

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bruno Dorneles da Silva

**A GAMIFICAÇÃO A PARTIR DE SUAS CRÍTICAS:**  
Uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação.

Porto Alegre  
2021

Bruno Dorneles da Silva

**A GAMIFICAÇÃO A PARTIR DE SUAS CRÍTICAS:**

Uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação.

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Analice Dutra Pillar

Porto Alegre

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões Mendes (Reitor)

Patricia Helena Lucas Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Liliane Ferrari Giordani (Diretor)

Aline Lemos da Cunha Della Líbera (Vice-Diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sérgio Roberto Kieling Franco (Coordenador)

Samuel Edmundo López Bello (Vice-Coordenadora)

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Bruno Dorneles  
A GAMIFICAÇÃO A PARTIR DE SUAS CRÍTICAS: Uma  
leitura da relação games/aprendizagem pela  
arte/educação. / Bruno Dorneles Silva. -- 2021.  
156 f.  
Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Arte/Educação. 2. Games. 3. Gamificação. 4.  
Educação Crítica. 5. Game Studies. I. Pillar, Analice  
Dutra, orient. II. Título.

Bruno Dorneles da Silva

**A GAMIFICAÇÃO A PARTIR DE SUAS CRÍTICAS:**  
Uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação.

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco  
Coordenador do PPG

**Banca Examinadora:**

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Analice Dutra Pillar  
Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Doris Maria Luzzardi Fiss  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Pereira da Cunha  
Universidade Federal de Goiás

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Rejane Reckziegel Ledur  
Secretaria Municipal de Educação de Canoas

à vida  
às lutas  
aos ensinamentos  
todos de ti  
Iolanda

(1931-2018)

e para minha mãe  
sua filha  
do interior de Bagé  
que me botou numa Universidade Federal

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares e amigos, que estiveram comigo e me cuidaram ao longo do acidentado caminho que constituiu a produção deste trabalho;

À minha orientadora, 'Profa' Analice, a quem pelo profissionalismo e pelo carinho eu não teria como agradecer o suficiente;

Às minhas colegas de orientação, assim como ao Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), a quem tanto devo pelas trocas bibliográficas e pelas ajudas burocráticas, mas principalmente pelo bem-querer e pelas risadas que sempre firmaram nossas vivências.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assim como ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a todo seu quadro de professores, funcionários e técnicos, meu mais sincero obrigado pela formação excelente e gratuita;

Aos meus companheiros de casa, de coração e de vida, Paulo e Marx, por fazerem meus dias melhores.

A quem trabalha pela educação pública.

Pedagogia

Brinca enquanto souberes!  
Tudo o que é bom e belo  
Se desaprende...  
A vida compra e vende  
A perdição.  
Alheado e feliz,  
Brinca no mundo da imaginação,  
Que nenhum outro mundo contradiz!

Brinca instintivamente  
Como um bicho!  
Fura os olhos do tempo,  
E à volta do seu pasmo alvar  
De cabra-cega tonta,  
A saltar e a correr,  
Desafronta  
O adulto que hás-de ser!

Miguel Torga

## RESUMO

O presente texto constitui uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, onde, a partir de um estudo de revisão, objetiva-se como estudo um recorte bibliográfico dos jogos e, sobretudo, dos *games* em sua relação com o campo educativo. A partir dos estudos críticos da gamificação, que desde 2011 vêm questionando as motivações de alguns de seus usos – em relação à insistência da manutenção de motivação externa (pontos/medalhas/troféus) e a falta da participação dos alunos na sua elaboração –, são tomados como referencial teórico-metodológico estudos da Educação, da Arte/Educação e da Cultura Visual, através dos quais se busca, privilegiando uma leitura mais analítica e menos atravessada pelo marketing e pela indústria do entretenimento, auxiliar na organização e na conceituação do debate. Considerada dentro destes paradigmas, a relação games/aprendizagem se caracteriza como texto onde, a partir de questionamentos ligados a um projeto crítico de alfabetização para a mídia, revelam-se os mecanismos ideológicos que tentam se inserir na experiência do jogar.

Palavras-chave: Games. Arte/Educação. Educação Crítica.



## **ABSTRACT**

The present text constitutes an exploratory research, with a qualitative approach, where, based on a review study, the objective is to study a bibliographic section of games and, above all, of videogames in their relationship with the educational field. From the critical studies of gamification, which since 2011 have been questioning the motivations of some of its uses - in relation to the insistence on maintaining external motivation (points/medals/trophies) and the lack of student participation in its elaboration -, are taken as a theoretical-methodological reference studies of Education, Art /Education and Visual Culture, through which one seeks, favoring a more analytical reading and less crossed by marketing and the entertainment industry, to assist in the organization and conceptualization of the debate. Considered within these paradigms, the games/learning relationship is characterized as a text where, from questions linked to a critical literacy project for the media, the ideological mechanisms that try to insert themselves into the experience of playing are revealed.

Keywords: Games. Art Education. Critical Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Comparativo entre o primeiro e o segundo censo da indústria brasileira de jogos (2014-2018), no referente aos dados demográficos que visualizam empresas desenvolvedoras de jogos.....	38
<b>Figura 02</b> – Rendimento das empresas cadastradas como desenvolvedoras de jogos, classificados por natureza das fontes.....	39
<b>Figura 03</b> – László Moholy-Nagy, Photogram (1926). ....	138
<b>Figura 04</b> – Nam June Paik, TV Magnet (1965). ....	138
<b>Figura 05</b> – Rosa Menkman, 365 Perfect Decalibration (2019-2020). ....	139

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Características formais do jogo segundo Huizinga e Callois.....	29
<b>Quadro 02</b> – Funcionamento dos polos Paidia e Ludus em interação.....	31
<b>Quadro 03</b> – Concepções de Prensky e Juul sobre os games.....	36
<b>Quadro 04</b> – Definições de bons jogos publicados na revista Next Generation.....	51
<b>Quadro 05</b> – Elementos de destaque no processo de Game Design.....	52
<b>Quadro 06</b> – Caracterização dos jogos quanto aos seus aspectos nos jogos exógenos e nos jogos endógenos.....	84
<b>Quadro 07</b> – Teorização sobre Conhecimento Crítico.....	93
<b>Quadro 08</b> – Teorização sobre Diálogo.....	96
<b>Quadro 09</b> – Teorização sobre Sujeito.....	98
<b>Quadro 10</b> – Passos do MELIR.....	112
<b>Quadro 11</b> – Conceitos de glitch, gambiarra e gameart quanto aos aspectos epistemológicos e metodológicos.....	133
<b>Quadro 12</b> – Nomenclatura e conceituação como princípios de aprendizagem que os bons jogos incorporam.....	141
<b>Quadro 13</b> – Algumas perguntas possíveis aos games e suas situações de aprendizagem.....	148

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	19
2. Jogos e Games: definições e problemas que os constituem .....	24
2.1. O jogo por Johan Huizinga .....	25
2.2. O jogo por Roger Caillois .....	26
2.3. Características Formais do Jogo.....	28
2.4. O Jogo e os Game Studies .....	32
2.5. Os Games .....	35
2.5.1. Game e Indústria .....	35
2.5.2. O <i>Game</i> dos seus <i>Studies</i> .....	41
2.5.3. Características Formais dos Games.....	44
3. Game Studies e Educação .....	54
3.1. Entre os jogos e os processos de ensino e aprendizagem .....	58
3.1.1. Ludologia, <i>Serious Games</i> , Narratologia e <i>Game-Based Learning</i> .....	64
3.1.2. Ludologia e Narratologia.....	64
3.1.3. <i>Serious Games</i> e <i>Game-Based Learning</i> .....	66
3.1.4. Entre sérios e divertidos, salvam-se todos .....	70
3.2. Gamificação .....	72
3.2.1. A gamificação através de suas críticas.....	74
4. A partir da crítica: as considerações teórico-metodológicas da arte/educação com a leitura dos games .....	79
4.1. Educação Crítica: a partir de sua teoria .....	80
4.2. Educação Crítica: a partir de seu método .....	86
4.3. Conhecimento Crítico, Diálogo e Sujeito: decidir “o que importa” e a educação como processo democrático.....	91
4.3.1. Conhecimento Crítico .....	92
4.3.2. Diálogo .....	95
4.3.3. Sujeito.....	97
4.3.4. Educação e Democracia: criticidade e decisão do que importa.....	100
4.4. A Arte/Educação Revela Sua Mão.....	101
4.4.1. Plano de Leitura: Fundamentação Crítica e Leitura das Regras .....	106
4.4.2. Plano de Leitura: Heranças da Linguística e da Narrativa.....	109
4.5. Educação Crítica, Arte e <i>Games</i> : O contexto, os desafios e os indícios da literatura na elaboração de nossas práticas.....	115

4.5.1. A Tela-Mundo e seus Habitantes/Consumidores.....	116
4.5.2. A gamificação e seu “des” ou “contra” .....	126
4.5.3. <i>Glitch</i> , Gambiarra e <i>GameArt</i> .....	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
6. Bibliografia .....	150

## APRESENTAÇÃO

Ao lembrar o lugar dos videogames nos meus processos de significação retorno ao ano de 1995. Tais processos me constituem e acabaram por determinar minha fragmentada e metamorfoseada identidade. A relação com os videogames estaria entrelaçada a esta figura infante que, ao longo desses 25 anos e através de vivências pragmáticas e teóricas, procura agora refletir sobre esta parte de sua formação enfocando a influência dos jogos sobre este processo.

### 1995 – A memória de um menino comum

Em 1995 eu era um menino comum. Como muitos colegas da pré-escola, moradores de um bairro de classe média repleto de famílias de pequenos empreendedores em crise econômica causada por um plano econômico neoliberal<sup>1</sup>, eu assistia tevê diariamente, acompanhava meus pais trabalhando em algum escritório improvisado num cômodo da casa e tinha um conjunto de mochila e lancheira dos Cavaleiros do Zodíaco<sup>2</sup> – mesmo tema de alguns dos meus brinquedos. Como muitos, temia algum tipo de bruxa que morava no térreo do prédio e que batia com a vassoura na janela do banheiro do quinto andar quando eu não queria tomar banho – feitiçaria esta que depois descobri ser minha avó e uma das suas formas de controle sobre minha imaginação. Como alguns, numa época marcada já pela popularização dos videogames como instrumento de entretenimento em trajeto de massificação, lembro do dia próximo ao Natal deste ano quando minha mãe, chegando do trabalho, entrou no condomínio carregando consigo uma sacola de plástico preta, típica do camelódromo do centro da cidade, tentando esconder a aquisição de um Super Nintendo<sup>3</sup>. O quê, como se pode imaginar, se faria somar à

---

<sup>1</sup> Por neoliberal entendemos aqui o detrimento da poupança em relação a outras formas de investimento, alocadas em uma lógica de grandes mercados econômicos, bem como outras práticas que versam sobre o sucateamento do patrimônio público descritas teoricamente e visualizadas na prática em mais de um dos dez princípios do Consenso de Washington.

<sup>2</sup> Animação japonesa que encontrou grande apogeu de sucesso na programação da Rede Manchete de televisão a partir de 1994 e que contava a história de doze cavaleiros simbolizados por signos da astrologia ocidental em busca da proteção de uma personagem feminina que representava a deusa grega Atena.

<sup>3</sup> Super Nintendo Entertainment System (SNES) é um console de videogame de 16bits desenvolvido pela empresa japonesa Nintendo, lançado no Brasil em agosto de 1993. Sendo o segundo *home console* da empresa, contava com mídia em forma de cartucho e um controle que trazia como novidade

caldeira de influências retóricas, profundamente ideológicas, que compunham um cenário de consumo globalizado no qual este menino, mesmo sem saber, já orbitava.

Marcada pela rentabilidade emergente das tecnologias de entretenimento e de comunicação, a indústria dos games caracterizou-se, desde cedo, pelo aprofundamento da lógica de um consumo fetichizado pela atualização tecnológica, publicitada sempre como um avanço, como mais e melhor. Gerações de consoles de videogames acabaram passando, de 1995 até o momento em que escrevo este texto. Essas mudanças foram acompanhadas por uma transformação material e visível no *hardware* destes aparelhos. Seus núcleos de processamento de dados, suas estruturas de desenvolvimento gráfico e suas formas de construir e desenvolver entretenimento foram acompanhadas por mentes e discursos que passaram a enxergar nestes jogos produtos comerciais bem acabados. Tais produtos são parte dessa indústria que se encontra em pleno desenvolvimento, mas também portam uma linguagem artística de abstruso léxico, dispondo de ferramentas capazes de construir não apenas um passatempo, mas fatores de identificação, de apropriação e de criação de mundos virtuais – em toda a sua complexa rede de relações culturais, políticas e sociais. Com essas mudanças foram alterados não apenas o número de bits capazes de formular imagetivamente programações binárias, como também a complexidade das narrativas que puderam ser elaboradas a partir de então. Essas mudanças geraram novos paradigmas sobre aquilo que define a nossa experiência com o imaginário e, em última instância, aquilo que procura distinguir o real do virtual programado.

## **2010 – A memória de um estudante comum**

Comecei os estudos acadêmicos em 2010, com o ingresso no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA/UFRGS). Já no primeiro semestre de 2010, iniciei meu envolvimento com a pesquisa acadêmica através de uma Bolsa de Iniciação Científica junto ao projeto de pesquisa da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Biasuz, intitulado “AprendeDi - Aprendizagem Dinamizada por Objetos - tecnologia para múltiplas propostas de

---

*shoulder buttons* nomeados “R” e “L”, respectivamente colocados à direita e à esquerda da parte superior do mesmo. Descontinuado pela empresa em 2003, o console havia vendido, até o momento, 49 milhões de unidades ao redor do mundo.

aprendizagens tendo a arte como fio condutor”. Como bolsista tive a oportunidade de entrar em contato com os preceitos científicos da pesquisa acadêmica e pude relacionar os assuntos ligados às ferramentas educativas como agentes transformadores dos processos de ensino e aprendizagem. Um artigo sobre esta pesquisa intitulado “Projeto Aprendi: aprendizagem dinamizada por objetos”<sup>4</sup> foi publicado em Cadernos de Informática.

Em 2011, fui selecionado através de edital para fazer parte do primeiro projeto do Instituto de Artes junto ao Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES (PLI). Com o aceite pessoal e do projeto, desenvolvi metade da minha graduação, os dois anos seguintes, junto à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde cursei Estudos Artísticos – uma graduação voltada à formação de produtores, analistas e teóricos das grandes áreas artísticas, tais quais a dança, o teatro, as artes visuais, o cinema e a música. Com o curso pude adquirir conhecimentos de análise teórica e crítica associada às linguagens da música e das audiovisualidades, principalmente do cinema – em que cruzamentos e contaminações de ordem linguística acontecem a fim de percebermos a criação de uma estrutura lógica inteiramente nova e contextualizada com o espírito humano moderno às portas do século vinte. Mais tarde vim a conhecer os estudos de teóricos do cinema, como Jacques Aumont e Ismail Xavier; de Maria Acaso e Analice Dutra Pillar que tratam da leitura de produções visuais e audiovisuais. Ainda em Coimbra, desenvolvi a gênese de um trabalho de fotografia e performance junto aos estudos da fotógrafa portuguesa Susana Paiva. E pude participar de três experiências expositivas com trabalhos que versavam sobre as possibilidades de diálogo da fotografia com a performance.

De volta ao Brasil, em 2013, continuei minha graduação sendo Bolsista de Iniciação Científica, agora no projeto coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bianca Knaak intitulado “Narrativas e Estratégias de Institucionalização da Arte Contemporânea no Rio Grande Do Sul: Bienais do Mercosul e outros Eventos, 1990 - 2011”. O resultado dessa pesquisa levou à apresentação e à publicação de um artigo sobre os problemas

---

<sup>4</sup> O artigo está disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdeinformatica/article/view/v6n1p273-275/11815>



políticos da conservação de obras de arte em espaços públicos, no 23º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP<sup>5</sup>).

Como consequência das ideias desenvolvidas no Brasil e em Portugal, cheguei ao fim da graduação, no final de 2014, apresentando um artigo no qual analisei a lógica dos espaços urbanos no filme *Her* (Spike Jonze, 2013), durante o quinto encontro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTES/UERJ); e como Trabalho de Conclusão de Curso, a monografia “VÍdeo-vivências: o audiovisual como linguagem de produção, distribuição e consumo na formação de jovens em ambiente escolar” (DORNELES, 2014). No Trabalho de Conclusão de Curso procurei analisar as formas de consumo de produções audiovisuais pela turma de jovens estudantes com quem estagiei<sup>6</sup>, experimentando entender como a produção e o consumo de audiovisuais se relacionam durante atividades práticas – levando em consideração a leitura de Nicolas Bourriaud (2009).

Ingressei no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) em 2017. O projeto defendido em 2018<sup>7</sup> buscava apresentar um referencial teórico e metodológico que desse conta de conhecer como os estudantes no contexto da Educação Básica produziam efeitos de sentido jogando. O experimento que seria realizado no ano letivo de 2019, assim como minha relação com as demandas do Mestrado, no entanto, foram interrompidas por uma emergência médica que se iniciou no dia 1º de abril e que me deixou quase um trimestre internado no hospital. As demandas médicas da minha recuperação, que incluíram voltar a andar e aguardar por uma cicatrização longa, sobrepuseram as demandas acadêmicas. Afastado do trabalho desde então, situação que se estendeu em função da pandemia em 2020, a realização de um experimento aos moldes do que foi elaborado tornou-se inviável. Regresso ao calendário acadêmico pela modalidade do

---

<sup>5</sup> Durante sua 23ª Edição, ocorrida em Belo Horizonte entre os dias 15 a 19 de setembro de 2014. O artigo “Arte pública, espaço urbano: modos de definir a arte e legislar a subjetividade” está disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/ANAIS.html#>>

<sup>6</sup> Estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, com quem desenvolvi um projeto de experimentação audiovisual durante quatro meses.

<sup>7</sup> Ano em que participei do 18º Simpósio Brasileiro de Games (SBGames), realizado na cidade de Foz do Iguaçu (PR), no qual apresentei, na trilha de educação, o artigo intitulado “O QUE TU JOGA, SOR? A ambiência digital e a reprogramação das estratégias de poder na relação professor/aluno”. Trata-se de um relato de experiência que disserta sobre a sala de aula e o ambiente virtual como construtores de relações sociais específicas, bem como maneiras possíveis de reprogramar estas relações a fim de possibilitar modos mais horizontais de interação entre estas figuras historicamente problemáticas – o professor e o estudante.

Ensino Remoto Emergencial (ERE), e sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Analice – a quem já aproveito para realizar o primeiro de alguns agradecimentos que lhe direcionarei – reformulamos o projeto de dissertação. Dentre as demandas do tempo e as limitações impostas pelo distanciamento social, e tendo em mãos um compêndio bibliográfico de um debate latente das relações entre os Games e a Aprendizagem, nomeadamente a Gamificação, redesenhou-se o trajeto da pesquisa que será apresentada a seguir.

## 1. INTRODUÇÃO

A primeira publicação acadêmica – revisada por pares – que tratou de, no nome e nos objetivos, explorar os games<sup>8</sup> enquanto campo de estudo autônomo foi a *Game Studies*, em 2001 (RAESSENS, 2006, p. 52). Seu ineditismo não diz respeito, no entanto, pelo estudo dos jogos eletrônicos em qualquer cenário que seja. Precedem esta publicação diversas pesquisas que já buscavam relacionar os games com outros campos do conhecimento: dos trabalhos que investigavam o raciocínio e sua relação com o mundo eletrônico da televisão e dos instrumentos através dos quais nos comunicamos com ela, nos anos de 1980 e 1990 (vídeo-cassete / consoles de videogame / computadores), aos estudos da vida e da identidade na era dos ecrãs e da internet (ALVES, 2011, p. 230), todos procederam o que nomeamos *Game Studies*. O que caracterizaria processualmente a demanda da organização de um campo teórico próprio para o estudo destes objetos culturais, ao que tudo indica, surgiu em 2004, formulada em três teses que Frans Mäyrä, então presidente da *Digital Game Research Association* (DiGRA), afirmava ser uma redução daquilo que constituiria o núcleo das pesquisas com jogos digitais: I – É necessário que haja uma disciplina acadêmica específica, dedicada, ao estudo dos games; II – Deve ter um diálogo ativo, e deve se construir a partir de outras áreas, mantendo sempre sua identidade própria; e III – Tanto a teoria quanto a prática das pesquisas que a envolvem devem permanecer fiéis ao princípio de ludicidade imanente de qualquer experiência do jogar (BOGOST, 2006, p. 53).

Consideradas por muitos como resposta aos esforços do Editor Chefe da revista *Game Studies*, Espen Aarseth, que tentava aproximar os jogos das novas formas de narrativas possibilitadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as teses foram posteriormente lidas como uma tentativa “essencialista e doutrinária”<sup>9</sup>, com “seus teóricos esperando reinventar um tipo

---

<sup>8</sup> O termo caracteriza uma nomenclatura comum, presente em estudos de diferentes línguas e que será utilizada para referir-se àquilo que também se vê como “jogos eletrônicos”, “jogos digitais”, “jogos de computador”, enfim: jogos cuja produção, distribuição e consumo envolvem o ambiente digital ao qual estamos socialmente submersos.

<sup>9</sup> Tradução nossa. No original: essentialist and doctrinaire.

diferente de crítica tecno-textual isolacionista que privilegia o lúdico sobre o literário”<sup>10</sup> (BOGOST, op. cit.). Conhecido como um embate teórico entre Ludologistas e Narratologistas, este pareceu arrefecer-se quando conclusões acerca de si objetivavam que estas poderiam nem mesmo ser as questões que demandavam maior atenção do campo. Considerando então que ambas abordagens diziam respeito a formas igualmente qualificadas de olhar para o mesmo objeto, teóricos advindos de campos críticos das mídias, como Bogost, passaram a sugerir haver outras perguntas, tão ou mais importantes sobre os games. Perguntas com as quais este trabalho de pesquisa acredita haver maior identificação: “O que os videogames fazem? O que acontece quando os jogadores interagem com eles? Como eles (os games) se relacionam, participam, estendem e revisam essa expressão cultural funcionando em outros tipos de artefatos?” (BOGOST, 2006, p. 54).

Ao longo dos quinze anos que separam este texto do debate “Narratologia vs Ludologia” é notório que o campo adquiriu outras vozes, as quais somam outros métodos e outras teorias às possibilidades de análise dos games e das nossas relações com eles. Como exemplo do aumento de produções no campo, o Simpósio Brasileiro de Games (SBGames) inaugurou, em 2018, uma trilha específica de “Games e Educação”<sup>11</sup> a fim de conceder espaço ao número crescente de trabalhos com o tema e que eram, até então, inseridos no campo geral dos debates da trilha “Games e Cultura”. Por fim, com a intenção de tentar resumir as estâncias acadêmico-científicas mais visíveis no modo como se organizam os *Game Studies*, sugerimos a diferenciação proposta por Nesteriuk (2004): I - Os estudos funcionalistas, que analisam os efeitos, causas e consequências do exercício de jogar videogames (aqui poderemos encontrar os estudos das áreas da sociologia, da antropologia e da educação como campos interessados nesse enfoque); II – Os estudos técnico-tecnológicos, centrados nas perspectivas do desenvolvimento das linguagens computacionais e demais áreas associadas, tornam o videogame um campo experimental de novas linguagens e tecnologias explorando as possibilidades que tem de gerar produtos e sistemas exportáveis a outras mídias; e III – Os estudos

---

<sup>10</sup> Tradução nossa. No original: its theorists hoping to reinvent a different kind of isolationist techno-textual criticism that privileges the ludic over the literary.

<sup>11</sup> Neste ano de inauguração, inclusive, ela teve a data de divulgação dos aceites adiada, em decorrência do maior número de trabalhos submetidos entre as linhas do evento.

formalistas, nos quais se inscrevem a estética, as linguísticas e as semióticas, abordam os efeitos de sentidos que podem ser atribuídos aos seus objetos de análise.

Considerando uma aproximação do campo a partir da Educação e limitando-nos na descrição ontológica que será retomada no texto, não é difícil traçar uma longa linha de afiliação dos jogos com processos pedagógicos, de natureza de ensino ou de treinamento. “Esses sentimentos sobre treinamento com jogos ecoam na literatura há mais de vinte anos. Em 1984, James Drisken e Daniel Dwyer argumentaram que os negócios poderiam melhorar seu treinamento ‘incorporando os atributos motivacionais e de foco da atenção dos videogames’”<sup>12</sup> (BOGOST, 2007, p. 278). Seus problemas, assim como seus métodos e suas justificativas, focam na eficiência dos games e no retorno financeiro que este pode conceder junto a áreas operacionais de empresas, como *training* e Recursos Humanos. O que caracterizaria como principais benefícios da relação Games/Aprendizagem a “(...) economia de custos e uma forma mais adequada de inculcar processos e valores corporativos nos trabalhadores”<sup>13</sup> (BOGOST, 2007, p.278).

Por fim, como forma de lançar âncora ao campo, estabelecendo o debate que será operacionalizado, temos a Gamificação. Esta, que surgiu em 2011, define-se, de maneira generalista, como a utilização de mecanismos e dinâmicas dos jogos em ambientes que não lhe seriam comuns, considerando seus esforços como a solução para qualquer problema envolvendo motivação e engajamento. Para outros, como (FIQUEIREDO et al., 2015, p. 1157), ela advém “(...) de uma prática que parte da associação entre mercadologia e behaviorismo, visando a um público da Web 2.0, das redes sociais, cujos dados gerados são valiosas mercadorias no mercado da atenção na internet”. De grande “tendência tecnológica” a “tendência de marketing”, como apontaria Gartner<sup>14</sup> em 2015 (FAVA, 2018), o que a gamificação parece que soube fazer – e sabe – foi aproveitar-se da massificação do consumo de jogos digitais, assim

---

<sup>12</sup> Tradução nossa. No original: These sentiments echo literature on videogame training of more than twenty years earlier. In 1984, James Drisken and Daniel Dwyer argued that businesses can improve training “by incorporating the motivational and attention-focusing attributes of videogames”.

<sup>13</sup> Tradução nossa. No original: (...) are cost savings and a more suitable way to inculcate corporate processes and values within workers.

<sup>14</sup> Companhia de pesquisa e consultoria em tecnologia da informação que têm produzido, anualmente, relatórios sobre a maturidade de tecnologias emergentes. A gamificação esteve inserida no relatório pela primeira vez em 2011.

como da conseqüente alfabetização destes jogadores em relação a estes objetos constituídos por linguagens e mecânicas interativas de feedback<sup>15</sup> imediato.

Ora vista como a salvação redentora pela qual a Educação do século XXI aguardava, ora como vilão onipresente ao qual não se deve dar cuidado ou tempo de pesquisa, a gamificação se faz presente o suficiente na comunidade científica para merecer atenção<sup>16</sup>. Desta crítica emergem dois problemas: I – Evidenciam-se as contradições epistemológicas das práticas mais frequentes da gamificação em relação aos objetivos socializantes e críticos da Educação; e II – Alerta-se sobre a natureza ideológica da gamificação e de seus usos, que, como já foi mencionado, é facilmente transformado em um método de treinamento visando a incorporação de uma retórica falsificada pelos interesses de quem comunica.

Caracterizamos como hipótese que esta observação atenta ao projeto educativo e à sua literatura podem adquirir grande valor, pondo em relação a crítica sistemática e o conhecimento dos mecanismos próprios da gamificação, para a elaboração de modos de resistir aos processos de capitalização e controle que a gamificação objetiva causar. Para Dragona (2014, p. 238) tais relações entre uma educação crítica e o conhecimento da gamificação “(...) podem auxiliar na ativação de mecanismos de contra-gamificação, revelando o funcionamento das estruturas de rede e aumentando a consciência”<sup>17</sup> em torno do seu consumo. Para Fuchs (2018b) as mesmas características que associam a gamificação com o conceito de “Ludicidade”, de Escribano (2013), podem demonstrar a dificuldade de lidarmos com ela. O fato de constituir-se como prática ideológica já diz, de partida, que não podemos tentar prová-la inconsistente. “Pela própria razão da lógica inerente da ideologia”, portanto, “só pode ser subvertida” (FUCHS, 2018, p. 184).

Esta dissertação constitui uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, em que, através do estudo de revisão, debruçamo-nos sobre a bibliografia destas críticas como objeto de análise. Como referencial teórico-metodológico partimos dos estudos críticos da Educação, da Arte/Educação e da Cultura Visual, com os quais, a partir de aproximações entre autores e autoras, buscamos içar dos

---

<sup>15</sup> Considerando a constituição dos jogos digitais, define-se por feedback ação desencadeada por linha de programação frente às respostas do jogador ao ambiente de programação em que se encontra.

<sup>16</sup> Exemplo pode ser brevemente aferido nos anais da Trilha de Educação do SBGames, com conferência dos títulos dos trabalhos aceitos para composição das mesas.

<sup>17</sup> Tradução nossa. No original: “(...) can assist in activating mechanisms of counter-gamification, revealing the functioning of network structures and raising awareness.”

debates da gamificação um que julgamos, a partir dos dados recolhidos, pouco observado: Como a literatura da Arte/Educação e da Cultura Visual, a partir de suas reflexões teóricas e metodológicas, podem auxiliar no desvelamento dos mecanismos ideológicos que se escondem quando a Gamificação é tomada de maneira acrítica? Para tanto, o trabalho se divide em três objetivos específicos: I – Reconstruir o debate da gamificação a partir da revisão de sua literatura, definindo-o em suas contradições; II – Estabelecer o referencial teórico-metodológico utilizado para argumentação com a revisão literária da gamificação; III – Aproximar teorias e métodos que indiquem proximidade epistemológica e caminhos de reflexão crítica sobre a gamificação enquanto proposta pedagógica inovadora.

## 2. JOGOS E GAMES: DEFINIÇÕES E PROBLEMAS QUE OS CONSTITUEM

Uma característica que se torna visível bastante cedo no arcabouço dos estudos que constituem os *Game Studies*<sup>18</sup> – aqui entendido como uma nomenclatura bastante recorrente para definição do campo em sua generalidade – é a variedade de aproximações epistemológicas e metodológicas com as quais o campo parece tecer contatos. Da representação de dados ao desvelamento do “quê” e do “como” representa, da demanda por uma alfabetização crítica das mídias à instrumentalização e reforço de seus princípios ideológicos. Da Ciência da Computação à História, da Educação ao Marketing, o campo demonstra uma flutuação e capacidade de extensão que, por si só, exemplificaria a dimensão, a importância e a dinamicidade deste objeto que, centralizado, põe todo o campo em órbita: o Jogo. A razão e o peso de sua presença, neste trabalho, é o mesmo que tem sobre os *Games*: precedendo-nos a todos. A descentralização causada pela especificidade do termo “*game*”, utilizado pela busca de suas individualidades, no entanto, não expropria do Jogo nenhuma de suas demandas – teóricas e práticas. Não à toa será aquele que a conclusão do trabalho mais fará questão de salientar, considerando a importância de garantir sua realização plena.

Se antes de serem *games*, então, todos são jogos, caracteriza-se a demanda de estabelecer conceitualmente o termo. Para isso, pensando na inserção ao campo e em conformidade com parte de seus autores (ESCRIBANO, 2013; FUCHS, 2014; PRENSKY, 2001), utilizaremos o conceito como vislumbrado por Johan Huizinga, em *Homo Ludens*<sup>19</sup>, e atualizado por Roger Caillois em *Os Jogos e os Homens*<sup>20</sup>. Considerando que ambos os autores arquitetam seu texto a partir de uma definição epistemológica procedida por seis características formais, apresentaremos suas definições gerais e, em seguida, constituiremos material para visualização e comparação dessas formas.

---

<sup>18</sup> Apresentada anteriormente como o nome da primeira publicação revisada por pares que tratou de buscar definir especificidades das pesquisas que tinham os jogos digitais como objeto de análise, aqui o termo passa a ser utilizado em referência à nomenclatura comum que este adquiriu ao longo dos anos. O termo foi mantido de acordo com a grafia do inglês, forma mais utilizada para sua designação em estudos publicados em diferentes línguas.

<sup>19</sup> Publicado pela primeira vez em 1938.

<sup>20</sup> Publicado pela primeira vez em 1958.



## 2.1. O JOGO POR JOHAN HUIZINGA

Huizinga, a fim de estabelecer seu ajustamento teórico com os jogos, começa o texto fazendo crítica às aproximações psicológicas e fisiológicas – biológicas – que até então dominavam os estudos destes fenômenos. A partir da descrição dos jogos que performam os animais e os bebês<sup>21</sup>, o que estes estudos propuseram foram caminhos para encontrar, nas demandas vitais, um lugar biológico para essa dispersão de energia acumulada. Para o autor, esta busca, apesar de render conclusões notáveis, como a percepção do caráter irracional dos jogos e a atribuição de sua existência como anterior “a qualquer grau de civilização, ou a qualquer concepção do universo” (HUIZINGA, 2010, p. 04), deixava fugir o que é próprio da nossa experiência com os jogos:

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa absorção, 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, 2010, p. 02)

Ao considerar a abordagem do jogo a partir das funções que este exerce sobre a cultura, Huizinga define seu objeto de estudo caracterizando “o jogo como forma específica de atividade, como ‘forma significante’<sup>22</sup>, como função social” (HUIZINGA, 2010, p. 04), procurando concebê-lo “como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária” (HUIZINGA, 2010, p. 04). Perspectiva essa que leva o autor a descrever, ao longo do livro, as relações que tal forma de significação tem com diversas esferas como a do direito, da guerra, do conhecimento e da poesia. Categorias humanas cuja historicidade não apenas escapa de qualquer abordagem

---

<sup>21</sup> O livro é iniciado com a apresentação do argumento de que qualquer observação rápida da natureza, como dois filhotes de qualquer espécie, nos faz perceber que os animais todos, incluindo os seres humanos, jogam. Dois cães, ao brincarem de morder, estabelecem um espaço e um tempo para isso, assim como estabelecem limites de força empregada e sinais de que a brincadeira acabou. Princípios que se repetem em qualquer jogo de carta, de dados ou de mesa – analógicos e digitais.

<sup>22</sup> “É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido.” (HUIZINGA, 2010, p. 02)

fisiológica, como demonstra a capacidade de integração do jogo na forma de constituir nossos hábitos. Assim, na sua aptidão de atribuir sentidos socialmente compartilhados, o jogo:

Ornamenta a vida, ampliando-a e, nessa medida, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural. (HUIZINGA, 2010, p. 11)

## 2.2. O JOGO POR ROGER CAILLOIS

Apesar de se dizer compreensivo, ponderando sobre o tamanho do empreendimento teórico ao qual Huizinga se dedicou, Caillois considera as pretensões do teórico<sup>23</sup> não como características de um estudo dos jogos, “(...) mas uma pesquisa sobre a fecundidade do espírito do jogo no campo da cultura, e mais precisamente do espírito que preside à determinada espécie de jogos: os jogos de competição regrada” (CAILLOIS, 2009, p. 34)). Sem considerar a descrição e a classificação dos jogos em si – o que é lido por Caillois como deliberadamente negligenciadas – Huizinga comete um erro que pode ser ilustrado por uma categoria inteira de jogos que, devido a sua definição, acabam sendo excluídos desta natureza:

(...) a parte da definição (...) que apresenta o jogo como uma ação desprovida de qualquer interesse material exclui simplesmente as apostas e os jogos de azar, ou seja, por exemplo, as casas de jogos, os cassinos, os hipódromos, as loterias que, para bem ou para mal, ocupam precisamente uma parte importante da economia e na vida cotidiana dos diferentes povos, sob formas, é verdade, infinitamente variáveis, mas em que a constância da relação azar e lucro é ainda mais impressionante. (CAILLOIS, 2009, p. 35)

De acordo com Caillois, a demanda epistemológica de Huizinga, de que os jogos devem permanecer rigorosa e essencialmente improdutivos, no entanto, não é em nada abalada pelos jogos de azar. Isso porque “a soma dos ganhos, no melhor dos casos, só poderia ser igual à soma das perdas dos outros jogadores”<sup>24</sup> (CAILLOIS,

<sup>23</sup> “(...) oferecer uma definição exata da natureza essencial do jogo” e “expor a parte do jogo que habita ou que vivifica as manifestações essenciais em toda cultura” (CAILLOIS, 2009, p. 35)

<sup>24</sup> Sendo esta soma quase sempre “(...) inferior, por causa das despesas para o funcionamento, dos impostos ou dos lucros do empreendedor, o único que não joga ou cujo jogo é protegido contra o azar pela lei dos grandes números, ou seja, é o único que não pode sentir prazer no jogo.” (CAILLOIS, 2009, p. 36)

2009, p. 36), ou seja, o que caracterizaria essa transação não é a produção de qualquer bem – de qualquer natureza – mas sim, e exclusivamente, o deslocamento de propriedade. Nesse sentido, não criar riqueza ou obra qualquer não apenas define o jogo, como por consequência é prova daquilo que o diferencia do trabalho e da arte. O que nos leva ao questionamento: E os jogadores profissionais? Quanto a estes

(...) boxeadores, ciclistas, jóqueis ou atores que ganham a vida no ringue, na pista, no hipódromo ou nos tablados, e que devem pensar no prêmio, no salário ou no cachê, está claro que sob este aspecto não são jogadores, mas profissionais. Quando jogam, jogam um jogo diferente. (CAILLOIS, 2009, p. 37)

Para introduzir o conceito de jogo, Caillois recorre à análise de algumas noções implícitas que parecem repetir-se com frequência nos usos literais e metafóricos desta palavra (CAILLOIS, 2009, p. 16). O primeiro diz respeito à caracterização material e funcional do que conceituamos:

(...) o termo jogo designa não apenas a atividade específica por ele nomeada, mas também a totalidade das imagens, dos símbolos ou dos instrumentos necessários a essa atividade ou ao funcionamento de um conjunto complexo. É por isso que se fala de um jogo de cartas: o conjunto das cartas; de um jogo de xadrez: o conjunto das peças indispensáveis para jogar esse jogo. Conjuntos completos e numeráveis: um elemento a mais ou a menos e o jogo torna-se impossível ou adulterado, a menos que a retirada ou a adição de um ou de vários elementos seja anunciada antes e responda a uma intenção precisa, como é o caso do coringa no jogo de cartas ou da vantagem de uma peça no jogo de xadrez para restabelecer o equilíbrio entre dois jogadores de força desigual. Da mesma maneira se falará de um jogo de órgão, ou seja, o conjunto de tubos e dos teclados, ou de um jogo de velas, isto é, o aparelho completo das diferentes velas de uma embarcação. (CAILLOIS, 2009, p. 17)

Sem limitar-se ao caráter psicológico do jogar ou à descrição empírica do fenômeno, o jogo é compreendido como a somatória das intenções e das disponibilidades, em sua totalidade. Composto por partes que, somente quando em diálogo, evidenciam determinado sentido.

Essa intransigência, no entanto, não deve ser compreendida como uma limitação. Por caracterizar-se a partir de um sistema de regras que definem e separam o que é, do que não é, do jogo – o que é do que não é permitido –; e por presumir que o jogo só acontece pela vontade de todos de respeitar voluntariamente estas restrições, que se cria uma ordem na qual os jogadores se dispõem entre iguais. A isso somam-se a invenção possível dentro dos limites das regras e um forte senso de

risco – a avaliação dos recursos disponíveis e a aposta que caracteriza a comparação do risco aceito com o resultado obtido (CAILLOIS, 2009, p. 18). Intercambiáveis por natureza, no entanto,

Existem casos em que os limites se atenuam, em que a regra se dissolve; existem outros, ao contrário, em que a liberdade e a invenção estão quase desaparecendo. Mas o jogo significa que os dois polos subsistem e que uma relação se mantém entre um e outro. (CAILLOIS, 2009, p. 21)<sup>25</sup>

Por fim, para visualizarmos como acontece a relação dialógica entre os polos “liberdade/regra” e “limite/invenção”, o autor considera a observação destes no campo estético:

Em pintura, as leis da perspectiva são em grande parte convenções. Engendram hábitos que, no fim, fazem-nas parecer naturais. Para a música, as leis da harmonia; para as artes dos versos, as da prosódia e da métrica; qualquer outra imposição, unidade ou cânone para a escultura, a coreografia ou o teatro. Todas compõem da mesma forma legislações diferentes, mais ou menos explícitas ou detalhadas, que ao mesmo tempo guiam e limitam o criador. São como regras do jogo por ele jogado. Em contrapartida, engendram um estilo comum e reconhecível em que se reconciliam e se compensam a variedade do gosto, a provação da dificuldade técnica e os caprichos do gênio. Essas regras têm algo de arbitrário, e aquele que as considerar estranhas ou incômodas tem autorização para recusá-las e pintar sem perspectivas, escrever sem rima nem cadência, compor fora dos acordos admitidos. Ao fazê-lo, não joga mais o jogo e contribui para destruí-lo, pois essas regras, como para o jogo, só existem na medida em que são respeitadas. Negá-las, todavia, é ao mesmo tempo esboçar os futuros critérios de uma nova excelência, de um outro jogo cujo código ainda vago se tornará por sua vez tirânico, domesticará a audácia e interditará novamente a fantasia sacrílega. Toda ruptura que quebra uma proibição oficial já desenha um outro sistema, não menos rigoroso e não menos gratuito. (CAILLOIS, 2009, p. 22–23)

### 2.3. CARACTERÍSTICAS FORMAIS DO JOGO

O quadro apresentado a seguir procura mostrar, de forma sintética, as características formais do jogo segundo Huizinga e Callois.

---

<sup>25</sup> “Esta é, reduzida ao essencial, a argumentação de um Huizinga, quando faz derivar do espírito do jogo a maioria das instituições que ordena as sociedades ou das disciplinas que contribuem para sua glória.” (CAILLOIS, 2009, p. 21)

**Quadro 01 – Características formais do jogo segundo Huizinga e Caillois.**

	<b>Johan Huizinga</b>	<b>Roger Caillois</b>
<b>1º</b>	<p>Livre</p> <p>“Antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forjada” (HUIZINGA, 2010, p. 09)</p> <p>“as crianças e os animais brincam porque se divertem, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (HUIZINGA, 2010, p. 09)</p> <p>“o jogo é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade.” (HUIZINGA, 2010, p. 09)</p> <p>“jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado no ‘tempo livre.’” (HUIZINGA, 2010, p. 10)</p>	<p><i>Livre</i>: à qual o jogador não pode ser obrigado, pois o jogo perderia imediatamente sua natureza de divertimento atraente e alegre;” (CAILLOIS, 2009, p. 42)</p>
<b>2º</b>	<p>É uma evasão do real</p> <p>“Jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2010, p. 10)</p> <p>“Todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele desinteressado. (...) Ele se situa fora do processo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe esse processo” (HUIZINGA, 2010, p. 10)</p> <p>“Tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização” (HUIZINGA, 2010, p. 11)</p> <p>Autor retorna à caracterização do Jogo como uma atividade significativa, com fim justificado em si mesma.</p>	<p>“<i>Separada</i>: circunscrito em limites de espaço e de tempo previamente definidos;” (CAILLOIS, 2009, p. 42)</p>
<b>3º</b>	<p>Limitado pelo TEMPO dedicado</p> <p>“Terceira de suas características principais: seu isolamento, sua limitação” (HUIZINGA, 2010, p. 11)</p> <p>“Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto ocorre, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão,</p>	<p>“<i>Incerta</i>: cujo desenrolamento não pode ser determinado nem o resultado obtido de antemão, pois uma certa liberdade na necessidade de inventar é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador;” (CAILLOIS, 2009, p. 42)</p>

	associação, separação.” (HUIZINGA, 2010, p. 11)	
4º	Limitado pelo ESPAÇO dedicado “Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (HUIZINGA, 2010, p. 12) “Lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras” (HUIZINGA, 2010, p. 11)	“ <i>Improdutiva</i> : pois não cria nem bens, nem riqueza, nem qualquer outro tipo de elemento novo; salvo deslocamento de propriedade no interior do círculo dos jogadores, resulta em uma situação idêntica àquela do início da partida;” (CAILLOIS, 2009, p. 42)
5º	Cria e é, ele mesmo, ordem  “Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta.” (HUIZINGA, 2010, p. 12)  “As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo vincula e desprende. Fascina. Ele conjura, quer dizer, cativa. Está investido das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia.” (HUIZINGA, 2010, p. 12–13)	“ <i>Regrada</i> : submetida às convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;” (CAILLOIS, 2009, p. 42)
6º	É tenso  “Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace, o jogador quer que alguma coisa ‘vá’ ou ‘saia’, pretende ‘ter sucesso’ à custa de seu próprio esforço.” (HUIZINGA, 2010, p. 13)  “Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua ‘lealdade’. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo.” (HUIZINGA, 2010, p. 13)	“ <i>Fictícia</i> : acompanhada de uma consciência específica de uma realidade diferente ou de franca irrealidade em relação à vida cotidiana.” (CAILLOIS, 2009, p. 42)

Fonte: Elaboração do autor desta dissertação.

Vistas assim, lado a lado, torna-se mais evidente a influência do trabalho de Huizinga sobre o de Caillois. Em certos aspectos Caillois pensa em modos de sintetizar as considerações, em outros aprofunda ideias que já haviam sido iniciadas.

Destes aprofundamentos, destaca-se um modelo de classificação dos jogos que, não apenas acolhe os jogos de azar, como os opõe aos jogos de competição – considerando as posturas dos jogadores frente ao jogo como diametralmente opostas, já que no primeiro o jogador nada faz para além de aguardar o resultado do destino e no segundo toda possibilidade de vitória reside na sua própria capacidade de gerenciar suas aptidões.

Para além disso, Caillois ainda propõe uma categorização dos jogos dividindo-os “(...) em quatro rubricas principais conforme, nos jogos considerados, predominem o papel da competição, do acaso, do simulacro ou da vertigem” (CAILLOIS, 2009, p. 47), ou, como ele chama, respectivamente: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Distribuindo de maneira que cada uma governe e reúna os jogos do seu quadrante original, no entanto, estas categorias encontram-se escalonadas progressivamente no contínuo formado pela relação entre os polos, semanticamente antagônicos, da *Paidia* e do *Ludus*. Enquanto na primeira extremidade “(...) reina, quase integralmente, um princípio comum de divertimento, de turbulência, de improvisação livre e de alegria despreocupada” (CAILLOIS, 2009, p. 47); na extremidade oposta essa impulsividade é disciplinada, acrescentando os obstáculos que constituirão uma demanda cada vez maior de esforços, paciência, destreza ou engenhosidade – constituídos pelo prazer que temos ao superar dificuldades.

Para exemplificar o funcionamento destes polos em interação com as categorias, propomos o exemplo abaixo, inspirado no quadro produzido pelo autor (CAILLOIS, 2009, p. 80).

**Quadro 02** – Funcionamento dos polos *Paidia* e *Ludus* em interação.

<b>Lea</b> (Sorte)	Parlendas Cara ou Coroa	Aposta Roleta	Loterias Simples, Compostas ou Acumuladas

Fonte: Síntese realizada a partir do quadro elaborado por Caillois (2009, p. 80)

À medida que a *Paidia* diminui, o *Ludus* cresce, na mesma medida e inversamente. Sua relação, caracterizada por esta oposição semântica, representa

duas aproximações igualmente potentes em relação aos jogos: Do lado da *Paidia*, seu caráter improvisado permanece essencial, sendo seus impulsos descritos com verbos como “tocar”, “pegar”, “cheirar”, “destruir”, “quebrar”, “mistificar” ou “desafiar”. Aqui, “para a criança, trata-se de se afirmar, de se sentir causa, de forçar os outros a lhe dar atenção” (CAILLOIS, 2009, p. 69). Do outro lado, a partir do *Ludus*, “começa a agir o prazer que experimentamos em resolver uma dificuldade criada, de propósito, arbitrariamente definida, de forma que, finalmente, o fato de realizá-la não traz nenhuma vantagem além do contentamento íntimo de tê-la resolvido” (CAILLOIS, 2009, p. 71). Conseguindo agradar o desejo primitivo através dessa maneira de satisfazer o descanso e a necessidade humana de utilizar seus conhecimentos para operar soluções, o *Ludus* seria uma força capaz de transformar a experiência em um desafio, independentemente do nível. Aparecendo “(...) como o complemento e como a educação da *Paidia*, a quem disciplina e enriquece” (CAILLOIS, 2009, p. 71), trabalhando “(...) indistintamente para dar às categorias fundamentais do jogo sua pureza e sua excelência” (CAILLOIS, 2009, p. 76).

#### 2.4. O JOGO E OS GAME STUDIES

De forma a aprofundar o que sugerimos anteriormente, sobre a presença destes autores nos Game Studies, consideramos fecundo trazer vozes deste campo – que surgirão ao longo do texto, de acordo com sua especialidade – a fim de somar ao conceito, ao exercício de sua análise contextualizada, sua simplificação e o diálogo com outros autores.

Considerando as escolhas teóricas apresentadas no texto até aqui, fica compreensível a diferença entre os conceitos de “jogo” e “games”. O mesmo, no entanto, precisamos lembrar, não acontece na escrita da língua inglesa. Para Raessens (2006, p. 54) mesmo quando em plena discordância, teóricos tão diversos quanto Henry Jenkins e Espen Aarseth, com objetos de estudos diferentes, concordavam que a palavra não era um termo academicamente bem-definido, que a busca e a definição do que todos os jogos têm em comum já havia se provado insuficiente para o campo, e que era necessário ser mais preciso ao referenciar-se aos jogos digitais – distinguindo-os através de gêneros ou de objetivos, se por diversão ou para treinamento, por exemplo. Apesar de ver parte desta crítica como



método que se repete no campo para justificar um determinado ineditismo teórico que não parece condizer com a realidade do debate<sup>26</sup>, é justificável a demanda de estabelecer uma epistemologia própria, elaborada a partir de demandas teóricas específicas – sendo parte destas transformadas, neste trabalho, em objeto de análise para um ensino crítico das mídias envolvidas.

Outra provocação frequente diz respeito à relação jogos/trabalho a partir da leitura de Huizinga e Caillois. Para Escribano, a caracterização do jogo como atividade não produtiva, “segundo uma lógica de produção capitalista, de produto, de monetização do esforço, do esforço convertido em um serviço ou em qualquer bem comercializável”<sup>27</sup> (2013, p. 59), simboliza uma contradição ao pensamento da gamificação – que se sustenta, teoricamente, na concepção de ser possível transformar esta energia despreziosa num motor de ação que seria capaz de mudar o mundo. O mesmo critério de liberdade, para Fuchs, caracterizaria jogo e trabalho como diametralmente opostos – reforçando-se a partir da ideia de Huizinga de que o oposto de “jogo” seria “seriedade”. Dentro da caracterização “sagrada” do jogo, a consciência de que jogamos, e de que escolhemos jogar, não apenas opõe-se à noção de trabalho alienado, como caracterizaria “(...) uma fonte de esperança para escapar da dialética senhor-escravo das relações capital-trabalho”<sup>28</sup> (FUCHS, 2014, p. 148). A tentativa de harmonização entre estes dois conceitos, conforme o autor, desenha-se como “(...) apanhada na armadilha de um sistema ideológico autocontido que está em sincronia com o desenvolvimento das relações de produção de nossa sociedade”<sup>29</sup> (FUCHS, 2014, p. 153).

Essas mesmas definições de jogo, a partir desta epistemologia cultural do fenômeno lúdico, de Huizinga, e das categorias apresentadas por Caillois, também são encontradas em trabalhos que, de maneira mais ou menos evidente, passam a relacionar a experiência dos jogos com os estudos da aprendizagem. Para Marc

---

<sup>26</sup> Assim como dizem que o conceito de jogo não é bem desenvolvido; na gamificação, por exemplo, é fácil encontrar quem sugira que falte estudos relacionando a educação e os jogos. O que parece não indicar necessariamente a falta destes estudos, mas de outros que considerem a ideia de “jogo” própria destes teóricos. Nesse sentido, fica clara a intenção do campo de afastar-se da concepção geral de jogo.

<sup>27</sup> Tradução nossa. No original: “según una lógica de producción capitalista de producto, de monetización del esfuerzo, del esfuerzo convertido en un servicio a otros o en un bien comercializable.”

<sup>28</sup> Tradução nossa. No original: “(...) was a source of hope to escape the master-slave dialectic of capital-labour relationships.”

<sup>29</sup> Tradução nossa. No original: “(...) trap of a self-contained ideological system that is in synch with the development of the relations of production of our society.”

Prensky, a partir destas definições, “(...) alguns fatores merecem ênfase em nosso contexto. • Jogar é algo que se escolhe fazer; • O jogo é intenso e totalmente absorvente; • Jogar promove a formação de agrupamentos sociais.”<sup>30</sup> (PRENSKY, 2001, p. 06). Ao caracterizar o quê especificamente torna os jogos objetos engajadores – seu problema de pesquisa – o autor inspira momentos diversos. Mesmo utilizando frases como “Nos negócios, trabalho e lazer se misturam regularmente, começando pelos níveis executivos mais altos.” (PRENSKY, 2001, p. 08), o que acaba sendo apenas mais um dos exemplos da literatura que associa o corporativismo e sua funcionalidade com os parâmetros de qualidade<sup>31</sup>, o autor ainda reforça a importância do jogo de manter-se íntegro à condição de liberdade e engajado à sociabilidade.

Por fim, uma última aproximação frequente, e uma que caracteriza os jogos em todo lugar em que ele é pensado e vivido, diz respeito a algo que igualmente o precede: “Em todas as opções, para virar jogo é preciso cuidar do espaço e do tempo, dos materiais, levar em conta os jogadores e suas ações” (MARTINS, 2014, p. 93). Mirian Celeste Martins, ao refletir sobre a cultura lúdica e a arte-educação, lembra não apenas da centralidade da experiência neste processo, mas também do fato de que os jogos são, como diria Squire (2006), experiências desenhadas/programadas (*designed experience*). Essa concepção de jogo abre caminho para duas novas conclusões de grande impacto para este trabalho: I - Lembra que existe alguém que projetou e realizou a organização do tempo e do espaço proposto por aquele jogo, o que demanda a contextualização tanto do objeto como das intenções de seus criadores; e II – Considera a centralidade da experiência e do poder de agência dos jogadores, “(...) então só podemos entender os significados dos jogos entendendo o que os jogadores fazem com eles e os significados que os jogadores constroem por meio dessas ações”<sup>32</sup> (SQUIRE, 2006, p. 21). O que caracterizaria os jogos, já vimos em Steinkuehler (2006, p. 97), como este campo em requisição de todas as práticas humanas que caracterizam o modo como os jogadores vivem as regras e suas realizações.

---

<sup>30</sup> Tradução nossa. No original: “a couple of factors merit emphasis in our context. • Play is something one chooses to do; • Play is intensely and utterly absorbing; • Play promotes the formation of social groupings.

<sup>31</sup> O que pode ser entendido como mais uma pista, mais um desvelamento, do seu caráter ideológico.

<sup>32</sup> Tradução nossa. No original: “(...) then we can only understand games’ meanings by understanding what players do with them and the meanings that players construct through these actions”.

## 2.5. OS GAMES

Se até agora buscávamos compreender o jogo a partir de suas generalidades, passaremos agora a defini-lo a partir de algumas das especificidades que o campo utiliza para caracterizar sua vertente eletrônica e digital: os *games*. Essas considerações serão aqui distintas a partir da diferenciação de seus objetos de descrição: por um lado, estudos que buscam descrever o que define e quais são as consequências da digitalização dos jogos; por outro, estudos que procuram descrever as formas que estes têm de se organizar, a partir de suas mecânicas e em consideração com sua existência enquanto linguagem.

### 2.5.1. Game e Indústria

Para Losso e Borges (2015), a utilização da terminologia “game”, especialmente por parte de estudos escritos em línguas que não são a inglesa, caracteriza já distinção importante para esta definição da natureza de jogo. Para as autoras, games estão intimamente relacionados à relação dos jogos com a indústria do entretenimento. A partir desta compreensão, os games representariam, mais do que a digitalização destes objetos, o atravessamento da experiência de jogar pela indústria do entretenimento – o que poderíamos verificar, por exemplo, na forma como os e-sports<sup>33</sup> reproduzem os gêneros do espetáculo, da publicidade e do consumo massificado como característicos dos meios pelos quais os jogos e sua cultura são produzidos. Para além disso os games têm, dentre suas fundações, uma concepção de uma arte que só foi possibilitada pela produção industrial. Dois aspectos abordados por Bogost (2006) assinalam esta importância: I – Suas ferramentas constituintes, de *hardware* e *software*, permanecem enraizadas no mercado produtivo da tecnologia disponível; e II – Nos últimos quarenta anos o número de avanços técnicos disponibilizados aos jogos vieram das mãos desta própria indústria.

Sobre a competitividade que caracteriza a indústria dos games podemos refletir, a partir disso, na sua capacidade de representação e processamento gráfico. “Essa tem sido a obsessão de empresas como nVidia, ATI e grandes corporações de

---

<sup>33</sup> Esportes eletrônicos. Competições que equiparam o desempenho dos jogadores a atletas profissionais e cuja organização e premiação destacam-se pela cobertura de mídia especializada e pelas cifras altas – a exemplo da premiação dada pelo torneio internacional do jogo Dota 2 (Valve Corporation, 2013) que, em 2019, totalizou 32 milhões de dólares em premiação.

videogames como Nintendo e, acima de tudo, Microsoft e Sony, cujas máquinas mais recentes apresentam tremendas capacidades de processamento gráfico”<sup>34</sup> (ESCRIBANO, 2012, p.207). O que destacamos concede uma percepção dramaticamente irônica da realidade: Não apenas continuamos acompanhando, oito anos depois, as mesmas empresas travando as mesmas competições, como continuamos situando o desenvolvimento da tecnologia envolvendo a digitalização dos jogos através do mesmo critério de capacidade e velocidade de processamento gráfico<sup>35</sup>.

A respeito da indústria e do mercado que geram esses produtos e essas relações, dois relatórios nacionais de 2018 – além de uma pesquisa realizada por Arlete Petry (2015) junto a um grupo de estudantes de design de jogos – ajudam-nos a entender, de forma quantitativa, a quem são atribuídos os feitos técnicos destes produtos, tanto quanto o perfil demográfico daqueles que consomem a produção deste trabalho. Sobre as empresas registradas que desenvolvem jogos digitais, no segundo censo da indústria brasileira de jogos digitais, a região norte foi a que mais viu aumentada suas estatísticas de crescimento, o que resultou em um aumento de 350% durante o período de quatro anos apresentados pelo censo – e mesmo a região com a menor margem de crescimento, o nordeste, apresenta um crescimento de 82% (SAKUDA; FORTIM, 2018, p. 16).

---

<sup>34</sup> Tradução nossa. No original: “This has been the obsession of companies like nVidia, ATI and big video game corporations such as Nintendo and, above all, Microsoft and Sony, whose most recent machines display tremendous graphic-processing capacities.”

<sup>35</sup> Tendo como centrais, às barbas de uma nova geração de consoles, debates como o número de *frames* por segundo (FPS) que os jogos conseguirão rodar quando configurados para as resoluções mais altas disponíveis.

**Figura 01** – Comparativo entre o primeiro e o segundo censo da indústria brasileira de jogos (2014-2018), no referente aos dados demográficos que visualizam empresas desenvolvedoras de jogos.

REGIÃO	UF	2014		2018		CRESCIMENTO
		N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%	%
Sudeste	SP	50	37,6%	91	33,0%	82,0%
Sudeste	RJ	10	7,5%	26	9,4%	160,0%
Sudeste	MG	6	4,5%	25	9,1%	316,7%
Sudeste	ES	4	3,0%	4	1,4%	0,0%
Sul	PR	7	5,3%	22	8,0%	214,3%
Sul	RS	13	9,8%	21	7,6%	61,5%
Sul	SC	11	8,3%	17	6,2%	54,5%
Nordeste	CE	4	3,0%	9	3,3%	125,0%
Nordeste	PE	9	6,8%	9	3,3%	0,0%
Nordeste	BA	3	2,3%	8	2,9%	166,7%
Nordeste	PB	5	3,8%	7	2,5%	40,0%
Nordeste	RN	0	0,0%	3	1,1%	n/a
Nordeste	SE	0	0,0%	2	0,7%	n/a
Nordeste	PI	1	0,8%	1	0,4%	0,0%
Nordeste	MA	0	0,0%	1	0,4%	n/a
Centro-Oeste	DF	7	5,3%	15	5,4%	114,3%
Centro-Oeste	MS	0	0,0%	3	1,1%	n/a
Centro-Oeste	GO	1	0,8%	2	0,7%	100,0%
Centro-Oeste	MT	0	0,0%	1	0,4%	n/a
Norte	AM	1	0,8%	5	1,8%	400,0%
Norte	PA	1	0,8%	3	1,1%	200,0%
Norte	AP	0	0,0%	1	0,4%	n/a
<b>Brasil</b>	<b>TODAS</b>	<b>133</b>	<b>100%</b>	<b>276</b>	<b>100%</b>	

Fonte: (SAKUDA; FORTIM, 2018, p. 37)

Em relação ao rendimento financeiro, as empresas registram um faturamento considerável dedicado à produção de jogos digitais (49,8%). Mas há, também, fontes que configuram os extensos braços econômicos que a indústria cria e sustenta, como o desenvolvimento de softwares e serviços de TI (10,6%), treinamento corporativo (3,3%) e serviços educacionais (3,0%) (SAKUDA; FORTIM, 2018, p. 39).

**Figura 02** – Rendimento das empresas cadastradas como desenvolvedoras de jogos, classificados por natureza das fontes.

	ATIVIDADE	EMPRESAS	%
	Desenvolvimento de jogos digitais	316	95,5%
Desenvolvimento de software e serviços de tecnologia de informação		104	31,4%
	Desenvolvimento de conteúdo digital	104	31,4%
	Animação	85	25,7%
	Serviços educacionais	75	22,7%
	Consultoria	69	20,8%
	Treinamento Corporativo	54	16,3%
	Propaganda e publicidade	41	12,4%
	Cinema / TV	30	9,1%
	Pesquisa	29	8,8%
	Publishing	27	8,2%
	Sonorização	24	7,3%
	Monetização	22	6,6%
	Distribuição	19	5,7%
	Localização	12	3,6%
	Varejo	5	1,5%
	Outras atividades culturais e criativas	30	9,1%
	Outras atividades digitais e tecnológicas	37	11,2%
	Outras atividades	17	5,1 %
<b>375 respondentes</b>		<b>1100</b>	

Fonte: (SAKUDA; FORTIM, 2018, p. 41)

Em seus dados demográficos, a Pesquisa Game Brasil 18 traça um perfil que caracteriza a massa consumidora da indústria como heterogênea em questões como gênero e idade. Dos 75% dos brasileiros que responderam de forma positiva à pergunta se jogavam, 58,9% são do gênero feminino e 32,7% têm entre 35 e 54 de idade, caracterizando dados que fogem consideravelmente à curva das representações sociais destinadas pelos seus produtos (SIOUX GROUP *et al.*, 2018, p. 06). Dentre os quais, 26,9% dizem ter uma frequência diária de acesso aos jogos e 25,5% jogam entre três e seis dias por semana, enquanto a média de duração das sessões de jogo varia de um tempo de até uma hora (34,2%) até de três a seis horas (7,8%) (SIOUX GROUP *et al.*, 2018, p. 07).

As conclusões que os dados podem nos levar, e com as quais a indústria regular-se-á em seus planejamentos econômicos, encontram-se descritas no texto

“Consumo de Videogames: algumas preferências e motivações para jogar” de Arlete Petry. Conforme a autora:

Dada essa mais recente amplitude do público que consome jogos digitais, cada vez mais torna-se difícil pensar os consumidores de videogames como uma unidade. Há uma necessidade de entendermos como se caracteriza cada um desses grupos, o que cada nicho de jogadores objetiva alcançar ao jogar um jogo, embora perguntas mais gerais como, o que faz com que os jogadores gostem de determinado jogo, também carecem de respostas. (PETRY, 2015, p. 56)

Diante do cenário esboçado acima, o que temos é uma indústria organizada nos mais complexos e vívidos de seus termos. Tal indústria busca responder às demandas crescentes dos consumidores - globalizados em seus gostos e unidos pela fermentação cultural do capital investido em entretenimento – tanto quanto investir na incitação dos desejos de consumo e meios de prover a satisfação destes.

Para Escribano (2012, p. 200), os números da indústria só fazem provar que “os videogames, como evolução do jogo analógico, como digitalização do jogo, tornaram-se a forma cultural contemporânea mais relevante, em termos de consumo e volume de negócios”<sup>36</sup>. Apenas para termos uma referência de comparação entre dois períodos distintos do campo do estudo dos jogos, propõe-se a visualização da diferença de arrecadamento estimado para a indústria. Segundo Nesteriuk (2004, p. 08) “no ano de 2003, a indústria do videogame faturou, de acordo com a revista Info Exame, cerca de US\$ 20 bilhões no mundo (US\$ 500 milhões no Brasil), o que representou um crescimento de 19,4% em relação ao ano anterior”. Conforme Raessens (2006, p. 53), a indústria do videogame é a indústria do entretenimento que mais cresce, seu faturamento foi igualmente estimado em US\$ 20 bilhões. Quatorze anos depois, em 2020, apontada dentre os poucos segmentos da indústria que fugiu à crise provocada pela pandemia da COVID-19, sua expectativa de arrecadação anual é de US\$ 159,3 bilhões – sendo assim superior à soma da indústria do cinema e da música<sup>37</sup>.

Tais aspectos serão tratados com maior desenvolvimento no decorrer do texto, mas adiantaremos aqui uma característica da indústria dos jogos cuja consequência, advertida por Andrew Baerg, se faz presente no modo mesmo como a indústria se

---

<sup>36</sup> Tradução nossa. No original: “Video games, as an evolution of the analogical game, as a digitalization of the game, have become the most relevant contemporary emergent cultural form, in terms of consumption and business volume.”

<sup>37</sup> (SOMMADOSSI, 2020)

organiza. Pensando na aproximação da retórica dos jogos digitais com a ideia de livre-mercado neoliberal, o autor sugere que os jogos digitais, ao oferecerem aos jogadores a opção de usar seus recursos para se promoverem dentro do jogo, e ao fazê-lo através do esconderijo de suas limitações, de uma ilusão de liberdade previamente programada, “naturaliza(riam) uma abordagem neoliberal para a tomada de decisões da vida” (BAERG, 2009, p. 119).

Ao considerar as dificuldades históricas que setores produtivos de tecnologias mais recentes têm de organizarem-se sindicalmente, essa naturalização parece atingir os trabalhadores do princípio ao fim. Não apenas o formato de suas contratações varia de acordo com a demanda da indústria e do desregulamento por parte de qualquer política de proteção ao trabalhador, como também, nos lembra Bogost (2006, p. 62) que

no passado recente práticas trabalhistas questionáveis perseguiram os maiores desenvolvedores da indústria de videogames. Acusações de horas de trabalho opressivamente longas sem pagamento de horas extras e pouca consideração por obrigações fora do trabalho.<sup>38</sup>

De acordo com o autor, estes foram um dos motivos que culminaram em ações coletivas contra empresas desenvolvedoras.

Ainda sobre a demanda de compreender como ela funciona em suas organizações práticas, a indústria dos games, assim como a indústria do cinema, divide sua cadeia produtiva em três eixos principais: I – Desenvolvedores, empresas responsáveis pelo trabalho de arte, programação, roteiro e música, ou seja, responsáveis pela elaboração e organização daquilo com que se joga; II – Publicadoras (*Publishers*), nas quais estão “os profissionais responsáveis por viabilizar a venda/distribuição dos jogos” (ALVES, 2011, p. 229), responsáveis enfim pela cadeia logística deste manejo; e III – Distribuidoras, nominalmente o setor de varejo físico que ainda conserva a venda destes jogos, apesar da mudança brusca que as mídias digitais, muitas vezes vendidas por lojas das próprias publicadoras, vem causando no setor<sup>39</sup> – tornando mais vaga a diferença entre o segundo e terceiro eixos.

---

<sup>38</sup> Tradução nossa. No original: “(...) In the recent past, questionable labor practices have haunted the largest developers in the videogame industry. Accusations of oppressively long work hours with no overtime pay and little consideration for out-of-work obligations”.

<sup>39</sup> O incentivo por parte das grandes desenvolvedoras de consoles que comandam o mercado mundial (Sony, Microsoft e Nintendo) para o consumo de mídias digitais é tão grande, que os novos



As medidas dessa indústria, assim como a relação íntima que o conceito “game” divide com ela, funciona como recorrente lembrança do contexto no qual estes objetos são elaborados, consumidos e estudados. O que reforça, por fim, a demanda de observar os games – e qualquer aplicabilidade funcionalista destes – como produtos que, imperializados pela demanda ideológica do capitalismo, tendem a camuflar procedimentos retóricos interessados à própria indústria e à sua maneira de produzir consumidores.

### 2.5.2. O Game dos seus Studies

Para além das suas relações com a indústria, os games se distinguem a partir de aspectos tanto materiais quanto psicológicos. Em primeiro lugar, o que chamamos de game, ou, como denomina João Ranhel, “*jogos computacionais*”, são caracterizados como aqueles “(...) jogos que, na sua essência, existem na forma de algoritmos, de conjuntos de instruções computacionais associadas a dados numéricos” (RANHEL, 2009, p. 03). De acordo com o autor, esta concepção não apenas revela a demanda por processadores eletrônicos digitais, que servirão de mediadores destes dados, como a presença ubíqua desta forma de processadores – nos celulares, nas televisões, nos consoles, nas geladeiras... – ajuda-nos a compreender o motivo de uma ampliação significativa no número de lugares onde encontramos esses jogos.

Outra das aproximações conceituais problemáticas que envolvem a definição dos games pelo seu campo de estudo diz respeito ao modo como os jogos interagem com a concepção clássica de narrativas. Se o que definia a narrativa, como a concebemos na literatura ou no cinema, por exemplo, era um vínculo de natureza psicológica, em que os personagens são dispostos em situações conflitantes e nós acompanhamos passivamente suas decisões,

(...) no jogo, aquele que resolve o conflito é o jogador. E os conflitos nos jogos não precisam advir de outros personagens, mas de situações de desafio e de confronto, razão pela qual alguns jogos dispensam personagens (...). Por assim dizer, os jogos podem ser apenas

---

consoles já são vendidos em formatos com e sem hardware para leitura de Blu-Rays. O que parece estar surtindo efeito, se considerarmos que as vendas de jogos digitais pela Sony dobrou durante a pandemia (VENTURA, 2020) e que a Nintendo apontou as mídias digitais como grande responsável pelo aumento expressivo (541%) de seu lucro (SILVA, 2020).

estruturas que os jogadores utilizam para atuarem como agentes plenos, donos das ações. (RANHEL, 2009, p. 09)

As visões que antagonizavam ludologistas e narratologistas criavam, com isso, a peça central do seu dilema. Mesmo que as narrativas e os jogos tenham coexistido e, por vezes, se influenciado mutuamente, algumas características epistemológicas que as distinguem individualmente poderiam ser lidas como contrárias: enquanto a narrativa investiga as relações de causa e consequência do passado; os jogos são estruturas de ação no presente, nas quais o jogador vivencia a situação, por exemplo. O consenso posterior do campo, no entanto, considera que essas diferenciações parecem ignorar o fato de que, quando ambos, narrativas e jogos, migram para os computadores, seu ambiente digital torna propícias experimentações capazes de projetar relações entre estes conceitos:

Como os computadores são bons em simular espaços e comportamentos, gradativamente as técnicas de IA contribuem para mesclar as duas atividades nos meios computacionais. Cada vez mais, os jogos inserem situações narrativas, enquanto as narrativas permitem aos usuários serem atores em suas histórias. (RANHEL, 2009, p. 20)

Portanto, mais do que situar os games como extensões simples da concepção de jogo ou de narrativa, a digitalização dos jogos tende à convergência de experimentações em que esta nova concepção – de hipertexto e hipermídia tanto quanto de imersão e interatividade – busquem ativamente por fronteiras nas quais a separação de narrativa e jogos torne-se cada vez menos nítidas (RANHEL, 2009, p. 20).

A automação e a complexidade características dos games, diferentemente dos jogos analógicos, representaria, de acordo com Jesper Juul, uma capacidade por parte destes de sustentar e calcular um número considerável de regras e possibilidades que, juntas, permitem mundos de mecânicas e convenções que compõe uma totalidade complexa (NESTERIUK, 2004, p. 28). Mais do que inseridos, imersos em ambientes caracterizados pela complexidade de suas regras e pela hipermídia como uma ferramenta comunicacional interativa, aos participantes, enquanto jogadores, são concedidas formas de agenciar essa experiência ao longo de um caminho com resultado previamente indefinido, sendo definido apenas no ato mesmo do jogar (DETERDING *et al.*, 2011):

Eis aqui uma outra característica peculiar do videogame: apesar de ser produzido e distribuído sobre os preceitos da reprodutibilidade técnica, apresenta-se sob o domínio da co-autoria, isto é, cada jogo jogado será único não apenas em sua instância mental ou interpretativa - como normalmente acontece nos meios mais “convencionais” como o cinema e o livro, por exemplo -, mas em sua própria existência enquanto jogo. (NESTERIUK, 2004, p. 28)

Assim sendo, o game é o resultado dele mesmo jogado, realizado por uma interatividade que “se apresenta, desta maneira, não apenas como possibilidade para imersão, experiência ou agenciamento (*agency*) do *iterator*, mas como possibilidade de construção de obras abertas e dinâmicas” (NESTERIUK, 2004, p. 29). A partir desses princípios, o jogador assume uma figura de co-autoria em um jogo que, caracterizado pela diferença de cada experiência, se transforma num *work in progress* (“trabalho em andamento”) elaborado de maneira única a partir de cada partida<sup>40</sup>.

Por fim, parte dos autores fazem questão de salientar a natureza polissêmica dos games. Já defendido por Aarseth, em 1998, como “um expressivo e complexo fenômeno cultural, estético e de linguagem, que foi capaz de desenvolver, ao longo de seu curto período de existência, toda uma retórica própria” (NESTERIUK, 2004, p. 27). Por sua natureza multifacetada, “(...) os jogos digitais recebem de outras áreas da cultura elementos que são incorporados e modificados de acordo com as características e possibilidades do meio digital iterativo” (SILVEIRA, 2017, p. 147). Outro exemplo possível desta extensão e destas misturas, consideramos, pode ser visto pela natureza interdisciplinar do estudo destes objetos:

Ciências e conhecimentos em campos diversos de áreas como filosofia, semiótica, psicologia, ciências da computação, antropologia, programação, ciências cognitivas, publicidade, crítica literária, animação, computação gráfica, narratologia, educação, engenharia elétrica, telecomunicações, artes, comunicação, design, marketing, entre inúmeros outras, possuem uma relação direta com as múltiplas e integradas características do videogame. (NESTERIUK, 2004, p. 27)

Assim, neste trabalho, a perspectiva adotada em relação ao conceito de game se aproxima da concepção de videogame utilizada por Nesteriuk (2004, p. 28), sendo

---

<sup>40</sup> “Se uma marca registrada dos jogos é sua interatividade, sua capacidade de conceder agência dos jogadores dentro da ficção narrativa do mundo do jogo e suas regras, então os modelos teóricos precisam levar em conta as ações dos jogadores na criação da experiência. Na verdade, como o jogo é instanciado apenas por meio das ações dos jogadores, surgem tensões sobre quem exatamente é o ‘autor’ da experiência do jogo.” (SQUIRE, 2006, p. 21)

compreendido “(...) não apenas como um tipo genérico de jogo que se processa e opera por meio de um computador, independentemente do lugar em que seja jogado, mas também como uma linguagem que, como tal, possui suas particularidades”, capaz de dar contorno a “uma rede complexa que engloba as suas potencialidades (de realização, pesquisa...), bem como os envolvidos nesse processo” (NESTERIUK, 2004, p. 28).

Superada a dicotomia “Ludologia/Narratologia”, o campo pôde finalmente pensar os games a partir daquilo que salienta sua natureza comunicativa e relacional: como experiências projetadas, com as quais os participantes interagem e aprendem a partir de uma gramática conjugada do “fazer” e do “ser” (SQUIRE, 2006).

### **2.5.3. Características Formais dos Games**

Assim como foi feito com a conceituação de jogos, finalizados os apontamentos que tratam de verificar bases argumentativas comuns sobre os games, em princípios epistemológicos mais gerais, o texto busca agora na literatura do campo indícios que distingam os games a partir de suas características formais, a partir do modo como categorizam seu processo criativo e na sua relação com os jogadores. A ideia, como referido anteriormente, é reunir dois escritores que elaboraram teoricamente a definição dos games e estabelecer relações entre seus textos, de modo que uma síntese destas características possa nos ajudar na segunda parte do trabalho – nomeadamente no momento de buscarmos a compreensão do fenômeno como instrumento pedagógico.

Preocupado com a caracterização e conceituação dos games como pista para a compreensão daquilo que os torna tão engajadores, Marc Prensky (2001)<sup>41</sup>, a partir das relações que estabelece entre jogo/aprendizagem e jogo/trabalho – aproximações que, como já salientamos, revelam a simpatia do escritor por uma fundamentação behaviorista e funcionalista do jogo<sup>42</sup> –, caracteriza seis elementos estruturais dos games.

---

<sup>41</sup> Que, como já salientamos, considera três fatores apresentados por Caillois e Huizinga como enfáticos para o contexto da discussão sobre os games e a educação: I – Jogar é algo que alguém escolhe fazer; II – Jogar é algo que absorve intensamente o jogador; e III – Jogar promove a formação de agrupamentos sociais.

<sup>42</sup> Um exemplo dessa retórica, própria da defesa de um produtivismo inquestionável, pode ser vislumbrada quando o autor sugere que “As pessoas gostam mais de tarefas difíceis quando

Jesper Juul, por sua vez, em esforço para definir os games, considera haver um “modelo clássico de jogos” (*classic game model*) do qual os jogos digitais se fizeram valer, mas que se afastaram pelas disponibilidades próprias do meio digital. Tendo como objetivo, então, pensar numa definição capaz de relacionar os games, em suas especificidades digitais, com este modelo, o autor conclui que “uma boa definição de jogo deve descrever três coisas: 1) os tipos de sistemas configurados pelas regras de um jogo (o jogo); 2) a relação entre o jogo e o jogador do jogo (o jogador); 3) a relação entre o jogo e o resto do mundo (o mundo)”<sup>43</sup> (JUUL, 2010, p. 249). Para elaborar esta conceituação, Juul relaciona sete aproximações filosóficas do conceito de jogo e as distingui a partir das três questões estabelecidas. O que resulta, assim como em Prensky, em seis elementos estruturais que, aqui, em síntese, entenderão os games enquanto

(...) um sistema formal baseado em regras com um resultado variável e quantificável, onde diferentes resultados são atribuídos a diferentes valores, o jogador se esforça para influenciar o resultado, o jogador se sente apegado ao resultado e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis. (JUUL, 2010, p. 254)<sup>44</sup>

O quadro que segue sintetiza as concepções de Prensky e Juul sobre os games.

**Quadro 03 – Concepções de Prensky e Juul sobre os games.**

	<b>Marc Prensky</b>	<b>Jesper Juul</b>
<b>1º</b>	<p>Regras</p> <p>“As regras impõem limites - elas nos forçam a seguir caminhos específicos para alcançar objetivos e garantir que todos os jogadores sigam os mesmos caminhos. Eles nos colocam dentro do mundo do jogo, permitindo-nos saber o que está dentro e fora dos limites.” (PRENSKY, 2001, p. 12)</p> <p>“Em jogos de cartas, jogos de tabuleiro e outros jogos que não sejam de computador, as regras são escritas e geralmente</p>	<p>Regras</p> <p>“As regras dos jogos devem ser suficientemente bem definidas para que possam ser programadas em um computador ou suficientemente bem definidos para que você não tenha que discutir sobre elas toda vez que for jogar. Na verdade, jogar um jogo não eletrônico é uma atividade que em si mesma envolve a tentativa de remover qualquer incerteza nas regras do jogo: se houver desacordo sobre as regras do jogo, o</p>

apresentadas como brincadeira do que como trabalho, e suas mentes vagam menos. O que você pensa é o que você obtém.” (PRENSKY, 2001b, p. 09).

<sup>43</sup> Tradução nossa. No original: “(...) a good game definition should describe three things: 1) The kinds of systems set up by the rules of a game (the game). 2) The relation between the game and the player of the game (the player). 3) The relation between the playing of the game and the rest of the world (the world).”

<sup>44</sup> Tradução nossa. No original: “(...) is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable.”

	<p>gerenciadas pelos jogadores, em casos extremos, usando um terceiro 'imparcial' (por exemplo, um juiz). Em jogos de computador, as regras são embutidas no jogo." (PRENSKY, 2001, p. 12)</p>	<p>jogo é interrompido até que o desacordo seja resolvido."(JUUL, 2010, p. 256)</p> <p>"Isso explica parte da afinidade entre jogos e computadores - e o fato de que um jogo não eletrônico com vários milhares de anos pode ser facilmente implementado em um programa de computador: O impulso para a não ambiguidade nos jogos os torna maduros para implementação em uma linguagem de programação." (JUUL, 2010, p. 256)</p> <p>"Tomando emprestado alguns conceitos da ciência da computação, as regras de qualquer jogo podem ser comparadas com um software que precisa de hardware para ser reproduzido. Em jogos, o hardware pode ser um computador, engenhocas mecânicas, as leis da física ou mesmo o cérebro humano." (JUUL, 2010, p. 256)</p>
2º	<p>Metas/Objetivos</p> <p>"Em um jogo, atingir seus objetivos é uma grande parte do que o motiva. 'Eles são', aponta Wright, 'aquilo pelo qual você se mede'." (PRENSKY, 2001, p. 13)</p> <p>"Metas e objetivos são importantes porque somos orientados por metas como espécie. Ao contrário da maioria dos animais, somos capazes de conceber um estado futuro e de planejar estratégias para alcançá-lo, e a maioria de nós aprecia o processo. As regras, claro, tornam isso mais difícil, limitando as estratégias à nossa disposição." (PRENSKY, 2001, p. 13)</p>	<p>Resultado Variável e Quantificável</p> <p>"Para que algo funcione como um jogo, as regras deste devem fornecer diferentes resultados possíveis." (JUUL, 2010, p. 256)</p> <p>Confere-se aqui centralidade ao fato de que o jogo, para funcionar, não pode ter um fim pré-estabelecido. Quem joga, lida, até o fim do jogo, com a possibilidade de que o fim ainda não se sabe.</p> <p>"Finalmente, resultados quantificáveis significa que o resultado de um jogo é projetado para estar além de qualquer discussão, o que significa que o objetivo do Pac Man é obter muitos pontos, ao invés de 'se mover de uma maneira bonita'. Uma vez que jogar um jogo em que os participantes discordam sobre o resultado é bastante problemático, isso passa pelo mesmo desenvolvimento que as regras de um jogo, em direção à clareza." (JUUL, 2010, p. 258)</p>
3º	<p>Resultados e Feedback</p> <p>"(...) é como você mede seu progresso em relação às metas." (PRENSKY, 2001, p. 13)</p> <p>"O feedback surge quando algo no jogo muda em resposta ao que você faz - é o que queremos dizer quando consideramos que computadores e seus jogos são interativos." (PRENSKY, 2001, p. 13)</p> <p>"Os feedbacks nos permitem saber imediatamente se o que fizemos nos é positivo ou negativo, se estamos permanecendo dentro ou quebrando as regras, nos movendo para mais perto da</p>	<p>Valorização dos Resultados</p> <p>"Isso simplesmente significa que alguns dos resultados possíveis do jogo são melhores do que outros. Em um jogo multiplayer, os jogadores individuais geralmente recebem resultados positivos conflitantes (isso é o que cria o conflito em um jogo)." (JUUL, 2010, p. 258)</p> <p>"Os valores dos diferentes resultados do jogo podem ser atribuídos de diferentes maneiras: Pode ser uma declaração na caixa ('Defenda a Terra'); pode ser declarado nas instruções do jogo; pode ser sinalizado pelo fato de que</p>

	<p>meta ou mais longe ("quente ou frio") e como estamos indo em relação à concorrência (tabelas de pontuação)" (PRENSKY, 2001, p. 13)</p> <p>"O jogador está aprendendo constantemente como o jogo funciona, qual é o modelo básico utilizado pelo designer, como ter sucesso e como chegar ao próximo nível e vencer. Por meio de feedback você é recompensado por dominar alguma coisa, ou fica sabendo que falhou em alguma coisa e precisa tentar novamente ou buscar ajuda, até conseguir." (PRENSKY, 2001, p. 13)</p>	<p>algumas ações dão uma pontuação mais alta do que outras; em virtude de haver apenas uma maneira de progredir e fazer algo acontecer; ou pode estar implícito na configuração - ser atacado por monstros hostis geralmente significa que o jogador tem que se defender deles." (JUUL, 2010, p. 258)</p> <p>"Há uma tendência de que os resultados positivos sejam mais difíceis de alcançar do que os negativos - isso é o que torna um jogo desafiador; um jogo em que fosse mais fácil atingir a meta do que não alcançá-la provavelmente não seria muito disputado." (JUUL, 2010, p. 258)</p>
4º	<p>Conflito / Competição / Desafio / Oposição</p> <p>"Um jogo de computador nada mais é que um problema que estamos vendendo', diz Will Wright. 'E basicamente, resolver esse problema é jogar o jogo'." (PRENSKY, 2001, p. 14)</p> <p>"Conflito / competição / desafio ou oposição é o que faz sua adrenalina e sua criatividade fluírem, o que te deixa animado para jogar." (PRENSKY, 2001, p. 14)</p> <p>"Manter o nível de conflito / competição / desafio ou oposição em sincronia com as habilidades e o progresso do jogador é chamado de 'equilíbrio' do jogo e, como veremos, é uma habilidade chave no design do jogo." (PRENSKY, 2001, p. 14)</p>	<p>Esforço do Jogador</p> <p>"O esforço do jogador é outra forma de afirmar que os jogos são desafiadores, ou que os jogos contêm um conflito, ou que os jogos são "interativos". É uma parte das regras da maioria dos jogos (exceto jogos de puro azar) que as ações dos jogadores podem influenciar o estado do jogo e o resultado do jogo. O investimento do esforço tende a levar a um apego do jogador ao resultado, uma vez que o investimento de energia no jogo torna o jogador (parcialmente) responsável pelo resultado." (JUUL, 2010, p. 258)</p>
5º	<p>Interação – Importante por dois aspectos</p> <p>"O primeiro é a interação do jogador e do computador, que discutimos no feedback. O segundo, porém, é o aspecto inerentemente social dos jogos - você os faz com outras pessoas. Como vimos antes, games promovem a formação de agrupamentos sociais. Embora você possa jogar sozinho, é muito mais divertido jogar com outras pessoas. É por isso que em jogos pré-computador a categoria de 'jogos de paciência', embora não seja insignificante, é minúscula se comparada aos jogos que são jogados com outros. Apesar do foco inicial da indústria (pré-rede) em jogos para um jogador ou jogos contra a máquina (uma era na qual ainda estamos envolvidos), a tendência de todos os jogos de computador hoje é se tornarem multijogador." (PRENSKY, 2001, p. 15)</p>	<p>Apego do Jogador ao Resultado</p> <p>"O apego do jogador ao resultado é uma característica psicológica da atividade do jogo, o que significa que existe uma convenção pela qual o jogador está apegado a aspectos específicos do resultado." (JUUL, 2010, p. 258–259)</p> <p>"Um jogador pode realmente se sentir feliz se ele/ela vencer e realmente infeliz se ele/ela perder. Curiosamente, isso não está relacionado apenas ao esforço do jogador: este ainda pode se sentir feliz ao vencer um jogo de puro azar." (JUUL, 2010, p. 259)</p>
6º	<p>Representação</p>	<p>Consequências Negociáveis</p>

<p>“Significa que o jogo é <i>sobre</i> algo.” (PRENSKY, 2001, p. 15)</p> <p>“A representação inclui qualquer narrativa ou elementos de história no jogo. Há uma certa diferença de opinião aqui entre vários teóricos dos jogos de computador. Alguns acham que a representação está na essência do que faz um jogo, enquanto outros pensam que é apenas o ‘doce’ em torno do jogo. Uma coisa que está acontecendo, no entanto, é que os jogos de consumidor estão se tornando muito mais detalhados em sua representação, e a história e a narrativa estão se tornando uma parte maior dos jogos.” (PRENSKY, 2001, p. 15)</p>	<p>“Um jogo é caracterizado pelo fato de que ele pode, opcionalmente, atribuir consequências com peso sobre a vida real. A atribuição real pode ser negociada a cada jogo, local por local e de pessoa para pessoa. Portanto, embora seja possível apostar no resultado de qualquer jogo feito apenas para ser divertido, é impossível entrar em um cassino em Las Vegas e jogar sem apostar dinheiro.” (JUUL, 2010, p. 259)</p> <p>“A única maneira de um jogo ter consequências negociáveis é fazer com que as operações e movimentos necessários para jogar sejam predominantemente inofensivos.” (JUUL, 2010, p. 259)</p> <p>“(…) mesmo assim, todos os jogos têm algumas consequências não opcionais oficialmente sancionadas, nomeadamente no sentido de que tomam o tempo e a energia dos jogadores e, mais proeminentemente, o anexo descrito no ponto 5: que aos jogos são permitidos fazer os jogadores felizes ou infeliz, ferirem ou aumentarem seu orgulho. Mas, novamente, apenas dentro de certos limites negociáveis, uma vez que existem algumas transgressões bem conhecidas, como mau humor excessivo (ser um mau perdedor), ostentação excessiva, sair do jogo prematuramente se estiver perdendo.” (JUUL, 2010, p. 259)</p>
---	--

Fonte: Elaboração do autor desta dissertação.

Considerada essencial onde quer que seja, a concepção do jogo como atividade definida por regras mantém-se ilesa durante este processo de “digitalização”. Essencial ao jogo, como já havíamos apontado a partir de Martins (2014, p. 93), as regras, assim como sua inexorabilidade causam, de acordo com Juul (2010, p. 265), um sentimento contraditório. Se o jogo pode ser livre, por que não o ser? Por que escolher pela limitação?

A resposta para isso é basicamente que os jogos fornecem contexto para as ações: mover um avatar é muito mais significativo em um ambiente de jogo do que em um espaço vazio; jogar uma bola tem implicações mais interessantes no campo de jogo do que fora dele; um ataque rápido só é possível se houver regras especificando como os ataques funcionam; ganhar o jogo requer que a condição de vitória tenha sido especificada; sem regras no xadrez, não há xeque-mate (...). As regras de um jogo adicionam significado e permitem ações ao estabelecer diferenças entre movimentos e eventos potenciais. (JUUL, 2010, p. 265)



Sua centralidade no conceito de game vai além, inclusive. Para Juul e Prensky, a relação que os computadores constroem com as regras é servindo-lhes de catapulta. Neste caminho de transferir a demanda por figuras capazes de fazer memória das regras – constantemente – e esclarecer qualquer dúvida que possa surgir, ambos autores confiam mais na capacidade dos processadores eletrônicos digitais do que no compromisso possível dos esforços dos jogadores e da limitação de suas memórias. Assim, os games parecem não apenas terem encontrado acordo com a concepção epistemológica dos jogos, como colocaram-se à disposição para processar um número cada vez maior de regras, permitindo a criação de mundos de jogos (*gameworlds*) cada vez maiores e mais complexos. De possível empecilho à liberdade de agenciamento dos jogadores àquilo que define a complexidade dos games enquanto jogos.

Essa mudança, para os autores, caracteriza elemento importante para compreender o fascínio provocado pelos jogos digitais. Para Prensky, isso aprimora a “experiência de jogo”, já que

Uma coisa que o computador faz bem é cuidar de todas as regras e detalhes chatos, liberando o jogador para aproveitar mais (essa experiência). O computador lida com grande parte do tédio. Por exemplo, ele sabe automaticamente quais movimentos são ilegais e não permite que você os faça. Em jogos de guerra, antes da era dos computadores, toda vez que os competidores moviam suas forças, um “tempo limite” tinha que ser pedido enquanto os árbitros examinavam todas as consequências dos danos às unidades individuais em um grande livro de tabelas. Agora, isso é feito pelo computador no que parece aos jogadores instantâneo, permitindo a criação dos chamados jogos de estratégia de guerra em “tempo real” como *Command & Conquer*<sup>45</sup>. (PRENSKY, 2001, p. 18–19)<sup>46</sup>

Para Juul esta é apenas uma – a primeira de cinco – dos exemplos daquilo que os computadores modificaram no modelo clássico de jogo. A consequência dessa transformação, em concordância com Prensky, “adiciona muita flexibilidade aos jogos

---

<sup>45</sup> *Command & Conquer* é um jogo de Estratégia em Tempo Real – gênero conhecido na indústria a partir da abreviação RTS – desenvolvido pela Westwood Studios em 1995, adquirida pela Electronic Arts (EA) em 2003 e que passou a produzir e distribuir as novas versões do jogo.

<sup>46</sup> Tradução nossa. No original: “One thing the computer does well is to take care of all the boring little rules and details, freeing the player to enjoy more of the game experience. The computer handles a lot of the tedium. For example, it knows automatically what moves are illegal, and won’t allow you to make them. In war games, prior to the era of computers every time the competitors moved their forces a “time out” had to be called while the referees looked up all the individual unit damage consequences in a large book of tables. Now this is done by the computer in what appears to the players to instantaneous, enabling the creation of so-called “real-time” war strategy games like *Command & Conquer*.”

de computador, permitindo regras muito mais complexas; libera o(s) jogador(es) de ter que fazer cumprir as regras e permite jogos em que o jogador não conhece as regras desde o início”<sup>47</sup> (JUUL, 2010, p. 266). Como forma de ilustrar melhor o que estas mudanças tendem a impactar, citamos outras duas:

I – “Jogos de simulação abertos, como *The Sims*<sup>48</sup>, mudam o modelo clássico do jogo removendo os objetivos ou, mais especificamente, não descrevendo alguns resultados possíveis como melhores do que outros.”<sup>49</sup> (JUUL, 2010, p. 266), ou seja, aquilo que, na falta de objetivos, seria denominado “brinquedo”, é, pela forma como acontece a digitalização das concepções dos jogos – pela forma como as regras estabelecidas pela programação limitarão as opções do jogador –, encoberto dessa essência primeva dos jogos. Encobrimento esse que, de acordo com autor, torna capaz a proposição dessa confusão, dessa consequência própria do modo como os computadores processam informação;

II – “A prática comum de incluir *cheat codes* semi-oficiais em jogos de computador modernos significa que o jogador, em muitos casos, é livre para modificar algumas das regras básicas de um jogo; este adquire a qualidade de se tornar uma espécie de *playground* ou *sandbox*<sup>50</sup> (caixa de areia)”<sup>51</sup> (JUUL, 2010, p. 266). Como fortuita consequência dessa disposição, ficaram famosas comunidades de jogadores que produzem modificações para serem inseridas nos jogos – modificações estas que, por vezes, não apenas adicionam novidades na forma como o jogo é percebido e jogado, como servem para caracterizar a disposição social que os games permitem.

Por fim, para considerarmos como definidas as conceituações do que são os jogos e do que são os games, consideramos a exposição de alguns princípios que, de

---

<sup>47</sup> Tradução nossa. No original: “(...) adds a lot of flexibility to computer games, allowing for much more complex rules; it frees the player(s) from having to enforce the rules, and it allows for games where the player does not know the rules from the outset.”

<sup>48</sup> *The Sims* é um jogo do gênero Simulador de Vida, criado por Will Wright, desenvolvido pela Maxis, braço da Electronic Arts, e lançado em 2000.

<sup>49</sup> Tradução nossa. No original: “Open-ended simulation games such as *The Sims* change the classic game model by removing the goals, or more specifically, by not describing some possible outcomes as better than others.”

<sup>50</sup> *Sandbox* é uma expressão do *game design* e é geralmente associado com jogos nos quais, ao contrário daqueles em que os personagens seguem os objetivos e o encadeamento causal dos eventos programados, ao jogador são ofertadas ferramentas com as quais ele pode interagir com o mundo e construir seu próprio percurso dentro do jogo. Como exemplo do gênero, podemos citar *Minecraft*, lançado em 2009 e desenvolvido pela *Mojang Studio*, em parceria com *Other Ocean*, *Interactive*, *4J Studios* e *Xbox Game Studios*.

<sup>51</sup> Tradução nossa. No original: “The common practice of including semi-official cheat codes in modern computer games means that the player in many cases is free to modify some of the basic rules of a game; the game acquires a quality of becoming a playground or a sandbox.”

acordo com Prensky (2001), caracterizariam um bom projeto de *game design*. A escolha do autor, em detrimento a outros estudos específicos da área, representa uma escolha que diz respeito à aproximação teórica – Prensky caracteriza seus princípios tendo em mente contribuir com formas de pensar que se associam às demandas da Educação – tanto quanto à percepção do poder de síntese e da semelhança empírica com o contexto de debate no qual este trabalho se vê inserido.

Prensky separa esses princípios em dois grupos. O primeiro diz respeito a uma reportagem especial, publicada na revista *Next Generation*, em 1997, que tentava determinar o que separava os jogos bons dos ruins. Chegaram a seis elementos que são lidos mais como “os resultados experimentados por um revisor ou jogador do que os processos usados para criar os jogos”<sup>52</sup> (PRENSKY, 2001, p. 23). O segundo grupo de características apresenta “Alguns - embora de forma nenhuma todos - dos princípios e elementos mais orientados para o processo que os designers usam para criar bons jogos” (PRENSKY, 2001, p. 23), somando mais onze. Apresentá-los-emos na forma dos quadros que seguem:

**Quadro 04** – Definições de bons jogos publicados na revista *Next Generation* em 1997.

1º	<b>Equilibrado</b>	“O equilíbrio deixa o jogador com a sensação de que o jogo é desafiador, mas justo, e nem muito difícil nem muito fácil em qualquer ponto.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
2º	<b>Criativo</b>	“Criativo aqui é o oposto de estereotipado. Bons jogos não são apenas clones de outros jogos, mas acrescentam algo original.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
3º	<b>Focado</b>	“O foco é descobrir o que é divertido em seu jogo e dar ao jogador o máximo possível, sem distração.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
4º	<b>Tem Caráter</b>	“É a profundidade e riqueza de um jogo. Tanto o personagem quanto os personagens em um jogo, se totalmente desenvolvidos, são o que é memorável.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
5º	<b>Tem Tensão</b>	“Todo bom jogo o faz à sua maneira. A maneira clássica é fazer com que o jogador se preocupe com o objetivo do jogo e, em seguida, torne-o difícil de alcançar.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
6º	<b>Tem Energia</b>	“Isso vem de coisas como movimento, impulso e ritmo. A energia do jogo é o que o mantém jogando a noite toda ou o rejuvenesce após um dia difícil.” (PRENSKY, 2001, p. 23)

Fonte: Elaboração do autor desta dissertação.

<sup>52</sup> Tradução nossa. No original: “(...) more the results experienced by a reviewer or player than the processes used to create the games.”

**Quadro 05** – Elementos de destaque no processo de Game Design, de acordo com Prensky.

1º	<b>Visão Geral Clara</b>	“Como em qualquer outro empreendimento artístico, uma visão clara é a chave para fazer um bom jogo. Geralmente é uma boa ideia que um indivíduo (designer, líder de projeto ou produtor) seja o “guardião” da visão, mas toda a equipe deve compartilhar a visão. Isso requer uma comunicação boa e frequente.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
2º	<b>Constante Foco na Experiência do jogador</b>	“Como em jogos de computador a maioria dos criadores também são jogadores, eles costumam fazer um jogo que gostariam de jogar. Isso é bom, mas eles também devem se concentrar em tornar o jogo acessível a todo o público, incluindo novos jogadores que podem desafiar o que se tornou trivial para os designers, e não tornar isso muito difícil no início.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
3º	<b>Estrutura Forte</b>	“As estruturas ‘clássicas’ de jogo assumem muitas formas, desde ter o que Crawford chama de ‘árvore muito espessa’, com o máximo de ramificações possível, até o que Falstein chama de ‘convexidades’, o que significa começar com um pequeno número de escolhas, ramificando-se em muitas e afunilando de volta para alguns. Algumas estruturas de jogo são fractais, com ‘convexidades de convexidades’. Mas a estrutura deve ser pensada com cuidado desde o início.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
4º	<b>Altamente Adaptável</b>	“O jogo deve ser divertido para uma variedade de jogadores. Uma das maneiras de fazer isso é através de uma série de níveis de dificuldade crescente, de forma que os especialistas possam encontrar seu desafio mais tarde no jogo, enquanto os novatos são desafiados no início. Outra é ter “níveis de dificuldade” ou “códigos de trapaça” controlados pelo usuário que fornecem níveis variados de invulnerabilidade ou recursos.” (PRENSKY, 2001, p. 23)
5º	<b>Fácil de Aprender, Difícil de Dominar</b>	“Os melhores jogos geralmente são aqueles que podem ser aprendidos em apenas alguns minutos, mas fornecem horas ou mesmo vidas inteiras de desafios.” (PRENSKY, 2001, p. 24)
6º	<b>Permanece dentro da Teoria Flow</b>	“Um jogo de sucesso precisa constantemente andar na linha tênue entre ‘não muito difícil’ e ‘não muito fácil’, e fazer isso para uma variedade de jogadores. Uma estratégia usada para fazer isso é conhecida como ‘feedback negativo’, ou seja, quando você fica para trás no jogo, este fica mais fácil, e conforme você avança fica mais difícil. No jogo Civilização <sup>53</sup> , (...) por exemplo, se um jogador se sai bem e desenvolve uma civilização rapidamente, o custo de manutenção dela aumenta e também o dinheiro que deve ser dedicado a manter os cidadãos felizes.” (PRENSKY, 2001, p. 24)

<sup>53</sup> Civilization é um jogo dos gêneros “Estratégia por Turno” e “4X” – subgênero de estratégia em que os jogadores controlam e evoluem impérios –, desenvolvido por Sid Meier e publicado pela empresa 2K. Sua primeira edição foi lançada em 1991.

7º	<b>Oferece recompensas frequentes, ao invés de penalidades</b>	“As recompensas são um incentivo para continuar. Terminar um nível é uma recompensa, mas geralmente há muitas pequenas recompensas, como coisas para encontrar e coletar, ao longo do caminho. (...) A melhor maneira é ter recompensas que diminuem com o tempo, ou ter jogadores que ‘falham’ recomeçam a partir de algum marco recente, ao invés de perder pontos ou morrer.” (PRENSKY, 2001, p. 24)
8º	<b>Inclui Exploração e Descoberta</b>	“Embora não seja normalmente uma parte de quebra-cabeças ou jogos de esportes, os jogadores gostam de ‘explorar seu gramado’ e descobrir progressivamente várias partes da paisagem.” (PRENSKY, 2001, p. 24)
9º	<b>Oferece assistência mútua - uma coisa ajuda a resolver outra</b>	“Pistas de como fazer um quebra-cabeça ou tarefa podem ser incorporadas umas nas outras, fornecendo ‘assistência mútua’. Em jogos sofisticados, eles podem desaparecer quando não forem mais necessários, dando ao jogador a ilusão de que menos ajuda estava disponível do que realmente era o caso” (PRENSKY, 2001, p. 24)
10º	<b>Possui uma interface muito útil</b>	“O que é importante para um jogo de sucesso não é uma interface simples, mas sim uma interface altamente útil. Deve ter uma curva de aprendizado integrada para que os jogadores iniciantes saibam em que se concentrar e não se confundam, mas os jogadores avançados têm muitas opções de poder e maneiras interessantes de controlar o jogo.” (PRENSKY, 2001, p. 24)
11º	<b>Inclui a capacidade de salvar seu progresso</b>	“A maioria dos jogos tem um botão ‘salvar jogo’ que armazena todas as informações pertinentes sobre o estado exato do jogo no momento em que é salvo. O jogador pode, a qualquer momento, escolher ‘carregar jogo salvo’ para continuar a partir desse ponto. Isso é praticamente uma condição <i>sine qua non</i> , embora, diz Falstein, alguns jogos estejam começando a se distanciar dessa estrutura.” (PRENSKY, 2001, p. 24)

Fonte: Elaboração do autor desta dissertação.

Ao longo das trinta páginas que constituem este primeiro capítulo, o objetivo de definir o que são os jogos e o que são os *games*, como podemos ver, levou-nos a sua associação com diversos campos de produção da vida. Sejam eles concebidos enquanto experiências que antecedem qualquer concepção de cultura que podemos sugerir, ou como objetos organizados de forma a otimizar o entretenimento dentro dos padrões da sociedade de consumo, suas concepções epistemológicas propostas nos servirão como indícios dos caminhos que os jogos tomam nestes campos, auxiliando-nos na leitura que estes propõe da realidade e, por último mas talvez o mais importante, é se o que está sendo lido é, mesmo, um jogo – ou se é alguma outra coisa tentando se passar por um. É o que começaremos a fazer em seguida.

### 3. GAME STUDIES E EDUCAÇÃO

Considerando o que vimos até agora, definir uma relação simples entre os jogos e os processos de aprendizagem é uma tarefa cuja síntese demanda estudo próprio, não sendo objetivo específico ou geral deste trabalho. O que, no entanto, julgamos necessário observar, são duas formas teoricamente comuns de relacionar os jogos e os estudos da aprendizagem. O motivo principal de sua diferenciação, poderíamos apontar inicialmente, diz respeito a algumas diferenças teóricas e metodológicas que, apesar de não impossibilitarem o diálogo, fazem surgir contradições entre aqueles que conceituam os jogos, através de suas generalidades, e aqueles que elaboraram historicamente o discurso sobre a aprendizagem a partir de uma análise psicopedagógica e suas relações de causalidade – “o que acontece para que alguém aprenda?”.

Huizinga, situando o jogo enquanto atividade significativa, autorreferente, anterior a qualquer concepção de universo, busca, com métodos da antropologia, evidenciar os jogos como campo fértil ao surgimento das mais diversas ordens sociais e culturais. “Na forma e na função do jogo, que em si mesmo é uma entidade independente, desprovida de sentido e de racionalidade” (HUIZINGA, 2010, p. 21), pudemos entendê-lo mesmo como o lugar onde fomos, enquanto espécie, pensar e organizar nossa relação cósmica com a natureza e com este universo em formação. Da mesma maneira como a criança brinca, na mesma fonte de que bebe a fim de *imaginar-se* como “(...) alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é” (HUIZINGA, 2010, p. 16), bebemos, enquanto sociedade, a fim de criarmos todos nossos rituais. O destaque à imaginação, para Huizinga, define a importância primeira do espaço e do tempo dedicados ao jogo. No sentido original do termo, mais do que a exposição de uma realidade falsa, a imaginação constitui a *representação* de uma aparência. O destaque à representação, por sua vez, ultrapassa o sentido comum da palavra – que não a expressa propriamente como ação –, “(...) porque aqui ‘representação’ é realmente identificação, a repetição mística ou a *re-apresentação* do acontecimento” (HUIZINGA, 2010, p. 17–18). Conforme o autor, mais do que “reencenar” um fenômeno com o qual interagiu

(...) a humanidade arcaica “joga”, representa a ordem da natureza tal como ela está impressa em sua consciência. Num passado remoto,

segundo Frobenius, os homens começaram por tomar consciência dos fenômenos do mundo vegetal e animal e depois adquiriram as ideias de tempo e de espaço, dos meses e das estações, do percurso do sol e da lua. E agora ele desempenha esta grande ordem processional de existência em uma cerimônia sagrada, na qual e através da qual ele atualiza de novo, ou “recria”, os eventos representados, ajudando assim a manter a ordem cósmica. (HUIZINGA, 2010, p. 19)

Os ritos, como algo que se *faz* e como algo que *representa* algo, “(...) produz(em) um efeito que, mais do que figurativamente mostrado, é realmente reproduzido na ação. Portanto a função do rito está longe de ser simplesmente imitativa, leva a uma verdadeira participação no próprio ato sagrado” (HUIZINGA, 2010, p. 18). Por conta disso,

Os participantes do ritual estão certos de que o ato concretiza e efetua uma certa beatificação, faz surgir uma ordem de coisas mais elevada do que aquela em que habitualmente vivem. No entanto, isso não impede que essa “realização pela representação” conserve, sob todos os aspectos, as características formais do jogo. É executada no interior de um terreno de jogo, de um espaço, que é literalmente circunscrito sob a forma de festa, isto é, dentro de um espírito de alegria e liberdade<sup>54</sup>. (HUIZINGA, 2010, p. 17)

Foi, então, através do jogo que a espécie aprendeu a se inserir nos modos de organizar a produção da vida, modificando seu lugar e sua percepção do universo. Trazendo dos jogos aquilo que é próprio deles: sua capacidade de criar ordem a partir do estabelecimento de regras. A relação aqui proposta entre jogo e aprendizagem assume um acordo “primitivo” – se quisermos dar prosseguimento ao ideário proposto por Huizinga. Uma relação íntima que sugere a representação como uma ação estruturante do indivíduo tanto quanto da sua comunidade. Um pacto com as esferas mais nobres das quais os jogos dispõem, a fim de ofertar àqueles que aceitam jogar, em que “(...) se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo” (HUIZINGA, 2010, p. 21).

A segunda aproximação a qual fizemos referência tem sua origem teórica, de acordo com Caillois (2009), na décima quinta das Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade, de Schiller – a quem o autor avalia como um dos primeiros autores que teriam destacado o valor do jogo para a história da cultura. Ao buscar no jogo a essência da arte, o autor sugere que ambos “(...) nascem de um excesso de energia

---

<sup>54</sup> “Mas seus efeitos não cessam depois de acabado o jogo; seu esplendor continua sendo projetado sobre o mundo de todos os dias, influência benéfica que garante a segurança, a ordem e a prosperidade de todo o grupo até a próxima época dos rituais sagrados.” (HUIZINGA, 2010, p. 17)

vital, da qual o homem ou a criança não precisam para a satisfação de suas necessidades imediatas e que usam para a imitação gratuita e agradável de comportamentos reais” (CAILLOIS, 2009, p. 251). O que seguiu a esta definição foram textos que, ignorando a gratuidade do jogo, aproximavam-no do trabalho e da lógica produtiva da vida.

Assim, os jogos das crianças constituíam-se a partir da dramatização das atividades dos adultos, associando-se sempre a uma ocupação mais séria, externa à brincadeira, de natureza preparatória. Quem retoma o jogo a partir de sua gratuidade e liberdade, através de uma abordagem conciliadora, é Karl Gross. Para Caillois, o autor define-o

(...) como uma empreitada pura, sem passado nem futuro, subtraída à pressão e às coerções do mundo. (...) Afastado da severa realidade, aparece como um universo que tem sua finalidade em si mesmo e que só existe enquanto for voluntariamente aceito. (CAILLOIS, 2009, p. 252)

Isso caracterizaria “os jogos do animal jovem como uma espécie de alegre treinamento para sua vida adulta” (CAILLOIS, 2009, p. 252–253). Se não entendermos o jogo a partir das formas que o pensam exclusivamente como forma de treinamento sério, instrucional, eles ainda conservariam uma relação, mesmo que livre/voluntária, com o aperfeiçoamento de habilidades pertinentes à reprodução da vida. Groos assim justificava, para Caillois, seu esforço

(...) em mostrar como a atividade do jogo garante aos animais jovens um maior domínio para perseguir suas presas ou para escapar de seus inimigos, como os acostuma a lutar entre si prevendo o momento em que a rivalidade para a posse da fêmea os oporá verdadeiramente” (CAILLOIS 2009, p. 253)

O autor, como que revestindo essa demanda com as características próprias dos jogos, confere-lhes, como diria Huizinga, a graça e a diversão típicas da liberdade do jogo. Até mesmo quem discordava de Groos, como Jean Chateau, considerava que, muito mais uma experiência do que um treinamento,

a criança não treina para uma tarefa definida. Graças ao jogo, adquire uma maior capacidade para vencer obstáculos ou enfrentar dificuldades. Embora não haja nada na vida que evoque o jogo pega-pega, é vantajoso possuir reflexos ao mesmo tempo rápidos e controlados. (CAILLOIS, 2009, p. 257)



Houve concordância, neste aspecto, também em Piaget, que via em relação ao respeito às regras do jogo parte importante da formação moral para a criança, segundo Caillois (2009, p. 255).

Por fim, antes de adentrarmos em aspectos mais específicos desta relação entre jogos e aprendizagem, com o intuito de explorarmos melhor as especificidades do objeto deste trabalho, consideramos pertinente que a esta perceptiva explorada por Caillois seja somada a de Escribano (2012, 2013), devido a sua aproximação.

Escribano (2013) sugere, através da observação de relações existentes entre atividades lúdicas, de ócio, com atividades laborais, que a conversão de uma atividade essencial à produção da vida em algo lúdico seria uma forma de criar competição dentro de uma determinada comunidade, a partir de demandas que são social e culturalmente reconhecidas e partilhadas. De acordo com o autor,

Durante o exercício destes jogos tomamos consciência da necessidade de nos aprofundarmos técnica e teoricamente no desempenho dessas tarefas, portanto, nos damos conta da necessidade de ampliar a informação por meio de treinamentos orais ou escritos que tornem nossas simulações lúdicas em trabalho, no desempenho final (e original) para o qual nos preparamos por meio de jogos. (ESCRIBANO, 2013, p. 64)<sup>55</sup>

A esta ‘forma’ de gamificação, que o autor considera “(...) como um processo inerente e nativo desde a origem da Humanidade, anterior à cultura” (ESCRIBANO, 2013, p. 64)<sup>56</sup> – muito próximo do que é proposto por Huizinga –, e a partir da taxonomia que ele próprio publica em (ZACKARIASSON; WILSON, 2012), chega-se ao conceito de Gamificação Nativa/Natural<sup>57</sup>. Caracterizada como uma espécie de termômetro que tem de um lado jogos jogados por puro prazer, passando por aqueles usados na educação, nas artes e no trabalho civil e, finalmente, terminando nos exercícios militares, esta forma de compreender a “ludificação” de exercícios pertinentes à reprodução da vida foi socialmente produzido, de forma literal, da origem

<sup>55</sup> Tradução nossa. No original: “Durante el ejercicio de dichos juegos tomamos conciencia de la necesidad de profundizar técnica y teóricamente en el desempeño de esas tareas por lo que, tomamos conciencia de la necesidad de ampliar la información a través de formación oral o escrita que convierte nuestras simulaciones lúdicas en el trabajo o desempeño final (y original) para el que nos preparábamos a través de los juegos.”

<sup>56</sup> Tradução nossa. No original: “(...) como un proceso consustancial y nativo desde el origen de la Humanidad, anterior a la cultura.”

<sup>57</sup> Tradução nossa. No original: “Gamificación Nativa/Natural”

da nossa cultura até a era industrial – sendo sua posterioridade tratada com maior ênfase em momento futuro deste texto –, em que sua exposição adquire maior poder de elucidação do contexto do debate no qual nos inserimos.

Entre as aproximações e os dilemas que a coexistência destas concepções dos jogos faz brotar, vemos surgindo no campo dos estudos da relação games/aprendizagem alguns projetos teóricos que buscam, em conjunto, instrumentalizar diferentes aspectos dos jogos em aplicações teóricas e práticas das diferentes esferas do processo pedagógico: seja no currículo, na concepção dos instrumentos pedagógicos, nos processos avaliativos e no tipo de escola que a relação entre estes aspectos faz surgir. A gamificação, eixo central da crítica deste trabalho, e aquela que será objeto de maior detalhamento teórico, no entanto, não é a única forma de organizar estes encontros. A partir da reunião de diferentes campos teóricos, de diferentes aproximações epistemológicas e metodológicas, conceitos como o de Ludologia ou Cultura Lúdica, *Game Based Learn* e *Serious Games* coexistem a partir de semelhanças e diferenças cuja análise, apesar de ser aqui apresentada brevemente, intenciona ilustrar suas características formativas mais evidentes, assim como observar como estes relacionam a linguagem dos jogos com o processo de ensino e aprendizagem.

### 3.1. ENTRE OS JOGOS E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Não é difícil mapear o interesse da Educação e dos seus debates acerca do que os jogos poderiam imaginar frente os seus desafios. Para além dos relatórios da indústria<sup>58</sup>, que acabam por destacar a extensão do acesso e consumo desta linguagem, basta observarmos a maneira como muitos destes consumidores, com os quais convivemos diariamente nas salas de aula, são vistos submersos ao interagir com estes objetos. Não exclusivo às suas versões digitalizadas, o que parece surgir como consenso entre os pesquisadores do campo é a relação que os jogos têm com aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem, tais como o engajamento e a motivação. Foi a partir da necessidade de que suas filhas

---

<sup>58</sup> Como o brasileiro PGB, realizado em parceria de agentes privados do marketing e da educação. Entre os índices mais recentes que podem nos interessar está o aumento no número de consumidores de jogos digitais em proporção a população, que este ano apresentou um aumento de 7,1% em relação à mesma pesquisa de 2019, totalizado 73,4% dos pesquisados (ROSA, 2020).

lembrassem da ordem dos monarcas ingleses e seus períodos de regência que Mark Twain prototipou “Construtor de Memória: um jogo para adquirir e reter todos os tipos de fatos e datas”<sup>59</sup>, em 1883. Conforme Fuchs,

O jogo incluía pinos e os jogadores colocavam um alfinete no compartimento apropriado para mostrar que conheciam a data do evento em questão. A pontuação era obtida com base no tamanho do evento e em quão especificamente os jogadores acertavam a data. (FUCHS, 2018a, p. 22)<sup>60</sup>

Quando notou que suas filhas aprenderam, em um período de dois dias, o que ele tentara ensinar-lhes por todo o verão, Twain reparou que a introdução de um elemento ludificado surgia como alternativa capaz de remediar o problema histórico com o qual ele, sem saber, se deparava: a memorização dura como instrumento didático. Ao criar uma situação de jogo capaz de dar uma dimensão espacial a dados históricos geralmente representados através de textos, o criador permitia que aspectos inerentes aos jogos, tais como a diversão e a motivação intrínseca, transformassem não apenas o modo como estes dados seriam representados no processo de aprendizagem, mas também o modo como eles são relacionados com o mundo do jogador.

E se este é mais um dos debates ao qual recorreremos a exemplos de três ou quatro séculos atrás, tentando demonstrar parte do percurso teórico dos termos e seus fenômenos, é importante notar que a Educação vem conquistando espaços importantes nos debates que envolvem a gamificação. Assim é que, devido ao aumento considerável no envio de trabalhos com o tema “games e educação”, o Simpósio Brasileiro de Games (SBGames) inaugurou, em 2018, sua trilha de Educação<sup>61</sup> – diferenciando trabalhos que, até então, eram debatidos a partir dos espaços da Cultura. Ainda sob a concepção deste dado em números, em estado da arte abrangendo o período de 2013 a 2016 e repositórios de informática e educação

---

<sup>59</sup> Tradução nossa. No original: *Memory-Builder: a game for acquiring and retaining all sorts of facts and date.*

<sup>60</sup> Aqui vale uma licença para a indicação de um jogo de cartas, do gênero familiar, comumente situado em categorias educacionais, criado por Frédéric Henry sob o nome “Timeline” (inglês para “Linha do Tempo”) e distribuído no Brasil pela Galápagos Jogos. Neste, os jogadores utilizam cartas contendo diversas invenções para situarem-nas em uma linha do tempo. O jogo acaba quando o vencedor, por acertar com maior frequência o posicionamento das invenções que sorteou do baralho, tem suas cartas zeradas.

<sup>61</sup> Neste ano de inauguração, inclusive, ela teve a data de divulgação dos aceites adiada, em decorrência do maior número de trabalhos submetidos entre as linhas do evento.

(CBIE, RENOTE, RBIE, SBIE, Scielo e WIE), SANTOS e FREITAS relacionam o número de trabalhos envolvendo a gamificação e o campo da educação ao longo do seu recorte temporal. “Dos 22 estudos selecionados, 12 são do ano de 2016, 5 são de 2015, 3 de 2014, e os 2 mais antigos do ano de 2013” (SANTOS; FREITAS, 2017, p. 05). Em outro estado da arte, considerando o repositório de teses e dissertações da CAPES, em pesquisa abrangendo o período de 2009 a 2014, as autoras encontraram cinco pesquisas: “As quatro primeiras datam de 2012 e a última de 2013” (FIQUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015, p. 1159), sendo este baixo número o que, associado ao fato de serem todos trabalhos produzidos a partir de cursos de mestrado, poderia indicar uma certa “incipiência da prática de pesquisas na área” (FIQUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015, p. 1159).

Em sua incipiência, no entanto, parece carregar algo potencialmente promissor. Semelhante ao que diria De Castell, já não se pode negar que a tecnologia está “remediando” práticas sociais ligadas a espaços tão importantes quanto o do trabalho, da casa e da escola – os quais historicamente gozam de uma determinada estabilidade, considerando sua relação com a estrutura política do modelo burguês de democracia. Ao fazê-lo, a tecnologia não apenas pode, no campo da Educação, ajudar-nos a questionar a autoridade monológica do texto, que ainda rege soberana sobre o modo como representamos o conhecimento, quanto a

(...) compreender os contornos de um espaço cultural e historicamente sem precedentes no qual somos desafiados a educar, não por coerção, estratificação e fracasso (Illich, 1983), mas por volição, engajamento, interesse e domínio; não através de comandar e reforçar a atenção do aluno, mas por atraí-lo e envolvê-lo. (DE CASTELL, 2011, p. 20)

Nesse sentido é que, se não podemos situar o início dos debates sobre os jogos, ou sua relação com a Educação, com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC<sup>62</sup>), seu surgimento e desenvolvimento representam um privilégio frente à leitura dos fenômenos oriundos destas relações. A digitalização dos jogos, da sua indústria e da sua cultura, traça um histórico de

---

<sup>62</sup> Compreendidas comumente enquanto o conjunto dos equipamentos e aplicações tecnológicas que utilizam a internet como mídia. Autores como (PONTE, 2000) percebem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), das quais as TDIC se diferenciam apenas pela presença do recurso digital, como determinantes nos processos de mudança social nesta era da informação – a ponto de compará-las com aquilo que representou, em cada uma de suas épocas, os utensílios de pedra, o domínio do fogo e a linguagem: ao mesmo tempo produto e fator de mudanças sociais.

pesquisas que começam a aparecer a partir de meados da década de 1980. A este respeito Alves refere que:

Um dos primeiros trabalhos nessa linha foi o de Greenfield (1988) que abordava o desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica, destacando a Tv, os computadores e os videogames. A partir desse período, os investigadores da Europa e Estados Unidos começam a divulgar resultados de pesquisas em torno da relação jogos eletrônicos e aprendizagem. (ALVES, 2008, p. 230)

Neste mesmo mapeamento de estudos proposto por Lynn Alves, a autora ainda faz notar que alguns estudos, em específico, merecem determinado destaque pelo fato de influenciarem particularmente a bibliografia do campo nas universidades brasileiras – servindo, conforme ela indica, como possibilitadores da retirada dos jogos digitais do limbo acadêmico. De acordo com Alves,

As investigações de Gee (2004), Schaffer (2007) e Johnson (2005) nos Estados Unidos, Mendes e Lacasa (2007) na Espanha, Torres, Zagalo e Branco (2006) em Portugal dentre outros merecem destaque por realizarem pesquisas com os *gamers* que estão interagindo com jogos que não trazem conteúdos pedagógicos de forma explícita. (ALVES, 2011, p. 231)

Desta revisão de Lynn Alves, vários outros dados podem ser referidos a fim de estabelecer uma linha do tempo bem clara do desenvolvimento dos estudos com os jogos a partir da década de 1990. Desde a primeira dissertação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos<sup>63</sup>, em 1994, “(...) os jogos passam a se constituir em um novo objeto de investigação que sinalizam tanto leituras apocalípticas, integradas e finalmente críticas, na medida em que não reduzem o objeto a apenas um ponto de vista” (ALVES, 2011, p. 233). Concentradas nas regiões sul e sudeste, entre 1994 e 1998, publicou-se quatro dissertações de mestrado, nas áreas da educação, comunicação e computação; e duas teses de doutoramento, advindos da linguística e da sociologia (ALVES, 2011, p. 233).

Na primeira década do séc. 21, de acordo com Lynn, o número de pesquisas que se dirigem aos games avança a passos largos. Considerado o período de 2000 a 2008, a autora assinala um total de 87 trabalhos acadêmicos – separados entre 70 dissertações e 17 teses – em que permanece o destaque dedicado às áreas da

---

<sup>63</sup> MARTINEZ, Viviana. “Game over: a criança no mundo do videogame” (1994) 137 p. Dissertação

Educação (13 Dissertações e 4 Teses), da Comunicação (16 Dissertações e 5 Teses) e da Computação (11 Dissertações) (ALVES, 2011, p. 233). Essa expansão significou, também, aumento no número de pesquisas na região nordeste e no centro-oeste. Mais do que o puro interesse acadêmico, vale ressaltar que esta década ainda é marcada pela limitação de formação técnica de mão-de-obra no campo do *game design*, concentrada na região sul e sudeste, e que aos poucos, inclusive a partir de programas de financiamento público<sup>64</sup> – ilustrando bons exemplos capazes de incentivar a produção audiovisual local – vem conseguindo mudar algumas desigualdades numéricas entre as regiões do país.

Independente de situação ou nível de escolaridade das pesquisas envolvendo os games nos processos de aprendizagem – do ensino básico à pós-graduação – interessa-nos, por fim, antes de passarmos às descrições de alguns projetos teóricos que se destacam no campo, considerarmos o que o campo vem concluindo sobre a contribuição dos games nos processos de ensino. Que desafios pedagógicos do processo de ensino têm sido escolhidos a fim de serem pensados através dos games? E que categorias do desenvolvimento envolvendo as salas de aula têm sido encontradas nestes debates?

Do ponto de vista de uma análise empírica destes saberes, alguns estudos nos trazem elementos significativos sobre a relação que os videogames têm com estes processos gerativos associados à educação. Ramos e Anastácio lembram-nos que

a dimensão educativa dos jogos pode ser pautada no exercício de diversas habilidades cognitivas como: a atenção, memória de trabalho, resolução de problemas e o autocontrole, dentre tantas outras que desenvolvemos enquanto jogamos. (RAMOS; ANASTÁCIO, 2018, p. 215)

Com base no trabalho de Kishimoto, as autoras observam que a

---

<sup>64</sup> “(...) o Estado da Bahia vem promovendo ações que intencionam implementar uma cultura de games de forma mais ativa. Estas ações que envolvem o governo do estado que se efetivam através de três eixos governamentais. O primeiro é a Rede Audiovisual criada em 2008 pela Secretaria de Cultura do Estado que reúne representantes de todos os segmentos que produzem audiovisual, inclusive games pensando e articulando ações em nível de formação, fomento e infra-estrutura.” (ALVES, 2011, p. 234) “O Parque Tecnológico que será inaugurado no primeiro semestre de 2011 já apresenta uma demanda por profissionais e empresas que produzam conteúdos interativos. E por fim a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB criou em setembro de 2009, o Game Cluster que como a Rede Audiovisual tem a intenção de articular pesquisa e indústria na área de games” (ALVES, 2011, p. 234–235)

Resolução de problema e jogo possuem elementos semelhantes, pois ambos se unem através do lúdico, quando as situações de ensino têm caráter mais descontraído e envolvente para desestruturar o aluno, proporcionando-lhe a construção de novos conhecimentos. Nesse caso, a questão lúdica relaciona-se com o interesse e a motivação dos alunos, os quais se revelam importantes aos processos de ensino e aprendizagem das crianças. (RAMOS; ANASTÁCIO, 2018, p. 215)

Pensando em criar algumas categorias a partir das estratégias utilizadas nos jogos e em quantificá-las, Arlete Petry traz-nos percepções importantes para entender o assunto. A autora aplicou um questionário aberto a 270 estudantes de design de jogos e constatou que

O estudo obteve 104 respostas positivas à pergunta 1) “Você acredita que aprendeu algo jogando jogos digitais?” e somente 4 respondentes afirmaram que não aprenderam nada jogando. Ou seja, 96% consideraram que aprenderam jogando. Analisando as respostas à pergunta 2) “Em caso afirmativo, o que você acha que aprendeu jogando?”, encontramos 4 categorias que utilizamos para análise, sendo elas: conteúdos escolares: conhecimentos escolares e idiomas; pensamento lógico-matemático; habilidades socioafetivas: interpessoais e intrapessoais; destreza motora. (PETRY, 2015, p. 62)

Outras possibilidades educativas frequentemente associadas com o videogame dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades socioafetivas. A colaboração proposta por alguns jogos, nos seus ambientes locais ou em rede, poderia representar a divisão de objetivos e problemas que, ao serem partilhados, horizontalizam algumas relações a fim de criar maneiras de atingir uma solução ou construção de conhecimento. Da mesma maneira, “os jogos digitais podem ajudar a perceber a interação social como mais recompensadora, favorecendo o desenvolvimento das emoções pró-sociais, ou seja, emoções de bem-estar dirigidas a outros” (RAMOS; ANASTÁCIO, 2018, p. 216). Ainda a esse respeito, Petry menciona que:

Outra categoria encontrada com a análise das respostas refere-se a habilidades socioafetivas, que dividiu-se em habilidades interpessoais (voltadas ao relacionamento social) e em habilidades intrapessoais (voltadas a autocompreensão de seus afetos). Dos 108 respondentes, 13 citaram que desenvolveram ou aprenderam habilidades como trabalhar em equipe, cooperar, ser mais sociável e desenvolver amizades. Outros 18 participantes deram respostas que convergiram para o que categorizamos como habilidades intrapessoais, afirmando, por exemplo, que aprenderam a ter autocontrole e paciência; ser perseverante; ser mais confiante em si mesmo; buscar desafios; lidar com suas qualidades e defeitos. Ou seja, as habilidades socioafetivas foram citadas por 29% dos sujeitos como tendo sido aprendidas por meio da experiência de jogar videogames. (PETRY, 2015, p. 62)

Ao refletirmos sobre o videogame e os procedimentos formalizados do fazer pedagógico, logo percebemos a necessidade de uma análise crítica sobre estas formas de interação dos indivíduos uns com os outros. Como que em busca de entender os padrões existentes no bailar dos fios que nos atam a um exercício infausto de um ventríloquo e seus dedos espasmáticos, pomo-nos a refletir sobre os modos como são criadas relações ímpares a partir dos fenômenos que circundam nossos costumes. Importa focar em perguntas que possibilitem interpretar as relações que dirão mais de nós do que dos programas, formulários e códigos nos quais estaremos inseridos. Expondo-nos às necessidades de nos aproximarmos dos discursos, a fim de estabelecermos diálogos que evidenciem nossos modos de interação e os efeitos de sentido que concedemos, mesmo que inconscientemente, aos produtos discursivos que nos alcançam.

### 3.1.1. Ludologia, *Serious Games*<sup>65</sup>, Narratologia e *Game-Based Learning*<sup>66</sup>

Como já havíamos mencionado, a gamificação, apesar de ter alcançado certo protagonismo dentro do debate, não é o único projeto teórico a relacionar os games à aprendizagem. Considerando apenas a relação dos jogos digitais, em específico<sup>67</sup>, com a aprendizagem, as duas décadas que separam o presente da primeira publicação revisada por pares dedicada aos estudos dos games (*Game Studies*) viram surgir e sobreviver alguns estudos capazes de criar relações entre a linguística, a informática e a indústria. Antes de passarmos à análise detalhada da gamificação, façamos uma exploração a fim de buscar semelhanças e diferenças entre suas disposições epistemológicas e metodológicas.

### 3.1.2. Ludologia e Narratologia

A aproximação destes conceitos, como referido anteriormente, ilustrou um embate acadêmico que se prolongou no campo. Os esforços de ambos os lados ajudaram à demanda pela diferenciação de algumas estruturas específicas de cada

---

<sup>65</sup> O termo será utilizado considerando sua grafia na língua inglesa. Traduz-se como “Jogos Sérios”.

<sup>66</sup> O termo será utilizado considerando sua grafia na língua inglesa. Traduz-se como “Aprendizagem Baseada em Jogos”.

<sup>67</sup> Essa distinção também escolhe colocar em suspensão o histórico – enorme e qualificado – de estudos que versam sobre as relações da aprendizagem e da formação infantil com os jogos analógicos, os brinquedos e as brincadeiras livres.



uma destas aproximações, é verdade; mas provocou ao mesmo tempo a evidenciação de semelhanças que, já ao fim do debate, concluem por uma aproximação muito maior do que este fez propor.

Ludologia, ludificação, cultura lúdica ou epistemologia lúdica. O que estas denominações dividem inequivocadamente é uma leitura aproximada das definições de jogo como caracterizadas por Huizinga e Caillois (BOGOST, 2006). Se considerarmos o jogo como categoria independente de racionalidade ou cultura, a ludicidade caracterizou, como sugere Escribano (2013), uma oportunidade de tomarmos consciência da necessidade de ampliarmos nosso conhecimento em torno dos fenômenos da natureza, a fim de dominá-los. É a partir desta ferramenta, dita assim ancestral, que a ludologia busca compreender-se enquanto método. Desta forma, a busca se situa na capacidade que o campo tem de definir claramente o que é ou não jogo – o que são em suas generalidades – e revelar como este funciona. Ou, conforme sugere Bogost (2006, p. 54) como aspectos mais importantes: “o que os videogames fazem, o que acontece quando os jogadores interagem com eles e como eles (os jogos) se relacionam, participam, estendem e revisam sua expressão cultural em outros tipos de artefatos?”.

A narratologia, por sua vez, assumiria a narrativa como elemento essencial à compreensão de jogo. A intenção deste esforço, caracterizada na voz de Jesper Juul a partir de Bogost (2006, p. 67), era de questionar: Todos os jogos contam histórias? Para Juul, a resposta a esta pergunta responderia não apenas “quem” deveria estudar os jogos, mas também indicar o “como”. Considerando a divisão de propriedades comuns entre jogos e narrativas<sup>68</sup>, até mesmo jogos simples, como *Space Invaders*<sup>69</sup>, dependeriam de uma história de fundo ou veriam nessa ferramenta narrativa um modo de inserir motivação ao jogo – neste caso, com o sucesso dos arcade que ganhou versão para o Atari em 1980, a defesa da terra contra uma invasão alienígena. Outro indicativo da presença da narrativa nos games, para estes autores, seria conferir se os jogos podem ser traduzidos para outras mídias. Se são histórias, mesmo que contadas de suas próprias maneiras, com especialidades cabíveis pelas demandas expressivas de cada linguagem, ainda assim devem ser capazes de re-elaboração a

---

<sup>68</sup> “(...) usamos narrativas para dar sentido às experiências, e os jogos têm histórias e backstories incorporados que são inegavelmente narrativos.” (BOGOST, 2006, p. 67)

<sup>69</sup> Produzido pela Taito Corporation, lançado no Japão em 1978, é um jogo de arcade do gênero *shoot'em up* criado por Tomohiro Nishikado.

partir de outros códigos linguísticos (ALVES, 2011, p. 231; BOGOST, 2006), ou seja, um jogo – enquanto narrativa – poderia ser traduzido em um filme, em um quadrinho, em um cordel e etc.

O grande problema do debate, para outra parte dos estudos dos games, no entanto, estaria em uma associação de contrariedade que assumia, na teoria, uma diferenciação que não se via na prática. No resumo proposto por Bogost (2006, p. 70), que faz uma leitura deste mais como tensão entre “Sistemas Baseados em Regras” e “Sistemas Baseados em Histórias” do que como oposição declarada entre os termos, o autor busca mostrar que o antagonismo destes aspectos gerava resultados que aparentavam interessar a nenhum dos campos. De acordo com o autor,

Por um lado, a ludologia em sua forma mais forte, se é que existe, procuraria despojar os jogos de qualquer envolvimento com a experiência humana; eles se tornariam meros sistemas abstratos de regras. Mesmo os estruturalistas mais radicais não assumem uma posição tão forte. Por outro lado, a narratologia em sua forma mais forte – mais uma vez, se é que existe – veria os jogos apenas como produtores de narrativas, não importa que tipo de estruturas configurativas e operacionais possam estar por trás dessa produção. Cada um desses extremos é assombrado por uma ideologia funcionalista, embora muito diferente em cada caso. (BOGOST, 2006, p. 70)<sup>70</sup>

A conclusão geral do campo, apesar de serem assuntos inesgotáveis, tende a conciliar a existência destes dois aspectos como igualmente importantes para a relação dos games com a aprendizagem. Não apenas são dois aspectos que aparecerão em proporções e relações diferentes, muitas vezes complementares, a depender do jogo que se analisa, como são dois aspectos que evidenciam clareza sobre as teorias e os métodos que utilizam a fim de se aproximar destes objetos.

### 3.1.3. Serious Games e Game-Based Learning

Sobre os *Serious Games*, Escribano provoca ao dizer que o adjetivo “sério” só “(...) pode ser explicado pelo sentimento de culpa que ocorre ao tirar os videogames

<sup>70</sup> Tradução nossa. No original: “On the one hand, ludology in the strongest form, if it even exists, would seek to divest games of any engagement whatsoever with human experience; they would become mere abstract rule systems. Even the most extreme structuralists don’t take a position this strong. On the other hand, narrativism in the strongest form, again if it even exists, would see games only as producers of narratives, no matter what kind of configurative, unit-operational structures might underlie such production. Each of these extremes is haunted by a functionalist ideology, albeit a very different one in each case.”

de seu contexto de lazer improdutivo”<sup>71</sup> (ESCRIBANO, 2012, p. 207). O autor ainda associa ao surgimento do termo pesquisas que consideravam experimentos de treinamento corporativo, comparando a fixação de demandas burocráticas daqueles que aprenderam com um jogo (de forma “ativa”) daqueles que aprenderam de maneira tradicional (de forma “passiva”). Para o autor,

As iniciativas se sucedem, configurando uma ampla gama de formas e tipos de jogos sérios (SAWYER E SMITH, 2008), que ensinam conceitos do mundo do trabalho, ajudam a entender questões sociopolíticas, mostram como contribuir para a sustentabilidade ambiental e a conservação ecológica e até fornecer educação em saúde. (ESCRIBANO, 2012, p. 208)<sup>72</sup>

Como o nome sugere, essa concepção da relação entre jogos e aprendizagem carrega como distintivo de si o fato de abordar os jogos da maneira como a educação sempre o concedeu: continuamente a serviço do objetivo maior que é a compreensão do conteúdo e do condicionamento do comportamento. Atribuindo ao ensino a obrigatoriedade de sua seriedade, os *Serious Games*, assim como parte radicalizada dos argumentos da Narratologia – como indicamos –, acabam furtando ao jogo seu caráter espontâneo, condição como vimos intrínseca ao estado pleno do mesmo, a fim de condicioná-lo dentro dos moldes de uma pedagogia tipicamente tradicional. Reduzido àquilo que lhe torna sério os jogos não apenas perdem características como o engajamento, pois tornam-se obrigações realizadas como os mesmos exercícios que sempre fizemos, vendo esvaziar-se de sua liberdade.

O *Game-Based Learning (GBL)*, por sua vez, caracteriza-se através da aplicação de jogos que têm como finalidade definida a aprendizagem, assim como os *Serious Games*. Parte importante do esforço teórico dos autores que tratam da GBL<sup>73</sup>, no entanto, busca questionar a seriedade do processo comumente associado aos jogos na educação, assim como buscam teorias capazes de lidar com esta contrariedade característica que é inserir os jogos, presumidamente livres, em

---

<sup>71</sup> Tradução nossa. No original: “(...) a name that might be explained by the guilty feeling that occurs when taking video games out of their context of unproductive leisure.”

<sup>72</sup> Tradução nossa. No original: “Initiatives follow one another, configuring a wide range of forms and types of serious games (Sawyer and Smith 2008), that teach concepts of the work world, help understand socio-political issues, show how to contribute to environmental sustainability and ecological conservation and even provide health education.”

<sup>73</sup> Abreviação para *Game-Based Learning*.

ambientes de aprendizagem – definidos tradicionalmente sobre princípios de disciplina e ordem.

Concebidos, no entanto, “(...) de forma a equilibrar o assunto com a jogabilidade e a capacidade do jogador para reter e aplicar conceitos do assunto no mundo real” (BATTISTELLA et al, 2014, p. 1446), o GBL busca instrumentalizar-se a partir do campo teórico dos jogos, pinçando deste o que é característico da maneira como a mídia busca produzir desejo e engajamento. Para Escribano, considerando os aspectos que mais assinalam a diferença dos games para outras mídias, estes seriam marcados por “(...) relações específicas que estabelecem entre tarefas, recompensas e riscos” (2012, p. 202)<sup>74</sup>, enfatizados pelo autor a partir da sua capacidade de fornecer uma forma específica de *feedback*:

Isso é absolutamente crucial, porque os seres humanos muitas vezes têm grandes dificuldades em vincular a ação (por exemplo, consumo massivo de plástico) com suas consequências, particularmente se estiverem relacionadas a efeitos de longo prazo (por exemplo, poluição por dioxina do mar e do ar). Os videogames nos fornecem um feedback imediato devido aos seus modelos de simulação, nos quais a modificação do tempo pode ser decisiva na hora de fazer uma pesquisa ou tirar conclusões. (ESCRIBANO, 2012, p. 202)

É a partir da capacidade que os games têm de simular o tempo, o espaço e o comportamento humano, que conseguem inserir a poluição do mar por plástico, um debate urgente da ecologia, em um contexto no qual esse problema não será apenas tornado evidente, através da programação, como também será vivido, já que se dá na esfera do jogo – espaço em que “fazer” e “ser” conjugam-se. O que caracterizaria, para Battistella et al, o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, “permitindo, em alguns casos, uma maior participação e compreensão do conteúdo” (2014, p. 1446). Para produzir de maneira efetiva a proposição dessa vivência, o campo recorrentemente se associa às noções de Design Instrucional e da Teoria *Flow*. Escolhas que, apesar de gerarem suas próprias dúvidas, ajudam a situar uma diferença importante entre *Serious Games* e GBL. Neste segundo caso, os pesquisadores preocupam-se na permanência de todos os aspectos dos jogos – nos quais se incluem a liberdade e a diversão – confiando serem estes os aspectos mesmos que garantem o sucesso da experiência.

---

<sup>74</sup> Tradução nossa. No original: “(...) the specific relationships they establish among tasks, rewards and risks articulated in seven ways, of which I emphasize the feedback capacity.”

Dentre os conceitos que circunscrevem a criação de um jogo, em toda a complexidade que este exercício demanda, o Design Instrucional se caracteriza como um sistema preocupado em gerar aprendizagem. Para isso, ele incentiva o programador a criar uma combinação entre desafio, competição e interação, associando a esta soma o que caracterizará aspectos do jogo tais como sua jogabilidade, sua atratividade e o senso de diversão que é capaz de causar. (BATTISTELLA et al, 2014, p. 1447). Associando-se ao Design de Jogos, ambos buscam instrumentalizar o programador com ferramentas e “(...) estratégias que os designers de jogos empregam para criar experiências envolventes”<sup>75</sup> (KIM; WERBACH, 2016, p. 04). Assim, o que caracteriza o GBL é o fato de seu projeto teórico focar na experiência do jogador — experiência essa que, acima de tudo, se caracteriza pelo fato de ter sido programada.

Das formas teóricas que se propõem ao auxílio na construção e no acompanhamento analítico destas experiências, a fim de garantir que elas se desenvolvam a partir do que os games teriam de melhor para oferecer, ainda se destaca a teoria do *Flow*. Acima de tudo, esta teoria do fluxo é um modo de estar do jogador. Resultado do jogar, o *flow* é recorrentemente situado como o estado de alguém que “(...) se torna completamente imerso em algum tipo de atividade ou experiência”<sup>76</sup> (BECKER, K., 2017, p. 47). Consequência de um bom *game design*, como sugere Prensky, o truque é, no entanto, descobrir o que fazer para *manter* alguém constantemente neste estado. E o autor diz:

Torne as coisas muito fáceis e o jogador fica entediado e para de jogar. Torne as coisas muito difíceis e eles param porque ficam frustrados. Jogos bem projetados são especialmente bons em manter esse estado de “fluxo” nos jogadores, e os designers de jogos desenvolveram técnicas específicas para fazer isso (...). No *Digital Game-Based Learning*, um dos maiores desafios é manter os jogadores no estado de fluxo no jogo e no aprendizado simultaneamente - não é uma tarefa fácil, mas enormemente recompensadora quando bem-sucedido. (PRENSKY, 2001, p. 16)

---

<sup>75</sup> Tradução nossa. No original: “(...) the strategies that game designers employ to create engaging experiences.”

<sup>76</sup> Tradução nossa. No original: “(...) when they become completely immersed in some sort of activity or experience.”

Considerando que haja diversas outras formas de definir este estado – como a partir do cumprimento de sete critérios estabelecidos pelo autor da teoria<sup>77</sup> – o que consideramos oportuno destacar sobre o *flow* é que é uma teoria amplamente aceita pelo campo dos games e da aprendizagem, representando um desafio proposto a quem intenta manter a atenção dos jogadores ao longo de todo o processo, através de um equilíbrio entre os desafios propostos, as aptidões exigidas, os conhecimentos adquiridos e as recompensas almejadas. Em concordância com a concepção de GBL, a teoria do *flow* faz questão de evidenciar-se como algo capaz de ser atingido através da organização dos jogos, a partir da maneira como o programador os concede – através das mecânicas e das interações que os programadores podem sugerir. Assim, um bom jogo, para qualquer fim, é aquele cuja programação permite ao jogador uma sensação de que todos os desafios propostos estão ajustados de maneira muito precisa às aptidões que o conhecimento do jogo, até aquele ponto, lhe permite – nem difícil, nem fácil, algo que soe ao jogador como uma aposta justa, um desafio sempre à sua altura.

### 3.1.4. Entre sérios e divertidos, salvam-se todos

Para além das diferenças em relação às suas escolhas teóricas e metodológicas, o que é bastante comum se considerarmos a extensão do campo de estudo e das aplicações que recorrem à polissemia dos jogos, os projetos esboçados anteriormente ainda dividem semelhanças que ajudam a situar determinadas essências deste debate que relaciona os games com os processos de ensino e aprendizagem. Essas semelhanças, apontadas por Castell, indicam como os procedimentos de GBL “(...) podem ajudar a contestar noções comumente aceitas sobre o que conta como ‘conhecimento’, ‘verdade’, ‘fatos’ e ‘evidências’”<sup>78</sup> (DE CASTELL, 2011, p. 19).

---

<sup>77</sup> “Diz-se que existe um estado de fluxo quando os seguintes critérios são atendidos: • Envolvimento completo na atividade. • Uma sensação de êxtase - em outras palavras, de estar fora da realidade cotidiana. • Um sentimento de grande clareza interior - saber exatamente o que fazer e que somos capazes de fazê-lo. • Conhecimento de que a atividade é factível. • Uma sensação de serenidade - livre de preocupações ou estresse. • Atemporalidade - não prestar mais atenção ou perceber a passagem do tempo. • Motivação intrínseca - a atividade se torna sua própria recompensa.” (BECKER, K., 2017, p. 47)

<sup>78</sup> Tradução nossa. No original: “(...) can help to contest commonly-received notions of what counts as ‘knowledge,’ ‘truth,’ ‘facts’ and ‘evidence’.”

Sua primeira forma de contestação diz respeito à exposição e problematização de dicotomias historicamente situadas na cientificação do currículo, tais como “aprendizagem/lazer”, “educação/entretenimento” e “trabalho/diversão”. Comum até mesmo dentro do campo dos games, publicações como handbooks de Comunicações e Tecnologia Educacional, de 2004, apontadas por Katrin Becker (2017, p. 18), ainda faziam questão de distinguir entre jogos e simulações, apostando no segundo em detrimento do primeiro. A consequência do aprofundamento destas dicotomias, que por sua vez podem ter gerado resultados importantes para a burocratização das experiências de ensino e a valorização de uma lógica administrativa, no entanto, fez perder “(...) para professores e alunos algo de enorme valor: o prazer no envolvimento intelectual, a alegria em aprender, em produzir algo que se vê e acredita ser necessário e útil, em buscar a compreensão com paixão – e a alegria que vemos em plena atenção extasiada”<sup>79</sup> (DE CASTELL, 2011, p. 22).

Criticar e reformar esta relação entre a aprendizagem e a diversão, por sua vez, carrega outro fator de união importante para estes projetos teóricos tanto quanto para o campo dos *Game Studies*. A Epistemologia Lúdica, como é referida por Suzane, reforça a demanda de uma relação games/educação que questione as epistemologias tradicionais, mediadas linguisticamente – fundamentadas pela autoridade monológica do texto na sociedade científica. Aqui, interessa-nos questionar coisas como “o que significa codificar o conhecimento na forma de um jogo?”, ou “como podemos conceder o vir a saber como um processo de jogo?” (DE CASTELL, 2011, p. 20–21). Considera-se, portanto, que a epistemologia lúdica, a partir da demanda por uma forma de conciliação com o lugar do entretenimento e do jogo no processo de aprendizagem, centraliza seu questionamento teórico no modo como conceituamos e representamos o conhecimento.

Assim, como que juntando-se às evidências de que as tecnologias estão remediando nossas interações com o conhecimento, autores como Suzane De Castell salientam para que aproveitemos os jogos a fim de darmos prosseguimento à superação do currículo, dos métodos das pedagogias tradicionais e de suas formas de conceder o conhecimento escolar. Entre os exemplos do modo como esta

---

<sup>79</sup> Tradução nossa. No original: “(...) but lost to teachers and students something of enormous value: the pleasure in intellectual engagement, the joy in learning, in producing something that one sees and believes is needed and useful, in pursuing understanding with passion---and the exhilaration we see in fully rapt attention.”

perceptiva pode mudar nossa concepção de ensino estão a real aceitação do erro como parte importante do processo de aprendizagem, evitando sua associação com consequências intransponíveis ao estudante; e uma nova maneira de encarar a cultura popular, que, como sugere Paul Duncum:

(...) embora os professores de arte agora estejam tentando lidar com a cultura popular submetendo-a a uma lente crítica, eles estão ignorando a cultura popular como diversão irracional e busca de prazer, e que para abordar totalmente a cultura popular na sala de aula, precisamos desenvolver uma pedagogia que reconheça diversão e prazer. (DUNCUM, Paul, 2009, p. 234)<sup>80</sup>

### 3.2. GAMIFICAÇÃO

Se não são recentes as experiências de conceituação e estruturação do fenômeno dos jogos, tampouco podemos dizer serem novidades aquelas que tratam de compreender o que boa parte da literatura conceituará como *gamification*<sup>81</sup>: “o uso de elementos do design de jogos em contextos não relacionados a jogos.”<sup>82</sup> (DETERDING *et al.*, 2011, p. 02). Esse texto, ao qual ainda retornaremos, produzido em um ano apontado como momento chave para a disseminação e popularização do conceito – o que foi exemplificado por Fava (2018) através do gráfico do Google *Trends*<sup>83</sup> ilustrando a pesquisa pelo termo gamificação –, serviu e continua servindo como referência básica da conceituação do termo e da sua potencialidade frente a campos de conhecimento que, como já vimos, podem ser bastante diversos em seus métodos e princípios.

Associações entre mecânicas dos jogos e diferentes campos da produção da vida poderão ser encontradas em diversas épocas e contextos. A fim de evidenciarmos resumidamente a extensão do debate, no entanto, consideramos a exposição de duas que, se consideradas a partir das suas finalidades e consequências, evidenciariam disparidades estruturais ainda que dividindo o mesmo

<sup>80</sup> Tradução nossa. No original: “(...) while art teachers now are attempting to deal with popular culture by subjecting it to a critical lens, they are ignoring popular culture as irrational fun and pleasure seeking, and that to fully address popular culture in the classroom we need to develop pedagogy that acknowledges fun and pleasure.”

<sup>81</sup> “Gamificação”.

<sup>82</sup> Tradução nossa. No original: “is the use of game design elements in non-game contexts”

<sup>83</sup> Ferramenta desenvolvida pelo Google que transforma em gráfico a frequência de busca de qualquer termo em particular a partir de 2004.



princípio mecânico dos jogos: a razão da aleatoriedade<sup>84</sup>. Por um lado, foram alguns dos instrumentos surgidos no Século XVIII que inseriram nas práticas de composição musical elementos como a arbitrariedade da sorte. Jogos de cartas e de dados, a partir da definição de regras e equivalências, tinham por intenção “introduzir um gerador lúdico para [a] composição musical” (FUCHS, 2018, p. 25). Na esteira desse pensamento viram-se publicadas peças como “Minueto Sempre Pronto”<sup>85</sup>, de Johann Philipp Kirnberger, em 1757; “Jogo do Dado Musical”<sup>86</sup>, tendo sua criação atribuída a Wolfgang Amadeus Mozart e publicada em 1792; e “Jogo de Harmonia, ou um método fácil para compor um infinito número de trios-minuetos sem nenhum conhecimento de contraponto”<sup>87</sup>, publicada em 1790 por Joseph Haydn e que é indicada, inclusive, como possível inspiração para a criação do sistema de Mozart (FUCHS, 2018). Por outro lado, longe do campo da música e das formas de produzi-la, o autor lembra-nos de Crasso, prefeito romano que, em 71 a.C., manda dizimar tropas suas que, descobrira, haviam desertado ao invés de lutar. Conforme Fuchs refere,

A dizimação é um processo aleatório resultante do que a lei romana considera justo, com a seleção de um acusado em cada dez para ser morto. A lógica na elaboração de um procedimento tão desumano, que nos parece completamente injusto, é lúdica. A base da matança aleatória refere-se a um conceito de Fortuna, cega e ao mesmo tempo justa. A mecânica gamificada de matar não pode, portanto, ser chamada de injusta, fraude, corrupção ou sem estágio da lógica inerente ao jogo. (FUCHS, 2018, p. 31)

Esses exemplos nos ajudam a chegar a duas conclusões sobre a gamificação enquanto este processo que, aproveitando-se das mecânicas estruturais dos jogos, tenta transferir a experiência do jogar para campos não-relacionados – não-regidos – por estas estruturas: 1) este não é um debate inédito, como já havíamos sugerido; e 2) não sendo a gamificação exclusiva do campo e dos debates da Educação e da aprendizagem, salienta-se a necessidade de lê-la à luz desta literatura, dos seus métodos e princípios epistêmicos.

<sup>84</sup> A qual (CAILLOIS, 2009) conceitua a partir do nome concedido aos jogos de dados no latim: *Alea*. Designação essencial que diz respeito a todos os jogos cujo resultado final se dá fora do jogador, decididos pelo destino. O jogador nada mais faz do que apostar e aguardar o resultado.

<sup>85</sup> Tradução nossa. No original: *Der allezeit fertige Menuetten*.

<sup>86</sup> Tradução nossa. No original: *Musikalisches Würfelspiel*.

<sup>87</sup> Tradução nossa. No original: *Gioco filarmonico o sia maniera facile per comporre un infinito numero de minuetti e trio anche senza sapere il contrappunto*.

### 3.2.1. A gamificação através de suas críticas

Apesar de a história dos debates que compõe o campo da gamificação ser recente, sua ascensão em setores estratégicos para a manutenção da ideologia capitalista – tais como o marketing e as formas de organização dos meios de ensino e, conseqüentemente, de trabalho – fez alavancar uma bibliografia crítica que buscou, e busca, ponderar a gamificação para além deste mercado que, de acordo com a *Markets and Markets*<sup>88</sup>, em sua publicação mais recente, projeta um crescimento estimado em 21,6 bilhões de dólares considerando o período de 2020 a 2025.

#### 3.2.1.1. A crítica do motivo

Parte de suas críticas desenham-se através da análise de como a retórica associada à gamificação cria situações que acentuam a aproximação do processo com aquilo que Escribano (2013) conceitua como Luditadura<sup>89</sup>. Ao contrário da Gamificação Nativa, a qual o autor descreve como o processo social e cultural que a humanidade encontrou para inserir mecânicas de jogos em atividades referentes à nossa capacidade de sobrevivência<sup>90</sup> – e aqui inserem-se, por exemplo, algumas das teorias de surgimento dos esportes –, a Luditadura se ampara sobre o propósito de inserir estruturas do modelo hegemônico – como a centralização, a capitalização, a institucionalização e a instrumentalização – em contextos laborais e da obtenção de bens (ESCRIBANO, 2013, p. 67). Mas não só.

Considerando o que já tratamos até aqui, faz-se necessário que atualizemos o tratamento dado à gamificação em relação à sua conceituação. Mais do que compreendê-la quanto ao uso de elementos do design de jogos em situações atípicas a estes, Fuchs (2014) sugere que nos aproximemos da gamificação tal como a penetração na nossa sociedade dos métodos, das metáforas, dos valores e dos

---

<sup>88</sup> Empresa analista de tendências e riscos de diferentes setores emergentes do mercado.

<sup>89</sup> Tradução nossa. No original: “Ludictadura”.

<sup>90</sup> O autor considera que parte dos modos que tivemos de desenvolver melhores maneiras, ferramentas e condições de lidarmos com a realidade material se deu através do processo de inserir, nas nossas relações com esta, ferramentas inerentes aos jogos, como a competição. “Durante el ejercicio de dichos juegos tomamos conciencia de la necesidad de profundizar técnica y teóricamente en el desempeño de esas tareas por lo que, tomamos conciencia de la necesidad de ampliar la información a través de formación oral o escrita que convierte nuestras simulaciones lúdicas en el trabajo o desempeño final (y original) para el que nos preparábamos a través de los juegos. Socialmente esto se ha producido de forma literal desde el origen de la Historia hasta... la Era Industrial.” (ESCRIBANO, 2013, p. 64)

atributos dos jogos<sup>91</sup>. Para ilustrar as possibilidades de análise que esta percepção nos permite, Daphne Dragona (2014) sugere uma leitura de como esta gamificação compulsiva das nossas ferramentas de socialização caracteriza princípios já entendidos como básicos nas redes sociais:

Baseado em participação voluntária, encorajando a sociabilidade, permitindo aos usuários que brinquem com suas identidades, e provindo um contexto particular de ação, as plataformas de redes sociais, assim como os jogos, estavam convidando os usuários a trazerem sua disposição e habilidades para interagir livremente com os outros.<sup>92</sup> (DRAGONA, 2014, p. 231)

O motivo para tamanha e aparente generosidade, sugere a autora, advém da capacidade que essas redes têm de, enxergando-se inseridas nesta realidade gamificada, utilizar mecanismos de contagem – como as curtidas, os compartilhamentos, as visualizações... – capazes não apenas de rastrear e processar cada movimento e interação que constituímos em rede, como também de conferi-las valor de troca. Alcançando-nos nesta era de economia e cultura orientadas por dados, datificação e gamificação servem e suportam uma à outra, sendo produtoras e beneficiadas de novas formas de mensuração, capitalização e valorização de um número cada vez maior de dados (DRAGONA, 2014, p. 231). Para ilustrar o caso, a autora sugere que

À medida que o número de usuários nas mídias sociais aumentou significativamente, a importância do número de amigos para um perfil online mudou. Além de se tornar indicativo da sociabilidade real ou fictícia de um usuário, também passou a desempenhar um papel decisivo para sua pontuação geral de influência. (...) Isso trouxe uma nova forma de crescimento exponencial do capital social para as redes e um novo tipo de alienação para os usuários, uma alienação advinda de seus próprios dados.<sup>93</sup> (DRAGONA, 2014, p. 233)

---

<sup>91</sup> “A maneira como quero usar a noção de gamificação está de acordo com várias “ficações” e “izações” que foram introduzidas nas ciências sociais nos últimos vinte anos: globalização (ROBERTSON, 1992; RITZER, 2011), McDonaldização (RITZER, 1993), Californização, Ludificação (RAESSENS, 2006), Americanização (KOOIJMAN, 2013) e Disneyficação (BRYMAN, 1999; HARTLEY; PEARSON, 2000) são todas baseadas no pressuposto de que observamos grandes mudanças sociais conduzidas por aparelhos que influenciam vários setores da sociedade ao mesmo tempo. (...) É uma maneira de viver baseada em uma estrutura econômica, uma estrutura de poder, uma série de neologismos e mudanças na linguagem falada, na introdução de um conjunto de maneiras e hábitos e uma mudança perceptual que fazem da McDonaldização o que ela é (KOOIJMAN, 2013).” (FUCHS, 2018a, p. 27)

<sup>92</sup> Tradução nossa. No original: “Based on voluntary participation, encouraging sociability, allowing users to play with their identities, and providing a particular context of action, social networking platforms just like games were inviting users to bring in their disposal and skills in order to freely interact with others.”

<sup>93</sup> Tradução nossa. No original: “As the number of users in social media significantly increased, the importance of friends for an online profile changed. Not only did it become indicative for a user’s real or

Ao conceber uma aproximação menos amigável, Bogost (2011) sugere que o termo *Gamification* seja substituído por um que desse conta de identificar as reais intenções destes evangelizadores e seus meios de capitalizar um momento cultural. A partir daí, não apenas ele, mas muitos teóricos já referidos neste texto passam a considerar a análise das estruturas disso que talvez seja melhor compreendido, entre tantos nomes, por *Exploitationware*<sup>94</sup>.

A sugestão final desses autores é a de que bibliografias como as de Marx, Foucault e Agamben conseguem revelar a natureza ideológica que a gamificação tenta acobertar por meio de uma retórica que a transforma num dispositivo normatizador dessa expropriação e encarceramento dos dados que produzimos. Fuchs (2014) e Dragona (2014) salientam a onipresença da gamificação e de suas promessas como características daquilo que esses autores nomeiam por dispositivo, o qual busca “capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar ou proteger os gestos, comportamentos, opiniões ou discursos dos seres vivos”<sup>95</sup> (AGAMBEN apud DRAGONA, 2014, p. 237). A variedade destas declarações, que, como aponta Foucault, ultrapassam a racionalidade individual e tomam forma de “medidas administrativas, declarações científicas, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOUCAULT apud FUCHS, 2014, p. 144), são usadas “como justificativa para proposições que contêm uma *promesse du bonheur* (riqueza, saúde, fim do sofrimento, redução dos efeitos do envelhecimento), como a salvação religiosa um dia já teve” (FUCHS, 2014, p. 144).

### 3.2.1.2. A crítica do método

Talvez a primeira crítica sobre a variedade de metodologias utilizadas para desenvolver experiências gamificadas seja, justamente, a sua variedade. Ao considerar a universalidade da experiência do jogar, como refere Huizinga, não é de espantar que muitos campos do conhecimento se sentiram convidados a analisar os

---

fictitious sociability, it also started playing a decisive role for her or his overall score of influence. (...) This brought about a new form of exponential growth of social capital for the networks and a new kind of alienation for the users, an alienation from their own data.”

<sup>94</sup> A tradução do termo não encontra referência muito direta no português, mas o termo, no original, pode ser entendido como a junção das palavras “exploração” e “software”. Algo como um software capaz de explorar seus usuários.

<sup>95</sup> Tradução nossa. No original: “to capture, orient, determine, intercept, model, control, or secure the gestures, behaviors, opinions or discourses of living beings” to follow Agamben’s definition.”

jogos, e seu potencial fenomenológico, a partir de suas próprias bibliografias. Por conta disso, a busca por uma revisão bibliográfica parece aderir e borrar os limites do que faz parte, por exemplo, do Design Instrucional, em seus objetivos e métodos; daquilo que se pensa a partir dos objetivos e métodos numa perspectiva piagetiana da Educação. A consequência disso, para exemplificar a partir de Battistella, Wangenheim e Fernandes (2014), pode ser considerada como a falta de padronização dos termos utilizados nas pesquisas, que se depender do ano da publicação e da natureza do evento nos levam ora à Gamificação, ora à Ludificação, ora a Jogos Sérios e ora à Aprendizagem Baseada em Jogos<sup>96</sup>. O quê, para Losso e Borges (2015), seria suficiente a fim de salientar as dificuldades epistemológicas que ainda caracterizam certa fragilidade do campo teórico.

Outro problema de método bastante comum em projetos de gamificação salienta uma contradição entre as práticas elaboradas e características ontologicamente associadas aos jogos – como a liberdade que a situação de jogo deve conferir aos jogadores e a natureza intrínseca da motivação que, por conta disso, a consagra. Schlemmer (2014) ilustra o princípio do problema, dividindo a gamificação em ao menos duas perspectivas:

(...) enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista-construtivista. (SCHLEMMER, 2014, p. 77)

As ferramentas dos jogos que serão contextualizadas para essas experiências, através de seus próprios modos de gerar efeitos de sentido, se tornam pistas para entendermos o quanto e em que medida elas se aproximam das categorias descritas acima.

Santos e Freitas (2017), em sua revisão bibliográfica, nos ajudam a exemplificar a natureza dos problemas possíveis entre essas relações. Considerando que a maioria dos trabalhos analisados discutiram aplicações de base empírica, as autoras os caracterizam a partir de objetivos em comum: “refletir sobre os benefícios das técnicas da gamificação, contribuição no processo de ensino, engajamento dos

---

<sup>96</sup> Conceito traduzido por estudos nacionais. Advêm da nomenclatura “Game-Based Learn” (abreviado em GBL).

alunos, realização de atividades participativas e, ainda, mais interativas” (SANTOS; FREITAS, 2017, p. 07). Para tanto, os estudos analisados utilizam, de acordo com as autoras, ferramentas tais como Desafios/Missões; Feedback; Recompensas/Medalhas; Pontos; Níveis; Rankings/Placar; Narrativa e Restrições.

Em artigo que busca compreender a presença e as medidas de participação dos três agentes envolvidos na projeção de uma experiência gamificada - os estudantes, os programadores e os professores – Garone e Nesteriuk (2019) trazem dados que nos ajudam a compreender alguns dos problemas relativos a esses objetivos e a esses métodos: 1) Lembrem-nos que quando o foco da motivação é extrínseco, por qualquer meio de pontuação, as teorias de aprendizagem se relacionam com o associacionismo, o behaviorismo e à instrução programada. O que não apenas pontua a contradição dos métodos com a retórica da crítica às pedagogias tradicionais, como expõe a dependência a instrumentos de motivação em contradição com a natureza intrínseca do prazer que o jogar livremente nos provoca; 2) Sobre a participação dos estudantes no design das experiências analisadas, esta “se deu nas etapas de aplicação e avaliação” e “não foi constatada participação do estudante nas etapas de estruturação, produção ou distribuição” (GARONE; NESTERIUK, 2019, p. 965). Desta maneira, o quê, por fim, parece caracterizar esse modelo de gamificação é o uso de instrumentos que distinguem e relacionam os estudantes a partir de seu desempenho em atividades das quais eles não foram convidados a participar da elaboração, sendo vistos como público-alvo – o que não deve soar como novidade para nenhum professor.

O que essas críticas nos sugerem é que a gamificação ainda encontra dificuldades de se desassociar dos métodos, que sua teoria costuma apontar como problemáticos. Diferente de como estávamos em 2011, avançamos significativamente na produção de um pensamento crítico sobre o processo, mas não é difícil encontrarmos exemplos dos discursos que caracterizam a gamificação entre as grandes promessas que novas tecnologias sempre parecem carregar ao campo da Educação, como mais uma das tábuas de salvação que surgem de quando em quando, prometendo associações e soluções que em sua prática começa por descumprir já a nível ontológico.

#### **4. A PARTIR DA CRÍTICA: AS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ARTE/EDUCAÇÃO COM A LEITURA DOS GAMES**

Como referimos na introdução deste trabalho, os dois primeiros capítulos desta dissertação buscaram constituir seu objeto de análise. A elaboração de um texto que desse conta de descrever características epistemológicas e metodológicas dos jogos e dos games, através da utilização de autores cujas elaborações representam utilizações comuns dentro dos Game Studies, será neste capítulo observada a partir do referencial teórico-metodológico da Educação Crítica e da Arte/Educação. A intenção, ao longo do processo, diz respeito à visualização de aproximações teóricas e a busca por indícios capazes de auxiliar a organização do pensamento crítico sobre os games e seus usos em sala de aula, considerando o contexto educacional em que nos situamos.

Para tanto, este capítulo se divide em três partes. A primeira procura situar, em conformidade com o modo como viemos fazendo até aqui, alguns preceitos epistemológicos e metodológicos que caracterizarão o que estamos considerando como uma educação crítica. A partir de textos que ilustram as perspectivas do campo, situaremos o “conhecimento crítico”, o “diálogo” e a concepção de “sujeito” como atributos imprescindíveis frente ao desafio por uma educação para a democracia, para sua reflexão tanto teórica quanto prática.

Em seguida, na segunda parte do capítulo, buscamos com a literatura da Arte/Educação e da Cultura Visual aprofundarmos nossa concepção de criticidade frente às demandas e possibilidades próprias dos processos pedagógicos destes campos. A partir de concepções como as da GameArt, da Abordagem Triangular e de métodos de leitura que nos auxiliem na contextualização crítica dos jogos – como as concepções de Meta e Micronarrativas e o método MELIR (Método de Leitura das Imagens que nos Rodeiam), ambos de Maria Acaso – finalizamos a instrumentalização que utilizaremos a fim de buscar apontar as contribuições do campo para o objetivo do trabalho.

Na terceira e última parte do capítulo, retomaremos as concepções abordadas ao longo do trabalho a fim de situarmos as aproximações teóricas e metodológicas que consideramos próprias para uma concepção crítica dos games em ambientes de ensino e aprendizagem. No texto isso significa apresentar o contexto educacional no qual nos encontramos, marcado pelo atravessamento do marketing e da lógica liberal

da indústria do entretenimento; trazer autores cuja leitura das concepções dos jogos e sua prática na educação contribuam para este trabalho, como em Gee (2009); e por fim projetaremos estas considerações junto àquelas que cosemos ao longo dos dois primeiros capítulos, buscando identificar contradições e complementariedades que ajudem a evidenciar que relações poderemos propor entre os jogos e a educação se quisermos utilizá-los como parte do processo de uma alfabetização e apropriação crítica dessas mídias.

#### 4.1. EDUCAÇÃO CRÍTICA: A PARTIR DE SUA TEORIA

Dentre os teóricos cujos trabalhos, através de aproximações temáticas e metodológicas, circunscrevem isso que denominamos como Educação Crítica, faremos a escolha de dois que, em termos gerais, apontam-nos mais sucintamente sobre o modo de conceituarmos o campo.

Para Freire (2019, p. 100), a educação problematizadora é um esforço permanente de todos os agentes envolvidos em qualquer contexto de ensino, a partir da qual “os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Essa percepção do ensino crítico como a análise da relação sujeito-objeto, homem-mundo, ganha novas palavras em Hooks (2010, p. 09). Como leitora atenta e admiradora do educador brasileiro, a educadora desdobra o texto de Freire a fim de jogar luz sobre o modo de como fazermos o que foi proposto por ele:

Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir quem, o quê, quando, onde e como das coisas - encontrar as respostas para as perguntas eternas da criança inquisitiva - e então utilizar esse conhecimento de uma maneira que permite que você determine o que importa mais.<sup>97</sup>

Ao pensar nos desafios daqueles envolvidos com esta educação engajada, Hooks (2010, p. 19) salienta que esta inicia na “(...) suposição de que aprendemos melhor quando há uma relação interativa entre aluno e professor”<sup>98</sup>. Investir em tempo qualificado para avaliar com quem estamos nos relacionando em sala de aula é o que

---

<sup>97</sup> Tradução nossa. No original: “In simpler terms, critical thinking involves first discovering the who, what, when, where, and how of things—finding the answers to those eternal questions of the inquisitive child—and then utilizing that knowledge in a manner that enables you to determine what matters most”.

<sup>98</sup> Tradução nossa. No original: “(...) begins with the assumption that we learn best when there is an interactive relationship between student and teacher”.



torna possível ao professor “(...) descobrir o que os alunos sabem e o que eles precisam saber”<sup>99</sup>. Para a autora, a inserção crítica e efetiva do estudante no seu processo de aprendizagem não apenas nos ajuda a criar um ambiente de confiança e compromissos mútuos com o processo de aprendizagem, mas também “nos torna melhores alunos, porque nos pede para abraçar e explorar a prática de conhecer juntos, para ver a inteligência [novamente a relação homem/mundo] como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum”<sup>100</sup> (HOOKS, 2010, p. 22).

A esta concepção teórica de Bell Hooks soma-se o quê a autora considera como a fundação ética para uma nova política que pense o bem comum, inspirada no eco das palavras de Martin Luther King: “Eu decidi amar” (“*I have decided to love*”). Dando ênfase à natureza da afirmação, a de ser uma escolha, Hooks (2006, p. 294) aposta na centralidade de uma epistemologia baseada na confiança como a única posição possível de transformar a sociedade de modo a alcançar o bem coletivo. A este respeito a autora observa que,

(...) quando Cornel West e eu conversamos com grandes grupos de negros sobre o empobrecimento do espírito na vida negra, a falta de amor, compartilhando que podemos coletivamente nos recuperar no amor, a resposta é esmagadora. As pessoas querem saber como começar a praticar o amor.<sup>101</sup> (HOOKS, 2006, p. 295).

É aí que entra o que a autora caracteriza como uma educação para a consciência crítica, mas voltaremos a isso quando discutirmos as concepções metodológicas desta ideia.

De acordo com Paul Duncum, a concepção de uma educação crítica se desenvolve na esteira de um corpo teórico bastante desenvolvido na tradição acadêmica e que se estende na história até encontrar nomes como Hegel, Weber e Marx. Dentre as pressuposições de sua criticidade, o autor salienta duas que consideramos auxiliar na busca pelas definições teóricas desta tradição de pensamento. A primeira diz respeito ao fato de que “(...) todas as ideias, conceitos e teorias [da teoria crítica], incluindo os seus próprios, são determinados por pressões

<sup>99</sup> Tradução nossa. No original: “(...) discover what the students know and what they need to know”.

<sup>100</sup> Tradução nossa. No original: “(...) makes us better learners because it asks us to embrace and explore the practice of knowing together, to see intelligence as a resource that can strengthen our common good”.

<sup>101</sup> Tradução nossa. No original: “(...) when Cornel West and I speak with large groups of black folks about the impoverishment of spirit in black life, the lovelessness, sharing that we can collectively recover ourselves in love, the response is overwhelming. Folks want to know how to begin the practice of loving.”

e processos históricos e contemporâneos e não são simplesmente da natureza das coisas”<sup>102</sup> (DUNCUM, Paul, 2008, p. 248), ou seja, as coisas não são valorizadas fora de seu processo histórico e nada é simplesmente considerado como dado a partir de qualquer medida de bom-senso socialmente aceitos. Contextualizada em uma sociedade hierarquicamente estruturada e inerentemente opressora, na qual a ideologia dominante, a partir da promoção de seus próprios valores e interesses<sup>103</sup>, se propaga ao mesmo tempo em que marginaliza e se apropria da sua oposição, a teoria crítica exerce este trabalho duplo de “(...) resistir às oposições dominantes e oferecer leituras alternativas da realidade”<sup>104</sup> (DUNCUM, 2008, p. 248), tendo como fim, a partir do empoderamento e da transformação, a libertação da mentalidade dominante tanto quanto da dominada. A esse respeito Freire (2019, p. 59) sugeria que, “os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão”.

Por parte dos teóricos do *Game Studies*, algumas observações ganham destaque na busca por conceituações do ensino crítico. Para Paul Gee, uma pessoa só pode ser considerada alfabetizada em um domínio semiótico<sup>105</sup>, parcial ou totalmente, “(...) se puderem reconhecer (o equivalente a ‘ler’) e/ou produzir (o equivalente a ‘escrever’) significados neste domínio” (GEE, 2004, p. 18). Para fazê-lo, o autor sugere a demanda de uma forma de aprendizagem ativa, que escape do consumo pacífico característico da massificação das mídias em que possamos: I – Aprender a experienciar (ver, sentir e operar) o mundo de novas maneiras; II – Nos juntarmos a grupos sociais que compartilham do domínio semiótico no qual estamos em processo de alfabetização; e III – Adquirirmos recursos que nos preparem para os

---

<sup>102</sup> Tradução nossa. No original: “(...) all ideas, concepts and theories, including its own, are determined by historical as well as contemporary pressures and processes and are not simply in the nature of things.”

<sup>103</sup> Através de produções intelectuais discursivamente alinhadas a estes valores e interesses.

<sup>104</sup> Tradução nossa. No original: “(...) resisting dominant positions and offering alternative readings of reality (...)”

<sup>105</sup> “Por domínio semiótico, entendo qualquer conjunto de práticas que recruta uma ou mais modalidades (por exemplo, linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc.) para comunicar tipos distintos de significados. Aqui estão alguns exemplos de domínios semióticos: biologia celular, crítica literária pós-moderna, videogames de tiro em primeira pessoa, anúncios de alta moda, teologia católica romana, pintura modernista, obstetrícia, música rap, conhecimento de vinhos - através de uma variedade quase infinita, e uma lista em constante mudança.” (GEE, 2004, p. 18) e “Nossa frase sobre o basquete – ‘O guarda driblou a quadra, ergueu dois dedos e passou para o homem aberto’ - é uma frase do domínio semiótico do basquete. Pode parecer estranho chamar o basquete de domínio semiótico. No entanto, no basquete, palavras, ações, objetos e imagens particulares assumem significados distintos.” (GEE, 2004, p. 18).

aprendizados futuros desse domínio e dos problemas comuns de sua leitura (GEE, 2004, p. 23).

Apesar de caracterizar uma aproximação mais metodológica do que propriamente teórica, a introdução destas concepções de Gee nos servem para entendermos por fim o que o autor caracteriza como sendo uma demanda teórica importante para uma aprendizagem crítica. Para percebê-los de maneira crítica, o autor sugere a demanda de mais um passo característico neste processo: o de pensar estes domínios a partir de seus “metaníveis”, enquanto sistemas complexos nos quais partes distintas se interrelacionam. Ou seja, sendo capaz de refletir, criticar e manipular esses domínios semióticos como um espaço de *design*, no qual interesses diferentes estão em diálogo e disputa, e cuja síntese dos seus significados, uma espécie de gramática destinada a quem se relaciona com o meio, nos manipula tanto quanto nos permite manipular<sup>106</sup> (GEE, 2004, p. 43).

Kurt Squire (2006, p. 24), por sua vez, ao definir os jogos como experiências programadas e contextualizando esta concepção ao campo teórico da educação, propõe – a partir de Lloyd Reiber<sup>107</sup> – que os jogos, doravante características comuns, se contraponham ao modelo tradicional de ensino. Separados a partir de sua exogeneidade – de fora para dentro –, e endogeneidade – de dentro para fora –, algumas destas concepções de ensino evidenciam a natureza de uma mudança estrutural proposta por esta educação pensada a partir da nossa relação com os *games*. Abaixo, traduzimos parte do quadro encontrado em Squire (2006, p. 24), que consideramos capaz de elucidar a diferença proposta pela teoria – a partir de noções estruturantes do processo pedagógico a ser desenvolvido.

**Quadro 06** — Caracterização dos jogos quanto aos seus aspectos nos jogos exógenos e nos jogos endógenos

<b>Aspectos</b>	<b>Jogos Exógenos</b>	<b>Jogos Endógenos</b>
<b>Aprender é...</b>	Memorizando. Os alunos reproduzem um conjunto de fatos prescritos, como tabelas matemáticas.	Fazendo, experimentando, descobrindo com o propósito de ação no mundo. Os jogadores aprendem em jogos de RPG com o

<sup>106</sup> Faz-se importante a ressalva de que, para o autor, o uso do conceito de “manipulação” não quer adquirir nenhuma conotação negativa, mas como uma relação dialética.

<sup>107</sup> Reiber, L. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Education and Technology Research & Development*, 44, 42–58.

		propósito de atuar dentro de uma identidade.
<b>Instruir é...</b>	Transmissão. O objetivo de um jogo de treino e prática é transmitir informações de forma eficaz e “treinar” um conjunto de respostas desejadas.	Construindo sentido como ação, descoberta, processo de negociação social. Instrução em <i>Supercharged!</i> envolve a criação de um conjunto de experiências bem planejadas que eliciam identidades e encorajam os alunos a confrontar as crenças existentes, realizar habilidades no contexto e refletir sobre seus entendimentos.
<b>Identidade é...</b>	Algo a ser persuadido. Se os jogadores não estão "motivados" para fazer matemática, o trabalho do desenvolvedor do jogo é criar um contexto "empolgante" para o aluno.	Algo a ser recrutado, gerenciado e construído ao longo do tempo. Em <i>Environmental Detectives</i> , os alunos desenvolvem identidades como cientistas.
<b>Contexto é...</b>	Um invólucro motivacional. O contexto no <i>Math Blaster</i> é algo que torna o aprendizado mais palatável.	O “conteúdo” da experiência. Em <i>Civilization</i> , o modelo de jogo geográfico-materialista é o argumento que situa a atividade e impulsiona o aprendizado.

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir de Squire (2006, p. 24)

Por fim, ainda fundamental à concepção de uma educação profundamente democrática, consideramos válida uma consideração gramscianiana apresentada por István (MÉSZÁROS, 2010, p. 49), com a qual Paulo Freire parece concluir em diálogo ainda sobre os preceitos teóricos de uma educação libertadora. Contrários à concepção tendenciosamente estreita da educação e da vida intelectual como instrumentos projetados a manter o proletariado em conformidade com suas condições de classe, Mézáros sugere que era enfática a maneira como Gramsci argumentava, já há muito tempo, que

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto, *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (Gramsci apud MÉSZÁROS, 2010, p. 49)

Para Mészáros, a conclusão de Gramsci é bifacetada:

Primeiro, ele insiste em que *todo* ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”. (MÉSZÁROS, 2010, p. 49–50)

Apesar de serem apresentadas como uma oposição semântica, estas categorias coexistem em diversos graus, cujas relações e diferenças proporcionais serão caracterizadas a depender “(...) da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes” (MÉSZÁROS, 2010, p. 50) em qualquer período histórico. Mais do que uma força externa misteriosa, portanto, a dinâmica da história é

(...) uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da ‘manutenção e/ou mudança’ – num período relativamente estático, muito mais de ‘manutenção’ do que de ‘mudança’, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZÁROS, 2010, p. 50)

Para Freire, a dialogicidade característica deste processo só faz confirmar a necessidade que qualquer projeto de educação problematizadora tem de, a fim de romper com a verticalidade da educação bancária, buscar a superação da contradição entre educador e educando. Através de uma das máximas de sua teoria, a rigidez característica destes papéis perde os contornos definidos pela concepção depositária do ensino, e assim encontram-se em processo “não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2019, p. 95). Assim, “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 96). E o autor ressalta que,

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que se “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente,

autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2019, p. 95–96)

#### 4.2. EDUCAÇÃO CRÍTICA: A PARTIR DE SEU MÉTODO

A crítica ao método tradicional de ensino se refere, em princípio, à relação contraditória que este parece colocar em prática. Ao assumir a educação como um processo de finalidade manipulável, como “processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos” (WESTBROOK et al, 2010, p. 38), autoriza-se, a partir da dissociação entre educação e vida, “a suposição de que se ministra a educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino” (WESTBROOK et al., 2010, p. 39). É a partir das ideias de John Dewey de que não se pode confundir a educação com qualquer processo de preparação, em qualquer período da vida, que se restitui a educação ao seu lugar na vida, como “(...) uma categoria, por assim dizer, dessa vida, resultado inevitável das experiências” (WESTBROOK et al., 2010, p. 39). Qualquer que seja o método que vá dar conta de pensar a superação deste problema precisa propor maneiras de reelaborar nossa capacidade, enquanto professores, de “servirmo-nos” das experiências individuais e coletivas que constituem nossos contextos de ensino como vetores capazes de nos levar às trilhas daquilo que Paulo Freire chamou de unidade epocal:

(...) caracteriza(da) pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, desses valores, dessas concepções e esperanças, como também aos obstáculos do ser mais dos homens, constituem os temas da época. (FREIRE, 2019, p. 128–129)

Para Becker (2017), assim como para parte referida da literatura da gamificação que se aproxima de uma concepção construtivista-interacionista dos jogos, os estudos de Piaget, a partir de seu inventário teórico “dialógico, cooperativo e inventivo” se aproximam, a nível epistêmico, de Freire, na medida em que

Para ambos, o ser humano se constrói afetiva, cognitiva, moral e socialmente. Ao agir sobre o meio, físico ou social, assimilando-o, o sujeito se transforma para conseguir responder aos desafios desse meio. Ao transformar-se, cria as condições para continuar a transformar o meio; volta a assimilar o meio, agora transformado, e transforma-se mais ainda em função das diferenças que construiu em

si mesmo e das transformações que executou no meio; e assim indefinidamente. (BECKER, 2017, p. 07)

A educação, tratada como parte inerente ao modo de nos relacionarmos com o mundo de maneira sensível e cognitiva, constitui, conforme Dewey, em sua generalidade, “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY apud WESTBROOK et.al., 2010, p. 37). Somado a isso, a concepção piagetiana de que a aprendizagem é “provocada por situações externas e ocorre somente quando há, da parte do sujeito, uma assimilação ativa” (SCHLEMMER, 2014, p. 75) e de que não existe nada de impessoal nos procedimentos do conhecimento – pois este “como tal não existe, mas somente pessoas em relação ao que conhecem” (SCHLEMMER, 2014, p. 75) –, vemos o desafio e a natureza da mudança que uma proposta de ensino como a destes autores pode representar para diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Para Bell Hooks, aquela concepção de amor como a fundação ética de uma nova política, como apontamos anteriormente, se traduz em aspectos metodológicos nesta nova concepção de fazer pedagógico, problematizador. Para a autora,

O aspecto mais estimulante do pensamento crítico na sala de aula é que ele exige a iniciativa de todos, convidando ativamente todos os alunos a pensar com paixão e a compartilhar ideias de maneira aberta e apaixonada. Quando todos na sala de aula, professores e alunos, reconhecem que são responsáveis por criar uma comunidade de aprendizagem juntos, a aprendizagem é mais significativa e útil.<sup>108</sup> (HOOKS, 2010, p. 11)

Ao buscar um projeto educativo que consiga colocar esse aspecto em prática, a autora considera que sua intenção primeira, enquanto professora, “(...) é criar uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os alunos são capazes de aprender a ser pensadores críticos, capazes de compreender e responder ao material que estamos estudando juntos” (HOOKS, 2010, p. 27). É somente na segurança de um espaço onde não há nada entendido como inexoravelmente ruim, no qual os estudantes são

---

<sup>108</sup> Tradução nossa. No original: “The most exciting aspect of critical thinking in the classroom is that it calls for initiative from everyone, actively inviting all students to think passionately and to share ideas in a passionate, open manner. When everyone in the classroom, teacher and students, recognizes that they are responsible for creating a learning community together, learning is at its most meaningful and useful.”

encorajados a pensarem as contradições que nascem de suas percepções, que conseguimos demonstrar aos

(...) nossos alunos que há segurança em aprender a lidar com conflitos, com diferenças de pensamento e opinião (...). Ensinamos a eles que é possível aprender em diversos ambientes de ensino. E, a longo prazo, ao ensinar os alunos a valorizar a dissidência e a valorizar a troca crítica, nós os preparamos para enfrentar a realidade.<sup>109</sup> (HOOKS, 2010, p. 88)<sup>110</sup>

Pensando assim numa forma de começar a amar, de praticar o amor como fundamento ético do nosso processo de ensino e aprendizagem, a autora sugere que é aí que uma educação para a consciência crítica entra. Não apenas porque ela, ao realizar-se nesse contexto de segurança, ressalta a consciência como fundamento central do amor na prática de liberdade (HOOKS, 2006, p. 295); mas também porque não o fazemos sozinho. De acordo com a autora,

Ao escolher o amor, também escolhemos viver em comunidade, e isso significa que não temos que mudar por nós mesmos. Podemos contar com a confirmação crítica e o diálogo com camaradas que trilham um caminho semelhante. O teólogo afro-americano Howard Thurman acreditava que aprendemos melhor o amor como a prática da liberdade no contexto da comunidade.<sup>111</sup> (HOOKS, 2006, p. 296)

A literatura da Arte/Educação, por sua vez, faz considerações que ajudam a aprofundar nossa concepção metodológica desta liberdade no contexto da Cultura Visual e das variadas formas de visualidade que a constituem. Para Paul Duncum (2017, p. 535), ao tentar elaborar uma concepção lúdica para uma pedagogia que aborde a cultura popular – massificada e *pop* –, propõe que esta deva fundamentar-se “(...) em um diálogo que incorpore tanto a liberdade para os alunos explorarem por si próprios, incluindo a possibilidade de transgressão, mas que também envolva a

<sup>109</sup> Tradução nossa. No original: “(...) our students that there is safety in learning to cope with conflict, with differences of thought and opinion (...). We teach them that it is possible to learn in diverse teaching settings. And in the long run, by teaching students to value dissent and to treasure critical exchange, we prepare them to face reality.”

<sup>110</sup> “Na sala de aula e fora dela, eles enfrentarão muitas situações em que o aprendizado deve ocorrer em circunstâncias nas quais eles podem ou não se sentir no controle, se sentir bem ou sentir que o clima será sempre harmonioso.” (HOOKS, 2010, p. 88).

<sup>111</sup> Tradução nossa. No original: “Choosing love we also choose to live in community, and that means that we do not have to change by ourselves. We can count on critical affirmation and dialogue with comrades walking a similar path. African American theologian Howard Thurman believed that we best learn love as the practice of freedom in the context of community.”



oportunidade de uma reflexão crítica.”<sup>112</sup> É dizer, assim, que esta metodologia “deve ser capaz de incorporar os prazeres da cultura popular enquanto oferece crítica ou, dito de outra forma, oferecer crítica sem esquecer por que a cultura popular é popular”<sup>113</sup> (DUNCUM, 2017, p. 535). Para o autor, para que este diálogo funcione – em semelhança com a aproximação de Bell Hooks – nós professores precisamos não apenas ajudar a criar um espaço seguro em que os estudantes sintam que podem se abrir, como também devemos estar dispostos a expor nossos próprios pontos de vista e suas confusões. Considerando que os valores e o prazer provocados pela cultura popular assumem contornos frequentemente contraditórios, a criação de pontos de vista ambíguos torna-se comum. “O que importa (portanto) não são as respostas certas, mas a exposição das questões, incluindo suas contradições e ambiguidades”<sup>114</sup> (DUNCUM, 2017, p. 542)

Ao pensar no modo como se instrumentalizam metodologicamente estas concepções críticas de análise das produções artísticas e industriais que nos circundam, Karen Keyfer-Boyd (2018) apresenta uma experiência docente baseada na concepção de Diálogo Transcultural. Através da compreensão antropológica do processo de transculturação – como é desenvolvida em Jossiana Arroyo e Enrico Santí –, esta se caracteriza pela noção de que diferentes culturas, quando em diálogo, tendem a criar culturas híbridas, ao invés de simplesmente assimilar tudo por parte da cultura dominante. Tendo como objetivo “(...) erudir suposições, ignorância e mal-entendidos sobre as pessoas e lugares diferentes do nosso próprio mundo familiar”<sup>115</sup> (KEIFER-BOYD, 2018, p. 440), seu método, transposto para o ensino da arte, começaria por colocar em diálogo diferentes grupos de pessoas, de diversos contextos sociais e culturais, encontrando neste diálogo conteúdo para fazer arte. Como metodologia crítica, em busca constante de uma epistemologia participativa, subversiva e multivocalizada, a valorização do conhecimento experiencial e a reflexividade, “enquanto centraliza a diferença e desafia suposições e estereótipos”<sup>116</sup>

---

<sup>112</sup> Tradução nossa. No original: “(...) in a dialog that incorporates both freedom for students to explore for themselves, including the possibility for transgression, but also involves the opportunity for critical reflection.”

<sup>113</sup> Tradução nossa. No original: “It must be able to incorporate the pleasures of popular culture while offering critique or, put differently, to offer critique without forgetting why popular culture is popular.”

<sup>114</sup> Tradução nossa. No original: “What is important are not right responses, but the exposure of the issues, including the contradictions and ambiguities.”

<sup>115</sup> Tradução nossa. No original: “(...) to erode assumptions, ignorance, and misunderstandings about people and places different from one’s own familiar world.”

<sup>116</sup> Tradução nossa. No original: “(...) while centering difference and challenging assumptions and stereotypes, (...)”

(KEIFER-BOYD, 2018, p. 443), pode transformar o Diálogo Transcultural em um facilitador em que , através da participação no diálogo, podemos “(...) modelar e guiar revelações de autoconsciência a partir de práticas culturais que inscrevem, confinam e, às vezes, oprimem algumas pessoas e privilegiam outras”<sup>117</sup> (KEIFER-BOYD, 2018, p. 444). Uma das formas que tem de fazê-lo, a partir do exemplo trazido pela autora, é posicionar e situar o conhecimento durante o diálogo. Para tanto, podemos recorrer ao posicionamento dos indivíduos frente a inscrições sociais dominantes que são independentes de si – como gênero, raça, classe social e sexualidade, entre outras condições sociais e biológicas. E a autora observa que

Porque a posição de alguém está em relação a situações e locais de poder e privilégio em qualquer situação, estar ciente de como alguém está posicionado (por exemplo, superpotência/destituído de direitos; centralizado/marginalizado, privilegiado/oprimido) pode ser útil na criação de uma obra de arte como um meio para reconhecer e combater a injustiça. (KEIFER-BOYD, 2018, p. 445)

O que parece configurar esta demanda metodológica por uma educação crítica, por fim, diz respeito ao modo como, quase em continuidade à concepção freireana de que não educamos a nós mesmos, precisamos elaborar instrumentos através dos quais a reflexão e o diálogo sobre o nosso tempo, e seus agentes, permitam a participação de um número cada vez maior de vozes – a fim de cumprir seu princípio epistemológico. A partir da percepção de que somos “seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela” (FREIRE apud BECKER, 2017, p. 21), faz-se presente a demanda de métodos que permitam analisar as mídias e a cultura popular da mesma maneira como Ana Mae – a partir de uma paráfrase a Frantz Fanon – percebe a arte na educação: “(...) eu diria que a arte equipa homens e mulheres para não serem estranhos em seus próprios ambientes ou estrangeiros em sua própria terra. Supera a despersonalização, coloca o indivíduo no lugar a que pertence e fortalece e amplia esse lugar”<sup>118</sup> (BARBOSA, 2002, p. 472).

---

<sup>117</sup> Tradução nossa. No original: “(...) can model and guide revelations of self-awareness from the cultural practices that inscribe, confine, and, at times, oppress some people and privilege others.”

<sup>118</sup> Tradução nossa. No original: “(...) I would say that art equips men and women not to be strangers in their own environments or foreigners in their own land. It overcomes depersonalization, puts the individual in the place where he/she belongs and fortifies and broadens that place.”

#### 4.3. CONHECIMENTO CRÍTICO, DIÁLOGO E SUJEITO: DECIDIR “O QUE IMPORTA” E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DEMOCRÁTICO.

Dentre os conceitos que acabam se tornando recorrentes na leitura da teoria e da prática de uma concepção crítica de educação, alguns adquirem certa atenção visto que não apenas parecem centralizar a atenção dos autores que utilizamos, claro que em graus variados, como também pelo fato de que sua conceituação nos auxilia a visualizar as prioridades epistemológicas nas quais a educação pode investir a fim de superar as dicotomias apresentadas anteriormente.

Apresentá-los-emos neste primeiro momento, devido a variedade de autores, a partir dos quadros que seguem. Nestes, preocupamo-nos com a seleção dos textos de maneira que nos auxiliem na evidenciação do modo como os autores definem estes conceitos, tanto quanto do modo como eles instrumentalizam o conceito dentro dos seus textos. Considerando as definições epistemológicas e metodológicas que estabelecemos anteriormente para a educação como projeto crítico, também buscamos sugerir a leitura de outros conceitos que, apesar de não se expressarem a partir da definição “conhecimento crítico”, sugerem semelhanças que não devem ser ignoradas visto que podem ajudar na definição deste conceito.

Depois disso, finalizamos estas conceituações a partir da percepção geral, assumida por praticamente todos os autores que dissertam sobre a criticidade no ensino, que classifica a educação crítica/libertária/democrática/problematizadora/etc. como aquela cujos objetivos finais, de maneira ou de outra, acabam orbitando – mais uma vez de maneiras e em níveis diferentes – com a possibilidade de essas comunidades passarem a compreender-se enquanto sujeitos capazes de decidir ‘o quê importa’ dentro do seu contexto social e cultural. Associando-se a isso, por fim, reforçamos as formas como estes autores relacionam o projeto crítico, em sua generalidade, como instrumento da reafirmação dos valores democráticos e em busca de uma transformação que caracterize cada vez mais o bem comum como seu fim.

### 4.3.1. Conhecimento Crítico

**Quadro 07 — Teorização sobre Conhecimento Crítico**

Autor	Definição	Operacionalização do Termo
ACASO	<p>“Se eu souber ler o anúncio, perceberei que suas imagens geram desejos desnecessários. Sou capaz de controlar a situação e o conhecimento que é gerado na minha cabeça e através da leitura desta imagem torna-se um conhecimento crítico, através do qual percebo que a imagem tenta me forçar a realizar uma ação que não desejo. Se você aprender a ler, está no controle; se você apenas vê, os outros têm.”<sup>119</sup> (2019, p. 90)</p>	<p>A autora, a partir do que Paul Ricoeur chamou de <i>hermenêutica da suspeita</i>, define uma postura de interpretação dos textos com os quais entramos em contato.</p> <p>“Portanto, desenvolver uma atitude <i>suspeitante</i> consiste em parar diante das imagens e nos perguntar o que elas querem nos dizer, estabelecendo um sistema de análise sobre elas e lê-las. Bem, este procedimento de análise que vamos estudar é baseado em um mecanismo de análise geral denominado ‘desconstrução’.”<sup>120</sup> (2019, p. 90)</p> <p>Através dessa desconstrução, movimento imprescindível à crítica no nosso movimento de leitura, “(...) que se diferencia o que um texto nos diz daquilo o que ele quer nos dizer”<sup>121</sup> (2019, p. 91)</p> <p>A presunção de níveis explícitos e implícitos nos textos, de maneira que no processo de seu diálogo o primeiro se torna capaz de esconder a intenção de quem o comunica, pode ser aqui finalmente compreendido como uma forma de resumo, proposto por Acaso, do exercício crítico característico de campos como os da Semiótica, da Análise do Discurso e da Cultura Visual. Tanto quanto demonstra a potência dessas instrumentalizações teóricas para o</p>

<sup>119</sup> Tradução nossa. No original: “Si sé leer el anuncio me dará cuenta de que sus imágenes fomentan un deseo innecesario. Soy capaz de controlar la situación y el conocimiento que se genera en mi cabeza y través de la lectura de esta imagen se convierte en *conocimiento crítico*, a través del cual me doy cuenta de que la imagen intenta forzarme a realizar un acción que no deseo. Si aprender a leer, tú tienes el control; si sólo ves, lo tienen otros”

<sup>120</sup> Tradução nossa. No original: “Por tanto, desarrollar una actitud sospechante consiste en detenerse ante las imágenes y preguntarnos qué quieren decirnos, establecer un sistema de análisis sobre ellas y leerlas. Pues bien, este procedimiento de análisis que vamos a estudiar se basa en un mecanismo de análisis general denominado ‘desconstrucción’.”

<sup>121</sup> Tradução nossa. No original: “(...) que se diferencia lo que un texto nos dice de lo que quiere decirnos.”

		pensamento de um projeto crítico de educação.
HOOKS	“Em termos simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir quem, o quê, quando, onde e como das coisas - encontrar as respostas para as perguntas eternas da criança curiosa - e então utilizar esse conhecimento de uma maneira que permite que você determine o que mais importa.” <sup>122</sup> (2010, p. 9)	Avançando em direção ao centro do debate, a autora, ao situar o pensamento crítico estruturado como um convite de co-reponsabilidade entre aqueles que participam de qualquer comunidade de aprendizado, faz da definição de “pensamento crítico” de Richard Paul e Linda Elder – como “a arte de analisar e avaliar o pensamento com vistas a melhorá-lo” (PAUL, ELDER apud HOOKS, 2010, p. 9) – um compromisso que, considerada a natureza interativa e comunitária do projeto crítico, poderá ser utilizada como forma de se constituir um bem comum.
BOGOST	“Questões funcionalistas sobre videogames – o que são, ou como funcionam – não são inválidas ou mesmo indesejadas. Mas existem perguntas que são igualmente ou, ousaria dizer, mais importantes: o que os videogames fazem, o que acontece quando os jogadores interagem com eles e como eles se relacionam, participam, estendem e revisam a expressão cultural em funcionamento em outros tipos de artefatos?” <sup>123</sup> (2006, p. 54)	Considerando a formulação de perguntas que buscam pela reflexão ativa das consequências da alfabetização que esta mídia nos ensina, assim como pela elucidação dos métodos pelos quais o faz, o texto de Ian Bogost adquire destaque dentro das concepções de conhecimento crítico. Isso porque destaca a função social que este processo de alfabetização, tendo nós seu conhecimento ou não, acaba por ter.
GEE	O autor considera que qualquer pessoa empenhada em jogar os <i>games</i> de maneira a aprender ativa e criticamente o faz a partir de cinco princípios – cujas importâncias são equivalentes e cuja ordem não intenciona classificação qualitativa.  <b>“1. Princípio de Aprendizagem Ativa e Crítica: Todos os aspectos do</b>	Assim como Bogost, Gee concentra seus esforços considerando em específico o campo dos <i>games</i> .  Para Gee, o jogo traria consigo princípios epistemológicos que auxiliariam na concepção de um ensino crítico, tais como: I - A concepção do aprendizado a partir da experiência (de ver e agir sobre); II - A agilidade como os jogos produzem comunidades de

<sup>122</sup> Tradução nossa. No original: “In simpler terms, critical thinking involves first discovering the who, what, when, where, and how of things—finding the answers to those eternal questions of the inquisitive child—and then utilizing that knowledge in a manner that enables you to determine what matters most.”

<sup>123</sup> Tradução nossa. No original: “Functionalist questions about videogames—what they are, or how they function—are not invalid or even unwelcome. But equally, or dare I say more important questions exist: what do videogames do, what happens when players interact with them, and how do they relate to, participate in, extend, and revise the cultural expression at work in other kinds of artifacts?”

	<p>ambiente de aprendizagem (...) são configurados para encorajar a aprendizagem ativa e crítica, não passiva.</p> <p><b>2. Princípio de Design:</b> Aprender sobre e apreciar os princípios de design é fundamental para a experiência de aprendizado.</p> <p><b>3. Princípio Semiótico:</b> Aprender e vir a apreciar as inter-relações dentro e através de múltiplos sistemas de signos (imagens, palavras, ações, símbolos, artefatos, etc.) como um sistema complexo é fundamental para a experiência de aprendizagem.</p> <p><b>4. Princípio dos Domínios Semióticos:</b> A aprendizagem envolve o comando, em algum nível, dos domínios semióticos, assim como a capacidade de participar, em algum nível, do grupo ou grupos de afinidade a eles conectados.</p> <p><b>5. Princípio do Pensamento em Nível Metadiscursivo sobre Domínios Semióticos:</b> A aprendizagem envolve pensamento ativo e crítico sobre as relações do domínio semiótico sendo aprendidos por outros domínios semióticos.”<sup>124</sup> (GEE, 2004, p. 49–50)</p>	<p>jogadores dispostos a colaborar por afinidade e rivalidade; III – Desenvolver recursos para futuras aprendizagens e problemas no domínio semiótico em que se insere; e IV – Aprender a ver estes mesmos domínios como espaços projetados a engajar e manipulá-los, o que faz com que produzam e reproduzam determinadas relações sociais que não surgem do nada – pelo contrário, são minuciosamente planejadas pela intenção de quem as organizou (2004, p. 45–46).</p>
SILVEIRA	<p>“Entendemos a interdisciplinaridade como um modelo mais complexo de compreensão de mundo, sendo uma resposta a uma visão de mundo reducionista e</p>	<p>Perpetuada a ilusão paradigmática de que a compreensão do universo só é possível via método científico, a autora sugere que se instituíssem assim duas culturas: uma percepção prática – como um</p>

<sup>124</sup> Tradução nossa. “No original: 1. Active, Critical Learning Principle All aspects of the learning environment (including the ways in which the semiotic domain is designed and presented) are set up to encourage active and critical, not passive, learning. / 2. Design Principle Learning about and coming to appreciate design and design principles is core to the learning experience. / 3. Semiotic Principle Learning about and coming to appreciate interrelations within and across multiple sign systems (images, words, actions, symbols, artifacts, etc.) as a complex system is core to the learning experience. / 4. Semiotic Domains Principle Learning involves mastering, at some level, semiotic domains, and being able to participate, at some level, in the affinity group or groups connected to them. / 5. Metalevel Thinking about Semiotic Domains Principle Learning involves active and critical thinking about the relationships of the semiotic domain being learned to other semiotic domains.”

	<p>classificadora. Segundo Vasconcelos (2002), trata-se de uma revisão da tradição científica clássica que pressupõe uma simplicidade, estabilidade e objetividade do universo, que evolui num paradigma científico emergente para um questionamento de pressupostos, valendo-se de conceitos como complexidade, instabilidade e intersubjetividade.” (2017, p. 147)</p>	<p>modo de utilidade; e outra percepção estética – a qual as funções dos objetos não importam, mas sim sua forma, as particularidades do modo como se apresentam.</p> <p>A consequência desta perpetuação, destacada a dominação do caráter utilitário sobre o estético no contexto da sociedade do consumo, cristaliza a separação entre razão e sentimento, de forma que cristaliza também o formato de educação que carrega consigo: o bancário, voltado para uma inteligibilidade utilitária dissociada do saber sensível (2017, p. 148).</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração do autor desta dissertação.

#### 4.3.2. Diálogo

##### Quadro 08 — Teorização sobre Diálogo

Autor	Definição	Operacionalização do Termo
FREIRE	<p>“Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo a <i>palavra</i>.” (2019, p. 107)</p> <p>“Existir, humanamente, é <i>pronunciar</i> o mundo, é modificá-lo. O mundo <i>pronunciado</i>, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos <i>pronunciantes</i>, a exigir deles novo <i>pronunciar</i>.” (2019, p. 108)</p> <p>“Se é dizendo a palavra com que, <i>pronunciando</i> o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial.” (2017, p. 109)</p>	<p>Para Freire, a Palavra se constitui de duas dimensões: Ação e Reflexão. Mais do que opostos, sua relação é o que constitui o que chamamos de Diálogo.</p> <p>O diálogo assume ainda a dimensão teórica que Freire utilizará para instrumentalizar sua escrita a partir da escrita de seu pensamento metodológico. Ao sugerir conceitos como Temas Geradores e Unidade Epocal, o autor situa o diálogo franco – crítico – entre educador-educando e educando-educador como eixo vital do seu processo pedagógico.</p>

BECKER	<p>“O diálogo em Freire tem a mesma força constitutiva da subjetividade e a mesma fundamentação epistemológica que a interação em Piaget – embora esta se estenda às relações também com o mundo físico, além do mundo social. Diálogo implica o exercício da capacidade de empatia, de descentração, de se colocar no lugar do outro – possivelmente o maior desafio que os indivíduos humanos enfrentam.” (2019, p. 36)</p> <p>“De um lado, a relação dialógica e, de outro, a cooperação. Para Piaget, a relação constitutiva do conhecimento é sempre uma relação de cooperação; para Freire, é caracterizada pelo diálogo. Como acontece com todas as aproximações (entre os dois), essa aproximação ganha em quantidade e qualidade. O sujeito, em todas as suas dimensões, constrói-se na relação coletiva sem nada subtrair, entretanto, da dimensão individual. Ao contrário, o coletivo realiza o individual assim como o desenvolvimento individual potencializa o desenvolvimento coletivo.” (2017, p. 41)</p>	O conhecimento, portanto, se constitui na relação entre homem e mundo, e se aperfeiçoa, a partir da reflexão crítica destas relações.
HOOKS	<p>“Numa conversa em grupo com Paulo Freire, há mais de trinta anos, ouvi-o afirmar enfaticamente que ‘não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos’. Esta declaração ressoou em meu ser. Afirmou para mim a importância de encontrar e ter voz. Falar, ser capaz de nomear era uma forma de reivindicar a posição de sujeito. Muitos alunos muitas vezes sentem que não têm voz, que não têm nada a dizer que seja digno de ser ouvido. É por isso que a conversa se torna uma intervenção tão vital, pois não apenas abre</p>	Em conformidade com a noção democrática e libertadora que a alfabetização assume em Freire, a autora insiste na caracterização da conversa como um instrumento que jamais se caracteriza, se verdadeiramente um diálogo, de maneira unidimensional e unilateral: “(...) elas sempre nos confrontam com diferentes formas de ver e de saber” (2010, p. 46). O que a possibilita gerar, de acordo com Dennis Rader, engajamento e contribuição.



	espaço para todas as vozes, mas também pressupõe que todas as vozes podem ser ouvidas.” <sup>125</sup> (2010, p. 45)	
DUNCUM	“Kerry Freedman (1997) sugere que nas escolas os alunos podem tentar entender, cara a cara uns com os outros, a mídia. Ela afirma que as experiências da mídia são em grande parte monológicas, onde dar respostas é a única forma de engajamento. A vantagem das escolas é que elas permitem que as experiências gerem sentido por meio do diálogo. Em outras palavras, na escola, os alunos podem dar sentido dialógico a seus ambientes monológicos. O desafio dos professores de arte é orientar as crianças no aprendizado que já estão realizando, e o foco não é mais fornecer habilidades e conhecimentos, mas desenvolver valores. A pergunta de hoje é: valores de quem?” <sup>126</sup> (2000, p. 33)	Assim, Duncum situa o espaço onde desenvolve sua concepção de Pedagogia Dialógica Lúdica, onde, assumindo o compromisso do diálogo, insere-se na sala de aula o prazer característico das mídias – a fim de instituir-se também como instrumento de superação da dicotomia entre crítica e prazer, como se dissessem opostos a seriedade e a brincadeira respectivamente.

Fonte: Elaboração do autor desta dissertação.

#### 4.3.3. Sujeito

##### Quadro 09 — Teorização sobre Sujeito

Autor	Definição	Operacionalização do Termo
-------	-----------	----------------------------

<sup>125</sup> Tradução nossa. No original: “In a group conversation with Paulo Freire more than thirty years ago, I heard him state emphatically that “we cannot enter the struggle as objects in order to later become subjects.” This statement resonated with my being. It affirmed for me the importance of finding and having a voice. To speak, to be able to name was a way to claim the subject position. Many students often feel that they have no voice, that they have nothing to say that is worthy of being heard. This is why conversation becomes such a vital intervention, for it not only makes room for every voice, it also presupposes that all voices can be heard.”

<sup>126</sup> Tradução nossa. No original: “Kerry Freedman (1997) suggests that in schools students can try to make sense, face-to-face with others, of the media. She claims that media experiences are largely monological, in that making responses is the only form of engagement. The advantage of schools is that they allow experiences to generate meaning through dialogue. In other words, in school students can make dialogical sense of their monological environments. Art teachers' challenge is to guide children in learning they are already undertaking, and the focus is no longer on providing skills and knowledge but on developing values. Today's question is: whose values?”

BECKER	<p>A partir do modo como caracteriza o terceiro dos três níveis de consciência descritos por Freire, o autor salienta:</p> <p>“No nível da <i>consciência transitivo crítica</i>, o sujeito consegue atingir a causalidade verdadeira dos fenômenos sociais e lograr interpretações profundas dos problemas ali existentes. Nesse nível, ele é um ser não apenas de contatos, mas de relações, produz cultura e tem consciência do seu agir e do significado de suas ações; assimila criticamente a realidade e, embora num universo de relações e, talvez, por isso mesmo, desenvolve uma aguda consciência de sua singularidade; é capaz de situar-se no espaço e no tempo históricos e pensar relações de causação do mundo social. Numa palavra, é sujeito, não mais objeto” (2017, p. 19)</p>	<p>O sujeito, assim, é o fim da educação crítica tanto quanto é o seu método desde o princípio – em conformidade com a percepção de Hooks sobre o encontro com Freire que citamos anteriormente.</p>
LARROSA	<p>“O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-prosição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de expor-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.” (2004, p. 161)</p>	<p>Para Larrosa, a quem a concepção crítica de educação, do modo como vem desenvolvendo-se nas últimas décadas, não consegue dar conta de realizar a compreensão da nossa vivência plena.</p> <p>Explora, portanto, uma alternativa que se caracteriza pela busca de constituir-se “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par <i>experiência/sentido</i>” (2002, p. 19)</p>
CARSPECKEN	<p>“Um ponto popular feito em muito da literatura de ciências sociais atualmente é que o <i>self</i> humano não é unificado nem essencial, mas sim fragmentado e construído. Se entendermos o <i>self</i> como um processo envolvendo afirmativas, afirmativas existenciais, que se manifesta de diferentes maneiras e em diferentes domínios, mas sempre em relação a um público de</p>	<p>Destaca-se assim, a influência que a vivência em sociedade tem sobre nossa formação identitária, ao redor de seus fragmentos.</p> <p>“Existem muitas estruturas nas culturas que fornecem material a partir do qual as identidades podem ser determinadas, afirmadas, construídas e avaliadas, tanto no sentido vertical como horizontal.</p>

	<p>determinado tipo (público concreto, abstrato, específico ou geral), então essa ideia de um <i>self</i> não-essencial e potencialmente fragmentado adquire mais precisão.” (2011, p. 409)</p> <p>“Nós, humanos, respondemos às nossas próprias formações <i>mim</i> quando, ao podermos nos julgar e julgarmos a nós mesmos, modificamos nossas ações à luz de nossos autojulgamentos, assumimos responsabilidade pelo que fazemos e não fazemos e podemos contar nossas histórias de vida criticamente, neutramente ou aprovadoramente, como se fôssemos mais do que está representado nessas histórias. Como Habermas expressa lindamente, os humanos “são tanto autores como críticos de suas autonarrativas”. Ser um autor, crítico, sujeito responsável, autojulgar e assim por diante é possuir um <i>eu</i>. O que somos, como seres humanos, não é totalmente captado pelo <i>mim</i>. Todos nós afirmamos identidades <i>mim</i> levemente diferentes em diferentes contextos sociais e, na medida em que avançamos ao longo da vida, nossa identidade social pode mudar, às vezes até mesmo dramaticamente.” (2011, p. 412–413)</p>	<p>Existem ideias culturalmente compartilhadas a respeito do que faz uma pessoa ser boa, má, inteligente, lerda etc.; a respeito de como as mulheres devem ou podem ser, como os homens devem ou podem ser, pessoas mais velhas, pessoas mais jovens, pessoas de determinada região ou classe social, de determinada região geográfica, de determinada facção política ou religiosa e muitas outras coisas. Afirmativas de identidade são feitas e entendidas por intermédio de estruturas culturais que os atores compreendem holisticamente; cada afirmativa de identidade também é uma afirmativa acerca de que tipo de pessoa aquele ator não é e, portanto, toda uma estrutura delimitando possíveis maneiras de ser uma pessoa tem que ser entendida para compreender uma afirmativa de identidade singular.” (2011, p. 410–411)</p>
SQUIRE	<p>“Um organismo social ativo, criador de sentido. Um exemplo é <i>Grand Theft Auto</i> (GTA), em que o estudante traz identidades existentes e experiências que colorem as interpretações da experiência do jogo.”<sup>127</sup> (2006, p. 24)</p> <p>“Por meio de ciclos recursivos de percepção e ação, pensamento e ação dentro do sistema de jogo, um jogador começa a adotar uma percepção particular de um avatar dentro do mundo do jogo; o jogador se torna uma versão híbrida de si mesmo jogando como Carl Johnson em <i>San Andreas</i> ou o líder de uma civilização (Gee,</p>	<p>É assim que Squire, a partir da perspectiva de uma educação endógena, de dentro para fora, define o que conceitua como sujeito em seu estudo. Através da repetição do ciclo de perceber e agir, ser e fazer, o sujeito dos jogos configura-se como um híbrido do jogador com o avatar. De tal modo que a diferenciação entre o agir e pensar de um engendram-se no agir e pensar do outro.</p>

<sup>127</sup> Tradução nossa. No original: “An active, sense-making, social organism. An example is Grand Theft Auto, where the learner brings existing identities and experiences that color interpretations of the game experience.”

	<p>2005). Examinando os jogos a partir de uma estrutura linguística situada socialmente, Gee (2003) argumenta que os jogos configuram identidades projetivas para os jogadores, espaços onde eles desenvolvem personagens híbridos únicos, que Gee chama de híbrido 'Jim Gee jogando como Lara Croft'. As ações resultantes do jogo são uma síntese entre o personagem e as possibilidades - capacidades de ação do avatar. De maneira crítica, os jogadores aprendem não apenas fatos ou procedimentos, mas também como 'estar' no mundo como o personagem do jogo, desenvolvendo também os sistemas de apreciação do avatar."<sup>128</sup> (2006, p. 22)</p>	
--	---	--

Fonte: Elaboração do autor desta dissertação.

#### 4.3.4. Educação e Democracia: criticidade e decisão do que importa

Uma coisa que pode passar sem adquirir importância aos olhos de quem lê sobre as relações que foram surgindo entre a teoria crítica e o campo da educação, diz respeito à sua conceituação a partir dessa que, no entanto, precisa mesmo ser reconhecida como parte fundamental da sua epistemologia: sua capacidade de fornecer aos educandos-educadores a experiência de decidir 'o que importa'. A presença massiva desta ideia na literatura do campo indica um costume com sua proposta, mas – se considerado o formato do texto acadêmico – torna-se reparável o fato de que não se dedica a esta conceituação de nenhuma forma, seja na referência teórica, seja na centralidade do debate. Mas está lá. E se considerarmos o que caracteriza Bell Hooks, parece ter a ver com o modo como o projeto crítico de educação só faz ecoar este impulso fundamentalmente democrático,

<sup>128</sup> Tradução nossa. No original: "Through recursive cycles of perceiving and acting, thinking and doing within the game system, a player begins to adopt a particular perceptivity of an avatar within the game world; the player becomes a hybrid version of himself or herself playing as Carl Johnson in San Andreas or the leader of a civilization (Gee, 2005). Examining games from a socially situated linguistics framework, Gee (2003) argues that games set up projective identities for players, spaces where they develop unique hybrid characters, which Gee calls the "Jim Gee playing as Lara Croft" hybrid. The resultant game actions are a synthesis between the character and the affordances—capacities for action of the avatar. Critically, players learn not just facts or procedures but how to "be" in the world as the game character, developing the appreciative systems of the avatar as well."

acostumados ao fato que esta “(...) prospera em um ambiente onde a aprendizagem é valorizada, onde a capacidade de pensar é a marca da cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e a vontade de discordar são aceitas e incentivadas”<sup>129</sup> (HOOKS, 2010, p. 17).

Para Mészáros, uma intervenção efetiva da educação pode ser capaz de romper com os círculos viciosos de desperdício e escassez do capitalismo. Para isso, esse projeto deve ver-se “(...) capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos” (2010, p. 74). Nesse sentido é que, para Becker, tanto “(...) a pedagogia freireana – do oprimido, da esperança ou da autonomia – e a piagetiana – do desenvolvimento do conhecimento até a consciência refletida, a descentração e a autonomia – são ativas por coerência com suas epistemologias” (2019, p. 30). Próprio do processo da palavra, do movimento dialético que esta coloca em movimento, o pensamento crítico, como já foi referido por Hooks, não apenas se desenvolve metodologicamente a partir da urgência que temos em sermos-mais (FREIRE, 2019, p. 40), como também busca utilizar-se desta demanda como combustível para, através do descobrimento de “(...) quem, o quê, quando, onde e como das coisas” (FREIRE, 2010, p. 9), incentivar-nos a pensar coletivamente naquilo que consideramos que mais nos importa.

#### 4.4. A ARTE/EDUCAÇÃO REVELA SUA MÃO

Finalizar a dissertação com a bibliografia referente à Arte/Educação faz parte de uma escolha nossa. Não porque creditamos a este campo de conhecimento centralidade no debate ou porque consideramos que seus estudos possam “coroar” os autores que os antecedem, mas por ser esta a parte que nos cabe, desde o princípio. Considerando a natureza teórica e exploratória do texto, tudo o que antecede este parágrafo diz respeito a qualquer dos campos de conhecimento que constituem o ensino básico em todas as suas etapas. Os objetos de estudo da arte são tão possíveis de serem pensados em relação aos jogos – analógicos ou digitais – quanto os objetos da geografia, da matemática e da química – apenas para citar um componente de cada um dos quatro campos que definem as políticas educacionais, e

---

<sup>129</sup> Tradução nossa. No original: “democracy thrives in an environment where learning is valued, where the ability to think is the mark of responsible citizenship, where free speech and the will to dissent is accepted and encouraged.”

seus parâmetros avaliativos, a nível nacional, nesse momento. Os jogos, assim como a responsabilidade coletiva da construção de uma relação crítica com o mundo, são matéria de debate que, como vimos, não pertencem a nichos discursivos, mas sim a diferentes áreas do setor produtivo da vida coletiva em suas constantes disputas políticas e ideológicas.

Como parte dos esforços, tão históricos quanto diversos, da elaboração de um pensamento crítico em relação à arte/educação, organizou-se, a partir do programa educativo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, a Abordagem Triangular (AT) de Ana Mae Barbosa. Compreende, no Brasil, a proposição de uma mudança na concepção da relação espectador-obra. Ao contrário da concepção do artista como enunciador de todo discurso e de toda a leitura possível sobre a obra; descentraliza-se o estudo da criação, da leitura e da contextualização das produções imagéticas como o objeto final da sua reflexão, e o foco passa a ser tanto o processo – cognitivo, reflexivo, sensível e plástico – que gerou os discursos com os quais, enquanto espectadores nos relacionamos, como a leitura que atribuímos às imagens, contextualizada no tempo e lugar. Recusada como metodologia (BARBOSA, 1995, p. 61) – pela natureza prescritiva e pedagogizante do conceito –, a AT buscou, na deglutição da teoria da recepção às especificidades do capitalismo periférico, situar a leitura de obras de arte como um processo em que não se despreze os elementos formais tanto quanto não os priorize; que valorize o objeto, sem cultuá-lo; e que exalte a cognição na mesma medida que considera a emoção na leitura da obra e do mundo (BARBOSA, 1995, p. 62). A leitura que se tenta propor daí, de acordo com Ana Mae, organiza-se de forma que “o leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotskiana interpretação de compreensão do mundo. Assimilação e acomodação na relação leitor-objeto constroem a resposta estética” (BARBOSA, 1995, p. 62). Para Ana Mae, assim como para Hooks e Freire, nosso problema fundamental continua sendo com a palavra – com as relações históricas entre aqueles que a têm e aqueles de quem ela é roubada. De acordo com Ana Mae,

É (a) alfabetização *letral*, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. (BARBOSA, 1995, p. 63)

Ana Mae aposta na arte como a linguagem que aguçaria os sentidos e transmitiria significados de uma forma que nenhuma outra linguagem, discursiva ou científica, poderia transmitir (BARBOSA, 2002, p. 472). O que no, entanto, se destaca à nossa leitura da capacidade prescrita por Ana Mae é a importância que a autora dá ao processo de transformação material característico do fazer visual (ou 'plástico'): criar imagens podem, a partir de um projeto crítico de leitura, auxiliar-nos na visualização de quem somos, de onde estamos e para onde iremos (BARBOSA, 2002, p. 472).

Igualmente preocupado com a alfabetização crítica dos *games* enquanto mídia, Gee sugere que é nesse percurso dialético proposto pela palavra, caracterizado por Ana Mae na atitude criadora da imagem, que as mudanças vão acontecendo. Pequenas ou grandes, o que reúne ambos os autores não são as dimensões possíveis destas, mas a percepção geral de que, enquanto linguagem, estas são projetadas e modificadas, interna e externamente, por seres humanos à medida que estes, no seu percurso histórico, "(...) assumem circunstâncias tecnológicas e materiais de certas maneiras e não de outras, e à medida que moldam e remodelam suas interações sociais entre si"<sup>130</sup> (GEE, 2004, p. 36).

A partir deste paradigma, situamos as manifestações artísticas não só em sua dimensão intelectual, mas também a partir de suas características estéticas, sensíveis. Mirian Celeste (2014, p. 93) ao lembrar Dewey, considera a experiência como a essência daquilo que nomeia como cultura lúdica. Não uma experiência qualquer, mas uma experiência característica do espaço do lúdico que, conforme Huizinga (2010) e Caillois (2009), é uma experiência por inteiro. "Não vemos apenas a atividade lúdica acontecer; entramos nela pela imaginação, pela torcida, pelo olhar que se envolve na experiência e, também, a vive" (MARTINS, 2014, p. 93).

A potência de simular o real a partir do que é inerente à experiência dos jogos, como visto no primeiro capítulo do livro de Huizinga, volta aqui na observação de Dewey sobre a brincadeira infantil, na sua vivência da ludicidade: "(...) ao brincar, pelo menos, as crianças praticam atos que dão a suas imagens uma manifestação externa; na brincadeira, ideia e ação fundem-se por completo" (DEWEY apud MARTINS, 2014, p. 93). A experiência, envolvendo sua leitura, contextualização e prática, por isso, se torna foco das práticas dos jogos enquanto elemento do processo pedagógico. A

---

<sup>130</sup> Tradução nossa. No original: "(...) take up technological and material circumstances in certain ways and not others and as they shape and reshape their social interactions with each other."

questão, portanto, não é ‘o que’ propor, mas sim ‘como’. A ludicidade enquanto modo, para autora, deve envolver “(...) a experiência, a exploração, a interação entre a realidade e a imaginação, rompendo com a lógica do cotidiano escolar” (MARTINS, 2014, p. 89), ou seja, exige a presença de um sujeito exposto – como conceituado anteriormente por Larrosa.

“Em todas as opções, para virar jogo é preciso cuidar do espaço, do tempo, dos materiais, levar em conta os jogadores e suas ações e chegar à construção da linguagem visual por meio da ludicidade” (MARTINS, 2014, p. 93). A demanda pela organização dessa experiência, de acordo com Mastroberti (2019, p. 1025) a faz apresentar “a aglutinação *ludopoética* como um sistema de pensamento e de ação, no qual integro a expressão criativa, imbuída de valores estéticos e éticos, a uma ambiência lúdica virtual”. Por ser um espaço que “(...) pode ser gerado onde houver sujeitos engajados e dispostos a entrar em acordo espontâneo quanto às suas regras” (MASTROBERTI, 2019, p. 1026). E salienta-se que sua proposta e seu agenciamento não são neutros, mas sempre proposto e engajado por aqueles que, na experiência, jogam.

A autora observa, também, que “todo esse sistema lúdico, por sua vez, não ocorre num vácuo, mas surge atravessado por diversas outras operações e agenciamentos, em contiguidade” (MASTROBERTI, 2019, p. 1026). Sendo, portanto, uma experiência elaborada, intencional, lugar onde a vivência consegue produzir sentido em si mesmo, sem relação prática com a vida, mas através do espaço dedicado à realização das nossas ideias. O jogo torna-se assim um lugar “onde é possível viver, através da mimese, da ficcionalização e da imaginalização, experiências que ampliem e enriqueçam a nossa narrativa existencial” (MASTROBERTI, 2019, p. 1029).

As artes visuais, como campo polissêmico, dispõem de um número grande de linguagens com as quais podemos dialogar a fim de expressar diferentes escolhas estéticas. O que parece, no entanto, ser recorrente no modo de pensar as relações entre os games e a Arte/Educação, como nos trabalhos que veremos a seguir, é a preponderância de contradições entre os formatos plásticos e os discursivos, pensados para o consumo em massa – que vão, em determinados jogos, assumir radical diferença com os formatos mais complementares encontrados nas



preocupações da indústria dos jogos. Lúcia Leão, dando o nome de *Game Art*<sup>131</sup> a esta categoria de objetos, distingue-os como “projetos de caráter estético que se apropriam dos games de modo crítico e questionador, propondo reflexões inusitadas” (LEÃO apud GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3424). Para a autora, o Game Art se destaca “como linha de investigação poética que está sendo delineada no campo das novas mídias, composta de uma mistura de intervenção em softwares, narrativas perturbadoras e jogos eletrônicos alterados” (GASPAR; GARCIA, 2011, p.3424), o que em muitos casos, segundo a autora, revela a potência política desses objetos.

Ao refletir sobre as relações próprias que o campo da arte e dos *games*, em seus desenhos atuais, estão criando com a tematização e seus usos associados aos processos pedagógicos, alguns autores sugerem reforços teóricos e metodológicos que evidenciem esse diálogo. Pensada a partir da oportunidade de criar uma forma de ‘poética interativa’, aos *games*, assim como à arte, devem ser dadas as garantias de que suas dinâmicas, mecânicas e possibilidades próprias, terão papel fundamental em todas as etapas da sua realização – na sua idealização, produção e exibição.

Considerados como peças cada vez mais importantes ao projeto de manutenção da cultura dominante, os *games* e a arte, a partir do modo como estes autores caracterizam a união dos seus esforços, ao quebrarem as regras e proporem novas experiências, podem adquirir grande valor frente ao objetivo crítico da educação (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3428). Vista como profundamente ligada à natureza de uma sociedade essencialmente democrática, a *gameart*, assim como aquilo que a constitui como prática – os jogos e a arte – ajudariam a reforçar o local da arte como aquele no qual “(...) todos podem testemunhar a alegria, o prazer e o poder que emergem quando há liberdade de expressão, mesmo quando uma destas obras criadas evoca dor, indignação, tristeza ou vergonha” (HOOKS, 1995, p. 138).

Keifer-Boyd (2009) é outra das arte-educadoras que, ao observar o videogame e seu consumo massificado, destaca a regularidade e repetição características dos jogos em sua expressão industrial, que a faz caracterizá-los tipicamente como: 1) envolvendo personagens, ambientes e a tomada de decisões frente a esta realidade imagética; 2) sendo um objeto inerentemente competitivo, contra outros jogadores ou

---

<sup>131</sup> A tradução literal seria “Arte do Jogo”, no entanto não dá conta de explicar o conceito. O sentido mais próximo para a expressão estaria em algo como Jogo-Arte, devido a condição de relação que estabelece entre as palavras. Mais do que a arte, seus valores figurativos e organizacionais da narrativa, *Game Art* tenta dar conta de evidenciar um objeto com determinadas diferenças desde os seus princípios disparadores, os métodos utilizados, a relação com o espectador e etc.

a própria máquina; e 3) devendo o resultado final ser compreendido como uma vitória. A autora, de acordo com Gaspar e Garcia (2011, p. 3425), considera, somando-se ao coro, que a linguagem dos videogames, quando tomada pelo campo da arte, tende a “desafiar, subverter ou parodiar a cultura popular dos jogos eletrônicos”<sup>132</sup>.

#### 4.4.1. Plano de Leitura: Fundamentação Crítica e Leitura das Regras

Se considerarmos o processo de pensamento crítico esboçado por Hooks como a resposta que a autora dedica ao desafio da formulação de uma visão política cuja ética seja baseada no amor, estes tornam-se também imperativos no processo de instrumentalização da leitura das visualidades com as quais convivemos – nos termos simples de descobrir seus ‘quem’, ‘o quê’, ‘quando’ e ‘como’ a ponto de sentir-se capaz de modificar-lhes o futuro. Para a autora, é aqui que se evidencia a presença de um projeto de educação pensando na consciência crítica: seja através da exposição dos sistemas de dominação e dos modos como estes operam, seja na capacidade de observá-los no mundo e em nós mesmos – externa e internamente – de maneira crítica, o que caracteriza a centralidade do debate é o exercício da consciência. De ser consciente em relação às repercussões externas e internas destas relações de dominação que nos circunscrevem, claro, mas igualmente centralizar a conscientização como pressuposto epistemológico ligado ao método da nossa leitura de mundo (HOOKS, 2006, p. 295).

Os autores que seguem, assim como seus projetos teóricos, dialogam, em maiores e menores graus, com essa centralidade. Suas leituras nos auxiliam na busca por maiores especificações de como a arte/educação pode se relacionar com a instrumentalização de uma leitura crítica dos *games*. Pela especificidade da mídia, apresentaremos a aproximação entre autores que pensam a questão a partir da categoria das regras, imprescindíveis ao jogo, e em seguida passamos às

---

<sup>132</sup> A autora ainda sugere que a exploração dos videogames como arte traz algumas implicações para a educação de artistas no séc. XXI. Pela relevância do tema aos leitores que crermos acessarão este conteúdo, listamos abaixo os itens como estão no texto de (GASPAR; GARCIA, 2011): “(a) games, como os museus, apresentam e interpretam a cultura de experiências colaborativas no fazer arte; (b) estudos interdisciplinares; (c) familiaridade com as teorias de aprendizagem; (d) explorações das simulações e games como criação construtivista de histórias; (e) conhecimentos de game design infinito e inclusivo; (f) experimentar o trabalho com bases de dados como forma de arte; (g) consideração das interfaces humano-tecnológico; (h) raízes históricas dos games como arte baseadas na arte conceitual, colagem dadaísta, assemblage (engenharia reversa), história situacionista construtivista, arte ativista, arte do museumismo, tópicos contemporâneos e cultura popular (KEIFER-BOYD, 2009, p. 134)”.

deliberações que, por sua vez, ao inserir-se no debate a partir da análise linguística, já passam ao diálogo direto com o campo da arte/educação a partir de um princípio crítico.

Conhecidos a partir da imperatividade de suas regras, calculadas em grande número e velocidade a partir de mecanismos eletrônicos, encontramos nos *games* um campo que nos incentiva à reflexão destas. É verdade que ao contrário de brincadeiras infantis, nas quais as regras se modificam constantemente, estas não demonstram a mesma flexibilidade quando inseridas num ambiente complexo de programação. Essa limitação imposta pela programação, quando de alguma forma ‘superada’, faz surgir um erro, um *glitch* – assumido por Escribano (2013, p. 70) como fonte inesgotável de imaginação característica da capacidade que temos, enquanto espécie, de contextualizar a natureza às nossas demandas a partir de seu rearranjo, seu redesenho, mas voltaremos a isso em breve. A questão das regras, se não podem por vezes ser questionadas sem interromper a experiência ou impossibilitar sua continuidade, não exclui a possibilidade de interpretá-las enquanto objeto de análise. Em relação a estas possibilidades, destacaremos duas cujas proposições aparentam semelhança com os objetivos gerais da leitura crítica dos *games*.

Ao desenvolver pensamento acerca da capacidade que os *games* têm de reforçar valores morais a partir de processos ideológicos, Bogost (2007, p. 284) salienta a importância que pode ter, na leitura das regras, atenção especial “(...) aos tipos de decisões fornecidas e excluídas pela representação processual do artefato.”<sup>133</sup> Mais do que compreender as regras como ferramentas úteis à proposição inicial de superar os problemas representados no mundo virtual, o autor sugere que olhemos as regras a partir da formulação simplificada por Ren Reynolds: “pense apenas nas escolhas que você tem que fazer para vencer e considere o que elas dizem sobre você”<sup>134</sup> (REYNOLDS apud BOGOST, 2007, p. 284). Mais do que concluir que o jogador precise adotar ou naturalizar esses comportamentos, o que se propõe é centralizar o debate das regras a partir de questionamentos tais como: Quais são as regras que o jogo reforça e quais escolhe excluir? E como elas todas se relacionam – como “(...) correlacionam, correspondem ou conflituam-se”<sup>135</sup> (BOGOST,

<sup>133</sup> Tradução nossa. No original: “(...) to the types of decisions afforded and foreclosed by the artifact’s procedural representation.”

<sup>134</sup> Tradução nossa. No original: “just think about the choices you have to take to win, and consider what they say about you.”

<sup>135</sup> Tradução nossa. No original: “(...) correlate, correspond, or conflict with (...)”

2007, p. 284) – com a moralidade existente fora do ambiente de jogo? Se seguirmos o exemplo sugerido pelo autor, uma leitura das estruturas de regras do jogo *America's Army*<sup>136</sup> poderia evidenciar não apenas um apoio ao código moral formal da instituição, baseado num ideário de dever e honra, como também apontar a exclusão de questionamentos que contextualizem o cenário político mais amplo associado às ações que os jogadores, enquanto soldados, realizam.

Somando-se a esta concepção de leitura das regras como um sistema de representação de escolhas morais, é através de Noah Falstein que Marc Prensky (2001a, p. 12) salienta a importância do *metagaming* (meta-jogo) como uma atitude a ser encorajada para a percepção crítica destas representações. Mais do que jogar de acordo com as regras, o processo incentiva que estas sejam passíveis de manipulação pelos jogadores, de forma que no processo aqueles que jogam não apenas se vejam submetidos à sua intransigência, mas as visualizem como sistemas cuja manipulação – das suas regras e circunstâncias – fornece vantagens a quem as percebe para além de um princípio determinista.

O que distinguiria para estes autores um esforço crítico em relação à concepção geral das regras – do modo como estas evidenciam-se no formato de mídia característico dos *games* –, diz respeito portanto a dois processos distintos: De um lado, a preocupação com a visibilização e a leitura dos diálogos que as regras propõe com a moralidade na qual o jogador e o jogar se situam; e do outro a proposição da leitura das regras como objetos essencialmente manipuláveis, capazes de servirem a interesses diversos. Antes de passarmos as concepções particulares que o campo da arte/educação propõe a fim de instrumentalizarmos nossa leitura destas visualidades, o que os *Game Studies* sugerem, resumidamente, é que a natureza imperativa das regras no ambiente digital não caracterize impeditivo de lê-las a luz dos estudos críticos. Pelo contrário. A leitura desta suposta imobilidade não apenas revela seu uso frequente como meio de esconder pressupostos ideológicos – que assim podem facilmente 'escorregar' para a experiência do jogo sem serem elaborados criticamente

---

<sup>136</sup> Jogo com participação do Exército dos Estados Unidos na produção e desenvolvimento, lançado como iniciativa do setor de relações públicas em seu esforço de modernizar os esforços do recrutamento. A relação do exército estadunidense com os *games* não param por aí. O perfil oficial da instituição no serviço de *streaming* Twitch já havia decidido sair da plataforma depois de acusados de promover recrutamento ilegal através do sorteio de brindes falsos (REDAÇÃO, 2020), assim como em algumas ocasiões sua equipe de *e-sports* (esportes eletrônicos) recebeu, no chat disponibilizado pelo serviço, centenas de perguntas que envolviam assuntos como crimes de guerra, agressões sexuais e recrutamento predatório (HENRIQUE, 2020).

–, como ajuda-nos a situar as regras enquanto circunstâncias que, sem serem eternas ou definitivas, estão abertas a interpretações e mudanças que advêm da sua socialização, da sua vivência. Nesse sentido é que se sugere, por fim, que estas constituam objeto próprio de debate constante se quisermos compreender os jogos enquanto instrumentos pedagógicos.

#### **4.4.2. Plano de Leitura: Heranças da Linguística e da Narrativa**

Característico dos esforços da linguística, assim como dos estudos da significação e da recepção, Duncum constitui seus princípios da Cultura Visual sobre um método que se presentifica em muitas análises semiológicas: estudar os fenômenos em termos das oposições semânticas que sua relação coloca em diálogo – exemplificados pelo autor por binarismos tais como ‘conservador / progressista’, ‘coletivista / individualista’ e ‘família / estado’ (DUNCUM, P, 2010, p. 07). Elaboradas como maneira de pensar os objetos artísticos, suas experiências e toda a extensão e complexidade das formas de mediações visuais com as quais convivemos, os princípios do autor – nomeadamente: poder, ideologia, representação, sedução, contemplação, intertextualidade e multimodalidade – não apenas representam pistas e caminhos comuns de questionamento frente às imagens com as quais convivemos, como representam um dos exercícios cujo fim, em consideração ao projeto crítico, nos interessa como princípio que, mesmo assumindo outros nomes, dividem o mesmo objetivo: a interpretação contextualizada dos discursos e dos agentes envolvidos na sua produção e consumo. Pensando neste fim, proposições cuja exposição divergem metodologicamente ainda são capazes de indicar princípios que os conectam uns aos outros.

Se Duncum, por sua vez, sugere como método de leitura um resumo dos esforços característicos dos campos que se organizam a partir das teorias linguísticas, observando as relações a partir dos efeitos causados pelo comportamento dialético das suas dualidades e oposições, Maria Acaso sugere que se conceda à concepção geral de ‘meta’ e ‘micro’ -narrativas passo importante para uma intuição metodológica crítica de leitura destas visualidades. Se considerarmos algumas tradições teóricas, aqui exemplificadas por Carspecken (2011), que distinguem formas de poder entre esferas macro e micro referenciais, o exercício proposto por Acaso ajuda-nos a conceber a cultura e seus discursos imagéticos da mesma maneira que concebemos

as dimensões hegemônicas dos poderes político e econômico. A esse respeito Carspecken observa que,

A cultura e a ideologia de larga distribuição também, muitas vezes, restringem alguns grupos de pessoas enquanto favorecem outros e, quando examinamos isso a partir do nível de uma cultura como um todo, é uma forma de poder em nível macro à qual denominamos poder cultural. (CARSPECKEN, 2011, p. 419)

Elaboradas como instrumentos de poder discursivo variado, Acaso sugere que as imagens características desta contemporaneidade se classificam, genericamente, a partir do tipo de mensagens que emitem, sendo estas:

Metanarrativa, quando é um instrumento de poder, quando quer nos fazer modificar nossos conhecimentos para que pensemos o que interessa aos outros; micronarrativa, quando é um instrumento contra o poder que nos faz refletir para que nós mesmos possamos fazer um julgamento sobre o que está acontecendo no mundo. (ACASO, 2019, p. 94)<sup>137</sup>

Para a autora, a leitura crítica das metanarrativas visuais sugerem questionamentos capazes de trazer à tona uma segunda concepção bastante famosa nos campos da comunicação, da cultura visual e da análise do discurso. Num primeiro momento, Acaso sugere que se descubra se as imagens foram construídas tendo em mente a exaltação ou a zombaria de algo, ou seja, dizer “(...) se os elementos visuais que aparecem nela nos são apresentados como modelos a seguir ou contramodelos aos quais repudiar”<sup>138</sup> (ACASO, 2019, p. 95) – o que por sua vez nos lança mais uma vez às concepções dualistas como método. Em um segundo momento, a autora considera conveniente interpretar os modelos e contramodelos gerados pelas imagens das metanarrativas como estereótipos que, ao emitirem determinados conhecimentos, em detrimento de outros, sobre temas que a autora nomeia como de suma importância – “A mulher e o homem no mundo; as distintas raças; a classe social; as religiões; a hegemonia cultural”<sup>139</sup> (ACASO, 2019, p. 95). Tais modelos nos

<sup>137</sup> Tradução nossa. No original: “Metanarrativa, cuando es un instrumento del poder, cuando quiere hacernos modificar nuestro conocimiento para que pensemos lo que le interesa a otros; micronarrativa, cuando es un instrumento contra el poder que nos hace reflexionar para que seamos nosotros mismos los que establezcamos un juicio sobre lo que ocurre en el mundo.”

<sup>138</sup> Tradução nossa. No original: “(...) si los elementos visuales que aparecen en ella se nos presentan como modelos que seguir o contramodelos que repudiar.”

<sup>139</sup> Tradução nossa. No original: “La mujer y el hombre en el mundo; las distintas razas; la clase social; las religiones; la hegemonia cultural”

levam a considerar dois níveis discursivos coexistindo distintamente nas mesmas imagens: suas concepções enquanto mensagem latente, implícita, e enquanto mensagem manifesta, explícita. De maneira que, como já havíamos sugerido, no processo do consumo passivo destas podem esconder-se não apenas as intenções de quem comunica, mas igualmente o processo que estes utilizam a fim de tornar permanentes os efeitos hegemônicos destas visualidades e seus projetos políticos.

Acaso sugere à gênese analítica deste processo de leitura a imprescindibilidade de uma atitude ‘suspeitante’ – aos moldes da hermenêutica da suspeita como descrita por Paul Ricoeur –, que “(...) consiste em parar diante das imagens e nos perguntar o que elas querem nos dizer, estabelecendo um sistema de análise sobre elas e lê-las”<sup>140</sup> (ACASO, 2019, p. 90). Para tanto, a autora sugere o Método de Leitura das Imagens que nos Rodeiam (*Método de Lectura de las Imágenes que nos Rodean* – MELIR), apresentado resumidamente a partir de uma síntese de seus cinco passos no quadro a seguir.

#### Quadro 10 — Passos do MELIR

<b>MELIR – Método de leitura das imagens que nos rodeiam (ACASO, 2019)</b>	
<b>Começando a Ler</b>	<p>Neste primeiro momento a autora indica a classificação do produto visual que está sendo lido a partir da reflexão sobre a sua serventia no mercado de consumo visual, ou seja, pensar no motivo pelo qual foram criadas: Se constituem produtos de caráter <i>Informativo</i>; <i>Comercial</i> ou de <i>Entretenimento</i>; ou de caráter <i>Artístico</i>.</p> <p>Ainda sobre este processo, a autora sugere atenção ao modo como as redes televisivas transformam os espectadores nesta concepção genérica de “público”, a fim de transformá-la em matéria que pode ser vendida aos anunciantes. Esta lógica, se considerarmos os textos de Daphne Dragona (DRAGONA, 2014, 2016), parece ter sofrido forte impacto positivo dos processos de avanço no que diz respeito à velocidade de cálculo de dados. As redes sociais, assim como a tevê, transformaram seu público em curtidas e compartilhamentos que, em frente aos mesmos anunciantes, adquirem o mesmo valor de troca.</p> <p>Por fim, a autora caracteriza os produtos artísticos como aqueles que “(...) pretendem nos fazer refletir sobre a realidade” (ACASO, 2019, p. 92).</p>
<b>As Cinco Perguntas-Chave</b>	<p>Voltadas à reflexão de cinco aspectos considerados estruturantes dos discursos imagéticos e das formas que as imagens podem assumir a partir destes, a autora sugere a análise atenta de cinco conformações sobre as quais por raras vezes refletimos:</p>

<sup>140</sup> Tradução nossa. No original: “(...) consiste en detenerse ante las imágenes y preguntarnos qué quieren decirnos, establecer un sistema de análisis sobre ellas u leerlas.”

	<p>I – Canal: “Sistema através do qual a representação visual chegou até nós ou como chegamos ao referido produto visual.”<sup>141</sup> (ACASO, 2019, p. 92)</p> <p>II – Suporte: “Estrutura física que abriga o produto visual, com ênfase especial no material que o contém”<sup>142</sup> (ACASO, 2019, p. 93)</p> <p>III – Procedimento de Construção: “O sistema utilizado para a construção do produto visual.”<sup>143</sup> (ACASO, 2019, p. 93)</p> <p>IV – Acessibilidade e Frequência: “Perguntar-nos quantas vezes já vimos um produto visual e quão fácil é o seu acesso é algo muito interessante que nos traz grandes surpresas, pois uma infinidade de produtos visuais chegam até nós com uma frequência invulgar, embora não queiramos.”<sup>144</sup> (ACASO, 2019, p. 93)</p> <p>V – Autoria: “Quem é o autor do produto visual. No caso de produtos comerciais, já sabemos que devemos diferenciar quem faz o pedido do produto (anunciante) e quem o fabrica (a agência), visto que, em muitos casos, será impossível saber o nome da agência em questão, mas da pessoa específica que fez o anúncio. Devemos nos perguntar seriamente por que não sabemos quem são os autores dessas imagens, por que exigimos que os textos sejam assinados e não o fazemos com as imagens. Graças a este sistema de ocultação do autor, ninguém tem responsabilidade direta pelas consequências além das representações visuais.”<sup>145</sup> (ACASO, 2019, p. 94)</p>
<b>Meta ou Micro?</b>	<p>“Se a representação visual é uma meta, devemos descobrir se ela foi construída por meio de imagens de exaltação ou zombaria, ou seja, se os elementos visuais que nela aparecem nos são apresentados como modelos a seguir ou contra-modelos a repudiar.”<sup>146</sup> (ACASO, 2019, p. 95)</p> <p>“No caso de estarmos diante de uma micronarrativa, é provável que seja uma imagem artística a partir da qual refletimos sobre os problemas que assolam o mundo. A imagem constituirá uma crítica aos estereótipos que nela aparecem e sua mensagem latente se manifestará, ou seja, não há vontade do autor em ocultar nada, mas</p>

<sup>141</sup> Tradução nossa. No original: “Sistema a través del cual la representación visual ha llegado hasta nosotros o cómo hemos llegado hasta dicho producto visual.”

<sup>142</sup> Tradução nossa. No original: “Estructura física que alberga el producto visual, haciendo especial hincapié en el material que lo contiene.”

<sup>143</sup> Tradução nossa. No original: “Sistema mediante el cual se ha construido el producto visual.”

<sup>144</sup> Tradução nossa. No original: “Preguntarnos cuántas veces hemos visto un producto visual y qué facilidad tenemos de acceder a él es algo muy interesante que nos depara grandes sorpresas, ya que multitud de productos visuales llegan hasta nosotros con una frecuencia inusitada, aunque no queremos.”

<sup>145</sup> Tradução nossa. No original: “Quién es el autor del producto visual. En el caso de los productos comerciales ya sabemos que hay que diferenciar entre quien encarga el producto (anunciante) y quien lo construye (la agencia), teniendo en cuenta que, en muchos casos, será imposible conocer no ya el nombre de la agencia en cuestión sino de la persona concreta que ha realizado el anuncio. Deberíamos preguntarnos seriamente por qué no sabemos quiénes son los autores de estas imágenes, por qué exigimos que los textos vayan firmados y no lo hacemos con las imágenes. Gracias a este sistema de encubrimiento del autor, nadie tiene responsabilidad directa sobre las consecuencias que las representaciones visuales.”

<sup>146</sup> Tradução nossa. No original: “Si la representación visual es una meta, debemos descubrir si ha sido construída a través de imágenes de exaltación o de mofa, es decir, si los elementos visuales que aparecen en ella de nos presentan como modelos que seguir ou contramodelos que repudiar.”



	tudo ao contrário, pretende-se colocar o dedo na ferida da forma tão forte quanto possível.” <sup>147</sup> (ACASO, 2019, p. 95)
<b>Dê Nome ao seu Terror</b>	<p>Situado brevemente, o conceito de terror utilizado por Acaso aqui está extensamente situado no terceiro capítulo desta mesma obra que estamos tratando (2019).</p> <p>Entre os 23 terrores que a autora sugere, o que fica evidente é que, não sendo esta uma lista definitiva, demanda uma deglutição às especificidades da nossa posição periférica no sistema capitalista.</p> <p>Em resumo, a autora elabora uma lista de terrores divididos entre os medos que têm relação com nosso corpo, os que se relacionam com a classe social e a propriedade, e por último os terrores culturais: “Os primeiros são aqueles medos que estão relacionados com uma parte específica do nosso corpo e que, na maioria das vezes, nos obrigam a modificá-lo. Os segundos são aqueles que nos posicionam dentro de um grupo social, configurando nossa identidade e nosso status. E, finalmente, os terrores culturais não têm tanto um interesse comercial quanto político, e são criados por estados, partidos e religiões. Todos esses medos geram indústrias específicas: como Marilyn Manson apontou, cada terror visual pode ser mitigado pela compra de um produto ou serviço.”<sup>148</sup> (ACASO, 2019, p. 51)</p> <p>Exemplos de Terrores do Corpo: Terror a ser velho; terror a ser gordo; terror a não ter os dentes perfeitos.</p> <p>Exemplos de Terrores de Classe: Terror a não consumir marcas; terror a não viajar de férias; terror a não estar tecnologicamente atualizado.</p> <p>Exemplo de Terrores Culturais: Terror a não ser branco / terror a ser negro; terror a ser mulher; terror a ser homossexual.</p>
<b>Vou Acreditar Nisso?</b>	Para a autora, este último passo caracteriza-se como o “(...) mais importante a partir do qual vamos refletir se vamos deixar de forma controlada e consciente que a mensagem que essa imagem transmite passa a fazer parte do nosso conhecimento ou não.” <sup>149</sup> (ACASO, 2019, p. 96)

Fonte: MELIR – Método de Leitura das Imagens que nos Rodeiam (ACASO, 2019)

<sup>147</sup> Tradução nossa. No original: “En el caso de que estuviésemos ante una micronarrativa, es probable que sea una imagen artística desde la que se reflexione sobre los problemas que asolan el mundo. La imagen constituirá una crítica de los estereotipos que aparezcan en ella y su mensaje latente se hará manifiesto, es decir, no hay voluntad por parte del autor de ocultar nada, sino todo lo contrario, se pretende poner el dedo en la llaga de la forma más contundente posible.”

<sup>148</sup> Tradução nossa. No original: “Los primeros son aquellos miedos que tienen relación con alguna parte concreta de nuestro cuerpo y que, en la mayoría de los casos, nos obligan a modificarlo. Los segundos son aquellos que nos posicionan dentro de un grupo social, configurando nuestra identidad y nuestro estatus. Y por último, los terrores culturales no tienen tanto un interés comercial como político, y son creados por los Estados, los partidos y las religiones. Todos estos miedos generan industrias concretas: como señalaba Marilyn Manson, cada terror visual se puede mitigar mediante la compra de un producto o de un servicio.”

<sup>149</sup> Tradução nossa. No original: “(...) el paso más importante a partir del cual reflexionaremos sobre si vamos a dejar de forma controlada y consciente que el mensaje que esta imagen transmite pase a formar parte de nuestros conocimientos o no.”

Assim como Duncum, que ao pronunciar a interpretação dos fenômenos linguísticos através de oposições semânticas acaba por caracterizar parte considerável dos seus métodos de análise, Acaso centraliza no MELIR o que ela conceitua como o mecanismo de análise mais geral a caracterizar os esforços, sejam os seus, os de Duncum, ou qualquer outro que intencione um diálogo crítico com nossa alfabetização visual: a concepção de ‘desconstrução’ como proposta por Jacques Derrida (ACASO, 2019, p. 90–91).

O que distinguiria uma concepção essencialmente crítica nos processos de leitura e interpretação desta variedade profusa de objetos visuais, aquilo que portanto demonstraria capacidade de constituir-se como ponto central da organização de diferentes formas de ler estes objetos, diz respeito ao modo como a desconstrução se caracteriza enquanto método que, frente a estes discursos, em movimento de diálogo e questionamento complexo – instrumentalizado –, diferenciaria “(...) o que estes textos nos dizem daquilo que eles querem nos dizer”<sup>150</sup> (ACASO, 2019, p. 91). Ou, como já foi sugerido pela autora, diferenciam-se a partir de um nível latente, implícito, e outro manifesto, explícito. A busca pela identificação destes níveis e pela elaboração de instrumentos que intencionam uma análise das consequências de nossa vivência passiva com estas mídias, portanto, constituem parte inicial, mas constante, dos esforços necessários que devemos superar se, como sugere a autora, quisermos ser capazes de decisão sobre as situações e os conhecimentos invariavelmente gerados pelas nossas leituras de mundo. Conforme Acaso ressalta,

Se eu souber ler o anúncio, perceberei que suas imagens geram desejos desnecessários. Sou capaz de controlar a situação e o conhecimento que é gerado na minha cabeça e através da leitura desta imagem torna-se um conhecimento crítico, através do qual percebo que a imagem tenta me forçar a realizar uma ação que não desejo. Se você aprender a ler, está no controle; se você apenas vê, os outros o têm.<sup>151</sup> (ACASO, 2019, p. 90)

---

<sup>150</sup> Tradução nossa. No original: “(...) lo que un texto nos disse de lo que quiere decirnos.”

<sup>151</sup> Tradução nossa. No original: “Si sé ler el anuncio me dará cuenta de que sus imágenes fomentan un deseo innecesario. Soy capaz de controlar la situación y el conocimiento que se genera en mi cabeza e través de la lectura de esta imagen se convierte en *conocimiento crítico*, a través del cual me doy cuenta de que la imagen intenta forzarme a realizar una acción que no deseo. Si aprender a ler, tú tienes el control; si sólo ves, lo tienen otros”.

#### 4.5. EDUCAÇÃO CRÍTICA, ARTE E GAMES: O CONTEXTO, OS DESAFIOS E OS INDÍCIOS DA LITERATURA NA ELABORAÇÃO DE NOSSAS PRÁTICAS

Instrumentalizar um método crítico para a leitura dos *games* exigiria um trabalho tão maior quanto mais complexo que este que aqui se apresenta. É verdade que não apenas a abundância de métodos que se propõe a tanto, mas também a sua variedade de aproximações teóricas, seriam capazes de evidenciar não apenas a natureza transdisciplinar que os *games* demonstram capacitar como mídia, mas igualmente seu poder de influência na realidade social e tecnológica na qual nos encontramos. No entanto, não sendo o objetivo geral deste, o que segue nessa última parte do trabalho intenciona uma organização do debate da educação dentro dos *Game Studies*, assim como evidenciar aquilo que os autores, em diálogo, sugerem como pontos importantes para definir o campo dentro de uma perspectiva crítica de análise.

Sem buscar conceder respostas finalizadas sobre as problemáticas que envolvem os *games* em sala de aula – seja em relação ao modo como são usados, criados ou lidos – o que achamos importante salientar é que a operação destes argumentos, como foi produzida, têm o objetivo de situar-nos frente àquilo que, mais do que ferramentas ou fórmulas de aplicação de um “ideal crítico”, serve-nos antes como indícios para uma leitura mais atenta dos processos pedagógicos e das imagens com os quais nos relacionamos. O que se torna urgente pela contradição da gamificação que, como referido anteriormente, o que parece fazer, enquanto ferramenta de marketing, é atentar para o modo como uma massa de pessoas se relacionam com esta mídia – aproveitando seu letramento frente a este sistema semântico –, para cobrir suas estratégias de manipulação, ao mesmo tempo em que sistematiza um modo de valoração dos dados recolhidos.

Nesta última parte do capítulo, dedicamos a escrita ao objetivo de organizarmos as contribuições que foram apresentadas até aqui. Em mão das críticas que realizamos e dos apontamentos epistemológicos que foram considerados, a última parte do capítulo se organiza de maneira que: I – Contextualiza-se o cenário da educação dentro dos desafios que qualquer projeto crítico de alfabetização enfrenta junto à realidade tecnológica e social que dividimos; II – Retomamos os debates da gamificação e dos *games* nos contextos de ensino a fim de considerarmos o que eles

ainda têm a nos dizer, pensando nos instrumentos que os *Game Studies* vêm desenvolvendo para refletirmos criticamente sobre os jogos quando são elaborados enquanto processo pedagógico; e III – Como proposição de um exemplo de debate ético/estético que pode nos servir ao pensamento crítico da tecnologia – e das relações que construímos com elas –, propomos algumas reflexões sobre as concepções de *glitch* e gambiarra enquanto instrumentos amplamente capazes de contribuir às fundamentações teóricas e metodológicas de um projeto crítico a partir do qual podemos pensar os *games*.

#### 4.5.1. A Tela-Mundo e seus Habitantes/Consumidores

Somando-se à longa lista de críticas que associam a escolarização contemporânea à escola da primeira revolução industrial, pensada tendo como fim a formação de uma mão de obra qualificada para a reprodução de um fazer mecânico – “(...) indivíduos que exerçam competentemente ações repetitivas” (BECKER, 2017, p. 33) –, a *ecranocracia*, como descrita por Lipovetsky e Serroy (2009, p. 257), seria o golpe de misericórdia em um processo pedagógico que, como aponta Larrosa, ainda assimilaria informação e experiência, sem distingui-las, “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p. 22).

Sendo várias as formas de vida que a tela-mundo pode assumir, esta parece impor-se como interface generalizada e insubstituível, tornando-se “(...) um instrumento de comunicação e de informação, um intermediário quase inevitável em nossa relação com o mundo e os outros. Existir é, de maneira crescente, estar ligado à tela e interconectado nas redes” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 257). Dentre as oportunidades que a presença massificada da tela nos concede<sup>152</sup>, sua concepção como “tela-informacional”, ao individualizar e adaptar a informação às demandas particulares de cada um, ajudaria a colocar em xeque esta concepção de que estar informado – ter acesso, simplesmente, à informação – significa ter conhecimento. A primeira das características desse contexto educacional, portanto, intensifica o sentimento de que a escola e seu currículo tradicional continuam se preocupando, e

---

<sup>152</sup> “(...) fornecendo continuamente informações, dando a oportunidade de se exprimir e dialogar, jogar e trabalhar, comprar e vender, acrescentar interatividade às imagens, aos sons e aos textos (...)” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 257)

constituindo seus procedimentos pedagógicos, pensando no acúmulo de conhecimento de maneira sistêmica. Para Lipovetsky e Serroy – assim como para outros teóricos que problematizam as mídias em contexto escolar –, esta concepção de conhecimento, alocada no ponto em que nos encontramos da história, não apenas não ajuda, como acaba por atrapalhar: pois se não trata de situar a informação em seu devido lugar, tampouco daria conta de pensar as urgências próprias da nossa relação com a informação neste contexto histórico<sup>153</sup>.

Se radicalizou nossa relação com a informação, dispondo-a de maneira que conhece poucas limitações, é verdade também que a tela demonstra intimidade com um dos preceitos epistemológicos mais definidores dos jogos (CAILLOIS, 2009; HUIZINGA, 2010): a interatividade e seu poder de imersão. A tela lúdica, pensada a partir da narrativa – própria da origem teórica dos autores –, veria nesta aptidão à imersão a possibilidade de levar a um grau hiperbólico o que o cinema propunha desde o início ao espectador. A esse respeito Lipovetsky e Serroy dizem que se trata da

possibilidade de viver por procuração. Pelos papéis que adotam, pelas fantasias que roteirizam ou pelas criações que realizam, os jogadores (...) projetam uma imagem de si mesmos, segundo um modelo fictício e virtual aparentado ao modelo-cinema. (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 272-273)

A tela lúdica, portanto, traz para si a contradição clássica desta experiência: virtual e real, nos *games*, são a atualização da dicotomia que sempre caracterizou os jogos, nominalmente sua capacidade de colocar em diálogo o verdadeiro com o falso, a ambiguidade que caracteriza os jogos e as brincadeiras como, ao mesmo tempo e de maneira indissociáveis, sérios e não-sérios – é ao mesmo tempo assumido como verdadeiro, mesmo que se saiba que é falso (SUTTON-SMITH et al, 2017). O que, portanto, caracteriza os *games* como ponto alto “(...) das indústrias de divertimento com forte impacto emocional” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 274) é o modo como o “real”, da experiência do vivido pelo prazer de tomar decisões nos jogos, penetra o

---

<sup>153</sup> “Não são reais as ameaças ao espírito crítico quando os usuários, graças às novas tecnologias da informação (tecnologia *push*), poderão não mais receber senão os conteúdos personalizados que respondem a suas necessidades específicas? E devemos realmente nos alegrar ao ver, com a Web 2.0, se desenvolver de maneira crescente ‘mídias sem jornalistas’ e, de maneira mais ampla, sem intermediários nem mecanismos de controle e de filtragem? Que espaço público de discussão e de deliberação se prepara quando uma forte tendência leva os internautas a preferir trocar informações com os que pensam como eles em vez de participar de debates contraditórios?” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 261)

“virtual”, esta simulação de um espaço, tempo e comportamentos humanos representados na narrativa de um mundo falso. Diferentes, o universo deste “videolúdico” se caracteriza pelo prazer decorrente da liberdade de decisões que concede ao espectador, do modo como agencia as escolhas deste e fornece uma impressão de causalidade imediata entre suas decisões e o mundo do jogo<sup>154</sup>; enquanto no cinema, como nas narrativas clássicas, anteriores ao hipertexto, ainda “(...) prevalecem o olhar e a atenção do espectador diante de uma história que em nada se pode mudar” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 273).

Estes dois modos da tela, o informacional e o lúdico, caracterizando a rapidez do processo de disseminação das tecnologias digitais nas últimas décadas do Séc. 20, aponta para uma diferença geracional que se ilustra no modo como os estudantes de hoje em dia “(...) pensam e processam informação fundamentalmente diferente de seus antecessores”<sup>155</sup> (PRENSKY, 2001a, p. 1). Apesar de se utilizar das críticas que sempre vemos serem endereçadas à instituição escolar como um todo – e como geralmente sem citar nenhum aprofundamento bibliográfico que indique sua filiação teórica – o texto ainda adquire valor ao pensamento educativo se contextualizados seus vinte anos de existência. Marc Prensky classifica professores e alunos, respectivamente, como “imigrantes” e “nativos” digitais. Diferente dos professores, imigrantes digitais, acostumados com um método dito rigoroso – “devagar, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente e, acima de tudo, sério” (PRENSKY, 2001a, p. 02) –, os nativos digitais são caracterizados a partir dos anos de consumo deste contexto multimídia, desta tela-mundo. Conforme o autor, os nativos digitais

(...) Estão acostumados a receber informações muito rápido. Eles gostam de processos paralelos e multitarefas. Eles preferem seus gráficos antes do texto, em vez do contrário. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles funcionam melhor quando em rede. Eles prosperam com gratificação instantânea e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhos ‘sérios’.<sup>156</sup> (PRENSKY, 2001a, p. 02)

<sup>154</sup> O campo dos *Game Studies* costuma caracterizar os jogos digitais, os *games*, a partir do efeito imediato característico das interações do nosso avatar com o mundo do jogo. O *feedback* da ação de apertar botões desencadeia uma reação no mundo virtual

<sup>155</sup> Tradução nossa. No original: “(...) think and process information fundamentally differently from their predecessor.”

<sup>156</sup> Tradução nossa. No original: “(...) are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to “serious” work.”

Da relação entre estes dois sujeitos, surgem como desafios à pedagogia de hoje reconsiderações de nossa metodologia tanto quanto do que chamamos de conteúdo. Enquanto a primeira, sem dizer como, aponta para a demanda dos professores de analisarem e usufruírem da alfabetização destes estudantes, consequência do consumo passivo das ferramentas linguísticas características dessa realidade multimídia; a segunda situa a demanda do currículo escolar de incluir aos conteúdos legados (“*legacy content*”), do currículo tradicional, os conteúdos do “futuro” (“*future content*”), exemplificados pelo autor não apenas através das questões de *software*, *hardware*, robóticas (etc...), mas também as questões éticas, políticas, sociológicas e linguísticas que podem surgir daí (PRENSKY, 2001a, p. 4).

O que torna interessante as provocações de Prensky assume em Suzanne De Castell (2011, p. 20) uma observação mais madura, a qual somam-se contribuições mais apontadas das teorias educacionais. Para a autora, parte importante das contribuições que uma epistemologia lúdica pode nos trazer, neste contexto histórico em que a tecnologia está “re-mediando” nossas práticas sociais, diz respeito tanto ao questionamento da autoridade monológica que o texto sempre assumiu – regente soberano dos modos de representar o conhecimento e seus instrumentos –, quanto a

(...) compreender os contornos de um espaço cultural e historicamente sem precedentes no qual somos desafiados a educar, não por coerção, estratificação e fracasso (Illich, 1983), mas por volição, engajamento, interesse e domínio; não através de comandar e reforçar a atenção do aluno, mas por atraí-lo e envolvê-lo. (DE CASTELL, 2011, p. 20)

Existe, no paradoxo proposto por António Nóvoa, em entrevista publicada na revista *Educação & Realidade* (NÓVOA *et al.*, 2011), uma particularidade no debate sobre a formação e a atuação docente que nos interessa para a compreensão do nosso contexto e de seus desafios próprios. Considera o autor que se situou no tempo histórico do texto uma visibilização dos professores como indispensáveis para o processo pedagógico, depois de quarenta anos de ostracismo<sup>157</sup>. Ao mesmo tempo, em seu movimento contraditório, instauram-se o que então se discutia como acordos

---

<sup>157</sup> “Nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar. Depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.” (NÓVOA *et al.*, 2011, p. 534)

genéricos do campo, seus princípios mais básicos<sup>158</sup>, a partir de um “(...) consenso discursivo, bastante redundante e palavroso” (NÓVOA *et al.*, 2011, p. 534) e que, tornando-se dominante, passou a auxiliar seus próprios interesses. Para Nóvoa,

Três grandes grupos contribuíram para produzir e vulgarizar este discurso: o primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; o segundo grupo é composto pelos especialistas que actuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia etc.); finalmente, o terceiro grupo é constituído pela chamada indústria do ensino (livros, materiais, tecnologias etc.) que teve um desenvolvimento sem precedentes nos últimos anos. (NÓVOA *et al.*, 2011, p. 534)

O paradoxo, como referido, é que seus trabalhos, pelas concepções e objetivos próprios, contribuíram para o processo de desvalorização e marginalização da profissão dos professores como a encontramos no presente. E o autor menciona que,

Dito de outro modo, acabaram por ocupar um espaço de trabalho e de reflexão que deveria ser ocupado pelos próprios professores. Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores desses discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais. (NÓVOA *et al.*, 2011, p. 534–535)

No que diz respeito ao contexto tecnológico no qual esses discursos se constroem, está marcado pela chegada dos *games* ao hall de “elite” das mídias massificadas, ao mesmo tempo em que acompanhamos a concepção clássica de trabalho ser transformada – ou, mais apropriadamente, desestruturada – a partir da conectividade móvel, das redes sociais e da *Big Data* (KIM; WERBACH, 2016). Não à toa. Para autoras como Losso e Borges (2015), os *games* representariam, mais do que a digitalização dos jogos, o atravessamento total do jogar pela indústria do entretenimento. Somada a este caldeirão, a neoproletarização, como apresentada por Laval e Dardot (2017, p. 30), representaria “(...) a subordinação das empresas aos

---

<sup>158</sup> “(...) articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc.” (NÓVOA *et al.*, 2011, p. 534)



acionistas, que impõe novas condições de emprego e maiores obrigações laborais”.<sup>159</sup> Das características centrais deste contexto, esta nova etapa da disciplinarização do proletariado seria, de acordo com os autores, resultado de governar tendo como horizonte oportunista uma justificativa através da demanda de superação imposta por uma crise financeira. Transformadas em oportunidade, crises características do capitalismo como a de 2008 passam a ser utilizadas como modo de gerar um estado de medo social generalizado, caracterizando esta como “(...) uma ‘sociedade disciplinada mediante o risco’.” (LAVAL; DARDOT, 2017, p. 31). Aproximando-se de Naomi Klein, os autores finalizam a caracterização destas crises como uma ‘estratégia de choque’, em que problemas de ordem geográfica e/ou geopolítica, como conflitos militares e crises econômicas, são “(...) sistematicamente instrumentalizados por parte dos governos neoliberais para aprofundar e acelerar as transformações econômicas, sistemas sociais e aparatos estatais”<sup>160</sup> (LAVAL; DARDOT, 2017, p. 32).

Como parte dos esforços de capitalização de um momento cultural industrialmente potente como este (FUCHS, 2014a), insere-se nesse contexto tecnológico, insinuando somar aos estudos de Aprendizado Mediado por Jogos, a Gamificação. Mais do que compreendê-la quanto ao uso de elementos do design de jogos em situações atípicas a estes, Fuchs (FUCHS, 2014b) sugere que nos aproximemos da gamificação tal como a penetração na nossa sociedade dos métodos, das metáforas, dos valores e dos atributos dos jogos<sup>161</sup>.

Em resumo, somos apresentados a este contexto no qual nossas interações sociais, assim como aspectos da nossa cultura, são transformadas em uma quantidade calculável de dados – os likes, os compartilhamentos, o número de inscritos (etc...) – capazes de serem processados e transformados em planejamento

---

<sup>159</sup> Tradução nossa. No original: “(...) por la subordinación de las empresas a los accionistas, que imponen nuevas condiciones de empleo y mayores obligaciones laborales”

<sup>160</sup> Tradução nossa. No original: “(...) es sistemáticamente instrumentalizado por parte de los gobiernos neoliberales para ahondar y acelerar la transformación de economías, sistemas sociales y aparatos estatales.”

<sup>161</sup> “A maneira como quero usar a noção de gamificação está de acordo com várias “ficações” e “izações” que foram introduzidas nas ciências sociais nos últimos vinte anos: globalização (ROBERTSON, 1992; RITZER, 2011), McDonaldização (RITZER, 1993), Californização, Ludificação (RAESSENS, 2006), Americanização (KOOIJMAN, 2013) e Disneyficação (BRYMAN, 1999; HARTLEY; PEARSON, 2000) são todas baseadas no pressuposto de que observamos grandes mudanças sociais conduzidas por aparelhos que influenciam vários setores da sociedade ao mesmo tempo. (...) É uma maneira de viver baseada em uma estrutura econômica, uma estrutura de poder, uma série de neologismos e mudanças na linguagem falada, na introdução de um conjunto de maneiras e hábitos e uma mudança perceptual que fazem da McDonaldização o que ela é (KOOIJMAN, 2013).” (FUCHS, 2018a, p. 27)

estratégico nas mãos do mercado financeiro. Mas o quê isso enfim significa frente à educação e ao espírito privatista que caracteriza o neoliberalismo? Cientes deste contexto, seu projeto ideológico busca na gamificação um importante aliado.

Para entendermos quê ideologia seja essa, ponderamos assertivas as considerações de Moll Neto e Damasceno (2020) acerca do governo Reagan como ilustração clássica de uma governabilidade neoliberal e conservadora num sistema do centro do capitalismo, em um país com grande quantidade de recursos e influência na determinação desta ideologia dominante.

Em 1984, Reagan cedeu parcialmente à pressão por investimentos na educação e aprovou o modesto *Education for Economic and Security Act*, que autorizou a *National Science Foundation* a oferecer subsídios para agências estaduais e locais de educação, a fim de qualificar professores e futuros professores para ensinar Engenharias, Matemática e Ciências, em parceria com o setor privado. Reagan (1984c, n.p., tradução nossa) justificou a medida como fundamental para garantir a força econômica e militar dos EUA: “Ciência, Matemática e Tecnologia têm importância especial neste país. Nossa força econômica e militar, assim como nossa saúde e bem-estar, dependem em grande parte dos desenvolvimentos contínuos nessas áreas.” (MOLL NETO; DAMASCENO, 2020, p. 21)

Para além de uma sinalização clara em razão de uma ideia de currículo bastante instrumental, pensado a partir do objetivo de garantir as forças econômica e militar, o trecho ainda salienta a relação de interesse que acompanha a participação do setor privado na educação pública, como uma forma de investimento na criação de uma mão de obra especializada nas suas demandas. Cujas neutralidade, portanto, torna-se inviável de ser defendida.

Associado ao interesse financeiro da classe burguesa, Reagan sugeria também que as escolas “ensinassem que o mundo enfrenta problemas ambientais e raciais, mas que os EUA tomaram todas as medidas para preservar o meio ambiente e melhorar a vida dos negros” (MOLL NETO; DAMASCENO, 2020, p. 20), sugerindo uma linha de raciocínio de defesa da civilização ocidental muito parecida com a lógica, contextualizada às demandas próprias, do novo conservadorismo brasileiro, assim como o é tipificado por Marina Lacerda (2019). Através das mesmas bases do conservadorismo – da postura pela manutenção da ordem vigente – esse discurso encontra, no Brasil contemporâneo, outros inimigos da família: as pautas do direito reprodutivo das mulheres e da criminalização da homofobia e da transfobia. Conservador e de direita, a centralidade que confere “(...) às questões relativas à

família, à sexualidade e à reprodução os valores cristãos” (LACERDA, 2019, p. 29) são tornadas tão reais que acabam servindo de justificativa para a proposta de um projeto que foi julgado inconstitucional por todos os lugares que passou: o Escola Sem Partido (ESP) (LIMA; PERONI, 2018).

Para Andrew Baerg (2009, p. 126), “parece que o jogo digital funciona como uma tecnologia com potencial para reproduzir retóricas procedimentais vinculadas às racionalidades políticas neoliberais”<sup>162</sup>. Isso não apenas porque, como já faziam os liberais, continuam ‘essencializando’ o mercado, concentrando no mercado livre e na livre conduta dos indivíduos dentro desse mercado, para além de considerar replicável esta racionalidade a qualquer aspecto da vida, inclusive aos domínios sociais (BAERG, 2009, p. 120); como também, ao mesmo tempo, os *games* constituem-se – não apenas como lugares nos quais podemos simular o tempo, o espaço e o comportamento humano – como mídia que permite “(...) que os jogadores pratiquem a gestão de risco nesse espaços relativamente livres de consequências de uma forma que naturaliza a gestão de risco constantemente incentivada na sociedade neoliberal”<sup>163</sup> (BAERG, 2009, p. 123). O que, por fim, ajuda a legitimar e naturalizar essas ideias à subjetividade dos sujeitos que se sentem confortáveis sob o controle das suas condutas. Para Ana Mae todo esse tipo de gerencialismo e de preparação para a flexibilidade que é exigida dos sujeitos no capitalismo de hoje soma-se à lista das vezes que a ideologia liberal e neoliberal configuraram a arte/educação a partir das suas próprias concepções. Conforme a autora,

Para mim esta é uma função apontada pela ideologia neo liberal. Encontramos na História do ensino da Arte no Brasil a configuração da visão da arte como preparação para o trabalho no fim do século XIX ancorada nas idéias liberais de Rui Barbosa, André Rebouças, Abílio César Pereira Borges. Mas, com uma conotação libertária ligada ao anti escravagismo e à aparentemente nobre preocupação de preparar os escravos recém libertos para conseguir empregos. Não deixavam de ser hipócritas como os neo-liberais de hoje, que querem que tudo continue o mesmo: eles ganhando muito dinheiro às custas de manter a maioria na instabilidade empregatícia. Os nossos liberais de antigamente pensaram em preparar os escravos para trabalhos de pintura de gregas e frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais assim como em métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto assimilando-os nas mais baixas classes sociais. (BARBOSA, 2006)

<sup>162</sup> Tradução nossa. No original: “It would seem that the digital game serves as a technology that has the potential to reproduce procedural rhetorics linked to neoliberal political rationalities.”

<sup>163</sup> Tradução nossa. No original: “(...) gamers to practice risk management in these relatively consequence-free spaces in a way that naturalizes the risk management constantly encouraged in neoliberal society.”

A gamificação enquanto processo, enquanto forma de organizar uma atividade ‘como se fosse’ um jogo, ou, como diria Squire (2006), enquanto uma ‘experiência programada’, demanda que alguém a programe. Nesse processo ‘escorregam’ para o jogo, a partir da forma como por exemplo se organiza as relações entre os jogadores e as regras que se estabelecem, o que Ian Bogost (2007) chama de Retórica Procedimental<sup>164</sup> (*Procedural Rhetoric*), por assim dizer o poder retórico e de persuasão representado nas interações possíveis pelo jogo. A gamificação, assim, se mostra muito disposta a servir de meio por onde a agenda liberal insere-se no nosso cotidiano.

Assim como o Escola Sem Partido (ESP) tenta esconder suas próprias visões de mundo e valores através de uma figura de neutralidade política (LIMA; PERONI, 2018) – ideológica de maior ordem –, a gamificação pode lhe servir para tanto, visto que se dilui nas regras do jogo e no conteúdo do mundo que ele representa. Assim como com a tática mecanicista que se encontra no ESP e que transforma a escola num lugar onde esse sistema é mantido através da internalização de determinados valores pelos indivíduos (LIMA; PERONI, 2018, p. 131), a gamificação se dispõe, como abordado anteriormente, mais do que disponível para servir de mediação a este encontro. Somada à datificação, aos sistemas de dados complexos, a gamificação se vê mais que preparada para lidar com projetos pedagógicos tais como o da Instituto Unibanco, em que a diminuição da autonomia do professor vê-se substituída por uma padronização externa que premia por desempenho, estabelece valores como a competitividade, as metas estabelecidas e com ênfase ao produto final (PERONI, 2018), cumprindo todos os requisitos mercadológicos aos quais a ideologia dominante vê-se responsável em inspirar, através de todos os meios possíveis.

Por fim, ainda sobre a caracterização do contexto no qual nos inserimos para este debate, avaliamos assertivas as considerações de Kurt Squire quando salienta a urgência de uma estruturação para a leitura crítica dos *games*:

À medida que os videogames amadurecem como meio, a questão não é se eles serão usados para a aprendizagem, mas para quem e em que contextos. Se os jogos têm o potencial dramático de imergir os

---

<sup>164</sup> “This procedurality is tied to the processes that operate through the manipulation, formation, and interpretation of a symbolic system that ‘governs human thought and action’. Procedural rhetoric represents one process by expressing it in terms of another process rather than through language in order to explain how processes function.” (BAERG, 2009, p. 121)

jogadores em sistemas complexos, permitindo-lhes aprender os pontos de vista desses sistemas e talvez até desenvolver identidades dentro dos mesmos, não é surpreendente que os militares, anunciantes de “advergame” e grupos privados tenham começado a usar jogos para apoiar suas agendas (Squire, 2005b). Talvez também não seja surpreendente que os jogos tenham sido adotados de forma mais estridente nas forças armadas, que são amplamente encarregadas de treinar aqueles que caíram pelas fendas do sistema educacional estadunidense. Como os militares, empresas privadas e grupos sem fins lucrativos usam jogos para espalhar suas ideologias, é crucial que os educadores com interesse em democracia e educação básica examinem o potencial desta mídia para espalhar estas influências. (SQUIRE, 2006, p. 27)<sup>165</sup>

Capturados por interesses particulares, concebidos como experiências programadas, capazes de escorregar ferramentas discursivas ideologicamente situadas (BAERG, 2009; BOGOST, 2007; FUCHS, 2014a), os *games* e a insistência do seu uso por áreas que não correspondem aos preceitos epistemológicos dos jogos reforça, para Enric Llagostera, a ideia de que os *games* não estão confinados àquilo que Huizinga chamou de “círculo mágico” – o tempo e espaço propriamente preparado para a atividade do jogo e o espaço onde o mesmo se limita da ordem da vida comum. Devido à convergência do cenário midiático, jogar e não-jogar caracterizam-se como atividades cada vez mais difusas, cujas contradições tornam-se cada dia menos claras (2012, p.16) e em que, por conta disso, se escondem interesses que precisam ser revelados.

Autores da educação que buscam instrumentalizar formas de leitura crítica desta visualidade contemporânea – seja através da leitura da cultura popular, da arte contemporânea ou da cultura visual –, sugerem que é na escola que os estudantes podem tentar, de maneira dialógica, em contato com seus iguais, fazer sentido dos discursos monológicos que se engendram nas mídias que consumimos (DUNCUM, Paul, 2000, p. 33) – sejam elas *games*, quadrinhos, músicas, livros e etc.

---

<sup>165</sup> Tradução nossa. No original: “As videogames mature as a medium, the question becomes not whether they will be used for learning but for whom and in what contexts. If games have the dramatic potential to immerse players in complex systems, allowing them to learn the points of view of those systems and perhaps even develop identities within the systems, it is not surprising that the military, “advergaming” advertisers, and private groups have begun using games to support their agendas (Squire, 2005b). Perhaps it is also not surprising that games have been taken up most stridently in the military, which is largely charged with training those who have fallen through the cracks of the American educational system. As the military, private businesses, and nonprofit groups use games to spread their ideologies, it is crucial that educators with an interest in democracy and K–12 education examine the medium’s potential to spread their influence.”

#### 4.5.2. A gamificação e seu “des” ou “contra”

A tentativa de agregar algum valor ao debate da gamificação caracteriza uma aposta na capacidade que esta observação atenta ao projeto educativo tem de, pondo em relação a crítica sistemática e o conhecimento dos mecanismos próprios da gamificação, adquirir grande valor para a elaboração de modos de resistir aos processos de capitalização e controle que a gamificação objetiva causar. Para Dragona (2014, p. 238) tais relações entre uma educação crítica e o conhecimento da gamificação “(...) podem auxiliar na ativação de mecanismos de contra-gamificação, revelando o funcionamento das estruturas de rede e aumentando a consciência”<sup>166</sup> em torno do seu consumo. Para (FUCHS, 2018b) as mesmas características que associam a gamificação com o conceito de ‘Ludicidade’ de Escibano podem demonstrar a dificuldade de lidarmos com ela. O fato de constituir-se como prática ideológica já diz, de partida, que não podemos tentar prová-la inconsistente. “Pela própria razão da lógica inerente da ideologia”, portanto, “só pode ser subvertida” (FUCHS, 2018b, p. 184). Esta forma subversiva de gamificação, de acordo com o autor, “pode ser vista como um movimento estratégico, uma operação estética ou uma figura retórica para se opor à totalidade da ludicidade” (FUCHS, 2018b, p. 183), capaz de contribuir tanto para a desconstrução da noção de que a gamificação existe como unidade fechada de objetivos e práticas, como para a leitura destes em seus modos diferenciais – dos aplicativos economicamente motivados àqueles com um propósito ideológico, das experiências com pontos e rankings classificatórios às visões interacionistas do jogo como um fazer coletivo. Se, portanto, a gamificação pode hoje ser usada para “(...) dizer às pessoas que se a realidade não é satisfatória, jogar ao menos pode ser”<sup>167</sup> (FUCHS, 2018b, p. 182) – como o autor sugere que os evangelizadores da gamificação o fazem –, a gamificação subversiva (*subversive gamification*) poderia ser vista como “(...) um movimento estratégico, uma operação estética ou uma figura retórica para se opor à totalidade da ludicidade”<sup>168</sup> (FUCHS, 2018b, p. 183).

<sup>166</sup> Tradução nossa. No original: “(...) can assist in activating mechanisms of counter-gamification, revealing the functioning of network structures and raising awareness.”

<sup>167</sup> Tradução nossa. No original: “(...) is used to tell people that if reality is not satisfactory then at least play might be so.”

<sup>168</sup> Tradução nossa. No original: “Subversive gamification can be seen as a strategic move, an aesthetic operation or a rhetoric figure to oppose the totality of playfulness.”

Dragona (2014), ao citar Agamben, encontra no conceito de ‘contradispositivo’<sup>169</sup> uma maneira interessante para pensar em possíveis resistências à gamificação, uma vez que este se constitui em procedimentos de ‘desativação’ e ‘profanação’<sup>170</sup> – presentes essencialmente nos elementos do jogo. Pensando nisso é que a autora faz uma relação de sete processos – não limitando a estes – que ajudam a pensar o fazer da gamificação-hegemônica e uma prática que lhe seja antítese<sup>171</sup>. Destes processos destacamos dois que, pensados a partir da prática docente, parecem dialogar especialmente com o desafio da criação de um ambiente pedagógico mais crítico: (1) a exposição da mecânica de jogo; (2) a desgamificação.

A exposição da mecânica de jogo caracteriza-se pela intenção de, a partir da imitação e da revelação das estruturas de jogo em contextos reflexivos, destacar o impacto que estas têm sobre o comportamento dos usuários. E a desgamificação relaciona-se à elaboração de experiências que retirem as métricas gamificadas da sua realização, propondo uma vivência tal como o projeto de Benjamin Grosser intitulado *The Facebook Demetricator* (2012), uma extensão disponível ao Google Chrome que “(...) remove todas as métricas da plataforma conectada ao desempenho e sociabilidade do usuário”<sup>172</sup> (DRAGONA, 2014, p. 243). Desta forma o programador “(...) convida as pessoas a vivenciarem como pode ser uma realidade não quantificada, como as motivações e os interesses mudariam e, respectivamente, como o mercado poderia ser afetado”<sup>173</sup> (DRAGONA, 2014, p. 243). O que parece comum aos processos, seu modo de expor e pensar a relação que construímos com sistemas valorativos das experiências, encontra no campo educativo respaldo nos problemas teóricos e práticos que ainda caracterizam os debates, por exemplo, do campo da avaliação no processo pedagógico.

Ainda sobre a gamificação como agente mediador da relação homem-mundo, Nicholson (2014) aborda de maneira comparativa com aquilo que os *Game Studies*

---

<sup>169</sup> Inserimos o conceito como publicado em traduções na língua portuguesa. No entanto a autora utiliza, em inglês, “counter-apparatus”.

<sup>170</sup> Traduções nossas. Nos originais, respectivamente: “de-activation” e “profanation”.

<sup>171</sup> Ofuscação (*Obfuscation*); Superidentificação (*Overidentification*); Deserção/Êxodo (*Desertion/Exodus*); Hipertrofia (*Hypertrophy*); Exposição da Mecânica do Jogo (*Exposure of game Mechanics*); Desgamificação (*De-Gamefication*) e Reapropriação/Desvalorização (*Re-Appropriation/Devaluation*).

<sup>172</sup> Tradução nossa. No original: “(...) removes all metrics from the platform connected to a user’s performance and sociability”.

<sup>173</sup> Tradução nossa. No original: “(...) invites people to experience how a non-quantified reality may be, how motivations and interests would change, and respectively how the market could be affected.”

vão chamar de *Endgame*<sup>174</sup>. Ao analisar as mecânicas dos MMORPGs<sup>175</sup>, o autor se interessa em apontar as mecânicas que este gênero de jogos utiliza a fim de manter os jogadores desafiados mesmo quando estes já atingiram todos os objetivos programados inicialmente. O que acontece, de maneira genérica, é que a jogabilidade desses jogos costumam representar um looping simples, de pouco risco, baseado primariamente no reforço positivo e numa percepção rápida de evolução consagrada pela obtenção de itens *melhores/novos poderes/melhoria de atribuídos ou perícias* e etc. O problema instaura-se no jogador que, em domínio da expertise do jogo e frente à falta de desafios, vê-se esvaziando parte essencial do jogo – que é, como nos ensinou o mesmo, passar para uma nova área, enfrentar os monstros, recolher as recompensas, evoluir seus poderes, passar para uma nova área, enfrentar os monstros, e etc. O autor justifica esse esvaziamento a partir da motivação extrínseca que caracteriza o processo, isso porque esse sistema baseado em recompensa encontra grande dificuldade, pela falta de relação intrínseca com o jogador, de gerar uma relação mais concreta com seu mundo.

Apesar de grande divergência com o conceito que Nicholson (2014, p. 297) usa para se referir ao processo<sup>176</sup>, o autor aponta uma preocupação que parece ser cara a todos os teóricos referidos anteriormente:

Se o objetivo da gamificação é engajar o usuário em um ambiente não relacionado ao jogo, então o *endgame* da gamificação é o processo pelo qual o usuário é movido do sistema baseado em recompensa para o ambiente não relacionado ao jogo [o mundo real]. Isso é mais importante quando a gamificação está focada em mudanças de longo prazo (...). Sem um final de jogo planejado, os usuários ficam presos em um sistema contínuo que requer um desembolso contínuo de recompensas (ZICHERMANN e CUNNINGNAHM, 2011).<sup>177</sup>

<sup>174</sup> Pode ser traduzido, mais literalmente, como “fim de jogo”. No entanto, o conceito adquire um sentido de pensar naquilo que se passa com o jogo após seu fim, ou seja: Como o jogo continua causando motivação em jogadores que, ao finalizarem-no, já provaram sua expertise em relação às mecânicas e aos desafios anteriormente programados?

<sup>175</sup> Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG), é um gênero de jogos online, que distingue-se pela criação e interpretação de um personagem dotado de características determinadas pelo jogador (atributos, perícias, qualidades e defeitos) e que se insere num mundo digital de mapa aberto – de livre trânsito –, com missões individuais e coletivas que têm por fim desenvolver seu personagem para que este acesse áreas, objetivos e itens que fazem coroar seu processo evolutivo.

<sup>176</sup> O autor chama, no inglês: “meaningful gamification”. A ideia de uma “gamificação significativa”, como resultado de um processo crítico com os moldes hegemônicos da gamificação, parece equivocada. Para além do uso do conceito “significação” sem referência mais específica de suas escolhas teóricas, o que reforça o equívoco é a suposição de que, da outra maneira – a gamificação “não-significativa” –, então, não seria capaz de gerar nenhum processo de mudança real nos usuários – o que parece que os relatórios da indústria do marketing poderiam indicar o contrário.

<sup>177</sup> Tradução nossa. No original: “If the goal of gamification is to engage a user in a non-game setting, then the endgame of gamification is the process by which the user is moved from the gamification



Se considerarmos o que nos disseram anteriormente Freire, Piaget, Hooks e Dewey, essa passagem do abstrato para a vida real, colocada em um processo de esvaziamento proposital dos sistemas baseados em recompensas, passa a caracterizar um objetivo de, através da nossa relação com os jogos, criar condições que “ajudem os usuários a encontrar conexões significativas com o mundo real”<sup>178</sup> (NICHOLSON, 2014, p. 300). Ao considerar seu objeto de análise, os MMORPGs, o autor cita três ferramentas que podem ser usadas para remeter os jogadores ao mundo: 1) Criar novos desafios que levem em consideração o conhecimento dos desafios anteriores e que auxiliem na análise da situação de debate no mundo; 2) Criar desafios maiores e mais complexos, que demandem grande expertise e esforço comunitário, conceptualizando-os tendo em mente os objetivos propostos da atividade, já que “se esses desafios em grande escala estiverem mais diretamente relacionados às necessidades do mundo real, isso pode servir como uma transição para mover os jogadores de um foco no sistema de gamificação para um foco no mundo real”<sup>179</sup> (NICHOLSON, 2014, p. 298); e 3) Criar competição entre os usuários. O que precisa ser vencido, no entanto, é a percepção frívola da competição, entre desiguais. A fim de evitar o problema causado pelos quadros de líderes, que incentiva apenas os que estão no topo – e tem efeito radicalmente contrário naqueles que não o estão – “é importante observar que esse nível de competição só é atingido quando os usuários estão confiantes com as ferramentas. Se os usuários são colocados em um espaço competitivo muito cedo (...) pode ser um desincentivo para continuar” (NICHOLSON, 2014, p. 299), e, mais do que isso, incentivar os usuários a criarem um ambiente saudável para propor desafios uns aos outros. Para outros exemplos, do que o autor chama de formas diferentes de uso dos elementos de design de jogos visando a criação de significados, Nicholson criou um *framework* utilizando a palavra ‘receita’, em inglês *RECIPE*<sup>180</sup>. O que caracteriza a argumentação final do autor a partir dessa estrutura ajuda-nos a compreender que

---

reward-based grind into the non-game setting. This matters most when the gamification is focused on long-term change (...) Without a planned endgame, the users are trapped within an ongoing grind that requires a continual outlay of rewards (ZICHERMANN AND CUNNINGNAHM 2011).”

<sup>178</sup> Tradução nossa. No original: “to help users find a meaningful connection to the real-world setting.”

<sup>179</sup> Tradução nossa. No original: “If these large-scale challenges are more directly tied into the needs of the real world, then this can serve as a segue to move players from a focus on the gamification system to a focus on the real world.”

<sup>180</sup> No original: “Reflection – creating situations where users reflect to discover personal connections with the real-world setting; Exposition – using narrative and user-created stories to create deeper

Para mudanças de longo prazo, o designer da gamificação precisa criar um sistema projetado para envolver alguém diretamente com o ambiente do mundo real de uma maneira autêntica. Isso significa que o sistema de gamificação foi projetado para ajudar as pessoas a se envolverem com as comunidades existentes e os recursos de informação que já cercam o contexto do mundo real. Conforme o jogador se torna um usuário experiente do sistema, há cada vez menos do sistema para se envolver e mais do contexto do mundo real. O objetivo final é ajudar o jogador a encontrar os aspectos do mundo real que são significativos e diminuir o papel da gamificação, até que o jogador seja deixado no contexto do mundo real. Em vez de prender os usuários em uma rotina baseada em recompensas, o uso dessa concepção permite que os designers criem uma jornada através da gamificação, onde o final da jornada deixa o usuário imerso e conectado ao mundo real.<sup>181</sup> (NICHOLSON, 2014, p. 301)

Roger Caillois (2009) e Flávio Escrivano (2012) são autores cujo diálogo consideramos finalizar a dinamização das contradições com as quais a gamificação vive. Desde 1958 é que Caillois lançou, no capítulo dedicado às concepções corruptas das categorias de jogo utilizadas por si, uma consideração que julgamos relevante para a compreensão geral do problema da gamificação tanto quanto do que podemos fazer para agir de maneira crítica em relação a essa:

Se o jogo consiste em fornecer a estes poderosos instintos uma satisfação formal, ideal, ilimitada, mantida distante da vida cotidiana, o que ocorre então quando toda convenção é rejeitada? Quando o universo do jogo não é mais estanque? Quando há contaminação com o mundo real, onde cada gesto acarreta consequências inelutáveis? (...) O que era prazer torna-se ideia fixa; o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia. O princípio do jogo está corrompido.” (CAILLOIS, 2009, p. 88–89)

---

connections to the real-world setting; Choice – allowing the user to select paths and develop goals within the real-world setting that are more meaningful to him or her; Information – providing the user with information about the connections between the gamification activities and the real-world setting; Play – creating a safe space and set of boundaries where the user can choose how he or she wishes to engage with different gamification activities in the real-world setting; Engagement – using the gamification system to connect users to a community of practice that surrounds the real-world setting.” (NICHOLSON, 2014, p. 300)

<sup>181</sup> Tradução nossa. No original: “For long-term change, the gamification designer needs to create a system that is designed to engage someone in an authentic manner directly with the real-world setting. This means that the gamification system is designed to help people get engaged with existing communities and information resources that already surround the real-world context. As the player becomes more of an expert user of the gamification system, there is less and less of the system to engage with and more of the real-world context. The eventual goal is to help the player find the aspects of the real world that are meaningful and to diminish the role of gamification, until the player is left in the real-world context. Instead of trapping users in a reward-based grind, using these concepts allows designers to create a gamification journey, where the end of the journey leaves the user immersed in and connected to the real world.”

Se considerarmos a gamificação forçada, como descrita por Escribano, enquanto exemplo típico desta tentativa de, através do *feedback* positivo, emular

(...) o tipo de gratificação que deve surgir de um trabalho não alienado e satisfatório, baseado em nossos desejos e sentimentos de responsabilidade, capacidades e criatividade, e não daquele imposto pelo determinismo do mercado”.<sup>182</sup> (ESCRIBANO, 2012, p. 211)

Assim, o que é que precisaremos pensar a fim de situar os jogos ao lugar de ensino que eles, ao longo da história da nossa espécie, sempre tiveram? O que é que precisaremos pensar e fazer para que a conceptualização da educação e da sua relação com os jogos não se transforme num assunto inteiramente dedicado a discussões sobre a ‘produtividade’ ou, pior, o ‘desenvolvimento’ de algo ou de alguma coisa? Como pode se notar a partir desta parte do capítulo, as respostas para isso não estão prontas e não se dizem definitivas. Alguns consensos, porém, como a demanda da exposição deste processo como parte dos esforços de disfarçar o descontentamento e a frustração provocadas pelas disparidades no processo de produção; e do questionamento dos seus motivos de promover o ocultamento da falta de transparência nas relações que essas companhias buscam construir com os trabalhadores, parecem sugerir caminhos de diálogo bastante profícuos.

#### 4.5.3. *Glitch*, Gambiarra e *GameArt*

Para finalizar o trabalho tentando ultrapassar o mínimo possível dentro do seu limite de extensão, o texto que segue apresentará os conceitos de *Glitch*, Gambiarra e *GameArt* a partir de considerações que destaquem algumas de suas características teóricas e metodológicas, tentando envolver assim não apenas a análise do fenômeno e de como ele acontece no campo dos jogos e da arte, como também o que os caracteriza como pontos de observação relevantes para o estudo dos *games* dentro de um contexto crítico. Para este exercício, utilizaremos as conceituações de *glitch*, gambiarra e *gameart* como são apresentadas teoricamente, respectivamente, em Simone Conceição (2018), José Messias e Ivan Mussa (2020), e Débora Gaspar e

---

<sup>182</sup> Tradução nossa. No original: “(...) the sort of gratification that should arise from non-alienated, satisfactory work, based on our desires and feelings of responsibility, capacities and creativity, and not from one imposed by the determinism of the market.”

Fernando Garcia (2011). O quadro, a seguir, traz os conceitos de glitch, gambiarra e gameart quanto aos aspectos epistemológicos e metodológicos.

**Quadro 11** – Conceitos de glitch, gambiarra e gameart quanto aos aspectos epistemológicos e metodológicos

	<b>Aspectos Epistemológicos</b>	<b>Aspectos Metodológicos</b>
<b>Glitch</b> (CONCEIÇÃO, 2018)	<p>“Este defeito, percebido tanto na imagem quanto no som, decorre do comportamento inadequado de um dado sistema gerando, por consequência, falhas em sua programação, trata-se do glitch propriamente dito.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 72)</p> <p>“Assim, como no episódio O sinal, de O Incrível Mundo de Gumball, na videoinstalação Cinema Lascado - Minhocão, Beiguelman explora, entre outros aspectos, os glitches enquanto acidentes dotados de qualidades estéticas.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 75)</p> <p>“Além disso, importa destacar que os glitches admitem duas classificações, inicialmente cunhadas por Moradi (2004) diante da necessidade de diferenciar a natureza intrínseca das imagens quanto às falhas reais ou artificiais, ou seja, volta-se para questões envolvendo as falhas e suas manifestações visuais. Surgem, assim, os termos Pure Glitch e Glitch-alike, um referindo-se à falha não intencional e aleatória, e outro, à falha intencional e programada, respectivamente. As diferenças identificadas por Moradi, em sua dissertação, se estabelecem a partir de relações de oposição entre os dois termos (...)” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 76)</p> <p>“De acordo com Gazana (2016, p. 76-84), outras classificações foram propostas por Phillip Stearns, que utiliza os termos Found Glitch e Fabricated Glitch; por Rosa Menkman, que relaciona o Cool Glitch e o Hot Glitch aos processos obtidos pela máquina e pelo homem respectivamente; ou ainda, por José Fernandes, que apresenta os termos de Erro Próprio e o Erro Programático, o primeiro referindo-se ao</p>	<p>“Beiguelman, por sua vez, toma imagens em alta definição (HD) e as submete a um software antigo de geração de GIF animado. Este, por não suportar o tamanho das imagens, acaba por as colapsar, “esticando” parte das imagens, numa espécie de implosão interna resultante da tentativa frustrada de leitura ou de transcrição dessas imagens pelo software.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 77)</p> <p>“Ainda que o resultado possa ser considerado um glitch real, uma vez que ele foi gerado aleatoriamente pelo software, no entanto, é a artista quem manipula as condições necessárias à sua geração, bem como, é ela quem decide quais dos resultados obtidos ao final do processo atendem ou não aos seus critérios estéticos.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 77–78)</p> <p>“Desta forma, os glitches explorados por Beiguelman, considerando os regimes de interação e sentido, desenvolvem-se enquanto escapatórias. Pois trata-se de uma ação manipulatória da artista, criando as condições para que os acasos ocorram. Embora a artista trabalhe com resultados obtidos ao acaso, houve antes a intencionalidade ao manipular, controlar e criar estratégias para a geração dessas imagens que, ao final são, ainda, submetidos aos critérios de seleção elaborados pela artista, aceitando ou refutando-os.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 78)</p> <p>“As reflexões, ainda iniciais tecidas aqui, têm também o intuito de promover fraturas e escapatórias capazes de nos sacudir, perturbar, içar do estado de anestesia, onde o que impera é o contínuo, o igual, o enfadonho – o sem sentido, impelindo-nos rumo à produção de efeitos de sentidos desprogramados e</p>

	<p>comportamento interno da máquina e o segundo podendo ocorrer por interferências externas a essa.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 76)</p> <p>“No universo dos games, os glitches podem ocorrer no som, nos gráficos ou em qualquer outra parte, física ou não, sem nenhuma causa aparente. Trata-se, desta forma, de um comportamento estranho que, nos gráficos, podem se manifestar ao atravessar paredes, flutuar no ar ou mesmo desaparecer.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 79)</p> <p>“Mas de fato, em que consiste o glitch no contexto do game? Trata-se de uma fratura, imposta ao percurso original, obrigatório e programado do game, que o corrompe e o subverte. Portanto, incide sobre a continuidade programada provocando, assim, sua descontinuidade.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 79)</p> <p>“Tanto Moradi (2004), um dos primeiros a sistematizar as pesquisas sobre glitch, quanto, mais recentemente, Gazana (2016), partem de aspectos pontuais observados na Glitch Art, buscando estabelecer relações com movimentos artísticos historicamente precedentes como: “Cubismo, Neoimpressionismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Pop Art, Op Art e Nova Artemídia” (GAZANA, 2016, p. 115) ou com produções específicas de artistas como: Nam June Paik, Reed Ghazala e Yasunao Tone (GAZANA, 2016, p.108).” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 81)</p>	<p>acidentais, a partir de estranhamentos e de surpresas.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 78)</p> <p>“A estética glitch desenvolve-se, então, em uma perspectiva subversiva e de descontinuidade. Na contramão do hiperdesenvolvimento de tecnologias que privilegiam a perfeição e que buscam suprimir os erros e as falhas, o glitch revela e expõe a fragilidade do código-fonte de arquivos digitais. Desta forma, tem sido explorado por diferentes áreas: produções audiovisuais, artes visuais, música, design, filtros de aplicativos fotográficos, entre outros.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 80)</p> <p>“Outra aproximação, sugerida por Moradi (2004, p. 52) e retomada por Gazana (2016, p. 134) é a action painting de Jackson Pollock, abordada a partir dos conceitos de risco, renúncia ao controle, acidente e acaso.” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 82)</p>
<p><b>Gambiarra</b> (MESSIAS; MUSSA, 2020)</p>	<p>“Se existem aqueles calcados na abundância de recursos e nas lógicas racionais estabelecidas, veremos por outro lado processos de concepção e construção que nascem de movimentos aberrantes e lógicas irracionais fundamentados na precariedade, no improviso e no desvio de funções. É o que chamaremos, aqui, de gambiarra.” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 174)</p> <p>“(…) a gambiarra representa uma conexão entre homem e técnica em que o próprio corpo é atravessado no nível dos afetos (Massumi, 2002), da biologia (Varela et al., 2001) e, claro, da cultura (...)” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 176)</p>	<p>“A hipótese é que os parâmetros de precariedade e improviso característicos desse enquadramento podem ser tomados como vetores conceituais capazes de potencializar nossa capacidade de entendimento dos fenômenos técnicos e suas repercussões políticas e estéticas.” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 174)</p> <p>“A ideia de gambiarra, portanto, traduz um processo de concretização (Simondon, 2017), cujas características elucidam os modos de existência de objetos técnicos, sob o filtro da epistemologia da complexidade e suas derivações dissonantes, ligações afetivas e aspectos possivelmente</p>

	<p>“As formas complexas de organização deslocam a centralidade da consciência, pulverizando a racionalidade e erguendo uma lógica em que a ação – ou agência – é compartilhada entre os atores humanos e não humanos (...)” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 177)</p> <p>“Nesse contexto, a especificidade da gambiarra, quando comparada a outros conceitos empregados na análise da cultura digital, está no seu engajamento com as ideias de precariedade, improviso e alteridade. Melhor: traduz um encontro com a alteridade, condicionado pelas categorias de precariedade e improviso tomadas sob um ponto de vista complexo que inclui as agências não humanas de políticas públicas, infraestrutura técnico-científica, contextos socio-históricos, capacitação e letramentos cognitivos, entre outros efeitos e demandas do capitalismo na Modernidade.” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 177)</p> <p>“(...) uma investigação ‘regional’ sobre a técnica precisa levar em consideração as restrições e imposições globais provenientes de uma herança hegemônica moderna. É neste espaço limítrofe que está localizada a gambiarra.” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 178)</p> <p>“Na gambiarra, vê-se o encontro potencialmente excludente entre subjetividade e técnica, cuja fricção não seria um empecilho, mas sim um fator vital para compreender o atual estado da cultura digital e dos níveis de descrição que fundamentam a interação humano-máquina na sociedade da informação.” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 178)</p> <p>“A ressonância de níveis diferentes e até divergentes em Massumi (2002) é precisamente o que constitui a gambiarra como conceito para este estudo. Por ressonância, entende-se uma comunicação: uma mediação concretizante que não necessariamente resulta de uma cooperação. Trata-se da comunicação que se instaura pela disputa, pelo ruído e pelo paradoxo provocado pela</p>	<p>paradoxais.” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 175)</p> <p>“(...) a dinâmica que configura a gambiarra como um processo complexo e dissonante de concretização é a sua ancoragem na chave precariedade-improviso (...)” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 175)</p> <p>“A gambiarra, assim, tem o potencial de expressar as derivações e contingências tanto das tecnologias sofisticadas quanto das mais precárias; ou, mais precisamente, mostrar o quão precárias e contingenciais são as conexões ou vínculos (Sodré, 2014) que agregam essas tecnologias. Nas tecnologias digitais, essas conexões aparecem nas potencialidades de manipulação de hardware, do processamento gráfico e na forma que assumem na interação humano-computador.” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 175)</p> <p>“Neste contexto, a gambiarra atravessaria essas ordens como uma forma de conhecimento técnico, seja no âmbito socioeconômico, estético, cognitivo ou político. Faríamos a passagem de um contexto pós-colonial (de escassez socioeconômica, desigualdade e exploração) para uma epistemologia pós-colonial, contribuindo para a invenção de uma cognição canibal e perspectivista. ‘Absorver o outro e, neste processo, alterar-se’, como afirma Viveiros de Castro (2013, p. 207).” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 176)</p>
--	--	---

	<p>ressonância entre lógicas dissonantes.” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 181)</p> <p>“No que tange à gambiarra como modo de conhecer, enxergaremos as nuances do seu modo de existência em pelo menos três escalas: o hardware e suas manipulações; o software e sua prolongação na interface gráfica e, por último, a conexão sensorial entre essas interfaces e os usuários (ou jogadores, no caso dos video games).” (MESSIAS; MUSSA, 2020, p. 185)</p>	
<p><b>GameArt</b> (GASPAR; GARCIA, 2011)</p>	<p>“A Game art se caracteriza como uma das manifestações de Arte Digital, esta considerada como a disciplina que agrega as manifestações artísticas produzidas no computador.” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3424)</p> <p>“Leiser (2009, p.11) considera que “por definición, estas obras de arte tienen que haberse elaborado por medios digitales y pueden ser descritas como una serie eletrónica de ceros y unos”. Contrapõe-se, assim, ao domínio do analógico. O autor aborda a Arte Digital a partir de propostas artísticas oriundas dos gráficos por computador; animações; net.art; software art; hacktivismo; fachadas midiáticas em espaços públicos e jogos eletrônicos artísticos, como exemplos.” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3424)</p> <p>“Segundo Leão (2005), a Game art refere-se a ‘projetos de caráter estético que se apropriam dos games de modo crítico e questionador, propondo reflexões inusitadas’. Leão (2009) observa que a Game art destaca-se como linha de investigação poética que está sendo delineada no campo das novas mídias, composta de uma mistura de intervenção em softwares, narrativas perturbadoras e jogos eletrônicos alterados. Considera, ainda, que ‘a game art se desvela como uma intervenção lúdica de alto poder político’ (LEÃO, 2009, p.115).” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3424)</p> <p>“Alves (2009, p.VI) define game art como sendo um movimento artístico que se caracteriza pela fusão do videogame com a arte, a fim de promover uma poética interativa entre o público e a obra, objetivando mostrá-la como uma das expressões artísticas</p>	<p>“No início, as manifestações de game art se apropriavam, constantemente, de jogos comerciais conhecidos, dando a eles um caráter crítico e questionador. Conforme a autora eram buscas existencialistas que nos apresentam o não-sentido e o vazio.” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3424)</p> <p>“Leão (2009, p.116) comenta ainda que os projetos de game art se embasam em três grandes questões: ‘a subversão crítica, sentidos e objetivos de games conhecidos; o ato de jogar (play) e uma interatividade complexa composta por várias etapas de interação (fases)’.” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3424–3425)</p> <p>“Keifer – Boyd (2009) comenta que o videogame comercial típico envolve personagens, ambientes e opções a partir das quais o jogador seleciona. Em geral, o objeto dos jogos computacionais é derrotar outro jogador ou a própria máquina, ou seja, há algum tipo de competição, segundo o autor, sinônimo de jogo. Entretanto, considera que os artistas que trabalham com a linguagem dos videogames tendem a ‘desafiar, subverter ou parodiar a cultura popular dos jogos eletrônicos’. (Keifer – Boyd, 2009, p. 124).” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3425)</p> <p>“Outra característica destacada é que, na maioria dos casos, nestes videogames não existe um modo de vencer, o que muitas vezes propõem são experimentações emocionais que tratam de questões como o controle corporativo de mídias, a preservação da biodiversidade, as mudanças culturais, entre outras.” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3425)</p>

	<p>que mais se destaca na Ciberarte, expressão que utiliza os recursos computacionais e das telecomunicações para provocar novas combinações dentro do universo artístico, a partir da mistura de diversos meios e da criação de novas propostas para a arte, em especial no cerne da interatividade.” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3425)</p>	<p>“Laurentiz, em seu artigo sobre o termo Game art, ressalta que um jogo eletrônico de arte, é um gerador estético e, portanto: ‘deva vir a quebrar regras, subverter padrões, ter um papel questionador frente a propositivas, experimentar novas sensibilidades, lançar novas hipóteses, sensações, propor outras relações, interferir, reeditar e criticar o seu próprio modelo criativo, enfim, que trate de uma reflexão estética e flagre esta sua condição, exercendo sua natureza artística’.” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3428)</p> <p>“Segundo Tiffany Holmes apud Bittanti (2006, p.7), a game art é geralmente um trabalho humorístico onde o artista cria desafios com estereótipos culturais, oferece crítica social ou histórica significativa, bem como pode contar uma história de um modo novo.” (GASPAR; GARCIA, 2011, p. 3431)</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração do autor a partir de Conceição (2018), Messias e Mussa (2020), e Gaspar e Garcia (2011).

Dennis Fehr, na introdução do livro organizado por ele , por Kris Fehr e Karen Keyfer-Boyd, em trabalho publicado em 1999 com textos envolvendo as leituras do mundo na aula de arte, já sugeria que a ênfase da teoria crítica em desafiar a autoridade, tanto quanto a rejeição do contexto às grandes narrativas e a conscientização dos esforços dos movimentos feministas e dos grupos marginalizados, são o que, já a época, eram vislumbrados como possibilidades da leitura de mundo que os autores faziam crer como claramente emergentes (FEHR, 2000, p. 15). Somando-se e dando peso analítico ao trabalho de caracterizar as estratégias linguísticas utilizadas pelos discursos a fim de propor determinados efeitos de sentido na nossa leitura do mundo – dos seus textos e das suas visualidades – Analice Pillar, junto de Acaso e em continuidade aos esforços de diferenciação entre as formas narrativas da indústria do entretenimento e da arte, propõe estudos (PILLAR, A. D., 2005, 2013); (PILLAR, A.; GOULART, 2015) através dos quais organiza um espaço de provocação e questionamento da leitura que alunos do Ensino Fundamental fazem de obras audiovisuais tão diversas quanto um episódio da animação Bob Sponja, ou das videoartes “O Corpo do Vídeo” (João Angelini, 2008) e “Cinema Lascado” (Giselle Beiguelman, 2010). Como citado anteriormente, mas através de outras palavras, “as metanarrativas abrangem o conjunto de produções



financiadas pelas grandes corporações que procuram estabelecer modelos, induzir a realização de determinadas ações, indicar determinados padrões” (PILLAR, A., 2013, p. 984). São imagens produzidas com o objetivo de comercializar qualidades destinadas a produtos e serviços situados no mercado econômico. “Já as micronarrativas dizem respeito às produções, em geral relacionadas à arte, que se opõem a modelos e nos fazem refletir sobre nossa visão de mundo. São criações artísticas que propiciam um olhar crítico do que apresentam, geram questionamentos, inquietações, dúvidas.” (PILLAR, 2013, p. 984–985). Para chegar a este efeito:

Trata-se de produções que exploram tanto o movimento nas imagens e as imagens em movimento, quanto diferentes articulações entre as linguagens visuais e auditivas; se distanciam da narrativa linear, dos efeitos de verossimilhança; e rompem com as montagens convencionais da televisão comercial. As pesquisas dos artistas, neste meio, utilizam sobreposições de imagens e sons; rupturas com a narrativa sequenciada e contínua; narrativas fragmentadas, híbridas não só nas linguagens (verbal, imagética, gestual, musical), como também nas mídias (vídeo, fotografia); silêncios, redundâncias, excessos. (PILLAR, A., 2012, p. 712)

A partir do quadro acima – e dando prosseguimento ao objetivo de análise deste trabalho –, propomos que sejam visualizadas e ponderadas algumas obras e artistas cujo fazer, a partir de aproximações maiores ou menores, colocam em diálogo os conceitos operacionalizados. No campo da arte as relações entre objetos tecnológicos e subjetividade criativa não constitui novidade. Mais do que simplesmente compreender a tecnologia como um ‘avanço’, buscando adaptar-se ao novo modo de expressão e suas convenções linguísticas, esta concepção moderna de tecnologia – ligada à eletrônica e ao digital – encontra no trabalho de músicos como Kim Cascone e John Cage a estrutura de sua base argumentativa. A arte do século vinte procurou, extensivamente, provocar os artistas para que estudassem a materialidade própria de seu trabalho e que, através da reelaboração e repropositura, apresentassem outras formas de expressar-se a partir dos mesmos materiais. Enquanto John Cage, na peça “4’33” (1952), encontra no silêncio a maneira de caracterizar a importância do som, mergulhando a plateia em quase cinco minutos nos quais estes são transformados em músicos – a partir do modo como irrompem o silêncio com seus espirros, pigarros, cochichos e etc –; Kim Cascone, no álbum Teorias da Poeira (“*Dust Theories*”) (2001), isola os ruídos e a “sujeira” característicos do processo de gravação de áudio – material que é descartado na masterização das

músicas – e centraliza seus esforços criativos na organização e na composição dos mesmos. Esta concepção da obra artística como pesquisa da materialidade dos instrumentos tecnológicos do nosso tempo encontra-se também em artistas como László Moholy-Nagy e Nam June Paik. Pensando na sensibilidade que o papel fotográfico tem à luz e nas características químicas que essencialmente constituem as imagens que é capaz de revelar, os fotogramas de László (1926) mostram experimentações e colagens que, apesar de não ter origem no modo como a tecnologia fotográfica produzia imagens, reproduz formas e as relaciona de outra maneira. Paik (1965), por sua vez, em concordância plena com aquilo que conceituamos por *glitch*, interfere no código fonte das imagens através da inserção de um fenômeno estranho à sua organização conjuntiva original. As figuras X e Y, que seguem, mostram trabalhos de László Moholy-Nagy e Nam June Paik.



**Figura 03.** László Moholy-Nagy - Photogram (1926)  
Fonte: Metropolitan Museum  
[www.metmuseum.org](http://www.metmuseum.org)



**Figura 04.** Nam June Paik - TV Magnet (1965)  
Fonte: Whitney Museum of American Art  
[www.whitney.org](http://www.whitney.org)

Descrito pela artista como “o melhor aplicativo de maquiagem virtual GRATUITO, ponto final”, 365 Descalibração Perfeita (“*Perfect Decalibration*”) (2019-2020), representado na Figura 05, explora os softwares de embelezamento e sua

capacidade de alterar as imagens o suficiente para que: I – nos agrada, e II – não revele a verdadeira imagem.

As opções do aplicativo incluem maquiagem virtual, que possui filtros como "excluir manchas" ou "iluminar e suavizar a pele". Também pode aprofundar o sorriso, colocar batom ou até tatuagens labiais, ampliar os olhos e tornar o rosto mais magro, levantar as bochechas, realçar o nariz ou redimensionar os lábios. E não vamos esquecer de clarear os dentes, adicionar cílios, delineador e sobrancelhas e finalmente mudar o penteado. (MENKMAN, 2020)<sup>183</sup>

Como consequência de modificações diárias ao longo de um ano, salvando a mesma imagem a cada novidade, a artista revela um acúmulo que só pode ser visto quando posto desta forma. “Ao salvar novamente meu rosto recém-embelezado a cada iteração, os artefatos de um JPEG recompactado e o absurdo de nossos padrões de embelezamento são ampliados de forma incremental”<sup>184</sup> (MENKMAN, 2020).



**Figura 05.** Rosa Menkman - 365 Perfect Decalibration (2019-2020)

Fonte: Site da artista  
<https://beyondresolution.info>

Apesar de não ter sido este o caminho ao qual nos dedicamos com exclusividade para tentar descrever o que os *games* têm a nos ensinar, autores dos *Game Studies* como Gee (2009) vêm indicando características linguísticas e mecânicas dos jogos digitais que, de acordo com o autor, só ajudam a provar o gosto pelo aprendizado e pelo desafio, em nível mais profundo como o que caracteriza o prazer do jogo em si. Assim, bons jogos se fariam valer de bons princípios de aprendizagem se quiserem conquistar os jogadores e os desafiar o suficiente para

<sup>183</sup> Tradução nossa. No original: “The options in the app include virtual photo make-up, which has filters such as ‘delete blemishes’, or ‘brighten and soften skin’. It can also deepen the smile, put lipstick or even lip tatoos, enlarge the eyes and make the face slimmer, lift the cheeks, enhance the nose, or resize the lips. And lets not forget to whiten the teeth, add eyelashes, eye liner and eyebrows and finally change the hairstyle.”

<sup>184</sup> Tradução nossa. No original: “By re-saving my newly beautified face every iteration, the artifacts of a re-compressed JPEG and the absurdity of our beautifying standards are amplified incrementally.”

que se sintam motivados à continuação da experiência – mesmo que essa se mostre em alguns momentos impenetrável. Abaixo, segue o quadro com a nomenclatura e a conceituação utilizadas pelo autor como “(...) alguns dos princípios de aprendizagem que os bons jogos incorporam” (GEE, 2009, p. 3).

**Quadro 12** — Nomenclatura e conceituação como princípios de aprendizagem que os bons jogos incorporam

<b>Identidade</b>	“Nenhuma aprendizagem profunda ocorre se os aprendizes não fizerem um compromisso de longo prazo com ela. (...) Os bons videogames cativam os jogadores por meio da identidade. (...) De qualquer modo, os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através de seu compromisso com sua nova identidade.” (GEE, 2009, p. 3–4)
<b>Interação</b>	“(...) nada acontece até que o jogador aja e tome decisões. Daí em diante, o jogo reage, oferecendo feedback e novos problemas ao jogador. Em um bom jogo, as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo. Assim, também, na escola, os textos e livros precisam ser colocados em contextos de interação onde o mundo e as outras pessoas respondam.” (GEE, 2009, p. 4)
<b>Produção</b>	“Os jogadores são produtores, não apenas consumidores; eles são ‘escritores’, não apenas ‘leitores’. Mesmo no nível mais simples, os jogadores co-desenham os jogos pelas ações que executam e as decisões que tomam. Um jogo de final aberto como Elder Scrolls III: Morrowind acaba sendo, ao final, um jogo diferente para cada jogador. Em um jogo com múltiplos jogadores como World of Warcraft (2004) milhares de pessoas criam diferentes carreiras virtuais ao longo das escolhas singulares que fazem em um mundo que compartilham com muitos outros. Em um nível superior, muitos jogos já vêm com versões do software com o qual são feitos de modo que os jogadores possam modificá-los. Tais modificações variam desde a construção de novos parques de esqui em Tony Hawk ou a de novos roteiros em Age of Mythology, até a construção de jogos inteiramente novos. Os jogadores ajudam a ‘escrever’ os mundos em que vivem – na escola, eles deveriam ajudar a ‘escrever’ o campo e o currículo que estudam.” (GEE, 2009, p. 4)
<b>Riscos</b>	“Os bons videogames reduzem as consequências das falhas dos jogadores; quando erram, eles sempre podem voltar ao último jogo que salvaram. Os jogadores são assim encorajados a correr riscos, a explorar, a tentar coisas novas. Na verdade, fracassar em um game é uma coisa boa. Diante de um chefe, o jogador usa erros anteriores como formas de encontrar o padrão de funcionamento daquele chefe e de ganhar feedback sobre o progresso que está sendo feito. A escola costuma oferecer muito menos espaço para o risco, a exploração e o insucesso.” (GEE, 2009, p. 4)
<b>Customização</b>	“Os jogadores em geral podem, de um jeito ou de outro, customizar um game para que ele se ajuste aos seus estilos de aprender e de jogar. Os games frequentemente possuem diferentes níveis de dificuldade e muitos bons jogos permitem que os jogadores solucionem problemas de diferentes maneiras. (...) Os jogadores podem até mesmo experimentar novos estilos, graças ao princípio

	do risco indicado acima. Currículos escolares customizados não deveriam apenas ter relação com o estabelecimento de um ritmo próprio, mas também com intersecções verdadeiras entre o currículo e os interesses, desejos e estilos dos aprendizes.” (GEE, 2009, p. 4–5)
<b>Agência</b>	“Graças a todos os princípios anteriores, os jogadores dos games têm uma real sensação de agência e controle. Eles têm um verdadeiro sentido de propriedade em relação ao que estão fazendo, um sentido que é raro na escola.” (GEE, 2009, p. 5)
<b>Boa Ordenação dos Problemas</b>	“(…) Em bons videogames, os problemas enfrentados pelos jogadores estão ordenados de modo a que os anteriores sejam bem construídos para levar os jogadores a formularem hipóteses que funcionam bem para resolver problemas posteriores mais difíceis. A forma como os problemas são organizados no espaço faz diferença – é por isso que os games têm “níveis”. É preciso pensar também sobre como ordenar os problemas em um rico espaço imersivo como, por exemplo, o de uma sala de aula de ciências.” (GEE, 2009, p. 5)
<b>Desafio e Consolidação</b>	“(…) Os bons jogos oferecem aos jogadores um conjunto de problemas desafiadores e então os deixam resolver esses problemas até que tenham virtualmente rotinizado ou automatizado suas soluções. Então o jogo lança uma nova classe de problemas aos jogadores, exigindo que eles repensem sua recém adquirida maestria, que aprendam algo novo e que integrem este novo aprendizado ao seu conhecimento anterior. (...) Na escola, às vezes os estudantes com maiores dificuldades não têm suficientes oportunidades para consolidar seu aprendizado e os bons estudantes não encontram desafios suficientes ao domínio das habilidades escolares adquiridas.” (GEE, 2009, p. 5)
<b>Na ‘hora certa’ e ‘a pedido’</b>	“As pessoas têm dificuldade em lidar com montanhas de palavras fora de contexto; é por isso que os livros didáticos são tão pouco eficientes. Os games quase sempre dão as informações verbais “na hora certa” – ou seja, quando os jogadores precisam dela e podem usá-la – ou “a pedido”, ou seja, quando o jogador sente necessidade dela, a deseja, está pronto para ela e pode fazer bom uso dela. A informação deveria funcionar do mesmo jeito na escola.” (GEE, 2009, p. 5)
<b>Sentidos Contextualizados</b>	“As pessoas têm dificuldade em aprender o que as palavras significam quando tudo o que recebem é uma definição que explica a palavra em termos de outras palavras. As pesquisas recentes sugerem que as pessoas apenas sabem o que as palavras significam e aprendem novas palavras quando conseguem ligá-las aos tipos de experiências a que elas se referem – ou seja, aos tipos de ações, imagens ou diálogos aos quais aquelas palavras se relacionam (BARSALOU, 1999; GLENBERG, 1997). Isto dá sentidos contextualizados às palavras, não apenas sentidos verbais. E é fato que as palavras têm sentidos situados em diferentes contextos de uso (considere, por exemplo: “O café derramou, vá buscar um pano” em comparação com “O café derramou, vá pegar uma vassoura”). Os games sempre contextualizam os significados das palavras em termos das ações, imagens e diálogos a que elas se relacionam e mostram como eles variam através de diferentes ações, imagens e diálogos. Eles não oferecem apenas palavras em troca de palavras. A escola também não deveria fazer isso.” (GEE, 2009, p. 5)

<b>Frustração Prazerosa</b>	“graças a muitos dos princípios acima, os bons games ficam dentro do “regime de competência” (DIESSA, 2000) do jogador, mas junto ao limite externo desse regime. Ou seja, eles são percebidos como “factíveis”, mas desafiadores. Este é um estado altamente motivador para os aprendizes. Muitas vezes a escola é fácil demais para alguns estudantes e difícil demais para outros, até na mesma sala de aula.” (GEE, 2009, p. 5)
<b>Pensamento Sistemático</b>	“Os videogames encorajam os jogadores a pensar sobre as relações, não sobre eventos, fatos e habilidades isolados. Em um jogo como Rise of Nations (2003), por exemplo, os jogadores precisam pensar em como cada ação pode ter impacto sobre suas futuras ações e sobre as ações dos outros jogadores seus adversários à medida que movem suas civilizações através das Eras. (...) Em nosso mundo complexo e global, tal pensamento sistemático é crucial para todos.” (GEE, 2009, p. 5)
<b>Explorar, Pensar Lateralmente, Repensar os Objetivos</b>	“Minha formação escolar me ensinou, assim como a muitas outras pessoas de minha geração, que ser inteligente é mover-se em direção ao nosso objetivo do modo mais rápido e eficiente possível. Os games encorajam uma atitude diferente. Eles encorajam os jogadores a explorar detalhadamente antes de irem adiante rápido demais, a pensar lateralmente e não só linearmente e a usar essa exploração e esse pensamento lateral para repensar os próprios objetivos de vez em quando. Isso parece ser justamente o que muitas profissões modernas, globais e de alta tecnologia necessitam. (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996).” (GEE, 2009, p. 5–6)
<b>Ferramentas Inteligentes e Conhecimento Distribuído</b>	“O personagem ou os personagens virtuais que se manipula em um videogame – e muitos aspectos do mundo dos games – são de fato ‘ferramentas inteligentes’. Os personagens virtuais têm habilidades e conhecimentos próprios que emprestam ao jogador. Por exemplo, em Full Spectrum Warrior (2004), os soldados que o jogador controla sabem como se mover e assumir diferentes formações na batalha. Assim, isso é algo que o jogador não precisa saber. O jogador tem que saber quando e para onde encaminhar cada formação, a fim de que os soldados possam se movimentar com segurança de uma posição segura à outra. O conhecimento necessário para jogar o jogo é distribuído entre o jogador e os soldados. Em um jogo massivo de múltiplos jogadores, cada um trabalha em equipes, onde cada membro contribui com suas habilidades próprias. O conhecimento central necessário para jogar o jogo é distribuído entre um conjunto de pessoas reais e seus espertos personagens virtuais. Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído são aspectos-chave nas profissões modernas, apesar de nem sempre o serem nas escolas modernas.” (GEE, 2009, p. 7)
<b>Equipes Transfuncionais</b>	“Quando os jogadores jogam um game massivo de múltiplos jogadores como World of Warcraft (2004), eles muitas vezes jogam em equipes, nas quais cada jogador tem um conjunto diferente de habilidades (digamos, um Mágico, um Guerreiro ou um Druida). Cada jogador deve dominar sua própria especialidade (função), uma vez que um Mago joga de forma muito diferente de um Guerreiro, mas entende o suficiente das especialidades dos demais para integrar-se e coordenar-se com eles (compreensão transfuncional). Além disso, em tais equipes, as pessoas afiliam-se de acordo com o compromisso que têm com uma missão comum, não prioritariamente em função de raça, classe, etnicidade ou gênero. Estes últimos são recursos disponíveis ao grupo inteiro, se e quando

	forem necessários e se e quando o jogador desejar usá-los. Mais uma vez, tais formas de afiliação são comumente exigidas no trabalho moderno, embora nem sempre o sejam nas escolas modernas.” (GEE, 2009, p. 7)
<b>Performance Anterior a Competência</b>	“Os bons videogames operam de acordo com um princípio justamente oposto ao da maioria das escolas: a performance vem antes da competência. (CAZDEN, 1981). Os jogadores podem ter desempenho antes de serem competentes, apoiados pelo design do jogo, pelas ‘ferramentas inteligentes’ oferecidas pelo jogo e também, frequentemente, pelo apoio de outros jogadores mais avançados (em games com múltiplos jogadores, em salas de bate-papo ou ali em pé na sala). É assim que funciona a aquisição da linguagem, embora não seja sempre assim que funciona a maioria das escolas, que muitas vezes exige que os estudantes adquiram competência através da leitura de textos antes que possam atuar no campo em que estão aprendendo.” (GEE, 2009, p. 7–8)

Fonte: Elaboração do autor a partir de (GEE, 2009)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à natureza dos métodos utilizados nessa pesquisa, a reunião e a proposição de um trajeto para o debate da relação games/aprendizagem a partir de um trabalho de estudo de revisão teórica, com aproximação qualitativa e exploratória, que demandou a configuração de um texto cuja forma final assume certo feitio de ‘cruza’. Alguma coisa quase monolítica: um grande bloco de introduções conceituais e proposições de relações buscando conectar áreas que, assim sugerimos, complementam-se por aproximações epistemológicas, teóricas e metodológicas. Apesar dos esforços em condensar na escrita àquilo que julgamos necessário, e tentando manter uma linguagem descritiva simples e direta, não é difícil perceber o texto como mais um dos ótimos exemplos da contradição que propomos como de urgente superação: não tente transformar os jogos em coisas que não sejam divertidas, em questões sérias. Se pecamos pela perpetuação do ideário que coroa o texto como método científico – e parece certo supor que o fizemos –, isso acaba agora, mais ou menos.

Dando prosseguimento aos objetivos de sintetização e organização do debate no qual nos inserimos, preocupados também em evitar repetições teóricas excessivas, a proposta de formatação do texto que segue formula-se a partir de dois objetivos: o primeiro corresponde à demanda da natureza atribuída ao gênero textual acadêmico-científico – que dedica a este elemento do trabalho lógica própria; e em

seguida finalizamos a conclusão com a proposição de um quadro que, sem pronunciar-se como final ou acabado, aponta questionamentos que consideramos importantes para uma leitura crítica da mídia e da linguagem dos *games*.

Ao destacar as considerações que mais chamaram-nos a atenção durante a leitura, daquilo que intencionamos frisar em relação ao debate, consideramos apropriado começar pela exposição e pelas problemáticas do que se evidencia como a maior das contradições com as quais lidamos – ao ‘transferirmos’ os jogos para um ambiente de aprendizagem formalmente caracterizado por uma abordagem metodológica tradicional, sejam estas escolas, cursos livres ou qualquer ambiente onde a organização do conhecimento concentra-se na figura de um responsável. Fazê-lo pode frequentemente significar que estaremos oferecendo aos estudantes algum jogo que, nós, enquanto professores, no momento em que elaborávamos as nossas práticas, consideramos por algum motivo relevante para a realização dos processos pedagógico envolvidos.

Os jogos, assim, acabam por ter parte importante de suas características formais corrompida: tornada obrigação, tornada séria, não sendo livre, deixa de ser jogo. Essa é, no entanto, uma contradição com a qual precisamos aprender a conviver, de maneira dialética, se quisermos elaborar um projeto de leitura crítica destas mídias nestes espaços. Como parte dos esforços de superação destes dilemas, reforça-se a presença e a força produtiva, através do planejamento e da contextualização, de todos os outros valores característicos das definições epistemológicas do jogo – ‘é uma aversão ao real’, ‘cria e é, ele mesmo, ordem’, ‘é tenso’ etc.

Associado à exploração consciente da mídia a partir de uma lente crítica, teóricos da educação e dos *game studies* tendem a concordar na inserção do estudante ao longo de todo o processo de formulação de qualquer proposta de jogo. Isso pode significar, para além de sua presença em todos os estágios de desenvolvimento da atividade – da sua concepção à avaliação final –, que se aproveite a oportunidade para tentarmos estabelecer um local onde eles não apenas se sintam livres para expressar suas ideias e suas leituras destas mídias e experiências, como também um lugar no qual podemos encorajar a exposição e a elaboração crítica destas contradições.

Por parte da arte/educação e da cultura visual, parece-nos que o questionamento sobre o quê representamos e como o fazemos nos auxilia na busca pela diferenciação dos discursos em processos produtivos ideologicamente



localizados, respondendo a interesses que podem, por vezes, se ocultarem na aparência dos eventos e das linguagens que utilizamos para comunicá-las. Considerando ainda outra possibilidade de enriquecimento proposto pela arte/educação, as concepções ético/estéticas do *glitch* e da gambiarra são vistas como próprias de um movimento crítico para a localização econômica e cultural das tecnologias e dos seus efeitos nos nossos processos sociais. Prolixo por natureza, o campo dos jogos e dos processos de aprendizagem fornecerão outras maneiras de fazê-lo, utilizando distintas concepções que dividem fins semelhantes: alfabetizar para a leitura contextualizada destes objetos em seu trajeto histórico, pensando-os como textos que constroem os discursos do mundo tanto quanto são por eles construídos – em relação.

Sobre as limitações que acabaram, de uma maneira ou de outra, cerceando até onde poderíamos ir pela pesquisa, a primeira diz respeito ao seu desenho teórico. Como estudo de revisão, limitados pelo tempo da pandemia e do meu afastamento de saúde do trabalho, a bibliografia pareceu adquirir contorno dos objetos de pesquisa mais concretos dos quais dispúnhamos no momento. Faltando à leitura a proposta de uma experimentação, na qual as concepções desenvolvidas encontrar-se-iam com a realidade burocrática da educação escolar, concedendo-nos o direito de avaliarmos nossos resultados em busca de uma concepção cada vez mais possível da sua realização. Nossas proposições são por isso realizadas no seu estado teórico, sem serem apropriadas por um grupo de alunos que, ao realizarem suas leituras do quê, por exemplo, situariam como *glitch* e gambiarra, geram suas próprias concepções e entendimentos.

Proposto como um caminho de leitura possível, o trajeto e as aproximações teóricas que propusemos foram, no entanto, pensadas para que pudessem abrir o debate, assim sua exposição e seus métodos buscam criar situações nas quais a leitura coletiva e o confronto dos discursos internos e externos intencionam complexificar e somar ao debate. Se considerarmos a atitude ‘suspeitante’, como referida por Maria Acaso, enquanto um modelo geral de desconstrução dos discursos que nos afetam, dividiremos com qualquer projeto de leitura crítica da visualidade esta preocupação em elaborar modos de situar aquilo que qualquer texto nos diz, daquilo que ele quer nos dizer.

Outra limitação que vale ser mencionada diz respeito à falta de ilustração de algumas das escolhas teóricas que foram sendo tomadas. Pela concentração de

leituras a serem realizadas dentro de um tempo relativamente curto, e optando pela não-extensão demasiada de um único tópico do texto, é proposital que, ao invés de fornecer a historicidade de todos os conceitos utilizados, reservamos espaço para o desenvolvimento de apenas alguns. O resultado disso, no entanto, criou situações em que apresentamos determinadas concepções a partir das escolhas que já tomamos, como a da *GameArt*: ao invés de apresentar diversas concepções e buscar alguma forma de síntese, instrumentalizamos seu uso a partir da leitura de uma autora que consideramos em diálogo profícuo com os objetivos do nosso trabalho. Da mesma maneira, retornando à *Acaso*, demos destaque às suas concepções de meta e micronarrativas, mas, é preciso dizer, não significa que não consideramos apropriadas as outras partes do processo nas quais estas se inserem.

Pensando nas portas que essa iniciação e organização do debate fazem surgir, destacamos uma necessidade que prevalece desde 2011, quando a gamificação fez sua aparição como método. Enquanto campo, os pesquisadores que estudam as relações entre *games* e educação precisam ainda decidir pela nomenclatura que utilizam. Enquanto ‘gamificação’ ainda se associa com pedagogias ativas preocupadas com o cultivo de estudantes produtivos, do ponto de vista de uma educação bancária, é verdade que existem outros nomes para fenômenos tão parecidos quanto diferentes – e até mesmo contrários, se considerarmos os processos de desgamificação e gamificação subversiva, como vimos em *Dragona* e *Fuchs*.

No Brasil vemos com certo ineditismo essas proposições, no entanto é tornada urgente a constituição de um corpo teórico que faça crítica aos princípios ideológicos que são vendidos através do reforço positivo em uma lógica baseada na internalização da competição características do pensamento e do sistema social pregados pelo liberalismo. De que modo o campo definirá uma operação não-funcionalista dos jogos na educação, como aprenderá a ver os jogos pelo deleite que eles causam, e assim aceitar que o prazer retorne ao espaço do ensino, são todos caminhos que um profundo respeito pelos jogos e pela educação, como instrumento crítico da nossa leitura de mundo, parecem possibilitar nos levar.

Em relação ao contexto tecnológico, ético e estético no qual vivemos, com sua complexa rede de valorização – capital e social – de visualizações, *likes*, compartilhamentos e redes de dados, é certo que o gênero predominante de suas mensagens se constitui a partir de imagens – paradas ou em movimento, com som ou em completo silêncio, com ou sem a presença de texto escrito. Como a arte/educação

está pensando as relações que existem entre visualização e venda de dados e a produção da consciência dos rastros que deixamos ao utilizarmos aplicativos geolocalizados? Como a arte pode se apropriar destas redes invisíveis de interesses comerciais e lançar luz sobre seus métodos e seus esconderijos retóricos? Parecem ser caminhos tão possíveis para pesquisas futuras quanto a busca por outros caminhos estéticos e éticos que não sejam o *glitch* e a gambiarra, mas que contribuam com outras formas de conceber a realização e a leitura da linguagem dos jogos, conjuntiva ou disjuntivamente.

Por fim, propomos no quadro abaixo a organização dos eixos trabalhados no texto – educação crítica, arte/educação e *games* –, de forma que, a partir das considerações que fizemos daquilo que as definem, epistemológica e metodologicamente, propomos perguntas que podem auxiliar-nos na elaboração e na leitura das situações que envolvem estes fenômenos durante nossas práticas educativas.

**Quadro 13** – Algumas perguntas possíveis aos *games*  
e suas situações de aprendizagem

<b>Educação Crítica</b>	<p>A proposta envolve escolhas dos estudantes?</p> <p>Em que momentos do processo pedagógico os estudantes estão inseridos?</p> <p>Quais são as metas dos estudantes em relação à proposta?</p> <p>A história e o contexto dos estudantes foram considerados na elaboração da experiência com a qual, enquanto jogadores, nos relacionamos?</p> <p>Os estudantes têm voz de decisão na conclusão daquilo que decidimos que mais importa para o projeto?</p> <p>Podemos utilizar o diálogo como modo de problematização das contradições que surgem ao longo da experiência?</p> <p>A proposta envolve alguma tentativa de questionamento da relação hierarquizante e tradicional entre educando e educador?</p> <p>Os estudantes têm consciência da sua importância para a criação de uma comunidade de aprendizagem na sala de aula?</p> <p>Previmos a elaboração de um lugar onde os estudantes são encorajados a pensarem suas contradições, seus conflitos e diferenças sem serem julgados?</p> <p>Quais são as prioridades e necessidades que se desenham nas situações dos jogos propostos e como os estudantes dialogam com estes valores?</p>
<b>Games</b>	Os estudantes estão se divertindo?

	<p>Que características formais dos jogos, de Huizinga e Caillois, estamos reforçando?</p> <p>O jogo promove a formação de agrupamentos sociais?</p> <p>Os estudantes sentem que são suas escolhas que definem os resultados?</p> <p>Como o jogo auxilia o estudante na leitura da sua realidade histórica/social?</p> <p>Que relações estamos querendo promover entre os jogadores e o jogo?</p> <p>Que relações estamos querendo promover entre o jogo e o mundo?</p> <p>Quais metas serão estabelecidas e o quê elas dizem sobre a proposta?</p> <p>Como manter os níveis de conflito, competição, desafio e oposição em sincronia com as habilidades e o progresso do jogador, como proposto por Prensky?</p> <p>Em relação às características próprias da ludicidade – ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo descritos por Huizinga –, como estas dialogam com o planejamento, execução e avaliação das propostas onde se inserem?</p> <p>Que relações as regras dos jogos propõem à concepção crítica de educação?</p>
<b>Arte/Educação</b>	<p>Como podemos auxiliar a transferência da visualização das regras e dos limites dos jogos para os sistemas sociais nos quais nos inserimos?</p> <p>Como tornar evidente as estratégias dominantes do atravessamento da cultura pela lógica do jogo e da indústria do entretenimento?</p> <p>Que linguagens envolvem a leitura destes jogos?</p> <p>Como instrumentalizar a reflexão, a crítica e a manipulação destas linguagens enquanto espaços de <i>design</i>, de diálogo e disputa?</p> <p>Estamos explorando as contradições que surgem quando se encontram, na mesma prática, valores e prazeres característicos da cultura popular?</p> <p>A partir de inscrições sociais dominantes como gênero, raça, classe social e sexualidade, como podemos auxiliar no processo de autoconsciência frente a práticas culturais que costumam inscrever, confinar e oprimir determinadas pessoas ao mesmo tempo em que privilegiam outras?</p> <p>De que maneiras estamos compreendendo aquilo que os jogos, e suas imagens, nos dizem, daquilo o que eles querem nos dizer?</p> <p>Que espaços se dedicam à leitura crítica das imagens que criamos nestes jogos e como isso pode nos ajudar na compreensão de quem somos, do lugar onde estamos e para onde estamos indo enquanto corpo social?</p> <p>O texto em questão aborda uma metanarrativa ou uma micronarrativa?</p> <p>Que tipos de imagens e comportamentos estas representações exaltam, e de quais tipos zombam?</p>

Fonte: Elaboração do autor desta dissertação.

Como uma mídia cuja massificação já passa, podemos dizer, de três décadas, os *games* hoje encontram a produção de um jornalismo especializado e crítica que, apesar de variantes, demonstra uma qualidade progressiva – como se viu com a crítica do cinema antes desta. Saindo do ostracismo acadêmico ao mesmo tempo em que passa pelo crivo da crítica da arte, está atrelada à indústria do entretenimento como reflexos bem fiéis – assim é que os *games* impulsionam lógicas tais como a da publicidade e a do consumo exatamente pelo fato de não ser difícil à sua natureza compreender o mundo a partir de uma lógica mercantilizada. O jogo, no entanto, no simples fato de existir a partir de seus próprios termos, demonstra uma força de articulação intensa com quem os joga – intensidade essa que só consegue ser dimensionada se considerarmos essa relação como anterior a qualquer concepção de cultura que pudemos ter desenvolvido ao longo da nossa existência enquanto espécie. E parece que quanto mais nos aprofundamos nas concepções do campo, mais dessas oposições, entre os milagres e as mazelas provocadas pelos videogames, parecem surgir. Por sentirmo-nos provocados por autores como Fuchs, Dragona e Squire, tanto quanto por Ana Mae, Acaso e Pillar, consideramos já não estarmos falando ‘se’ os jogos serão utilizados para a educação, mas sim ‘como’ e ‘por quem’. Sendo presente muito mais que futuro, o desafio da alfabetização crítica desta mídia soma-se aos desafios que a visualidade, enquanto entidade ubíqua – que-tudo-vê – desenha em um futuro onde dados e entretenimento são indissociáveis, onde a normalidade e a padronização do gosto se fazem pela média de acessos. Onde realidade e jogo não se dissociam. Onde tudo é jogo e, portanto, o jogo já não pode mais existir.

“A arte não avança, move-se”

(Saramago, Caderno de Lanzarote, 1993)

## 6. BIBLIOGRAFIA

ACASO, M. **Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes**. Los Libros de la Catarata, 2019.

ALVES, Lynn. Games studies: mapeando as pesquisas na área de games no Brasil. In: STEFFEN, César; PONS, Monica Elisa Dias (Org.). *Tecnologia pra quê?: os dispositivos tecnológicos de comunicação e seu impacto no cotidiano*. 1. ed. Porto Alegre: Armazém Digital, 2011. p. 228-248.

ALVES, L.. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias** - ISSN 1646-933X, América do Norte, 1, dez. 2008. Disponível em: <<https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58>>. Acesso em: 07 set 2020.

BAERG, A. Governmentality, Neoliberalism, and the Digital Game. **sympløke**, v. 17, n. 1–2, p. 115–127, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/sym.2009.0028>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BARBOSA, A. M. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 59–64, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. *Porque e como: Arte na Educação*. 2006. Disponível em: [http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/04\\_porque-e-como-arte-na-educacao.pdf](http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/04_porque-e-como-arte-na-educacao.pdf). Acessado em: 09 Set 2020.

BARBOSA, A. M. Social reconstruction through art. **Prospects**, v. 32, n. 4, 2002.

BATTISTELLA, Paulo; VON WANGENHEIM, Christiane; FERNANDES, João Miguel. Como jogos educacionais são desenvolvidos? Uma revisão sistemática da literatura. In: **Anais do XXII Workshop sobre Educação em Computação**. SBC, 2014. p. 159-168.

BECKER, F. PAULO FREIRE E JEAN PIAGET: TEORIA E PRÁTICA. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, p. 07–47, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.02.p7>. Acessado em: 18 ago. 2020.

BECKER, K. **Choosing and Using Digital Games in the Classroom**. Springer, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-12223-6>. Acessado em: 01 jan. 2021.

BOGOST, I. **Persuasive games: the expressive power of videogames**. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

BOGOST, I. **Unit operations: an approach to videogame criticism**. Cambridge, Mass: MIT Press, 2006.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Editora Vozes Limitada, 2017.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 395–424, 2011.

CONCEIÇÃO, S. R. da. **De “O Incrível Mundo de Gumball” à Glitch Art: competências e estratégias para apreensão de produções audiovisuais em contextos educativos**. 2018. Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/183158>. Acesso em: 25 maio 2020.

DE CASTELL, Suzanne. **Ludic epistemology: What game-based learning can teach curriculum studies**. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277255590\\_Ludic\\_Epistemology\\_What\\_Game-Based\\_Learning\\_Can\\_Teach\\_Curriculum\\_Studies](https://www.researchgate.net/publication/277255590_Ludic_Epistemology_What_Game-Based_Learning_Can_Teach_Curriculum_Studies). Acesso em: 16 jun. 2020.

DETERDING, S. *et al.* Gamification: Toward a definition. **Proceedings of CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts**. p. 1–4, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/303018696\\_Gamification\\_Toward\\_a\\_definition](https://www.researchgate.net/publication/303018696_Gamification_Toward_a_definition). Acesso em: 9 jun. 2020.

DRAGONA, D. Counter-Gamification: Emerging Tactics and Practices Against the Rule of Numbers. *In: RETHINKING GAMIFICATION*. Lüneburg: Hybrid Publishing Lab, 2014. p. 227–250.

DUNCUM, Paul. Seven principles for visual culture education. *Art Education*, v. 63, n. 1, p. 6-10, 2010.

DUNCUM, Paul. A Critical Review of the Postmodern Implosion of Fine Art and Popular Visual Culture in Art Classrooms. *In: The Palgrave Handbook Of Global Arts Education*. Springer, 2017. p. 533–545.

DUNCUM, Paul. Deconstructing media images of postmodern childhood. **Real-world readings in art education, edited by Dennis E. Fehr, Kris Fehr and Karen Keifer-Boyd**, p. 29–34, 2000.

DUNCUM, Paul. Thinking critically about critical thinking: towards a post-critical, dialogic pedagogy for popular visual culture. **International Journal of Education Through Art**, v. 4, n. 3, p. 247–257, 2008. Disponível em: [https://doi.org/10.1386/eta.4.3.247\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.4.3.247_1). Acesso em: 19 dez. 2020.

DUNCUM, Paul. Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. **Studies in Art Education**, v. 50, n. 3, p. 232–244, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518770>. Acesso em: 8 dez. 2020.

ESCRIBANO, F. Gamificación versus Ludictadura. **Obra digital**, n. 5, p. 58, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25029/od.2013.22.5>. Acesso em: 16 jul. 2020.

ESCRIBANO, F. Gamification as the Pos-Modern Phalanstère: Is the Gamification Playing with Us or Are We Playing with Gamification? *In: The Video Game Industry: Formation, Present State, And Future*. London: Routledge, 2012. p. 198–217.

FAVA, F. A emergência da gamificação na cultura do jogo. *In: Gamificação Em Debate*. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2018. p. 51–66.

FEHR, D. Teaching as transgression. **Real-world reading in art education: Things your professors never told you**, p. 13–17, 2000.

FIQUEIREDO, Mercia; PAZ, Tatiana; JUNQUEIRA, Eduardo. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. *In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. Alagoas, Brasil: 2015. p. 1154. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.1154>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2019.

FUCHS, M. Gamification as twenty-first-century ideology. **Journal of Gaming & Virtual Worlds**, v. 6, n. 2, p. 143–157, 2014a. Disponível em: [https://doi.org/10.1386/jgvw.6.2.143\\_1](https://doi.org/10.1386/jgvw.6.2.143_1). Acesso em: 16 jul. 2020.

FUCHS, M. Precursore pré-digitais da gamificação. *In: Gamificação Em Debate*. São Paulo: Blucher, 2018a. p. 21–37.

FUCHS, M. (org.). **Rethinking Gamification**. meson press, 2014b. Disponível em: <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/755>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FUCHS, M. Subversive Gamification. *In: Playful Disruption of Digital Media*. Singapore: Springer Singapore, 2018b. p. 181–191. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-1891-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-10-1891-6_12). Acesso em: 23 ago. 2020.

GASPAR, Débora.; GARCIA, Fernando. Quando o jogo eletrônico vira arte: algumas considerações sobre o “game art”. *In: Anais da ANPAP*, 2011. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/debora\\_rocha\\_gaspar.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/debora_rocha_gaspar.pdf). Acesso em: 28 ago. 2020.

GEE, J. P. Bons video games e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167–178, 2009.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. **Computers in Entertainment (CIE)**, v. 1, n. 1, p. 20-20, 2003.

HENRIQUE, P. **Exército dos EUA volta a realizar streaming na Twitch cercada de acusações sobre crimes de guerra**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://adrenaline.com.br/noticias/v/65508/exercito-dos-eua-volta-a-realizar-streaming-na-twitch-cercada-de-acusacoes-sobre-crimes-de-guerra>. Acesso em: 27 dez. 2020.

HOOKS, bell. **Art on my mind: Visual politics**. New York: New Press, 1995.

HOOKS, bell. **Outlaw culture: resisting representations**. New York: Routledge, 2006.

HOOKS, bell. **Teaching critical thinking: practical wisdom**. New York: Routledge, 2010.



HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo (SP): Perspectiva, 2010.

JUUL, J. The game, the player, the world: looking for a heart of gameness. **Plurais - Revista multidisciplinar da UNEB**, v. 1, n. 2, p. 248–270, 2010. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/880>. Acesso em: 13 abr. 2020.

KEIFER-BOYD, K. Jogos Computacionais: Arte no Séc. XXI. *In: Mapa Do Jogo: A Diversidade Cultural Dos Games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 123–136.

KEIFER-BOYD, Karen. Transcultural Dialogue. **Revista GEARTE**, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.89347>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KIM, T. W.; WERBACH, K. More than just a game: ethical issues in gamification. **Ethics and Information Technology**, v. 18, n. 2, p. 157–173, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9401-5>. Acesso em: 7 dez. 2020.

LACERDA, M. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2019.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Editora Gedisa, 2017.

LIMA, P.; PERONI, V. Escola Sem Partido e as implicações para a democratização da educação. **Pedagógica: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó**, v. 20, n. 44, p. 121–136, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i44.4009>

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

LOSSO, C.; BORGES, M. Gamificação em pesquisas em educação: uma revisão da produção acadêmica. *In: Anais do 6º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO*, Recife, 2015, p. 1–19.

MARTINS, M. C. Cultura Lúdica: Aproximações com a arte/educação. *In: Arte/Educação: Ensinar e Aprender no Ensino Básico*. Editora Univille, 2014. p. 83–96.

MASTROBERTI, P. Ludopoéticas: Relações possíveis entre jogo, arte e educação a partir de ações de pesquisa. *In: Anais do SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES*, Rio de Janeiro, 2019, p. 1024–1033. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2019/files/papers/EducacaoFull/195670.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

- MENKMAN, R. 365 Perfect Decalibration (2019-2020). *In: Beyond Resolution*. 2020. Disponível em: <https://beyonddresolution.info/365-Perfect-Decalibration>. Acesso em: 9 dez. 2020.
- MESSIAS, J.; MUSSA, I. Por uma epistemologia da gambiarra: invenção, complexidade e paradoxo nos objetos técnicos digitais. *MATRIZES*, v. 14, n. 1, p. 173–192, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v14i1p173-192>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. *Theomai*, n. 15, p. 107-130, 2007.
- MOLL NETO, R.; DAMASCENO, R. P. C. Uma nação sob risco (de aprender): análise do pensamento neoconservador sobre a educação e a experiência no governo Ronald Reagan (1981-1989). *Praxis Educativa*, v. 15, p. 1–25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16084.072>. Acesso em: 9 dez. 2020.
- NESTERIUK, S. Breve considerações acerca do videogame. *In: Anais do XXVIII INTERCOM*, Rio de Janeiro, 2004, p. 1–14. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/33614256158024979187281470482103051247.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.
- NICHOLSON, S. Exploring the endgame of gamification. *In: Rethinking Gamification*. Germany: Hybrid Publishing Lab, 2014. p. 344.
- NÓVOA, A. *et al.* Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & realidade*, v. 36, n. 2, p. 533–543, 2011.
- PETRY, A. D. S. Consumo de videogames: Algumas preferências e motivações para jogar. *Signos do Consumo*, v. 7, n. 1, p. 54–68, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-5057.v7i1p54-68>. Acesso em: 27 set. 2018.
- PILLAR, A. Entrelaçamentos audiovisuais em produções contemporâneas. *In: Anais do 22º ENCONTRO NACIONAL ANPAP*, Belém, 2013, p. 983–996.
- PILLAR, A. Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte: exercício de leitura. *In: Anais do 21º ENCONTRO NACIONAL ANPAP*, Rio de Janeiro, 2012, p. 709–722.
- PILLAR, A. D. Sincretismo em desenhos animados da TV : O Laboratório de Dexter. *Educação e Realidade*, v. 30, n. 2 (jul/dez 2005), p. 123–142, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/129248>. Acesso em: 29 set. 2018.
- PILLAR, A. D. Visualidade Contemporânea e Educação: Interação de Linguagens e Leitura. *Revista Contrapontos*, v. 13, n. 3, p. 178, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p178-185>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- PILLAR, A.; GOULART, M. Arte contemporânea e ensino de arte: leituras da videoarte cinema lascado. *In: Anais do 24º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP*, Santa Maria, 2015, p. 2776–2791.

PONTE, J. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 24, p. 63–90, 2000. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie24.htm>. Acesso em: 17 jun. 2020.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, 2001a.

PRENSKY, M. Fun, Play and Games: What Makes Games Engaging. *In: Digital-Based Learning*. New York: McGraw-Hill & Paragon House, 2001b. p. 31.

RAESSENS, J. Playful Identities, or the Ludification of Culture. **Games and Culture**, v. 1, n. 1, p. 52–57, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1555412005281779>. Acesso em: 18 nov. 2020.

RAMOS, D. K.; ANASTÁCIO, B. S. Habilidades cognitivas e o uso de jogos digitais na escola: a percepção das crianças. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.11>. Acesso em: 27 set. 2018.

RANHEL, J. O conceito de jogo e os jogos computacionais. *In: Mapa do Jogo: A Diversidade Cultural Dos Games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 03–22.

REDAÇÃO. **Acusado de recrutamento ilegal, Exército dos EUA deixa plataforma Twitch**. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/acusado-de-recrutamento-ilegal-exercito-dos-eua-deixa-plataforma-twitch/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

ROSA, V. **73,4% dos brasileiros jogam jogos eletrônicos, aponta PGB**. 2020. Blog. Disponível em: <https://www.salvandonerd.blog.br/734-dos-brasileiros-jogam-jogos-eletronicos-aponta-pgb/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SAKUDA, L. O.; FORTIM, I. **2o Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais**. Brasília: Ministério da Cultura, 2018.

SANTOS, J.; FREITAS, A. Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. **RENOTE**, v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.75127>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SCHLEMMER, E. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e Cognição em Discussão. **Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, p. 73–89, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SILVEIRA, G. Jogo digital e mediação cultural: dimensões da nutrição estética na análise do jogo Oknytt. *In: Mediação Cultural: Olhares Interdisciplinares*. São Paulo: Ed. Uva Limão, 2017.

SIOUX GROUP *et al.* **Pesquisa Game Brasil**. 2018.

SOMMADOSSI, G. **Indústria de games cresce na pandemia e deve arrecadar US\$ 159 bi em 2020, mais que a música e o cinema juntos**. 2020. Coluna de Cultura e Entretenimento. Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/industria-de->

games-cresce-na-pandemia-e-deve-arrecadar-us-159-bi-em-2020-mais-que-a-musica-e-o-cinema-juntos.

SQUIRE, K. From Content to Context: Videogames as Designed Experience.

**Educational Researcher**, v. 35, n. 8, p. 19–29, 2006. Disponível em:

<https://doi.org/10.3102/0013189X035008019>. Acesso em: 18 jun. 2020.

STEINKUEHLER, C. A. Why Game (Culture) Studies Now? **Games and Culture**, v.

1, n. 1, p. 97–102, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1555412005281911>.

Acesso em: 18 jun. 2020.

SUTTON-SMITH, B.; FORTUNA, T. R.; JOSCELYNE, V. M. **A ambiguidade da brincadeira**. 2017

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **John**

**Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010.

ZACKARIASSON, Peter; WILSON, Timothy L. (Ed.). **The video game industry:**

**Formation, present state, and future**. Routledge, 2012.