro de um ambiente narrativo. Essa transição é fundamental na EPT, visto que subverte a lógica da pedagogia das competências, cujo foco muitas vezes se restringe à adaptabilidade do trabalhador ao mercado. Então, a ação do sujeito torna-se uma escolha fundamentada na interpretação da realidade ficcional, exercitando a autonomia e a capacidade crítica essenciais para a formação omnilateral.

O terceiro plano, que articula os anteriores, é o da práxis. Uma das marcas do projeto formativo da EPT é a recusa da separação entre teoria e prática e a defesa do trabalho como princípio educativo, compreendido em seu sentido ontológico (Saviani, 2007): o ser humano forma-se ao agir sobre o mundo e transformá-lo. O livro-jogo realiza, em escala reduzida e simbólica, justamente a unidade entre interpretar e agir, pois ler, nele, não se separa de decidir e de assumir as consequências do que se decidiu. Esse mesmo plano abre uma possibilidade concreta para o currículo integrado: ao reunir a cultura (a literatura), a dimensão do agir e, quando assim concebido, conteúdos científicos e técnicos tematizados na própria narrativa, o livro-jogo pode articular as três dimensões que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) colocam no centro da formação integrada: trabalho, ciência e cultura. Um livro-jogo cuja trama situe conhecimentos do curso técnico em contextos significativos, exigindo que o estudante os mobilize para decidir, deixa de tratá-los como conteúdos isolados e os reintegra a uma totalidade dotada de sentido. É nesse movimento que o formato se mostra, de fato, um recurso para além do técnico.

Seria, no entanto, ingênuo atribuir tais virtudes ao formato como se fossem efeitos automáticos. O livro-jogo não é emancipatório por si só, e a gamificação que o constitui é, ela mesma, objeto de crítica consistente. Bogost (2015) denuncia o risco de que a gamificação se reduza a um dispositivo de captura de comportamentos, a ponto de propor que se a renomeie como *exploitationware*, termo que foca no desejo utilitário de “extrair valor na forma de um engajamento sem sentido” (Bogost, 2015, p. 72, tradução livre). Quando a lógica do jogo se ancora apenas em recompensas extrínsecas, como pontos, vitórias e rankings, ela se aproxima de uma matriz comportamentalista que, em vez de superar, atualiza a instrumentalização que se pretendia combater, transformando princípios lúdicos em “técnicas contorcidas para produzir obediência” (Bogost, 2015, p. 72, tradução livre). Se, no livro-jogo, o “jogo” eclipsar o “livro”, e se o engajamento se converter em fim em si mesmo, o formato pode reproduzir exatamente a redução técnica e utilitária criticada na primeira subseção da revisão de literatura.

Daí decorre a condição decisiva: o que distingue um livro-jogo formativo de um mero artefato de entretenimento gamificado é a intencionalidade pedagógica que o orienta e a mediação que o acompanha. A literatura sobre gamificação na educação tem indicado que os ganhos formativos dependem de planejamento intencional e da atuação do professor como mediador crítico, ao passo que a ausência dessa mediação tende a produzir engajamento superficial e efêmero. Transposta para o livro-jogo, essa exigência implica cuidar da qualidade estética e narrativa da obra; conceber decisões que abram à reflexão crítica, em vez de se fecharem em respostas “certas”; e articular a proposta aos objetivos formativos do currículo integrado. O livro-jogo é, portanto, um meio, e não um fim: seu valor formativo se realiza ou se frustra conforme o projeto pedagógico em que se inscreve.

Reunidos os três planos e ponderados os limites, é possível afirmar que, quando mediado por uma intencionalidade formativa coerente com os princípios da EPT, o livro-jogo articula a dimensão estético-cultural da literatura (Candido, 2004), a formação do sujeito crítico e autônomo (Freire, 1989) e a unidade entre pensamento e ação própria da práxis (Saviani, 2007), podendo ainda operar como articulador do currículo integrado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Nessa condição, ele contribui para uma formação que se volta ao desenvolvimento integral do sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma tensão central da Educação Profissional e Tecnológica: a oposição entre uma formação voltada ao mercado e outra comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse contexto, analisaram-se as contribuições do livro-jogo para a formação omnilateral, questionando se esse formato de leitura poderia favorecer uma educação além da dimensão técnica. O percurso desenvolvido permite responder afirmativamente, com ressalvas, ao demonstrar que o livro-jogo dialoga de forma consistente com os fundamentos da EPT em sua vertente integradora.

A principal contribuição deste trabalho consiste em articular, sob um mesmo quadro teórico, os três planos em que o livro-jogo pode concorrer para a formação integral. No plano estético-cultural, ao aproximar o estudante da experiência humanizadora da literatura; no plano crítico-autônomo, ao situá-lo como sujeito de decisões e de suas consequências; e no plano da práxis, ao realizar a unidade entre pensamento e ação, abrindo possibilidades para a integração curricular. Tais contribuições, contudo, não decorrem automaticamente do formato: sua efetivação depende da intencionalidade pedagógica e da mediação docente, sem as quais o livro-jogo se reduz a mais um artefato de cumprimento de tarefas. Reconhece-se, ainda, o limite próprio de um estudo bibliográfico, visto que as contribuições aqui sustentadas possuem caráter conceitual e se configuram como hipóteses fundamentadas.

Desse limite decorrem possibilidades de continuidade. Estudos futuros poderão investigar empiricamente, em contextos concretos de ensino, os efeitos do uso do livro-jogo sobre o engajamento na leitura e sobre as dimensões da formação aqui discutidas, bem como analisar experiências já existentes à luz dos referenciais mobilizados. Caberá também aprofundar as condições de elaboração de livros-jogos comprometidos com a formação omnilateral, distinguindo-os de usos meramente recreativos da gamificação. O que este artigo buscou afirmar é que recursos aparentemente lúdicos, quando pensados com clareza de propósito, podem ocupar lugar legítimo no projeto formativo da EPT: antes de ser um desvio em relação à seriedade da formação técnica, o livro-jogo pode ser um caminho para reinseri-la no horizonte mais amplo da formação humana, ali onde a educação profissional se propõe, de fato, a ir para além do técnico.

REFERÊNCIAS

AARSETH, Espen J. **Cybertext**: perspectives on ergodic literature. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

ALVES, Maria Angélica. **Tudo o que o seu mestre mandar**: a figuração do narrador e do leitor nos textos interativos. 1997. 225 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BOGOST, Ian. Why gamification is bullshit. In: WALZ, Steffen P.; DETERDING, Sebastian (ed.). **The gameful world**: approaches, issues, applications. Cambridge: MIT Press, 2015. p. 65-80.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference**. New York: ACM, 2011. p. 9-15.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-273.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio para os que vivem do trabalho. *In*: KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-106.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Tradução de Willian Lagos. 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-14.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.