



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

DANUBIO JOSÉ MONTEIRO DOS SANTOS

**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA FILOSOFIA: o jogo de RPG  
eletrônico como ferramenta para o ensino da Filosofia**

Recife  
2021

DANUBIO JOSÉ MONTEIRO DOS SANTOS

**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA FILOSOFIA: o jogo de RPG  
eletrônico como ferramenta para o ensino da Filosofia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de Concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos

Recife  
2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S237g Santos, Danubio José Monteiro dos.  
Gamificação no ensino da Filosofia : o jogo de RPG eletrônico como ferramenta para o ensino da Filosofia / Danubio José Monteiro dos Santos. – 2021.  
144 f. : il. ; 30 cm.  
  
Orientador : Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos.  
Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Recife, 2021.  
Inclui referências e anexos.

1. Filosofia. 2. Ensino de filosofia. 3. Gamificação. 4. Jogos eletrônicos.  
5. Geração Z. I. Ramos, Sérgio Ricardo Vieira (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2022-096)

DANUBIO JOSÉ MONTEIRO DOS SANTOS

**GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA FILOSOFIA: o jogo de RPG eletrônico como ferramenta para o ensino da Filosofia**

Dissertação de Mestrado Profissional em Filosofia, pela Comissão Examinadora formada pelos professores a seguir relacionados para obtenção do título de Mestre em Filosofia, pela Universidade Federal de Pernambuco.

Aprovada em: 11/03/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sergio Ricardo Vieira Ramos (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Marcos Alexandre de Melo Barros (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Quando iniciei a escrita deste trabalho, não imaginava o turbilhão pelo qual passaria. Digo isto sem nenhum exagero ou demagogia, pois, para além de todas as dificuldades inerentes à escrita de uma dissertação de mestrado e à produção de uma obra audiovisual, tive de fazer nascer estes dois trabalhos dentro da maior e mais difícil pandemia já enfrentada pelo mundo, que ocorre neste instante e infelizmente ainda não tem previsão de findar-se.

Os agradecimentos que aqui se seguem acabam, sem querer, por transcender a dimensão da participação e apoio de tantas pessoas neste trabalho. São palavras retiradas da alma, pela sorte de poder agradecer textual e pessoalmente a tantas pessoas que estão vivas para ver e ouvir o meu muito obrigado.

É assim que começo então agradecendo a Deus pela minha vida e pela vida de todos aqueles que me cercam. Agradeço aos meus pais Darli Maria e Antônio Santos e aos meus irmãos Danilo, Danuza e Patrícia pelo amor incondicional que recebo desde sempre.

Agradeço aos pilares e grandes motores da minha vida, minha esposa Juliana Aguiar e minhas filhas Julia, Helena e Luiza, pela paciência e compreensão com relação as minhas ausências e meus muitos pedidos de silêncio, necessários à escrita.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos, por toda atenção desprendida para me ouvir e me guiar, respeitando os meus caminhos e debatendo sempre com liberdade e ética as nossas ideias. Aproveito para também agradecer ao Professor Dr. Junot Cornélio de Matos (o Amado Mestre) pelo acolhimento que só quem tem um coração repleto de amor é capaz de promover. Agradeço profundamente à Professora Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Rodrigues da Costa, que certo dia aparou minhas lágrimas e me lembrou que a universidade, mesmo com suas latentes desigualdades, também é o meu lugar. Minha gratidão ao Professor Dr. Marcos Barros por todos os ensinamentos e oportunidades que me concedeu. Saúdo fortemente aos demais professores e todos os colegas de turma, que me elegeram seu representante durante toda a nossa jornada.

Sou imensamente orgulhoso e grato a equipe de produção do jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*, nas pessoas de Nigel Melo, Vivian Barros

e Mayra Aparecida, que começaram tudo isso comigo, bem como aos gigantes da comunicação e das mídias sociais Manoela Blera, Andrey Chagas, Victor Andrews, Bruno Miranda e Matheus Pessoa. Não haveria jogo algum sem eles.

Como sem o apoio e incentivo dos amigos não somos nada, agradeço a Walyson Lima, que muito me ajudou nas interpretações de Habermas, Arendt e Foucault, além das revisões e quase infinitas releituras do texto escrito. Agradeço ao meu time de jornada profissional e de vida Vilmar Victor, Ezequiel Santos, Emílio Moura e Itamá Nascimento, com quem contei, aprendi e aprendo todos os dias.

Por fim, mas não menos importante, agradeço de coração a todas e todos os educandos das instituições em que ministro ou ministrei aulas. Esse trabalho tem por objetivo oferecer mais qualidade e melhor didática para eles. São meus tesouros mais preciosos.

## RESUMO

Esta pesquisa faz parte da linha de pesquisa Ensino de filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O presente trabalho baseia-se na obra *“Homo Ludens”* do historiador e filósofo holandês Johan Huizinga, assim como na sua concepção do jogo como uma atividade formadora do ser humano em suas diversas dimensões, entre elas, a dimensão lúdica – fundamental para o processo de ensino e aprendizagem –, conceito que demonstra a presença do jogo na cultura humana. É neste ponto que idealizamos e desenvolvemos um jogo que busca a aliança entre linguagem filosófica, tecnologia, *internet* e aprendizado em benefício do ensino da Filosofia em vistas a contribuir para a democratização, dinamização, modernização e informatização. O diálogo com a história (literal) de cada filósofo, bem como os termos e temas usados (*aporia*, *apeíron*, *arché*, *mésotês*, *eudaimonia*, *logos*, *aretê*, *átomo* etc.) promovem uma rica ligação entre o jogo, o jogador e o conhecimento propedêutico de conceitos que fazem parte do universo do vocabulário filosófico. Dessa forma, emergiu o projeto *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*, projeto com objetivo de dar uma contribuição ao ensino de filosofia através da inserção do mundo digital em sala de aula, que aparece, nos últimos anos, como preocupação de professores e pesquisadores da área do ensino de filosofia. Neste sentido, o projeto consiste em um jogo de ação e aventura (*Adventure/Câmera de rolagem*) com elementos de RPG que colocam o jogador em uma série de missões e atividades, através de uma realidade paralela com o intuito de descobrir e resgatar alguns filósofos da natureza (Pré-Socráticos) e impedir que um vilão destrua o conhecimento e escravize a humanidade. No enredo, transformamos Platão, Aristóteles e Hipátia em heróis que precisam solucionar mistérios e resgatar os sábios filósofos da natureza. Também utilizamos aplicação de questionários em turmas de ensino médio para testar e analisar a potencialidade do projeto como ferramenta pedagógica em sala de aula; seu aproveitamento dos alunos do Colégio de Aplicação e, com isso, produzir material apontando possíveis aquisições de conteúdo filosófico por parte dos alunos a partir do contato com o jogo. O mestrado profissional de filosofia na UFPE tem proporcionado a possibilidade de uma formação continuada e pensar filosoficamente sobre questões acerca do espaço da escola que ainda conserva moldes tradicionais e apresenta resistências à chegada do novo e desta nova geração Z, imersa ao mundo digital e à cultura virtual. Em

síntese, esta pesquisa pretende ser uma contribuição para as discussões filosóficas acerca do ensino e aprendizagem de filosofia e uso de TICs no ensino médio e uma inspiração para professores e futuros professores.

**Palavras chave:** gamificação; lúdico; ludens; Huizinga; jogo; ensino de filosofia.

## **ABSTRACT**

This research is part of the line of research Teaching of philosophy, of the postgraduate program in philosophy of the Federal University of Pernambuco (UFPE). The present work is based on the work "Homo Ludens" by the Dutch historian and philosopher Johan Huizinga, as well as on his conception of the game as an activity that forms the human being in its various dimensions, among them, the playful dimension - fundamental for the teaching and learning process - a concept that demonstrates the presence of gambling in human culture. It is at this point that we idealized and developed a game that seeks the alliance between philosophical language, technology, internet and learning for the benefit of the teaching of Philosophy in order to contribute to democratization, dynamization, modernization and computerization. The dialogue with the (literal) history of each philosopher, as well as the terms and themes used (aporia, apeíron, arché, mésotês, eudaimonia, logos, arete, atom etc.) promote a rich connection between the game, the player and the propaedeutic knowledge of concepts that are part of the universe of philosophical vocabulary. Thus, the project The Adventures of Áris: the Wise Men of Nature emerged, a project with the objective of making a contribution to the teaching of philosophy through the insertion of the digital world in the classroom, has appeared in recent years as a concern of teachers and researchers in the field of teaching philosophy. In this sense, the project consists of an action and adventure game (Adventure / Scroll camera) with RPG elements that place the player in a series of missions and activities, through a parallel reality in order to discover and rescue some philosophers nature (Pre-Socratic) and prevent a villain from destroying knowledge and enslaving humanity. In the plot, we transform Plato, Aristotle and Hypatia into heroes who need to solve mysteries and rescue the wise philosophers of nature. We also use questionnaires in high school classes to test and analyze the potential of the project as a pedagogical tool in the classroom; their use of the students of the Colégio de Aplicação and, with this, produce material pointing out possible acquisitions of philosophical content by the students from the contact with the game. The professional master's degree in philosophy at UFPE has provided the possibility of continuing education and thinking philosophically about issues about the school space that still retains traditional molds and presents resistance to the arrival of the new and this new generation Z immersed in the digital world and virtual culture. In summary, this research aims to be a contribution to the

philosophical discussions about teaching and learning philosophy and the use of Tics in high school and an inspiration for teachers and future teachers.

**Keywords:** gamification; playful; ludens; Huizinga; game; teaching philosophy.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Abertura do Jogo.....                    | 81  |
| Figura 2 – O portal .....                           | 82  |
| Figura 3 – Conhecendo Milo .....                    | 83  |
| Figura 4 – Comandos e teclas.....                   | 84  |
| Figura 5 – A missão de Pitias.....                  | 85  |
| Figura 6 – Luta contra a raposa .....               | 86  |
| Figura 7 – Gêmeos e enigmas .....                   | 87  |
| Figura 8 – Mestre Notalp e Hypa.....                | 88  |
| Figura 9 – A grande seca .....                      | 90  |
| Figura 10 – Combate na Floresta Aporia .....        | 92  |
| Figura 11 – Os trovões de Mestre Notalp.....        | 92  |
| Figura 12 – O machado e a filósofa 1 .....          | 94  |
| Figura 13 – O machado e a filósofa 2 .....          | 94  |
| Figura 14 – O machado e a filósofa 3 .....          | 95  |
| Figura 15 – Glauco e o sequestro sábio.....         | 96  |
| Figura 16 – Cavernas e labirintos.....              | 97  |
| Figura 17 – O escriba e as placas.....              | 97  |
| Figura 18 – Névoa e veneno no fundo da caverna..... | 98  |
| Figura 19 – A sabedoria do cristal.....             | 99  |
| Figura 20 – Gando Gorila, cabeça banana! .....      | 100 |
| Figura 21 – O gigante Gando Gorila .....            | 101 |
| Figura 22 – O mistério das tabuletas.....           | 102 |
| Figura 23 – A espada da virtude .....               | 102 |
| Figura 24 – Pulando a ponte .....                   | 104 |
| Figura 25 – Um salto para o outro lado .....        | 104 |
| Figura 26 – O misterioso Castelo Azul .....         | 105 |
| Figura 27 – O perigo vem da água 1 .....            | 106 |
| Figura 28 – O perigo vem da água 2.....             | 107 |
| Figura 29 – O perigo vem da água 3.....             | 108 |
| Figura 30 – Desafio em blocos.....                  | 108 |
| Figura 31 – O Ciclope e o sábio .....               | 109 |
| Figura 32 – Combate no Castelo Azul.....            | 110 |

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| Figura 33 – Surge o sábio de Mileto.....     | 111 |
| Figura 34 – A fogueira e os amigos.....      | 112 |
| Figura 35 – Créditos da Equipe.....          | 112 |
| Figura 36 – Fragmentos do conhecimento ..... | 114 |
| Figura 37 – Lendo o jogo .....               | 115 |
| Figura 38 – Conhecendo Platão.....           | 115 |
| Figura 39 – O site do jogo .....             | 117 |
| Figura 40 – Nosso canal no Youtube .....     | 118 |
| Figura 41 – Instagram do projeto .....       | 119 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 – Idade .....                                    | 125 |
| Gráfico 2 – Conceitos filosóficos e o jogo .....           | 125 |
| Gráfico 3 – Aperfeiçoamento de conhecimentos prévios ..... | 126 |
| Gráfico 4 – Combate ao machismo e a estereótipos.....      | 127 |
| Gráfico 5 – Itens, mitologia e filosofia grega.....        | 128 |
| Gráfico 6 – Conceitos adquiridos durante a partida .....   | 129 |
| Gráfico 7 – Conceitos adquiridos durante a partida .....   | 130 |

## LISTA DE QUADROS

|                                        |     |
|----------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Perfil dos Estudantes ..... | 123 |
|----------------------------------------|-----|

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                     |            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                              | <b>15</b>  |
| <b>2</b> | <b>O SER HUMANO É <i>LUDENS</i>: UMA ANTROPOGENEALOGIA NO SENTIDO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO HUMANA.....</b>            | <b>24</b>  |
| 2.1      | O SENTIDO DO JOGO NA FORMAÇÃO HUMANA .....                                                                          | 40         |
| 2.2      | O CÍRCULO MÁGICO: O AMBIENTE DO JOGO.....                                                                           | 44         |
| <b>3</b> | <b>GAMIFICAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DO JOGO NA FORMAÇÃO: O JOGO NA ESCOLA, O JOGO NO HORIZONTE DA CIBERCULTURA .</b> | <b>47</b>  |
| 3.1      | DESAFIOS E DISSABORES: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA QUE QUEREMOS E A ESCOLA QUE TEMOS .....                          | 51         |
| <b>4</b> | <b>A CRÍTICA DO JOGO: O JOGO INSTRUMENTALIZA, O JOGO DOMINA, O JOGO POSSIBILITA.....</b>                            | <b>58</b>  |
| 4.1      | INTERSUBJETIVIDADE NO USO DO JOGO COMO FERRAMENTA: UM DIÁLOGO ENTRE HUIZINGA E HABERMAS.....                        | 66         |
| 4.2      | O JOGO COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO.....                                                                          | 70         |
| <b>5</b> | <b>JOGANDO NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO COM O JOGO AS AVENTURAS DE ÁRIS: OS SÁBIOS DA NATUREZA .....</b>              | <b>74</b>  |
| 5.1      | AS AVENTURAS DE ÁRIS: JOGO E BRINCADEIRA NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA.....                                              | 75         |
| <b>6</b> | <b>JOGANDO COM A FILOSOFIA: AS AVENTURAS DE ÁRIS: OS SÁBIOS DA NATUREZA .....</b>                                   | <b>80</b>  |
| 6.1      | FRAGMENTOS DO CONHECIMENTO.....                                                                                     | 113        |
| 6.2      | UM JOGO PARA SER JOGADO ONDE, QUANDO E COMO QUISER.....                                                             | 116        |
| <b>7</b> | <b>DISCUSSÃO METODOLÓGICA: ANÁLISE CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM DO ALUNADO COM O JOGO .....</b>            | <b>120</b> |
| 7.1      | JOGANDO E APRENDENDO: O QUE RELATA QUEM JOGOU?.....                                                                 | 123        |
| 7.2      | IDENTIFICAÇÃO DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS .....                                                                       | 125        |
| <b>8</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                   | <b>131</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                            | <b>134</b> |
|          | <b>ANEXO A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO .....</b>                                                                      | <b>139</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

No começo do século XXI, a Filosofia, depois de uma disputa sempre aberta e inconclusa sobre importância, sentido e lugar, voltou, após quase 40 anos, à escola como disciplina, por meio da Lei nº 11.684/08, de 2008, que a tornou obrigatória nos três anos do ensino médio. Hoje, ela está presente em várias salas de aula do País e muito se discute sobre sua utilidade e permanência dentro de um modelo educacional amplamente voltado ao tecnicismo e ao mercado, isto é, tendências liberais que compreendem a profissão docente como pseudo-profissão, mediante a qual “só precisa ser um expert na aplicação de provas” (GADOTTI, 2005), reduzindo o professor a mero “repassador de informações”; por outro lado, há tendências pedagógicas que buscam resistir, para usar uma terminologia habermasiana, à “colonização” do tecnicismo, as quais têm como enfoque pedagógico-didático o trabalho docente como trajeto formativo que vai se constituindo desde sua formação inicial, formação da sua representação social (docente) e identidade profissional (TELLO, 2011, p. 149), para além do debate sobre qual Filosofia, com qual ideologia e a serviço de quê ou de quem, professores, alunos e comunidade escolar, como um todo, experimentam em sua consecução o horizonte do possível.

Questionador, investigativo, sistemático e riquíssimo em termos, autores, ideias e conceitos, o ensinar Filosofia não é uma tarefa fácil e muitos são os contratempos que podem servir como obstáculos. Ora, não há estrutura física adequada, ora não há disponibilidade profissional e, além dos corriqueiros problemas que a educação como um todo já tem de enfrentar, há também aqueles que se inserem no quesito, hoje, incontornável, entre tecnologia e sala de aula. São conflitos que vão desde a baixa qualificação técnica para o manuseio ou instalação de periféricos, à falta de laboratórios e/ou salas multimídia, o uso do celular durante as aulas, o consumo de determinados conteúdos indevidos da *internet*, a superexposição nas redes sociais *etc.* Diversos são os estudos (MALACARNE, 2015; CHRISTENSEN, 2012; BACICH, 2015) e trabalhos que procuram investigar e se aprofundar na relação entre o meio digital, a escola e o ensino de Filosofia, daí o advento das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) nas pesquisas.

Uma das grandes demandas do professor de Filosofia ao lecionar, por exemplo, em escolas públicas, é familiarizar o aluno ao universo de conceitos e de discursos característicos (muitas vezes hermético) da própria Filosofia, pois é algo que não é

herdado da família, isto é, diferente de alunos de classe média alta, as classes populares não herdam nem capital cultural, nem meios de acesso para se qualificar em um mercado altamente concorrencial e competitivo como o nosso. Para Bourdieu (1986), em sociedades altamente diferenciadas, duas instituições sociais são primordialmente responsáveis por "inculturar" capital cultural: (1) a família e a (2) escola. Sendo assim, o espaço social é um campo de lutas onde os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital. Uma das principais características do capital cultural, segundo Bourdieu, é seu traço distintivo do capital econômico, pois "as condições sociais de sua transmissão e aquisição são mais disfarçadas que as do capital econômico (BOURDIEU, 1986, p. 244-245). Mesmo com a difusão maciça da *internet* e de periféricos eletrônicos que são capazes de conectar-se a ela, ainda há discrepâncias no acesso à informação, bem como na orientação referente ao consumo de determinados temas.

No contexto cultural, social, político e econômico contemporâneo, marcado por uma inter-relação globalizada que vincula o desenvolvimento como estrutura social capaz de abrigar interesses diversos, a ausência de capital cultural certamente ajuda a promover uma corrida desleal em que as camadas menos favorecidas largam nas últimas posições. Assim, lançamo-nos ao olhar que Bourdieu (1998, p. 86) coloca:

[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (*op. cit.*).

Somam-se a tudo isto as características singulares que a Filosofia carrega em suas linguagens, textos e ideias, mas que acaba por soar estranho aos ouvidos do alunado. Entender, compreender e assimilar cognitivamente certos preceitos filosóficos durante a adolescência (e todos os desafios que esta fase acompanha) exige do professor que ele seja capaz de se aproximar do universo comunicativo de seus estudantes. Este universo, que pode se manifestar de várias maneiras, reflete-se em comportamentos e hábitos cotidianos, entre eles, o uso de *tabletes*, *smartphones*, computadores e outros, que estão inseridos no contexto de um

*ciberespaço*<sup>1</sup> e de uma *cibercultura*. Segundo o mais importante levantamento sobre acesso a tecnologias da informação e comunicação, o TIC Domicílios 2019, realizado pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br) e vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil, três em cada quatro brasileiros acessam a *internet*, o que equivale a 134 milhões de pessoas<sup>2</sup>. O estudo ainda aponta que 74% dos brasileiros acessaram a *internet* pelo menos uma vez nos últimos três meses<sup>3</sup>. Em relação ao dispositivo, os *smartphones* e outros aparelhos móveis são as ferramentas mais comuns para se conectar (99%), seguidos dos computadores (42%), das TVs (37%) e dos videogames (9%). Em relação à frequência de uso, 90% relataram acessar todos os dias, 7% pelo menos uma vez por semana e 2% pelo menos uma vez por mês. Já para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, 79,1% dos lares do Brasil já possuíam *internet*, sendo uma em cada três residências<sup>4</sup>. A pesquisa ainda apontou que, entre os brasileiros com 10 anos ou mais de idade, a utilização da *Internet* subiu de 69,8%, em 2017, para 74,7%, em 2018. Estes números levaram o Brasil a ser também o quinto colocado no *ranking* mundial de uso de *smartphones*, perdendo apenas para Indonésia, Tailândia, China e Coreia do Sul, países asiáticos e suas esmagadoras densidades demográficas. Em média, os nossos jovens passam 3 horas ou mais usando seus celulares conectados à *internet*<sup>5</sup>.

Não podemos deixar de citar também o fenômeno das redes sociais. Segundo dados levantados pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

---

<sup>1</sup>O filósofo francês Pierre Lévy, em seu livro intitulado *CIBERCULTURA*, esclarece que: O ciberespaço (que também é chamado de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (p. 17).

<sup>2</sup> Fonte: Agência Brasil de Comunicação - EBC. Acessado em 29 de novembro de 2020. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta>

pesquisa#:~:text=Atualizado%20em%2026%2F05%2F2020,%2C%20g%C3%AAnero%2C%20ra%C3%A7a%20e%20regi%C3%B5es.

<sup>3</sup> Se consideradas as pessoas que utilizam aplicativos que necessitam da conexão à internet (como Uber ou serviços de delivery de refeições), o percentual sobe para 79%. Há 10 anos, 41% da população estava nesta condição. Deste então, o crescimento se deu em média de 3,3% ao ano.

<sup>4</sup>Fonte: Agência IBGE de notícias. Acessado em 29 de novembro de 2020. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

<sup>5</sup>Fonte: Empresa Brasileira de comunicação – EBC. Acessado em 29 de maio de 2020. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/brasil-foi-5o-pais-em-ranking-de-uso-diario-de-celulares-no-mundo>

(SEBRAE), o aplicativo *Instagram* possui um bilhão de usuários ativos; em média, uma em cada sete pessoas no planeta. O Brasil é o segundo país com maior número de usuários, somando sessenta e seis milhões de usuários ativos (que entram na rede todos os dias). Outro dado do mesmo estudo revela que são sessenta milhões de fotos postadas por dia, que geram, em média, um bilhão e meio de curtidas. Outro gigante é o aplicativo *WhatsApp*. Em estudo encomendado pela empresa *Hello*<sup>6</sup>, detectou-se que sete em cada dez brasileiros se informam por esta rede. Por fim, o perfil do brasileiro conectado à *internet* que mais tempo passa com o celular em mãos é o do jovem de classe média que tem entre 16 e 25 anos. Precisamente, é a faixa etária dos alunos do ensino médio a quem este trabalho também pretende atingir.

Considerando estes desafios pressupostos e buscando aquilo que nos une nas diferenças que carregamos, debruçamo-nos sobre a obra *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. Nela, o filósofo e historiador holandês Johan Huizinga (HUIZINGA, 1996, p. 7) demonstra que encontramos o jogo na cultura, diz ele:

elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a civilização atual. Vemos que no mito e no culto originam as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primeiro do jogo, pois tudo é jogo. O simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. Por fim, temos que o jogo é função da vida, mas não é possível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O jogo não é vida corrente nem real, é uma evasão para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, e que dá satisfação a todo o tipo de ideais comunitários (*op. cit.*).

Vimos que a humanidade jogava antes mesmo de civilizar-se, antes da construção das primeiras cidades. Huizinga (1996) aponta, pelo viés de uma antropologia filosófica, que jogar faz parte do constituir-se humano da humanidade, está em sua condição humana, atesta que já há milhares de anos aprender está associado a jogar, a brincar, a simular, a imitar e construir modelagens do real, com regras, funções e objetivos próprios. Ontologicamente, desenha-se a impressão de que jogar é algo que *está* em seu si-mesmo e que é necessário ao seu si-mesmo.

É neste ponto que idealizamos e desenvolvemos um jogo que busca a aliança entre linguagem filosófica, tecnologia, *internet* e aprendizado em benefício do ensino da Filosofia em vistas de contribuir para a democratização, dinamização,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://hellloresearch.com.br/estudos.php#estudos2>. HELLO GROUP. Acessado em 01 de fevereiro de 2019.

modernização e informatização. Sem que com isso queiramos implantar uma modernização forçada, assim como nos mostra Lévy:

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo que é feito com as redes digitais seja “bom”. Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os filmes sejam excelentes. Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas desta forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista (LEVY, 1999, p. 11).

Fizemos a opção pelo modelo de jogo classificado como RPG eletrônico. Um RPG eletrônico (ou jogo digital de RPG) é um gênero de jogo em que o jogador controla as ações de um personagem imerso num mundo definido, incorporando elementos dos RPGs tradicionais “de mesa”, compartilhando geralmente a mesma terminologia, ambientações e mecânicas de jogo. Outras similaridades com os RPGs de mesa incluem a ampla progressão de história e elementos narrativos, o desenvolvimento dos personagens do jogador, além de complexibilidade e imersão.

Nessa perspectiva, demos início ao jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*. Este projeto consiste em um jogo de ação e aventura (*Adventure/Câmera de rolagem*) com elementos de RPG que colocam o jogador em uma série de missões e atividades, através de uma realidade paralela com o intuito de descobrir e resgatar alguns filósofos da natureza (Pré-Socráticos) e impedir que um vilão destrua o conhecimento e escravize a humanidade. No enredo, transformamos Platão, Aristóteles e Hipátia em heróis que precisam solucionar mistérios e resgatar os sábios filósofos da natureza.

O diálogo com a história (literal) de cada filósofo, bem como os termos e temas usados (*aporia, apeíron, arché, mésotês, eudaimonia, logos, aretê, átomo etc.*), promovem uma rica ligação entre o jogo, o jogador e o conhecimento propedêutico de conceitos que fazem parte do universo do vocabulário filosófico. O objetivo é que o jogo funcione como ferramenta para o professor e convite para o aluno, pois a trama é elaborada para gerar um laço entre o jogador e a Filosofia, às vezes, por seus temas e outras por sua história/cronologia. Marcatto (1996) observa que a jogabilidade do RPG usada na educação tanto seria capaz de possibilitar ao aluno divertir-se, quanto auxiliaria para que o mesmo aprendesse simultaneamente. Pereira (2018), autora do projeto “A filosofia na construção de jogos”, em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, com

objetivo de construção de jogos como forma de avaliação, afirma que a dinâmica do uso de jogos possibilita atividades lúdicas, assim, escapando da mera memorização habitual, bem como “em sala de aula dos jogos apresentados pelos estudantes ultrapassam uma transmissão de informação na medida em que as partidas abrem espaços de discussão e debate, só possíveis na experiência do próprio jogo” (PEREIRA, 2018, p. 2010). Aprendizado e diversão aparentam-se como situações distintas, mas planejadas e programadas podem trazer resultados interessantes e satisfatórios.

Inúmeras estratégias pedagógicas vêm sendo utilizadas com o intuito de facilitar a compreensão e a assimilação dos conteúdos escolares. Porém, nem todas conseguem agir em conformidade com o estímulo que o aluno necessita (extrínseco e intrínseco) para, de fato, sentir-se agente do processo, seja como sujeito da ação ou espectador atento dela. Motivar, provocar e estimular o alunado da Geração Z (constituída por pessoas que nasceram durante a consolidação e expansão da *internet* e do crescimento das novas tecnologias digitais, como *smartphones*, videogames e computadores mais velozes, por exemplo) aponta cada vez mais para os caminhos da tecnologia e mudanças drásticas na educação e na forma de ensinar, pois as mudanças ocorridas nas últimas décadas alteraram a forma que os alunos compreendem o espaço escolar ao qual diariamente estão inseridos. Na era do conhecimento, um fator importante é a necessidade de revisão e atualização dos processos de ensino-aprendizagem; segundo Ramos (1995, p. 10), “o atual processo ensino-aprendizagem é falho, pois se baseia somente na transmissão de informações do professor para o aluno, desconsiderando-se as experiências vividas por este e limitando a possibilidade de desenvolvimento de sua criatividade”. Assim sendo, percebemos a dificuldade no processo de unificação de experiências entre professor e aluno.

Os instrumentos tecnológicos nas aulas de Filosofia estão para além de meramente mais um recurso pedagógico, pois envolvem uma gama de possibilidades para a visualização e aproximação dos conteúdos programáticos. Como as várias fontes de pesquisas que podem ser exploradas, dos inúmeros recursos como jogos, criação e alimentação de canais *on-line*, confecção de mapas mentais, leitura de textos, consulta de livros, *PowerPoint*, vídeos, filmes, *Softwares* educativos. Wolton (2000, p. 124) propõe:

Passar de um conhecimento intuitivo e sumário do senso comum para um conhecimento reflexivo em que o indivíduo seja capaz de organizar, associar e estabelecer relações com as informações não se alcança com a imediatividade do direto: requer tempo, muito tempo, calma e paciência para aprender a pensar. (...) A navegação pelos oceanos informáticos requer a intermediação humana, nomeadamente a dos professores (*op. cit.*).

Contudo, não estamos evidenciando o descarte ou a subutilização do professor de Filosofia (ou de quaisquer professores de maneira geral), muito pelo contrário, reforçamos a necessidade do mesmo em aprender a dialogar com novas perspectivas metodológicas e didáticas que sirvam como ferramentas selecionadas por ele, para a condução de suas aulas. Como apontam Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é uma atividade de interações humanas, que ocorrem por meio da relação entre professores e alunos em vários contextos e, especialmente, na sala de aula, e é, portanto, o fundamento das relações sociais na escola (TARDIF, 2002, p. 19). Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho docente, acima de tudo, é uma atividade social, principalmente pelas experiências de socialização e formação da identidade docente que acontece de maneira dinâmica, ou seja, que se refere à sua trajetória profissional, pois, sendo uma profissão que tem dependência da interação para existir, sua identidade profissional não pode ser resultado de uma construção individual, ou muito menos, da sua substituição por meios tecnológicos e digitais, e sim a partir da formação num espaço coletivo. Partindo dessa premissa que Tardif e Lessard afirmam:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF; LESSARD, 2005 p. 14).

A propósito, é importante salientar o pensamento de Silva (2002) a partir do que se coloca a necessidade de se estabelecer parâmetros para a utilização dos recursos tecnológicos:

Não concordemos com os discursos que valorizam muito o componente instrumental, falando enfaticamente na necessidade de uma alfabetização digital ou domínio tecnológico, dando a entender que a tecnologia é um fim em si mesmo, um ato isolado, externo ao processo educacional (SILVA, 2002, p. 74).

A gamificação dos primeiros filósofos se torna ainda mais interessante quando incorporados os elementos da natureza discutidos por eles. Tales e a água, Heráclito e o fogo, Anaxímenes e o ar; acabam por possibilitar uma imersão na investigação sobre a origem das coisas. Ademais, usaremos duplamente Aristóteles, *a priori*, como herói do jogo em si e, depois, como grande analista e comentador na discussão da Física e da Metafísica. Partindo desses pressupostos, debruçamo-nos sobre as possibilidades teórico-metodológicas da introdução de um jogo digital, confeccionado para o ensino da Filosofia. Jogo este que pretende funcionar como ferramenta facilitadora para o ensino e a aprendizagem, usado nos telefones celulares dos próprios alunos ou instalado nos computadores dos laboratórios de informática, pertencentes às escolas. Dessa forma, entendemos em Pereira e Neves (2012) que:

Em um mundo em que a informação chega por atacado, numa quantidade e velocidade enormes, a capacidade de saber efetivar a escolha e a seleção do que é importante dá, sem dúvida alguma, uma grande vantagem ao aluno que consegue trilhar esse caminho (PEREIRA; NEVES, 2012, p. 18).

Temos, então, uma questão proposta que levará também à nossa situação problema: o jogo digital de RPG denominado *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* serve como ferramenta facilitadora para o ensino de filosofia no Ensino Médio?

Referenciado por todo o contexto já citado, pretendemos, no decorrer deste trabalho, construir, além da introdução, seis seções nas quais. Respectivamente. abordaremos: 1) os referenciais filosóficos e conceituais que relacionam o jogo e a vida, sob a luz de Johan Huizinga; 2) as novas concepções de aprendizado inseridos no contexto da cibercultura e do ciberespaço a partir da obra de Pierre Lévy, além de uma discussão sobre gamificação enquanto tendência na relação ensino-aprendizagem; 3) a crítica do jogo enquanto produto de uma indústria cultural; 4) a aplicação do jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*, como ferramenta pedagógica no ensino de Filosofia, 5) um detalhamento aprofundado do jogo com imagens e comentários e, por fim, 6) apresentar metodologicamente uma análise sobre as impressões dos alunos que tiveram contato direto com o jogo. Intentaremos, de maneira mais abrangente dentro de nosso objetivo geral, avaliar o potencial do jogo digital de RPG como ferramenta didática para a apropriação de conteúdos filosóficos no Ensino Médio, propondo uma alternativa lúdica para despertar a

curiosidade do alunado sobre as muitas formas de conhecimento trazidas pelos filósofos da natureza, Sócrates, Platão e Aristóteles.

Não obstante, elucidados a partir dos parâmetros metodológicos identificados com estudo de caso, perquirir os nossos objetivos mais específicos que caminham para: a) Analisar a potencialidade da utilização deste jogo digital de RPG como recurso pedagógico para o ensino da Filosofia; b) Avaliar o aproveitamento dos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, localizado na Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária, Recife - PE, com relação ao pós-jogo; c) Perceber se há conteúdos filosóficos trazidos pelo jogo na fala dos estudantes-jogadores.

Cabe ressaltar e lembrar ao caro leitor que aqui trataremos de uma ferramenta inédita e, até agora, única em seu gênero e, em tal circunstância, sua originalidade pode evocar debates que exigem as vistas de muitos teóricos. Isso pode vir a ser notado pela multiplicidade de visões que foram usadas na construção deste texto. Frisar também que o jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*, do qual falaremos oportunamente, foi desenvolvido, planejado, custeado, escrito e divulgado pelo mesmo autor deste trabalho. Cada passo dado pelos personagens ou, ainda, cada quadro, cenário ou diálogo foi elaborado a fim de possibilitar interações entre o aluno-jogador, o seu professor de filosofia e os conteúdos relacionados à dita filosofia grega clássica. Havendo comprovações suficientes de sua eficácia, pretende-se distribuir o jogo de maneira gratuita para todas as redes de ensino, públicas ou privadas que julgarem interessante a sua obtenção.

## 2 O SER HUMANO É *LUDENS*: UMA ANTROPOGENEALOGIA NO SENTIDO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO HUMANA

O humano, este ser ímpar e multidimensional que ocupa a superfície da terra, desde que as ferramentas biológicas, psicológicas e sociais lhe permitem, vem investigando o mundo e a si. Das primeiras pinturas feitas nas paredes das cavernas ao microprocessador mais avançado, o método, a razão, o empirismo, a crítica, o poder, o discurso, a subjetividade e tantas outras frentes e possibilidades do saber são visitadas e revisitadas em prol de uma investigação infinita de sentidos e formas. Este humano, no seu próprio processo histórico de conceituação, já se entendeu e nomeou como *homo sapiens*, *homo faber*, *homo demens*, *homo sacer*, *homo degradandis*, dentre outros.

Como aponta o antropólogo Walter A. Neves, a relação do homem com a tecnologia, isto é, a extensão da capacidade humana, é tão antiga e fundamental quanto sua compreensão de si e seus costumes. Datam-se as primeiras ferramentas de pedra por volta de 2,5 milhões de anos, parecendo que o desenvolvimento e fabricação destes meios pode ter contribuído para a fixação da bipedia (WALTER, 2006, p. 261). Também vale ressaltar que os primeiros fósseis encontrados totalmente preservados têm aproximadamente uma data similar ao desenvolvimento das primeiras ferramentas humanas. Assim, esse fato evidencia que a relação homem e tecnologia não foi unicamente importante para o desenvolvimento biológico do *homo sapiens*, assim como tem sua relação umbilical com as primeiras manifestações culturais das civilizações antigas, por exemplo, o costume de enterrar os corpos entre linhas representa a realização de um culto ou busca de sentido, ou, até mesmo, consciência da finitude da vida. Alguns dos questionamentos mais antigos e que, até hoje, norteiam o ser humano por uma resposta: de onde viemos? o que somos? para onde vamos?.

O que vem se desenhando com a história do pensamento e seus desdobramentos é que o mundo que esse homem vive, experimenta e investiga bem como a ele mesmo, jamais serão uniformes ou unidimensionais. Nesta perspectiva, salta-nos aos olhos um conceito que usa como base, raízes tão antigas quanto a própria humanidade: o *ludens*<sup>7</sup>, o *homo ludens* ou a dimensão lúdica do homem. Esta

---

<sup>7</sup> *LUDENS* – Do latim *ludere*, significa, entre outros, “jogar, dar-se a um exercício, divertir-se, brincar, recrear-se, folgar” (FONTE – SARAIVA, F. R. S. Novíssimo dicionário LATINO – PORTUGUÊS.

se apresenta como muito importante para a formação do ser humano, pois, através dela, o sujeito desenvolve saberes, conhecimentos e parte valiosa de sua compreensão de mundo.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. No lúdico estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

É desde muito cedo que o *ludens* se manifesta na vida humana. No processo de socialização, especificamente na sua fase primária, o sujeito é “apresentado à civilidade” (mundo das regras e normas vigentes no mundo social) e à cultura. No processo de socialização primária, como bem colocado por Peter Berger e Thomas Luckmann (1973), não há escolha dos outros significativos, pois é uma etapa na qual os familiares participam diretamente da vida da criança, que passa a se identificar automaticamente com eles, presentes na sua experiência vivida, para recorrer a uma terminologia da fenomenologia, assim, internalizando a realidade particular das pessoas à sua volta, bem como passando a conhecer o mundo do outro como sendo o único mundo interexistente. Por isso, o mundo internalizado pela criança na socialização primária é muito mais enraizado em sua consciência do que os possíveis mundos conhecidos em sua socialização secundária, a qual faz parte da sua realidade em sua fase de maioridade. Como é apresentado por Peter Berger e Luckmann, a socialização é processo de interiorização de um “estoque” de conhecimento social, um produto social para àqueles que o interiorizaram (*ibidem*, p.115-116). Com isso, quero reforçar a importância desta fase, uma vez que será responsável pela maneira como a criança olhará para si mesma, para os outros e para o mundo.

Quando a mãe conta uma fábula sobre a mentira e a verdade, quando alfabetiza usando canções e brincadeiras, quando precisa punir uma birra ou quando muda o tom da voz para fazer um afago. Em tudo isto, está a experiência do lúdico ou, ainda, da ludicidade como agente provocador e motivador de emoções e comportamentos, concluindo que a experiência do lúdico habita a vida. Segundo Luckesi (2005), o principal aspecto da ludicidade é o rigor da experiência. Assim

sendo, a vivência lúdica de uma atividade exige uma entrega total do ser humano. Em suas palavras:

Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que têm se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (LUCKESI, 2005, p. 2).

O lúdico e o humano, o humano e o lúdico, como fibras de um tecido indissolúvel fiado pela vida. Este ponto de conexão entre ludicidade e a formação do humano, que se dá em muitos momentos, tem especial destaque na infância. Costumeiramente associada ao infantil, as investigações a respeito da ludicidade apontam caminhos historicamente revisitados que demonstram aproximações e afastamentos entre esses termos, de acordo com o período. Salientamos que esta relação de idas e vindas, entre o lúdico e a infância, se dá principalmente pelo fato, de segundo Ariés (1986), não termos um conceito universal do que venha a ser infância, uma vez que está ligada a transformações de tempo e espaço que se traduzem a partir da intercorrência de elementos amplamente dinâmicos tais como aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos.

Em grego, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (país). O verbo paízeim, que se traduz por 'brincar', significa literalmente 'fazer de criança'. [...] Só mais tarde *paignia* passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra *ludibrium*, proveniente de *ludus*, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra *crepundia*, frequentemente traduzida por 'brinquedos infantis' parece só ter adquirido sentido depois do século IV, e encontrá-lo-emos frequentemente na pluma dos humanistas renascentistas [...] (MANSON, 2002, p. 30).

É recorrente a terminologia 'infância' para referir-se a uma fase inicial dos recém-chegados ao mundo, como aponta Hannah Arendt, a infância como introdução das crianças no mundo velho, diz ela, "o mundo pré-existente, construído pelos vivos e pelos mortos, mundo que só é novo para aqueles que nele entraram recentemente". Em sua análise, a filósofa compreende a infância como preparação para o "mundo dos adultos", não que defenda tal concepção, mas observa tal visão como um dos *pathos* da modernidade, pois a infância, para ela, pode sinalizar a construção de um novo mundo, mesmo que este possa significar um recomeço.

Quando historicamente debruçamo-nos sobre a relação infância x lúdico x criança, fazemos a princípio o recorte das sociedades mais primitivas (historicamente) que contam o desabrochar das primeiras civilizações. Neste tempo, a imitação era o viés pelo qual as crianças aprendiam as tarefas cotidianas. Assim, exercendo um caráter mais hereditário, a educação das crianças significava principalmente a consolidação das experiências e saberes adquiridos pelas gerações anteriores. Nestas sociedades, como aponta o sociólogo francês Émile Durkheim, a educação é uma ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade, bem como é a forma que sociedades antigas encontravam para disciplinar (isto é, encaixar o sujeito dentro das normas e regras vigentes) e integrar através da educação os indivíduos; por isso, reforça sua função como “essencialmente social” (DURKHEIM, 2009, p. 61). A educação, além de ser uma das fontes primárias da socialização do indivíduo, serve como forma de treinamento desse, transformando-o em um ser social.

A aprendizagem, amplamente empírica, alojava-se no continente das *práxis*. Aprendia-se a fazer fazendo. Sobre este olhar, a cultura como um todo era educativa. Segundo Almeida (2003), destacam-se neste período jogos e brincadeiras voltados à sobrevivência. Esconder-se, manusear pedras, arcos e lanças para disparo em alvos fixos ou móveis, natação, escalada e outros. O brincar acaba por exercer forte influência no entendimento das colocações e papéis sociais, bem como reforçava atividades pertinentes à vida nas suas mais diversas atividades diárias.

[...] As ações realizadas pelas crianças no desenvolvimento do brincar proporcionam o primeiro contato com o meio, e as sensações que produzem constituem o ponto de partida de noções fundamentais e dos comportamentos necessários à compreensão da realidade. Dentre as várias formas de apropriação a luta pela sobrevivência ganha destaque especial (AGUIAR, 2006, p. 23).

Importante destacar que não era apenas no campo prático-mimético que a criança tinha interação com o lúdico. O contato com as mitologias ancestrais, que, por sua vez, auxiliaram na criação de uma visão intentada de todo um cosmos (mundo), além de elaborar um complexo sistema de permissões e proibições, povoava para além da imaginação, a própria formação moral, como demonstra Émile Durkheim. O pequeno humano diferencia-se dos demais de seu povo apenas por seu tamanho e capacidade de produção, não havendo distinção da fase chamada infância.

No caminhar do tempo, chegamos à Revolução Neolítica, a qual fez a humanidade dar um passo importante ante o seu processo de hominização, pois possibilitou a produção de excedentes alimentares, que, por seu turno, trazia alguma garantia de reprodução da vida humana. Este fator levou a um significativo aumento demográfico e o aparecimento da propriedade privada. Os contatos, cada vez mais frequentes entre grupos, o aprimoramento da linguagem e a construção de ferramentas mais resistentes, entre outros fatores, fizeram surgir a possibilidade de sobrevivência do homem fora do meio rural e, paulatinamente, levou ao surgimento das primeiras cidades.

É na análise da Antiguidade (3.000 a.C. até 476 d.C.) e suas inovadoras relações socioeconômicas e culturais que observamos mudanças no processo educacional, passando de imitativo e comunitário a atendedor de um caráter intencional. Nesta etapa, observamos o aparecimento das elites e das confrarias (isto é, espaços de formação), estando as primeiras exercendo influências sobre as segundas e sendo seu público.

O lúdico, como sempre, esteve presente tanto na Grécia como em Roma, em que há uma evidência mais aparente. Na Grécia, Atenas, no seu período clássico (século V A.C), o ideal que predominava sobre o homem educado significava o homem educado para ser um grande orador para ganhar destaque e prestígio em praça pública (GADOTTI, 2003, p. 29-30). Por outro lado, havia outras visões sobre como deveria funcionar a formação do homem grego, como afirma Almeida “um dos maiores pensadores, Platão (427-348 a.C.), afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de infância” (ALMEIDA, 2003, p. 119).

Na *República*, livros II, III, IV, VI, VII e X, Platão apresenta mais claramente sua *Paidéia* (isto é, sua visão sobre a formação cultural do homem grego), não que o tema da educação não impregne toda obra, com objetivo de tratar da educação adequada aos guardiões da sua cidade ideal calcada na música, na ginástica e nas artes de guerra. Platão estabelece que as mulheres devem exercer as mesmas funções que os homens, ou seja, não há diferença alguma a respeito da capacidade de aprenderem ou de exercerem esta ou aquela função na *pólis*. No livro VII, um dos mais citados e lembrados em toda história da filosofia, por meio de Sócrates (porta voz das ideias platônicas), Platão leva os seus interlocutores, na ocasião encontram-se Glauco e Adimanto (meio irmãos de Platão), ao exercício de imaginar, no fundo da

qual existam prisioneiros acorrentados, imóveis, ao passo que não possam movimentar a cabeça para a entrada, impossibilitados da visão plena do que passa diante dela.

Estes prisioneiros, diz Sócrates, estão acostumados a contemplar sombras, isto é, são amantes de simulacros, não são capazes de compreender que estas sombras têm uma origem fora delas e, por esta falta de entendimento, encontram-se convencidos que as sombras representam a realidade. Platão tenta apresentar o homem grego que se apoia nas crenças e na opinião como os prisioneiros que estão na sua caverna imaginária, rebatem e rejeitam qualquer outra explicação ou concepção da vida pública, da vida privada, do cosmos e da vida religiosa. Isto é reforçado quando Sócrates narra o momento que um dos prisioneiros consegue se desvencilhar dos grilhões que lhe prendem a cabeça e volta-a em sentido da entrada da caverna, ficando encantado com aquilo que, pela primeira vez em sua existência, consegue ver. Segundo Sócrates, sua admiração é diante da verdade (bem), e tal prisioneiro é a representação do filósofo, que se liberta dos grilhões restantes que ainda lhe prendem ao corpo, condição essencial para atender seu apetite de saber agora desperto. Ao progredir a trilha que o leva à saída, sente-se confuso por estar pela primeira vez estar diante da presença da luz possibilitando que enxergue com nitidez os objetos. Afirma Sócrates:

Em primeiro lugar, olha mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objetos refletidos na água, e por último para os próprios objetos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que está no céu, durante a noite, olhando para luz das estrelas e da lua, mais facilmente do que fosse o sol e o brilho do dia (PLATÃO, REPÚBLICA, LIVRO VII, 516-a-b).

Sócrates ainda afirmou que o prisioneiro liberto, ao lembrar de sua antiga morada e dos seus companheiros, decidindo para lá voltar, voltaria por um compromisso moral, com aqueles que lá estão condenados a enxergar sombras, porém, segundo Sócrates, o prisioneiro, ao retornar e contar sobre o mundo exterior, é ridicularizado, acima disso, considerado louco e perigoso à cidade.

A alegoria da Caverna, dentre tantas coisas, busca narrar o processo de formação do filósofo, os passos da sua educação até alcançar a capacidade intelectual de distinguir o mundo sensível (de sombras e imagens imperfeitas) ao mundo inteligível (formas ou ideias perfeitas). Também é neste livro que encontramos de forma mais acaba sua concepção de teoria do conhecimento e educação. Como

aponta a filósofa Marilena Chauí (2002), sua *paideia* “prepara para contemplar o ser ou a verdade” (*ibidem*, p. 255), educando por meio da matemática, dialética, entre outras áreas do conhecimento, afastando-se da *paideia* dos poetas e legisladores, contra a *métis* e a retórica dos sofistas, que dominavam os centros de formação e praças públicas. São, para Platão, falsas ciências e saberes que disseminam ilusões, simulações e dissimulações por meio das belas (aos ouvidos) e astutas palavras, mas com nenhum compromisso com a verdade. A educação platônica busca formar o homem para contemplar e se delinear sobre a verdade (*ibidem*, p. 232).

Entende-se, com isto, que era evidente a Platão tanto a importância da educação quanto o meio de fazê-la, sendo este os jogos educativos. No filósofo, destaca-se também a importância dada à prática esportiva (também pertencente ao campo dos jogos) em que via a construção de valores educativos e morais na formação do caráter da criança. Em Mendes (1996), vimos que, na Roma antiga, o filósofo Quintiliano (35 a.C.), recomenda que, na ausência do ambiente escolar, os jogos sejam utilizados como caminho para a educação das crianças, sobretudo no aprendizado das letras.

Dos pressupostos antropológicos que embasam a pedagogia, os romanos assim como os gregos representam a tendência essencialista, que atribui à educação a função de realizar ‘o que o homem deve ser’, a partir de um modelo, portanto, os modelos eram tão importantes para os antigos (QUEIROZ, 2009. p. 15).

Entre os séculos V e XV, os quais se estabelecem o recorte histórico da Idade Média europeia, tem-se um claro e amplo domínio religioso que envolve diretamente o cristianismo e a igreja católica. Sobre a educação apostólica, afirma Gadotti: “A patrística, que ocorreu do século I ao VII, conciliou a fé cristã com as grandes doutrinas greco-romanas e difundiu escolas catequéticas por todo o império. Ao mesmo tempo, a educação monacal conservou a tradição e a cultura antiga” (GADOTTI, 2003, p. 51-52). É interessante lembrar que, no princípio do período citado, a queda do império romano levou consigo a existência de muitas cidades. As pessoas retornam ao campo para viver sobre a segurança e o abrigo da suserania. O feudalismo se consolida como prática política e econômica e a agricultura como base geral do cotidiano da maior parte da população.

Neste contexto, a educação permanece como algo pertencente às elites e está sob o controle da Igreja. A rigidez moral para a formação do homem cristão temente a Deus fez com que os jogos, outrora propostos como caminhos para o aprendizado

na infância, fossem desestimulados em detrimento do incentivo à reprodução das tarefas dos adultos, em especial aquelas relacionadas às liturgias. Com isto, não queremos dar a impressão de que crianças e adultos pararam de brincar ou mesmo de construir brinquedos, mas que, apesar de comum, estas ações não eram incentivadas. Os jogos de natureza mais pública não deixaram também de existir, eles se tornaram mais comuns entre os cavaleiros que através de simulações de combate uns com os outros, exercitavam sua pontaria, precisão e força, além de cavalgarem em velocidade.

A partir das invasões bárbaras do século V, os brinquedos deixam completamente de serem evocados. Apenas alguns raros textos, que falam de crianças educadas em instituições religiosas evocam arcos e jogos de paus, de modo bastante impreciso. É necessário esperar pelo final do século XII para ver ressurgir explicitamente, nas fontes escritas, a ideia de jogo [...] (MANSON, 2002, p. 33).

Já na baixa idade média, compreendida entre os séculos XI e XV, mudanças significativas ocorrem na relação infância x jogo x criança. Neste recorte temporal, ocorre o fim das invasões bárbaras, o processo de queda do feudalismo, o reaparecimento da vida urbana com o surgimento e o ressurgimento de várias cidades e uma nova classe dentro de uma também nova organização social e política da Europa: a burguesia. O comércio e a lógica do lucro mercantil já em processo de dissociação da moral estritamente religiosa reabriram o espaço para o aparecimento de brinquedos e brincadeiras mais coletivas.

Cabe salientar que o retorno aberto dos jogos voltados à atividade física e dos brinquedos para as crianças ocorre de maneira tímida. Ainda eram mais recomendadas as atividades referentes ao estudo, ao pensamento, à quietude e ao silêncio. Essas recomendações não foram capazes, por exemplo, de impedir que, na casa dos Tudor, o jogo da cabra cega<sup>8</sup> fosse praticado como forma constante de recreação. Uma das cortes mais poderosas do planeta (duques, barões, marqueses etc.) divertia-se com uma venda nos olhos, tateando os cômodos e procurando por seus membros.

[...] é preciso esperar pelos primeiros 'pedagogos', os humanistas italianos, para assistir ao esboço de uma reflexão sobre as atividades lúdicas das

---

<sup>8</sup> Acredita-se que a brincadeira, que já foi popular entre a criança, tenha sido originada durante a Dinastia Zhou, da China, perto do ano 500 a.C. Na Idade Média e na Era Vitoriana, era um divertimento aristocrático: na Casa dos Tudor (dinastia inglesa que reinou entre 1485 e 1603), jogos de cabra-cega eram opção para recreação (REVISTA SUPER INTERESSANTE, 2017).

crianças. Porém, a ideia da utilidade dos jogos está ainda longe de ser reconhecida no Renascimento. Tanto Rabelais como Montaigne falam dos brinquedos com desprezo e durante muito tempo estes serão considerados como um luxo inútil, até mesmo perigoso, pois desviam as crianças dos estudos [...] (MANSON, 2002, p. 51).

O período do Renascimento, ocorrido entre os séculos XV e XVI, possui traços e fatos que vão provocar verdadeiras revoluções no campo da ciência, do pensamento e das artes, bem como simboliza uma revalorização da cultura greco-romana. É momento das grandes navegações, que, por sua vez, deram origem e viabilidade ao capitalismo mercantil (comercial), à invenção da imprensa realizada pelo alemão Johannes Gutenberg (1400-1468), difundindo o conhecimento antes restrito aos mosteiros e pessoas que dominavam o latim. É tempo também de figuras históricas como Leonardo da Vinci, Nicolau Copérnico, Galileu Galilei, Nicolau Maquiavel, René Descartes, Caravaggio, Michel de Montaigne e tantos outros grandes nomes. Tendo no humanismo e no antropocentrismo seus movimentos de expressão, estes novos paradigmas buscavam pelo rompimento das condições dominantes outrora estabelecidas na Idade Média, procurando, com isto, a formação de uma nova imagem do homem e da cultura.

A construção desta nova imagem passava necessariamente pelo campo da educação e, assim, as escolas modernas foram surgindo, sob a tutela do Estado Moderno, especialmente após a Reforma Protestante. Entre tantos impactos, podemos destacar a transferência da escola para o controle do Estado, em países protestantes (GADDOTI, 2002, p. 64). Nesta mesma seara, os jogos voltam a ser reconhecidos como ferramentas eficientes na construção e aquisição de conhecimentos.

Embora seja grande a produção intelectual na Renascença, não foi capaz de mudar significativamente as concepções em relação às crianças, que continuam desconhecidas em sua natureza singular, até que pensadores como Erasmo; Vives; Rabelais; Montaigne; Comênius e, posteriormente, Rousseau e Pestalozzi; realizaram estudos sistemáticos sobre educação, chamando a atenção para a 'responsabilidade social' da ciência, o reconhecimento do desenvolvimento infantil e os aspectos psicológicos no ensino (QUEIROZ, 2009, p. 19).

O Iluminismo dos séculos XVII e XVIII é conhecido como o período das luzes e da razão, e que foi marcado politicamente pelo absolutismo que concentrava o poder no clero e na nobreza. No tocante ao mundo político, processos de grande repercussão como a Revolução Francesa puseram fim ao absolutismo, presente no discurso de diversos pensadores iluministas e, no setor econômico, teve início a

primeira Revolução Industrial. Ambas redesenharam a maneira pela qual o homem passa a se enxergar. Os “iluministas” ou “ilustrados”, dentre tantos pontos, defendem liberdades individuais, se posicionavam contra o obscurantismo da religião e contra o modelo político dominante na época. O súdito dá lugar ao cidadão e, ao cidadão, é adicionada a condição de proletário. Entretanto, antes de adentrarmos ao tempo do capital industrial, evidenciaremos, brevemente, mais uma vez, o lúdico, o jogo e a formação humana, sob a perspectiva do filósofo e pedagogo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Em “Emílio ou Da educação”, escrito em 1762, Rousseau estabeleceu uma nova maneira de pensar a infância e deu especial atenção a aspectos acerca da ludicidade, do brinquedo e do brincar, inclusive o jogo (que põe a vista o conceito e a importância das regras) para a aprendizagem (e desenvolvimento) da criança. Visando à liberdade, à experiência e ao uso dos sentidos como veículos primeiros na condução da educação do Emílio, Rousseau aponta para uma infância que seja orientada pelo adulto, mas que não exceda em limites e tarefas, esta fase de descobertas e sensações. Em tom de crítica ao método pedagógico de seu tempo, ele escreve: “Estas alarmado por vê-la consumir seus primeiros anos não fazendo nada! Como! Ser feliz não é nada? Pular, brincar, correr o dia todo não é nada? Em toda sua vida, ela não estará tão ocupada” (ROUSSEAU, 2017, p. 123).

Para Rousseau, a educação não devia apenas instruir e sim permitir que a natureza desabroche na criança, não havendo repressão ou modelo. O filósofo tem como base a teoria da bondade natural do homem, idealizando que só os instintos e os interesses naturais deveriam o direcionar (GADOTTI, 2003, p. 88). Com relação específica os jogos, Rousseau coloca:

Não imagino nada tão agradável e tão útil quanto tais jogos, por pouco que se queira empregar destreza para ordená-los. Eu formaria, numa grande sala, uma espécie de labirinto, com mesas, poltronas, cadeiras e para-ventos. Nas inextricáveis tortuosidades desse labirinto, eu arranaria, em meio a oito ou dez caixas de surpresa, uma caixa semelhante, repleta de doces; designaria, em termos claros, embora sucintos, o local preciso em que se encontra a caixa certa; daria informações para distingui-la que bastassem a pessoas mais atentas e menos estouvadas que crianças; então, após ter mandado sortear os pequenos concorrentes, enviá-los-ia, um após o outro, até que a caixa certa fosse encontrada, o que eu teria o cuidado de dificultar, na proporção de sua habilidade (ROUSSEAU, 2017, p. 159).

Da Suíça e das grandes ideias de Rousseau sobre os jogos e a importância do lúdico, retomaremos o que dizíamos sobre o surgimento do proletariado. Vamos a

uma visão mais global da Europa e dos Estados Unidos da América do final do século XVIII e de todo o século XIX, marcados pela multiplicação das fábricas, progresso tecnológico no campo da física mecânica, da difusão da matemática financeira, da biologia, da química, da eletricidade e dos combustíveis. É inegável a influência do trabalho neste recorte temporal, principalmente naquele referente à Inglaterra, onde homens, mulheres e crianças compunham ou reforçaram o exército da mão de obra.

Quanto a estas últimas, com idades que poderiam partir dos 5 ou 6 anos e em condições degradantes de labuta, adoecem física e psicologicamente. O historiador E.P. Thompson chegou a descrever o ambiente de trabalho destas crianças como “lugares de perversão sexual, linguagem chula, crueldade, acidentes violentos e hábitos bizarros” (*idem*, 1966, p. 307). Mesmo ali, um pedaço de carvão tornou-se instrumento de confecção para amarelinhas. Parafusos e ferramentas, sempre que possível, se transformavam em brinquedos. Evidentemente, o fato de crianças estarem expostas a estas situações provocou debates na sociedade inglesa (como em outras que também permitiam o trabalho infantil, tais como belga, suíça e francesa).

Entre críticos e entusiastas, aos poucos, se sobressai a ideia da criança como um ser que demanda cuidados específicos e que necessita de educação diferenciada, mais acolhedora e mais lúdica, como já sinalizava Pestalozzi “como é possível, pois, que em geral se preste tão pouca atenção à crueldade contra as crianças, ou, mais ainda, que a tenha por razoável?” (*idem*, 2006, p. 122) e, posteriormente, Froebel com a criação dos jardins-de-infância e a investidura na importância do brincar. Como aponta Arce:

Froebel percebeu também, por meio desses jogos e brincadeiras, a grande força que os símbolos possuem para a criança. Assim, Froebel elegia a brincadeira e os brinquedos como mediadores tanto no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização (ARCE, 2004, p. 15).

Foi no século XIX que os primeiros trens em miniatura surgiram. A princípio, na Alemanha, mas com ampla popularidade na Inglaterra e na França, onde Napoleão III, por exemplo, os colecionava. Também é neste tempo que, nos EUA, aparecem e se propagam os ursos de pelúcia. Na pedagogia, o grande paradigma foi a filosofia positivista, Augusto Comte (1798-1857), como seu expoente máximo, a sua principal obra foi *O Curso de Filosofia Positiva*, publicado entre 1830 e 1842. Para Comte, a

derrota do iluminismo e dos ideais revolucionários devia-se à ausência de concepções científicas.

Uma verdadeira ciência para Comte deveria analisar todos os fenômenos, mesmo humanos, como fatos. Por isso, a ciência necessitava ser uma ciência positiva. Tanto nas ciências humanas, bem como nas ciências da natureza, dever-se-ia afastar-se de qualquer aspecto ideológico ou religioso. Neste sentido, a ciência precisava ser neutra; esta doutrina influencia toda ordem pública, incluindo as concepções pedagógicas. Seguindo Comte, Herbert Spencer (1820-1903) buscou saber quais conhecimentos e princípios seriam importantes para o indivíduo se desenvolver. E sua conclusão foi que os conhecimentos adquiridos na escola necessitavam, antes de tudo, possibilitar uma vida melhor, com relação à saúde, ao trabalho, à família, para a sociedade em geral.

A visão cientificista da educação ganha força com o surgimento da sociologia, uma ciência produto do espírito da sua época, isto é, de mudanças sociais, econômicas e políticas. Um dos principais representantes da sociologia é Émile Durkheim (1858-1917), que, por sua vez, considerava a educação como imagem e um reflexo da sociedade, uma vez que a educação é um fato fundamentalmente social. Durkheim é, certamente, o grande representante do método positivista na sociologia. Em obras como *Regras do método sociológico*, afirma que a regra fundamental é considerar os fatos sociais como coisas. Para ele, a sociedade se comparava ao corpo humano, pois possui seus órgãos diferentes (isto é, instituições) em que cada um desempenha um papel específico. É com esse pressuposto que, na obra *A educação e moral*, Durkheim lança as bases da sua sociologia da educação positivista, atribuindo ao sistema educacional o papel por excelência de integração e coesão social em torno daquilo que a própria sociedade elegeu como o mais adequado (valores, regras e normas), para ser transmitido e conservado para as futuras gerações. Neste sentido, para que haja educação, é necessária a existência de uma geração de adultos e, por sua vez, uma geração de jovens (crianças, adolescentes), e que a primeira transmita os valores adequados para uma boa convivência em sociedade para a segunda; esse método é a condição ideal para manter sua própria existência (GADOTTI, 2003, p. 112-113).

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e

morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio espacial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1973).

Durkheim atribui um papel central no processo educacional, dado que a moralidade que existe em toda em sociedade é transmitida pelo(a) professor(a) ao(à) aluno(a), tendo a escola como uma espécie de “ponte” do primeiro contato da criança com a sociedade e, por sua vez, o educador exerceria sua autoridade sobre o educando, moldando sua personalidade, o transformando em um tipo ideal de homem social; quer dizer, o docente tem o papel neste método educacional de moralizar e formar cidadãos capazes de contribuir com a harmonia social.

Desse modo, diferente de Paulo Freire, que dissertou que o processo educacional não tem como único o “saber do educador, mas sim a prática social dos educandos”, tendo essa prática como eixo no processo de educação (FREIRE; BETTO, 1998, p. 77), Durkheim defende o(a) aluno(a) como agente passivo no processo educacional, sendo apenas receptor dos conhecimentos do mestre, se tornando um cidadão que, no futuro, ajudará na manutenção da estrutura social. Portanto, o autor vê a transmissão de conhecimentos como uma forma de perpetuação da ordem social. A educação, bem como o papel do(a) professor(a), cumpre uma função social, coletiva, uma vez que a educação moral durkheimiana não visa à transformação social, pois, para ele, toda e qualquer transformação levaria a sociedade para um estado de anomia social<sup>9</sup>.

Para Pierre Bourdieu (1992), a educação moral de Durkheim coloca os indivíduos, em sua ação, como meros reprodutores da ordem social, como sujeitos subordinados a “forças exteriores às forças sociais” (DURKHEIM, 2010, p. 401), que os obriga a manter e reproduzir a ordem social. Nesse sentido, os sujeitos estão submetidos a reproduzir, por meio da violência simbólica, a concepção cultural dos grupos dominantes através do sistema de educação, uma vez que a violência simbólica vai se dar na escola através da ação pedagógica do(a) professor(a), que tem o papel arbitrário de impor os valores dominantes ao aluno, “na medida em que o educando interiorize os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino” (RODRIGUES, 2007, p. 74), de tal modo que, após a sua formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores que possa reproduzi-los e

---

<sup>9</sup> Anomia é definida por Durkheim como afrouxamento das normas e regras, além da ausência da solidariedade.

transmiti-los a outros. Esse conjunto de concepções pedagógicas e sociais revela o caráter conservador da tendência positivista na educação.

Por outro lado, havia uma corrente de contestação dessas concepções pedagógicas de conservação, o pensamento pedagógico socialista, neste movimento, se associaram intelectuais influenciados pelo pensamento de Karl Marx (1803-1883), comprometidos com a transformação social. Ela propõe uma oferta de educação igual para todos, analisa o sistema educacional através da sociologia do conflito, ou seja, das contradições da sociedade capitalista, bem como a educação como socialização e integração dos indivíduos em classes (ARON, 1991, p. 181).

Diferente do positivismo, com enfoque na moralização e reprodução de valores da sociedade através da autoridade do professor de moldar a personalidade do aluno, a preocupação das concepções socialistas é de mostrar como a escola faz parte de uma superestrutura (isto é, a exemplo do Estado), além de acusar a educação como um importante elemento de manutenção da hierarquia social. Esta perspectiva possui como característica a análise crítica do sistema educacional como instrumento de perpetuação da ideologia dominante, isto é, das “ideias da classe dominante que são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (MARX, 2007, p. 47), na medida por meio da educação “determinam todo o conteúdo de uma época histórica” (*ibidem*). Sendo assim, as ideias passadas pelo(a) professor(a) (e, neste sentido, o educador pode ser educado para humanizar e tornar o aluno participe do processo histórico) aos alunos, são ideias a serviço da reprodução da cultura social dominante.

Apresentados estes pontos mais referentes à educação e à pedagogia, retomemos a reflexão sobre o lúdico no quinhão final do século XIX, o qual cabe salientar que, para além de Comte, Karl Marx, Durkheim, trenzinhos em miniatura e ursinhos de pelúcia foram inventados em 1880 por Franz Kolb e aprimorados em 1897, por William Harbutt. A massinha de modelar, tão aclamada por trabalhar nas crianças a criatividade, a coordenação motora e concentração. Também não se pode negligenciar o 6 de abril de 1896, data de início dos Jogos Olímpicos de Verão, primeira Olimpíada disputada em Atenas, Grécia, na era moderna, depois de um hiato de mil e quinhentos anos. Brincar, jogar, descobrir e disputar, noções que serão ampliadas, remodeladas e revistas nos anos que estariam por vir.

Criança na rua, pés descalços, bola no alto e brinquedos de madeira e chumbo. Esta é uma interessante visão do ocorrido em boa parte do século XX. A Revolução industrial, suas máquinas e seus investidores também enxergaram no público infantil

um mercado promissor e isto também acompanhou a “saída dos mil e oitocentos e a entrada dos mil e novecentos”. Bolas de gude, soldados de chumbo, carros de lata, bonecas de pano, cartas coloridas, dados, varetas e uma boa quantia de brinquedos chegará às mãos de meninos e meninas, fazendo da brincadeira e do brincar um ato de constante busca.

Na pedagogia, muitos foram os trabalhos daqueles que defendiam no brincar e no lúdico um caminho para a formação humana mais completa e menos rígida. Falamos, por exemplo, de Jean Piaget (1896-1980), para quem existe uma relação entre desenvolvimento cognitivo, idade, fases de cognição e experiências, estando os jogos e as manifestações lúdicas em acompanhamento ao desenvolvimento da inteligência.

Na concepção de Piaget, o jogo é em geral a assimilação que se sobressai à acomodação, uma vez que o ato da inteligência leva ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo a última prorrogada pela imitação. Conforme a criança vai se socializando o jogo vai adquirindo regras ou então a imaginação simbólica se adapta de acordo com as necessidades da realidade. O símbolo de assimilação individual dá espaço às regras coletivas, objetivos ou aos símbolos representativos ou a todos (NEGRINE, 1994).

Outro importante estudioso que pode ser citado é o psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962), que entende que o homem nasce social e vai se individualizando no decorrer do desenvolvimento. Para tanto, este desenvolvimento deve envolver elementos como afetividade, motricidade e inteligência. Wallon ainda identifica a palavra infantil como quase um sinônimo da palavra lúdico, pois, para ele, o período da infância é aquele em que se predomina o lúdico. Daí, o fundamental papel dos jogos para a confirmação, por parte da criança, das múltiplas experiências vivenciadas, tais como: enumeração, articulação sensoriais, socialização, memorização e outras.

Para WALLON (1979), a compreensão infantil é uma simulação que vai da outra pessoa a si mesmo e de si mesmo ao outro. A imitação quando funciona como um meio para que haja essa fusão, representa uma ambivalência na qual explica algumas oposições, no qual o jogo encontra alimento (NEGRINE, 1994 p. 30).

A Nova Escola representou no século XX um forte movimento de renovação da educação depois da construção da escola pública. A Escola Nova propunha, entre outras coisas, que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. Um grande expoente foi certamente o norte-americano John Dewey (1859-1952), que foi um dos

primeiros a reformular o novo ideal pedagógico, defendendo que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução, como queriam outros educadores influenciados por concepções positivistas da educação. Para ele, a educação é reconstruída por meio da experiência, ativa, produtiva, de cada indivíduo. Essas concepções chegaram ao Brasil por meio do educador Anísio Teixeira e ganharam força com Paulo Freire nos anos 60.

Assim, caminhamos ao final do século XX, quando notamos uma mudança radical no brincar, a começar pelo brinquedo quase que absolutamente produzido em plástico, alguns contendo luzes e processadores. De 1950 até 1990, venderam-se aos milhões as bonecas Barbie (1959) e sua íntima relação com a moda, os carrinhos de controle remoto (1970), minigames (1980) e, por fim, os videogames (1980, 1990 até os dias atuais).

E é justamente com os videogames que vamos iniciar e, brevemente, encerrar nossa vista no século XXI. Brevemente, pois se trata de um período que acabara de se iniciar e ainda está a transcorrer. O que podemos observar de pronto é o destaque para com a tecnologia *smart*, ou seja: os jogos estão à mão. Aquilo que antes necessitava de uma televisão ou de um computador de ponta, hoje encontra espaço nos dispositivos móveis e movimenta um mercado bilionário<sup>10</sup> que só cresce. Ademais, ressaltamos também a existência de simuladores e óculos de realidade virtual, *gadgets*<sup>11</sup> (para falar a língua dos jovens) que mantém em casa pessoas de todas as idades (obviamente com um apelo maior aos mais jovens) e ocupa fração razoável de seu tempo.

Pois bem, até aqui, levantamos de maneira panorâmica, genealógica e antropológica sem a intenção de formular tratados e compêndios históricos, o decorrer da relação entre o humano, o lúdico, o brincar, o brinquedo e o jogo. Nossa intenção era demonstrar que: das paredes de cavernas pintadas pelo homem da pré-história aos óculos de realidade virtual, o lúdico e o humano dimensionaram-se e relacionaram-se de maneira íntima e latente. Sendo o lúdico uma dimensão do próprio

---

<sup>10</sup> No Brasil, o mercado de games movimentou no ano passado cerca de R\$ 5,6 bilhões, segundo dados da consultoria Newzoo. Fonte: <https://valorinveste.globo.com/objetivo/empreenda-se/noticia/2019/07/30/brasil-e-o-13o-maior-mercado-de-games-do-mundo-e-o-maior-da-america-latina.ghml>. Acessado em 30/07/2019.

<sup>11</sup> Segundo o Dicionário Collins de inglês, *gadgets* pode significar: 1. um pequeno dispositivo mecânico ou aparelho 2. qualquer objeto que seja interessante por sua engenhosidade ou novidade, e não por seu uso prático. Dicionário Collins de inglês - Completo e Unabridged, 12ª edição 2014 © HarperCollins Publishers 1991, 1994, 1998, 2000, 2003, 2006, 2007, 2009, 2011, 2014

humano. Esse lúdico não é obrigatoriamente o jogo, o brinquedo ou a brincadeira, mas um estado de espírito e experiência imersiva e sensível do ser.

## 2.1 O SENTIDO DO JOGO NA FORMAÇÃO HUMANA

Dentre as mais notáveis possibilidades teóricas quando tratamos a ideia de jogo, faz-se pertinente, de imediato, a obra do filósofo, historiador e linguista holandês Johan Huizinga. Nascido em 1872 na cidade de Groningen, norte da Holanda, em 1897, já era PhD em Linguística Comparada. Erudito e interessado em temas dos mais profundos, nutria pouco apreço pela modernidade, suas máquinas, motores e processos mecânicos. Mecânico<sup>12</sup> inclusive era uma palavra que lhe soava mal aos ouvidos. Medievalista e de forte formação humanística, Huizinga alicerçava seu credo nas potências da vida e da cultura humana.

Foi no início do século XX, às vésperas da Segunda Guerra mundial, que Huizinga publicou o livro *Homo Ludens: proeve eener bepaling van het spelelement der cultuur*, literalmente “uma demonstração da determinação do elemento lúdico da cultura”, mas que, em português, foi traduzido como *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. Aos sessenta e seis anos, reitor da Universidade de Leyden e opositor ao regime nazista, o *Homo Ludens*, de Huizinga, vem apresentar as reflexões sobre a dimensão lúdica na qual o humano está inserido e o jogo como elemento constitutivo da cultura e fundamental no processo de formação do humano. Estando o jogo, segundo o autor, inserido nos mais variados aspectos da vida social dos sujeitos. Da religião à política, do lazer ao casamento, da justiça às leis, em todas as instâncias o jogo ou parte de seus elementos podem ser observados. O autor demonstra suas considerações sobre o jogo em:

[...] Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto

---

<sup>12</sup> Peter Burke (2010), historiador inglês que escreveu um artigo em homenagem a Huizinga, esclarece que a palavra “mecânico” para ele era sempre em sentido pejorativo. Para Burke, ele era o profeta de “sangue e rosas” (metáfora retirada de “O Outono da Idade Média”) por seu inquebrantável humanismo ante tempos sombrios.

do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1996, p. 13).

Assim sendo, o jogo é uma atividade lúdica, e que permite transcender à vida real, sem deixar de estar limitado ao tempo e ao espaço, estabelecendo uma situação perfeita, com a noção exata de sua temporalidade. Todo jogo é carregado de comportamentos simbólicos, objetivos, subjetivos, trans valoráveis e miméticos que não se limitam à imitação de pessoas, comportamentos e objetos. Quem joga interage consigo e com o mundo que lhe cerca durante e depois do jogo. Para Huizinga, o jogo precede a própria cultura, e os primeiros capítulos caminham para a observação do jogo como objeto de estudo para determinar até que ponto o ato de jogar pode ser entendido como um construtor civilizacional e cultural.

Ainda no prefácio, notabilizam-se as definições antropológicas do gênero *Homo*, trabalhadas e debatidas pelo autor. Hora ele nos mostra que não somos exclusivamente *Homo sapiens*, pois, segundo ele, equivoca-se aquele que acredita no homem como um ser de todo racional. Hora nos alerta que o humano também apresenta a dimensão *Homo faber*, o homem artífice, locução (empregada por Henri Bergson<sup>13</sup>) para designar o homem primitivo ante à necessidade de forjar ele próprio os utensílios indispensáveis à manutenção da vida, e, no fim, Huizinga também nos qualifica respectivamente como *Homo Ludens*, tornando claro que se joga por condições que transcendem as interpretações que se limitem aos instintos e aos valores. Huizinga (1996, p. 3) sintetiza:

Mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando "instinto" ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe "espírito" ou "vontade" seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (*idem*, 1996, p. 3).

Ainda segundo o autor, o jogo é tão antigo e profundo nas raízes do humano quanto se possa pensar, pois a humanidade jogava antes mesmo de civilizar-se, antes da construção das primeiras cidades, dos primeiros modelos legais, das primeiras formas de organização social, política e econômica dos sujeitos. Huizinga aponta pelo

---

<sup>13</sup> BERGSON, Henri. A evolução criadora. São Paulo, Martins Fontes. 2005

viés de uma antropologia filosófica que jogar faz parte do ser humano, está na sua condição enquanto sujeito e que já há milhares de anos, aprender está associado a jogar, a brincar, a simular, a imitar, com regras, funções e objetivos próprios. Ontologicamente, desenha-se a impressão de que jogar é algo que está no ser e que é necessário ao ser.

O jogo então se constitui como uma atividade considerada livre, sem um caráter propriamente dito de seriedade, mas que tem uma capacidade de estimular a imersão do jogador, que permite o diálogo com o real, com o espaço e com o tempo, que tem seus espaços particulares para lógica, ordem e normas.

Entre estímulos e motivadores para o jogo, Huizinga chama a atenção para oito aspectos que fazem parte do universo do jogo e que envolvem a relação jogador-jogo. Para melhor visualização, vamos separá-los em pequenos parágrafos e comentá-los:

1) os participantes do jogo podem ou não escolher se querem “participar” do jogo. Todos são livres em suas escolhas. Jogar de maneira forçada, desinteressada ou sob trapagens retira do jogo o aspecto do encanto e da fantasia. O participar efetivamente do jogo, que se pretende de forma total, encontra-se na ação atitudinal livre, munida de estímulo e vontade.

2) O jogo por si só remete ao prazer, com forte conotação de ser um entretenimento, jamais uma obrigação. Naturalmente, o jogo é fonte de divertimento, está quase sempre vinculado ao deleite e à apreciação.

3) O jogo coloca o jogador em uma esfera paralela ao tempo e espaço real e o insere em um ambiente imaginário, mas real no jogo. O jogador e o jogo inserem-se na simulação, na fantasia e na interpretação. Aspectos culturais são amplamente relevantes nesta etapa. A atividade pode apresentar elementos e padrões de sistemas de permissões e proibições da cultura de seu jogador. Um exemplo contemporâneo seria o jogo polícia e ladrão. Neste, os envolvidos interpretam papéis e atitudes que estão ligados a questões éticas do seu cotidiano. Quando um personagem polícia “pega” um personagem ladrão, aplica a este ações que podem obedecer às mais variadas naturezas dentro daquilo que o mesmo entende como função da polícia e destino do ladrão.

4) O tempo e o espaço do jogo são limitados. O jogo tem uma delimitação a partir de sua prática. Tem início, meio e fim, independentemente do tempo necessário para atingir os objetivos. Uma corrida de sacos ou uma partida de xadrez exige de

seus jogadores ações e estratégias que os levem ao êxito. Tais ações devem ser tomadas considerando que em algum momento a partida terá um fim.

5) O fator motivador dos jogadores, atingir o objetivo que é e deve ser claro para os jogadores, mesmo que para alcançá-lo tenham de cumprir diversas fases. Chutar a bola em uma rede, derrotar um chefe no videogame ou alcançar uma pontuação que supere as dos demais. Todo jogo tem um objetivo e este, geralmente, serve como combustível aos jogadores.

6) A meta só é atingida a partir do cumprimento de regras estabelecidas no ambiente do jogo. Mesmo que não sejam regras explícitas, os jogadores têm a noção real de que elas existem. As regras têm como objetivo inserir os participantes na realidade paralela do jogo. Sem as regras, o jogo perderia um de seus mais fortes apelos, a competitividade. Se cada jogador pudesse simplesmente agir de modo aleatório, o jogo não faria nenhum sentido e acabaria por se desfazer.

7) O desempenho do jogador será o retorno de seu resultado. Pode ganhar, perder ou empatar. Por via de regra, em um jogo, sempre terá um resultado. Este pode ser entendido como a soma dos esforços de um jogador (ou grupo de jogadores) ou sua performance com relação ao jogo e todas as regras que o circundam.

8) Um jogo sempre acaba. É a determinação do tempo de um jogo: início, meio e fim. Um jogo interminável acabaria por desestimular o jogador, pois poderia haver um comprometimento ou falta de clareza da própria meta a ser alcançada.

Um jogo, alicerçado nos trâmites lúdicos do brincar, avança fazendo-se a consequência natural do enlace entre o universo do jogo (realidade que tange artificialmente o jogo) e do contexto de “vida real”, de ambiente cultural do qual o jogador faz parte. Assim, Huizinga nos convida à reflexão quando propõe que: “no jogo há sempre alguma coisa em jogo”. Para o autor, o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primeiro do jogo, pois tudo é jogo”.

Antes de nos aprofundarmos sobre o conceito seguinte, reforçamos que lúdico e jogo não são a mesma coisa. O lúdico é algo que, segundo Huizinga, e como já demonstrado anteriormente, faz parte do humano, da humanidade e do ser. É um movimento espontâneo que pode ou não estar ligado a um jogo. Uma história em quadrinhos carrega diversos elementos lúdicos, mas não há nela o que caracteriza explicitamente um jogo. Por sua vez, o jogo varia no tempo, no espaço, nas condições do brincar ou do desporto e tem claríssimas ligações com a cultura. Para Huizinga,

“[...] o jogo confere sentido a ação [...], o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” (*idem*, 1996, p. 4). Todo jogo possui regras e implicações específicas e é possível e até recorrente, mas não obrigatório, que haja ludicidade.

Daqui para frente, caminharemos trabalhando jogo e lúdico em conjugação, trazendo um elemento fundamental na obra de Huizinga: o círculo mágico.

## 2.2 O CÍRCULO MÁGICO: O AMBIENTE DO JOGO

Entre as múltiplas possibilidades do lúdico no jogo, existe uma que particularmente nos chama a atenção: a imaginação e o poder de transformação e ressignificação que acompanham indissociavelmente a sua prática. Em uma partida de esconde-esconde, em que o objetivo transita entre não ser encontrado e surpreender o procurador, um carro parado na esquina abandona imediatamente a sua função teleológica de locomoção e transporte e, automaticamente, converte-se em esconderijo. Um poste, uma parede, um banco de praça ou uma árvore, na circunstância do jogo, nada carregam em si mesmos, se não a possibilidade de tornarem-se esconderijos e assim, elementos constitutivos do cenário do jogo.

Neste mesmo contexto, uma meia furada transforma-se em boneco de fantoche, uma caixa de sapatos, converte-se em uma casa de bonecas e uma panela vira um capacete de soldado. No lúdico, nada é exatamente aquilo que foi feito para ser. A dimensão *ludens* carrega o poder de conciliar a diversidade interpretativa e imaginativa do humano à realidade em sua mais plena vigência. Aqui, evidencia-se a dimensão cultural do jogo e como o lúdico nele se insere, pois o primeiro ocorre em tempo e espaço reais, com regras reais, com objetivos e padrões, todos estes referenciados na cultura do jogador.

Ressalta-se também que, dessa natureza imaginativa, não ocorre apenas a transformação de lugares e objetos. Ela é capaz de se manifestar em catarse e fantasia a interpretação de papéis, posições e personalidades no sujeito. Trata-se, de fato, de uma outra dimensão dentro do real. Isto ocorre quando, por exemplo, uma criança imagina-se um astronauta desbravando o espaço ou quando interpreta um médico durante uma cirurgia, ou ainda quando encarna e personifica um professor em plena sala de aula.

Huizinga, ao trabalhar tal circunstância, oferece-nos o conceito de “círculo mágico” e define-o como “[...] mundos temporários dentro do mundo comum, dedicados ao empenho de um papel à parte” (*idem*, 2014, p. 13). Entende-se círculo mágico frequentemente como “uma abreviação para a ideia de um lugar especial no tempo e no espaço criado por um jogo... um espaço finito, com possibilidades infinitas [...] é onde o jogo acontece”<sup>14</sup>. Compreende-se, então, que o círculo mágico pode ser entendido como o mundo para o qual se é transportado quando tem início a interação do sujeito com uma narrativa dentro de um jogo que por sua vez, possui regras, histórias e contextos. Para Huizinga (1996, p. 22-23),

[...] A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo. Também o esportista(...). O mesmo se verifica no ator que, quando está no palco, deixa-se absorver inteiramente pelo “jogo” da representação teatral, ao mesmo tempo que tem consciência da natureza desta. O mesmo é válido para o violinista, que se eleva a um mundo superior ao de todos os dias, sem perder a consciência do caráter lúdico da sua atividade.

O autor do jogo cria histórias, personagens, ambientes, regras, e características que levam o jogador a enxergar o mundo pelo prisma do círculo mágico. Cabe ressaltar que existem elementos fundamentais para a manutenção do jogador neste círculo: narrativa, expectativa, rivalidades, desafios e metas costumam ser, de maneira mais geral, os pontos altos de fixação entre o jogo e o jogador. Quanto a este último, é importante compreender que o autor do jogo e do ambiente do círculo precisa conhecer minimamente o jogador ou ter alguma referência sobre ele. Este fator não apenas reforça a construção de um bom círculo mágico, como também capta de maneira mais efetiva a presença e a participação desenvolvida e concentrada do jogador durante o tempo em que durar a partida.

Conclui-se que um círculo mágico é eficiente quando o jogador não precisa ser constantemente convidado a entrar ou, ainda, que não manifeste vontade de sair. É uma zona de estímulo da curiosidade, do alcance de metas, do uso da imaginação, é o lugar do brincar ou do ficar sério. O círculo mágico, como quis Huizinga, é o elemento constitutivo do lúdico que permeia toda uma dimensão humana e que é fundamental para sua humanização. Huizinga (1996) também nos lembra que o jogo ocorrido dentro de um círculo mágico não é inquebrável, pois afirma que

---

<sup>14</sup> SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. São Paulo, SP: Blucher, 2012a 4 v. (v.1). p. 111

O jogo tem por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à “vida cotidiana” reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto (*ibidem*, p. 24).

O *Homo Ludens* de Huizinga, escrito há 83 anos, tão rico em conceitos e interpretações, oferecedor do círculo mágico e da constatação de que jogar gera aprendizados, teria algum possível diálogo com a escola e os supertecnológicos dias de hoje?

Para tentar responder a esta pergunta, vamos ao próximo capítulo conhecer um pouco mais sobre uma visão da cultura enquanto produto e produtora de um meio cibernético.

### 3 GAMIFICAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DO JOGO NA FORMAÇÃO: O JOGO NA ESCOLA, O JOGO NO HORIZONTE DA CIBERCULTURA

É notável que as práticas no campo do ensino e da aprendizagem necessitam de um constante processo de modificação e aperfeiçoamento, posto principalmente que o sujeito que aprende, bem como o sujeito que ensina, não são elementos que se encontram prontos e parados no tempo e no espaço. A realidade é dinâmica e dinâmica também deve ser a atividade de ensinar e aprender, de ensinar a ensinar e de aprender a ensinar. A contemporaneidade trouxe demandas pertinentes às necessidades de propor, dentro destes imbricados processos, a linguagem multimídia e informacional, além de multi e transdisciplinaridades.

Todas estas dialogando para propor níveis motivacionais cada vez mais altos e indivíduos cada vez mais engajados com as atividades propostas; deste modo, possibilitando experiências mais efetivas e relevantes. As denominadas metodologias ativas como multiplicação das narrativas de um determinado conteúdo são um exemplo dentro destas experiências motivadoras. O uso de *blogs* e *sites* em que alunos e professores alimentam, organizam, interpretam e interagem sobre um determinado conteúdo se mostra bastante interessante do ponto de vista educacional e pedagógico.

É neste contexto que se aproxima do aperfeiçoamento do fazer educacional com as tecnologias da informação e da comunicação que expomos o continente da gamificação. Se vimos até aqui em Huizinga que o jogo é capaz de proporcionar habilidades e que o círculo mágico funciona como dimensão de imersão do sujeito na realidade do jogo, se compreendemos também que as TDICs são, hoje, elementos importantíssimos no dia-a-dia das salas de aula, e por fim, se enxergamos como Lévy as novas inteligências e formas de pensar e fazer advindas de um ciberespaço e produtoras de uma cibercultura, entendemos que a gamificação<sup>15</sup>, sobretudo aquela que é promovida de maneira digital não pode, sob nenhuma hipótese, fugir de nossa perspectiva. Gamificar proporciona intensas possibilidades pedagógicas que vão do “jogar para aprender” ao “aprender jogando”.

---

<sup>15</sup> Gamificação (adaptação/tradução em português) ou gamification. A palavra é de origem da língua inglesa e tem ampla difusão em obras norte americanas. No Brasil existem autores que tratam o termo em ambas as formas. Para respeitar a maneira de escrita de cada um, preservamos a forma que está posta no texto original. Quando o autor trata por gamificação, citamos desta maneira. Quando trata por gamification, repetimos igualmente.

À primeira vista, gamificar nada mais é do que tornar uma experiência de algo que o sujeito já gostaria de fazer, melhor. A gamificação leva as pessoas a executarem tarefas de maneira mais lúdica, mais leve e mais divertida, dialogando com suas motivações internas, intrínsecas e extrínsecas. Isso porque ela usa elementos dos jogos para criar um círculo mágico, mas com o objetivo de gerar resultados no mundo real. Busarello (2016, p. 18) define o termo em linhas gerais como:

*Gamification é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos.*

Dentro das diversas leituras dirigidas sobre o tema e na tentativa de buscar um conceito cada vez mais claro e objetivo no que diz respeito à gamificação, é relevante o que se encontrou em Alves (2014). Na obra *Gamification - Como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática*, podemos ver o termo *gamification* de forma mais debatida quando a autora reúne três dos maiores estudiosos deste campo no intuito de buscar focalizar uma definição:

*“gamification consiste no processo de utilização de pensamento de jogos e dinâmica de jogos para engajar audiência e resolver problemas”. (Gabe Zichermann)*

Ou

*“Gamification é a utilização de técnicas de games para tornar atividades mais divertidas e engajadoras”. (Amy Jo Kim)*

Ainda,

*“Gamification é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. (Karl Kapp)*

Todos os conceitos apresentados orbitam a lógica processual do uso de um ambiente lúdico (entendido e discutido aqui como círculo mágico) como caminho motivador com a finalidade de gerar aprendizado ou, ainda, a assimilação de determinadas habilidades a partir de um meio descontraído e provocador.

É natural que se forme uma certa área de fronteira onde o jogador esteja ao mesmo tempo dentro e fora do círculo mágico. É uma área em que a realidade e o círculo se cruzam ou se integram. Quando o jogador progride no círculo mágico,

idealmente se entende que ele também faz progresso no mundo real. Um exemplo muito claro neste aspecto é o que encontramos no aplicativo/jogo chamado *Zombies, Run (free)*<sup>16</sup>. Este simula que o jogador é um sobrevivente de um mundo distópico onde ocorreria um apocalipse zumbi. A ideia é fazer o jogador exercita-se, especificamente, caminhar ou correr, enquanto escuta instruções e estímulos de uma narrativa onde o mundo está em colapso e ele precisa sobreviver.

O aplicativo, na verdade, é uma gravação programada para interagir com o jogador pelo celular, via fones de ouvido. O jogo é capaz de detectar pelo sinal de GPS emitido pelo aparelho, a velocidade e a distância percorrida pelo jogador, estimulando-o a avançar com maior ou menor intensidade, bonificado ou penalizando suas ações durante os desdobramentos da narrativa, de acordo com o que previamente foi determinado pelo jogador no que diz respeito à velocidade, percurso e distância a serem alcançadas e percorridas respectivamente. Este modelo de aplicativo combina mundo real e círculo mágico, com a finalidade de tornar corridas e caminhadas algo mais atrativo e com isso trazer resultados positivos para a saúde do jogador.

A gamificação vai ganhando cada vez mais espaço e tornando-se tendência mundial em processos de aprendizagem. Já é possível encontrar um bom volume de trabalhos que, amparados por ela, se inserem na indústria, no campo tecnológico, na área da engenharia, da gestão empresarial, da administração, entre outros.

No livro *START: Como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a práxis educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas*, temos capítulos da aplicação da gamificação em ambientes e áreas tão diversas (teatro, empresa, alfabetização, tecnologias construtivas e desenho técnico, estética, arquitetura, capacitação de brigada de incêndio...) que o organizador, para tratar especificamente da escola e da sala de aula, expressa a necessidade de pensar uma categoria/nomenclatura da gamificação, chamada Gameducação.

[...] Por que eu não chamo de gamificação porque gamificação pode ser usado em qualquer lugar. Eu estou chamando de gameducação a gamificação na educação (DICKMANN, 2021, p. 13).

---

<sup>16</sup> Desenvolvido no ano de 2012 pela empresa Six to Satrt e disponibilizado nas principais plataformas de download de aplicativos, o jogo possui em média 5 milhões de jogadores e foi tema de várias reportagens de emissoras e veículos de comunicação como CNN, TIME e BBC NEWS.

A repercussão que envolve a gamificação no ambiente educacional escolar se deve principalmente à ampla oferta de atividades, mecânicas, possibilidades de intervenção e jogos que dela pode advir. Dickmann, por exemplo, traz três pilares para gamificar uma aula, sendo: o primeiro elemento, os jogos; o segundo elemento, os jogadores; e o terceiro elemento, os educadores.

No primeiro elemento, recomenda-se uma investigação por parte do professor a respeito dos tipos disponíveis de jogos. Se estes são jogos de competição ou de cooperação, se são de tabuleiro ou de cartas, se usam os corpos dos jogadores em movimento ou se exigem um grau mais elevado de atenção, se estão alinhados com o conteúdo programático ou se necessitam de adaptações. Feito isto, o professor deve ainda pensar sobre quando, com qual frequência, com que objetivo e por quantas horas o jogo escolhido deve ser utilizado.

O segundo elemento, que trata dos jogadores, obedece a uma lógica similar, porém a investigação agora se dará sobre os alunos. Quem são, qual grupo etário pertencem, quais tipos de jogos eles mais gostam de jogar, quais tipos eles gostariam de conhecer, com quais ferramentas ou dispositivos eles preferem lidar, se optam por tabuleiros, pelo chão da sala, se pretendem usar celular ou computador, se gostariam de explorar as paredes, o pátio ou a quadra. O alinhamento do primeiro elemento (o tipo do jogo) com o segundo (o jogador) já se constitui como preparação ideal do terreno para a aplicação do jogo. Cabe ressaltar e enfatizar que o autor também alerta para possíveis restrições para uso de jogos e gamificações. Segundo Dickmann,

São momentos que você não pode usar jogos e gamificações, por exemplo, eu já dei aula em escola onde as paredes eram de madeira, se você cria um jogo de muita movimentação dentro da sala de aula você atrapalha os colegas ao lado. Eu descobri isso como? Porque a professora da sala ao lado veio reclamar na minha porta: “está muito barulho”. Então, vejam, vocês têm uma restrição de espaço, de lugar. Você pode dizer: “quero fazer um jogo de videogame”. Cadê o videogame? Não tem videogame para todo mundo, então você tem restrição de recurso. Você vai dizer: “preciso de um tabuleiro, preciso imprimir num banner” e custa R\$ 200 para imprimir bem grande para colocar no chão e jogar. Porém, a escola não tem dinheiro. Você também não tem, então haverá uma restrição de uso do jogo em função dos recursos financeiros (DICKMANN, 2021, p. 19).

Por fim, o terceiro e último elemento está ligado ao educador. O autor sinaliza que é necessário ao educador que pretende gamificar suas aulas que identifique as suas necessidades pedagógicas, salientando que o uso dos jogos não se trata de um mero processo mecânico ou que seja exclusivamente para o mero entretenimento do aluno. A identificação das necessidades pedagógicas dá sentido e rumo à aplicação

ou não dos jogos, sejam eles eletrônicos ou mais tradicionais. Caso o professor tenha por objetivo trabalhar algum conteúdo voltado à cooperação, por exemplo, a dinâmica de jogos como gincanas e formação de times seria mais bem aplicada. Caso prevaleça a necessidade de uma competição voltada a resultados mais individuais, o jogo mais recomendado seria aquele que, em suas metas, desse enfoque a uma determinada habilidade. O professor reforçaria, então, o seu papel de mediador e orientador, conduzindo partidas, esclarecendo regras e ministrando seus conteúdos, visando e suas intenções e necessidades pedagógicas

Para Dickmann, o professor gameducador

É aquele que joga, que usa jogos de aprendizagem, que usa gamificação em suas aulas, que faz tudo isso. Jogar cria sinergia entre os coleguinhas, cria sintonia entre a turma, deixa jogar. Às vezes, é um jogo de aprendizagem, ou seja, o jogo é a centralidade da tua atividade pedagógica, às vezes é uma gamificação, elementos dos jogos nesse ambiente escolar que é um ambiente de “não-jogo” para estimular algum tipo de engajamento (DICKMANN, 2021, p. 32).

Segundo Dickmann, é fundamental que o professor que planeja gamificar ou simplesmente usar jogos em suas aulas considere refletir antes sobre os quatro pilares: 1) meta 2) dinâmica 3) mecânica e 4) elementos.

- 1) Meta – precisa ser clara e apontar fundamentalmente o que se deve fazer para vencer no jogo;
- 2) Dinâmica – o que é que deve ser feito para que a meta seja atingida;
- 3) Mecânica – conjunto de regras claras e preestabelecidas. Aquilo que o jogador poderá ou não fazer durante o jogo;
- 4) Elementos – os elementos que compõem o jogo tais como: estratégia, cartas, tabuleiros, dados etc.

Estabelecido o conceito de gamificação e exemplificada a sua aplicação, passaremos a discutir o ambiente escolar com enfoque no ensino médio. Faremos isso não só pelo motivo de termos fabricado e aplicado um jogo especificamente para este setor, mas por também termos a necessidade de evidenciar as escolas e o modelo educacional do nosso país. Afinal, é aqui que depositamos a esperança de que nosso jogo venha a fazer alguma diferença.

### 3.1 DESAFIOS E DISSABORES: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA QUE QUEREMOS E A ESCOLA QUE TEMOS

Quando pensamos na educação do século XXI, certamente olhamos para um modelo ainda em construção. Este, por sua vez, carrega características que estão intimamente ligadas aos adventos tecnológicos, informacionais e comunicacionais aparecidos no final do século XX, bem como sua cada vez mais íntima relação com a humanidade. Como aponta Bruno Latour (2001), a questão que se apresenta no século XXI é o paradigma do ator-rede, isto é, tudo que faz é em rede, sejam pessoas, artefatos tecnológicos, instituições (humanas ou não), com traços de sociabilidade totalmente novos. O ator-rede é aquilo que “é induzido a agir por uma vasta rede, em forma de estrela, de mediadores que entram e saem” (LATOUR, 2012, p. 312). Logo, muito mais do que vínculos sociais, é uma composição de associações sempre se constituindo através de convocações, mobilizações, cadastramentos e translações de inúmeras entidades se debatendo para associar-se.

Segundo Melo (2006), o social no século XXI não se deve só pelas pessoas, mas também pelas máquinas, *internet*, redes sociais, animais, arquiteturas, laboratórios. Assim, é possível verificar a multiplicidade de matérias heterogêneas conectadas em uma rede de múltiplas entradas sempre em movimento, aberta a novos elementos que podem se conectar de maneira inédita e inesperada. Todos os fenômenos são feitos em rede, que mescla simetricamente pessoas e objetos, dados da natureza e dados da sociedade, homem e internet/tecnologia, sendo características constitutivas da socialização da geração Z.

As tradicionais metodologias de ensino paulatinamente são (ou já estão) permeadas de influências digitais e computacionais. É neste cenário que se observa a riqueza de aspectos que necessitam da análise dos pressupostos referentes ao diálogo entre educação, tecnologia e escola.

Com relação a esta última, na contemporaneidade brasileira, existe um difundido consenso sobre a escola ser um ambiente fundamental dentro da sociedade. Entretanto, muito se discute quando se questiona: Qual escola? Qual modelo de escola? Quais valores e saberes esta escola deve ou não ensinar? Com quais tecnologias esta escola pode ou deve relacionar-se?

Entre leis, parâmetros, currículos e reformas, o Estado brasileiro segue tentando encontrar um caminho para condução e construção de sua educação e, por conseguinte, de seus ambientes escolares. O que se nota desde as últimas décadas do século XX é a aproximação da ideia de escola como instrumento de preparação para o mercado de trabalho, muitas vezes a partir de manobras políticas ou

incentivando o ensino técnico e profissionalizante, ou ainda ampliando a vantagem do ensino particular sobre o público e encorajando comportamentos e atitudes que levam a reflexão sobre a escola pública servir apenas como lugar de concepção do reforço da mão de obra.

Permeada por modelos mais próximos de práticas neoliberais, observa-se um impasse entre a preparação do dito cidadão crítico e reflexivo (tal qual se supõe projetar com os PCN (1997) e o empreendedor de si mesmo, cujo objetivo é alcançado na meritocracia, na “vitória” sobre o outro, entendendo de maneira teleológica tal “vitória” como larga demanda da possibilidade de consumo ou a ampliação do mesmo no que se refere a bens materiais e seus equivalentes, bem como que os obriga a manter e reproduzir a ordem social. Nesse sentido, os sujeitos estão submetidos a reproduzir, por meio da violência simbólica, “na medida em que o educando interiorize os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino” (RODRIGUES, 2007, p. 74), de tal modo que, após a sua formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores que possa reproduzi-los e transmiti-los a outros.

Em termos de organização, o Ensino Médio é o que apresenta maior diversidade de profissionais da educação. E ainda tem várias formas de organização, porque pode ser de tempo parcial, semi-integral ou integral; integrado à educação técnico-profissional; concomitante à educação técnico-profissional; integral com gestão compartilhada, podendo ainda ser oferecido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, de acordo com estudos realizados por Krawczyk (2014), os estados federativos têm convergido suas políticas principalmente para a oferta do ensino médio regular diurno e para a expansão da oferta da educação profissional, por meio do ensino médio integrado

As redes estaduais possuem uma diversidade de políticas voltadas para formação e regulação do ensino. Essas formas de organização possuem impacto direto no trabalho docente e na formação do alunado que tem sido objeto de estudo de muitos estudiosos. Diante do exposto, é possível afirmar que o Ensino Médio apresenta os maiores desafios para a construção de políticas públicas que objetivam a melhoria da educação brasileira, especialmente quando se pensa a questão da situação da inclusão do alunado no mundo digital como uma garantia do exercício amplo da cidadania. A não inserção no mundo digital é característico daquilo que o historiador José Murilo de Carvalho (2015) denominou como “inconclusão da

cidadania”, diz ele, dadas as especificidades das dimensões que compõem a ideia de uma cidadania plena – direitos civis, políticos e sociais – ainda não caminham juntas.

Apesar da elevação dos indicadores de acesso e permanência de jovens na escola, nas últimas décadas, a garantia do direito ao Ensino Médio de qualidade permanece sendo uma questão não resolvida pelas políticas educacionais. Aspectos como a correção de fluxo, a melhoria da aprendizagem, a adequação curricular à contemporaneidade e aos anseios da juventude, a promoção de educação integral e a adequação das condições materiais e de trabalho continuam sendo demandas distantes de serem resolvidas. É no ensino médio que está o gargalo das desistências na Educação Básica, por essa razão esta é uma etapa que requer estudos e pesquisas.

Os números sobre o Ensino Médio mostram sua relevância no cenário nacional. As matrículas passaram de 3,7 milhões em 1991 para 9,1 milhões em 2004. Este incremento pode ser explicado pela obrigatoriedade do Ensino Fundamental, prevista na CF/1988, que aumentou o número de concluintes desta etapa e que passaram a buscar seu ingresso no Ensino Médio. No entanto, a partir de 2005, houve redução, explicada entre outros fatores por questões de fluxo e progressão dos estudantes no ensino fundamental, pelo aumento das matrículas na EJA e pela evasão escolar (SPOSITO; SOUZA, 2014). O Censo Escolar de 2015 (INEP) aponta que, no Brasil, existem 28.025 escolas públicas e privadas de Ensino Médio regular (urbanas e rurais) que contemplam 7.983.076 matrículas. Do total de escolas, 19.857 são públicas e contemplam 88% das matrículas (6.940.737). As redes estaduais abarcam 85% dessas matrículas, a rede federal 1,8 % e as redes municipais 1,2% (INEP/MEC, 2015).

Com a Emenda Constitucional nº59, de 2009, estabeleceu-se a obrigatoriedade para a faixa etária de 15 a 17 anos, considerada ideal para essa etapa da Educação Básica, o que deveria ter sido implementada até o ano de 2016 (EC n. 59/2009, art. 6º). Mas os desafios permanecem. As taxas de rendimento das escolas públicas regulares de ensino médio expressam 13% de reprovação e 8% de abandono, sendo que as maiores taxas de reprovação (18%) e abandono (10%) ocorrem no primeiro ano. A taxa de distorção idade série é de 30%, podendo chegar a dois anos de atraso no percurso escolar dos estudantes (INEP/MEC, 2015).

Além disso, cerca de 35% dos jovens, entre 15 e 17 anos, ainda se encontram no Ensino Fundamental e 17% (1,7 milhão de jovens) encontram-se fora da escola.

Outra dimensão importante a ser ressaltada são as condições materiais e de trabalho encontradas nas escolas de Ensino Médio públicas no País, com relevo para as redes estaduais que concentram 85% das matrículas. Em relação às condições materiais (infraestrutura) dos estabelecimentos de Ensino Médio, o Censo Escolar INEP/2015 mostra que apenas 23% das escolas possuem a infraestrutura adequada prevista na meta 7 do PNE (2014 – 2024).

O ensino médio tem sido alvo de uma reforma que pretende alterar a estrutura atual das disciplinas. Já existe a legislação que prevê a reforma, mas a Base Nacional está em discussão no Conselho Nacional. Vale salientar que disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, aparentemente, vêm sendo suprimidas, descaracterizadas ou substituídas por matérias como empreendedorismo e projeto de vida, pela BNCC, de 2017. É sempre bom lembrar que é no ensino médio que está o gargalo das desistências na Educação Básica, por essa razão essa é uma etapa que requer estudos e pesquisas.

É refletindo sobre estes pontos que relembremos o termo grego *scholé*. Significando primeiramente “lugar de ócio” ou “tempo livre”, seu sentido se deu de maneira mais difusa como “estudo”, “aula” e, por fim, “escola”. Importante salientarmos que os gregos entendiam por ócio um espaço de tempo para o pensamento e para o aprendizado. Aristóteles, em sua obra intitulada “Política” (livro VIII, parte III), escreveu: “O primeiro princípio de toda ação é o ócio. Ambos (ação e ócio) são necessários, mas o ócio é melhor do que a ocupação e é o fim em razão do qual esta existe”.

Scholé, que foi a raiz etimológica de onde surgiu a palavra escola, se identifica como um local para pensar e aprender, descobrir e refletir. Ainda sobre a etimologia do termo, observamos o que se revela quando também vemos a palavra “*ascholía*”, sendo o prefixo “a” a negação e indicando respectivamente “ocupação” ou “dificuldade” e por sua vez dando origem a expressão “*negotium*” onde “neg” também assume a função de prefixo de negação. “*negotium*” por sua vez, dará origem a palavra negócio e significa “negar o ócio”, “ocupar-se de algo”.

A escola, que originalmente deveria, dentro do possível e do viável, assemelhar-se mais à *scholé*, dado o que foi anteriormente visto, aparenta seu oposto. Uma escola que se pretenda *scholé* deveria ser o lugar onde o sujeito receberia a possibilidade de defrontar-se com os mais diversos tipos de conhecimentos, o lugar onde se fecundam as perguntas e se levantam as questões. Mais ainda, o ambiente

onde a vivência e a convivência com os outros e suas particularidades tornam a pluralidade de modos de ser e sentir, algo refletido e considerado ante a elaboração de ações e juízos de valor. O professor aberto às indagações dos alunos e a curiosidade, que toma como ponto de partida a prática social dos educandos, que busca extrair os elementos dessa sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, e os desafios que enfrentam (FREIRE; BETTO, 1998, p. 75). Somente após esse procedimento que leva em conta a realidade social do aluno, como recomenda Paulo Freire, o educador usaria o conceito como ferramenta para aprofundar, usando a realidade deles (educandos) para trabalhar conceitos. Esta prática seria o eixo de uma educação com foco na formação humana ampla, diz Paulo Freire:

Convencer não é impor, mas é desafiar, pois de um ponto de vista radicalmente democrático, não é possível impor às massas populares uma sabedoria pré-estabelecida. O que eu quero é convencer o futuro leitor de que, como educadores e políticos, e políticos-educadores, trabalhando com massas populares, ou partimos dos níveis de compreensão da realidade, dos sonhos das massas populares, ou estaremos impondo-lhes o que nos parece melhor (FREIRE; BETTO, 1998, p. 77).

Onde o objetivo e o subjetivo, o sutil e o denso caminham para a construção da comunidade humana. O local onde deveria ser perfeitamente possível a visualização da integração entre corpo escolar e sociedade, ressaltando que os valores debatidos (nunca impostos) no primeiro consolidaram e melhoraram a segunda.

Nestes termos, uma escola que investe em currículos e formações estritamente limitados ao mercado de trabalho, uma escola que se mantenha focada em altas demandas de atividades e exercícios gerando ocupação integral de seus docentes, uma escola voltada para a competição e a meritocracia, seja entre educandos, seja entre educadores, está aparentemente distante da Scholé cuja escola deveria não ser e nem praticar estrita e descabidamente o negócio.

É o que Freire chamou taxativamente de educação “bancária”. Como aponta o educador, a educação neoliberal coloca o professor no papel de mero transmissor do conhecimento, assim como reproduz o sistema de dominação vigente nas relações sociais capitalistas, isto é, a hegemonia social e cultural. Nesse sentido, o professor seria aquele que detém o monopólio do saber, “e o aluno paga e se sacrifica para deter uma parcela daquele saber” (*ibidem*). O professor não deve privilegiar a memorização dos conteúdos, pois estes devem estar contextualizados a uma realidade sócio-histórica, uma vez que o educando faz parte de uma sociedade em

constante transformação e os conteúdos trabalhados na escola precisam estar relacionados à sua prática social. Um espaço de formação humana deve visar formar a autonomia intelectual do cidadão – como Freire chamou de escola cidadã –, permitindo que possa intervir na realidade. Dessa forma, “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

Diante das reflexões expostas até aqui sobre jogo, gamificação e escola, nos indagamos sobre a nossa ferramenta jogo. Aquela mesma que desenvolvemos com o propósito de funcionar como convite ao filosofar. Seria ela um caminho para construção de conhecimentos ou como produto de uma indústria cultural e elemento da cultura pop do século XXI, estaria mais para um instrumento de dominação disfarçado de tecnologia? Por este motivo, optamos, de imediato, por tencionar uma crítica: o jogo domina ou possibilita? Vejamos.

#### 4 A CRÍTICA DO JOGO: O JOGO INSTRUMENTALIZA, O JOGO DOMINA, O JOGO POSSIBILITA.

Já é conhecida a crítica dos intelectuais da chamada Escola de Frankfurt ao tema do iluminismo e esclarecimento, especialmente ao que tange sua crítica à trajetória da razão até sua forma moderna instrumental. É colocado em cheque o culto à razão realizado por iluministas, os quais, a exemplo de Kant em seu célebre artigo "Was ist Aufklärung" (o que é esclarecimento?), tendem a ver na razão instrumental (isto é, adequação de meios entre fins) um poderoso instrumento de liberação do ser humano ou até mesmo da sua emancipação do controle da natureza externa e interna (FREITAG, 2004, p. 34).

A crítica vale-se dos acontecimentos da segunda guerra mundial, pois toda uma geração de intelectuais ligados à teoria crítica assistiram aos horrores outorgados pelo nazifascismo e, como aponta Adorno e Horkheimer, isso significou que o saber produzido pelo iluminismo não conduzia à emancipação, como anunciado por Kant, entre outros pensadores, e sim, acompanham Max Weber, ao "desencantamento do mundo"<sup>17</sup>, tecnicismo e cooptação das diversas esferas de valor pela lógica impessoal da burocracia moderna, destacam posicionamentos críticos acerca do progresso crítico. Conforme assinala Adorno e Horkheimer,

O esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17).

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, ter-se-ia destacado que o discurso emancipatório possível dependeria de uma rígida crítica à predominância majoritária de um tipo de razão – instrumental/tecnicista. No entanto, Adorno e Horkheimer excederem ao deixar o diagnóstico de que a orientação para a emancipação estaria inteiramente "paralisada", uma vez que seria impossível fundamentar uma crítica à racionalidade tecnocientífica sem cair na aporia: todos são instrumentalizados, logo uma verdadeira crítica emancipatória se mostra improvável, fracassada.

---

<sup>17</sup> FREITAG, B. Piaget: Habermas e a teoria da modernidade Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985

Dessa forma, é possível constatar que, para Adorno e Horkheimer, o iluminismo e/ou a própria modernidade com sua ciência, avanços tecnológicos, são um projeto esgotado, pois revelou-se com a experiência “que mantém com seu objeto uma relação ditatorial”, sobre isso afirma Barbara Freitag:

O saber produzido pelo Iluminismo não conduzia à emancipação e sim à técnica e ciência moderna que mantém com seu objeto uma relação ditatorial. Se Kant ainda podia acreditar que a razão humana permitiria emancipar os homens dos seus entraves, auxiliando-os a dominar e controlar sua natureza externa e interna, temos que reconhecer hoje que essa razão iluminista foi abortada. A razão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, repressiva (FREITAG, 2004, p. 37).

Ao ponto de tornar o sujeito instrumento da técnica. De fato, como é possível observar, a primeira geração da escola de Frankfurt é reconhecida por sua crítica agonística por apresentar a razão moderna como uma razão que se manifesta unicamente, como uma técnica e razão instrumental repressiva. De opinião semelhante, compartilha a filósofa germano-americana Hannah Arendt, como aponta no livro *Eichmann in Jerusalem - A report on the Banality of evil*, esta razão se impõe como única forma de razão com auxílio de mecanismos. Segundo ela, é com a burocracia que os regimes totalitários descobriram sua forma de administração, controlando as diversas esferas de valor presentes no mundo da vida, bem como a tentativa de atomização dos indivíduos, mecanismo da razão que encontra sua perfeição nos campos de concentração representando, para dizer o mínimo, o fim da singularidade do gênero humano e a inversão do controle sujeito (homem) e objeto (natureza) anunciado por Kant, agora há a dominação, diz ela, do “governo de ninguém”. Assim, Hannah Arendt:

O totalitarismo desafiava e violentava a razão humana e, ao explodir as categorias tradicionais para a compreensão da política, da lei e da moralidade, rasgava o tecido inteligível da experiência humana. A possibilidade de demolir o mundo humano, embora inteiramente sem precedentes, era demonstrada nos ‘experimentos’ realizados nos ‘laboratórios’ dos campos de concentração totalitários. Ali a existência de seres humanos distintos, a substância da idéia de humanidade, era obliterada (ARENDT, 2004, p. 19).

Evidentemente, é descartada pelos Frankfurtianos qualquer possibilidade de emancipação, pois, segundo a leitura de Adorno e Horkheimer, apostar na tecnologia e ciência moderna é um erro, apostar em uma razão que se desviou do seu objetivo emancipatório, o mesmo vale para as novas tecnologias, convertendo-se em controle

incondicional dos seres humanos. A exemplo disso, é como os autores analisaram o papel do rádio e cinema nas sociedades contemporâneas, os quais, aos olhos da teoria são formas de controle e extensão do mundo do trabalho que, com base no entretenimento (aquilo que retém) a atrofia da capacidade crítica, e vão além, significou a homogeneização generalizada, assim, tolhendo a liberdade individual e sonho de um futuro emancipatório via razão.

É na *Dialética do esclarecimento*<sup>18</sup>, obra lançada dois anos após o retorno do exílio imposto pelo regime de Adolf Hitler, que as reflexões de Adorno e Horkheimer acerca das funcionalidades da razão moderna, suas tecnologias e ciências tornam-se publicamente conhecidas. É na mesma obra que se tornou conhecida a Escola de Frankfurt por sua crítica à cultura de massas, o conceito de “indústria cultural”, no qual reconhece que a produção cultural, a exemplo da música, é produto de relações de produção capitalista, isto é, a tendência crescente de conversão dos bens culturais em “produção integrado à lógica do mercado e das relações de troca deixa de ser “cultura” para tornar-se valor de troca” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 71). Nesse sentido, como apontam Adorno e Horkheimer, a cultura é produzida para o consumo e com característica de valor de troca (seu produtor) e de uso (seu consumidor), quer dizer, a cultura pensada, antes mesmo de produzida, como mercadoria, atendendo às necessidades da acumulação do sistema. Como aponta Adorno, “A cultura, como algo que transcende a autopreservação sistêmica da espécie, contém inevitavelmente uma dimensão crítica face a todas as instituições e a tudo que existe” (ADORNO, 1978).

Por essa mesma via, pode ser pensada a crítica ao uso das tecnologias e, no caso do presente trabalho, o recurso jogo como ferramenta em sala de aula, por sua capacidade, segundo os Frankfurtianos da primeira geração, de suprimir a criticidade e diálogo, a questão tecnológica aparece intimamente atrelada à questão da instrumentalidade, tecnicismo, entre outros. As dinâmicas de compra e venda de pacotes prontos pelas instituições invadem as formações educativas bem-sucedidas e “se os gestores querem isso, podem comprar instrumentos muito caros, com a esperança de que os professores simplesmente os adotem e os utilizem” (FEENBERG, 1985, p. 12). Nas palavras de Horkheimer e Adorno, “o fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa” (p. 116).

---

<sup>18</sup>ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. A dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1985, p. 117), o esquematismo é o primeiro serviço prestado pela indústria cultural ao cliente. “Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura”. Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual (ordenação de valores) a este fim único:

ocupam os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 123).

Nesse sentido, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que, sob a égide da democratização da cultura, mantêm a ordem social vigente. Essa realidade forjada mantém a ordem social próspera e coesa, graças ao predomínio da informação em detrimento do conhecimento cujo princípio norteador está na quantidade e não na qualidade do conhecimento e na sensibilidade do indivíduo. Esse fenômeno foi impulsionado pelo aparato tecnológico, que seduz o indivíduo pelo consumo exacerbado, propagando o conformismo por intermédio da autossatisfação, dando-lhe a impressão de viver em um mundo de prosperidade geral, de modo que “o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, por aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 2010, p.148-149).

A questão posta nos lança à crítica da sociedade tecnológica sob o viés da práxis educativa para problematizar o meio que a possibilita. Tal propósito ilumina as distinções entre acesso e modos de acesso, bem como os limites sociais impostos à formação pela educação. Desse modo, com base no legado da teoria crítica, refletimos sobre as possibilidades, em aberto, para a possibilidade de práticas pedagógicas formativas e combativas de “resistência individual e coletiva, resistência através da Razão, da cultura, da educação e da arte” (PUCCI, 1998, p. 92), para além do que está posto na sociedade burguesa, tal como defendido por Crochík (2003, p. 99), para quem “A crítica da sociedade deveria implicar, também, a crítica dos instrumentos técnicos, considerando-se estes últimos representantes das relações dos homens com a natureza e dos homens entre si, em determinado momento histórico”.

A incorporação das tecnologias na educação segue a passos largos, sendo possível verificá-las desde as escolas com salas multimídias até como pauta de pesquisas acadêmicas. Por conseguinte, essa dinâmica tem reverberado também na formação de professores. Mas o que justifica tal inserção? As tecnologias estão relacionadas a uma determinada cultura, contextualizada em um momento histórico, social, político e econômico. Portanto, não se trata apenas de equipamentos ou instrumentos físicos e, sim, de uma organização do processo produtivo que visa à capacitação técnica, criativa e eficaz. Nesse sentido, Marcuse (1999, p. 73) esclarece que a tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é, assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamentos dominantes, um instrumento de controle e dominação.

Portanto, a contribuição que conduz à inserção das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem relação direta com o capital que privilegia a técnica, desde as origens da ciência moderna, por se tratar de um saber prático, que corrobora a vinculação do poder político de capital à dominação:

O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu critério o último resto de sua própria autoconsciência (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 20).

O oposto à formação pela educação seria a não-cultura, ou seja, um estado de predisposição ao saber “como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, podia elevá-los à consciência crítica” (ADORNO, 1996, p. 397). Em oposição a isso, se dá a pseudoformação, cujas características reforçam a alienação, visto que, para Adorno, a pseudoformação não significa metade de uma formação, ou meio caminho andado para uma, pois “o meio entendido e o experimentado medianamente – pseudo entendido e pseudo experimentado – não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal” (*ibidem*, p. 398). Assim, o projeto cultural, no contexto da sociedade tecnológica, é perpetuar o

comportamento padronizado instaurado pela sociedade burguesa. Esse fenômeno se corporifica na sociedade, de tal modo que “O formalismo, presente na ideologia da racionalidade tecnológica, transforma o desigual em igual, o infeliz em feliz, o oprimido em livre e o injusto em justo, ao negar as condições sociais que geram a infelicidade, a opressão e a injustiça” (CROCHÍK, 2003, p.18).

Nessa lógica de perda de autonomia, na análise crítica de Adorno, se questiona: será que ainda há pressupostos à formação docente pela educação nesse ambiente eminentemente administrado? Com fins à emancipação, deve ser explicitado que o processo formativo pela educação está posto sob condições de contínua tensão com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais que interferem no seu cotidiano formativo. Nesse sentido, Adorno (1996, p. 394), considera que

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana (*ibidem*).

Nessa perspectiva, a formação pela educação por meio do uso da ferramenta jogo em sala de aula tem o desafio de romper com a consciência coisificada, propiciada pelas relações unilaterais entre tecnologia/sujeitos. Segundo Adorno (1996, p. 396), a consciência coisificada altera a própria via da experiência que é substituída por um estado de indiferença, de efemeridade e de absoluta alienação. Assim:

A experiência – a continuidade da consciência perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do temps duré, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, se coloca um “É isso” sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta (ADORNO, 2010, p. 33).

Considerando os aspectos que endossam a afirmação do aparato tecnológico na educação, faz-se necessário problematizar sua primazia na formação docente pela educação, para explicitar uma questão ainda não enfrentada: quais são os valores norteadores da formação docente ante os ideais da sociedade tecnológica?

Horkheimer (1976 *apud* PUCCI, 2008, p. 11), é quem instiga a refletir sobre essa questão, ao afirmar: parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte de atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço de recursos técnicos de informação, acompanhado de um processo de desumanização.

Notadamente, a formação tem sido reduzida aos processos de adaptação, desde os mais simples aos mais sofisticados mecanismos de alienação, como é o caso das TDICs no processo de formação pela educação. O meio pelo qual as políticas públicas propugnam esse modelo mantenedor do *status quo*, no nosso pensar, promove o empobrecimento da experiência crítica na trajetória dos professores, em decorrência da formação que mais contempla a instrumentalização e a especialização com caráter reducionista e fragmentada, afirmando e reproduzindo a racionalidade tecnológica, fortalecendo, assim, a formação burguesa em suas dimensões conservadora e adaptativa do indivíduo à sociedade capitalista. Em contraposição a essa concepção reprodutiva, urge refletir e problematizar sobre a práxis educativa, considerando seu potencial de resistência à dominação da técnica e de emancipação de professores.

A teoria crítica, especialmente entre Adorno e Horkheimer, tem críticas ao uso de tecnologias na formação, sobretudo dos aparatos tecnológicos. Pois, a formação pela educação não se efetiva apenas com a inserção de recursos midiáticos na escola. Isso é, as tecnologias por si só não promovem a formação pela educação com vistas à emancipação e ao livre pensar do indivíduo. Antes, trata-se de uma formação docente política e cultural para se contrapor às condições de superficialidade e de fragmentação do conhecimento. Condições essas impostas pela sociedade tecnológica. O diagnóstico de Adorno e Horkheimer, ademais, se propõe estabelecer uma relação com o tempo que a educação deve se diferenciar e se contrapor ao tempo do aligeiramento, que impõe (ALVES, 2002, p. 143) o consumo de mercadorias, produzidas em série pela Indústria Cultural, como afirmado por Adorno, e da máquina da sociedade tecnológica, que tolhe a reflexão, fundamental à experiência formativa

Por outro lado, nem toda tradição da Teoria Crítica é marcada por esta visão agonística da modernidade ciência e tecnologias. No livro *Técnica e Ciência como "Ideologia"* (HABERMAS, 1994), obra publicada em 1968, Junger Habermas

estabelece um arcabouço original no desenvolvimento do pensamento do autor – e um valor seminal, de ruptura, quanto ao sentido da técnica e ciência disposto na tradição do marxismo. No lugar da crítica radical-paralisante de Adorno e Horkheimer, Habermas assenta em um horizonte mais pragmático-reformista, ao pensar a estruturação das sociedades democráticas no final da década de 1960. Sua tese se apoia na afirmação de que a Teoria Crítica poderia se transformar em uma reflexão e investigação sobre as estruturas de comunicação sistematicamente deformadas, corrigíveis em tese pela remoção de tais deformações – que sobrevêm devido à colonização excessiva da racionalidade tecnocientífica. O foco de Habermas é, pois, sobretudo em relação ao problema da linguagem na constituição do mundo da vida, mostrando-se crítico não apenas ao utilitarismo positivista, mas também aos limites das filosofias da consciência do marxismo e da fenomenologia. Habermas buscou afirmar, a partir da demarcação de seus lugares próprios na sociedade, a positividade da racionalidade da técnica e da ciência para a “autoconservação humana”, para ele, a ciência e tecnologia não estariam condenadas à condição de serem unicamente instrumentos de manipulação e aprisionamento do homem.

Habermas pretende oferecer uma ruptura, ao mesmo tempo, oferecer uma alternativa a Teoria Crítica, já que a considera, segundo ele, desde o lançamento das obras *Dialética do esclarecimento* e *Dialética Negativa*, ambas de Adorno, imobilizada num beco sem saída, pois teriam ficado presos na relação Sujeito x objeto (FREITAG, 2005). Habermas, em *Teoria da ação comunicativa* (1980), reforço, apesar de nunca ter escrito nada voltado ao âmbito educacional, suscita aspectos sociais que estão envolvidos no processo educativo. Habermas desenvolveu o conceito de racionalidade comunicativa afirmando que agindo comunicativamente os homens teriam possibilidades de emancipação.

Assim, o filósofo defende que, a partir de um agir intersubjetivo, acontece a ampliação do conhecimento na esfera comunicacional, como um suporte para dimensionar a educação como socialização. A educação, para Habermas, não pode ser colonizada por uma racionalidade econômica e burocrática originadas do mundo sistêmico e que penetra crescentemente nas esferas do mundo da vida levando, dessa maneira, à perda da liberdade. Dessa forma, o processo de ensino será emancipatório se acontecer na instância do agir comunicativo e não na instrumental. Dessa forma, abre-se espaço para o uso de ferramentas no processo de ensino-aprendizagem que não eliminam a intersubjetividade, acima disso, não transformam

a ferramenta em instrumento de dominação, e sim possibilita uma relação entre sujeito x tecnologia x sujeito, uma vez que o jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* não visa à utilização do jogo como algo que se encerra em si mesmo.

#### 4.1 INTERSUBJETIVIDADE NO USO DO JOGO COMO FERRAMENTA: UM DIÁLOGO ENTRE HUIZINGA E HABERMAS

Como apontado por Huizinga, o jogo faz parte da vida do ser humano desde os primórdios dos tempos. Inclusive, trata-se de uma prática também observada em outros animais, como macacos e mamíferos domésticos, por exemplo. Os cães, desde pequenos, estabelecem entre si um ritual de gestos, regras e comportamentos, passando a jogar uns com os outros, realizando um ritual de perseguição e mordidas sem o intuito de violência, pelo contrário, para o seu divertimento, sendo assim, com um sentido que ultrapassa as necessidades biológicas, mecânicas ou de sobrevivência. Considerando isso, em 1938, Huizinga referiu-se ao *Homo sapiens* como *Homo ludens*, devido à função do jogo como elemento essencial da cultura, até mesmo anterior às noções de cultura e sociedade. O jogo apresenta-se como um elemento cultural e histórico fundamental que teve (e tem) sua importância para o desenvolvimento da civilização (HUIZINGA, 1993).

A partir dessa perspectiva e agregando outros pressupostos teóricos, como a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas que sustenta que existe um agir geral e um agir de linguagem, enquanto que o agir de linguagem é, antes de tudo, um fato de linguagem, isto é, um traço de “condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 2003, p. 23). Dito de outro modo, o agir geral refere-se à intervenção humana de modo geral, já o agir de linguagem corresponde ao fato de linguagem que ocorre quando o actante utiliza os recursos semióticos de que dispõe em uma situação concreta de interação. Habermas considera a linguagem uma *meta* instituição social através da qual o conhecimento do contexto social torna-se acessível, tendo, porém, consciência de que a realidade social não se esgota no contexto da linguagem<sup>19</sup>.

Vale dizer que a ação comunicativa de Habermas almeja condições de possibilidade de entendimento entre os sujeitos na esfera pública (ou espaço ideal de fala), para que, assim, a política possa se realizar como liberdade, porém, para tanto,

---

<sup>19</sup> FREITAG, Barbara. “A recepção de Habermas no Brasil”. In: Dialogando com Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005, p. 36.

Habermas considera quatro pretensões de validade para alcançar tal entendimento, todas se utilizam da racionalidade comunicativa como regra para o consenso. Para Habermas, a própria razão está imbuída de razão comunicativa no espaço do mundo vivido, ou seja, o mundo das vicissitudes da vida e das relações sociais e humanas. É o mundo em que vivemos, intuitivamente, com suas realidades e experiências simples, cenário organizado de forma comunicativa e intersubjetiva<sup>20</sup>. O ponto de confluência entre o mundo vivido e a ação comunicativa é a interação. A interação se configura como um espaço onde diferentes aspectos podem ser definidos e questionados, permitindo o entendimento entre os atores no espaço público/político. Para isso, cada indivíduo que quiser participar está inteirado das pretensões universais que deverá utilizar para gerar o consenso.

O jogo também é, como um fato de linguagem, uma atividade temporária, momentânea, porque acontece em um intervalo de tempo e em um espaço determinados. Entretanto, “seus efeitos não cessam depois de acabado o jogo”, tal qual um ritual que tenha valor para uma comunidade, afirma Huizinga (1993, p. 17). Considerando, por exemplo, jogos que atuam na construção de valores sociais, essa possibilidade somente existe devido à cognição presente na linguagem. É um dos pontos de confluência entre Huizinga e Habermas a mediação da linguagem para formação do ser humano. É a linguagem que atribui ao jogo a possibilidade de construir, transmitir, sustentar, intercambiar ou, até mesmo, transformar valores, ainda que a ludicidade esteja presente. O agir de linguagem constitui um momento de avaliação do meio e do outro, avaliação que é expressa na linguagem (verbal ou não verbal). O jogar é um agir de linguagem também porque consiste em um momento de socialização entre actantes, isto é, um ponto de encontro do eu com o outro, isto é, um encontro de relação intersubjetiva.

Nesse sentido, trata-se de um momento de singularidade do actante, considerando que o jogo é praticado por um indivíduo consciente, em uma situação concreta e específica de interação. Entretanto, o jogo possui modos de organização repetíveis e, com isso, reconhecíveis por outros indivíduos. Desse modo, outros jogadores podem se engajar nesse ato/atividade, pois reconhecem ali um modo de agir. Tal reconhecimento deve-se ao fato de que o jogo, como agir em linguagem ou como comunicativo, como aponta Habermas, materializa produções de linguagem. No

âmbito da linguagem e do discurso, a linguagem detém, antes de mais nada, elementos cognitivos, isto é, antes de serem ideológicos, estarem voltados a exercer dominação; a linguagem apela para a cognição. Habermas fala de uma partilha intersubjetiva da linguagem dentro de uma comunidade específica que é o mundo da vida.

O jogar é um agir de linguagem e, portanto, um agir comunicativo, pois comunica mensagens entre os jogadores, valores presentes no meio social e, ao mesmo tempo, atua como uma instância mediadora do desenvolvimento humano, considerando que pode ser utilizado como recurso pedagógico em processos de ensino-aprendizagem. É possível pensar uma concepção intersubjetiva na obra do filósofo Huizinga e seu *homo ludens*, bem como pensar uma concepção comunicativa de educação a partir de Habermas. A nossa hipótese é de que a dimensão intersubjetiva, desenvolvida pelo filósofo alemão, renova o conceito de experiência formativa, ao recuperar seu caráter crítico e emancipatório e por propor uma práxis dialógica para a ação pedagógica.

O ponto de partida da filosofia moderna está na “auto referência de um sujeito que representa e manipula objetos” (HABERMAS, 1990, p. 32), ou seja, os entes do mundo se convertem, por meio da razão moderna, em objetos manipuláveis. A filosofia moderna passou a ser questionada por meio de desenvolvimentos históricos como, por exemplo, o advento de um novo tipo de racionalidade metódica que questiona o privilégio atribuído ao conhecimento filosófico e ao surgimento da crítica contra a reificação e a funcionalização de formas de vida, relacionamento que se assentam nas relações sujeito-objeto.

Esses acontecimentos foram, aos poucos, segundo o filósofo alemão, preparando para uma importante transformação no interior da filosofia, a guinada linguística. Além disso, a possibilidade de evidência pré-linguística, ou seja, de um acesso direto aos fenômenos da consciência, afirmada pela filosofia da consciência, é questionada pela guinada linguística. A filosofia da linguagem parte, segundo Habermas, de uma análise das expressões linguísticas para reconstruir racionalmente o conhecimento das regras gramaticais. A linguagem é um elemento fundamental, nesse contexto, na constituição de nosso conhecimento. Todo esse conhecimento do mundo, por exemplo, é linguisticamente mediado, ou seja, desaparece a ideia de sujeito solitário que se volta para os objetos manipuláveis do mundo (monológico).

Nesse sentido, a mediação linguística ocorre até na relação do sujeito consigo mesmo. O próprio ato de pensar já pressupõe linguagem e, efetivamente, a comunidade ilimitada de comunicação. O próprio ato de pensar, para ter sentido e validade, deve estar em condições de justificar-se. Assim, a filosofia da linguagem mostra que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento constitutivo de nosso conhecimento. A partir dessa afirmação, constatamos que o mundo da vida já está sempre interpretado pela linguagem. Os indivíduos, por um lado, “encontram-se num mundo aberto e estruturado linguisticamente e se nutrem de contexto de sentido gramaticalmente pré-moldados” (HABERMAS, 1990, p. 52) e, por outro lado, “o mundo da vida, aberto e estruturado linguisticamente, encontra o seu ponto de apoio somente na prática de entendimento de uma comunidade de linguagem” (HABERMAS, 1990, p. 32).

A guinada linguística apresentou a linguagem como médium constitutivo e intransponível de todo sentido e validade. No entanto, a guinada linguística, em um primeiro momento, estaria limitada ao estudo da dimensão semântica da linguagem, e, com isso, sem levar em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos. Por isso, reforço, Habermas propõe, como complemento à primeira guinada, a guinada pragmática. Sob essa perspectiva, o jogo, como ferramenta pedagógica, envolve uma atitude comunicativa de relação sujeito x objeto x sujeito, garante uma relação com outros indivíduos, superação da razão instrumental iluminista e, como aponta Habermas, presente na primeira geração da Escola de Frankfurt.

Dito isto, Huizinga e Habermas, cada um ao seu modo, nos possibilitam apontar para possibilidade do jogo de RPG como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem somente quando os sujeitos são capazes de realizar algum nível de entendimento e comunicação, a fim de declararem (implícita ou explicitamente) a mensagem “This is play” (“isto é jogo”).

Nesse aspecto, é como se houvesse a dúvida entre os participantes: isto é um jogo, uma fantasia ou uma real ameaça? Pode-se acrescentar que tal paradoxo é explorado ainda hoje pela indústria dos jogos eletrônicos, em que quanto maior o realismo dos personagens, das cenas e, inclusive, dos combates, maior o interesse do público. Conforme Ferreira (2010, p. 6), o realismo dos jogos eletrônicos (games) é um realismo estético, isto é, construído com base em imagens, sons e movimentos, sendo que as imagens geradas buscam “incessantemente, de acordo com a

tecnologia disponível em cada época, a semelhança mimética, o realismo gráfico, em seus jogos” (*op. cit.*).

Essa proximidade entre o jogo e a realidade é alcançada por meio de tecnologias de alta definição, filtros e texturas (CIPOLI, 2012), que buscam diluir os contrastes entre pessoas e personagens virtuais, bem como possibilita apresentar conteúdos, vocabulário, obras, do âmbito filosófico. A proposta do uso do jogo não se encerra na relação sujeito x jogo; acima disso, é uma experiência que requer ao aluno pesquisa, debate, suprir dúvidas geradas pela experiência do jogo, isto é, uma proposta de intervenção pedagógica intersubjetiva. Em diálogo com Habermas, pode-se dizer que o uso do jogo em sala de aula elabora, conforme sua teoria do agir comunicativo, um espaço ideal de fala, no qual há isenção de coerções permitindo uma comunicação plena entre os atores.

Exposto que entendemos no jogo que construímos uma ferramenta de potenciais e possibilidades pedagógicas e filosóficas e, sob nenhuma hipótese, do mesmo ser um instrumento de dominação da autonomia ou das vontades dos jogadores, seguimos aprofundando características do jogo e de sua aplicação.

#### 4.2 O JOGO COMO FERRAMENTA DE EMANCIPAÇÃO

Mediante a discussão apresentada, observamos que o grande desenvolvimento tecnológico que vem sendo apresentado na sociedade contemporânea traz benefícios quando pensamos ferramentas tecnológicas na construção do conhecimento. Como discutimos nos tópicos anteriores: apesar de sua capacidade de instrumentalizar, há uma relação entre a educação e as novas tecnologias no processo evolutivo do ensino e da aprendizagem na sociedade contemporânea.

Compreender a relação entre a educação e as novas tecnologias no processo evolutivo do ensino e da aprendizagem nessa sociedade tão multifacetada, na qual o mundo metafísico do mundo midiático se tornou parte da vida cotidiana dos sujeitos e o dinamismo das novas tecnologias nos impulsiona a entender a educação de forma diferente levam-nos à reflexão de nossa prática e nos impulsiona a novos paradigmas que refletem essa necessidade humana de se completar, de desvendar, descobrir e se refazer.

Ninguém pode negar que o homem é um sujeito que vive em evolução e esse processo constante que tem trazido consigo uma série de questionamentos, especialmente aqueles voltados para a “informação” e sua relação com o desenvolvimento. Na verdade, essa expansiva e massiva bola de informações nasceu em meados da revolução industrial, quando não se tinha acesso a livros, a conhecimentos diversos e, de uma hora para outra, se passou a fornecer uma produção intelectual de diversas partes para diversas pessoas. Nos anos 80 (oitenta), com a efervescência da industrialização, o capitalismo pós-industrial eclodiu, impulsionando a terminologia “sociedade informacional”, que passou a substituí-lo.

As tecnologias passaram a permitir ao homem imperar sobre a informação, já que esta é parte integrante de qualquer atividade humana, seja ela individual ou coletiva. Hoje, é impossível pensar em desenvolvimento sem tecnologia. Para Silveira e Bazzo (2009), a tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento. No paradigma econômico vigente, ela é assumida como um bem social e, juntamente com a ciência, é o meio para a agregação de valores aos mais diversos produtos, tornando-se a chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região (*ibidem*, p. 682).

As escolas têm percebido a importância das tecnologias para a aprendizagem na atualidade. Pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade.

Muitas escolas e professores ainda se baseiam em metodologias arcaicas de ensino-aprendizagem, mesmo existindo ao lado de sua sala de aula um laboratório de informática com computadores de última geração. Eles não se permitem a entender esse processo e muito menos ter contato com ele. O alunado chega às escolas com celulares de última geração que podem estar sendo utilizados pelos professores como ferramenta de ensino. Porém, os educadores preferem entender o ato de educar apenas com quadro-negro e giz e, assim, perpetuam um modelo já desgastado, com resultados mínimos. Nesse cenário, cabe refletir sobre a importância das novas tecnologias para a aprendizagem.

Elas realmente podem contribuir para esse processo ou isso é algo utópico, ilusório? Provavelmente, diante da rapidez do desenvolvimento dessas tecnologias, a expressão, tão comumente usada, de que estamos dentro do “olho do furacão”, não representa apenas uma figura de linguagem (ZUIN, 2010, p. 964). Com o surgimento

do computador pós Segunda Guerra, passou-se a perceber sua utilidade no ambiente educativo; uma ferramenta tão valiosa para a construção do conhecimento, e mais interessante para os alunos por ser dinâmica e prática, bem como o jogo digital tão presente na vida cotidiana dos educandos.

Pensando assim, pode-se entender que, para o tempo atual, o interesse da juventude está ligado a diversas coisas e ela consegue se interligar a tudo isso praticamente ao mesmo tempo. Isso significa que trazer as tecnologias para o ambiente educativo pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, a exemplo das aventuras e desafios aos quais *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* convidam os educandos a se aventurar, sendo algo mais chamativo e significativo para aquele que aprende e mais dinâmico para aquele que educa.

O uso dessas tecnologias passa a receber um novo olhar, ou, pelo menos, deveriam receber esse novo olhar a partir do educador e da escola, na incumbência de permitir estabelecer conexões entre contextos distintos, entre seres sociais diferentes, promovendo a aceitação, a convivência e, logo, a aprendizagem, que não é mais que uma troca de conhecimentos diversos adquiridos na sua trajetória de vida e que partem de um para o outro nesse processo de interação, pois o jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* oferece uma proposta de ensino-aprendizagem que não se encerra no ato de jogar, e sim em uma relação sujeito/objeto/sujeito, na qual a comunicação entre os sujeitos tem primazia.

Assim, reforçamos, que cabe à escola procurar meios de promover essa integração tecnológica, pois oferecer meios para a produção de um conhecimento a nível contemporâneo que faz parte do *ethos* é garantir o direito e acesso do educando à cidadania; tal cidadania está ligada umbilicalmente aos meios digitais. A tecnologia é uma ferramenta de construir conhecimento a partir das tecnologias que se faz em rede. Concluímos que seu uso não se deve unicamente à dominação, pelo contrário, pode e deve ser utilizado como objeto de emancipação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010, já previam o uso dessas tecnologias como recurso pedagógico e tentava assegurar a presença das TICs no currículo escolar, como uma forma de garantir o pleno exercício da cidadania. Essa imposição mexeu com um sistema educacional já acostumado a uma educação de valores antigos (quadro/piloto). Agora, os espaços deveriam ser abertos para uma concepção de currículo em uma perspectiva digital e

contemporânea, ressignificada nas práticas pedagógicas dos educadores em sala de aula.

A partir de então, a forma de trabalho com as TICs em sala de aula passou a ser pensada com mais frequência, fazendo assim repensarem a capacitação dos educadores e gestores na perspectiva de que esses letramentos precisam ser trabalhados no campo educacional, para que educadores e alunos possam se familiarizar com os novos recursos digitais e, assim, informar-se, comunicar-se e expressar-se usando as novas modalidades de comunicação, como: processador de texto, *internet*, *web*, *e-mail*, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*, vídeo *blog*, jogos digitais (ALMEIDA *et. al*, 2012, p. 3).

Em síntese, se a educação, antes do surgimento tecnológico, já visava à agregação de valores aos conhecimentos produzidos e divulgados em sala de aula, com as tecnologias, ela teria uma contribuição qualitativa que levaria a um crescimento ao crescimento participativo e crítico das capacidades humanas.

## 5 JOGANDO NA ESCOLA: UMA INTERVENÇÃO COM O JOGO AS AVENTURAS DE ÁRIS: OS SÁBIOS DA NATUREZA

Como já visto, foi na segunda metade do século XX, com destaque para as décadas de 1970, 1980 e 1990, que os jogos eletrônicos surgiram e ganharam espaço. Desde então, acumulam um número incontável de adeptos e entusiastas, sendo parte importante e incontornável da cultura pop do século XXI.

Na atualidade, os jogos digitais estão cada vez mais inseridos na realidade das pessoas. Seja no intervalo do ambiente de trabalho, no banheiro ou na sala de casa, o jogo digital está quase sempre ao alcance da vista. Acessá-lo demanda um toque ou um clique. Segundo a Pesquisa Game Brasil 2018<sup>21</sup>, 75,5% dos brasileiros são adeptos aos jogos eletrônicos, sendo que as plataformas mais utilizadas por eles são: celulares/*smartphones* (84%), console (46%) e computador (45%). Obviamente, a escola não está excluída de também fazer parte disso. Sob a alcunha de jogos educacionais (educativos ou pedagógicos), o ambiente escolar se abre para a utilização do jogo digital como recurso e ferramenta.

É justamente para se viabilizar como ferramenta facilitadora no ensino de Filosofia que surge o jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*. Um RPG eletrônico, totalmente digital, jogável de qualquer computador, *smartphone* ou *tablet* que atenda aos mínimos requisitos de *hardware* para sua execução. Concebido no contexto de configuração de uma dissertação que atendesse às angústias e demandas de um mestrado de profissional em serviço, foi idealizado pelo professor Danúbio Santos frente a desafios percorridos pelo mesmo no intuito de alcançar a atenção, participação, encantamento, motivação e interação dos alunos. O jogo tem direcionamentos bastante específicos com relação à sua linguagem e às suas imagens, pois foi cuidadosamente planejado de modo que o público jovem compreenda seus diálogos, missões, tarefas e objetivos. O aluno-jogador terá a oportunidade de assimilar e acomodar de maneira mais divertida e a partir do recurso da gamificação, diversos conteúdos pertinentes à Filosofia e sua história, em especial ao recorte que vai da mitologia ao pensamento aristotélico. Sobre o movimento dialético entre assimilar e acomodar, Luckesi (2005) aponta:

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/> Acessado em 23 de março de 2019.

O ser humano age e compreende por meio da dialética de assimilação e acomodação em suas relações com o mundo exterior. Assimilar significa tornar o mundo exterior semelhante ao mundo interior e acomodar significa apropriar-se dos elementos do mundo exterior, evidentemente, como eles podem ser apropriados com realidade pela ótica do sujeito. É nessa dialética que se aprende e se desenvolve (*ibidem*, p. 12)

A ferramenta jogo assume desde sua concepção a necessidade de ser testada. Associado a isto, ainda há de se fazer lembrar que a referida ferramenta aqui exposta é também pedagógica e, naturalmente, assume um caráter educacional. Por este motivo, depois de devidamente finalizada, foi planejada uma intervenção. Com o objetivo de testar efetivamente o jogo e captar informações, dados, comportamentos e atitudes por parte dos educandos, aplicamos (infelizmente, devido à pandemia de covid-19, de maneira remota) o jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* para as duas turmas do terceiro ano médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Estas turmas, que são divididas em terceiro ano A e terceiro ano B, cada uma com trinta alunos, receberam um manual de testes em que constavam: 1) instruções para o *download* do jogo; 2) um *link* para *download* do jogo; 3) um *link* para o formulário google.

Em especial, sobre o item 3), o mesmo consiste em 20 perguntas, sendo as duas primeiras para identificação e faixa etária, as 16 seguintes no modelo de múltipla escolha sobre elementos do jogo em si e, as duas últimas sendo do modelo aberto (escrito), para o relato respectivamente de possíveis dificuldades e, posteriormente, críticas, dúvidas ou sugestões. As imagens e perguntas deste formulário podem ser vistas nos anexos ao final deste trabalho (ANEXO A).

Os dados adquiridos a partir deste formulário serão processados e analisados a fim de entendermos melhor quais foram as impressões causadas nos alunos-jogadores na experiência com o jogar. Mais à frente, munidos pelos parâmetros concernentes à metodologia do estudo de caso, dedicaremos especial atenção a cada uma das perguntas, suas respectivas respostas e os gráficos e estatísticas gerados por eles.

## 5.1. AS AVENTURAS DE ÁRIS: JOGO E BRINCADEIRA NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Para melhor apreciação e entendimento sobre o jogo, faz-se importante a descrição de sua narrativa, bem como os pontos fundamentais para experiência de ensino e aprendizagem postos ao longo de seu enredo.

A história do jogo se dá quando Áris, um aventureiro que adora descobrir coisas, é misteriosamente transportado para uma dimensão paralela. Lá, ele percebe que as pessoas estão enfrentando uma série de problemas relacionados à natureza e que estes problemas começaram depois que vários sábios foram sequestrados. Com a ajuda de Notalp e Hypa, Áris vai investigar mistérios, conhecer pessoas, se encantar com novos conhecimentos, enfrentar muitos vilões e, claro, tentar voltar para casa.

Usando o lúdico como referência, a equipe de desenvolvimento a partir do recurso ficcional preparou uma história em que todos os personagens e cenários procuram remontar, fazer referências explícitas ou implícitas ou, ainda, remeter, de alguma maneira, aos signos e símbolos atribuídos a antiguidade grega, bem como dar foco em parte de seus mais destacados filósofos. Como a intenção primeira do jogo é fazer um grande resgate dos conteúdos iniciais ensinados na disciplina de Filosofia na escola, tomando análise pelos livros didáticos autorizados pelo Ministério da Educação (MEC); de maneira mais geral, estes partem da mitologia até os pensadores gregos mais clássicos, então optou-se pela escolha de Aristóteles (adaptado ludicamente como Áris) como personagem central de toda a trama.

Esta escolha se deu principalmente pelos grandes compêndios de ideias e sistemas que Aristóteles desenvolveu relacionados a seus antecessores, com destaque nas obras da Física (livros I e II) nos quais são vistos e debatidos vários conceitos pertinentes aos filósofos da natureza, aqueles associados a *physis* e que tinham por objetivo explicar e entender o mundo ao seu redor pela observação e aprofundado estudo sobre a natureza, sem necessariamente estarem associados às narrativas míticas ou outras explicações ligadas a narrativas fantasiosas. Aristóteles acaba, por conseguinte, a trazer discussões sobre a essência dos entes naturais, da natureza, da potência e do devir. Na leitura da Física, em seu livro II, fragmento [193<sup>a</sup>9], é possível perceber o diálogo entre as ideias de Aristóteles e suas divergências com os filósofos apontados acima:

[...] Por isso, alguns afirmam que a natureza dos entes é fogo, outros, que é terra, outros, que é ar, outros, que é água, outros, alguns desses elementos e outros, enfim, todos eles. Aquilo que cada um deles julga ser de tal tipo (seja um só, seja mais de um), eis o que afirma ser (em tal quantidade) a

essência inteira, ao passo que todas as demais coisas seriam modificações, propriedades ou disposições daquilo; e afirmam que cada um desses elementos seria eterno (pois afirmam não haver para eles possibilidade de mudança por eles mesmos), ao passo que as demais coisas viriam a ser e se corromperam ilimitadas vezes.

A equipe encontrou então um espaço recreativo para criar um universo que fosse capaz de contemplar de Homero a Aristóteles, trazendo desde elementos da mitologia a conceitos formais como *arché*, *apeíron*, *aporia*, *doxa* e ética. Neste sentido, ocorre então uma relação proposital entre os primeiros conteúdos abordados no ensino de Filosofia nos livros didáticos da educação básica e o cosmos montado ficcionalmente pelo jogo. Em linhas gerais, tendo Aristóteles como personagem principal, Platão como seu mestre, o resgate aos filósofos da natureza como sua missão e criaturas mitológicas como seus inimigos, ao jogo foi possível transitar por um grande número de ideias e formas, que vão aparecendo em Aristóteles, parte de seus antecessores e, como bônus, com uma de suas sucessoras. Sucessora, sim, pois, não era objetivo da equipe de desenvolvimento manter silenciosa a voz das mulheres na Filosofia.

Uma das nossas principais escolhas no que se refere ao desenvolvimento do jogo e seus desdobramentos se deu a partir da construção da personagem Hypa, a qual é uma adaptação da filósofa, matemática e grande intelectual de Alexandria, Hipátia. Ainda durante a confecção da trama principal, percebemos a emergente necessidade de uma personagem mulher e de amplo destaque, visto que a idealização de um jogo composto unicamente por personagens masculinos seria a representação de uma sociedade onde mulheres não existem.

Apesar de o universo dos *games* não mais ser majoritariamente masculino, as personagens femininas são comumente sexualizadas ao extremo – e não é esse o nosso intuito com Hypa. Queremos uma personagem que possa criar empatia com as jogadoras, para que elas se enxerguem no jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*. Desse modo, é de suma importância abordar o que Elizabeth Ellsworth chama de endereçamento, porque, apesar de ela se referir ao cinema em seu trabalho, o termo é aplicável a outras áreas. Ellsworth defende que o ser humano precisa enxergar-se naquilo a que ele está assistindo (no caso, jogando) para que haja uma identificação e uma atenção maior no conhecimento a ser constituído. Ao se enxergar dentro do jogo, as meninas se sentirão pertencentes a ele e dedicarão mais atenção ao conteúdo teórico que será trazido por Hypa.

As mulheres consomem. As mulheres jogam. Entretanto, quando não são representadas de maneira sexualizada, é comum o boicote pela comunidade *gamer* – como foi o caso do recém lançado *The Last of Us II*, cuja protagonista é lésbica, a co-protagonista judia; personagens femininas mais fortes fisicamente que os personagens masculinos; além das personagens grávidas não agradaram a comunidade. Com isso o planejamento e elaboração de Hypa visa a contemplar um público esquecido ou pormenorizado, de maneira geral, pela indústria dos *games*, para que elas possam se sentir representadas do modo como são. Reforçamos os valores e o respeito pela figura das mulheres e contribuímos para uma possível diminuição de estigmas reforçados em diversos períodos da história da humanidade.

Como aponta a filósofa norte-americana Judith Butler (2013), a luta das mulheres por espaço, respeito e igualdade acontece no âmbito social frequentemente, não se limita unicamente pela conquista de espaço para “mulher”; segundo ela, é bem mais plural, pois existem “mulheres” que devem buscar sua representatividade a partir das suas necessidades específicas. O jogo de forma alguma busca excluir outros grupos de mulheres que eventualmente não se sintam representadas, sabemos das limitações da representatividade apontadas por Butler.

Nos *games*, isso não é diferente, a busca por reconhecimento como um público em potencial e a representação dentro dos *games* são objetivos a serem conquistados e reconhecidos, bem como lidar com a construção das personagens nos *games*, muitas vezes, estereótipos impregnados à figura feminina e o quanto o reflexo dessa causa leva à falta de representatividade feminina no *game*, o quanto essa falta afeta o público *gamer* feminino.

Como reforça Butler, a representatividade tem por significado aquele que representa politicamente os interesses de um grupo, de uma classe ou de uma nação. Ela se concretiza através da práxis, adesão e participação dos representados. Nos *games*, a representatividade está inserida no contexto de representar as minorias ou os excluídos que são mulheres, apesar do número de jogadoras femininas estar aumentando, mas também deve-se buscar, de forma adequada, diminuir os estereótipos e ofensas. O principal objetivo é acabar com a propagação de preconceitos e diminuir os estereótipos negativos ligados a essas minorias. O fator falta de representatividade será discutido a fim de mostrar suas consequências e quanto a maior representatividade pode ajudar a aproximar o público feminino do jogo e contribuir para sua aceitação como *gamer*, seja por elas mesmas ou pelo público

masculino. O principal ponto a ser discutido não é apresentar um modelo exemplar, mas sim refletir nos games a nossa diversidade quebrando os paradigmas e dando maior opção de modelos para a apresentação do feminino, modelos esses que possam variar da donzela indefesa a heroína sexy, a outras que saiam fora dos estereótipos.

Esse aumento de interesse por games por parte das mulheres pode ser explicado pelo maior contato delas com a tecnologia, as quais estão jogando por mais tempo e apresentando um interesse maior por *games* mais violentos e competitivos. Esse maior contato com a tecnologia pode ser explicado pela massificação dos *smartphones* e tecnologia em geral. Nos dias atuais, já está ocorrendo a desmistificação de que tecnologia é uma atividade masculina devido às mulheres já consumirem tecnologia tanto quanto os homens.

Cabe lembrar, por conseguinte, que a personagem ocupa centralidade na equipe principal e, sem ela, torna impossível a realização integral ou parcial de várias missões e tarefas. Hypa não é, portanto, um preenchimento de cota, mas uma personagem fundamental para o perfeito proveito do jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*, por parte dos jogadores e jogadoras, pelo contrário, a personagem reforça o ideário de que as mulheres têm as mesmas condições de estarem na filosofia ou, até mesmo, de filósofa.

## 6 JOGANDO COM A FILOSOFIA: AS AVENTURAS DE ÁRIS: OS SÁBIOS DA NATUREZA

O jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* é intitulado como uma produção audiovisual. Por este motivo, encaramos nas linhas que se seguem a difícil tarefa de apresentá-lo em texto. Para que seja possível uma melhor compreensão da sua ideia, do seu enredo e de suas características mais detalhadas, usarei também imagens para ilustrar os comentários.

Como planejado para ser lúdico, divertido e informativo, para sua produção, foi utilizado o recurso ficcional. A equipe de desenvolvimento, como um todo, investiu em pesquisa para melhor adaptar os personagens, locais, termos, conceitos e tudo que fosse necessário para ampliar e bem qualificar a experiência de imersão. Observo que esta mesma equipe (a começar por mim) se permitiu aceitar sonhar, imaginar e, fundamentalmente, criar.

Eu penso que a origem da criatividade em todos os campos é aquilo que eu chamo a capacidade ou disposição de sonhar: imaginar mundos diferentes, coisas diferentes, e procurar combiná-los de várias maneiras. A essa habilidade – muito semelhante em todas as disciplinas – você deve acrescentar a habilidade de comunicar esses sonhos sem ambiguidade, o que requer conhecimento da linguagem e das regras internas a cada disciplina (DE GIORGI, 1996 *apud* D'AMBROSIO, 1999, p. 2).

*A priori*, esclareço que não há, de fato, um tempo padrão para o início e o fim do jogo. O mesmo, como já citado, trata-se de um jogo de RPG digital. É natural deste gênero que haja jogadores com diferentes perfis, sendo aqueles mais investigativos, que podem levar três horas ou mais para concluir o jogo, ou aqueles mais apressados que levarão em média uma hora e quarenta e sete minutos. É pertinente a lembrança de que, em diversos cenários, existem itens escondidos, passagens secretas, entre outros elementos que não se encontram imediatamente à vista.

Dito isto, contarei a história do jogo, narrando os acontecimentos que se alinham e ocorrem por todos os vinte mapas. Em alguns pontos, trarei termos (ou expressões idiomáticas) do inglês por conta da própria literatura técnica referente ao design de jogos (*game design*).

### MAPA 1

Entendido como mapa de introdução, temos nele uma breve *cutscene*<sup>22</sup> em que o jogo apresenta o herói ao jogador e o introduz ao universo e à problemática envolvida nele. É nesta pequena etapa que o jogador conhece Áris, o aventureiro com quem jogará e aprenderá durante toda a partida. Segue trecho da história:

*“Já era tarde da noite quando, depois de ouvir uma enorme explosão de dentro do Museu Antropos, Áris decide conferir se alguém se machucou. Próximo a ala de tesouros gregos, Áris depara-se com um clarão e é transportado para outra dimensão...”*

**Figura 1 – Abertura do Jogo**



Fonte: O Autor (2021)

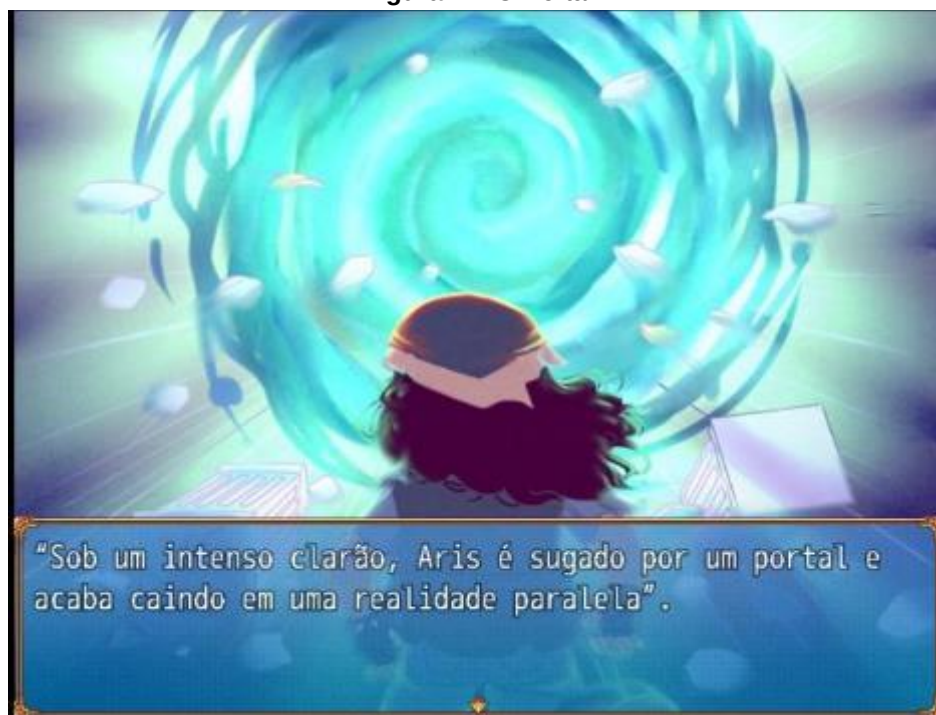
É com o argumento de uma dimensão paralela que desenvolvi um mundo o qual me aproprio de diversas situações para repassar conceitos filosóficos, citar trechos de livros, provocar reflexões referentes a injustiças e preconceitos e, de forma mais ampla, comunicar ideias ao jogador. Cores mais escuras e tons pastéis, além de uma trilha sonora que remete à mistério, foram utilizadas para a criação destas

---

<sup>22</sup> Cutscene é uma sequência em um jogo eletrônico sobre a qual o jogador tem nenhum ou pouco controle, interrompendo a jogabilidade e sendo usada para avançar o enredo, reforçar o desenvolvimento do personagem principal, introduzir personagens inimigos, e providenciar informações de fundo, atmosfera, diálogo ou pistas. As cinemáticas podem ser animadas ou por ato real.

*cutsscenes* (como se constata na Figura 2). Nessa fase, inicia-se o círculo mágico e a pretensão é manter o jogador interessado e curioso.

**Figura 2 – O Portal**



Fonte: O Autor (2021)

## MAPA 2

Neste mapa, o jogador conhece o primeiro NPC<sup>23</sup> (Figura 3) e o jogo introduz os sistemas do HUD<sup>24</sup> principal e da janela de missões, conhecida aqui como diário de aventura. Nesse mapa, também consta os tutoriais de uso do menu, uso de itens de cura, movimentação do personagem, interação com objetos do ambiente e sobre o sistema de fragmentos do conhecimento.

<sup>23</sup> Diante da importância de explicitar os termos técnicos mencionados durante o texto, NPC se enquadra-se, “Os non-player character (NPC), são os personagens que não são controlados pelo jogador. Eles existem nos jogos multiplayer, vários jogadores, e singleplayer, só há um jogador, sendo que é no estilo singleplayer que ele ganha mais destaque, pois é o adversário do jogador” (ROGERS, 2012, p. 191)

<sup>24</sup> No tocante a esta sigla e sua significação, tem-se que: “Batizado assim por causa dos heads-up display encontrados em aeronaves modernas, o HUD é o meio mais efetivo de se comunicar com o jogador. O HUD se refere a qualquer elemento visual que comunique informação ao jogador”. (ROGERS, 2012, p. 191)

**Figura 3 – Conhecendo Milo**

Fonte: O Autor (2021)

Como a estratégia do uso ou do não uso de itens pode interferir diretamente no resultado e nos acontecimentos do jogo, é fundamental que o jogador conheça todas as teclas e menus com os quais precisará lidar. Cada tutorial foi construído para informar de maneira intuitiva e facilitada os comandos necessários a cada situação em que o jogador se encontrar. Por exemplo, pressionando a tecla “Z”, próximo a um NPC, automaticamente um diálogo se iniciará. Estes diálogos geralmente carregam instruções sobre as missões ou pistas correspondentes a desafios. Pode-se ver um destes tutoriais logo abaixo, na Figura 4.

**Figura 4 – Comandos e Teclas**

Fonte: O Autor (2021).

### MAPA 3

No terceiro mapa, o jogador conhece o segundo NPC do jogo (Pítias). Neste ponto, o jogador é introduzido à sua primeira missão que consiste em ajudar Pítias a colher maçãs e livrar-se de raposas selvagens.

**Figura 5 – A missão de Pítias**

Fonte: O Autor (2021).

Na verdade, esse mapa, assim como seu antecessor, faz parte do planejamento de apresentação dos comandos ao jogador e o que há de intencional, por trás desta primeira missão, é expor um tutorial de combate, pois esta será a primeira experiência de combate do jogo (Figura 6). Há também um tutorial sobre salvamento da progressão, ou seja, ensina-se que, durante o tempo de jogo, caso o jogador precise pausar ou até mesmo desligar seu computador, *tablet*, celular, etc. O jogo, se devidamente salvo, pode ser retomado exatamente do mesmo ponto onde foi interrompido, com todos os itens e progressos já anteriormente realizados.

**Figura 6** – Luta contra a raposa

Fonte: O Autor (2021).

No gênero RPG, um dos momentos mais aguardados pelo jogador é o combate. Isso não se dá pelo puro prazer pela violência em si, mas como modo de conhecer e explorar suas habilidades (adquiridas ao longo da trama ou características já inerentes ao personagem). N'As Aventuras de Áris: os sábios da natureza, investimos para que o momento de combate também fosse de aprendizagem e de contato com elementos tanto da filosofia quanto da cultura grega. Todos os ataques ou magias usadas pelos jogadores fazem referências a deuses da mitologia ou elementos da cultura grega.

Ressaltamos que, como o nosso jogo possui finalidades pedagógicas, optamos por um sistema de combate que não permite o toque no ataque direto. O jogador sabe que recebeu ou provocou danos, observando as barras de status que se aumentam ou diminuem a partir de valores numéricos. Não há sangue ou nada que sugira uma agressão física de maneira literal. Com isso, mesmo o jogo sendo pensado para alunos do ensino médio, este acaba por se enquadrar no ponto de ser utilizável por qualquer idade, incluindo crianças a quem sugerimos que, caso ofertado, o jogo e a quantidade de tempo usado para jogá-lo seja orientada e/ou esteja sob supervisão.

#### MAPA 4

No mapa 4, o jogador conhece mais dois NPCs (Pétrokles e Pátroklo) e enfrenta um puzzle<sup>25</sup>, respondendo 3 enigmas, para dar continuidade à aventura.

Consideramos este trecho do jogo um ponto onde se pode demonstrar parte importante de sua intencionalidade e proposta. Brincando com o som da palavra Pátroklo, que dá nome a um dos mais famosos personagens da Ilíada, do poeta grego Homero, desenvolvemos os atrapalhados gêmeos Pétrokles e Pátroklo. Com uma veia cômica e diálogos que demonstram certa confusão, eles fazem questionamentos ao jogador de forma a desafiá-lo na resolução de enigmas. Dentro destes enigmas, também aproveitamos o gancho para inserir, de maneira lúdica, reflexões lógico-filosóficas além de elementos da poesia e dramaturgia grega a exemplo do que se pode notar na Figura 7, em que o NPC Pátroklo expõe parte do enigma da esfinge, elemento importante contido na obra Édipo Rei, do poeta e dramaturgo grego, Sófocles.

Figura 7 – Gêmeos e enigmas



Fonte: O Autor (2021).

<sup>25</sup> Sobre os puzzles e sua importância, vimos que “Os puzzles se constituem um tipo de enigma ou problema cuja finalidade está em desenvolver o raciocínio lógico e matemático em seus níveis ontológicos, cognitivos, como força motriz para as mais diversas formas de produção de conhecimentos. Dessa maneira, os puzzles podem estar presentes em games com diferentes temas e objetivos, seja na matemática ou qualquer outra ciência” (TONÉIS; FRANT, 2015, p. 98).

## MAPA 5

Finalmente, na academia do Mestre Notalp, o jogo vai se afastando da lógica dos tutoriais e põe o jogador cada vez mais numa condição de ser independente e fazedor de suas próprias escolhas. Este mapa marca também o uso efetivo do menu principal, pois mais personagens serão adicionados à equipe e cada um deles possui especificidades com relação aos seus itens, habilidades, características e formas de combate.

**Figura 8** – Mestre Notalp e Hypa



Fonte: O Autor (2021).

Aqui, o jogador conhece os personagens Hypa e Notalp. Diferente dos NPCs que funcionam como agentes de desenvolvimento da história, eles são totalmente jogáveis, o que possibilita que o jogador os utilize para uma infinidade de atividades. É principalmente na companhia deles que Áris estará durante todo o jogo.

Outro destaque sobre este mapa é que também há uma importante contextualização na narrativa da história, pois é exposto à delimitação de tempo, espaço, localização, apresentação das intenções do inimigo e apresentação da jornada do herói (missão principal que neste caso se divide entre salvar os sábios da natureza e a volta do Áris para seu tempo).

Duas das principais adaptações promovidas pelo jogo ocorrem exatamente nesse mapa. A primeira está ligada à figura do mestre Notalp. Ele é um sábio que

ensina e guia os primeiros passos de Áris. Atento aos acontecimentos da cidade de Sophia, foi um dos primeiros a perceber que havia algo errado com os cidadãos e com a natureza. Com seu inseparável cajado de nome Teeteto<sup>26</sup>, Notalp é fundamental durante a aventura, pois auxilia na resolução de mistérios, reconhece os inimigos, ataca a distância e domina geograficamente o conhecimento sobre todos os mapas.

Invertemos a palavra Platon (Platão) e criamos o Notalp, adaptamos um dos maiores nomes da filosofia grega clássica, mestre de Aristóteles, para que ele funcionasse como ponto de ligação entre os elementos gregários da história da filosofia e os acontecimentos ocorridos durante as partidas. Platão e muitas de suas ideias e obras são apresentados ao longo do jogo.

A segunda adaptação é a da personagem Hypa, uma mulher estrangeira, que vai para cidade de Sophia em busca do Mestre Notalp. Nascida na região de Alexandria, viu sua cidade natal ser duramente atacada por uma gigantesca horda de primatóides. Dos muitos mistérios que cercam a Hypa, um objeto misterioso, que envolve lógica, e que fora deixado por seu pai Téon<sup>27</sup> faz o jogador olhar com mais cuidado para as informações apresentadas ao longo da aventura.

Hypa é uma adaptação da filósofa neoplatônica Hipátia de Alexandria. Reconhecida pelo seu pioneirismo na matemática, foi chefe da escola platônica de Alexandria, onde lecionou filosofia, matemática, astronomia, entre outros. Interessou-se amplamente pelo campo da lógica e é apontada como possível desenvolvedora de um modelo de hidrômetro. Com isso, poder contar um pouco da história desta filósofa, transformando-a em um personagem jogável, e utilizar da sua força como membro efetivo e permanente da equipe é um caminho para a visibilidade das inúmeras contribuições das mulheres na filosofia.

## MAPA 6

---

<sup>26</sup> É um diálogo platônico sobre a natureza do conhecimento, escrito em 369 AC. É provável que o confronto entre verdade e relativismo tenha aparecido claramente na filosofia pela primeira vez. Aqui adaptamos o nome desta obra para o cajado de Platão. Fizemos isto como forma de aproximação entre conceitos ou obras filosóficas e o público.

<sup>27</sup> Nascido em Alexandria por volta do ano 335, foi professor de matemática e astronomia, comentarista das obras de escritores clássicos e conhecido por ser o pai da filósofa Hipátia. Em 390 criou uma versão mais requintada de Os Elementos de Euclides, que se conserva até hoje. Durante o planejamento da construção da personagem Hypa, optamos por relacioná-la o máximo possível com elementos biográficos da filósofa Hipátia.

Se algo pode ser facilmente constatado no mapa 6 é que há algo de estranho com a natureza. Os verdejantes pomares onde o Áris inicia sua aventura agora dão lugar a forte seca e a plantações destruídas (Figura 9). Construímos este espaço para dar ao jogador a dimensão do problema causado pelo desaparecimento dos sábios da natureza. Neste caso especificamente, do desaparecimento de Tales.

Fonte: O Autor (2021).

**Figura 9** – A grande seca



A relação entre o filósofo Tales de Mileto e a água foi o plano de fundo para a criação deste cenário. Nele, traçamos uma reflexão sobre a água e sua primordialidade para a plena existência e manutenção da vida. Como não nos foi possível, principalmente pela falta de recursos financeiros, abordar todos os filósofos da natureza neste jogo, apostamos no financiamento coletivo via *internet* e planejamos lançar quatro sequencias. Nessas sequências, previmos em roteiro, furacões e tempestades de vento relacionados ao rapto de Anaxímenes, erupções vulcânicas e incêndios relacionadas ao desaparecimento de Heráclito, confusões nas contagens e construções ligadas ao repentino sumiço de Pitágoras e assim por diante.

Usado em sala de aula, o aluno bem como seu professor podem ter um aliado na rememoração de conceitos quando lembrarem das fases e fizerem a associação entre o elemento faltante ou problemático e o filósofo que o estudou.

Pois bem, o desenrolar da busca por Tales e pela água desaparecida leva o jogador à *Floresta da Aporia*, local que vamos explorar com mais detalhes no mapa 7.

### MAPA 7

Escurecida e repleta de inimigos, desafios e itens escondidos, a *Floresta da Aporia* é um local onde o jogador enfrentará obstáculos importantes e precisará colocar em prática tudo que lhe foi ensinado nos tutoriais dos mapas anteriores. Os menus, as estratégias e as habilidades serão fundamentais. O mau uso ou uso irresponsável das informações mencionadas pode levar o jogador a perder todos os seus pontos de vida e chegar ao fim de jogo (game over). Para evitar o pior, o jogador deve estar atento aos itens que já possui e conhecer o potencial de cada membro do grupo bem como suas habilidades especiais.

É comum aos jogos de RPG que os personagens estejam inseridos em classes. Assim, temos a classe dos guerreiros, muito fortes em ataques manuais e diretos; a dos magos, especialistas em ataques mágicos, geralmente desferidos a longas distâncias; a classe dos caçadores, que são peritos em armadilhas e atacam a média distância, dentre outras. O que há de comum entre todas as quase infinitas classes é que cada uma delas possui uma ou mais habilidades específicas e particulares. No mapa 7, o jogador é apresentado ao sistema de habilidades dos personagens para uso em combate ou fora dele.

Em nosso jogo, optamos por não colocar de maneira direta a escolha de uma classe, porém mantivemos a especificidade e particularidades das habilidades. Isto porque intencionamos provocar no jogador o pensamento e a estratégia. Em alguns momentos, ataques mais longos serão o ideal a se fazer, já em outras oportunidades, o melhor a se fazer é ser ágil e furtivo. O jogador descobrirá e decidirá quando e como fazer o uso dessas habilidades.

**Figura 10** – Combate na Floresta de Aporia



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 11** – Os trovões de Mestre Notalp



Fonte: O Autor (2021).

Nas Figuras 10 e 11, temos o personagem Notalp executando uma magia de área, ou seja, com o pleno uso desta habilidade é possível atacar a todos os inimigos de uma só vez. Apesar de parecer uma excelente ideia para ser usada sempre, ao mesmo tempo em que o inimigo é atingido e perde pontos de vida, o próprio Notalp vai perdendo a capacidade de manter a frequência desse ataque. Configuramos o jogo para que isso possa ocorrer normalmente apenas 4 vezes.

Luzes na tela, narrativa fantástica, estratégia de uso de itens, poderes e habilidades sendo testadas. Tudo isso, obviamente, tem também seu caráter pedagógico e informativo: todos os poderes, armas, habilidades e outros elementos ligados à lógica do combate no jogo fazem referência a elementos contidos na história e na mitologia grega. Os *trovões de Zeus*, habilidade invocada por Notalp (e que mais nenhum outro personagem jogável possui) e descrita anteriormente fazem claríssima referência ao Zeus do Olimpo, divindade componente do panteão politeísta grego.

### **MAPA 8**

Um puzzle e uma discussão amplamente pertinentes, é assim que começa o mapa 8. Partindo de uma notável obstrução no caminho causada por plantas muito difíceis de serem retiradas manualmente (Figura 12, 13 e 14), Notalp solicita que Hypa procure por um machado e remova os obstáculos. Áris prontamente se colocou contrário a essa decisão e alega que, por ser mulher, Hypa não conseguiria executar um trabalho que exigisse força física. Um diálogo é iniciado, discutindo se ela tem ou não tem condições de cumprir o que foi pedido. Desta vez, o jogador assume integralmente a personagem e tem como tarefa principal encontrar um machado e liberar o caminho. Por baixo de algumas destas plantas, há itens escondidos.

**Figura 12** – O machado e a filósofa 1

Fonte: O Autor (2021).

**Figura 13** – O machado e a filósofa 2

Fonte: O Autor (2021).

**Figura 14** - O machado e a filósofa 3



Fonte: O Autor (2021).

A desobstrução deste caminho marca o fim da *Floresta da Aporia* e naturalmente indica que o jogador já está preparado para desafios muito maiores. Exatamente o que está por vir.

### **MAPA 9**

Este é um mapa introdutório para uma nova aventura. Desta vez, o jogador encontra Glauco, um NPC que oferece pistas sobre o paradeiro de Tales e que pede ao grupo que salve os escribas da cidade, também raptados.

**Figura 15** - Glauco e o sequestro do sábio



Fonte: O Autor (2021).

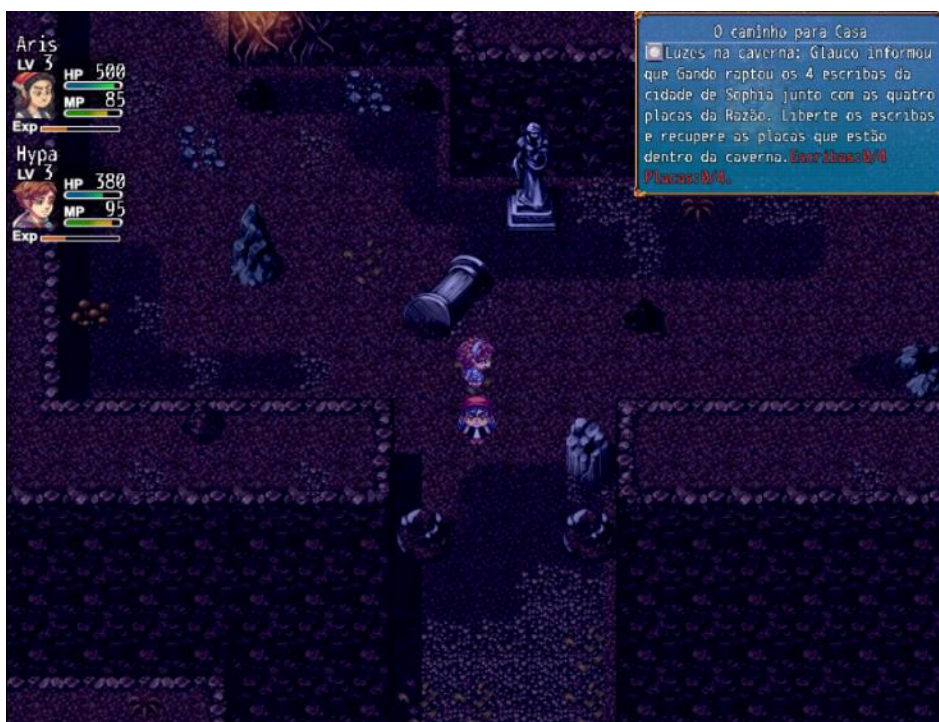
Glauco revela detalhes sobre os inimigos e indica possíveis caminhos para o grupo chegar até onde eles estão.

### **MAPA 10**

A caverna é o ambiente montado para a aventura que se desenrola no mapa 10. Logo na entrada, o grupo é dividido e Notalp toma um caminho diferente dos demais. O jogador então tem de dar um jeito de terminar esta fase com apenas dois membros (Áris e Hypa). Como é de se esperar, a caverna é escura e há pontos onde a luz não chega. O jogador deve estar atento a armadilhas, caminhos sem saída e inimigos com poderes diferentes daqueles vistos nos mapas anteriores. A missão principal deste mapa é resgatar os escribas e juntar cada uma das *placas da razão*.

Ao salvar cada escriba, os mesmos vão citando trechos da Alegoria da Caverna contidos na "República" de Platão, contando sobre o conhecimento verdadeiro e as sombras que confundem e deturpam a visão dos homens. Este é mais um trecho recheado de informações e referências. As *placas da razão* servem como suporte e subterfúgio para que o jogador leia parte de um texto clássico e compreenda-o.

**Figura 16** - Cavernas e labirintos



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 17** - O escriba e as placas



Fonte: O Autor (2021).

A experiência de adentrar a caverna, lidar com seu devir de sombras e luzes, tencionar o encontro com o inimigo que pode estar à espreita na surdina, propiciar o

resgate dos escribas e ainda poder acompanhar trechos da obra de Platão constitui um processo imersivo, ricamente detalhado e multitarefas que encantam o jogador. Entretanto, não paramos por aqui.

### MAPA 11

Entradas escondidas, lugares inesperados e passagens secretas. O encantador mapa 11 é como a caverna dentro da caverna. Este mapa foi criado com a intenção de trazer vários elementos ligados a Sócrates. Sua base principal de composição de enredo é a *Apologia de Sócrates*.

**Figura 18** - Névoa e veneno no fundo da caverna



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 19 - A sabedoria do cristal**



Fonte: O Autor (2021).

Após encontrar um buraco suspeito no chão e, a partir dele, sofrer uma queda, inesperada, o jogador tem acesso ao subterrâneo da caverna. A princípio, ele se depara com três lápides, sendo elas de Meleto, Ânito e Licon, personagens eternizados por Platão como sendo os acusadores de Sócrates. Ao explorar um pouco mais, encontra-se um pergaminho contendo algumas das acusações que levaram Sócrates a morte (Figura 17). Há também um intenso diálogo entre Hypa e Áris sobre o que é a verdade e qual valor tem a informação.

No seguir deste mapa, Áris e Hypa são propositalmente separados e ele é atraído para uma área secreta. Um brilhante cristal se revela e Áris é indagado sobre o que é sabedoria e como se pode identificar se alguém é sábio. O cristal é uma apropriação a figura de Sócrates e as perguntas retomam ao método socrático, pondo o jogador a experimentar os recursos da ironia e da maiêutica.

Cabe ressaltar que este é um dos mapas mais belos e mais bem construídos do jogo. O investimento visual e musical é, na verdade, uma estratégia para destoar da caverna sempre escura e tensa, oferecendo ao jogador um momento de

relaxamento, clareza e familiaridade (Figura 19). O trabalho para confecção durou cerca de dois meses e o resultado surpreendeu toda a equipe de produção.

### MAPA 12

Depois de horas de aprendizagens, buscas, batalhas, passagens secretas e pequenos labirintos, é o momento de se despedir da caverna. O mapa 12 justamente vai marcar este fim. É na área mais elevada da caverna que se encontra Gango Gorila, o primeiro chefe (boss) do jogo (Figura 20).

O diálogo com *Gando Gorila* é amplamente informativo e esclarecedor ao jogador. Nele, o personagem revela estar a serviço do vilão *Lávus* e expõe o plano central de sequestro de todos os sábios, bem como do roubo de todo e quaisquer estudos desenvolvidos por eles. Com isto, se pretende desinformar e alienar a humanidade.

**Figura 20** - Gando Gorila, cabeça de banana!



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 21** - O gigante Gando Gorila

Fonte: O Autor (2021).

Como chefe de uma fase, *Gando Gorila* não é fácil de se derrotar. Ele é muito maior (Figura 21) e muito mais forte do que todos os oponentes enfrentados anteriormente e seus ataques possuem a capacidade de gerar danos muito maiores. Neste ponto, se torna fundamental que o jogador seja capaz de usar de estratégias para intercalar ataque, defesa, cura e uso de habilidades específicas.

### MAPA 13

A vitória sobre *Gando Gorila* bem como a libertação dos escribas e a aquisição das *Placas da Razão* encaminham o jogador para fora da caverna. Os personagens vão ao encontro de Notalp que os aguarda para felicitá-los pelo feito e comunicá-los que a junção de todas as *Placas da Razão* guarda uma mensagem secreta, que, se descoberta, trará à tona um item muito importante para o futuro das aventuras.

**Figura 22 - O mistério das tabuletas**

Fonte: O Autor (2021).

**Figura 23 - A espada da virtude**

Fonte: O Autor (2021).

Áris e Hypa leem os conteúdos das placas e aos poucos vão desvendando uma mensagem oculta nos textos. Após toda a mensagem ser decodificada, um item

mágico surge (Figura 23), trata-se da Espada Aretê. Por decisão do grupo, Áris será o portador desta espada e com ela ficará mais forte e mais confiante.

Aqui também guardamos uma mensagem nas entrelinhas: Aretê é uma palavra grega que se pode traduzir como excelência e é amplamente ligada à noção de virtude moral. Virtude, por sua vez, é um tema muito caro a Aristóteles. Em suas obras, desde a mais antiga menção a respeito da Eudaimonia, ele aponta a virtude como algo sublime e fundamental.

No livro *Ética a Nicômaco*, por exemplo, evidencia-se a importância da prudência e a ética do justo meio. Ambos os conceitos indiscutíveis sem a noção aristotélica de virtude. Em nosso jogo, a virtude é a espada que Aris usará para auxiliá-lo em diversas tarefas.

Tentamos enquanto equipe desenvolvedora, unir, através de um recurso etimológico, um riquíssimo conceito aristotélico e o encantamento do jogador pela conquista de um item significativamente diferente dos demais.

A força de ataque do personagem Áris é ampliada pela nova espada, mas os ganhos não se resumem apenas a isso. O amadurecimento dele também vai se tornando, a cada nova missão, mais visível.

#### **MAPA 14**

A complexidade dos desafios que aguardam o jogador tende a aumentar quando se atinge um pouco mais da metade do jogo. Por este motivo, vimos que era hora de expandir a interação do jogador com os cenários e seus detalhes.

O mapa 14 abriga dois minitutoriais: o primeiro ensina ao jogador a como mover objetos dispostos pelo cenário. Eventualmente, pedras, galhos, árvores, pontes podem vir a tornar-se obstáculos em seu trânsito (como demonstrado na Figura 24) então este pequeno tutorial trabalha com a lógica de empurrar e/ou puxar.

**Figura 24** - Pulando a ponte



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 25** - Um salto para o outro lado



Fonte: O Autor (2021).

É com a consciência de que certos objetos não podem ser movidos, que o jogador encontra a oportunidade de se deparar com um segundo minitutorial. Este,

por sua vez, objetiva ensinar como saltar por sobre obstáculos. Na Figura 25, vemos a personagem Hypa usando este recurso.

Empurrar, puxar, mover e pular são habilidades sem as quais não seria possível fazer grandes progressos no jogo pois, como dito anteriormente, a cada mapa percorrido, o nível de dificuldade na realização de tarefas tende a aumentar.

### MAPA 15

Com um novo item especial e devidamente instruídos sobre sua relação com os objetos dispostos nos cenários, o jogador é encaminhado a um novo desafio. O mapa 15 é o princípio da fase *Castelo Azul* (Figura 26).

A fase recebe este nome pois se trata de um grande monumento desenhado para relacionar homem e água. No enredo deste trecho, Notalp avisa aos demais que este era o local onde o Sábio Tales costumava ir para observar e estudar a água. Este espaço agora está tomado por inimigos e é provável que Tales esteja sendo mantido refém ali mesmo.

**Figura 26** - O misterioso Castelo Azul



Fonte: O Autor (2021).

O castelo possui duas entradas e o grupo mais uma vez é levado a separar-se. A música assume uma temática mais sombria e o jogador então adentra o castelo.

### MAPAS 16 E 17

Diferente dos mapas anteriores, estes (mapas 16 e 17) funcionam de maneira simultânea. O jogador deve enfrentar inimigos diferentes dos já vistos, empurrar pedras, administrar seus itens, observar mudanças no cenário e lidar com um labirinto.

Na Figura 27, é possível perceber um baú imediatamente ao lado de um inimigo. Isto indica que uma maior oferta de itens que promovem recuperação parcial ou total de danos está sendo ofertada. O motivo de tal oferta é que um chefe está próximo.

Perceptivelmente, estes mapas exigem muito mais concentração e imersão por parte do jogador. Naturalmente, este também é um momento oportuno para que a equipe traga elementos ligados à filosofia e à mitologia grega. Os fragmentos do conhecimento que são adquiridos nesta fase tratam mais especificamente de Tales e de sua relação com a água. Sobre estes fragmentos, abordaremos suas características mais à frente após termos concluído a descrição de todos os mapas.

**Figura 27** - O perigo vem da água 1



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 28** - O perigo vem da água 2

Fonte: O Autor (2021).

### MAPA 18

Dois grandes desafios são postos no mapa 18. O primeiro é um chefe que desfere ataques psíquicos capazes de neutralizar as investidas tanto do Áris quanto da Hypa e, ao sentir-se ameaçado, convoca novos inimigos, aumentando o tempo de batalha (Figura 28).

**Figura 29** - O perigo vem da água 3



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 30** - Desafio em blocos



Fonte: O Autor (2021).

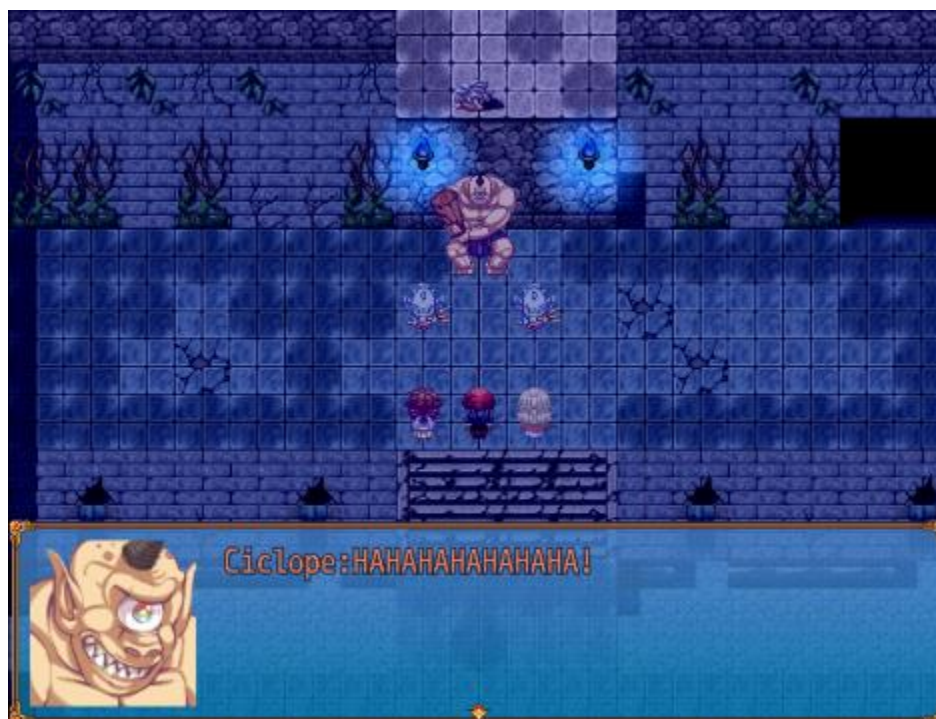
O segundo desafio é um labirinto composto principalmente por pequenas torres e becos (Figura 30). O jogador deve observar atentamente os espaços e encontrar a saída. Neste labirinto, há também uma passagem secreta com itens bem escondidos. Pular sobre as torres é uma opção que também deve ser encontrada e dará ao jogador uma visão melhor do caminho que deve tomar.

### MAPA 19

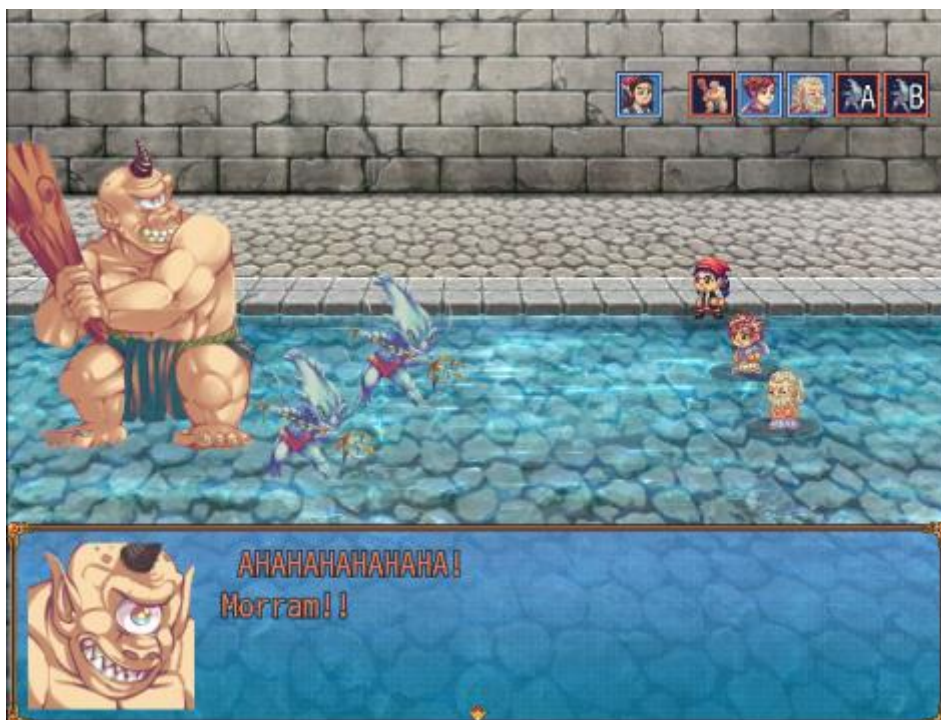
Após escapar do labirinto, o jogador é direcionado ao chefe final. Trata-se de um Ciclope muito forte que está mantendo Tales sob custódia e o torturando (Figura 31). Notalp se junta mais uma vez ao grupo e uma feroz batalha é iniciada (Figura 32).

Na qualidade de chefe final da última fase do jogo e subordinado do vilão *Lávus*, o Ciclope é astuto, habilidoso e capaz de gerar danos demasiadamente grandes. Se o mesmo atingir de modo crítico algum membro do grupo, é provável que este desmaie e, naturalmente, não seja mais capaz de atacar ou se defender até que seja devidamente auxiliado por seus companheiros.

**Figura 31** - O Ciclope e o sábio



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 32** - Combate no Castelo Azul

Fonte: O Autor (2021).

Vencido o Ciclope é hora de libertar Tales de seu cativeiro, ele agradece a ajuda, mas rapidamente se entristece ao lembrar que seus companheiros Anaximandro e Anaxímenes ainda estão em perigo na longínqua região das montanhas (Figura 32).

Tales entrega a Áris um colar de nome Arché. Este colar tem poderes limitados e é capaz de alterar a forma das coisas. Tales explica que este item é muito raro e que deve ser usado no resgate aos demais sábios.

Mais uma vez, cabe destacar esta referência feita nas entrelinhas. Arché é um conceito trabalhado por Tales de Mileto e faz referência ao elemento que deveria estar presente em todos os momentos da existência de todas as coisas do mundo. Como se pôde observar, em vários momentos do jogo, estas referências se fazem presentes e nelas, há muitas possibilidades de diálogo entre conteúdos de filosofia e sala de aula.

**Figura 33** - Surge o sábio de Mileto

Fonte: O Autor (2021).

## MAPA 20

Antes de dirigirem-se para o resgate dos próximos sábios, o grupo decide descansar e um diálogo sobre a saudade se inicia (Figura 34). Áris sente falta de sua casa e começa a refletir sobre o valor que tem este local e como a distância dele é capaz de trazer tantas mudanças.

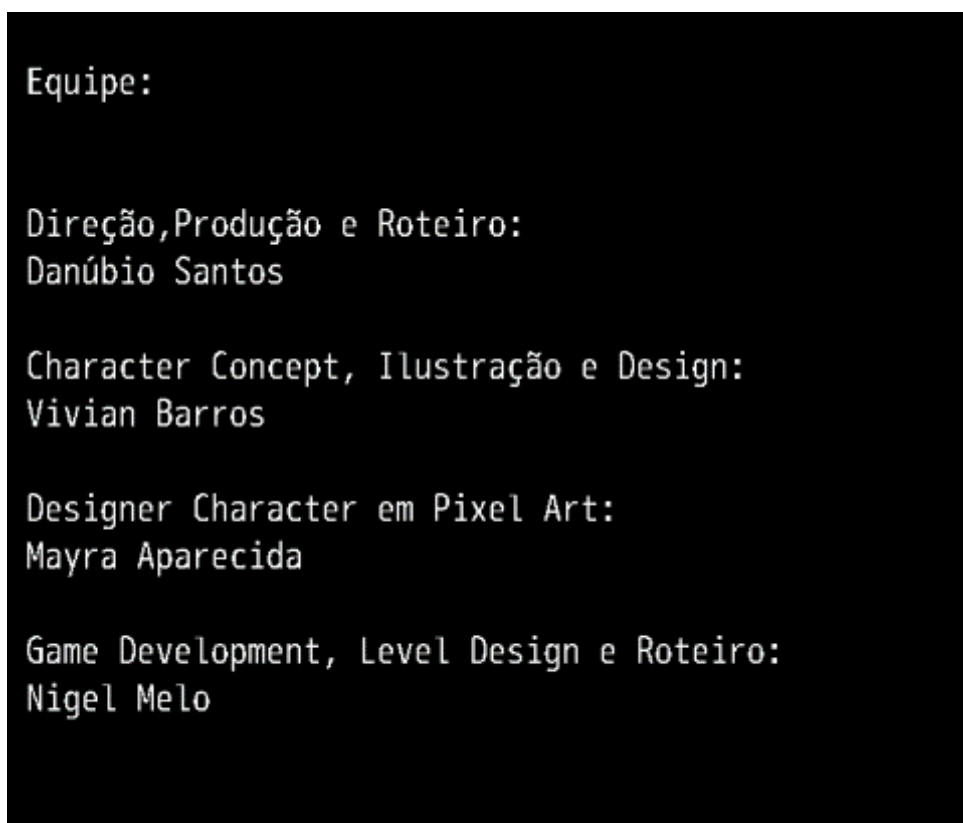
Com isto, a parte jogável termina. Os créditos contendo os nomes da equipe de produção vão aparecendo na tela e a partida é finalizada (Figura 35).

**Figura 34** - A fogueira e os amigos



Fonte: O Autor (2021).

**Figura 35** - Créditos da Equipe



Fonte: O Autor (2021).

Abri este capítulo salientando que o jogo se trata de uma obra audiovisual e, até aqui, destaquei de forma sucinta, por vezes resumida, trechos do seu enredo e imagens de suas cenas. Isto se deu pela ampla gama de detalhes que, mesmo comentados com maior profundidade, não chegariam ao seu esgotamento uma vez que a captação destes mesmos detalhes é subjetiva a cada jogador.

Mais de um ano e meio de produção, aplicação, testes, desenhos e redesenhos, fizeram deste jogo uma obra que emerge e submerge conceitos filosóficos, entretenimento e informação. Desde já, convidamos você, caríssimo leitor, a jogar e tirar suas conclusões, a conhecer os pormenores que não foram apresentados aqui, a se encantar e se divertir com tudo que o nosso jogo tem para oferecer. Como anteriormente prometido, agora dou detalhes sobre os Fragmentos do Conhecimento e mostro algumas possibilidades sobre o uso do jogo em sala de aula.

## 6.1 FRAGMENTOS DO CONHECIMENTO

Faz parte da essência dos jogos de RPG que informações e conceitos estejam inseridos numa relação entre estarem implícitos ou explícitos. Esta característica instiga o jogador a também ser um investigador e o convida para que observe com atenção aquilo que está ao seu redor.

Como já visto na descrição que fizemos dos mapas e, por estarmos também trabalhando com um jogo de RPG, é fato que colocamos elementos escondidos. Porém, não é este o caso dos *Fragmentos do Conhecimento*.

**Figura 36** - Fragmentos do conhecimento

Fonte: O Autor (2021).

Divididos em 27 itens e abordando as mais variadas temáticas, os Fragmentos do Conhecimento estão disponíveis ao jogador a qualquer hora que ele deseje lê-los. Sempre que o jogo fizer referência a alguma coisa pertencente ao mundo grego, haverá um fragmento com o qual o jogador poderá ter um aprofundamento teórico (Figura 37).

Um exemplo claro disto é a referência feita à deusa Atena no diálogo entre Áris e Milo, logo nos primeiros minutos de jogo. Caso o jogador acesse o menu principal e escolha ler o fragmento referente a Atena, abrirá uma caixa de diálogo no centro da tela contendo uma imagem e um texto com informações, dicas e/ou curiosidades sobre a deusa. O mesmo ocorre com Platão (Figura 38) e todos os outros fragmentos constantes na lista.

Figura 37 - Lendo o jogo

| Item                                                     | Arma | Armadura                                          | Fragmentos |
|----------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------|------------|
| Fragmento do Conhecimento:Atena: 1                       |      | Fragmento do Conhecimento:Anthropos: 1            |            |
| Fragmento do Conhecimento:Campos Elísios: 1              |      | Fragmento do Conhecimento:Casas Gregas: 1         |            |
| Fragmento do Conhecimento:Pítia.: 1                      |      | Fragmento do Conhecimento:Pátroclo.: 1            |            |
| Fragmento do Conhecimento:Enigma da Esfinge: 1           |      | Fragmento do Conhecimento:Górgona: 1              |            |
| Fragmento do Conhecimento:Platão.: 1                     |      | Fragmento do Conhecimento:Hipátia.: 1             |            |
| Fragmento do Conhecimento:Conhece-te a ti mesmo.: 1      |      | Fragmento do Conhecimento:Sócrates.: 1            |            |
| Fragmento do Conhecimento:Ideia, Razão e Inteligível.: 1 |      | Fragmento do Conhecimento:Tales: 1                |            |
| Fragmento do Conhecimento:Aporia: 1                      |      | Fragmento do Conhecimento:Logos.: 1               |            |
| Fragmento do Conhecimento:Glauco.: 1                     |      | Fragmento do Conhecimento:Alegoria da caverna.: 1 |            |
| Fragmento do Conhecimento:Arête.: 1                      |      | Fragmento do Conhecimento:Ciclopes.: 1            |            |
| Fragmento do Conhecimento:Academia de Platão.: 1         |      | Fragmento do Conhecimento:Anaximandro.: 1         |            |

Fonte: O Autor (2021).

Figura 38 – Conhecendo Platão



Fonte: O Autor (2021).

Os fragmentos comportam-se, ao mesmo tempo, como um glossário e uma pequena enciclopédia. É bastante interessante ao professor poder oferecer uma fonte de consulta que não esteja presa ao livro, ao passo que é uma experiência diferente dentro da rotina mais comum do aluno, buscar informações pertinentes ao seu conteúdo escolar, dentro de um jogo.

O que podemos observar sobre a aplicação do jogo nas escolas é que, no geral, ela se dá em duas formas: na modalidade de aula chamada de aula invertida, na qual os educandos jogam antes, em uma atividade solicitada pelo professor e, em seguida, os comentários sobre o jogo são feitos pelo grande grupo, na aula seguinte. A exibição de trechos dos mapas e dos fragmentos também parecem um ótimo caminho, pois ajudam a relembrar momentos e a esclarecer conceitos que possam ter ficado nebulosos ou passados despercebidos durante a partida.

Em uma segunda forma aplicada, o professor opta por fazer com que toda turma jogue ao mesmo tempo no horário da aula. Assim, notamos que o celular ou computador ganham como companheiros o caderno e o lápis. É muito comum que os educandos joguem fazendo anotações e isso é importante, tanto para o exercício do que está sendo visto quanto para a produção de atividades futuras (tais como relatórios, resumos e criação de tópicos). Dito isso, em ambas as formas, o jogo provocou sorrisos, imersões e encantamentos.

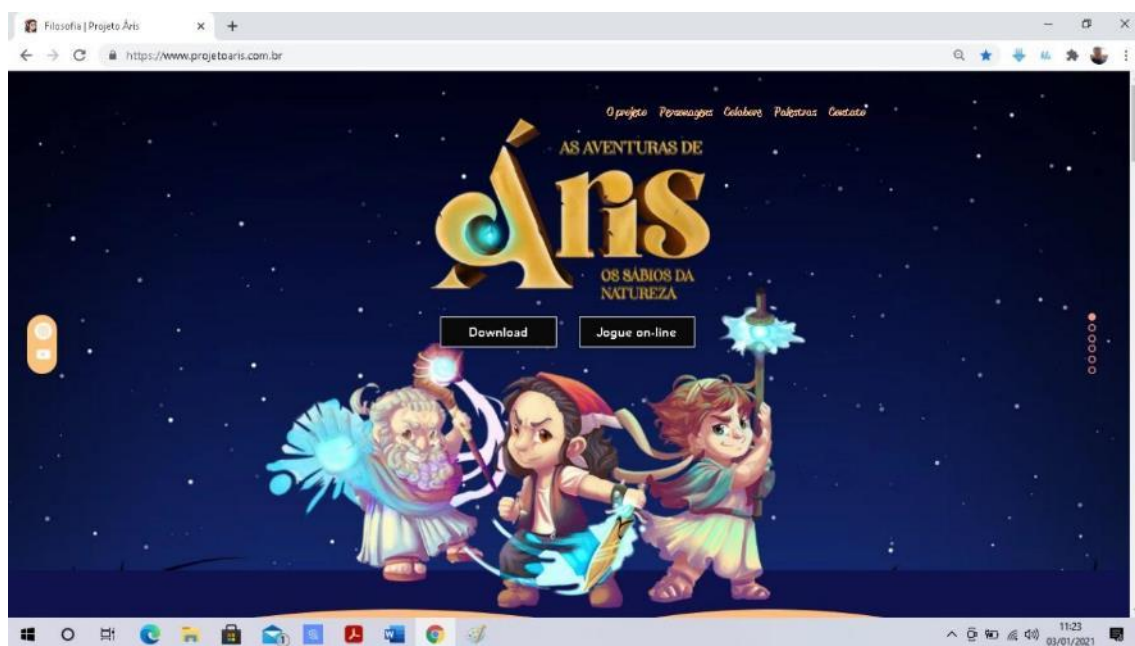
## 6.2. UM JOGO PARA SER JOGADO ONDE, QUANDO E COMO QUISER

Proporcionar uma experiência de qualidade e de fácil acesso sempre foi o pilar da equipe de desenvolvimento do jogo. Ao longo do tempo, essa equipe esteve ciente de que, para alcançar o maior número possível de jogadores, deveria trabalhar não só nos aspectos técnicos que constroem um bom jogo, mas também na praticidade com a qual as pessoas terão acesso a ele.

Pensando nisso, todo o nosso planejamento levou em consideração formas de encurtar o caminho entre o jogador e a aventura que criamos. Para isso, elaboramos um *site*, como pode ser visto na Figura 39 ([projetoaris.com.br](http://projetoaris.com.br)) contendo todo o conteúdo relacionado ao *game*, funcionando como uma verdadeira casa para tudo que se construiu até então. No *site*, qualquer pessoa poderá jogar *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* direto pelo navegador, sem precisar baixar absolutamente nada no seu dispositivo. É clicar e jogar!

Colocamos também uma opção de *download* do jogo para que sempre se possa jogar, mesmo sem estar conectado à *internet*, ou seja, o arquivo ficará salvo no dispositivo (computador, celular, etc.) e poderá ser usado a qualquer momento. Caso escolha essa opção, o usuário terá também como recurso um canal no *Youtube* (Projeto Áris) com tutoriais sobre como baixar, instalar e usar o jogo no seu computador de forma ágil e bastante simplificada.

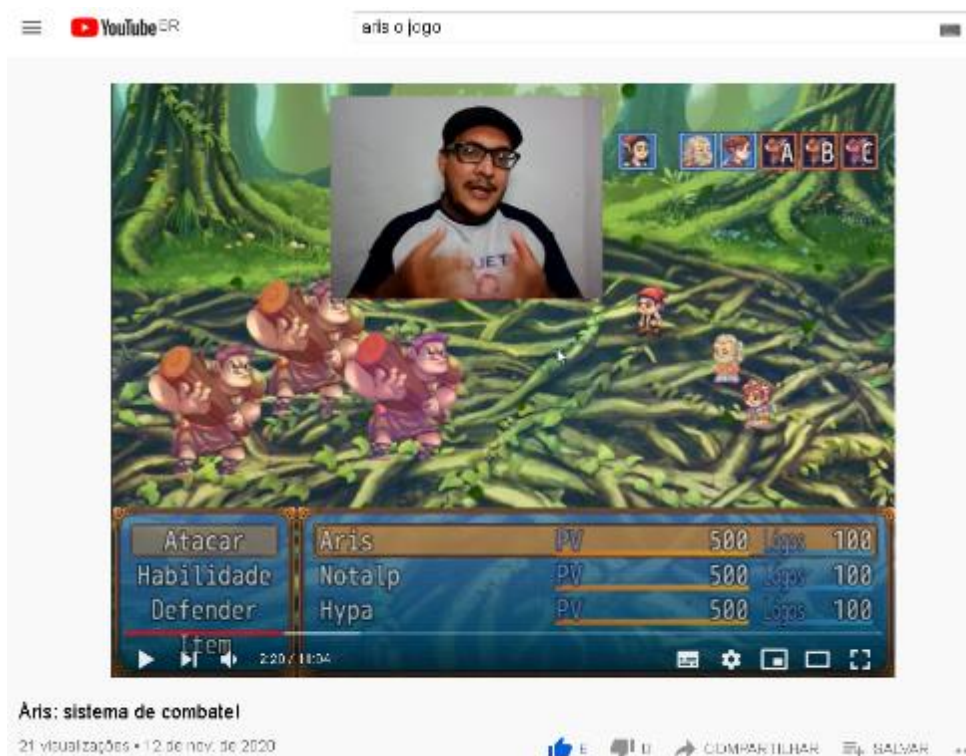
**Figura 39** - O site do jogo



Fonte:

O Autor (2021).

**Figura 40** - Nosso canal no Youtube

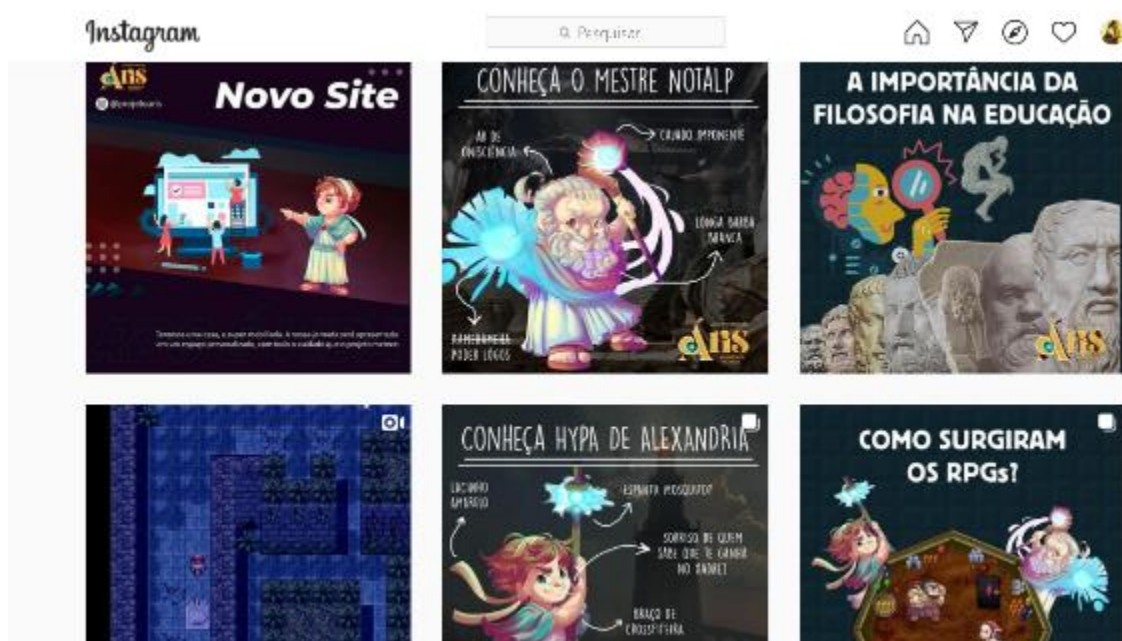


Fonte: O Autor (2021).

Todo o empenho investido nesse projeto não foi à toa. Os recursos financeiros, o tempo e o conhecimento de diversos profissionais são responsáveis pelo jogo que entregamos a todos e de forma gratuita. Nós desenvolvemos um projeto sólido de altíssima qualidade, carregando o nosso sonho de colaborar com a democratização do ensino de filosofia para quaisquer estudantes, professores e instituições educacionais que julgarem a nossa ferramenta útil para o aprendizado da matéria. Com isso em mente, foi de grande importância nos conectarmos todo este público por meio das nossas mídias sociais.

Após a primeira parte do nosso jogo ser finalizada, começamos a documentar a nossa jornada pelo perfil criado no *instagram* (@projetoaris). No perfil, é possível encontrar diversas informações acerca do nosso jogo, postagens relacionadas à filosofia e ao universo dos videogames. Essa foi a maneira viabilizada por nós para manter todos sempre a par de tudo que está acontecendo a um nível maior de proximidade, como pode-se ver na Figura 41.

Figura 41 - Instagram do projeto



Fonte: O Autor (2021).

Com o objetivo de ampliar tudo o que já foi desenvolvido, iniciamos uma campanha de financiamento coletivo, visando produzir mais cinco partes do jogo. A primeira parte já está sendo jogada e os *feedbacks* vêm sendo promissores. Sabemos que estamos trilhando um bom caminho e o alto índice de satisfação de todos aqueles que já jogaram é nosso maior termômetro.

Todo esse conteúdo é divulgado em nossa página, assim como as nossas visitas-jogo a escolas públicas estaduais e palestras, realizadas a convite de algumas instituições que acreditam no potencial apresentado pelo nosso trabalho.

Estaremos sempre a um ou dois cliques de distância dos nossos jogadores. Se possuímos contas no *Instagram* e no *Facebook*, se dispomos de um *site* próprio e uma conta na *play store*, se ensinamos os caminhos para jogar no nosso canal do *Youtube*, se disponibilizamos de maneira absolutamente gratuita o nosso material é porque para nós não importa o esforço, independente do quanto perdura, para entregar o melhor que pudermos, não importando o tamanho da tela.

## 7 DISCUSSÃO METODOLÓGICA: ANÁLISE CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM DO ALUNADO COM O JOGO

Este tópico do capítulo deverá conduzir o leitor sobre o objeto estudado e sua metodologia. De onde parti? Qual a motivação para a escolha do objeto? Quais foram os procedimentos para analisar estes grupos? bem como, uma breve exposição das dificuldades e angústias que emergem no processo de construção de uma pesquisa. Os procedimentos de um trabalho acadêmico exigem, por parte do autor, um compromisso de fidelidade no que se refere à clareza daquilo que se pretende estudar. Neste sentido, o presente trabalho exigiu, dadas as circunstâncias em que o País vive diante de uma crise de saúde pública, certa cautela no que se refere à busca por dados empíricos, no caso do meu trabalho, contato com alunos e alunas do ensino médio. E como é discutido por diversos pesquisadores da área, educação não se realiza sem interação. Este foi, certamente, um dos grandes desafios.

Os dados empíricos destes objetos foram colhidos considerando a necessidade pela busca de padrões que satisfizesse, de forma associativa, à hipótese central: é possível a utilização de um jogo digital de RPG nas aulas de filosofia como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem? Dito isto, vale ressaltar que a pesquisa é de natureza qualitativa por se tratar de um método de pesquisa de “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13-14) – que é um estilo de pesquisa que “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (*ibidem*), assim como, de natureza quantitativa, por analisar através de gráficos e tabelas respostas de múltipla escolha objetivando entender opiniões e informações para o estudo de caso realizado entre alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. No processo de definição do objeto de estudo desta pesquisa, decidi desenvolver um Jogo de RPG com objetivo de utilizá-lo em sala de aula como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de filosofia e, se possível, contribuir com a qualidade do ensino de filosofia nas escolas públicas.

O Jogo não se propõe resolver todos os gargalos inerentes à realidade da educação brasileira, porém pode ser encarado de forma otimista como um recurso a ser utilizado pelo(a) professor(a) em sala de aula, assim aproximar da filosofia o alunado por meio de um recurso que já faz parte da sua sociabilidade, pois devemos

lembrar que o alunado do século XXI nasce, cresce e dorme totalmente conectado, logo, a máxima de Descartes “Penso, logo existo” perde espaço para “Existo, logo estou *online*”, portanto, o projeto visa apenas encontrar um dos possíveis recursos. Como já discutimos, para isso foi necessário testar o jogo com alunos do ensino médio e colher suas experiências através de um questionário no qual relatam os pontos positivos e negativos do jogo.

É necessário ressaltar que a realização da pesquisa teve suas dificuldades e limitações. O ano de 2020 fez o mundo e a sociedade brasileira lidar com a pandemia do COVID-19, a mais grave crise sanitária da história depois da gripe espanhola, levando à paralisação de serviços não essenciais, incluindo escolas e universidades. Este fato nos fez adiar o teste do jogo e o recolhimento dos dados; também vale destacar que inicialmente a escolha da escola a ser realizado o teste era uma escola na periferia do Recife e, devido às circunstâncias apresentadas pelo cenário e ao esforço coletivo de pessoas fantásticas, que salvaram esta parte do trabalho, a intervenção foi feita no Colégio de Aplicação da UFPE.

Uma das dificuldades apresentadas também está relacionada à minha condição de professor. Assistimos aos esforços dos estudantes em ter acesso à educação afastados do âmbito escolar. Mas o que ficou evidenciado é o quanto ainda é precário o ensino no Brasil. E isto inclui falta de estrutura das escolas, bem como a estrutura na casa dos alunos, passando por computadores, acesso à *internet*, até mesmo um espaço adequado para realização dos seus estudos. Outro desafio foi precisar lidar com o aumento da demanda de trabalho, vídeos, *lives*, aulas *online*, o trabalho para o professor foi levado de vez para casa e, muitas vezes, impossibilitando minha total dedicação ao projeto.

O projeto de pesquisa teve como finalidade atingir os objetivos propostos e, deste modo, apoia-se na abordagem qualitativa que segundo Minayo (1994, p. 75) “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

A pesquisa foi realizada e proposto ao Colégio de Aplicação da UFPE, com quarenta e seis (46) estudantes do terceiro ano; o projeto passou pelo SOEP (Serviço de orientação pedagógica) e seguiu para o CTA (Conselho Técnico Administrativo), sendo aprovado pelo conselho de ética do colegiado para que o jogo fosse apresentado aos alunos. Vale ressaltar que sua aprovação deve-se pelo reconhecimento da instituição a qual julgou a ausência de qualquer conteúdo que viole

os direitos humanos, princípios éticos e morais, violência ou conteúdo inadequado. Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada baseando-se no conceito de Minayo (1994, p. 58):

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando -se como entrevistas semiestruturadas.

A escolha desta técnica implica em um dos fatores que possibilita a flexibilidade, a autonomia, a reflexão dos sujeitos que farão parte da pesquisa, pois, à medida que fomos propondo as perguntas previamente elaboradas, houve flexibilização em relação à possibilidade de surgir novas indagações durante as entrevistas, bem como em relação ao produto final: O projeto: *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*. As entrevistas aconteceram de acordo com a disponibilidade dos estudantes. As perguntas foram realizadas por meio de um questionário digital e estão relacionadas aos objetivos da pesquisa, com a finalidade de obter subsídios para responder à problemática.

As questões da entrevista contemplaram: compreensão dos estudantes da eficiência do jogo como ferramenta de ensino; conhecimento adquirido através da experiência do jogo, entre outros.

Quanto ao procedimento de análise de dados, foram feitas leituras dos pontos destacados nas respostas, a fim de compreender as informações obtidas e construir as categorias analíticas.

Os resultados foram analisados à luz do referencial teórico que embasará a pesquisa no intuito de possibilitar uma compreensão de acordo com os dados expostos na ocasião, pois, segundo Minayo (1994, p. 79), “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa”.

O processo de construção e reconstrução é constante e, por isso, uma pesquisa sempre deverá ser considerada como inacabada; a partir das análises expostas, poderão surgir novos questionamentos que, conseqüentemente, levantarão inquietações que poderão gerar novas pesquisas.

## 7.1 JOGANDO E APRENDENDO: O QUE RELATA QUEM JOGOU?

Apresentamos, a seguir, as análises a partir do processo de relação dos dados coletados e nosso embasamento teórico com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa. Definimos o perfil dos estudantes que participaram do processo de entrevistas e, posteriormente, as categorias que estabelecemos para atender às questões que motivaram a pesquisa, sendo elas: *experiência*, *aprendizagem*, *conceitos*.

**Quadro 1** - Perfil dos Estudantes

| <b>PARTICIPANTES</b> | <b>ANO</b> | <b>IDADE</b> | <b>GÊNERO</b> |
|----------------------|------------|--------------|---------------|
| Estudante 1          | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 2          | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 3          | 3°         | 18           | Masculino     |
| Estudante 4          | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 5          | 3°         | 17           | Feminino      |
| Estudante 6          | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 7          | 3°         | 17           | Feminino      |
| Estudante 8          | 3°         | 17           | Feminino      |
| Estudante 9          | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 10         | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 11         | 3°         | 18           | Feminino      |
| Estudante 12         | 3°         | 17           | Feminino      |
| Estudante 13         | 3°         | 17           | Feminino      |
| Estudante 14         | 3°         | 17           | Feminino      |
| Estudante 15         | 3°         | 18           | Feminino      |
| Estudante 16         | 3°         | 18           | Feminino      |
| Estudante 17         | 3°         | 18           | Masculino     |
| Estudante 18         | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 19         | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 20         | 3°         | 18           | Masculino     |
| Estudante 21         | 3°         | 17           | Masculino     |
| Estudante 22         | 3°         | 17           | Feminino      |

|              |    |    |           |
|--------------|----|----|-----------|
| Estudante 23 | 3° | 18 | Masculino |
| Estudante 24 | 3° | 17 | Feminino  |
| Estudante 25 | 3° | 17 | Feminino  |
| Estudante 26 | 3° | 18 | Feminino  |
| Estudante 27 | 3° | 17 | Masculino |
| Estudante 28 | 3° | 17 | Masculino |
| Estudante 29 | 3° | 17 | Feminino  |
| Estudante 30 | 3° | 18 | Masculino |
| Estudante 31 | 3° | 18 | Masculino |
| Estudante 32 | 3° | 18 | Masculino |
| Estudante 33 | 3° | 18 | Masculino |
| Estudante 34 | 3° | 18 | Masculino |
| Estudante 35 | 3° | 17 | Feminino  |
| Estudante 36 | 3° | 18 | Feminino  |
| Estudante 37 | 3° | 17 | Masculino |
| Estudante 38 | 3° | 17 | Feminino  |
| Estudante 39 | 3° | 16 | Feminino  |
| Estudante 40 | 3° | 17 | Masculino |
| Estudante 41 | 3° | 17 | Feminino  |
| Estudante 42 | 3° | 18 | Feminino  |
| Estudante 43 | 3° | 17 | Feminino  |
| Estudante 44 | 3° | 16 | Feminino  |
| Estudante 45 | 3° | 17 | Masculino |
| Estudante 46 | 3° | 17 | Masculino |

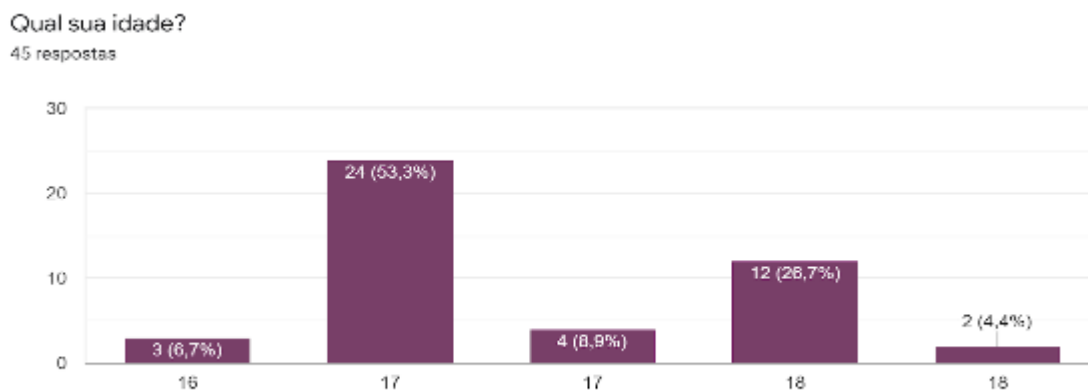
Fonte: O Autor (2021).

O perfil dos estudantes foi definido pelos seguintes aspectos: estudantes alunos do ensino médio. Eles encontram-se cursando o último ano (terceiro ano); assim, compreende-se que estão em processo de finalização e em contato com os assuntos abordados pelo jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*.

É notória a predominância de pessoas do sexo masculino, porém existe uma importante representação feminina (22) e, por este motivo, também contemplamos

essas estudantes. Participaram 46 estudantes, 24 estudantes do sexo masculino e do sexo feminino 22. De modo geral, suas idades variam de 16 a 18 anos.

**Gráfico 1 - Idade**

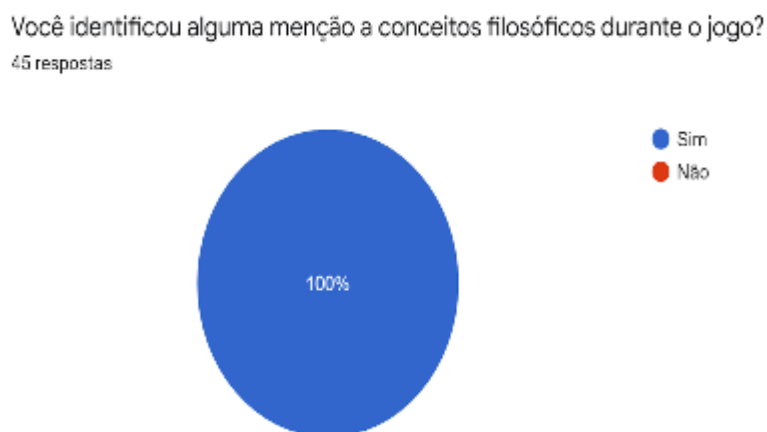


Fonte: O Autor (2021).

Os estudantes apresentam algumas variações em suas falas em relação às análises de como as práticas docentes influenciam na construção da identidade deles, enquanto estudantes em processo de formação inicial. Constataremos, a seguir, a partir das categorias estabelecidas que pretendem contemplar, os objetivos mencionados no início da pesquisa.

## 7.2 IDENTIFICAÇÃO DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS

**Gráfico 2 - Conceitos filosóficos e o jogo.**



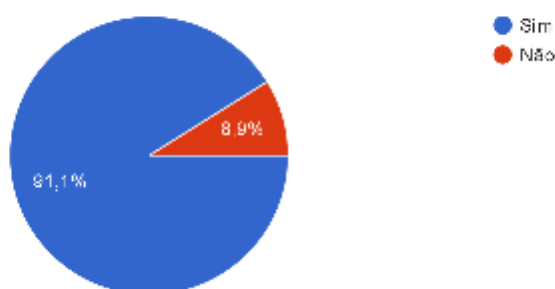
Fonte: O Autor (2021).

Essa categoria possibilitou contemplar a compreensão dos estudantes sobre os conceitos como *physis*, *arete*, *ápeiron*, *eudaimonia*, entre tantos outros. Deste modo, observa-se pelo resultado das respostas que 100% (45 alunos) dos estudantes identificaram e apreenderam conceitos, especialmente conceitos dos oriundos dos filósofos da natureza. Rodrigo (2007) define: “ações didáticas do professor nas aulas de Filosofia não podem estar dissociadas do conteúdo filosófico, pois é o conteúdo filosófico que permite ao aluno pensar por si. Mas que ações didáticas podem favorecer a organização do ensino de Filosofia, a fim de promover a aprendizagem de conceitos filosóficos e o desenvolvimento do pensamento teórico”.

O jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* considera necessário e buscou ampliar a discussão sobre o Ensino de Filosofia, buscando aportes em uma ferramenta (Jogo digital RPG) que trata dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e que tem contribuído para pensar o ensino em várias áreas do conhecimento: a Teoria Histórico-Cultural, história da filosofia, mitologia, geografia. A opção adotada deve-se pelo fato de ela considerar que o desenvolvimento do pensamento do aluno no ensino de filosofia passa pela aprendizagem dos conceitos científicos/teóricos, para que, assim, o alunado possa se familiarizar com o vocabulário filosófico.

**Gráfico 3 - Aperfeiçoamento de conhecimentos prévios**

Você aperfeiçoou algum conhecimento já previamente adquirido durante o jogo?  
45 respostas



Fonte: O Autor (2021).

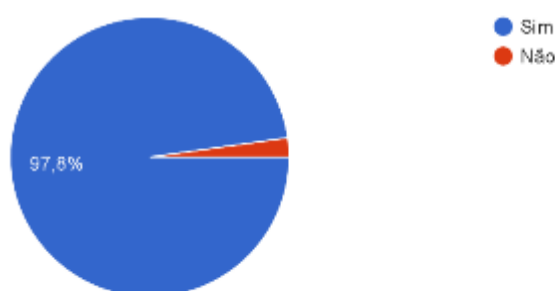
Essa resposta evidencia um dos objetivos do projeto: a eficiência do jogo como ferramenta a ser utilizada em sala de aula pelo professor de filosofia e mesmo por áreas afins como ferramenta, não só auxiliadora, mas sim como um material moderno,

digital, de fonte de conhecimento. Reforçando que, assim como um livro didático como *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, atinge seu objetivo como material didático, *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* cumpre seu papel de convidar o alunado a se aventurar na história da filosofia, a qual possibilita o contato com conceitos e figuras consagradas da história da filosofia. 91,1% dos alunos afirmam ter aprimorado seus conhecimentos em filosofia tendo contato com o jogo, o que certamente também fez com que os mesmos buscassem referências e leituras para além do jogo.

Rau (2007, p. 51) corrobora afirmando que “o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento”. Nesse sentido, entendemos que o uso de um recurso digital, presente no cotidiano do alunado, ofereceu uma ferramenta para ampliação do seu conhecimento filosófico, uma vez que o jogo é uma ferramenta pedagógica inovadora, pois, além de desenvolver atividades divertidas (o jogar e se aventurar nos desafios), o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.

**Gráfico 4** - Combate ao machismo e a estereótipos

Você identificou referências sobre o combate ao machismo e a estereótipos durante o jogo?  
45 respostas



Fonte: O Autor (2021).

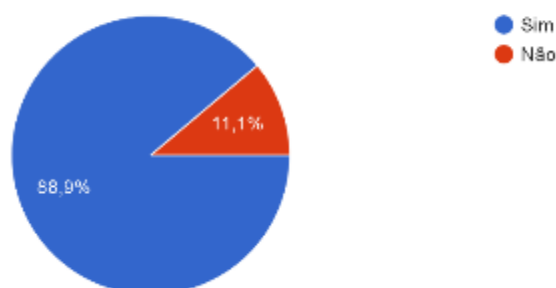
Uma das características que consideramos mais relevante nesse jogo foi o fato de permitir a inserção de novas perguntas aos alunos, contribuindo para a realização de atividade colaborativa, despertando no aluno mais interesse e engajamento e permitindo que o mesmo jogo seja utilizado para a abordagem de outros temas relevantes, como racismo, machismo, preconceito religioso, etc.

Dos 45 alunos, 97,8% identificaram diálogos e menções no jogo de combate ao machismo, temática contemporânea e necessária, inserida no jogo com objetivo de alertar aos jogadores da existência na antiga Grécia, berço da democracia, mas com uma profunda desigualdade de classes e de gênero, na qual as mulheres eram restritas da atividade pública, bem como das atividades do pensamento. Por isso, foram criados diálogos ficcionais entre personagens históricos com os quais não conviveram. Uma liberdade criativa e pedagógica que problematiza o imaginário de que homens são melhores em atividades intelectuais ou, como encontramos numa questão mais contemporânea, “melhores em jogos”, havia penetrado na minha vivência social aos poucos no machismo sutil do dia-a-dia. *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* buscou apresentar temáticas de uma perspectiva feminista, relatando as experiências e o machismo frequentemente enfrentado pelas mulheres.

**Gráfico 5** - Itens, mitologia e filosofia grega

Você notou que todos os itens utilizados pelos personagens do jogo retratam o contexto da história, da mitologia e da filosofia grega antiga?

45 respostas



Fonte: O Autor (2021).

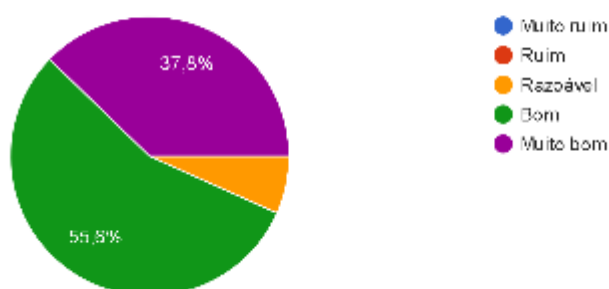
Nesta categoria, reconhecemos que alguns estudantes (88,9%) compreendem o jogo como uma fonte de conhecimento de diversas áreas com as quais, no decorrer dos desafios, é possível dialogar: história da antiguidade, mitologia e, especialmente, filosofia antiga grega. O ensino dos mitos platônicos (a exemplo da caverna presente no cenário e conteúdo do jogo) no ensino médio traz como perspectiva ampliar as possibilidades de aprendizagem, pois acrescenta uma linguagem simbólica no cotidiano dos alunos. Portanto, aderindo à teoria das ideias de Platão (que afirma que o mundo que conhecemos através dos sentidos é imperfeito e falível, já no mundo das ideias são únicas e eternas) os mitos complementam o ensino de filosofia com

modelos e sugestões de orientação para os problemas contemporâneos, como narrativas sobre política, poder, ética, moralidade, afetos, interação com meios digitais, etc.

Os mitos teriam utilidade pedagógica; ou constituem uma retórica moralizadora, literária, política. Em uma estratégia política, os mitos teriam como finalidade educar o povo, trazendo modelos de orientação para boas condutas. Outros veem, no mito, um instrumento para expor a opinião platônica acerca do mundo do devir, características presentes n'*As Aventuras de Áris*.

**Gráfico 6 - Conceitos adquiridos durante a partida**

Como você avalia a aquisição ou aprimoramento de conceitos e informações apresentadas durante a partida?  
45 respostas



Fonte: O Autor (2021).

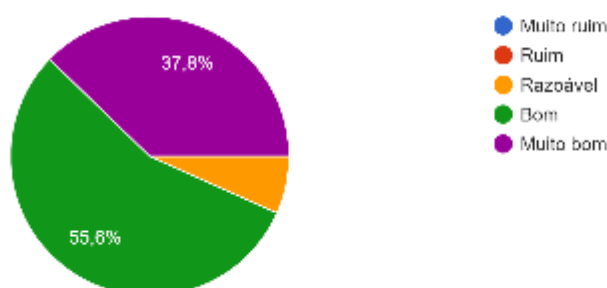
Nota-se, na presente questão, que os conceitos e informações que vimos acima são muito bem acionados dentro do jogo e reconhecidos por 55,6% dos estudantes, conceitos e informações que acionam o reconhecimento do mundo real. O jogo faz esse exercício de deciframento, ou seja, encontra-se presente, no roteiro do jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza*, liberdade da formulação de perguntas, que permitem os estudantes avaliação, se dá sentido a conceitos de difícil compreensão, se fixa os conteúdos, se é motivador e permite a criatividade, o senso crítico, a participação, a competição sadia e o prazer de aprender, ou seja, se promove a aprendizagem. Com esse resultado, portanto, podemos concluir que é possível contribuir para atingirmos diferentes objetivos e metas de aprendizagens, desde a mera fixação de conteúdo, as formas de avaliar, até a socialização, as relações afetivas e a colaboração. Porém, 38,7% dos estudantes não compartilham desse

reconhecimento; esse dado será levado em contato para futuras reflexões e possíveis modificações no jogo.

**Gráfico 7 -** Conceitos adquiridos durante a partida

Como você avalia a aquisição ou aprimoramento de conceitos e informações apresentadas durante a partida?

45 respostas



Fonte: O Autor (2021).

Percebe-se que essa questão é uma das mais fundamentais para o jogo em si, pois, entre outros motivos, aponta que não é visto pelos estudantes, unicamente, na função de entretenimento. O jogo *As Aventuras de Áris: os sábios da natureza* aposta na relação sujeito/objeto/sujeito, uma proposta de ferramenta na qual a interação e comunicação não são suprimidas. Para mim, é necessário aproveitar das habilidades dos alunos – os nativos digitais, conhecedores desses ambientes midiáticos –, da melhor maneira possível durante o processo de aprendizagem. Mattar (2007) vai elencar diversas formas de usar os *games* nas salas de aulas, dentre elas estão as propostas de um aprendizado tangencial que se dá por meio do envolvimento, da valorização dos erros cometidos pelos alunos integrados totalmente ao aprendizado, da interação e participação dos alunos em todo o processo, da aprendizagem lúdica mais interessante ao aluno, entre outras. O dado, 100% dos estudantes, corrobora que alcançamos tal objetivo pelo fato da identificação dos alunos com a eficiência do uso do jogo em sala de sala, assim como seu retorno para debate e desenvolvimento de atividades, para, assim, aprofundar os conhecimentos adquiridos por meio da experiência que os jogadores (estudantes) conquistaram após a conclusão de todas as aventuras.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por alternativas e ferramentas que melhorem o ensino e aprendizagem tem sido o desafio de pesquisadores e profissionais da educação. Esse trabalho buscou trazer à discussão o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs), bem como de jogos digitais como ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio. Vimos que o uso dessas ferramentas é uma exigência que se impõem aos professores e futuros professores, uma vez que estamos diante de uma geração Z de estudantes ou “nativos digitais”, que, por sua vez, não são intelectualmente os mesmos que o sistema de ensino da atualidade foi preparado para educar. Assim sendo, profissionais e governos devem desenvolver políticas públicas educacionais visando adaptar as metodologias de ensino desse sistema para suprir as necessidades desses novos educandos. O acesso à *internet*, acesso ao mundo digital, tornou-se atualmente forma de integração de grupo, realização e busca por felicidade e, ao mesmo tempo, um direito inalienável para qualquer país que pretenda oferecer uma cidadania plena à sua juventude.

Ao analisar cada um dos dados coletados, de forma geral, percebemos que o jogo e a ludicidade cumpriram bem a demanda de ajudar a transformar positivamente as aulas e os conteúdos de filosofia no ensino médio para uma linguagem acessível aos alunos, bem como acessível à sua realidade intimamente ligada ao mundo digital. Através da aplicação do jogo em turmas do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFPE, foi possível perceber que o uso de tecnologias e jogos digitais nesse momento faz parte da cultura dos alunos, e que são enormes os benefícios proporcionados por essas mídias para o aprendizado do estudante.

Vimos, na nossa discussão teórica, em diálogo com Pierre Lévy e diversos outros autores, que o uso de tecnologias na educação faz parte das competências necessárias para a formação integral do educando e, por esse motivo, deveria ser tema de discussões nas graduações e pós-graduações, uma vez que apresentar a realidade atual das salas de aula é um objetivo dos cursos de formação que visam a melhor preparar os professor para eventualidade e contingências do mundo concreto – onde de fato acontece a educação. Sendo a adequação ao mundo digital uma das muitas exigências da realidade da sala de aula, temos um grande caminho a ser trilhado em termos de pesquisa sobre utilização dessas tecnologias como ferramentas educacionais, formação de professores e uso em sala de aula.

O jogo foi capaz de mostrar, de maneira evidente, que, se bem usado, tem seu valor enquanto ferramenta nas mãos de professores e alunos com potencialidades emancipatórias. Mostrou que pode fazer a diferença na abordagem de conteúdos e promover a mudança de perspectiva quanto a visões preconceituosas sobre ser mero instrumento de entretenimento e dominação.

Cabe lembrar que ensinar filosofia não é uma tarefa fácil, especialmente em um país como o nosso, que não deixa passar qualquer oportunidade de tentar descaracterizá-la ou deslegitima-la, que, nas suas manobras políticas, acaba por ser conivente com a diminuição do tempo de aula, que investe menos que o necessário na formação continuada de professores.

Contudo, se, no século XX, foi anunciado pelo físico Stephen Hawking “a morte da filosofia”, o presente trabalho reforça que nunca foi tão atual e necessário o saber filosófico para entendermos os novos dilemas que nos apresentam esse mundo contemporâneo. A filosofia resiste e (ainda) permanece nas salas de aula. Isso por ser necessária à vida e ao pensamento, por ser fundamental ao entendimento e aos questionamentos, permanece por ter esse efeito de encantar e gerar o brilho nos olhos que é comum naqueles que vislumbam as suas análises mais aprofundadas.

Esclarecemos, sobretudo, que, em nenhum momento, tivemos a intenção com esta dissertação de dar a palavra final sobre qualquer um dos temas nela abordados. Intentamos verdadeiramente percorrer o mais naturalmente possível sobre o mundo do jogo e sua imbricada relação com o mundo da vida. O projeto buscou contribuir e apresentar esse projeto aos docentes e discentes interessados em trabalhar com tecnologia em seus componentes curriculares, pois a mesma tem caráter abrangente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem. Considera-se importante prover diferentes métodos para os profissionais da educação lidar com as máximas possibilidades de oferecer recursos diferenciados em sua prática docente. Sugerir essa ferramenta irá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que estão em desenvolvimento e sendo aplicadas nas Universidades e instituições de ensino.

Produzimos absolutamente do zero um jogo original, 100% digital, de alta qualidade e absolutamente gratuito, testado por programadores, professores e alunos, jogado até agora por mais de mil pessoas. Tudo isso não por vaidade ou qualquer coisa que o valha, mas pela firmeza na convicção do espalhamento, da popularização e da democratização do acesso à filosofia. Se dá sentido a conceitos de difícil compreensão, se fixa os conteúdos, se é motivador e permite a criatividade, o senso

crítico, a participação, a competição sadia e o prazer de aprender, ou seja, se promove a aprendizagem, isso nossa pesquisa apontou positivamente. A tecnologia pode, como afirma Habermas, contribuir para emancipação do ser humano na educação, contribuir para atingirmos diferentes objetivos e metas de aprendizagens, desde o despertar do interesse do aluno pelo conteúdo, as formas de avaliar, até a socialização, as relações afetivas e a colaboração entre os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. (1965-1966) Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978
- ADORNO, Theodor, W. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. (Trad: Guido A. de Almeida). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p 17
- ADORNO, Theodor, W. “Teoria da Semocultura”. in: **Educação e sociedade**, (Trad. N.R. Oliveira, B. Pucci & C.B.M., nº 56, dez, 1996, p 396 – 397
- ADORNO, Theodor, W. Capitalismo **Tardio ou Sociedade Industrial?** In: COHN, Gabriel (Org.). São Paulo: Ática, 2010
- AGUIAR, Olivette Rufino Prado. **Atividade lúdica: Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação).
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.
- ALVES, Flora. B. **Gamification - Como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito à prática**. São Paulo: DVS Editora. 2014.
- ALVES, T; PINTO, J.M. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, 41 (143), 606-639p, ago, 2011.
- ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, 2004.
- ARENDT, H. **Origem do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. Cultural, São Paulo: Cultural, 1984.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento filosófico**. Trad. Sérgio Bath. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo, Martins Fontes. 2005
- BOURDIEU, P. **O capital social – notas provisórias**. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural (Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1986b.

BOURDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, J. **La notion de compétence**: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? Raisons éducatives. Paris, De Boeck Université, 2003, pp. 23

BURKE, P. (2010). Huizinga, profeta de “sangue e rosas”. Em J. Huizinga, **O Outono da Idade Média**. São Paulo: Cosac Naify.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. Raul Inácio Busarello. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Tradução de Rodrigo Sardemberg. Porto Alegre: Bookman, 2012

CIPOLI, Pedro. **O que é engenharia social**. Canaltech. 2012. Disponível em: <<http://corporate.canaltech.com.br/o-que-e/seguranca/O-queeEngenharia-Social/>>. Acesso em: 24 jul. 2012

CROCHÍK, José Leon. **Aspectos que permitem a segregação da escola pública**. 2 ed. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003, p 29.

D'AMBROSIO, U. **História da Matemática e Educação**. In: Cadernos CEDES 40. História e Educação Matemática. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1996, p.7-17.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1973

FEENBERG, Andrew. **Entre a razão e a experiência**: ensaios sobre tecnologia e modernidade. Tradução de Eduardo Beira; Cristiano Cruz e Ricardo Neder. Portugal: MIT Press, 1985, p 12

FERREIRA, E. R. de. **Jogos Eletrônicos nas aulas de Educação Física**. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA/UFU. 2010.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004

FREITAG, Barbara. **Habermas e a teoria da modernidade**. Brasília: Casa das Musas, 2005

GADOTTI, Moacir. **A profissão docente e suas ameaças no contexto das políticas neoliberais na América Latina**. Instituto Paulo Freire, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**: Doze Lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes. 1990, P. 92

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: Racionalidade da Ação e Racionalização Social (Vol. I). Tradução de Paulo Astor Soethe. Revisão Técnica de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1996.

JAERGER, Werner Weillhelm. Paidéia - **A Formação do Homem Grego**- 4ªedição - São Paulo: Martins Fontes. 2001.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012, P 312

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999, P. 11

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas**. Disponível em: <luckesi.com.br> Acesso em: 08 dez. 2019.

MANSON, Michael. **História dos Brinquedos e dos Jogos**. Brincar através dos tempos. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro**. São Paulo: Devir, 1996. Ryan, Jeff. Nos Bastidores da Nintendo. Editora: Saraiva.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 8. ed. [Reimpr]. Rio de Janeiro: LTC, 1999, P. 73

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O capital**. São Paulo: Moraes, 2007

MELO, Marco Aurélio Pedrosa de. **Representações sociais sobre a escola e o trabalho docente**: professores de Sociologia no ensino médio nas escolas públicas de Goiânia. 2017. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006

MENDES, R. L. R. **Educação infantil**: As Lutas pela sua Difusão. Belém: Unama, 1996.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. In: \_\_\_\_\_ **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PEREIRA, Antonio; NEVES, Carlos **A educação não formal e educação social na ordem do dia**: entre conflitos e possibilidades educativas. In: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez./2012.

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Ler/falar/escrever: práticas discursivas no ensino médio – uma proposta teóricometodológica**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

PEREIRA, Taís Silva. A FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DE JOGOS O recurso do lúdico na produção coletiva e divulgação do conhecimento filosófico. **REVISTA ESTUDOS DE FILOSOFIA E ENSINO**, v. 1, n. 1, 2018.

PESTALOZZI, Johann H. **Cartas sobre educación infantil**. 3. ed. Introducción y traducción de José Maria Quintana Cabanas. Madrid: Tecnos, 2006.

PLATÃO. **"A República"**, LIVRO VII ,6º ed. Ed. Atena, 2010, p. 287-291

PUCCI, Bruno. A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In: Zuin, A. A. S.; Pucci, B.; Ramos-de-Oliveira, N. (Orgs). **A Educação Danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998

PUCCI, Bruno. **Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação à Distância Virtual nos cursos de Pedagogia**. Projeto de Pesquisa. Piracicaba, 2008.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação Infantil e Ludicidade**. Teresina: EDUFDI, 2009. REVISTA SUPER INTERESSANTE. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/superlistas/conheca-a-origem-de-6-brincadeiraspopulares/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

RAMOS, L. **Para casa ou para sala?** São Paulo: Didática Paulista, 1995, P. 10.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. São Paulo: Edipro, 2017.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. São Paulo, SP: Blucher, 2012a 4 v. (v.1).

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O Lúdico na formação do educador** - Petrópolis, RJ- Vozes, 1997.

SILVA, Bento. A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo -repercussões e exigências na profissionalidade docente. In: Antonio Moreira; Elizabeth Macedo (Org) **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto Editora. 2002.

SILVEIRA, A; BAZZO, W. A. Pertinência da abordagem CTS na educação tecnológica. **Revista Ibero-Americana de educação**, n. 28, 2009

SPOSITO, M.P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLO, C. G. **Las epistemologías de la política educativa: vigilancia e posicionamiento epistemológicos del investigador en política educativa**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2002.

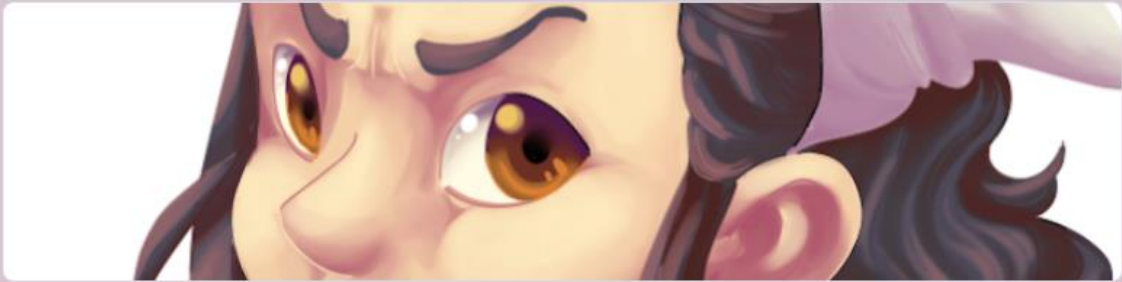
TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2011.

X THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3 vols, tradução de Denise Bottman.

WALTER A. NEVES. E no princípio... era o macaco! **Estudos avançados**, v. 20, n. 58, 2006.

WOLTON, Dominique. **E depois da Internet?** Lisboa: Difel, 2000.

## ANEXO A – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO



### Avaliação da demo do jogo As Aventuras de Aris: Os Sábios da Natureza

Olá Jogadores de testes!

Primeiramente um muito obrigado de toda a equipe do Projeto Aris por jogar a primeira parte do jogo, acreditar no nosso projeto e nos ajudar no feedback da experiência do jogo.

Queremos que vocês respondam este questionário de forma muito autêntica e neutra! (o máximo que puderem)

Esse jogo foi desenvolvido com muito carinho e trabalho de nossa equipe e esperamos de coração que vocês tenham tido uma experiência satisfatória.

No mais, anotaremos todos os feedbacks para melhorar cada vez mais nosso projeto!

Abraços!

---

Qual seu nome? \*

Texto de resposta curta

Qual sua idade? \*

Texto de resposta curta

Você identificou alguma menção a conceitos filosóficos durante o jogo? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você aprendeu algo que não sabia durante o jogo? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você aperfeiçoou algum conhecimento já previamente adquirido durante o jogo? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você percebeu que existem trechos retirados de livros de Platão e Aristóteles como Apologia \* de Sócrates (fase da caverna – buraco), A República (fase da caverna – escribas), Ética a Nicômaco (saída da caverna), Física (castelo azul) entre outros?

- ☐ Sim
- ☐ Não

...

Como você avalia a aquisição ou aprimoramento de conceitos e informações apresentadas durante a partida? \*

- ☐ Muito ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

Você identificou referências sobre o combate ao machismo e a estereótipos durante o jogo? \*

☐ Sim

☐ Não

Você identificou referências a conceitos associados a Tales de Mileto, Arché e água? \*

☐ Sim

☐ Não

Você notou que todos os itens utilizados pelos personagens do jogo retratam o contexto da história, da mitologia e da filosofia grega antiga? \*

☐ Sim

☐ Não

Você acredita que o jogo, juntamente com a aula são capazes de tornar os conteúdos mais interessantes? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Como você avalia o jogo de maneira geral? \*

- ☐ Muito ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

Como você classifica os Puzzles (Problemas e desafios) do jogo? \*

- ☐ Muito ruim

Como você classifica os Puzzles (Problemas e desafios) do jogo? \*

- ☐ Muito ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

Como você classifica os diálogos e a linguagem do jogo? \*

- ☐ Muito ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

Como você classifica a história narrada no jogo? \*

- ☐ Muito ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Boa
- ☐ Muito boa

Como você classifica a dificuldade do jogo? \*

- ☐ Muito fácil
- ☐ Fácil
- ☐ Mediano
- ☐ Difícil

Como você classifica o sistema de "Fragmentos do Conhecimento"? \*

- ☐ Muito ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

\*\*\*

Em sua opinião, o jogo é capaz de gerar reflexões com temáticas ligadas a contemporaneidade? \*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso tenha havido, relate sua maior dificuldade no jogo \*

Texto de resposta longa

Escreva aqui sua opinião sobre o jogo. Nela podem conter sugestões, críticas ou elogios.

Texto de resposta longa