

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

**RODRIGO MARINANGELI DE VASCONCELLOS
NUSP 6432945**

**Educom Ludens:
Educomunicação e Jogos na Formação e Aprendizado**

**SÃO PAULO
2022**

RODRIGO MARINANGELI DE VASCONCELLOS

**Educom Ludens:
Educomunicação e Jogos na Formação e Aprendizado**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para obtenção do título de
licenciado em Educomunicação no
primeiro semestre de 2022, sob
orientação do Prof.º Dr.º Richard
Romancini.

**SÃO PAULO
2022**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo autor

Vasconcellos, Rodrigo Marinangeli de
Educom Ludens: Educomunicação e Jogos na Formação e
Aprendizado / Rodrigo Marinangeli de Vasconcellos;
orientador, Richard Romancini. -- São Paulo, 2022.
114 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Comunicações e Artes / Escola de
Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Jogos Digitais. 2. Formação de Professores.
3. Educomunicação. I. Romancini, Richard. II. Título.

CDD 21.ed. -

302.2

RODRIGO MARINANGELI DE VASCONCELLOS

Educom Ludens: Educomunicação e Jogos na Formação e Aprendizado

Banca Examinadora:

Prof.º Dr.: _____

Instituição: _____

Conceito: _____

Assinatura: _____

Prof.º Dr.: _____

Instituição: _____

Conceito: _____

Assinatura: _____

Prof.º Dr.: _____

Instituição: _____

Conceito: _____

Assinatura: _____

Prof.º Dr.: _____

Instituição: _____

Conceito: _____

Assinatura: _____

APROVADO EM: __/__/____ CONCEITO FINAL: _____

São Paulo, de 20

Dedico esse trabalho ao vazio da existência e todos
aqueles que lutam para preenchê-lo com significados...

...e ao grande Alan Mathison Turing

AGRADECIMENTOS

Agradeço, apesar de toda malquerença que traduz minha pessoa, ao Alexandre Moreira Santos, que, ao longo de todo o processo de definir um projeto de pesquisa, me ajudou e colaborou com sugestões e revisões, até enfim desistir de minhas crises.

Agradeço também a toda minha família, que sempre esteve na torcida para que esse dia enfim chegasse. Em especial a minha mãe, Elisabete Marinangeli, por nunca deixar de acreditar que chegaria.

Agradeço também aos amigos: Tatiana Favalli que nesses últimos momentos me deu aquela força necessária para não desistir de tudo; Vanessa Mucivuna que desde o início na USP me fez estudar de forma resoluta; Fernanda Reverte que sempre esteve presente para ajudar nos momentos bons e ruins; Milene Pisciotta que me mantém na militância e não me deixa desistir da educação e ao Rodolfo Pereira que me mostrou incríveis referências, proporcionando ótimas conversas sobre o mundo de games e o mundo *queer*.

Queria agradecer também a todos meus colegas de trabalho, em especial Priscila Spigotti Okamura pela força e pressão em me fazer prosseguir, na vida acadêmica e no processo de habilitação de motorista; Gilberto Alves de Carvalho que me ouviu falar do TCC e acompanhou as mudanças de tema por todos esses anos, sempre escutando quando precisava de alguém para desabafar as angústias acadêmicas; Robson Colosio que me ajudou com o projeto de pesquisa e incentivou continuamente para que concluísse logo e começasse a planejar um mestrado, obrigado por acreditar no meu potencial; ao Gustavo Carneiro, uma das pessoas mais inteligentes e sensatas que conheço, que além de me proporcionar conversas esclarecedoras sobre a pesquisa é um grande amigo e meu maior confidente para falar sobre jogos; Lucila Borges que durante a pandemia me fez me sentir menos anormal, além de colaborar com valiosas informações e ser a melhor bibliotecária que conheço; Tatiana Carvalho, que além de compor o grupo de WhatsApp que me salvou durante a pandemia e, junto com os dois citados acima, ainda me proporcionou um tapa de realidade, seja com sua sinceridade seja com seu livro lançado enquanto redigia esse trabalho que me ajudou a manter a sanidade; Carina Muller que se tornou uma grande amiga e colaboradora durante o processo de pesquisa, e incentivou a conclusão a qualquer custo da graduação.

Graziela Abe que me escutou por infindáveis cafés da manhã sobre as mais diversas crises metodológicas, sugerindo ótimas ideias. Luiz Karat, que disse que iria me ajudar com o trabalho durante todo meu percurso e só me enrolou, mas foi confidente e incentivador durante todo o processo. E gostaria de agradecer em especial a dois amigos do trabalho que, durante a pandemia, me acolheram de maneira única, se tornando grandes irmãos aos quais tenho muito carinho e gratidão: Antônio Carlos Corrente e Paulo Gomes Santiago, obrigado, não estaria aqui sem vocês.

Aos colegas de curso, Natália Sierpinski que aceitou meu convite para o evento sobre jogos. Maurício Silva que ouviu todos os *mimimis* por todos os anos do curso de Educomunicação, sempre acreditando no curso e no potencial da educação, e também pela participação no evento sobre jogos que esclareceu diversas questões sobre jogos e ensino para mim; à queridíssima Luciana Keiko a qual agradeço pela simples existência e por me trazer à realidade com tão necessários tapas na cara, e por ter coragem de fazer o que eu não fiz.

Agradeço também a todos os convidados do evento de Diversidade e Jogos que colaboraram muito para uma construção crítica sobre a recepção e consumo de jogos, em especial ao Lucas Goulart que me ajudou a encabeçar o evento e me mostrou uma visão diferente de sociopolítica e jogos; ao Henrique Sampaio por ter criado o Overloadr e me permitir o contato com uma nova forma de abordagem dos jogos na mídia, muito mais profunda, social e cultural e ao Game e Arte, cuja participação dos criadores agregou muito a minha visão de jogos e educação. Sou fã do trabalho de vocês e fico muito feliz que esse trabalho tenha me permitido esse contato.

Agradeço em especial Jefferson Onoe Ganey que acompanhou minha trajetória acadêmica e trouxe maior rigor científico ao meu processo de ensino e aprendizado, além de estar ao meu lado sempre, segurando a barra e mantendo minha sanidade para chegar a esse derradeiro momento.

Por fim, meus soberanos agradecimentos aos professores Marciel Consani por ter me orientado em uma das tentativas de concluir o curso e acreditado no meu potencial, não me deixando desistir, Claudemir Viana pela ajuda na organização do evento e conversas valiosas sobre o ambiente acadêmico, e ao meu orientador Richard Romancini pela orientação no meu primeiro projeto de pesquisa, que após tantas mudanças enfim finda neste trabalho e conclui essa fase da minha vida.

"Quando o extraordinário se torna cotidiano, é a revolução"
(Ernesto Guevara de la Serna)

RESUMO

Considerando o crescimento constante dos jogos digitais na sociedade e na cultura, o presente trabalho buscou, de modo experiencial, refletir sobre o uso dos jogos no ensino e quais as formações de professores encontradas nesse sentido. Utilizando uma visão de jogos enquanto artefatos culturais e não meras ferramentas pedagógicas, o trabalho analisou um curso on-line oferecido a milhares de pessoas por uma rede de ensino da União Europeia, intitulado *Games in Schools*. O objetivo do curso é capacitar os professores a utilizar jogos em seus planos de aula, mostrando os diferentes tipos de jogos e abordagens que podem potencializar o ensino-aprendizagem em sala de aula. O trabalho foca em discutir os elementos levantados pelo curso, quais implicações e como a comunidade participante absorveu tais elementos. As vertentes de análise utilizadas são principalmente a de letramento em jogos levantadas por teóricos do estudo de jogos. Foi feita também uma breve reflexão sobre narrativas e representatividade, e sobre qual é o aspecto político-social dos jogos na nossa cultura. Ao fim, percebeu-se a importância de usar os jogos no contexto do ensino-aprendizagem, refletindo sobre possibilidades de formar professores na realidade nacional para usar esse recurso em seus processos pedagógicos a partir de diferentes teorias, sendo recomendado que o processo de criação e análise de jogos faça parte das práticas educacionais.

Palavras-chave: jogos digitais; jogos ativistas, jogos educativos; formação de professores; EAD; educação; educação

ABSTRACT

Considering the constant growth of video games in society and culture, the present work seeks to ponder about the use of games in formal education and what are the teacher trainings found in this sense. Using a vision of games as cultural artifacts and not merely pedagogical tools, the paper looked at an online course called Games in Schools offered to thousands of people by a European Union education network. The aim of the course is to enable teachers to use games in their lesson plans, showing the distinct types of games and approaches that can enhance classroom teaching and learning. The paper focuses on discussing the elements raised by the course, what implications and how the participating community absorbed such elements. The strands of analysis used are that of game literacy raised by game study theorists. There was also a brief reflection on narratives and representativeness and what is the political-social aspect of games in our culture. Finally, we notice the importance of using games in the context of teaching and learning, reflecting on the possibilities of training teachers in the national reality to use this resource in their pedagogical processes from different theories, being recommended that the process of creating games compose educommunicative practices.

Keywords: videogames; activist games, educative games; teacher training; education; educomunication

LISTA DE ELEMENTOS VISUAIS

LISTA DE TELAS DOS JOGOS

Capítulo 1: Tela do menu do jogo <i>The Last of Us</i> (lado esquerdo) e tela do jogo <i>Bomberman</i> (lado direito).....	p. 20
Capítulo 2: Tela do menu de dificuldade dos jogos <i>Wolfenstein: The New Order</i> (lado esquerdo) e <i>South Park: A Fenda que Abunda a Força</i> (lado direito).....	p. 30
Capítulo 3: Tela de seleção de campanha do jogo <i>Mortal Kombat 3</i>	p. 47
Capítulo 4: Captura de tela do vídeo final do jogo <i>Portal</i>	p. 51
Capítulo 5: Tela do final de uma fase do jogo <i>Super Mario Bros</i> (lado esquerdo) e meme de autoria desconhecida das princesas personagens da franquia (lado direito).....	p. 72
Capítulo 6: Ilustração sobre captura de tela do jogo <i>The Legend of Zelda</i>	p. 89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Captura de tela do mapa de inscritos.....	p. 52
Figura 2 - Interface da plataforma do curso.....	p. 54
Figura 3 - Interface da plataforma <i>Padlet</i>	p. 55
Figura 4 - Interface da plataforma <i>Tricider</i>	p. 56
Figura 5 - Fotos e descrições dos responsáveis pelo curso.....	p. 57
Figura 6 - Nuvem de <i>Tags</i> : Componentes para um bom jogo.....	p. 66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evasão de cursistas e Tendência.....	p. 74
Gráfico 2 - Elementos de Letramento de Zagal.....	p. 84
Gráfico 3 - Elementos da Matriz de Aprendizagem Situada de Gee.....	p. 84
Gráfico 4 - Elementos Educomunicativos.....	p. 85
Gráfico 5 - Reflexões sobre questões sociais.....	p. 86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Situando Jogos como Artefatos Culturais.....	p. 40
Quadro 2 - Quadro de participação nas atividades.....	p. 73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MOOC: Curso On-line Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course*.

DLC: *Downloadable Content*, ou “conteúdo para baixar”. São expansões, extras e adicionais a um jogo base.

LGBTI+: Lésbica, gay, bissexual, transexual e intersexual. O “+” abrange outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

AAA: Na indústria dos jogos de vídeo, AAA ou Triplo-A é uma classificação utilizada para jogos com os maiores orçamentos e níveis de promoção.

MMO: *Massively Multiplayer Online*, jogos on-line com grande número de jogadores simultâneos no mesmo ambiente.

RPG: *Role-playing game*, jogos de representação em que o jogador personaliza seu personagem e decisões durante a narrativa.

COTS: *Commercial Of-The-Shelf*, jogos comerciais que são encontrados em grandes revendas com facilidade, e são de amplo acesso.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
SUMÁRIO	12
INTRODUÇÃO	13
JUSTIFICATIVA	16
CAPÍTULO 1: PRESS START*	20
O lúdico e a educação	21
A indústria dos jogos	23
A formação de professores para a vida digital	25
CAPÍTULO 2: SELECT DIFFICULTY: EASY, NORMAL, EDUCATION*	30
O Letramento em Jogos	32
O jogo em sala de aula	34
Um diálogo com a Educomunicação	43
CAPÍTULO 3: CHOOSE YOUR DESTINY*	47
Metodologia	48
CAPÍTULO 4: THE CAKE IS A LIE*	51
Descrição do curso	52
Módulos e atividades efetuadas	58
Conclusão do curso	70
CAPÍTULO 5: OUR PRINCESS IS IN ANOTHER CASTLE*	72
Análise do curso	73
CAPÍTULO 6: IT'S DANGEROUS TO GO ALONE! TAKE THIS*	89
Proposta de adaptação para o contexto nacional	90
Reflexões sobre representatividade e possibilidades futuras	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

Alan Mathison Turing é considerado o pai da computação, sua contribuição para a tecnologia permeia tudo que utilizamos hoje em dia. Os primeiros jogos eletrônicos foram criados a partir de conceitos computacionais cunhados por Turing. Esses jogos, assim como a computação, adquiriram posteriormente complexidades inimagináveis.

Os primeiros jogos desenvolvidos para computador datam da década de 1950, a mesma em que Turing foi condenado por sua homossexualidade na Inglaterra, o que teria resultado em sua morte por suicídio em 1954.

O motivo de relacionar Turing e jogos logo no início deste trabalho tem a ver com o percurso crítico percorrido para chegar até aqui.

Há dois momentos muito marcantes no meu percurso enquanto jogador que ressignificaram essa relação com os jogos. O primeiro foi com *Journey* (2012), jogo que, sem nenhum diálogo, consegue contar uma história delicada e profunda utilizando-se de uma mecânica simples e uma trilha sonora fantástica. A quebra com os padrões rígidos do mercado, permeados pela violência, e a essência quase poética da narrativa foram definitivos para perceber que o jogo podia não apenas inovar e amadurecer, mas também ser considerado arte¹.

Pouco depois, tive contado com *The Last of Us* (2013), que, com uma temática saturada (mundo pós-apocalíptico dominado por zumbis), conseguiu inovar com uma história envolvente que desponta, dentre todos os meios, como uma das melhores histórias de zumbi já feitas. Não o bastante, o jogo ainda contou com uma DLC² em 2014, intitulada *Left Behind*, que aprofunda a história de Ellie (personagem central) e é revelado que a sua amiga (citada algumas vezes no jogo principal) era na verdade seu interesse amoroso. Mesmo não sendo o primeiro ou o mais expressivo jogo a retratar uma personagem LGBTI+, *Left Behind* contém uma carga narrativa tão rica e interessante que a revelação de uma personagem lésbica em meio a um futuro distópico e hostil ressignificou toda a minha experiência do jogar.

¹ A respeito das confluências entre videogames e arte, ver Stateri (2017).

² *Downloadable Content*: Conteúdo adicional de um jogo que adiciona novos recursos, histórias, modos, dentre outros, ao jogo original.

Comecei a questionar então o papel dos jogos na sociedade. Como uma mídia cada vez mais rica em narrativa e com capacidade de tocar diversos setores sociais pode ainda ser considerada apenas um entretenimento infantil ou imaturo?

A partir dessa reflexão e preocupação surge o questionamento sobre a capacidade dos jogos de transmitirem conteúdos e valores, partindo de vertentes como a de Gee (2003, 2008) e da Flanagan (2009), qual a diferença ou a mudança significativa entre um jogo com finalidade educativa e um jogo comercial?

Após passar um tempo questionando representatividade e jogos, tentei organizar um evento de orientação multidisciplinar que pudesse conversar sobre diversidade tanto na produção, quanto na fruição dos jogos. O evento tentou questionar como os jogos reforçam valores que enraízam preconceitos e como a indústria cada vez maior dos jogos precisa repensar as abordagens³. Para isso foram organizadas três mesas diferentes, a primeira contava com um aspecto mais teórico, com acadêmicos e pensadores dos jogos discutindo o gênero e a sexualidade na indústria. A segunda mesa foi composta com profissionais da área, que atuam no mercado nacional, seja na produção dos jogos ou na produção de conteúdo envolvendo jogos. Essa mesa contou com participantes oprimidos social e politicamente (mulheres, negros e LGBTQIA+) que, a partir de seus estudos, práticas e vivências, puderam contribuir ativamente falando de como percebem a representação no meio. Por fim, a última mesa focou nos jogos e na educomunicação, com convidados que desenvolvem jogos pensados para o ensino e pesquisadores de educomunicação que enriqueceram o debate.

A complexidade e desafio de falar de gênero e jogos me levou, por fim, a perceber uma ausência importante no cenário educativo: a formação de professores não contempla os desdobramentos desse meio, e o uso de jogos no ensino ainda é limitado a conceitos que surgiram antes mesmo dos jogos digitais.

Pensando na educomunicação e sua interface entre educação e comunicação, o jogo surge como elemento a ser analisado, desconstruído, reconstruído e compreendido enquanto uma forma de comunicar, pensando não apenas nas linguagens ou programação, mas em todo o entorno social da vivência, da recepção cada vez mais transmidiática, e das interrelações entre jogadores.

³ O evento “Representação e Diversidade na Cultura Digital” foi realizado no Instituto de Psicologia da USP no dia 15 de março de 2019 e está disponível no Youtube do Instituto no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=tMOmG66KEhY>

Surge então a pergunta: Qual a abordagem utilizada nos cursos de formação/aperfeiçoamento de professores para o uso de jogos em sala de aula?

Entrelaçada a essa pergunta, surgem outras, por exemplo, até onde um jogo, por ter finalidade educativa, não pode afastar o público que mais precisa ter contato com essa narrativa? Uma mediação pautada em educação para mídia voltada aos jogos comerciais, amplamente consumidos pelos mais diversos públicos, poderia encontrar maior adesão de estudantes e ajudar no desenvolvimento de um olhar crítico do meio?

Com tudo isso em mente, essa pesquisa buscou encontrar um curso de formação de professores que pensasse o uso de jogos em sala de aula. A partir dessa busca selecionou-se o curso: *Games in Schools*.

Por ter características de MOOC (Curso On-line Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course*), o curso conta com grande quantidade de participantes e atividades, que pode ajudar na análise de como o jogo já vem sendo usado em sala de aula e quais aspectos positivos e negativos podem ser extraídos. O curso, como será detalhado, foi oferecido para professores de todo o mundo – tendo, inclusive a participação de alguns brasileiros –, o que favorece a percepção sobre como os jogos têm sido pensados nos âmbitos da formação para professores e seu uso educativo.

Para além da análise do curso, a pesquisa busca refletir também sobre a representatividade social que os jogos podem trazer, e se em algum momento essa questão aparece no curso. O questionamento é importante uma vez que o ensino deve estar permeado pelas demandas das diversidades e, na realidade nacional, temos os temas transversais que corroboram essa necessidade. Utilizar os jogos digitais, cada vez mais massivos na sociedade, para debater e refletir sobre tais temas, bem como questionar uma indústria que tende a ser homogênea, insistindo numa fórmula heteronormativa, patriarcal e violenta, pode contribuir para um ensino emancipador, com olhar crítico, em que os jogos não apenas servem para tornar o aprendizado atrativo, mas para conscientizar sobre o consumo midiático, ultrapassando a visão convencional que reduz videogames a “puro entretenimento”.

E, concluindo a pesquisa, busco explorar as possibilidades epistêmicas da educomunicação como possível formadora de saber crítico associada ao apelo social da realidade latino-americana, propondo uma aproximação ao cenário nacional e as possibilidades que um curso de formação poderia ter em nosso país.

JUSTIFICATIVA

Vivemos em um período no qual a influência dos meios de comunicação na sociedade é inegável, formando diversas opiniões no âmbito político e social. Com a expansão da comunicação e acessos cada vez mais instantâneos a diferentes informações, a sociedade não apenas absorve, mas também produz e reproduz essa comunicação, interferindo e incentivando nas condutas éticas e morais. Autores como Downing (2002) explicitam a importância da mídia radical na construção dessas condutas, descentralizando o poder hegemônico dos grandes meios; Jenkins (2009), por sua vez, analisa como a convergência de diversos meios complexifica a criação de conteúdo em uma era predominantemente digital.

Ao analisarmos grandes meios de comunicação podemos verificar uma mudança ética e moral. No cinema, por exemplo, existe uma renovação de narrativas para incluir diferentes temas sociais, abraçar a diversidade e dar visibilidade para assuntos que antes eram tratados apenas em produções independentes. Mas, se por um lado uma das maiores indústrias do entretenimento parece ter encontrado um caminho inclusivo, por outro temos uma indústria ainda mais lucrativa que a de Hollywood quase alheia a essas questões: a indústria de jogos eletrônicos.

Esses jogos proporcionam uma experiência relativamente nova no mercado, evoluindo de modo tão rápido que tangenciam outros meios, apropriando-se de suas linguagens e influenciando-os ao mesmo tempo. As possibilidades são amplas, com tantas produções diferentes tendo em comum apenas a interatividade e um universo preestabelecido por um conjunto de regras programadas. De uma experiência de interação simples focada no apertar de um botão até relações complexas de personagens e atributos que envolvem infinitas possibilidades, os jogos representam hoje não apenas uma indústria lucrativa, mas um novo mercado que movimenta os rumos da tecnologia e se insere cada vez mais no cotidiano, confundindo noções do que é e o que não é jogar, gamificando trabalhos e relações sociais.

O monopólio dessa indústria também dificulta a apropriação de sua produção e conteúdos por criadores independentes, com adversidades que vão desde um domínio avançado em programação e modelagem tridimensional, até o custo de equipamentos que consigam rodar os programas adequados para a produção. Esse panorama dificulta a democratização dos meios, aspecto fundamental da cidadania

hoje, como exposto por Fígaro (2011) ao debater a importância do estudo da recepção dos meios para a educomunicação.

E em relação à recepção, nos jogos ela pode ser considerada massiva. Considerado antes como um mero brinquedo infanto-juvenil, hoje atinge três bilhões de pessoas no mundo⁴, sendo que a maioria joga *on-line* com outros jogadores (*multiplayer*). Portanto, os jogos adquiriram um perfil social intrínseco em um mundo onde adotamos uma personagem digital para interagir com outras pessoas e vivenciar histórias e desafios que vão desde liberar um mundo de doces (*Candy Crush Saga*) até vencer uma Guerra Mundial (*Call of Duty*). Na sociedade atual, os jogos de computador e videogames, de acordo com McGonigal (2012, p. 14, grifo nosso) atendem a “genuínas necessidades humanas que o mundo real tem falhado em atender. [...] Eles nos *ensinam*, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer”.

Existem tantas possibilidades narrativas e as interações *on-line* dentro de um mundo virtual são tão amplas que os jogos poderiam facilmente retratar os mais variados ambientes, facilitando a compreensão de conteúdos e conceitos ou narrando diferentes cenários sociais e políticos (CHERCHIGLIA, 2013).

Mas na prática não é isso que acontece. Os jogos, muitas vezes, não apenas reforçam estereótipos como já nasceram como uma indústria sectária. Apesar das propagandas voltadas para a família, os consoles de videogame logo tiveram seu foco e público-alvo em meninos, tanto a recepção como a produção adquiriram um conceito predominantemente masculino e patriarcal (JENKINS; CASSELL, 1998). A consequência disso é que as mulheres constantemente são consideradas como invasoras em comunidades *on-line*, ou alguém cuja habilidade nos jogos é questionável. Além, claro, de serem hipersexualizadas quando aparecem como personagens dos jogos. (FERREIRA; NESTERIUK; SALÁFIA, 2018; GOULART; NARDI, 2017)

Atrelada a essa problemática de gênero temos a questão da violência. Fruto das mais variadas controvérsias sobre influenciar ou não o jogador, é fato que o foco

⁴ Segundo dados do Global Games Market Report 2021. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.<https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2021-free-version/>>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

do mercado de jogos recai sobre os que apresentam temáticas violentas⁵ (GOULART; NARDI, 2017), com uso de armas de fogo, sangue, mortes, dentre outras mecânicas que inserem uma progressão narrativa baseada em eliminar inimigos para prosseguir, utilizando-se de elementos cada vez mais realistas para reproduzir uma imersão narrativa frenética (AQUINO; COUTO; OBREGON, 2018).

Mas, independentemente dessa narrativa violenta, a recepção dos jogos ainda não parece acontecer de modo crítico. Joga-se *Call of Duty*, na grande maioria das vezes, sem relacionar as consequências das grandes guerras representadas com o mundo real ou com a violência e as guerras atuais do Oriente Médio. A ideia de jogo como escapismo ou mero entretenimento dificulta a fruição da profundidade narrativa presente em alguns títulos, bem como impede reflexões em títulos mais abertos que a priori não parecem carregar valores morais e ideológicos.

Cabe citar aqui o prefácio do livro **Marx no Fliperama: Videogames e luta de classes**, de Jamie Woodcock:

[...] é necessário expandir a própria noção do que significa um jogo político. Afinal, todos os *games* são políticos. Eles não estão apartados da realidade e apresentam a marca de criadores e empresas. Produzem determinados sentidos em relação a outros, fazendo circular, por exemplo, ideologias racistas, misóginas, homofóbicas em suas produções. Muitas vezes naturalizam o capitalismo e sua racionalidade como modo de vida. Porém isso não deve significar a censura desses jogos, mas a sua devida crítica política e midiática, podendo, inclusive, resultar em revoltas. E assim como não podemos resumir o cinema a Hollywood, não se pode cristalizar os significados do que é um *game* a partir de seu lado *mainstream*. É preciso lutar por outras narrativas nos jogos (GROHMANN, 2019, p. 8).

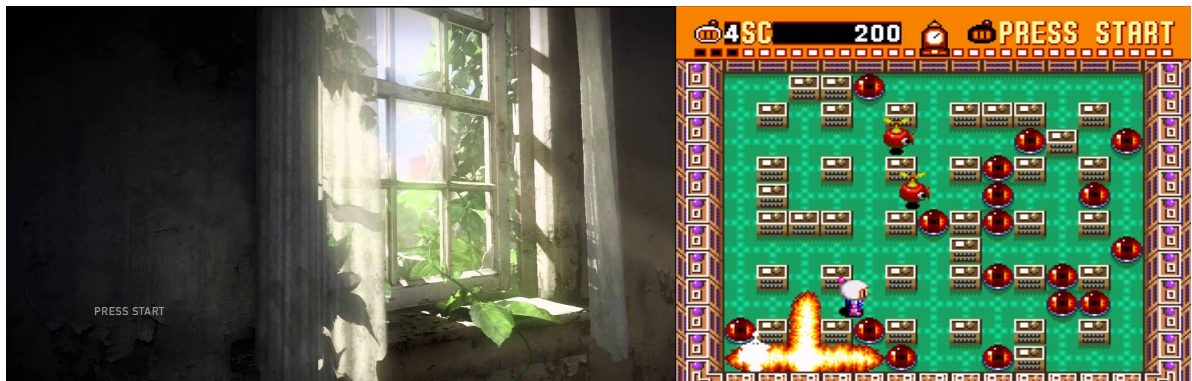
A partir dessa perspectiva política ressalta-se a importância dos jogos na sociedade, inclusive no mercado de trabalho, onde é crescente o número de profissionais que farão parte da indústria. Fica então evidente a importância de conhecer e gerir a realidade dos jogos na educação e, para isso, é preciso capacitar profissionais para trabalhar com esses artefatos. A formação para o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas aos jogos pode, acredita-se, ser marcada por um olhar educacional, ao criar, por exemplo, uma análise crítica do conteúdo dos jogos e sua produção visando modificar o olhar dos jogadores sobre eles.

Ao fazer uma busca sobre cursos que ofereçam uma formação ou capacitação nesse sentido, encontrou-se o MOOC *Games at School* da European SchoolNet

⁵ SAMPAIO. H. De onde vem a violência nos videogames - Uma analogia com *Westworld*. **Overloadr**, 2018. Disponível em: <<https://www.overloadr.com.br/especiais/2018/06/de-onde-vem-a-violencia-nos-videogames-uma-analogia-com-westworld/>>. Acesso em: 26 de nov. de 2018

Academy. A ausência de cursos parecidos no Brasil incentivou a análise deste MOOC a fim de fazer um paralelo do seu conteúdo com a realidade nacional partindo de uma perspectiva educacional.

CAPÍTULO 1: *PRESS START**



**Insert Coin, Push Start Button, Press Any Button...* são vários os usos, mas é o *Press Start* (usado no menu principal dos jogos para indicar ao jogador o botão a ser pressionado para começar o jogo) que mais figura em nosso imaginário como o começo de uma jornada. É utilizado também para jogos cooperativos locais onde um segundo jogador pode ser incluído na partida apertando *Start*. Então, para começar a jornada deste trabalho, pressione *start*...

"Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar"
(Francisco El Hombre, 2016)

O lúdico e a educação

O jogo é lúdico. Mas o lúdico é muito mais do que um jogo, conforme sintetiza a citação a seguir:

O lúdico, como um recurso didático, está além de ser apenas jogos e brincadeiras, de propor divertimento, suas características são bem mais acentuadas como: desenvolver habilidades motoras e intelectuais, fixar conteúdos de forma prazerosa e envolvente, permitindo assim ao educando construir sua aprendizagem. (CORDOVIL; SOUZA; NASCIMENTO, 2016, p. 6)

Essa definição é importante para dividirmos o que se entende por jogos e o que se entende por atividades lúdicas.

Essas noções se permeiam, porém, o lúdico se atém a um propósito mais delineado, enquanto o jogo pode adquirir diferentes aspectos:

o jogo é anterior à cultura; e, em certo sentido, é também superior, ou pelo menos autônomo em relação a ela. Podemos situar-nos, no jogo, abaixo do nível da seriedade, como faz a criança; mas podemos também situar-nos acima desse nível, quando atingimos as regiões do belo e do sagrado. (HUIZINGA, 2014, p. 23)

Descolar o jogo de uma simples atividade lúdica tem como finalidade colocar o jogo em outro patamar, como o educativo. Não é, portanto, apenas um elemento lúdico para auxiliar no ensino, mas é uma forma, uma linguagem, um meio que se complexifica e vai além do simples entretenimento:

O significado de “seriedade” é definido de maneira exaustiva pela negação de “jogo” — seriedade significando ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de “jogo” de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade. (HUIZINGA, 2014, p. 51)

O jogo, apesar do potencial lúdico, não precisa negar a seriedade para ser incluído no processo de ensino-aprendizagem. Usar o jogo apenas para tornar o processo “divertido” não apenas limita o potencial do jogo, mas acaba por reiterar que estudar ou aprender é algo moroso e que precisamos disfarçar tudo com uma roupagem inovadora.

A mesma crítica em potencial vale para as questões de gamificação, a qual cito novamente Grohmann (2019, p. 9):

[...] devemos nos contrapor a gamificação incrustada na gestão das empresas — como dispositivo da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) ligado à produtividade e ao controle dos trabalhadores — com uma gamificação “vinda de baixo”, que, de fato, apoie as lutas dos trabalhadores e a recusa em relação ao trabalho. A gamificação não é algo neutro, e

geralmente é usada para deixar a aparência de um trabalho mais divertido, um *playbour* (Kücklich, 2005) invisibilizando a intensificação do ritmo de trabalho e a concorrência entre os trabalhadores.

Apesar da perspectiva de trabalho, não é difícil considerar a mesma realidade no ambiente educativo, porém, não será foco deste estudo se debruçar sobre a gamificação. Afinal, o jogo transcende esses valores, estabelecendo uma conexão intrínseca com a cultura, e sua relação com os significados e a aprendizagem.

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (HUIZINGA, 2014, p. 4)

O jogo, segundo Huizinga (2014), ultrapassa essa necessidade utilitária, ou seja, um cachorrinho que brinca de “luta” com seu irmão não está se preparando para a vida adulta, para lutar por comida ou algo assim, ele brinca por algo que transcende as necessidades imediatas, por um desafio conferido a um ato significativo que apenas o próprio jogador pode definir. Da mesma forma que um torcedor que delira pelo seu time não dá nenhum sentido utilitário ao seu ato de torcer.

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo. (HUIZINGA, 2014, p. 5)

O jogo e o jogar se pensados com finalidades utilitárias externas à experiência lúdica (como ensinar algo) acabam por descaracterizar o ato do jogar que está, acima de tudo, relacionado com a autonomia e a experiência do jogador.

Qual o sentido, então, de relacionar jogo e educação? Mesmo considerando que o jogar está descolado de um instinto biológico, ou de um fim utilitário externo, ele acaba, inevitavelmente, desenvolvendo habilidades, sejam físicas ou mentais. Além disso, o jogo utilizado no ensino abre possibilidades de dialogar com um meio amplamente consumido fora da sala de aula, de modo que entender seus meios de produção e os significados culturais atrelados a ele podem ser aspectos até mais relevantes que determinadas habilidades específicas de uma grade curricular.

Isso não significa que o jogo não possa ser usado apenas como uma atividade lúdica, inclusive isso já se mostrou eficaz por diversas correntes pedagógicas. Nesses casos, são trazidos elementos recreativos ao processo de ensino-aprendizado, facilitando a absorção de conteúdos, mesmo que no processo o jogo acabe por se descaracterizar, quebrando a autonomia do jogador em fazer parte do jogar.

O foco deste trabalho, portanto, é observar se esse tipo de análise crítica dos jogos aparece em cursos de formação voltados a estimular seu uso em sala de aula, especificamente jogos digitais, considerando-os como um meio de comunicação de massa e levando em consideração as complexidades relacionadas à transposição de uma atividade lúdica, prazerosa e agradável para o ambiente escolar.

A indústria dos jogos

Antes de dar seguimento ao trabalho cabe um breve panorama do que chamaremos aqui de indústria dos jogos, focando principalmente nos jogos digitais. Jogos esportivos, de tabuleiro, os considerados jogos de azar, todos já tiveram grande importância cultural e econômica, mas nenhum teve a explosão e alcance que os jogos digitais obtiveram.

Essa indústria já movimenta mais de cento e setenta bilhões de dólares⁶ sendo sua principal forma de renda os jogos para celular. Esse número ainda é inferior ao valor previsto devido à pandemia da COVID-19 que afetou negativamente o mercado. Um modelo de negócios tão grande e atrativo que se tornou mais rentável que outros do entretenimento, como a música e o cinema.

Não é estranho, portanto, que os jogos tenham influenciado todos os aspectos de nossas vidas, desde o trabalho até a forma como nos relacionamos⁷. Atualmente, o mercado de jogos conta com três bilhões⁶ de jogadores, isso representa mais de um terço da população mundial.

⁶ Segundo dados do Global Games Market Report 2021. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.<https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2021-free-version/>>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

⁷ BROMWICH, J. O Tinder está mais para joguinho de celular do que local de pegação. The New York Times via **Jornal Estado de São Paulo**, 2019. Disponível em: <<https://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,o-tinder-esta-mais-para-joguinho-do-que-local-de-pegacao,70002964688>>. Acesso em: 13 de dez. 2019.

O que move essa indústria, como tantas outras, é o dinheiro. E onde mais se faz dinheiro é em jogos com vendas dentro do próprio jogo, e nos chamados *freemium*, jogos que são gratuitos, mas contam com venda de itens ou elementos que ajudem no jogo. Os celulares se popularizaram muito por adotar essa forma de distribuição, baixa-se um jogo gratuito e compra-se dentro dele. Um bom exemplo é o jogo *Pokémon GO*, gratuito para baixar e jogar, mas que obteve três bilhões de dólares com as vendas internas ao aplicativo⁸.

Explicar a complexidade da indústria dos jogos e como o dinheiro é gerado não será o foco aqui. O que devemos ter em mente é qual tipo de jogo a indústria prioriza e por quê? Podemos analisar uma infinidade de dados sobre jogos mais vendidos, franquias mais famosas, gêneros mais rentáveis e descobrir que o gosto dos jogadores é muito variado e não segue um padrão claro. Ainda assim, os jogos mais caros já produzidos são jogos violentos⁹, voltados ao uso de armas para matar inimigos. Então, mesmo que consideremos que alguns dos jogos mais rentáveis ou mais jogados no mundo não sejam exatamente violentos¹⁰ (como *Pac-Man*, *Tetris* ou *Mario*), o apelo maior da indústria recai sobre uma competição baseada em conquistar, matar e se divertir com base no comportamento violento.

Para mudar esse cenário da indústria é necessário levar mais a sério os jogos e conduzir estudos que demonstrem que eles estão ocupando um espaço que vai muito além do entretenimento, fazendo parte da cultura e da vida pública e privada das pessoas, sendo, assim, de interesse não apenas de empresas, mas de governos, instituições e da própria sociedade. Para além de apenas falar sobre jogos, devemos ter em mente que a criação e o entendimento da mídia podem auxiliar a descentralizar o monopólio da indústria e criar gêneros que não se baseiam apenas no lucro e na violência.

⁸ POKÉMON GO ultrapassa US\$ 3 bilhões em receita. **Tecmundo**, 2019. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/147268-pokemon-go-ultrapassa-us-3-bilhoes-receita.htm>. Acesso em: 11 de nov. de 2019.

⁹ LIST of most expensive video games to develop. **Wikipedia**, 2019. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most_expensive_video_games_to_develop. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

¹⁰ LIST of most-played video games by player count. **Wikipedia**, 2019. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most-played_video_games_by_player_count. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

A formação de professores para a vida digital

Para entender o impacto dessa indústria dos jogos no ensino, independente se eles estão ou não sendo usados em sala de aula, temos que observar como a formação de professores está sendo trabalhada neste sentido.

Não é segredo que as novas gerações estão imersas em tecnologia, e que isso impacta as formas de absorver o mundo ao seu redor e, por que não, aprender.

Uma pesquisa desenvolvida por Gary Small e Gigi Vorgan [2008], neurocientistas do Semel Institute for Neuroscience and Human Behavior at UCLA, denominada “iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind”, refere que os jovens estão crescendo imersos em diferentes tecnologias digitais e seus cérebros estão se tornando mais maleáveis, com maior plasticidade, evidenciando mais atividade em áreas que afetam a tomada de decisões e o raciocínio complexo. Segundo os pesquisadores, usar a Web muda a maneira como o cérebro processa a informação, alterando o nosso tecido neuronal. A pesquisa refere ainda que os nossos cérebros estão evoluindo a uma velocidade nunca antes imaginada, sendo que a interação com diferentes tecnologias digitais estão [sic] aumentando a nossa acuidade mental, habilidades cognitivas e a inteligência. (FROSI; SCHLEMMER, 2010, p. 116).

O professor, ao incluir as tecnologias digitais em seu dia a dia, contribui para aproximar o aluno, uma vez que a sala de aula não está descolada do seu cotidiano. Por isso, o uso de jogos digitais em contexto educativo se torna um facilitador, tanto no ensino de conteúdos e conceitos como na relação interpessoal de professor e aluno.

Um estudo verificou que “utilizar jogos na educação matemática não apenas melhora a aprendizagem, mas produz empatia nos alunos uma vez que essa relação não é comum” (MACHADO; MACHADO, 2015, p. 26924) enquanto outro coloca que os jogos “surgem como possibilidade pedagógica capaz de atenuar essa distância entre as práticas de ensino e a forma como as gerações atuais de alunos lidam com o mundo e com o processo de aprendizagem” (ALVES et al., 2013, p. 229).

Mas não podemos usar os jogos sem pensar numa questão fundamental para a educomunicação: a mediação.

Orozco, estudioso da área, ao refletir sobre jogos considera que existe uma aprendizagem intrínseca a eles:

Entre os grandes desafios educativos de nossa época está, pois, a integração das diversas aprendizagens, sua validação, orientação, bem como o desenvolvimento de todas essas aprendizagens da vida cotidiana dentro dos processos educativos maiores. Talvez o “grande desafio” seja, ao mesmo tempo, o estímulo e a capitalização ou o aproveitamento do acúmulo de aprendizagens realizadas diante das telas e perante outros referentes diferentes dos formais, para os fins educativos que as sociedades tenham

para as novas gerações e que buscam satisfazê-los através dos sistemas educativos existentes. (OROZCO, 2014)

O professor assume o papel de gerenciar os aprendizados diante dos diferentes meios. Ao mesmo tempo, pode aproveitar a educação informal para conduzir o aprendizado, mediando as relações de ensino.

A aprendizagem por descoberta é o eixo central dos processos educativos que se realizam hoje em dia, e nesses processos é que o ensino também deve “explodir” para reconverter-se em “mediação”, ou em diferentes mediações, o que significa orientação, facilitação, acompanhamento do educando por parte do mestre. (OROZCO, 2014)

Mas essa mediação também passa por um conceito importante de que o indivíduo tem uma bagagem que torna interativa a exposição de diferentes conteúdos midiáticos modernos. Uma interação que considera que

[...] nenhum sujeito social “vê” o audiovisual com a mente em branco, vazia de conteúdos, e que toda interação midiática e tecnológica é um processo “multimidiado”, não linear, através do qual se fazem diferentes construções e reconstruções da mensagem original. Toda recepção supõe interação com o conhecimento, consigo mesmo, com os outros, com a experiência, com o mundo, a partir de cenários sociais e culturais específicos. (OROZCO, 2014)

É nesse conceito de diferentes recepções que o professor precisa ir além do simples uso de um jogo em sala de aula e considerar contextos sociais e culturais de sua realidade bem como a de seus estudantes. Um jovem que vive uma realidade cosmopolita terá uma relação totalmente diferente com um jogo como *Cyberpunk 2077*¹¹ do que um trabalhador de campo que está inserido em algum programa de alfabetização para adultos.

A recepção desempenha um papel fundamental quando se trabalha com as diferentes mídias no ensino, e:

Pensar a comunicação a partir da recepção permite-nos entender melhor o papel dos meios de comunicação na vida da sociedade contemporânea, como eles atuam no cotidiano dos grupos sociais, nas diferentes comunidades e culturas. (FÍGARO, 2011, p. 91)

Compreender esse papel dos meios traz ainda a vantagem de colocar o receptor como sujeito ativo, apto a repensar o papel da mensagem bem como entender mecanismos que o tornem produtor da própria comunicação.

Com os jogos isso também é válido, uma vez que, ao entender a produção e a mensagem no jogo, o jogador extrapola o simples ato de jogar para desconstruir o

¹¹ *Cyberpunk 2077* é um jogo desenvolvido pela CD Projekt Red, lançado em 2020 e que tem uma narrativa futurista (cyberpunk) cuja ambientação se dá em uma metrópole caótica chamada de Night City.

meio. Porém, os jogos têm uma diferença: apesar de se embasarem cada vez mais em narrativas ricas e cinematográficas, ainda são recebidos de maneiras diferentes. Sobre isso, Orozco cita

[...] uma argumentação interessante do filósofo Steven Johnson (2005) sobre o fato de que o que realmente importa em um videogame é seu formato e sua lógica e que o relato é um mero “pretexto”, uma espécie de plataforma necessária, para dar corpo ou suporte ao jogo. Portanto, ao focar a atenção, o jogador não segue a lógica linguística do conteúdo (seja ou não violento, ou indesejável, por outros motivos), como seria o caso em uma telenovela ou película, mas a lógica da própria ação, sua sequência, que é fundamentalmente hipotético-dedutiva, ou seja, a qual se baseia na maneira de inferir as regras para concluir o jogo com êxito. (OROZCO, 2014)

Essa premissa de que o jogador não se importa tanto com o conteúdo representado também foi verificado pela pesquisadora de jogos e gênero Adrienne Shaw (2014). Portanto, apesar de importante compreender as narrativas incluídas nos jogos e como elas retratam a sociedade, o professor precisa, inicialmente, compreender a diferença na recepção e na linguagem desse meio.

Para fazer a crítica, precisamos desvendar, desconstruir, mostrar como essas linguagens são construídas, dar a conhecer, tornar a informação conhecimento. A experiência, essa é a maior qualificação que podemos ter para estarmos atentos ou aptos à leitura dos diferentes discursos que são construídos, as diferentes formas, maneiras de se editar a realidade. Sem pensar a comunicação como processo de inter-relação não poderemos entender o que se passa na atualidade, principalmente devido à velocidade com que nos chegam todos os símbolos que circulam na sociedade, e atuar elou transformar a realidade. (FÍGARO, 2011, p. 94)

Tal conceito pode se apoiar na proposta de Zagal (2010) de Ludoletramento, mas com o cuidado de não tornar o processo algo linear, como alerta Orozco:

Essa convicção em torno da “ludicidade” como estratégia pedagógica tem origem no desencanto de pesquisadores e de educadores com os poucos resultados conseguidos através dos diferentes esforços de “educação crítica das audiências” ou de “educação para as mídias” ou “alfabetização midiática” que, salvo exceções, não alcançaram seus propósitos. Em parte, porque quiseram entretecer pedagogicamente interações lúdicas e integrais (cognitivas, afetivas, sensoriais, racionais) com ensinamentos e instruções somente racionais, lineares, às vezes, inclusive, doutrinários, que não se “conectam” com a riqueza e a complexidade das experiências dos usuários ante as telas e que não logram problematizar a maioria de suas dimensões. (OROZCO, 2014)

A partir do momento em que entendemos a importância da recepção e da mediação, temos que entender também que os próprios jogos são mediadores da comunicação. Discursos religiosos, políticos, de valores diversos passam por esse meio, utilizam da sua própria linguagem para comunicar.

Os professores também são mediadores, do mesmo modo constituem e podem ter o poder de constituir, de dar ao discurso escolar essa força de ser

um mediador diferenciado, porque nele há potencial para isso [...] Os professores também são representantes do discurso da instituição escolar, mas as contradições, a diversidade de realidades que vem do aluno, estão muito mais próximas. (FÍGARO, 2011, p. 96)

E, considerando os jogos enquanto mídia, podemos relacionar perfeitamente a reflexão de Fígaro quando diz que:

É preciso que o professor questione sua prática. Para fazê-lo, deve abandonar o discurso pouco proveitoso de ou sacramentar a mídia como ótima e trazê-la para a sala de aula sem nenhum senso crítico - isto é, sem vinculá-la a realidade mais geral da sociedade, usando-a apenas como instrumento, como ferramenta - ou, ao contrário, não levar nada disso para a sala de aula, baseados na prerrogativa de que os meios de comunicação são instrumentos de alienação. (FÍGARO, 2011, p. 97)

Vale ressaltar a importância das relações de trabalho na produção dos meios e a indústria de jogos é um campo rico para entender a relação entre programadores, produtores, desenvolvedoras e publicadoras. Essas relações ajudam a moldar o meio e trazer uma análise mais crítica de sua recepção, dentro e fora da sala de aula.

Mas o que vai diferenciar mais os jogos na relação ensino-aprendizagem é a capacidade de usar a relação lúdica e afetiva para um objetivo racional.

Exige-se a intervenção ou a mediação de um terceiro que problematize pedagogicamente o que o jogador conseguiu, a fim de que este tome consciência do que fez, do por que o fez, do como o fez, e possa, em primeiro lugar, verbalizá-lo, em seguida, repensá-lo e dimensioná-lo no âmbito nacional, para então, sim, poder usar cognitivamente essa aprendizagem em outros cenários distintos do videogame. (OROZCO, 2014)

Esse conceito não é uma novidade e parte de dois pensadores, Vygotsky e Freire, referidos pelo próprio Orozco no texto:

A estratégia de usar a aprendizagem em cenários diversos daquele do videogame de onde resultou é epistemologicamente possível dentro de uma perspectiva ou visão “construtivista” do conhecimento, sobre a qual Vygotsky (1978) desenvolveu a categoria da “Zona Proximal”, que outra coisa não é senão o que, a partir de outras cosmovisões e latitude, Freire havia desenvolvido (1970), quando falava de “situações-limites” de aprendizagem. Trata-se, pois, de que, ao problematizar um conhecimento, o sujeito é ajudado a dar o passo seguinte, a superar o limite ou a aproximar-se de uma nova fronteira de conhecimento. (OROZCO, 2014)

Novamente a importância de se considerar a realidade e entender as peculiaridades socioculturais do sujeito para assim efetivar um aprendizado que utilize o jogo como mediação de ensino. Orozco ainda propõe que seja feito um processo de reaprendizagem, “o que significa precisamente: reaprender, voltar a aprender a partir de uma aprendizagem original despercebida” (OROZCO, 2014).

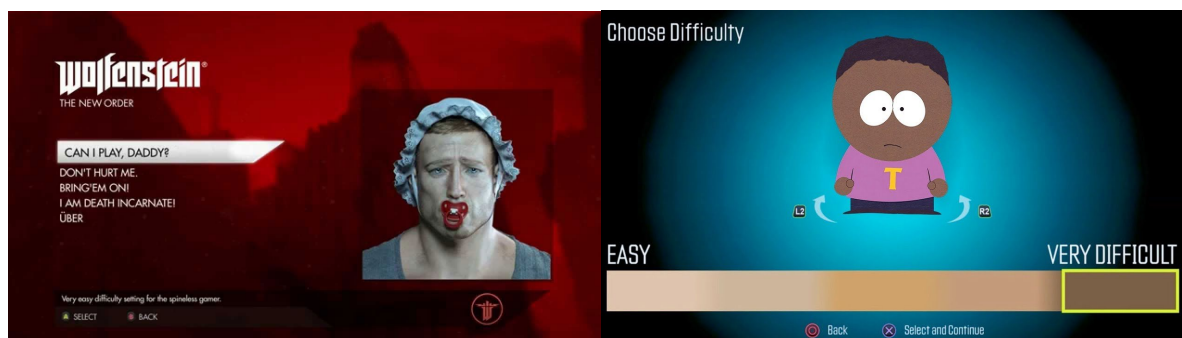
Usar o jogo e então, a partir da aprendizagem do jogar, reaprender, demonstrando ao “jogador-educando” uma nova aprendizagem que transcende o círculo mágico que vimos em Huizinga para a vida cotidiana do sujeito,

[...] razão por que a tarefa pedagógica de um educador é a de mediar para tornar evidente a aprendizagem alcançada em um cenário improvável e torná-la aplicável a outros cenários e contextos não somente prováveis, mas, inclusive, reais. (OROZCO, 2014)

Portanto, a formação de professores para a utilização de jogos em sala de aula deve ser crítica, na qual:

Facilitar aprendizagens, mas também reaprendizagens, é, talvez, a meta prioritária de um educador crítico. Os videojogos são, pois, um cenário e ao mesmo tempo um material e uma ferramenta inestimáveis para isso. (OROZCO, 2014)

CAPÍTULO 2: SELECT DIFFICULTY: *EASY, NORMAL, EDUCATION**



*Assunto recorrente no mundo dos jogos, a dificuldade sempre foi um dos pilares do *game design*, podendo aparecer não explicitamente como mais ou menos difícil, mas em uma estrutura que busque desenhar um balanceamento que oferece ao jogador desafios sem frustrá-lo. Vários jogos contam, porém, com um seletor de dificuldade, que, caso o jogador não consiga progredir com a dificuldade padrão, pode facilitar o processo diminuindo a dificuldade e tornando a experiência mais prazerosa. Por outro lado, jogadores que precisam de desafios e se satisfazem com um domínio maior das habilidades do jogo, no qual as ferramentas devem ser utilizadas quase sem erros, tendem a optar pelos níveis mais difíceis. Não à toa, jogos que satisfazem o perfil desses jogadores não contam com níveis abaixo do “normal”, e chegam a dificuldades máximas visando desafiar o limite da habilidade do jogador. Por isso, a dificuldade *education*, aludida no título como uma dificuldade alta, pode ser entendida não apenas como uma dificuldade para educar, mas sim aos processos complexos que envolvem a educação e a habilidade necessária para coordenar todas as variáveis dentro de um ambiente de ensino e aprendizagem.

“Não olhe nos seus olhos
Não creia no seu coração
Não beba do seu copo
Não tenha compaixão
Diga não à aberração
A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade”
(PRADO, 2016)

Neste capítulo de fundamentação teórica iremos discorrer sobre o referencial para análise do curso. Um dos estudos que abriram os horizontes para essa pesquisa se descreve da seguinte maneira:

Não se trata de um trabalho evangelizador, que apresentará o videogame como salvador do sistema educacional, mas, se esperamos que um dia os jovens sejam críticos o bastante para interpretar e utilizar de forma criativa esse artefato cultural, então nada mais importante do que trabalhá-lo na escola. (DE PAULA, 2011, p. 26)

A partir daí se moldou a pesquisa referida, que busca identificar como os jogos são usados em sala de aula e se esse aspecto crítico se faz presente.

O mesmo trabalho cita alguns autores como o pesquisador José P. Zagal e o uruguaio Gonzalo Frasca, que serão utilizados neste trabalho, sendo a teoria de ludoletramento proposta por Zagal um dos focos da análise.

O trabalho também descreve um pouco da trajetória dos *game studies* (o estudo dos jogos como uma nova área da ciência) e descreve um dos primeiros embates entre narratologistas e ludologistas:

Resumidamente, os narratologistas são aqueles que fazem suas análises com citações de formalistas russos e da poética aristotélica, sendo o game tratado como obra literária, texto, ou como se fosse filme editado coletivamente. Já os ludologistas, pautados sobretudo nas obras de Roger Caillois ou Johan Huizinga, pensam que os jogos têm especificidades muito próprias (o próprio jogar, como algo que os diferencia de todos outros meios, por exemplo) e que tratá-los apenas como narrativa seria perder seu essencial. (DE PAULA, 2011, p. 37)

Atualmente esse embate já deu lugar a questões mais complexas e as duas vertentes não se excluem, na verdade elas se somam. Ao propor um ludoletramento ao passo que também analisa as questões narrativas, esse trabalho considera as duas como de igual importância.

O que nos cabe a esse trabalho é, portanto, um recorte sobre o que foi efetuado e como trazer os resultados dessa pesquisa para embasar nossa preocupação com o ensino e uso de jogos em sala de aula.

O Letramento em Jogos

Como já foi dito, o primeiro contato com o conceito de Ludoletramento se deu por meio da dissertação de mestrado do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, defendida em 2011 por Gustavo Nogueira de Paula, intitulada *A Prática de Jogar Videogame como um Novo Letramento*. Nela temos uma conceituação teórica sobre diversos aspectos do *game studies* para embasar uma pesquisa que relaciona o estudo do letramento com o letramento em jogos. Em sua pesquisa ele utiliza dois estudantes (de 9 e 10 anos) selecionada em um contexto de ensino não formal, apresentando comportamentos diferentes e já habituados a jogar videogames, ambos irão jogar dois jogos (*12 de setembro* e *Call of Duty*) escolhidos pela temática parecida cujo contexto é a guerra contraterroristas após os ataques de 11 de setembro. Os estudantes também leram um texto sobre o 11 de setembro (um antes de jogar, e outro após jogar) para verificar se conseguiriam capturar a intertextualidade.

A escolha dos jogos também segue um propósito claro: *Call of Duty* é um jogo comercial, com vendas e alcances expressivos, e foca em uma história com características cinematográficas, com personagens com roupagem heroicas de ação desenfreada, além de conter o padrão norte-americano de perspectiva sobre guerras. Já o jogo *12 de setembro* é um jogo com finalidade educativa, que provoca o jogador a questionar a guerra e a violência e foi desenvolvido pelo estúdio em jogos Gonzalo Frasca.

A primeira questão que o autor aponta a respeito dos resultados é a incorporação do personagem do jogo, sendo que ambos os estudantes utilizam termos como “estou atirando” ou “estou matando”, se colocando no lugar do personagem do jogo ao invés de narrar “estou fazendo o personagem atirar”, por exemplo.

Ele destaca também que ambos já tinham domínio da linguagem dos jogos, sabendo fazer a leitura de signos e manuseio físico dos equipamentos para jogar.

Porém, o que mais nos interessa desses resultados é o que se relata a seguir:

A única associação feita entre o texto e os jogos aconteceu quando Luciano disse que os últimos mostravam situações de guerra, e “os carinhas matando as pessoas”. (DE PAULA, 2011, p. 116)

Sobre esse resultado, discorre:

Para os jogadores participantes da pesquisa, pouca diferença fizeram os significados de cada jogo. Atentaram somente para os alvos a serem atingidos, esperando “vencer”, como em qualquer jogo. O fato de não serem falantes de língua inglesa pode também ter contribuído para essa não compreensão dos significados dos jogos, afinal de contas, era nessa língua que todas as informações eram transmitidas. Além disso, por serem bastante jovens (09 e 10 anos de idade), talvez os leitores ainda não tivessem maturidade suficiente para encararem os dois jogos de outra forma. Pesquisas futuras poderiam ser feitas com adolescentes e/ou adultos, a fim de comparar a forma com que interpelariam os textos e o que refletiriam sobre eles. (DE PAULA, 2011, p. 117)

Esse desinteresse pela narrativa do jogo, consistente com a observação de Steven Johnson retomada por Orozco ao qual nos referimos antes, foi algo que chamou atenção no trabalho. Apesar do número pequeno de jogadores e da pouca idade dos participantes esse resultado causou o interesse de compreender melhor quais elementos seriam adequados para que um professor pudesse utilizar os jogos em sala de aula e preparar os jogadores para ter o papel ativo de consumo midiático.

Algo a ser destacado antes de começarmos a discussão sobre o Ludoletramento de Zagal é que o jogo *12 de setembro* era um *serious game*¹², com diversas reflexões sociais e que colocava o jogador em um papel militar que, independentemente de sua ação, geraria mais violência e inevitavelmente mataria civis inocentes. O fato dessa narrativa passar despercebida, mesmo considerando a idade das crianças, demonstra que os jogos ainda são um meio que figuram como mídias puramente de entretenimento, inclusive no imaginário dos professores.

É importante formar professores conscientes do papel do jogo na sociedade e que sejam capazes de entender não apenas o aspecto lúdico, mas também o narrativo e que possam ajudar a construir conhecimentos sobre os jogos, a respeito desse e outros aspectos que podem passar despercebidos por crianças e jovens, em sala de aula.

¹² Um serious game é um jogo desenvolvido com um propósito definido (por exemplo, educacional), sem ter a função de entreter.

O jogo em sala de aula

Uma das obras que podem iniciar a questão dos jogos na sala de aula é a do linguista estadunidense James Paul Gee, que em seu livro *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy* (2003) descreve alguns pilares para compreender os jogos e suas potencialidades educativas.

O primeiro pilar fala sobre uma aprendizagem situada (dentro de determinado contexto), onde a aprendizagem é pensada não apenas como o que acontece na cognição neural, mas como um elemento que interage com um mundo material, social e cultural.

O segundo pilar se apoia sobre os novos letramentos, que considera a leitura e a escrita como processos mentais e expande seu entendimento também como processos sociais e culturais.

O terceiro pilar versa sobre as conexões, enfatizando a capacidade do ser humano de reconhecer padrões, que rompe com o raciocínio lógico como detentor das melhores ideias, “ao contrário, eles pensam melhor quando raciocinam com base em padrões apreendidos de suas experiências reais com o mundo, padrões esses que podem ser generalizados, mas que têm raízes em áreas específicas da experiência” (GEE, 2003, p. 8, tradução nossa).

Em seu artigo publicado no livro *The Ecology of Games*, Gee ainda comenta que “quando os cientistas do aprendizado atuais falam sobre a mente, às vezes parece que estão falando sobre os videogames” (2008, p. 21, tradução nossa). Após falar sobre uma nova teoria da aprendizagem baseada em experiências, Gee elenca motivos pelos quais videogames se encaixam como ótimos aliados do aprendizado por oferecer condições para estas experiências quando o jogo é bem construído (2008, p. 21).

Primeiramente, as experiências são mais úteis para a resolução de problemas no futuro, se a experiência for estruturada por objetivos específicos. Os seres humanos armazenam melhor suas experiências em termos de metas e como essas metas se cumprem ou não. (GEE, 2008, p. 21, tradução nossa)

Jogos geralmente se moldam através de um conjunto de regras, dentre as quais se instauram objetivos, um bom jogo inevitavelmente irá traçar metas para o jogador atingir. Gee prossegue:

Em segundo lugar, para que as experiências sejam úteis para a solução de problemas no futuro, elas devem ser interpretadas. Interpretar a experiência

significa pensar – na ação e depois da ação – sobre como nossos objetivos se relacionam com o nosso raciocínio na situação. Significa, também, extrair as lições aprendidas e antecipar quando e onde essas lições podem ser úteis. (GEE, 2008, p. 21, tradução nossa)

Quando estamos jogando e traçamos um objetivo (como concluir o jogo, por exemplo) iremos avaliar as melhores formas de conseguir isso, e iremos adaptando esse conhecimento para servir ao propósito, para tal, é inevitável interpretar o contexto das nossas ações em relação aos objetivos escolhidos e perceber onde e quando aquela ação se adequa da melhor forma.

Em terceiro lugar, as pessoas aprendem melhor a partir de suas experiências quando obtêm feedback imediato durante essas experiências, para que possam reconhecer e avaliar seus erros e ver onde suas expectativas falharam. É importante também que elas sejam encorajadas a explicar seus erros e porque suas expectativas falharam, juntamente com o que elas poderiam ter feito de forma diferente. (GEE, 2008, p. 21, tradução nossa)

Para avaliar as melhores formas de alcançar os objetivos que mencionamos anteriormente, a pessoa precisa saber se a ação executada funciona ou não ao propósito escolhido, para tanto, o retorno imediato da ação facilita esse aprendizado. Se o jogador busca passar por um buraco apenas pulando e descobre de imediato que seu pulo não é alto o suficiente para ultrapassar aquele obstáculo, então ele deve buscar uma forma de contornar seu erro. Um bom jogo poderá fornecer ainda um suporte para que o jogador busque novas alternativas (como uma indicação que é necessário um pulo duplo, encorajando o jogador a buscar uma forma de adquirir tal habilidade).

Em quarto lugar, os estudantes precisam de amplas oportunidades para aplicar suas experiências anteriores – conforme interpretadas – a novas situações semelhantes, para que possam “depurar” e melhorar suas interpretações dessas experiências, gradualmente generalizando-as para além de contextos específicos. (GEE, 2008, p. 21, tradução nossa)

Usando ainda o exemplo acima. Se o jogador, após se deparar com esse obstáculo logo no início do jogo, se deparar com outro semelhante (em que não consiga prosseguir), ele irá, instintivamente, imaginar que alguma outra habilidade (como atravessar paredes ou quebrar portas) precisará ser acionada para avançar, buscando de forma automática o novo desafio. Ele irá, portanto, se utilizar do conhecimento adquirido anteriormente em novos desafios, reforçando a aprendizagem a cada novo obstáculo.

Em quinto lugar, os aprendizes precisam aprender com as experiências interpretadas e as explicações de outras pessoas, incluindo os colegas e as pessoas com mais conhecimento sobre o tema. A interação social, a discussão e o compartilhamento com os colegas, bem como orientação dos

que estão mais avançados, são importantes. A discussão após uma experiência – ou seja, falar sobre o porquê e como as coisas funcionaram na realização de metas – é importante. A mentoria funciona melhor por meio do diálogo, da modelagem, dos exemplos acionados e certas formas de instrução aberta, muitas vezes “na hora certa” (*just in time*) (quando o aluno pode usá-la) ou “sob demanda” (quando o aluno está pronto). (GEE, 2008, pp. 21-22, tradução nossa)

Um bom jogo sabe aplicar esse conceito de “na hora certa” e “sob demanda”. No exemplo acima, do jogo indicar que é necessário um pulo duplo, é o tipo de instrução na hora certa, em que o jogador desconhece a habilidade até precisar dela. A questão de interação social e discussão é crucial também, uma vez que a mediação em torno do jogo é o que pode fortalecer seu consumo crítico. E falar ou buscar informações sobre jogos é uma característica muito importante dos videogames, o mercado de revistas cresceu em torno de dicas e truques para diversos jogos, gerações cresceram compartilhando informações de como passar uma fase ou desbloquear um personagem. Esse apelo social da cultura dos jogos só aumentou com a Internet e as redes sociais, na qual verdadeiras comunidades surgiram para falar e jogar de forma compartilhada.

Ainda sobre a questão social, Gee coloca:

O bom aprendizado requer participação – ainda que na imaginação – em algum grupo social que ajude os aprendizes a entender e dar sentido a sua experiência de certas maneiras. Ajuda-os a compreender a natureza e a finalidade dos objetivos, das interpretações, das práticas, das explicações, das discussões e do feedback que são essenciais para a aprendizagem. (GEE, 2008, p. 23, tradução nossa)

Gee ressalta também que é importante falar do jogar enquanto prática social, em detrimento de apenas falar de jogos sem contextualizar devidamente o meio social em que eles se inserem. Isso é importante para compreender que o uso de jogos em sala de aula não se deve pautar por experiências de jogos descoladas da vida dos estudantes, pois não carregariam consigo a questão social do jogar.

Outro ponto muito trabalhado pelo autor é a questão do design de jogos, ou seja, todo o projeto que envolve a criação de certo jogo, desde as escolhas estéticas e sonoras até seu conjunto de regras e objetivos. Ele coloca que um bom design de jogo o define como prazeroso ou não, e vai além ao afirmar que:

O design de jogos é a teoria da aprendizagem aplicada e os bons designers de jogos descobriram princípios importantes de aprendizagem sem precisarem ser ou se tornarem teóricos acadêmicos da aprendizagem. (GEE, 2008, p. 24, tradução nossa)

Após demonstrar sua visão de como os jogos podem contribuir para o ensino-aprendizado, Gee irá criar seu conceito de Matriz de Aprendizagem Situada, que interliga as noções de aprendizado com a prática de jogar um jogo.

Uma maneira pela qual o design de jogos e a teoria do aprendizado moderna se misturam é o que chamarei de “Matriz de Aprendizagem Situada”. Primeiro, considere que qualquer experiência de aprendizado tem algum conteúdo, isto é, alguns fatos, princípios, informações e habilidades que precisam ser dominados. Então surge imediatamente a questão de como esse conteúdo deve ser ensinado? Deveria ser o foco principal do aprendizado e ensinado de maneira bastante direta? Ou o conteúdo deveria ser subordinado a outra coisa e ser ensinado através dessa “outra coisa”? Escolas geralmente optam pela primeira abordagem, jogos pela última. A teoria da aprendizagem moderna sugere que a abordagem do jogo é melhor. (GEE, 2008, p. 24, tradução nossa)

Gee argumenta que um jogo situa a experiência em um ambiente de aprendizado que irá ensinar de modo indireto diferentes habilidades, e, portanto, irá gerar uma melhor aprendizagem onde o contexto significa um espaço de problema orientado por uma meta.

Conforme os jogadores passam por diferentes contextos – cada um contendo problemas semelhantes, mas variados –, esse movimento os ajuda a interpretar e, eventualmente, generalizar suas experiências. Eles aprendem a generalizar – mas sempre com a personalização apropriada para diferentes contextos específicos – suas habilidades, procedimentos, princípios, escolhas e usos da informação. Isso essencialmente resolve o dilema de que a aprendizagem no contexto pode deixar os aprendizes com um conhecimento que é demasiadamente específico a certo contexto, enquanto a aprendizagem fora do contexto deixa os aprendizes com um conhecimento que eles não conseguem aplicar. Os jogadores vêm para ver soluções específicas no jogo como parte de tipos mais gerais de abordagens. (GEE, 2008, p. 26, tradução nossa)

Portanto o jogo cria um contexto em que a aprendizagem sempre serve a um propósito, ficando entre o meio termo de aprendizagem dentro de um contexto que também cria parâmetros gerais fora do contexto específico, tornando aquele aprendizado essencial para um bom domínio do jogo.

Ao partir para as questões da linguagem, Gee considera o aspecto de letramento presente de diversas maneiras no jogo e relaciona a sua teoria às palavras de um dicionário, que, ao não estarem situadas num contexto, acabam não adquirindo potencial real de uso para uma pessoa que não tem o domínio delas.

O diálogo, a imagem, a experiência e a ação são cruciais para que as pessoas tenham mais do que apenas palavras para palavras (“definições”) – se quiserem relacionar palavras a experiências reais, ações, funções e resolução de problemas. Na medida em que podem ir para cada vez mais contextos de uso, generalizam cada vez mais os significados da palavra, mas as palavras nunca perdem suas amarras no diálogo, na experiência incorporada, na ação e na solução de problemas. (GEE, 2016, p. 36, tradução nossa)

Sobre o letramento de jogos um autor que se debruça sobre o tema e traz importantes reflexões é o já citado Zagal, que em seu livro *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education* (2010), irá colocar que sua motivação principal é entender o que significa entender os jogos.

Quando escrevo sobre alguém que entende de jogos, suponho que eles geralmente sejam capazes de: analisar os jogos de maneira significativa; saber como e por que os jogos ajudam a criar certas experiências e evocar certas emoções e sentimentos em seus jogadores; saber como os jogos são usados e podem ser usados como um meio expressivo, e ter uma discussão informada sobre os méritos (ou a falta deles) de um trabalho específico. (ZAGAL, 2010, p. 2, tradução nossa)

Esses itens elencados por Zagal serão norteadores para analisar o desenvolvimento deste trabalho. Mas, para nos aprofundarmos um pouco mais no conceito de letramento de Zagal, utilizaremos um artigo escrito para o periódico científico *Loading* (2009), em que ele descreve:

Falar de letramento em jogos implica que “jogos podem ser analisados em termos de um tipo de linguagem – que eles fazem sentido de maneiras que são similares, pelo menos em alguns aspectos, à linguagem escrita. Também implica que há uma competência no uso dessa linguagem que é gradualmente adquirida” (Buckingham & Burn, 2007, p. 325). (ZAGAL, 2009, p. 1, tradução nossa)

Zagal (2009) defende, então, que o letramento em jogos seria a habilidade para explicar, discutir, descrever, enquadrar, situar, interpretar e/ou posicionar jogos. Neste artigo, ele apresenta argumentos a partir de um estudo em relação a um curso de jogos e como os estudantes tinham dificuldade em compreender os jogos de forma mais ampla, demonstrando que apesar de bons jogadores os estudantes não tinham certas habilidades para serem considerados letrados em jogos. Apesar do Zagal ter sua discussão de letramento centrada nos desenvolvedores de jogo, aqui iremos transpor para o ensino de maneira geral, particularmente o básico, ou seja, estudantes de escolas em sua formação para integração à sociedade.

O MOOC a ser analisado tem como finalidade preparar professores para utilizar jogos em sala de aula. Ao transpor essa teoria de Zagal para o ensino básico reforçamos a importância dos estudantes, ao se relacionar com alguma mídia, não terem apenas uma postura passiva de consumo, mas se tornarem ativos na apropriação cultural e social dos meios. Portanto, a intenção com o letramento proposto por Zagal é adaptada para um público mais generalizado, cuja finalidade não é, necessariamente, produzir ou trabalhar com jogos, mas que irá consumir jogos durante sua vida ou que inevitavelmente irá se deparar com algum elemento

caro aos jogos. Assim, capacitá-los como pessoas letradas na mídia em questão poderá suscitar maior criticidade na recepção comunicativa dessas pessoas.

Cabe, portanto, descrever os quatro contextos em que Zagal (2009) descreve o letramento em jogos: da cultura humana, de outros jogos, da plataforma tecnológica e desconstruindo-os e entendendo seus componentes.

No primeiro contexto, ele descreve:

Entender um jogo também significa entender seu relacionamento e o papel que desempenha na cultura em geral. Um jogo é um artefato que ocupa um lugar em um contexto cultural mais amplo que inclui outros artefatos que não são jogos. O significado que se pode tirar de um jogo depende da compreensão dessas relações. (ZAGAL, 2009, p. 4, tradução nossa)

Esse aspecto é importante pois resgata a discussão inicial, retomando Huizinga sobre a ludicidade do jogo e sua forma específica. Entender o jogo como *artefato cultural* é importante pois não é possível utilizá-lo como ferramenta pedagógica se ele se desliga de seu aspecto cultural. É importante, portanto, manter esse aspecto ao invés de deslocar o jogo a fim de o transpor para o ambiente escolar. Alguns jogos são puramente educativos ou sérios, portanto, seu lugar enquanto artefato cultural pode proporcionar uma transposição desse tipo.

Por exemplo, utilizar um jogo de movimento (como *Just Dance*) em sala de aula para falar de atividades físicas não estaria afetando seu aspecto cultural, uma vez que o jogo tem seus artefatos elaborados em torno da expressão corporal, da dança e da música, possuindo um nível de complexidade e letramento menores para jogá-lo. Já se utilizarmos o *Battlefield 1* (2016) para falar da Primeira Guerra e pedirmos para que o jogador absorva sua narrativa não teremos a mesma facilidade, já que o jogo prioriza a ação e não a história e cria um engajamento maior no multiplayer com objetivos que nada remetem à Primeira Guerra. Nesse caso, ensinar que o jogo é um artefato cultural surtiria maior efeito que seu uso focado em conteúdo, pois despertaria a recepção crítica do meio e mudaria a bagagem cultural do jogador em relação aos jogos, demonstrando que existem valores e ideologias inseridos no contexto cultural.

Zagal propõe o seguinte quadro para situar os jogos enquanto artefatos culturais:

Quadro 1: Situando Jogos como Artefatos Culturais

Situações	Exemplo
O jogo pode ser parte de uma ecologia de narrativa transmídia	Alguns videogames de Star Wars estendem o universo e a história para além do que é visto nos filmes.
O jogo pode remediar um artefato cultural de outro meio	Alguns videogames são adaptações de quadrinhos, livros ou filmes.
O jogo pode compartilhar as qualidades temáticas e estéticas de um gênero de mídia mais amplo	Alguns videogames compartilham a visão de mundo distópica e a sombria visão de mundo do gênero de ficção científica chamado cyberpunk.
O jogo pode fazer parte de um movimento artístico mais amplo	O surrealismo, um movimento cultural, usa jogos para fornecer inspiração e jogos como método de investigação.
O jogo pode compartilhar práticas discursivas de uma subcultura	Alguns videogames são parte da cultura hip-hop.
O jogo pode compartilhar valores e pontos de vista de certas culturas ou sociedades	Muitos videogames com contexto da Segunda Guerra Mundial assumem a perspectiva e os valores das nações aliadas.

Fonte: ZAGAL (2009, p. 5, tradução nossa)

Claro que podemos ampliar o entendimento deste quadro e refletir sobre jogos que são mais complexos de se encaixar dentro de certos contextos. O exemplo acima, de *Just Dance (2009)*, seria encaixado em que situação? Como elemento de um subcultura de dança? Ou de um movimento artístico musical? A simples reflexão do jogo enquanto artefato cultural já atinge o objetivo de contextualizá-lo enquanto elemento da cultura humana.

Um outro exemplo de jogo interessante de ser analisado sobre a ótica cultural é trazido por Zagal e nos mostra como elementos político-sociais estão presentes nos jogos, nesse caso, no *Animal Crossing: Wild World (2005)*:

Este jogo é enganosamente um “simulador de vila animal” onde o jogador controla um personagem humano em uma aldeia habitada por animais gentis (Stang et al., 2006) e pode ser entendido no contexto da cultura capitalista e materialista ocidental. Uma parte importante da jogabilidade do jogo é comprar e coletar móveis e outros itens virtuais para decorar sua casa. A única medida explícita do sucesso do jogador no jogo é determinada

pela qualidade (raridade) do “material” da propriedade, se o jogador completou ou não as coleções de itens e como eles são organizados na casa do jogador. Os jogadores rapidamente descobrem que suas casas não são grandes o suficiente para armazenar todos os itens que possuem e são convidados a fazer empréstimos para expandir suas casas. A tensão entre usar o dinheiro ganho para saldar dívidas domésticas ou adquirir itens desejados repercute fortemente nas questões de crédito, consumismo e dívida da sociedade capitalista moderna (Bogost, 2007). (ZAGAL, 2009, pp. 6-7, tradução nossa)

Diversos jogos podem incluir a ideologia de determinada cultura, inclusive enraizando preconceitos.

O jogo *Theme Hospital* (1997) possuía apenas homens médicos, e as enfermeiras eram todas mulheres, apesar da suposta limitação técnica¹³ (não havia memória para maior diversidade), a decisão de colocar os médicos, figuras mais valorizadas (social e financeiramente) do que enfermeiras como figuras masculinas demonstra como as decisões do projeto de jogo podem incluir ideologias culturais.

O segundo contexto mencionado por Zagal é o de jogos no contexto de outros jogos.

Muitos videogames modernos são influenciados ou derivados de outros tipos de jogo. Alguns exemplos óbvios incluem jogos de tabuleiro e cartas tradicionais remediados como xadrez, pôquer e paciência. No entanto, existem outros videojogos cujo legado não pertencente ao videojogo é menos aparente (ZAGAL, 2009, p. 7, tradução nossa)

Ao citar alguns exemplos de jogo ele evidencia que é preciso entender as convenções e as decisões que o criador do jogo tomou e que isso exige fazer as conexões com os gêneros e criadores originais (ZAGAL, 2009).

Como discutido no início, a relação entre o ser humano e os jogos remonta a um momento anterior da cultura, portanto, os jogos de hoje são derivados de anos de evolução no conceito, fruição, definição, ressignificação etc. do que chamamos de jogo.

A relação entre os jogos também pode ocorrer entre jogos da mesma franquia, como é o caso de *Quake*:

Quake II é ambientado em uma configuração ficcional totalmente diferente e foi nomeado como uma sequência do *Quake* devido a problemas de marca registrada e para alavancar a popularidade do original (Connery, 1998). (ZAGAL, 2009, p. 8, tradução nossa)

¹³ Theme Hospital and gender equality: <https://www.johnpe.art/2018/02/04/theme-hospital-gender-equality>

Outro contexto importante é o contexto tecnológico, que se relaciona com o exposto acima sobre a decisão de não incluir médicas no jogo *Theme Hospital* pela limitação da plataforma em que o jogo seria executado. Portanto:

Compreender um jogo no contexto da tecnologia e plataforma em que é executado significa situar o jogo no contexto da plataforma em que é jogado e compreender o papel que a plataforma pode ter no design e no jogo. As plataformas tecnológicas limitam e permitem a implementação de certos tipos de aplicativos. O caso dos videogames não é diferente, e as restrições impostas pela memória limitada, largura de banda, poder do processador e capacidade de armazenamento têm, entre outras coisas, moldado e determinado os tipos de jogos que são criados. (ZAGAL, 2009, p. 9, tradução nossa)

Com a grande variedade de plataformas que temos hoje em dia, e suas diferenças tecnológicas, o entendimento pode levar a uma compreensão muito maior de jogo. Por exemplo, os celulares possibilitam criação de jogos em realidade aumentada que nenhum outro dispositivo poderia criar, assim como dispositivos de realidade virtual proporcionam uma experiência totalmente diferente de imersão. Cada plataforma apresenta especificidades não apenas técnicas, mas também em relação à estrutura dos componentes de cada jogo.

E esse é o próximo contexto trazido por Zagal:

Entender a estrutura dos jogos é como identificar os diferentes componentes que compõem um jogo e como eles interagem entre si. Se voltarmos à noção de letramento de Gee, isso significa entender as gramáticas de design dos domínios semióticos (Gee, 2003). Em outras palavras, reconhecer e compreender os princípios, padrões e procedimentos para a construção de jogos. Quais são os modelos subjacentes? Quais escolhas e ações o jogador tem disponível para ele? Quais são os elementos centrais da jogabilidade? Quais são os padrões básicos do jogo e como eles são combinados ou recombinaados? (ZAGAL, 2009, p. 10, tradução nossa)

Este último contexto é o mais técnico e, apesar do domínio mais específico, é importante para um jogador conhecer essas estruturas da mesma forma que é relevante para um espectador identificar elementos audiovisuais em um filme iraniano. Entender a estrutura de um meio é um passo significativo para entender as decisões e objetivos que essa estrutura buscou alcançar.

Entender um jogo dessa perspectiva é articular como jogar um jogo faz com que um jogador se sinta de certa forma. Do ponto de vista de um designer de jogos, esse tipo de visão e entendimento é crucial ao tentar mapear as metas de design (quero que os jogadores tenham esse tipo de experiência) com um meio de atingir esses objetivos (usarei esses elementos dessa maneira). (ZAGAL, 2009, p. 10, tradução nossa)

A partir desses quatro contextos iremos investigar então a capacidade de alguém ser considerada uma pessoa letrada em jogos.

Um diálogo com a educomunicação

O conceito de educomunicação parte de uma necessidade latino-americana de pensar os meios de comunicação e educação; focando no processo e no protagonismo comunicativo dos cidadãos e pensando em “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2011, p.44). Pode-se entender educomunicação como um conjunto articulado de iniciativas voltadas a facilitar o diálogo social, por meio do uso consciente de tecnologias da informação, surgindo como uma nova forma de ensino que consiste na adoção de técnicas utilizadas pelos meios de comunicação e tecnologia, encontradas principalmente nas mídias (SOARES, 2011), utilizando-se de uma comunicação dialógica e participativa.

Pensando no letramento proposto como forma de apropriação de um meio e nos benefícios pedagógicos que a plataforma digital pode trazer, a educomunicação surge como importante mediadora de tecnologias e conceitos, unificando as visões para transformar o consumidor em produtor ativo de sua própria realidade pois

a comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carreado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos, de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação. (CITELLI; COSTA, 2011, p. 8)

Propomos aqui, então, que os jogos podem ser um grande objeto de estudo da educomunicação, uma vez que o “complexo industrial” envolvido por trás dos jogos contém as mais diferentes abordagens narrativas, ideológicas e culturais e ainda sim são vistos como mero entretenimento.

Autor importante para a educomunicação, Paulo Freire é citado em um trabalho sobre letramento eletrolúdico, cuja citação se adequa perfeitamente aos ideais educacionais:

Paulo Freire discutiu a mídia de forma bastante sucinta, e quando o fez sua ênfase foram os meios de sua época, a televisão, o rádio e as histórias em quadrinhos (FREIRE e GUIMARÃES, 2011) e não jogos digitais. Freire e Guimarães demonstram preocupação com o papel da mídia como elemento que ajuda a compor visões de mundo dos educandos, além da preocupação com uma possível docilidade do aprendiz para com a recepção da mídia, incluindo usos comuns dos meios na escola, e.g. filmes, documentários ou jogos educativos, que normalmente apenas transmitem uma mensagem, mantendo o aprendiz em posição de expectador. Nesta perspectiva, a

mediação do consumo da mídia, mesmo na sala de aula, torna-se pivotal. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 66)

Freire também é citado pelo estudioso e design de jogos Gonzalo Frasca, autor do já referido *12 de Setembro*, que, em sua dissertação de mestrado *Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate* (Videogames do oprimido: videogames como um meio para o pensamento crítico e debate) (2001), utiliza as reflexões do autor que amparam ideias de Augusto Boal como base conceitual para uma proposta de uso de jogos para estimular a consciência dos participantes sobre sua realidade e incentivar a mudança pessoal e social. O autor exemplifica sua proposta, que adapta técnicas do teatro participativo de Boal para o trabalho com videogames, aproveitando as possibilidades de representação e simulação desse meio, em duas possibilidades gerais: 1) a modificação de características e situações de um jogo (no caso, *The Sims*), de modo a desconstruir pressuposições ideológicas e permitir a discussão de alternativas, e 2) a construção e discussão de jogos de videogame simples, que apresentam problemas pessoais de seus criadores como simulações não resolvidas que serão compartilhadas e discutidas entre os colegas.

Em ambos os casos, a construção da consciência se dá num processo coletivo e dialógico – a partir do que postulam Freire e Boal –, sendo que o contexto poderá ser tanto um espaço digital (uma comunidade de jogadores) ou presencial, como uma sala de aula. Desse modo, a questão da mediação, destacada por Orozco (2014), aparece, embora o possível papel de um professor, para tanto, não seja discutido, já que o trabalho enfatiza mais o grupo e os pares do jogador, em consonância com a proposta do “teatro do oprimido” de Boal.

De qualquer forma, a questão da mediação é fundamental em um ecossistema comunicativo, uma vez que através dela é que o mundo editado dos meios de comunicação será trabalhado. Daí a importância de refletir sobre o assunto, do ponto de vista da formação que um professor pode receber para realizar estratégias de mediação entre jogos e estudantes.

Outro aspecto importante da educomunicação que é potencializado com os jogos é o protagonismo, tornando o sujeito responsável pela sua própria comunicação, com autonomia de criar e produzir seus próprios jogos (como se vislumbra, aliás, na proposta de Frasca).

Porém, os jogos, tal como o audiovisual, apresentam uma complexidade peculiar em sua produção, dependendo de múltiplas competências de diferentes áreas para a criação de um jogo. Mesmo podendo ser criado inteiramente por apenas uma pessoa, um jogo digital normalmente necessita de design gráfico, programação de código, composição sonora, enredo, divulgação e disponibilização em uma plataforma. É mais comum, mesmo nos estúdios independentes, os jogos serem criados por mais de uma pessoa, cada uma com uma função determinada na equipe. Portanto, assim como os filmes, um jogo carrega geralmente em sua produção uma proposta multidisciplinar de trabalho colaborativo, tal colaboração também é um ponto forte na atuação de um educador.

Sobre as relações sociais, Flanagan coloca:

A contínua popularidade dos eventos Come Out and Play nas principais cidades globais demonstra que o público quer jogar e jogar fora de casa, devido àquilo que os jogos são: reações criativas, coletivas e sociais às práticas e crenças dominantes de qualquer cultura. (FLANAGAN, 2009, p. 12, tradução nossa)

Ainda sobre Flanagan, dois conceitos bem sintetizados por Rodrigues são o de jogar criticamente:

A perspectiva de Flanagan nos é interessante ao pensar jogos digitais, pois realça um contexto político no qual manifestam-se as práticas artísticas. A autora apropria-se do termo “artista” para definir pessoas que estejam criando para além de objetivos comerciais e frequentemente “criando pelo bem de criar” (FLANAGAN, 2009, p.4). Flanagan, ao propor o conceito de “jogar criticamente” (critical play), aponta que “crítico” vai além de apenas uma abordagem minuciosa ou acadêmica, mas nos é conveniente dada a influência cultural e social que as práticas de “brincar” e “jogar” tem em nossas sociedades (FLANAGAN, 2010). (RODRIGUES, 2017, p. 40)

E o de jogo ativista:

Flanagan também comenta sobre os Jogos Ativistas (Activist Games), jogos que podem ser definidos por sua maior preocupação de cunho pedagógico e social, deixando a princípio o caráter de entretenimento em segundo plano para que determinada mensagem seja comunicada por meio da obra. O ativismo no espaço midiático torna-se relevante devido às desigualdades transversais à sua existência, a autora aponta que: “questões de gênero, raça, etnia, linguagem e desigualdade de classes são também manifestas nas desigualdades históricas na apropriação e produção tecnológica” (FLANAGAN, 2009, p.13). Fica evidente por meio de análise dos espaços ocupados por mulheres no campo dos jogos digitais que videogames “são espaços marcados por relações de gênero” (FLANAGAN, 2009, p.13). (RODRIGUES, 2017, p. 42)

Flanagan irá considerar os jogos como esse elemento cultural crítico, ativo, criado e moldado para e com a sociedade, o que sem dúvida relaciona um jogo desse tipo a um potencial social e educativo plenamente relevante para a atuação de um educador.

Enfim, a relação de letramento de jogos na perspectiva educ comunicativa deve ir além dos quatro contextos criados por Zagal, ou mesmo da Matriz de Aprendizado Situada de Gee, sendo pertinente reforçar as relações sociais e culturais provenientes das pesquisas de Frasca e Flanagan.

Acreditamos, portanto, que esse conjunto teórico compõe uma perspectiva possível para refletir e trabalhar com jogos de maneira educ comunicativa.

CAPÍTULO 3: CHOOSE YOUR DESTINY*



*A célebre frase de *Mortal Kombat 3* (1995) dita na tela de seleção de dificuldade do modo campanha ainda é lembrada com perfeição por muitos dos jogadores que dedicaram horas nesse fenômeno mundial. Por trás de uma violência extrema, o jogo tem uma história superficial, mas que até hoje molda os novos games da franquia, inclusive, adicionando um personagem gay no décimo jogo da saga de modo sutil. Para além de escolher um destino, a indústria de jogos precisa repensar e ressignificar suas narrativas, demanda que o público cada dia mais parece fazer, e, portanto, o destino escolhido será metodológico, para analisar como criar uma sociedade mais crítica no consumo dos jogos.

Eu sou amarelo-claro
Sou meio errado para lhe dar com o amor
No mundo tem tantas cores
São tantos sabores
Me aceita como eu sou?"
(Luciano Renato, 2017)

Metodologia

Essa pesquisa exploratória partiu da proposta de analisar como ocorre a capacitação de professores para utilizar os jogos no ambiente escolar. Para tal, pesquisou-se cursos de formação de professores que trabalhassem os jogos em sala de aula. Esses cursos foram localizados principalmente em plataformas que oferecem formações em EAD e com o uso de ferramentas de busca na Internet, utilizando-se termos relacionados ao tema de interesse em português e inglês.

Apesar de alguns cursos serem encontrados em português, nem todos tinham como finalidade o ensino formal e/ou acesso gratuito. Outro ponto utilizado na escolha dos cursos era a possibilidade de efetivamente participar dele, participando das atividades e seguindo módulo a módulo. Portanto, apesar de ter passado por cursos interessantes como o oferecido na plataforma Coursera, *A complexidade sensível: Um paralelo entre videogames e arte*¹⁴, a escolha acabou recaindo sobre o MOOC *Games in Schools* em língua inglesa, oferecido por entidade europeia de ensino e com foco na formação de professores. Outro ponto a se considerar é a diversidade de culturas e países que participam do curso, fato que será aprofundado na análise.

Vale ressaltar também que, conforme pudemos apurar, existem alguns cursos presenciais ou pagos de qualidade que se alinham ao conteúdo desse trabalho, como é o caso do curso presencial oferecido em 2018, em Porto Alegre, intitulado *Jogos Digitais e Educação*, ministrado por Lucas Goulart, ou o da pesquisadora em educação, Raquel Neris, intitulado *Cultura Digital e Jogos na Educação*¹⁵, e um aberto e voltado a professores, que não foi escolhido por não ter interação e possuir um conteúdo muito linear, mas que pode também ser utilizado em estudos futuros, que é o curso *Jogos Digitais e Aprendizagem*¹⁶.

Para efetuar a análise do curso será considerada a divisão em módulos. Em cada módulo buscar-se-á verificar a abordagem sobre os jogos, o tipo de atividade

¹⁴ A complexidade sensível: Um paralelo entre videogames e arte. **Coursera**, 2019. Curso disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/videogames>>. Acesso em: 15 de mai. de 2019

¹⁵ Cultura Digital e Jogos na Educação. **Instituto Singularidade**, 2019. Curso disponível em <<https://loja.isesp.edu.br/cursos/todososcursos/cultura-digital-e-jogos-na-educacao/>>. Acesso em: 10 de set. de 2019

¹⁶ **Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital: Jogos Digitais e Aprendizagem**. Brasília, DF: MEC, 2014. 26p. Curso disponível em <http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/jogos_digitais_e_aprendizagem/apresentacao.html>. Acesso em: 10 de set. de 2019

sugerida, a interação em torno da atividade e quais elementos teóricos se alinham aos conceitos da Teoria da Matriz de Aprendizagem Situada (GEE), Letramento em Jogos (ZAGAL) e das relações sociais e culturais (FLANAGAN, FRASCA). Também permeando questões pertinentes a formação de professores com foco na mediação e na recepção do meio (FREIRE, FÍGARO, OROZCO).

A análise de Gee e Zagal será específica sobre o conceito apresentado por cada um deles. Enquanto a análise de Flanagan, Frasca, Freire e Fígaro irá permear as perguntas sobre educomunicação e questões sociais.

Os dados que buscamos obter são qualitativos, a partir do conteúdo dos vídeos contidos na plataforma e das atividades efetuadas, voltados ao auxílio do professor para utilizar jogos em sala de aulas, considerando a realidade europeia.

Para tal, a análise será dividida em blocos, cada bloco compõe um item do módulo, que em sua maioria é composto de uma descrição do conteúdo, um vídeo expositivo e uma atividade. No total são 36 itens dentro dos 6 módulos, alguns são diferentes do padrão, como no caso de um Webinar no módulo 4, ou da atividade final do módulo 6. No total existem também 30 atividades, mais a atividade final.

A análise seguirá a seguinte estrutura:

- Há elementos do letramento proposto por Zagal no conteúdo? E na atividade?
- Há elementos da Matriz de Aprendizagem Situada no conteúdo? E na atividade?
- É possível identificar elementos educacionais no conteúdo? E na atividade?
- Existe uma preocupação em refletir sobre questões sociais?

As respostas possíveis serão abertas, mas obedecendo principalmente três bases: Sim, Não, Em Parte. Cada uma delas poderá ser explicada e detalhada, mesmo nos casos negativos, já considerando as implicações ou os benefícios caso houvesse uma abordagem diferente em cada bloco.

Questões mais pontuais também serão analisadas em relação a todo curso, estas não irão partir de um referencial teórico assumindo, assim, um caráter experiencial em relação ao curso e terão como objetivo entender melhor a abordagem escolhida. Serão elas:

- A proposta de utilizar o jogo em sala de aula prioriza a autonomia do estudante em escolher ou impõe as escolhas a fim de ensinar um conteúdo específico?

- O uso a ser efetuado em sala de aula aparece como recreativo ou o jogo entra como material didático obrigatório?
- Existem distinção entre jogo com finalidade educativa e jogo comercial (entretenimento)?
- Caso houver, como o curso retrata e aborda essa distinção?
- Existe uma preocupação de desenvolver a capacidade do educador para exercer uma mediação junto aos estudantes para um consumo consciente e crítico dos jogos?

CAPÍTULO 4: *THE CAKE IS A LIE**



*Quem ouviu a voz de Ellen McLain conversando com a personagem de *Portal* (2007) provavelmente percebeu que havia algo errado. No melhor estilo HAL 9000, de *2001: Uma Odisseia no Espaço*, GLaDOS (dublado por Ellen) faz o papel de uma inteligência artificial que guia a protagonista pelos quebra-cabeças do jogo até, para os que chegaram ao final, descobrirem que a recompensa por cumprir todos os desafios, um bolo, era uma mentira. O bolo acabou virando um meme e mostra como os jogos estão cada vez mais inseridos na cultura e se transformando em conteúdos transmidiáticos, mesmo quando não era a intenção. Para esse capítulo iremos considerar, portanto, que não só o bolo é uma mentira, mas também conceitos enraizados que precisam ser revistos e desconstruídos, renovando os olhares para poder construir um novo saber em torno do que pensamos enquanto jogos e educação.

"Your actions have meaning only if they hold true to your ideals."
Ramza (*Final Fantasy Tactics*, 1997)

Descrição do curso

O curso *Games in Schools* é composto por seis módulos. Ele é oferecido a partir de uma plataforma on-line, intitulada European Schoolnet Academy, que pertence à European Schoolnet:

European Schoolnet é uma rede de 34 Ministérios da Educação da Europa, com sede em Bruxelas. Como uma organização sem fins lucrativos, nosso objetivo é trazer inovações no ensino e na aprendizagem a nossos principais interessados: Ministérios da Educação, escolas, professores, pesquisadores e parceiros do setor. (EUN.org, 2019, tradução nossa)

O curso contou com versões anteriores, e a última, que analisamos, foi oferecida entre o dia 14 de outubro e 4 de dezembro de 2019. Um total de 7,5 semanas, sendo 1,5 semanas de tempo extra para concluir a última atividade.

Segundo uma postagem do perfil do ISFE (Interactive Software Federation of Europe), o curso conta com mais de 3200 inscritos:

ISFE. (@ISFE_Games). “Nosso evento de lançamento #GamesInSchools começou em uma atmosfera estudiosa. Obrigado ao @eu_schoolnet por executar o projeto, com mais de 3200 professores registrados”. (16 de out. de 2019, 4:28. Tweet. Tradução nossa)

É pedido aos ingressantes no curso que coloquem seu nome e país num serviço de geolocalização chamado ZeeMaps, e, ao entrar no mapa, esse foi o resultado:

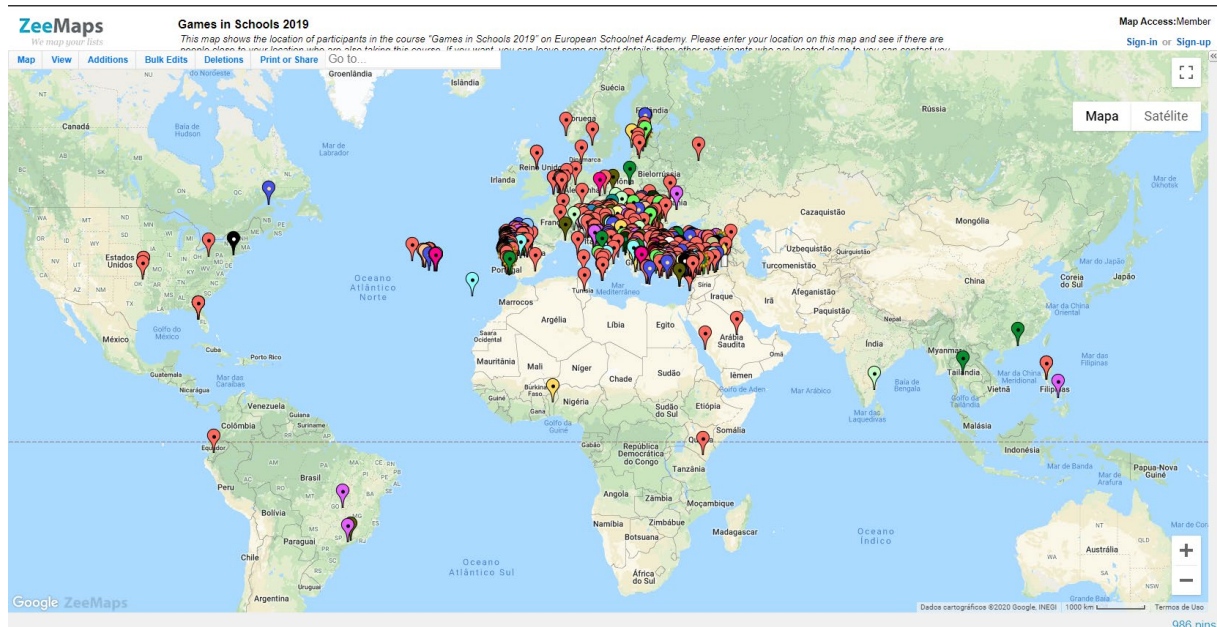


Figura 1

É possível perceber no canto inferior direito, que apenas 986 pessoas enviaram tal informação. Porém, é interessante analisar que a maioria dos cursistas são da Europa, com considerável concentração em Portugal. No Brasil, houve três

cadastros, o que não exclui a possibilidade de outros cursistas do país estarem participando, apesar de nenhum ter sido encontrado nas atividades de discussão.

O curso requeria uma dedicação de 3 a 4 horas semanais, possuindo um webinar ao vivo no dia 5 de novembro. É oferecido um certificado ao final do curso que é finalizado com uma atividade entre pares, que conta com mais de uma semana para ser realizada, garantindo o tempo necessário para que todos possam concluir.

Ao iniciar o curso somos direcionados ao módulo 1, cujo conteúdo será descrito no próximo item.

A plataforma utilizada é bem intuitiva, e será comentada nas descrições abaixo.

O principal objetivo do curso é identificar “como os jogos podem aprimorar o ensino tradicional”¹⁷ (European Schoolnet, 2019, tradução nossa), e como incluir elementos de jogos na sala de aula. Com o foco exclusivamente em professores (houve certa dificuldade em participar de algumas atividades sem ter a prática docente para responder as perguntas) o curso passa rapidamente por diversos elementos e situações em que os jogos podem ser utilizados em sala de aula. Infelizmente diversas questões não são aprofundadas e, devido a quantidade massiva de participantes, até mesmo a interação entre os pares acaba sendo superficial.

O curso cita ainda alguns objetivos, em tradução livre:

- Explicar o conceito de aprendizagem lúdica e sua relevância para os professores
- Discutir oportunidades potenciais, mas também desafios relacionados à aprendizagem baseada em jogos
- Criar atividades de aprendizagem que incluam elementos de jogos para aprimorar o ensino e a aprendizagem
- Incorporar jogos à sua sala de aula para ensinar, aprender e avaliar

Podemos notar que, pelos objetivos propostos, os conceitos colocados de letramento em jogos, jogo ativista e a matriz de aprendizado situada seriam teorias

¹⁷ GAMES in Schools 2019. **European Schoolnet Academy**, 2019. Disponível em: <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:GiS+GamesCourse+2019/about>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

que poderiam contribuir bastante ao MOOC, reforçando a importância do estudo de jogos para criação de uma educomunicação lúdica.

Por fim, temos os módulos, que serão descritos em detalhes no decorrer do capítulo, em tradução livre:

- Módulo 1: Por que usar jogos de computador na sala de aula?
- Módulo 2: Usando jogos para aprendizado temático
- Módulo 3: Jogos de Aprendizagem
- Módulo 4: O que podemos aprender com os jogos?
- Módulo 5: Projetando¹⁸ Jogos
- Módulo 6: Por que é importante ensinar sobre jogos?

Antes de iniciar a descrição de cada módulo, cabem algumas informações sobre sua interface.

A imagem abaixo ilustra bem a plataforma do curso:

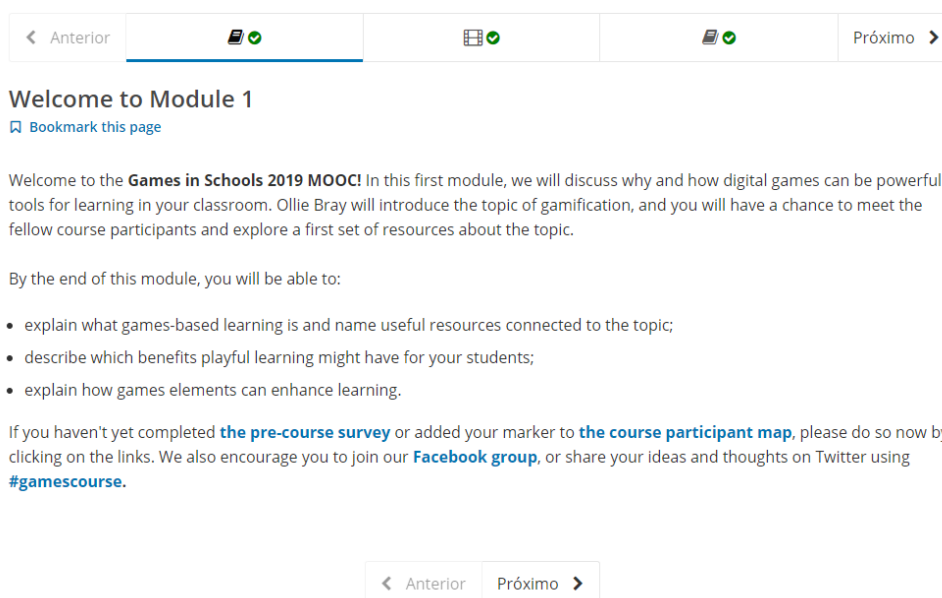



Figura 2

Vale ressaltar que a essa interface é bem intuitiva. Ao clicar no título do módulo você é direcionado para ele, e uma interface como da figura acima aparece, todo conteúdo é apresentado dentro dessa interface, incluindo os vídeos e as plataformas de atividades. A plataforma identifica se o item atual foi concluído e mostra graficamente com o símbolo .

¹⁸ Escolhemos traduzir o termo “Designing” como “Projetando” em razão do conteúdo do módulo que pensa o *game design* de modo mais abrangente e oferece ferramentas de projeto e criação de jogos.

No caso dos vídeos, é possível assisti-los pela plataforma, e só será considerado concluído após o término dele. Nas atividades é necessário postar algo para concluí-la.

Ainda sobre a interface, vale ilustrar a aparência para melhor entendimento das descrições sobre cada uma delas. Há atividades, usando dois tipos de ferramentas digitais de terceiros (Padlet e Tricider), incorporadas ao curso. As com o Padlet (uma espécie de mural ou quadro virtual na qual as contribuições dos estudantes são registradas e compartilhadas a todos os participantes) aparecem para o cursista da seguinte maneira:

Self-reflection activity
[Bookmark this page](#)

Before we dive into the technology of Augmented Reality in the next unit, let us pause for a moment to reflect on what we have learned about using games in the classroom so far. Which aspects have stuck out for you in the first half of this course? Please share one piece of reflection with your colleagues on the Padlet below.

The Padlet board displays the following reflections:

- Gülsüm Atile Turkey**: Teaching by game is very effective
- Çiçek, Turkey**: Thanks
- ili**: thankss
- Maria**: I've learned new games
- Önder, Turkey**: I found the course useful. I learned new games and the ways to use them.
- Iurcu Ina, Republic of Moldova**: Games are the power to motivate students to learn
- Rumyana Georgieva, Bulgaria**: I learned, rather, my opinion was confirmed that learning through games can make the lessons more fun for both students and teachers, can make them more comprehensible and make us teachers and students closer
- I learned new games and ways to teach.**
- Serap Sangül/Yalova-Turkey**: Once we used augmented reality in our school. It was for the anniversary of Atatürk's loss, who was the founder of Turkish republic. Our students were taken photos with the reflection of Atatürk's image. That was so nice and interesting.
- Silvia Menezes, Portugal**: Hi, I learned about many games, applications, and sites I didn't know that I want to explore.
- Sema/Turkey**: The course is really inspiring
- Fazlı Yıldız**: I have just learned many useful learning tools. I will encourage my students to play the games that have been suggested on videos.
- Fazlı Yıldız**: The three game resources will be my favorite websites and i will explore them with students in time
- carla'**: Interesting
- I learned new and different games. They are very good to learn and practice at school or at home.**
- i have learnt that popular games can also be used in classes**
- Sema/Turkey**: There are many useful resources
- N.Can BODUR**: gl've learned new game sites, Taxonomy of digital games and associated benefits and methods of teaching content and context through games
- I will use it**
- In this course I have learnt there are so much games for using in class.**
- Abdullah , Turkey**
- s.onturk**: its thecnology age and we have to follow technology in an enjoyable way
- i have learned use of different aps**
- mevlüt türkiye**: I've noticed new games
- Ozlem Ela**: Learning new games and applications is a great chance. Thank you for

Made with padlet

Figura 3

E as atividades utilizando o Tricider (que também agrupa respostas dadas pelos cursistas, mas que permite que elas sejam votadas):

Activity: Raising awareness for parental controls

[Bookmark this page](#)

Have a look at the [PEGI website](#) that Ollie mentioned. Do you find it useful? Can you think of an activity that you can do in your school to reach students and parents and raise awareness about parental controls? Please share your ideas in the Tricider below and vote or comment on your colleagues' ideas.

Raising awareness for parental controls. Think of an activity that you can do in your school to raise awareness about parental controls. Please share your ideas in the Tricider below and vote or comment on your colleagues' ideas.

Ideas	Pros and cons	Votes
Speak with parents about these control tools, parents can: - select which games children are allowed to play (based on the PEGI age ratings) - control and monitor the use of digital purchases - limit access to internet browsing by applying a filter - control the amount of time that children can s... more by Bilyana, BG	<p>Agree 60</p> <p>That is true, we have to inform parents about these control tools, some have no idea. 30</p> <p>totally agree 22</p> <p>it is really important to inform the parents by Meral Kiliç Şevik 14</p> <p>I agree by Diana Gheorghe 3</p> <p>Σωστός!!! by Alexandros, Greece 1</p> <p>I agree by Daniela G 2</p>	

[Add new idea](#) Adding new ideas is temporarily disabled by this poll's creator.

tricider social voting

Figura 4

Basicamente as telas do curso serão telas escritas, telas com um vídeo do Youtube incorporado na página, e telas com essas duas ferramentas de interação descritas.

Existe um fórum para discussão dentro da plataforma do curso, porém quase não foi utilizado e o tópico mais comentado teve nove respostas e era relacionado a um problema técnico na plataforma que foi utilizado para a atividade final (Learning Design).

Outro elemento interessante na interface é o que eles chamaram de Wiki, em que, ao clicar, o cursista é direcionado para uma página com contribuições que os moderadores selecionaram como valiosas para o curso, o documento (ANEXO I) com essas contribuições pode ser encontrado ao final deste trabalho.

Por fim, com tradução do Google Tradutor, temos a página com os responsáveis pelo curso:

Pessoal do Curso



Ollie Bray - apresentador do curso

Ollie tem mais de 20 anos de experiência em todos os aspectos da educação. Além de seu trabalho de liderança filantrópica, escolar e de sistemas, ele também foi um premiado diretor, consultor sênior de políticas do governo (estratégia digital de aprendizagem) e consultor nacional da Escócia para tecnologias emergentes no aprendizado. Ollie coordena o curso Jogos nas Escolas desde 2012. Além disso, ele também é o Diretor Global: Conectando Brincadeira e Educação na Fundação LEGO.



Louise Jones - moderadora do curso

Louise Jones é uma tecnóloga e estrategista independente de aprendizado que até recentemente era gerente regional do Reino Unido no Google for Education, com responsabilidade específica pela Escócia. Tendo trabalhado na educação há mais de 20 anos, Louise sempre foi impulsionada por mudanças na cultura jovem e a tecnologia de impacto (incluindo a aprendizagem baseada em jogos) tem no caminho que os jovens vivem e aprendem.



Mona Sefen - coordenadora do curso

Mona Sefen é membro da equipe de Cidadania Digital da EUN e coordenadora deste MOOC. Cientista política por formação, trabalha em projetos internacionais nos campos da educação, cultura e juventude há vários anos e tem um interesse especial na inclusão social e nos direitos dos cidadãos.

Isenção de responsabilidade e direitos autorais

Este curso é a 4ª edição e foi produzido e atualizado pela European Schoolnet e financiado pela Federação Europeia de Software da Europa (ISFE).



Figura 5

Módulos e atividades efetuadas

Módulo 1

O primeiro módulo conta com a seguinte estrutura, em tradução livre:

Módulo 1: Por que usar jogos de computador na sala de aula?

1.0 Introdução ao Módulo

Bem-vindo ao Módulo 1

Vídeo: Sobre este módulo

Atividade: Apresente-se

1.1 Background e Recursos

Vídeo: Background e recursos

Recursos úteis

Atividade: Compartilhe suas próprias dicas e recursos

1.2 Por que usar jogos de computador

Vídeo: Por que usar jogos de computador

Atividade: Por que você deseja usar jogos digitais?

1.3 Como aprendemos com os jogos?

Vídeo: Como aprendemos com os jogos?

Atividade: seu jogo favorito

A introdução ao módulo (1.0) é dividida em três itens e se inicia com um texto explicando o funcionamento do curso. O segundo item da introdução do curso é um vídeo de 3:01 minutos, com o apresentador Ollie Bray (que irá apresentar todo conteúdo em vídeo do curso), que descreve em resumo os seis módulos e o conteúdo que será trabalhado no primeiro. Os vídeos seguem um formato curto, com uma média de cinco minutos.

Por fim, a introdução finaliza com uma atividade para postar um pouco sobre você, utilizando a ferramenta Padlet (www.padlet.com) incorporada no site. Essa apresentação contou com mais de 1300 entradas, o que possibilitaria um mapeamento interessante de nacionalidade e profissão (no caso área de atuação do professor) de cada cursista.

A segunda parte do módulo 1, Background e Recursos (1.1), inicia com um vídeo sobre o que existe na área de jogos e educação, e indica algumas ferramentas interessantes, sendo o segundo item uma listagem de vários recursos para o cursista acessar, por fim, essa parte se encerra com o terceiro item tendo como atividade o compartilhamento de recursos que o cursista conheça ou que utiliza em sala de aula.

Essa atividade contou com o uso da ferramenta Tricider (www.tricider.com) e o destaque aqui vai para as votações dos cursistas em determinado recurso compartilhado, demonstrando a preferência por alguns já conhecidos por diversos deles.

Nessa atividade, os mais votados foram o LearningApps (<https://learningapps.org/>), o Kahoot! (<https://kahoot.com/>), e o Code (<http://www.code.org/>). O Kahoot! foi citado diversas vezes pelos professores de idiomas como exemplo.

A terceira parte, Porque usar jogos de computador (1.2), vai ressaltar alguns dos benefícios de utilizar os jogos e porque o lúdico pode ajudar o ensino aprendizagem através de outro vídeo, que é o principal recurso utilizado para veicular os conteúdos do curso. O vídeo justifica a importância dos jogos também no contexto atual, em que resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico terão peso maior do que conteúdo bruto, colocando os jogos como importantes ferramentas para alcançar essas habilidades.

Essa parte finaliza com a atividade *Por que você deseja usar jogos digitais?* utilizando a plataforma Padlet, obtendo 960 respostas.

A quarta e última parte do módulo, Como aprendemos com os jogos? (1.3), conta com duas etapas, um vídeo que irá trabalhar algumas relações intrínsecas dos jogos, como a competição, linguagem universal, trabalho em equipe etc. e a atividade *Seu jogo favorito*, que consiste apenas em descrever seu jogo favorito e o que você aprendeu com ele, utilizando a plataforma Padlet (954 respostas).

Módulo 2

O segundo módulo conta com a seguinte estrutura, em tradução livre:

Módulo 2: Usando jogos para aprendizado temático

2.0 Introdução ao Módulo

Bem-vindo ao módulo 2

Vídeo: Sobre este módulo

Atividade: Brainstorm de aprendizado temático

2.1 Aprendizagem temática e baseada em projetos

Vídeo: Aprendizagem temática com jogos

Atividade: Trazendo jogos para sua sala de aula

2.2 Aprendizagem temática e baseada em projetos: Jogos Olímpicos

Vídeo: Aprendizado temático com Mario e Sonic nos Jogos Olímpicos

Atividade: As Olimpíadas na sua sala de aula

2.3 Aprendizagem temática e baseada em projetos: Guerra nas Estrelas

Vídeo: Aprendizagem temática com Guerra nas Estrelas

Atividade: um filme em sua sala de aula

2.4 Mais recursos e exemplos

Vídeo: Mais inspiração para a aprendizagem temática e baseada em projetos

Recursos do módulo

Atividade: jogos prontos para uso em sua sala de aula

Como podemos observar, este módulo conta com a mesma estrutura de vídeos e atividades. Iniciando com uma introdução ao módulo e seguindo para os conteúdos em vídeo. O módulo irá trabalhar em seus vídeos o conceito de aprendizagem temática, explicando o conceito e demonstrando como os jogos podem ser aliados importantes nesse tipo de aprendizagem, além de dedicar uma parte a dois exemplos práticos: Mario e Sonic nos Jogos Olímpicos e Guerra nas Estrelas. As atividades se iniciam com um *brainstorm* para que os cursistas respondam se já utilizaram a aprendizagem temática em sala de aula, com ou sem o uso de jogos, as respostas, via Padlet, somaram 792 participações.

Após essa atividade o módulo irá trabalhar a ideia de aprendizagem baseada em projetos, e trazer o conceito de “Commercial Off-The-Shelf Games”, ou seja, jogos comerciais que podem ser obtidos facilmente pelo público de jogadores. A partir disso segue-se outra atividade que irá pedir para relatar um jogo que o cursista já jogou ou que ele viu no mercado capaz de trazer à tona um tema que poderia ser ensinado na escola, e como o cursista o incluiria em sala de aula, 742 respostas.

Os próximos dois itens do módulo irão trabalhar os exemplos práticos das Olimpíadas e de Guerra nas Estrelas, a atividade proposta para as Olimpíadas era de refletir como o jogo Mario e Sonic nos Jogos Olímpicos poderia ser utilizado em contextos para aprendizagem, obtendo 731 respostas. A atividade de Guerra nas Estrelas pedia para pensar em um filme relevante e como ele poderia ser utilizado para abarcar esses contextos em um projeto da grade curricular (seguindo a ideia de aprendizagem baseada em projetos). Essa atividade contou com 720 respostas.

Vale ressaltar que as atividades foram todas na ferramenta Padlet, a mais utilizada durante o curso, quando a atividade utilizar uma ferramenta ou plataforma diferente será ressaltada tal informação.

A última atividade do módulo é também uma das mais importantes para a análise desse curso, em termos do trabalho com o conteúdo e resposta dos

cursistas. A atividade, utilizando a ferramenta Tricider, pergunta quais jogos *off-the-shelf* (portanto, comerciais) você gostaria de usar em sala de aula, ou já utilizou, e como foi aplicado. A maioria dos votos foram para o site Kahoot, com 85 votos a favor dessa “ideia”. No capítulo posterior iremos refletir sobre o que isso pode significar.

Módulo 3

O terceiro módulo conta com a seguinte estrutura, em tradução livre:

Módulo 3: Jogos de Aprendizagem

3.0 Introdução ao Módulo

Bem-vindo ao módulo 3

Vídeo: Sobre este módulo

Atividade: seu jogo de aprendizado favorito

3.1 Jogos de Idiomas

Vídeo: Jogos de idiomas

Atividade: Experimentando Aplicativos de Idiomas

3.2 Jogos de Movimento

Vídeo: Jogos de Movimento

Atividade: qual é o seu aplicativo de exercícios favorito?

3.3 Jogos cognitivos

Vídeo: Jogos Cognitivos

Atividade: Experimentando aplicativos de desenvolvimento cognitivo

3.4 Simulações

Vídeo: Simulações

Atividade: Compartilhe seu jogo de simulação favorito

3.5 Levando você mais longe

Vídeo: levando você mais longe

Todos os recursos mencionados neste módulo

Atividade: jogos de aprendizagem na sala de aula

3.6 Coleção de perguntas para o webinar com Mitch Resnick

Sua pergunta sobre Games Design

O terceiro módulo do curso irá focar em jogos que tenham algum, quando não exclusivamente, apelo educativo. As atividades são baseadas nesse tipo de jogo, sendo a primeira atividade a pergunta “Qual seu jogo de aprendizagem favorito?”, com 703 respostas. A segunda atividade, focada nos jogos de aprendizagem de idiomas, pedia para tentar um aplicativo de idiomas e contar a experiência. A atividade contou com 690 respostas. A terceira atividade, relacionada a jogos de

movimento (como Kinect, WiiU e apps gamificados de monitorar exercícios) utilizou a plataforma Tricider, sendo o mais votado o app Runkeeper (80 votos), seguido pelo Just Dance (34 votos) e o app Geocaching (30 votos).

Após apresentar um vídeo sobre os jogos cognitivos e usar alguns exemplos de jogos que popularizaram o gênero, o curso solicita a quarta atividade, que envolve tentar um jogo cognitivo e contar a experiência no Padlet. Essa atividade contou com 636 respostas. Após falar dos jogos de simulação, a atividade solicitada é escolher o jogo de simulação favorito e dizer como ele poderia ser usado para ensino e aprendizado, foram 653 respostas.

Finalizando o módulo, temos um vídeo sobre como ir mais longe com o uso de jogos em sala de aula, mostrando alguns sites e ferramentas que auxiliam o professor a desenvolver planos de aula utilizando jogos. A atividade final deste módulo consiste em perguntar qual jogo de aprendizagem você gostaria de usar em sala de aula, como e por quê. A atividade contou com 597 respostas.

O módulo já preparou também para o webinar com Mitch Resnick, do MIT Media Lab no dia 5 de novembro e foi criada uma atividade para que os cursistas pudessem fazer perguntas para Resnick antes do webinar, que só foi efetuado no módulo seguinte.

Módulo 4

O quarto módulo conta com a seguinte estrutura, em tradução livre:

Módulo 4: O que podemos aprender com os jogos?

4.0 Introdução ao módulo

Bem-vindo ao módulo 4!

Vídeo: Sobre este módulo

Atividade de autorreflexão

4.1 Realidade Aumentada

Vídeo: Realidade Aumentada

Atividade: Realidade Aumentada na Sala de Aula

4.2 Realidade virtual

Vídeo: Realidade Virtual

Atividade: Realidade virtual em sala de aula

4.3 Geocaching

Vídeo: Geocaching

Atividade: Geocaching na sala de aula

4.4 Gamificação

Vídeo: Gamificação

Atividade: Compartilhe sua experiência

4.5 Badges digitais

Vídeo: Badges digitais

Atividade: seu elemento de gamificação favorito

4.6 Recursos do Módulo 4

Recursos mencionados neste módulo

4.7 Webinar na terça-feira, 5 de novembro, com Mitch Resnick

Webinar: Ensino e aprendizagem (através) de design de jogos com Mitch Resnick

O quarto módulo do curso inicia com uma atividade de avaliação do curso até o momento. Em vista de já ter passado metade dos módulos, a atividade pede aos cursistas que comentem o que aprenderam nos módulos passados e qual a coisa mais importante que acreditam ter visto. A atividade contou com 617 respostas.

O módulo segue explicando o conceito de Realidade Aumentada (ou AR: *Augmented Reality* em inglês) e mostra alguns exemplos de jogos, como *Pokémon GO* e *Seek and Spell*. Após explicar rapidamente o uso desses jogos em sala de aula, focando no engajamento do estudante, chegamos à próxima atividade, que pede para experimentar um aplicativo de AR e como faria para aplicá-lo em sala de aula. A atividade contou com 592 respostas.

No vídeo seguinte temos a explicação do que é Realidade Virtual (VR: Virtual Reality), focando principalmente nos equipamentos de baixo custo, como o Google Cardboard (uma vez que a VR requer um óculos específico que pode ser muito caro). O foco acaba, portanto, em apps para celular (que utilizam o Cardboard) como o Google Expedition e o Cardboard Design Lab. A ênfase de uso desses apps em sala de aula é a capacidade de levar os estudantes para outros locais de modo imersivo e divertido, citando também um site da Intel sobre o assunto. A atividade é basicamente igual a anterior, mas ao invés de AR, se pede para testar um app de VR. A atividade contou com 575 respostas.

O próximo vídeo falou exclusivamente do Geocaching, um sistema de caça ao tesouro que conduz à exploração de um local geográfico em busca de dicas, utilizando o sistema de GPS do celular para enfim achar um “tesouro”. É parecido com *Pokémon GO*, mas, ao invés de capturar monstros virtuais, é encontrada uma caixa no mundo real para continuar a busca. Em São Paulo, por exemplo, existem mais de 1200 “geocaches” para encontrar. A atividade utilizou a plataforma Tricider

e pediu para compartilhar uma ideia de como integrar o Geocaching na sala de aula. A ideia mais votada (149 votos) foi a seguinte:

“Geocaching é uma boa prática em que os estudantes compreendem os lugares que visitam e veem as experiências de outros estudantes” (2019, tradução nossa).¹⁹

O próximo vídeo se debruça sobre o conceito de Gamificação, que é explorado como um termo chave para o MOOC. O vídeo inicia falando das diferentes formas de gamificação e como se tornou popular a partir de 2010. Problematisa rapidamente o perigo da gamificação enfatizar excessivamente os elementos do jogo ao invés de seu conteúdo e segue sugerindo algumas ferramentas de gamificação em sala de aula (como o Class Craft), e outras dicas relacionadas (como criar missões em sala de aula, gerar pontos de experiências pelas atividades efetuadas etc.). A atividade associada ao conteúdo pediu para contar se já foi utilizada gamificação na sala de aula, utilizando recursos digitais, e como foi essa experiência. A atividade contou com 586 respostas.

O próximo vídeo segue na linha da gamificação entrando em um elemento muito utilizado: o de insígnias ou troféus (*badges*). Há um alerta sobre os cuidados para que o foco seja no caminho percorrido para alcançar a insígnia e não na insígnia em si, e sugere alguns sites que gerenciam essas recompensas. Por fim, a atividade pede para os cursistas citarem como utilizariam as ferramentas e conceitos apresentados no módulo para gamificar uma aula. Houve 583 respostas.

O módulo se encerrou com o webinar já citado. Durando uma hora e ficando disponível para quem não pôde acompanhar ao vivo.

Módulo 5

O quinto módulo conta com a seguinte estrutura, em tradução livre:

Módulo 5: Projetando Jogos

5.0 Introdução ao Módulo

Bem-vindo ao módulo 5!

Vídeo: Sobre este módulo

Atividade: Compartilhe suas ferramentas de design de jogos favoritos

5.1 Por que o Design de Jogos é Importante?

Vídeo: Por que o design de jogos é importante?

¹⁹ Texto extraído da plataforma utilizada no curso, Tricider: geocaching is a good practice where students make sense of places they visit and see other students' experiences by akoksai88

Atividade: O que faz um bom jogo de computador?

5.2 Ferramentas simples de design de jogos

Vídeo: Ferramentas simples de design de jogos

Atividade: Design de jogos na sala de aula

5.3 Design de jogos para crianças mais novas

Vídeo: Design de jogos para crianças pequenas

Atividade: Benefícios e desafios do design de jogos na sala de aula

5.4 Ferramentas de design de jogos avançados

Vídeo: Ferramentas avançadas de design de jogos

Atividade: Design de Jogos nos Currículos

5.5 Recursos do módulo 5

Recursos mencionados neste módulo

O módulo se inicia falando de ferramentas de projeto/criação de jogos (*game design*) e na primeira atividade pergunta, via Tricider, se o participante já utilizou alguma ferramenta em sala de aula ou conhece alguma que gostaria de usar para compartilhar na plataforma. A primeira resposta obteve 110 votos, destacando a ferramenta Scratch.

O curso segue abordando a importância de entender a criação de jogos em duas vertentes: a econômica, por ser um mercado emergente, e a de criação *per se*, salientando a importância de não apenas consumir, mas criar. A questão de entender como tudo a nossa volta é criado a partir de programação também é citada. Outro aspecto salientado é sobre o desenvolvimento de personagem e a capacidade criativa de contar histórias a partir dessas ferramentas.

A atividade que se seguiu ao vídeo se demonstrou bem interessante, perguntando aos cursistas o que torna um jogo bom, pedindo para citar 3 palavras, gerando uma nuvem:

slide diferente que continua a história). O programa Scratch também é citado em sua versão Jr., que é otimizada para que crianças mais novas possam utilizar e criar os próprios jogos.

Seguimos então para mais uma atividade, perguntando como poderíamos utilizar uma ferramenta como o Scratch Jr. em sala de aula. A atividade contou com 596 respostas.

O próximo vídeo se dedica ao uso do Scratch (a versão padrão) em sala de aula, demonstrando algumas funções da ferramenta, sites para auxiliar na criação e guias de atividade que podem ser criadas, o vídeo finaliza com o Minecraft for Education e sua ampla utilização em escolas, considerando o potencial de criação dentro do jogo, já que é considerado um *sandbox*²⁰.

A partir do exposto a próxima atividade pergunta: quais os benefícios e desafios de usar essas ferramentas de *game design* na sala de aula? A atividade contou com 581 respostas.

No próximo vídeo temos um breve olhar em ferramentas mais avançadas, de uso profissional para criação de jogos. Começando pela mais acessível, o RPG Maker, que limita a criação do estilo RPG e permite focar em um jogo mais voltado à narrativa. Indo para a mais profissional UDK (Unreal Development Kit), por se tratar de uma *engine*²¹ mais complexa, o uso é de dificuldade elevada e requer conhecimento avançado em modelagem 3D, linguagem de programação, noções de design etc.

Em sua última atividade o curso questiona a capacidade de um projeto de jogos poder cruzar diferentes assuntos e disciplinas, e convida os cursistas a compartilhar ideias de como um projeto poderia efetivamente fazer isso em sua realidade escolar. A atividade contou com 517 respostas.

Módulo 6

O sexto e último módulo conta com a seguinte estrutura, em tradução livre:

Módulo 6: Por que é importante ensinar sobre jogos?

6.0 Introdução ao Módulo

²⁰ Quando um jogo foca em exploração em um mundo aberto e permite criar e modificar o ambiente em sua volta ele é denominado *sandbox*, uma alusão a caixa de areia onde as crianças podem criar castelos e moldar a areia para construir narrativas a partir da imaginação.

²¹ *Engine* é o motor do jogo, um conjunto de bibliotecas nas quais o jogo irá se basear para rodar, existem várias engines no mercado atualmente, como a citada, e outras como a Unity, Havok etc. Cada uma com suas características e usabilidade mais ou menos acessíveis.

Bem-vindo ao módulo 6!

Vídeo: Sobre este módulo

Atividade: vamos falar sobre jogos

6.1 PEGI e controles dos pais

Vídeo: PEGI e controles dos pais

Atividade: Aumentar a conscientização para o controle dos pais

6.2 Evolução dos jogos

Vídeo: Evolução dos jogos

Atividade: Seu recurso de segurança na Internet

6.3 Conversando sobre jogos

Vídeo: Falando sobre jogos

6.4 Recursos do módulo 6

Recursos mencionados neste módulo

6.5 Trabalho final do curso

Atividade entre pares até 6 de dezembro de 2019 às 20:59

(Opcional) Seu plano de aula no Manual do Games in Schools 2019

Instruções da atividade entre pares

Usando o Designer de Aprendizagem

Critérios para um bom plano de aula

Atividade entre pares

O último módulo do curso se debruça em questões normativas dos jogos. Seu uso, suas classificações, o tempo gasto jogando etc. É um módulo mais leve e que prepara para a atividade final. Após o vídeo de introdução ao módulo surge a atividade que aproveita para falar de iniciativas voltadas ao uso de jogos em sala de aula, especificamente do *Game Educator's Handbook*, do qual é oferecido uma prévia com alguns títulos de artigos que serão lançados dentro dele. A atividade então pergunta quais temas poderiam ser considerados relevantes para serem inseridos no *Handbook*, levando em conta a temática de jogos digitais e uso responsável. A atividade contou com 562 respostas.

A seguir temos um vídeo exclusivamente sobre controle parental e as ferramentas de classificação indicativa (no caso da Europa, a PEGI - Pan European Game Information). A atividade que é sugerida visa ao compartilhamento de ideias que possam levar essa compreensão sobre classificação para as escolas. Utilizando a plataforma Tricider, a ideia mais votada (com 182 votos) foi:

Conversar com os pais sobre essas ferramentas de controle. Os pais podem: - selecionar quais jogos as crianças podem jogar (com base nas classificações etárias do PEGI) - controlar e monitorar o uso de compras

digitais - limitar o acesso à navegação na Internet aplicando um filtro - controlar a quantidade de tempo que as crianças passam jogando - controlar o nível de interação on-line (bate-papo) e troca de dados (mensagens de texto, conteúdo gerado pelo usuário) (2019, tradução nossa).²²

O curso segue para uma conversa sobre a evolução dos jogos. Falando não apenas na evolução tecnológica, mas na econômica. Citando o crescimento da indústria e nas diferentes formas de gerar dinheiro através de um jogo (como as vendas de acessórios ou itens dentro de jogos *on-line*, por exemplo). O vídeo continua e mostra a evolução gráfica cada vez mais imersiva, e questiona o futuro no qual a realidade física e o virtual se fundem, e quais os limites que devem ser traçados para não prejudicar nossa vida em sociedade. A atividade recai sobre conteúdos de segurança na internet, e solicita aos cursistas que fazem uso de tais recursos a compartilhar quais usam e porque acham úteis. A atividade contou com 556 respostas.

O curso finaliza com um vídeo encorajando os cursistas a falarem mais sobre jogos, aderirem à cultura dos jogos no dia a dia e tornarem a conversa com os estudantes mais natural, tentando evitar o distanciamento quando se fala de jogos, incentivando os estudantes a falar mais sobre os jogos também, perguntando o que eles gostam no jogo, o que aprendem, sobre o que o jogo fala etc. A questão de vício em jogos também é retratada e inevitavelmente esbarra na questão dos jogos que incentivam a violência, deixando claro que os estudos são inconclusivos e que não devem ser tomados de forma individual (considerar o jogo sem considerar o ambiente em que ele é jogado). Outro ponto é sobre ter um olhar mais amplo sobre os jogos, que também funcionam como uma rede social, um mensageiro instantâneo, um navegador da internet, um sistema de monetização etc.

O curso então finaliza com as instruções para atividade final entre pares. Que será descrita a seguir.

²² Texto extraído da plataforma utilizada no curso, Tricider: Speak with parents about these control tools, parents can: - select which games children are allowed to play (based on the PEGI age ratings) - control and monitor the use of digital purchases - limit access to internet browsing by applying a filter - control the amount of time that children can spend playing games - control the level of online interaction (chat) and exchange of data (text messages, user-generated content) by Bilyana, BG

Conclusão do curso

Ao final do *Games in Schools* uma atividade entre pares é solicitada (ANEXO II), utilizando uma plataforma chamada “Learning Designer”. A atividade é dividida em 3 etapas.

Primeira etapa:

Elaborar um plano de aula, baseado em diretrizes do que tornaria esse plano de boa qualidade, disponibilizadas para essa atividade, e postá-lo na plataforma Learning Designer. Um tutorial de como utilizar a plataforma é oferecido. Apesar dos problemas técnicos e uma interface não muito intuitiva, a plataforma se mostrou satisfatória para a proposta e bem completa para a elaboração de planos de aula. Foi então elaborado um plano e submetido na plataforma, que gerou um link para que pudesse ser compartilhado e enviado dentro da plataforma em que o curso estava sendo oferecido. A partir disso se iniciava a segunda etapa.

Segunda etapa:

Após enviar o link para avaliação dos pares se obtinha acesso ao trabalho de três colegas cursistas, dos quais se devia avaliar os seguintes aspectos do plano de aula:

- Jogo enquanto ferramenta para ensino e aprendizagem
- Gamificação
- Resultados de aprendizagem
- Implementação

Cada um desses tópicos valia um ponto independente da resposta, que poderia ser uma das seguintes:

- Não presente
- Presente de alta qualidade
- Presente de baixa qualidade
- Presente de qualidade moderada

O último ponto era o decisivo para aprovação ou não no curso, valendo 6 pontos, e ele perguntava se o projeto havia atingido o objetivo de usar jogos para educação, sendo possível responder apenas sim ou não, e adicionar comentários. No projeto enviado os três pares responderam sim, e nos avaliados infelizmente uma

resposta foi não, já que o cursista enviou uma resposta sem projeto e alegou não ter conseguido criá-lo a tempo.

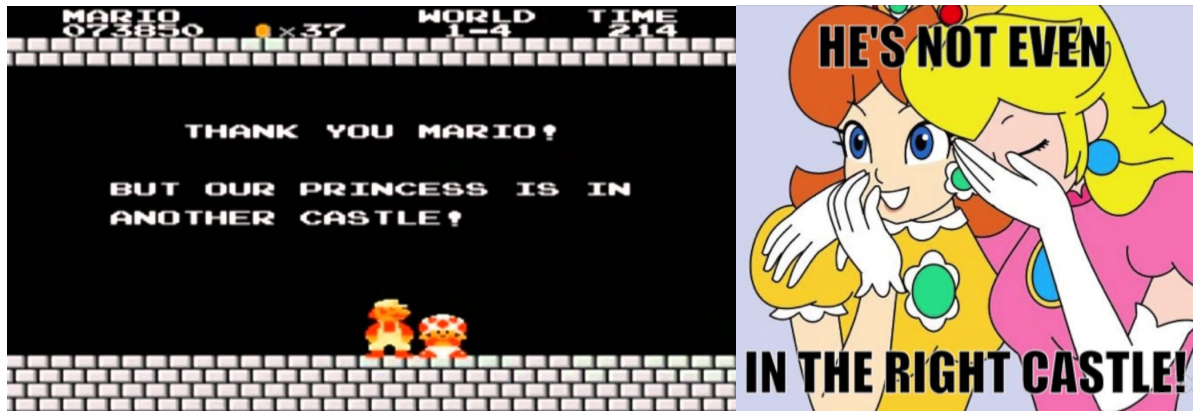
Após essa pergunta havia um campo livre para comentários sobre o projeto.

Todo o processo foi bem colaborativo e interessante, rendendo uma interação que poderia ter sido mais bem aproveitada durante o curso. Mas as questões do uso da plataforma e suas limitações serão debatidas mais à frente.

Terceira etapa:

Por fim, a última etapa é receber sua avaliação, podendo verificar a nota e os comentários que os colegas escolheram para o seu projeto, dando assim a nota final para aprovação do curso. Após a finalização um certificado é gerado e o curso concluído (ANEXO III).

CAPÍTULO 5: *OUR PRINCESS IS IN ANOTHER CASTLE**



*Assim como o Mario, nossa pesquisa possui uma busca incansável por respostas. Mas, como qualquer pesquisa, estamos sempre nos deparando com outros problemas, e tantos castelos se abrem para que possamos procurar nossa princesa. Mas essa procura pela princesa não deve ser para resgatá-la e sim para incluí-la no processo de construção do conhecimento, desconstruindo estereótipos e valorizando diferentes culturas e vivências. A verdade é que, diferente de um jogo, não temos um chefe final que irá nos dar as respostas. Portanto, neste capítulo iremos procurar analisar com maior profundidade os castelos encontrados pelo caminho e como traçar o melhor percurso para talvez encontrar nossa princesa.

"Hope is what makes us strong. It is why we are here. It is what we fight with when all else is lost."

Pandora (*God of War III*, 2010)

Análise do curso

Em linhas gerais o curso trouxe conceitos interessantes de modo sucinto visando formar diferentes professores em diversos contextos ao redor do mundo.

A interação entre os cursistas e entre os moderadores não foi muito explorada, apesar das atividades e espaços destinados a isso (como o fórum), eles quase não foram utilizados. Havia também as redes sociais como Facebook e Twitter para interação, ambas com poucas participações.

Ainda sobre a participação, o curso contou com mais de três mil inscritos como descrito no capítulo anterior, porém, apenas 1343 participaram da primeira atividade. Essa evasão foi representada usando um quadro com as participações dos cursistas no decorrer das atividades.

Vale notar que quando a atividade utilizava a ferramenta Tricider não foi contabilizado o número de interações pela diferença de estrutura da plataforma.

Quadro de participação nas atividades

AT	Respostas	AT	Respostas	AT	Respostas	AT	Respostas	AT	Respostas
1	1343	7	731	13	636	19	575	25	596
2	Tricider	8	720	14	653	20	Tricider	26	581
3	960	9	Tricider	15	597	21	586	27	517
4	954	10	703	16	466*	22	583	28	562
5	792	11	690	17	617	23	Tricider	29	Tricider
6	742	12	Tricider	18	592	24	712**	30	556

Quadro 2

Nota: AT se refere ao número da Atividade no decorrer do curso

*Atividade de perguntas para o webinar

**Estimativa de interações na nuvem de tags

Podemos visualizar na linha vermelha do seguinte gráfico a tendência da evasão:

Evasão de cursistas

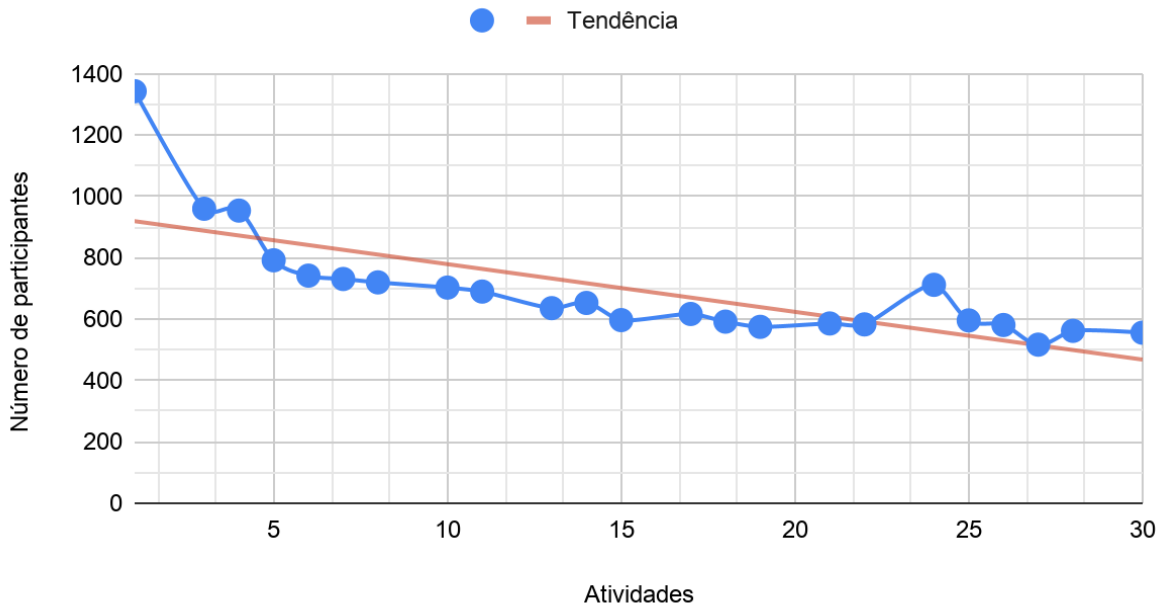


Gráfico 1

O pico próximo à atividade 25 é relacionado à nuvem de *tags*. As atividades do Tricider e as perguntas para o Webinar foram desconsideradas para criação da tendência.

Antes de iniciar as análises dos módulos é interessante refletir um pouco sobre essa evasão e sobre o formato do curso em si. Como dito anteriormente, o curso se baseou em vídeos para abordar seu conteúdo, não sendo necessário algum tipo de leitura específica ou debate mais aprofundado sobre nenhum dos temas retratados. Portanto, era um curso simples, visando um primeiro contato com o tema de jogos para os professores que anseiam por novas possibilidades de ensino-aprendizado. Pode-se dizer que ele alcançou seus objetivos traçados, mas de uma maneira bem simplificada. Por exemplo, ele explica o conceito de aprendizagem lúdica no primeiro módulo, utilizando um pouco das contribuições de Gee e demonstrando como os jogos podem ensinar sem o elemento “ameaçador” do ensino, tornando-o prazeroso.

Mas diversos elementos do porquê os jogos têm essa característica ou mesmo as questões culturais do porquê jogar pode soar prazeroso não aparecem

no conteúdo. Diversos teóricos que poderiam ser utilizados no campo da pedagogia ou psicologia do aprendizado também não aparecem, e mesmo os recursos recomendados ao final do módulo trazem poucas opções.

Porém, é importante observar que a estrutura do curso e sua plataforma parecem corroborar esse tipo de abordagem introdutória, já que aprofundar esses temas e verificar o entendimento de cada um dos cursistas seria muito mais complexo e desafiador para os moderadores.

Isso leva a acreditar que o uso de um MOOC, nos moldes utilizados no curso, possui limitações que não permitem ir além do básico em relação a um tema tão complexo como jogos em sala de aula. No caso, a maior complexidade vem justamente por ser um tema novo, com diferentes aproximações teóricas e diversas discussões que ainda estão em andamento, por exemplo, a questão de violência nos jogos é retratada no último módulo com um pouco mais de cuidado, relacionando com as classificações indicativas, e a questão sobre jogos violentos influenciarem o comportamento de quem os joga é levemente colocada, demonstrando que nenhuma pesquisa é conclusiva em relação a isso. É interessante trazer esses dados, mas não temos maiores informações sobre o conteúdo dessas pesquisas, como foram pensadas, em que contexto foram feitas etc. Esse tipo de discussão seria essencial, mesmo para um uso mais limitado de jogos em sala de aula, quando o professor se deparar com pais contrários aos filhos jogando qualquer tipo de jogo por temerem tal influência. O professor, portanto, não teria argumentos suficientes para defender o uso dessa estratégia.

Talvez em um contexto europeu essa preocupação não seja tão latente, mas em solo nacional, com grande apelo de comunidades que tendem a engessar modelos tradicionais, esse tipo de superficialidade pode ser a diferença entre conseguir ou não utilizar os jogos na escola.

Ainda nessa questão de diferenças geográficas, ao longo do curso parece ser naturalizada a ideia de as escolas possuírem videogames entre seus recursos didáticos. A realidade nacional muito se distancia dessa constatação, e uma das grandes barreiras de uso de jogos no Brasil seria o acesso ao equipamento necessário, esse é outro aspecto que reforça o argumento de utilizar jogos comerciais, de celular e tantos outros que, em diversos casos, já estão sendo consumidos pelos estudantes sem uma reflexão crítica sobre o meio de acesso.

Vamos então retomar as perguntas que serão feitas em cada item: Há elementos do letramento proposto por Zagal no conteúdo? E na atividade? (1) Há elementos da Matriz de Aprendizagem Situada no conteúdo? E na atividade? (2) É possível identificar elementos educacionais no conteúdo? E na atividade? (3) Existe uma preocupação em refletir sobre questões sociais? (4).

Para facilitar, iremos apenas utilizar o número correspondente a cada pergunta ao analisar os itens. É importante perceber que as três primeiras perguntas diferenciam o conteúdo da atividade, portanto, serão duas respostas possíveis por pergunta.

Analisando o primeiro item, de introdução ao curso, temos:

(1): Não. Não. (2): Não. Não. (3): Não. Não. (4): Não.

Por se tratar de um item de introdução ao curso não é surpresa que não foi observado nenhum elemento aqui, bem como a atividade que era apenas para se apresentar para os pares.

Analisando o segundo item, de background e recursos, temos:

(1): Em Parte. Não. (2): Em Parte. Não. (3): Em Parte. Em Parte. (4): Não.

Nesse item já começamos a ver algumas referências teóricas sobre o uso de jogos no ensino, porém, pouco se fala em letramento, no caso da primeira questão podemos ver alguma preocupação com os dois contextos do letramento de Zagal, o da cultura humana e o da plataforma, já que o item fala sobre jogos de computador em específico e cita como os jogos se inserem na sociedade. No caso de Gee, seu livro é recomendado como um recurso para os cursistas buscarem mais informações, mas pouco aparece além do que já foi citado sobre os contextos do letramento de Zagal. Sobre os elementos educacionais, bem superficialmente podemos considerar que o uso de um meio como os jogos pensado de maneira mais ampla em sala de aula pode configurar uma pequena parcela de uma ação educacional, portanto considerou-se que contempla em parte também. A quarta questão não foi observada porque, apesar de falar dos jogos na sociedade não é mostrada uma preocupação com questões sociais dentro dos jogos ou das quais o jogo se encontre como um agente transformador. Já a atividade não teve elementos de letramento, porém, pela característica da plataforma Tricider, podemos encontrar um elemento educacional de interação e construção do conhecimento uma vez que os cursistas postaram suas próprias ideias sobre recursos de jogos úteis no

ensino, e tinham possibilidade de avaliar e interagir com outras ideias, concordando ou discordando, votando e construindo um conhecimento coletivo.

Analisando o terceiro item, sobre porque usar jogos de computador, temos:

(1): Em Parte. Não. (2): Sim. Não. (3): Em Parte. Não. (4): Em Parte.

Esse item salienta algumas questões que diferenciam os jogos de computador de outros jogos, bem como demonstra o porquê os jogos têm características que os tornam aliados no ensino-aprendizado, dentre elas a questão de resolução de problemas. Por isso pode-se dizer que existe uma preocupação com o contexto de entender as estruturas dos jogos, bem como seu papel na cultura humana. Extrapolando um pouco, podemos dizer que a forma que o conteúdo retrata como os jogos podem ser aliados para ensinar resolução de problemas se alinha à proposta da Matriz de Aprendizado Situado de Gee, portanto consideramos que esse elemento está presente no item. Sobre a terceira pergunta, a preocupação em educar para a sociedade e não para um conteúdo engessado, pensando em diferentes competências, se alinha parcialmente à ideia da educomunicação. E por último, pode-se dizer que existem questões sociais uma vez que relaciona o jogo e competências alheias ao ensino formal, se preocupando em educar não apenas para uma matéria, mas também para a sociedade, ser educado para lidar com situações que permeiam em certa medida as culturas sociais. A atividade nesse item é particularmente interessante.

Ao perguntar a razão pela qual os cursistas desejavam utilizar os jogos em sala de aula, a maioria das respostas continham algum tipo de referência ao fator “diversão”, ou seja, para tornar o ensino divertido, legal, prazeroso. Não há exatamente um problema em querer trazer tal aspecto para a sala de aula, mas há duas colocações importantes sobre isso:

1. Considerar que é preciso tornar o ensino em algo divertido utilizando algum tipo de ferramenta “inovadora” parte do pressuposto que o ensino, enquanto trajetória natural do aprendizado, é moroso, chato, pedante. É perigoso imaginar uma solução para um ensino que está nessas condições, pois é mais provável que o conteúdo ou o planejamento didático é que precise de uma revisão, e não uma ferramenta que magicamente traga alegria para a sala de aula. Isso não signifique que um jogo não possa reanimar um plano de aula e torná-lo atrativo, mas o perigo é justamente acreditar que apenas ele basta, sem refletir sobre outros aspectos da vida escolar que podem estar levando a tal percepção de morosidade.

2. O jogo, como discutido neste trabalho, está além de uma atividade recreativa. Ele não é necessariamente divertido, podendo ser frustrante em diversos momentos, havendo jogos que focam em desafios e dificuldades, ou mesmo jogos com narrativas pesadas e sérias. O jogo assume uma forma de comunicação interativa, mas não necessariamente um entretenimento prazeroso. É um ponto complexo que se relaciona com as questões de vício em jogos e sua influência no comportamento que não cabe discutir aqui, mas é importante desconstruir a ideia de jogo como uma ferramenta prazerosa e divertida em sua essência, os aspectos que levam o jogo a ser tão atrativo remontam às reflexões de Huizinga e hoje se amplificam em dimensão de estudos com as diferentes formas de entender e construir os jogos.

Serão retomadas outras atividades que fortalecem a visão de grande parte dos cursistas em olharem para os jogos como uma ferramenta milagrosa em sala de aula, por ora, seguiremos para o próximo item.

Analisando o quarto item, sobre porque usar jogos de computador, temos:

(1): Em Parte. Não. (2): Sim. Não. (3): Em Parte. Não. (4): Em Parte.

Esse item possui um conteúdo que continua o anterior, trazendo alguns novos elementos sobre os jogos, como o trabalho em equipe e a sua linguagem universal, portanto as respostas seguem iguais e não há muito a se acrescentar em relação ao conteúdo. Já quanto à atividade, havia ali um potencial interessante que não foi explorado no todo, novamente pela proposta do curso ser simples, já que, ao pedir aos cursistas que falassem seu jogo favorito e descrevessem o que aprenderam com ele, poderia abrir um enorme diálogo sobre exemplos reais e qual a relação prática com a conceituação teórica daquele exemplo e aprendizado. Estudos futuros poderiam analisar as respostas a fundo e esclarecer algumas dessas questões.

A partir do módulo 2 o curso começa uma série de temas que acabam sendo continuações de itens anteriores, portanto será utilizado um agrupamento de itens para análise a partir desse ponto.

Analisando os itens do módulo 2 (cinco, seis, sete, oito e nove) sobre aprendizagem temática, temos:

(1): Sim. Não. (2): Sim. Não. (3): Em Parte. Em Parte. (4): Sim.

O grande bloco do módulo é aprendizagem temática e baseada em projetos, portanto, foi possível identificar os quatro contextos de Zagal. Ao falar dos Jogos Olímpicos e utilizar um jogo digital para isso, trabalhamos aspectos da cultura

humana e ainda relacionamos com outros jogos, bem como em *Star Wars*, que também trabalha essa questão da cultura humana e inter-relação midiática. As diferenças da plataforma digital em relação à analógica são trazidas à tona também, e existe uma pequena introdução sobre as diferenças entre os jogos comerciais e os jogos educativos, demonstrando uma capacidade de desconstruir e entender a estrutura e seus componentes. De mesmo modo, a teoria de Gee aparece ao se propor um ensino baseado em projeto, onde o jogo seria auxiliar para ensinar um conteúdo de maneira indireta, plenamente alinhada a Matriz de Aprendizagem Situada. Em relação à educomunicação, o módulo não aprofunda os tipos de projetos para aprendizagem temática, mas ainda assim podemos considerar esse tipo de abordagem no ensino uma forma de aumentar o protagonismo do estudante em relação à sua própria aprendizagem, além de trazer outros conceitos sociais imbricados na aprendizagem temática. Esses conceitos sociais é que tornam a questão quatro satisfatória, principalmente ao falar de Olimpíadas e trazer a possibilidade de os jogos ensinarem também temas como participação em equipe, espírito esportivo, respeito a diversidades etc. Sobre as atividades, novamente temos a plataforma Tricider no item 9, o que garante um aspecto educ comunicativo, porém, as atividades desse módulo merecem uma atenção à parte.

Esse módulo contou com uma divisão preparatória para o próximo (que foca em jogos educativos) e trouxe o conceito de jogos comerciais de prateleira (*Commercial Off-The-Shelf Games*), colocando-os como jogos de fácil acesso, que são encontrados facilmente nas lojas e não seriam, necessariamente, não educativos, um exemplo seria *Minecraft*, que é usado com finalidades educativas e é facilmente encontrado, além de jogos de treinamento cognitivo que são disponibilizados em diversas plataformas e encontrados facilmente (como *braintraining*, sudoku, xadrez, etc.). O problema é que o item 6 e o item 9 contaram com uma atividade para citar algum jogo comercial que poderia ser usado em sala de aula. No caso do item 6, com 742 respostas, a variedade foi boa, mas, ainda assim, grande parte das respostas focavam no Kahoot e no Scratch. No item 9, o Tricider, a maioria dos votos (85) escolheram o Kahoot como a melhor ideia para o uso de um jogo comercial em sala de aula.

É importante entender que tanto o Kahoot quanto o Scratch são plataformas on-line que facilitam a criação de jogos, ou mesmo encontrar algum jogo criado na plataforma que facilite a aplicação do conteúdo proposto. São plataformas que

acabam visando ao aspecto educativo pela simplicidade de criar conteúdo, e o Kahoot é muito utilizado para criar cards que auxiliam no aprendizado de idiomas, como o Duolingo. Portanto, mesmo que as plataformas pudessem ser consideradas como jogos, elas ainda sim estariam mais para o aspecto educativo e não comercial. Uma das interações do Tricider foi negativa à ideia do Kahoot justamente com esse argumento de se tratar de uma plataforma, não um jogo.

Mais uma vez esse tipo de dinâmica equivocada entre conteúdo e atividade evidencia que o uso de um MOOC pode não ter sido o mais adequado para um curso de formação como esse.

Um aspecto que não foi citado antes, mas que pode elucidar algumas reflexões sobre isso, é o do idioma. O curso foi oferecido em inglês para diferentes nacionalidades, a destacar Portugal e Turquia nas atividades, uma pesquisa mais aprofundada poderia identificar se esses equívocos nas atividades são frutos da dificuldade em compreender o idioma, uma vez que grande parte do curso é apenas em vídeo e não oferece textos, a compreensão da fala pode ser mais complicada do que a escrita. Estudos futuros poderiam se debruçar sobre tal aspecto.

Prosseguindo para a análise dos itens do módulo 3 (dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze) sobre jogos de aprendizagem, temos:

(1): Em Parte. Não. (2): Em Parte. Não. (3): Sim. Em Parte. (4): Não.

Apesar de seguir uma estrutura similar à do módulo anterior, a divisão entre os tipos de jogos de aprendizado e sua rápida passagem por cada categoria acaba empobrecendo o módulo. O letramento é visto praticamente apenas em seu contexto de comparação entre jogos, nem mesmo a estrutura é muito trabalhada apesar de demonstrar diferentes categorias de jogos de aprendizagem. Já a Matriz de Aprendizagem Situada está presente também de uma maneira mais superficial, uma vez que utilizar um jogo como Duolingo para ensinar um idioma não chega a ser considerado uma aprendizagem indireta, já que é finalidade do jogo o aprendizado, mas, considerando aspectos gamificados desse tipo de aplicativo a aprendizagem se torna elemento indireto dos objetivos, portanto existe o conceito. Essa diferença entre aprendizado não chega a aparecer explicitamente no conteúdo, ficando, portanto, uma inferência que os cursistas podem absorver nesse sentido. A educomunicação aparece aqui como a apropriação de ferramentas de comunicação a favor da comunicação, uma vez que diversos jogos citados foram criados por coletivos ou são plataformas que auxiliam uma criação colaborativa, sempre voltada

para educação. Em relação às atividades, o Tricider mais o uso de jogos em sala de aula, e como seria esse uso, garantiu uma presença superficial de educomunicação, mas contou novamente com respostas vazias e citando sem nenhum contexto a plataforma Kahoot, se tornando quase uma palavra coringa para ser colocada nas atividades e prosseguir para o próximo módulo. Por fim, a negativa em relação a questões sociais vai principalmente como uma crítica à ausência de menção aos *jogos sérios* (ou categorias assemelhadas, como os “jogos ativistas”) em que uma de suas possíveis características é a abordagem de questões sociais. O *Games for Change*, por exemplo, citado no primeiro módulo como recurso útil para o curso, poderia ter sido tratado neste módulo.

A última atividade do módulo foi desconsiderada (item dezesseis) pois são as questões para o webinar.

Temos então a análise dos itens do módulo 4 (dezessete, dezoito, dezenove, vinte, vinte e um, vinte e dois, vinte e três) sobre o que podemos aprender com os jogos, temos:

(1): Em Parte. Não. (2): Em Parte. Não. (3): Em Parte. Em Parte. (4): Não.

Esse módulo adota uma escolha curiosa, apesar de se propor a tratar de jogos com potenciais de aprendizado e como podemos identificar esses jogos, o módulo acaba falando apenas de elementos (Insígnias, Gamificação) e novas tecnologias (Realidade Aumentada e Realidade Virtual). Portanto, temos alguns contextos propostos pelo Zagal, principalmente em relação à plataforma do jogo e compreender essa plataforma, e temos também Gee, em sua concepção de utilizar essas novas tecnologias de maneira educativa, com exemplos de jogos bem inventivos nesse sentido (como o Geocaching e o Google Expedition). A educomunicação está presente justamente na mediação dessa tecnologia para transpor sua finalidade de maneira educativa, apesar de não elencar muitos elementos críticos, apenas no item vinte um, sobre gamificação é que alguns aspectos são mais questionados sobre os cuidados com as ferramentas no ensino. As atividades seguem sempre pedindo para descrever o uso de uma das ferramentas e qual o potencial de aplicar em um plano de aula. As atividades dos últimos três módulos contam com potencial grande em seu conteúdo, mas, por não serem orientadas, acabam se esvaziando e dificultando uma análise mais justa. Considerando o volume enorme de informação (mais de 500 respostas por atividade) uma análise mais qualificada não foi possível neste trabalho, se reservando a

possibilidades futuras. A negativa sobre as questões sociais aqui vai novamente na direção de um entendimento sobre possibilidades não aproveitadas. Ao trabalhar com o *Geocaching* (caça ao tesouro no mundo real) não se falou sobre as dificuldades que certos locais podem ter para aplicar essa ferramenta, já que sair na rua com um celular na mão em diversas cidades pode ser perigoso. Outro ponto é a questão de insígnias, ou *badges*, comumente utilizadas para compensar o jogador por conquistar uma habilidade ou proeza, esse sistema tem em sua principal crítica a questão de uma ideologia meritocrática, apesar de poder ser contornada a partir do design do jogo, essa possibilidade político-social não foi trabalhada no item vinte e dois.

O módulo se encerra com o webinar com Mitch Resnick, sobre game design, que é o tema do próximo módulo, portanto, a análise será incorporada ao bloco que se segue.

Esse bloco de análise irá contar o webinar (item vinte e quatro) e os itens do módulo 5 (vinte e cinco, vinte e seis, vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove, trinta) que destacam o projeto e a criação de jogos. Assim, temos:

(1): Sim. Não. (2): Sim. Não. (3): Sim. Em Parte. (4): Não.

Aqui, tanto Zagal quanto Gee aparecem sobre a perspectiva da criação de jogos pensando sobre um viés educativo, e, da mesma forma, a educomunicação encontra aqui a apropriação dos meios de comunicação para elevar o protagonismo do estudante em criar o próprio conteúdo. Apesar de trazer o potencial de falar dessas três vertentes, o curso demonstra superficialidade no que se refere ao uso das plataformas como Scratch, RPG Maker e UDK, e falha em trazer mais tecnicamente o que dá contorno educativo a um projeto de um jogo, potencializando a aprendizagem. Portanto, o módulo contém os assuntos, mas poderia ter dedicado mais tempo a eles, mesmo considerando a dificuldade de se dominar tecnicamente a linguagem e a criação de jogos. Novamente as questões sociais não aparecem em condições que poderiam ser bem utilizadas, como conceitos mais técnicos de *flow* e *contra-flow*, manipulação de narrativas, e de que forma o game design pode engajar para causas sociais como nas propostas de Flanagan. Apesar do webinar ter aprofundado algumas questões, ele não foi o suficiente para o nível de complexidade que esse módulo exigia em relação às propostas do curso.

Por fim, o último módulo e nossa última análise recai sobre os itens trinta e um, trinta e dois, trinta e três, trinta e quatro e trinta e cinco.

(1): Em Parte. Não. (2): Não. Não. (3): Em Parte. Em Parte. (4): Em Parte.

O último módulo é uma mistura de assuntos, o módulo, apesar de chamar *Porque é importante ensinar sobre jogos*, cita conteúdos que até se encaixam no tema, mas parecem dispersos entre si. Ainda assim, assuntos importantes são trazidos, como a questão de classificação indicativa e controle parental do item vinte e seis, aqui podemos observar parcialmente os aspectos educacionais de consumo consciente do meio. Em relação a Zagal, no item vinte e oito existe uma discussão interessante sobre a importância de falar sobre jogos e aderir à cultura dos jogos no dia a dia, que dialoga perfeitamente com o contexto cultural do autor mencionado, sendo classificado como “em parte” apenas por ser o único contexto presente no módulo. As atividades focam em troca de recursos e experiências em relação a cada item, e o curso parece preparar o cursista para adquirir um aspecto crítico em relação à atividade final, que será criar um plano de aula que utilize jogos. Portanto, existiu uma preocupação social quanto ao controle parental e de cuidado na escolha de temas e assuntos retratados nos jogos, bem como na questão de falar de jogos e inseri-los no contexto do dia a dia, classificando-os como uma forma de comunicação potencialmente complexa. Essa forma seria similar a dos filmes, por exemplo, com mensagens e possibilidades igualmente ricas, por isso sua recepção deve ser crítica e não apenas passiva, como um mero entretenimento.

E por fim, temos o item trinta e seis que é a atividade final do curso, sua estrutura e base para criação do plano de aulas utilizando jogos, pautada no conteúdo dos módulos anteriores. Dessa forma, não há motivo de avaliá-lo em relação às nossas quatro questões de análise.

A fim de ilustrar os dados obtidos foi criado um gráfico por questão, sendo importante ressaltar que os itens 16 e 36 não foram considerados por se tratar das questões para o webinar e a atividade final, respectivamente. Portanto, os dados estão relacionados aos 34 itens e sua resposta para cada um. As respostas para as atividades foram excluídas, pois a natureza das mesmas só possibilitaria uma resposta válida a partir da análise qualitativa e aprofundada de seu conteúdo e, com exceção das atividades via Tricider, todas as outras retornaram respostas negativas para todas as perguntas. Além disso, também foram atividades simples e que davam espaço para conteúdos desconexos, justificando em parte a negativa nas questões, já que conceitos mais técnicos eram exceções dentro do quadro de interações.

Por fim, observemos o gráfico relativo à questão de pesquisa um:

Existem elementos do Letramento proposto por Zagal (4 contextos)?

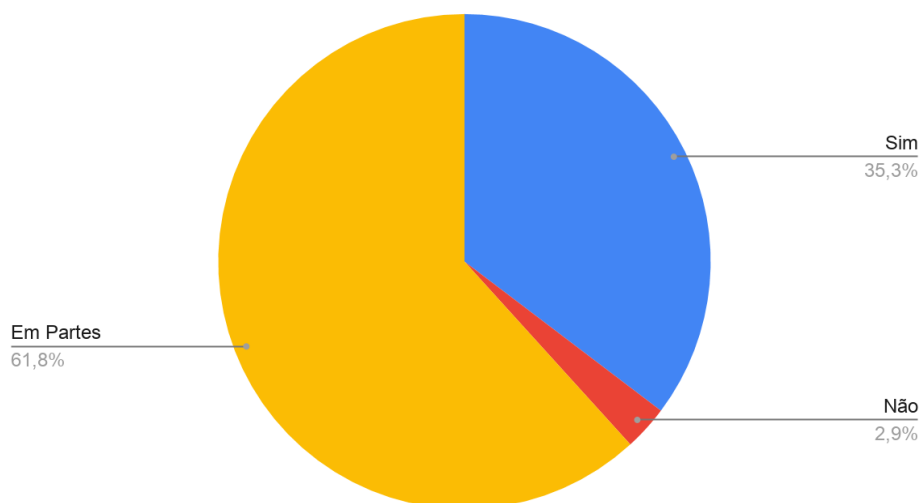


Gráfico 2

Foi possível observar que o letramento de Zagal apareceu, mesmo que de forma indireta, em diversos momentos no curso. Considerando a preparação de professores para entender e utilizar jogos em sala de aula, tal observação nos leva a acreditar que o curso atingiu o objetivo mesmo que não tenha aprofundado nos temas. A resposta mais destacada (Em Parte) se deve ao fato de se ter considerado “Sim” apenas quando os 4 contextos apareciam no conteúdo.

Na segunda questão temos o seguinte gráfico:

Existem elementos da Matriz de Aprendizagem Situada de Gee?

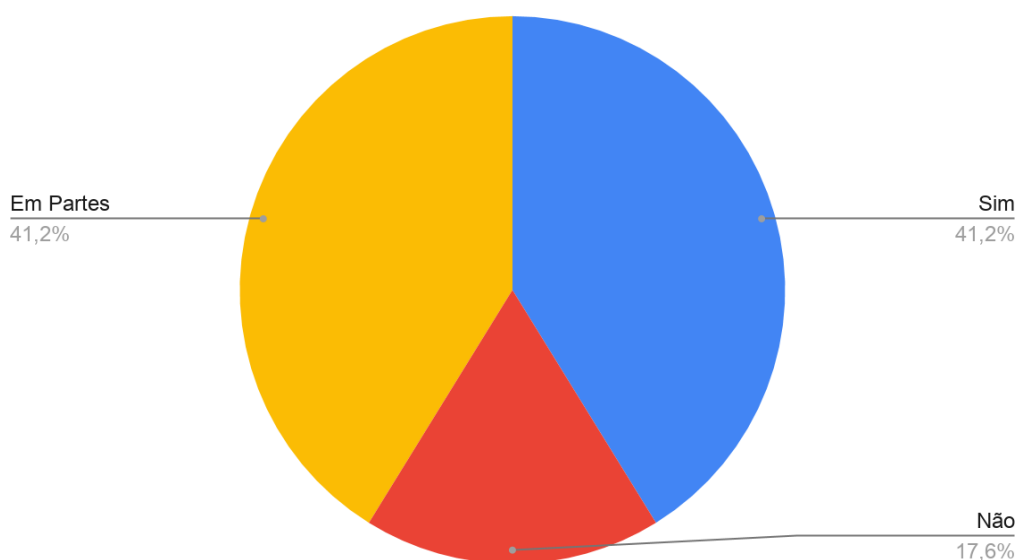


Gráfico 3

Aqui podemos observar um maior número de respostas positivas, mas também negativas. Essa diferença acontece principalmente pelas diferenças nos módulos do curso. A teoria de Gee vai ao encontro de um uso de jogos para auxiliar o ensino-aprendizado, de modo que a aprendizagem é mediada pelo jogo e não direcionada por ele. Os momentos em que essa abordagem fica mais clara é no início do curso que destaca como os jogos podem auxiliar no ensino justamente por essa característica de ensino indireto. E retoma no módulo cinco ao falar de projeto de jogos. E a negativa ocorre principalmente por conta do último módulo, que se foca em questões externas aos jogos, enfatizando uma vertente mais cultural de sua recepção e não exatamente em seus elementos de aprendizagem.

Seguindo para a próxima questão de pesquisa, observamos poucas mudanças nas respostas em relação ao primeiro gráfico:

Existem elementos educomunicativos?

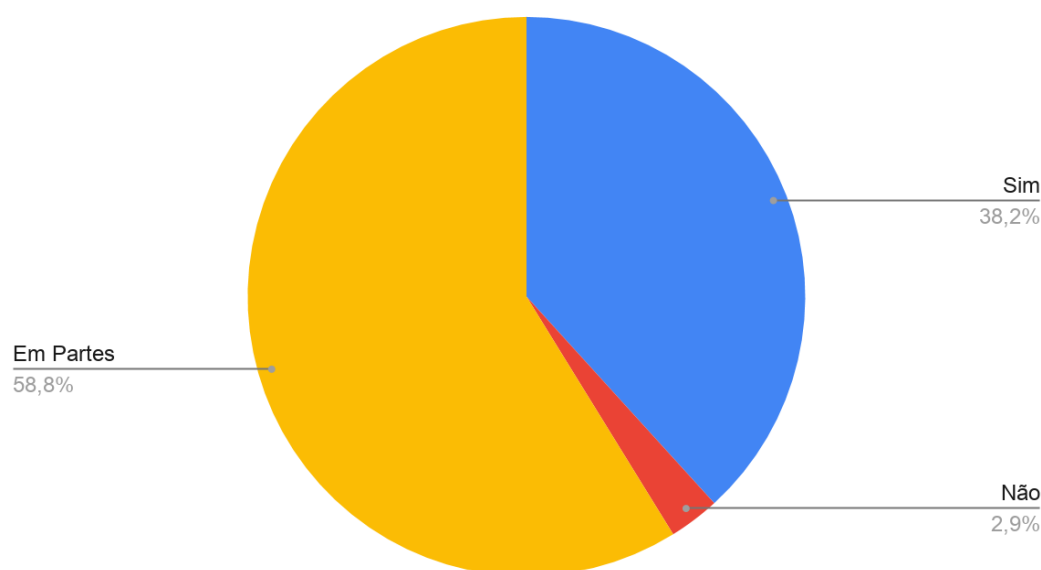


Gráfico 4

Considerando diferentes abordagens voltadas à educação e comunicação, o curso acaba satisfazendo quase todos os itens de modo educomunicativo, já que é voltado para a formação de professores, pensando em uso de jogos dentro do ensino. Porém, apesar de grande parte das respostas serem positivas, temos a maioria concentrada em uma aplicação parcial, uma vez que práticas verdadeiramente educomunicativas precisam de mais elementos para serem

identificadas no curso. Um maior espaço para interação e troca de ideias já aumentaria bastante o potencial da Educomunicação nesse tipo de formação.

Por fim, nos voltando a uma das preocupações iniciais desse trabalho, temos o gráfico da última questão de pesquisa:

Existe uma preocupação em refletir sobre questões sociais?

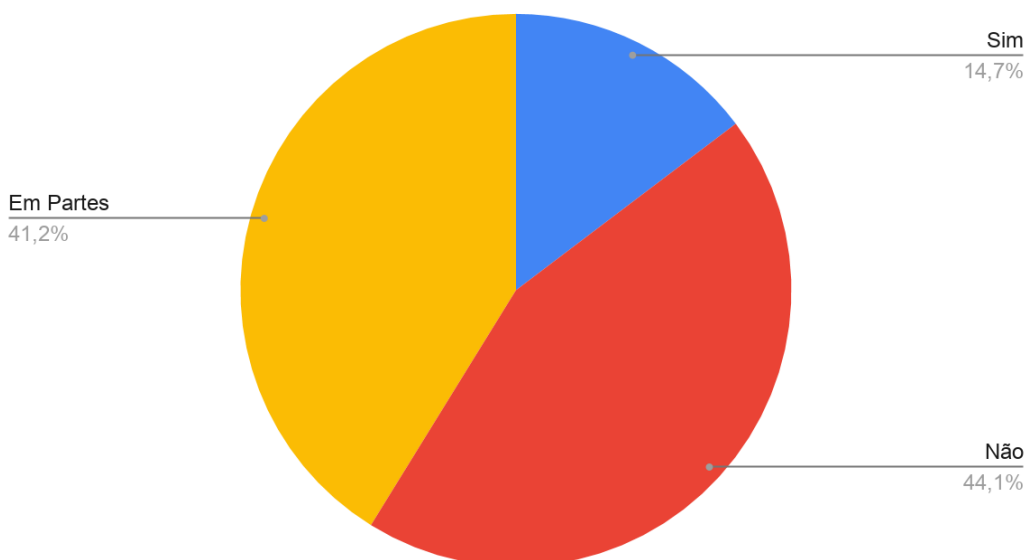


Gráfico 5

Como exposto na introdução do trabalho, a preocupação com representações e questões sociais impulsionaram essa pesquisa, justamente por observar que existe poucos estudos sobre esses aspectos e os que existem se tornam nichos acadêmicos que pouco reverberam na sociedade. Observar que o curso analisado teve a maioria das respostas negativas ao refletir sobre questões sociais corrobora essa preocupação e levanta questionamentos: Qual o papel dos jogos na sociedade? O que eles representam em suas narrativas? Qual sua influência em moldar eticamente nossa cultura? São questões que poderiam motivar uma pesquisa futura, uma vez que, como demonstrado no trabalho, pessoas envolvidas com o tema de jogos e educação ainda precisam de materiais e formação sobre esse ponto.

E para finalizar esse capítulo seguiremos com mais algumas reflexões, começando com a questão: A proposta de utilizar o jogo em sala de aula prioriza a autonomia do estudante em escolher ou impõe as escolhas a fim de ensinar um conteúdo específico?

Durante o percurso do curso e seus conteúdos não houve discussões sobre a autonomia do estudante. Por ser um curso de formação de professores, o foco

recai sempre no professor de escolher e mediar os jogos, apesar de citar o uso de jogos comerciais e com isso considerar a utilização de jogos que os estudantes venham a trazer em sala de aula, o curso não encoraja ou reflete sobre tal possibilidade. Escolhas são importantes dentro dos jogos, e o curso passa por essas questões ou fala de gamificação, portanto, a escolha do jogo pode se tornar um elemento de autonomia que irá tornar o estudante mais engajado. Cabe uma pesquisa mais aprofundada sobre o tipo de motivação proveniente de um jogo escolhido pelo jogador/aluno ou um jogo escolhido pelo professor.

Um outro questionamento que podemos fazer sobre o curso de modo pontual é em relação ao uso a ser efetuado em sala de aula: ele é recreativo? Ou o jogo entra como material didático obrigatório?

Esse questionamento segue a mesma filosofia da questão acima, sobre autonomia e motivação. E novamente no decorrer do curso não temos uma visão muito clara sobre qual a proposta, uma vez que fica a cargo dos professores decidir como será a utilização em sala de aula. Alguns exemplos parecem reforçar o lado recreativo, de utilizar o jogo enquanto ferramenta lúdica e prazerosa em sala de aula. Retomo as observações já feitas sobre a questão do jogo enquanto ferramenta de “cura” para um ensino moroso, apesar de não ser a melhor abordagem esse uso recreativo parece funcionar mais do que um uso obrigatório, já que o deslocamento do jogo enquanto material didático afetaria quase que inteiramente seu aspecto de *círculo mágico* teorizado por Huizinga. A imersão do jogador quando o jogo é utilizado de modo recreativo torna o jogo mais atrativo, e, se retirarmos esse aspecto, o potencial de aprendizado utilizando jogos pode ser perdido. Novamente, caberia mais estudos sobre essas relações e uso de jogos, tanto nas respostas efetuadas nas atividades como em trabalhos de campo na realidade nacional.

Uma questão proposta que podemos responder é se existe distinção entre jogo com finalidade educativa e jogo comercial (entretenimento)?

Como debatido em alguns momentos dessa análise, o curso faz sim essa distinção, o que nos leva a próxima pergunta: caso houver, como o curso retrata e aborda essa distinção?

O curso buscou dar pesos iguais para ambos os tipos, e, por mais que existam pontos a serem considerados em relação ao uso mais massivo de jogos comerciais, acredito que o curso poderia ter dado mais atenção aos jogos educativos. Problematicando questões como o baixo engajamento ou o menor apelo gráfico e

narrativo de jogos com essa finalidade. Porém, há de ser feita uma análise baseada na relação dos cursistas com o curso, uma vez que, como já exposto, vários não conseguiram relacionar a diferença entre os dois, mesmo existindo no curso. Portanto, esse pode ser um ponto a ser melhorado ou refeito de modo a discutir mais claramente suas distinções e diferentes recepções. Não é porque um jogo criado utilizando a plataforma Kahoot funciona em sala de aula que o professor ou os estudantes estarão aptos a conceituar e analisar criticamente os jogos enquanto produtos da nossa cultura. Estudos futuros poderiam ser válidos nesse sentido.

E por fim, existe uma preocupação em criar uma mediação entre professores e estudantes para um consumo consciente e crítico dos jogos?

O curso demonstrou uma clara preocupação em preparar o professor para usar jogos em seus planos de aula. Não era, portanto, foco do curso que tais jogos fossem usados com a finalidade de letramento para os estudantes desses professores. O propósito acabou recaindo inteiramente sobre os jogos enquanto elementos de apoio ao ensino-aprendizagem. No próximo capítulo iremos retomar essa pergunta para refletir sobre uma possível proposta de adaptação do curso no contexto nacional pensando educativamente.

CAPÍTULO 6: *IT'S DANGEROUS TO GO ALONE! TAKE THIS**



*Como nosso querido elfo Link bem sabe, não dá para salvar Zelda apenas com coragem. E aqui acreditamos que melhor que uma espada é se apropriar das diversas possibilidades que a educomunicação pode trazer no uso de jogos no ensino-aprendizagem. É um caminho que, sem dúvida, não deve ser traçado sozinho, e esperamos que muitos outros estudos sobre jogos e educomunicação possam ser realizados e divulgados a toda população.

“Boss...you were right. It's not about changing the world. It's about doing our best to leave the world...the way it is. It's about respecting the will of others and believing in your own.”

Big Boss (*Metal Gear Solid IV*, 2008)

Proposta de adaptação para o contexto nacional

Por um viés educacional, pensar um curso que utilize jogos em sala de aula não deve apenas focar no meio enquanto ferramenta, mas deve considerá-lo como elemento social e cultural da sociedade, criado e moldado por alguma base ideológica. Ao fazer uso de determinado meio em sala de aula, é importante explicar o meio, como discutido no subcapítulo sobre a formação de professores.

Ao utilizar um filme do gênero documentário para falar sobre o aquecimento global de acordo com uma perspectiva teórica que encontre na poluição veicular o principal agente de degradação ambiental do planeta devemos atentar para as características desse meio.

O que é um documentário? Qual a recepção desse tipo de gênero? Como é criado o roteiro? Como é feita a narrativa para construir a informação? Essas questões são importantes pois refletem uma ideologia e uma forma por trás do meio, além de tornar o estudante um receptor crítico e ativo do meio, podendo compreender os recortes feitos na comunicação e decidir se os aspectos retratados são viáveis ou não.

Assim como um filme tem características que o levam a uma verdade imagética (uma vez que é mais fácil acreditar no que se vê), os jogos possuem verdades lúdicas. Ambas as verdades não são absolutas e para desconstruir essa visão é necessário ensinar o consumo crítico da comunicação.

Portanto, como ampliar a visão de que o jogo vai além de um mero entretenimento para o jogador?

A partir do exposto anteriormente por Fígaro e Orozco, é importante considerar a recepção e as peculiaridades que o meio dos jogos digitais oferece. A interatividade, a linguagem específica, a narrativa secundária, os aspectos de produção dentro de uma indústria homogeneia; são diversos os fatores debatidos ao longo do trabalho que demonstram que conhecer o meio e analisar sua recepção afim de encontrar a melhor mediação é uma tarefa complexa.

Uma das possibilidades propostas por Orozco é a de utilizar o jogo como elemento para reaprendizagem.

O desafio é também para o educador, acompanhante, facilitador ou mediador que trata de aproveitar a aprendizagem do jogador para outras metas relevantes de seu desenvolvimento educativo. O processo pelo qual se torna evidente, primeiro, o que se aprendeu ao jogar ou ao estar jogando, para, em seguida, transladá-lo para outro cenário e prová-lo com metas

diversas, é o que podemos denominar um processo de “reaprendizagem”, o que significa precisamente: reaprender, voltar a aprender a partir de uma aprendizagem original despercebida. (OROZCO, 2014)

Lembrando sempre da importância da mediação:

A maioria dos videogames tem um suporte narrativo improvável a partir de uma lógica de realidade, que tampouco é ficcional, mas imaginária; razão por que a tarefa pedagógica de um educador é a de mediar para tornar evidente a aprendizagem alcançada em um cenário improvável e torná-la aplicável a outros cenários e contextos não somente prováveis, mas, inclusive, reais. (OROZCO, 2014)

Bem como da dimensão coletiva que tais meios possuem:

A dimensão coletiva que implica essas aprendizagens é algo valioso, que permite, além do mais, colocar em perspectiva a tecnologia e as telas específicas ou o videogame específico de que se trate. Com esses exercícios lúdicos, aspira-se também a reaprender sobre as tecnologias de informação como tais, ao passo que a experiência de recolocar a aprendizagem produzida em um videogame em outro cenário da vida real facilita a que a tela e sua tecnologia particular percam esse halo místico, às vezes visto como impenetrável pelo usuário, ao serem deslocadas pelo jogador-educando para uma dimensão também instrumental em função de outros fins, além da própria tecnologia e do próprio jogo. (OROZCO, 2014)

Ainda sobre as diferenças expressas nos jogos em relação a outros meios, devemos ter em mente que:

De acordo com Braga e Calazans [2001], games são processos dialógicos direcionados e de retorno direto, uma vez que todos seus atos e ações recebem “feedbacks”, ou seja, consequências imediatas associados a estruturas imagéticas que o compõe com ícones de sucesso e derrota. Além disso, estando os jogos cada vez mais integrados frente às redes sociais, tornam-se eixo de comunicação não apenas direta, mas de valores, símbolos e atos promovidos pelo grupo que os acessa. (SCHWARTZ; SOARES; TUPY, 2012, p. 50)

O que esses autores chamam de *feedbacks* é o aspecto que diferencia um jogo de um meio puramente audiovisual, já que para a história ou a ação acontecer depende da interação do jogador. Esse ponto é crucial para trabalhar jogos num espaço educacional. No mesmo texto, os autores destacam a criação de jogos como modo de reforçar o ensino-aprendizagem de e para o meio jogos. E, ao fazê-lo, citam três fases para desenvolver essa proposta, sendo a primeira:

Comunicação e educação: para a implantação de um projeto como este, é necessária uma adequação das expectativas e necessidades de todos os envolvidos, estruturando o trabalho em prol do bem coletivo, sejam os alunos, sejam os professores ou até mesmo a comunidade em geral. Baseando-se em processos dialógicos, de empoderamento, protagonismo e interpessoalidade para chegar a um equilíbrio que permita responder questões como: - De que maneira a prática de realizar games pode ser motivadora para todos?; - Como essa prática pode promover igualdade, justiça e até dignificação social entre todos os atores ali envolvidos? - Como devem ser realizadas as atividades dos jogos para que as necessidades e

expectativas dos envolvidos sejam satisfeitas? (SCHWARTZ; SOARES; TUPY, 2012, p. 53)

Nessa primeira fase fica evidente a necessidade do diálogo entre todos os envolvidos, educadores e educandos na prática de pensar a criação de jogos e suas finalidades. Esse contato permite o olhar enquanto criador da própria comunicação por meio dos jogos, que amplia a relação e permite a quebra da concepção de um meio puramente de entretenimento ou alheio a valores sociais ou culturais. Na segunda fase, temos:

Práticas: estruturar tudo o que é preciso para viabilizar tal projeto. Em função dos objetivos a serem atingidos, listar habilidades e competências necessárias, equipamentos e seus operadores, o que será desenvolvido e quais serão as engines (mecanismos de criação de jogos) utilizadas no processo em função do público-alvo, capacidade de programação, storytelling etc. (SCHWARTZ; SOARES; TUPY, 2012, p. 53)

Na parte prática teremos que analisar até onde o projeto é possível com o que temos, o que, para a realidade nacional, costuma ser pouco. Tanto por conta dos equipamentos necessários para se trabalhar com uma *engine* de jogo como pela dificuldade em dominar a programação. Porém, como vimos no MOOC, existem alternativas que possibilitam ao professor formas de criar um jogo com recursos variados. Nessa etapa que deveremos decidir o que nossa realidade pode ofertar e nivelar o projeto de acordo com essa demanda. Por fim, temos a última fase:

Estratégia: Levando em consideração os itens abordados anteriormente, definir as formas e os procedimentos para se alcançar o objetivo. No caso da produção de games dentro da escola, é preciso motivos para que se viabilize isso dentro da sua rotina, uma vez que tem que ser considerada questões ligadas aos parâmetros curriculares de cada disciplina e as atividades de contraturno. Podem ser contempladas questões associadas à cidadania, prevenção às drogas, políticas públicas e até mesmo emergências sociais, além da importância de se promover trabalhos em equipes. Importante, também, é determinar ações ligadas à manutenção e à continuidade do projeto. Como extensão dos trabalhos, a promoção de concursos é uma forma de incentivar e valorizar os alunos. (SCHWARTZ; SOARES; TUPY, 2012, p. 53)

Nessa última fase podemos também considerar a mediação do professor durante essas estratégias, onde as questões trabalhadas nos jogos não precisam necessariamente estar explícitas no projeto, podendo ser referidas indiretamente, tal como o conceito de reaprender de Orozco (2014) visto anteriormente. É importante também a questão colocada de extensão e continuidade do projeto, tornando assim a construção do ensino-aprendizagem constante, criando um ciclo contínuo onde o processo não termina, mas se remodela para o início de um novo ciclo do projeto.

É importante durante todo o projeto sempre manter a noção de que:

O videogame, sendo uma área multidisciplinar, é composto de diversos elementos de produção midiática como, por exemplo: roteiro, expressão estética, trilha sonora, programação, arte. Focar nestes aspectos possibilita que além do discernimento sobre a mídia e os conteúdos manipulados durante o jogo, também tenha uma aproximação dos jovens para as áreas de produção de conteúdo, estimulando as aptidões para as áreas tecnológicas, ao trabalho em equipe e até mesmo surjam aptidões de cunho vocacional. (SCHWARTZ; SOARES; TUPY, 2012, p. 54)

E para trabalhar esses diversos elementos, conceitos caros à educomunicação, como os de equipe, trabalho coletivo, interdisciplinaridade, além do possível protagonismo juvenil, serão fundamentais, podendo também existir designação de diferentes tarefas conforme a afinidade dos participantes por uma ou outra área.

Apesar de já termos evidenciado as diferenças que existem entre jogos e o audiovisual, ambos se relacionam em alguns aspectos, inclusive na questão multidisciplinar, portanto, cabe resgatar um trabalho de estágio de educomunicação e audiovisual realizado pelo autor do presente trabalho em uma disciplina do curso de Licenciatura em Educomunicação com os estudantes da ETEC Cepam, localizada em São Paulo.

O estágio focou em oferecer um curso sobre linguagem audiovisual e análise crítica do meio, passando pela criação de materiais, oferecido para alunos da escola técnica, partindo de um referencial teórico educ comunicativo de apropriação do meio, afinal,

Somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade é que o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e aprendizagem tanto do aluno como do professor. À medida que as pessoas se sentem coautoras e não apenas executoras, estão assumindo melhor o projeto e suas consequências. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 220)

O curso tentou trazer elementos audiovisuais de linguagem para ensinar os alunos sobre como é criado aquele meio, ao mesmo tempo em que questionava cada escolha e cada conteúdo audiovisual que foi passado, favorecendo o diálogo e resgatando as bagagens individuais de cada estudante.

Considerou-se importante aliar uma reflexão entre o papel da tecnologia (que encanta os estudantes) mas também a papel da criticidade perante ela, tentando não cair em universos dicotômicos como os problematizados por Buckingham (2007), no quais a tecnologia é a menina dos olhos para salvar o mundo (especificamente a

educação) ou justamente o contrário, causando paradigmas que subvertem valores e destroem tradições essenciais para a disciplina e aprendizagem das crianças.

Tentamos demonstrar que, através do equipamento, do conhecimento de sua linguagem e de sua apropriação, fica a cargo da pessoa definir se aquele recurso será usado para propagar conceitos libertadores, informativos, reflexivos, ou simplesmente mimetizar padrões culturais mercadológicos, focados em manipulação e ganho de capital.

O mesmo tipo de visão poderia ser adotado em relação aos jogos, que cada vez mais se tornam cinematográficos e adotam elementos audiovisuais. A diferença é que o cinema é mais facilmente compreendido como de entretenimento (*blockbuster*) e de apreciação/sério (artístico). Esse conceito de jogo enquanto arte ainda é novo nos estudos de jogos, e parece existir uma barreira que define um jogo de entretenimento de um jogo sério em toda sua estruturação, não permitindo que um jogo de apelo comercial grande seja considerado um jogo sério.

A escolha de proposta similar ao curso oferecido parte, principalmente, pela resposta positiva dos alunos no formulário de avaliação entregue ao final do estágio (ANEXO IV), mas cabe aqui uma referência ao relatório sobre um episódio interessante ao final do curso:

A verdadeira recompensa do curso talvez tenha ocorrido em seu último dia, durante as edições, quando o estudante Raimundo comentou sobre a forma como ele agora observava tudo diferente, que, após o encontro sobre a “verdade e a realidade no audiovisual”, passou a questionar o que via na televisão, e, em específico, uma notícia que havia passado no telejornal, pontuando questões que julgou serem manipuladas para favorecer um ponto de vista ideológico da emissora. (VASCONCELLOS, 2016, p. 31)

Essa passagem não apenas fortaleceu que o ensino voltado para uma recepção crítica pode ajudar a moldar uma sociedade mais livre, como suscitou a importância de olhar para um meio que atualmente tem tanta importância quanto o audiovisual.

Partindo disso, a proposta seria criar – ou, mais modestamente, oferecer sugestões – um curso de formação de professores para o uso de jogos em sala de aula que foque mais nas questões do letramento de Zagal, não apenas como forma dos professores entenderem o meio, mas como forma deles desenvolverem esse letramento junto aos seus estudantes.

Tão importante quanto o letramento de Zagal seria trazer as questões de jogos ativistas da Flanagan, que podem nortear o curso de modo a desconstruir a visão romanceada de jogo e situá-los de acordo com seu contexto sociocultural.

Além do foco maior nestes autores, buscar um curso presencial, com um número controlado de cursistas. E, a partir disso, utilizar uma abordagem ou estrutura similar ao curso analisado, com a principal diferença sendo em textos escritos dos autores citados como atividade que contemplem discussões e debates, em detrimento das respostas genéricas obtidas no MOOC.

Outro ponto fundamental para transpor o curso oferecido para a realidade nacional sob um viés educacional é de pensar o estudante como criador e não só consumidor, portanto, o professor deve se capacitar não apenas para utilizar o jogo em sala de aula, mas dar elementos a seus estudantes para que sejam capazes de criá-los, nesse caso, o módulo sobre Scratch do MOOC não seria apenas para capacitar o professor a criar um jogo para seus alunos, mas sim para, junto aos alunos, construir um jogo em sala de aula.

As dificuldades técnicas e estruturais também devem ser levadas em consideração (o curso do estágio oferecido na ETEC contou com equipamentos emprestados, por exemplo) e utilizar ferramentas já disponíveis (como jogos de celular que os estudantes já possuam instalados) pode ser um caminho a ser considerado na formação do professor.

Essas são apenas algumas reflexões para uma proposta de curso que poderia trazer um diálogo interessante entre educação e jogos no país.

Reflexões sobre representatividade e possibilidades futuras

Incapaz de deixar de lado esse assunto, após tanto tempo pesquisando representação nos jogos, dedico esse pequeno espaço para algumas reflexões acerca do que foi encontrado no curso e outros comentários oportunos sobre a diversidade encontrada nas narrativas. Essa questão possui importância para construções sociais mais tolerantes e saudáveis, sendo uma via de mão dupla para a produção e o consumo de um meio com maior representatividade.

Observamos no item 20 do curso (nuvem de tags), que o maior destaque foi para a palavra “história”. Curioso notar que para os professores esse elemento seja

o de maior importância, considerando a necessidade de se apegar ao conteúdo para ensinar algo. Percebemos essa preocupação em conjunto com outras palavras de destaque que envolvem personagens e gráficos. Logo, temos que a visão de um bom jogo para os cursistas é a de um jogo que se aproxima de um filme, com boa construção narrativa, de personagens e imagens verossímeis.

Como já observamos um jogo vai muito além disso, e por muito tempo a história quase não importava em um jogo (*Pac-Man*, *Mario*, *Tetris* etc.), com essa mudança de pensamento e as narrativas cada vez mais presentes de forma impactante nos jogos, cabe a preocupação: o que essas narrativas representam?

Em 1998, o livro *From Barbie to Mortal Kombat* já discutia as questões de gênero no videogame, e atualmente o movimento vem aumentando graças ao cenário independente, e é nesse contexto que temos uma visão interessante de como a educomunicação se alinha ao conceito de representatividade nos jogos:

Tais discussões estão muito presentes na Cena Indie Queer de jogos digitais da Baía de San Francisco. Essa cena é composta por comunidades LGBTQ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e queer) que produzem jogos pessoais, tendo como objetivo a constituição de uma cultura de jogo digital não mais centrada em experiências masculinas de guerra, dominação e na repetição incessante de mecânicas características, mas em possibilidades pessoais de liberdade artística, expressão, comunidade e desejo – principalmente não-heterossexual e não-cisgênero (POZO, UBERG & GOETZ, 2017). Mais do que a simples “representação”, ou ainda a causa da “diversidade”, esses movimentos compreendem que ali existe a possibilidade de expressar experiências diversas, organizar comunidades diferenciais e criar impactos artísticos e políticos. Desde o final dos anos 2000, muito se conjectura e produz a respeito dos chamados “jogos indies” – jogos digitais compostos com pequenas equipes e orçamento reduzido. Tais jogos mantêm, muitas vezes, propostas e mecânicas inovadoras ou focadas em públicos e populações específicas, composições impossíveis para jogos que necessitam de amplo retorno financeiro como aqueles produzidos por multinacionais – os chamados AAA. Embora pouco discutido dentro do meio acadêmico, a relação entre jogos digitais indie e as comunidades que os produzem é um tópico de pesquisa produtivo, visto que possibilita o vislumbre das relações entre redes de produção de sentido comunitárias, uso de tecnologia informática e as potências sociais dos jogos digitais (PARKER, 2013). (GOULART, 2019)

No tocante a redes de produção de sentido comunitárias e potências sociais, os jogos independentes atingem um patamar que vai além do consumo e se tornam constructos sociais.

Mas para esse cenário ter força, temos que olhar para os jogos comerciais de amplo consumo, e como eles representam nossa sociedade. Afinal,

alguns membros da comunidade de jogos continuam a definir “cultura dos jogos” como algo específico e particularmente masculino, heterossexual e branco. De muitas maneiras, os jogos digitais parecem ser a forma menos

progressiva de representação da mídia, apesar de serem uma das mais recentes formas mediadas. (SHAW, 2014, p. 15, tradução nossa)

Essa contracultura presente nos jogos indies surge principalmente como forma de combater essa visão heteronormativa dos jogos, uma vez que com quase $\frac{1}{3}$ da população jogando algum tipo de jogo, fica impossível conceber que sejam todos homens, heterossexuais e brancos.

Mas nem todos os jogos AAA se fecham nessa cultura, como narrado na introdução do trabalho, jogos com narrativas riquíssimas retratam questões de gênero, como *The Last of Us* (2013), *Mass Effect* (2007) e de maneira transmídia temos *League of Legends* (2009) e *Overwatch* (2016), apenas para citar alguns.

Porém, a questão de representações nos jogos é mais complexa do que uma simples personagem inserida numa narrativa.

A suposição de que jogadores / público-alvo com identidades específicas se conectam a personagens que possuem as mesmas identidades trivializam as maneiras e razões pelas quais as pessoas se identificam com os personagens da mídia. (SHAW, 2014, p. 18, tradução nossa).

A autora enfatiza que o que torna os jogos interessantes para trabalhar representatividade é o fato de ficar a cargo dos jogadores ativar essa representação (SHAW, 2014), principalmente jogos abertos com elementos de escolha, como *The Sims* (2000) ou *Mass Effect* (2007).

A autora cita ainda três tipos de pesquisas sobre representação, sendo a primeira baseada na ideia de que as pessoas querem ver pessoas “como elas” nos meios, portanto tem uma lógica de marketing por trás dessa representação, agrupando identidades para vender uma representação generalizada. A segunda é basicamente o oposto, e segue uma tendência educacional, no qual as pessoas precisam ter contato com culturas e ideias diferentes das delas para ampliar sua noção de mundo, essa segunda se pauta no que definiria uma boa ou uma má representação em que a boa leva à igualdade, e a má leva à intolerância.

Por fim, a autora cita a terceira como a que mais se adequa às entrevistas efetuadas em sua pesquisa:

Uma terceira maneira de entender a importância da representação é que ela fornece evidências do que poderia ser e de quem pode ser possível. De acordo com Couldry, “As representações são o local material para o exercício e a luta pelo poder”. Da mesma forma, Jessica Davis e Oscar Gandy Jr. afirmam que “as representações da mídia desempenham um papel importante ao informar as maneiras pelas quais entendemos as relações sociais, diferenças culturais, étnicas e raciais.” Esse entendimento da representação é amplamente importante, sem assumir definições de práticas de consumo, está muito mais alinhado com o relacionamento

complexo que os entrevistados mantinham com identidades, textos e como eles entendiam a importância da representação. (SHAW, 2014, p. 51, tradução nossa)

Ela coloca a representação como dependente de seu entorno cultural e não apenas das narrativas encontradas nos jogos, e define que ela tem mais a ver com uma luta social pelo poder do que poderia ser, ou de quem pode ser.

Essa noção de representação depende de uma intervenção, de uma mediação ou de um entendimento cultural mais amplo que apenas uma análise narrativa nos jogos, tornando uma pesquisa vinculando educação e representatividade nos jogos um tema para um trabalho rico em potenciais para a Educomunicação.

Demonstramos, então, que há muito mais olhares possíveis para os jogos do que apenas como instrumentos tecnológicos para entreter.

Uma possibilidade futura de trabalho com jogos e educação seria relacionar a diversidade aos jogos buscando uma absorção crítica das representações, possibilitando ensinar a viver com as diferenças, ressaltando respeito e tolerância. Seria impossível não aproveitar tal momento para citar o último jogo de Hideo Kojima (designer de jogos japonês, famoso pela série *Metal Gear*), *Death Stranding* (2019). Uma iniciativa ousada do idealizador de criar um gênero, que, independentemente de obter ou não êxito em tal empreitada, conseguiu realizar um jogo que questiona diversas das mecânicas que estamos habituados²³, dando uma dimensão diferente à interação multiplayer, aos laços sociais, à humanidade e até à vida e à morte. Um jogo que apesar de soar absurdo as vezes, repensa questões centrais da indústria digital com um nome de peso e um lançamento massivo que foi bem aceito pela crítica, rendendo uma nota 82/100²⁴ em um dos maiores sites agregadores de notas, o Metacritic.

Essa mudança e preocupação da indústria em aceitar novas possibilidades de utilizar os jogos além de uma crítica aberta a tais possibilidades demonstram que o momento é oportuno para ampliar as pesquisas que não só relacionem jogos e diversidade, mas que se aprofundem no potencial dos jogos de construir sociedades mais conscientes e capazes de consumir criticamente as comunicações em seu entorno.

²³ *Death Stranding* e o Valor de Longas Caminhadas, disponível em: <https://youtu.be/hSjkuAU9U9g> e Análise do Overloadr: <https://www.overloadr.com.br/analises/analise-death-stranding>

²⁴ Nota relativa ao dia de acesso ao site: 16 dez. 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de toda essa análise dos cursos, o percurso de reflexão com as leituras e o contato com simpósios e eventos estudando jogos, consideramos os jogos digitais importantes ferramentas para agregar no processo ensino-aprendizagem, como elementos midiáticos e recreativos. Não se limitando a uma função utilitária ou apenas divertida, mas transcendendo o meio que o envolve, bem como sua cultura social, abrangendo toda a complexidade característica desse meio lúdico.

A perspectiva de letramento como análise carrega rico potencial para estabelecer o diálogo para a formação de professores voltada ao uso de jogos digitais na sala de aula, não apenas ensinando por meio deles, mas ensinando com e para os jogos.

No Simpósio Brasileiro de Games (SBGames) de 2018, o contato com diversos professores e suas estratégias de ensino demonstraram que o potencial da educomunicação dentro dessa área é também excelente, tendo sido percebidas experiências educacionais na criação e recepção dos jogos com artigos e apresentações durante o evento em trabalhos que não tinham como propostas serem educacionais mas que contemplavam várias das discussões trabalhadas nesse estudo como iniciativas educacionais de trabalhar jogo em sala de aula.

A perspectiva de se criar jogos como uma forma de despertar o olhar crítico e trazer protagonismo ao jogador também ficou evidente em boa parte das argumentações e acredita-se que é uma das maneiras mais eficientes para aproximar esse meio do processo de ensino-aprendizagem, porém, o uso do jogo também pode atrelar diversas estratégias como a do reaprender a partir da experiência do jogador, do letramento a partir de uma análise mais formalizada do meio, ou da aprendizagem situada que dialoga com as outras em algumas esferas.

Cabe ressaltar que este trabalho buscou de forma experiencial – isto é, levando em conta uma ampla trajetória como jogador, leitor de estudos e pesquisas sobre jogos, bem como, no caso específico deste trabalho, pela realização/análise de um curso – interligar formas para uma formação educacional utilizando jogos, com e para esse meio. A complexidade maior de interligar o tema e as possíveis falhas conceituais aqui presentes são decorrência da escassez de bibliografia específica sobre o tema e, principalmente, pouco contato com a maior parte dos

autores que compuseram esse trabalho durante o curso de licenciatura. Por isso, este trabalho poderá, acreditamos, ser fonte para outros trabalhos em educomunicação.

A apresentação criada para a defesa do trabalho também se mostrou um recurso interessante para discutir os jogos no processo de ensino-aprendizagem, compondo, assim, parte deste trabalho (ANEXO V).

Por fim, quanto à análise do curso realizada, consideramos que o MOOC atingiu o objetivo não só para esta análise, mas também para os cursistas, enfatizando que seriam bem recebidas melhorias em sua estruturação para ampliar o olhar crítico sobre este meio, fortalecendo também as interações com atividades mais bem direcionadas para evitar respostas evasivas, e, o mais importante, continuar a busca incansável pelas princesas, “príncipes”, e todas as diversidades e desafios que talvez não estejam em nenhum castelo, mas há de serem incluídos algum dia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. M. Letramento eletrolúdico como conscientização: Bases teóricas para educar o jogar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 57-74, maio/ago. 2014.

ALVES et al. Games e Narrativas transmidiáticas: uma possível relação pedagógica. *In*: SBGAMES, 12., 2013, São Paulo. **SBC - Proceedings of SBGames: Culture Track - Full Papers**, 2013, p. 229-236. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-29_full.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

ANIMAL Crossing: Wild World. [S. l.]: Nintendo, 2005. Jogo eletrônico.

AQUINO, A. C. G.; COUTO, H. D.; OBREGON, R. F. A. Reflexões Acerca do Realismo e da Representação Visual em Games: Tendências de Mercado e Jogos AAA. *In*: SBGAMES, 17., 2018, Foz do Iguaçu. **SBC - Proceedings of SBGames: Art & Design Track – Short Papers**, 2018, p. 324-227. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/ArtesDesignShort/186969.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BATTLEFIELD 1. [S. l.]: Electronic Arts, 2016. Jogo eletrônico.

BOMBERMAN Series. [S. l.]: Konami, 1983-2017. Jogo eletrônico.

BROMWICH, J. E. Tinder está mais para joguinho de celular do que local de pegação. The New York Times via **Jornal Estado de São Paulo**, 2019. Tradução: Terezinha Martino. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/cultura-digital,o-tinder-esta-mais-para-joguinho-do-que-local-de-pegacao,70002964688>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CALL of Duty Series. [S. l.]: Activision, 2003-2019. Jogo eletrônico.

CANDY Crush Saga. [S. l.]: King Games, 2012. Jogo eletrônico.

CBS INTERACTIVE. Metacritic. **Death Stranding for PS4 Reviews**. Disponível em: <https://www.metacritic.com/game/playstation-4/death-stranding>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CHERCHIGLIA, L. L. Narrativas lúdicas digitais transformadoras. *In*: SBGAMES, 12., 2013, São Paulo. **SBC - Proceedings of SBGames: Art & Design Track - Short Papers**, 2013, p. 500-503. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/05-dt-short.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. Apresentação. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São

Paulo: Paulinas, 2011, p. 7-9.

CORDOVIL, R. V.; SOUZA, RAMOS, J. C.; NASCIMENTO, V. B. Lúdico: entre o conceito e a realidade educativa. *In: FIPEd – Fórum Internacional de Pedagogia*, 8., 2016, Imperatriz, MA. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA8_ID2490_08092016203305.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

DE PAULA, G. N. **A prática de jogar videogame como um novo letramento**. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DEATH Stranding. [S. l.]: Kojima Productions, 2019. Jogo eletrônico.

DOWNING, J. D. H. **Mídia radical**: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. 2. ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

EUROPEAN SCHOOLNET ACADEMY. **ISFE. Games in Schools 2019**: About section. Disponível em: <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:GiS+GamesCourse+2019/about>. Acesso em: 10 jun. 2019.

EUROPEAN SCHOOLNET. **ISFE**. About Section, 2019. Disponível em: <http://www.eun.org/about>. Acesso em: 04 ago. 2019.

FERREIRA, N. B.; NESTERIUK, S.; SALÁFIA, J. S. Os estereótipos em jogos de luta: da indumentária à hipersexualização de personagens femininas. *In: SBGAMES*, 17., 2018, Foz do Iguaçu. **SBC - Proceedings of SBGames: Art & Design Track – Short Papers**, 2018, p. 225-232. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/ArtesDesignFull/187665.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

FÍGARO, R. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. *In: CITELLI, A. O.; COSTA; M. C. C. (org.). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 91-104.

FINAL Fantasy Tactics. [S. l.]: SquareSoft, 1997. Jogo eletrônico.

FLANAGAN, M. Design for critical play. *In: FLANAGAN, M. Critical play: radical game design*. [S. l.]: MIT Press, 2009. p. 251-262. Disponível em: https://llk.media.mit.edu/courses/readings/Flanagan_DesigningForCriticalPlay.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

FRANCISCO EL HOMBRE. Triste, Louca ou Má. *In: Soltasbruxa*. São Paulo: Independente, 2016. 1 CD. Faixa 6.

FRASCA, G. **Videogames of the Oppressed**: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate. Dissertação (Mestrado em Information Design and Technology) – School of Literature, Communication and Culture Georgia Institute of Technology. Atlanta, 2001. Disponível em

<https://ludology.typepad.com/weblog/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf>. Acesso em 16 abr. 2022.

FROSI, F. O.; SCHLEMMER, E. Jogos Digitais no Contexto Escolar: desafios e possibilidades para a Prática Docente. *In*: SBGames, 8., 2010, Florianópolis. **Proceedings do SBGames 2010**: Trilha de Games & Cultura – Full Papers, 2010, p. 115-122. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full13.pdf>. Acesso em 04 fev. 2022.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GEE, J. P. Learning and Games. *In*: SALEN, K. (ed.). **The ecology of games: connecting youth, games, and learning**. Cambridge: The MIT Press, 2008. p. 21-40.

GOD of War III. [S. l.]: Santa Monica Studio, 2010. Jogo eletrônico.

GOULART, L. Leia e Saboreie – Fuck That Guy e o negativismo queer nas cenas de jogos digitais. *In*: GOULART, L. **Videogames, Diversidade e Gênero**. São Paulo: Oficina Lúdica, 2019. *E-book*.

GOULART, L.; NARDI, H. Gamergate: cultura dos jogos digitais e a identidade gamer masculina. **Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 11, n. 3, p. 250-268. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/ppgmc.v11i3.9855>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9855>. Acesso em: 7 nov. 2019.

GROHMANN, R. Prefácio: Games como laboratório da luta de classes. *In*: WOODCOOK, J. **Marx no Fliperama**: videogames e luta de classes. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 7-15.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ISFE Games. Our #GamesInSchools launch event just started in a studios atmosphere. Thank you to @eu_schoolnet to run the project, with more than 3200 teachers registered. [Londres], 16 out. 2019. Twitter: @ISFE_Games. Disponível em: https://twitter.com/ISFE_Games/status/1184370501059301376. Acesso em 26 out. 2019.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H.; CASSEL, J. **From Barbie to Mortal Kombat**. Cambridge: The MIT Press, 1998.

JOGOS e cultura digital na educação. [S. l.]: Instituto Singularidade, 2019. Disponível em <https://loja.isesp.edu.br/cursos/todososcursos/cultura-digital-e-jogos-na-educacao/>. Acesso em: 10 set. 2019.

JOURNEY. [S. l.]: Sony Computer Entertainment, 2012. Jogo eletrônico.

JUST Dance. [S. l.]: Ubisoft, 2009. Jogo eletrônico.

LIST of most expensive video games to develop. *In*: WIKIPÉDIA: The Free Encyclopedia. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most_expensive_video_games_to_develop. Acesso em: 12 nov. 2019.

LIST of most-played video games by player count. *In*: WIKIPÉDIA: The Free Encyclopedia. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most-played_video_games_by_player_count. Acesso em: 12 nov. 2019.

MACHADO, F. M.; MACHADO, E. J. Os jogos na aprendizagem da matemática no ensino fundamental. *In*: EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19639_11229.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

MASS Effect. [S. l.]: Xbox Game Studios, 2007. Jogo eletrônico.

MAX Payne. [S. l.]: Rockstar Games, 2001. Jogo eletrônico.

McGONIGAL, J. **A realidade em jogo**: Por que os games nos tornam melhor e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

METAL Gear Solid 4: Guns of the Patriots. [S. l.]: Konami, 2008. Jogo eletrônico.

MORTAL Kombat 3. [S. l.]: Midway Games, 1995. Jogo eletrônico.

NEVES, I. et al. **Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital**: Jogos Digitais e Aprendizagem. Brasília, DF: MEC, 2014. 26p. Disponível em http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/jogos_dig_italis_e_aprendizagem/apresentacao.html. Acesso em: 10 set. 2019.

OROZCO, G. G. Brincando e aprendendo: a necessidade de “reaprender” com videojogos. *In*: OROZCO, G. G. **Educomunicação**: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo, Paulinas, 2014. *E-book*.

OVERWATCH. [S. l.]: Blizzard Entertainment, 2016. Jogo eletrônico.

PAC-MAN. [S. l.]: Namco, 1980. Jogo eletrônico.

PFUTZENREUTER, E. P.; STATERI, J. Curso: A complexidade sensível: Um paralelo entre videogames e arte. **Coursera**, 2019. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/videogames>. Acesso em: 15 maio 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

POKÉMON GO. [S. l.]: The Pokémon Company, 2016. Jogo eletrônico.

PORTAL. [S. l.]: Valve, 2007. Jogo eletrônico.

PRADO, C. Não Recomendado. In: YANTÓ, S.; PRADO, C. **Lineker**. São Paulo: Independente, 2016. 1 CD. Faixa 12 (bônus).

RENATO, L. De Toda Cor. In: RENATO, L. **De Toda Cor**. São Paulo: Direto, 2017. 1 CD. Faixa 14.

RODRIGUES, L. **Questões de Gênero em Jogos Digitais**: uma coleção de recursos educacionais abertos de apoio à mobilização. 2017. 235 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SAMPAIO, H. De onde vem a violência nos videogames - Uma analogia com Westworld. **Overloadr**, 2018. Disponível em: <https://www.overloadr.com.br/especiais/2018/06/de-onde-vem-a-violencia-nos-videogames-uma-analogia-com-westworld/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SCHWARTZ, G.; SOARES, I. O.; TUPY, F. Educomunicação e Videogames: uma abordagem de interface aplicada para Gestão. In: SBGames, 11., 2012, Brasília, DF. **SBC - Proceedings do SBGames 2012**: Game for Change - Full Papers, 2012, p. 48-54. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/gamesforchange/g4c-10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SEPTEMBER 12th. [S. l.]: Newsgaming.com, 2003. Jogo eletrônico.

SHAW, A. **Gaming at the Edge**: Sexuality and Gender at the Margins of Gamer Culture. Minnesota: Univ. of Minnesota Press, 2014.

SILVA, D. V. Pokémon GO ultrapassa US\$ 3 bilhões em receita. **Tecmundo**, 2019. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/147268-pokemon-go-ultrapassa-us-3-bilhoes-receita.htm>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011

SOUTH Park: A Fenda que Abunda Força. [S. l.]: Ubisoft, 2017. Jogo eletrônico.

STATERI, J. **Videogames e arte**: Discussões sobre paradigmas e complexidades possíveis. São Paulo: Oficina Lúdica, 2017.

SUPER Mario Bros. [S. l.]: Nintendo, 1985. Jogo eletrônico.

TETRIS. [S. l.]: Atari, 1984. Jogo eletrônico.

THE LAST of Us. [S. l.]: Naughty Dog, 2013. Jogo eletrônico.

THE LEGEND of Zelda. [S. l.]: Nintendo, 1986. Jogo eletrônico.

THE SIMS. [S. l.]: Electronic Arts, 2000. Jogo eletrônico.

THEME Hospital. [S. l.]: Electronic Arts, 1997. Jogo eletrônico.

VASCONCELLOS, R. M. **Relatório de Estágio de Observação**. Metodologia do Ensino da Educomunicação com Estágio Supervisionado. São Paulo: ECA/USP. 2016.

WIJMAN, T. Newzoo Global Games Market Report 2021 | Free Version. **Newzoo**, 2021. Disponível em: <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2021-free-version/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

WOLFENSTEIN: The New Order. [S. l.]: Bethesda Softworks, 2014. Jogo eletrônico.

ZAGAL, J. P. **Ludoliteracy**: Defining, Understanding and Supporting Games Education. Pittsburgh: ETC Press, 2010. *E-book*.

ZAGAL, J. P. A framework for games literacy and understanding games. **Loading**, vol. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1496991>. Acesso em: 11 jun. 2019.

ANEXOS

Anexo I:



[Wiki](#) > [Games in Schools 2019 \[Notable Contributions\]](#) >

[+ Adicionar artigo](#)

Games in Schools 2019 [Notable Contributions]

Welcome to our weekly round up of Notable Contributions! In our course [discussion forum](#), [Facebook group](#), and in the course activities we can see that many of you are taking great steps towards developing your approaches to Games in Schools and Games-Based Learning!

However, please note that there are many great contributions from many different people on this course. This is just a very small selection, as unfortunately we cannot mention everybody and every great contribution. We really appreciate all of them and we encourage you to keep sharing with us all your contributions. Please don't be discouraged if you're not mentioned here: if your contribution is not mentioned it does not in any way indicate it being less noteworthy or recognised.

Go to: [Module 1](#) | [Module 2](#) | [Module 3](#) | [Module 4](#) | [Module 5](#) | [Module 6](#)

Module 1

This first week there was a great flurry of sign ups, introductions and helpful starters for developing our thinking. We would like to share some of your contributions below.

- **Life-long learning through play:** Reminding us that we are all learners too and to embrace our inner child! On Twitter [Görkem Gicili](#) says "I am still a child too!" In this first module you got the chance to reflect on your own favourite childhood games, later you'll also be able to find and try new games! It's great to be reminded to think about how we can all bring some playfulness into our approaches.
- **RPG creation in Unity:** On the [Facebook Group](#), Patrick Felicia has shared a resource for those using the higher spec Games Design package RPG creation in Unity, "If you are struggling with RPG creation in Unity, this book should help. It includes 432 pages that painlessly take you through all the necessary steps to create your 3D RPG in Unity including a dialogue system, an inventory, a shop system, real-time combat, randomly-generated procedural levels, a quest system, along with intelligent NPCs. Along the way, you will also learn how to create systems that you can reuse in other games and that will speed-up the development process". There's a link to Amazon to check it out.

- **LearningApps.org:** On the Tricider and our Module Padlets, many resources are being shared! Sara shared "It's is a very useful website where you can create your own games related with what you are learning in class. It's quite easy to use!" learningapps.org
- **Digital games equipment:** Over the discussion forum, we were reminded that not all classrooms have access to appropriate technology and to bear that in mind. A great point by [hcidade](#) "Learning by games is interesting, appealing, very useful and of course produces positive results, however, we must not forget the problem of not having equipment in the classrooms / schools that allow the use of games, either lack of wireless, lack of computers, projectors, etc"

Thank you again to everyone who has contributed and is developing their approaches. Continue this great work and please use the hashtag #GamesCourse so we can discover all your great contributions.

Module 2

This second week has enabled us to **explore digital games in thematic and project-based learning**. It's been great to see your ideas shared!

- **The Olympics/Happy Feet:** There was lots of excitement and ideas for using the context of the Olympics and Tokyo 2020 and not just in sports or physical activity! Monica Boccolli on the [Padlet](#) has some great ideas for 'I could use the Olympic games to do a research about countries, their flags, their traditions...' We love this idea! Monica also went on to the next [Padlet](#) to suggest a film for the context, "We watched "Happy Feet" and "La Marche de l'empereur" to study Antarctic environment and climate change".
- **Minecraft:** Over on the [Tricider](#), quite a few people have mentioned Sims and Minecraft as games that provide a vehicle for any theme. Anthoula Dosie "I find very interesting the idea of creating a lesson for my students using MINECRAFT. I would recommend them, to create a city with sports facilities where anybody (even disabled) could have an easy and adventurous access"
- **Aven Colony:** Also, on the growing, lively and welcoming [Facebook group](#), suggestions are coming through for thematic learning. The context of the environment was suggested by Ângela Pereira "I think *Aven Colony* could be a good resource to teach about the topics of sustainability and the protection of the environment. It is a strategic city-building game with a sci-fi twist, available for Xbox One, PlayStation 4, and Windows PC. It is suitable for children over 12 years old. As the goal of the game is to build a self-sustained colony on an alien planet, I believe

students would be able to learn not only vocabulary related to the environment in English, but also hold discussions about how to manage resources to ensure the well-being of humans"

- **Monopoly AR:** In Week One, some of you mentioned that your favourite games to play when you were younger were board games like Monopoly. Ollie, Course Presenter, found this [Augmented Reality \(AR\) version](#) which is temporarily available in the US. This is not an educational game and has a marketing angle, but it is good as an idea of AR building on an older style board game.

Thank you again to everyone who has contributed and is developing their approaches. Continue this great work and please use the hashtag #GamesCourse so we can discover all your great contributions.

Module 3

This third week we've looked at what learning games are and how they can support skill and cognitive development. We have also started to design learning activities using learning games and implement them in your classroom. The discussions and contributions have impressed us all and we are very excited to see educators sharing their passions, project ideas and steps to develop their approaches.

- **Duolingo and LinGo :** On the course [Padlet](#), discussing language games has been very popular and Duolingo has been a popular game, Clara Chambel, Portugal has suggested a blended approach, "I tried learning German with Duolingo. I think it isn't something I would use in the classroom but it is an app that I advise my students to use for self-study". Ella from Croatia says "I have downloaded an app LinGo. It is a great app, easy to use. you can choose between flash cards, closed flashcards, exercises and test. Also you can use words, phrases , play, engage in tournament etc... I chose Italian, and learned how to say bread. :)"
- **JustDance :** On the [Tricider](#) discussing movement games, Just Dance is being voted up, Heslihan saying "My language class learners dance using this app every lunchtime after having their lunch to burn some calories,they enjoy their time to the fullest this way hide."
- **ThinkgLink Halloween :** On [Twitter](#), Course Moderator wanted to celebrate Halloween and movement games ideas, sharing a ThingLink interactive Halloween Map, suggesting this could be great for Games Design!
- **Sudoku, Lumosity and Digital Escape Rooms :** In discussing Cognitive Development Apps on the course [Padlet](#), Sudoko is highlighted often, David Ruiz, Spain "I've used Lumosity on my phone and I enjoy it a lot in my free time. Digital Escaperoom Games are one of my favourite too. I use both of them to pick ideas for challenges for my students."

Thank you for all your questions for **Mitch Resnick** who is joining us this week, there are so many! We won't be able to answer them all but will try to group them so we can pick up the top themes.

Thank you again to everyone who has contributed and is developing their approaches. Continue this great work and please use the hashtag #GamesCourse so we can discover all your great contributions.

Module 4

This fourth week we discovered how digital games can enhance traditional teaching and learning. We looked out the differences between concepts of Augmented Reality and introduced the concepts of designing your own gamified learning activities. This week also provided the incredible opportunity to join a live Webinar with Mitchel Resnick, LEGO Papert Professor of Learning Research at the MIT Media Lab.

- **Webinar with Mitch Resnick** : Our first shoutout this week must go to [Mitch](#) and the wonderful work he has led to make the Scratch Project such a successful and powerful learning experience. The recording is already available in the Live Event section of the course, it's really recommended to watch it. In the words of Mitch, 'Scratch on!'
- **Clara Cordero Balcázar about Gamification** : Over on the [Facebook group](#), thank you to Clara Cordero Balcázar who posted a [link to a post](#) about Gamification. The post provides some theoretical underpinnings and the pedagogy behind gamification.
- **Begoña, Spain , about Digital Badges**: The Padlets have again been lively on the Course Forum! Begoña, Spain discussing [Digital Badges](#) makes some very interesting observations. "I would definitely try VR in my lessons but what I like the most and what I would like to implement is the narrative attached to gamification. I like the idea of creating a backbone organising the teaching-learning process: a reason, a goal, some points in between to make the road easier...rewards...But it takes its time to create a consistent gamified classroom, just giving badges and rewards is not enough is the rest of the process is no present"
- **Bruno Duarte about Geocaching** : The [Tricider](#) this week looked at Geocaching, blending technology and the outdoors, Bruno Duarte made this great contribution. "I think geocaching may be used to bond relations between students and it's parents, for they acknowledge schools importance. In my area, parents don't have much quality time with their children, this could be an interesting way to make them learn in family and, at the same time, understand how technology have more than social network"
- **Esin Gürgen about the GiS course**: On Twitter, our Course Moderator summarised some of the conversations with Mitch, aggregated under our hashtag [#GamesCourse](#) It has also been wonderful to see feedback on the approaches to games that people are taking as a result of the course. Esin Gürgen" After joining

Europeanschoolnetacademy,I learnt a lot of wonderful apps like Duolingo and Lumosity and many others.They are really great apps.I recommended my students to download Duolingo,too.They loved it very much.Many thanks"

Thank you again to everyone who has contributed and is developing their approaches, we love hearing and seeing your feedback too. Continue this great work and please do continue to use the hashtag #GamesCourse so we can discover all your great contributions.

Module 5

In this fifth week we discovered why games design is important for teaching and learning in the 21st century; we've discussed the societal relevance of teaching games design. We are incredibly impressed with all your ideas to integrate games design activities in your classroom using age-appropriate digital tools!

- **Code.org** : The [Facegroup](#) group keeps growing and posts are inspiring members to develop their skills. António Monteiro Silva has inspired people to visit [code.org](#) and complete the Hour of Code training, which is a short course to learn to code. Congratulations to those completing the training and sharing their certificates.
- **Scratch Junior** : [Scratch Junior](#) was discussed on one of the Padlets, Gisela from Portugal focusses on reflection with her learners "I think Scratch Jr develops a lot of skills in children. One is communication, the fact that they explain what they did involves oral communication and reasoning. By explaining to others what they did they are structuring thought and learning. Some of my students have already tried Scratch in elementary school and I think the experience was very positive"
- **Games' challenges and benefits** : In the [Padlet](#) activity to discuss the benefits and challenges of games design in the classroom, Paulo Ferreira, Portugal, "The challenge of introducing games in the classroom is to keep students focused on the objectives of the lesson and not on the game itself. The benefits are the level of engagement and the different approaches that students have when they learn by playing"
- **Google Expedition** : On [Twitter](#) Participants are sharing their success, we are delighted to hear from people trying out some of the ideas, Esin gürgen, "I have downloaded Google expedition for the first time and honestly I didn't hear about this app before.I can take my students to the places no matter where they are in the world.They will have fun and learn at the same time".

Thank you again to everyone who has contributed and is developing their approaches, we love hearing and seeing your feedback too. Continue this great work and please do continue to use the hashtag #GamesCourse so we can discover all your great contributions.

Anexo II:

Learning Design for: Games at School

Context

Topic: Representation

Total learning time: 16 hours

Designed learning time: 16 hours

Size of class: 20 teenagers

Description: Varied activities

Mode of delivery: Classroom-based

Aims

Reflections about social representation in games and on games culture.

Outcomes

Teaching-Learning activities

First class - Introduction

<i>Read Watch Listen</i>	<i>4 hours</i>	<i>20 Students</i>	<i>Teacher present</i>	<i>Face to face (not online)</i>
--------------------------	----------------	--------------------	------------------------	----------------------------------

Give an introduction about game studies, and then to game culture. Talk about Huizinga and give some information about GamerGate. Ask for personal experiences of the students with the subject (social representation or toxicity in game community). Ask the students to pay attention to the next game they play, take notes on gender, social class, stereotypes, hypersexualization, etc, to discuss in the next class.

Investigate the subject

<i>Investigate</i>	<i>4 hours</i>	<i>20 Students</i>	<i>Teacher present</i>	<i>Face to face (not online)</i>
--------------------	----------------	--------------------	------------------------	----------------------------------

Create groups of five to discuss about the topic of choice (racial, gender, LGBTI, etc). Give some tips and examples to help the discussion. Ask the students to choose a game that they believe have some rich narrative to work with the topic and describe what they remember about it. After that, expose some info about game industry, game design and how to make a game

Making a game

<i>Produce</i>	<i>4 hours</i>	<i>20 Students</i>	<i>Teacher present</i>	<i>Face to face (not online)</i>
----------------	----------------	--------------------	------------------------	----------------------------------

With the information in the last class, ask the students to produce a new game or remake the one analyzed in the last class, but including the social representation that they haven't found in the analysis.

Changing groups and 'playing'

<i>Collaborate</i>	<i>4 hours</i>	<i>20 Students</i>	<i>Teacher present</i>	<i>Face to face (not online)</i>
--------------------	----------------	--------------------	------------------------	----------------------------------

Even not making a new game, the groups will be able to analyze each other's production. At this point, it's very important to motivate them to give feedbacks in order to provide a whole new concept about the changes that they could have done before.

Anexo III:



Certificate of Completion

Games in Schools 2019

14 October - 4 December 2019

(course duration: 30 hours)

**European Schoolnet Academy**

This is to certify that

Rodrigo Marinangeli de Vasconcellos

successfully completed, received a passing grade, and was awarded this European Schoolnet Academy Honor Code Certificate of Completion in

Brussels, 09/12/2019

Mona Sefen
Course Coordinator
European Schoolnet

Marc Durando
Executive Director
European Schoolnet

For more information on the course organisers and learning objectives, please go to
<https://www.europeanschoolnetacademy.eu/courses/course-v1:GiS+GamesCourse+2019/about>



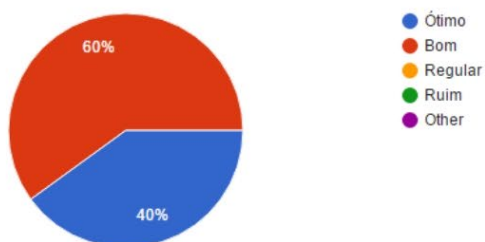
EUROPE'S
VIDEO GAMES
INDUSTRY

This course is the 4th Edition and it was produced and updated by European Schoolnet, and funded by the European Software Federation of Europe (ISFE).

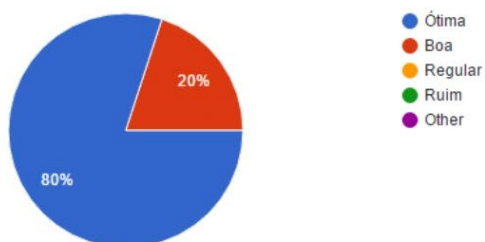
Anexo IV:

ANEXO C – Avaliação do Curso:

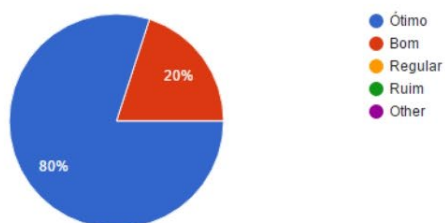
Para você, o conteúdo dos encontros foi: (5 responses)



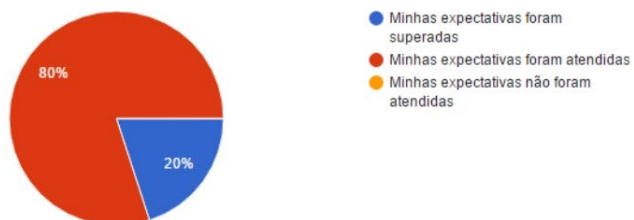
A maneira como os encontros foram conduzidos pelos mediadores foi:
(5 responses)



O material impresso entregue foi: (5 responses)



Sobre suas expectativas quanto ao curso: (5 responses)



Ainda sobre suas expectativas: (5 responses)



De maneira geral, o que você mais gostou e porque? (5 responses)

A possibilidade de participação de todos os envolvidos, possibilitando uma troca de saberes

O que mais gostei foi auxiliar outros grupos na gravação, pois assim pude entender na prática os desafios de uma produção audiovisual.

Do dia escolhido para o projeto, dos lanches, das conversas e do aprendizado sobre equipamentos de audiovisual

Sinceramente, gostei de utilizar equipamentos e participar da parte prática. Adorei os esquemas para elaboração do roteiro que facilitam muito mais do que começar de uma folha em branco. Gostei de conhecer um pouco sobre a educomunicação e sobre os meios de comunicação como uma maneira de empoderamento. Fiquei de cara com a qualidade do que foi produzido em apenas quatro encontros. Achei que o tempo foi muito bem aproveitado.

Gostei da discussão teórica e de poder ver outros pontos de vista, e enxergar que o próprio autor de um documentário revela o ponto de vista dele sobre tal assunto. Também achei legal gravar.

E o que você menos gostou? (5 responses)

A duração, quatro encontros é pouco =(

O pouco tempo que tivemos para todo o curso.

Não há queixas

Fiquei chateado em relação ao meu desempenho extra classe...

Não gosto muito de edição, e não gostei de algumas fotos que colocaram nos vídeos.

Gostaria de acrescentar alguma coisa? (4 responses)

Se tivesse mais tempo, acrescentaria mais vídeos de exemplos para serem assistidos e debatidos durante as aulas.

Não

Gratidão! Boa sorte! Sucesso pra vcs!

Aah estou com vontade de sair da farmácia prestar educomunicação, se eu passar num concurso lá. ... ou mais tarde depois do curso concluído. ... enfim, vontades!

Eu que seria legal ter prolongado a explicação (ao vivo) de como produzir um roteiro, edição e tudo mais. Vocês são bem simpáticos e estimularam bastante os estudantes durante as edições, gostei muito disso.

Anexo V

TCC Educom Ludens (Recurso de Apresentação)

Apresentação do trabalho na plataforma Prezi:

<https://prezi.com/view/2hYdBglgcalX6Vy7HRwe/>

