

Juliana Hochsprung

**LIFE IS STRANGE: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA
DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS CRÍTICAS COM JOGOS
DIGITAIS**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dulce Márcia Cruz.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Hochsprung, Juliana
LIFE IS STRANGE : UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA DE
PRODUÇÃO DE NARRATIVAS CRÍTICAS COM JOGOS DIGITAIS
/ Juliana Hochsprung ; orientador, Dulce Marcia
Cruz, 2018.
265 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. jogos digitais. 3. oficinas. 4.
mídia-educação. 5. ludoletramento. I. Cruz, Dulce
Marcia . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“LIFE IS STRANGE: UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA DE PRODUÇÃO DE NARRATIVAS CRÍTICAS COM JOGOS DIGITAIS”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 14/08/2018

Dra. Dulce Marcia Cruz (PPGE/CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Monica Fantin (PPGE/CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Gilson Cruz Junior (ICED/UFOPA/Pará – Examinador)

Dr. Rafael Jose Bona (Universidade Regional de Blumenau/SC - Examinador)

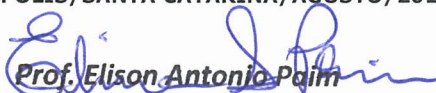
Dra. Daniela Karine Ramos Segundo (PPGE/CED/UFSC – Suplente)


Prof. Elisa Antonio Paim

Coordenador do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1934

JULIANA HOCHSPRUNG
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2018


Prof. Elisa Antonio Paim

Coordenador do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1934

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me iluminado ao longo desses dois últimos anos.

Aos meus pais, Roberto e Clarice, por estarem sempre presentes em minha vida, me incentivando a seguir os meus sonhos.

À Flávia, por estar sempre presente, pela paciência, carinho e amor, ao longo de mais uma jornada acadêmica.

À minha querida orientadora Dulce Márcia Cruz, pela paciência, amizade, por me proporcionar grandes aprendizagens, e por acreditar no meu potencial.

Aos professores e professoras por aceitaram o convite para a defesa e pelas ricas contribuições à pesquisa: Monica Fantin, Daniela Karine Ramos Segundo, Rafael Jose Bona e Gilson Cruz Junior.

Aos amigos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) que fiz ao longo dessa jornada. Vocês foram incríveis!

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) e ao CNPq que forneceu condições financeiras para a realização da pesquisa.

Obrigada!

RESUMO

Os jogos digitais estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, seja enquanto meio de entretenimento, como instrumento pedagógico, além de compor um campo de estudo em plena ascendência. Diante disso, a presente dissertação tem como objetivo analisar as possíveis contribuições da aproximação do ludoletramento e da mídia-educação como metodologia de oficinas voltadas à compreensão instrumental, crítica e expressivo produtiva das estudantes de Pedagogia, matriculadas na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação”, oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da utilização do game *Life is Strange* como recurso pedagógico. A pesquisa buscou conhecer, a partir de uma proposta de estudo da intersecção jogador e jogo, quais as possibilidades de aprendizagens a partir dos jogos digitais, diante da abordagem da mídia-educação, que se estendem de sua prática instrumental, às reflexões críticas do jogo enquanto artefato cultural, repleto de significados e com uma linguagem própria, em aproximação à proposta de letramentos em jogos, constituída pela capacidade dos atores sociais de jogar jogos digitais, mas sobretudo, de discutir seus significados. O pressuposto inicial embasado na mídia-educação para alcançar esse objetivo foi que essa aprendizagem poderia ser incentivada, mediada e ampliada através da mediação pedagógica realizada em oficinas oferecidas dentro da formação inicial. Logo, a elaboração das oficinas foi orientada a partir de uma intervenção mediada, que teve como parâmetro a metodologia de ensino baseada na experiência de aprendizagem mediada. O conteúdo das oficinas (abordado diante de uma perspectiva narrativa e de game design), considerado suficiente para uma compreensão ampliada dos jogos digitais, foi baseado em atividades práticas e reflexivas sobre os elementos do jogo, tendo como referência os principais autores do campo de pesquisa. Ao olhar para os jogos digitais diante de uma abordagem narrativa, utilizou-se como base constitutiva das oficinas e também de análise, uma estrutura que contempla os elementos essenciais para o processo narrativo: o mundo fictício (categorização dos personagens, tipos de cutscenes, espaço físico do jogo) a mecânica narrativa (missões) e a recepção de jogador (repertório literário sobre jogo). Os resultados principais indicam que as oficinas, estruturada nos princípios da mídia-educação em consonância ao ludoletramento, conseguiram atingir o seu propósito que era de promover o letramento em jogos digitais, no que diz respeito a capacidade de jogar/instrumental, de compreender os significados de seus elementos

de forma crítica e reflexiva e de produzir narrativas críticas acerca do jogo *Life is Strange*, em estudantes de Pedagogia.

Palavras-chave: Jogos digitais, oficinas, mídia-educação, ludoletramento, narrativa.

ABSTRACT

Digital games are increasingly present in our society, both as a means of entertainment, as a pedagogical instrument, and to compose a field of study in full ascendancy. Therefore, this dissertation aims to analyze the possible contributions of the approach of ludoletramento and media-education as a methodology for workshops aimed at the instrumental, critical and expressive understanding of the students of Pedagogy, enrolled in the discipline of "Production of audiovisual language, digital and hypermedia education ", offered by the Pedagogy course of the Federal University of Santa Catarina, using the game Life is Strange as a pedagogical resource. The research sought to know, from a proposal of study of the intersection player and game, what the possibilities of learning from the digital games, before the media-education approach, which extend from their instrumental practice, to the critical reflections of the game as a cultural artifact, full of meanings and with its own language, approaching the proposal of literacies in games, constituted by the capacity of social actors to play digital games, but above all, to discuss their meanings. The initial assumption based on media-education to achieve this goal was that this learning could be encouraged, mediated and expanded through pedagogical mediation conducted in workshops offered within the initial training. Therefore, the workshops were developed based on a mediated intervention, based on the methodology of teaching based on the experience of mediated learning. The content of the workshops (approached from a narrative and game design perspective), considered sufficient for an extended understanding of the digital games, was based on practical and reflexive activities on the elements of the game, having as reference the main authors of the field of research . When looking at the digital games in front of a narrative approach, a structure that contemplates the essential elements for the narrative process was used as the constitutive base of the workshops and also of analysis: the fictitious world (categorization of the characters, types of cutscenes, space physicist of the game) the narrative mechanics (missions) and the reception of player (literary repertoire on game). The main results indicate that the workshops, structured in the principles of media-education in line with ludoletramento, managed to achieve their purpose that was to promote literacy in digital games, with regard to the ability to play / instrumental, to understand the meanings of its elements in a critical and reflexive way and of producing critical narratives about the game Life is Strange, in Pedagogy students.

Keywords: Digital games, workshops, media-education, ludoliteracy, narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceito de jogo.....	48
Figura 2 - Estrutura de três atos.....	58
Figura 3 - Desafio EAD Compreensão do Jogo	130
Figura 4 - Desafio EAD - Interface e Regras.	134
Figura 5 - Desafio EAD: áudio, narrativa e dimensões do jogo.....	138
Figura 6 - Atividade em sala: análise dos elementos de roteiro	146
Figura 7 - Atividade em sala: análise da missão do jogo e personagem	147
Figura 8 - Apropriação dos elementos	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Game como domínio semiótico: aproximações	26
Quadro 2 - Mídia-Educação e o Ludoletramento	27
Quadro 3 - Contextos de compreensão do jogo digital.	37
Quadro 4 - Jornada do Herói	59
Quadro 5 - Perfil de jogadores e semelhanças.....	80
Quadro 6 - Cronograma e objetivos pedagógicos das oficinas	90
Quadro 7 - Cronograma das oficinas.....	100
Quadro 8 - Cronograma de atividades e instrumentos de coleta	105
Quadro 9 - Categoria e perfil de jogadora	111
Quadro 10 - Elementos do jogo.....	112
Quadro 11 - Conhecimento sobre elementos de jogo.....	113
Quadro 12 - Manuseio do jogo e imersão	114
Quadro 13 - Elementos do jogo – Aspectos evidentes em Life is Strange	149
Quadro 14 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E1	158
Quadro 15 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E2	159
Quadro 16 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E3	159
Quadro 17 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E4 ...	160
Quadro 18 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E5	160
Quadro 19 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E6	160
Quadro 20 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E7	161
Quadro 21 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E8	161
Quadro 22 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E9	162
Quadro 23 - Apropriação dos elementos relacionados a experiência..	162
Quadro 24 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E1	163
Quadro 25 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E2	164
Quadro 26 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E3	164
Quadro 27 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E9	165
Quadro 28 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E4	165
Quadro 29 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E5	166
Quadro 30 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E6	167

Quadro 31 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E7.....	168
Quadro 32 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E8.....	168
Quadro 33 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E1, E8.....	260
Quadro 34 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E2, E6.....	261
Quadro 35 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E3, E7.....	263
Quadro 36 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E4, E9.....	264
Quadro 37 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E5.....	264

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E1 – Estudante 1

E2 – Estudante 2

E3 – Estudante 3

E4 – Estudante 4

E5 – Estudante 5

E6 – Estudante 6

E7 – Estudante 7

E8 – Estudante 8

E9 – Estudante 9

Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação,
Ciência e Cultura

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	APRESENTAÇÃO DO TEMA	21
1.2	PROBLEMÁTICA.....	25
1.3	OBJETIVO GERAL	27
1.3.1	Objetivos Específicos	27
1.4	JUSTIFICATIVA.....	28
1.5	METODOLOGIA	29
1.6	ESTRUTURA DO TRABALHO	31
2	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO	33
2.1	EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	33
2.2	MEDIAÇÃO, EDUCAÇÃO E JOGOS DIGITAIS NAS ESCOLAS	35
2.3	EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA	38
3	JOGOS DIGITAIS	45
3.1	UMA INTRODUÇÃO AOS JOGOS DIGITAIS	45
3.2	JOGOS DIGITAIS E O GAME DESIGN	49
3.2.1	Os elementos dos jogos	49
3.2.2	Interface e áudio nos jogos digitais	53
3.2.3	Modos de interação nos jogos digitais	54
3.3	AS NARRATIVAS E OS JOGOS DIGITAIS	55
3.3.1	As estruturas narrativas tradicionais e interativas	57
3.3.2	Contando histórias por meio dos jogos digitais	64
3.4	EXPERIÊNCIA E JOGOS DIGITAIS	73
3.4.1	Jogadores e suas categorias	78
4	METODOLOGIA	83
4.1	METODOLOGIA DE PESQUISA	83
4.2	CAMPO DE PESQUISA	84
4.3	O GAME LIFE IS STRANGE.....	85

4.4	REALIZAÇÃO DAS OFICINAS.....	87
5	ANÁLISE.....	109
5.1	ANÁLISE DA CATEGORIA DE JOGADORA E PERFIL DE JOGADORA.....	110
5.2	CONHECIMENTOS SOBRE ELEMENTOS/COMPONENTES DO JOGO	112
5.3	ANÁLISE NÍVEL INSTRUMENTAL	113
5.4	INTERPRETÇÃO INICIAL DO JOGO LIFE IS STRANGE.....	118
5.5	INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO JOGO.....	123
5.6	AVALIAÇÃO DAS COMPREENSÕES DOS COMPONENTES DOS JOGOS: ATIVIDADE EM SALA E A DISTÂNCIA.....	129
5.6.1	Desafio EAD - Compreensão do game <i>Life is Strange</i>	130
5.6.2	Desafio EAD – Regras e Interface	133
5.6.3	Desafio EAD - Áudio, narrativa: história, personagem e dimensões do jogo	138
5.6.4	Atividade em sala – O que é Jogo?	141
5.6.5	Atividade em sala – Áudio e Cutscene	142
5.6.6	Atividade em sala: História (elementos de roteiro).....	145
5.6.7	Atividade em sala – Missões e tipos de jogadores	147
5.7	INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DA ANÁLISE DO JOGO E DA EXPERIÊNCIA: ANÁLISE FINAL DO JOGO LIFE IS STRANGE.....	148
5.7.1	Apropriação: Interpretação do jogo <i>Life is Strange</i> e de suas experiências	158
5.7.2	Resultados da eficácia das oficinas.....	169
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS.....	177
	APÊNDICE A – Artigo.....	187
	APÊNDICE B – Modelo questionário Pré-jogo	201
	APÊNDICE C – Modelo questionário Pós-jogo	205
	APÊNDICE D – Questões pré-jogo: categoria de jogador	209
	APÊNDICE E – Questões pré-jogo: recepção de jogadora.....	215

APÊNDICE F – Observação Sistemática do Jogo.....	221
APÊNDICE G – Desafio EAD: Compreensão do Jogo; Regras e Interface; Áudio, narrativa: história, personagem e dimensões do jogo	223
APÊNDICE H – Atividades em sala – Áudio e Cutscene	229
APÊNDICE I – Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: continuação das análises.	239

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Nos dois últimos séculos, cinco gerações de tecnologias semióticas foram incorporadas à cultura, promovendo transformações de ordem psíquica e socioculturais, segundo Santaella (2013). A sociedade ocidental vivenciou a passagem de uma geração de tecnologias do reprodutível, passando pelas tecnologias de difusão, tecnologias do disponível, tecnologias do acesso até chegar na atual geração formada pelas tecnologias de conexão contínua, expressas por meio do telefone celular, um recurso tecnológico que se difundiu de forma ampla e rápida, ocasionando um redesenho de todo ambiente urbano (SANTAELLA, 2013). Essa nova forma sociocultural que vem sendo observada nos últimos tempos pode ser compreendida como Cibercultura (LE MOS, 2003). Um período marcado pela hiper mobilidade, originada a partir do entrelaçamento da mobilidade física do usuário, munido de seus dispositivos móveis, com a mobilidade informacional que ocorre nas redes (SANTAELLA, 2013).

Essa nova era digital acabou afetando também a educação, fazendo com que novas práticas fossem pensadas. Ao tratar de educação formal, Gómez (2015) explica que essa nova era da informação digital acabou por influenciar as organizações das instituições escolares, no que tange às mudanças nos processos de socialização dessas novas gerações e conseqüentemente promovendo novos desafios para a educação, envolvendo os sistemas educacionais, as escolas, os professores, as novas formas de ensinar e aprender e também a organização do currículo. Orozco (2009), assim como Gómez (2015), já alertava para um possível reajuste, elaboração de estratégias, a fim de continuar atribuindo à educação uma posição relevante, diante de um contexto no qual estão inseridas as novas tecnologias de informação. Santaella (2013) afirma que a era da mobilidade acabou por estimular um aprendizado aberto, chamado por ela de aprendizagem ubíqua, uma nova forma de aprender por meio dos dispositivos móveis que dispensa os processos de educação formal que ocorrem por meio do ensino. Contudo, argumenta que esse tipo de aprendizagem não substitui a educação formal de ensino, mas a complementa.

Para Buckingham (2007), essas novas tecnologias possibilitaram ao jovem assumir um papel ativo como produtor cultural, a partir do momento que oferece oportunidades para ele produzir seus próprios produtos. Isso vem ao encontro do que Jenkins (2008) chama de cultura

participativa, ao considerar produtores e consumidores como participantes que interagem de acordo com determinadas regras, contrastando com a ideia da passividade do espectador diante dos meios de comunicação. Nessa cultura, o público ganha voz, participando diretamente como produtor de cultura, como é o caso das *fanfictions*, citadas pelo autor.

Conforme descrevem Belloni e Bévort (2009), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) já fazem parte da cultura das crianças, atuando como agências de socialização, aproximando a escola e os jovens. Diante disso propõem como necessário considerar essa aproximação entre TIC e estudante, a partir da perspectiva da mídia-educação nas dimensões de objeto de estudo e ferramenta pedagógica (BELLONI, BÉVORT, 2009).

Fantin (2011, p.30) deixa claro que uma abordagem mais ampla da mídia-educação nesses contextos escolares é compreendida a partir de três perspectivas: “educar *sobre/para* os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)”.

Ao partir da perspectiva otimista acerca do uso de tecnologia pelas crianças, o computador é visto como aquele capaz de liberar a criatividade e a vontade de aprender bloqueadas pelos métodos antigos. Assim também como a tecnologia digital que é vista como uma nova forma democrática de alfabetização, a partir do momento em que coloca os meios ao alcance de todos. Logo, novas formas culturais, como os jogos de computador, são fornecidas por essas novas tecnologias e diretamente associadas às crianças (BUCKINGHAM, 2007).

Sendo assim, esses jogos, considerados como um meio cultural, podem ser compreendidos como detentores de um tipo de linguagem, a qual pode ser adquirida, ensinada, bem como transferida para outros meios ou formas de comunicação (BUCKINGHAM; BURN, 2007).

A respeito dos jogos digitais, alguns estudiosos têm verificado que eles tendem a proporcionar diversos ganhos aos indivíduos no que diz respeito ao desenvolvimento de muitas habilidades cognitivas, proporcionadas pela motivação. Pesquisadores que realizaram estudos sobre os jogos digitais comprovam o papel que esses artefatos desempenham no desenvolvimento de certas habilidades nos sujeitos. Johnson (2005) traça um olhar sobre os videogames considerando-os influenciadores do aumento da capacidade cognitiva dos sujeitos jogadores. Gee (2009) entende que os jogos possuem um poderoso princípio de aprendizagem, listando alguns deles em seu artigo Bons videogames e boa aprendizagem. Já Orozco (2006) compreende o jogo

como um novo meio de produção de conhecimento, especificamente para desenvolver habilidades dedutivas hipotéticas, as quais são fundamentais para a formação de um pensamento científico. A partir de uma perspectiva produtiva, Buckingham (2007) aponta que essas tecnologias possibilitaram ao jovem assumir um papel ativo como produtor cultural. Prensky (2010) propõe cinco níveis em que ocorre o aprendizado nos videogames: como, o quê, por quê, onde e se. O “como” está relacionado, à aprendizagem de como as peças ou outros componentes do jogo operam, e o que o jogador pode fazê-los executar. Já o nível “o quê”, diz respeito à aprendizagem das regras as quais irão orientar o comportamento do jogador no jogo. “O por quê”, trata da aprendizagem de estratégias para manipulação do jogo que precisam se assemelhar à vida do jogador para ter sentido. Já o nível “onde” está relacionado ao contexto do jogo, a cultura que o permeia e o ambiente em que se passa, aprendendo sobre esse universo e os valores reproduzidos por ele. Por fim, o “se” está relacionado à aprendizagem quanto a tomada de decisões realizadas ao longo do jogo, escolhas essas de dimensão moral e de valores.

Mas para que a aprendizagem aconteça nesse meio é necessário que os jogos possuam objetivos claros de aprendizagem, além de ensinar conteúdos visando o desenvolvimento de competências a fim de ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos estudantes (SANTAELLA, 2012).

Acerca das potencialidades dos jogos para o ensino e aprendizagem, Van Eck (2015) atribuiu aos jogos a capacidade de promover habilidades gerais nos sujeitos jogadores: melhora na ortografia e na leitura; promoção de saberes específicos; estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Ao compreender que os jogos são tão importantes para o desenvolvimento de diversas habilidades, vale ressaltar o elemento que faz com que sejam tão interessantes e motivadores. Segundo Santaella (2004), especialistas relatam que esse elemento é o lúdico, responsável por fornecer potência para motivação a fim de gerar aprendizagem.

A respeito da ludicidade, ela está presente tanto nos jogos tradicionais como nos eletrônicos/digitais. Ao tratar dos jogos eletrônicos, Santaella (2004) explica que o que os torna diferentes dos demais tradicionais é a interatividade e a imersão.

Todo jogo gera alguma experiência em quem interage com ele, mas ao tratar especificamente dos jogos digitais, Schell (2011) propõe que estes servem para criar certos tipos de experiências a partir da interação do sujeito com o artefato, assim como Hunnicke et al (2004), ao dissertar que os jogos proporcionam alguns tipos de experiências estéticas aos

jogadores. Newman (2008) entende a relevância do estudo do jogo como texto ou simulação, mas destaca a importância de investigar a cultura do jogo e do ato de jogar, abrindo espaço também para tecer considerações mais sistemáticas acerca da situação do jogo e estes significados e práticas coletivas.

Ao aproximar os jogos digitais da educação, é possível verificar a presença de algumas pesquisas que trazem resultados da aproximação entre esses dois campos de estudos.

Para tratar de forma mais precisa esse assunto, apresentamos o resultado de uma revisão sistemática (HOCHSPRUNG, CRUZ, 2017), a qual se aprofundou em pesquisas concentradas em experiências práticas de uso dos jogos digitais, de cunho comercial, e programas de desenvolvimento de jogos em sala de aula. Práticas essas analisadas a luz da mídia-educação, metodologia de aplicação das mídias em ambientes de ensino visando a ampliação do letramento midiático, a qual foi utilizada como base estrutural da presente pesquisa de mestrado. A título de conhecimento, essa metodologia está ancorada em três perspectivas que orientam para o uso adequado das mídias em ambiente de formação: educar sobre/para os meios, a partir de uma abordagem crítica da mídia; com os meios, envolvendo uma visão instrumental dessa mídia; e através dos meios, tendo por base a perspectiva expressivo-produtiva (FANTIN, 2011).

A pesquisa foi realizada a partir de artigos, teses e dissertações nas bases de dados Scielo, Portal de Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os termos “jogos digitais e aprendizagem” e “jogos eletrônicos e aprendizagem”. Essa busca resultou em 239 trabalhos, porém após aplicados critérios de filtragem, inclusão e exclusão¹, foi reduzido para 10. Dentre eles, cinco, utilizaram algum programa voltado a produção de jogos, enquanto os demais empregaram jogos comerciais. Quanto ao alcance do objetivo, constatou-se que todas as dez pesquisas utilizaram o meio de forma instrumental, sendo possível observar que cinco estudos relataram o uso dos programas de desenvolvimento de jogos como forma de educar através dos meios, além da abordagem desses programas no contexto crítico, no qual a mediação

¹Pesquisas entre 2012-2017-1, em trabalhos em português, cuja população/amostra era formada por crianças, pré-adolescentes e adolescentes, cuja intervenção se dava por meio de jogos digitais/eletrônicos comerciais ou programas de desenvolvimento de jogos em um contexto de escolas de nível básico, escolas de inglês e Institutos Federais.

humana se fez necessária integrada ao uso do objeto mediador (PARELLADA; RUFINO, 2012; SÁPIRAS, et al. 2015; SILVA, 2016; SILVA, 2017; SPERB, 2014). Já os cinco outros estudos além de abordarem o contexto instrumental, utilizaram os jogos como forma de educar para/sobre as mídias, ou seja, de forma crítica, ao problematizarem situações vivenciadas por meio dos jogos digitais, trazendo essa discussão para dentro da sala de aula (CÂMARA, 2014; SALGADO, 2016; FERREIRA, 2014; SANTOS, 2013; MENEZES, 2013).

Além dos artigos abordados na revisão teórica destaca-se a pesquisa realizada por Albuquerque e Cruz (2014) relatam a integração das três perspectivas (metodológico/instrumental, crítico, produtivo) propostas por Fantin (2011), em uma oficina de produção de jogos utilizando o software *RPG Maker* na sala de aula. Foram utilizados o *software* e alguns exemplos de jogos, diante da perspectiva instrumental/metodológica; posicionando-se como produtores e discutindo os elementos do jogo, na perspectiva crítica; assim como atuaram como produtores de um jogo, desenvolvendo a capacidade e potencialidade dos estudantes de criarem novos jogos.

Diante desse contexto, reconhecendo o potencial de aplicação dos jogos digitais e dos programas de produção de jogos na educação, pensou-se em realizar uma pesquisa que trabalhasse com esse artefato em sala de aula, visando, a exploração da linguagem narrativa de um game, mais precisamente de um game de narrativa não linear, apoiado na tomada de decisão dos jogadores.

1.2 PROBLEMÁTICA

Silverstone (2011) explica que a mídia faz parte da textura geral da experiência, e uma das formas de compreender o seu papel na cultura contemporânea, é pensá-la como linguagem, como aquela que fornece textos e representações para serem interpretados pelos atores sociais.

Em sua obra, *What video games have to teach us about learning and literacy*, Gee (2003) trata sobre os domínios semióticos, ao situar o letramento nesse contexto. Refere-se a este domínio como um conjunto de práticas que demandam uma ou mais modalidades de expressões (linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc) para comunicar diferentes significados, trazendo os jogos de videogame como um dos exemplos de domínio semiótico. Perante o exposto, aponta que o letramento em meio a tais domínios semióticos requer: a capacidade de decodificar (1), de compreender

significados diante deste domínio (2), e de construir um significado a partir de tal domínio semiótico (3). (GEE, 2003).

A partir da abordagem de Gee (2003), Zagal (2010) propõe a ludoliteracy, ou **ludoletramento**, doravante como vem sendo traduzido por Cruz Junior (2012), considerando os videogames como um domínio semiótico singular. Para tanto Zagal (2010), considera os três requisitos propostos por Gee (2003), como análogos aos que propõe para tal letramento, o qual pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Game como domínio semiótico: aproximações

Mídia como domínio Semiótico (GEE, 2003)	Game como domínio semiótico (ZAGAL, 2010)
Capacidade de decodificação.	Capacidade de jogar.
Compreender significados de tal domínio semiótico.	Entender significados do jogo.
Capacidade de produzir significados com relação ao domínio semiótico.	Capacidade de fazer jogos.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Ao pensar em uma aplicação orientada do jogo digital em sala de aula, esses três requisitos voltados ao letramento exibem potencial de aproximação com os três contextos propostos pela mídia-educação: educar com os meios (instrumental), sobre/para os meios (crítica), e através dos meios (expressivo-produtiva) (FANTIN, 2011).

Contudo, é necessário deixar claro que estamos tratando de uma aproximação dessas articulações e não necessariamente de uma equivalência, já que se fosse assim, limitaríamos o potencial analítico que elas têm individualmente. Além disso, Zagal (2010) não realiza uma discussão densa acerca da capacidade de jogar e de produzir jogos, voltando seu olhar para a capacidade do sujeito de compreender os significados com respeito a esses artefatos, em termos da cultura humana (1); de outros jogos (2), da plataforma tecnológica (3); e de compreender seus componentes e a forma com que facilitam experiências nos jogadores (4) (ZAGAL, 2010).

Os pontos de conexão entre as duas teorias se aproximam diante da contemplação de suas três abordagens, o pode ser visto no a seguir:

Quadro 2 - Mídia-Educação e o Ludoletramento

Mídia-Educação	Ludoletramento
Perspectiva Instrumental	Capacidade de jogar.
Perspectiva Crítica	Capacidade de entender os significados dos jogos.
Perspectiva Expressivo Produtiva	Capacidade de produzir jogos.

Fonte: elaborada pelas autoras (2018).

Logo, tendo em vista as teorias apresentadas por Zagal (2010), e Fantin (2011), a pergunta principal que esta pesquisa pretende responder é a seguinte:

Qual pode ser a contribuição da aproximação da mídia-educação e do ludoletramento como inspiração para a metodologia de oficinas de jogos digitais, voltada às estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no NADE²- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação”?

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar as possíveis contribuições da aproximação do ludoletramento e da mídia-educação como metodologia de oficinas voltadas à compreensão instrumental, crítica e expressivo produtiva das estudantes de Pedagogia, matriculadas na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação”, oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da utilização do game *Life is Strange* como recurso pedagógico.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Elaborar e aplicar oficinas voltadas a compreensão crítica do game *Life is Strange*;
- Traçar o perfil de jogadora das estudantes jogadoras e verificar conhecimentos prévios sobre componentes dos jogos digitais das

² O Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos – NADE, consiste em um espaço voltas às “discussões de temáticas correspondentes aos campos de interesse de pesquisa constituídos pelo corpo docente do curso de Pedagogia, bem como de temáticas emergentes que mereçam atenção no parecer do coletivo do curso e que representem demandas docentes e discentes” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008).

jogadoras e não jogadoras e identificar se as elas conseguiram realizar a articulação dos componentes dos jogos em sua interpretação do jogo e de suas experiências com *Life is Strange*;

- Analisar o nível instrumental das estudantes ao jogar o game *Life is Strange*;
- Avaliar as compreensões dos componentes dos jogos, por parte das estudantes, ao longo das oficinas;
- Estimular a produção de análise do game *Life is Strange* por meio de texto e vídeo, a partir do que foi visto ao longo das oficinas e na sequência analisar as compreensões e articulações dos componentes do jogo digital *Life is Strange* por parte das estudantes, tendo como base o material de análise produzido por elas.

1.4 JUSTIFICATIVA

O campo de estudos sobre jogos digitais vem avançando rapidamente nas últimas décadas e o interesse na experiência de jogo e de jogar também. Alguns estudiosos da experiência com os games, como Ribbens e Poels (2009), explicam que boa parte das pesquisas muitas vezes tem por foco a estrutura do jogo ou o jogador isoladamente em relação ao próprio game. Assim como Crawford e Rutter (apud NEWMANN, 2008), que ressaltam a existência de muitos estudos que enfatizam somente a estrutura do jogo ou apenas o jogador e sua relação com o jogo em si.

Sendo assim, destaca-se a importância de analisar a intersecção estabelecida entre sujeitos e jogos, visando analisar e relatar as experiências proporcionadas por esses artefatos, no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem.

Os jogos digitais/eletrônicos comerciais, enquanto recursos pedagógicos, encontram diversas barreiras para serem implementados na sala de aula. Alguns dos motivos se resumem à falta de disponibilidade tecnológica, ausência de instruções sobre o melhor aproveitamento dessa mídia de forma pedagógica, receios da equipe educacional quanto aos benefícios proporcionados por meio desse artefato, assim como a crença em antigos paradigmas fixados na visão do game como algo prejudicial à sociabilidade e à criatividade dos estudantes.

Conforme destaca Buckingham (2007), as mídias eletrônicas são vistas a partir de duas perspectivas, uma mais otimista, assumindo um papel importante para a aprendizagem dos indivíduos, e outra mais

pessimista, encaradas como prejudiciais aos sujeitos mais vulneráveis. Enquanto prejudiciais, argumenta-se quanto ao impacto do computador na vida das crianças, as tornando vulneráveis, abalando a sua individualidade e também destruindo sua inocência. São acusadas de exercerem influência negativa sobre o comportamento desses sujeitos, tendo como exemplo os videogames, culpando-os de promoverem a violência imitativa (BUCKINGHAM, 2007). Em contrapartida, existe uma visão otimista acerca de seu uso na perspectiva educacional, como promotor da aprendizagem e, além disso, muitos autores idealizam o seu uso como uma nova forma de democratizar a alfabetização, fazendo com que ela esteja ao alcance de todos. (BUCKINGHAM, 2007).

No que tange à inclusão dos digitais/eletrônicos em sala de aula, mais precisamente dos jogos comerciais, muitos estudiosos os compreendem como responsáveis por estimularem o desenvolvimento de certas habilidades nos sujeitos jogadores (GEE, 2003; VAN ECK, 2015; PRENSKY, 2010).

Logo, tendo em vista os dados obtidos na revisão sistemática (HOCHSPRUNG; CRUZ, 2017), foi possível constatar, além da potencialidade de aprendizagem atribuída e percebida nos jogos digitais, que ainda se faz pouco ou quase nenhum uso de jogos digitais comerciais em sala de aula. Diante desse panorama, se reforça a justificativa de abordar o uso dos jogos digitais em sala de aula buscando agregar a perspectiva da mídia-educação em consonância a algumas perspectivas do ludoletramento.

1.5 METODOLOGIA

Ao pensar a mídia como linguagem passível de ser interpretada, a presente dissertação buscou investigar a capacidade dos jogos digitais, enquanto instrumentos pedagógicos, junto a mediação pedagógica, de proporcionar um olhar crítico e expressivo produtivo nos estudantes, tendo como base de referências os contextos da mídia-educação: uso da mídia de forma instrumental, crítica e expressivo produtiva (FANTIN, 2011) em aproximação com algumas perspectivas do ludoletramento, no que tange à capacidade das jogadora/estudantes de jogar e de compreender os significados do jogos (ZAGAL, 2010).

Mais especificamente, pesquisou a capacidade que as estudantes da amostra estudada possuem de jogar, de compreender de forma crítica a linguagem do game escolhido como objeto de estudo, *Life is Strange*, bem como de produzir narrativas analíticas sobre ele.

Para a escolha do jogo foram estabelecidos critérios como a necessidade de um jogo narrativo e não linear, apoiado em tomada de decisões das estudantes, que permitisse a exploração facilitada de sua linguagem em uma oficina voltada ao estudo de seus elementos e que fosse de jogabilidade simplificada, facilitando o controle do jogo por estudantes que poderiam não ter a prática de jogar.

Diante disso, foram elaboradas oficinas a partir de uma abordagem narrativa e de game design dos jogos digitais, tendo como escopo teórico os seguintes autores e conteúdos:

- Elementos encontrados em todos os jogos de videogame (MCGONIGAL, 2012).
- Definição de jogo (HUIZINGA, 2000);
- Regras (SALEN, ZIMMERMAN, 2012);
- Interface (NOVAK, 2011);
- Áudio (ROGERS, 2014; NOVAK, 2011);
- Narrativa – Elementos do roteiro (GANCHO, 2002);
- Narrativa – Mundo fictício dos jogos: Tipologia de personagem (NOVAK, 2011), Categorização dos personagens (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008); Espaço físico (AARSETH, 2000) Tipos de cutscenes (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008), Dimensão ambiental e a dimensão ética (ADAMS, 2010), Dimensão emocional (SCHUYTEMA, 2008; ADAMS, 2010);
- Mecânica narrativa: Missões do jogo (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008); diferentes formas de contar história (LEBOWITZ; KLUG, 2011); tomada de decisão nos jogos (FULLERTON, 2008)
- Interatividade nas narrativas digitais (MILLER, 2008).
- Interatividade: Experiência do jogo (RIGBY; RYAN, 2011).

A pesquisa foi realizada em duas fases, em oficinas ministradas por mim em parceria com a professora Dulce no NADE - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, dentro das disciplinas de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação” do curso de Pedagogia, sob responsabilidade da orientadora desta dissertação, em dois estágios de docência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A primeira fase, realizada como um teste de metodologia, foi aplicada com doze estudantes, destes, nove eram da Pedagogia, um de Ciências Sociais e duas de Letras/Espanhol. Na fase seguinte, analisada em detalhes nesta

dissertação, a turma foi composta inicialmente por quatorze estudantes, sendo uma Letras/Espanhol matriculada no terceiro semestre, e as demais de Pedagogia, sendo duas delas matriculadas no sétimo período e as demais no quarto.

Esta fase da pesquisa foi realizada nos dias 06, 13, 27 de abril e 04 e 11 de maio de 2018, das quinze horas e dez minutos às dezoito horas.

A metodologia da pesquisa parte de um estudo de caso e análise descritiva acerca das oficinas, a partir do método de pesquisa qualitativo. Para tanto, após aplicada a pesquisa, foi feita uma análise dos materiais produzidos pelas estudantes, tendo por base a mídia-educação (FANTIN, 2011) e o ludoletramento, (ZAGAL, 2010).

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos: Introdução; Educação, Comunicação e Mediação na Educação; Jogos Digitais; Análise; Considerações Finais.

No primeiro concentra-se a apresentação do tema, a problemática, os objetivos, justificativa, delimitação do problema de pesquisa, e a metodologia.

Já o segundo problematiza o atual modelo de educação, tendo em vista as novas possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela era da informação. Tendo em vista a explosão de aprendizagem causada pelas novas tecnologias, o grande desafio educação está em estabelecer relações entre as aprendizagens cotidianas proporcionada pela mídia em ambientes não formal aos processos educacionais. É diante desse cenário que destaca sobretudo a preocupação da mídia-educação, enquanto interface da comunicação e educação, com as mediações escolares no que tange a utilização das mídias, visando à formação de sujeitos ativos, críticos e criativos para uso das novas tecnologias. E quando se trata de novas tecnologias, destaca-se nesse capítulo, também o potencial do uso dos jogos digitais, enquanto artefato de interação, para a educação, tendo em vista a alocação do ator social na posição de produtor e gerador de informação e não apenas como seu receptor. E a partir de então, aborda de forma específica o letramento proporcionado pelos jogos digitais, destaca a importância do jogo enquanto responsável pelo desenvolvimento cognitivo dos atores sociais, mas sobretudo, trata da importância do professor (a) enquanto mediador pedagógico, dessas novas tecnologias, em especial no que se trata do ensino por meio dos jogos digitais. E finalizando o capítulo, abordou-se o modelo de

experiência de aprendizagem mediada, o qual orientou a elaboração das oficinas.

O terceiro capítulo contemplou os jogos digitais, abordando conceitos de jogo em seu formato clássico, se estendendo aos conceitos de jogos digitais e sobretudo abordando as características fundamentais que os definem. O capítulo segue contemplando o game design, por meio dos elementos que constituem os jogos, o uso das regras, das interfaces e do áudio. Contempla-se em especial a perspectiva narrativa dos jogos, para isso busca-se inicialmente contextualizar algumas das discussões que permearam o campo dos jogos digitais como o embate entre o ludologia e a narratologia, para então tratar sobre alguns aspectos das narrativas tradicionais como forma de contextualizar suas origens, se estendendo as narrativas interativas. É então diante de uma perspectiva narrativa que se passa a observar os jogos digitais, destacando seus elementos essenciais, ampliando-se algumas abordagens, a partir de demais autores. Trata também sobre as experiências de autonomia e competência alimentada pelos jogos digitais. E finaliza contextualizado o jogador, categorias, tipos de jogadores.

Já no quarto capítulo se concentra a metodologia, a qual se classifica como estudo de caso e análise descritiva acerca das oficinas, a partir do método de pesquisa qualitativo. Uma pesquisa realizada com estudantes de pedagogia do quarto e sétimo período da Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina, na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação”, realizado ” nos dias 06, 13, 27 de abril e 04 e 11 de maio de 2018.

O quinto apresenta a análise dos dados da oficina, incluindo a análise da categoria de jogadora e seu perfil, conhecimentos prévios das estudantes acerca dos elementos de jogo; análise de seu nível instrumental, ou seja, sua capacidade de jogar; seguido de sua interpretação do jogo e de sua experiência de jogo fazendo uso ou não dos elementos dos games para articular em suas análises; avaliação das compreensões dos componentes dos jogos, por parte das estudantes, ao longo das oficinas e análise na produção final das estudantes.

Por fim, são apresentadas as considerações finais. É retomada a proposta da oficina, bem como os objetivos e a pergunta que norteou a pesquisa. Realizo uma reflexão acerca da experiência de produção e aplicação das oficinas, exponho algumas limitações que encontramos ao longo da pesquisa, sugerindo também algumas propostas para estudos ou implementações futuras utilizando os jogos digitais.

2 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O capítulo problematiza inicialmente o modelo de educação atual, tendo em vista as novas possibilidades de aprendizagem oriundas da era da informação (BARBERO, 2014; OROZCO, 2009). E ressalta a importância da integração das tecnologias na educação, possibilitando mudanças na forma de aprender (OROZCO, 2009). Visto isso, o capítulo aborda também a relação existente entre a comunicação e a educação (BRAGA, CALAZANS, 2001; FANTIN, 2011), destacando sobretudo a preocupação dessa interface, na qual se origina a mídia-educação, com as mediações escolares (FANTIN, 2011). No tópico seguinte, apresenta-se um novo paradigma vivido pela sociedade atual (OROZCO, 2005, apud OROZCO, 2009, p.95), no qual se inserem os jogos digitais. Diante da perspectiva dos jogos digitais, aborda-se o trabalho de Zagal (2010) que propõe uma nova forma de letramento em jogos. Além disso, apresenta-se os benefícios de utilização dos jogos em sala de aula (JOHSON, 2005; GEE, 2003). Já no final do tópico, alerta-se para importância da inserção do professor como mediador da aprendizagem (FANTIN, 2011; OROZCO, 2009). Por fim, o último tópico é voltado a importância da mediação para o processo de aprendizagem, incluindo uma abordagem da Experiência de Aprendizagem Mediada (FEUERSTEIN et al, 2014).

2.1 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Para Barbero (2014), o modelo de educação escolar encontra-se ultrapassado, não só espacial como temporalmente, devido às novas formas de aprender proporcionadas pela era informacional. Sendo assim, o autor explica que a sociedade com sistema educativo, passa então a ceder seu espaço à sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua.

Orozco (2009) explica que o ensino, enquanto atividade tradicional, passa a ser contestado, alertando para um possível reajuste, elaboração de estratégias, a fim de continuar atribuindo à educação uma posição relevante, diante de um contexto no qual estão inseridas as novas tecnologias de informação.

Essas novas tecnologias de informação trouxeram grandes mudanças para a educação, causando o que Orozco (2009) chama de explosão de aprendizagem, diversificando as formas de aprendizagem (formal, não formal, informal). Diante disso, o autor aponta que o ensino (formal) passou a ser responsável por uma pequena parte dessa aprendizagem produzida, dividindo espaço com uma aprendizagem

baseada em interações, principalmente no que diz respeito aos novos dispositivos tecnológicos. Sendo Orozco (2009) aponta para um dos maiores desafios educacionais, que é o de integrar essas aprendizagens da vida cotidiana aos processos educacionais que acontecem nas escolas.

Braga e Calazans (2001) observam em seu estudo que as interações que ocorrem entre comunicação e educação têm por base intenções educativas, as quais têm por pretensão atribuir considerações aos processos comunicativos buscando a obtenção da aprendizagem. Dentre as interações mais evidentes entre Comunicação e Educação estão: uso dos meios no ensino presencial e a distância, a leitura crítica e os estudos para os meios tecnológicos na escola, “as duas perspectivas de “educação para os meios” [...] e de “leitura crítica” são complementares entre si, e possivelmente envolvidas em um mesmo programa de ação” (BRAGA, CALAZANS, 2001, p.59).

Diante desse entendimento, Braga e Calazans (2001) deixam claro que o fator mais desafiador neste processo de aproximação não é apenas incluir esses procedimentos na escola, mas trata-se

de determinar como, através de que processos, com que critérios e objetivos, a escola pode trabalhar tais questões de modo efetivamente útil e intelectualmente enriquecedor. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.59-60).

Fantin (2011) destaca a preocupação do campo educação-comunicação com as mediações escolares. E aponta que é na interface entre esses dois campos que se insere a mídia-educação, cujos objetivos estão direcionados à formação de sujeitos ativos, críticos e criativos quanto ao uso dos meios tecnológicos de comunicação e informação, bem como das mídias.

As definições mais atuais de mídia-educação se referem, de um lado, à inclusão digital, ou seja, à apropriação dos modos de operar estas “máquinas maravilhosas” que abrem as portas do mundo encantado da rede mundial de computadores, possibilitando a todos se tornarem produtores de mensagens midiáticas; e, de outro, às dimensões de objeto de estudo, antiga “leitura crítica” de mensagens agora ampliada, e de ferramenta pedagógica, que diz respeito a seu uso em situações de aprendizagem, isto é, à integração aos processos

educacionais (BÉVORT, BELLONI, 2009, p.1098).

Desta forma, Fantin (2011, p.30) explica que uma abordagem mais ampla da mídia-educação pode ser entendida diante de três perspectivas: “educar *sobre/para* os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)”, as quais serão explicadas de forma detalhada a seguir.

A primeira perspectiva da mídia-educação (crítica) diz respeito “à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens” (RIVOLTELLA, 2012, p. 23). Consiste em “desenvolver habilidades para análise crítica de mensagens, seja em novidades ou entretenimento, a fim de fortalecer as capacidades de indivíduos autônomos e usuários ativos” (UNESCO, 2005, p.2). Pretende-se com essa abordagem formar cidadãos “para uma compreensão distanciada, analítica e crítica das mensagens midiáticas, tanto de seus conteúdos quanto dos contextos políticos e econômicos de sua produção” (BÉVORT, BELLONI, 2009). Já a segunda perspectiva é, conforme Rivoltella (2012, p.23), a utilização da mídia “como ferramenta didática, como instrumento de apoio para professores que está atuando em sala de aula”. Por fim, a terceira perspectiva consiste em “incentivar a produção, a criatividade e a interatividade nos diferentes campos da mídia comunicação” (UNESCO, 2005, p.2). Significa fazer uso das “mídias como linguagem, como forma de expressão e produção, pois assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz ME³ só com leitura crítica e uso instrumental das mídias” (RIVOLTELLA, 1997, apud FANTIN, 2005, p. 11).

2.2 MEDIAÇÃO, EDUCAÇÃO E JOGOS DIGITAIS NAS ESCOLAS

O que vem acontecendo hoje com a educação está relacionado à esta mudança de paradigma do conhecimento, inicialmente centrado na transmissão de informação e conhecimentos, utilizando técnicas de repetição, memorização, reprodução para um paradigma que propõe o incentivo à exploração, experimentação, tentativas de acerto e erro (OROZCO, 2005, apud OROZCO, 2009, p.95).

Em geral, ao aprender dentro do paradigma da exploração, seus processos envolvem uma

³ Termo se refere a Mídia-Educação.

instância coletiva de socialização, através da qual a aprendizagem é "amarrada", sua novidade é compartilhada e sua relevância social, cultural e educacional é ponderada⁴ (OROZCO, 2006, p.41).

É nesse contexto de um novo paradigma que se inserem os games. Orozco (2009) e Cebrián, (2006) (apud OROZCO, 2009), atribuem à interatividade, encontrada também nos jogos, a qualidade de colocar aquele que faz uso da tecnologia como produtor, gerador de informação e não apenas como um receptor de informação.

a interatividade acrescenta a possibilidade de desconstrução, entendida literalmente como: destruir e reconstruir, isto é, reconstruir o próprio referente, não apenas na interpretação do referente feito pelo usuário ou, se for caso disso, pelo público, na sua relacionamento com telas de mídia⁵(OROZCO, 2006, p.42).

Diante dessa perspectiva, destaca-se o trabalho de Zagal (2010), o qual propõe uma nova forma de letramento em jogos, chamada *ludoliteracy*, considerando os videogames como um domínio semiótico singular. Conforme já mencionado, Zagal (2010) propõe que esse letramento é constituído pela capacidade do jogador de jogar jogos digitais, de produzi-los, mas sobretudo, discutir o significado dos jogos, no âmbito da cultura; no contexto de outros jogos; nas plataformas tecnológicas, e a partir da compreensão dos componentes dos jogos e como eles se articulam para gerar experiência. O quadro a seguir irá descrever os diferentes contextos que envolvem o processo de compreensão dos jogos digitais, para o autor:

⁴ “Por lo general, en aprendizajes dentro del paradigma de la exploración, sus procesos conllevan una instancia colectiva, de socialización, a través de la cual se “amarran” el aprendizaje, se comparte su novedad y se pondera su relevancia social, cultural y educativa.”

⁵ “la interactividad añade la posibilidad de deconstruir, entendido literalmente como: destruir y volver a construir, o sea, reconstruir sobre el referente mismo, no sólo sobre la propia interpretación del referente hecha por el usuario o, en su caso, la audiencia, en su relación con las pantallas mediáticas.”

Quadro 3 - Contextos de compreensão do jogo digital.

JOGO COMO ARTEFATO CULTURAL	Jogo como uma parte de uma ecologia de narrativa transmídia (1); poderia ser uma adaptação de um artefato cultural de outro meio (2); compartilhar as qualidades temáticas e estéticas de um gênero mais amplo da mídia (3); assim como as práticas discursivas de uma subcultura (4); e valores e ponto de vista de certas culturas ou sociedades (5).
JOGO NO CONTEXTO DE OUTROS JOGOS	Envolve entender a relação com o cenário de outro jogo, seja ele digital ou não, e o papel que ele desempenha. Bem como entender as convenções de jogo e mecânica que podem ser comuns em vários jogos.
JOGO NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA	Tem como objetivo situar o jogo no contexto da plataforma na qual ele é jogado, a fim de entender o papel que a plataforma pode ter no design e no jogo.
A ESTRUTURA E OS COMPONENTES DOS JOGOS	Procura identificar os diferentes componentes que compõem um jogo e como eles interagem uns com os outros a fim de gerar experiência no jogador.

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Zagal (2010).

Orozco (2006), explica que o jogo é um novo meio de produção de conhecimento, especificamente para desenvolver habilidades dedutivas hipotéticas, as quais são fundamentais para a formação de um pensamento científico.

Ao tratar das habilidades cognitivas e de aprendizagem fornecidas pelos jogos, Johnson (2005) traça um olhar sobre os videogames considerando-os influenciadores do aumento da capacidade cognitiva nos sujeitos jogadores. Ao buscar descobrir os motivos dos games cativarem tantos esses jogadores, sugere que a resposta esteja baseada na análise da cultura dos jogos, a partir da lente da neurociência. Sendo assim, o autor disserta que esse cativar pode ser um argumento convincente para explicar como os jogos fazem com que as crianças aprendam sem perceberem o que estão fazendo (JOHNSON, 2005).

Para Gee (2003), os jogos possuem um poderoso princípio de aprendizagem e são facilmente adaptáveis à sala de aula. Os bons videogames permitem que os jogadores não só atuem como sujeitos

passivos, mas como produtores ativos capazes de construir sua própria experiência de aprendizagem.

Apesar do jogo ser capaz de promover o desenvolvimento cognitivo e proporcionar boas aprendizagens, Orozco (2009) atenta que é função do ensino atuar, por meio da mediação do professor - aluno, instigando e incentivando a descoberta por parte do aluno. Para que o jogador possa tomar consciência de suas ações, do porquê as utilizou e como as acionou em uma partida de videogame, é necessário que haja uma intervenção, a partir da mediação, a fim de problematizar pedagogicamente essas atitudes do jogador ao longo da partida. Para isso, o autor propõe que o jogador inicialmente verbalize o que foi realizado por ele, depois repense, dimensione em âmbito racional e então use de forma cognitiva essa aprendizagem adquirida em outros cenários que não os desse jogo. Trata-se de uma reaprendizagem por meio dos jogos, entendida como sendo extensões criativas e úteis da aprendizagem despercebida (OROZCO, 2009).

Ainda a respeito das mediações pedagógicas, Fantin (2011), ressalta a importância da mídia no que tange à socialização e transmissão simbólica, sendo elementos fundamentais nas práticas socioculturais na construção de significado na forma com que se compreende o mundo. Mas apesar das mediações culturais ocorrerem de forma aleatória, as mediações pedagógicas têm por objetivo capacitar tanto crianças como professores para uma recepção ativa dessa mídia, bem como uma produção responsável, auxiliando na construção de atitudes mais críticas no que diz respeito à relação que o sujeito estabelece com os diferentes tipos de mídia.

2.3 EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA

Silverstone (2011) propõe pensar a mídia como um processo de mediação que consiste na constante transformação de significados das mensagens presentes nos textos que a percorrem. É os sujeitos produtores e consumidores agem e interagem sobre esses significados mediados que circulam nos textos buscando compreender esse universo da mídia e da mediação.

Para Vygotsky e Feuerstein, a mediação é uma prática que faz parte do ensino e aprendizagem dos sujeitos (MEIER; GARCIA, 2011). Segundo Vygotsky (1991), a mediação pode ser compreendida como a interação entre homem-ambiente, a qual ocorre através de instrumentos e signos (linguagem). O autor destaca a forte influência dos sistemas de signos, os quais têm sua origem na cultura, nas mudanças

comportamentais dos sujeitos. Contudo, as funções superiores só serão desenvolvidas a partir do momento em que o sujeito, conhecedor desses signos, estabelecer relações com outros indivíduos (VYGOTSKY, 1991).

É a partir dessa visão vygotkiana, em que as funções superiores têm sua origem inicialmente no nível social para que só então passem a ser incorporadas pelos indivíduos (intrapessoal), que se destaca a importância do professor como mediador do processo para aquisição dessas funções (MEIER; GARCIA, 2011).

Conforme Feuerstein et al (2014), boa parte da aprendizagem humana e dos seres vivos acontece por meio da exposição direta ao estímulo. Contudo, esse processo que ocorre por meio de experiência direta não é suficiente para produzir a capacidade de modificação no organismo humano. Diante disso, Feuerstein et al (2014), explicam que essa modificação ocorre a partir da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), oferecendo aos “seres humanos a habilidade de se modificar e as ferramentas para aprender o que permitirá os benefícios da exposição direta ao mundo do estímulo” (FEUERSTEIN, et al, 2014, p. 59).

A EAM, propõe que o Organismo (O), ao ser exposto ao estímulo (S) mediado pelo mediador humano (H), reage e responde (R) com habilidade e plenitude. O mediador, diante desse contexto, se encarrega de fornecer ao organismo mediado maneiras de refletir sobre determinado fenômeno, além de transmitir formas de buscar conexões entre eles. Ele cria nos sujeitos mediados “uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender essa ordem e criá-la por si própria” (FEUERSTEIN et al, 2014, p.77).

Sendo assim, na medida em que as pessoas passam a ter experiência com esse tipo de aprendizagem, mais preparadas estarão para lidar com a exposição direta ao mundo (FEUERSTEIN et al, 2014), pois somente a partir daí terão realmente alcançado autonomia em função dos instrumentos psicológicos que incorporam” (MEIER; GARCIA, 2011, p.106)

Diante disso, para que a EAM aconteça, é necessário que exista a interação mediada, sendo esta composta por dois grupos de parâmetros, considerados universais e essenciais para o processo de mediação. O primeiro deles é formado por três parâmetros: intencionalidade e reciprocidade; transcendência e significado. Já o segundo grupo, dispõe de nove parâmetros complementares a esse processo de interação, contribuindo para uma diversidade do aprendizado, bem como para o desenvolvimento dos sujeitos. São eles: sentimento de competência;

regulação e controle do comportamento; comportamento de compartilhar; individualização e diferenciação psicológica; busca de objetivos, colocação de objetivos e alcance de objetivos; busca por desafio, novidade e complexidade; alternativa otimista; e sentimento de pertença (FEUERSTEIN et al, 2014).

A seguir, são apresentados os doze parâmetros que fazem com que a interação mediada exista:

- **Intencionalidade e reciprocidade:** O conteúdo é moldado a partir da intencionalidade da mediação, sendo assim, o mediador organiza o estímulo a fim de torná-lo mais compreensível para o receptor da mediação (FEUERSTEIN et al, 2014). O processo de mediação pode ser comparado a um *loop*, que é fechado em seu ciclo

apenas se a mensagem com relação ao estímulo, passa do mediador ao mediado, é absorvida e registrada e leva a um processo de generalização, conservação do objeto e [...] pensamento abstrato (FEUERSTEIN et al, 2014, p.85).

- **Transcendência:** Na transcendência, a mediação é orientada aos objetivos que vão além da experiência direta e imediata. (FEUERSTEIN et al, 2014). “É a orientação consciente do mediador em ensinar olhando para o futuro, para outros contextos”, para situações além do “aqui-e-agora” (MEIER, GARCIA, 2010, p. 132).
- **Significado:** Na mediação de significado o mediador não só se encarrega de transmitir um determinado conteúdo, como também responde aos questionamentos de seus mediados quanto à importância do conteúdo a ser trabalhado e o porquê de ser aprendido. Diante disso, o mediador faz com que os mediados aceitem, absorvam e façam uso dessa mediação (FEUERSTEIN, et al 2014). Sendo assim, é fundamental compreender que “mediar significado é construir com a criança [...] o aprendizado dos conceitos que transcendem o objeto, dos conceitos que são atribuídos ao objeto e que o inserem num contexto” (MEIER, GARCIA, 2010, p. 140).
- **Sentimento de Competência:** O desenvolvimento desse sentimento está relacionado diretamente à experiência de feedback do mediador para com seu mediado. Para criar esse tipo de sentimento de competência, o mediador propõe tarefas que

demandam um esforço maior do sujeito, fornecendo ferramentas suficientes para realização da atividade e oferecendo um retorno, explicando acerca do cumprimento da tarefa bem-sucedida (FEUERSTEIN et al, 2014).

- Regulação e controle de comportamento: Essa regulação do comportamento se dá em duas direções que podem ser consideradas contrastantes. A primeira delas está relacionada à restrição de respostas, o que significa refletir antes de tomar qualquer decisão. Já a segunda demanda uma resposta mais acelerada (FEUERSTEIN et al, 2014). Sendo assim essa regulação do comportamento pode ser compreendida como “produto da habilidade do indivíduo de impor pensamentos em ações, examinar a si mesmo, avaliar a situação e então decidir como e quando agir” (FEUERSTEIN et al, 2014, p.97). Para Feuerstein, essa

regulação está condicionada à habilidade do professor em mostrar ao estudante a necessidade de adequar seu comportamento em função das dificuldades da relação que se estabeleça com o objeto, se o deve fazer lenta ou rapidamente (SANCHEZ, 1989, apud MEIER, GARCIA, 2010, p.148).

- Comportamento de compartilhar: Essa característica está relacionada à aproximação entre os sujeitos por meio do ato de compartilhar, auxiliando na geração de ideia, oferecendo suporte ao outro, e harmonizando experiências entre os sujeitos (FEUERSTEIN et al, 2014). É por meio dessa atitude de compartilhamento que os professores conhecem a forma com que seus estudantes pensam. (MEIER, GARCIA, 2010).
- Individualização e diferenciação psicológica: Feuerstein et al (2014) entendem a individualização dos sujeitos, aliada ao ato de compartilhar, como algo complementar. Ou seja, para uma pessoa adaptar-se às situações da atualidade ela necessita de ambos os componentes. Dessa forma, o professor exerce a função de valorizar essas diferenças existentes entre os indivíduos, proporcionando essa construção individualizada dos sujeitos (MEIER, GARCIA, 2010). Logo, a individualização e diferencial psicológico

podem ser desenvolvidas por um processo de mediação que é precedido e acompanhado pela mediação do comportamento compartilhado e envolvimento emocional junto com a mediação de significado e de transcendência, e intencionalidade e reciprocidade (FEUERSTEIN, et al, 2014, p.101).

- Busca de objetivos, colocação de objetivos e alcance de objetivos: O mediador se encarrega de propor uma série de objetivos ao mediado, os quais “aumentam a esfera de consciência do mediado com relação ao que é possível, desejável e alcançável” (FEUERSTEIN et al, 2014, p. 102).
- Busca por desafio, novidade e complexidade: A mediação desse critério requer a presença da escola como aquela capaz de promover situações que desafiam os estudantes ao executar as tarefas (MEIER, GARCIA, 2010).
- Consciência de ser uma entidade modificável: Feuerstein et al (2014) atribuem ao mediador a tarefa de criar nas pessoas um sentimento de ser modificável. Estimulam a conscientização da necessidade de se esforçar para alcançar seus objetivos de desenvolvimento e melhoria.
- Alternativa otimista: A mediação visando uma busca do mediado por uma alternativa otimista de encarar os desafios ocorre nos primeiros estágios de desenvolvimento da criança, quando o mediador atribui à tarefa uma expectativa positiva. (FEUERSTEIN et al, 2014). Feuerstein et al (2014), explicam que ao escolher um caminho pessimista o estudante não se empenha no desenvolvimento das atividades, sendo assim

é necessário que o comportamento do professor incentive o estudante a trabalhar, a esforçar-se. E o caminho para que o estudante se envolva nas atividades escolares implica em escolher a alternativa otimista (FEUERSTEIN et al, 2014, p.161).

Ao escolher essa alternativa “permite que o sujeito antecipe resultados positivos e trabalhe para conquistá-los”. (FEUERSTEIN et al, 2014, p.161).

- Sentimento de pertença: Feuerstein et al (2014), apontam que a importância da mediação do sentimento de pertencer a um

determinado lugar varia de uma cultura a outra, como pode ser observado nas sociedades mais modernas e em outras mais tradicionais, em que muitas vezes o sujeito abre mão de parte de sua liberdade para pertencer a determinado grupo.

Visto isso, é possível estabelecer semelhanças entre alguns desses doze parâmetros de Feuerstein et al (2014) com determinadas características dos jogos digitais. A primeira relação possível de estabelecer é a “intencionalidade e reciprocidade”, em que componentes do jogo são intencionalmente arquitetados para facilitar ao máximo a compreensão do jogador acerca do game, permitindo uma melhor jogabilidade. Já a “transcendência”, se equipara às reflexões que os jogos proporcionam para além do universo do game, se estendendo da problematização de um dilema moral até a utilização de seus componentes para outros fins. Quanto ao “significado”, o jogo proporciona uma infinidade de informações, por meio de sua interface visual, que orientam o jogador e esclarecem possíveis dúvidas ao longo da partida. O “sentimento de competência”, visto neste capítulo, pode também ser experimentado no jogo, por meio de interfaces gráficas que fornecem feedbacks constantes, fazendo com que o jogador crie esse sentimento de estar progredindo no jogo. Com relação à “regulação e controle de comportamento”, a mesma pode ser observada nos jogos, quando suas narrativas levam o jogador à tomada de decisão e a refletir antes de fazer suas escolhas. Outro parâmetro muito comum aos jogos é o “comportamento de compartilhar”, ou seja, o sistema dos jogos permite que o jogador compartilhe suas experiências com outros jogadores, bem como aprenda com eles. Já a “busca de objetivos, colocação de objetivos e alcance de objetivos” é sem dúvida alguma algo muito comum ao universo do jogo, já que todo jogo, por mais simples que seja possui um ou mais objetivos, que orientam o jogador ao longo da partida. Quanto a “busca por desafio, novidade e complexidade”, os jogos são basicamente arquitetados para produzir situações, missões por exemplo, que desafiam constantemente o jogador, permitindo sua evolução no jogo. Por fim, o “sentimento de pertença”, percebido nas inúmeras comunidades de jogadores, que se aliam para discutir sobre determinado jogo, e todo universo que o envolve

Diante disso, é possível perceber como a Experiência de Aprendizagem Mediada pode ser utilizada para o trabalho educativo mediado por jogos, os quais tem a sua capacidade junto ao professor mediador de formar sujeitos críticos e criativos para uso das mídias.

Neste capítulo foi visto que aos jogos digitais são atribuídos inúmeros benefícios que se estendem do desenvolvimento cognitivo dos atores sociais, até a ampliação de seus letramentos. Mas é extremamente importante entender que eles não fazem esse trabalho sozinhos, necessitando da mão condutora de um mediador, ou seja, de um professor capaz de estimular a aprendizagem por meio dessa mídia. Para tanto, cabe ao professor posicionar esses jogos diante dos contextos da mídia-educação em aproximação ao ludoletramento, buscando uma aprendizagem efetiva, o que envolve a formação de sujeitos críticos, reflexivos e produtivos. A figura do mediador se faz importante como o responsável por proporcionar ao indivíduo certas habilidades para se modificar, além de fornecer ferramentas que irão facilitar a sua aprendizagem, tornando-o mais crítico diante do contato direto com o estímulo (game).

Visto isso, cabe adentrar no universo desses jogos e explorar as discussões acerca desse campo, a fim de compreender como essa linguagem é formada e como ela se articula dentro de um sistema digital totalmente interativo.

3 JOGOS DIGITAIS

Ao adentrar no universo dos jogos digitais, serão abordados inicialmente os conceitos de jogo clássico (CAILLOIS, 1990; Huizinga, 2000), se estendendo a modernização de tal (JUUL, 2003), chegando as características fundamentais que definem os jogos (MCGONIGAL, 2012). No tópico seguinte foi explanado sobre os elementos presentes nos games (SCHELL, 2011), abordando, sobretudo, suas regras (SALEN; ZIMMERMAN, 2012), interface (NOVAK, 2011) e elementos de áudio (NOVAK, 2011; ROGERS, 2014), além de abordar os tipos de interações existentes nos jogos (NOVAK, 2011). Já o tópico seguinte, trata das narrativas nos jogos digitais, apresentando inicialmente, de forma breve, uma das principais discussões do campo de estudo de jogos que é o embate entre dois grupos de pesquisadores: ludologistas e narratologistas (BRANCO; PINHEIRO, 2006; GOMES, 2009; MURRAY, 2005). Com o propósito de conhecer melhor as narrativas, aborda-se inicialmente as estruturas narrativas tradicionais, a partir de Chatman (1978), Gancho (2002), Comparato (2000) e Field (2001), se estendendo a narrativa digital interativa (MILLER, 2008), para então tratar das narrativas presentes nos jogos digitais (SCHUYTEMA, 2008; NOVAK, 2011; EGENFELDT-NIELSEN, et al, 2008; MURRAY, 2003; JENKINS, 2004; SALEN; ZIMMERMAN, 2012; LEBOWITZ; KLUG 2011; ADAMS, 2010), explanado também sobre a tomada de decisão nos jogos, a partir de Fullerton (2008). O tópico seguinte é dedicado a discussão sobre as experiências e os jogos digitais, entendendo os jogos como uma mídia de linguagem própria (SCHELL, 2011), passando por uma discussão sobre o que faz com que os jogadores se sintam atraídos pelos jogos (RIGBY; RYAN, 2011). Trazendo para discussão também os prazeres estéticos dos jogos digitais (MURRAY, 2003). O próximo tópico é dedicado aos jogadores, incluindo a definição de categorias (NOVAK, 2011; ADAMS, 2000), tipos de jogadores (BARTLE, 1996; LAZARRO, 2004; NACKE; BATEMAN; MANDRYK, 2014).

3.1 UMA INTRODUÇÃO AOS JOGOS DIGITAIS

Muitos foram os teóricos que teceram esforços para elaborar uma definição de jogos, dentre os quais merece destaque Johan Huizinga. Para Huizinga (2000), o jogo precede a própria cultura, concebido de forma inerente à ação influenciadora da própria civilização humana, não estando fundado em qualquer elemento racional. A exemplo disso, basta se ater às brincadeiras que ocorrem entre os animais tais como os cães, as quais

contemplam todos os elementos essenciais de um jogo e que independem da intervenção humana prévia para incitar a atividade.

Sendo assim indiferente à sociedade referenciada, seja ela de origem racional ou não, o jogo pode ser considerado como:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Já Caillois (1990), que utiliza dos estudos de Huizinga para compor sua própria teoria sobre os jogos, os considera atividades livres, delimitadas, incertas, improdutivas, regulamentadas e fictícias:

- Atividades livres: Os jogadores participam por vontade própria e não por imposição de algum sujeito externo.
- Delimitada: respeita limites de espaço e tempo, sendo estes previamente estabelecidos.
- Incerta: A liberdade concedida ao jogador lhe confere a possibilidade de inventar gerando algumas incertezas e resultados previamente desconhecidos.
- Improdutiva: Os jogadores estão isentos da responsabilidade de gerar bens ou riquezas de qualquer espécie.
- Regulamentada: Deve obedecer às regras estando estas sujeitas às convenções.
- Fictícia: Provar de uma experiência que não seja a da vida real.

Além disso, Caillois (1990) compreende que os jogos podem ser divididos em categorias distintas, porém nem sempre isoladas, denominadas: Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx. A primeira categoria está presente nos jogos de competição, nos quais busca-se o mérito pessoal diante de um cenário de rivalidade. Jogos desportivos ou mesmo de tabuleiro, como o xadrez, são bons exemplos. Diferente da primeira, Alea não contempla as reais competências e desempenho de um jogador, estando relacionada às situações ocorridas ao acaso, tais como nos jogos de sorte/azar (loteria, roleta, cara ou coroa). Já Mimicry diz respeito aos jogos de representação/simulação em que o jogador incorpora determinado personagem ilusório tal como acontece no teatro. Por fim, a

Ilinx é um jogo de vertigem, o qual tem o propósito de desestabilizar a percepção do jogador, incitando à consciência lúdica uma espécie de pânico. É o que acontece com os voladores mexicanos, que desafiam a altura pendurados de ponta cabeça por apenas uma corda, realizando acrobacias ao se aproximar do solo (CAILLOIS,1990).

Tais categorias apresentam necessariamente alguma relação entre si. Um bom exemplo disso ocorre em um jogo de tabuleiro como Banco Imobiliário, em que a competição (agôn) entre os jogadores está presente, mas o fator sorte/azar (alea) no momento de lançar os dados pode interferir em parte no desempenho do jogador ao longo da partida. Conforme explica Caillois (1990, p. 93):

cada uma delas se encontra, por seu turno, associada a uma das outras três: Competição – sorte (agôn – alea); Competição – simulação (agôn – mimicry); Competição – vertigem (agôn - ilinx); Sorte – simulação (alea – mimicry); Sorte – vertigem (alea – ilinx) Simulação – vertigem (mimicry – ilinx).

Apesar de concebidas em uma época anterior à origem dos videogames, as teorias de Huizinga e Caillois muito contribuíram para a estruturação dos games da atualidade. Segundo Juul (2003), os jogos de computador foram inspirados nos modelos clássicos, evoluindo a partir dessas raízes.

Ao buscar uma definição de jogos, Juul (2003) discorre inicialmente sobre sete definições diferentes de jogos, a partir de: Johan Huizinga (1950), Roger Caillois (1961), Bernard Suits (1978), Avedon & Sutton Smith (1981), Chris Crawford (1981), David Kelley (1988) e Katie Salen e Eric Zimmerman (2012), que podem ser vistas na figura a seguir.

Figura 1- Conceito de jogo

Fonte	Definição
Johan Huizinga 1950, p. 13.	[...] uma atividade livre que permaneça perfeitamente fora da vida "comum" como sendo "não séria", mas ao mesmo tempo absorvendo o jogador de forma intensa e completa. É uma atividade ligada sem interesse material, e não há lucro por ele. Ele prossegue dentro de seus próprios limites adequados de tempo e espaço de acordo com regras fixas e de forma ordenada. Promove a formação de agrupamentos sociais que tendem a cercar-se de segredo e a estressar a sua diferença do mundo comum por disfarçar ou outros meios.
Roger Caillois 1961, p.10-11.	[...] uma atividade que é essencialmente: Livre (voluntário), separado [no tempo e no espaço], incerto, improdutivo, governado por regras, faz-se.
Bernard Suits 1978, p. 34.	Jogar um jogo é envolver-se em atividades voltadas para a realização de um estado específico de assuntos, usando apenas os meios permitidos pelas regras, onde as regras proibem mais eficiente em favor de meios menos eficientes e onde essas regras são aceitas apenas porque possibilitam tal atividade.
Avedon & Sutton Smith 1981, p.7.	No seu nível mais elementar, podemos definir o jogo como um exercício de sistemas de controle voluntário em que há uma oposição entre forças, confinada por um procedimento e regras para produzir um desfecho desequilíbrio.
Chris Crawford 1981, capítulo 2.	Percebo quatro fatores comuns: representação ["um sistema formal fechado que representa subjetivamente um subconjunto da realidade"], interação, conflito e segurança ["os resultados de um jogo são sempre menos severos do que as situações em que os modelos de jogo"].
David Kelley 1988, p.50.	um jogo é uma forma de recreação constituída por um conjunto de regras que especificam um objeto a ser alcançado e os meios permitidos para alcançá-lo.
Katie Salen e Eric Zimmerman 2003, p.96.	Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que resulta em um resultado quantificável.

Fonte: Juul (2003, s/p).

Logo, Juul (2003) acabou percebendo que haviam mais pontos comuns entre elas do que diferentes, dissertando sobre a existência de dez características comuns: regras (1), resultados (2), metas (3), interação (4), objetivos, regras e o mundo (5), fronteiras entre a vida real e o jogo (6), deve ser voluntário (7), meios menos eficientes (8), formação de grupos sociais (9) e ficção (10).

Sendo assim, ao ter como propósito criar uma definição de jogo que fosse capaz de explicar o que relaciona jogos de computador com outros jogos e o que acontece nas fronteiras do campo de jogos, Juul (2003) aponta seis características essenciais dos games as quais se

resumem a: regras, resultados variáveis e quantificáveis, valorização dos resultados, esforço dos jogadores, jogador anexado ao resultado, e consequências negociáveis. Em face do exposto, Juul (2003, p.s/p) define jogo como:

um sistema formal baseado em regras e que apresenta resultado variável e quantificável, onde a esses resultados são atribuídos valores diferentes, o jogador exerce esforço, a fim de influenciar o resultado, o jogador se sente ligado ao resultado, e as consequências das atividades são opcionais e negociáveis.⁶

Ao buscar uma compreensão mais atual sobre características pontuais que definem os jogos, McGonigal (2012) destaca quatro elementos encontrados em todos os jogos de videogame e que os definem: meta – é algo a ser alcançado pelo jogador, orientando sua participação no decorrer do jogo -; as regras – estabelecem algumas limitações para o alcance dessas metas. Elas oportunizam que o jogador explore o jogo, testando os limites impostos pelo jogo -; sistema de feedback - indica por meio de gráficos dispostos na tela, o quão próximos os jogadores estão de atingir a meta. O feedback constante garante ao jogador que a meta é algo alcançável, além de o motivar a continuar jogando -; participação voluntária – se resume ao aceite voluntário das metas, das regras e o feedback pelos jogadores -.

3.2 JOGOS DIGITAIS E O GAME DESIGN

3.2.1 Os elementos dos jogos

Ao buscar compreender os jogos digitais de forma crítica, é necessário conhecer sua estrutura e funcionamento, mais propriamente sua linguagem, a qual é determinada pelo game design.⁷

⁶ “A game is a rule-based formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable.”

⁷ “Em seu nível mais elementar, o design de jogos consiste em inventar e documentar os elementos de um jogo” (ADAMS, 2010, p. 18).

Diante disso, vale analisar alguns elementos dos games, a partir da ótica do game design, vista a partir de Schell (2011), o qual idealizou uma metodologia para uma abordagem analítica dos jogos digitais.

Para Schell (2011), o jogo é arquitetado por designers com um único propósito: proporcionar experiências aos jogadores. Sendo assim, propõe a téttrade elementar, composta pelos seguintes elementos do jogo: mecânica, estética, tecnologia e narrativa.

I – Mecânica: É a responsável por diferenciar o jogo de outra mídia, correspondendo aos procedimentos e as regras do jogo. Diante disso, o autor propõe uma taxonomia para classificar tal mecânica. (SCHELL, 2011).

O primeiro deles é o espaço, considerado “círculo mágico” da jogabilidade. É ele o responsável por definir os diferentes lugares que podem existir no jogo e a relação deles entre si. Sendo assim, esses espaços podem: ser diferenciados ou padronizados; possuir algumas dimensões; e ter algumas áreas limitadas que podem ou não se conectar. (SCHELL, 2011).

Já o segundo elemento da mecânica são os objetos, atributo e estados, os quais compõem o espaço do jogo. Os objetos podem ser vistos ou manipulados, tais como: personagens, fichas, placares que por sua vez possuem um ou mais atributos (estáticos ou dinâmicos) que fornecem informações sobre os objetos. Além disso, esses atributos possuem um estado atual, ou seja, assumem uma posição atual no estado do jogo. Por exemplo, ao considerar um jogo de corrida, o atributo do carro poderia ser a velocidade máxima e atual enquanto o estado atual da velocidade varia conforme o jogo. Logo, enquanto os objetos podem ser compreendidos como os substantivos da mecânica do jogo, os atributos e estados são os adjetivos. (SCHELL, 2011).

A ação por seu lado, pode ser considerada como os verbos dessa mecânica, sendo classificada em: operacionais e resultantes. As operacionais são ações básicas, relacionadas à ação direta do personagem como pular, mover. Já as ações resultantes dependem da forma com que o jogador faz uso das ações operacionais para alcançar o objetivo específico no jogo, ocupando uma posição significativa no quadro maior do jogo (SCHELL, 2011).

As regras são consideradas por Schell (2011) como a mecânica mais fundamental do jogo, já que são as responsáveis por tornar possível a aplicação das demais mecânicas abordadas até agora. Além disso, são elas as responsáveis por definir os objetivos do jogo. Todos os jogos, por mais simples que sejam, possuem regras. Elas orientam os jogadores fornecendo informações importantes sobre o jogo, além de estruturarem

suas ações ao longo da partida, possibilitando e limitando sua interação. Para Juul (2005, p. 19) “as regras adicionam significado e permitem ações estabelecendo diferenças entre movimentos potenciais e eventos”.

Para tanto é necessário conhecer algumas características gerais que todas essas regras compartilham, tais como (SALEN; ZIMMERMAN, 2012):

- Limitam ações dos jogadores: são instruções que orientam o jogador a executar determinadas atividades no jogo e outras não. Nos jogos digitais, essa característica ajuda a identificar as qualidades das regras desse meio. Elas são encarregadas de restringir e “estilizar as ações dos jogadores. Faz sentido que as regras de um jogo digital sejam aqueles aspectos diretamente relacionados com modelar o comportamento do jogador” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p.47);
- Explícitas e inequívocas: As regras não podem gerar ambiguidade, para isso elas precisam estar bem claras;
- Compartilhadas por todos os jogadores: As regras devem ser as mesmas para todos aqueles envolvidos no jogo;
- Fixas: Não são modificáveis. Devem permanecer as mesmas do início ao fim do jogo;
- Obrigatórias: Para existir jogo as regras devem ser seguidas. “A razão pela qual as regras do jogo podem ser fixas e compartilhadas é porque são, em última análise, obrigatórias” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 27);
- Repetíveis: Regras são repetíveis e portáteis de um contexto de jogo para outro.

Os autores também propõem que essas regras, presentes em diversos jogos, sejam eles analógicos ou digitais, existem em três níveis (SALEN; ZIMMERMAN, 2012):

- Regras constitutivas: são as regras escritas, orientações a serem seguidas pelos jogadores;
- Regras operacionais: estruturas formais lógicas e matemáticas que estão por detrás das regras operacionais;
- Regras implícitas: são aquelas informações não escritas, e que dizem respeito a conduta comportamental apropriada dos jogadores.

Ao traspor esses três níveis para os jogos digitais, as regras operacionais correspondem a interação entre o jogador e o jogo. Essas regras envolvem eventos externos, que são “acontecimentos relacionados com a representação de uma escolha” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p.51). As regras constitutivas são a base da existência das regras operacionais. Se resumem “ao funcionamento da lógica do jogo [...] envolvem eventos internos (eventos relacionados ao processamento de uma escolha)” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p.51). Por fim, as regras implícitas dos jogos digitais, correspondem as mesmas dos jogos analógicos, adicionando algumas exclusivas ao meio digital. A exemplo disso, no jogo da velha digital uma dessas regras está expressa quando o jogador movimenta o mouse e o cursor da tela corresponde a essa movimentação; outra é que o jogo pode ser iniciado ou interrompido no momento que o jogador desejar, assim como pode ser apagado ou copiado como qualquer outro programa de computador (SALEN; ZIMMERMAN, 2012).

A mecânica da habilidade está diretamente relacionada ao jogador, quanto a aspectos físicos, mentais e sociais. E por último, a probabilidade, que envolve o acaso, responsável por promover uma série de incertezas e surpresas ao longo do jogo. (SCHELL, 2011).

II – Estética: A estética de um game, a qual envolve aparência, som e demais sensações, para Schell (2011), está diretamente relacionada à experiência do jogador com o jogo, a fim de torná-lo mais agradável.

III – Tecnologia: A tecnologia é o material, o objeto físico que torna o jogo possível. (SCHELL, 2011).

IV – Narrativa: Ao tratar das narrativas dos jogos, Schell (2011) as entende como o elemento que visa melhorar a jogabilidade e que junto ao jogo auxilia na criação de experiências para o jogador. Logo, as narrativas do jogo, entendidas como interativas, podem ser de dois tipos: Colar de pérolas e Máquina de criar história. Colar de pérolas: Segue um padrão de estrutura narrativa linear, intercalando momentos de interatividade, com períodos de não interatividade. As pérolas indicam o controle dado ao jogador naquele momento da história, a fim de cumprir um objetivo pré-estabelecido no jogo. A partir do momento em que o objetivo é atingido, o jogador percorre o colar via sequência não interativa. Máquina de criar história: Diferente do método anterior, não necessita que uma história linear seja criada antecipadamente, pelo contrário, pretende criar o mínimo de pré-roteiro a fim de gerar o maior número de histórias possíveis a partir da interação do jogador com o jogo.

Todos esses elementos são essenciais para a compreensão do funcionamento de um jogo. A estética é o elemento mais perceptível ao

jogador, já que mexe diretamente com os seus sentidos, sendo fundamental para sua experiência, enquanto a tecnologia ocupa a posição menos visível. Já a narrativa e a mecânica estão posicionadas no espaço central diante dessa percepção do jogador (SCHELL, 2011).

3.2.2 Interface e áudio nos jogos digitais

A interface de um jogo é aquela que se interpõe entre o jogador e o mundo do jogo (SCHELL, 2011). É ela quem “permite que o jogador assuma o controle dos personagens, navegue pelo ambiente e tome decisões durante o jogo” (NOVAK, 2011, p.237).

Para tanto, Novak (2011) explica que existem dois tipos de interface: as manuais e as visuais. A primeira se resume a um dispositivo de entrada tal como os controles, teclados e mouses, permitindo que o jogador possa manipular o jogo. As interfaces visuais estão disponíveis na tela, sendo acessadas por meio da interface manual.

A respeito das interfaces visuais, Novak (2011) explica que elas podem ser divididas em: ativas e passivas. A interface ativa permite que seus itens sejam manipuláveis pelo jogador, incluindo um sistema de menus que concede ao jogador a liberdade de tomar algumas decisões gerais sobre o jogo, tais como: começar um novo game e reinicializar; salvar o game; jogar um game salvo; acessar um tutorial; configurar um game; navegar pelo game; personalizar personagem; escolher modo de jogo; obter ajuda/assistência. Uma outra interface ativa destacada por Novak (2011) é o sistema de ação ou interação, o qual permite ações relacionadas ao modo de jogar, passando a explorar o universo do jogo. Essa interface

aceita comandos do jogador e está relacionada ao nível de controle disponível ao jogador no game. As opções disponíveis nessa interface incluem palavras de ação [...], permitindo que o jogador entre em combate, explore, comunique-se ou acesse outros elementos relacionados ao modo de jogar (NOVAK, 2011, p.245-47).

Já com relação à interface visual passiva, a mesma não permite que o jogador interaja e manipule seus itens, tendo como principal finalidade fornecer informações ou feedback ao jogador. Sendo assim, essa interface projeta na tela informações acerca do status do jogador ou personagem, tais como: vidas, energia, tempo da partida, força. Além de exibir a tela

inicial do jogo; a pontuação do jogador; um mapa do jogo, para que possa ter uma visão geral do universo do game, bem como se localizar; e a interface de criação de personagem, permitindo sua customização pelo jogador.

Um dos elementos fundamentais dos jogos digitais é o áudio. É ele um dos principais responsáveis por oferecer uma atmosfera imersiva ao jogo. Conforme descreve Novak (2011, p.238), “o áudio atua em conjunto com a interface visual ou manual para adicionar à experiência uma sensação de realismo ou de percepção tátil”. Sendo assim, existem alguns tipos de áudios, os quais são divididos em: sons gravados (voz e música); sons de interface (ruídos eletrônicos e clique de botão, por exemplo); e os efeitos sonoros. Com relação à voz, é ela a responsável pelos diálogos falados e a narração do game. A música pode ser comumente encontrada nos jogos nos seguintes temas, conforme aponta Rogers (2014):

- Mistério: quando o jogador entra em um local misterioso, uma música misteriosa imprime o clima daquele espaço.
- Aviso: música ameaçadora informa jogador sobre possíveis perigos ou possibilidades de encontro com os inimigos;
- Combate: música tocada quando jogador está em combate;
- Perseguição/movimento rápido: música torna a ação mais emocionante;
- Vitória: recompensa o jogador pelo alcance do objetivo final do jogo, ou pela realização de eventos bem-sucedidos;
- Caminhar: a música pode imprimir um ritmo mais lento ou rápido fazendo com que o jogador controle seu personagem conforme a batida musical.

Já com relação aos efeitos sonoros, eles são os responsáveis por fornecer indicações ao jogador, como a aproximação de um inimigo, por meio do som de passos ou de uma respiração um pouco mais forte, bem como funcionam como feedback (NOVAK, 2011). Quanto ao feedback, Novak (2011, p.277) explica que o som pode ser “realista, como um veículo acelerando, ou artificiais, como um som especial que ocorre somente quando um feitiço mágico é lançado”.

3.2.3 Modos de interação nos jogos digitais

Um dos conceitos ligados a experiência do jogador é a jogabilidade, definida como “as escolhas, os desafios ou as consequências enfrentadas pelos jogadores ao navegar em um ambiente virtual”

(NOVAK, 2011, p;186). Para tanto, existem alguns tipos de interatividade que acabam afetando diretamente a jogabilidade, tais como:

- Jogador-Game: Comum na interatividade associada ao monojogador, se resume a forma com que o jogador se relaciona com game em termos espaciais do jogo, sua atmosfera, mapeamento, ambiente e seu próprio conteúdo.
- Jogador-Jogador: Nessa modalidade, além de interagirem com o games, os jogadores interagem entre si, isso inclui a forma com que se comunicam e como jogam juntos (competindo ou cooperando).
- Jogador-Desenvolvedor: Essa interação diz respeito à interação com os próprios desenvolvedores do game. E isso ocorre a partir de fóruns, bate-papo, por exemplo.
- Jogador-Plataforma: Essa interatividade está relacionada à forma com que os jogadores lidam com o hardware e software da plataforma do game. E isso inclui elementos essenciais para a compreensão do jogo, tais como alguns recursos estéticos como: gráfico e áudio, além dos dispositivos de controle e outros elementos ligados ao hardware.

3.3 AS NARRATIVAS E OS JOGOS DIGITAIS

Conforme explica Engenfeldt-Nielsen et al (2008), os jogos digitais, começam a fazer parte dos estudos da teoria digital na década de 1990, abordando temas como: a interatividade e a liberdade de jogar, videogames versus narrativa, qualidade do jogo enquanto obra de arte. Mas é só em 2000 que ele passa a ser objeto único de estudo, sendo de grande interesse da época fazer com que fosse estabelecido um status “independente de jogos de vídeo como um meio, descrever os videogames como mundos diegéticos, defender a legitimidade das abordagens literárias dos videogames”⁸(EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008, p. 191).

Dentre as principais discussões que tomaram conta do campo dos estudos de jogos esteve o embate entre dois grupos de pesquisadores: os ludologistas e os narratologistas, os quais discutem sobre os modos de operação dos jogos (BRANCO; PINHEIRO, 2006). Os narratólogos acreditam que os games, assim como o cinema ou a literatura, são uma

⁸ “independent status of video games as a médium, to describe video games as diegetic worlds, to argue for the legitimacy of literary approaches to video games”

forma de expressar uma história, atribuindo a esta uma posição central nos games. Para eles, a narrativa é responsável por articular e organizar “o material proposto, determinando não apenas como as histórias serão contadas, mas sobretudo atuando na constituição de gêneros narrativos mais ou menos definidos” (BRANCO; PINHEIRO, 2006, p.34).

Os ludologistas “defendem o estudo dos videogames como disciplina autônoma, a “ludologia”, livre de qualquer “colonização” por disciplinas já estabelecidas” (GOMES, 2009, p.181). A ludologia defende que, para existir jogo, não necessariamente deve existir uma história, bastando apenas uma estrutura que seja de fácil adaptação do jogador. Dessa forma, a história deixa de ser o centro das operações, estando subordinada a um sistema que conduz às regras de interação (BRANCO; PINHEIRO, 2006). Vale lembrar que apesar de divergirem em suas propostas “isso não quer dizer que a ludologia exclua, necessariamente, a narrativa. Apenas que é o sistema ludológico e não a narrativa que vai determinar as principais decisões na construção do jogo” (BRANCO; PINHEIRO, 2006, p.34).

Murray (2005, tradução nossa, s/p) tenta encerrar essa discussão explicando que

na verdade, ninguém está interessado em argumentar que não há diferença entre jogos e histórias ou que os jogos são meramente um subconjunto de histórias. Os interessados em jogos e histórias vêem elementos do jogo em histórias e elementos de história em jogos: categorias de irmãos interpenetrantes, nenhum dos quais absorvem completamente o outro.⁹

As narrativas encontradas nos games e nos livros ou no próprio cinema, possuem uma relação muito próxima, principalmente quando se trata de games narrativos. Diante disso, destaca-se a importância de conhecer as estruturas das narrativas tradicionais para então chegar nas narrativas interativas, nas quais se enquadram os videogames.

⁹ "In fact, no one has been interested in making the argument that there is no difference between games and stories or that games are merely a subset of stories. Those interested in both games and stories see game elements in stories and story elements in games: interpenetrating sibling categories, neither of which completely subsumes the other. "

3.3.1 As estruturas narrativas tradicionais e interativas

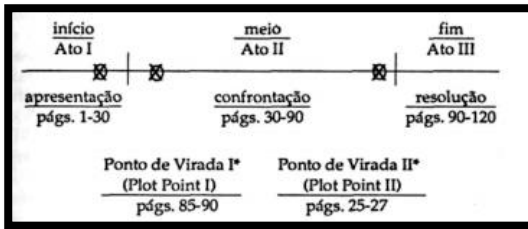
Os estudos sobre narrativa, mais precisamente das narrativas tradicionais, datam da época de Aristóteles, por meio de sua obra chamada *Poética* (1992), escrito por volta de 335 a.C, em que analisou a tragédia com uma grande profundidade (VIEIRA, 2001). E logo mais à frente, a problematização sobre a narrativa foi retomada por Vladimir Propp (1928/1983), o qual se propôs

fazer uma morfologia dos contos de fada (chamados por ele de contos maravilhosos). Como morfologia, o autor entende uma descrição dos contos segundo as suas partes constitutivas e as relações destas partes entre si e com o conjunto”. (VIEIRA, 2001, p.599).

Já Chatman (1978), ao abordar as narrativas tradicionais, propôs que a sua estrutura é dividida em duas partes: história e discurso. A história é composta por eventos e pelo existente/mundo físico. Esses eventos, por sua vez, são divididos em ações e acontecimentos, enquanto o mundo físico é constituído por personagens e cenários. Já o discurso é a expressão, o meio pelo qual a história é contada, sendo dividido em estrutura da transmissão narrativa e meios utilizados para expressar essa história (CHATMAN, 1978).

Ao tratar do discurso da narrativa, existem diversas formas de organizar uma história. Uma das mais conhecidas é a da estrutura de três atos, de acordo com Field (2001): Ato I (começo) – apresentação; Ato II (meio) – confrontação; e Ato III (fim) – resolução. No Ato I, o roteirista apresenta a história, os personagens, o personagem principal, o assunto e introduz um problema que irá circundar o personagem principal. Já no ato II, o personagem principal encara obstáculos que acabam por afastá-lo de seu objetivo. O ato III é a resolução da história, quando o problema introduzido no ato I é solucionado. Logo, para haver uma conexão entre esses atos existe o plot, conhecido também como ponto de virada, um acontecimento que se conecta na ação conduzindo a história para uma outra direção (FIELD, 2001). A seguir, a representação dessa estrutura organizada em três atos.

Figura 2 - Estrutura de três atos



Fonte: Field (2001, p. 13).

Outra forma de organizar a história é por meio da Jornada do Herói, a qual foi protagonizada por Joseph Campbell, e, na sequência, adaptada por Vogler (2006), o qual a dividiu em doze etapas:

- Mundo Comum: O mundo comum é o local em que o personagem se encontra no início da história. No seu mundo cotidiano, lidando com situações corriqueiras de seu dia a dia. De certa forma, o mundo comum só existe para que possa ser contrastado com um mundo novo que será apresentado ao herói.
- Chamado à Aventura: Momento em que um problema, ou mesmo um desafio é apresentado ao herói. É o chamado à aventura que introduz o objetivo da história, que por sua vez, é o mesmo objetivo do herói.
- Recusa do Chamado: É o momento em que o herói hesita em se afastar de sua vida cotidiana para encarar o terror do desconhecido. Para que ele possa superar seus medos e iniciar a sua jornada é necessário algo que o estimule a ultrapassar essa barreira, como um acontecimento, ou o encorajamento de um mentor.
- Encontro com o Mentor: O mentor aparece como um sábio, um instrutor que irá preparar/treinar o herói para encarar esse novo mundo, o desconhecido.
- Travessia do Primeiro Limiar: O herói aceita o chamado à aventura e entra em um Mundo Especial.
- Testes, Aliados, Inimigos: Ao ultrapassar o primeiro limiar, o herói encara alguns desafios a fim de testar algumas de suas habilidades, faz aliados e também inimigos.
- Aproximação da Caverna Oculta: Nessa etapa o herói está prestes a encontrar o que ele está buscando, o objetivo de sua missão nesse Mundo Especial. Ao entrar nesse lugar ameaçador, o herói atravessa o segundo grande limiar.

- Provação: Momento em que o herói entra em contato com o seu maior medo, enfrentando uma batalha contra uma força que lhe é imposta, correndo risco de não resistir a esse encontro.
- Recompensa: O herói derrota essa força que lhe assombrava, sobrevive à morte, sendo recompensado pelo seu ato.
- Caminho de Volta: Depois de toda a aventura, o herói precisa decidir se irá retornar ao Mundo Comum.
- Ressurreição: Mais uma vez a morte assombra o herói, passando por uma nova Provação, período em que ele se transforma, retornando ao Mundo Comum como um ser renovado.
- Retorno do Elixir: O herói retorna para a sua casa, seu Mundo Comum, trazendo consigo um Elixir, algo que simbolize a sua conquista, seja algo físico ou de ordem emocional.

Na sequência, pode ser vista a jornada do Herói dividida em primeiro, segundo e terceiro atos:

Quadro 4 - Jornada do Herói

Primeiro Ato	Mundo Comum; Chamado à Aventura; Recusa do Chamado; Encontro com o Mentor; Travessia do Primeiro Limiar.
Segundo Ato	Testes, Aliados, Inimigos; Aproximação da Caverna Oculta; Provação; Recompensa.
Terceiro Ato	Caminho de Volta; Ressurreição; Retorno com o Elixir.

Fonte: Vogler (2006).

Comparato (2000) propõe uma composição de roteiro cinematográfico formada por: ideia, conflito, personagem, ação dramática, tempo dramático e unidade dramática. A ideia surge a partir de um fato, de algum acontecimento que o narrador deseja contar. Toda história inicia com um conflito, chamado por Comparato de conflito – matriz, o qual deve ser concretizado por meio da criação de uma *story line*, que nada mais é do que “a condensação do nosso conflito básico cristalizado em palavras” (COMPARATO, 2000, p. 23).

A história também é formada pelo personagem, elemento que vivenciará o conflito básico. Sendo assim, todo o desenvolvimento do personagem ocorrerá a partir da elaboração do argumento ou sinopse. “Nesta fase começaremos a desenhar as personagens e a localizar a história no tempo e no espaço” (COMPARATO, 2000, p. 25). Ao tratar da caracterização desses personagens, os mesmos são classificados conforme sua representatividade na história, existindo o protagonista, os

personagens secundários, ou coadjuvantes, e o componente dramático, um personagem estereotipado, o qual exerce a função de ligação, solução ou explicação em uma trama (COMPARATO, 2000). Os personagens também podem assumir diferentes arquétipos. Os mais comuns e mais utilizados em uma narrativa são: Herói, Mentor, Guardião de Limiar, Arauto, Camaleão, Pícaro e Sombra. (VOGLER, 2006).

O roteiro também é constituído por ação dramática, tratando-se da maneira com que o conflito será contado. É nesse momento que a história começa a ser estruturada, sendo organizada em uma sequência de cenas. Por fim, a unidade dramática, o roteiro finalizado formado por ideia, *story line*, sinopse, estrutura, primeiro roteiro, e roteiro final (COMPARATO, 2000).

Ao tratar da elaboração de roteiros ficcionais, Gancho (2002) explica que a narrativa é composta por cinco elementos, os quais são essenciais para sua existência: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador.

O enredo apresenta natureza ficcional e estruturada. Quanto à primeira, o texto ficcional deve apresentar verossimilhança, podendo ser observada a partir da relação causal do enredo, ou seja, para que a história adquira credibilidade, deve haver uma motivação (causa) que irá desencadear novos acontecimentos (consequência). Com relação à estrutura, o conflito assume o papel de elemento estruturador do enredo. É ele quem introduz a tensão que irá organizar os fatos ou acontecimentos da história, prendendo a atenção do leitor. O conflito, por sua vez, irá determinar as partes constituintes de um enredo, formado por: exposição (apresentação de fatos, personagens, tempo e espaço); complicação (desenvolvimento do conflito); clímax (momento de maior tensão da história); desfecho (resolução do conflito) (GANCHO, 2002).

Os personagens são seres fictícios que fazem parte do enredo, sendo classificados quanto ao papel que exercem no enredo, bem como quanto à sua caracterização. No que diz respeito ao primeiro, eles podem ser protagonistas - personagem principal -, podendo assumir o papel de herói ou anti-herói; antagonista, o qual se encontra do lado oposto ao protagonista; ou personagens secundários, que apresentam menor visibilidade no enredo, podendo estar ao lado do protagonista ou do antagonista. Quanto à caracterização dos personagens, eles podem ser planos, ou seja, pouco complexos, apresentando um número pequeno de atributos, diferente dos personagens redondos, que apresentam características físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e morais (GANCHO, 2002).

O elemento seguinte é o tempo, os quais estão ligados diretamente aos fatos do enredo a partir de cinco níveis: época em que se passa a história – pano de fundo do enredo -; duração da história – período de tempo pode ser curto ou longo -; tempo cronológico – corresponde à ordem natural em que os fatos ocorrem -; e tempo psicológico – os responsáveis por determinar o tempo são o narrador ou o personagem. Esse tempo está relacionado a um enredo não linear e está associado à ideia de voltar no tempo (GANCHO, 2002).

Já o espaço, pode ser definido como o lugar físico no qual se desenrola a história. É ele que contextualiza as ações do personagem, estabelecendo uma relação direta com ele. Enquanto o ambiente constitui o espaço físico envolto de características psicológicas, morais, sociais e econômicas, no qual residem os personagens da história (GANCHO, 2002).

Por fim, o elemento narrador, que pode ser de dois tipos: narrador em primeira pessoa ou narrador personagem; e narrador em terceira pessoa. O primeiro tem participação direta no enredo, possuindo uma visão limitada dos fatos, tal como ocorre com qualquer personagem. Porém, pode haver algumas variações do narrador personagem, o qual pode ser dividido em narrador testemunha – o qual narra os acontecimentos nos quais esteve presente -; e o narrador protagonista – desempenhado pelo personagem central da história. Já o narrador em terceira pessoa, também conhecido como narrador observador, não atua de forma ativa na história tal como o narrador personagem, não se deixando envolver pela história, adotando, portanto, uma posição imparcial (GANCHO, 2002).

Ao compreender inicialmente as estruturações das narrativas tradicionais, assim como os elementos que compõem os jogos digitais, bem como seu enredo, cabe neste momento adentrar no campo da narrativa digital interativa, território onde residem os jogos digitais.

A narrativa digital exhibe um conteúdo de formato digitalizado, sendo encontrada em diversos meios, tais como os *videogames* e outras “*new media*”. Apesar do seu caráter digital, se equipara às narrativas tradicionais lineares, ao apresentar os mesmos componentes básicos de elaboração de uma história, retratando personagens em uma ação dramática, assim como os eventos que a compõem (MILLER, 2008).

Contudo, o que a torna diferente, além de seu conteúdo digitalizado, é a interatividade, seu componente fundamental, fazendo com que o jogador exerça seu papel de forma ativa na narrativa, causando um impacto direto sobre ela (MILLER, 2008).

Apesar da interatividade estar presente em todas as narrativas digitais, os rituais e as atividades humanas foram fundamentais para o desenvolvimento das narrativas digitais vistas na atualidade. Segundo Joseph Campbell (apud MILLER, 2008, p.6, tradução nossa),

uma das primeiras formas de história era o mito, e os contadores de histórias não apenas recitavam esses contos antigos. Em vez disso, toda a comunidade os reencarnaria sob a forma de rituais religiosos.¹⁰

Além desses rituais, o jogo, enquanto atividade humana, contribui de forma expressiva para as narrativas digitais (MILLER, 2008).

A ficção não linear tem sua origem muito antes da tecnologia dos computadores. Elas foram encontradas em algumas obras de autores inovadores que trabalharam com mídia impressa, os quais imprimiram formatos não lineares de contar a sua história, permitindo que o usuário tivesse certa liberdade de traçar caminhos diferentes no decorrer da história. Essa não linearidade também se estendeu ao teatro e ao cinema, com o ato incomum da quebra da quarta parede, além do uso da técnica dos múltiplos caminhos e pontos de vista (MILLER, 2008).

Mas foi a tecnologia dos computadores que possibilitou implementar essas técnicas descritas acima em histórias interativas (MILLER, 2008). Logo, ao abordar a interatividade no meio digital, Miller (2008) aponta alguns elementos essenciais presentes nas narrativas digitais: tipos de narrativas; interatividade; não-linearidade; imersão; participação ativa do usuário; navegabilidade; personagens específicos de mídias digitais, os quais são controlados pelo usuário ou pelo próprio computador ou pela inteligência artificial. Além disso, conforme explica Miller (2008), muitas vezes essas narrativas possuem a quebra da quarta parede; misturam ficção e realidade; incluem um sistema de recompensas e penalidades; utilizam várias mídias para contar uma só história; são multissensoriais; buscam incorporar inteligência artificial; oferecem autonomia aos usuários a fim de controlar seus avatares. Também oferecem uma experiência compartilhada; permitem que o usuário controle tempo e espaço; propõem ao usuário alguns testes e desafios; permitem que ele altere seu ponto de vista. Incluem também elementos

¹⁰ one of the earliest forms of story was the myth, and storytellers did not merely recite these old tales. Instead, the entire community would reenact them in the form of religious rituals (CAMPBELL, apud MILLER, 2008, p.6).

de jogos, que têm o propósito de fornecer uma experiência prazerosa e divertida em meio a um ambiente de fantasia, envolvendo um nível de chance ou de encontrar algo inesperado, além de oferecer oportunidade para experiências sociais (MILLER, 2008).

Ao tratar da interatividade sabe-se que é ela quem torna a mídia digital diferente das outras tradicionais, sendo uma das únicas formas de proporcionar ao usuário um relacionamento ativo e participativo com o conteúdo, responsável por lhe fornecer liberdade de escolha e controle de suas ações. Logo, essa capacidade de controlar alguns aspectos da narrativa é chamada de agência, concedendo ao sujeito uma certa liberdade para navegar pela história, além de vivenciar diversos tipos de experiências proporcionadas pela interatividade. Mas para que essa interatividade seja satisfatória, ela precisa ser significativa, ou seja, os resultados das interações devem fazer sentido, não pode ser algo vazio, o usuário precisa perceber o impacto de suas ações na história (MILLER, 2008).

Diante disso, Miller (2008) descreve seis tipos de interatividade que podem ser encontrados em quase todas as formas de contar histórias digitais:

- Estímulo resposta: Surge a partir da interação do usuário com algo da narrativa, como, por exemplo, uma imagem, sendo na sequência recompensado pela sua ação.
- Capacidade de navegar e se movimentar: os usuários podem se movimentar de maneira livre, ou podem estar restritos a algumas escolhas.
- Controle de objetos virtuais: envolve a manipulação de alguns itens da narrativa.
- Comunicação: ocorre entre o usuário e outros personagens, tais como os controlados pelo computador, ou demais jogadores, assim como ocorre em seu sentido inverso. Para isso são utilizados textos digitados ou escolhas em um menu de diálogo.
- Envio de informações: esse item inclui comentários para fórum on-line, vídeo para o Youtube, ou mesmo criação de objetos para o mundo virtual.
- Receber ou adquirir itens: está relacionado à aquisição de objetos concretos ou oriundos do universo virtual. Os usuários podem adquirir objetos virtuais ou ativos em um jogo, como um elemento mágico, ou determinadas habilidades.

Já ao tratar mais especificamente das narrativas em ambiente digital, Murray (2003) deixa claro que as narrativas conduzem o usuário

a uma maior interação com a história a partir de três tipos de prazeres estéticos: imersão, agência e transformação. A primeira está ligada ao prazer da imersão em um ambiente simulado proporcionando uma experiência única e prazerosa. Murray (2003) explica que o termo imersão é metafórico, advindo da experiência física de estar submerso na água. Para a autora, os computadores são objetos limiáres, que atuam na fronteira entre a realidade externa e a mente do jogador, assim como as narrativas, que por meio das histórias evocam os medos e os desejos de quem está jogando. Já quanto às ações do usuário, estas trazem resultados em meio a sua imersão, experimentando-se a segunda experiência prazerosa nos ambientes eletrônicos, a agência, compreendida como “a capacidade gratificante de realizar ações significantes e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (MURRAY, 2003, p. 127). Trata-se da sensação prazerosa de efetuar ações realmente significativas no jogo. Isso acaba dando ao jogador certo controle, possibilitando a obtenção de resultados a partir de sua interação com o jogo. Por fim, a estética da transformação consiste na possibilidade do jogador atribuir mudanças no espaço, efetuando transformações na própria narrativa do jogo, a partir das ações dos controladores (MURRAY, 2003).

3.3.2 Contando histórias por meio dos jogos digitais

Apesar da grande semelhança entre a estruturação de uma história, o que acaba por distinguir a narrativa tradicional da narrativa de jogos é o meio no qual cada uma está inserida. No caso dos jogos digitais, trata-se de uma plataforma digital que permite ao jogador uma experiência diferente das encontradas nos livros e filmes que seguem a narrativa tradicional.

Para Novak (2011), os games possuem elementos narrativos específicos, tais como a interatividade, em que os jogadores assumem um papel ativo na narrativa; a não linearidade, que concede ao jogador a liberdade de escolha e tomada de decisão; o controle pelo jogador, oferecendo liberdade de manipular o game e interferir muitas vezes na história do jogo; a colaboração, encontrada em jogos de multijogador, em que os jogadores se envolvem em uma narrativa colaborativa; bem como a imersão, responsável por envolver profundamente o jogador naquele universo midiático.

Ao olhar para os jogos digitais a partir de uma perspectiva narrativa, apresentam-se alguns elementos essenciais para o processo narrativo tais como: o mundo fictício, a mecânica narrativa e a recepção dos jogadores (EGENFELDT-NIELSEN et al., 2008). Essa teoria foi

utilizada como base desta dissertação para contemplação dos jogos digitais, sendo algumas abordagens ampliadas: mundo do jogo: tipologia de personagem (NOVAK, 2011), dimensão ambiental e a dimensão ética (ADAMS, 2010), dimensão emocional (SCHUYTEMA, 2008; ADAMS, 2010); mecânica narrativa: diferentes formas de contar história – estrutura narrativa (LEBOWITZ; KLUG, 2011), tomada de decisão nos jogos (FULLERTON, 2008).

● O mundo fictício

O mundo fictício atua como palco de significados que condicionam a ação do jogador. Trata-se de uma construção imaginária que ocorre a partir da descrição do texto de um jogo pelo sujeito jogador (EGENFELDT-NIELSEN et al., 2008). Para tanto, Egenfeldt-Nielsen et al (2008) destacam dois componentes fundamentais na construção desse mundo: o primeiro deles é o espaço do jogo, ou seja, o cenário que proporciona a jogabilidade, e o outro são os personagens.

A respeito do espaço, a ele são atribuídas características do mundo real, ao mesmo tempo que cria uma série de regras para oportunizar a jogabilidade (EGENFELDT-NIELSEN et al., 2008). Os autores o conceituam em termos de sua dimensionalidade espacial, a partir de Espen Aarseth (2000), o qual analisa alguns tipos de representações espaciais presentes na história dos jogos: os de universo 2D e 3D, e aqueles de paisagens abertas e de labirintos, sendo as primeiras “encontradas principalmente nos jogos ‘orientados a simulação’ e os labirintos fechados encontrados nos jogos de aventura e ação”¹¹ (AARSETH, 1998, p. 159, tradução nossa).

Os autores também compreendem as *cutscenes*, como parte desse espaço. Segundo eles, trata-se de técnica projetada pelos designers para proporcionar narrativas variadas, retransmitindo informações aos jogadores por meio de sequências cinematográficas. Egenfeldt-Nielsen et al (2008) abordam as *cutscenes* mais pontualmente, determinando algumas funções específicas desempenhadas. Dentro do escopo deste trabalho, nos limitaremos a destacar algumas delas:

- Introduzir uma tensão narrativa central preparando o jogador para a jogabilidade real;

¹¹ “found mostly in the ”simulation-oriented” games, and the closed labyrinths found in the adventure and action games”.

- Moldar a narrativa para uma determinada direção, induzindo que o jogador tome determinada decisão;
- Marcar a passagem do tempo dentro do jogo;
- Podem associar o jogo ao cinema moderno, tal como ocorre em *Prince of Persia: The Sands of Time*, em que os resultados de algumas ações geram breves sequências cinematográficas sendo incorporados som dramático e trabalho de câmera;
- Podem estar encarregadas de fornecer informações, muitas vezes descrevendo o layout de um local em que o jogo ocorrerá.

Em boa parte dos jogos é possível ver as *cutscenes* apenas como uma sequência cinematográfica que se desenvolve sem a interação do jogador, conforme explicitado acima. Contudo, em games narrativos, podem surgir *cutscenes* interativas, permitindo que o jogador interaja com objetos, personagens, em meio à *cutscene*.

Já o segundo elemento fundamental na construção de mundos ficcionais trazidos por Egenfeldt – Nielsen, et al (2008) são os personagens. Mark J. P. Wolf (apud EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008), categoriza os personagens conforme sua função dentro do jogo. São elas: personagem do jogo, personagens controlados por computador e aqueles sem ação alguma no jogo. Inspirados na proposta, Egenfeldt-Nielsen et al. (2008) propõem a sua própria tipologia de personagem, estruturada na forma com que os jogadores interagem com eles: Personagens de palco: São apenas parte do cenário, não sendo possível interagir com eles; Personagens funcionais: Possuem uma função geral no jogo, permitindo interação com eles; Personagens de elenco: Possuem personalidade em diferentes graus e representam uma função específica no jogo; Personagens do jogador: São os personagens controlados pelo jogador.

No que diz respeito à sua construção, os personagens, que constituem o mundo fictício dos jogos, podem ser formados a partir da descrição, ou seja, visto por meio da tela, de cinco maneiras: simbólico, naturalista, modelo da vida real (1); de suas ações no mundo (2); de sua relação com o espaço (3); dos pontos de vista de outros personagens da história (4); e de um nome significativo (5) (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008). Logo, os autores destacam que o personagem jogador é fundamental para experiência do jogador. Sendo assim, os autores recorrem ao designer Toby Grad para destacar certa tipologia desse personagem.

A tipologia de personagem de jogadores proposta por Grad (apud Egenfeldt-Nielsen et al, 2008), é moldada na forma com que os jogadores

se identificam com esse tipo de personagem e divididas em três categorias: Avatares (o personagem é apresentado em primeira pessoa, sendo assim se funde ao jogador); Atores (personagens vistos geralmente em terceira pessoa, possuindo uma biografia própria e que são parte de uma história) e *Role - Playing Game* (são customizados pelos jogadores e podem aparecer em primeira e terceira pessoa).

Já Novak (2011), propõe que a tipologia dos personagens é dividida em personagem de jogador e personagem não jogador (*Non Player Characters – NPCs*). Segundo o autor, os personagens de jogador, ou outras entidades do game, são aqueles controlados pelo jogador, não havendo nenhuma conexão entre ele e o personagem. Mas quando esse último é controlado pelo primeiro de forma integral ele passa a ser chamado de avatar, havendo muitas vezes uma conexão direta entre eles, em que o jogador acaba criando um vínculo emocional muito forte com o personagem.

Com relação ao personagem não jogador, a autora explica que esses são criados e controlados por tecnologias de inteligência artificial (NOVAK, 2011). Eles são agentes controlados diretamente pelo jogo, sendo capazes de interagir com outros *NPCs*, bem como com os próprios personagens controlados pelos jogadores (CAMPANO; SABOURET, 2009).

Para tanto existem outras propriedades que definem o mundo do jogo, que são: dimensão física, dimensão temporal, dimensão ambiental, dimensão emocional e, por fim, a dimensão ética (ADAMS, 2010). Dentro do recorte desta pesquisa, destacaremos algumas características das dimensões ambiental, emocional e ética, devido a amplitude de sua abordagem.

A dimensão ambiental diz respeito à aparência do mundo e sua atmosfera. Para tanto, apresenta propriedades como: o contexto cultural – o qual, refere-se à forma com que as pessoas vivem, seus valores, organização social. Características essas que são expressas nas vestimentas dos personagens, na arquitetura do espaço e em todos os objetos artificiais ligados a esse universo (ADAMS, 2010).

A dimensão emocional define quais serão as emoções que o designer pretende despertar no jogador. As emoções podem variar conforme o modo de jogar (multijogador envolve mais emoção, pois socializam com outros jogadores; enquanto os jogos de um único jogador precisam ser envolvidos emocionalmente pela narração da história e pela jogabilidade). Os jogos que dependem mais da história e dos personagens podem conter uma carga emocional elevada envolvendo o jogador profundamente (ADAMS, 2010).

Por fim, a dimensão ética determina o que é certo e errado naquele universo, definindo a forma com que o jogador deve se comportar. Existem jogos em que o jogador é livre para fazer escolhas morais, enfrentando consequências de acordo com sua decisão (ADAMS, 2010).

- **A mecânica narrativa**

A segunda categoria enquadrada na arte de contar história é a mecânica da narrativa, compreendida também como a organização da ação narrativa (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008). Os autores referenciam Juul, para tratar de duas estruturas que compõem tal mecânica narrativa, as classificando como estruturas narrativas emergentes e estruturas narrativas de progressão.

Ao dissertar sobre os prazeres dos ambientes digitais, Janet Murray (2003), explica que estes oferecem o prazer da orientação a partir de duas configurações distintas, as quais possuem suas próprias potencialidades narrativas: o labirinto solucionável e o rizoma emaranhado. O primeiro incorpora uma narrativa característica dos contos de fada, associada a uma história de sobrevivência, estando o labirinto encarregado de contá-la. Apropriada para o ambiente digital, essa narrativa ao mesmo tempo permite uma sensação de poder ao jogador, a partir de ações significativas diante da história, possuindo desvantagens quanto às possibilidades limitadas do labirinto em proporcionar apenas uma solução a qual vai ao encontro de uma única saída. Já o segundo tipo de labirinto digital, o hipertexto narrativo pós-moderno, ou rizoma emaranhado, não possui soluções determinadas e nem heróis, trata-se de um labirinto insolúvel, repleto de ameaças e ao mesmo tempo de contínua inclusão. De fato, o que confere o aspecto reconfortante ao jogador é a inexistência de limites nessa experiência com o rizoma (MURRAY, 2003).

Existem ainda dois outros tipos de narrativas que podem ser encontradas comumente em jogos eletrônicos: as narrativas embutidas e as narrativas emergentes (JENKINS, 2004; SALEN; ZIMMERMAN, 2012) que, em analogia a Murray (2003), corresponderiam ao labirinto solucionável e ao rizoma emaranhado, respectivamente.

Para Jenkins (2004), as narrativas embutidas são narrativas pré-estruturadas à espera de serem descobertas. Dependem da ação do jogador em mexer as peças de uma história linear, permitindo a reconstrução do enredo. São narrativas pautadas em um conteúdo de narrativas pré-gerado, fornecendo motivações para os eventos e ações do jogo e experimentadas pelo jogador como um contexto da história. Os elementos

narrativos embutidos são unidades fixas criadas pelos designers de jogos como base para interação (SALEN; ZIMMERMAN, 2012). Já quanto às narrativas emergentes, Jenkins (2004) deixa claro que, diferente das narrativas embutidas, elas não são pré-estruturadas, tomando forma com o passar do jogo. Os espaços de jogo são projetados para oferecerem uma rica possibilidade narrativa, permitindo que o jogador construa a sua própria história a partir de sua interação com o meio. *The Sims* é um *sandbox* que oportuniza um espaço de autoria, permitindo aos jogadores definir seus próprios objetivos e escrever suas próprias histórias (JENKINS 2004). Essas narrativas surgem a partir da interação de um jogador com o jogo. São pautadas em um conjunto de regras encarregadas de regular as interações com o sistema do jogo, sendo estas interações integradas e dependentes de um determinado contexto (SALEN; ZIMMERMAN, 2003).

Brand e Knight (2005) e Jenkins (2004) destacam a existência de mais dois tipos de narrativas: as evocadas e as forçadas. As narrativas evocadas presentes nos jogos baseiam-se em universos já conhecidos por seus jogadores tal como o cinema, sendo inseridas em um sistema narrativo maior (BRAND; KNIGHT, 2005). No caso do game *Star Wars*, sua narrativa consiste em uma forma de dialogar com o filme, proporcionando novas experiências narrativas a partir da interação do jogador com o meio (JENKINS, 2004).

Existem também as micronarrativas, as quais são fragmentos da história principal, chamadas por Jenkins (2003) de narrativas forçadas. Conforme explicam Lebowitz; Klug (2011), uma história interativa permite que o jogador interaja com ela sem necessariamente possuir controle total sobre a mesma. Um exemplo disso é a história do game *Final Fantasy VII*, em que as ações do jogador não têm efeito significativo na trama principal, mas proporcionam liberdade ao jogador para explorar o universo do jogo e seus personagens.

Por outro lado, existem histórias interativas controladas por jogadores que influenciam de forma significativa na trama principal. Desta forma, Lebowitz; Klug (2011) pontuam as cinco principais formas de contar histórias de jogos:

- História tradicional interativa: Este tipo de história, concede ao jogador um certo grau de liberdade para interagir com o universo do jogo e seus personagens, o que lhe proporciona uma sensação de controle sobre o jogo, porém, apesar de sua interação, a trama principal não pode ser alterada de forma significativa por esse jogador. Alguns exemplos: *Final Fantasy XIII*, *Metal Gear Solid 3: Snake Eater* e *Lunar Silver Star Harmony*.

- Histórias de Múltiplos Finais: Concedem maior liberdade de influência significativa do jogador sobre a trama principal, permitindo que este escolha o final do jogo. Exemplos: Chronotrigger, Castlevania: Dawn of Sorrow e Bioshock.
- História de caminhos ramificados: Esse tipo de história insere vários pontos de escolha no decorrer da história, os quais podem causar pouco ou quase nenhum efeito na trama principal, ou promover mudanças realmente significativas, fazendo com que a trama se ramifique em outras direções. Concede ao jogador uma maior liberdade de escolha ao longo da história, permitindo sua progressão, e não apenas no final. São exemplos: Fate / Stay Night e Heavy Rain.

A respeito das histórias ramificadas, elas são diferente de uma narrativa linear, mas não tão cheia de liberdade quanto as narrativas abertas ou livres, conforme explica Lebowitz; Klug (2011, p.181), o escritor mantém total controle da história, sendo assim,

elas são construídas em torno de uma estrutura muito rígida de pontos de decisão e caminhos de ramificação que conduzem a esses pontos. Embora o jogador faça uma escolha em cada ponto de ramificação, o escritor mantém controle estrito sobre os pontos em si e tudo o que acontece entre eles.¹²

A partir da tomada de decisão de um jogador, o enredo se ramifica em duas ou mais direções diferentes. São três os tipos de ramificações possíveis: menor, moderado e maior. (LEBOWITZ; KLUG, 2011).

O menor tem efeito pouco ou nada significativo sobre a história, retornando ao ramo principal logo após se ramificar. Apesar de não gerar um grande impacto na trama principal ele pode fornecer diversas informações ao jogador, tais como: “transmitir história de fundo¹³, desenvolvimento de personagens ou dicas sobre futuros

¹² “they’re built around a very rigid structure of decision points and branching paths leading off those points. Though the player makes a choice at each branching point, the writer retains strict control over the points themselves and everything that takes place in between them.”

¹³ *backstory*

desenvolvimentos de enredo.”¹⁴(tradução nossa. LEBOWITZ; KLUG, 2011, p.186). Já as ramificações moderadas seguem os mesmos princípios das menores, porém levam mais tempo para se juntar a trama principal, permitindo ao jogador conhecer cenários diferentes, obter informações importantes, mas que no fim são conduzidos ao mesmo destino. E diferente das demais, as ramificações maiores não retornam ao ramo principal, e sim formam novos ramos principais com suas próprias ramificações.

- Histórias abertas: Consideradas histórias de caminho de ramificações complexas impulsionadas pelos jogadores, apresentam mais pontos de decisão dos que as ramificadas, com desfechos muitas vezes pouco imaginados pelos jogadores. São histórias orientadas para eles, os quais possuem certa liberdade de exploração. Exemplos: Fable II, The Elder Scrolls III: Morrowind e Fallout 3.
- Histórias Totalmente Lideradas por Jogadores: São histórias que não apresentam uma trama principal, garantindo maior controle e liberdade do jogador em suas ações. Exemplo: The Sims, Animal Crossing e RPGs de mesa (como Dungeons & Dragons).

Ao considerar os tipos de decisões existentes nos jogos, Fullerton (apud PICCINI, 2012), elabora uma tipologia de tomadas de decisões as quais se baseiam na teoria dos jogos, tendo como um dos seus objetivos, aprofundar a experiência do jogador.

Para tanto, Fullerton (2008), descreve essa tipologia organizada em:

- Decisão oca: As quais não apresentam consequências reais no jogo;
- Decisão óbvia: O jogador é obrigatoriamente levado a tomar determinada decisão, justamente por ser a mais óbvia naquele momento, sendo assim sua decisão não é considerada real.
- Decisão desinformada: O jogador toma sua decisão, ancorado em informações pouco sólidas ou mesmo desconhecidas por ele até aquele momento.
- Decisão informada: Ele dispõe de informações suficientes, estando ciente da situação na qual se encontra.

¹⁴ “convey backstory, character development, or hints about futureplot developments.”

- Decisão dramática: É uma escolha do jogador em uma posição delicada e de grande envolvimento emocional, em que ambos caminhos escolhidos geram consequências.
- Decisão ponderada: São decisões pensadas, equilibradas com consequências medidas pelo jogador.
- Decisão imediata: As decisões do jogador acabam tendo um impacto imediato no jogo.
- Decisão de longo prazo: É uma decisão que afetará o futuro do jogo.

Além disso, Fullerton (2008) elaborou uma escala de decisão, distribuindo as escolhas do jogador em:

- Crítica: Jogador enfrenta situações em que deve escolher entre a vida e a morte.
- Importante: Situações que acabam causando um impacto direto e imediato no jogo.
- Necessária: São decisões necessárias e que causarão um impacto indireto ou retardado no jogo.
- Menores: Essas decisões são de menor impacto, o qual pode ser direto ou indireto.
- Inconsequentes: São decisões que não causam nenhum impacto no resultado do jogo.

A mecânica narrativa é construída também por pequenas missões chamadas “*quests*”, as quais podem ter o propósito de atingir um objetivo geral ou específico. São elas que estruturam a ação no jogo, oportunizando o desenrolar da história (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008). Ao entender as missões ou *quests* como uma forma de estruturar os eventos do jogo, em um nível semântico elas explicam como as ações do jogo se conectam entre si ao longo de toda a história. Já em um nível estrutural demonstram a causalidade expressa no plano da ação e seus resultados ou mesmo na interação entre os objetos e eventos do jogo (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).

Em complemento ao que afirmam Egenfeldt-Nielsen et al (2008), Domsch (2013) explica que praticamente todos os jogos são baseados em *quests*, distinguindo-as em *main quest* (missão principal) e *side quest* (missão secundária). Com relação à primeira, é ela quem constitui o enredo principal do game e está organizada como uma espécie de cadeia de *quest* sequencial. Trata-se de uma missão obrigatória, que dita mudanças importantes no jogo, enquanto as *side quests*, são quase sempre

missões não obrigatórias e abertas, e que quase nunca exercem influência no enredo principal.

É possível perceber que o sucesso de uma mecânica narrativa está na sensação de construção do enredo pelo jogador, ou seja, quando ele percebe que suas ações proporcionam mudanças significativas no enredo (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).

- **A recepção do jogador**

A última categoria incluída no conceito de contar histórias é a recepção. Egenfeldt-Nielsen et al (2008) explicam inicialmente que o repertório literário do jogador interfere diretamente no seu aproveitamento do jogo, na sua experiência, a qual é ativada constantemente ao longo de toda partida por meio de pistas no jogo.

Mais adiante os autores afirmam que, ao jogar um game, o jogador além de interpretar o jogo, tal como o livro, precisa encarregar-se de resolvê-lo. Ou seja, a mente do jogador se ocupa ao mesmo tempo tanto com o nível da história como com a ação no jogo. Isso significa, que ao passo que a história se desenvolve na mente do jogador, o jogo também convida o jogador a agir.

É a partir de então que a história e a jogabilidade se entrelaçam e fazem sentido na mente de quem joga. Egenfeldt-Nielsen et al (2008) concluem que até é possível ignorar certos trechos do enredo, pulando as cutscenes, por exemplo, embora isso fará falta em algum momento do jogo. Mas o mais importante é que o jogador mantenha ativas as suas habilidades lógicas e dedutivas para compreender a história, ativando constantemente seu repertório literário.

Os jogos digitais, assim como as demais mídias, possuem uma linguagem própria, constituídos por elementos específicos que assim como qualquer outra mídia tradicional tem o propósito de gerar experiência. Schell (2011) explica que os designers de jogos são os encarregados de criá-las por meio do jogo, precisando lidar com uma infinidade de interações entre o jogador e o jogo, visando gerar a tão aguardada experiência.

3.4 EXPERIÊNCIA E JOGOS DIGITAIS

Os burburinhos que permeiam os discursos públicos sobre os jogos digitais, quase sempre estão associados ao conteúdo dos jogos, ou resumem a experiência de jogar como algo simplesmente divertido,

pensando nesse artefato apenas como um meio de entretenimento superficial (RIGBY; RYAN, 2011).

Rigby; Ryan (2011) acreditam que o jogo não se resume a diversão tal como se conhece. Sendo assim, os autores problematizam e desconstruem essa ideia de diversão, como centro das experiências, e redimensionam o foco de atração dos games à satisfação das necessidades psicológicas humanas.

Nossa teoria e pesquisa sobre a motivação do jogador consiste em entender as satisfações mais profundas que proporcionam a atração poderosa dos jogos: saber quais são as necessidades psicológicas que os jogos satisfazem e como elas são satisfeitas pelos jogos (RIGBY; RYAN, 2011, p.9).¹⁵

Já ao tratar do conteúdo, sabe-se que na mídia tradicional ele se resume a única interface de contato com seu público, estando seu impacto psicológico atrelado a capacidade desse produto de atingir psicologicamente esses sujeitos por meio de conteúdo atrativos (RIGBY; RYAN, 2011). Apesar de ser tentadora, para muitos, a associação dessa perspectiva com os videogames, o conteúdo não é o fator mais importante para explicar o seu impacto psicológico nos sujeitos jogadores (RIGBY; RYAN, 2011). A exemplo disso, a pesquisa de Rigby; Ryan (2011) sugere que é possível transformar o conteúdo violento, por exemplo, sem que os jogadores percam o interesse no jogo. E isso se deve à interatividade (RIGBY; RYAN, 2011, p.6).

A dimensão psicológica muito mais convincente é a interatividade entre o jogo e o jogador, e como a "ação / reação" entre jogador e jogo satisfaz algumas necessidades psicológicas muito específicas. Assim, o primeiro ponto a enfatizar é que, para entender realmente a psicologia e a motivação dos jogos, temos que distinguir o

¹⁵ “Our theory and research on player motivation lies in understanding the deeper satisfactions that provide games’ powerful pull: knowing both what specific psychological needs games satisfy.”

conteúdo dos jogos e a experiência interativa do jogador.¹⁶

Para tanto, a interatividade é um fator elementar que difere os jogos das demais mídias tradicionais. Conforme explicam Rigby; Ryan (2011), o jogo permite uma participação mais ativa do que as mídias tradicionais, pois as escolhas afetam diretamente o jogo.

É esse tipo de experiência ativa com os jogos - agir e ver isso ter um impacto significativo - que nos afeta psicologicamente independentemente de estarmos passando por uma floresta de gengibre virtual ou desencadeando o inferno com um lançador de foguete (RIGBY; RYAN, 2011, p. 6).¹⁷

Segundo Rigby; Ryan (2011, p.7), a interatividade nos jogos se resume

a um único objetivo psicológico: a experiência do jogo, a forma como nos oferece oportunidades para agir e depois responde às nossas escolhas, deve satisfazer algo em nós para nos envolver e manter no ar.¹⁸

E a essas experiências associam-se algumas dimensões motivacionais encontradas nos videogames, que segundo Rigby; Ryan (2011, p. 10) se resumem a:

¹⁶ “The much more compelling psychological dimension is the interactivity between the game and the player, and how the “action/reaction” between player and game satisfies some very specific psychological needs. So the first point to emphasize is that to really understand the psychology and motivation of games, we have to distinguish between the content of games and the interactive experience of the player.”

¹⁷ “It is this kind of active experience with games—taking action and seeing it have a meaningful impact—that affects us psychologically regardless of whether we are skipping through a virtual gumdrop forest or unleashing hell with a rocket launcher.”

¹⁸ “one simple psychological goal: The game experience, the way it offers us opportunities for taking action and then responds to our choices, must satisfy something in us in order to engage us and keep us airborne.”

- **Competência:** Desejo inato de aumentar nossas habilidades e ganhar domínio de novas situações e desafios. Mesmo observando os bebês nos primeiros estágios de desenvolvimento, podemos ver claramente a energia inata para a competência no trabalho, uma vez que a criança aprende a dominar o movimento, a linguagem e a resolução de problemas. Centenas de estudos de pesquisa validaram que esse motivo de maestria inato opera em cada um de nós e nos influencia em nossas vidas pessoais e profissionais.
- **Autonomia:** Refletir sobre nosso desejo inato de agir por vontade própria, e não porque somos "controlados" pelas circunstâncias ou por outros. Experimentando um senso de escolha e oportunidade em nossas vidas, e atuando de forma a refletir verdadeiramente desejos, resulta em uma satisfação dessa necessidade de autonomia intrínseca.
- **Relacionalidade¹⁹/Socialização:** Refere-se à nossa necessidade de ter conexões significativas com outras pessoas. Tal como acontece com a competência e a autonomia, vemos uma e outra vez que as pessoas buscam relacionamentos de qualidade simplesmente pela recompensa intrínseca que vem de uma conexão mutuamente favorável com outras pessoas. Os sentimentos de camaradagem, pertença e a experiência de que alguém importa para os outros são parte da sensação de relacionamentos.

Como já visto, Rigby; Ryan (2011) consideram esse artefato responsável por satisfazer às necessidades psicológicas básicas do sujeito, como competência, autonomia e relacionamento/socialização, motivando esse engajamento entre jogador e o jogo.

Apesar da existência de três necessidades psicológicas, a presente pesquisa abordou apenas a necessidade de competência e autonomia, experiências mais evidentes em *Life is Strange*.

Os jogos possuem a capacidade de satisfazer a necessidade psicológica de competência do jogador, estimulando a superação de desafios, ampliando suas habilidades de forma significativa. Mas para que isso aconteça, primeiramente o jogo precisa apresentar metas claras (1), assim como fazer com que o jogador sinta que o desafio é alcançável, motivando-o a seguir no jogo e acelerando o nível de desafio ao passo que

¹⁹ Doravante como foi traduzida por Cruz Junior (2016).

os jogadores vão adquirindo maestria (2), e por último, é necessário que exista sempre um feedback claro, como resultado das ações do jogador (3) (RIGBY; RYAN, 2011).

Os jogos também possuem a capacidade de satisfazer a necessidade psicológica de autonomia, oferecendo ao jogador oportunidades e escolhas. A seguir, algumas maneiras pelas quais os jogos satisfazem tal necessidade: identidade – alguns jogos permitem que os jogadores construam sua identidade (1); atividade – os jogos oferecem ao jogador um conjunto de escolhas, e fazem com que ele sempre esteja ciente das inúmeras opções de atividades no jogo (2); estratégia – o jogo oferece liberdade ao jogador para montar suas próprias estratégias para alcançar determinados desafios (3); design de mundo aberto: após apresentar ao jogador alguns comandos básicos, o jogo oferece ao jogador total liberdade de interação com o universo do jogo (4) (RIGBY; RYAN, 2011).

McGonigal (2012), ao tratar das experiências com os jogos digitais ao aproximar o mundo ficcional do mundo real, disserta como as experiências geradas por meio desses artefatos superam a realidade através das seguintes características:

- Trabalho mais gratificante – os jogos oferecem metas fáceis de serem identificadas, além de fornecerem insumos suficientes para alcançá-las, sendo possível visualizar os resultados desses esforços;
- Fracasso divertido e melhores chances de sucesso – quando o jogo é bem elaborado o jogador encara as falhas como uma forma de alcançar bons resultados no jogo, para isso, os tipos corretos de feedback desse fracasso acabam se tornando uma espécie de recompensa para que os jogadores alcancem esses resultados;
- Conectividade social mais forte – os jogos também proporcionam conexões entre as pessoas, compartilhando de suas experiências; tornando-se parte de algo maior que nós mesmos – isso significa que o jogador acredita que os esforços de suas ações no jogo visam um horizonte muito maior de alcance do que seus interesses pessoais.

É possível realizar duas associações tentadoras entre ambas teorias. Inicialmente, é possível relacionar o trabalho gratificante à competência, já que propõem a existência de metas claras, ou seja de fácil identificação, assim como fornecem ferramentas necessárias para que o desafio seja alcançado, fornecendo feedback como resultado dos esforços

empregados. Outra associação interessante seria entre a do fracasso divertido e melhores chances de sucesso, que prezam em proporcionar autonomia aos jogadores.

3.4.1 Jogadores e suas categorias

Categorias de jogadores

Uma das formas adotadas pela comunidade de desenvolvedores de games para melhor segmentar esse mercado é a frequência com que os jogadores jogam, estando eles divididos em casuais e dedicados (NOVAK, 2011). Apesar da existência de uma classificação mais extensa desses tipos de jogadores²⁰, será explanado apenas sobre essas duas categorias, por se tratar de uma abordagem mais usual, destacada por Novak (2011), assim como essas categorizações já sustentam a proposta de abordagem da pesquisa.

Os jogadores casuais são aqueles que jogam ocasionalmente, preferindo jogos que não despendem muito de seu tempo, sendo fáceis de jogar e divertidos (NOVAK, 2011). Eles jogam pelo puro prazer, não levam o jogo tão a sério como os dedicados, não se importando com melhorias do seu tempo ou performance, apenas querem passar para o próximo nível, buscando enfrentar o novo desafio e ver como a história continua. Caso o jogo deixe de ser agradável, ou o jogador se depare com algumas frustrações ocasionadas por eles, ele logo desiste de jogar (ADAMS, 2000).

Em contrapartida, os jogadores dedicados, ou chamados por Adams (2000) de “core”, gostam de passar boa parte de seu tempo jogando, bem como pesquisando e lendo sobre esse universo. Ele é mais tolerante que os jogadores casuais quando o assunto é frustração, já que sua alegria está em derrotar o jogo, obtendo um elevado grau de realização quando ultrapassar difíceis obstáculos. Enquanto o jogador casual quer apenas passar para o próximo nível do jogo, o jogador dedicado, deseja aprimorar suas habilidades e melhorar suas marcas de tempo. (ADAMS, 2000). Ele “está envolvido em uma competição - com ele mesmo, com o

²⁰ IP, Barry; ADAMS, Ernest. From casual to core: A statistical mechanism for studying gamer dedication. Article published in Gamasutra and is available online at http://www.gamasutra.com/features/20020605/ip_pfv.htm, 2002. Disponível em: < <https://goo.gl/gK4hFC> >. Acesso em: 10 mar. 2018.

jogo, com outros jogadores. [...] Quer um senso de recompensa e "direitos de se gabar" por vencê-lo" (ADAMS, 2000, s/p).

Tipos de jogadores

Lazzaro (2004) criou, a partir de uma pesquisa realizada com sujeitos jogadores e não jogadores, quatro chaves orientadas a gerar emoções distintas, a fim de alcançar diferentes jogadores, as quais são apresentadas a seguir:

- **Diversão difícil:** Experiência está estruturada na busca de um objetivo. O desafio imposto ao jogador pode gerar frustração e também *Fiero* – triunfo pessoal –. Os jogadores jogam games com essa característica pois requerem a utilização de estratégias; diversos objetivos; jogam para vencer e provar o quão bons realmente são. Alguns jogos com essas características: *Civilization, Halo, Top Spin Tennis, Crosswords, Hearts, Tetris e Collapse*.
- **Diversão fácil:** Desperta no jogador a sensação de curiosidade, o estimulando à exploração. Sendo assim, essa chave chama a atenção por proporcionar que os jogadores explorem novos mundos, são repletos de aventura e excitação, estimulam a vontade de descobrir e o que irá acontecer na história, promovem a empatia entre jogador e personagem. Alguns jogos como *Myst, Splinter Cell, EverQuest, GTA III, Max Payne, Halo, Civilization, Collapse, Tetris, Dark Age of Camelot e Hearts* foram citados pelos jogadores entrevistados.
- **Estados Alterados:** São jogos que promovem mudanças internas, emoções, são terapêuticos. Esses jogadores, conforme a pesquisa, jogam para se sentirem bem consigo mesmos, evitar o tédio e ser melhores em algo que realmente importa. *Collapse, Crosswords, Halo, GTA, Civilization, Tetris e EverQuest* são alguns jogos com essa chave.
- **Fator Social:** Esta chave permite a experiência do jogador desfrutar do prazer de jogar com outras pessoas, e poder passar o tempo com os amigos, prevalecendo o espírito de equipe e camaradagem. Os jogadores gostam dessa chave pois proporciona a experiência de interação social. Jogam games com essa característica, pois associam o jogo a uma maneira de estar perto dos amigos e uma maneira divertida de passar o seu tempo.

Alguns jogos destacados pelos jogadores: *EverQuest*, *Dark Age of Camelot*, *Soul Calibur II*, *Halo* e *GTA*.²¹

Essas categorias, criadas por Lazzaro, vêm ao encontro da tipologia de jogador protagonizada por Bartle (1996), o qual categoriza os tipos de jogadores conforme suas motivações ao jogar: Os *Killers* (1) ou predadores, são competitivos e tem como foco apenas a vitória, buscando as melhores colocações. Os *Achievers* (2), chamados também de conquistadores, são movidos pelo *status*, estão em busca de novos desafios, e tem por prática perseguir seus objetivos no jogo. Já os *Socializers* (3) ou socializadores, têm o propósito de jogar para fazer amigos e estabelecer conexões com os demais jogadores. Por fim, os *Explorers* (4), exploradores, são os jogadores que gostam de realizar descobertas, explorar o jogo.

Ainda sobre a tipologia desses jogadores, Bartle (1996) explica que as categorias *killers* e *socializers* irão descrever mais o jogador e não tanto sua atuação no espaço, enquanto *achievers* e *explorers* estão centrados na atuação desses jogadores no mundo. Já outro cruzamento entre as categorias, mostra que os *killers* e *achievers* são jogadores que estão sempre atuando, tentando dominar, sejam os seus adversários (aqui os *killers*), ou o mundo (aqui os *achievers*), enquanto os demais são vistos como aqueles que criam conexões com os demais jogadores (*socializers*), ou tem como objetivo explorar o universo do jogo (*explorers*).

A seguir, é apresentado um quadro que busca traçar algumas semelhanças entre ambas tipologias protagonizadas pelos dois autores:

Quadro 5 - Perfil de jogadores e semelhanças

BARTLE (1996)	SEMELHANÇAS	LAZZARO (2004)
Conquistadores	Busca de novos desafios; perseguem objetivos.	Diversão difícil (obstinado).
Exploradores	Estimulados pela descoberta; exploração de novos mundos.	Diversão fácil (curioso)
Socializadores	Jogar como uma forma de estabelecer conexões com outros jogadores; fazer novas amizades.	Fator Social.

²¹ Os termos “diversão difícil”, “diversão fácil”, “estados alterados” e “fator social” são uma tradução nossa, respectivamente de “*hard fun*”, “*easy fun*”, “*altered states*” e “*the people factor*”.

Predadores	São competitivos e tem como foco apenas a vitória, buscando as melhores colocações.	-
------------	---	---

Fonte: elaborada pelas autoras (2018).

Um outro modelo de tipologia de jogadores é o BrainHex, protagonizado por Nacke; Bateman; Mandryk (2014), que apresenta arquétipos que servem para tipificar uma experiência do jogador. Baseada numa revisão de literatura, o BrainHex propõe

uma tipologia das preferências de jogo motivadas pela combinação de descobertas existentes da pesquisa de jogadores com insights neurobiológicos nos mecanismos subjacentes presumidos²² (BATEMAN; NAKE; MANDRYK, 2014, p.58).

Esse modelo apresenta sete diferentes arquétipos de jogadores: Explorador (jogadores possuem uma certa curiosidade sobre o mundo do jogo); Sobrevivente (desfrutam da experiência associada ao terror); Audacioso (jogadores são estimulados pela emoção da perseguição e das situações de risco); Comandante (esses jogadores são atraídos pela resolução de enigmas, gostam de planejar estratégias e tomar decisões); Conquistador (buscam lutar contra as adversidades, derrotar inimigos difíceis de serem superados, não se contentando em ganhar o jogo com facilidade); Socializador (gostam de se relacionar com outros jogadores, de ajudá-los); Colecionador (esse arquétipo é orientado ao alcance de objetivos, sendo motivado por conquistas de longo prazo)²³.

Neste capítulo, o jogo digital foi apresentado como um artefato cultural, enraizado em um período que antecede sua própria existência, repleto de significados e estruturado em conceitos em plena transformação. Também foram contemplados elementos desses jogos, a partir do estudo de seu *game design*, apresentando formas distintas, e, ao mesmo tempo complementares, de analisá-los. Para tanto, a narrativa foi

²² “a typology of playing preferences motivated by combining existing findings from player research with neurobiological insights into the presumed underlying mechanisms.”

²³ Seeker, Survivor, Daredevil, Mastermind, Conqueror, Socialiser e Achiever.

o elemento ao qual foi atribuído grande destaque, considerada objeto de grande relevância à presente pesquisa, abordada a partir de sua estrutura tradicional, evoluindo para uma narrativa digital interativa, na qual se enquadram os jogos digitais.

A partir dessa revisão teórica, o jogo pode ser compreendido como uma mídia de caráter lúdico, estruturada a partir de um sistema de regras bem definidas e objetivos alcançáveis, envolta por uma narrativa imersiva e interativa permitindo o protagonismo do ator social/jogador. Tudo isso para tornar a experiência do jogador mais engajadora e significativa.

4 METODOLOGIA

Nesse capítulo, será apresentado o processo metodológico que buscou atender o objetivo de analisar as possíveis contribuições da aproximação do ludoletramento e da mídia-educação como metodologia de oficinas voltada a compreensão instrumental, crítica e expressivo produtiva das estudantes de pedagogia e licenciatura, matriculadas na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação”, a partir do uso instrumental do game *Life is Strange*.

4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, envolvendo, segundo Chizzotti (2003), uma partilha densa do autor/pesquisador com as pessoas que constituem seu objeto, a fim de extrair desse convívio, no caso das oficinas, alguns significados visíveis e latentes, para que, na sequência, esses significados evidentes e ocultos do objeto de pesquisa possam ser interpretados e traduzidos em um texto. Já em relação aos seus objetivos, trata-se de um estudo de caso, o qual “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2008, p.54). Nesse caso, nosso objeto de estudo se concentra em oficinas, orientadas metodologicamente a partir da intervenção mediada, tendo como objeto pedagógico de aplicação o jogo digital *Life is Strange*. A pesquisa é também descritiva, já que o foco desses estudos reside em descrever certas características de determinada comunidade, ou mesmo, estabelecer relação entre variáveis (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2008). Nesse caso, buscou-se descrever a relação entre o uso de jogos digitais e práticas educativas, descrevendo características da população analisada e estabelecendo relações entre ela e as práticas educativas que incorporaram o uso do jogo digital.

Por fim, os instrumentos utilizados para a coleta de dados se resumem a: diário de campo: trata-se de um documento que “passa a incluir um caráter não só descritivo-analítico, mas também investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas” (LEWGOY, ARRUDA, 2003, p.6); observação sistemática: conforme descreve Gil (2008), o pesquisador elabora de forma antecipada um plano de observação, levando em consideração os propósitos da pesquisa e geralmente toma notas por escrito ou por meio de gravações de som ou imagens; também foram utilizados questionários fechados e abertos: os

questionários podem ser compreendidos como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações” (GIL, 2008, p. 121). No que diz respeito às perguntas fechadas, os respondentes devem escolher apenas uma alternativa dentre as que lhes são apresentadas, enquanto nas perguntas abertas, eles elaboram suas próprias respostas, possibilitando uma maior liberdade de expressar seus pensamentos (GIL, 2008).

Além dos instrumentos citados, foi levado em consideração demais conteúdos produzidos ao longo das oficinas, tais como: material de apresentação: contendo texto e imagem, questionários abertos, e texto e vídeo de análise do jogo *Life is Strange*.

O WhatsApp²⁴, o e-mail e um formulário de feedbacks online disponibilizados para as estudantes realizarem suas avaliações da metodologia e conteúdo administrados nas oficinas também funcionaram como instrumentos de análise e conclusão da pesquisa, já que foram agentes de intervenções ao longo de todas elas. No caso do feedback, ele foi arquitetado como uma forma de ouvir as estudantes visando o melhoramento das práticas em sala.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada dentro do NADE, na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação”, oferecida às estudantes de pedagogia e licenciaturas pela orientadora desta dissertação, como atividade de estágio de docência do PPGE - UFSC²⁵ realizado pela mestranda. As oficinas contaram com a participação de quatorze estudantes, sendo elas treze de Pedagogia e uma de Licenciatura em Letras/Espanhol. Contudo, ressalta-se que das quatorze estudantes, uma desistiu da disciplina já em andamento, e outras duas não cumpriram com algumas etapas da pesquisa, uma delas não jogou o game (estudante de Pedagogia) e a outra não entregou o vídeo final (estudante de Letras), levando então à sua exclusão da pesquisa. Assim como tendo em vista a extensão que a pesquisa tomou, decidiu-se realizar uma redução da amostra, excluindo duas estudantes que realizaram a atividade final em dupla. O critério de exclusão foi devido

²⁴ Aplicativo gratuito para a troca de mensagens, incluindo textos, imagens e vídeo.

²⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

ao fato de terem apresentado uma análise final bem próxima à de outra dupla, e também porque seu desempenho e aproveitamento da oficina foi, de forma geral, produtivo. Logo, a amostra da atual pesquisa é constituída por nove estudantes de Pedagogia, sendo duas do sétimo período e sete do quarto.

Ao ter em vista o tempo destinado a pesquisa, bem como o tempo disponibilizado na disciplina, foi estabelecida a realização de sete dias de oficinas, porém dois deles não foram realizados, o primeiro no dia 20 de abril, devido a votação do Plano de Lei 7.484/2018 em Florianópolis e o outro no dia 25 de maio, devido à redução dos horários de ônibus, tendo em vista as manifestações dos caminhoneiros, ocorrida em todo Brasil.

Diante disso, as oficinas acabaram sendo realizadas apenas nos dias 6, 13, 27 de abril e 4 e 11 de maio de 2018 no Centro de Ciências da Educação (CED-UFSC) e também no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE²⁶. Nos dias 13, 27 de abril e 4 de maio elas foram aplicadas em sala de aula, no Centro de Ciências da Educação, e nos dias 6 de abril e 11 de maio, no LIFE, o qual proporcionou estrutura necessária para as estudantes jogarem o game e aprenderem sobre edição de vídeo, disponibilizando além de notebooks, uma equipe de estagiários que foram fundamentais no auxílio a pesquisa.

4.3 O GAME LIFE IS STRANGE

O potencial de aplicação dos jogos digitais e dos programas de produção de jogos na educação, discutido até agora, motivou uma pesquisa que trabalhasse com esse artefato em sala de aula, visando a exploração da linguagem narrativa de um game, mais precisamente, de um game de narrativa não linear, apoiado na tomada de decisão dos jogadores.

A escolha de um jogo que seguisse esses critérios esteve apoiada na possibilidade das estudantes entrarem em contato com um jogo que apresentasse uma nova forma de estruturação narrativa, orientada pelas tomadas de decisão, a qual não é comumente vista pelos alunos em sala

²⁶ “O LIFE-UFSC é coordenado pelos professores Hamilton de Godoy Wielewicky e Josalva Ramalho Vieira, e conta com a participação de professores das mais diversas áreas da licenciatura da UFSC, Colégio de Aplicação e Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Constitui-se de uma estrutura de um laboratório físico no Colégio de Aplicação” (PROJETO LIFE, 2018).

de aula, já que, salvo exceções, boa parte das atividades realizadas em ambiente escolar são apoiadas em mídias de estrutura linear.

Sendo assim, a busca por um jogo que atendessem as essas exigências, e que sobretudo, fosse de jogabilidade simplificada, iniciou a partir de meu contato com alguns amigos jogadores, e também por meio de buscas em sites especializados em jogos digitais, destacando preferência pelo estilo de game narrativo interativo, chegando a alguns jogos do gênero. Mas foi em *Life is Strange* que percebi um maior potencial de aplicação, ao jogar todos os cinco episódios do jogo digital. O jogo, além de cotenplar os critérios previamente descritos, se passa em um ambiente escolar, ou seja, cenário também das oficinas. E além disso apresenta uma jogabilidade simplificada, e possibilidades de exploração de sua linguagem.

Trata-se de um jogo de narrativa imersiva, que conta com uma trilha sonora envolvente e gráficos simples que facilitam a jogabilidade, além de uma história que trabalha questões pertinentes ao universo adolescente, discutindo temáticas como o bullying e a violência. Mas além disso, o que acabou determinando a escolha do jogo foi a sua narrativa de estrutura ramificada²⁷, em que a tomada de decisão dos jogadores acaba afetando muitas vezes o rumo da história.

O game *Life is Strange*²⁸ é um jogo digital, composto por cinco episódios, desenvolvido pelo estúdio francês Dontnod Entertainment e publicado pela Square Enix em 2015. É um *single player*, em terceira pessoa e de gênero *Interactive Digital Storytelling*, ou seja, possui narrativa interativa, onde tomadas de decisões acabam gerando certas consequências na história

O jogo tem como protagonista a jovem Max, uma estudante de fotografia, que ao salvar sua amiga de infância Chloe de um terrível assassinato descobre que possui o poder de voltar no tempo. Contudo, suas escolhas de voltar no tempo e alterar o passado, podem levar a um futuro assombroso.

A história de *Life is Strange* se passa em uma escola de arte em Arcadia Bay, um ambiente repleto de jovens esnobes dominada pela elite

²⁷Apresenta vários pontos de escolha no decorrer da história, os quais podem causar pouco ou quase nenhum efeito na trama principal (LEBOWITZ; KLUG, 2011)

²⁸ STEAM. Disponível em:

<http://store.steampowered.com/app/319630/Life_is_Strange_Episode_1/>.

Acesso em: 10.fev.2017.

da cidade. A escola é cenário de muitos conflitos juvenis vivenciados pelos personagens ao longo da trama. Dentre os temas em destaque no game estão o vício em cigarros, cyberbullying e o suicídio.

No game, o jogador controla a personagem Max, uma tímida estudante *nerd* que acaba de completar 18 anos. Dentre suas maiores paixões está a fotografia analógica, principalmente as *selfies*. Já no início de sua jornada, Max encontra sua amiga de infância Chloe, que tinha deixado para trás em um dos momentos mais difíceis da vida dela. Max então precisará lidar com esse reencontro, além dos demais conflitos que surgirão no desenrolar da trama.

Assim como boa parte dos jogos de narrativa digital, sua classificação é orientada à maiores de 16 anos, já que apresenta conteúdo Sexual, Drogas e Violência (PORTAL DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2017)²⁹. Contudo, apesar de sua classificação, defende-se a aplicação desse game na educação por diversos motivos. O primeiro deles é a problematização de situações que permeiam o ambiente escolar e de universidades, e que fazem ou farão parte da vivência das futuras pedagogas que compõem a pesquisa, como o bullying, o preconceito, a violência. Assim como, por possuir jogabilidade simplificada, pode estimular a aprendizagem de manipulação afim de adquirir maior controle do jogo, permitindo melhor identificação de sua linguagem. Além disso, *Life is Strange* vem com uma proposta de game de estilo narrativo, apoiado em tomada de decisão, algo não tão comum nos jogos de hoje, que permite ao jogador experienciar as consequências de suas escolhas, as quais estão diretamente relacionadas às problemáticas já citadas anteriormente.

4.4 REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

As oficinas foram orientadas a partir de uma intervenção mediada, que teve como parâmetro a metodologia de ensino baseada na experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein et al (2014), a qual propõe que o Organismo (O), ao ser exposto ao estímulo (S) mediado pelo mediador

²⁹ “A Portaria MJ nº 1.100/2006 regulamenta a Classificação Indicativa de diversões públicas, especialmente obras audiovisuais destinadas a cinema, vídeo, DVD, jogos eletrônicos e de interpretação (RPG)” (MPF, 2017, p.8). “Os critérios de análise são embasados na quantidade, relevância, contextualização e intensidade das cenas com conteúdo de sexo, drogas e violência apresentados” (MPF, p.12).

humano (H), reage e responde (R) com habilidade e plenitude. Feuerstein et al (2014) explicam que o mediador oferece possibilidade das pessoas se modificarem, bem como as ferramentas para que se beneficiem dessa exposição direta ao estímulo. Essa metodologia, protagonizada por Feuerstein et al (2014), foi adaptada nesta dissertação como forma de desenvolver atividades com o uso de jogos digitais em sala de aula.

A seguir, são apresentados alguns parâmetros que foram utilizados nessa intervenção mediada, a partir de Feuerstein et al (2014):

- Intencionalidade e reciprocidade: O conteúdo foi moldado tendo por base a mídia-educação e alguns aspectos do ludoletramento, com a intenção de despertar, sobretudo, um olhar de compreensão crítica acerca do jogo digital.
- Transcendência: O objetivo transcende a leitura passiva de um jogo, propondo despertar nos estudantes um senso crítico sobre a mídia game, ou seja, dando-lhes ferramentas para analisar/compreender o conteúdo midiático.
- Significado: A mediadora além de transmitir o conteúdo programado, se coloca à disposição para realizar quaisquer esclarecimentos sobre a importância do conteúdo a ser trabalhado nas oficinas para sua formação.
- Sentimento de Competência: Todas as atividades foram pensadas visando estimular a compreensão crítica das jogadoras acerca do game. Para tanto, inicia-se com o estudo detalhado de seus componentes a partir de atividades dinâmicas e participativas em meio a um feedback imediato. As atividades a distância foram propostas com um desafio às estudantes diante do conteúdo já trabalhado em sala, reforçando e estimulando sua capacidade de reflexão. As atividades começam a ter um grau de complexidade maior ao passo que as estudantes são desafiadas a pensar sobre como esses componentes do jogo se articulam para gerar interpretação e formar experiência de jogo.
- Comportamento de compartilhar: Atividades em duplas, trios e grupos, tem a intenção de promover a interação e compartilhamento de saberes.
- Busca de objetivos, colocação de objetivos e alcance de objetivos: São propostos diversos objetivos aos mediados, instigando neles a consciência de que é possível/alcançável a realização dessa atividade.
- Consciência de ser uma entidade modificável: Despertar nas estudantes a consciência de que podem ser modificáveis, as

conscientizando da necessidade da realização das atividades para o seu próprio desenvolvimento do saber crítico e produtivo.

Esse embasamento levou a uma proposta de aplicação de oficinas em que a minha mediação, que contou com a parceria da professora Dulce, atuou de forma ativa no desenvolvimento da reflexão crítica e criativa acerca dos elementos dos jogos digitais por parte das estudantes.

Na prática isso significou que em cada oficina foram apresentados e discutidos conteúdos que para muitas estudantes era algo novo ou pouco conhecido, buscando por meio de atividades individuais, em grupo, e explicações sobre o conteúdo, levá-las à reflexão crítica e expressivo-produtiva acerca da linguagem de jogo, despertando, por sua vez, a sensação de agência, um dos princípios de aprendizagem incorporados pelos videogames apontados por GEE (2009), em que elas passam a usufruir de “um verdadeiro sentido de propriedade em relação ao que estão fazendo, um sentido que é raro na escola” (GEE, 2009, s/p).

As oficinas foram cuidadosamente estruturadas buscando aproveitar sempre os possíveis conhecimentos prévios das estudantes acerca dos componentes do jogo. Assim também como foram arquitetadas na busca constante pelo desafio de aprender sobre um novo conteúdo, visando sempre a incorporação de saberes aprendidos ao longo da oficina. Essa proposta vem ao encontro do que Gee (2009), trata sobre o princípio do jogo em desafiar os estudantes na busca pela consolidação da aprendizagem:

os bons jogos oferecem aos jogadores um conjunto de problemas desafiadores e então os deixam resolver esses problemas até que tenham virtualmente rotinizado ou automatizado suas soluções. Então o jogo lança uma nova classe de problemas aos jogadores, exigindo que eles repensem sua recém adquirida maestria, que aprendam algo novo e que integrem este novo aprendizado ao seu conhecimento anterior (GEE, 2009, s/p).

Algumas ferramentas que auxiliaram nesse processo foram o Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle, ao estabelecer comunicação entre mediadora e estudantes, por meio de uma plataforma que permitiu organizar as aulas, levando as estudantes ao conhecimento sobre o planejamento das aulas, incluindo atividades a serem desenvolvidas, e acesso aos materiais didáticos complementares. Esse ambiente também foi pensando como auxílio na proposta de estimular a

discussão entre as estudantes por meio de fóruns; O e-mail e o WhatsApp também exerceram um papel fundamental no auxílio da mediação, permitindo o esclarecimento detalhado das atividades, e atendimento individualizado às estudantes.

A seguir é apresentado o cronograma de realização das oficinas com data, atividade/conteúdos abordados, e os objetivos pedagógicos planejados.

Quadro 6 - Cronograma e objetivos pedagógicos das oficinas

Dia	Atividades/Conteúdos abordados	Objetivos Pedagógicos
23/03 – 05/04 – Desafio EAD	Preenchimento de questionário pré-jogo.	Conhecer as estudantes enquanto jogadoras ou não jogadoras e seus conhecimentos sobre componentes dos jogos digitais
06/04	Jogando: Estudantes jogaram individualmente o game <i>Life is Strange</i> .	Promover o contato das estudantes com o jogo.
	Questionário: Estudantes preencheram o questionário pós-jogo.	Conhecer suas experiências com o jogo.
Desafio EAD	Compreensão do jogo: pesquisa em dupla sobre contextos dos jogos.	Instigar a pesquisa, sobre o jogo diante das perspectivas abordadas.
13/04	Apresentação do material: Compreensão do jogo.	Estimular a discussão, no grande grupo, sobre tais contextos, visando promover novos saberes acerca do artefato.

	Início da realização das oficinas de jogos digitais: Conceito de jogo digital, regras, interface.	Promover a compreensão sobre os componentes dos jogos digitais.
Desafio EAD	Atividade: Conteúdo abordado na última oficina: regras e interface.	Reforçar o conteúdo estudado na última oficina.
27/04	Continuação da realização das oficinas de jogos digitais: Revisão da oficina anterior, estudos sobre áudio, elementos de roteiro, cutscenes, personagem, espaço físico, dimensão emocional, ambiental e ética e moral.	Promover a compreensão sobre os componentes dos jogos digitais.
Desafio EAD	Atividade: Conteúdo vistos na última oficina (áudio, elementos de roteiro, cutscenes, e dimensão ambiental e ética dos jogos).	Reforçar o conteúdo estudado na última oficina.
04/05	Continuação da realização das oficinas de jogos digitais: Revisão da oficina anterior, estudo sobre missões do jogo, diferentes formas de contar história (estrutura narrativa), tomada de decisão nos jogos, interatividade nas narrativas digitais interatividade: experiência do jogo.	Promover a compreensão sobre os componentes dos jogos digitais.
Desafio EAD	Produção de um texto de análise do jogo <i>Life is Strange</i>: As estudantes foram orientadas a assistir a sua gameplay e das demais colegas, bem como iniciar a elaboração de um texto de análise do jogo <i>Life is Strange</i> , com entrega parcial (11 de maio)	Estimular o senso crítico de compreensão do jogo.
11/05	Continuação da realização das oficinas de jogos digitais: Revisão de todos os conceitos vistos ao longo da oficina e explicação sobre uso do Movie Maker para a produção do vídeo de análise.	Promover a compreensão sobre os componentes dos jogos digitais. Instrumentalizar as estudantes para uso do Movie Maker.

Desafio EAD	Continuação da produção do texto e vídeo de análise e postagem no fórum do Moodle.	Estimular o senso crítico de compreensão do jogo.
27/05 – 01/06. Desafio EAD	Comentários: Estudantes teceram comentários sobre as produções de análise do game.	Compartilhar e apreciar os trabalhos das colegas além de refletir sobre suas próprias análises.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Antes de descrever a formatação atual das oficinas, se faz necessário esclarecer o conceito de oficina, que segundo Candau (1999, p. 11), “são considerados espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos”

Dito isso, cabe esclarecer que as oficinas antes de tomarem sua forma atual, passaram por um teste de aplicação, realizado no semestre 2017.2, o qual poderá ser visto em detalhes no artigo publicado nos anais do Intercom 2018, que consta no apêndice A³⁰. A seguir, são apresentadas algumas informações sobre como foram essas oficinas e as contribuições que foram extraídas dessa aplicação.

Nos dias 19 e 26 de setembro de 2017 foram realizadas oficinas de jogos ministradas por mim, como parte da disciplina - NADE MEN 7171 “Produção de linguagem audiovisual, digital e Hipermediática na educação” oferecida para estudantes da Pedagogia e das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina³¹. Tratou-se de um teste de metodologia como uma experiência de execução de oficinas de jogos pela mestranda, sofrendo inúmeras alterações em sua estrutura por conta de diversos fatores, tais como: tempo de aplicação da pesquisa, maior dinamicidade das atividades, quantidade de pessoas envolvidas na aplicação da pesquisa.

Dentre algumas melhorias definidas a partir da aplicação desse teste de metodologia estão: ampliar a quantidade de assuntos a serem

³⁰ Artigo aprovado no 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

³¹ O NADE 2017-2 foi oferecido pela professora Dulce Márcia Cruz e pela mestranda Juline dos Santos (PPGE/UFSC) e o doutorando Carlos Marciano (Jornalismo/UFSC), os quais realizaram seu estágio docência do PPGE e POSJOR, respectivamente, na disciplina.

abordados na sexta etapa (jogo e seus elementos); aprimorar as atividades gamificadas na etapa de explanação sobre os componentes dos jogos; explorar melhor com os estudantes o assunto da cultura dos games, incitando a pesquisa em casa; tornar a atividade de reflexão em grupo, voltada à compreensão do jogo mais dinâmica, principalmente na etapa que irá tratar da cultura dos jogos, assunto um pouco mais complexo de ser trabalhado; elaborar um questionário de perfil de jogador; conceder uma quantidade maior de tempo para as estudantes jogarem o jogo digital.

Visto isso, cabe então descrever as oficinas realizadas no primeiro semestre de 2018, campo de pesquisa da atual dissertação.

As oficinas utilizaram o Moodle³² da disciplina como base virtual para acesso à programação das aulas, aos materiais disponibilizados, e como portal de acesso às atividades a distância. Também foi criado um grupo de WhatsApp da turma (NADE 2018-1) para contato extraclasse, junto ao e-mail. Além disso, apresentamos uma proposta de gamificação atribuindo pontuações às estudantes por tarefas realizadas e presença em aula.

A seguir são apresentados, em detalhes, como se deu o funcionamento das oficinas.

No dia 23 de março, antes do início das oficinas, foi solicitado às estudantes que realizassem o preenchimento de um questionário pré-jogo online (disponível no apêndice B). A mesma mensagem do e-mail foi repassada no mesmo dia via WhatsApp da turma como forma de disseminar a informação de forma mais rápida. Já no dia 26 de março cobrei³³, por meio do WhatsApp da turma, o envio do formulário às estudantes que ainda não haviam feito. E no dia 02 de abril enviei uma mensagem no grupo do WhatsApp lembrando o local que seria realizada a oficina, e solicitei também que as estudantes levassem mouse para a facilitar o controle do jogo e fone de ouvido.

Já no primeiro dia das oficinas (6 de abril), elas jogaram individualmente, por cerca de uma hora e trinta minutos, a parte inicial do primeiro episódio do game *Life is Strange*, sendo a partida gravada por meio de um software de captura de tela, e as estudantes observadas. Ao

³² Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema ou plataforma de gerenciamento virtual educativa usada nos cursos a distância da UAB - Universidade Aberta do Brasil - e também adotada pela UFSC como apoio para os cursos presenciais.

³³ Narração será em terceira pessoa, tendo em vista o meu papel de mediação pedagógica.

término do jogo, iniciaram a tarefa de preenchimento do questionário pós-jogo online (disponível no apêndice C), salvo exceções que solicitaram finalizar ou rever suas respostas em casa para então preencher o formulário com maior precisão.

Ao finalizar o primeiro dia de oficina, foi solicitado às elas que realizassem uma atividade a distância e em dupla, disponível na plataforma Moodle, a qual contemplou a compreensão do game nos seguintes contextos, conforme Zagal (2010): cultura, e em relação a outros jogos. A atividade foi apresentada às estudantes por meio de um roteiro online de perguntas, orientando suas pesquisas sobre a temática, visando a produção de um material composto por imagens e texto, o qual foi apresentado no segundo dia das oficinas, como proposta de reflexão em grupo acerca da temática. As estudantes foram informadas e orientadas sobre a atividade por meio de um e-mail enviado no dia 07 de abril, seguido de uma curta mensagem no grupo de WhatsApp da turma lembrando sobre tal.

No dia 10 de abril postei uma mensagem no grupo do WhatsApp da turma questionando as estudantes sobre possíveis dúvidas sobre a atividade a distância e informando que eu havia criado um fórum no Moodle para postarem suas dúvidas, mas nenhum utilizou o recurso, assim como não manifestaram dúvidas no WhatsApp. A respeito da criação do fórum, utilizei o espaço para exemplificar algumas questões sobre a atividade. No dia 11 de abril informei no grupo do WhatsApp que havia colocado algumas informações naquele local. Já no dia 12 de abril uma estudante (E9), por meio do WhatsApp, de forma particular, questionou sobre o formato da apresentação. Respondi para a estudante e esclareci essas dúvidas também no grupo de WhatsApp da turma.

O segundo dia de oficina (13 de abril) teve início com a apresentação do material pelas estudantes. As apresentações e a reflexões em grupo foram filmadas com consentimento das estudantes. Esse dia também contou com o início do estudo dos componentes dos jogos, a partir dos seguintes conteúdos: Elementos encontrados em todos os jogos de videogame (MCGONIGAL, 2012), definição de jogo (HUIZINGA, 2000), regras: características e níveis das regras (SALEN; ZIMMERMAN, 2012) e interface do jogo: elementos gráficos (NOVAK, 2011). Para trabalhar os conceitos de jogos digitais foi proposta uma atividade que visava estimular os conhecimentos prévios das estudantes acerca do conceito. Diante disso, foi proposta a organização em grupos, para realização de uma tarefa de formular um conceito de jogo. A atividade iniciou com as estudantes, em grupo, formulando um conceito de jogo, levando em consideração seu conhecimento prévio. Na

sequência, apresentei, a partir da autora McGonigal (2012), os elementos essenciais dos jogos digitais, e por fim, foi solicitado que as estudantes reformulassem o seu conceito de jogo, fazendo menção aos elementos citados na apresentação. Já para estudar o conceito das regras, foi proposta uma atividade, também em grupo (os mesmos grupos da atividade anterior), de elaboração de um tabuleiro de xadrez com recorte de papéis, a partir das regras destinadas a cada grupo. Após o término da atividade, as estudantes foram informadas que os grupos receberam regras distintas e então em cima da discussão e do desenvolvimento da atividade, foram abordadas as características e níveis de regras presentes nos jogos (SALEN; ZIMMERMAN, 2012).

Finalizada a oficina, foi proposto às estudantes a realização de uma atividade de pesquisa a distância e de forma individual estruturada por meio de um formulário disponível no Moodle, sobre a temática interface e regras, como forma de reforçar o conteúdo, visto na última oficina. O questionário online (atividade), formado por duas perguntas, uma sobre regras e outra sobre interface, foi elaborado previamente, utilizando o google formulário, e na sequência a atividade foi avaliada por mim seguida de um breve *feedback* escrito sobre o desempenho individual das estudantes. Um e-mail orientando as estudantes sobre a atividade foi enviado no dia 14 de abril, bem como foi postado no grupo do WhatsApp da turma um aviso às estudantes lembrando sobre a tal atividade.

Já no dia 19 de abril, percebi que poucas estudantes haviam realizado a atividade a distância referente ao conteúdo da oficina do dia 13 de abril, então postei uma mensagem no grupo do WhatsApp nesta data, as lembrando disso. Ressaltei também a importância de participarem das oficinas, bem como de desenvolverem a atividade.

No dia 20 de abril estava planejado a realização da terceira oficina, contudo devido à solicitação de seis estudantes, por meio do grupo de WhatsApp, para participarem da manifestação relacionada à votação do Plano de Lei 7.484/2018 em Florianópolis, eu e a professora da disciplina concordamos em liberá-las. Porém como muitas não tinham feito a atividade a distância mencionada anteriormente, foi cobrado sua realização a fim de validar suas presenças no dia 20 de abril, ficando a terceira oficina marcada para o dia 27 de abril. Toda a comunicação e os combinados aconteceram via WhatsApp.

O terceiro dia de oficina (27 de abril), visou a realização de um breve resumo da aula anterior, frisando os principais componentes dos jogos digitais estudados: regras e interface. E na sequência, a continuação foi voltada aos estudos dos jogos e seus componentes, abordando as temáticas: áudio (ROGERS, 2014; NOVAK, 2011); narrativa: elementos

de roteiro (GANCHO, 2002); narrativa: mundo fictício dos jogos: tipologia de personagem (NOVAK, 2011); categorização dos personagens (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008); espaço físico do jogo (AARSETH, 2000); tipos de cutscenes (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008); dimensão ambiental e a dimensão ética (ADAMS, 2010), dimensão emocional (SCHUYTEMA, 2008; ADAMS, 2010).

Para abordar os conceitos de áudio (música), foi proposta uma atividade que teve o intuito de estimular os conhecimentos prévios das estudantes acerca da incorporação desse elemento no jogo. Para tanto, organizadas em grupos, elas tiveram a tarefa de ouvir seis músicas, as quais exerciam funções distintas nos jogos, e então foram incumbidas de descreverem, em um formulário impresso, a função que cada música exercia naquele contexto. Na sequência, realizei uma breve explicação sobre as distintas funções das músicas nos jogos (NOVAK, 2011; ROGERS, 2014) e então as estudantes ouviram novamente as músicas e reformularam suas respostas, a partir de um outro formulário, agora, com opções de resposta. A mesma dinâmica da atividade foi abordada na sequência no estudo dos efeitos sonoros (estudantes foram expostas a dois tipos de efeitos sonoros) (NOVAK, 2011; ROGERS, 2014). Além disso, expliquei rapidamente sobre a importância das falas/diálogos e narração nos jogos, como fechamento do estudo do áudio. Ao dar continuidade à oficina abordei os elementos de roteiro (GANCHO, 2002). A oficina teve continuidade com a proposta de uma atividade de análise de um microconto realizada em grupo, cujo objetivo era analisar a presença dos componentes de roteiro abordados anteriormente. Após a análise, as estudantes a compartilharam com todo grupo e então tive a missão de intervir, estimulando a reflexão das estudantes acerca de suas análises. Na sequência, abordei com as estudantes as cutscenes (as estudantes observaram seis tipos de cutscenes diferentes) (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008), utilizando a mesma dinâmica de atividade no estudo do áudio. Para finalizar, foi explicado sobre os personagens existentes nos jogos (NOVAK, 2011; EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008), sobre o espaço físico dos jogos (AARSETH, 2000), sua dimensão ambiental (ADAMS, 2010), trazendo cenas de jogos para explicar melhor a importância de tal incorporação, e dimensão emocional (SCHUYTEMA, 2008; ADAMS, 2010), além de trazer um vídeo complementar para tratar da dimensão ética e moral nos jogos (ADAMS, 2010), tratando também sobre alguns tipos de jogos sobre a temática, assunto já abordado brevemente no segundo dia das oficinas.

Como desafio a distância, as estudantes tiveram a tarefa de realizar uma atividade, de forma individual, disponível no Moodle, sobre a

temática áudio, elementos de roteiro, cutscenes, e dimensão ambiental e ética dos jogos, também como forma de reforçar o conteúdo visto na oficina anterior. O questionário, formado por cinco questões, cada uma relacionada à temática destacada acima, foi elaborado previamente utilizando o Google formulário, sendo então respondidos pelas estudantes. Como auxílio às elas, acrescentei algumas dicas de canais no Youtube que têm por foco análise do jogo, como Gamepedia, IGN Brasil, dentre outros. No dia 27 de abril, enviei um e-mail para as estudantes informando e orientando sobre a atividade, e no dia 28 alertei também, por meio do WhatsApp da turma, sobre a disponibilidade da atividade na plataforma Moodle, as orientando a lerem as informações detalhadas sobre tal no e-mail enviado no dia 27.

No dia 02 de maio enviei por e-mail a correção (feedback) da atividade a distância (regras e interface), para todas as estudantes que a fizeram, enviando também como reforço, um lembrete por meio do WhatsApp da turma acerca dessa correção.

O quarto dia de oficina (4 de maio) contou com um breve resumo da oficina anterior, frisando os principais componentes dos jogos digitais estudados nela, e seguiu com a continuação dos estudos dos componentes dos jogos, abordando os conteúdos: Narrativa: mecânica narrativa: missões do jogo (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008), diferentes formas de contar história – estrutura narrativa (LEBOWITZ; KLUG, 2011); tomada de decisão nos jogos (FULLERTON, 2008) interatividade nas narrativas digitais (MILLER, 2008), interatividade: experiência do jogo (RIGBY; RYAN, 2011). Após a revisão, explanei sobre as missões no jogo (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008), destacando a missão principal e pequenas missões que, em resumo, são um desencadeamento da missão principal. E então foi proposta uma atividade, para que as estudantes, organizadas em grupos, elaborassem um roteiro de jogo/história comum, incorporando tipos de personagem e missão do personagem. Elas então apresentaram seus roteiros para todo o grupo, sendo fomentada a discussão sobre suas produções. A oficina prosseguiu com a abordagem dos tipos de estruturas narrativas nos jogos (formas de contar história) (LEBOWITZ; KLUG, 2011), junto a exemplos de jogos e diferentes tipos de tomada de decisão nos jogos (FULLERTON, 2008). Como fechamento, tratei sobre a experiência no jogo, articulada à interatividade (RIGBY; RYAN, 2011) e a interatividade presente narrativas do meio digital (MILLER, 2008). Ao final da oficina, foram repassadas informações sobre as atividades finais de produção da análise crítica do jogo.

Finalizada a oficina, foi proposta uma atividade a ser realizada a distância e em dupla ou individual, a qual foi postada no Moodle por mim. A atividade consistia em as estudantes assistirem a sua gameplay³⁴ e das demais colegas, capturadas no primeiro dia das oficinas, bem como iniciar a elaboração de um texto de análise do jogo *Life is Strange*, base para produção de um produto audiovisual, a partir dos conteúdos estudados ao longo das oficinas de componentes dos jogos. As estudantes tiveram a tarefa de realizar a entrega parcial do texto no dia 11 de maio, por meio do fórum do Moodle. No dia 05 de maio enviei um e-mail as estudantes, informado e orientadas sobre a atividade, e no mesmo dia foi avisado por meio do WhatsApp que conferissem em seus e-mails as informações detalhadas acerca de tal.

Já no dia 07 de maio uma das estudantes (E3) entrou em contato pelo WhatsApp da turma solicitando informações sobre o desenvolvimento da atividade de produção. Logo, respondi à estudante e expliquei o passo a passo da atividade. E no dia 11 de maio, antes da realização do último dia de oficina, enviei por e-mail a correção (feedback) da atividade a distância que tratou sobre áudio, elementos de roteiro, cutscenes, e dimensão ambiental e ética dos jogos.

No último dia das oficinas (11 de maio), realizei com as estudantes uma revisão de todos os conteúdos vistos ao longo das oficinas, seguido de uma explicação que tratou sobre o uso instrumental do Movie Maker³⁵, como auxílio para suas produções audiovisuais.

Entre os dias 11 e 13 de maio teci comentários breves, no fórum do Moodle, destinado à postagem dos textos de análise parcial, sobre as produções de textos realizadas pelas estudantes, a fim de orientá-las quanto ao desenvolvimento da atividade. E no dia 12 de maio enviei um e-mail informando sobre a realização desses comentários feitos por mim, as convidando a conferirem os apontamentos que seriam realizados até o dia 13, bem como as informei sobre a liberação da última atividade, a qual consistia na entrega final do texto de análise, lembrando-as também da futura entrega do vídeo no dia 25 de maio.

³⁴ Vídeos de gameplay são gravações de jogos sendo executador por alguém. Muitos deles são destinados a demonstração de um jogo específico, enquanto outros podem se voltar para sua análise. Esses vídeos são geralmente produzidos por jogadores, por meio de um software específico de gravação.

³⁵ Editor de vídeos da empresa Microsoft.

Já no dia 14 de maio enviei uma mensagem no grupo de WhatsApp, destacando o prazo final da entrega do vídeo e no dia 16 do mesmo mês, mandei uma mensagem no grupo de WhatsApp da turma perguntando como estava a produção do texto de análise e me coloquei à disposição, porém nenhum estudante respondeu.

No dia 18 de maio, elas realizaram a entrega final do texto de análise, também por meio do fórum do Moodle. E no dia 19 do mesmo mês, enviei um e-mail ressaltando mais uma vez o período de entrega do vídeo. No dia 21 de maio a estudante E2 entrou em contato por WhatsApp com dúvidas sobre a produção, essas que foram esclarecidas por mim de forma individual e também de forma coletiva no grupo de WhatsApp da turma. Já no dia 24 do mesmo mês, as estudantes se manifestaram, por meio do WhatsApp da turma, solicitando adiamento da entrega do vídeo, alegando dificuldades em suas produções. A professora Dulce, apoiada por mim, questionou suas dificuldades, porém somente uma estudante respondeu. A professora Dulce insistiu, mas ninguém se manifestou. Visando não as prejudicar na atividade, entrei em acordo com a professora e cedemos o espaço da aula do dia 25 para a continuação da produção dos vídeos e esclarecimento de possíveis dúvidas, assim como prorrogamos a entrega do vídeo para o dia 27 de maio. Logo, devido as mudanças no cronograma, a última parte da oficina, que consistia em assistir os vídeos teve que ser cancelada. Diante disso, tiveram a tarefa de tecer comentários acerca dos vídeos das demais estudantes postados no fórum. No dia 25 de maio, tendo em vista as manifestações dos caminhoneiros, ocorrida em todo Brasil, as estudantes questionaram se haveria aula, já que os transportes coletivos estavam operando em horário reduzido. Logo, tendo em vista a sensibilização com as estudantes, foi decidido pelo cancelamento da aula, contudo a entrega das atividades permaneceu para o dia 27 de maio e muitas dúvidas das estudantes foram solucionadas por mim via WhatsApp.

Por fim, no dia 13 de agosto, foi enviado um feedback acerca do desempenho das estudantes ao longo das oficinas e em especial tratando sobre a atividade final de produção do texto e vídeo de análise.

A seguir, pode ser visto o cronograma das oficinas com as datas, tempo da oficina, atividades e conteúdos abordados.

Quadro 7 - Cronograma das oficinas

DATA	TEMPO	ATIVIDADE	CONTEÚDO
23/03 até 06/04	2 sem.	Preenchimento de questionário pré-jogo.	-
06/04	1 h e 30 min.	Jogando: Estudantes jogam o game <i>Life is Strange</i> . Formação das estudantes: Individual.	-
	1 h.	Preenchimento de questionário pós jogo. Formação das estudantes: Individual.	-
Desafio EAD	1 sem.	Compreensão do jogo: pesquisa sobre contextos dos jogos. Formação das estudantes: Dupla.	Compreensão do jogo: cultura, de outros jogos (ZAGAL, 2010).
13/04	1 h.	Apresentação do material e discussão em grupo: Compreensão do jogo.	Os quatro elementos encontrados em todos os jogos de videogame (MCGONIGAL, 2012); Definição de jogo (HUIZINGA, 2000).
	25 min.	O que é jogo? -Em uma tarjeta, as estudantes escreveram sua própria definição de jogo; -Estudantes leram em voz alta sua definição; -Mediadora apresentou os quatro elementos essenciais encontrados nos jogos com apoio de apresentação em formato Power Point; -Estudantes reformularam sua definição de jogo e então compartilharam suas respostas. Formação das estudantes: Grupo.	
	50 min.	Regras do jogo: -Estudantes receberam a tarefa de construir um tabuleiro de xadrez com tiras de papel; -Cada equipe recebeu quantidades de instruções distintas para realização da atividade;	

		<p>-Na sequência os alunos relataram sobre a experiência de trabalhar com quantidades de instruções distintas;</p> <p>-Mediadora finalizou explicando sobre características e níveis de regras com apoio de apresentação em formato Power Point.</p> <p>Formação das estudantes: Grupo.</p>	
	15 min.	<p>Interface: Manual e Virtual:</p> <p>- Apresentei algumas manifestações das interfaces no jogo, a partir de alguns exemplos de sua presença nos jogos, e comenta sobre a importância da interface para o jogo e jogador, com apoio de apresentação em formato Power Point.</p>	<p>Interface manual e virtual. (NOVAK, 2011).</p>
Desafio EAD	1 sem.	<p>Atividade: temática abordada na última oficina: regras e interface.</p> <p>Formação dos estudantes: Individual.</p>	<p>Características e níveis das regras (SALEN; ZIMMERMAN, 2012);</p> <p>Interface manual e virtual. (NOVAK, 2011).</p>
27/04	25 min.	<p>Breve resumo da oficina anterior;</p> <p>Áudio – Música:</p> <p>-Mediadora propôs uma atividade em que as estudantes descreveram a função exercida pela música nos diferentes contextos de jogos apresentados;</p> <p>-Expliquei sobre as diferentes funções das músicas nos jogos, com apoio de apresentação em formato Power Point;</p>	<p>Áudio (NOVAK, 2011; ROGERS, 2014).</p>

		-E então, as estudantes reelaboraram suas respostas ao ouvir novamente as músicas. Formação das estudantes: Grupo.	
15 min.		Áudio - Efeito sonoro: -Mesma dinâmica anterior, porém com a análise do efeito sonoro; Formação das estudantes: Grupo. -Expliquei também sobre a importância da voz (fala e narração) com apoio de apresentação em formato Power Point.	
45 min.		Elementos de roteiro: -Abordei os elementos de roteiro, com apoio de apresentação em formato Power Point. -Na sequência os estudantes receberam um microconto e o analisam, a partir dos elementos mencionados em minha explicação. -Pedi às estudantes para apresentarem a conclusão da atividade. - Intervi, estimulando a reflexão das estudantes acerca de suas análises. Formação dos estudantes: Grupo.	Elementos do roteiro (GANCHO, 2002).
25 min.		Cutsenes: -Mesma dinâmica utilizada no estudo da música e efeito sonoro. Formação dos estudantes: Grupo.	Tipos de Cutsenes (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).
15 min.		Dimensões do mundo do jogo - ambiental: -Expliquei sobre tal dimensão, trazendo exemplos de jogos, com apoio de apresentação em formato Power Point.	Dimensão ambiental e a dimensão ética (ADAMS, 2010).
15 min.		Dimensões do mundo do jogo – moral e ética:	

		-Exibi vídeo sobre moral e ética nos jogos; -Conversa com as estudantes sobre a temática.	
	5 min.	Personagens -Expliquei brevemente sobre os personagens existentes nos jogos, com apoio de apresentação em formato Power Point.	Tipologia de personagem (NOVAK, 2011) e categorização dos personagens (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).
	5 min.	Dimensão emocional -Expliquei brevemente sobre tal dimensão com apoio de apresentação em formato Power Point.	Dimensão emocional (SCHUYTEMA, 2008; ADAMS, 2010).
Desafio EAD	1 semana	Exercício: temática abordada na última oficina: áudio, elementos de roteiro, cutscenes, e dimensão ambiental e ética dos jogos. Formação dos estudantes: Individual.	Tipos de Cutscenes (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008); Dimensão ambiental e a dimensão ética (ADAMS, 2010); Elementos do roteiro (GANCHO, 2002); Áudio: (NOVAK, 2011; ROGERS, 2014).
04/05	25 min.	Breve resumo da oficina anterior; Missões no jogo: -Abordei a missão e pequenas missões presentes nos jogos, com apoio de apresentação em formato Power Point.	Missão (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).
	1 h.	Tipos/categorização de personagem e missão:	Tipologia de personagem (NOVAK, 2011)

		<p>-Após a explicação, solicitei que as estudantes elaborassem um roteiro de jogo/história, incorporando elementos de roteiro, tipos de personagem já estudados, e a missão do jogador/personagem na história/jogo.</p> <p>-Estudantes compartilharam seus roteiros com a turma.</p> <p>Formação dos estudantes: Individual.</p>	<p>e categorização dos personagens (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008);</p> <p>Missão (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).</p>
	15 min.	<p>Estrutura narrativa nos jogos (formas de contar histórias):</p> <p>-Expliquei sobre os diferentes tipos de estruturas narrativas, trazendo exemplos de jogos, com apoio de apresentação em formato Power Point.</p>	<p>Estrutura narrativa (formas de contar histórias) (LEBOWITZ, KLUG; 2011).</p>
	10 min.	<p>Tomada de decisão nos jogos:</p> <p>-Abordei brevemente os tipos de tomada de decisão nos jogos.</p>	<p>Tomada de decisão (FULLERTON, 2008).</p>
	20 min.	<p>Experiência e interatividade:</p> <p>-Expliquei sobre a experiência no jogo, articulada a interatividade e a interatividade presente narrativas do meio digital, com apoio de apresentação em formato Power Point.</p>	<p>Experiência (RIGBY; RYAN, 2011);</p> <p>Narrativa interativa no meio digital (MILLER, 2008).</p>
	20 min.	<p>Explicação sobre a atividade de análise do jogo:</p> <p>-Expliquei sobre a tarefa de análise do jogo, assim como já estipulou as datas de entrega dos textos de análise e do vídeo.</p>	-
11/05		<p>Revisão de todos os conceitos vistos ao longo da oficina;</p> <p>Explicação sobre uso do Movie Maker para a produção do vídeo de análise.</p>	<p>Todos autores abordados ao longo da oficina.</p>

Desafio EAD		Continuação da produção do texto e vídeo de análise e postagem no fórum do Moodle.	-
27/05 – 01/06. Desafio EAD		Comentários: Estudantes teceram comentários sobre as produções de análise do game.	-

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

A seguir é apresentado o cronograma de atividades realizadas e os instrumentos de coletas utilizados na pesquisa.

Quadro 8 - Cronograma de atividades e instrumentos de coleta

Data	Atividade	Instrumento de coleta
23/03 até 06/04 (antes da primeira oficina)	Preenchimento de questionário pré-jogo.	Questionário com perguntas abertas e fechadas.
06/04	Jogando: Estudantes jogam o game <i>Life is Strange</i> .	Observação sistemática. Diário de campo.
06/04 até 09/04	Preenchimento de questionário pós jogo.	Questionário com perguntas abertas e fechadas. Diário de campo.
13/04	Apresentação do material: Compreensão do jogo.	Conteúdo da apresentação (imagens e escrita); Diário de campo; Filmagem da apresentação.
	Oficinas de jogos digitais e seus componentes: Formulação do conceito de jogo.	Tarjetas (conteúdo escrito): Formulação inicial sobre conceito de jogo. Formulação do conceito após minha explicação; Diário de campo.
Desafio EAD	Exercício com perguntas sobre conteúdos vistos na última oficina: interface e regra	Questionário com perguntas abertas. Diário de campo.

27/04	Oficinas de jogos digitais e seus componentes: Função da música no jogo.	Questionário com perguntas abertas: função da música no jogo; Questionário com perguntas fechadas: função da música no jogo; Diário de campo.
	Oficinas de jogos digitais e seus componentes: Função do efeito sonoro no jogo.	Questionário com perguntas abertas: função do efeito sonoro no jogo; Questionário com perguntas fechadas: função do efeito sonoro no jogo; Diário de campo.
	Oficinas de jogos digitais e seus componentes: Elementos de roteiro. Análise do microconto.	Produção textual: análise do microconto; Diário de campo.
	Oficina de jogos digitais e seus componentes: Tipos/Função da cutscene.	Questionário com perguntas abertas: tipo/função de cutscene no jogo; Questionário com perguntas fechadas: tipo/função de cutscene no jogo; Diário de campo.
Desafio EAD	Exercício com perguntas sobre conteúdos vistos na última oficina: áudio, elementos de roteiro, cutscenes, e dimensão ambiental e ética dos jogos	Questionário com perguntas abertas; Diário de campo.
04/05	Oficinas de jogos digitais e seus componentes: Construção de roteiro de jogo/história, incorporando elementos de roteiro, tipos de personagem, e a missão do jogador/personagem na história/jogo.	Produção textual: roteiro; Diário de campo.
Desafio EAD	Elaboração de texto de análise do jogo <i>Life is Strange</i>.	-
11/05	Texto de análise do jogo <i>Life is Strange</i>: Entrega parcial.	-
Desafio EAD	Texto de análise e produção de vídeo: Continuação de produção do texto junto ao início da produção do vídeo.	-

18/05	Texto de análise do jogo <i>Life is Strange</i>: Entrega final.	Produção textual e audiovisual: texto de análise em conjunto com o vídeo; Diário de campo.
-	Vídeo de análise: Entrega do vídeo de análise do jogo <i>Life is Strange</i> ;	

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

5 ANÁLISE

As oficinas descritas anteriormente foram planejadas conforme a metodologia de Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein et al (2014), seguindo uma abordagem da mídia-educação (FANTIN, 2011) no que tange o uso da mídia jogo digital de forma instrumental, crítica e produtiva, em aproximação a abordagem da a *ludoliteracy* de Zagal (2009) no que diz respeito à capacidade das estudantes de jogar o jogo digital, mas sobretudo, à capacidade de entender significados com respeito a eles.

Com o objetivo de Analisar as possíveis contribuições da aproximação do ludoletramento e da mídia-educação como metodologia de oficinas voltadas à compreensão instrumental, crítica e expressivo produtiva das estudantes de Pedagogia, matriculadas na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação”, oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da utilização do game *Life is Strange* como recurso pedagógico, a análise foi pautada em um estudo de caso e análise descritiva das oficinas.

Quando se trata do contexto instrumental (RIVOLTELLA, 2012), o jogo passa a ser entendido como ferramenta didática. Já quanto à capacidade crítica se concentra em “desenvolver habilidades para análise crítica de mensagens, seja em novidades ou entretenimento, a fim de fortalecer as capacidades de indivíduos autônomos e usuários ativos” (UNESCO, 2005, p.2). Por fim, a perspectiva expressivo-produtiva se atém a fazer uso das “mídias como linguagem, como forma de expressão e produção” (RIVOLTELLA, 1997, apud FANTIN, 2005, p. 11).

Ao tratar da capacidade de entender os significados dos jogos, Zagal (2009) pretende que o jogador compreenda os jogos diante dos contextos da cultura, de outros jogos, além de compreender seus componentes, como eles interagem, e como eles facilitam certas experiências em jogadores.

A perspectiva instrumental contemplada por Fantin (2011), a qual é adotada nessa dissertação diz respeito a utilização do jogo enquanto objeto pedagógico e também como mediador do aprendizado dos atores sociais no que tange o domínio gradual, porém progressivo da manipulação dos controles do jogo pelas estudantes jogadoras. Logo, propomos que essa aprendizagem instrumental pode vir a estabelecer relações com o letramento referente capacidade de jogar dessas estudantes/jogadoras (ZAGAL, 2010).

Já com relação a abordagem do jogo de forma crítica e reflexiva (FANTIN, 2011), este artefato é contemplado como uma linguagem passível de interpretação, na qual a mediadora visa estimular a apropriação crítica desses elementos de jogo. Logo, essa perspectiva crítica se aproxima do letramento proposto por Zagal (2010), no que se refere a compreensão dos significados dos jogos diante do contexto da cultura, tecnologia, mas sobretudo dos outros jogos, estimulando a compreensão de seus elementos.

A última aproximação entre as duas teorias é no que diz respeito à perspectiva expressivo produtiva (FANTIN, 2011), relacionada à produção, fazendo uso da mídia “como linguagem, como forma de expressão e produção” (RIVOLTELLA, 1997, apud FANTIN, 2005, p. 11), que conversa com a proposta de Zagal (2010) de produzir jogos, adquirindo por fim esse letramento.

Contudo, é necessário destacar que a presente pesquisa deu ênfase sobretudo a perspectiva crítica dos jogos, visando a possibilidade de mediar as aprendizagens das estudantes na busca por um letramento no tange a apropriação dos elementos de jogos, possibilitando o entendimento de sua linguagem, além de permitir que esses conhecimentos sejam aplicados nas futuras produções de jogos, ou de outras mídias, o que atende a perspectiva expressivo-produtiva (FANTIN, 2011) e de capacidade de produzir jogos (ZAGAL, 2010).

A seguir, são apresentadas as bases teóricas que utilizadas na contemplação ao objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa.

5.1 ANÁLISE DA CATEGORIA DE JOGADORA E PERFIL DE JOGADORA

Com o propósito de conhecer as estudantes e suas experiências com jogos digitais, inicialmente buscou-se traçar o perfil de jogadora das estudantes que costumavam jogar jogos digitais, por meio de um questionário pré-jogo. Para atender o objetivo, levou-se em consideração as categorias de jogador: jogadores casuais e jogadores dedicados (ADAMS, 2000; NOVAK, 2011) e tipos de jogador: predador, conquistador, explorador, socializador (BARTLE, 1996).

Para analisar a categoria de jogador, foi levado em consideração os seguintes pontos que compuseram o questionário pré-jogo (apêndice

D)³⁶: se a estudante jogava (1); quanto tempo por semana costumava jogar (2); se levava o jogo a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo (3); e por fim, se tinha o hábito de pesquisar em outras mídias sobre o jogo que estava jogando (4).

Já com relação ao tipo de jogador (BARTLE, 1996), os dados foram apenas descritos, não havendo necessariamente uma análise, já que as estudantes responderam o questionário pré-jogo assinalando qual tipo de jogador (predador, conquistador, explorador, socializador) elas tinham maior proximidade.

Os dados mostram que a turma de nove estudantes foi composta por oito jogadoras, e uma não jogadora. Dentre as oito, sete podem ser consideradas casuais, e uma dedicada, porém em alguns aspectos, conforme classificação de Adams (2000) e Novak (2011).

Com relação as jogadoras casuais, embora mostrem traços de dedicadas por levarem a atividade a sério, não dedicam muito de seu tempo jogando, assim como não realizam pesquisas em outras mídias sobre assuntos relacionado ao jogo em questão. Já uma das oito jogadoras pode ser classificada como dedicada, porém em partes, já que diferente das demais dispense uma maior quantidade à atividade de jogar.

No que diz respeito ao perfil de jogadora (BARTLE, 1996), cinco das oito se consideram conquistadoras, destas, duas também se identificam como predadoras. Quanto as demais, uma se considera apenas predadora e duas exploradoras.

Os resultados são apresentados em detalhes, a seguir:

Quadro 9 - Categoria e perfil de jogadora

Estudante	Categoria	Perfil
E1	Casual.	Conquistadora e Predadora.
E2	Dedicada, em partes.	Predadora.
E3	Casual.	Exploradora.
E4	Casual.	Conquistadora, Predadora.
E5	Casual.	Exploradora.
E6	Casual.	Conquistadora.
E7	Casual.	Conquistadora.
E8	Casual.	Conquistadora.
E9	Não Joga.	Não Joga.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

³⁶ As respostas podem ser vistas no questionário pré-jogo, de modo integral no apêndice D.

5.2 CONHECIMENTOS SOBRE ELEMENTOS/COMPONENTES DO JOGO

Ainda no questionário pré-jogo foram verificados os conhecimentos prévios, acerca dos componentes dos jogos, das estudantes que jogavam e também das que não jogavam, tendo como referência de análise os conceitos abordados pelos seguintes autores destacados no quadro a seguir.

Quadro 10 - Elementos do jogo

Elementos do jogo
Regras - Características: limitam ações dos jogadores, explícitas e inequívocas, compartilhadas por todos os jogadores, fixas, obrigatórias, repetíveis; Níveis das regras: Constitutivas e operacionais (SALEN; ZIMMERMAN, 2012).
Interface do jogo: Interface manual, e interface virtual ativa e passiva (NOVAK, 2011).
Áudio – Música: Mistério, Aviso, Combate, Vitória, Caminhar (ROGERS, 2014) e Efeitos sonoros: Indicação e Feedback (NOVAK, 2011); Voz/Fala (NOVAK, 2011).
Narrativa (história): Elementos de roteiro: enredo, personagem, tempo, espaço, ambiente, narrador (GANCHO, 2002).
Narrativa: Mundo fictício dos jogos: tipologia de personagem: palco, funcional, elenco, personagem de jogador (NOVAK, 2011); categorização dos personagens: avatar/personagem de jogador, personagem não jogador (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008); espaço físico do jogo: 3D, 2D (AARSETH, 2000); tipos de cutscenes: introduzir uma tensão narrativa central, fornecer informação ao jogador, moldar narrativa em determinada direção, compensar narrativa do jogo perdido, associação com o cinema moderno (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008) e cutscene interativa; dimensão ambiental e a dimensão ética (ADAMS, 2010).
Narrativa - Mecânica narrativa: missões do jogo: principal e pequenas missões (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008); diferentes formas de contar história (estrutura narrativa): história tradicional interativa, história de múltiplos finais, história de caminhos ramificados, histórias abertas, historias lideradas por jogadores (LEBOWITZ; KLUG, 2011); tomada de decisão nos jogos: decisão oca, óbvia, desinformada, informada, dramática, ponderada, imediata, de longo prazo (FULLERTON, 2008).
Experiência: Interatividade nas narrativas digitais (MILLER, 2008); interatividade e experiência: autonomia e competências (RIGBY; RYAN, 2011).

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Logo, ao responderem à seguinte questão do questionário pré-jogo: O jogo digital, bem como o jogo analógico, possui componentes que o classificam como tal. Na sua opinião, qual (is) é (são) o (s) elemento (s) fundamental (is) de um jogo digital? (apenas pontue, não há necessidade de descrevê-lo), foi possível verificar que cinco, das nove estudantes, não demonstraram conhecimento acerca dos elementos de jogo, enquanto as demais mencionaram elementos como: regras, objetivos, ranking, obstáculos, fase, bônus, estética, gráfico, narrativa, ambiente virtual, enredo, trama e personagem. Os resultados são apresentados, em detalhes, no quadro a seguir:

Quadro 11 - Conhecimento sobre elementos de jogo

Estudante	Conhecimento sobre elementos essenciais dos jogos
E1	Regras e objetivos.
E2	Não demonstrou conhecimento.
E3	Não demonstrou conhecimento.
E4	Ranking, obstáculos, fase, bônus.
E5	Estética, gráfico e narrativa.
E6	Não demonstrou conhecimento.
E7	Não demonstrou conhecimento.
E8	Não demonstrou conhecimento.
E9	Ambiente virtual, enredo, trama, personagem e objetivo alcançável.

Fonte: elaborada pelas autoras (2018).

5.3 ANÁLISE NÍVEL INSTRUMENTAL

A partir dos dados obtidos do questionário pré-jogo, em cruzamento com os do questionário pós-jogo, e de minha observação sistemática e da professora orientadora durante o jogo, foi possível analisar o nível instrumental das estudantes (FANTIN, 2011), ou seja, sua capacidade de jogar (ZAGAL, 2010).

Para isso, a partir do uso pedagógico do jogo digital (FANTIN, 2011) *Life is Strange*, levou-se em consideração: a recepção da jogadora, a qual está relacionada ao seu repertório literário (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008), apoiado em perguntas, contidas do questionário pré-jogo (apêndice E)³⁷, que procuravam conhecer: seu gosto por jogos

³⁷ As respostas podem ser vistas no questionário pré-jogo, de modo integral no apêndice E.

narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história (1); gosto por jogos que se passam em ambientes escolares ou universidades (2); gosto por e ler, assistir ou acha interessante filmes e séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades (3). Levou-se em consideração também nessa análise questões relacionadas ao manuseio do jogo, diante das respostas obtidas a partir de duas perguntas do questionário pós-jogo: Pergunta 1 - Pensando na sua relação com o jogo, em termos de manuseio/interação. Você encontrou algumas dificuldades no manuseio do jogo (dificuldades em realizar determinada ação no jogo, por exemplo)? Comente brevemente. Pergunta 2 - Com o passar do jogo, você acredita ter conseguido interagir/manusear melhor os comandos do jogo (conseguir realizar determinadas atividades no jogo que antes eram difíceis)? Comente brevemente. Assim também como levou-se em consideração a observação sistemática (apêndice F) acerca do jogar das estudantes, analisando sua imersão a partir de Murray (2003). Além disso, a categoria de jogadora, já abordada anteriormente, ancoradas nos conceitos de Adams (2000) e Novak (2011), também serviu como parâmetro da análise do nível instrumental.

Os resultados sobre a capacidade de manuseio das estudantes ao longo do jogo, considerando o manuseio no início do jogo, e no decorrer para o seu final, e em meio a observação sistemática sobre a possibilidade de imersão das estudantes, mostram que praticamente todas as estudantes adquiriram a capacidade de jogar (ZAGAL, 2010), havendo apropriação instrumental do jogo (FANTIN, 2011), entendendo-o a partir de uma perspectiva didática (RIVOLTELLA, 2012), bem como, assumindo o papel de mediador de seu próprio aprendizado no que diz respeito ao domínio progressivo e gradual dos controles do jogo pelas estudantes, junto à mediação que realizamos com as estudantes.

Os resultados são apresentados em detalhes no quadro abaixo, e detalhado junto as demais variáveis que compõem a análise no texto a seguir.

Quadro 12 - Manuseio do jogo e imersão

Estudante	Manuseio no Início do jogo	Manuseio ao decorrer/final do jogo	Imersão
E1	Não.	Sim.	Sim.
E2	Não.	Sim.	Sim.
E3	Não.	Sim.	Sim.
E4	Não.	Sim.	Sim.
E5	Não.	Sim.	Sim.

E6	Sim.	Sim.	Sim.
E7	Não.	Sim.	Sim.
E8	Não.	Sim.	Sim.
E9	Não.	Pouco controle.	Sim.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E1**³⁸

A estudante é uma jogadora casual, que costuma jogar jogos de ação. Apresenta um repertório literário condizente à proposta do jogo, o que pode lhe proporcionar uma maior apropriação dos comandos do jogo, embora não conheça o jogo *Life is Strange*. Contudo, ao responder as questões do questionário pós-jogo, não demonstrou inicialmente familiaridade com essa mecânica narrativa, relatando dificuldades no controle do jogo, embora tenhamos observado que a estudantes estava imersa no jogo: *"a falta de percepção de que existia uma segunda resposta, em determinado momento, fez com que eu voltasse no tempo algumas vezes, sem entender o porquê daquilo"*. Mas ao passar do jogo, conseguiu adquirir esse controle: *Fui me familiarizando ao jogar e o manuseio da cena foi ficando mais fácil"*.

- **E2**

Apresenta um perfil de dedicada, porém não totalmente, e costuma jogar jogos de construção/gerenciamento. Apresenta um repertório literário praticamente condizente à proposta do jogo *Life is Strange*, o que pode lhe proporcionar uma maior apropriação dos comandos do jogo, embora não conheça o jogo *Life is Strange*. Contudo, não demonstrou inicialmente familiaridade com essa mecânica narrativa, relatando dificuldades, embora tenhamos observado que a estudantes estava imersa no jogo. A estudante relatou estar com dificuldades de encontrar no cenário de jogo o banheiro, se perdendo pelos outros espaços do jogo. Mas com o passar do tempo, demonstrou ter conseguido manusear melhor o jogo: *" no decorrer do jogo as dificuldades foram diminuindo, fazendo com que a minha interação e percepção do ambiente aumentassem"*.

³⁸ Recorte das falas da estudante E1 sobre sua experiência de manuseio do jogo. Resposta à duas perguntas do questionário pós-jogo. Os textos foram copiados diretamente e em itálico.

- **E3**

É uma jogadora casual, que costuma jogar jogos de simulação. Apresenta um repertório literário condizente à proposta do jogo, o que pode lhe proporcionar uma maior apropriação dos comandos do jogo, embora não conheça o jogo *Life is Strange*. Contudo, não demonstrou inicialmente familiaridade com essa mecânica narrativa, relatando dificuldades no início do jogo, embora tenhamos observado que a estudante estava imersa no jogo: "*no início achei um pouco diferente, por não estar acostumada em jogar jogos assim*". Mas ao passar do tempo a estudante conseguiu dominar os controles, entendendo como a mecânica funcionava. E dissertou que já tinha entendido "*a forma de manusear e o andamento do jogo. Achei interessante que a personagem podia voltar no tempo na medida que eu ia acertando as respostas as quais iam direcionavam a cena.*" (sic)

- **E4**³⁹

A estudante é uma jogadora casual, que costuma jogar jogos de ação. Apresenta um repertório literário condizente à proposta do jogo, o que pode lhe proporcionar uma maior apropriação dos comandos do jogo, embora não conheça *Life is Strange*. Contudo, não demonstrou inicialmente familiaridade com essa mecânica narrativa. Em sua resposta escrita não foi possível detectar qual exatamente foi sua dificuldade no jogo, mas afirma que com o passar do jogo conseguiu manipulá-lo: "*Ao longo do jogo fui aprendendo como se jogava e a sua narrativa*".

- **E5**

Jogadora casual, que costuma jogar jogos de ação. Apresenta um repertório literário, praticamente condizente à proposta do jogo *Life is Strange*, e inclusive já jogou o game, o que poderia lhe proporcionar uma maior apropriação dos comandos do jogo. É possível que o fato da estudante possuir familiaridade com essa mecânica narrativa facilitou seu manuseio, assim como sua imersão no jogo, permitindo que o ele fosse melhor aproveitado: "*O manuseio é simples, pois basicamente é procurar objetos e clicar neles para utilizar. Além de que para movimentar a personagem são usadas a setas ou a opção de letras para mover como em qualquer*

³⁹ Estudante jogou o game o game em casa e realizou a captura de tela (conforme determinado nessa etapa da pesquisa). Logo, não foi possível analisar sua imersão no jogo.

outro jogo. [...] O mais interessante é que no jogo *Life is Strange* é possível voltar no tempo, fazendo com que se torne mais "fácil" poder realizar uma atividade novamente. Tudo é questão de prática, determinação e interação com o jogo", apesar de demonstrar dificuldades de jogar no notebook: "Jogar no notebook é complicado por muitas vezes não ser utilizado o mouse, mas não é impossível e dá para fazer um bom jogo". (Sic)

- **E6**

Ela é uma jogadora casual, que costuma jogar jogos de ação. Apresenta um repertório literário praticamente condizente à proposta do jogo, o que pode lhe proporcionar uma maior apropriação dos comandos do jogo, embora não conheça *Life is Strange*. Em sua escrita a estudante não manifesta qualquer dificuldade de manipulação do jogo, e parece estar imersa no jogo, sendo assim, é possível que por ser jogadora e demonstrar interesse pelo tipo de jogo em questão possa ter certa familiaridade com essa mecânica não sentindo dificuldades.

- **E7**

A estudante é uma jogadora casual, que costuma jogar jogos de ação. Apresenta um repertório literário pouco condizente à proposta do jogo, assim como nunca jogou *Life is Strange*, o que pode lhe proporcionar uma menor apropriação dos comandos do jogo devido ao seu possível desinteresse pelo estilo. Apesar de jogar jogos digitais, sentiu dificuldade em manusear o jogo, já que não tinha mouse, embora tenhamos observado que a estudantes estava imersa. A estudante explicou que foi conseguindo compreender melhor o jogo com o passar das etapas: "ao concluir algumas etapas fui entendendo a moral do jogo e com isso tive mais facilidades de escolhas." Logo, é possível compreender que apesar de não demonstrar interesse pelo gênero do jogo, ela não deixa de jogar, fator esse que a fez persistir e aprimorar suas escolhas no jogo.

- **E8**

Jogadora casual, que costuma jogar jogos do gênero quebra-cabeça. Apresenta um repertório pouco condizente à proposta do jogo, assim como nunca jogou *Life is Strange*, o que pode lhe proporcionar uma

menor apropriação dos comandos do jogo, devido ao seu desinteresse pelo estilo. Apesar de ser jogadora, encontrou dificuldades em realizar inicialmente os comandos do jogo, embora tenhamos observado que ela estava imersa no jogo, porém o fato de não estar familiarizada com a mecânica narrativa do game *Life is Strange* pode ter dificultado seu manuseio inicial. Relata também que com o auxílio de minha mediação, conseguiu progredir no jogo “*Encontrei dificuldades em realizar os comandos, por não entender a proposta, mas, com auxílio isso foi superado*”.

- **E9**

Essa estudante não costuma jogar jogos digitais, assim como apresenta um repertório literário pouco condizente a proposta do jogo. Com relação ao seu manuseio, relatou problemas no jogo, o que segundo ela havia dificultando sua performance. Logo, tendo em vista o relato da estudante, aponte que poderia ser algum problema do jogo, uma falha no sistema, porém ao assistir o trecho jogado pela estudante, notamos que aparentemente ele não estava apresentando problemas. A partir disso, percebemos que apesar da estudante ter se esforçado na busca pelo melhor desempenho, não conseguiu adquirir domínio de jogo, quem sabe pelo fato justamente de não ter o costume de jogar jogos digitais e principalmente os do gênero narrativo.

5.4 INTERPRETÇÃO INICIAL DO JOGO LIFE IS STRANGE

Com o propósito de identificar se as estudantes conseguiram realizar as articulações dos elementos dos jogos em sua interpretação inicial de *Life is Strange*, levou-se em consideração os dados obtidos a partir de uma pergunta do questionário pós-jogo, a qual solicitava que as elas realizassem uma interpretação do jogo *Life is Strange*, fazendo uso dos elementos do jogo, a qual é apresentada a seguir: Os jogos digitais, assim como o cinema, ou o livro, possuem uma linguagem formada por elementos específicos. Ao se tratar de jogos digitais, quando o jogador entra em contato com essa linguagem a mesma acaba gerando interpretações sobre o jogo. Com base nessa explicação, faça um pequeno resumo de *Life is Strange* incluindo em seu discurso esses elementos característicos dos jogos (A questão anterior pode ajudá-la a responder essa questão).

Logo esses dados foram cruzados com informações obtidas a partir de uma das questões do questionário pré-jogo, relacionado ao seu conhecimento acerca dos elementos de um jogo digital, sendo esta

apresentada a seguir: O jogo digital, bem como o jogo analógico, possui componentes que o classificam como tal. Na sua opinião, qual (is) é (são) o (s) elemento (s) fundamental (is) de um jogo digital? (apenas pontue, não há necessidade de descrevê-lo). A análise teve como parâmetro também os autores e conceitos mencionados no quadro 10, com a exceção nesse momento do tópico experiência.

Logo, foi possível identificar que boa parte das estudantes não se apropriaram do elemento do jogo afim de articulá-lo de forma adequada em seu resumo. O que foi possível verificar também é que algumas, sem explorar a função desses elementos, o que provaria sua maior apropriação, os mencionam como importantes para o jogador perceber o jogo, ou explicam que eles contribuem para a interpretação do jogo. Apenas uma das estudantes (E7) trata com propriedade da dimensão ética e moral, ou seja, escolhas e consequências morais presentes no jogo, embora não faça menção a dimensão ética e moral do jogo, e as relacionam com a autonomia do jogador. Já outra estudante (E1) classifica o personagem e o articula na história. Outro dado curioso é que as estudantes que mencionaram conhecer componentes do jogo (na questão pré-jogo), não os articularam em sua interpretação. É possível que nesse caso, o fato de ter citado em um dos enunciados das questões do pós-jogo alguns elementos essenciais dos jogos possa ter influenciado as interpretações das estudantes.

Os resultados em detalhes podem ser vistos na descrição da análise a seguir:

- **E1**⁴⁰

A estudante fez menção apenas ao elemento "personagem", apesar de na questão pré-jogo mostrar conhecimento sobre os elementos de jogo: regras e objetivos. Com relação ao uso do elemento, a estudante o cita, e traz a classificação do personagem como principal: "*A personagem principal inicia no jogo como se estivesse perdida em uma tempestade*", descrevendo toda sua trajetória. A estudante compreendeu muito bem a mecânica do jogo: "*É preciso que o jogador faça o comando certo, ou seja, a personagem precisa responder corretamente à pergunta do professor para voltar ao banheiro para salvá-la*". Para salvá-la "*é*

⁴⁰ Recorte das falas da estudante E1 sobre sua interpretação inicial do jogo. Resposta à uma pergunta do questionário pós-jogo. Os textos foram copiados diretamente e em itálico.

necessário achar o martelo escondido embaixo de um carrinho de limpeza e bater no alarme a tempo, antes que aconteça o assassinato". E reconhece que o jogador tem a liberdade de escolha sobre a vida e morte da personagem "Por fim o jogador escolhe se a personagem principal irá entregar o garoto ou não, observando-se que poderá haver consequências desta decisão". (sic)

A estudante conseguiu se apropriar apenas do elemento personagem, classificando-o como principal, um dos elementos do roteiro, contemplados por Gancho (2002).

- **E2**

Apesar da estudante não demonstrar conhecimento sobre elementos do jogo, fez menção em seu resumo aos elementos: interação, áudio, narrativa, tempo e espaço, objetivos, personagem e história. Com relação ao uso do elemento interação, a estudante apenas o citou, não se apropriando totalmente do termo: *"O jogo Life is Strange para ser executado ele precisa de uma interação direta pelo usuário"*. Com relação ao uso dos elementos áudio, narrativa, tempo e espaço e objetivos, a estudante tentou estabelecer a importância que os elementos tinham para o jogador, embora não tenha detalhado, mas isso demonstra que a estudante buscou articulá-los em seu texto, embora não tenha se apropriado de forma plena: *"Ele é constituído por áudio e narrativas proporcionando ao jogador uma relação de tempo e espaço, uma compreensão geral do jogo, seus objetivos e finalidades"*. Por fim, o elemento personagem e história, apenas são citados: *"A personagem também possui uma história, situada em grande parte na faculdade. Só é possível entender o contexto através das aulas de fotografias e/ou pelo diário"*.

- **E3**

Apesar da estudante não realizar um resumo de análise do game, conseguiu perceber a importância da interação (mas não a articula de forma adequada) para o jogo, sendo ela responsável pela forma com que o jogo se apresenta ao jogador, embora tenha demonstrado não conhecer componentes do jogo (no questionário pré-jogo): *"Achei muito interessante a interação que me proporcionou o jogo, além de me colocar num espaço a qual simula a realidade de uma escola americana, me mostrou um pouco da vida 'real' que um estudante norte-americano passa no seu cotidiano, em geral, um adolescente dentro desse meio, hoje em dia, passa por problemas semelhantes que o jogo mostra muito claro,*

resume-se em violência, em seu amplo entendimento, como vários tipos de violência vivenciada desde dentro da sala de aula com agressões verbais, violência verbal, até mesmo entre os corredores, meninos discutindo e brigando, e, a pior parte no banheiro quando Max se depara com a morte de uma menina”.

- **E4**

A estudante mencionou os elementos do jogo que constavam na questão a qual contava em um dos enunciados da questão: história, áudio, interface, interatividade, mecânica da narrativa, apesar de na questão pré-jogo mostrar conhecimento sobre: ranking, obstáculo, fase, bônus. Ela explicou que esses elementos contribuem para a construção do jogo, mas não articulou em seu texto a forma com que exercem influência na interpretação do jogo: *"Life is Strange é um jogo que contém diversos elementos como história, áudio, interface, interatividade, mecânica da narrativa. Todos esses elementos, contribui para a construção da proposta do jogo, que é fazer com que o jogador decida a narrativa da história. Provocando um impacto sobre o presente, passado e o futuro"*. Logo, embora tenha citado elementos, a estudante não se apropriou deles em sua escrita.

- **E5**

Ela fez menção apenas ao elemento "personagem", apesar de na questão pré-jogo mostrar conhecimento sobre os elementos de jogo: gráfico, estética e narrativa. Com relação ao elemento citado, a estudante fez menção a personagem e sua relação com a história: *"Nesse início já começamos a reparar que temos uma visão da personagem e o todo, mas depois de alguns acontecimentos, começamos a ver com os olhos de Max"*. Logo, embora tenha citado o elemento, é possível concluir que não se apropriou de forma adequada dos elementos de jogo.

- **E6**

A estudante não fez menção aos elementos do jogo, conforme solicitava a questão, realizando um breve resumo sobre a história do jogo, assim como não demonstrou conhecer nenhum componente de jogo no questionário pré-jogo. Em seu resumo escreve que *"o jogo é sobre uma garota que passa por alguns problemas de aceitação, e descobre que tem o grande poder de voltar no tempo, e assim resolver questões importantes"*. Logo é possível concluir que não se apropriou dos elementos de jogo.

- **E7**

Apesar da estudante não demonstrar conhecimento sobre elementos do jogo (questionário pré-jogo), em seu resumo pós-jogo fez menção aos elementos: personagem e também falou sobre escolhas e consequências, que estão relacionadas às questões da dimensão ética e também de autonomia. Destacou mais a questão das escolhas e consequências sem dissertar muito sobre o personagem. *“Este jogo achei interessante, pois envolve escolhas e uma delas foi de intervir contra um assassinato e essa ajuda foi através da autonomia que o personagem se envolve, possuindo escolhas e se forem erradas cada uma gera uma consequência, logo a pessoa deve persistir até encontra o certo da determinada escolha”*. Foi possível identificar que a estudante percebeu a influência do jogador no que diz respeito às suas escolhas e consequência, embora não tenha mencionado a dimensão ética (ADAMS, 2010), tratando em paralelo sobre a autonomia de jogo (RIGBY; RYAN, 2011).

- **E8**

A estudante não incorporou e articulou em sua escrita os elementos dos jogos, apenas cita a mecânica narrativa e referencia os demais elementos, mas não os nomeia, não articulando de forma que seja possível compreender a relação que ela estabelece com o jogo como um todo: *“Life is Strange é um jogo digital que, retrata um corte do dia da estudante Max que, em um determinado momento durante uma aula descobre que pode voltar no tempo e mudar os acontecimentos. Durante todo o jogo se apresentou todos os componentes retratados a cima, mas, o que mais pesa é a mecânica narrativa do jogo, pois quando se tem um propósito como o retratado neste jogo, isso acaba tornando o jogo útil para as pessoas, e com isso não se torna só um jogo a mais.”* Logo é possível concluir que não se apropriou dos elementos de jogo.

- **E9**

Ela não fez menção a nenhum elemento apenas o descreveu como dinâmico e interessantes, embora tenha citado no questionário pré-jogo conhecer ambiente virtual, enredo, trama, personagem e objetivo alcançável: *“O jogo desperta a curiosidade, é interessante e dinâmico, até a parte onde pude jogar”*. Logo é possível concluir que não se apropriou dos elementos de jogo.

5.5 INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO JOGO

Para identificar se as estudantes conseguiram realizar a articulação dos componentes dos jogos em sua interpretação inicial de experiências do jogo, foram analisados dados obtidos por meio de duas questões do questionário pós-jogo, em que elas realizaram uma interpretação de experiência do jogo *Life is Strange*, as quais são apresentadas a seguir: Pergunta sobre a percepção da autonomia: O jogo lhe proporcionou a sensação de autonomia (controle do jogo)? Traga argumentos para justificar sua resposta. Se tiver conhecimento sobre os componentes do jogo, utilize-os para justificar sua resposta. Pergunta sobre percepção da competência: O jogo lhe proporcionou a sensação de competência (conseguir realizar determinada atividade do jogo com sucesso)? Traga argumentos para justificar sua resposta. Se tiver conhecimento sobre os componentes do jogo, utilize-os para justificar sua resposta fazendo uso dos elementos do jogo. Essas respostas foram cruzadas com dados de uma questão do questionário pré-jogo, relacionado ao seu conhecimento acerca dos elementos de um jogo digital, a qual é apresentada a seguir: O jogo digital, bem como o jogo analógico, possui componentes que o classificam como tal. Na sua opinião, qual (is) é (são) o (s) elemento (s) fundamental (is) de um jogo digital? (apenas pontue, não há necessidade de descrevê-lo). A análise teve como parâmetro o quadro 10, agora considerando a questão da experiência: autonomia e competência (RIGBY; RYAN, 2011).

Logo, foi possível identificar que apenas a estudante E3 trouxe a interatividade, estabelecendo relação com a experiência de autonomia. Já com relação a competência, algumas estudantes chegam a articular os objetivos do jogo, mas não trazem a interatividade como forma de promover a experiência.

Embora as outras não tenham conseguido articular de forma adequada os elementos do jogo em seu texto, foi possível identificar que elas perceberam a manifestação da autonomia a partir das escolhas proporcionadas ao jogador, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011), assim como a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a essa experiência (RIGBY; RYAN, 2011).

Os resultados em detalhes podem ser vistos na descrição da análise a seguir:

E1

- **Autonomia:** A estudante não sentiu autonomia em todos os momentos do jogo, e não se apropriou de seus elementos para articulá-los em sua resposta, embora no questionário pré-jogo tenha mencionado conhecer dois elementos: regras e objetivos. Apesar de não trazer o elemento de jogo interatividade em sua resposta conseguiu perceber a manifestação da autonomia a partir das escolhas proporcionadas ao jogador, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011): "Haviam comandos em que eu poderia escolher a resposta". E afirma que alguns momentos o jogo não oferecia essa autonomia. "tinha uma resposta certa, que era a que eu deveria escolher para dar andamento ao jogo".
- **Competência:** Ela demonstrou ter sentido competência, mencionando o elemento personagem, embora no questionário pré-jogo tenha mencionado conhecer dois elementos: regras e objetivos. A respeito da competência, a estudante expressou senti-la: "*principalmente no momento de salvamento de um personagem, que exigia uma certa rapidez. Precisava empurrar um carrinho, pegar o martelo e posteriormente batê-lo no alarme. Depois de algumas tentativas consegui realizar*". Apesar do elemento citado não possuir uma relação direta com a competência, diante da forma com que a estudante o coloca em seu texto, em seu discurso notou-se que ela conseguiu perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011), porém não mencionou o elemento interatividade, conforme seria o adequado.

E2

- **Autonomia:** Não sentiu autonomia em todos os momentos do jogo, e apenas citou o elemento personagem para articular em sua resposta, embora no questionário pré-jogo não tenha demonstrado conhecer elementos de jogo. Sobre sentir autonomia a estudante respondeu: "*Mais ou menos, pois eu controlava o personagem e o meio, mas apenas se eu respondesse as respostas corretas eu poderia dar continuidade no jogo, diria que é uma autonomia limitada.*" Apesar do elemento personagem não possuir uma relação direta com a

autonomia, diante da forma com que a estudante o coloca em seu texto, é possível perceber que ela compreende essa experiência como a atividade no jogo, relacionada às escolhas que o jogador possui no jogo (nesse caso a limitação de escolhas), uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia, porém não mencionou o elemento fundamental para gerar a experiência, que é a interatividade.

- **Competência:** A estudante não se sentiu competente, e não trouxe elementos do jogo para articular em sua resposta, assim como no questionário pré-jogo também não demonstrou conhecimento sobre elementos de jogo. Ela escreve que não se sentiu competente: *“demorei a realizar algumas atividades fazendo que eu não sentisse essa sensação”*. Não fica claro em sua escrita a forma com que ela percebeu a competência.

E3

- **Autonomia:** Ela sentiu a autonomia do jogo, porém embora não tenha demonstrado conhecimento sobre elementos no questionário pré-jogo, apenas citou o elemento personagem, mas se apropriou adequadamente do elemento interatividade para articular em sua resposta: *“nos momentos que a personagem interage para escolher as respostas, passa a sensação de poder de escolha para quem joga”*. Nesse caso a interatividade é um dos meios pelos quais é possível perceber a experiência. Nota-se que a estudante ao se apropriar da interatividade conseguiu perceber alguns princípios da autonomia ao dissertar que ela está relacionada a escolha de respostas, ou seja, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia.
- **Competência:** Sentiu competência no jogo, mas não se apropriou dos elementos de jogo para articular em sua resposta, assim como no questionário pré-jogo, não demonstrou conhecimento sobre esses elementos. Sobre essa experiência a estudante relata tê-la sentido *“em vários momentos que tive que escolher as respostas, principalmente na cena que ela teve que utilizar a ferramenta no banheiro para salvar a vida da menina.”* (sic) Nota-se que embora não tenha se apropriado de nenhum elemento, ela conseguiu perceber a manifestação da competência, a partir da clareza da meta presente no jogo,

necessidade que atende a experiência de competência, porém não mencionou o elemento interatividade em seu texto.

E9

- **Autonomia:** A estudante não sentiu autonomia em todos os momentos, porém fez menção ao objetivo do jogo, embora no questionário pré-jogo demonstrar conhecer o ambiente virtual, enredo, trama, personagem e objetivo alcançável. Conforme a estudante: *“os comandos informados pelo jogo e as respostas estavam prontas e direcionadas a um objetivo”*. Apesar do elemento citado não possuir uma relação direta com a autonomia, diante da forma com que a estudante o coloca em seu texto, nota-se que ela conseguiu percebê-la ao relacioná-la a questões de situações de escolhas no jogo (nesse caso a limitação de escolhas) uma forma de satisfazer a necessidade de tal experiência, porém não traz em seu texto o elemento interatividade.
- **Competência:** Não sentiu total competência, assim como também não trouxe elementos do jogo para articular em sua resposta, embora tenha expressado no questionário pré-jogo que conhecia também: ambiente virtual, enredo, trama, personagem. A respeito do sentimento de competência, a estudante dissertou que no início o sentiu, *“mas depois não, porque o jogo não obedeceu aos comandos dados”*. Logo, não é possível detectar exatamente a compreensão que a estudante tem de competência, já que não traz partes do jogo para exemplificar.

E4

- **Autonomia:** Ela não sentiu autonomia em todos os momentos do jogo, mas mencionou a narrativa em sua resposta, embora tenha expressado no questionário pré-jogo que conhecia também: ranking, obstáculos, fase, bônus. Contudo, a narrativa, na forma como é exposta pela estudante, não estabelece relação direta com essa autonomia. A estudante explica que o jogo lhe *“permitiu tomar algumas decisões diferentes, porém tive que seguir a narrativa do jogo”*. Apesar de não trazer o elemento de jogo interatividade em sua resposta, demonstra perceber alguns de seus princípios, quando menciona a tomada de decisão oferecida ao jogador, ou seja, lhe proporcionando

escolhas/decisões a tomar, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia.

- **Competência:** Sentiu competência ao jogar, e apenas citou o elemento personagem, para articular em sua resposta, embora tenha expressado no questionário pré-jogo que conhecia: ranking, obstáculos, fase, bônus. Conforme a estudante, a competência “*Permitiu avançar no episódio, fazendo com que eu (Max) conseguisse salvar a vida de outra personagem.*” Apesar do elemento citado não possuir uma relação direta com a competência, diante da forma com que a estudante o coloca em seu texto, em seu discurso notou-se que ela conseguiu perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende à experiência de competência, porém não mencionou o elemento interatividade.

E5

- **Autonomia:** A estudante demonstrou ter sentido autonomia, bem como fez menção ao elemento personagem, e apenas cita a história, embora tenha expressado no questionário pré-jogo conhecer os elementos: gráfico, estética e narrativa, descrevendo a participação deste no jogo. Para a estudante a autonomia “*é uma das partes principais do jogo Life is Strange*”[...] “*O ato de reverter situação e fazer escolhas para impedi-las, faz com que haja muita autonomia no jogo, porque outros personagens dependem da escolha que vamos fazer para a personagem Max.*” Apesar do elemento personagem não possuir uma relação direta com a autonomia, diante da forma com que a estudante o coloca em seu texto, e embora não mencione a interatividade em seu texto, é possível perceber que ela compreende a autonomia como as escolhas que o jogador possui no jogo, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia
- **Competência:** Ela relata ter sentido competência, e mencionou o elemento personagem, porém, embora não tenha se apropriado da interatividade, que seria o adequado, associou o objetivo a uma forma de satisfazer a necessidade de competência. Conforme a estudante: “*No cap. 1 o qual a Max (personagem principal) salva a vida de Chloe Prince (menina do banheiro). A partir do momento que max percebe que consegue voltar no tempo ela tem a oportunidade de salvar Chloe. Isso se mostra exatamente quando ela tem que empurrar o balde, pegar o*

martelo e quebrar a caixa do alarme de incêndio. A sensação de conseguir fazer essas atividades e ter o objetivo alcançado é sem igual". Logo, ela conseguiu perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência, porém não mencionou o elemento interatividade.

E6

- **Autonomia:** Ela expressou sentir autonomia ao jogar, mas não fez menção a nenhum elemento de jogo para articular em sua resposta (no questionário pré-jogo também demonstrou conhecer os elementos de jogo), assim como não foi possível identificar o que ela entende por autonomia: *"Eu realmente acreditava que estava dentro do jogo"*.
- **Competência:** A estudante sentiu a sensação de competência, e articulou o elemento objetivo em sua resposta, de forma limitada, sem fazer menção a interatividade como forma de proporcionar tal experiência. Sobre a competência a estudante expressou; *"Consegui realizar todos os objetivos"*. Logo, ela conseguiu perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência, embora não tenha feito uso da interatividade em seu texto.

E7

- **Autonomia:** Não se apropriou dos elementos do jogo para articular em sua resposta, assim como demonstrou no questionário pré-jogo não conhecer os elementos do jogo. Contudo, relatou ter sentido autonomia, destacando que *"O jogo traz sim autonomia, e isso foi algo inovador para mim, possuindo direito de escolhas e cada escolha uma consequência"*. (sic). É possível perceber que a estudante compreende a autonomia a partir das escolhas que o jogo lhe proporciona, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia, porém não faz uso da interatividade em seu texto.
- **Competência:** Ela demonstrou ter sentido, mas não se apropriou dos elementos de jogo para articular em sua resposta, assim como demonstrou no questionário pré-jogo não conhecer os elementos do jogo: Sobre essa sensação de competência a estudante explicou *"Me proporcionou sim está competência, pois o jogo e*

de ação e reação e com isso tem que analisar bastante cada espaço para poder prosseguir e com isso quando eu concluía gerava um sentimento de satisfação”. Ela entendeu a competência como a realização de pequenas atividades, ou seja, pequenas metas do jogo. Logo, o que fica nítido é que a estudante conseguiu perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência, porém não faz uso da interatividade em seu texto.

E8

- **Autonomia:** A estudante percebeu a autonomia do jogo, citou o componente de jogo objetivo, embora não tenha mencionado conhecer nenhum elemento na questão pré-jogo. A estudante dissertou sobre a autonomia: *“Essa sensação se apresenta quando estamos livres para traçar a direção dos movimentos para chegar ao objetivo proposto no jogo”*. Apesar do objetivo não possuir uma relação direta com a autonomia, diante da forma com que a estudante o coloca em seu texto, foi possível analisar que ela conseguiu perceber alguns princípios dessa experiência ao relacioná-la com as possibilidades de escolha proporcionadas ao jogador, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia, embora não tenha feito uso da interatividade em seu texto.
- **Competência:** Percebeu a competência, mas não se apropriou do elemento de jogo para articular em sua resposta, assim como demonstrou no questionário pré-jogo não conhecer os elementos do jogo. Sobre sentir competência a estudante respondeu: *“Sim, pelo fato de chegar a salvar a vida da estudante que sofreria uma agressão física, isso se enquadra como sucesso”*. Notou-se no discurso que a estudante percebe a competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência, porém não faz uso da interatividade em seu texto.

5.6 AVALIAÇÃO DAS COMPREENSÕES DOS COMPONENTES DOS JOGOS: ATIVIDADE EM SALA E A DISTÂNCIA

Com o intuito de avaliar as compreensões dos componentes/elementos dos jogos, por parte das estudantes ao longo das oficinas, foram analisadas todas as atividades realizadas tanto em sala de aula como a distância.

5.6.1 Desafio EAD - Compreensão do game *Life is Strange*

O desafio EAD, intitulado Compreensão do game *Life is Strange*, consistiu em uma pesquisa, em dupla/trio, sobre jogos digitais, a partir da teoria de Zagal (2010) acerca da compreensão do jogo, diante dos contextos abordados: cultura e de outros jogos, a qual foi utilizada também como parâmetro de análise. A pesquisa foi realizada pelas estudantes e compartilhada na turma. No apêndice G, pode ser visto o detalhamento da atividade.

Figura 3 - Desafio EAD Compreensão do Jogo

3º Desafio Ead.

Olá estudante jogadora!

Na atividade Ead dessa semana vamos iniciar nosso estudo sobre os jogos pesquisando sobre alguns aspectos da compreensão do jogo enquanto CULTURA, e relacionando alguns elementos do game *Life is Strange* com outros jogos que você conhece.




Na pasta "**COMPREENSÃO DO GAME LIFE IS STRANGE**" você encontrará um roteiro de perguntas que orientará sua pesquisa e produção do material.

Para facilitar a pesquisa e apresentação dos resultados, orientamos que se organizem em **grupos de 3 pessoas**. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados no próximo dia da oficina (13/04). O **tempo de apresentação** por grupo será de 5 minutos.

Não esqueça de postar sua apresentação no Fórum "**POSTAGEM DA APRESENTAÇÃO**".

Está com dúvidas sobre a atividade? Utilize o fórum "**ESTOU COM DÚVIDAS SOBRE A ATIVIDADE**" para postar seus questionamentos e compartilhar informações com as colegas.

Boa pesquisa! 😊

-  [COMPREENSÃO DO GAME LIFE IS STRANGE](#)
-  [POSTAGEM DA APRESENTAÇÃO](#)
-  [ESTOU COM DÚVIDAS SOBRE A ATIVIDADE](#)

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Foi possível perceber que todos os grupos conseguiram abordar praticamente todas os contextos propostos por Zagal (2010), compreendendo o jogo enquanto cultura, mas apenas o grupo Grupo 2 contemplou de forma adequadamente a presença de elementos dos jogos que se assemelhassem aos vistos no game *Life is Strange*.

O resultado desse desafio, seguido da avaliação da tarefa pode ser visto em detalhes a seguir:

- **Grupo 1⁴¹ – E3**

As estudantes classificaram o game *Life is Strange* como um jogo de aventura fazendo comparações com jogos (*Assassin's Creed*, *Inside*), filmes (*Desventuras em Série*, *Bastardos Inglórios*) e livros (*Jogos Vorazes*, *O Senhor dos Anéis*) do mesmo gênero. Com relação à subcultura do jogo, caracterizaram o game como pertencente à subcultura hipster, trazendo apenas imagens da personagem e do cenário do jogo. Sobre a questão da cultura e seus valores, as estudantes mencionaram a ligação do jogo com a cultura da sociedade ocidental norte-americana. Problematizaram a ação da personagem perante uma situação de vida ou morte por uma arma de fogo. Também sobre o porte de arma e o dilema da personagem em se calar diante do ocorrido na cena.

Elas conseguiram abordar praticamente todas os contextos propostos por Zagal (2010), compreendendo o jogo enquanto cultura, porém não contemplaram a presença de elementos dos jogos que se assemelhassem aos vistos no game *Life is Strange*.

- **Grupo 2⁴² – E8, E1**

Inicialmente as estudantes apresentaram o jogo *Life is Strange* (ano de publicação e estúdio que o desenvolveu), especificando seu gênero, o classificando como de aventura, e explicando brevemente o funcionamento, a mecânica do jogo. Fizeram comparações entre o gênero do jogo, e filmes com filmes como *Senhor dos Anéis*, *Narnia*, *Indiana Jones*, explicando que “*estes filmes possuem personagens que enfrentam barreira, com objetivo de solucionar algo, assemelhando-se assim ao jogo, pois o mesmo se apresenta nessa perspectiva*”. Fizeram menção também ao filme chamado *Em Algum Lugar do Paraíso*, a fim de compará-lo a ideia de voltar no tempo. Com relação a subcultura, caracterizaram o game como Hipster, apresentando apenas a imagem da personagem Max. Sobre a questão da cultura e seus valores, apontaram que o jogo traz a questão da personagem salvar a vida de outra: “*Os valores que uma pessoa segue vai determinar suas escolhas e seu*

⁴¹ Fizeram parte do grupo também três estudantes, as quais não compõem a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizaram a atividade.

⁴² Fez parte do grupo também uma estudante, a qual não compõe a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizou a atividade junto as demais estudantes.

comportamento, durante o jogo a protagonista por ser fiel aos seus valores toma a decisão de salvar a vida de sua amiga". E problematizaram questões que permeiam o porte de arma dentro da escola: "Uma das questões mais marcantes foi o comportamento do estudante armado dentro da instituição. Seu comportamento pode ser fruto de depressão, ou problemas envolvendo drogas. Nos Estados Unidos teve alguns casos em que estudantes recorreram a violência como retratado no jogo para solucionar seus problemas resultantes do preconceito". Por fim, compararam os elementos presentes no jogo *Life is Strange*, com os de outros jogos. Alguns elementos do jogo Criminal Case que consideraram semelhantes aos de *Life is Strange*: História, Narrativa, Problema a ser solucionado, diálogo entre personagens. Já no jogo Mario: Jogador comanda o jogo. Refazer algumas atividades que o jogador não teve sucesso no jogo para atingir o objetivo

As estudantes conseguiram abordar adequadamente todos os contextos propostos por Zagal (2010), compreendendo o jogo enquanto cultura, e contemplaram a presença de elementos dos jogos que se assemelhassem aos vistos no game *Life is Strange*.

- **Grupo 3⁴³ – E5**

A estudante classificou o jogo como pertencente ao gênero aventura de estilo narrativo. Com relação a subcultura do jogo, caracterizou o game como pertencente a subcultura hipster, trazendo imagens de pessoas e acessórios da subcultura e descreveu suas características. Sobre a questão da cultura e seus valores, comparou o jogo à série *13 Reasons Why*, já que abordam temas como depressão, suicídio, bullying. Apontou jogos semelhantes (*The Walking Dead, Beyond Two Souls, Gone Home, Heavy Rain*), mas não descreveu elementos em comum à *Life is Strange*.

Ela conseguiu abordar praticamente todas os contextos propostos por Zagal (2010), compreendendo o jogo enquanto cultura, porém não contemplou adequadamente a presença de elementos dos jogos que se assemelhassem aos vistos no game *Life is Strange*.

⁴³ Estudante faltou no dia da apresentação, mas postou sua atividade, realizada individualmente, no Moodle.

- **Grupo 4⁴⁴ – E9, E4**

Elas trouxeram exemplos de filmes (*Efeito Borboleta*, *De volta para o Futuro*) e livros (*A máquina do tempo*) que trabalham na mesma perspectiva de *Life is Strange*, - deslocamentos dimensionais no espaço – tempo. Com relação à subcultura do jogo, caracterizaram o game como pertencente à subcultura hipster, descrevendo suas características. Sobre a questão da cultura e seus valores, abordaram a questão da corrupção social (cena do diretor e Max) e problematizaram uma questão no registro do diário de Max: “*A personagem Max, no registro de seu Diário, afirma que não se dá bem com meninos, o que sugere de ela pode não seguir a norma cisgênero, ademais o próprio nome da personagem não é feminino.*” Apontaram alguns jogos (Virginia e Zelda), mas não descreveram elementos em comum com *Life is Strange*.

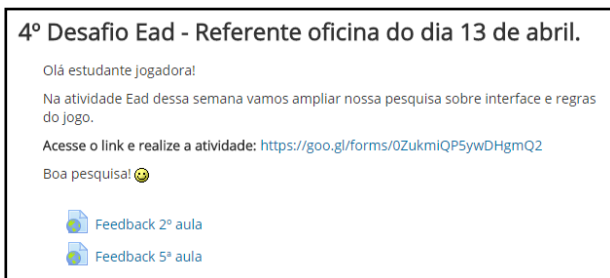
As estudantes conseguiram abordar praticamente todas os contextos propostos por Zagal (2010), compreendendo o jogo enquanto cultura, porém não contemplaram a presença de elementos dos jogos que se assemelhassem aos vistos no game *Life is Strange*.

5.6.2 Desafio EAD – Regras e Interface

O desafio EAD, intitulado Interface e Regras, visou aprofundar os estudos acerca desses elementos, tendo como base os conceitos de Novak (2011): Interface; e Salen; Zimmerman (2012): regras, os quais também serviram como parâmetro de análise. A atividade foi individual e consistiu em responder um questionário aberto sobre a temática. No apêndice G, pode ser visto o formulário da atividade.

⁴⁴ Estudantes postaram sua atividade após a oficina. E4 não estava presente na oficina.

Figura 4 - Desafio EAD - Interface e Regras.



Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Logo, é possível verificar que a maioria das estudantes não se apropriaram dos conceitos estudados, a partir de Salen; Zimmerman (2012) para tratar sobre as regras do jogo, apenas a estudante E3 mencionou uma das características do jogo (regras claras). Já com relação a interface virtual ativa e passiva, boa parte das estudantes conseguiram compreendê-las, com exceção de uma estudante (E5) que abordou os conceitos de interface, porém não as diferenciou em seu texto. Já a estudante E3 não compreendeu a interface virtual passiva e as estudantes E6 e E7 não demonstraram compreender nenhuma das duas interfaces.

A seguir, o resultado desse desafio seguido da avaliação, em detalhes:

E1

- **Regras:** Ela não se apropriou dos conceitos estudados, a partir de Salen; Zimmerman (2012) para tratar sobre as regras do jogo, mas em sua descrição, embora não faça menção, está presente um dos níveis de regras estudados: o nível constitutivo. *Pacman*: “*you must move it through the maze to catch the dots energizing it, using the indicated keys and escaping the colorful ghosts. Case you catch it*”.
- **Interface:** A estudante conseguiu se apropriar dos conceitos estudados a partir de Novak (2011), trazendo em sua explicação sobre interface ativa o game *League of Legends*: “*this game involves making decisions as a player, that impact directly on the game, or in other words, there is an action system, in which your choices are accepted*”. Com relação à interface passiva trouxe o exemplo do jogo *Overtake*: “*in it items are unchangeable, or in other words, it is not possible to interact with the items*”.

E3

- **Regras:** Chegou a mencionar uma das características das regras: clareza, conforme Salen; Zimmerman (2012): “*A regra é clara, só pode correr dentro da pista da cidade, não pode subir calçadas*”. Porém no decorrer de sua explicação não se apropriou de outros conceitos estudados. Mas em sua descrição, embora não tenha se apropriado dos termos, esteve presente uma das características das regras: limitação das ações dos jogadores. *Need for speed*: “*A regra é clara, só pode correr dentro da pista da cidade, não pode subir calçadas, entrar em casas, garagens etc, e apenas pode ser adquiridas novas ferramentas para o carro quando você supostamente vence uma corrida*”. Assim como faz menção as regras constitutivas, informando sobre a lógica do jogo “*O desafio é correr com outros carros fazendo 'pegas' e assim ganhando pontos e dinheiro para comprar novas peças e ferramentas para seu carro e poder correr com outras máquinas mais potentes*”. E também traz um pouco da regra operacional “*A regra é clara, só pode correr dentro da pista da cidade, não pode subir calçadas, entrar em casas, garagens etc, e apenas podem ser adquiridas novas ferramentas para o carro quando você supostamente vence uma corrida*”. (sic)
- **Interface:** Conseguiu se apropriar muito bem do conceito de interface ativa, a partir de Novak (2011). Utilizou *The Sims 4* para tratar sobre: “*nele tem objetos clicáveis, opções de respostas, sistema de menus na parte da construção e na interação da vida virtual simulada também*”. Porém gerou dúvidas quanto ao seu entendimento sobre a interface passiva.

E9

- **Regras:** A estudante não se apropriou dos conceitos estudados para tratar sobre as regras do jogo a partir de Salen; Zimmerman (2012). Mas em sua descrição, embora não tenha feito menção ao termo, esteve presente o nível operacional das regras. O jogo citado foi *Akuji the Heartless*: “*o jogador tem que explorar o espaço do jogo e descobrir o que fazer em cada etapa para avançar*”.
- **Interface:** Conseguiu se apropriar dos conceitos, descrevendo a presença das interfaces a partir de Novak (2011). Utilizou *Mortal Kombat*, para tratar da interface ativa: “*permite que o jogador*

escolha vários personagens diferentes que podem representá-lo”. Com relação à passiva, observa que o gráfico fica *“bem visível na tela o que permite ao jogador acompanhar atentamente sua evolução ou perda dentro do jogo”*.

E5

- **Regras:** Não se apropriou dos conceitos estudados para tratar sobre as regras do jogo, segundo Salen; Zimmerman (2012), mas faz um resumo das regras percebidas no jogo. Ela instrui o jogador a jogar em algumas situações de jogo, só não está indicando como fazer tais ações em meio à interação com o dispositivo de entrada. De certa forma está tratando sobre as regras operacionais de forma limitada. Game citado foi Mario: *“Os primeiros inimigos aparecem nas primeiras fases e para matá-los é preciso sempre pular em cima deles, havendo uma diferença que as tartarugas em vez de morrerem, apenas se escondem. Outro inimigo mais avançado não é possível pular em cima deles, mas sim, jogar alguma coisa. Ao decorrer do jogo existem milhares de caixas e cada uma tem uma função. Algumas podem te dar vida (cogumelo verde com branco), outras podem aumentar o tamanho do personagem ou lhe-dá alguma função (cogumelo vermelho – aumenta tamanho / for - pode jogar bolinhas de fogo contra inimigos / pena - possibilidade de voar), outras são moedas que quando chegam a determinado valor te dão uma vida e dependendo a fase de uma dessas caixas pode sair o Yoshi (cavalo que o Mario monta).”*
- **Interface:** Estudante abordou os conceitos de interface ativa e passiva, a partir de Novak (2011), porém não as diferenciou em seu texto.

E6

- **Regras:** Ela não se apropriou dos conceitos estudados para tratar sobre as regras do jogo, a partir de Salen; Zimmerman (2012), mas em sua descrição esteve presente um dos níveis de regras estudados, embora não faça menção no texto: o nível constitutivo: *“Tem que controlar uma bolinha fazendo ela não bater nas plataformas proibidas. Fazendo com que ao mesmo tempo a bolinha chegue ao destino final.”*
- **Interface:** Não demonstrou em seu texto ter compreendido o conceito de interface, conforme Novak (2011). Ao trazer em seu

texto o game *Minecraft*, fez algumas considerações que poderiam se encaixar na interface passiva, mas não a nomeou e não deixou claro o conceito ao explicar.

E7

- **Regras:** A estudante não se apropriou dos conceitos estudados, a partir de Salen; Zimmerman (2012), para tratar sobre as regras do jogo, mas em sua descrição esteve presente um dos níveis de regras estudados, embora não mencionasse o termo do nível constitutivo: “*Knife hit, este jogo é tiro ao alvo com facas e com isso tem um determinado número das mesmas. A regra é que tem que acertar aonde não foi acertado ainda com uma faca e com isso vai passando as fases determinadas pelo jogo*”. (sic).
- **Interface:** Conseguiu tecer algumas considerações sobre a interface, mas aparentemente não demonstrou em seu texto um entendimento sobre o conceito, a partir de Novak (2011).

E8

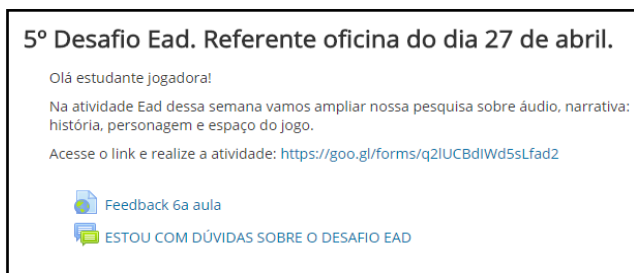
- **Regras:** Ela não se apropriou dos conceitos estudados para tratar sobre as regras do jogo, a partir de Salen; Zimmerman (2012) mas, embora não a mencione, percebe as regras constitutivas quando explica sobre a composição do jogo *Sudoku*: “*jogo compõe-se de 3x3 quadrados que, por sua vez, encontram-se divididos em 3x3 casas. Assim, temos 81 casas que se encontram respectivamente dispostas em nove linhas e em nove colunas. Algumas casas já têm cifras. Quanto mais difícil é o enigma, menos cifras pré-preenchidas existem que possam ajudar a encontrar a solução. As casas restantes devem ser preenchidas com as cifras entre um e nove*”. Cada cifra só pode aparecer uma vez num quadrado de nove casas, e também uma única vez numa linha horizontal ou vertical”. E ainda trata de uma das características das regras: as regras são repetíveis. “*Este jogo pode ser jogado online ou não*”. (sic).
- **Interface:** A estudante conseguiu trazer de forma mais clara a presença das interfaces, a partir de Novak (2011). No caso a ativa, em *The Last of Us Remastered*, quando escreve “*tem a possibilidade de pegar objetos dentro do jogo*”. E no jogo *Jetpack Joyride* em que percebeu a presença da interface passiva quando escreve: “*tenho informação estática, como quantidade de dinheiro, e minha velocidade no percurso*”. Percebe-se que a

estudante teve dificuldades de compreender que em um jogo pode existir interface ativa e passiva.

5.6.3 Desafio EAD - Áudio, narrativa: história, personagem e dimensões do jogo

O desafio EAD, intitulado: áudio, narrativa: história, personagem e dimensões do jogo, visou aprofundar os estudos acerca dos elementos: áudio, elementos de roteiro, dimensão ética e ambiental do jogo e cutscene, tendo como base os conceitos de Rogers (2014) e Novak (2011): áudio; Gancho (2002): elementos do roteiro; Adams (2010): dimensão ética dos jogos e dimensão ambiental; Egenfeldt- Nielsen, et al (2008): *cutscenes*, os quais também serviram como parâmetro de análise. A atividade consistia em responder um questionário aberto sobre a temática. No apêndice G, pode ser visto o formulário/questionário da atividade.

Figura 5 - Desafio EAD: áudio, narrativa e dimensões do jogo



Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Foi possível verificar que as estudantes não contemplaram o elemento áudio de forma adequada. Com relação aos elementos de roteiro, todos foram abordados, porém de forma limitada. No que tange a dimensão ética, todas as estudantes a abordaram de forma adequada, com exceção da E2 que a contemplou de forma limitada. A dimensão ambiental foi abordada de forma adequada pelas estudantes E1 e E8 e de forma limitada pela E2. Com relação as cutscenes, apenas a estudante E1 trouxe um dos tipos de cutscene estudadas.

A seguir, o resultado desse desafio seguido da avaliação, em detalhes:

E1

- **Áudio:** Estudante apenas colocou o nome do jogo e o link, não respondendo à questão.
- **História (elementos narrativos):** A estudante tratou do game *Super Mario Bros*. Ela conseguiu descrever alguns elementos, conforme propõe Gancho (2002): tratou de forma adequada o enredo do jogo, assim como o elemento espaço, porém não dissertou sobre o ambiente. Classificou os personagens, conforme o proposto, o tipo de narrador, faltando descrever um pouco melhor os demais elementos.
- **Dimensão Ética:** Para tratar das questões éticas e morais do jogo, a estudante trouxe o jogo *Dynasty Warriors 8*, contemplando a questão do respeito a diferentes culturas. “*o jogo com temática de guerras orientais possui diálogos que chamam a atenção, no que diz respeito a cultura dos orientais chineses, já que há a questão da palavra, da honra dos orientais chineses, vistos nas discussões dos personagens, posto que mesmo tal personagem seja inimigo, ele é escutado, se ele der sua palavra se acredita nele, se dá um valor a palavra*”. Embora tenha contemplado a temática, não tratou sobre a interação do jogador na tomada de decisões éticas e morais, conforme propõe Adams (2010).
- **Dimensão Ambiental:** Compreendeu muito bem a dimensão ambiental, conforme propõe Adams (2010). Apresentou a dimensão ambiental do jogo *Conan Exiles*, abordando a arquitetura do espaço e vestimentas dos personagens e fazendo relação com a atmosfera do jogo. Descreveu muito bem seu contexto cultural.
- **Cutscene:** Ela se apropriou do termo fazendo uso dele para descrever o tipo de cutscene que aparece no game. No caso, tratou da cutscene que tem a função de introduzir uma tensão narrativa central, uma das cutscenes contempladas por Egenfeldt- Nielsen, et al (2008), no jogo *Cavaleiros do Zodíaco* alma dos soldados.

E8

- **Áudio:** Ficou confuso para entender se a estudante estava realmente tratando do trecho que destacou em *God of War*, não sendo possível avaliar sua resposta.

- **História (elementos narrativos):** A estudante conseguiu descrever alguns elementos, conforme propõe Gancho (2002). Tratou de forma breve o enredo do jogo *Sniper Elite 4*, contemplando personagens e conflito, mas não tratou do desenvolvimento e nem do desfecho dessa história, assim como deixou de tratar do tempo e espaço. Com relação à descrição dos demais elementos solicitados, não conseguiu descrever de forma clara o espaço e o ambiente do jogo. Já com relação aos personagens, os classificou conforme proposto, ficando um pouco confusa a adequação de determinado personagem do jogo à função de protagonista. O elemento narrador também foi contemplado.
- **Dimensão Ética:** Compreendeu muito bem a questão da dimensão ética, relacionando a problematização de escolhas do jogador, conforme propõe Adams (2010). Tratou do jogo *Carmageddon* e problematizou em sua escrita questões éticas e morais abordadas no jogo. “*Neste jogo o jogador não faz escolhas de que caminho seguir segundo sua ética, ele se apresenta com a necessidade de matar pessoas para chegar ao objetivo*”.
- **Dimensão Ambiental:** A estudante compreendeu muito bem a dimensão ambiental, conforme propõe Adams (2010). Apresentou a dimensão ambiental do jogo *The Last of Us*, abordando a arquitetura do espaço e as vestimentas dos personagens para tratar do contexto cultural daquele jogo.
- **Cutscene:** Apesar de descrever muito bem as cutscenes, não conseguiu atingir o objetivo de fazer menção aos tipos de cutscenes estudadas, conforme propõe Egenfeldt- Nielsen, et al (2008).

E2

- **Áudio:** Não mencionou o trecho exato referente à presença da música no jogo, não sendo possível avaliar sua resposta.
- **História (elemento narrativos):** A estudante conseguiu descrever alguns elementos, conforme propõe Gancho (2002), porém deixou de contemplar muitos deles. Realizou apenas um resumo da história do jogo *My Cafe*, contemplando personagens, mas não os classificando. Também indicou um possível conflito, mas não o nomeou como tal.

- **Dimensão Ética:** Apesar de abordar as escolhas dos personagens, as questões éticas e morais não foram contempladas de forma clara, conforme propõe Adams (2010).
- **Dimensão Ambiental:** Ela abordou de forma limitada alguns aspectos da dimensão ambiental, conforme propõe Adams (2010). Contemplou o jogo *The Sims*, dissertando sobre o espaço, de forma breve, faltando trazer em seu discurso uma relação um pouco mais aprofundada entre a arquitetura e as vestimentas com a atmosfera do jogo.
- **Cutscene:** Apesar de descrever muito bem as cutscenes, a estudante não fez menção ao tipo de cutscene estudada, conforme propõe Egenfeldt- Nielsen, et al (2008).

5.6.4 Atividade em sala – O que é Jogo?

A atividade em sala que contemplou o conceito de jogo, teve como base de análise McGonigal (2012), a qual abordei com as estudantes os elementos essenciais dos jogos digitais: objetivo, regras, participação voluntária e feedback, os quais serviram também como parâmetros de análise. A atividade, realizada em grupo, consistia em formular inicialmente um conceito de jogo, utilizando uma tarjeta em branco como recurso, e após minha abordagem aos os elementos essenciais dos jogos, as estudantes reformularam seus conceitos.

A seguir, o resultado desse desafio seguido da avaliação:

- **Grupo 1⁴⁵ - E1, E8:** No primeiro conceito de jogo criado pelas estudantes, elas trouxeram em seu discurso dois elementos essenciais dos jogos, que são as regras e os objetivos, e articularam esses elementos com a ação do jogador. Já no segundo conceito, mencionaram os elementos regras e metas e descrevendo de forma mais clara o feedback - “*resposta logo após a ação*” e a participação voluntária – “*jogador se compromete com a proposta do jogo*”.
- **Grupo 2 - E9, E3, E4:** No primeiro conceito de jogo criado pelas estudantes, elas trouxeram em seu discurso dois conceitos

⁴⁵Fez parte do grupo também uma estudante, a qual não compõe a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizou a atividade junto as demais estudantes.

interessantes sobre jogos, tais como interação e objetivo, mas apenas os citaram. Já na construção do conceito seguinte mencionaram os elementos, porém apenas os citando. O único elemento que teceram maiores explicações foi o feedback - “*estímulo para continuar jogando*”.

5.6.5 Atividade em sala – Áudio e Cutscene

A atividade em sala contemplou o áudio (NOVAK, 2011; ROGERS, 2014), e as cutscenes (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008), os quais foram utilizados como base de análise. A atividade, realizada em grupo, consistia em preencher inicialmente de forma manual um questionário aberto, descrevendo a função das músicas e dos efeitos sonoros e das cutscenes. E na sequência, também manualmente, um questionário fechado, em que as estudantes deveriam indicando também a função exercida pelas músicas e efeito sonoros no jogo. Os formulários/questionários da atividade, entregues as estudantes para preenchimento podem ser vistos no apêndice H.

Com relação ao áudio (música), foi possível analisar que todos os grupos conseguiram “acertar” inicialmente algumas funções relacionadas a música, porém após a realização de minha explicação sobre os elementos, e ao ouvirem novamente, foi possível perceber que todos os grupos as descreveram adequadamente. Já com relação a música (efeitos sonoros), nenhum grupo conseguiu “acertar” inicialmente as funções dos efeitos sonoros, já após a minha abordagem aos elementos, e ao ouvirem novamente os efeitos, foi possível perceber que todos os grupos as descreveram adequadamente.

No que diz respeito às cutscenes, dentre os três grupos que realizaram a atividade, os de número 1 e 2 conseguiram identificar previamente a função de algumas cutscenes, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008), embora não tenham se apropriado das terminologias. E após a minha explicação sobre suas funções, e ao assistirem novamente as cutscenes, associaram adequadamente as funções das cutscenes aos trechos do jogo, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008).

A seguir, o resultado desse desafio seguido da avaliação, em detalhes:

Áudio (Música): Antes de tecer análises, cabe retomar a explicação da atividade que consistiu na elaboração e reelaboração de respostas (após minha explicação) acerca da função da música no jogo, conforme propõe Rogers (2014). A primeira música exibida exercia no

jogo a função de mistério, a segunda de aviso, a seguinte de combate, a quarta era de perseguição, a outra de vitória, e a última era uma música cuja função se chama caminhar.

- **Grupo 1 - E1, E8, E9:** Ao elaborar as primeiras respostas, aquelas que mais se aproximaram da função exata, conforme propõe Rogers (2014), foi a música um (suspense, algo irá acontecer – mistério), e a três (ação – combate). Seguindo de minha explicação, as estudantes ouviram novamente as músicas, e associaram adequadamente as funções da música ao trecho do jogo, conforme propõe Rogers (2014).
- **Grupo 2⁴⁶- E5, E3:** As estudantes conseguiram identificar previamente a função de algumas músicas, conforme propõe Rogers (2014): a música dois (medo: impressão que algo está muito próximo de acontecer - aviso) e conseguiram identificar previamente a primeira música (mistério - mistério). A resposta referente à questão três se aproximou da função exercida pela música (ação – combate). Seguindo de minha explanação, as estudantes associaram adequadamente as funções da música ao trecho do jogo, conforme propõe Rogers (2014).
- **Grupo 3 - E6, E7, E2:** Inicialmente as respostas das estudantes que mais se aproximaram da função exata foi a música um (suspense – mistério), e a três (ação, aventura – combate). Seguindo de minha abordagem desses elementos, as estudantes associaram adequadamente as funções da música ao trecho do jogo, conforme propõe Rogers (2014).

Efeito Sonoro: Antes de tecer análises, cabe retomar a explicação da atividade que consistiu na elaboração e reelaboração de respostas (após minha explicação) acerca da função do efeito sonoro no jogo, a partir de Novak (2011). O primeiro efeito sonoro exibido exercia no jogo a função de indicação, enquanto o segundo a função de feedback.

⁴⁶ Fez parte do grupo também uma estudante, a qual não compõe a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizou a atividade junto as demais estudantes.

- **Grupo 1 E1, E8, E9:** No início as estudantes não conseguiram se aproximar da função que esses efeitos sonoros exerciam naquele trecho do jogo, conforme propõe Novak (2011). Já ao ouvirem novamente, após a explicação, associaram adequadamente as funções do efeito sonoro aos trechos do jogo, conforme propõe Novak (2011).
- **Grupo 2⁴⁷ - E5, E3:** Inicialmente as estudantes não conseguiram se aproximar da função que esses efeitos sonoros exerciam naquele trecho do jogo, conforme propõe Novak (2011). Já ao ouvirem novamente, após a explicação, associaram adequadamente as funções do efeito sonoro aos trechos do jogo, conforme propõe Novak (2011).
- **Grupo 3 - E6, E7, E2:** No início as estudantes não conseguiram se aproximar da função que esses efeitos sonoros exerciam naquele trecho do jogo, conforme propõe Novak (2011). Já ao ouvirem novamente, após a explicação, associaram adequadamente as funções do efeito sonoro aos trechos do jogo, conforme propõe Novak (2011).

Cutscene: Antes de tecer análises, cabe retomar a explicação da atividade que consistiu na elaboração e reelaboração de respostas (após minha explicação) acerca da função das cutscenes no jogo, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008). A primeira cutscene exibida exercia no jogo a função de introduzir uma tensão narrativa central, a segunda, de associar o jogo ao cinema moderno, a seguinte tinha a função de fornecer informação ao jogador, a quarta era uma cutscene interativa, a outra moldava narrativa em determinada direção, e a última tinha a função de compensar a narrativa de jogo perdido.

- **Grupo 1 - E1, E8, E9:** Elas conseguiram identificar previamente a função de algumas cutscenes, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008), embora não tenham se apropriado das terminologias. Identificaram a cutscene três (*forma de guia que mostra onde o personagem estão e quais caminhos que o*

⁴⁷ Fez parte do grupo também uma estudante, a qual não compõe a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizou a atividade junto as demais estudantes.

possibilitaram a chegar ao seu destino), e se aproximaram da resposta adequada na primeira cutscenes (*tem como finalidade introduzir a história do personagem*). Já ao assistirem novamente, após minha explicação, associaram adequadamente as funções das cutscenes aos trechos do jogo, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008).

- **Grupo 2⁴⁸ E5, E3:** As estudantes conseguiram identificar previamente a função de algumas cutscenes, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008), embora não tenham se apropriado das terminologias. Identificaram a função da cutscene de número um (*contextualizar a história do personagem (bebê), mostrando conflitos e obstáculos que vai enfrentar*), e da cutscene três (*mostra o objetivo e o espaço*). Já ao assistirem novamente, após a explicação, associaram adequadamente as funções das cutscenes aos trechos do jogo, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008).
- **Grupo 3 - E6, E7, E3:** Elas não conseguiram identificar previamente a função das cutscenes, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008). Já ao assistirem novamente, após a explicação, associaram adequadamente as funções das cutscenes aos trechos do jogo, conforme propõem Egenfeldt-Nielsen et al (2008).

5.6.6 Atividade em sala: História (elementos de roteiro)

A atividade em sala contemplou os elementos de roteiro, a partir de Gancho (2002): enredo, personagem, tempo, espaço, ambiente, narrador, os quais foram utilizados como base de análise. A atividade, realizada em grupo, consistia em tecer análises acerca de um microconto, após minha apresentação dos elementos do roteiro.

⁴⁸ Fez parte do grupo também uma estudante, a qual não compõe a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizou a atividade junto as demais estudantes.

Figura 6 - Atividade em sala: análise dos elementos de roteiro

<p>HISTÓRIA NOS JOGOS DIGITAIS Identifique os elementos do roteiro (Enredo, Personagem, Tempo, Espaço e Narrador):</p> <p>2. O SOM DO AMOR "O pai, o avô e o tio são policiais. Uma família inteira de militares. A criança pega em casa o que não devia. Leva pra escola o objeto escondido. Tira da mochila no meio da aula. Aponta pra professora e diz: Hoje cê morre de amor por mim. Quando a diretora liga pra avisar. A mãe não acredita no que o filho fez. Roubou a caixinha de música da vovó". POR TIAGO MORALLES (http://tfmoralles.blogspot.com.br/)</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Logo, foi possível identificar que todas as estudantes conseguiram analisar os elementos de roteiro, porém sua análise se deu de forma limitada, ou seja, não contemplado de forma adequada todos eles.

Os resultados podem ser vistos em detalhes a seguir:

- **Grupo 1 E1, E8, E9:** Ao ter por base os elementos de roteiro, segundo Gancho (2002), descreveram de forma limitada o enredo (faltou abordar o desfecho final), assim como os personagens (identificaram adequadamente o protagonista e secundário), o tempo (faltou sugerir a época que se passa a história, já os demais componentes a que se refere o tempo foram abordados adequadamente), espaço (limitaram sua resposta à escola sem descrever esses lugares), ambiente (não explicaram a relação existente). Já quanto ao narrador, o abordaram adequadamente (terceira pessoa).
- **Grupo 2⁴⁹- E5, E3:** Levando-se em consideração os elementos de roteiro, segundo Gancho (2002), descreveram de forma limitada o enredo (conseguiram explicar o enredo da história de forma breve não se apropriando totalmente do que foi estudado), assim como os personagens (identificaram adequadamente o protagonista e secundário), o tempo (identificaram todos os aspectos), espaço (limitaram sua resposta à casa e escola sem descrever esses lugares.) Não abordaram o ambiente, porém contemplaram de forma adequada o narrador (terceira pessoa).

⁴⁹ Fez parte do grupo também uma estudante, a qual não compõe a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizou a atividade junto as demais estudantes.

- **Grupo 3 - E6, E7, E2:** Considerando os elementos de roteiro, segundo Gancho (2002), descreveram de forma limitada o enredo (não conseguiram se apropriar muito bem desses elementos, expondo a história de forma breve), assim como os personagens (identificaram adequadamente o protagonista e secundário), o tempo (faltou sugerir a época em que se passa, já os demais componentes a que se refere o tempo foram abordados adequadamente), espaço (limitaram sua resposta ao ambiente escolar). Abordaram de forma não adequada o ambiente (falaram que era de harmonia, mas o adequado seria de conflito), porém contemplaram de forma adequada o narrador (terceira pessoa).

5.6.7 Atividade em sala – Missões e tipos de jogadores

A atividade em sala que contemplou as missões e os tipos de jogadores, teve como base de análise: missões: (EGENFELDT-NIELSEN et al. 2008), tipos de personagens (EGENFELDT-NIELSEN et al. 2008) e categorização dos personagens (NOVAK, 2011), os quais são utilizados na análise.

A atividade consistiu na elaboração de uma história, a partir dos elementos acima destacados.

Figura 7 - Atividade em sala: análise da missão do jogo e personagem

<p>1 CRIE INICIALMENTE UM ENREDO PARA SUA HISTÓRIA:</p> <p>Exposição (apresentação de fatos (conflito), personagens, tempo e espaço); complicação (desenvolvimento do conflito); clímax (momento de maior tensão da história); desfecho (resolução do conflito).</p> <p>2 ELABORE A HISTÓRIA (você pode adicionar diálogos ou também pode ser uma história narrada em terceira pessoa).</p> <p>NÃO PODE FALTAR EM SUA HISTÓRIA:</p> <p>Missão principal do personagem (a missão está atrelada a resolução do conflito),</p> <p>Pequenas missões o personagem terá ao longo do seu caminho (desenvolvimento da história)</p> <p>Desfecho: como esse conflito é resolvido (alcance da missão principal).</p> <p>3 APÓS ELABORAÇÃO DO ROTEIRO RESPONDA QUEM SÃO EM SUA HISTÓRIA ESSES PERSONAGENS:</p> <p>PERSONAGEM AVATAR/JOGADOR –</p> <p>PERSONAGEM FUNCIONAL –</p> <p>PERSONAGEM DE ELENCO –</p> <p>PERSONAGEM DE PALCO –</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Os grupos criaram uma história, cumprindo todas as etapas: missão principal e pequenas missões (EGENFELDT-NIELSEN et al. 2008) e nomearam cada personagem conforme sua função e categorização, conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al. (2008) e Novak, (2011), com exceção do grupo 1, que deixou de abordar o elemento personagem de palco.

A seguir, o resultado desse desafio seguido da avaliação, em detalhes:

- **Grupo 1 - E5, E4⁵⁰:** As estudantes criaram uma história, cumprindo todas as etapas a serem avaliadas: missão principal e pequenas missões (EGENFELDT-NIELSEN et al. 2008). Nomearam cada personagem conforme sua função e categorização, conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al. (2008) e Novak, (2011) ficando pendente apenas o personagem de palco.
- **Grupo 2 - E2, E3, E6:** Elas criaram um jogo e contaram brevemente sua história, cumprindo todas as etapas a serem avaliadas. Abordaram a missão principal, pequenas missões (EGENFELDT-NIELSEN et al. 2008) e nomearam cada personagem conforme sua função e categorização, conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al. (2008) e Novak, (2011).
- **Grupo3⁵¹ - E1, E8:** As estudantes criaram uma história cumprindo todas as etapas a serem avaliadas: missão principal e pequenas missões (EGENFELDT-NIELSEN et al. 2008) e nomearam cada personagem conforme seu tipo e função, conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al. (2008) e Novak, (2011).

5.7 INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DA ANÁLISE DO JOGO E DA EXPERIÊNCIA: ANÁLISE FINAL DO JOGO LIFE IS STRANGE

⁵⁰ Fez parte do grupo também uma estudante, a qual não compõe a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizou a atividade junto as demais estudantes.

⁵¹ Fez parte do grupo também uma estudante, a qual não compõe a amostra de pesquisa, devido aos critérios já mencionados na metodologia, mas que naquele momento realizou a atividade junto as demais estudantes.

A atividade final consistiu na produção de narrativas audiovisuais críticas do jogo *Life is Strange* atendendo a perspectiva expressivo produtiva da mídia-educação (FANTIN, 2011) levando em consideração a apropriação de elementos dos jogos vistos ao longo das oficinas.

Logo, buscou-se analisar essa perspectiva crítica (FANTIN, 2011) das estudantes no que diz respeito à compreensão dos significados produzidos pelos jogos com relação aos seus elementos, e como eles se articulam entre si (ZAGAL, 2010). Para tanto, afim de analisar efetivamente essa apropriação crítica dos elementos e seus significados, incluindo a interpretação de suas experiências no que tange a autonomia e competência (RIGBY; RYAN (2011)). A seguir são destacados os parâmetros utilizados para a análise diante da contemplação dos elementos do jogo pelas estudantes. Para isso foi levado em consideração apenas os aspectos que estavam mais **evidentes no jogo**, e não todos os que foram vistos ao longo da oficina, seguindo de minha análise prévia do jogo.

Quadro 13 - Elementos do jogo – Aspectos evidentes em *Life is Strange*

Regras – Características: limitam ações dos jogadores, explícitas e inequívocas, compartilhadas por todos os jogadores, fixas, obrigatórias, repetíveis; Níveis das regras: Constitutivas e operacionais (SALEN; ZIMMERMAN, 2012).
Interface do jogo – Interface manual, e interface virtual ativa e passiva (NOVAK, 2011).
Áudio – Música: Mistério; Efeito Sonoro (indicação, feedback), Voz/Fala.
Narrativa (Mundo do Jogo): elementos do roteiro – Elementos: enredo, personagem, tempo, espaço, ambiente, narrador (GANCHO, 2002).
Narrativa (Mundo do Jogo): Personagem – Tipologia de personagem: palco, funcional, elenco, personagem de jogador (NOVAK, 2011), Categorização dos personagens: Avatar, Personagem de jogador, Personagem não jogador (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).
Narrativa (Mundo do Jogo): Espaço Físico do Jogo – Espaço físico do jogo: 3D (AARSETH, 2000).
Narrativa (Mundo do Jogo): Cutscene – Tipos de cutscenes: introduzir uma tensão narrativa central, fornecer informação ao jogador, moldar narrativa em determinada direção, (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008) e cutscene interativa.
Narrativa (Mundo do Jogo): Dimensão ambiental e a Dimensão ética (ADAMS, 2010).
Narrativa (Mecânica Narrativa): Missões – missões do jogo - principal e pequenas missões (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).

Narrativa (Mecânica Narrativa): Diferentes formas de contar história (estrutura) – história tradicional interativa, história de caminhos ramificados (LEBOWITZ; KLUG, 2011).

Narrativa (Mecânica Narrativa): Tipos de tomada de decisão - decisão oca, óbvia, desinformada, informada, dramática, ponderada, imediata, de longo prazo (FULLERTON, 2008).

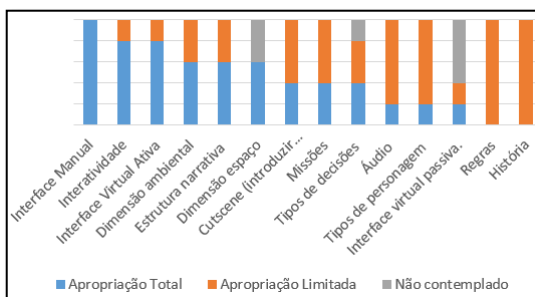
Interatividade: Autonomia e Competência (RIGBY; RYAN, 2011).

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

No que tange à interpretação da linguagem do jogo, os resultados da análise mostram que as estudantes conseguiram se apropriar criticamente, embora em alguns casos de forma limitada, dos elementos (FANTIN, 2011), adquirindo em partes esse letramento dos seus significados (ZAGAL, 2010). Destaque para a dupla formada pelas estudantes E2 e E6 que conseguiram se apropriar de quase todos os componentes de jogo. Já as demais se apropriaram de boa parte deles, porém de forma limitada. Duas duplas (E1 e E8), (E2 e E6) deixaram de contemplar o elemento interface virtual passiva. A dupla E1 e E8, e a dupla formada pelas estudantes E3 e E7 não contemplaram a dimensão do espaço do jogo, enquanto a estudante E5, que realizou a atividade de forma individual, deixou de abordar três elementos: interface virtual passiva, dimensão ética e tipos de tomada de decisão.

A seguir, o gráfico ilustra o nível de apropriação de cada elemento pelas estudantes, destacando a interface manual como aquela que teve apropriação total, e a interface virtual passiva como item menos contemplado por elas.

Figura 8 - Apropriação dos elementos



Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Já com relação à interpretação de suas experiências houve também uma ampliação desse letramento (FANTIN 2011; ZAGAL,2010), embora de forma limitada. Foi possível perceber que as duplas (E1 e E8), (E2 e E6) e a estudante E5, conseguiram se apropriar em sua análise da interatividade como principal meio para fornecer a experiência de autonomia, enquanto as demais duplas não se apropriaram dos elementos. Já com relação a competência, as estudantes E9 e E4 (dupla), se apropriaram de forma adequada da interatividade. Para exemplificar esses resultados que abrangem as interpretações de linguagem e experiência, apresentamos a nossa análise acerca da atividade final de uma das duplas, resgatando seus relatos que refletem suas apropriações dos elementos de jogo. A análise completa acerca dessa atividade pode ser vista de forma integral no Apêndice I.

E1 e E8

• Interatividade

As estudantes analisaram adequadamente a presença da interatividade em algumas passagens do jogo, ilustrando todas no vídeo, tais como, na comunicação entre os personagens: *"pode ser vista quando o jogo apresenta a possibilidade de comunicação entre os personagens ao escolher o diálogo da conversa"*; no manuseio do diário da personagem Max: *"Também é possível encontrar interatividade no diário da personagem Max, nele o jogador poderá encontrar mais informações da vida da protagonista, fazendo com que ele conheça mais sobre seu avatar"*. Elas também mencionaram outros objetos do jogo que proporcionam a interatividade, assim como explicaram sobre uma ferramenta que permite essa interação: *"Quando ao se aproximar de ambientes será apresentado na tela uma ferramenta para explorar objetos como máquinas, livros ou até mesmos cartazes distribuídos ao longo da faculdade, estes podem ser considerados elementos que compõe a interatividade, já que apresentam meios pelo qual o jogador poderá interagir com o jogo."* Também perceberam a interatividade como responsável por promover autonomia, conforme propõe Rigby; Ryan (2011), explicando que ela *"se apresenta quando o jogador realiza um comando ao apertar um botão por exemplo. Proporcionando a sensação de autonomia do jogador sobre o jogo, já que este está livre para explorar o ambiente virtual e escolher suas ações."*

• Interface

Elas analisaram adequadamente a presença da interface manual do jogo, ao mencionar que ela está relacionada ao controle estabelecido no

jogo a partir do uso de mouse e teclado, conforme propõe (NOVAK, 2011). Para elas a interface manual *"se apresenta pelo controle que o jogador tem sobre o jogo e que para isso se utiliza de meios como teclado e mouse, como também pode-se utilizar ferramentas como controle remoto"*. Elas mencionaram o uso de controle remoto, porém este não está relacionado ao artefato em questão. Já com relação a interface virtual ativa, não mencionam que ela é uma interface virtual, dando a entender que faz parte da interface manual, bem como não a descreveram como um elemento gráfico que proporciona interação, conforme propõe Novak (2011), porém conseguiram compreender seu funcionamento no jogo: *Pode-se considerar que é ativa porque o jogador utiliza o contato direto com a interface manual para realizar os comandos no jogo, como por exemplo, quando o jogador por meio do mouse pode explorar o ambiente ao seu redor como ao abrir o diário, pegar objetos com o martelo para quebrar o vidro e apertar o alarme de incêndio, ou até mesmo nas escolhas de diálogos entre os personagens."* Embora a tenham associado a interface manual, no vídeo fica um pouco mais claro a presença dessa interface ativa, ilustrando o jogador explorando objetos pertencentes ao cenário do jogo.

- **Regras**

As regras foram analisadas de forma adequada quando explicaram que elas são descobertas no decorrer do jogo: *"Ao decorrer do jogo o jogador vai descobrindo as ações que ele necessita desempenhar, pois as regras não se apresentam explicitamente no início do jogo"*. Também explanaram adequadamente sobre a característica de serem fixas, conforme propõe Salen; Zimmerman (2012): *"As regras no jogo são as mesmas durante todo o jogo, são fixas o que acaba limitando a ação do jogador, "isso se evidencia no jogo quando se apresenta repetidamente opções de escolha de diálogos entre os personagens, o jogador não poderá fazer o que quiser e estará condicionado a obedecer esta regra para finalizar o jogo."* Porém a relação que estabeleceu entre tal característica e a característica de limitação de escolha do jogar não pode ser considerada totalmente adequada, já que a limitação da escolha não é necessariamente justificada pelo fato das regras serem fixas. Apesar de não existir relação entre essas características, as estudantes conseguem definir muito bem a característica limitação de escolhas, conforme propõe Salen; Zimmerman (2012), ilustrada no vídeo por meio de uma cena em que Max precisa optar entre uma das opções de respostas. As estudantes também mencionaram às regras operacionais e constitutivas, mas não ficou muito claro que as primeiras estão associadas as regras básicas de um jogo e a segunda a lógica do jogo, conforme contemplam Salen;

Zimmerman (2012). Elas explicaram que *"as regras operacionais do Life is Strange, consistem nos movimentos que o jogador deve fazer ao realizar o ato de clicar sobre o que se apresenta, seja objetos ou escolha de áudios para a realização do jogo. As regras constitutivas se apresentam como situações a desempenhar para a finalização do jogo, no Life is Strange, se evidencia a necessidade de realizar ações para salvar a vida de Chloe, e que estas regras vão testar a moral e a ética do jogador"*.

- **Áudio**

As estudantes analisaram adequadamente, de acordo com Rogers (2014), a presença da música, cuja função é imprimir um tom de mistério ao início do jogo, cena essa ilustrada no vídeo: *"Durante a primeira cena onde Max está presa em uma tempestade o áudio ali apresentado possui um ar de mistério e suspense"*. As estudantes também tentaram atribuir outros tipos de músicas a determinadas cenas, porém não se apropriaram dos conceitos estudados a partir de Rogers (2014) e Novak (2011): *"quando se apresenta situações um tanto quanto forte, como a cena retratada no banheiro da instituição, e que ocorre um crime, pode-se perceber a presença de tons na música que buscam representar perigo, tensão ou até mesmo medo. Já no momento em que Max caminha pelos corredores da faculdade e ouve uma música, esta apresenta um ar de melancolia, representando o atual estado emocional da personagem"*.

- **Cutscene**

Também analisaram adequadamente dois tipos de cutscenes. A primeira delas, ilustrada no vídeo, visava introduzir uma tensão narrativa inicial, uma das funções destacadas por Egenfeldt-Nielsen et al (2008). Acerca dessa cutscene, descreveram que *"A personagem Max está em meio uma tempestade, não exigindo assim nenhuma ação do jogador, introduzindo uma tensão inicial que passa a situar o jogador"*. Já a segunda cutscene era interativa: *"Max está sentada em sala de aula, meio atordoada e o professor lhe faz uma pergunta que é decisiva para o andamento do jogo e o jogador precisa escolher uma das opções, ou seja, esta é uma cutscene interativa."* As estudantes ainda trouxeram uma terceira cutscene, explicado que ela moldava a narrativa em uma determinada direção, porém, ela poderia estar mais associada à função de fornecer informação ao jogador sobre sua missão: *"No momento em que Max está no banheiro, há uma cutscene em que aparece um garoto (Nathan) que começa a falar sozinho, depois uma garota (Chloe), ambos discutem e em seguida ele a mata, assim a narrativa é moldada em*

determinada direção, já que está se mostra a missão do jogador: salvar a garota”.

- **História**

Elas analisaram de forma adequada alguns elementos de roteiro, conforme propõe Gancho (2002): o tipo de narração em primeira pessoa, ilustrando no vídeo a personagem Max: *“O narrador está presente em primeira pessoa, já que é a própria protagonista que narra a história”*. Trataram sobre os demais elementos do roteiro, os quais são ilustrados no vídeo: complicação, contudo, o desenvolvimento do jogo, vai além desse episódio: *“Max se dirige para o banheiro no qual presencia uma discussão entre dois personagens esta situação pode ser descrita como a complicação do jogo”*; na sequência apontaram, adequadamente o clímax da história, como o momento em que acontece o assassinato: *“Max se dirige para o banheiro no qual presencia uma discussão entre dois personagens esta situação pode ser descrita como a complicação do jogo, posteriormente quando ocorre o assassinato da jovem (clímax)”*. Assim como descreveram adequadamente o desfecho: *“o desfecho se resume quando Max consegue salvar a aluna e assim terminar a primeira parte do jogo”*. Já com relação aos personagens, analisaram adequadamente Max como protagonista, a ilustrando no vídeo, sem dissertar sobre os demais. Trataram também sobre o elemento tempo, o qual segundo elas transcorre de forma cronológica, porém ele se enquadraria mais como psicológico, contemplando o elemento conforme propõe Gancho (2002), já que Max consegue controlar o tempo a partir da volta no tempo (o jogo funciona a partir da ordem psicológica do personagem): *“O jogo busca retratar um dia da vida da protagonista Max e que nesta história o tempo se apresenta cronologicamente, pois ele acompanha os fatos ocorridos sucessivamente no andamento do jogo”*. Com relação ao elemento ambiente, o associaram a aspectos da dimensão ambiental, e não ao que tal elemento contempla (relações/conflitos estabelecidas no espaço do jogo (GANCHO, 2002)). Outro ponto em questão é que as estudantes não explicaram como conseguiram perceber tais elementos do roteiro, ou seja, como ele lhes foram revelados.

- **Personagem**

As estudantes analisaram adequadamente o personagem de jogador/avatar, ilustrado no vídeo, conforme propõe Engenfeldt-Nielsen et al (2008) e Novak (2011), quando explicam que o *“personagem do jogador é o avatar controlado pelo jogador neste caso se refere a protagonista Max”*; os personagens de placô, também ilustrados no vídeo: *“servem para compor o jogo e que a personagem principal não*

terá contato direto, como os personagens da sala de aula e os alunos presentes no corredor". Já com relação aos personagens funcionais explicaram que são aqueles *"que a protagonista tem contato, mas não fazem parte do elenco principal que são os estudantes que Max conversa"*. No recorte do jogo que a estudante mostrou no vídeo, fica claro que a jogadora tem opções de interagir com os personagens. Com relação aos personagens de elenco, nem todos os mencionados pela estudante assumem essa função (professor, o diretor, Nathan e Chloe, ilustrados no vídeo): *"Personagens de elenco estão lado a lado com a personagem principal como o professor, diretor, Nathan Prescott e Chloe"*. Diante do contexto, Chloe e Nathan não são considerados personagens de elenco.

- **Dimensão Ambiental**

A dimensão ambiental também foi analisada de forma adequada, conforme propõe Adams (2010), tratando da classe social dos estudantes, a partir de suas vestimentas, identificando também o espaço acadêmico, a partir de sua estrutura física: *"Boa parte da primeira parte do jogo se passa no ambiente acadêmico, com uma disposição de mesas não tradicional, as vestimentas dos alunos e professores parecem de uma classe média"*. Também citaram os armários, os quais lembram o ambiente escolar dos Estados Unidos: *"possui os armários dos estudantes, que nos passam uma imagem de faculdade americana"*. Remeteram ao início do jogo, o associando a um lugar tenebroso *"no início do jogo Life is Strange, o espaço representado possui árvores caídas ou balançando, folhas voando, chuva, raios, furacão, escuridão, ou seja, diversas coisas que caracterizam um local tenebroso, em tempestade."* No vídeo, as estudantes fizeram recortes das cenas mostrando a vestimentas dos personagens e características do espaço.

- **Dimensão ética**

As estudantes reconhecem as dimensões éticas do jogo, porém não as relacionam com escolhas que o jogador deve/pode fazer, ou seja, que geram dilemas morais/éticos, conforme propõe Adams (2010). Explicam que, *"ao jogar Life is Strange percebemos aspectos que remetem a dimensões éticas e morais. Uma delas é questão do porte de armas, e o fato de o personagem tê-la na faculdade. O mesmo personagem apresenta comportamento agressivo relacionado a problemas pessoais e com drogas. Outra questão é o bullying, o desrespeito com colegas de classe, a disputa entre quem é o melhor."*

- **Missões**

Embora tenha ficado um pouco confusa a explicação das estudantes sobre a missão principal e as pequenas missões, conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al (2008), conclui-se que elas conseguiram compreendê-las: *“Na parte do Life is Strange que jogamos, pudemos ver estas pequenas missões no momento da sala de aula, quando era preciso responder determinada questão de maneira que fosse possível voltar ao banheiro para conseguir salvar Chloe [...] Já a missão principal está relacionada ao objetivo principal do jogo, que na primeira parte de Life is Strange é o salvamento de Chloe, que envolveu além da volta ao banheiro, também a procura de Max pelo martelo com a finalidade de bater com ele no alarme, necessitando rapidez do jogador.”* No vídeo, identificaram adequadamente a presença das pequenas missões, a partir de uma cena de opções de conversas/diálogos, ilustrada no vídeo, a associando ao cumprimento de etapas para cumprir o objetivo de salvar Chloe no banheiro.

- **Formas de contar história (estrutura) e Tipos de tomadas de decisão**

Elas contemplaram a forma de contar história no jogo, ou seja, sua estrutura, como ramificada, uma análise adequada de acordo com Lebowitz; Klug (2011), porém sua justificativa não corresponde ao que tal estrutura propõe, trazendo no vídeo recortes de diálogos entre os personagens. Explanaram que *“forma de contar a história apresentada no jogo é através de caminhos ramificados, ou seja, o jogo vai propor meios em que o jogador vai tomar uma decisão como por exemplo pode-se citar a escolha dos diálogos que acontecem entre os personagens, mas essas ramificações presentes no jogo não vão afetar o desfecho da história, caso ocorra, o final do jogo não será afetado em grande escala. Assim jogo pode apresentar vários caminhos para finalizar a história sem impactar o final”*. Já com relação aos tipos de decisão no jogo, as estudantes analisaram a presença de decisões imediatas, de acordo com o que propõe Fullerton (2008), trazendo argumentos: *“as decisões que o jogador fará podem ser decisões imediatas, pois a decisão tomada vai afetar imediatamente o jogo, como por exemplo, Max toma a decisão ética em salvar a vida de uma estudante, decisões como essas causarão implicações no jogo”*.

- **Experiência – Autonomia**

No que diz respeito à autonomia, elas analisam adequadamente sua presença, mencionando a interatividade como forma de proporcionar essa experiência, a partir de Rigby; Ryan (2011), apesar de não a ter sentido muito presente no jogo, assim como relacionaram a autonomia às

escolhas que o jogador pode fazer, uma forma de satisfazer a necessidade dessa experiência (RIGBY; RYAN, 2011). Com relação à interatividade, ela *"se apresenta quando o jogador realiza um comando ao apertar um botão por exemplo. Proporcionando a sensação de autonomia do jogador sobre o jogo, já que este está livre para explorar o ambiente virtual e escolher suas ações"*. Também trataram novamente da autonomia ao explicar que ela está atrelada a escolhas que o jogador pode fazer, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011), fazendo menção mais uma vez à interatividade: *"Percebemos que realmente o jogador interage, responde de acordo com suas próprias decisões, e a ao final, na parte em que o jogador decide denunciar o garoto pela tentativa de assassinato, recebe o aviso que tal decisão terá consequências, porém as demais decisões tomadas (apesar de poder colocar qualquer uma das opções) possuíam poucas alternativas e que posteriormente percebemos que existia uma determinada resposta que seria a correta, não podendo, portanto, que o jogador tivesse total independência, de comando do jogo, pois o jogo sempre voltaria, caso a resposta certa não fosse escolhida. Assim sendo não tivemos uma grande sensação de autonomia."* No vídeo, elas não trouxeram nenhuma cena específica para explicar a experiência, mas em sua narração incluiu a regra como um elemento envolvido no processo de experiência da autonomia, na qual a regra atua como responsável por condicionar o controle do avatar pelo jogador. Embora não esteja contemplada explicitamente dentro do escopo de abordagem de Rigby; Ryan (2011), as regras são as responsáveis por estruturar o jogo, e conceder controle ao jogador.

- **Experiência – Competência**

Elas tratam a competência como algo relacionado a solucionar uma situação, sentindo tal experiência, contudo, não trazem elementos do jogo estudados para justificar sua resposta: *"A possibilidade de voltar no tempo acarreta que Max pode mudar um crime, e a necessidade de solucionar a situação apresentada dentro de um tempo limite proporcionou a sensação de competência."* Para demonstrar essa experiência, no vídeo, fizeram um recorte da cena em que a personagem Max precisa desempenhar algumas atividades para salvar Chloe. Logo, notou-se que ela conseguiu perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade essa que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011).

5.7.1 Apropriação: Interpretação do jogo *Life is Strange* e de suas experiências

Ao partir dos parâmetros de análise, destacados no quadro 13, foram analisados os resultados da apropriação dos elementos do jogo de forma crítica, relacionado a conquista desse letramento por parte das estudantes, tendo como referência a análise final em dupla/individual, em relação a sua interpretação inicial de *Life is Strange* (questionário pós-jogo) e seus conhecimentos sobre elementos de jogo, contemplado em uma das questões pré-jogo.

Logo, é possível notar que as estudantes conseguiram ampliar, de forma efetiva, seu letramento interpretativo com relação a linguagem do jogo (FANTIN, 2011; ZAGAL, 2010), tendo em vista seus conhecimentos prévios acerca dos elementos de jogo.

Os resultados da análise realizada por ser visto em detalhes a seguir:

- **E1**

Quadro 14 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E1

Ao se levar em consideração que a estudante se apropriou apenas do elemento personagem em sua interpretação inicial, classificando-o como principal, um dos componentes do roteiro contemplados por Gancho (2002), e que no questionário pré-jogo tenha demonstrado conhecimento sobre os elementos regras e objetivos, conclui-se que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo. A estudante se apropriou de praticamente metade dos elementos abordados na oficina, contemplando a outra metade de forma limitada, e deixando de abordar apenas um deles. Além disso os elementos personagem, regras e objetivos também estiveram presentes em sua análise final, porém agora contemplados de forma mais adequada.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E 2**

Quadro 15 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E2

Ao ter em vista que a estudante tenha demonstrado no questionário pré-jogo sua falta de conhecimento sobre componentes dos jogos digitais, em sua primeira interpretação do jogo *Life is Strange*, conseguiu articular, porém não de forma plena em seu texto alguns elementos, tais como: interação, áudio, narrativa, tempo e espaço, objetivos, personagem e história, conclui-se que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo. Ela conseguiu se apropriar da maior parte dos elementos do jogo, embora alguns de forma limitada, deixando de contemplar apenas um deles. Assim como contemplou em sua análise final, os elementos mencionados em sua primeira interpretação do jogo interação, áudio, narrativa, tempo e espaço, objetivos, personagem e história, contudo agora contemplados de forma mais adequada, com a exceção do tempo e espaço.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E 3**

Quadro 16 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E3

Ao se considerar que a estudante apesar de não ter realizado uma interpretação inicial do game, conforme solicitado, conseguiu perceber que a sua interação com o jogo é responsável pela forma com que ele se apresenta para ela, embora na questão pré-jogo não tenha demonstrado conhecimento sobre elementos de jogos, pode-se concluir que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo pela estudante. Ela conseguiu se apropriar de alguns componentes do jogo, porém boa parte de forma limitada, inclusive em alguns momentos apenas fez menção ao elemento e/ou não o contemplou conforme estudado.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E 4**

Quadro 17 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E4

Ao se levar em consideração que a estudante apenas mencionou os elementos do jogo, não os articulando de forma clara em seu texto: história, áudio, interface, interatividade, mecânica da narrativa (elementos destacados em uma questão do pós-jogo), apesar de na questão pré-jogo mostrar conhecimento sobre: ranking, obstáculo, fase, bônus, explicando que esses elementos contribuem para a construção do jogo. Logo, pode-se concluir que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo pela estudante. Ela conseguiu se apropriar de alguns deles, porém a maior parte de forma limitada. Além disso, também esteve presente em sua análise final os elementos: história, áudio, interface, interatividade, mecânica da narrativa, porém abordados agora de forma mais adequada.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E 5**

Quadro 18 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E5

Ao ter em vista que a estudante tenha apenas mencionado o elemento personagem em sua primeira interpretação do jogo *Life is Strange*, estabelecendo sua relação com a história, embora na questão pré-jogo tenha demonstrado conhecimento sobre gráfico, estética e narrativa, conclui-se que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo. A estudante conseguiu se apropriar de boa parte dos elementos do jogo, embora a maioria de forma limitada. Assim como também esteve presente em sua análise final o personagem e narrativa, contudo abordados agora de forma mais adequada.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E 6**

Quadro 19 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E6

Ao ter como referência que a estudante, em sua interpretação inicial do game *Life is Strange*, não fez menção aos elementos do jogo, realizando apenas um breve resumo sobre a história do jogo, assim como na questão pré-jogo, não demonstrou conhecer elementos do jogo, é possível concluir que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo. Ela conseguiu de se apropriar da maior parte dos elementos do jogo, embora alguns de forma limitada, deixando de contemplar apenas um deles.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E7**

Quadro 20 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E7

Diante do exposto, ao se levar em consideração que em sua interpretação inicial do jogo a estudante tenha articulado de forma adequada em seu texto as questões das escolhas éticas, conforme contempla Adams (2010), e também da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011), embora não tenha se apropriado do termo dimensão ética e na questão pré-jogo não mostrar conhecimento sobre o elemento de jogo, é possível concluir que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo. Ela conseguiu se apropriar de alguns elementos do jogo, porém a maioria de forma limitada, inclusive em alguns momentos apenas fez menção ao elemento e/ou não o contemplou conforme estudado. Assim como também esteve presente em sua análise as questões éticas, porém foi contemplada de forma limitada.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E8**

Quadro 21 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E8

Ao se levar em consideração que a estudante tenha mencionado na questão pré-jogo nenhum conhecimento de elemento de jogo, e na sua primeira interpretação de *Life is Strange* apenas citou o termo mecânica narrativa, referenciando demais elementos presentes em uma das questões pós-jogo, mas não os nomeia, conclui-se que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo. A estudante se apropriou de praticamente metade deles, contemplando a outra metade de forma limitada, e deixando de abordar apenas um deles.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E9**

Quadro 22 - Apropriação de elementos do jogo - interpretação E9

Ao ter em vista que na sua interpretação inicial de Life is Strage a estudante não tenha feito menção a nenhum elemento, apenas o descreveu como dinâmico e interessantes, embora tenha citado no questionário pré-jogo conhecer ambiente virtual, enredo, trama, personagem e objetivo alcançável, e além disso, não ter o hábito de jogar, pode-se concluir que após as oficinas houve uma maior apropriação dos elementos de jogo. Ela conseguiu se apropriar de alguns elementos de jogo, embora a maioria de forma limitada. Quanto aos elementos enredo, personagem e objetivo/missão, chegam a ser contemplados pela estudante em sua análise final, contudo agora de forma mais adequada.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Já com relação a interpretação de experiência, baseado em Rigby; Ryan (2011), a apropriação foi menor, porém esse letramento também foi ampliado (FANTIN, 2011; ZAGAL, 2010), sendo que boa parte das estudantes conseguiram se apropriar de um dos elementos essenciais para a sua experiência de jogo: a interatividade.

Com relação a autonomia, cerca de cinco estudantes se apropriaram da interatividade, enquanto duas se apropriaram da interatividade para tratar sobre competência.

A seguir, um quadro que mostra a apropriação dos elementos pelas estudantes a fim de interpretar as experiências de autonomia e competência, conforme Rigby e Ryan (2011).

Quadro 23 - Apropriação dos elementos relacionados a experiência

AUTONOMIA		
Estudante	Apropriação na análise inicial	Apropriação na análise final
E1	Não	Sim - Interatividade
E2	Não	Sim – Interatividade
E3	Sim – Interatividade	Não
E9	Não	Não
E4	Não	Não
E5	Não	Sim – Interatividade
E6	Não	Sim - Interatividade
E7	Não	Não
E8	Não	Sim - Interatividade
COMPETÊNCIA		
E1	Não	Não

E2	Não	Não
E3	Não	-
E9	Não	Sim - Interatividade
E4	Não	Sim - Interatividade
E5	Não	-
E6	Não	Não
E7	Não	-
E8	Não	Não

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

A seguir são apresentados os resultados da apropriação das estudantes em sua análise final do jogo, de forma individual, tendo em vista a sua interpretação de experiência inicial de *Life is Strange* (questionário pós-jogo) e seus conhecimentos sobre elementos de jogo, contemplado em uma das questões pré-jogo.

- **E1**

Quadro 24 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E1

AUTONOMIA
Em sua interpretação inicial da experiência, a estudante não sentiu total autonomia, assim como não se apropriou de elementos de jogo para articular em sua resposta, embora no questionário pré-jogo tenha demonstrado conhecer regras e objetivo. Porém é possível notar em sua análise final a apropriação adequada da interatividade como forma de proporcionar essa experiência por meio de escolhas (atividades), conforme contempla Rigby; Ryan (2011), apesar de não ter demonstrado sentir total autonomia. Embora não tenha utilizado elementos do jogo na interpretação inicial de suas experiências, percebeu a manifestação da autonomia a partir das escolhas proporcionadas ao jogador, uma forma de satisfazer a necessidade dessa experiência (RIGBY; RYAN, 2011).
COMPETÊNCIA
Em sua interpretação inicial da experiência, a estudante sentiu competência, porém não se apropriou de elementos de jogo para articular em sua resposta, apenas mencionou o personagem (elemento não possui relação direta com a competência) assim como na análise final não mencionou elementos de jogo, tratando a competência como algo relacionado a solucionar uma situação, embora a tenha sentido ao longo do jogo. Apesar de não ter utilizado os elementos adequados na interpretação inicial de suas experiências com o jogo, percebeu que sua manifestação está relacionada clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011), percepção que se estende a sua análise final.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E2**

Quadro 25 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E2

AUTONOMIA
<p>A estudante não sentiu total autonomia na sua interpretação inicial da experiência, , não se apropriou de elementos de jogo para articular em sua resposta, citando apenas o elemento personagem (apesar do elemento não estabelecer uma relação direta com a experiência), porém é possível notar em sua análise final a apropriação da interatividade como forma de proporcionar essa experiência, por meio de escolhas (atividades), conforme contempla Rigby; Ryan (2011), assim como demonstrou tê-la sentido ao longo do jogo. Embora não tenha utilizado elementos do jogo compatíveis com a autonomia na interpretação inicial de suas experiências com o jogo, percebeu que as manifestações dessa experiência foram manifestadas pelas escolhas que o jogador possui no jogo (embora nesse caso, de forma limitada), uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011).</p>
COMPETÊNCIA
<p>Em sua interpretação inicial da experiência, a estudante não sentiu competência, bem como não fez menção à elementos do jogo para articular em sua resposta, já na análise final mencionou a interatividade, porém não a associou como forma de promover a competência, conforme propõe Rigby; Ryan (2011), apesar de demonstrar ter sentido a experiência. Assim como não utilizou elementos do jogo para abordar a competência em sua análise inicial, também não é possível analisar a sua percepção de experiência.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E3**

Quadro 26 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E3

AUTONOMIA
<p>Em sua interpretação inicial da experiência, a estudante sentiu a autonomia e se apropriou adequadamente do elemento de jogo interatividade (interação), meio pelo qual é possível perceber a experiência de autonomia, relacionada a escolhas (RIGBY; RYAN, 2011), estabelecendo uma relação com o elemento personagem, porém em sua análise final a estudante chegou a relacionar a experiência com a interatividade, mas não da forma interação jogador/jogo. Ela associou aos elementos sonoros, embora eles sejam apenas parte disso. Embora não tenha utilizado elementos do jogo compatíveis com a autonomia na análise final, a estudante conseguiu perceber alguns princípios da autonomia ao dissertar que ela está relacionada a escolha de respostas, ou seja, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011).</p>
COMPETÊNCIA

Na sua interpretação inicial da experiência, a estudante demonstrou tê-la sentido em todos os momentos, assim como não se apropriou dos elementos do jogo em sua resposta. Embora não tenha se apropriado dos elementos, a estudante conseguiu perceber a manifestação da competência, a partir da clareza da meta presente no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011). A estudante não contemplou a competência em sua análise final.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E9**

Quadro 27 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E9

AUTONOMIA
Em sua interpretação inicial da experiência, a estudante não sentiu total autonomia, bem como apenas mencionou o elemento objetivo (apesar do elemento não estabelecer uma relação direta com a experiência), embora no questionário pré-jogo tenha demonstrado conhecer: ambiente virtual, enredo, trama, personagem e objetivo alcançável. O mesmo aconteceu na análise final, já que a estudante mencionou a interface do jogo, porém não a relacionou com a interatividade, o que seria o mais adequado, assim como demonstrou não ter sentido a autonomia ao longo do jogo. Embora não tenha utilizado elementos do jogo compatíveis com a autonomia na análise final, a estudante conseguiu perceber alguns princípios da autonomia ao associá-la a atividade no jogo, ou seja, proporcionando escolhas ao jogador (embora nesse caso, de forma limitada), conforme propõe Rigby; Ryan (2011). Já na análise inicial não foi possível verificar essa percepção.
COMPETÊNCIA
Na interpretação inicial da experiência, a estudante não demonstrou sentir total competência, assim também como não trouxe elementos do jogo para articular em sua resposta. Já em sua análise final a estudante demonstra tê-la sentido, cita o elemento interface (elemento não possui relação direta com a competência), porém se apropriou adequadamente da interatividade como forma de proporcionar competência, a partir da clareza das metas (atividades), uma forma de atender à necessidade de tal experiência, conforme contempla Rigby; Ryan (2011).

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E4**

Quadro 28 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E4

AUTONOMIA
Em sua interpretação inicial da experiência a estudante não sentiu total autonomia, assim como não se apropriou de elementos de jogo para articular em sua resposta, citando apenas o elemento narrativa (apesar do elemento não

estabelecer uma relação direta com a experiência), embora tenha demonstrado conhecer: ranking, obstáculos, fase, bônus. O mesmo aconteceu na análise final, já que a estudante mencionou a interface do jogo, porém não a relacionou com a interatividade, o que seria o mais adequado, assim como demonstrou não ter sentido a autonomia ao longo do jogo. Embora não tenha utilizado os elementos adequados na interpretação inicial de suas experiências, demonstrou perceber alguns de seus princípios, quando mencionou a tomada de decisão oferecida ao jogador, ou seja, lhe proporcionando escolhas/decisões a tomar, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011). Já na análise final, embora também não tenha utilizado elementos do jogo compatíveis com a autonomia na análise final, a estudante conseguiu perceber alguns princípios da autonomia ao associá-la a atividade no jogo, ou seja, proporcionando escolhas ao jogador, conforme propõe Rigby; Ryan (2011).

COMPETÊNCIA

Em sua interpretação inicial da experiência, a estudante demonstrou sentir competência, porém apenas citou o elemento personagem (elemento não possui relação direta com a competência), embora no questionário pré-jogo tenha demonstrado conhecer ranking, obstáculos, fase, bônus. Já em sua análise final a estudante demonstra tê-la sentido, citou o elemento interface (elemento não possui relação direta com a competência), porém se apropriou adequadamente da interatividade como forma de proporcionar competência, a partir da clareza das metas (atividades), uma forma de atender à necessidade de tal experiência, conforme contempla Rigby; Ryan (2011). Embora em sua análise final o elemento citado não possui uma relação direta com a competência, diante da forma com que a estudante o coloca em seu texto, em seu discurso notou-se que ela conseguiu perceber a manifestação da competência diante da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011).

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E5**

Quadro 29 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E5

AUTONOMIA

Na interpretação inicial da experiência a estudante sentiu a autonomia, porém não se apropriou de elementos de jogo para articular em sua resposta, apenas mencionou os elementos personagem, e história (apesar dos elementos não estabelecerem uma relação direta com a experiência), apesar de demonstrar conhecer os elementos estética, gráfico e narrativa (questionário pré-jogo). Porém em sua análise final houve a apropriação da interatividade como forma de proporcionar essa experiência, por meio de escolhas (atividades), conforme contempla Rigby; Ryan (2011), assim como a estudante demonstrou ter sentido autonomia ao longo do jogo. Embora não tenha utilizado elementos

adequados na interpretação inicial de suas experiências, percebeu alguns princípios da autonomia ao relacioná-la com as escolhas que o jogador possui no jogo, uma forma de satisfazer a necessidade dessa experiência (RIGBY; RYAN, 2011), assim como na análise final também trata sobre as escolhas como uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia.
COMPETÊNCIA
A estudante demonstrou sentir competência, e apenas citou o elemento personagem (elemento não possui relação direta com a competência) em sua interpretação inicial da experiência, embora tenha se apropriado de forma adequada do elemento objetivo, percebendo a manifestação da competência a partir da clareza da meta/objetivo no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011). A estudante não contempla a competência em sua análise final.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E6**

Quadro 30 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E6

AUTONOMIA
Ao considerar sua interpretação inicial da experiência a estudante sentiu a autonomia, mas não se apropriou de seus elementos para articulá-los em sua resposta, porém é possível notar em sua análise final a apropriação da interatividade como forma de proporcionar essa experiência, por meio de escolhas (atividades), conforme contempla Rigby; Ryan (2011), assim como demonstrou tê-la sentido ao longo do jogo. Assim como não utilizou elementos do jogo na interpretação inicial de suas experiências, também não demonstrou de forma clara a percepção de tal experiência.
COMPETÊNCIA
Na sua interpretação inicial da experiência, a estudante demonstrou sentir competência, articulou de forma adequada o elemento objetivo em sua resposta, embora de forma limitada, conseguindo perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011). Já em sua análise final menciona a interatividade, contudo não a relaciona com a competência conforme propõe Rigby; Ryan (2011), mas demonstra tê-la sentido. Apesar de não ter apropriado adequadamente do elemento interatividade, ela conseguiu perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011).

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E7**

Quadro 31 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E7

AUTONOMIA
<p>Em sua interpretação inicial da experiência a estudante sentiu a autonomia, contudo não se apropriou de seus elementos para articulá-los em sua resposta, assim como na análise final em que a estudante chegou a relacionar a experiência com a interatividade, mas não da forma interação jogador/jogo. Ela associou aos elementos sonoros, embora eles sejam apenas parte disso. Embora não tenha utilizado elementos do jogo na interpretação inicial de suas experiências, percebeu a manifestação da autonomia partir das escolhas que o jogo lhe proporciona, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011), assim como na análise final também tratara sobre as escolhas como uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia.</p>
COMPETÊNCIA
<p>Na sua interpretação inicial da experiência, a estudante demonstrou sentir competência, mas não se apropriou dos elementos de jogo para articular em sua resposta. Embora não tenha se apropriado dos elementos, percebeu a competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011). A estudante não contemplou a competência em sua análise final.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

- **E8**

Quadro 32 - Apropriação de elementos do jogo - autonomia e competência. E8

AUTONOMIA
<p>Ao se levar em consideração sua interpretação inicial da experiência a estudante sentiu a autonomia, porém não se apropriou de seus elementos para articulá-los em sua resposta, apenas mencionou o elemento objetivo (apesar dos elementos não estabelecerem uma relação direta com a experiência), mas é possível notar em sua análise final a apropriação da interatividade como forma de proporcionar essa experiência, por meio de escolhas (atividades), conforme contempla Rigby; Ryan (2011), embora tenha demonstrado não sentir total autonomia. Embora não tenha utilizado elementos do jogo na interpretação inicial de suas experiências com o jogo, percebeu a manifestação de tal experiência a partir das escolhas proporcionadas ao jogador, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011).</p>
COMPETÊNCIA

Em sua interpretação inicial da experiência, a estudante demonstrou sentir competência, mas não se apropriou do elemento de jogo para articular em sua resposta, na análise final não mencionou elementos de jogo, tratando a competência como algo relacionado a solucionar uma situação, embora a tenha sentido ao longo do jogo. Apesar de não ter se apropriado dos elementos na interpretação inicial de suas experiências com o jogo, percebeu que sua manifestação está relacionada clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011), percepção que se estende a sua análise final.

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Após a realização das análises, visando atingir os objetivos estabelecidos, a seguir são apresentados também os resultados da eficácia das oficinas.

5.7.2 Resultados da eficácia das oficinas

Ao ser abordada diante da perspectiva instrumental/capacidade de jogar contemplada por Fantin (2011) e Zagal (2010), a oficina se mostrou eficaz para aprendizagem instrumental do jogo, já que a maioria das estudantes conseguiu adquirir o letramento relacionado à capacidade de jogar. Nesse caso o jogo atuou de forma didática RIVOLTELLA (2012), porém não apenas como apoio didático pedagógico, mas como mediador do processo de letramento no que tange a capacidade de jogar (ZAGAL, 2010) das estudantes, relacionado ao estilo de jogo. Contudo, é fundamental frisar que embora pouco requisitada ao longo da oficina, a exerci um papel fundamental para o progresso de uma das estudantes participantes.

Já com relação à abordagem crítica (FANTIN, 2011) e dos significados dos jogos (ZAGAL, 2010), conclui-se que embora o letramento em jogo tenha se dado de forma limitada na análise final, pode-se dizer que as oficinas conseguiram proporcionar o desenvolvimento de “habilidades para análise crítica de mensagens [...], a fim de fortalecer as capacidades de indivíduos autônomos e usuários ativos” (UNESCO, 2005, p.2), já que as estudantes conseguiram adquirir, embora em partes, o letramento relacionado à capacidade de compreender os significados dos elementos dos jogos (ZAGAL, 2010).

E essa apropriação pode ter sido influenciada sobretudo pela consistência da elaboração das oficinas, baseadas nas Experiência de Aprendizagem Mediada (FEUERSTEIN et al, 2014), buscando proporcionar às futuras professoras “a habilidade de se modificar e as ferramentas para aprender o que permitirá os benefícios da exposição

direta ao mundo do estímulo” (FEUERSTEIN, et al, 2014, p. 59). E isso se desenvolve a partir de minha atuação enquanto mediadora, cujo propósito esteve centrado em capacitar professores para uma recepção ativa dessa mídia, bem como para uma produção responsável (FANTIN, 2011).

Logo, essas oficinas, estruturadas na Intervenção Mediada (FEUERSTEIN, et al, 2014) tiveram inicialmente a intencionalidade de despertar esse senso crítico acerca do jogo digital e buscando despertar nas estudantes a consciência de poder se modificar, de desenvolver seu senso crítico; assim como foram elaboradas atividades, sejam elas a distância ou em sala de aula, com objetivos claros e alcançáveis; além disso, as atividades funcionaram como uma espécie de ferramenta de análise e compreensão do conteúdo contemplado, visando a apropriação dos elementos dos jogos; os desafios EAD contaram com o meu feedback, que embora não tenha se dado de forma imediata, conforme propõem Feuerstein et al (2014), visou criar um sentimento de competência, enaltecendo seus saberes, bem como as levando a uma reflexão crítica acerca de suas abordagens. E além disso, a maioria das atividades, foram realizadas em grupos ou duplas, buscando sempre o compartilhamento e a otimização de seus saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, foi possível perceber na prática que as mídias digitais reservam à educação ricas possibilidades de aprendizagens, sobretudo quando se trata de jogos digitais, os quais nos permitem experienciar um universo repleto de significados a serem explorados. É nessa pesquisa, pude compartilhar os resultados de minha vivência enquanto pesquisadora e mediadora de oficinas com jogos digitais.

Ao longo da análise foi possível atingir os objetivos, tantos os específicos como o objetivo geral. Com relação aos específicos, conseguimos cumprir o propósito de elaborar e aplicar oficinas voltadas a compreensão crítica do game *Life is Strange*; traçar o perfil de jogadora das estudantes jogadoras e verificar conhecimentos prévios sobre componentes dos jogos digitais das jogadoras e não jogadoras e identificar se as elas conseguiram realizar a articulação dos componentes dos jogos em sua interpretação do jogo e de suas experiências com *Life is Strange*; analisar o nível instrumental das estudantes ao jogar o game *Life is Strange*; avaliar às compreensões dos componentes dos jogos, por parte das estudantes, ao longo das oficinas; estimular a produção de análise do game *Life is Strange* por meio de texto e vídeo, a partir do que foi visto ao longo das oficinas e na sequência analisar as compreensões e articulações dos componentes do jogo digital *Life is Strange* por parte das estudantes, tendo como base o material de análise produzido por elas. Ao atender os objetivos específicos foi possível contemplar o objetivo geral o qual teve o propósito de analisar as possíveis contribuições da aproximação do ludoletramento e da mídia-educação como metodologia de oficinas voltadas à compreensão instrumental, crítica e expressivo produtiva das estudantes de Pedagogia, matriculadas na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermidiática na educação”, oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da utilização do game *Life is Strange* como recurso pedagógico.

Ancorados nisso, foi possível responder à questão problema, a qual tratou das possíveis contribuições da aproximação da mídia-educação e do ludoletramento como inspiração para a metodologia de oficinas de jogos digitais, voltada às estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de

Santa Catarina, no NADE⁵²- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, na disciplina de “Produção de linguagem audiovisual, digital e hipermediática na educação.

Logo, foi possível concluir que as oficinas e sua metodologia de abordagem contribuíram para uma maior contemplação dos jogos digitais enquanto instrumento pedagógico, passível de promover e desenvolver a capacidade das estudantes de instrumentalização/capacidade de jogar, e compreender de forma crítica sua linguagem/compreender significados dos jogos, produzindo narrativas críticas acerca de seu aprendizado.

Ao refletir sobre minhas experiências enquanto pesquisadora e mediadora das oficinas, percebi o quão desafiador foi elaborá-las, visando contemplar de forma didática a linguagem dos jogos digitais, tendo em vista que sua abordagem enquanto linguagem diante de uma perspectiva crítica e criativa ainda pode ser algo novo, ou pouco contemplado em cursos como de Pedagogia e Licenciatura. Além disso percebi o quão desafiador foi aplicá-las com uma turma de estudantes de Pedagogia, sendo que a grande maioria não dispunha muito de seu tempo para a prática do jogar, ou não jogavam, além de que o conhecimento que tinham sobre a linguagem dos jogos ainda era algo a ser descoberto.

Ao longo do processo de mediação foi possível experienciar na prática as dificuldades iniciais das estudantes em falar sobre os jogos, necessitando muitas vezes de minha mediação e da professora Dulce, como instigadoras de suas falas, as levando a possíveis reflexões acerca dessas linguagens, visando sempre explorar seus conhecimentos prévios. Já no decorrer das oficinas foi visível a mudança de discurso de algumas delas. Percebemos em uma das últimas atividades em sala, na qual as estudantes tiveram a tarefa de criar uma história, incorporando elementos como missão e tipologia de personagem, que um dos grupos, composto por três estudantes, montaram em menos de uma hora uma proposta de jogo, com uma formatação original, e ideias muito bem articuladas e defendidas. Assim como em suas análises finais foi perceptível a apropriação de alguns elementos de jogo para analisar a linguagem presente em *Life is Strange*, trazendo nos vídeos cenas do jogo para

⁵² O Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos – NADE, consiste em um espaço voltas às “discussões de temáticas correspondentes aos campos de interesse de pesquisa constituídos pelo corpo docente do curso de Pedagogia, bem como de temáticas emergentes que mereçam atenção no parecer do coletivo do curso e que representem demandas docentes e discentes” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2008).

ilustrar e reforçar seu discurso analítico acerca dos elementos estudados. Dito isso, é preciso deixar claro também que a atividade final de análise atuou apenas como um parâmetro para verificar o grau de apropriação desses elementos, contudo, não é possível resumir todo o aprendizado das estudantes em uma única atividade. Diante disso, compartilho que algumas estudantes que abordaram de forma limitada alguns elementos do jogo em sua análise final, tiveram desempenho muitas vezes superior na contemplação desses elementos nas atividades em sala, destaque sobretudo na abordagem aos tipos de personagem, tipos de áudio e cutscenes.

Enfrentamos também algumas barreiras por parte de algumas estudantes em determinadas etapas. A primeira foi quanto à realização das atividades a distância, em que as estudantes deixaram de desenvolver algumas delas. Nesse caso tivemos que intervir conversando com elas nas oficinas sobre a importância da atividade como parte do processo de aprendizagem. Porém é válido considerar também que o possível desinteresses de algumas estudantes pelo conteúdo, assim como a forma com que a atividade foi formatada (questionário aberto), possam ter sido fatores que influenciaram nesse processo, embora se tenha buscado arquitetar as atividades de forma que facilitassem as pesquisas, as levando a fixação do conteúdo. Outra questão foi que embora a oficina tenha sido arquitetada no favorecimento do diálogo, visando a participação ativa das estudantes nas discussões, foram poucas e quase sempre as mesmas estudantes que se manifestavam. Contudo vale-se considerar que estamos falando de estudantes que tinham pouco letramento em jogos e que muitas vezes não tinham experimentando a formatação da oficina proposta anteriormente.

Destacamos também que dentre as estudantes que não fizeram parte da pesquisa, por conta do não cumprimento de alguma etapa, uma delas desistiu da oficina, não informando os motivos, porém ressalta-se que ela participou ativamente das primeiras aulas. Já quanto as demais, uma delas não entregou o vídeo da análise final e a outra não esteve presente no dia em que jogamos o jogo *Life is Strange*. Foi oferecido um prazo para a realização dessas etapas, mas mesmo assim elas não conseguiram cumprir a atividade. Diante disso, as estudantes foram informadas por e-mail que não participariam da pesquisa dado seu não cumprimento de alguma etapa da pesquisa.

Embora o ocorrido, o relato avaliativo de todas as estudantes acerca das oficinas por meio do feedback online aplicados ao final de cada oficina, o qual permitiu que elas avaliassem a metodologia e o conteúdo aplicado em aula, foi perceptível que de modo geral elas tiveram uma boa

aceitação diante da forma com que foram planejadas e aplicadas, embora esses questionários não tenham tido uma adesão total das estudantes. A seguir, alguns recortes de suas falas acerca do conteúdo e da metodologia: *“Foi exatamente a partir dessa aula que comecei a entender mais o mundo dos gamers virtuais, não somente no sentido teórico, mas sobretudo no sentido prático e dinâmico. Entendi melhor todo o mecanismo sistêmico que existe por trás de uma criação de um jogo, a importância e suas interações com os gamers do outro lado da telinha”* (Oficina do dia 13 de abril). *“Gostei das atividades. Elas auxiliaram na compreensão, já que além de ser trazidos slides bem organizados, foi realizada uma atividade na qual tivemos que fazer o esboço de um jogo, com pequenas missões e missão principal e identificar os personagens de acordo com o que foi aprendido”* (Oficina do dia 04 de maio). Podemos perceber que as oficinas também levaram a um olhar crítico a respeito da linguagem de outras mídias: *“Sim, achei muito interessante, e a partir desta aula comecei a reparar mais em narrativas em geral, de filmes, livros, personagens e seus papéis na história. Em filmes me trouxe um conhecimento maior para observar o tipo de áudio para cada cena enfim, foi de muito valor.”* (Oficina do dia 27 de abril).

Ao tratar sobre as oficinas e suas limitações, sobretudo no que tange à sua estruturação, é preciso reconhecer que o conteúdo abordado em umas das oficinas, mais precisamente na oficina do dia 20 de abril, foi um tanto quanto denso, as desestimulando bastante em sala, tendo em vista o tempo para sua realização, além de levar em consideração que as estudantes já haviam tido duas aulas antes. Embora tenha buscado estruturar as oficinas de forma totalmente dinâmica e participativa, tendo em vista o tempo para sua realização, as oficinas deixaram a desejar em alguns aspectos no que diz respeito ao número de exercícios reflexivos, que foram poucos tendo em vista o tempo limitado. Até se buscou instigar nelas a pesquisa a fundo sobre elementos trabalhados em sala, por meio de desafios EAD, seguido do feedback como forma delas refletirem sobre a atividade, contudo a proposta teve pouca aderência, já que nem todas os realizavam. Também não foi possível contemplar de forma efetiva o jogo diante da perspectiva da cultura, conforme propõe Zagal (2010), abordando a temática apenas na primeira atividade elaborada e apresentada em grupo pelas estudantes.

Sugere-se que para as próximas pesquisas, as oficinas possam ser melhor divididas e que se tenha mais tempo para sua aplicação. É possível que se dispenda uma quantidade de tempo maior para prática do jogar, e que essa prática possa ser mediada pela pesquisadora/mediadora de forma mais efetiva, em que na sequência as (os) estudantes possam debater no

grande grupo sobre suas dificuldades ou bom desempenho na manipulação e controle do jogo. Assim como sugere-se que ofereçam módulos para trabalhar sobre a linguagem do jogo, em termos de seus elementos e suas articulações, oferecendo maior quantidade de tempo para a realização de atividades reflexivas, assim como buscar instigar os (as) estudantes a compartilhar em sala seus jogos favoritos, e suas práticas, sejam eles jogos digitais ou não.

Outra sugestão é sobre a possibilidade de criar uma disciplina específica de jogos digitais e não digitais para as licenciaturas e pedagogia, já que foi possível perceber nessa pesquisa, que o ensino da linguagem de jogos é algo possível. E além disso, ao estar letrado em jogos, o (a) professor (a) consegue se aproximar de forma mais fácil dos (as) estudantes, além de tornar suas aulas mais engajadoras, em meio à dinamicidades proporcionada pelos jogos.

Embora não tenha feito parte dessa pesquisa, as aulas desta disciplina tiveram sequência com a professora Dulce, estimulando a criação de um jogo de tabuleiro, obtendo aceitação e ótimo desenvolvimento da atividade. O próximo passo seria a transposição desse jogo para meio digital, atingindo então o letramento completo dos jogos propostos por Zagal: capacidade de jogar, de compreender significados e de produzir jogos, em consonância com as perspectivas da mídia educação: instrumental, crítico e produtivo.

Essa dissertação nos mostra a importância da pesquisa voltada à aplicação de jogos digitais em sala de aula junto a mediação pedagógica, aproximando e fortalecendo ainda mais essa interface entre jogos e educação.

REFERÊNCIAS

AARSETH, Espen. **Allegories of space**: the question of spatiality in computer games. 1998. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/PaG7hB>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

AARSETH, Espen (2001): Allegories of Space, in: **Cybertext Yearbook 2000**, ed. by M. Eskelinen and R. Koskimaa, Jyväskylä: University of Jyväskylä, 152-161. Disponível em: <<https://goo.gl/fgAe8k>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

ADAMS, Ernest. **Gamasutra**. Casual versus Core, 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/Qh3GJR>> Acesso em: 10 mar. 2018.

ADAMS, Ernest. **Fundamentals of game design**: secondsch edition. USA: Riders, 2010.

BARTLE, Richard. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. **Journal of MUD research**, v. 1, n. 1, p. 19, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/HmVSFV>>. Acesso em: 20 jun. 2017

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campina, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/eV9eg>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BRAGA, Jose L; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAND, Jeffrey; KNIGHT, Scott J .The narrative and ludic nexus in computer games: diverse worlds II. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/LGZv8x>>. Acesso em: 17 jun.2017.

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

BUCKINGHAM, David; BURN, Andrew. Game literacy in theory and practice. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 16, n. 3, p. 323, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/sg4ebW>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa. Ed Cotovia, 1990.

CÂMARA, Barbara. B. A. Motivação e games: o uso do jogo Angry Birds com estudantes para o ensino de Física. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – UFPE, Recife. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/ach7RF>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

CAMPANO, Sabrina; SABOURET, Nicolas. A socio-emotional model of impoliteness for non-player characters. In: **Affective Computing and Intelligent Interaction and Workshops, 2009. ACII 2009. 3rd International Conference on**. IEEE, 2009. p. 1-7. Disponível em: <<https://goo.gl/PnuMiV>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CANDAU, Vera Maria; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. **João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos**, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/ZYtHj7>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CHATMAN, Seymour Benjamin. **Story and discourse**: Narrative structure in fiction and film. Cornell University Press, 1980.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/swVY2k>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: edição revisada e atualizada com exercícios práticos. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

CRUZ, Dulce Márcia; DE ALBUQUERQUE, Rafael Marques. A produção de jogos eletrônicos por crianças: narrativas digitais e o RPG Maker/The production of electronic games by children: digital narratives and the RPG Maker. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 1, p. 111-120, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/7B5Yfj>>. Acesso em: 20 jun.2017.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 245. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/7QKsvh>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

CRUZ JUNIOR, Gilson. Retórica do Crime e Poética do Fora-da-Lei: rastros de uma pedagogia do “mau exemplo” nos videogames. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 245. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/SqUSjc>>. Acesso em: 07 set. 2018.

DOMSCH, Sebastian. **Storyplaying**: Agency and narrative in video games. Walter de Gruyter, 2013.

EGENFELDT-NIELSEN, Simon et al. **Understanding video games**: The essential introduction. Routledge, 2008.

HOCHSPRUNG, Juliana; CRUZ, Dulce Márcia. Jogos digitais/eletrônicos em sala de aula: uma revisão sistemática. Proceedings do SBGames 2017, Trilha Cultura – Short Papers. Curitiba, 2017.

FANTIN, Monica. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/7PHcca>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FANTIN, Monica. Novo olhar sobre a Mídia-Educação. **28ª. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, p. 1-16, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/6zM99s>> Acesso em: 10 fev. 2018.

FERREIRA, Aline. F. Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de educação física escolar pautadas no currículo do Estado de São Paulo. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.) – UNESP, Rio Claro. 2014. Disponível em: <[Goo.gl/rKbvNX](https://goo.gl/rKbvNX)> . Acesso em: 2 jul. 2017.

FEUERSTEIN, Reuven et al. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**. Editora Objetiva, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/Kdsfpz>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FULLERTON, Tracy; SWAIN, Christopher; HOFFMAN, Steven. **Game design workshop: a playcentric approach to creating innovative games**. 2nd ed. Amsterdam: Morgan Kaufmann, c2008.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GEE, James Paul. Bons video games e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167-178, 2009. Disponível em: < <https://goo.gl/3aGhrB>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

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

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:< <https://goo.gl/jEvwTK> >. Acesso em: 22 jul. 2017

GOMES, Renata. Narratologia & Ludologia: um novo round. In: **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment**. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/eEHmw4>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GÓMEZ, A. L. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUNICKE, Robin et al. MDA: A formal approach to game design and game research. In: **Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI**. 2004. p. 04-04. Disponível em: <<https://goo.gl/GHBUPx>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

HOCHSPRUNG, Juliana; CRUZ, Dulce Márcia. Jogos digitais/eletrônicos em sala de aula: uma revisão sistemática. In: XVI SBGames, 2017, Curitiba/PR. Anais, 2017. p. 1-4.

HOCHSPRUNG, Juliana; Cruz. Dulce Márcia. Life is Strange: a oficina como metodologia para estudar a experiência de estudantes com jogos digitais. In: 41º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2017, Joinville/SC. Anais, 2018. p. 1-14.

Proceedings do SBGames 2017, Trilha Cultura – Short Papers. Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/GAjD9C>>. Acesso em: 04 jun. 2018

IP, Barry; ADAMS, Ernest. From casual to core: A statistical mechanism for studying gamer dedication. **Gamasutra**, 2002. Disponível em: < <https://goo.gl/gK4hFC>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, Henry. Electronic book review. **Game Design as Narrative Architecture**. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/ry7qQD>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

JOHNSON, Steven. **Surpreendente!**: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, c2005.

JUUL, Jesper, 2005. **Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds**. Cambridge: MIT Press.

JUUL, Jesper. The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. **PLURAIIS-Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/ri1Mdh>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

LAZZARO, Nicole. Por que jogamos jogos: quatro teclas para mais emoção sem história. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/4R867C>>. Acesso em: 26 set. 2017.

LEBOWITZ, Josiah; KLUG, Chris. **Interactive storytelling for video games: A player-centered approach to creating memorable characters and stories**. Taylor & Francis, 2011.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; DE ARRUDA, Marina Patrício. Da escrita linear à escrita digital: atravessamentos profissionais. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 2, n. 1, p. 1-10, 2003. Disponível em: < <https://goo.gl/zC9Sgm>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LEMOS, André; Cunha, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, p. 7-42, 2014.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem**: Contribuições de Feuerstein e Vygotsky. 7. ed. Curitiba, Edição do Autor, 2011.

MENEZES, Janaina. Jogos sociais digitais como ambiente de aprendizagem da língua inglesa. 2013. 182 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo. 2013. Disponível em:<Goo.gl/5QqtKn>. Acesso em: 2 jul. 2017.

MILLER, Carolyn Handler. **Digital storytelling**: A creator's guide to interactive entertainment. Taylor & Francis, 2008.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Classificação indicativa. Disponível em: <<https://goo.gl/pRuP8U>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Classificação indicativa: guia prático. Disponível em: <<https://goo.gl/mBuafS>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003.

MURRAY, Janet H. The last word on ludology v narratology in game studies. In: **International DiGRA Conference**. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/cMVMGi>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

NACKE, Lennart E.; BATEMAN, Chris; MANDRYK, Regan L. BrainHex: A neurobiological gamer typology survey. **Entertainment computing**, v. 5, n. 1, p. 55-62, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/Pobx5A>>. Acesso em 10 jun. 2017.

NEWMAN, James. **Playing with Videogames**. New York: Routledge, 2008.

NOVAK, Jeannie. **Desenvolvimento de Games**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). L'éducation aux médias: actes e synthèse do Seminário Euro-mediterrâneo. Paris, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/XVkJsU>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OROZCO, G. Jugando y aprendiendo. El desafío de “reaprender” con videojuegos, Ponencia presentada dentro de las **Jornadas del Foro Mundial de la Televisión Infantil (OETI)**, 2009a. Disponível em: <<https://goo.gl/2p8tnc>> Acesso em: 20 jun. 2017.

OROZCO, G. **Aprendizaje con Videojuegos**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

PARELLADA, Ibelmar. L; RUFINO, Sueli É. O Uso do Computador como Estratégia Educacional: Relações com a Motivação e Aprendizado de Alunos do Ensino Fundamental Psicologia: Reflexão e Crítica, 26(4), 743-751. Disponível em: <Goo.gl/zRT2cN>. Acesso em: 21 jun. 2017.

PICCINI, Maurício da Silveira. " Fiz por querer"- o papel das escolhas do jogador na construção do sentido em narrativas de jogos digitais. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 108. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/zUU6r4>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

PINHEIRO, Cristiano Max Pereira; BRANCO, Marsal Alves. Uma tipologia dos games. **Sessões do Imaginário**, v. 1, n. 15, p. 33-39, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/t36cWV>>. Acesso em: 12 mai. 2017

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe—Eu estou aprendendo**. São Paulo: Phorte, p. 320, 2010.

RIBBENS, W; POELS, Y. RIBBENS, Wannes; POELS, Yorick. Researching player experiences through the use of different qualitative methods. In: **DIGRA Digital Library-Proceedings 2009**. Disponível em: <<https://goo.gl/djidGy>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

RIGBY, Scott; RYAN, Richard M. **Glued to games: How video games draw us in and hold us spellbound: How video games draw us in and hold us spellbound.** ABC-CLIO, 2011.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional. In: RIVOLTELLA, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Org.). **Cultura digital e escolas: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012. p. 17-29.

ROGERS, Scott. **Level Up!** The guide to great video game design. John Wiley & Sons, 2014.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos.** São Paulo: Edgard Blucher, 2012. 1v.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos.** São Paulo: Edgard Blucher, 2012. 3v.

SALGADO, Karen. R. Press Start: os exergames como ferramenta metodológica no ensino do atletismo na educação física escolar. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP, Campina. 2016. Disponível em: < Goo.gl/cokum6>. Acesso em: 2 jul. 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para educação.** Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 19-28, 2013.

SANTAELLA, Lucia. O papel do lúdico na aprendizagem. In: **Revista Teias.** Vol 13, n 30. Dezembro, 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/gJHYYY>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SANTAELLA, Lucia. Games e comunidades virtuais. **Exposição Hiper relações Eletro-digitais,** Instituto Sérgio Motta e Santander Cultural, Porto Alegre, 2004. Disponível em: < <https://goo.gl/dHz8Zr>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

SANTOS, Bergston Luan. Interpretando “mundos”: jogos digitais & Aprendizagem Histórica. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/s9dYV7>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

SÁPIRAS, Fernanda. S, et al. Utilização do Scratch em sala de aula Using Scratch in the classroom. Educ. Matem. Pesq. São Paulo, v.17, n.5, pp. 973 – 988, 2015. Disponível em: < [Goo.gl/VCjp1A](https://goo.gl/VCjp1A)>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SCHELL, Jesse. **A arte de game design: o livro original**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SCHUYTEMA, Paul. **Design de games: uma abordagem prática**. Cengage Learning, 2008.

SILVA, Erica. O. L. Desenvolvimento de jogos digitais: uma experiência com alunos do ensino fundamental II. São Paulo. 2017. 92 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – PUCSP, São Paulo. 2017. Disponível em: <[Goo.gl/1dMcRX](https://goo.gl/1dMcRX)>. Acesso em: 2 jul. 2017

SILVA, Jean C. da. Produção de jogos digitais por jovens: uma possibilidade de interação com a matemática. Uberlândia. 2016. 226 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – UFU, Uberlândia. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/3PRDBF>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SPERB, Bruna. F. Oficinas de construção de jogos digitais em etoys: aprender em movimento. Porto Alegre. 2014. 90 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia) – UFRGS, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <[Goo.gl/W8mHGB](https://goo.gl/W8mHGB)>. Acesso em: 2 jul. 2017

STEAM. Life is Strange – Episódio 1. Disponível em: <<https://goo.gl/fDIXaa>>. Acesso em: 1 fev. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: < <https://goo.gl/pJCMrH> >. Acesso em: 21 jul. 2017.

UFSC. Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores: Disponível em: <<https://goo.gl/xqakzD>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

UFSC. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Disponível em: <<https://goo.gl/eecTvt>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

VAN ECK, Richard N. Digital game-based learning: still restless after all these years. **Educause Review**, v. 50, n. 6, p. 13-28, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/TnvqNK>> Acesso em: 20 jun. 2017.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/mX9sLs>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

VYGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<https://goo.gl/cB6RZH>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores** 2.ed. -Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ZAGAL, José P. **Ludoliteracy: defining understanding and supporting games education**. ETC Press, 2010.

APÊNDICE A – Artigo

Life is Strange: a oficina como metodologia para estudar a experiência de estudantes com jogos digitais⁵³

Juliana Hochsprung

Dulce Márcia Cruz

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta teórico-metodológica que busca conhecer as possibilidades de aprendizagem sobre jogos digitais, indo da prática instrumental à reflexão crítica do artefato cultural. Fundamentada na mídia-educação e no ludoletramento, foram oferecidas oficinas para estudantes de licenciatura, baseadas na metodologia de ensino de aprendizagem mediada. O conteúdo (regras, interface do jogo, áudio, narrativa e experiência) foi trabalhado para produzir dados focando as experiências do jogador e do jogo num mesmo contexto. Os resultados indicam que a metodologia precisa ser aperfeiçoada no sentido de ampliar a quantidade de assuntos, aprimorar as atividades gamificadas; explorar melhor a cultura dos games; tornar a atividade de reflexão de compreensão do jogo em grupo mais dinâmica.

Palavras-chave: mídia-educação; ludoletramento; teste de metodologia; jogos digitais.

Introdução

Os estudos sobre os jogos digitais tiveram início na década de 1990, ao compor parte do campo de estudo da teoria digital, e já nos anos 2000 começa a se solidificar enquanto campo de estudo (EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008). No entanto, muitas vezes, segundo Ribens e Poels (2014), o foco do estudo está centrado na estrutura e compreensão do

próprio jogo ou do jogador isoladamente, como entidade separada do jogo. Essa tendência das pesquisas indica que ainda são poucos os estudos que se detém na relação do jogador com o jogo, buscar descobrir as experiências geradas a partir dessa intersecção, ou seja, o que acontece aos jogadores, o que lhes passa quando jogam, o que sentem, pensam ou aprendem, por exemplo.

Neste sentido, ao aproximar os campos dos jogos com o da educação, também é possível perceber que os jogos vêm sendo objeto de estudo de muitas pesquisas, atuando muitas vezes como instrumento pedagógico, crítico e expressivo – produtivo. Esse foi um resultado encontrado na revisão sistemática (HOCHSPRUNG; CRUZ, 2017) que realizou um levantamento de experiências quanto ao uso de programas de desenvolvimento de jogos e jogos eletrônicos/digitais de cunho comercial em escolas. O propósito foi identificar nessas práticas os três contextos propostos pela mídia-educação: educar com os meios (perspectiva instrumental), sobre/para os meios (perspectiva crítica), e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva) (FANTIN, 2011). O que se descobriu foi que, embora se faça uso dessas práticas, ainda é possível notar a presença de um paradigma antigo, no que diz respeito à aplicação de jogos digitais dentro das escolas, em especial os de cunho comercial, em que se faz pouco ou quase nenhum uso das suas inúmeras possibilidades criativas nesse ambiente (HOCHSRUNG, CRUZ, 2017). Ou seja, mesmo já sendo conhecido e experimentado como um recurso importante para a aprendizagem dos alunos, os jogos ainda são pouco conhecidos e, quando usados, não alcançam toda sua potência. Seria preciso mídia-educar professores e estudantes de licenciatura para que conhecessem, refletissem e atuassem com os jogos digitais em suas práticas didáticas. Dessa maneira, uma questão que se apresenta para os pesquisadores da mídia-educação interessados em investigar os jogos digitais é: como fazer com que eles sejam melhor aproveitados na escola? Como ampliar os letramentos de professores e estudantes de licenciatura sobre os jogos digitais?

A partir dessa problemática, o objetivo desta pesquisa foi conhecer, a partir de uma proposta de estudo da intersecção jogador e jogo, quais as possibilidades de aprendizagens a partir dos jogos digitais, que se estendem de sua prática instrumental, às reflexões críticas do jogo enquanto artefato cultural, repleto de significados e com uma linguagem própria. O pressuposto inicial embasado na mídia-educação para alcançar esse objetivo foi que essa aprendizagem poderia ser incentivada, mediada e ampliada através da mediação pedagógica realizada em oficinas oferecidas dentro da formação inicial.

A justificativa para essa proposta é a de que, com as mídias digitais, o alcance e o público da mídia-educação se expandem para além das crianças e jovens e buscam ampliar o letramento também dos adultos (RIVOLTELLA, FANTIN, 2012), em especial, os professores e estudantes de licenciatura. No caso dos jogos digitais, ainda paira sobre esses sujeitos uma compreensão de que não são jogadores, ou que, pelo menos, não têm as mesmas práticas de seus alunos com essas mídias. Assim, da mesma maneira como se conhece pouco sobre como esse público se relaciona com os jogos digitais, por outro lado ainda são poucos os espaços de oferta de mídia-educação no currículo de formação inicial ou continuada de professores. Por essa razão, para investigar de forma exploratória essa questão, oferecemos oficinas direcionadas aos estudos dos jogos digitais, com estudantes, dentro de uma disciplina do currículo de Pedagogia e Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina, que abordou o jogo enquanto objeto pedagógico, tendo como base teórico-metodológica a mídia-educação (FANTIN, 2011) e o ludoletramento (ZAGAL, 2010).

A contribuição deste artigo é justamente encontrar os pontos em comum entre as duas propostas teóricas, ampliando sua capacidade não apenas descritiva, mas que possa ser aplicada em outras práticas pedagógicas com jogos digitais. O que se vai narrar aqui é o teste realizado dessa metodologia, que foi, depois de analisado, criticado e reformulado, aplicado em uma investigação mais aprofundada em uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (HOCHSPRUNG, 2018). Para que essa proposta metodológica e sua realização possam ser melhor compreendidas, é preciso definir sinteticamente os conceitos de mídia-educação e de ludoletramento que embasaram a pesquisa.

2 Mídia-Educação e Ludoletramento

Com o advento das mídias digitais novos campos de estudo sobre a aprendizagem mediada por tecnologia surgiram. No que diz respeito ao nosso objeto de estudo (games), sabe-se que as crianças de hoje estão imersas na cultura digital, tendo sido chamada de *game generation*. Conforme explica Hostetter (2002), os jogos foram os responsáveis por mudar algumas habilidades cognitivas desta geração que pode absorver diversas informações ao mesmo tempo. Para o autor, trata-se de uma ferramenta de aprendizagem, já que o computador pode se ajustar de acordo com a dificuldade dos usuários, ou se adequar conforme as necessidade e preferências dos jogadores.

Ao entender o jogo como um meio ou recurso de aprendizagem, é necessário abordá-lo dentro do ambiente escolar de forma a promover os letramentos, estimulando o senso crítico dos atores sociais. A mídia-educação tem sua abordagem no campo da educação a partir de três perspectivas: “educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)” (FANTIN, 2011, p. 30). No entanto, ainda são poucos os estudos que tentam congregar o lúdico dos jogos digitais para utilizar essa abordagem globalizante com essa mídia.

No campo dos estudos sobre jogos, uma perspectiva crítica vem sendo investigada por Zagal (2010), a *ludoliteracy* ou ludoletramento, que propõe uma nova forma de letramento em jogos digitais, nos considerados domínios semióticos singulares. Assim, para Zagal (2010), um sujeito passa a ser letrado em jogo digital não apenas quando adquire a capacidade de jogar, mas quando compreende os significados desses jogos no contexto da cultura, da tecnologia e de outros jogos, e também consegue produzir jogos.

Os pontos de conexão entre as duas teorias se aproximam diante da contemplação de suas três abordagens pode ser visto no Quadro 1:

Mídia-Educação		Ludoletramento
Perspectiva Instrumental		Capacidade de jogar
Perspectiva Crítica		Capacidade de entender os significados dos jogos
Perspectiva Expressivo-Produtiva		Capacidade de produzir jogos-

Quadro 1 - Mídia-Educação e Ludoletramento.

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

A perspectiva instrumental (FANTIN, 2011) se refere à utilização do jogo enquanto objeto pedagógico, mas sobretudo, atuando também como mediador de seu próprio aprendizado no que tange o domínio gradual e progressivo dos controles do jogo pelos jogadores. Logo, essa aprendizagem instrumental pode estabelecer relações com a capacidade de jogar dos jogadores, proposta por Zagal (2010), adquirindo tal letramento.

Já no que diz respeito à abordagem do jogo de forma crítica (FANTIN, 2011), a abordagem se refere à contemplação do jogo enquanto linguagem passível de interpretação, estimulando a apropriação dos elementos dos jogos. Para tanto, essa perspectiva crítica se aproxima do letramento de proposto por Zagal (2010), no que diz respeito à

compreensão dos significados dos jogos diante do contexto da cultura, tecnologia e dos outros jogos.

Por fim, a última aproximação entre ambas as teorias é no que diz respeito à perspectiva expressivo produtiva (FANTIN, 2011), relacionada à produção, fazendo uso da mídia “como linguagem, como forma de expressão e produção” (RIVOLTELLA, 1997, apud FANTIN, 2005, p. 11).

3 Metodologia

A elaboração das oficinas foi orientada a partir de uma intervenção mediada, que teve como parâmetro a metodologia de ensino baseada na experiência de aprendizagem mediada de Feuerstein et al (2014), que propõe que ao ser exposto a um determinado estímulo (S), no caso os jogos digitais, o Organismo (O), ou seja, os estudantes jogadores, reagem e respondem (R) com habilidade e plenitude ao estímulo que é mediado pelo humano (H), nesse caso o professor. A proposta de Feuerstein é colocar o mediador como aquele que oferece possibilidade para as pessoas se modificarem, assim como aquele que fornece ferramentas para que elas possam se beneficiarem dessa exposição direta ao estímulo. Nesse caso, estamos tratando de possibilitar o letramento em jogos, no que diz respeito essencialmente, a capacidade das estudantes de compreender e analisar os jogos de forma crítica.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram elaborados com base em Ribbens e Poels (2009), estudiosos das experiências dos jogadores, que propõem uma metodologia testada e aprovada por eles, que visa levar em consideração as experiências do jogador e do jogo em um mesmo contexto. Elaboraram, portanto, três métodos qualitativos orientados ao estudo dessas experiências, quais sejam: Diário (ao estudar o estudante/jogador em um determinado contexto); Modelo de comentário de vídeo (por meio das atividades de jogo), e entrevistas de grupos focais (a partir da interação com os outros estudantes/jogadores).

O teste de metodologia presente teste tomou por base dois desses instrumentos metodológicos: diário de bordo, e modelo de comentário de vídeo, realizando algumas adaptações quanto à abordagem, a fim de se tornar mais propícia ao ambiente da pesquisa.

A metodologia da pesquisa parte de uma análise exploratória e descritiva das oficinas, a partir do método de pesquisa qualitativo. Para tanto, após aplicada a pesquisa, planejou-se realizar a análise dos materiais produzidos pelas estudantes, tendo por base a mídia-educação

(FANTIN, 2011) e o ludoletramento (ZAGAL, 2010), a fim de verificar a eficácia da oficina.

Salienta-se que devido à amplitude de sua aplicação, não foram analisadas neste artigo todas as etapas contempladas na oficina que foram necessárias para identificar práticas a serem mantidas, assim como possibilidade de aprimoramento de algumas abordagens.

O conteúdo foi elaborado tendo em vista uma aprendizagem sobre os elementos do jogo, baseado nos autores do campo de pesquisa: regras, interface do jogo, áudio, narrativa e experiência.

Nos dias 19 de setembro e 26 de setembro de 2017 foram realizadas oficinas de jogos ministrada pela pesquisadora, como parte da disciplina/NADE chamada: MEN 7171 “Produção de linguagem audiovisual, digital e Hipermediática na Educação” oferecida para estudantes da Pedagogia e das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina.

A amostra de pesquisa foi formada inicialmente por quatorze estudantes, reduzida para doze, devido a alguns problemas de preenchimento do diário de bordo. Logo, a amostra apresentada desse artigo, é composta por onze estudantes do gênero feminino, um do gênero masculino, com idade entre 18 e 21 anos (25%), 22 e 25 (50%) e 25 anos ou mais (25%). Destes, 9 eram estudantes de Pedagogia, 1 de Ciências Sociais, e 2 de Letras/Espanhol.

O jogo escolhido para ser trabalhado foi o *Life is Strange*, um jogo digital, composto por cinco episódios, desenvolvido pelo estúdio francês Dontnod Entertainment e publicado pela Square Enix em 2015. É um game single player, em terceira pessoa e de gênero Interactive Digital Storytelling, ou seja, possui narrativa interativa, onde tomadas de decisões acabam gerando certas consequências na história.

No dia 19 de setembro, na primeira etapa da oficina, os estudantes se organizaram em duplas e trio e jogaram o game *Life is Strange* por aproximadamente 10 minutos, como uma forma de se ambientar aos controles do jogo. Na segunda etapa, eles jogaram o game por aproximadamente 30 minutos. Já na terceira etapa a pesquisadora concedeu 20 minutos para que os estudantes tomassem nota em seus diários de bordo acerca das experiências com esse artefato, levando em consideração categorias específicas correspondentes ao esquema de análise, o qual prevê a abordagem dos prazeres estéticos do meio digital (MURRAY, 2003). A etapa seguinte consistiu na aplicação do método modelo de vídeo, o qual possui três partes importantes que foram adaptadas à aplicação da presente pesquisa (RIBBENS e POELS, 2009): gravação audiovisual do usuário e do jogo (através da captura de tela de

hardware) (1), tomada de notas por um pesquisador (2), entrevista semiestruturada entre pesquisador e usuário (3). Ao jogarem por 30 minutos (segunda etapa), a partida foi gravada (através da captura de tela de hardware) e os estudantes foram observados por mediadores que tomaram notas das ações dos estudantes/jogadores ao longo desse tempo. Na etapa seguinte, os jogadores se assistiram jogando por cerca de 15 minutos e então falaram da experiência para a pesquisadora em uma entrevista semiestruturada que será gravada (voz dos estudantes), abordando a compreensão da narrativa do jogo pelos sujeitos jogadores, tendo por base por base os cinco elementos do roteiro de Gancho (2002): enredo, personagem, tempo, espaço e narrador.

A próxima etapa contou com uma atividade realizada a distância e de forma individual. Essa atividade se deu em formato de questionário respondido online que foi estruturado com base na compreensão do jogo diante dos diferentes contextos (ZAGAL, 2010), além de abordar os Prazeres Estéticos do Meio Digital (MURRAY, 2003) e dos Prazeres Estéticos dos Jogos (HUNICKE et al, 2004); e Definição de Jogo (MCGONIGAL, 2012).

Já no dia 26 de setembro foi realizada inicialmente a etapa de reflexão em grupo, a qual foi filmada. O assunto em questão foi: a compreensão do jogo por parte dos jogadores, tendo por base Zagal (2010), ou seja, compreender os significados com respeito a esses artefatos, em termos da cultura humana (1) e de outros jogos (2). Também foram retomados e discutidos outros conteúdos abordados anteriormente: Prazeres Estéticos do Meio Digital (MURRAY, 2003) e Elementos do Roteiro de Gancho (2002). Na etapa seguinte, a mediadora explanou sobre alguns elementos essenciais do jogo digital, incitando, na sequência, a discussão e reflexão em duplas e trios sobre tais componentes presentes no game *Life is Strange*. Para isso utilizou algumas atividades gamificadas. Essa etapa atendeu a um dos escopos da compreensão do jogo de Zagal (2010): compreender seus componentes e a forma com que facilitam experiências nos jogadores. Essa intervenção da mediadora contemplou alguns elementos essenciais nos jogos, tais como: definição de jogo (MCGONIGAL, 2012); os elementos dos jogos (SCHELL, 2011); e os elementos narrativos dos games (NOVAK, 2011).

A seguir, pode ser observado o cronograma das etapas de desenvolvimento das atividades realizadas:

Dia	Atividade	Tempo	Conteúdo	Instrumento de coleta
19/09	Ambientação: Jogadores se ambientam com os comandos do jogo	10 min	Prazeres estéticos do meio digital; prazeres estéticos dos jogos digitais.	
	Jogando: Estudantes jogam o game <i>Life is Strange</i> . Obs: Será realizada uma captura de tela por meio de um software específico.	30 min		
	Preenchimento de Diário de Bordo	20 min		Diário de bordo
	Assistir: Estudantes se assistem jogando.	15 min		
	Entrevista: Alunos respondem algumas perguntas sobre elementos do roteiro, pertencentes a história do jogo.	15 min	Elementos do roteiro.	Parte da etapa comentário de vídeo (Entrevista semiestruturada)
Atividade a distância	Compreensão do jogo: Estudantes receberão um questionário orientado à compreensão do game <i>Life is Strange</i> nos diferentes contextos: cultura, de outros jogos, e da tecnologia. E	1 semana	Prazeres estéticos do meio digital; compreensão do jogo; definição de jogo.	Questionário aberto

	orientadas também aos prazeres estéticos do meio digital e definição de jogo.			
26/09	Reflexão no grande grupo sobre temáticas já abordadas.	1 h	Prazeres estéticos do meio digital; prazeres estéticos dos jogos digitais; elementos do roteiro; compreensão do jogo nos diferentes contextos	Gravação audiovisual dos estudantes.
	Mini oficina de games: Atividade gamificada que aborda diversas temáticas que envolvem os o universo dos jogos digitais.	1 h	Definição de jogo; elementos dos jogos; elementos narrativos dos jogos.	Materiais impressos: tarjetas.

Quadro 2 - Cronograma de desenvolvimento da oficina.

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

4 Análise dos resultados

Com relação à análise do diário de bordo das estudantes, foi possível verificar a capacidade das estudantes de jogar (ZAGAL, 2010), seu nível instrumental (FANTIN, 2011), embasado nos prazeres estéticos do meio digital: imersão, agência e transformação, proposto por Murray (2003).

Logo, percebemos que os estudantes, organizados em grupos para realização da atividade do jogar, em sua maioria usufruiu desses

prazeres estéticos. Quase todos os grupos sentiram-se transportados para o universo do jogo, usufruindo da imersão: *“o poder de escolha, a música, o enquadramento em primeira pessoa foram elementos que proporcionaram o sentimento de imersão”*. Apenas uma das equipes não demonstrou sentir tal prazer: *“A experiência compartilhada de um jogo solo frustra o propósito.”* Assim como perceberam que suas ações, foram relevantes e significativas para a narrativa/história, proporcionando o prazer da agência. Algumas percepções desse prazer: *“Quando voltávamos no tempo para mudar rever e mudar as ações do avatar e assim mudar a história.”* *“Ao conseguir quebrar o alarme de incêndio salvando uma vida”*. E também, perceberam o prazer de transformar a narrativa: *“Cada vez que voltávamos no tempo a história mudava. E também ajudava muito na maneira como jogávamos”*.

Diante disso foi possível perceber, por meio da observação sistemática da pesquisadora o, que, embora tenham usufruído dos prazeres estéticos (vistos por meio do diário de bordo preenchido pelos grupos), tiveram algumas dificuldades em jogar e controlar o jogo, o que está ligado ao prazer da agência. Contudo nota-se que praticamente todos os grupos, com exceção de um, pareciam estar imersos no jogo percebido por meio das observações. Logo, é possível afirmar que suas dificuldades, principalmente no início do jogo, podem estar relacionadas à ausência de letramento em jogos, necessitando que o tempo de jogo se amplie para que possam adquirir esse controle de jogo, assim como a organização da atividade do jogar seja individual, favorecendo a aprendizagem instrumental do jogo. Podemos perceber então, que a partir da aplicação dessa metodologia, as estudantes não conseguiram adquirir a capacidade de jogar (ZAGAL, 2010), ou seja, fazer uso instrumental (FANTIN, 2011) do jogo de forma efetiva.

Com relação a uma das etapas mais importantes da oficina, a de reflexão no grande grupo sobre o jogo envolvendo questões sobre os elementos narrativos (GANCHO, 2002), e a abordagem do jogo no contexto da cultura e de outros jogos (ZAGAL, 2010), realizada no último dia de oficina, pode-se afirmar que as estudantes conseguiram compreender o jogo em termos de seus elementos narrativos, a partir de Gancho (2003). Assim como compreenderam o contexto cultural do jogo (ZAGAL, 2010), além de estabelecer relações com outros jogos que utilizavam estruturas narrativas e componentes de jogos semelhantes, a proposta vem ao encontro do que contempla Zagal (2010), embora tenha sido notada uma grande dificuldade de extrair dos participantes uma opinião/fala sobre os jogos enquanto contexto da cultura, a partir da teoria

de Zagal (2010). Isso indica que a temática precisa ser melhor explorada na futura intervenção.

Já quanto às atividades gamificadas também realizadas no último dia de oficina, foi possível perceber que elas fizeram com que os estudantes refletissem sobre a teoria trazida pela pesquisadora/mediadora aplicada à prática dos jogos, a partir de Schell (2011), contemplando os elementos dos jogos digitais, e McGonigal (2012), diante de sua abordagem dos elementos fundamentais dos jogos digitais. Isso prova a eficácia dessa abordagem no ponto de vista de trabalhar os elementos dos jogos de forma crítica (FANTIN 2011), permitindo a compreensão dos significados dos elementos desses jogos, levando a uma maior reflexão e apropriação desses elementos por parte das estudantes.

A fim de descobrir se os estudantes haviam se interessado pela proposta da oficina, foi aplicado, a cada dia um formulário online de feedback e, após a conclusão desta, um questionário de satisfação. A seguir alguns comentários dos participantes sobre cada dia das oficinas e do aprendizado proporcionado por elas de modo geral. No formulário da oficina realizada no dia 19 de setembro, é possível ver que ela teve ótima aceitação por partes de todos os estudantes que responderam (6 estudantes): *“Sobre a aula de hoje. Tudo certo! As oficinas parecem mais organizadas”*; *“Gostei da aula, gostei de ter essa experiência com esse jogo”*; *“Eu gostei muito. As aulas estão sendo muito bem preparadas e envolvem a gente!”*. Contudo uma pessoa encontrou dificuldades na jogabilidade, mas mesmo assim acho a atividade interessante: *“Pessoalmente tenho muita dificuldade com games, não era de uso em minha infância e minha coordenação motora não é das melhores, me senti desafiada e isso valeu muito”*.

Já a respeito do segundo dia de oficina (26 de setembro), que contou com as respostas de oito estudantes, estes indicaram que a aula obteve uma boa aceitação, porém também algumas críticas negativas, as quais foram de extrema importância para o aprimoramento da oficina: *“Achei a aula muito legal, acho muito importantes momentos como esse para poder dialogar com os colegas sobre o que aprendemos”*; *“Legal, é bom debater e ouvir as diferentes experiências e opiniões.”* *“É uma metodologia de 8 ou 80 não? Pode ser que dê muito certo e os alunos sejam participativos (como ocorreu) ou que não dure cinco minutos por causa de completo silêncio ou desinteresse. Eu pessoalmente gosto muito, mas tenho o cuidado de sempre observar qual é o perfil de turma com a qual estou trabalhando, para ver se é aplicável ou não.”* *“Acho legal, porém acho que ficaram meio atropelado os propósitos pedagógicos (ou*

os conteúdos a serem ensinados) ”. “Achei desnecessário, pois conversamos tudo o q já tínhamos conversado na aula anterior.”

Como as duas oficinas desta pesquisa integraram uma disciplina que vinha discutindo de forma gamificada várias questões voltadas à linguagem audiovisual e hipermediática, os estudantes já tinham conhecimento de boa parte dos conteúdos abordados, tais como: estruturação de narrativas e conhecimento de alguns elementos dos jogos digitais, que foram trabalhados por uma outra mestrandia em uma de suas aulas que antecederam à oficina. Por essa razão, pode-se dizer que os resultados de certa forma estão inseridos nesse contexto em que a amostra da pesquisa já estava “contaminada”, o que precisa ser considerado para a análise dos comentários e da experiência vivida na oficina. É importante informar também que dois estudantes já haviam jogado o game *Life is Strange* anteriormente.

5 Considerações Finais

O presente artigo teve o propósito de apresentar um teste de metodologia realizado com estudantes de pedagogia e licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Logo, dentre algumas melhorias propostas a partir da aplicação desse teste de metodologia estão: Ampliar a quantidade de assuntos a serem abordados na sexta etapa (jogo e seus elementos); aprimorar as atividades gamificadas na etapa de explanação sobre os componentes dos jogos; explorar melhor com os estudantes o assunto da cultura dos games, incitando a pesquisa em casa; tornar a atividade de reflexão em grupo, voltada à compreensão do jogo mais dinâmica, principalmente na etapa que irá tratar da cultura dos jogos, assunto um pouco mais complexo de ser trabalhado; elaborar um questionário de perfil de jogador.

De forma geral é possível analisar que as estudantes não conseguiram adquirir total letramento no que diz respeito à capacidade de jogar (ZAGAL, 2010) / instrumental (FANTIN, 2011), necessitando que o tempo de jogo seja ampliado, bem como a organização das estudantes se deem de forma individual. Assim como foi possível perceber por meio de suas falas a compreensão que tiveram acerca dos elementos narrativos (GANCHO, 2002), e também dos demais elementos de jogos contemplados a partir de McGonigal (2012) e Schell (2011).

Diante disso, é possível também apontar a eficácia da mediação realizada na oficina, permitindo despertar nos estudantes essa capacidade de compreender a mídia jogo de forma crítica, conforme propõe Fantin

(2011), ou seja, compreender os significados dos elementos, de sua linguagem, adquirindo então também esse letramento.

Referências bibliográficas

EGENFELDT-NIELSEN, Simon et al. **Understanding video games: The essential introduction**. Routledge, 2008.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de Professor, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/7PHcca>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Org.). **Cultura digital e escolas: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

FANTIN, Monica (2005). Novo olhar sobre a Mídia-Educação. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, Brasil. Disponível em: <<https://goo.gl/jnqqX2>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FEUERSTEIN, Reuven et al. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. Safio Paulo Aítica, 2002.

HOCHSPRUNG, Juliana; CRUZ, Dulce Márcia. **Jogos digitais/eletrônicos em sala de aula**: uma revisão sistemática. Proceedings do SBGames 2017, Trilha Cultura – Short Papers. Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175527.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018

HOCHSPRUNG, Juliana. **Life is Strange: uma experiência de produção de narrativas críticas com jogos digitais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

HOSTETTER, Obe. **Video Games - The Necessity of Incorporating Video Games as part of Constructivist Learning. Game Research.** Disponível em: <https://goo.gl/nxJ9RG>. Acesso em: 5 jun. 2017.

HUNICKE, Robin et al. **MDA: A formal approach to game design and game research.** In: Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI. 2004. p. 04-04. Disponível em: <https://goo.gl/GHBUPx>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MURRAY, Janet. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003.

NOVAK, Jeannie. **Desenvolvimento de Games.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

RIBBENS, W; POELS, Y. RIBBENS, Wannes; POELS, Yorick. **Researching player experiences through the use of different qualitative methods.** In: DIGRA Digital Library-Proceedings 2009. DIGRA, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/djidGy>. Acesso em: 6 ago. 2017.

SCHELL, Jesse. **A arte de game design: o livro original.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ZAGAL, José P. **Ludoliteracy: defining understanding and supporting games education.** ETC Press, 2010.

APÊNDICE B – Modelo questionário Pré-jogo

PERFIL DE JOGADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título "Comenius: Uma Proposta de Pesquisa e de Formação Docente para as Mídias Utilizando Jogos Eletrônicos". Meu nome é Juliana Hochsprung, sou orientada da professora Dulce Marcia Cruz, pesquisadora responsável pelo Projeto e professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Com este questionário pretendemos analisar a presença dos jogos digitais na vida dos estudantes de pedagogia e licenciaturas, procurando perceber o uso em relação a sua vida acadêmica, social e pessoal. O questionário demora cerca de 10 a 15 minutos para ser respondido. Não há respostas certas nem erradas, mas a sua sinceridade é fundamental para atingirmos o objetivo deste estudo. O questionário é anônimo, os dados preenchidos são confidenciais e apenas serão utilizados pela pesquisa. Não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação e será garantido o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos que tiverem seus dados coletados.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Juliana Hochsprung no telefone (47) 999100818 ou pelo e-mail: hochsprungju@gmail.com. Deixe também o telefone da professora Dulce Marcia Cruz, pesquisadora responsável pelo projeto: 48-3721-4500 e seu e-mail dulce.marcia.cruz@gmail.com

Dúvidas a respeito da ética aplicada nesta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina pelo telefone (48) 3721-6208.

*Obrigatório

1. Marcar apenas uma oval.

Opção 1

Consentimento livre e esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade. Dou meu consentimento para que a equipe de pesquisadores que elaboraram o questionário utilize os dados por mim fornecidos, de forma anônima, em relatórios, artigos e apresentações.

2. Consentimento *

Marque todas que se aplicam.

Concordo

PERFIL DE JOGADOR

3. Nome *

4. Email *

5. Idade *

6. Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

Marque todas que se aplicam.

Sim

Não

7. Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

8. Quais tipos de jogos costuma jogar com maior frequência? *

Marcar apenas uma oval.

Ação (Ex: Plataforma - Super Mário; Aventura de ação - Prince of Percia/Tomb Raider; Luta - Mortal Kombat)

Adventure (Ex: Adventure Gráfico: Myst; Monkey Island; RPG - Elder Scrolls, Kings Bounty, Mass Effect, Star Wars: Knights of the Republic); MMORPG - World of Warcraft; Sobrevivência/Terror - Resident Evil

Construção/Gerenciamento (Ex: SimCity, Zoo Tycoon)

Simulação de vida (Ex: The Sims)

Música (Ex: Guitar Hero)

Esportes (Ex: Tony Hawk; Fifa; NBA Live)

Estratégia (Ex: RTS - Comand and Conquer, Dawn of War; Baseado em turnos - X-Com; Advance Wars; Defesa de torre - Lock's Quest; The Awakening)

Simulação de veículos (Ex: Corrida - Gran Turismo, Nascar Racing; Voo - X-Wing/TIE Fighter.)

Quebra-cabeças (Ex: Tetris)

Shooter (Ex: First person shooter - Quake; Shot'em ups - Space Invaders; Third person shooter - Star Wars Battlefront).

Não jogo.

https://www.google.com/forms/d/1wQNwYjku0404wMe5jm4um2inYj5zmq9YJ8glauAC_Q/edit

PERFIL DE JOGADOR

9. O jogo digital, bem como o jogo analógico, possui componentes que o classificam como tal. Na sua opinião, qual (is) é (são) o (s) elemento (s) fundamental (is) de um jogo digital? (apenas pontue, não há necessidade de descrevê-lo). *

10. Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

Marque todas que se aplicam.

- Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.
- Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.
- Não jogo.

11. Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim.
- Não.
- Não jogo.

12. Como você se descreveria enquanto jogador?

Marque todas que se aplicam.

- Predador: Competitivo e está em busca de atingir as melhores colocações no ranking do jogo.
- Conquistador: Gosta de buscar novos desafios, está focado exclusivamente nos seus objetivos no jogo.
- Socializador: Joga para socializar, fazer amigos, estabelecer conexões com outros jogadores.
- Explorador: Gosta de explorar o universo do jogo, fazer descobertas.
- Não jogo.

RECEPÇÃO DOS JOGADORES	
13. Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *	
<i>Marque todas que se aplicam.</i>	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não jogo
google.com/forms/d/1wQNwyyjku0404wMe5jnm4um2InYjSzmq9YjBglauAC_Q/edit	
PERFIL DE JOGADOR	
14. Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *	
<i>Marque todas que se aplicam.</i>	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não jogo
15. Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *	
<i>Marque todas que se aplicam.</i>	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
OBRIGADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!	
Jogadores e não jogadores! Vamos aprender juntos um pouco mais sobre o universo dos games e as inúmeras contribuições que eles podem trazer para o universo da educação?	
A gente se vê em breve! Até lá!	

APÊNDICE C – Modelo questionário Pós-jogo

<p>QUESTIONÁRIO PÓS-JOGO</p> <p>Após ter jogado o game Life is Strange, responda algumas perguntas sobre o jogo.</p> <p>*Obrigatório</p> <p>1. Clique em INICIAR para começar a responder o questionário. <i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> INICIAR</p> <p>2. Nome (coloque seu nome) *</p> <p>_____</p> <p>QUESTIONÁRIO PÓS-JOGO</p> <p>Recepção de jogadores/Capacidade de jogar/Experiência de jogo/valores no jogo/interpretação do jogo</p> <p>3. Você já conhecia o Game Life is Strange? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> SIM <input type="radio"/> NÃO</p> <p>4. Você já havia jogado o Game Life is Strange? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> SIM <input type="radio"/> NÃO</p> <p>5. Você acredita que o seu interesse ou desinteresse por jogos do gênero narrativo com a temática abordada em Life is Strange exercem influência na sua forma de interagir e perceber o jogo? *</p> <p><i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> SIM <input type="radio"/> NÃO</p> <p>6. Comente brevemente sobre a resposta anterior. *</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

7. Pensando na sua relação com o jogo, em termos de manuseio/interação. Você encontrou alguma dificuldade no manuseio do jogo (dificuldades em realizar determinada ação no jogo, por exemplo)? Comente brevemente. *

8. Com o passar do jogo, você acredita ter conseguido interagir/manusear melhor os comandos do jogo (conseguir realizar determinadas atividades no jogo que antes eram difíceis)? Comente brevemente. *

9. O jogo lhe proporcionou a sensação de autonomia (controle do jogo)? Traga argumentos para justificar sua resposta. Se tiver conhecimento sobre os componentes do jogo, utilize-os para justificar sua resposta. *

10. O jogo lhe proporcionou a sensação de competência (conseguir realizar determinada atividade do jogo com sucesso)? Traga argumentos para justificar sua resposta. Se tiver conhecimento sobre os componentes do jogo, utilize-os para justificar sua resposta. *

11. Você percebeu a presença de quais valores éticos e/ou políticos (característicos da sociedade) no game *Life is Strange*? Traga argumentos para justificar sua resposta. Caso tenha conhecimento sobre os componentes do jogo, traga-os para argumentar sobre a forma com que os valores foram percebidos no jogo. *

google.com/forms/d/1ttV2lT3bixiGyLgdkhVfAAhHqzPfyDCf4nbTDPdpZs/edit

QUESTIONARIO POS-JOGO

12. Qual desses elementos dos jogos digitais você acredita ser o PRINCIPAL responsável por promover essas experiências (autonomia e competência) e interpretações de jogo? *

Marcar apenas uma oval.

- Interatividade
- Interface
- Áudio
- História
- Mundo fictício (espaço do jogo e personagem)
- Mecânica narrativa (estrutura narrativa, missão do jogo)

13. Os jogos digitais, assim como o cinema, ou o livro, possuem uma linguagem formada por elementos específicos. Ao se tratar de jogos digitais, quando o jogador entra em contato com essa linguagem a mesma acaba gerando interpretações sobre o jogo. Com base nessa explicação, faça um pequeno resumo de *Life is Strange* incluindo em seu discurso esses elementos característicos dos jogos (A questão anterior pode ajudá-la a responder essa questão). *

APÊNDICE D – Questões pré-jogo: categoria de jogador

E1⁵⁴

Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

Sim

Não

Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.

Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.

Não jogo.

Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

Sim.

Não.

Não jogo.

⁵⁴ Entrei em contato com a estudante por e-mail (via Moodle) para saber quanto tempo por semana a estudante dedicava a atividade de jogar. E então a estudante respondeu: “respondendo à pergunta, apesar de variar, normalmente não costuma passar de uma hora por semana”.

E2

Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

Sim

Não

Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

Eu jogo por volta de 4 horas por dia.

Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.

Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.

Não jogo.

Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

Sim.

Não.

Não jogo.

E3

Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

Sim

Não

Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

2

Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.

Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.

Não jogo.

Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

Sim.

Não.

Não jogo.

E4

Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

Sim

Não

Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

30 minutos

Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.

Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.

Não jogo.

Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

Sim.

Não.

Não jogo.

E5⁵⁵

Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

Sim

Não

Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.

Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.

Não jogo.

Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

Sim.

Não.

Não jogo.

⁵⁵ Entrei em contato com a estudante por e-mail (via Moodle) para saber se ela realmente não jogava, já que respondeu todas as questões reservadas aos jogadores. E então a estudante respondeu: “*Eu não jogo toda semana, somente as vezes quanto tenho tempo. Que são jogos que já tenho baixados, como por exemplo The Sims*”.

E6

Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

Sim

Não

Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

2 horas

Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.

Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.

Não jogo.

Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

Sim.

Não.

Não jogo.

E7

Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

Sim

Não

Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

2 horas

Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

- Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.
- Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.
- Não jogo.

Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

- Sim.
- Não.
- Não jogo.

E8

Você costuma jogar jogos digitais? (responda a opção "Não" apenas se você realmente nunca joga) *

- Sim
- Não

Quantas horas por semana você passa jogando? (caso sua resposta na questão anterior tenha sido não, você não precisa responder essa pergunta).

Costumo jogar apenas durante as férias, e são poucas horas jogando.

Sobre sua experiência com jogos digitais, assinale a opção que melhor a define: *

- Você costuma levar o jogo mais a sério, buscando sempre alcançar melhorias na sua performance e tempo de jogo. Sua satisfação está também em ultrapassar difíceis obstáculos.
- Você costuma jogar games por prazer, não levando o jogo tão a sério. Seu propósito é passar para o próximo nível do jogo, não se atendo em melhorar sua performance no jogo. Quando o se depara com algumas frustrações no jogo, você geralmente desiste.
- Não jogo.

Você dedica algum tempo pesquisando na internet ou revista especializadas sobre assuntos relacionados ao game que está jogando? *

- Sim.
- Não.
- Não jogo.

APÊNDICE E – Questões pré-jogo: recepção de jogadora

E1

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

E2

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

E3

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

- Sim
 Não
 Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

- Sim
 Não
 Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

- Sim
 Não

E9

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

- Sim
 Não
 Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

- Sim
 Não
 Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

- Sim
 Não

E4

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

E5

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

E6

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

E7

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

E8

RECEPÇÃO DOS JOGADORES

Você gosta de jogar jogos narrativos apoiados em diálogos em que sua tomada de decisão pode mudar o curso da história? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de jogar jogos que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

Não jogo

Você gosta de ler, assistir ou acha interessante filmes, séries que se passam em ambientes escolares ou em universidades? *

Sim

Não

APÊNDICE F – Observação Sistemática do Jogo

ESTUDANTES	Debruça sobre a tela do Note;	IMERSÃO	
		Faz cartela congruente ao jogo	Oraliza conteúdo do jogo, opinando sobre o que está acontecendo.
E1	Debruçou 2 vezes	Fez cartela congruente 2 vezes	BRANCO
E2	Debruçou 2 vezes	Fez cartela congruente 1 vez	Oralizou 4 vezes
E3	BRANCO	Fez cartela congruente 1 vez	BRANCO
E9	Debruçou algumas vezes	BRANCO	BRANCO
E4		NÃO VEIO	
E5	BRANCO	BRANCO	Oralizou 1 vez
F6	BRANCO	Fez cartela congruente 1 vez	BRANCO
E7	BRANCO	BRANCO	Oralizou 1 vez
E8	BRANCO	BRANCO	Oralizou 1 vez

APÊNDICE G – Desafio EAD: Compreensão do Jogo; Regras e Interface; Áudio, narrativa: história, personagem e dimensões do jogo

Desafio EAD: Compreensão do jogo.

Olá, estudante jogadora.

Essas perguntas orientarão a produção de uma apresentação contendo imagens e curtas frases que demonstrarão a sua compreensão do jogo enquanto cultura, e no contexto de outros jogos.

Jogo como um artefato cultural

- 1) O jogo pode compartilhar algumas qualidades temáticas de um gênero mais amplo da mídia, como o cinema ou a literatura (gênero de aventura, ação, comédia). A qual gênero pertence Life is Strange?
- 2) O jogo pode compartilhar práticas de uma subcultura, a qual se refere a um grupo de pessoa que compartilham valores, ações, práticas particulares, estilos de vestimentas, etc. A qual subcultura pertence Life is Strange? A seguir são apresentadas algumas imagens que trazem exemplos de subculturas, dentre elas uma corresponde ao game Life is Strange

Subcultura Gótica



Subcultura Hippie





Subcultura Hipster



- 3) O game Life is Strange também compartilha alguns valores de certas culturas ou sociedade. Por exemplo: Videogames que se passam durante a segunda guerra mundial podem falar sobre a perspectiva e os valores das nações aliadas. Diante do exposto comente sobre o game Life is Strange.

Contexto de outros jogos

- 4) Estabeleça algumas relações existentes entre o game Life is Strange e outros jogos que você conheça (analógicos ou digitais/videogame).

Desafio EAD: Regras e Interface.

4º DESAFIO EAD - REGRAS E INTERFACE

*Obrigatório

1. Nome da estudante *

2. Com base no que foi visto sobre regras, escolha um jogo digital e descreva brevemente como as regras estão manifestas nesse jogo. Não esqueça de mencionar o nome do jogo. *

3. Com base no que foi visto sobre interface virtual (ativa e passiva) nos jogos digitais, escolha alguns jogos digitais e descreva brevemente algumas manifestações da interface virtual ativa e passiva. Para isso, procure os jogos no youtube (tem muitos jogos gravados por youtubers), cole o link na resposta desse formulário e descreva a presença dessas interfaces. Não esqueça de mencionar os nomes dos jogos. *

Desafio EAD: Áudio, narrativa: história, personagem e dimensões do jogo

5º DESAFIO EAD: ÁUDIO/HISTÓRIA/DIMENSÃO AMBIENTAL E ÉTICA/CUTSCENES.

*Obrigatório

1. Nome da estudante *

ALGUMAS DICAS E SUGESTÕES DE CANAIS DO YOUTUBE PARA BUSCA DE JOGOS.

*TRAGA EXEMPLOS DE JOGOS QUE JÁ TENHA JOGADO PARA AJUDÁ-LA A RESPONDER MUITAS DAS QUESTÕES A SEGUIR.

Alguns canais de Youtube para pesquisa:

*ZANGADO: https://www.youtube.com/channel/UCuVlWETfdxzwIHfHMbhm2_w

*GAMEPÉDIA: https://www.youtube.com/playlist?list=PLy5A6kXfrmZS2e2oJrEnS_MF06Dhgk8B

*EDU: <https://www.youtube.com/channel/UCcMSONDjxb18PW5B8cxYdzQ>

*SANDMAN (HISTORIA NO JOGO - para tratar da estrutura do roteiro)

<https://www.youtube.com/channel/UCDDY1a5bwiQP90u0LdBD2Q>

*IGN BRASIL: https://www.youtube.com/channel/UCf94P8gKlurYyJRhhuky_g

2. Escolha um jogo digital e indique a função de apenas um dos elementos de áudio estudado (um tipo de música ou um tipo efeito sonoro). Poste o link do jogo (youtube) e indique o momento inicial do áudio. *

3. Escolha um jogo digital e comente brevemente sobre a estrutura do roteiro: enredo (resumo da história - aponte principalmente o conflito e seu desfecho), personagem, tempo, espaço/ambiente, narrador). Obs: Você pode fazer essa análise seja de um jogo inteiro ou de parte dele, desde que seja possível verificar tais elementos do roteiro. *

[google.com/forms/d/1FHMprc_-wdQTi8kN2yEE6-F0LDnTb4FaYmBlqUyndo/edit](https://forms.gle/1FHMprc_-wdQTi8kN2yEE6-F0LDnTb4FaYmBlqUyndo/edit)

5º DESAFIO EAD: AUDIO/HISTORIA/DIMENSAO AMBIENTAL E ETICA/CUTSCENES.

4. Selecione um jogo digital que aborde questões sobre a ética e moral. Poste o link do jogo e comente brevemente sobre tal manifestação. *

5. Escolha um jogo digital e disserte sobre sua dimensão ambiental. Poste o link do jogo e comente brevemente sobre tal dimensão. *

6. Selecione um jogo digital que contenha um tipo de cutscene e aponte sua função no jogo. Poste o link do jogo e indique o momento em que ela aparece (coloque o minuto inicial e final). *

APÊNDICE H – Atividades em sala – Áudio e Cutscene

Formulário 1 – Música

<p>ÁUDIO NOS JOGOS: MÚSICA <small>*Obrigatório</small></p> <p>1. Nome das estudantes *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>ÁUDIO NOS JOGOS: MÚSICA Identifique qual a função da música no jogo.</p> <p>2. MÚSICA 1 *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. MÚSICA 2 *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. MÚSICA 3 *</p> <p>_____</p>
--

5. MÚSICA 4 *	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<small>https://forms.gle/1P3BQ70FuizNO1PQmWjWbIXcyRKZEOrFbkITyo</small>	
8	AUDIO NOS JO
6. MÚSICA 5 *	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
7. MÚSICA 6 *	
<hr/>	

Formulário 2– Música

<p>ÁUDIO NOS JOGOS: MÚSICA <i>*Obrigatório</i></p> <p>1. Nome das estudantes *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>ÁUDIO NOS JOGOS: MÚSICA Relacione os tipos de música correspondentes a ordem dos vídeos exibidos.</p> <p>2. MÚSICA 1 * <i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Aviso</p> <p><input type="radio"/> Combate</p> <p><input type="radio"/> Perseguição</p> <p><input type="radio"/> Vitória</p> <p><input type="radio"/> Caminhar</p> <p><input type="radio"/> Mistério</p> <p>3. MÚSICA 2 * <i>Marcar apenas uma oval.</i></p> <p><input type="radio"/> Aviso</p> <p><input type="radio"/> Combate</p> <p><input type="radio"/> Perseguição</p> <p><input type="radio"/> Vitória</p> <p><input type="radio"/> Caminhar</p> <p><input type="radio"/> Mistério</p>
--

4. MÚSICA 3 **Marcar apenas uma oval.*

- Aviso
- Combate
- Perseguição
- Vitória
- Caminhar
- Mistério

docs.google.com/forms/d/19ZXHJq_lovSNrFO5oVr

018

5. MÚSICA 4 **Marcar apenas uma oval.*

- Aviso
- Combate
- Perseguição
- Vitória
- Caminhar
- Mistério

6. MÚSICA 5 **Marcar apenas uma oval.*

- Aviso
- Combate
- Perseguição
- Vitória
- Caminhar
- Mistério

7. MÚSICA 6 **Marcar apenas uma oval.*

- Aviso
- Combate
- Perseguição
- Vitória
- Caminhar
- Mistério

Formulário 1 – Efeito Sonoro

ÁUDIO NOS JOGOS: EFEITO SONORO
*Obrigatório

1. Nome das estudantes *

ÁUDIO NOS JOGOS: EFEITO SONORO
ÁUDIO NOS JOGOS: EFEITO SONORO

2. EFEITO SONORO 1 *

3. EFEITO SONORO 2 *

Formulário 2 – Efeito Sonoro

ÁUDIO NOS JOGOS: EFEITO SONORO***Obrigatório****1. Nome das estudantes ***

ÁUDIO NOS JOGOS: EFEITO SONORO

Relacione os tipos de efeitos sonoros correspondentes a ordem dos vídeos exibidos.

2. Efeito sonoro 1 **Marcar apenas uma oval.*

- Indicação
 Feedback

3. Efeito sonoro 2 **Marcar apenas uma oval.*

- Indicação
 Feedback

Formulário 1 – Cutscene

<p>MUNDO FICTÍCIO DO JOGO: CUTSCENES <small>*Obrigatório</small></p> <p>1. Nome das estudantes *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>MUNDO DO JOGO: CUTSCENES Identifique qual a função das cutscenes no jogo.</p> <p>2. CUTSCENE 1 *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. CUTSCENE 2 *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. CUTSCENE 3 *</p>
--

5. CUTSCENE 4 *	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
cs.google.com/forms/d/1uGCyEdG8Okyp5vvn4W6VLJURXZPT7TFQpHBNUDTyKmY/edit	
18	MUNDO FICTICIO DO JOGO: CUTSCENE
6. CUTSCENE 5 *	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
7. CUTSCENE 6 *	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Formulário 2 – Cutscene

MUNDO FICTÍCIO DO JOGO: CUTSCENES***Obrigatório****1. Nome das estudantes ***

MUNDO DO JOGO: CUTSCENES

Relacione os tipos de música correspondentes a ordem dos vídeos exibidos.

2. CUTSCENE 1 **Marcar apenas uma oval.*

- Introduzir uma tensão narrativa central
- Moldar narrativa em determinada direção
- Compensar narrativa de jogo perdido
- Associam o jogo ao cinema modemo
- Fornecem informação ao jogador
- Cutscene Interativa

3. CUTSCENE 2 **Marcar apenas uma oval.*

- Introduzir uma tensão narrativa central
- Moldar narrativa em determinada direção
- Compensar narrativa de jogo perdido
- Associam o jogo ao cinema modemo
- Fornecem informação ao jogador
- Cutscene Interativa

4. CUTSCENE 3 *

Marcar apenas uma oval.

- Introduzir uma tensão narrativa central
- Moldar narrativa em determinada direção
- Compensar narrativa de jogo perdido
- Associam o jogo ao cinema moderno
- Fornecem informação ao jogador
- Cutscene Interativa

google.com/forms/d/1aLeMvqU1S0gPKg4_sTeyCsgXzOP94_qdRKL

MUNDO FICTIC

5. CUTSCENE 4 *

Marcar apenas uma oval.

- Introduzir uma tensão narrativa central
- Moldar narrativa em determinada direção
- Compensar narrativa de jogo perdido
- Associam o jogo ao cinema moderno
- Fornecem informação ao jogador
- Cutscene Interativa

6. CUTSCENE 5 *

Marcar apenas uma oval.

- Introduzir uma tensão narrativa central
- Moldar narrativa em determinada direção
- Compensar narrativa de jogo perdido
- Associam o jogo ao cinema moderno
- Fornecem informação ao jogador
- Cutscene Interativa

7. CUTSCENE 6 *

Marcar apenas uma oval.

- Introduzir uma tensão narrativa central
- Moldar narrativa em determinada direção
- Compensar narrativa de jogo perdido
- Associam o jogo ao cinema moderno
- Fornecem informação ao jogador
- Cutscene Interativa

APÊNDICE I – Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: continuação das análises.

E2 e E6

• Interatividade

As estudantes analisaram adequadamente a presença da interatividade, associando ela como responsável por promover autonomia no jogo e despertar o sentimento de competência, conforme propõe Rigby; Ryan (2011), contudo se limitaram em trazer alguns exemplos do jogo: *"No jogo virtual, a interatividade está presente por meio de seus componentes, nos proporcionando a experiência da decisão de escolha por meio de diálogos (autonomia) e despertando sentimentos de competência ou fracasso."*

• Interface

Elas analisaram adequadamente a presença das interfaces manual e ativa no jogo e diferenciaram interface manual de interface virtual, conforme propõe Novak (2011). A respeito da interface manual, associaram adequadamente, embora de forma limitada, ao controle que o jogador possui sobre o jogo, a partir do uso de mouse, tecla: *"É manual porque o jogador utiliza-se do teclado, do mouse, da tela para que haja a visualização do jogo e assim a realização das ações."*

E na sequência dissertaram sobre a presença da interface virtual ativa, a compreendendo a partir de gráficos que servem para interação, conforme propõe Novak (2011), possibilitando diálogos, exploração de objetos, remetendo a trechos do jogo: *"o jogador interage com o jogo por meio de "clicks", por exemplo, a ação "olhar" que aparece frequentemente no jogo, ao explorar os objetos e as opções de diálogo entre os personagens. Essa interface ativa pode ser observável por meio de objetos como a câmera fotográfica, o diário, ao pegar o martelo e depois utilizá-lo para quebrar o extintor, entre outras ações".* Também descrevem elementos que compõem a interface ativa: *"Podemos visualizar neste cenário mais elementos do jogo ativo, ao aparecer opção de clicar nos cartazes, olhar os alunos que estão parados pelo corredor, entre outras informações que podem ser manipuladas".*

No vídeo narraram que o jogo possui uma interface manual, ativa e virtual, ilustrando apenas com uma cena do jogo que mostra Max interagindo com objetos do jogo. Apesar de estar um pouco confuso essa análise no vídeo, no texto fica bem clara a distinção entre interface manual e interface ativa.

- **Regras**

As estudantes analisaram adequadamente a presença das regras no jogo, ao explicar que elas não estavam explícitas, uma das características das regras conforme Salen e Zimmerman (2012), no início do jogo, porém não explicaram a importância da interação para se tornarem explícitas. Trataram adequadamente sobre algumas de suas características, tais como serem fixas, obrigatórias, e limitar as ações dos jogadores, assim como contemplaram um dos níveis de regras, o operacional (SALEN E ZIMMERMAN, 2012). Acerca das regras elas explicaram: *"limitam as ações do jogador, como por exemplo, as cutscene interativa de diálogos /respostas (regras de nível operacional, pois define nossas interações). As regras podem ser limitadas e obrigatórias, porque você precisa realizar determinadas ações para avançar no jogo e essas ações botará sua ética a provas"*. Trataram também do nível implícito das regras, algo não trabalhado em sala, ao associá-la a conduta ética do jogador em salvar a personagem, contudo este nível de regra estaria relacionado a operacionalização do sistema (seguir condutas éticas, não burlando regras do jogo).

- **Áudio**

Com relação ao áudio (música, efeito sonoro, voz), mencionaram adequadamente a função da música no início do jogo, conforme propõe Rogers (2014) relacionada ao mistério, porém não ao de caminhar, conforme dissertam, já que o caminhar imprime maior ou menor velocidade ao jogo: *"A música que está tocando, causa uma sensação de mistério e em seguida, a música tem um significado de caminhar, uma sensação de ter que encontrar algum lugar, de seguir em frente"*.

Com reação aos efeitos sonoros, explicaram que o barulho de chuva e vento indicam uma tempestade *"a indicação de uma tempestade (chuva, vento) por meio de um cenário realista"*, contudo não explicam a relação que essa indicação possui no contexto do jogo. Analisaram adequadamente, de acordo com Rogers (2014) que o sinal tocando também é um efeito sonoro que indica que ela precisa falar com o professor: *"Mediante o barulho do sinal (efeito sonoro que indica a saída dos alunos para o intervalo), a personagem principal fala com o professor"*. Associaram o alarme de incêndio acionado como um efeito sonoro de indicação, contudo, não se trata de uma indicação para o jogador, ou seja, não é um indicativo de algo para o personagem jogador: *"Após ativar o alarme de incêndio que é considerado um efeito sonoro de indicação, os alunos ficam assustados e saem correndo do banheiro"*,

porém nesse caso, ele estaria mais relacionado a questão do feedback, já que o efeito sonoro aparece após a ação do jogador.

Também trataram sobre a presença da narração, conforme contempla Novak (2011), quando Max está pelos corredores da escola: *"o áudio é reproduzido pela narração de Max e do barulho de conversas entre outros alunos que estão ali pelos corredores"*. As estudantes explicaram que o efeito sonoro de feedback é a conversa com o professor, o que na verdade não caracteriza um efeito sonoro, e sim a presença do áudio em forma de voz: *"No decorrer do jogo encontramos vários efeitos sonoros de feedback, onde o jogador faz uma escolha e se esta tiver certa ele ganha algo em troca, como a conversar com o professor dentro da sala de aula e a escolha de respostas (cutscene)"*. Já no momento da cutscene, em que Max recapitula o momento vivenciado em sala de aula, as estudantes analisaram adequadamente a música como de mistério, de acordo com Rogers (2014) e identificaram a presença da narração, conforme propõe Novak (2011). *"A música nesse momento é de mistério e o áudio é conduzido pela narração do que está acontecendo"*.

- **Cutscene**

Em sua análise as estudantes fizeram menção inicialmente a cutscene do início do jogo, ilustrada no vídeo, descrevendo-a como responsável por fornecer informações sobre o jogo e de sua missão principal, contudo o mais adequado seria utilizar o termo estudado, que seria: introdução de uma narrativa central, conforme contempla Egenfeldt-Nielsen et al (2008). Porém imagina-se que elas apenas não fizeram menção ao termo, compreendendo a proposta dessa cutscene: *"O jogo se inicia com uma cutscene, onde se dá ao jogador informações sobre o que se trata o jogo e sua missão principal é salvar a cidade de uma grande tempestade"*.

Identificaram adequadamente uma cutscene como responsável por compensar a narrativa de um jogo perdido, a partir do que propõe Egenfeldt-Nielsen et al (2008). *"Max após ter ido no banheiro, a personagem principal reaparece na sala de aula (cutscene que significa a compensação de narrativa de jogo perdido), vivenciando novamente a aula anterior."*

Já com relação a cena em que Max executa comandos para voltar no tempo após ter deixado a máquina fotográfica cair no chão, as estudantes classificaram como cutscene interativa, o que é adequado, porém se equivocam quando explicaram que a cutscene também tem a função de moldar a narrativa em uma determinada direção: *"Nesse momento acontece uma cutscene interativa e que molda a narrativa em uma determinada direção, conseguindo assim voltar no tempo"*. Após

retornar ao banheiro uma cutscene relembra Max as ações que fez quando esteve na primeira vez no local, e o jogo segue com a discussão dos personagens, observados por Max. A estudante indica que a cutscene teve a função de fornecer informações ao jogador, contudo ela poderia ser classificada como uma cutscene que direciona o jogador, de acordo com Egenfeldt-Nielsen et al (2008) (nesse caso, direcionando a personagem a desempenhar as atividades para salvar Chloe no banheiro): *"Chegando no banheiro, Max refaz na mesma ordem todas as ações feitas na última vez que esteve no local. Ao refazer passo a passo, na hora que ela tira a foto da borboleta azul acontece uma cutscene que fornece uma informação ao jogador e o cenário onde acontece a discussão entre dois alunos reaparece."* As estudantes também associaram a volta no tempo como uma cutscene, pelo fato de rebobinar a cena, porém na verdade esse rebobinar é comandado pelo jogador ao apertar o botão direito do mouse, logo, não poderia ser classificada como uma cutscene.

- **História**

As estudantes analisaram adequadamente alguns elementos de roteiro, conforme propõe Gancho (2002): a narração em 1ª pessoa, feita por Max: *"O elenco é formado por uma personagem que é a protagonista, narradora"*. Já com relação aos personagens, analisou adequadamente Max como protagonista, Frank Bowers (o nome correto do personagem é Nathan) e professor Mark como antagonistas, e explicam que os personagens secundários eram os alunos. Ao final de sua análise as estudantes acabaram analisando uma micronarrativa referente ao final do jogo, o que não era necessário, identificando o segurança como antagonista e o personagem do diretor como secundário.

Trataram também sobre o elemento tempo, o qual segundo elas transcorre de forma cronológica, porém ele se enquadraria mais como psicológico, contemplando o elemento conforme propõe Gancho (2002), já que Max consegue controlar o tempo a partir da volta no tempo (o jogo funciona a partir da ordem psicológica do personagem): *"O jogo acontece em uma Academia Blackwell na cidade de Arcadia (localizado na Califórnia), o tempo é cronológico, sendo possível analisar pelo término da aula, ou seja, tem uma hora para acabar"*.

Outro ponto em questão é que as estudantes não explicam como conseguiram percebê-los no jogo, ou seja, como são revelados ao jogador.

- **Personagem**

As estudantes conseguiram analisar adequadamente alguns tipos de personagens no jogo, conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al (2008) e Novak (2011): O personagem de jogador/avatar, ilustrado no vídeo: *"O*

elenco é formado por uma avatar, pois é a única personagem que o jogador consegue manipular. Durante o decorrer do jogo ela relata sobre as coisas que acontecem, temos a impressão de estarmos dentro dos pensamentos dela. [...] A personagem é identificada na história como Max.". Com relação aos personagens de placô, elas mencionaram ser aqueles estão presentes na sala: *"A sala de aula é composta de alunos que exercem função de palco, porque não conseguimos interagir com eles."* Porém não deixou claro o motivo dos de assumirem essa função, já que não trouxe recortes deles no vídeo de análise para justificar. Identificaram adequadamente Chloe como personagem de placô, justificando não ser possível interagir com ela. Já com relação ao personagem funcional mencionam Victoria: *"Max é provocada por uma colega de sala chamada Victoria Chase, (uma personagem funcional, que podemos interagir com ela, mas não faz parte do elenco principal)".* Porém não trazem recortes do jogo no vídeo de análise para exemplificar. Com relação ao personagem de elenco, citam apenas o professor, contudo de forma adequada. Ao final de sua análise as estudantes acabaram analisando uma micronarrativa referente ao final do jogo, o que não era necessário. Como acabou ficando confuso e fora do contexto de análise não foi levado em consideração.

- **Dimensão Ambiental**

Embora não tenha mencionado o termo dimensão ambiental, as estudantes a analisaram adequadamente conforme propõe Adams (2010), a partir da presença a cultura hipster e americanizada dos personagens: *"Possui uma cultura hipster e americanizada que pode ser observado por conta de suas roupas, personagens estereotipados (a patricinha, a anti-social, o valentão, a que sofre bullying) e o cenário em que se passa o jogo"*

No vídeo, descrevem o jogo pertencente a cultura hipster e americanizadas, a partir de recortes do jogo em que aparecem as vestimentas dos estudantes e estereótipos, e o cenário do jogo.

- **Dimensão ética**

As estudantes reconhecem as dimensões éticas do jogo, porém não as relacionam com escolhas que o jogador deve/pode fazer, ou seja, que geram dilemas morais/éticos, de acordo com que propõe Adams (2010). *"A dimensão ética e moral está presente no jogo Life is Strange, várias situações podem ser problematizadas, por exemplo, a autoridade do professor e o abuso de poder, os estereótipos incutidos nos alunos, o porte de armas, tráfico de drogas na faculdade, a violência, o machismo de*

achar

que mulher é cheia de desculpinhas e é a culpada de tudo, que a mulher precisa sempre de alguém que a defenda (preferência um homem) para que acreditem nela."

- **Espaço do jogo**

As estudantes contemplaram adequadamente a estrutura física do jogo, reconhecendo ser 3D, espaço esse destacado por Aarseth (2000). *"O espaço do jogo é 3D, pois o jogador tem total acesso a qualquer movimento de tela e para onde queremos olhar/ver."* No vídeo, as estudantes descrevem o espaço do jogo como 3D, trazendo cenas no mesmo para ilustrar sua análise.

- **Missões**

As estudantes não conseguiram em sua análise identificar a missão principal diante do contexto em que foi jogado o game: *"salvar a cidade de uma grande tempestade"*. Embora tenham trazido como missão principal o salvar da cidade, não estabeleceram uma relação entre a missão principal e as pequenas missões, conforme propõe Egenfeldt Nielsen et al, (2008). Porém, identificou algumas pequenas missões, embora não tenha se apropriado do termo: *"Em um primeiro momento a missão é conduzir Max a caminhar entre uma tempestade (decisão óbvia, única ação que poderia ser feita), onde ela acaba se deparando com um furacão no alto de um penhasco"*. Outra missão que apresentam é em sala de aula em que precisam responder corretamente ao professor *"Nessa determinada situação, a missão do jogo é conseguir se sair bem nas investidas do professor e chegar a tempo para salvar a Chloe [...]. A cada investida do professor sobre a aluna, a personagem principal pode voltar no tempo para mudar sua resposta errada, até finalmente conseguir se livrar daquela coerção"*. Por fim, dissertam sobre a missão de salvar Chloe: *"Nesse momento a missão de Max é salvar a vida de Chloe Price. [...] Mas para isso o jogador precisa clicar em "Mover" o carrinho, "Pegar" o martelo e "Quebrar" o alarme de incêndio para realizar as ações desejadas"*.

No vídeo narraram que uma das missões é se sair bem nas investidas do professor, e ilustraram a mecânica de voltar no tempo como forma de responder exatamente à questão.

- **Formas de contar história (estrutura) e Tipos de tomadas de decisão**

As estudantes contemplaram a forma de contar história no jogo, ou seja, sua estrutura, como ramificada, uma análise adequada de acordo com Lebowitz; Klug (2011), porém não trouxeram exemplos claros em sua argumentação: *"A história do jogo é contada por meio de caminhos*

ramificados, pois o jogador pode fazer escolhas no decorrer do jogo, mas que pode causar pouco ou quase nenhum efeito na trama principal."

Com relação a tomada de decisão, pontuaram a presença de alguns tipos delas, conforme propõe Fullerton (2008): decisão ponderada, óbvia, informada e dramática: *"Nesse momento a missão de Max é salvar a vida de Chloe Price (decisão ponderada, óbvia, informada e dramática, pois irá gerar consequências e afetar seu futuro)".* Também perceberam o tipo de toma de decisão óbvia (FULLERTON, 2008). *"Em um primeiro momento a missão é conduzir Max a caminhar entre uma tempestade (decisão óbvia, única ação que poderia ser feita) "*. Por fim, com relação a tomada de decisão relacionada a primeira vez que Max volta no tempo (cena se passa na sala de aula, após derrubar a câmera fotográfica de sua carteira), as estudantes apontaram adequadamente a presença da toma de decisão desinformada, decisão informada e imediata: *"de início a ação de voltar no tempo é uma decisão desinformada, mas depois que o jogador compreende o seu propósito se tornar uma decisão informada e imediata"*

- **Experiência – Autonomia**

Elas analisam adequadamente a presença da autonomia, ao relacioná-la à interatividade como forma de proporcionar essa experiência, conforme contempla Rigby; Ryan (2011), demonstrando tê-la sentido no jogo, assim como relacionaram a autonomia as escolhas que o jogador pode fazer, uma forma de satisfazer a necessidade de tal experiência (RIGBY; RYAN, 2011): *"No jogo virtual, a interatividade está presente por meio de seus componentes, nos proporcionando a experiência da decisão de escolha por meio de diálogos (autonomia) e despertando sentimentos de competência ou fracasso."*

- **Experiência – Competência**

As estudantes analisam a presença da competência, fazendo menção à interatividade, porém não a relaciona como forma de promover a competência, mas sim atrelada a escolhas: *"No jogo virtual, a interatividade está presente por meio de seus componentes, nos proporcionando a experiência da decisão de escolha por meio de diálogos (autonomia) e despertando sentimentos de competência ou fracasso."* Embora não tenha se apropriado adequadamente do elemento, notou-se que elas conseguiram perceber a manifestação da competência a partir da clareza da meta no jogo, necessidade que atende a experiência de competência (RIGBY; RYAN, 2011): *"Mas após conseguirem realizar a ação e salvar a Chloe sentiram a sensação de competência e autonomia."*

E3 e e7

- **Interatividade**

Não ficou muito claro o entendimento das estudantes acerca da interatividade no jogo, já que primeiramente associaram o termo a uma interação entre o jogador e a voz da personagem: “ *O jogo se passa em narração de Max, e ao mesmo tempo o jogador interage com a voz dela, como se fosse os pensamentos da personagem guiando, ajudando o jogador a conduzir para próximos níveis do jogo*”. Logo em seguida as estudantes até citaram uma possível interação (manusear) com algum objeto do jogo, embora tenha ficado ainda muito abstrato: “*no momento que Max vai narrando suas conclusões perceptivas a partir de algumas interações do próprio jogador, ela vai levando o jogador a investigar cada vez mais.*”

- **Interface**

As estudantes analisaram adequadamente a presença da interface manual, conforme propõe Novak (2011), embora resumiram de forma breve a utilização dos artefatos mouse e teclado: “*o jogador pode usar o mouse e algumas teclas do teclado.*”.

Já com relação a interface virtual passiva não a nomeia como tal conforme propõe Novak (2011), apenas descreve como uma interface disposta na tela e responsável por fornecer informações ao jogador, apesar de não se apropriarem do termo: “*Há alguns recursos que o jogador pode usar na tela do jogo, como por exemplo a ‘espiral’ que aparece para a personagem voltar no tempo (a interface aqui é virtual passiva), também, seu diário para informar o jogador sobre o contexto em que se encontra no jogo*”.

E também trataram da interface ativa, associada a possibilidade de interação do jogador com o jogo, porém não a descreu como um elemento gráfico que proporciona interação, conforme propõe Novak (2011). Segundo as estudantes essa interface “*possibilita a personagem interagir com outros personagens e objetos reais do jogo*”. No vídeo, as estudantes mencionaram a interface ativa e estabeleceu uma relação com a interatividade, trazendo um trecho do jogo: interação nos diálogos.

- **Regras**

As estudantes não se apropriaram dos conceitos estudados para tratar das regras do jogo, a partir de Salen e Zimmerman (2012), apenas explicaram a mecânica de seu funcionamento: “*O jogador (Max) pode se locomover a partir das ‘voltas’ no tempo, e assim vai decidindo interagir com o meio, nesse caso, cada vez que ela pode voltar no tempo, ela pode*

tomar decisões diferentes para dar continuidade ao jogo, e salvar a vida da menina no banheiro."

- **Áudio**

Com relação a sua análise do áudio (música, efeito sonoro, fala), não mencionaram nenhuma das funções estudadas, a partir de Rogers (2014) e Novak (2011), apenas descreveram a impressão que o efeito sonoro causou: "*O efeito sonoro do início da uma impressão de terror e medo*". Assim como associaram o efeito sonoro a voz, porém a voz é um tipo de áudio, assim como a música e o efeito sonoro: "*assim que Max acorda os efeitos sonoros são das vozes de pessoas no fundo e de seu professor explicando algo sobre fotografia, o que gera um certo 'alívio' de saber que estava sonhando.*" Na cena do banheiro, em que Max precisa salvar a garota, as estudantes descreveram existir uma música, porém não existe nenhuma música, apenas efeito sonoro: "*Nesse momento, a música é de espanto e fuga, ela tinha que agir rápido se não a menina é morta e voltaria tudo de novo.*" Explicam também que um dos elementos mais interativos é a narrativa de Max, porém poderiam ter desenvolvido mais sobre essa importância narrativa: "*Durante o jogo o elemento mais interativo é a narrativa de Max se questionando o que fazer em certos aspectos.*" No vídeo, as estudantes narraram que na cena do banheiro, em que Max precisa salvar a garota, existe uma música, porém não existe nenhuma música, apenas efeito sonoro.

- **Cutscene**

As estudantes não se apropriaram dos tipos de cutscenes estudadas, conforme Egenfeldt-Nielsen et al, (2008). "*Algumas CUTSCENES quando Max vai ao banheiro, e quando sai do banheiro na hora que está tocando o alarme o segurança fala rispidamente com a personagem.*"

- **História**

Elas analisaram adequadamente o tempo/período em que se passa a história, conforme propõe Gancho (2002). "*Life Is Strange é um jogo contado pela ótica de Max, estudante de uma escola de artes e ciências, em Oregon, na semana de 7 de outubro de 2013.*" E então fizeram um resumo da história, não explorando os elementos do roteiro a partir de Gancho (2002). Outro ponto em questão é que elas não explicam como conseguiram perceber os elementos do roteiro, ou seja, como lhes foram revelados.

- **Tipos de personagem**

As estudantes analisaram adequadamente o personagem de jogador/avatar, ilustrado no vídeo, conforme propõe Eggenfeldt-Nielsen et al (2008) e Novak (2011): "*AVATAR, Max pois o jogador só pode*

controlar um personagem"; os personagens de palco: *"os alunos da escola, segurança e guarda"*. No recorte do jogo que a estudante mostrou no vídeo, fica claro que a jogadora não tem opções de interagir com os personagens. Já com relação aos personagens funcionais, os mesmos não foram identificados: *"são aqueles que Max tem contato, mas não são principais"*. Por fim, nem todos os personagens de elenco, ilustrados no vídeo, que foram mencionados pela estudante assumem essa função: *"professor Mark, Chloe e diretor (os que há uma interação direta)"*. Diante do contexto, Chloe não assume o papel de personagens de elenco.

- **Dimensão Ambiental**

Elas conseguiram analisar adequadamente a dimensão ambiental do jogo, de acordo com Adams (2010), destacando as vestimentas dos estudantes e da arquitetura do espaço, remetendo também ao ano em que se passa o jogo: *"A dimensão ambiental consiste numa época contemporânea, no ano de 2013, então as vestimentas são de jovens modernos estilo adolescentes norte-americanos. A arquitetura do espaço remete a escola dos tempos atuais nos Estados Unidos e os objetos artificiais também"*.

No vídeo as estudantes ilustram as vestimentas das personagens remetendo à jovens norte-americanos modernos, e a arquitetura do espaço remetendo a escola norte-americanas no tempo atuais.

- **Dimensão ética**

As estudantes reconhecem as dimensões éticas do jogo, porém não as relacionam com escolhas que o jogador deve/pode fazer, ou seja, que geram dilemas morais/éticos, conforme propõe Adams (2010). A estudante explica *que "existe uma certa conduta de Max de salvar tudo em seu redor através de sua habilidade de voltar no tempo, sendo assim, essa dimensão dá uma leveza por demonstrar moralmente como fazer o certo, de uma maneira geral, fazendo uma analogia com a própria vida real de cada jogador, nos mostra que embora não temos a habilidade de voltar no tempo, podemos transformar o mundo com boas ações, e corrigir, de certa forma nossos erros do passado, nos tornando pessoas melhores no mundo e podendo gerar algum valor significativo na vida de outras pessoas."*

No vídeo as estudantes remetem a cena do banheiro, em que Max descobre seu poder de voltar no tempo, ao presenciar o assassinato de Chloe.

- **Missões**

Elas identificaram a missão principal de forma adequada, assim como entenderam que ela desencadeia pequenas missões, conforme

propõe Egenfeldt-Nielsen et al (2008). *"Missão principal é Max salvar a garota no banheiro, para que isso aconteça, ela vai moldando suas respostas de interação com o professor, na qual ela deve fazer algumas decisões e dependendo qual caminho ela toma tem que voltar no tempo novamente e retornar para as perguntas até acertar a pergunta certa e poder avançar."*

No vídeo, elas narraram que a personagem precisa cumprir a missão de salvar Chloe no banheiro, mas para isso precisa moldar respostas de interação, ilustradas na cena em que Max precisa acertar a resposta em um diálogo com o professor para conseguir prosseguir.

- **Formas de contar história (estrutura) e Tipos de tomadas de decisão**

Elas analisam a forma de contar história no jogo, ou seja, sua estrutura, como história tradicional interativa (LEBOWIYZ; KLUG, 2011). Embora *Life is Strange* seja considerado um jogo de narrativa ramificada, a análise das estudantes não está totalmente equivocada, já que a partir do trecho jogado se torna dificultosa essa análise. *"História tradicional interativa, liberdade de interação com o jogo, porém a trama principal não pode ser alterada de forma significativa. No caso de Max, ela pode escolher na tomada de decisão nas respostas, tendo uma certa autonomia, mas apenas uma resposta levará Max ao banheiro em certo momento que acerta a resposta. No banheiro, já existe uma tomada de decisão óbvia, pois ela é obrigada a tomar aquela decisão de salvar a menina, até conseguir realizar a cena o jogador tem que ficar voltando no tempo para acertar o tempo certo que Max pega o martelo e quebra o alarme de emergência."*

Já com relação ao tipo de tomada de decisão, trataram sobre a decisão óbvia, a partir de Fullerton (2008) exemplificando: *"No banheiro, já existe uma tomada de decisão óbvia, pois ela é obrigada a tomar aquela decisão de salvar a menina"*.

- **Experiência – Autonomia**

Com relação a autonomia, as estudantes a associaram aos elementos sonoros, embora eles sejam apenas parte disso, contudo não articularam em seu texto a forma com que eles se combinam com os outros elementos para fornecer autonomia: *"Os efeitos das vozes, o som do alarme, pessoas no corredor, a música no fone de ouvido de Max, tudo junto monta uma experiência para quem está jogando, se colocando no lugar de Max, como se o jogador pudesse entrar no jogo por aqueles instantes podendo gerar experiência por obter uma certa autonomia."*

- **Experiência – Competência**

As estudantes não abordaram a competência.

E4 e E9

- **Interatividade**

As estudantes analisaram adequadamente a presença da interatividade, porém poderiam ter trazidos mais exemplos dessa presença no jogo: *"jogo Life is Strange proporciona interatividade de forma ativa e participativa com exploração de elementos do cenário do jogo e nas escolhas sobre o movimento da personagem"*

- **Interface**

Elas analisaram adequadamente a presença da interface manual, ativa e passiva do jogo, a partir de Novak (2011). Com relação a interface manual do jogo, associou adequadamente ao controle que o jogador possui sobre o jogo, a partir do uso de mouse, teclado: *"é executada em aparelhos midiáticos, no caso jogamos e um notebook, o mouse foi utilizado para facilitar a movimentação da personagem, a escolha dos comandos do jogo, e exploração do ambiente."*

Já com relação a interface ativa (NOVAK, 2011), se apropriaram do termo a compreendendo a partir de gráficos/objetos que servem para interação, explicando adequadamente a forma com que ela se manifesta no jogo, tratando sobre a presença de objetos clicáveis: *"A interface virtual ativa do jogo tem vários objetos clicáveis que permitem mais conhecimento da história da personagem com o diário, ou os objetos que estão sobre sua mesa na sala de aula e indicam o que ela fez anteriormente, como o registro em sua câmera fotográfica. Além disso, caso não seja obedecido o comando correto na interface virtual ativa, o jogador permanecerá na mesma cena sem avançar para a seguinte."*

Analisaram adequadamente a presença da interface passiva do jogo, ao associá-la ao tempo em espiral fixado em alguns momentos na tela do jogo, mostrando o tempo que Max tem disponível para executar a ação, ou mesmo o demonstra o quanto ela voltou no tempo: *"A interface virtual passiva conta com uma espiral do tempo".* Mencionaram também as informações no diário e biografias, e o álbum de fotografias que é preenchido, que são acessados por interface ativa, porém as informações que constam nos registros não podem ser manipuladas: *"A interface virtual passiva conta com uma espiral do tempo, informações estão no diário e em biografias. Há também um álbum que é preenchido com as fotografias que o jogador registra ao longo do jogo."*

- **Regras**

As estudantes analisaram adequadamente as regras quando explicaram sobre uma de suas características, conforme Salen e Zimmerman (2012): clareza *"As regras são claras, principalmente se o jogador errar, porque não avançara para a próxima etapa."* Já com relação as regras constitutivas e operacionais, as mesmas não parecem ter ficado muito claras no texto de análise das estudantes: *"As regras operacionais são utilizadas, e regras constitutivas em vários eventos do jogo. Quando Max está no banheiro e presencia a discussão, após voltar o tempo ela retorna ao banheiro, lá aparecem regras constitutivas que ela deve obedecer para dar continuidade ao jogo."*

No vídeo, as estudantes destacaram algumas coisas que não apareceram no texto de análise. Além de mencionar sobre clareza das regras, trataram sobre a característica de serem fixas (SALEN, ZIMMERMAN, 2012). Explicaram também sobre ser repetitiva (o correto seria repetível) e acabam limitando ações do jogador (associando como algo negativo, de não avanço do jogo, o que na verdade estaria relacionado ao direcionamento do comportamento do jogador, conforme propõe Salen e Zimmerman, 2012). Também falaram das regras operacionais (as quais definem as interações), porém equivocam-se ao tratar das regras constitutivas e implícitas. Porém não realizaram recortes do jogo para mostrar a presença de uma das características citadas corretamente.

- **Áudio**

Elas analisaram adequadamente a presença da componente voz (NOVAK, 2011), porém não trataram da importância dessa voz, apenas mencionam sua presença: *"A voz do Professor, de Max e de sua colega de sala indicam a narração."* Aparenta terem mencionado uma das funções da música no jogo (caminhar), porém essa música precisaria ter relação com o controle do jogo (mais lento ou mais rápido), o que não ocorre em sua descrição: *"Quando Max caminha em direção ao banheiro ela escuta uma música que imprime um ritmo mais lento e calmo diante da agitação interior em que ela estava ao se julgar incapaz de participar do concurso de fotografia promovido pelo Professor em sua escola."*

No vídeo, abordou questões que não estiveram presentes em seu texto de análise. A estudante fez um recorte do início do jogo abordando adequadamente, a partir de Rogers (2014), a função da música de imprimir um tom de mistério ao jogo. Também explicou, porém de forma não adequada a presença do vento, chuva, que fornecem um feedback de indicação, já que o feedback só acontece após alguma ação do jogador. Em seguida mencionaram a música, associando a ela a função de imprimir um ritmo mais lento ao jogo, porém não a relaciona com a velocidade de

interação no jogo, conforme é proposto por Rogers (2014), mas sim para passar a emoção da personagem.

- **Cutscene**

No texto não mencionam nenhum tipo de cutscene estudada. Já no vídeo fizeram um recorte do início do jogo, descrevendo a cutscene, porém não indicando a real função dela no jogo, conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al (2008). Também mencionam a cutscene interativa, associando a ela a mudança nas narrativas (interação que ela faz com o jogo ao longo da narrativa, como a volta no tempo), porém sua explicação não fica tão clara, assim como não trouxeram exemplos no vídeo para justificar.

- **História**

As estudantes contemplaram adequadamente alguns elementos de roteiros, a partir de Gancho (2002): tempo/período em que se passa a história. As estudantes explicaram que a *"história se passa nos dias atuais, século XXI."*; descreveram brevemente o elemento espaço, ilustrado no vídeo, e trataram sobre o ambiente, ou seja, as relações (conflitos) estabelecidas nesse espaço: *"A história se desenrola no ambiente de uma escola, onde a personagem vai estudar fotografia [...] Diante do conflito que ela presencia no banheiro assume uma postura moral de intervir no que ocorreu tentando evitar a morte da garota. O contexto social da escola é variado representando diferenças sócio econômicas entre os personagens."* As estudantes também abordam o enredo do jogo, conforme propõe Gancho (2002). Elas explicaram que *"o enredo é bem simples e fica explícito no jogo, A apresentação dos fatos, desde a mudança da primeira cutcene para a sala de aula, pela leitura do diário, e o desenrolar da cena com a ida ao banheiro onde Max presencia o assassinato, e tenta resolver o conflito voltando no tempo. Os personagens do jogo são Max, seu Professor e colegas da escola. É possível ver todos explorando a biografia no jogo."* Com relação aos personagens, todos ilustrados no vídeo, identificaram adequadamente, a partir de Gancho (2002), a personagem de Max como protagonista. Já com relação aos antagonistas identificaram a garota (Chloe) e o garoto (Nathan), embora não tenham justificado o fato deles assumirem esse papel. Nesse caso, o mais correto seria Chloe ser classificada como personagem secundário e Nathan como antagonista, ou secundário, dependendo da forma com que interpretam o trecho jogado.

Trataram também sobre o elemento tempo, o qual segundo elas transcorre de forma cronológica, porém ele se enquadraria mais como psicológico, contemplando o elemento conforme propõe Gancho (2002),

já que Max consegue controlar o tempo a partir da volta no tempo (o jogo funciona a partir da ordem psicológica do personagem): "*O tempo cronológico é marcante no jogo com os retornos no tempo.*"

No vídeo de análise também acabaram trazendo um dos elementos do roteiro não mencionados no texto, o tipo de narração, a partir de Gancho (2002) do jogo (1ª pessoa) ilustrando o vídeo com a imagem da personagem Max.

Outro ponto em questão é que a estudante não explicou como conseguiu perceber os elementos do roteiro, ou seja, como lhes foram revelados.

- **Tipos de personagem**

No texto de análise não abordaram os personagens de acordo com sua função e tipo, conforme propõe Novak (2011) e Egenfeldt- Nielsen et al (2008).

Já no vídeo trouxeram algumas classificações. Ilustraram Max (avatar): jogador pode controlar (NOVAK, 2011). Professor (personagem de elenco – Max pode interagir com eles) ((EGENFELDT-NIELSEN et al, 2008).

- **Dimensão Ambiental**

As estudantes abordaram a dimensão ambiental, a partir de Adams (2010), contudo não se apropriaram do termo e sua análise foi limitada, não mencionando características do espaço e dos personagens para analisá-los como pertencentes a cultura hipster: "*A personagem principal se identifica com a cultura hipster*"

- **Dimensão ética**

As estudantes não abordaram a dimensão ética em sua análise.

- **Espaço do jogo**

Elas narraram sobre o espaço 3 D do jogo, conforme propõe Aarseth (2000) explicando que este permite movimentação da tela, assim como direcionar a visão do jogador.

- **Missões**

As estudantes identificaram a missão principal do jogo, conforme Egenfeldt-Nielsen, et al (2008). "*A missão principal do jogo é que Max consiga impedir a morte da garota usando o artifício de poder voltar no tempo*". Já com relação as pequenas missões, não conseguiram atingir o propósito, descrevendo pequenas atividades que o jogador possui ao longo do jogo, porém que não são obrigatórias para o cumprimento da missão principal: "*jogo tem outros comandos com missões menores em que a personagem explora os cenários em que esta, tirando fotos, lendo cartazes e interagindo com o espaço virtual, caminhando se aproximando*

dos personagens secundários e explicando ao jogador quem são os personagens, onde atuam na escola, e o que representam para ela."

- **Formas de contar história (estrutura) e Tipos de tomadas de decisão**

As estudantes analisam a forma de contar história no jogo, ou seja, sua estrutura, como ramificada, uma análise adequada, de acordo com Lebowitz; Klug (2011), porém sua justificativa não corresponde ao que tal estrutura propõe: *"A forma de contar a história em Life is Strange é como uma história de caminhos ramificados, o jogador sempre pode escolher entre uma alternativa ou outra sobre o rumo que irá dar ao personagem."*

Com relação aos tipos de decisão no jogo, as estudantes mencionam alguns tipos de decisões estudadas: óbvias, informada e imediata, longo prazo (FULLERTON,2008), contudo não fica claro o tipo de tomada de decisão de longo prazo: *"A tomada de decisão no início do jogo é de longo prazo, embora Max não soubesse o que iria acontecer, o fato dela ir ao banheiro, fez com que presenciasse o assassinato. Á partir daí a tomada de decisões óbvias, informada e imediata no intuito de impedir o assassinato da garota."*

- **Experiência – Autonomia**

Elas fizeram menção a interface para tratar da autonomia, porém não estabeleceram uma relação com a interatividade, o que seria o mais adequado: *"A experiência do jogo não proporciona a autonomia pois a personagem obedece a interface manual passiva e seus comandos específicos"*. Embora não a tenham sentido tal experiência, tratam a autonomia como algo relacionado a atividade no jogo, ou seja, escolhas proporcionadas ao jogador, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011).

- **Experiência – Competência**

As estudantes trouxeram o elemento interface para explicar a sensação de competência, demonstrado tê-la sentido, porém o termo que utilizaram não é o mais adequado, a partir de Rigby; Ryan (2011): *"O jogo proporciona a sensação de competência ao conseguir executar o comando da interface manual passiva e obter o resultado desejado avançando nos espaços a serem explorados no ambiente virtual."* Porém se apropriou adequadamente da interatividade (RIGBY; RYAN, 2011), a relacionado a sensação de competência, a partir da clareza das metas (atividades), uma forma de atender à necessidade de tal experiência, conforme contempla Rigby; Ryan (2011): *"O jogo Life is Strange proporciona interatividade [...] Permite ao jogador o sentimento de*

competência ou não ao realizar as atividades, além de permitir ao jogador modificar o passado, o presente e o futuro pela suas escolhas."

No vídeo, associaram a competência a interatividade. Explicando que a partir das escolhas do jogador, ele tem o poder de mudar o presente, passado e futuro, porém também não ilustram esses momentos em que narram sobre tal.

E5

• Interatividade

Ela analisou adequadamente a presença da interatividade remetendo a escolha de falas para dar continuidade ao diálogo entre personagens: *"Essa interação se dá por meio de escolhas de diálogo entre alguns dos personagens, principalmente Max"*; e comandos executados pelo jogador para salvar a personagem: *"Além de que no primeiro capítulo temos a função de salvar a vida de outra personagem, através do comando que damos a Max ao clicar nos objetos ao redor da situação. A sensação de independência é um grande diferencial."* A estudante também explicou que a interatividade está presente na interação com outros personagens, com o diário da personagem, e na exploração do próprio espaço: *"Podemos interagir com outros personagens, com o diário de Max e dessa forma é possível se sentir íntimo do nosso avatar. Além disso, outro ponto crucial é como podemos ter uma noção de espaço, já que é possível explorar o ambiente. Através de todos esses pontos explorados, podemos concluir que há sim uma grande interatividade"*. No vídeo, para explicar a interatividade, trouxe um trecho do jogo em que Max utiliza uma ferramenta para acionar a ação de dialogar.

• Interface

A estudante analisou adequadamente a presença da interface manual do jogo (NOVAK, 2011), ao associa-la ao controle que o jogador possui sobre o jogo, a partir do uso de mouse, teclado: *" Se o jogo é passado no notebook, como foi no caso de nossa turma, os comandos do jogo foram através do teclado e com o auxílio do mouse. Enxergamos isto claramente na cena a qual Max está sentada dentro de sala de aula. Lá, a mesma tem opções de "ler" e "pegar seu diário, além de outros objetos que estão em cima de sua mesa. A função do mouse, ou controle remoto, é passar por cima de tal objeto para que surja as opções, sendo possível desta maneira a interação com ele. Além de poder manusear Max até algum ponto que julgamos como interessante, podendo ele ser apenas um quadro na parede, ou até mesmo a interação com outro personagem*

(lembrando que o jogo que escolhe quais os personagens que podemos interagir)". Contudo, o controle remoto foi citado erroneamente no texto de análise, já que este não está relacionado a esse tipo de artefato.

Já com relação a interface ativa, não mencionou que ela é uma interface virtual, dando a entender que ela faz parte da interface manual, bem como não a compreenderam como gráficos/objetos que servem para interação, conforme propõe (Novak, 2011): *"Nesse ponto vemos que a interface manual se dá por este controle do personagem, sendo ela considerada ativa, já que temos a oportunidade de contato direto."*

No vídeo, a estudante estabeleceu uma relação entre interface e interatividade e mencionou o uso do mouse como responsável por executar atividades no jogo, ilustrando com uma cena em que o jogador clica com o mouse em opções para olhar o diário da personagem Max.

- **Regras**

Ela analisou adequadamente as seguintes características das regras: obrigatória, limita a ação do jogador (SALEN e ZIMMERMAN, 2012), embora essa última não tenha ficado explícita em sua análise: *"Como sabemos, a regra tem como seu principal objetivo limitar e ser obrigatória dentro dos jogos"*. A respeito da regra ser obrigatória disserta: *"Outra situação é quando Max volta pela 2º vez ao banheiro. Para salvar a vida de Chloe, ela é obrigada a realizar determinadas funções. Como tirar o balde de cima do martelo, pegá-lo e quebrar o alarme, isto, em um tempo estipulado na barra superior do jogo"*. A estudante também notou que a regra não está explícita no jogo, sendo necessário interagir com o sistema para percebê-la, apesar de não ter se apropriado dos termos estudados dissertou: *"A regra não é escrita em nenhum lugar, mas jogando você consegue compreendê-la e enxergá-la"*.

- **Áudio**

A estudante analisou adequadamente, segundo Rogers (2014) a música que exerce a função de mistério, no início do jogo: *"Podemos começar essa reflexão no início do jogo (cutscene) onde se escuta os efeitos sonoros que são os vento, furacão e barulho da chuva caindo, além da música que desperta um ar de mistério"*. Já em outros casos acabou apenas descrevendo a sensação que a música lhe transmitiu, não atribuindo a ele uma das funções estudadas a partir de Rogers (2014): *"No corredor toca uma música com ar melancólico que indica a reflexão que a personagem faz até o banheiro"*.

Atribuiu adequadamente ao sinal do intervalo um efeito sonoro indicativo, conforme propõe Novak (2011), porém poderia ter expressado

melhor o significado desse efeito sonoro para o jogador: *"O sinal da escola indica o horário de intervalo dos alunos."*

Já nesse trecho, não ficou muito clara a função do efeito sonoro no trecho do jogo: *"No caso da primeira cena do Life is Strange é possível receber um feedback realista e de indicação de algo. Mais especificamente, através dos efeitos sonoros percebemos que estava havendo uma tempestade".*

Associou o alarme de incêndio a um efeito sonoro de indicação, contudo, não se trata de uma indicação para o jogador, e sim de um feedback (surgindo após a ação do jogador): *"O alarme indica sinal de perigo, que algo aconteceu, despertando nos próprios personagens atitude de se afastar do local, ou melhor, sair da escola".*

A estudante ilustrou todos esses momentos no vídeo.

- **Cutscene**

A estudante não fez menção aos tipos de cutscenes estudadas. Já no vídeo, fez um recorte da cutscene do início do jogo, explicando que o objetivo dela é contextualizá-lo. Apesar de não fazer menção ao termo estudado (introduzir uma tensão narrativa central), conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al (2008), descreve exatamente seu propósito.

- **História**

A estudante abordou adequadamente, a partir de Gacho (2002): o elemento ambiente, tratando de algumas relações estabelecidas no espaço, bem como algumas problemáticas abordadas pelo jogo: *O "jogo é retratado em um ambiente escolar, mais especificamente na Academia Blackwell. Observar é o ponto crucial de um jogador. Existem diversos grupos dentro da escola, sendo bem divididos entre os valentes, nerds, artistas, populares e o que não fazem parte desse meio, considerados assim esquisitos, o que acarreta consequentemente no uso do bullying contra os mesmos".* Ainda, com relação ao ambiente, a estudante, como uma das únicas a jogá-lo antes da pesquisa, traz a algumas problemáticas discutidas ao longo do jogo: *"De início presenciamos Nathan sair impune de uma situação por conta de seu nível social, algo que é muito comum na sociedade em que vivemos. Além disso, aborda temas como suicídio, bullying, escolhas e até mesmo depressão. Percebemos isso com a melancolia das músicas e pelas atitudes dos personagens. O que me chama a atenção é em como um jogo pode trazer tanto conteúdo referente a nossa realidade. Sua semelhança com a série 13 reasons why é gigantesca, tendo como diferente a forma que expõe as situações."*

Já com relação aos personagens, os quais foram ilustrados no vídeo, analisou de forma adequada alguns deles, a partir de Gancho

(2002): Max como personagens principal e o professor, como antagonista. Já quanto aos secundários, descreve como os alunos em sala e corredores, porém equivoca-se ao dissertar que os personagens secundários são os que o protagonista não possui contato direto no jogo.

Com relação ao tempo, classificaram ele como cronológico, porém ele se enquadraria mais como psicológico, analisando o elemento conforme propõe Gancho (2002), já que Max consegue controlar o tempo a partir da volta no tempo (o jogo funciona a partir da ordem psicológica do personagem: *“nota-se um tempo cronológico, já que mostra a saída de Max de sala, entre outras coisas”*)

Outro ponto em questão é que a estudante não explicou como conseguiu perceber os elementos do roteiro no jogo, ou seja, como eles lhe são revelados.

- **Tipos de personagem**

Ela conseguiu analisar adequadamente alguns tipos de personagens no jogo, conforme propõe Egenfeldt-Nielsen et al (2008) e Novak (2011): O personagem de jogador/avatar, ilustrado no vídeo: *“Max é a nossa principal personagem, sendo ela nosso avatar, pois é o único personagem que comandamos e já que criamos “intimidade”*. Já o personagem de palco (alunos em sala e no corredor, os quais Max não têm contato), não foram analisados adequadamente, já que no vídeo, a estudante trouxe recortes de personagens que o jogador consegue interagir, o que não os classifica como de palco e sim funcionais: *“Os personagens de palco e secundários, são aqueles que Max não tem contato direto, como por exemplo alguns alunos dos corredores e que estão dentro de sala de aula”*. Também surgiram dúvidas quanto a classificação dos funcionais (alunos no corredor que Max pode ter contato), já que não foram ilustrados no vídeo: *“Após o fim da aula Max sai da sala de aula e vai para o corredor onde se encontram vários alunos, sendo alguns desses personagens funcionais, onde ela tem contato mais eles não fazem parte do elenco principal do jogo.”* Com relação ao personagem de elenco, a estudante citou o professor e Chloe, os retratando no vídeo: *“Os personagens de elenco são a Chloe e o professor de fotografia, que também teve seu papel de antagonista.”* Porém Chloe não corresponde a essa classificação.

- **Dimensão Ambiental**

Apesar de não mencionar o termo, descreveu adequadamente essa dimensão conforme Adams (2010), dissertando sobre a cultura ao qual o jogo pertence, a partir das vestimentas e estilos: *“Com o uso da observação conseguimos notar que a cultura dos personagens é hipster,*

isto por suas roupas e estilo de personagens (aparência física/estereótipo)" No vídeo, descreveu os personagens como hispsters, mostrando a personagem Max.

- **Dimensão ética**

A estudante não abordou a dimensão ética em seu texto de análise.

- **Espaço do jogo**

No vídeo a estudante explica sobre dimensão do jogo, tratando sobre suas dimensões em 3D, conforme propõe Aarseth (2000) algo que não traz no texto de análise.

- **Missões**

A estudante não menciona os temas missão principal e pequenas missões, a partir da proposta de Engenfeldt-Nielsen et al (2008), porém em sua explicação fica claro seu entendimento sobre tais. Explica que a personagem precisa cumprir determinadas atividades para passar missões e então salvar a vida de Chloe: *"há momentos que max precisa fazer determinadas funções para passar missões. Enquanto ela não faz, o jogo não vai para a próxima etapa. Um grande exemplo disso é no momento que Max encontra-se dentro do banheiro e presencia a cena que Chloe Pride leva um tiro de outro personagem (Nathan). Após o acontecimento, Max volta no tempo, exatamente para dentro de sala de aula, refletindo sobre o que está acontecendo. [...] Para Max voltar para o banheiro e salvar a vida de Chloe, ela precisa responder corretamente o professor, senão acaba ficando presa e impotente diante a situação. [...] Outra situação é quando Max volta pela 2º vez ao banheiro. Para salvar a vida de Chloe, ela é obrigada a realizar determinadas funções. Como tirar o balde de cima do martelo, pegá-lo e quebrar o alarme, isto, em um tempo estipulado na barra superior do jogo."*

No vídeo, a estudante explicou que a personagem Max precisa cumprir determinadas atividades para passar missões, ilustrando com uma cena em que a personagem está voltando no tempo para refazer escolhas, assim como traz a cena de sala de aula em que a estudante precisa responder corretamente à pergunta para prosseguir, e a cena do banheiro em que desempenhar algumas atividades para salvar Chloe.

- **Formas de contar história (estrutura) e Tipos de tomadas de decisão**

Ela analisou a forma de contar história no jogo, ou seja, sua estrutura, como ramificada, de acordo com Lebowitz; Klug (2011), porém conseguiu justificar, embora de forma limitadas, essa estrutura: *"Outro ponto é que dentro do game surge caminhos ramificados, isto é, escolhas*

que o avatar faz que podem ou não acarretar consequências futuras dentro da missão principal".

A estudante não analisou os tipos de tomada de decisão no jogo.

- **Experiência – Autonomia**

A estudante analisou adequadamente a presença da autonomia, ao relacioná-la à interatividade como forma de proporcionar autonomia, conforme contempla Rigby; Ryan (2011). Assim como deixa claro as possibilidades de escolha do jogador, uma forma de satisfazer a necessidade da autonomia (RIGBY; RYAN, 2011): *"Já de início notamos que o jogo não é como qualquer outro, pois ele nos dá autonomia a partir do momento que temos oportunidade de nos comunicar e interagir com os objetos."*

- **Experiência – Competência**

Ela não abordou a questão da competência.

Ao partir dos parâmetros de análise, destacados no quadro 13, diante da contemplação dos elementos do jogo pelas estudantes⁵⁶, suas apropriações dos elementos de jogos passaram por uma classificação, as quais foram divididas em: apropriação, apropriação limitada (abordagem incompleta ou equivocada de alguns aspectos do elemento), elemento (s) não contemplação do (s).

Quadro 33 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E1, E8

Apropriação	Apropriação Limitada	Elemento não contemplado
Interatividade	Regras (características: limitação de escolha, fixas).	Interface virtual passiva.
Interface manual	Áudio (música: função de mistério).	Dimensão do espaço do jogo.
Cutscene (introduzir uma tensão narrativa central, cutscene interativa),	História (elementos de roteiro: narração, clímax, desfecho, personagem - protagonista).	
Dimensão ambiental	Tipos de decisões (decisão imediata).	
Missões	Dimensão ética ((a abordou, porém não a relacionou com as escolhas éticas e morais	

⁵⁶ No que diz respeito a interpretação da linguagem do jogo.

	que o jogador pode fazer no jogo).	
Interface virtual ativa	Estrutura narrativa (a classificou adequadamente como ramificada, porém sua justificativa não corresponde ao que tal estrutura propõe).	
	Tipos de personagem (personagem de elenco – classificou de forma adequada apenas a dois dos quatro personagens citados. - Com relação as demais tipologias, todas foram abordadas de forma adequada).	

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Quadro 34 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E2, E6

Apropriação	Apropriação Limitada	Elemento não contemplado
Interatividade	História (Narração; Personagem: Protagonista; Antagonista; Secundários).	Interface virtual passiva.
Interface manual	Dimensão ética (a abordou, porém não a relacionou com as escolhas éticas e morais que o jogador pode fazer no jogo).	
Interface virtual ativa	Missão (não conseguiu identificar corretamente a missão principal, assim como não estabeleceu uma relação entre a missão principal citada e as pequenas missões).	
Áudio (música – função de mistério, voz: narração, efeito sonoro: indicativo)	Regras (características: limitação de escolha, obrigatória, nível: operacional).	
Cutscene (apesar de não fazer menção ao		

termo estudado (introduzir uma tensão narrativa central), descreve exatamente seu propósito, compensar narrativa de jogo perdido; cutscene interativa.		
Dimensão ambiental		
Dimensão do espaço		
Estrutura narrativa (ramificada)		
Tipos de decisões (ponderada, óbvia, informada, dramática, desinformada e imediata)		
Tipos de personagem (Personagem de jogador/avatar; personagem de elenco; personagem de palco (embora, não deixe claro o motivo de alguns personagens - estudantes - assumirem essa função); personagem funcional)		

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Quadro 35 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E3, E7

Apropriação	Apropriação Limitada	Elemento não contemplado
Interface manual	História (elementos do roteiro: tempo: período da história).	Dimensão do espaço do jogo.
Estrutura narrativa (história tradicional interativa)	Interface virtual passiva (não a menciona como tal, apenas descreve como uma interface disposta na tela e responsável por fornecer informações ao jogador).	
Dimensão ambiental	Tipos de decisões (decisão óbvia).	
Missões	Tipos de personagem (personagem de elenco – atribuiu a classificou corretamente apenas a um dos três personagens citados e não identificou os personagens funcionais. As demais tipologias foram abordadas de forma adequada).	
Interface virtual ativa	Regra (foi mencionada, mas não se apropriou dos conceitos estudados, apenas explicou a mecânica de seu funcionamento).	
	Áudio (foi mencionado, mas não identificou nenhuma das funções estudadas, apenas descreveu).	
	Cutscene (foi mencionada, mas não se apropriou dos conceitos estudados).	
	Dimensão ética (a abordou, porém não a relacionou com as escolhas éticas e morais que o jogador pode fazer no jogo)	
	Interatividade (foi abordada, porém sua explicação acabou ficando muito abstrata).	

Quadro 36 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E4, E9

Apropriação	Apropriação Limitada
Interatividade	Regras (característica: claras, fixas),
Interface manual	Áudio (Voz - porém não tratara de sua importância para o jogo-, Música: Mistério).
Interface virtual ativa	História (elementos do roteiro: Tempo: Período; Espaço; Narração; Ambiente; Enredo; Personagem: Protagonista; Antagonista (Chloe e Nathan, embora não tenha justificado o fato deles assumirem esse papel).
Interface virtual passiva	Tipos de personagem (Personagem de jogador/avatar; personagem de elenco).
Tipos de decisões (decisão óbvia, informada e imediata)	Missão (apenas a missão principal).
Dimensão espacial	Dimensão ética (a abordou, porém não a relacionou com as escolhas éticas e morais que o jogador pode fazer no jogo).
	Estrutura narrativa (a classificou adequadamente como ramificada, porém sua justificativa não corresponde ao que tal estrutura propõe).
	Cutscenes (apenas descreveu, não indicando a real função dela no jogo – e apenas citou a cutscene interativa, mas não trouxe argumentos para explicar sua presença).
	Dimensão ambiental (não se apropriou do termo e sua análise foi limitada, não mencionando características do espaço e dos personagens para analisá-los)

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Quadro 37 - Interpretação crítica da análise do jogo e da experiência: E5

Apropriação	Apropriação Limitada	Elemento não contemplado:
Interatividade	Regras (característica: obrigatórias, limitam ação – não ficou muito explícita na análise).	Interface virtual passiva
Interface manual	Áudio (música – função de mistério, efeito sonoro: indicação).	Dimensão ética.

Dimensão espacial	Tipos de personagem: Personagem de jogador/avatar; personagem de elenco (professor. Não classificou os demais corretamente)).	Tipos de tomada de decisão.
Estrutura narrativa (ramificada)	Dimensão ambiental (embora não tenha de apropriado do termo fez menção a cultura hipster a partir das vestimentas e estilos dos estudantes).	
	Missão (Não mencionou os temas missão principal e pequenas missões, porém em sua explicação fica claro seu entendimento sobre tais).	
	História (Ambiente; Personagem: Personagens principal; Antagonista; Secundário).	
	Interface virtual ativa (chega a ser mencionada na análise, porém não fica claro seu entendimento).	
	Cutscene apesar de não fazer menção ao termo estudado (introduzir uma tensão narrativa central), descreve exatamente seu propósito.	

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).