

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

GUILHERME FERRAZ DONDONI

A LINGUAGEM DOS JOGOS COMO SUPORTE AO ENSINO DE PUBLICIDADE

CURITIBA
2017

GUILHERME FERRAZ DONDONI

A LINGUAGEM DOS JOGOS COMO SUPORTE AO ENSINO DE PUBLICIDADE

Trabalho de conclusão de curso do Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Hansen.

CURITIBA
2017

RESUMO

Na era digital apresentada por Wolton (2003) e outros autores consultados, vislumbramos a possibilidade de incorporar as potencialidades dos *games* e de suas ferramentas, como o enredo e círculo mágico descrito por Huzinga (2000), para auxiliar no ensino de publicidade, carente com a falta de criatividade e interação entre os sujeitos do conhecimento em sala de aula - docentes e discentes. Desse modo, almeja-se nesta monografia responder a seguinte pergunta: de que modo os jogos digitais potencializam experiências significativas no ensino de publicidade? Por intermédio da criação e aplicação de um protótipo de um jogo na disciplina optativa *Práticas criativas ao ensinar publicidade* do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR, evidenciaram-se suas potencialidades, a saber o ensino colaborativo, o intercâmbio de repertório por meio da interação aluno-aluno, a recordação de conteúdos e a sua simplificação para melhor compreensão, além do engajamento e da sensação de pertencimento no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino, publicidade e propaganda, *games*, experiências significativas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – MÁQUINA ARCADE DE PAC MAN.....	21
FIGURA 2 – INTERFACE DE DOTA 2.....	22
FIGURA 3 – JOGADOR MELHORANDO SEU NÍVEL EM WOW	26
FIGURA 4 – INTERFACE DE GUITAR HERO METALLICA.....	27
FIGURA 5 – PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM JOGO EDUCACIONAL.....	49
FIGURA 6 – SLIDE DA APRESENTAÇÃO EXPOSITIVA DO DIA 24 DE AGOSTO DE 2017.....	61
FIGURA 7 – SLIDE DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO EVITE MORRER.....	63
FIGURA 8 – ARTE CONCEITUAL DE PUBLICILÂNDIA.....	64
FIGURA 9 – SLIDE DO GRUPO DO PROJETO ESCAPE 60.....	65
FIGURA 10 – SLIDE DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO JOGO DA VIDA DA FLORESTA.....	66
FIGURA 11 – CENÁRIO MONTADO PARA A APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO.....	68
FIGURA 12 – FOLHA DE EMPREENHIMENTO DE PERSONAGEM.....	69
FIGURA 13 – FOLHA DE PERFIL DE PERSONAGEM.....	70
FIGURA 14 – FOLHA DA TEORIA PRESENTE NO PROTÓTIPO.....	71
FIGURA 15 – FOLHA DO DESAFIO DO CÓDIGO MORSE.....	72
FIGURA 16 – ESTUDANTES JOGANDO ÁFRICA.....	75
FIGURA 17 – ESTUDANTES ASSISTINDO A AULA EXPOSITIVA.....	80
FIGURA 18 – ESTUDANTES DEBATENDO.....	81
FIGURA 19 – INTERAÇÃO GRUPO 1.....	86
FIGURA 20 – INTERAÇÃO GRUPO 2.....	87
FIGURA 21 – GRUPO 1 NA SEGUNDA FASE.....	88
FIGURA 22 – GRUPO 2 NA SEGUNDA FASE.....	88
FIGURA 23 – GRUPO 1 NA TERCEIRA FASE.....	89
FIGURA 24 – GRUPO 2 NA TERCEIRA FASE.....	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 A CIBERCULTURA E O INÍCIO DA ERA DIGITAL	11
3 COMO FUNCIONAM OS JOGOS DIGITAIS.....	16
3.1 A FUNÇÃO DA MECÂNICA.....	16
3.2 A FUNÇÃO DO ENREDO.....	18
3.3 A FUNÇÃO DO <i>FEEDBACK</i>	24
3.4 A FUNÇÃO DOS DESAFIOS.....	30
4 A EDUCAÇÃO EM SEU CONTEXTO.....	35
4.1 O CURSO DE PUBLICIDADE E SUAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	40
4.2 O JOGO DIGITAL E SUA POTENCIALIDADE NO ENSINO PUBLICITÁRIO.....	47
5 A METODOLOGIA DE PESQUISA ESCOLHIDA.....	56
5.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	57
5.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	58
5.3 PESQUISA EXPERIMENTAL.....	59
5.3.1 EXPOSIÇÕES EM SALA DE AULA.....	60
5.3.2 A ATIVIDADE APLICADA.....	62
5.3.3 O PROTÓTIPO DO PROJETO ESCOLHIDO.....	67
5.3.4 O <i>FEEDBACK</i>	73
6 AS FASES DA EXPERIÊNCIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RESULTADOS...74	74
6.1 AULAS EXPOSITIVAS.....	74
6.2 A APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	85
6.3 O <i>FEEDBACK</i> DA APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO.....	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
8 REFERÊNCIAS.....	105

1 INTRODUÇÃO

Um professor chega à sala de aula, no horário determinado para compartilhar seu conhecimento os estudantes. Deseja bom dia para todos e, como de costume, retira um giz no meio de suas coisas e começa a ministrar sua aula. Estudantes sentados, professor em pé. Essa é a cena que temos no nosso imaginário para “sala de aula”. Porém, são esses tipos de classe que realmente ficam em nossas memórias? Que lembramos para o resto de nossas vidas ou que realmente nos fazem aprender?

Percebemos que esse modelo de ensino está em crise em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, segundo pesquisas de vários meios, como o OCDE (Organização para a cooperação do Desenvolvimento Econômico). Em 2016, 2,7 milhões de alunos de 15 anos foram avaliados no Brasil, 1,9 milhão tinham dificuldades com matemática básica, 1,4 milhão em leitura e 1,5 milhão em ciências, com dificuldade nas três áreas somam um total de 1.165.231 estudantes¹. Na mesma linha de raciocínio, Sodré (2012) afirma que a educação é de viés instrumental e utilitarista. O sistema educacional vigente, segundo ele, “[...] distribui conhecimentos da mesma forma que uma fábrica instala componentes na linha de montagem.” (SODRE, 2012, p. 8).

Há uma grande dificuldade de assimilação do aprendizado por parte dos estudantes na maior parte do Brasil. E isso se deve também aos próprios estudantes, que não se sentem interessados pelo modelo atual de ensino. O desinteresse acaba acarretando na dificuldade de aprendizado e também na falta da presença do aluno na instituição, que acaba sendo vista como um local de pouca afinidade.

Segundo Daniel T. Willingham – cientista cognitivo americano formado pela universidade de Harvard – em seu livro *“Por que os alunos não gostam da escola?”*, o ensino precisa ser uma experiência envolvente. De acordo com Willingham (2011), os alunos chamam “bons professores” aqueles que deixam seu ensinamento mais interessante. “Isso não significa que o professor relacione o conteúdo aos interesses dos alunos - em vez disso, ele tem uma maneira de interação envolvente”

¹ Veja mais em:

http://istoe.com.br/446265_BRASIL+E+SEGUNDO+PAIS+COM+PIOR+NIVEL+DE+APRENDIZADO+APONTA+ESTUDO+DA+OCDE/

(WILLINGHAM, 2011, p.67). E isso é comprovado pelas pesquisas feitas pelo Ideb² que mostrou escolas que diferenciaram alguns aspectos no seu sistema de ensino e alcançaram avaliações melhores.

Willingham (2011, p.67) ainda descreve alguns perfis de professores que causam essa diferença em sala de aula. Dentre esses perfis está o “contador de histórias”, que, segundo o autor, “ilustra quase tudo com uma história pessoal” entretendo os alunos com a matéria de um ponto de vista diferente. Willingham (2011) vai ainda mais longe, e mostra em seu livro que as histórias são “privilegiadas” pela mente humana, elas são absorvidas de maneira diferente pela nossa memória, em comparação uma aula totalmente técnica, por exemplo.

Ou seja, a escola não pode ser mais um lugar onde apenas se transmitam determinados tipos de informações. Precisa de um envolvimento diferenciado, tanto na relação professor-aluno, quanto aluno-professor e também aluno-aluno. Willingham (2011) ainda reforça que não basta a história ser contada de qualquer jeito, ela precisa ser estruturada para cativar o aluno. É necessário que tenha certos elementos como a casualidade, descrição cronológica, conflito e objetivo.

Nesse sentido, o uso do lúdico também é importante para gerar esse envolvimento. Podemos ver isso na criação de um protagonista, de um conflito, ou até mesmo na maneira de contar uma história. Essa característica pode fazer diferença no aprendizado. Muitas vezes o contar não é suficiente para envolver o aluno no ensino, principalmente na época das múltiplas telas e do Full digital.

Por isso esse trabalho de conclusão examina o ambiente de ensino e a relação vertical entre professor-aluno por meio do contexto histórico do ensino no Brasil e de autores como Paulo Freire (1967; 1978; 1979) e Jesús Martín-Barbero (2000). Do mesmo modo, propõe uma potencial ferramenta de apoio para reconfigurar a relação entre professor-aluno e auxiliar na produção de conhecimento, a partir dos jogos digitais, mais conhecidos como *games*. Sua criação a partir do ciberespaço e pela tecnologia as quais estamos inseridos, como Pierre Lévy (1997) e Dominique Wolton (2003) explanam, são alguns fatores a se relevar nesse estudo; assim como as ferramentas presentes nos jogos, apresentadas por autores como Flora Alves (2015) e Johan Huzinga (2000).

² Pesquisa do Ideb feita em 2013, matéria publicada no jornal O Globo, acesse em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-de-excelencia-usam-metodos-criativos-para-despertar-interesse-dos-alunos-conseguir-bons-resultados-15529304>

Os *games*, como são conhecidos mundialmente, têm potencial de desenvolver um envolvimento mais intenso dos estudantes em sala de aula, uma vez que coloca o jogador como protagonista, participando do enredo e fazendo com que os jogadores se relacionem entre si, criando vínculos de aprendizado, convivência, espírito de grupo, trabalho em equipe e relações de amizade com laços afetivos. Flora Alves, em seu livro “*Gamification*” analisa os potenciais que um jogo pode oferecer ao ensino, seja ele feito em uma corporação no treinamento de uma equipe ou em sala de aula.

Para Alves (2015), o jogo proporciona uma reunião de pessoas com interesses diferentes para jogarem juntas. “Nas organizações isso corresponde a trabalhar com a riqueza da diversidade em busca de um objetivo comum de maneira alinhada” (ALVES, 2015, p. 23). O desafio, peça chave para qualquer *game*, também é importante porque promove o jogador a buscar seu melhor, assim como nas companhias que têm seus problemas e procuram se desenvolver (ALVES, 2015).

No cenário do ensino de publicidade, temos alguns pesquisadores que se questionam sobre o futuro do ensino publicitário. Tereza Cristina Vitali (2007), em seus estudos, demonstra que a cultura, assim como a educação, determina a formação dos sujeitos, e que a própria cultura acaba sendo modificada pelos instrumentos de comunicação. Ela acaba sendo fundamental para a formação do profissional de publicidade, que deve ter muitas referências do mundo ao redor para criar serviços e campanhas condizentes com a vivência de todos (VITALI, 2007). Vander Casiqui (2011) verifica as relações entre a educação e o trabalho publicitário, quais são os contextos das vivências dos estudantes e como afetam suas visões. Já Neusa Demartini Gomes (2007) analisa o cenário da criação do curso de publicidade, além de averiguar quais são alguns dos problemas que fazem com que o ensino no curso seja institucionalizado.

Assim, diante desse breve panorama, a **pergunta de pesquisa** dessa monografia é: de que modo os jogos digitais podem potencializar experiências significativas no ensino publicitário?

Para isso é necessário compreender o contexto educacional e específico do ensino superior de publicidade, bem como compreender e analisar as ferramentas que um *game* pode oferecer à educação. Portanto, o **objetivo principal** nesse TCC é compreender a potencialidade dos jogos digitais para experiências significativas no ensino publicitário.

Os **objetivos específicos** visam:

- Apresentar as potencialidades das ferramentas que estão presentes na construção de um *game*;
- Identificar as práticas de ensino vigentes nos cursos de Publicidade e Propaganda;
- Criar um protótipo de jogo, experimentá-lo em sala de aula e reconfigurá-lo por meio do *feedback* da turma de alunos em uma disciplina optativa - Práticas Criativas no Ensinar Publicidade - do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR.
- Analisar o engajamento do jogo e a aplicação das suas ferramentas, *feedback*, desafios, narrativa e mecânica no ensino do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR.

A perspectiva metodológica aplicada, via método experimental, é a de trabalho de campo, usando o próprio sala de aula como campo de testes e de ação. Nesse espaço, a partir da criação de um roteiro de um jogo digital para o ensino de publicidade e propaganda, houve a aplicação do protótipo – protótipo que foi aplicado em mídia física devido ao tempo de desenvolvimento de um jogo digital - do *game* e o seu *feedback* em dois momentos: 1) criar a discussão sobre o jogo e suas ferramentas; 2) e a sua aplicação no ensino do curso. A execução se deu durante disciplina optativa ofertada em 2017-2, ministrada pelo professor orientador dessa monografia, Fábio Hansen, que abordava as práticas de ensino publicitário. Tanto a referida disciplina quanto o presente Trabalho de Conclusão de Curso estão inseridos no contexto do Grupo de Pesquisa certificado no CNPq “Ensino Superior de Publicidade e Propaganda”³ e do Grupo de Pesquisa “Inovação no Ensino de Publicidade”⁴.

Na estrutura da monografia em tela, no primeiro capítulo há a exposição do contexto das novas tecnologias, cibercultura e ciberespaço a partir dos estudos realizados por Pierre Lévy (1997), Dominique Wolton (2003) e Manuel Castells (2001) com uma breve passagem por McLuhan (1962). O segundo capítulo trata de uma questão mais técnica, sobre as ferramentas e os potenciais dos jogos digitais,

³ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9535944883170488

⁴ <https://www.grupoiep.com/>

tomando por base autores, pesquisadores da área e depoimentos de desenvolvedores como Flora Alves (2015), Heather Maxwell Chandler (2012), Johan Huzinga (2000), Alessandro Vieira dos Reis (2016) e Maurício B. Gehling (2012). Também são utilizados dados mercadológicos oriundos de pesquisa documental e análises de jogos para ilustrar a revisão de literatura científica.

Já no terceiro capítulo é apresentado o contexto histórico do ensino no Brasil e suas características em relação aos papéis hierarquizados de professor e estudante, as relações pouco horizontais, a partir de autores como Paulo Freire (1978; 1979) e Jesús Martin-Barbero (2000). Do mesmo modo, o cenário do aprendizado no curso de publicidade e suas práticas de ensino é visto em consulta aos autores Cláudia Maria Francisca Teixeira (2011), José Manuel Moran (2000), Tereza Cristina Vitali (2007), Vander Casaqui (2011), Neusa Demartini Gomes (2007), Fábio Hansen (2013; 2016; 2017), Rodrigo Stéfani Correa (2016) e Juliana Petermann (2016). Há ainda uma seção desse capítulo dedicado aos jogos digitais e ao potencial de suas ferramentas aplicado ao ensino publicitário. Essa seção do capítulo contempla autores como Flora Alves (2015), Jane Mcgonigal (2012) e Robert Hays (2005). No quarto capítulo será abordada as metodologias utilizadas e como elas captaram os dados analisados no quinto capítulo. Aqui se fazem presentes autores como Gil (2008) e Barros (2000) e novamente Mcgonigal (2012), o uso de sua teoria aqui serve para esclarecer que o protótipo de jogo criado nessa monografia é um protótipo em mídia física, para Mcgonigal (2012) não há problema que um jogo digital tenha uma versão de teste em outra mídia.

O estudo sobre esse tema se deu a partir do conhecimento e experiência do estudante e autor dessa monografia no universo dos *games*. Analisando o processo de criação e a imersão que os jogos digitais oferecem, percebeu-se que sua aplicação no ensino, seja ele em um curso específico ou não, tem potencial para ser eficaz justamente por suas características diferenciadas. Além disso, o avanço tecnológico está fortalecendo o mercado dos jogos e criando novos horizontes, como o caso da realidade virtual.

O tema é importante para o atual contexto do ensino, que se encontra defasado, muitas vezes não em conteúdo, mas nas estratégias de ensino, nos procedimentos didático-pedagógicos. A inserção dos *games* no ambiente educacional pode colaborar na tentativa de modificar o espaço da sala de aula, seja fazendo com que os estudantes e os professores se relacionem de forma diferenciada como

também o conteúdo se torne mais envolvente através da imersão e da ludicidade que o *game* traz para o seu jogador, capturando sua atenção e despertando seu interesse.

2 A CIBERCULTURA E O INÍCIO DA ERA DIGITAL

Nesse capítulo será abordado o contexto da era digital, o seu surgimento a fim de mostrar seus problemas e suas vantagens e por que motivo ela é importante na compreensão do funcionamento de um jogo digital - sendo que é nesse cenário que ele nascem para o nosso mundo.

A cibercultura (LEVY, 1997) foi criada a partir da transição da galáxia de Gutenberg (MCLUHAN, 1962) para a galáxia da internet (CASTELLS, 2001), que começa a se desenvolver e criar novas ligações com as massas. “A internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da informação: a rede.” (CASTELLS, 2001, p. 7). Castells (2001) reconhece que o uso da internet como sistema de comunicação e organização acabou aumentando muito nos últimos anos do segundo milênio (CASTELLS, 2001).

Castells (2001) descreve a internet como um “conjunto de nós interconectados” e cita também que a criar redes é uma “prática humana muito antiga” para ajudar na sobrevivência das sociedades (CASTELLS, 2001, p. 7). Por isso a rede é uma nova forma não só de se manter informado, mas também de passagem de ideologias, criando novas estruturas sociais, como os hackers, exigências econômicas, flexibilidade administrativa e globalização do capital (CASTELLS, 2001).

[...] a introdução da informação e das tecnologias de comunicação baseadas no computador, e particularmente a Internet, permite às redes exercer sua flexibilidade e adaptabilidade, e afirmar ainda assim, sua natureza revolucionária. Ao mesmo tempo, essas tecnologias permitem a coordenação de tarefas e a administração de complexidade. (CASTELLS, 2001, p. 7-8).

Ou seja, a Internet não traz apenas informações acessíveis de todos para todos (CASTELLS, 2001), e sim um novo mundo a ser descoberto, com novas possibilidades de criação (WOLTON, 2003), desenvolvimento e até um “novo começo” para algumas pessoas. Independente da sua formação ou da sua vida na realidade, no mundo virtual, aqueles que têm acesso a ele, tem uma “nova chance para aqueles que perderam a primeira” (WOLTON, 2003, p. 85-86).

Wolton (2003) compara esse novo mundo primeiramente a um supermercado, onde a informação está acessível como se estivessem em gôndolas, ao alcance de

todos. Depois ele o relaciona ao faroeste, onde os usuários podem fazer o que bem entenderem devido a sua capacidade de emancipação (WOLTON, 2003). Dominique Wolton pode ser considerado um crítico mais reflexivo, nem totalmente pessimista nem entusiasta das tecnologias. Ele exalta as potencialidades tecnológicas, mas também está atento para sua face perversa em determinados momentos.

A capacidade de criação e a liberdade que a rede oferece acabam iniciando o desenvolvimento de uma nova escrita e uma nova cultura (WOLTON, 2003). “Estas técnicas são ao mesmo tempo veículos de outras formas de cultura e de espaços de criação da cultura contemporânea” (WOLTON, 2003, p. 87). Esse meio vai ser chamado de ciberespaço por Pierre Lévy, onde ocorrem as principais trocas de ideias, culturas e vivências, além de reunir pessoas que tenham algo em comum ao redor do mundo. Nesse aspecto, portanto, estabelece-se uma ponte entre as proposições - historicamente distantes - de Wolton e de Lévy.

Os amantes de cozinha mexicana, os loucos pelo gato angorá, os fanáticos por alguma linguagem de programação ou intérpretes apaixonados de Heidegger, antes dispersos pelo planeta, muitas vezes isolados ou ao menos sem contatos regulares entre si, dispõem agora de um lugar familiar de encontro e troca. Podemos, portanto, sustentar que as assim chamadas "comunidades virtuais" realizam de fato uma verdadeira atualização (no sentido da criação de um contato efetivo) de grupos humanos que eram apenas potenciais antes do surgimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 91).

Essa troca de conteúdo constante entre os usuários facilita a busca de informação de diferentes pontos do mundo dentro da Internet. A busca a partir de palavras-chave mostra a informação que a pessoa procura instantaneamente, sem precisar sair de casa e ir a uma biblioteca ou a outro local. (LÉVY, 1999).

O grande número de informações dentro do ciberespaço acaba criando terreno para que a cibercultura se desenvolva. O cenário universal sem totalidade (LÉVY, 1999), diferente dos livros e outras mídias universais e totalitárias, acaba favorecendo a esse desenvolvimento.

O processo em andamento de interconexão mundial atinge de fato uma forma de universal, mas não o mesmo de uma escrita estática. Aqui, o universal não se articula mais sobre o fechamento semântico exigido pela descontextualização, muito pelo contrário. Esse universal não totaliza mais pelo sentido, ele conecta pelo contato, pela interação geral. (LÉVY, 1999, p. 119).

Nesse contexto de trocas e contatos dentro da rede, a interconexão (LÉVY, 1999), fortalece a cibercultura e as comunidades virtuais. No aprendizado, é criada a inteligência coletiva (LÉVY, 1999), essa nova forma de organização apresentada pela rede, onde todos podem obter informações de qualquer lugar do mundo e discutir sobre elas em suas comunidades virtuais, fazendo com que os usuários se tornem um “neurônio de um mega cérebro planetário”. (LÉVY, 1999).

Há alguns pesquisadores que também verificaram um potencial negativo sobre as propriedades da técnica (tecnologia) sob a sociedade, e isso também deve ser levado em conta. Um dos pesquisadores que se encaixa nesta linha de pensamento mais reflexiva e preocupada com as dinâmicas implícitas da tecnologia é Herbert Marcuse, ao atestar que a tecnologia é um fator de divisor de classes além de ser usada como uma ferramenta de poder (NEDER, 2010). Para (MARCUSE, 1998, p. 41) a “tecnologia é considerada como um processo social no qual a técnica em si mesma é apenas um fator parcial”, pois o sujeito é parte integrante da tecnologia “não apenas como homens que as inventam ou se servem de máquinas, mas também como grupos sociais que direcionam sua aplicação e utilização”.

Neder (2010, p. 101), após analisar a obra de Marcuse, diz que “o Homem Unidimensional”, a escolha da tecnologia para resolver problemas sociais ou políticos, é “política ou moralmente significativa”. Conforme Neder (2010) a técnica responde a diversos interesses e ideologias, que podem ser até particulares. Neder (2010, p. 103) afirma que a tecnologia não é “no sentido antigo do termo positivista, mas socialmente relativa; o resultado de escolhas técnicas é um mundo que dê sustentação à maneira de vida de um ou de outro grupo social influente”.

Isso pode ser visto na própria criação da internet, que antes de se tornar pública era uma ferramenta de guerra utilizada pelos Estados Unidos na Guerra Fria, seu fim era mais ideológico - manter a ideologia capitalista e subjugar a comunista - do que comunicacional no primeiro momento. Ainda sim, atualmente muitas empresas usam de artifícios que a internet tem para acessar seu público de maneira eticamente duvidosa, como é o caso do Facebook e Google que coletam todos os dados dos usuários que utilizam seu serviço para diversos fins, sendo um deles o mercadológico.

Manuel Castells (2003) em sua obra “A galáxia da internet” também ressalta determinados problemas que a internet e sua cultura digital podem causar. A principal delas é a subcultura *Cracker* que está dentro da cultura *Hacker*. Para Castells (2003)

os Hackers têm uma cultura de colaboração de suas criações, criando a “programação criativa” um dos seus exemplos é o nascimento do sistema Linux, feito por Linus Benedict Torvalds, que tem o intuito de ser altamente mutável e de ter fácil compreensão para reprogramação. Já os Crackers têm o objetivo oposto, causar caos na rede, usar métodos ilegais ao seu favor e quebrar códigos, pode-se perceber isso em grande parte dos programas piratas que são baixados da internet todos os dias, os chamados programas “crackeados” onde o usuário tem acesso a todo o conteúdo de qualquer *software* sem precisar pagar por ele.

Outrossim, Wolton (2003) observa problemas em relação a demanda que a rede oferece e o seu conteúdo. Para ele a internet possibilita que qualquer pessoa do mundo possa obter conhecimento de qualquer lugar, mesmo assim, essa pessoa pode não ter o *background* necessário para compreender a mensagem, tornando a informação desigual. Segundo Wolton (2003), outro fator é a grande quantidade de informações que são inseridas na internet sem que sejam verificadas. Ou seja, há grande possibilidade de que ocorram disseminações de notícias falsas; os usuários compartilham essas informações e, a partir de um momento, elas se tornam verdadeiras para todos que utilizam a rede. De fato, isso acarreta na criação das *fake news*, notícias falsas. É possível perceber que a origem dessas notícias está no sujeito e não propriamente na tecnologia. O fato é que devido ao seu alcance, a técnica acaba potencializando sua divulgação.

Lévy (1999) também disserta sobre as artes da cibercultura. Ele ressalta que toda arte produzida tem a interação de vários usuários da internet, podendo intervir diretamente na obra, como a música. O próprio Levy, reconhecido pela sua posição otimista em relação às tecnologias, menciona que há usuários que modificam seus sons ou dão palpites sobre como ela poderia ser. Atualmente isso pode ser visto nas *fanfics*, que seriam continuações de histórias já existentes criadas pelos seus consumidores, como, por exemplo, a expansão do universo de *Harry Potter* pelos usuários da internet. Lévy (1999) usa alguns exemplos, principalmente o da música, para embasar essa tese. Ele afirma que essa colaboração é típica das artes virtuais, “colaboração entre iniciadores (artistas) e participantes, colocação em rede de artistas concorrendo à mesma produção, registro de vestígios de interação ou de percurso que terminam constituindo a obra, colaboração entre artistas e engenheiros...” (LÉVY, 1999, p. 136).

Wolton (2003) complementa o pensamento de Lévy (1999) sobre o ciberespaço e cibercultura dividindo as informações da rede em quatro categorias: serviço, conhecimento, notícia e lazer (WOLTON, 2003). As do tipo *serviço* estão ligadas a transações bancárias, bolsa de valores, meteorologia, catálogos e sites de busca. (WOLTON 2003). Atualmente, isso se mantém, mas já houve ampliações desse tipo de informação, como serviços de *streaming*, TV, rádio até comunicação pessoal com o advento das redes sociais e compras através de *e-commerce*.

A informação tipo *conhecimento* são aquelas disponibilizadas em bancos de dados, que podem ser livres ou pagas (WOLTON, 2003), como, por exemplo, o Wikipédia, academia.edu ou qualquer curso online. A *notícia*, são fornecidas por agências ou jornais (WOLTON, 2003). Isso se mantém até hoje além de ter a adição das origens de notícias por diferentes origens, sem serem “oficiais” como páginas em redes sociais independentes.

Por fim, a informação tipo *lazer* que envolve jogos interativos em rede e os vídeos (WOLTON, 2003). Wolton cita que essa área, certamente, não terá limites de expansão, mostrando sua capacidade futura (WOLTON, 2003). E isso certamente aconteceu, o *Netflix* surgiu, impondo-se como o maior serviço de *streaming* e entretenimento online global, além dos inúmeros jogos em redes criados após o surgimento da internet, o mais notável é o *World of Warcraft* com mais de 11 milhões de jogadores.⁵

Essa colaboração entre artistas e usuários e a interação, ressaltada como um grande potencial do ciberespaço (LÉVY, 1999) e a divisão de tipos de informação (WOLTON, 2003), comprovam a difusão desse novo meio digital e a criação de outras derivações, como os jogos digitais e principalmente os em rede.

As características da criação de uma arte na cibercultura apresentadas por Lévy (1999), serão discutidas, mais tecnicamente, no capítulo seguinte, com o intuito de mostrar como e quais ferramentas interferem na criação das obras dos jogos digitais.

⁵ Para saber mais sobre *World of Warcraft* acesse o link: <https://worldofwarcraft.com/pt-br/start>

3 COMO FUNCIONAM OS JOGOS DIGITAIS?

Os jogos digitais têm várias ferramentas que são trabalhadas na sua criação para fazer com que o jogador fique imerso no *game*. Todas elas são importantes para que a sua função seja cumprida adequadamente. Algumas delas são a **mecânica, a narrativa/enredo, design, feedback e os desafios** (CHANDLER, 2012). Alves (2015) também cita em seu livro *Gamification* esses termos, mas em uma divisão diferenciada considerando o *feedback* parte da mecânica, seguindo o modelo de Kevin Werbach⁶.

São elas que vão ditar o ritmo do jogo, o que o jogador deve fazer ou não, o que ele ganha, como ele vai se sentir recompensado e o que ele deve cumprir para finalizar o jogo. Todas essas ferramentas podem ser utilizadas para dar tanto um cunho mais lúdico para o jogo quanto para ele ser mais focado diretamente no aprendizado. Porém, é importante ressaltar que o *game* precisa ser uma atividade voluntária, ou seja, o jogador precisa jogar sem ter a obrigação de cumprir tal tarefa (ALVES, 2015).

É relevante ressaltar a importância do lúdico no momento em que o jogo está sendo desenvolvido. É ele que vai deixar o aprendizado menos bruto e mais “digestivo”, deixando de ser uma obrigação.

Para tanto, todas as ferramentas citadas anteriormente devem estar adequadas ao propósito do jogo para que o jogador saia do mundo real, por conta própria, e entre em uma realidade paralela que o entretenha.

3.1 A função da mecânica

A mecânica é a ferramenta base para todas as outras, é ela que vai reger qual é o estilo do jogo, como ele vai funcionar, o que o jogador pode fazer, o que o não pode fazer, quais serão os comandos e quais são os desafios. Segundo Alessandro Vieira dos Reis, Analista de *gamification* e game designer no DOT digital group em Florianópolis:

⁶ Kevin Werbach é professor da *Wharton University of Pensilvenia*, ele apresentou esse modelo através de suas aulas de formação de *gamification* disponibilizadas em: <https://www.coursera.org/learn/gamification>

A mecânica foi projetada para um fim e *montada* (como *peças*), ao passo que algo orgânico brota espontaneamente. “Mecânica”, portanto, diz respeito aos designos do projetista: regras, restrições e objetivos que ele “*engenheirou*” para afetar a experiência do jogador. Mas a experiência do jogador está além dos desígnios do projetista: emerge de forma *orgânica* da interação desse com o jogo (constituindo-no no tal fluxo vivo de sensações que, com sorte, resulta em diversão). (REIS, 2016).

Nesse aspecto, podemos citar alguns exemplos como o *Super Mario World*. O tema do jogo é fantasia, o objetivo é encontrar a princesa *Peach* e resgatá-la de *Bowser*. As restrições e regras são: você pode pular, uma única vez, abaixar, andar para direita e para esquerda. Para nocautear um inimigo é preciso pular em cima dele. É preciso passar por vários obstáculos para chegar ao fim da fase, você pode coletar bônus, moedas, vidas e poderes, eles podem ser utilizados em outros níveis. Ao fim da fase, sua pontuação é gerada de acordo com o tempo que você gastou nela mais quantos inimigos foram derrotados e quantas moedas foram coletadas.

Com isso, é possível encorajar os jogadores a cada vez mais pegarem mais pontos e tentarem sempre ir mais longe por causa do sistema de recompensas que a mecânica criou para o *game*.

Ela também deve ser voltada para o que os jogadores querem com o game. Por que eles devem jogar aquele jogo? O que o torna diferente e chamativo?

A Mecânica deve ser entendida como componentes escolhidos para explorar motivações, interesses e desejos dos jogadores. Primeiro você entende as motivações dos jogadores (o que acham divertido) e suas restrições (o que podem e o que não podem fazer). Então você modela a mecânica a partir daí. [...] Se seus jogadores são muito voltados por recompensas extrínsecas, entupa a mecânica de pontuações e ricos feedbacks para elas. Se você identificou que são mais voltados pela busca de status, rankings é do que você precisa. E por aí vai. (REIS, 2016).

Para um jogo onde o foco principal deve ser o aprendizado, a mecânica deve ser muito bem relevada e adaptada de acordo com o que o *game* deve ensinar para o jogador ou aluno que vá jogar. Mas antes é necessário perceber o que está faltando em aula e quais conteúdos os próprios alunos gostariam de ser aprofundados pelo professor. Como argumenta Reis (2016), “se seus jogadores são muito voltados por recompensas extrínsecas, entupa a mecânica de pontuações”. Aí a mecânica pode se basear nesses pretextos e criar os desafios, regras e recompensas do *game*.

Por exemplo, se um professor de publicidade percebe que sua turma está com dificuldade em certos *jobs* ou em elaborar um *briefing*, os desafios do jogo poderiam ser criar *briefings* de acordo com o pedido do cliente ou terminar uma peça no prazo. Quanto mais rápido o aluno obtiver a solução, mais pontos ele ganha, que podem ser trocados por bônus como dicas para os próximos cálculos.

Um jogo não vive sem uma mecânica bem elaborada e desafiadora. Se ela não estiver adequada ao tema, o envolvimento do jogador será mínimo e toda a interação vai por água abaixo. Geralmente, os *games* mais vendidos são aqueles que têm um bom equilíbrio entre um enredo e uma mecânica inovadora, como foi o caso do *Assassin`s Creed II*, que abordava a história de uma Itália renascentista onde o protagonista fazia movimentos de *parkour* para eliminar inimigos e se locomover pela cidade. Essa mecânica de movimentos rápidos e precisos, com o contexto histórico renascentista, conquistou muitos jogadores, o jogo vendeu - na primeira semana do lançamento – mais de 1,6 milhões de cópias⁷.

3.2 A função do enredo

O elemento da narrativa é tão importante para o *game* quanto para a nossas vidas, segundo Luiz Gonzaga Motta (2004, p. 4 apud ESSENFELDER, 2016, p. 2). “Narrar é uma experiência enraizada na existência humana. Vivemos mediante narrações. Construimos nossa biografia pessoal e nossa identidade narrando. Vivemos nossas relações conosco mesmos e com outros narrando”. De acordo com Renato Essenfelder (2016), atualmente a narrativa está deixando de ser estática e começa a ter formas variadas, mais adequadas as novas tecnologias. Essenfelder (2016) afirma também que comercialmente o *storytelling* é mais agressivo em seu apelo e busca o engajamento dos futuros consumidores.

O enredo, ou narrativa, é a linha que vai ambientar o jogador de diversas formas, seja no seu ritmo ou por onde ele irá passar, quais desafios irá enfrentar e qual será a recompensa (FERREIRA, 2016). Essa ferramenta tende a tornar o jogo mais lúdico, fazendo com que a experiência de se jogar algum game seja diferente da realidade. “Mais do que chegar a um fim ou ganhar o jogo, o prazer destes trabalhos

⁷ <https://www.gamespot.com/articles/assassins-creed-ii-slays-16-million-in-one-week/1100-6241223/>

está na investigação infinita das suas possibilidades de desdobramento.“ (MACHADO, 1997).

Essas possibilidades de desdobramento são criadas a partir do poder do enredo. Alguns exemplos disso são os jogos *Until Dawn* e *Bioshock 2*. Esses games, de acordo com o posicionamento do jogador e as ações que ele tomou, acabam tendo as suas histórias afetadas, possibilitando diversos finais, no caso de *Until Dawn* há mais de 10 finais, sendo que cada personagem do jogo pode ter um final modificado pelo jogador.

A capacidade de entreter e envolver a pessoa com o poder de uma forte narrativa, aliado a outras ferramentas, fortalece o círculo mágico, conceito primeiramente apresentado em *Homo Ludens* de Huzinga em 1938.

Para aprender o conceito do círculo mágico, basta pensar no que acontece em um campo de futebol quando alguém vai assistir a um jogo do seu time favorito ou então quando alguém está jogando *vídeo game* e não vê o tempo passar. É como se houvesse uma barreira que divide o mundo dos jogos da realidade. (ALVES, 2015, p.20).

É o efeito do círculo mágico que facilita a compreensão e a imersão do jogador naquele mundo, fazendo com que ele deixe a realidade de lado por um tempo e desfrute esse novo universo que foi apresentado a ele. Por isso é tão importante que a narrativa seja forte e envolvente, porque ela que vai deixar o *game* mais interessante, vai decidir a passagem do tempo, passagem de cenário, como os desafios serão apresentados e resolvidos.

No contexto dos elementos narrativos dos *games*, Novak (2010, p. 144) define imersão como a “situação em que a história, os personagens e o modo de jogar são tão poderosos e absorventes que os jogadores envolvem-se profundamente no mundo do *game*”. Um *game* se torna imersivo quando sua atmosfera e o seu clima são profundos e consistentes. A capacidade de imersão de um jogador está diretamente relacionada com a apreensão e a expectativa provocada pelo *game*. (SILVA, 2015).

Aqui podemos fazer um paralelo da narrativa para os games com a narrativa publicitária. Na publicidade, usamos a história para envolver o consumidor mais profundamente com a marca. Um exemplo é a Disney, onde todos os filmes fazem parte de uma história, assim como seus parques e os próprios funcionários, que são

apelidados de *cast members* (SLIVINIK, 2012). O enredo está tão imerso na marca que a experiência do consumidor com ela acaba sendo algo totalmente fora do comum, no bom sentido, fazendo com que o objetivo da marca Disney seja alcançado: que a experiência seja uma fantasia.

Se você passar uma história com credibilidade, sua equipe vai acreditar. Se sua equipe acredita, os clientes vão acreditar. A história da própria organização é importante, assim como a missão. Ao envolver as pessoas com essa história, elas passarão a defendê-la também. (SLIVINIK, 2012, p.79).

Ou seja, há sim uma característica dentro da narrativa que faça com que algo bruto – um jogo, uma tarefa, um produto ou uma marca – se torne mais maleável e fascinante a partir de um enredo bem desenvolvido.

No game, a narrativa também auxilia na facilitação da “curva de aprendizado”⁸, termo muito utilizado entre os desenvolvedores de jogos que significa o tempo que um jogador leva para compreender todos os mecanismos do jogo.

A curva de aprendizado é um processo extremamente importante para um *game*, geralmente ela acaba definindo se o jogador continua a jogar, pois os comandos são envolventes e responsáveis, ou se para os comandos são difíceis de executar ou a dificuldade do jogo é muito alta ou extremamente baixa (BLANCO 2011).

Em jogos mais antigos, como *PAC-MAN*⁹, os comandos do jogo eram apresentados no próprio *joystick*, em casos de máquinas de *arcade*, ou eram repassados por outros jogadores que sabiam jogar aquele *game*. Porém, os movimentos eram simples: ir para frente, trás, direita e esquerda.

⁸ Veja mais em <https://msdn.microsoft.com/pt-br/library/hh126796.aspx>

⁹ Para saber mais sobre *PAC-MAN* acesse o link:

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/05/22/interna_tecnologia,484057/pac-man-completa-35-anos-relembre-a-historia-do-classico-dos-videogam.shtml

FIGURA 1 – MÁQUINA ARCADE DE PAC-MAN



FONTE: HOME LEISURE DIRECT LTD

Os comandos dos *games* atualmente é mais complexo, há um número muito maior de variáveis. O jogo *Dota 2*¹⁰ é multiplayer onde os jogadores têm o objetivo de destruir o centro da base inimiga, o *ancient*. Para isso eles podem escolher um entre 113 personagens, *heroes*, para alcançar o objetivo. Cada *hero* tem 4 habilidades que se usadas juntas com a de outros jogadores podem causar danos maiores a base inimiga e, por conseguinte, ganhar o jogo. Fora as possibilidades de itens que podem ser desenvolvidos para melhorar as habilidades e criar novas possibilidades de jogo.

¹⁰ Para saber mais sobre *Dota 2* acesse o link: <http://dota2.gamepedia.com/Heroes>

FIGURA 2 – INTERFACE DE DOTA 2



FONTE: GOSUGAMERS.NET

Alguns criadores acabaram inserindo o *tutorial* no próprio enredo do jogo, evitando com que o jogador escapasse da imersão por causa dos comandos. *Runescape*¹¹ é um desses jogos que introduziram a curva de aprendizado no enredo, criando um enredo próprio para o *gamer* conhecer os principais atalhos, dicas e fundamentos do *game*.

Após a criação do personagem, o jogador é levado para a ilha tutorial, lá há várias missões que ele deverá cumprir para poder ter acesso ao resto do universo. Os objetivos a serem cumpridos são os comandos fundamentais do jogo imersos em sua narrativa. O tutorial acabou sendo tão chamativo para os *aventureiros*, como os *gamers* são chamados no jogo, que foi criada outra missão chamada “o mistério das marés” para que os jogadores pudessem voltar a ilha e descobrir mais sobre ela depois de se ter passado o tutorial. A criação dessa *quest* (missão com objetivos para o jogador completar) foi feita depois de uma pesquisa aplicada pelos desenvolvedores¹² no próprio jogo, a maioria dos *aventureiros* optaram por querer descobrir mais sobre a *ilha tutorial*.

¹¹ Para saber mais sobre *Runescape* acesse o link: <https://www.runescape.com/l=3/game-guide/beginners-guide>

¹² Veja mais em: http://services.runescape.com/m=news/beneath-cursed-tides-quest--christmas-quest-pt-3?jptg=ia&jptv=news_archive

O enredo em um jogo educacional pode fazer com que as tarefas, por vezes maçantes em uma aula expositiva, sejam mais facilmente “digeridos” pelo usuário. Ele precisa ensinar sem, de fato, mostrar que *quer* ensinar. Um bom exemplo disso é o *game America`s Army*¹³ para computador. Nesse jogo, o *player* é um soldado norte-americano que precisa passar por diversos testes, onde a *curva de aprendizado* do game é encaixada, para poder ser enviado para o *front* de batalha no Oriente Médio junto com outros jogadores. Os testes são: tiro ao alvo com diversas armas, pulo de paraquedas, primeiros socorros e comunicações, todos com um nível de detalhamento de instrução muito alto.

O fato é que esse *game* não é um *game* comum, mas sim uma propaganda muito bem executada pelo exército americano para o recrutamento de novos soldados, criado pelo Coronel Casey Wardynski. As instruções passadas no jogo durante os testes são muito específicas e reais, mas ao mesmo tempo facilmente compreensíveis.

Por exemplo, durante o teste de tiro ao alvo a arma do jogador trava, o instrutor pede para que ele a destrave apertado o botão “x”, em seguida o personagem do *player* faz toda a animação imitando o que um soldado real faria nessa situação para resolver o problema. Todo o enredo fora criado para simular como é a vida de um soldado americano, desde seus treinamentos até a hora da ação com seus companheiros de guerra.

Há até mesmo hierarquia militar, com patentes e ordens a serem respeitadas. A não-adaptação ao sistema pode significar o banimento do jogador do game. “Não toleramos Rambos. Os usuários precisam cumprir ordens e respeitar os superiores, afinal, é uma simulação das Forças Armadas”, explica Wardynski. “Bom comportamento não é sinal de submissão, mas de disciplina militar.” (SUPER INTERESSANTE, 2002).

O jogo no primeiro dia acabou tendo em torno de 400 mil downloads, além da distribuição de 3 milhões de cópias físicas pelo governo dos EUA¹⁴, podem ser até números baixos pertos de jogos de grandes desenvolvedoras, mas para a época de 2002 e com grandes “concorrentes” no mercado, como no caso era o jogo *Counter-strike* que é famoso e jogado até hoje, *America`s Army* acabou tendo uma divulgação

¹³ Para saber mais sobre *America`s Army*, acesse o link <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/americas-army-proving-grounds.html>

¹⁴ Matéria completa em: <http://super.abril.com.br/tecnologia/eua-usam-videogame-na-guerra/>

muito expressiva.

Assim, se o objetivo for criar um jogo para alunos de publicidade para que eles percebam o funcionamento e a operacionalização das teorias da comunicação em sua prática no mundo do trabalho, o jogo precisa de um enredo para que aquilo não pareça apenas uma “visita pelo computador”; é necessário que ele esteja imerso naquele universo. Pode-se usar de elementos fantasiosos para que ele se distancie ainda mais da realidade, mas claro que mantendo o objetivo de revelar a aplicabilidade das teorias.

A narrativa do *game* poderia ser da seguinte maneira: o jogador é chamado por um detetive chefe em uma delegacia para fazer parte de uma força tarefa que está investigando um *Serial Killer*. Suas vítimas sempre têm algo em comum, a falta de conhecimento sobre as teorias da comunicação. O *player* é convocado para auxiliar o detetive chefe justamente pelo seu conhecimento em comunicação, que deve ser utilizado para resolver os desafios que o jogo propõe para que possa se encontrar o assassino em série.

O círculo mágico (HUZINGA, 2000) começa a atuar, transformando a tarefa em uma distração ou para quem quer ensinar, o objetivo de seus alunos com o jogo é aprender como funcionam as teorias da comunicação no mercado, para os jogadores acaba se tornando como deter o *Serial Killer* por meio dos objetivos que devem ser cumpridos.

Cabe ressaltar a importância da narrativa, ou seja, do *storytelling* presente no sistema *gamificado*, pois sem uma história que crie significado para o jogador, a credibilidade do sistema fica prejudicada e a motivação para o engajamento no sistema deixa de existir porque perde a relevância. (ALVES, 2015, p. 47).

3.3 A função do *Feedback*

Na criação e no desenvolvimento de um jogo, o feedback pode ter duas variáveis: pode ser um feedback do jogo para o jogador ou o caminho inverso. O mais comum é o jogo-jogador, onde, por meio de alertas, localizam o *player* dentro do *game*.

O que quero dizer com feedback é: qualquer aviso ou elemento, visual ou sonoro, que ajude a validar as ações do jogador (confirma que tal ação foi recebida e processada), além de informar o status do mundo do jogo. Isso serve não só para jogos, como também para qualquer tipo de interface de equipamentos. (GEHLING, 2012).

Assim como a narrativa e a mecânica, o feedback ajuda a ditar o ritmo do jogo, fazendo com que o jogador não desista do universo que ele está inserido e fortalecendo a própria imersão (GEHLING 2012).

Consequimos perceber esse tipo de feedback principalmente dentro de jogos do estilo *MMORPG* – jogo de interpretação de personagem online e em massa para múltiplos jogadores (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*) – geralmente são *games* que o jogador interage muito com o cenário e com o próprio enredo.

Um bom exemplo é o *World of Warcraft*¹⁵, ou *WoW*, nele o *player* é inserido no vasto mundo de *Azareth* com o objetivo de melhorar suas habilidades, conquistar os tesouros mais raros e enfrentar os monstros mais terríveis. A variedade de possibilidades de modos de jogar é gigantesca: São 70 mil feitiços disponíveis, 900 talentos ou habilidades, 300 *glyphs* (um aprimrador de *itens* e habilidades) e 11 profissões principais, fora as raças, missões primárias e secundárias¹⁶.

Para inserir 100% um jogador nesse mundo, é necessário um sistema de feedback intenso, mas na medida certa. No *WoW*, vários avisos são dados a quem joga de acordo com suas ações executadas. Se um *item* for coletado, há um aviso sonoro e visual, assim como quando há a passagem de nível e eventos da comunidade. Também há as mensagens mandadas pelo próprio jogo na *caixa de diálogo*, nessa caixa contém o bate-papo entre os *players* e informações importantes que são enviadas quando uma ação é feita dentro do jogo.

¹⁵ Para saber mais sobre *World of Warcraft* acesse o link: <https://worldofwarcraft.com/pt-br/start>

¹⁶ ¹⁵ Matéria completa em: http://games.tecmundo.com.br/especiais/wow-olha-o-tamanho-desse-mmo-mergulhe-nos-numeros-de-world-of-warcraft_153675.htm

FIGURA 3 – JOGADOR MELHORANDO SEU NÍVEL EM WOW



FONTE: MMO EXAMINER

Com o feedback, enredo e mecânica alinhados, *World of Warcraft* tornou-se o maior *MMORPG* de todos os tempos, com mais de 11 milhões de assinantes, disponível em dez línguas diferentes e com distribuição oficial em todos os continentes do mundo¹⁷. Em 2016 teve o filme *Warcraft – O primeiro encontro de dois mundos*¹⁸ produzido com base na sua narrativa sendo um complemento do enredo do mundo de *Azathoth*.

Outro exemplo citado pelo próprio Gehling (2012) é a série de jogos *Guitar Hero*¹⁹. Nele, o jogador é um músico em um show que deve ter uma performance excelente para não desagradar nem o público nem a banda. Há o acúmulo de pontos de acordo com o desempenho que é medido da seguinte forma: acertar o ritmo da música, as notas musicais, que são representadas por botões do controle ou da guitarra adaptada para o *game*. Há a possibilidade de fazer “distorções”, ou seja, movimentos diferenciados, para ganhar mais pontos.

O jogo se torna mais difícil de acordo com a música escolhida pelo jogador e pela própria dificuldade que pode ser adaptada. Na mais fácil, o ritmo é lento e os acordes também, eles vão acelerando quando o nível é aumentado. Para que o *player*

¹⁸ Para mais detalhes sobre o filme, acesse o link: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-129526/>

¹⁹ Para saber mais sobre *Guitar Hero* acesse o link: <https://www.guitarhero.com/br/pt/game>

saiba jogar em todas as velocidades possíveis e queira cada vez mais enfrentar novos desafios, o sistema de feedback deve estar propenso a fazer isso. Para Gehling (2012), o *feedback* nada mais é que a base do jogo. É ele que informa a todo o momento - com assertividade - se o jogador está indo bem ou errando, se está cumprindo os objetivos ou não.

Guitar Hero é um jogo que dá um Flow imenso. Quem joga no expert e tem um bom treino, atinge o estágio do nirvana (não estou falando da banda...), não erra quase nenhuma nota e nem se dá conta disso, age no automático, os olhos e mãos trabalham sozinhos, o jogador só fica assistindo esta experiência mística... Se ele pergunta a si mesmo: Como estou jogando tão bem? Começa a errar tudo... Não coloque muita consciência no Flow, deixe ir no automático para fluir bem. O que permite a pessoa chegar neste estágio de imersão é o feedback instantâneo de suas ações (assim o treino fica muito eficiente). (GEHLING, 2012).

FIGURA 4 – INTERFACE DE GUITAR HERO METALLICA



FONTE: GIANT BOMB

Aqui é visível como esse tipo de feedback pode facilitar o ensino do jogador, apenas com sinais, sejam eles sonoros ou visuais. O sistema mostra o caminho correto a ser seguido pelo *player*, melhorando sua imersão e fazendo ele querer atingir sempre os pontos mais altos e descobrir mais sobre o universo que lhe fora apresentado. “O papel do feedback é fundamental pois ele faz com que o jogador percebe que o objetivo proposto é alcançável e consiga acompanhar o seu progresso

escolhendo estratégias diferentes quando aplicável” (ALVES, 2015).

O outro tipo de feedback, o que tem o caminho jogador-jogo é mais comum em *games* que sejam multijogador por causa da criação de fóruns e comunidades que discutem tanto a mecânica quanto o enredo.

Essa questão do *feedback* dos jogos na verdade ela depende bastante de qual plataforma você está colocando os seus jogos. Isso foi uma relação que mudou muito com o passar dos anos. [...] Eu sou da época dos cartuchos, na transição do *Super Nintendo* para o *megadrive* e, naquela época, não havia muito contato com os desenvolvedores. [...] Isso foi mudando muito com o advento da era digital, a partir do momento que a gente começou a ter jogo na internet, mesmo ainda sendo um pouco longe a gente aqui no Brasil podendo falar com o desenvolvedor de um jogo, ainda sim a gente conseguia ter um pouco de voz, as vezes nos fóruns de internet nos primórdios da internet isso já começou a ser possível. (ALEGRETTI, 2015).

Muitos desenvolvedores veem essas discussões e acabam gerando atualizações para o jogo, de acordo com as sugestões e críticas da comunidade. No *Runescape*, anteriormente já citado, isso é muito fácil de ser notado. O game tem uma comunidade engajada, que já sugeriu diversos *updates* (atualizações) e outras sugestões. Os desenvolvedores e moderadores do jogo interagem nos fóruns e até no próprio *game* com os jogadores. Segundo os moderadores, há uma interação muito forte entre os funcionários da *Jagex* e os jogadores, tornando a comunidade amigável e entusiasmada pelo *game*.²⁰

Uma coisa que sempre foi muito legal de desenvolver o *Runescape* era que você recebia *feedback* sobre tudo que fazia. Diferente de quando eu fazia jogos de um jogador, que eram criados e lançados, e não dava para saber se o povo gostava ou não. Você podia ler uma revista e ver se os críticos gostaram, mas não dava para saber se os usuários gostavam. Como o *Runescape* é um jogo on-line e tem fóruns, você recebe *feedback* instantâneo. (GOWER, 2017).

Como foi visto, esse *feedback* é muito importante para os desenvolvedores, ele indica quais são os erros que estão presentes no jogo, mostra situações que muitas vezes a equipe não consegue enxergar, oferece melhorias para o *game* e também faz uma ligação muito importante entre a equipe de desenvolvedores e os jogadores, auxiliando na imersão.

²⁰ Veja mais no documentário de 15 anos de *Runescape*: <https://www.youtube.com/watch?v=ldcq-bHaeoM>

Uma das minhas histórias favoritas que li do Suporte ao Cliente era só de um menino que escreveu para agradecer pela Habilidade de Pesca. Foi uma coisa estranha. Mas seus pais estavam no exército. Quando ele estava no Reino Unido, ele costumava pescar com o avô no lago. E quando eles se mudaram, ele não tinha mais a oportunidade de fazer mais isso. Mas eles encontraram *Runescape*. E no *Runescape*, eles podiam pescar juntos. Eles podiam entrar no mesmo mundo, ir até em um laguinho ou rio e simplesmente pescar e conversar um com o outro como se estivessem no mundo real. (OGILVIE, 2017).

Em um jogo voltado para o ensino ou mudança de comportamento, pode ser usado os dois tipos de feedback. Um exemplo é o jogo *Zombie, run!*²¹ da empresa *Six to start* para android e iOS, discutido no livro de Flora Alves (2015). Nele, o jogador deve correr para conseguir suprimentos e outros bens para a sua comunidade em um mundo pós apocalíptico. Por ser um jogo que necessite fazer a pessoa correr, as informações – *feedbacks* – são passadas pelos fones de ouvido, quais objetivos foram completos, quais itens foram pegos, quais são os obstáculos a sua frente, qual é o cenário, qual é a situação e qual é a distância percorrida. Tudo detalhado aos mínimos detalhes para que o jogador se sinta imerso.

No outro tipo de *feedback*, aquele dado pelos próprios jogadores, temos o *Nike + Run club*²², também mencionado por Flora Alves (2015), criado pela própria *Nike*. Alguns usuários o consideram um aplicativo, outros um jogo. Funciona da seguinte forma: escolhe-se um trajeto e, dentro desse espaço, o app vai registrar seus dados principais da corrida. Nele também há o *feedback* do próprio app, mostrando o gasto calórico, distância percorrida, velocidade e tempo do trajeto, como também há a opção de compartilhar o resultado da corrida nas redes sociais e receber a opinião de outras pessoas.

Ambos os jogos/apps por estarem disponíveis em uma plataforma ligada a internet – *Google play* ou *App Store* - recebem avaliações, críticas e sugestões de vários usuários, assim como no caso do *Runescape*, servindo como base para atualizações e novos conteúdos que possam ser encaixados futuramente.

Seguindo com a ideia de jogo apresentada no tópico da narrativa, o seu *feedback* dado pelo *game* poderia ser feito a partir de sinais sonoros e inserções na sua interface, avisando quando um objetivo está completo, qual foi a recompensa,

²¹ Veja mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=xIRgBvYFxFxTo>

²² Veja mais em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nike.plusgps&hl=pt>

como ele pode usar essa recompensa e até alguma curiosidade sobre o desafio que ele fez ou um dado interessante do desempenho.

O *feedback* dado pelos jogadores pode ser feito criando uma página no *Facebook* onde todos possam comentar sobre suas experiências com o jogo e como melhorar, adaptar e criar outros objetivos para que o *game* não perca sua importância muito cedo e sempre fique ativo.

3.4 A função dos desafios

Os desafios são a base para qualquer jogo. São eles que norteiam o jogador no universo do *game*.

[Os desafios] Podem ser descritos como os objetivos que são propostos para os jogadores alcançarem durante o jogo. São eles que mobilizam o jogador a buscar o estado de vitória. Estado de vitória é o que define que alguém ganhou por exemplo o xeque mate no jogo de xadrez. (ALVES, 2015, p. 45).

Eles vão estar diretamente ligados ao sistema de recompensas e a vontade do *player* continuar jogando. Os desafios não podem ser muito difíceis nem fáceis, suas recompensas devem estar adequadas aos problemas que o jogador irá enfrentar.

Um bom designer de jogo dá a seus jogadores desafios contínuos, cada um dos quais leva a outro desafio, para mantê-los "viciados" em jogar um jogo. Isso pode ser feito definindo objetivos claros e de curto prazo apropriados ao nível do jogador e ao contexto dentro do jogo. Cada desafio deve satisfazer algum tipo de objetivo de aprendizagem. Por exemplo, responder a uma pergunta, identificar uma amostra ou completar uma medição ou parte de um mapa pode ser um desafio, parte de um jogo maior. "Texto traduzido" (STARTING POINT, 2016, tradução nossa)²³.

A pesquisa feita em sala de aula – no ano de 1999 - por Alan Armory, professor da *University of the Witwatersrand & Saide*, publicada em seu artigo *The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and*

²³ A good game designer gives his players continuous challenges, each of which leads to another challenge, to keep them "hooked" on playing a game. This can be done by setting clear, short-term goals appropriate to the level of the player and the context within the game. Each challenge should satisfy some kind of learning objective. For example, answering a question, identifying a sample or completing a measurement or a portion of a map could be a challenge, part of a larger game. (STARTING POINT, 2016). Acesso em: 22 de maio de 2017. Disponível em: <http://serc.carleton.edu/introgeo/games/goodgame.html>

game elements, relata que foram oferecidos três jogos para seus estudantes jogarem, um de estratégia, outro de tiro em primeira pessoa e um de aventura. Os alunos preferiram o de estratégia ao de aventura, deixando os outros de lado. O professor dividiu os jogos em elementos e, em sua conclusão, os pesquisadores perceberam que os mais importantes são a lógica, a memória, a visualização e resolução de problemas.²⁴ Na pesquisa constatou-se que jogos mais desafiadores acabam fazendo com que o jogador fique mais imerso e deixe de largar o *game* para fazer outras coisas. Mesmo assim é importante ressaltar que isso não pode ser generalizado e deve ser levado em consideração o contexto no qual o jogo e o jogador estão inseridos.

O desafio mobiliza o jogo. É a mola propulsora que desafia o jogador a atingir os objetivos, alcançar os resultados e se superar. Mesmo o jogo mais simples está de alguma maneira desafiando o jogador. Um jogo acaba se tornando aborrecedor quando o desafio deixa de existir. (ALVES, 2015, p. 22)

Também é possível comprovar isso comparando dados de vendas e números de usuários entre alguns jogos, como, por exemplo *Super Meat Boy* e *Call of Duty Infinity Warfare*.

*Super Meat Boy*²⁵ é um jogo *indie*, ou seja, desenvolvido independentemente por uma pequena empresa chamada *Team Meat*. Ele é do estilo plataforma – jogabilidade parecida com o *Super Mário* – onde o personagem principal é um quadrado de carne. O seu objetivo é passar por vários obstáculos como lâminas, serras e paredes de forma rápida e eficiente. O *player* precisa de raciocínio rápido e eficaz para passar pelos desafios. O número de consumidores que compraram o jogo pela plataforma de *games* chamada *Steam* foi de um total de 2,6 milhões²⁶. As avaliações foram extremamente positivas, “este platformer sublime fornece toneladas de desafio, controles precisos e design de nível incrível que irá mantê-lo colado à tela.”²⁷

Já *Call of Duty Infinity Warfare*²⁸ distribuído pela *Activision*, uma das principais

²⁴ Veja mais em <http://serc.carleton.edu/resources/1610.html>

²⁵ Para mais informações, acesse o link: http://store.steampowered.com/app/40800/Super_Meat_Boy/?l=portuguese

²⁶ Para mais informações, acesse o link <https://steamspy.com/app/40800>

²⁷ “trecho traduzido” Veja essa e outras críticas aqui <http://www.metacritic.com/game/pc/super-meat-boy>

²⁸ Para mais informações, acesse o link: http://store.steampowered.com/app/292730/Call_of_Duty_Infinite_Warfare/

empresas de jogos do mundo, e desenvolvido pela *Infinity Ward*, é um jogo de tiro em primeira pessoa que se passa em um cenário futurista. O desafio aqui do jogador é cumprir objetivos militares como resgatar um companheiro ou desativar uma bomba e sobreviver até que as ordens sejam cumpridas. O jogo não teve um desempenho bom, suas vendas pela *Steam* não passaram de 404 mil unidades²⁹. As críticas foram negativas parte da imprensa afirmou que “Infinite Warfare é um jogo generosamente carregado, mas que não faz nada de novo contra seus rivais”. Já a crítica por parte dos usuários é muito mais negativa: “Estou completamente enojado com este jogo. As pessoas que cobraram o preço total por esse lixo devem ter vergonha de si mesmas. Um dos piores jogos de todos os tempos”³⁰.

Os desafios também estão diretamente ligados a recompensa, depois do jogador alcançar o estado de vitória (ALVES, 2015). Eles são o *feedback* direto após o término de um objetivo. “São os benefícios que você, jogador, conquista e que podem ser representados por distintivos, vidas e direito a jogar novamente” (ALVES, 2015, p. 45). São elas que acabam dando uma sobrevida ao jogo, o desejo de conquistar todas as recompensas possíveis e *zerar* – completar 100% o jogo - o *game*.

Em vez de apenas pontos para a vitória, os jogadores bem-sucedidos (ou as peças ou personagens que estão no comando de) podem ser recompensados com novas capacidades, uma nova parte do mapa para explorar ou até mesmo uma nova tarefa. Estes são surpreendentemente motivadores, como o ponto do jogo não é apenas para ganhá-lo, mas para continuar jogando. “Texto traduzido” (STARTING POINT, 2016, tradução nossa).³¹

Isso pode ser visto nos *consoles* de jogos digitais. No *Playstation* há o sistema de troféus oferecidos através da rede social do próprio *videogame* chamada de *Playstation Network*³². O jogador pode conquistar eles fazendo algumas ações dentro do *game*. Quando o *player* conquista todos os troféus possíveis ele completa 100% o jogo. Outro fator relevante é que essas conquistas são compartilhadas na própria rede social do *Playstation*, fazendo com que o jogador receba *feedback* tanto da

²⁹ Para mais informações, acesse o link: <https://steamspy.com/app/292730>

³⁰ “Trechos traduzidos” Para mais informações, acesse o link: <http://www.metacritic.com/game/playstation-4/call-of-duty-infinite-warfare>

³¹ Instead of just points towards victory, successful players (or the pieces or characters they're in charge of) can be rewarded with new capabilities, a new part of the board to explore or even a new task. These are surprisingly motivating, as the point of the game is not just to win it, but to keep playing. (STARTING POINT, 2016). Acesso em: 22 de maio de 2017. Disponível em: <http://serc.carleton.edu/introgeo/games/goodgame.html>

³² Para mais informações, acesse o link: <https://www.playstation.com/pt-br/network/>

comunidade, quanto do próprio *console*.

Em jogos voltados para mudança de comportamento, os desafios também são importantes. No *game Sea Hero Quest: memories of a sea hero*³³ desenvolvido pela empresa de telecomunicações *Telekom*. A história é a de um marinheiro e seu filho que passam por diversas aventuras em alto mar, onde o pai anota os detalhes de cada viagem em seu caderno. O tempo passa e os dois envelhecem, mas o marinheiro acaba sofrendo demência e esquece suas memórias. O desafio do jogador é levar os dois a alto mar em direção as suas memórias para que o pai consiga lembrar suas aventuras.

O interessante nesse *game* é que tanto o desafio quanto o resultado prendem a atenção do jogador. Os caminhos percorridos por ele no jogo são analisados por diversos cientistas que estão pesquisando uma cura para demência, encurtando um tempo de pesquisa de vários anos³⁴. A motivação aqui é gerada tanto pelos resultados positivos para a sociedade e do jogo, quanto pela interação com os personagens e os desafios do game.

Seguindo a ideia do jogo da força tarefa em busca do serial killer que mata pessoas que não têm conhecimento em teoria da comunicação, os desafios do *game* se utilizariam do uso dessas teorias. Por exemplo, traçar o perfil do assassino em série de acordo com o que foi encontrado em sua casa, se ele lê McLuhan quais seriam os conceitos nos quais ele acredita? Como ele aplicaria tais conceitos em seu negócio/empreendimento?

As recompensas ajudariam o jogador a completar seus objetivos mais facilmente ou representar que conseguiu concluir um desafio com sucesso, como dicas de resolução, um troféu ou um prêmio, por exemplo; sempre respeitando os outros elementos, narrativa, mecânica e *feedback*.

Vimos, ao longo desse capítulo, algumas ferramentas chave para a criação de qualquer tipo de jogo - digital ou físico - seja ele educacional ou voltado mais para o lazer. Aqui o foco recaiu em algumas delas: a mecânica, a narrativa, o feedback e os desafios. É importante enfatizar que todos esses elementos devem estar bem alinhados e encaixados para que o jogador tenha a melhor experiência possível.

A mecânica é a base, como o *game* irá funcionar, o que o *player* poderá fazer,

³³ ³²Para mais informações, acesse o link: <https://www.telekom.com/en/company/digital-responsibility/details/fighting-dementia-with-a-game-480416>

quais são as regras e os movimentos permitidos. A narrativa vai envolver o jogador, transferi-lo do real para o seu imaginário, criando o círculo mágico (HUZINGA, 2000), fazendo com que ele aceite mais facilmente as tarefas e os desafios por meio da ludicidade. O *feedback* é o sistema de resposta, orienta o *player* através de sinais sonoros ou gráficos para que ele possa ter uma jogabilidade que o desafie, mas não o faça desistir.

Já os desafios são os objetivos que devem ser alcançados pelo jogador. Eles vão fazer com que o *player* tente buscar o seu melhor na hora de tentar alcançá-lo; quando isso ocorrer, uma recompensa é recebida, de acordo com a dificuldade da tarefa ou de acordo com o desempenho do usuário.

Alguns autores, como Flora Alves (2015) e Kevin Werbach³⁵, apresentam essas e outras ferramentas de maneira diferente. As quatro que foram apresentadas durante o capítulo foram escolhidas de acordo com sua potencial funcionalidade e/ou aplicabilidade no ensino da publicidade e propaganda, de modo que elas possam facilitar e auxiliar na disseminação de fatores básicos para o aprendizado no curso entre alunos e professores.

A adoção dessas ferramentas para um jogo voltado ao ensino da propaganda foi exemplificado ao longo do capítulo no *game* da investigação do *Serial Killer* que faz suas vítimas a partir do desconhecimento delas sobre as teorias da comunicação. E há como perceber que é possível que com a mecânica, o enredo, o feedback e os desafios alinhados, dá para se fazer um jogo para o ensino do curso.

No capítulo seguinte serão abordadas as práticas de ensino vigentes no ensino de publicidade e propaganda atualmente, quais as estratégias de ensino e se é possível contribuir para modificar o cenário - mesmo que singelamente - por intermédio de um *game*.

³⁵ Kevin Werbach é professor da *Wharton University of Pensilvenia*, ele apresentou seu modelo de “ferramentas” em suas aulas de formação de *gamification* disponibilizadas em: <https://www.coursera.org/learn/gamification>

4 A EDUCAÇÃO EM SEU CONTEXTO

Antes de abordarmos o ensino da publicidade na educação superior, é importante saber qual é o contexto de educação que temos hoje em dia, sem ser necessariamente específico para o curso em questão. A partir da proclamação da primeira república, os acontecimentos da época como a semana da arte moderna e greves de operários, acabaram influenciando em mudanças no sistema educacional, tornando-o um direito público (MEIRELES, 2013).

Em 1892 a reforma paulista entrou em vigor no ensino, quando as escolas acabaram dividindo as turmas em séries e por faixa etária (MEIRELES, 2013). Nessa reforma, também houve mudanças na questão pedagógica. “Na base pedagógica da reforma paulista estavam princípios como a simplicidade, a progressividade, a memorização e a autoridade, fundamentada no poder do professor e em prêmios e castigos aos estudantes.” (MEIRELES, 2013). Além disso, o Estado pressionava os docentes para que eles pudessem angariar os melhores resultados possíveis em sala de aula (MEIRELES, 2013).

Em 1929 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no Estado Novo de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945, a escola começa a ser vista como uma “via de reconstrução da sociedade brasileira” (CAMILO, 2013). Em 1939 ocorre a separação por gênero, alunos do sexo feminino para um lado e do masculino para outro e se mantém a mesma rigorosidade no ensino (CAMILO, 2013). “Dos estudantes, exigia-se um comportamento exemplar. A vigilância era grande e a expulsão, possível e grave, já que não havia vagas para todos” (CAMILO 2013). Nos anos de 1960, criam-se os movimentos da educação popular, sendo um dos influenciadores Paulo Freire (CAMILO, 2013).

Nos anos do governo militar, a educação também passou por diversas mudanças, “O novo governo manteve a preocupação com a industrialização crescente e o foco em formar um povo capaz de executar tarefas, mas não necessariamente de pensar sobre elas” (FERREIRA, 2013). Freire fora exilado no Chile e a educação popular saiu da pauta do Estado (FERREIRA, 2013). Nesses anos, o 2º grau fora direcionado para preparar o estudante para o mercado, alunos e docentes foram proibidos de fazer movimentos contra o governo, foi introduzida a disciplina Educação Moral e Cívica e em 1971 o vestibular é criado pelo ministro Jarbas Passarinho (FERREIRA, 2013).

Por fim, após o governo militar, em 1988 na nova constituição foi definido que a educação era um direito de todos (FERREIRA, 2013). Nos governos seguintes, houve regulamentações no período do presidente Fernando Henrique Cardoso, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação e fundos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FERREIRA, 2013). Ocorreu também a inserção do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos e a criação do ENEM (FERREIRA, 2013). No governo Lula foram criadas a Prova Brasil, para avaliar alunos de algumas séries do ensino fundamental, e as escolas em tempo integral (FERREIRA, 2013). Em 2010, a tecnologia e a internet começam a se inserir mais incisivamente no meio escolar, alunos começam a ter *laptops* e professores *tablets*; a escola conecta-se a rede mundial internet (FERREIRA, 2013).

Pode-se perceber, nesse resumo de parte do contexto histórico da educação no Brasil, que ocorreram diversas mudanças, a maioria delas envolvendo alguma questão econômica ou política. Mas, poucas acabaram afetando a questão pedagógica e as práticas de ensino. Apenas na Velha República, no Governo Militar e no Estado Novo houve algumas mudanças, como a característica da memorização – que se mantém até hoje, vide os métodos de estudo dos cursinhos – o castigo, o patriotismo e a autoridade do docente. Nos anos pós governo militar, algumas práticas foram abolidas, como o castigo e a punição física, mas a relação professor-aluno, continua a mesma.

Essa relação e a questão da autoridade foram estudadas por Paulo Freire em suas obras como “Extensão ou comunicação”, “Pedagogia do oprimido” e “Educação como prática da Liberdade”. Freire disserta sobre como a nossa cultura política e de comunicação afeta nossa vivência, criando o mutismo.

As sociedades a quem se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar se lhes oferecem de *comunicados* resultantes de compulsão ou *doação*, se fazem preponderantemente *mudas*. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É a resposta a que falta teor marcadamente crítico. (FREIRE, 1967, p. 69).

Esse *mutismo* que, segundo Freire, foi criado no período colonial por causa das relações econômicas e políticas, quando o Brasil estava sob comando dos portugueses e, pós independência, sob governo da elite (FREIRE, 1967), gera a cultura do silêncio (MELO, 1998), que irá influenciar as salas de aula. Freire (1978)

caracteriza como “ensino bancário”. Assim como a relação vertical da Metr pole com a col nia (FREIRE, 1967).

A educa o bancária   criada a partir de uma rela o de rara comunica o entre os sujeitos do conhecimento responsáveis por criarem o ambiente da sala de aula: os docentes e os discentes. O primeiro assume a posi o de dissertador e o outro de ouvinte (MELO, 1998). Desse modo, o ensino se torna muitas vezes superficial, com pouca troca, e o que   passado pelos professores nem sempre tem a devida profundidade; os alunos apenas memorizam e não aprendem (MELO, 1998).

Na concep o bancária de educa o, o educador, em lugar de *comunicar-se*, deposita conteúdos preestabelecidos no educando. A educa o se torna um ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos. (MELO, 1998, p. 268).

Ou seja, essa concep o bancária de ensino acaba reforçando-se por meio do próprio sistema. O docente não d  abertura para a comunica o na rela o professor-aluno, dificultando a troca de opinião e da reconfigura o das práticas de ensino em sala de aula. Enquanto isso, o docente *deposita* os seus valores e conhecimentos, que, como pode se ver no contexto histórico, há como ser um *depósito* do próprio governo que   transmitido através dos docentes, a verticalidade na rela o metrópole-col nia (FREIRE, 1967),   recriada aqui em governo-docente-aluno.

Freire disserta sobre essa manuten o dos “opressores sobre os oprimidos” (FREIRE, 1978). Nesse sistema o importante não   discutir sobre mudanças possíveis que possam ser feitas nele, mas sim fazer com que os alunos se preparem para sobreviver. (FREIRE, 1978). Sendo assim, Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, traça os perfis do educando e do educador. Para ele, o docente   aquele que educa, que sabe, pensa, que diz a palavra, que disciplina, o que atua e o que tem a autoridade (FREIRE, 1978). J  o aluno   o educado, o que não sabe, que   pensado, que escuta diariamente, que   disciplinado, que tem a ilusão que atua e que deve se adaptar as determina es do professor (FREIRE, 1978).

Conforme Freire, são essas situa es que criam o antidiálogo, que   reforçado pela cultura do silêncio e pela ideologia do opressor (MELO, 1998).

Precisávamos de uma pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo. Lamentavelmente, por uma série de razões, esta postura – a do antidiálogo – vem sendo a mais comum na América Latina. Educação que mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de fórmulas e comunicados, recebido passivamente pelos seus alunos. Não cria aquele que impõe, nem aquele que recebe. Ambos se atrofiam e a educação já não é mais educação. (FREIRE, 1979, p. 69).

Como é possível perceber, tais características educacionais não ficaram no passado. Elas estão impregnadas no presente. A educação bancária ainda é patê da realidade do funcionamento pedagógico no Brasil. O posicionamento dos alunos em sala de aula, em fileiras, sentados enquanto o docente fica em pé explanando o conteúdo assemelha-se ao sistema das fábricas e suas linhas de produção.

Para transformar essa realidade, Paulo Freire sugere que a relação verticalizada entre docente-aluno seja superada (MELO, 1998). Ambos teriam que participar do processo de produção do conhecimento ensino, com “papéis concomitantes” (MELO, 1998). “O educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (FREIRE, 1978, p. 78).

Na contemporaneidade, essas mudanças de postura de ambas as partes podem ser facilitadas pela potencialidade de emancipação que as tecnologias têm e da possibilidade de dar um novo começo (WOLTON, 2003), seja para ambas as partes ou até mesmo para o sistema educacional. Jesús Martín-Barbero disserta sobre essa possibilidade em artigo publicado na revista “Comunicação & Educação” da USP. Para Martín-Barbero (2000), existe a verticalidade entre o docente e o aluno e a autoridade predomina na sala de aula (BARBERO, 2000), e são essas situações que acabam dificultando a inserção das tecnologias nas salas de aula (BARBERO, 2000). “Enquanto permanecer a verticalidade no ensino docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive” (BARBERO, 2000, p. 52-53).

Para Martín-Barbero (2000), informação e educação são os principais fatores para o desenvolvimento, principalmente em países de terceiro mundo. São elas que modificam os contextos do país, sejam eles econômicos, políticos ou sociológicos. Martín-Barbero (200) frisa que há um grande diferenciamento daqueles que usam a

internet, com acesso a informações e conhecimentos diversos, para aqueles que estão desligados da rede.

Na opinião de Martín-Barbero, há duas formas de acabar com a verticalização na relação docente-discente: as tecnologias que contam com novas sensibilidades e são “muito mais claramente visíveis entre os jovens. Eles têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante.” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54). A segunda é a informação que não vem só dos “grandes meios”, mas que seja descentralizada. “Um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.54).

Cabe ressaltar que Martín-Barbero não defende o determinismo tecnológico, mas sim uma relação de complementaridade e indissociável entre as práticas nas quais o livro e outras formas de expressão, como as tecnologias e o audiovisual, atuem juntas valorizando o conhecimento dessas diversas vertentes sem uma se sobrepor a outra.

Martín-Barbero (2000) ainda acredita que fora da escola há muitas maneiras diferenciadas de se aprender e obter conhecimento, e as instituições de ensino não conseguem trazer isso para dentro do seu ambiente. Por isso o sistema educacional tem suas dificuldades e seus desafios. “Diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio-ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade”. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 55).

Essa problemática do sistema educacional de inserir os novos meios de informação em suas instituições apresentada por Martín-Barbero e a falta de comunicação e uma relação de ganha-ganha entre docente e aluno apresentado por Paulo Freire são cenários oportunos para a inserção do jogo digital como apoio à educação. Suas características, expostas no capítulo sobre as ferramentas presentes nos jogos, possuem potencial para suprir eventuais lacunas.

Cabe destacar que várias medidas já foram tomadas para que as tecnologias se inserissem no sistema educacional, como a criação de laboratórios e a presença da internet nas instituições. Porém, a verticalidade continua presente, mesmo com tais inclusões. Ou seja, a qualificação do professor é fundamental, a tecnologia por si só

não conseguirá resolver uma dificuldade humana, social e estrutural.

A Unesco, em boa quantidade de documentos, mostra a visão que continua prevalecendo e que é puramente instrumental: usar os meios televisivos para que mais gente possa estudar, porém estudar sempre a mesma coisa, ou seja, permitir, por exemplo, que os alunos vejam uma ameiba numa tela gigantesca. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 56).

Na próxima seção desse capítulo serão abordadas, de maneira mais específica, as práticas de ensino no curso de publicidade e propaganda no Brasil e como é o ambiente em sala de aula do curso superior. Para tanto, esse TCC apoia-se, além da pesquisa bibliográfica, na investigação longitudinal realizada em parceria interinstitucional entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - na esfera do Grupo de Pesquisa certificado no CNPq “Ensino Superior de Publicidade e Propaganda”³⁶ e do Grupo de Pesquisa “Inovação no Ensino de Publicidade”³⁷ -, a qual examina as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes que atuam em cursos de Publicidade e Propaganda no Brasil.

4.1 O curso de Publicidade e suas práticas de ensino

Desde o primeiro jornal impresso, a Gazeta do Rio de Janeiro criada em 1808, a publicidade está inserida na vida dos brasileiros, mas seu primeiro reconhecimento oficial, dentro das leis – mais especificamente a lei 4.680 de 1965 – que regulamentou o setor publicitário e um ano antes, 1964, era criado o curso de Comunicação Social na UFPR. A partir desse marco, a profissão acabou sofrendo mudanças de acordo com os governos e os modelos de consumo vigentes (ROCHA, 2004). Logo após a inserção da lei 4.680, alguns aspectos da profissão, que vemos até hoje, eram criados, como a tabela de veiculação e suas comissões (ROCHA, 2004). Entre 1971 e 1976 a publicidade “demarcou melhor suas fronteiras, racionalizou suas práticas, profissionalizou definitivamente a sua força de trabalho e viu suas verbas praticamente triplicarem [...]” (ROCHA, 2004, p. 3).

Por causa do acesso a algumas contas do governo, algumas agências de publicidade acabaram se destacando no cenário internacional, como a ALMAP,

³⁶ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9535944883170488

³⁷ <https://www.grupoiep.com/>

Denison e Norton (ROCHA, 2004). De lá para cá houve mais mudanças, como a consolidação de veículos que divulgavam atividades publicitárias – como *Meio & Mensagem* – a abertura do mercado nos anos 90 com o governo Collor favorecendo a concorrência do mercado interno com o externo e a mudança das comissões do Estado com o meio publicitário. (ROCHA, 2004).

Para Vitali (2007, p.18) no Brasil o início da publicidade caracterizou-se pela dependência do talento pela técnica, algo que acabou causando que fosse ensinado a aprendizagem prática do trabalho “rotineiro das agências”. Nesse contexto, Vitali (2007, p.19) observar que a criação da primeira Escola Superior de Propaganda se deu por causa da necessidade de formar mão de obra capacitada para a área de propaganda, sendo os primeiros professores profissionais atuantes do mercado, como Ítalo Éboli, Renato Castelo Branco, Antoni Nogueira e Geraldo de Souza Ramos, “todos eles experientes publicitários que seguiram, desde o início, a premissa de quem ensina é quem faz.” Segundo Vitali (2007), tal fato desembocou em um curso em que a profissão publicitária fosse vista com glamour, onde o profissional que trabalhava em uma agência deixa de ser figurante para ser protagonista no setor comercial de uma empresa. Com a globalização, Vitali (2007) relata que as agências englobaram maneiras mais sofisticadas para conquistar seu público e procuram ideias inovadoras. “Os serviços deixaram de ser um monólogo com a participação da tecnologia e passaram a manter um diálogo direto com o consumidor”. (VITALI, 2007, p. 24).

Esse cenário acabou criando o modelo de agência que conhecemos, com o setor de atendimento, mídia, criação e planejamento. Ainda hoje os cursos de publicidade e propaganda simulam o que ocorre no mercado publicitário em sala de aula, por meio de *briefings* acompanhados por situações reais de trabalho como verba e até a linguagem do mercado. (HANSEN, 2013).

Grosso modo, as aulas ficam muito centradas em relatos de vivências do professor no mercado, exposição de cases, exemplos de peças publicitárias premiadas, criação e apresentação de campanhas publicitárias para um cliente real, aulas expositivas não dialogadas. Isso poderia acontecer em outras instâncias formativas, na medida em que as instituições de ensino superior ofertam aos estudantes atividades de extensão, semanas acadêmicas, monitorias em agências experimentais e empresas juniores, visitas a empresas da área de comunicação publicitária para conhecer o funcionamento e a rotina de trabalho, palestras com profissionais de mercado, entre outras atividades de formação complementar.

Endossando o pensamento de Hansen (2013), Gomes (2006) reforça que o cenário econômico brasileiro criado a partir da vinda das multinacionais, como a General Motors – com a cultura de usar um sistema de *trainee* e assim modificar alguns parâmetros dos cursos de publicidade no Brasil – realça o enfoque da prática e da técnica no ensino de publicidade (GOMES, 2006).

Logo, a construção do discurso publicitário em sala de aula está marcada pelas condições de produção do discurso publicitário no mundo profissional. Por essa razão, o que está sendo formulado no momento da produção do discurso publicitário em sala de aula é determinado pelo vínculo instituído com as rotinas em vigor no mercado publicitário. (HANSEN, 2013, p. 1213).

Conforme Hansen (2013), o atravessamento do discurso mercadológico no discurso pedagógico apenas reafirma as práticas de mercado dentro da sala de aula, sem conceder muito espaço a novas experiências, experimentos, testes, tentativas de inovações. Dessa forma o meio acadêmico prepara o aluno a executar as funções que o mercado demanda, raramente possibilitando o pensar e o criar outras soluções ou estratégias para o modelo publicitário atual. Hansen (2013) completa argumentando que é necessário aprender o básico sobre o mercado, sim, mas é importante também que o meio acadêmico e o mundo do trabalho publicitário se comuniquem, para que ambos possam tirar proveito do conhecimento produzido das duas áreas. “Tal cenário pode se modificar se questionarmos, repensarmos e, por consequência, atualizarmos paulatinamente as práticas pedagógicas” (HANSEN, 2013, p. 1214).

Dentre as práticas pedagógicas que Hansen (2013) menciona estão os modelos de aula expositiva nos quais o estudante é o espectador e o professor o que tem a sabedoria, como relatado por Paulo Freire na seção anterior. De acordo com Hansen (2013) esse modelo está superado; o conteúdo já sintetizado pelo docente e que é repassado em aula e depois é cobrado em provas ou tarefas, já não é o que faz o aluno se interessar pelo processo de aprendizado. Tais práticas de ensino não privilegiam a criatividade, em um curso em que essa capacidade é vital para a formação do profissional e humanista, conforme aponta Vitali (2007). A criatividade não é exercida nem fortalecida dentro das instituições de ensino. Muitas vezes o aluno acaba tendo seu primeiro contato com a criatividade em si no seu estágio, e não nas salas de aula engessadas em termos de práticas que desvalorizam tal habilidade.

É no terceiro grau onde menos se fala e pensa em criatividade. Excetuando-se as escolas e/ou departamentos de artes, parece que os demais professores têm muito mais o que fazer do que se preocupar com a imaginação, fantasia e criação. (Rosas *apud* Alencar; Fleith, 2004, p. 106)

Assim, não há muitas discussões sobre novos métodos e práticas de ensino que possam fortalecer tanto o mercado quanto o meio acadêmico. Hansen (2017) reconhece que a aula expositiva não é necessariamente o problema. Há pontos positivos em seu uso, mas o que acaba faltando nessa prática é a interação do aluno. Para Hansen (2017) a exposição deve ser elaborada para que haja espaços de manifestações para os estudantes, pedindo exemplos a eles e vivências que possam contribuir para o conteúdo, para o objeto da aula. Para que isso ocorra, segundo Hansen (2017) é preciso usar a criatividade, energia e tempo do docente na preparação das atividades pedagógicas. De acordo com Hansen (2017) a aula expositiva que se torna maçante é aquela que não é atualizada, que sempre traz os mesmos conteúdos, utilizando textos longos e leituras de PowerPoint.

Na mesma linha de raciocínio, Gomes (2006) aponta que os sujeitos da sala de aula, docente e discente, ficam satisfeitos com ensinamentos e resultados que demonstrem o pouco que estão aprendendo. De acordo com a autora, a academia é um lugar de inovação, diferentemente do mercado, que acaba se utilizando dos mesmos moldes para criar campanhas para diversos segmentos, mesmo assim esse campo vasto de experimentação dado pela universidade não é usufruído, pois “ensinamos repetindo as fórmulas do mercado, procurando formar o profissional à sua imagem e semelhança, inclusive com todos os seus vícios”. (GOMES, 2006, p. 161).

Em sua pesquisa Gomes (2006) também faz ressalvas a formação dos docentes do curso de publicidade. Segundo ela, o professor é taxado como aquele profissional que não deu certo; quanto aos discentes, após o seu ingresso no mercado de trabalho, o discurso é de esquecer tudo o que aprendeu na academia porque o conhecimento é adquirido na hora em que se assume uma posição de trabalho.

Casaqui (2011, p. 48) realizou uma pesquisa com alunos do curso de publicidade do Brasil. Para os estudantes, a academia faz com que se construa um perfil “generalista”, adaptando-os para suportar as “transformações do mercado, sinalizando a percepção de que o mundo do trabalho publicitário vive de mutações constantes”. Casaqui (2011, p. 48) afirma que os jovens acreditam que os “aparatos

tecnológicos” são o futuro da profissão, juntamente com um trabalho de intensidade maior que “faz do cotidiano um lugar em que prevalece a ausência de tempo para atividades que não sejam produtivas” ou seja, as práticas que não são interessantes mercadologicamente para a agência não têm espaço para se manifestarem. Para Casaqui (2011, p. 48) esse cotidiano intenso acarreta na redução do desenvolvimento do serviço de comunicação, que acaba sendo voltado para o cumprimento de prazos de entrega, utilização de ações já realizadas “diminuindo seu valor e seu reconhecimento”. Casaqui (2011) afirma que os estudantes são preparados dentro da academia para essa rotina extenuante de prazos e entregas.

Para conseguir prender a atenção e despertar o interesse do aluno, hoje em dia é preciso estar atento a sua vida, ao seu repertório. “As mudanças tecnológicas deslocaram o docente como centro único de informação. A sala de aula não é mais só um espaço de transmissão de informação. É um espaço de discussão” (HANSEN, 2013, p. 1215). O professor necessita sair da posição de autoridade, dar um passo atrás e analisar novas práticas e possibilidades para trazer para a sala de aula, fazendo com que a criatividade faça parte da rotina das exposições. O aluno, por sua vez, deve procurar ser mais ativo e ir em busca do seu conhecimento (HANSEN, 2013). “Não basta o professor repetir aquilo que está nos livros ou aquilo que vive na sua trajetória profissional. Este expediente revela-se um vício do ensino tradicional, o que muitas vezes torna o conteúdo maçante e repetitivo” (HANSEN, 2013, p. 1215).

Para Vitali (2007) a globalização favorece as mudanças que acabaram ocorrendo nesses últimos anos como a rápida mudança do mercado de trabalho, fazendo com que ele busque se adequar a dinâmica do avanço tecnológico. Diante disso, seria necessário existir uma formação tecnológica que “contemple uma sólida base humanista, de modo a permitir boa integração interpessoal, bom relacionamento humano e adaptabilidade a novos e diferentes ambientes de trabalho” (VITALI, 2007, p. 27). Vitali ainda (2007) cita que a ação educacional deve trabalhar com a percepção da realidade atual dos educandos, fazendo com que essa base humanista e abrangente – integrada aos conhecimentos tecnológicos - possibilitem capacidades inovadoras, criativas e críticas, “uma ação para o conhecimento das diversidades culturais, do respeito às identidades e da aceitação do multiculturalismo” (VITALI, 2007, p. 27).

No ponto de vista de Sodré (2012), as atividades de sala de aula deveriam desenvolver a vivacidade, a capacidade de improvisação, de cooperação e

colaboração, com abertura para interatividade, inventividade e criatividade. Em outras palavras, desenvolver uma tensão criativa, uma espécie de adrenalina propícia para encorajar os discentes a experimentar, arriscar, vivenciar e consolidar o que está sendo aprendido.

Na pesquisa intitulada “O Ensino de Criação Publicitária” - apoiada pelo MCTI/CNPq via Edital 14/2014 – Correa; Hansen; Petermann (2016) esclarecem que os docentes necessitam de um apoio na sua formação para que novas estratégias de ensino possam emergir para o ensino publicitário. Todavia, isso é difícil de se concretizar em função de um “quadro complexo” – a complexidade de fatores que envolvem o ensino publicitário: MEC; Coordenações de Curso, Projetos Político Pedagógicos de Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, Planos de Ensino, ementas, formação do docente, (ausência) de tempo para o docente se atualizar, ampliar seu repertório, preparar suas aulas devido ao acúmulo de cargos, tarefas, funções e atividades, fatores de ordem emocional de docentes e discentes entre outros (CORREA et al., 2016, p. 8); e a escola, receoso quanto a avançar em relação ao ensino para além do convencional. (CORREA et al., 2016). Há também uma crítica aos docentes que acabam ingressando em uma zona de conforto e dificultando com que a inovação chegue as salas de aula, mesmo diante da necessidade e pressão para que isso ocorra (CORREA et al., 2016), visando práticas de ensino colaborativas, ou seja, aquelas que tiram o docente do centro do saber e o dividem com os discentes o protagonismo na produção do conhecimento.

[...] reestabelecer um novo sistema de hierarquia flutuante, onde novas figuras além do professor são localizadas em algum momento e em um determinado polo de criação, que por sua vez acaba inspirando outras tipologias de construto (de caráter criativo) que são muito influentes no desenvolvimento de saberes. (CORREA et al., 2016, p. 12).

Contudo, para que essa rotação de funções funcione através do processo colaborativo é preciso que haja uma discussão prévia com todos que participam das práticas pedagógicas (CORREA et al., 2016). Para que isso funcione, é necessário que verifique-se, antecipadamente, se o ambiente que essa prática será inserida tem as condições para promover essas transformações (CORREA et al., 2016), “[...]da mesma maneira que sugerimos a necessidade de que se tenha estabelecido um objetivo cognitivo desafiador, que demande um esforço de cada indivíduo para

superá-lo” (CORREA et al., 2016 p. 12).

Essa discussão prévia não acaba ocorrendo, tanto que “a área acadêmica de publicidade e propaganda é, sem dúvida a mais carente em debate” (GOMES, 2006, p. 155). Para Gomes (2006) isso se deve há falta de uma cultura de encontros entre professores mais técnicos e os mais teóricos, que acabam se dividindo de acordo com suas áreas de ensino, delimitando uma discussão que poderia ser propícia para uma evolução no curso de publicidade e propaganda.

As características inovadoras citadas pela pesquisa intitulada “O Ensino de Criação Publicitária” são caracterizadas como uma mudança na “mediação pedagógica” por Cláudia Maria Francisca Teixeira (2011, p.4). Para Teixeira (2011), há varias maneiras de efetuar essa modificação, como a inserção de novos materiais, recursos, atividades e técnicas. Segundo Moran (2000, p. 67 apud TEIXEIRA, 2011, p. 4) é necessário que os alunos e os professores tornem suas vidas em “processos permanentes de aprendizagem” através do que ele chama de “visão inovadora” de ensino, que seria a integração de “todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais” no processo de aprendizagem.

Os “processos permanentes de aprendizagem” apresentados por Moran (2000) podem ser diretamente ligados com a ação disruptiva da colaboração em sala de aula (CORREA et al., 2016). Ele só será permanente se a relação docente-discente não for vertical, onde um meramente transmite o saber e o outro apenas aceita, passivamente. Para tanto, ambos devem refletir sobre suas funções em sala de aula e estarem abertos a mudanças, e então, a partir desse momento é que a “visão inovadora” (MORAN et al., 200, p.67 apud TEIXEIRA, 2011, p.4) pode se inserir efetivamente na ação educativa, favorecendo assim modificações tanto nas práticas de ensino, quanto no próprio mercado publicitário via estudantes em formação que ocuparão postos de trabalhos no mundo profissional..

Dentre as tecnologias sugeridas por Moran em 2000, é possível acrescentar, atualmente, os jogos digitais. Eles, a partir das ferramentas apresentadas no segundo capítulo do presente TCC, tem o potencial tanto de ajudar nessa desconstrução do método instrumental verticalizado, e transformá-lo em algo colaborativo a partir da interação dos usuários, como também materializam algumas das “tecnologias” que Moran (et al., 2000, p. 67 apud TEIXEIRA, 2011, p. 4) menciona: a ludicidade, o audiovisual e a música.

4.2 O jogo digital e sua potencialidade no ensino publicitário

Há muitas pesquisas que abordam e avaliam as potencialidades dos jogos no ensino. Duas delas são elencadas por Flora Alves (2015). A primeira realizada por Jennifer J. Vogel, David S. Vogel, Jan Cannon-Bowers, Clint A. Bowers, Kathryn Muse e Michelle Wright. A pesquisa teve como título: *Computer Gaming and Interactive simulations for Learning*³⁸: a Meta-Analysis. A pesquisa serviu para resolver um questionamento sobre o ganho cognitivo como resultado do uso de uma tecnologia educacional “A meta-análise foi conduzida para decifrar qual método de ensino (*games* e simulações interativas ou métodos tradicionais) é realmente eficaz e em que circunstâncias”. (ALVES, 2015, p. 106).

Dentre as conclusões extraídas dessa pesquisa estão:

- Níveis cognitivos mais elevados foram observados utilizando simulações interativas em comparação a métodos tradicionais.
- *Games* e simulações estimularam melhores atitudes comparadas a métodos de ensino tradicionais.
- Os efeitos de *games* e simulações interativas são os mesmos para pessoas de diferentes idades e gênero e também em situações sob o controle do aprendiz.

A segunda pesquisa, realizada por Robert T. Hays sob o título de *The effectiveness of instructional games: a literature review and discussion*³⁹. Nela o principal objetivo era verificar a efetividade dos jogos na instrução, a pesquisa foi feita e aplicada em 2005. As principais conclusões destacadas por Alves (2015, p.107) são:

- A pesquisa empírica sobre a efetividade instrucional de *games* é fragmentada, repleta de termos inadequados e infestada de erros metodológicos.
- Alguns *games* são efetivos para instrução, para algumas tarefas e em algumas situações, mas esses resultados não são generalizáveis para outros *games* ou programas instrucionais.
- Não há evidências de que os *games* sejam o método instrucional preferido em todas as situações.

³⁸ Para ver o estudo completo acesse o link:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/FLHV-K4WA-WPVQ-H0YM>

³⁹ Para ver o estudo completo acesse o link: <http://www.dtic.mil/docs/citations/ADA441935>

- *Games* instrucionais são mais efetivos se estiverem inseridos em programas instrucionais que incluam *debriefing* e *feedback*.
- Suporte instrucional durante o jogo aumenta a efetividade instrucional dos *games*.

Alves (2015, p. 107) também elenca algumas recomendações extraídas dessa meta-análise feita por Robert T. Hays (2005) para a *Naval Air Warfare Center Training Systems Division*.

- A decisão de usar um jogo para instrução deve ser baseada em uma análise detalhada das necessidades de aprendizagem e balanceada entre abordagens instrucionais alternativas.
- Os gestores de programas instrucionais devem insistir com os desenvolvedores de *games* instrucionais para que eles demonstrem como o *game* dará suporte para o alcance dos objetivos instrucionais.
- *Games* devem ser utilizados como suporte e apoio, e não como uma instrução completa.
- Abordagens sem a presença de um professor mediador devem incluir todas as funções de um professor mediador.

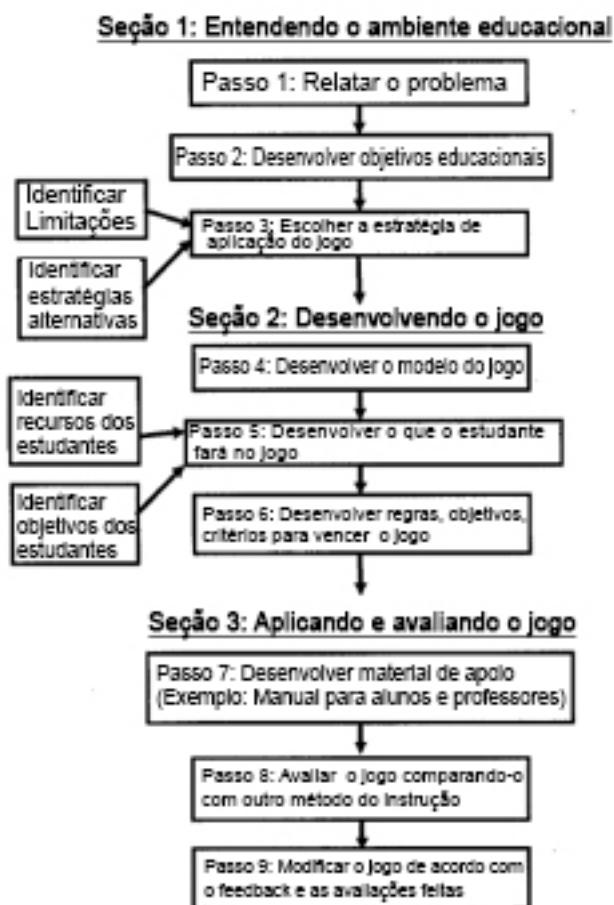
Na pesquisa, Hays (2005) observa diversas obras e pesquisas nesse campo, compara-as e também verifica suas conclusões a fim de ter a melhor resposta possível sobre o jogo sendo usado como instrução. Dentre essas análises feitas por Hays (2005) há a da pesquisadora Cathy Stein Greenblat que, em 1981, chegou a seguinte conclusão sobre os *games* de simulação instrucionais: os resultados que mais surgem após aplicação dos jogos foram divididos em seis categorias por Greenblat (1981). São elas: motivação e interesse, aprendizado cognitivo, mudanças de rumo, aprendizagem afetiva sobre o assunto, aprendizagem afetiva em geral e mudança nas relações em sala de aula.

Segundo Greenblat (1981), a categoria que mais tem estudos empíricos sobre e que comprovam esses resultados é a de motivação e interesse, seguido por aprendizado cognitivo, mudança de rumo e mudanças nas relações em sala de aula. Outra pesquisa analisadas por Hays (2005) feita por Randel, Morris, Wetzel, e Whitehill em 1992 relata o resumo e comparação de 68 casos de estudo sobre jogos instrucionais. Dentre as conclusões há um resultado consistente que comprova que os jogos são mais relevantes do que métodos convencionais de ensino.

Hays (2005) faz também alguns resumos de certas pesquisas relacionadas a determinados locais de ensino, como faculdades, colégios e escolas. Dentre elas está a de Fritzsche (1981) que utilizou um *game* ao ensinar marketing para os alunos. Segundo Hays (2005), os resultados da pesquisa demonstraram que o jogo sozinho foi tão eficaz quanto o jogo usado como suporte a uma leitura feita em sala.

Por fim, Hays (2005) conclui que os resultados são bastante variáveis, que há, sim, dados que comprovem que os jogos instrucionais funcionam na produção do conhecimento. Entretanto, são mais efetivos quando a criação do *game* está alinhada para que ele passe a informação necessária. Para Hays (2005) é importante que as áreas de ensino e jogos se entrelacem e debatam sobre o que o jogo será e o que vai instruir. Para isso, Hays (2005) divide os passos a serem seguidos da seguinte maneira:

FIGURA 5 – PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM JOGO EDUCACIONAL



FONTE: *The effectiveness of instructional games: a literature review and discussion*
(tradução nossa)

Seguindo a figura, Hays (2005) divide em 3 seções e 9 passos a criação do *game* instrucional. A primeira seção é entender o ambiente de ensino, a segunda é o desenvolvimento do *game* e a terceira é a implementação e a avaliação do jogo. Para Hays (2005) o primeiro passo a ser tomado é identificar um problema e fazer uma declaração sobre ele. O segundo passo é criar os objetivos de instrução, o terceiro escolher uma estratégia para o jogo, como o jogo irá impactar e cumprir seus objetivos instrucionais. Aqui Hays (2005) ressalta que é importante identificar problemáticas que possam surgir e formas de contorná-las.

O quarto passo, agora dentro da seção 2 de desenvolvimento do jogo, é a criação do modelo do jogo; o quinto é criar as funções que os estudantes vão ter dentro do *game*, relevando os recursos que os alunos têm e os objetivos deles com o projeto. O sexto passo é criar as regras, objetivos e critérios para que se ganhe no jogo.

O sétimo passo, na seção 3 de implementação e avaliação do *game*, é desenvolver materiais de apoio para alunos e professores entenderem melhor a proposta e como ela funcionará. O oitavo passo é comparar e avaliar o uso do jogo com outros métodos alternativos de ensino. Por fim, o nono passo é modificar o jogo de acordo com os resultados obtidos na sua aplicação e comparação com outros projetos.

Hays (2005) também deixa algumas recomendações específicas para a criação do jogo em si. Para ele é importante que o objetivo do *game* seja bem claro e que seja condizente ao que quer ser ensinado. Para alcançar tal objetivo, os jogadores/estudantes não podem ter certeza que vão concluir a missão passada, eles devem se esforçar para cumpri-la. Para Hays (2005) se o que está sendo ensinado por meio do jogo for muito complexo, é importante que se desenvolva vários níveis de dificuldade e complexidade, para que o *player* se adapte ao *game*.

Hays (2005) também salienta a importância da competitividade. Ela pode ser tanto alunos *versus* alunos, como alunos *versus* máquina ou até critérios do jogo como o tempo ou pontuação. A interação entre os estudantes é uma das maneiras que Hansen (2016) averigua como uma prática de construção de conhecimento conjunto. Para Moreira (2010), é preciso ter não somente a interação clássica docente-discente, mas também aluno-aluno.

O *game* também tem que ter um apelo lúdico e emocional e gerar uma

curiosidade para que o jogador continue a passar para níveis mais complexos. Por fim, Hays (2005) diz que é fundamental que no jogo instrucional seus elementos estejam alinhados para construir o conhecimento do aluno e que o *feedback* criado durante e após o *game* seja utilizado para a melhorar a experiência para outros alunos que usufruam do projeto e também para que saibam como o jogo pode ajudar no desenvolvimento do seu conhecimento. Hays (2005) reforça que o jogo não pode funcionar sozinho como instrumento educacional, mas sim como complemento a um programa instrucional completo.

Ao lembrar que a maioria dos pesquisadores são da área de neurociência, Alves (2015) considera que eles acabam não estudando só o *game* em si, mas todos os efeitos complexos que ele pode trazer em sua execução. Alves (2015) reforça aqui o uso da recompensa para a aprendizagem, que antes era feito com o uso de alimentos e agora pode ser criado de diversas formas, fazendo com que tenha as mesmas reações químicas em nosso corpo.

De certa forma, ambas as pesquisas ressaltam determinadas importâncias, como algumas ferramentas que estão incluídas no jogo, como o *feedback*, sendo ele feito pelo próprio *game* ou pelo instrutor/professor. É necessário também observar que não há como o jogo substituir uma instrução como um todo, mas sim ser usado como um apoio à aula, o que pode acabar até alterando parcialmente alguns modelos institucionalizados de ensino sem almejar, utopicamente, uma ruptura absoluta.

Além dos resultados cognitivos vistos na primeira pesquisa apresentada nesse subcapítulo, Alves (2015) demonstra mais algumas qualidades que podem ser ensinadas com o uso dos games: coordenação motora, resolução de problemas, desenvolvimento de habilidades complexas, tomadas de decisão, inovação, desenvolvimento de habilidades de liderança, mudança de hábitos, aprender um idioma, teste de conhecimentos e atualização de conhecimentos.

Alves (2015) dá alguns exemplos de aplicação e ensino dessas qualidades, como no caso da coordenação motora, onde cirurgiões que jogavam *games* que tinham o uso de botões e *joystick* melhoraram sua coordenação motora, errando 37% menos em suas cirurgias e acabam finalizando-as 27% mais rápido. Também há o case da cidade de San José nos EUA que aplicou um jogo para instruir os cidadãos a auxiliarem no uso do orçamento da cidade, esse se enquadraria na qualidade “resolução de problemas”, conta Alves (2015).

No ensino publicitário isso pode acabar redesenhando as formas de ensinar,

utilizando os elementos expostos por Hays (2005). A sua própria aplicação poderia causar uma disrupção. Para Moran (2012) a mudança disruptiva quebra o que está institucionalizado. Newbiggin (2010) considera que a própria disrupção é um caminho para a criatividade por questionar os limites propostos e estabelecidos. Só com essa simples mudança da aplicação de um jogo já é possível criar um ambiente mais favorável a trocas horizontalizadas entre alunos e professores.

Hansen (2017) alega que a ambientação – que também pode ser criada pelo jogo – pode mudar a experiência da sala de aula, fazendo com que o pensamento criativo se faça presente através da ludicidade. Conforme Luckesi (2005) o lúdico é um estado que faz com que o sujeito tenha uma plenitude de experiência. Winnicott (1975) afirma que o lúdico é o que faz com que a criatividade apareça nos momentos de aprendizagem. Hansen (2017) complementa afirmando que as experiências e produções lúdicas no meio acadêmico fomentam o trabalho criativo. Esse elemento da ludicidade está presente e é importante para qualquer *game*, que cria o círculo mágico descrito por Huzinga (2000) para que os jogadores se sintam imersos e não deixem o jogo de lado. É ele que faz com que o *player* não desista do objetivo proposto pelo *game* e faça com que continue enfrentando os desafios até a jornada ser concluída.

O jogo também coloca o aluno como protagonista e, como vimos com Hays (2005), o docente como mediador do processo. Para Hansen (2016) uma das maneiras de modificar as práticas institucionalizadas é colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que ele debata com os colegas em busca de alternativas de resoluções para atividades propostas pelo docente, fazendo com que a aula fique mais participativa e, por extensão, tornando a relação aluno-docente dialógica.

O processo de orientação aproxima professor e estudante e permite aos professores assumirem a função que muito deles sempre quiseram e fazem com maestria: envolver a mente dos estudantes para trabalhar em parceria com eles, discutindo ideias complexas e desafios encontrando maneiras de resolvê-los em conjunto, sem, no entanto ferir a autonomia do estudante. (HANSEN et al, 2016, p. 169).

Também temos que levar em consideração que a maioria dos estudantes do curso de publicidade são jovens da geração Y ou *millenials* - nascidos entre 1990 e 2000. Para Cerbasi e Barbosa (2009) essa geração já nasceu em contato com várias tecnologias incluindo a banda larga e os jogos online. Para Simões & Gouveia (2008)

os *millenials* seguem fortemente tendências de grupos o que fazem com que aceitem melhor atividades propostas que sejam compartilhadas entre várias pessoas. Na mesma linha de raciocínio, Silva e Hansen (2016) admitem que o aluno contemporâneo traz saberes de outros ambientes sem ser o da academia, justamente por estar conectado a diversos espaços virtuais. Ou seja, o jogo digital tem um potencial, além das suas ferramentas, por causa de sua inserção no espaço virtual que se faz presente nas vivências dos jovens da geração Y.

O jogo é capaz de criar comunidades e discussões, parecidas com redes sociais, além de fazer com que os *players* troquem experiências entre si, através do seu uso. Isso pode ser identificado nos jogos mencionados no primeiro capítulo como *Runescape* e *World of Warcraft*. Para McLuhan (1964) o jogo é uma extensão do ser humano social, sua reação é coletiva e também pode ser considerado uma arte popular. Hays (2005) também cita isso em sua pesquisa ao afirmar que o *game* deve ser *alunos vs alunos* ou *alunos vs máquina*, não no singular, mas sim no plural. Logo, o jogo deve ser uma prática coletiva.

Dayrell (2006) acredita que a sala de aula deve ser considerada um espaço de convivências e de trocas entre pessoas, ou seja, de um ato coletivo que pode ser reforçado pelo *game*. Assim, o uso de atividades que podem ser consideradas “de fora” da publicidade – o jogo por exemplo - pode favorecer o aluno a ver suas motivações e mostrar a ele que é possível ser criativo primeiro na vida para depois passar essa criatividade para a publicidade (HANSEN, 2017). Segundo Moran (2012) o problema que a educação está sofrendo é justamente o desvincular da vida, que acaba tirando a autoconfiança do aluno e prejudicando seu gesto autoral. Essa desvinculação pode ser relacionada no curso de publicidade com a falta de atualização de conteúdos apresentadas por Hansen (2016) o que acarreta com o distanciamento das inovações – como os *games* e a realidade virtual - presentes na nossa sociedade e compromete o ensino de propaganda, que é uma área onde sempre se deve estar atualizado.

Para Yanaze (2012) o uso da tecnologia junto com o aspecto lúdico no jogo digital faz com que o usuário possa participar da criação dentro do universo digital por causa do fácil acesso dos recursos que ele disponibiliza. Podemos considerar então que o fato de ser possível criar algo a partir do acesso a esse universo também favorece a construção do repertório e o aprimoramento do uso da criatividade. Isso é visto na própria comunidade dos jogos digitais, onde – como vimos em *Runescape* –

a comunidade do *game* participa para decidir os rumos que esse produto digital vai tomar dali para frente, ou seja, assumindo o papel de coprodução. Yanaze (2012, p. 76) afirma que as novas tecnologias e a internet são “base para uma sociedade mais ativa e produtora de informação e conhecimento” e por isso a pedagogia deve seguir essa linguagem digital por ser mais afeita as novas gerações.

Essas gerações foram analisadas, em matéria publicada em 2017 no site Meio&Mensagem⁴⁰, onde se afirma que o engajamento da geração Y ou *millennials* se dá por experiências engajadoras. Segundo a publicação a gamificação é uma dessas maneiras. Ela é capaz de humanizar as marcas e fazer com que essa geração se sinta em uma relação de conversa e troca de experiência com a empresa. Ou seja, se adaptado corretamente, de acordo com os objetivos que o jogo educacional quer alcançar, é possível engajar os alunos – a maioria é pertencente a essa geração – para que eles possam aprender de uma maneira diferente, fortalecendo sua criatividade e explorando novas vertentes onde, geralmente, não há espaço para tanto, a academia. Silva e Hansen (2016) complementam esse pensamento, afirmando que o relatório *Horizon Report*⁴¹ de 2013 identificou seis tecnologias que auxiliariam na aprendizagem e no questionamento criativo até 2018; dentre elas estavam o processo gamificado e os *games*.

Por conseguinte, poderíamos dizer que há modos de inserir o *game* como uma estratégia de ensino de apoio. Ele pode variar de acordo com as disciplinas ofertadas, diferenciando na ênfase das ferramentas necessárias para auxiliar a compreensão do que está sendo passado naquele momento. Por exemplo, um jogo para uma disciplina na qual há uma carga elevada de trabalhos em grupo usará ferramentas que reforcem isso através da interação dos alunos diante do *game*, que acaba afastando a conformidade que, segundo Hansen (2017) obstrui a mudança. “Não podemos esperar criações significativas de estudantes se não tivermos posturas criativas enquanto docentes”. (HANSEN, 2017, p. 6).

Em algumas universidades, alguns *games* já foram aplicados e criados, como é o caso da Faculdade de Estudos Avançados do Pará (FEAPA). Nela alguns alunos

⁴⁰ Veja mais em:

<http://www.meioemensagem.com.br/home/opiniao/2017/11/01/gamificacao-e-essencial-no-engajamento-dos-millennials.html>

⁴¹ Veja mais em em: <<http://porvir.org/porpensar/dissecando-ensino-superior-ate-2018/20130429>>.

desenvolveram o jogo de tabuleiro sobre *Art Nouveau* e Neoclassicismo chamado *Bella Aventura*⁴². Os estudantes adotaram como referência o *game* Banco Imobiliário para criar a sua versão. Outro ponto que esse projeto reforça é o período histórico de Belém, referenciado a partir das casas do tabuleiro e dos peões usados que representam personalidades históricas.

Há também o jogo criado e aplicado na ESPM-Sul. O “Naipes da Comunicação” criado pelos professores-pesquisadores Fábio Hansen e Rodrigo Portes Valente da Silva. O *game* consistia em auxiliar no ensino dos 4 P’s de marketing por meio da combinação das cartas, seguindo as regras do *Texas Hold’em*. Na sua aplicação, os estudantes ficaram cerca de três horas imersos no jogo. “Percebeu-se que a dinâmica adotada para o jogo foi rica na troca de informações e possibilitou a compreensão dos jovens nativos digitais.” (HANSEN, SILVA, 2016, p. 276). Para Hansen e Silva (2016) o jogo tem um caráter participativo, fazendo com que seja possível a interlocução e a criação de um conhecimento coletivo entre os jogadores, transcendendo a verticalidade e fazendo com que os alunos (jogadores) se relacionem e trabalhem em parceria.

Como é possível perceber, existem muitas ferramentas e características que o jogo pode contribuir para o ensino publicitário, seja na hora de tomar decisões, para aprender algo mais cognitivo, usar a ludicidade para reforço em aulas de criação ou até mesmo reforçar certo aspecto teórico apresentado em sala de aula que talvez não tenha sido esclarecido naquele momento. O *game* pode entrar como auxiliar e facilitar tanto essas questões como também modificar a interação entre professor-aluno, cooperando na compreensão dos conteúdos e/ou dos objetivos de instrução do curso ou da instituição de ensino. É importante ressaltar que o jogo não pode substituir as práticas de ensino vigentes de modo absoluto, mas sim servir de suporte para aprimorar e ampliar as práticas no processo de ensino-aprendizagem em publicidade. Evidentemente que para alcançar tal finalidade é preciso que ele esteja alinhado corretamente com a problemática que quer ser resolvida com sua aplicação.

No capítulo seguinte, será analisado os resultados da aplicação do jogo criado para esse trabalho de conclusão, relacionando-os com metodologias de pesquisas reconhecidas.

⁴² Veja mais no link:

<https://blogcomunicacaosocialfeapa.wordpress.com/2017/03/23/estudantes-de-publicidade-criam-jogo-sobre-belem/>

5 A METODOLOGIA DE PESQUISA ESCOLHIDA

Para esse trabalho de conclusão de curso foram escolhidas a pesquisa de tipo bibliográfica, aplicada durante os capítulos teóricos – de revisão de literatura - dessa monografia, a vertente de pesquisa qualitativa, além do método experimental - a criação de um protótipo de jogo - para tentar atestar certos aspectos apontados nos capítulos teóricos.

Foram também utilizados instrumentos de coletas de dados para a aplicação do experimento e para a pesquisa qualitativa: uma câmera para gravar em áudio e vídeo as opiniões e ações de cada estudante para que pudesse ser feito o relato da pesquisa e o *feedback* do experimento. O embasamento teórico-metodológico está alicerçado nas obras de Antonio Carlos Gil (Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 2008) e Antonio Barros (Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação, 2010).

Para a geração de dados o professor orientador Fábio Hansen disponibilizou espaço na disciplina optativa *Práticas criativas no ensinar publicidade*. A ementa da disciplina é a seguinte: “Práticas docentes e discentes no ensino de criação publicitária. Características do ensino publicitário. Transformações no ensinar e no aprender a criatividade. Processos criativos em sala de aula: reprodução e inovação, conforto e desconforto. Estratégias de ensino criativas. A ação criativa do professor e do estudante de publicidade. Experiências significativas no ensino de criação publicitária”.

Nas seções seguintes será apresentada cada escolha metodológica, individualmente, com suas noções teóricas e os relatos a partir de suas aplicações.

5.1 Pesquisa bibliográfica

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é utilizada em diversos trabalhos de pesquisa. Segundo o referido autor, esse tipo de pesquisa não é exclusivo apenas daquelas pesquisas que utilizam somente bibliografias; ele é importante também para outros tipos de delineamentos. “Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa” (GIL, 2008, p. 60). Para Gil (2008) a consulta de obras não é somente usada nas fases iniciais da pesquisa, mas durante todo o processo do trabalho para que haja a comparação dos dados coletados em campo e aqueles que já foram publicados pelas fontes

bibliográficas. Gil (2008) também cita que a pesquisa bibliográfica não se limita apenas a livros, mas que é possível utilizar periódicos científicos, teses e dissertações, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo.

Para Stumpf (2010) a pesquisa bibliográfica é o planejamento inicial para qualquer trabalho de pesquisa, que vai desde identificar e usar o que é mais pertinente sobre o tema até a síntese de toda a literatura consultada pelo pesquisador para evidenciar o “entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões” (STUMPF, 2010, p. 51). Stumpf (2010) acrescenta que se trata de reunir dados a partir de referências pertinentes ao estudo da pesquisa e fazer seus fichamentos dos dados importantes para serem adotados no trabalho.

Stumpf (2010) argumenta que há algumas investigações que apenas se utilizam desse tipo de pesquisa. Porém, ele pode ser empregado como base para outras abordagens metodológicas como, por exemplo, pesquisas que tenham dados empíricos. A autora acredita também que revisar a bibliografia para se fazer uma pesquisa é uma maneira de fazer com que o pesquisador não perca muito tempo com “problemas cuja solução já tenha sido encontrada” (STUMPF, 2010, p. 52).

Neste trabalho de conclusão de curso foram consultados diversos autores provenientes de livros, artigos científicos, videoaulas e documentários de outros países, como Inglaterra e Estados Unidos, considerados essenciais para a construção da compreensão sobre o assunto em tela, começando primeiramente com estudos da cibercultura e ciberespaço, avançando para autores que abordaram assuntos específicos da área de jogos até chegar naqueles que teorizaram sobre o ensino publicitário e o uso dos *games* na educação. Tendo essa base teórica constituída, pode-se lançar em outros campos de pesquisa para ir além do que a teoria propõe e, assim, complementar e/ou atualizar os estudos - de certa maneira - dos autores que foram consultados.

5.2 Pesquisa qualitativa

Em uma pesquisa de vertente qualitativa a preocupação do pesquisador não é a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória (GOLDENBERG, 2001).

Pinheiro et al. (2005) conceitua a pesquisa qualitativa como um estudo não

estatístico que identifica e analisa profundamente dados não mensuráveis - sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, entendimentos de razões, significados e motivações de um determinado grupo em relação a um problema específico.

A pesquisa qualitativa foi aplicada em dois momentos durante a construção desse trabalho de conclusão de curso. O primeiro em sala de aula na disciplina optativa *Práticas criativas no ensinar publicidade*, ofertada aos estudantes do 6º e 8º períodos da habilitação em Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A eles foi perguntado o que mais sentiam falta no curso de propaganda da UFPR, qual a principal carência. No segundo momento de aplicação da pesquisa qualitativa houve o *feedback* depois da aplicação do experimento desse TCC, visando verificar quais foram os efeitos sentidos pelos participantes da disciplina e, por extensão, do experimento.

Priest (2011, p. 123) afirma que para a pesquisa qualitativa ter efetividade, o pesquisador deve “reconhecer a singularidade do cenário, das pessoas ou do material sob estudo, manter bons registros, inclusive anotações detalhadas”. É o que foi feito nesse TCC ao registrar em áudio e vídeo todos os momentos do trabalho de campo com a utilização de uma câmera para captação.

Para Malhotra (2005) a pesquisa qualitativa consegue proporcionar um melhor entendimento do contexto do problema estudado a partir da verificação de poucas ideias preconcebidas. “A pesquisa qualitativa também é apropriada ao enfrentarmos uma situação de incerteza, como quando os resultados conclusivos diferem das expectativas”. (MALHOTRA, 2005, p. 113).

Outra aplicação feita que pode se enquadrar em uma pesquisa qualitativa foi a própria aplicação do protótipo - descrito na seção seguinte - em uma maneira de testar para tentar evidenciar o desenvolvimento do raciocínio central que esse trabalho de conclusão se propôs: a aplicabilidade dos jogos como um apoio ao ensino de publicidade.

5.3 Pesquisa experimental

Para Gil (2008) a pesquisa experimental é a que melhor define o que é a pesquisa científica em sua essência. Ela determina um objeto de estudo, escolhe as possíveis questões que podem influenciar o experimento, definindo as “formas de

controle e de observação de efeitos que a variável produz no objeto (GIL, 2008, p. 51). Roesch (1999, p.131) descreve a finalidade da pesquisa experimental como a avaliação de causa e efeito; “indicadores são medidos (por exemplo, desempenho, produtividade, satisfação), e o resultado (a diferença) é avaliado através de testes [...] há delineamentos mais ou menos rigorosos em termos de controle sobre as relações de causa e efeito”.

Gil (2010, p.32) ainda acresce: a pesquisa experimental constitui o delineamento mais prestigiado nos meios científicos. Consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que o pesquisador é um agente ativo, e não um observador passivo. (GIL, 2010, p.32), exatamente o que aconteceu no trabalho de campo deste TCC, quando no momento da produção dos dados - em todas as suas etapas - houve a participação ativa do estudante autor desta monografia, tanto preparando e ministrando aulas expositivas dialogadas sobre o conteúdo de games quanto no instante de desenvolver o protótipo e acompanhar a sua aplicação.

É importante ressaltar que na sua obra, Gil (2010) acaba focando seus estudos sobre como o experimento funciona de uma maneira mais científica, com uso de laboratórios e cobaias. A base metodológica foi aplicada nesse TCC, porém também foram criadas certas situações que não são apresentadas por Gil (2010). Para Braga (2011, p. 9), a pesquisa não se baseia apenas na metodologia, pois parte é “conhecimento estabelecido, a que devemos recorrer com pertinência; parte, prática incorporada, a ser desenvolvida durante toda a carreira do pesquisador; e parte invenção, a ser testada por sua coerência e seus resultados, no próprio exercício da pesquisa.” Braga (2011, p. 9) complementa afirmando que mesmo sem existir um receituário metodológico e com as dificuldades presentes de uma pesquisa, o uso da metodologia como suporte junto com outros fatores como ele próprio cita (inovação, conhecimento estabelecido e prática incorporada) podemos “encontrar no próprio desenvolvimento da pesquisa as pistas para seu controle metodológico”. Nesse TCC a aplicação do protótipo do jogo pode ser caracterizada como uma materialização da invenção referida por Braga (2011), no sentido de incorporar algo estabelecido em outros campos do conhecimento. mas que ainda é pouco aplicado no campo da comunicação.

Nesse trabalho de conclusão de curso o experimento seguiu um roteiro usando os passos mostrados por Hays (2005) no capítulo passado, para que fosse aplicado. Todas as etapas foram gravadas em áudio e vídeo com uma câmera. Esse passo-a-passo será apresentando nas seções seguintes.

5.3.1 Exposições em sala de aula

No primeiro momento houve dois encontros com a turma da disciplina optativa *Práticas criativas no ensinar publicidade*. No primeiro encontro, em 24 de agosto de 2017, ocorreu uma aplicação do jogo *Africa*. O *game* tem como objetivo a adivinhação de palavras e é constituído de três fases: na primeira os jogadores devem formular uma frase para descrever a palavra que deve ser adivinhada; na segunda eles só podem utilizar uma palavra para relatar; na terceira apenas mímica. O grupo que conseguir adivinhar o maior número de palavras vence.

Após a aplicação do *Africa* houve uma breve explanação das ferramentas (mecânica, desafios, enredo) que foram analisadas nos primeiros capítulos desse trabalho e como elas funcionam na criação de um jogo. Igualmente foi feita uma análise da utilização das ferramentas no *Africa* e depois como são usadas em *games* de grandes estúdios como *FIFA 17*, *Detroit: Become Human* e *Civilization VI*.

FIGURA 6 - SLIDE DA APRESENTAÇÃO EXPOSITIVA DO DIA 24 DE AGOSTO DE 2017



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

No segundo encontro (31 de agosto de 2017), após a familiarização ao universo dos jogos por meio da aula expositiva com conteúdos sobre jogos digitais, foi passada uma atividade aplicada aos estudantes. Eles deveriam criar uma sinopse de um jogo com algo que eles acreditam que falta na habilitação em publicidade e propaganda do curso de Comunicação Social da UFPR, e que um *game* poderia contribuir. Para tanto, em um diálogo em aula foram levantadas as seguintes problemáticas: dinâmica das aulas, quebra de ritmo, exploração de outros mercados, interação, criatividade, medo de arriscar, medo de tomar decisões fora do padrão, inovação, aplicação da teoria na prática, relembrar conteúdo de uma maneira diferente, participação, reforçar a parte prática do conteúdo, falta de conteúdo, propaganda enganosa de matérias, integração, *feedback* do aluno e liberdade criativa. Esses levantamentos foram adotados como tema para os conceitos de jogo criados pelos estudantes.

Os discentes foram divididos em grupos. A divisão se deu usando o conhecimento de cada um na área dos *games*. Essa estratégia foi criada para fazer uma melhor combinação entre os matriculados na disciplina, para que não se formasse grupos/equipes que geralmente são predefinidos por afinidade, amizade e/ou convivência. Foram apresentados personagens de diversos jogos; os estudantes que reconhecessem o mesmo personagem eram distribuídos em grupos distintos. No fim a classe ficou dividida em quatro grupos de quatro integrantes.

5.3.2 A atividade aplicada

A tarefa delegada aos alunos era criar um conceito de jogo para que ele fosse aplicado como protótipo. Esse conceito deveria ser aplicável de maneira física e não digital por causa do tempo disponível para o seu desenvolvimento. Segundo Chandler (2012, p.229) “o protótipo não tem necessariamente de ser jogável na forma digital [...]” justamente para avaliar se o conceito e seu funcionamento estão de acordo com o objetivo que aquele *game* gostaria de suprir.

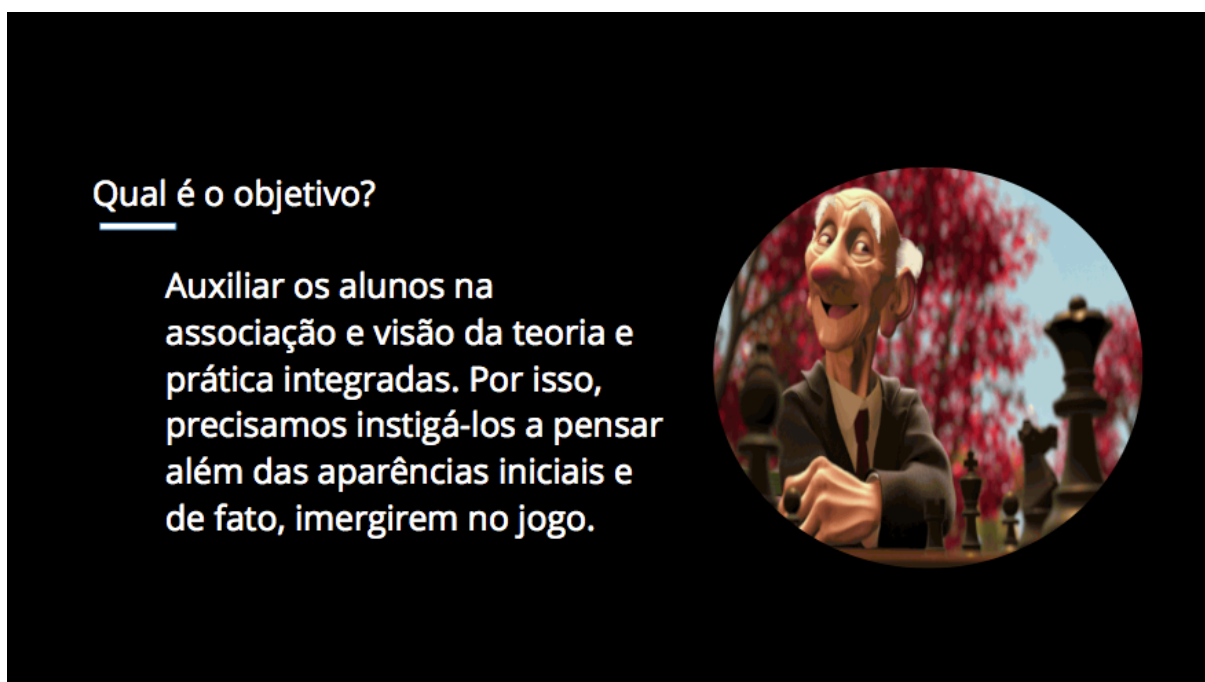
Os discentes deveriam usar um dos problemas levantados como tema, e a partir disso desenvolver as seguintes etapas: a) criar uma breve sinopse para o jogo; b) escolher o gênero da sinopse (suspense, terror, ação, etc); c) descrever a ambientação de um cenário desse jogo (poderia ser uma referência de outras obras ou algo criado por eles); d) criar um personagem para o jogo e trazer uma referência imagética dele (poderia ser de criação própria ou uma referência); e) trazer uma música para representar a ambientação e o *feeling* que eles gostariam de comunicar no jogo. A atividade foi desenvolvida entre os dias 31 de agosto de 2017 e 14 de setembro de 2017, sendo a última a data de apresentação de todas as equipes.

Cada grupo criou um conceito de *game* e apresentou suas ideias à classe. O primeiro projeto foi o *Evite morrer*, com um dos slides apresentados na figura 7. Ele foi baseado no modelo de jogo criado pelo *Escape60*⁴³, uma franquia de experiência *indoor* (interna) que consiste em criar um ambiente para que os participantes fujam da sala em menos de sessenta minutos. Sua ambientação varia entre suspense e ação. Para os autores desse projeto, o intuito de *Evite Morrer* seria criar uma maneira mais interessante de aplicar a teoria na prática com o uso do *game*. Seu enredo é baseado em um atraso do professor; o objetivo dos participantes é escapar da sala de aula antes que ele chegue para poder entrar mais cedo no R.U. O cenário seria dividido em três salas, cada uma com desafios e dicas específicas, essas seriam baseadas em conteúdos teóricos ensinados no curso de publicidade. Nesse jogo os jogadores são os personagens atuantes que são divididos em dois grupos enquanto também há um personagem auxiliador, a secretária, que dá ajuda caso o grupo precise. A música

⁴³ Para saber mais sobre o *Escape60* acesse o link: <http://www.escape60.com.br/index.php?idFilial=9#>

escolhida pelo grupo foi *Requiem for a Dream*⁴⁴, que tem um tom épico.

FIGURA 7 - SLIDE DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO EVITE MORRER



FONTE: APRESENTAÇÃO DO GRUPO DO PROJETO EVITE MORRER

O segundo projeto foi o *Publicilândia* com um dos slides utilizados presente na figura 8. Alicerçado em jogos de tabuleiro, sua principal referência foi o *Jogo da Vida*. Nele o problema que a equipe gostaria de resolver era a falta de abordagem das diferentes áreas que um publicitário poderia atuar. Seguindo um gênero de comédia e estratégia, seu enredo se passava em um planeta perdido da Via Láctea que relembra uma pintura surrealista de tantos caminhos e cores. O objetivo do jogador é desbravar um desses caminhos, que seriam representados por áreas que o publicitário pode atuar, e chegar por intermédio desse trajeto até o fim do tabuleiro. O personagem que o grupo criou para o jogo se baseia nas características associadas imaginariamente ao publicitário: se considera criativo, ama escrever e desenhar, adora cinema, cria seu próprio estilo. A música escolhida pela equipe foi *Get Low – Dillon Francis & DJ Snake*⁴⁵, mais acelerada para acompanhar o gênero proposto.

⁴⁴ Veja mais em: <https://youtu.be/H0K54hZnDMM>

⁴⁵ Veja mais em:

<https://www.youtube.com/watch?v=12CeaxLiMgE&list=PLpYtLVdgOyKozVNZyZRkBcQdXPASAaB7J&index=2>

FIGURA 8 - ARTE CONCEITUAL DE PUBLICILÂNDIA

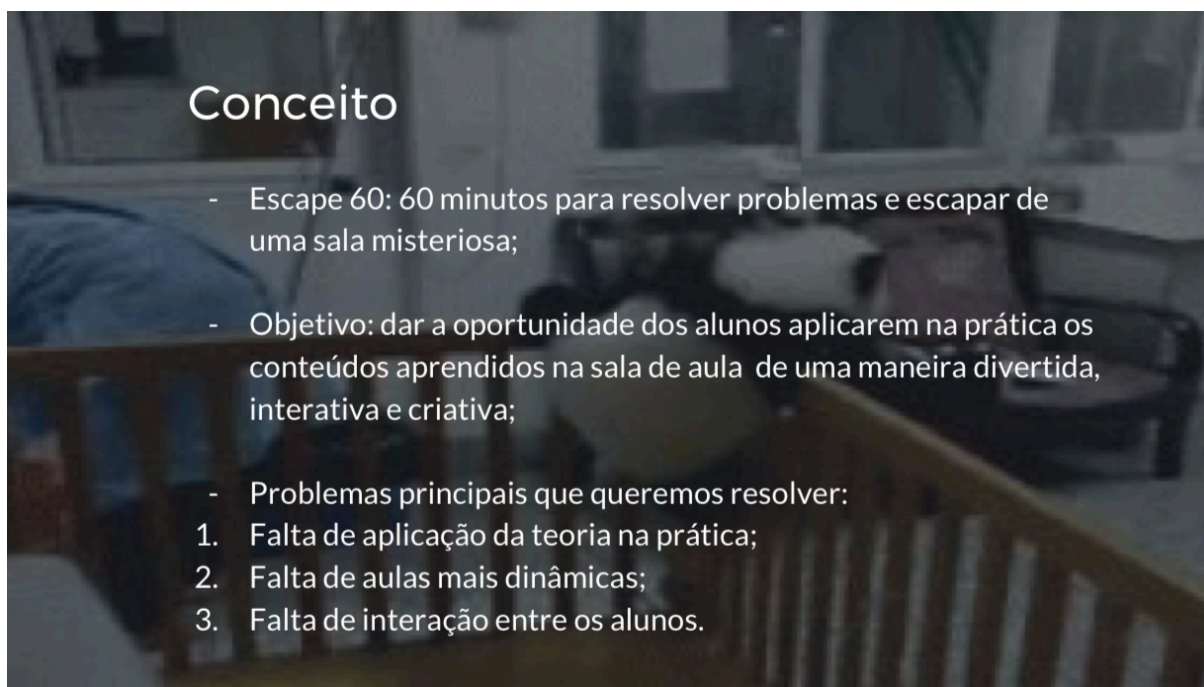


FONTE: APRESENTAÇÃO DO GRUPO DO PROJETO PUBLICILÂNDIA

O terceiro projeto foi o *Escape 60*, igualmente baseado nos moldes do *Escape Room* citado no primeiro trabalho, seu conceito está presente na figura 9. Nesse a equipe pretendia resolver as seguintes problemáticas: falta de aplicação da teoria na prática; falta de aulas mais dinâmicas e falta de interação entre os alunos. O enredo do jogo se passaria em situações de suspense. Os desafios seriam baseados na narrativa; o grupo trouxe de exemplo que os jogadores estariam andando em uma rua escura e eles precisam procurar um lugar para se passar a noite. Eles devem escolher entre um motel que vende frutos do mar afrodisíacos, uma pizzaria que também faz comida japonesa ou um hotel que vende roupas de inverno. Para que o *player* acerte o lugar onde deve ir, ele precisa analisar qual desses negócios tem o maior problema de posicionamento, aquele que se enquadrar nessa análise é o correto. Os desafios seriam uma mistura de problemas reais com ficção, agrupando conhecimentos publicitários para serem resolvidos. A ambientação foi pensada para ser executável no próprio *campus*, por isso a equipe escolheu a sala espelho (no laboratório de opinião pública do Departamento de Comunicação Social da UFPR) com a presença de um projetor que mostrasse o resto do cenário digitalmente. A música lembraria temas de suspense, assim como efeitos luminosos que poderiam ser usados na

ambientação. Os personagens seriam os próprios alunos, mas também haveria um personagem em cada fase para auxiliá-los, como no caso da pizzaria, o pizzaiolo.

FIGURA 9 - SLIDE DO GRUPO DO PROJETO ESCAPE 60



FONTE: APRESENTAÇÃO DO GRUPO DO PROJETO ESCAPE 60

O quarto e último projeto seguiu também as referências do *Jogo da Vida*, que fora chamado de *Jogo da Vida na Floresta*. O seu enredo e ambientação se passa no cotidiano da vida do estudante de publicidade da UFPR – apresentado pela figura 10 - parodiando essa vivência ao empregar o gênero comédia. Os problemas que o grupo gostaria de resolver eram a inserção do aluno ingressante no curso e auxiliar no desenvolvimento da criatividade. Assim como no *Jogo da Vida*, o *game* teria avanços e retornos de casas de acordo com situações na qual o jogador tiraria no baralho, como por exemplo a entrega de um trabalho no prazo lhe daria x casas para avanço. Os pontos seriam gerados de acordo com as casas de recompensa ou prejuízo; esses também seriam determinados por um baralho específico. Os desafios teriam suas casas determinadas, nelas outras cartas seriam usadas de dois baralhos diferentes, a das marcas e a dos desafios. O jogador relacionaria as duas e deverá cumprir o desafio dentro de um tempo determinado, por exemplo: o jogador tirou a marca *Pastelaria Juvevê* e o desafio de criar um *Jingle*, dentro de “x” minutos ele deve cumprir o desafio, os outros jogadores então avaliam sua performance. A música

escolhida foi *Quero Mais*⁴⁶, composta por um ex-aluno de publicidade da UFPR para justamente ambientar o jogo.

FIGURA 10 - SLIDE DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO JOGO DA VIDA DA FLORESTA

Sinopse do jogo:

Os quatro (apenas?) anos mais memoráveis da sua vida se passam durante a faculdade. Se você escolheu comunicação na Universidade Federal do Paraná, vai acabar entrando no jogo. Divertido para veteranos e recém-chegados, o Jogo da Floresta ensina as manhas de todas as manhãs, parodiando a vida acadêmica através dos fatos cotidianos mais inusitados. Aulas complexas? Trabalhos atrasados? Mesa de pebolim estragada? Só jogando pra saber!

FONTE: APRESENTAÇÃO DO GRUPO DO PROJETO JOGO DA VIDA DA FLORESTA

Após a apresentação de cada grupo, as equipes postaram seus projetos no Facebook, no grupo da disciplina optativa *Práticas criativas no ensinar publicidade*, até o dia 14 de setembro de 2017. Todas as concepções de jogo foram colocadas em votação - com prazo de encerramento em 15 de setembro de 2017. A equipe com o projeto mais votado teria seu protótipo produzido e aplicado na própria turma para identificar se é possível que um jogo sirva de suporte para o ensino de publicidade. O vencedor foi o *Escape 60* - o terceiro projeto apresentado nessa seção - com 7 votos do total de 16.

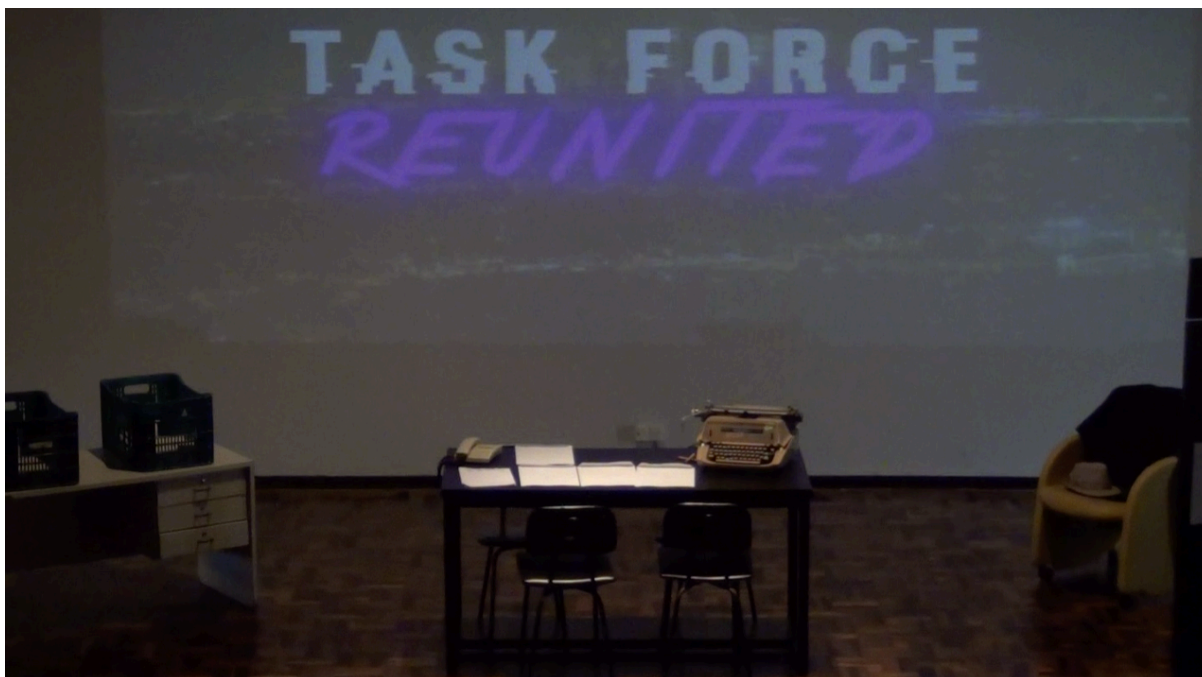
Após a escolha do projeto o protótipo começou a ser desenvolvido, iniciando seu desenvolvimento em 16 de setembro de 2017. Sua aplicação aconteceu na própria turma no dia 19 de outubro de 2017.

5.3.3 O protótipo do projeto escolhido

⁴⁶ Veja mais em: <https://vimeo.com/199938180>

Com a escolha do projeto definida, a criação do protótipo seguiu de acordo com os pontos principais desenvolvidos pela equipe do *Escape 60* e sendo adaptado em algumas questões para que o jogo pudesse ser aplicado. A ambientação – que pode ser vista na figura 11 - foi feita semelhante a sinopse e a música que a equipe havia desenvolvido, mantendo o clima de suspense. Optou-se, como ambientação - criada no auditório do *campus* do departamento de comunicação da UFPR - por uma delegacia policial entre os anos 1980 e 1990, com efeitos visuais, efeitos sonoros e trilha sonora que remetesse a época. A narrativa é desenvolvida em torno dos jogadores, que são chamados pelo detetive Abraham para fazer parte de uma força tarefa para encontrar um *Serial Killer* que mata pessoas que não tenham conhecimento suficiente em Teoria da Comunicação. A história se passa dentro de dois locais: a delegacia e o cofre do assassino, criados digitalmente e projetados ao fundo. Para a produção do cenário e do enredo, digital e físico, foram utilizadas referências como: *Mad Max*, *Independence Day*, *A Super Máquina*, *Payday 2*, *Blade Runner*, *L.A Noire*, *Kung Fury* e *>Observer_*. Também foi criado um personagem, o estagiário, que acaba sendo demitido no início do jogo, mas que auxilia a equipe em todas as três fases, complementando a narrativa. As fases tinham um tempo limite para serem completadas, determinado por um período de 7 minutos. A escolha desse tempo foi determinada pelo tempo de aula da disciplina (1h30m) e considerando que seria aplicado em duas equipes diferentes.

FIGURA 11 - CENÁRIO MONTADO PARA A APLICAÇÃO DO PROTÓTIPO

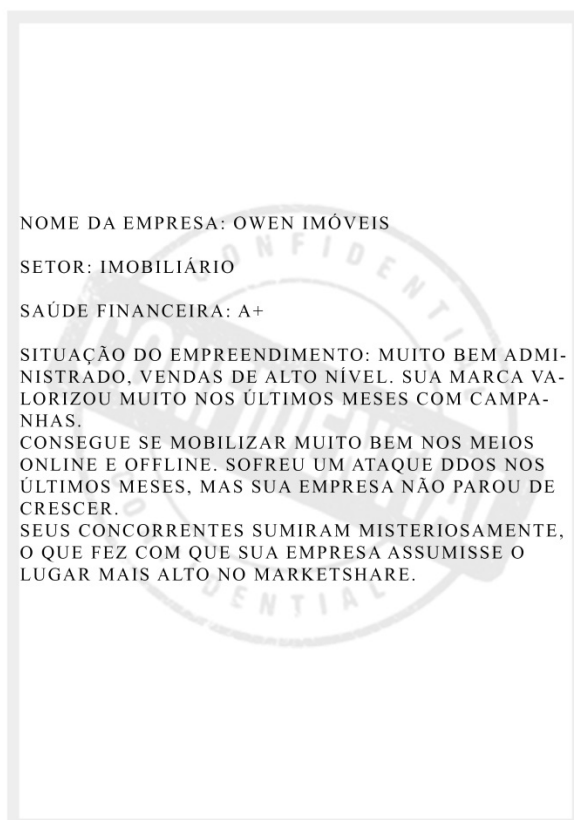


FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

Os problemas – aplicação da teoria na prática, aulas dinâmicas e interação entre os alunos - que os propositores do projeto gostariam de equacionar foram divididos em três fases desenvolvidas de acordo com o enredo criado. A primeira foi voltada para a resolução da aplicação da teoria na prática. O desafio dessa parte foi criado ao redor disso e funciona da seguinte forma: os jogadores têm o objetivo de traçar o perfil do *Serial Killer* de acordo com nove documentos presentes em três pastas diferentes, três fotos, três folhas de perfil pessoal e três folhas de empreendimentos, dentre esses registros estão os dados do assassino. O desafio está na forma de relacionar esses documentos, já que eles foram trocados por um estagiário que havia sido contratado pelo Detetive Abraham. Cabe aos jogadores fazerem essa relação. O perfil final do assassino – com todos os documentos necessários para passar de fase – tem uma foto, uma folha de empreendimento, presente na figura 12, e uma do perfil pessoal, apresentada pela figura 13. Para que se encontre os registros certos os *players* precisam cruzar os dados de cada folha para encontrar uma relação entre os documentos e traçar o perfil corretamente, por exemplo: em um dos documentos de perfil pessoal está escrito que na casa do suspeito foram encontrados livros como *O meio é a mensagem* de McLuhan e *A riqueza das nações* de Adam Smith. Esses dados devem ser relacionados a folha de

empreendimento, apresentada na figura 12, que contém informações do negócio. Nesse caso a empresa que melhor se relacionaria com os conteúdos encontrados na casa do suspeito seria a que tem uma comunicação eficiente nos meios *offline* e *online* e com uma saúde financeira exemplar.

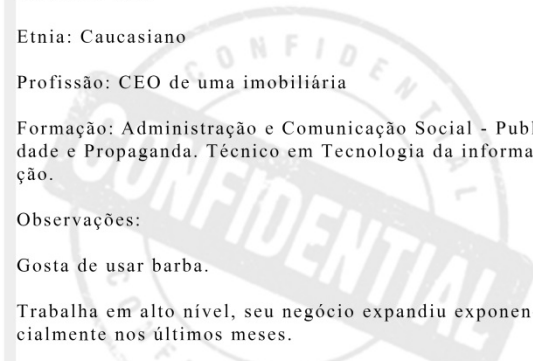
FIGURA 12 - FOLHA DE EMPREENDIMENTO DE PERSONAGEM



NOME DA EMPRESA: OWEN IMÓVEIS
SETOR: IMOBILIÁRIO
SAÚDE FINANCEIRA: A+
SITUAÇÃO DO EMPREENDIMENTO: MUITO BEM ADMINISTRADO, VENDAS DE ALTO NÍVEL. SUA MARCA VALORIZOU MUITO NOS ÚLTIMOS MESES COM CAMPANHAS.
CONSEGUE SE MOBILIZAR MUITO BEM NOS MEIOS ONLINE E OFFLINE. SOFREU UM ATAQUE DDOS NOS ÚLTIMOS MESES, MAS SUA EMPRESA NÃO PAROU DE CRESCER.
SEUS CONCORRENTES SUMIRAM MISTERIOSAMENTE, O QUE FEZ COM QUE SUA EMPRESA ASSUMISSE O LUGAR MAIS ALTO NO MARKETSHARE.

FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

FIGURA 13 - FOLHA DE PERFIL DE PERSONAGEM



Nome: Gustav Teixeira

Altura: 1,80m

Peso: 80kg

Idade: 25 anos

Etnia: Caucasiano

Profissão: CEO de uma imobiliária

Formação: Administração e Comunicação Social - Publicidade e Propaganda. Técnico em Tecnologia da informação.

Observações:

Gosta de usar barba.

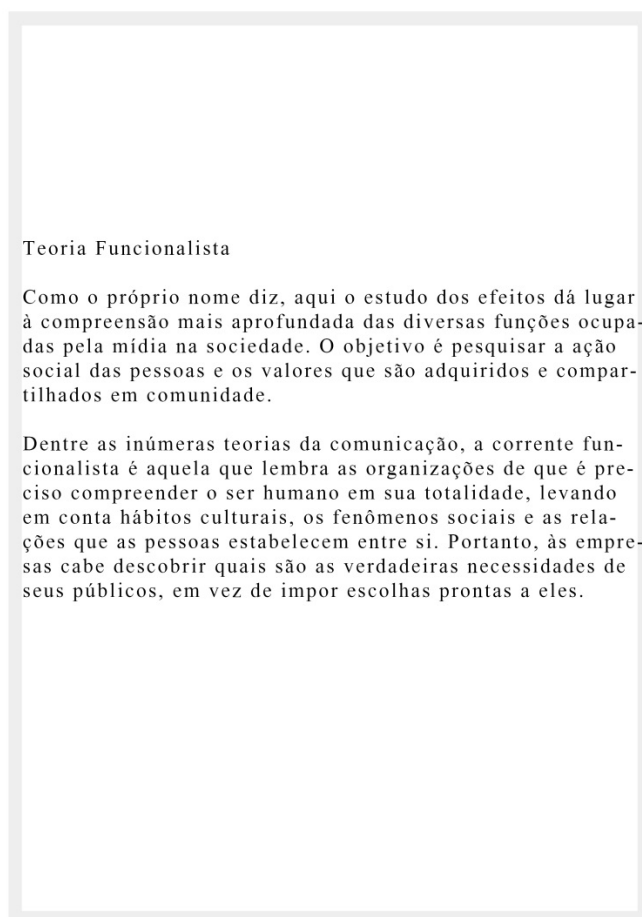
Trabalha em alto nível, seu negócio expandiu exponencialmente nos últimos meses.

Em sua casa foram encontrados diversos livros teóricos de comunicação e administração como: Adam Smith (A riqueza das nações), Meluhan (o meio é a mensagem), Castells (a galáxia da internet).

FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

Após a identificação do perfil do assassino a equipe entrega o documento para Abraham. Logo em seguida a delegacia acaba sendo invadida pelos capangas do *Serial Killer* que acabam sequestrando o investigador chefe. Para salvar a vida do chefe, a força tarefa deve resolver um problema proposto pelo assassino: trata-se de um problema comunicacional onde há uma empresa que acaba tratando todos seus clientes como uma massa, fazendo-os consumirem produtos que provavelmente eles não gostem. Aqui cabe a força tarefa encontrar no cenário do jogo a teoria, como apresentada na figura 14, que tem o maior potencial de resolver essa problemática. Para tanto, há quatro folhas de teorias espalhadas em um setor da ambientação do jogo. Apenas uma resolve o problema. O foco dessa fase é justamente fazer com que os estudantes apliquem as teorias estudadas ao longo da graduação, na disciplina de Teoria da Comunicação e Teoria do Conhecimento, em uma situação prática.

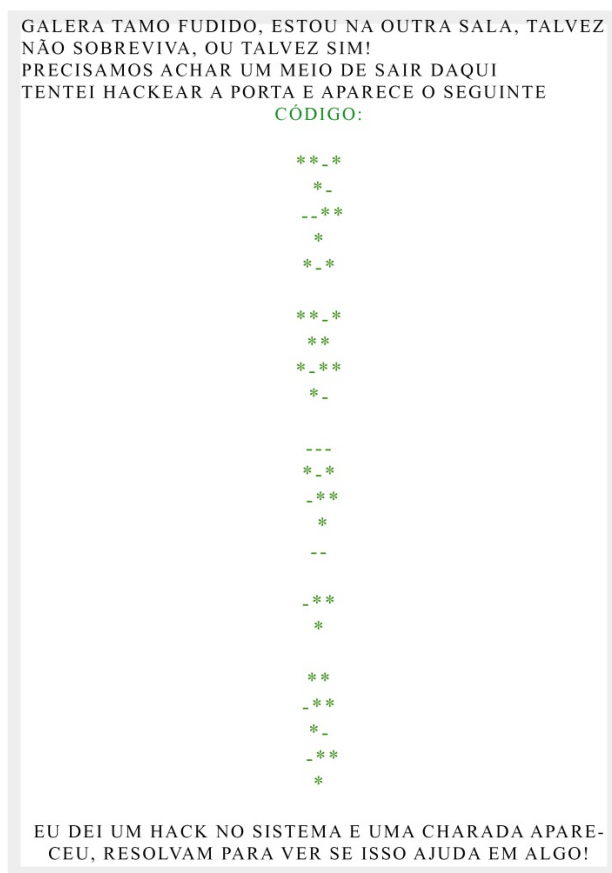
FIGURA 14 - FOLHA DA TEORIA PRESENTE NO PROTÓTIPO



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

A terceira fase inicia logo em seguida a resolução da segunda. Assim que a teoria correta é acionada para resolver o desafio, o assassino acaba sequestrando toda a força tarefa e levando-a para uma câmara. Lá ele anuncia que irá matar todos com o gás mostarda. A equipe de alunos então deve tentar decifrar um código morse, presente na figura 15, para escapar. Contudo, a resolução deste código está incompleta. Eles devem procurá-la em todo o cenário do jogo antes que o tempo acabe. Assim que o código é decifrado revela-se a frase: “Fazer Fila Ordem de Idade”, quando todos se encontram posicionados corretamente a fase acaba. Nessa fase o objetivo principal era fazer com que os alunos tivessem uma interação maior entre eles, trabalhando em conjunto, de modo integrado e articulado para encontrar os caminhos para resolver o desafio.

FIGURA 15 - FOLHA DO DESAFIO DO CÓDIGO MORSE



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

Assim que o jogo acaba, a sala foi configurada novamente para que a próxima equipe pudesse jogar. Para a aplicação, a turma da disciplina optativa *Práticas criativas no ensinar publicidade* foi dividida em dois grupos com sete integrantes cada. Porém, por causa de algumas ausências no dia da aplicação do jogo, uma das equipes ficou com sete integrantes e outra com quatro integrantes. Esse número de sete pessoas foi definido de acordo com a dificuldade e a dinâmica proposta para o protótipo, que seguia as referências do Escape60 - lá a equipe é formada por sete a onze membros.

5.3.4 O feedback

No dia 26 de outubro de 2017 foi realizada uma reunião com os estudantes

matriculados na disciplina. Foi solicitado que expressassem o que sentiram, quais os problemas e dificuldades percebidos. Foram perguntados aos alunos o que acharam da aplicação do protótipo, se eles se sentiram imersos, como estava a dificuldade da conclusão dos desafios e se os objetivos, elencados pelo grupo do *escape 60*, foram cumpridos durante a aplicação.

Nesse capítulo de ordem metodológica apresentamos as estratégias metodológicas adotadas e aplicadas: pesquisa bibliográfica, pesquisa qualitativa e a pesquisa experimental. Igualmente, relatamos os procedimentos e instrumentos metodológicos necessários à produção dos dados a serem analisados no capítulo seguinte.

6 AS FASES DA EXPERIÊNCIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RESULTADOS

Nesse capítulo serão analisados os dados gerados pela aplicação do experimento na disciplina optativa *Práticas criativas no ensinar publicidade*, a fim de discutir os seus principais resultados em articulação com o referencial teórico. A análise será dividida em seções para melhor compreensão dos resultados. Os estudantes se manifestaram durante a pesquisa e terão suas falas mencionadas adiante não serão identificados a fim de preservar suas identidades como garantia da espontaneidade no momento em que se expressaram. Todos os materiais utilizados, inclusive os das aulas expositivas e todas as gravações feitas, estão disponíveis nesse link⁴⁷.

6.1 Aulas expositivas

Nessa seção serão verificados os dados gerados a partir de comentários orais durante a aula expositiva realizada antes da solicitação do trabalho da criação do conceito do jogo.

Na primeira aula expositiva (em 24 de agosto de 2017) os alunos entraram em contato com o jogo *África* para que fosse exibida uma introdução de como as ferramentas dos *games*, apresentadas nesse trabalho de conclusão de curso, funcionam na prática. Nessa aplicação foi pedido para que a classe resumisse a experiência da aplicação do jogo *África* em uma palavra. Foram ditas as seguintes: integração; desafio; diversão; inesperado; expectativa; descontração; desafio e diversão. Essas características, diversão e expectativa, favorecem a criação do círculo mágico (HUZINGA, 2000), haja vista que para Alves (2015) o círculo mágico é uma barreira que divide o real do jogo e para que isso ocorra é necessário que a pessoa esteja imersa, ou seja, esteja se divertindo. Silva (2015) completa afirmando que um *game* só se torna imersivo quando sua ambientação é profunda e consistente que está diretamente relacionada com a capacidade de imersão que se dá através da apreensão e expectativa provocada pelo jogo.

⁴⁷ Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1rzDyFnOYODGFNjGwB-dPx3BAFE66E6Jt?usp=sharing>

É possível verificar muito desses aspectos também na ação dos participantes do *game* durante sua aplicação. A diversão se faz presente, fortalecendo a ludicidade, o que Schiller (1989) denomina em seus estudos de *impulso lúdico* – uma área onde a razão e a sensibilidade atuam juntas. Já Luckesi (2005) menciona que a ludicidade é um estado do sujeito que faz com que ele tenha uma plenitude da experiência que ele está tendo. Podemos perceber isso nos participantes rindo enquanto se resolvem os desafios, em grupo – como pode se perceber na figura 16 - que o jogo propõe. Podemos relacionar isso com o que Alves (2015) diz sobre o *game*: ele proporciona uma união de indivíduos com interesses diferentes e mesmo assim eles jogam juntos em busca de um objetivo comum. Tal procedimento favorece a troca de experiências entre os jogadores, fazendo com que eles absorvam novos conteúdos de uma forma inovadora.

FIGURA 16 - ESTUDANTES JOGANDO ÁFRICA



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

O que seria a informação senão uma etapa para o conhecimento? Baccega (2007, p.128) define conhecimento como uma capacidade de elaborar algo novo a partir de “um processo que prevê a condição de reelaborar o que vem como um “dado”, possibilitando que não sejamos meros reprodutores”. Essa informação que se faz presente na troca do repertório entre os alunos – que acaba sendo facilitada pela utilização do jogo *África* - fazendo com que descubram vivências no ato de colaborar, de dividir suas experiências.

Ali na aplicação do *África* se abre o espaço para que os estudantes, esses que geralmente acabam não tendo voz dentro de uma classe institucionalizada por causa

do seu formato e dos lugares/papeis institucionalizados de professor e estudante - de se manifestarem mais abertamente e espontaneamente, criando conteúdo que pode ser utilizado tanto na academia quanto no mundo do trabalho. Pode-se perceber um princípio de *brainstorm* nessa aplicação, como representado na figura 16, ou seja, os estudantes estão treinando como se cria essa geração de ideias por meio de algo lúdico, sem que eles realmente percebam em um primeiro momento.

E o entretenimento como técnica de ensino mobiliza o estudante. Yanaze (2012, p.61) aproxima a ludicidade ao ato de fazer, como “o elo mais coerente e permanente entre ensino e aprendizagem”. Segundo o autor, “informações, lógicas, raciocínios e valores são apropriados de forma mais profunda e significativa quando são assimilados de forma prazerosa e condicionada em brincadeira, ou seja, de forma lúdica” (YANAZE, 2012, p.61).

Pelo fato de a sala estar disposta de maneira diferente do usual - um grupo fez uma roda no chão enquanto o outro fez com um sofá e algumas cadeiras, o ambiente acaba mudando e se tornando mais receptível a algo novo. Nenhum dos estudantes tinha jogado *África* antes, mesmo assim, apenas com as instruções básicas, eles decidiram arriscar a jogar sem ter medo do erro. Isso pode ser visto como uma forma de desconstrução da verticalidade estudada por Martín-Barbero (2000) e Freire (1978), potencializada com uma simples mudança de posicionamento dentro da sala, de cadeiras enfileiradas nas quais os alunos sentam um atrás do outro, em espaços de trânsito demarcados, enquanto o professor fica em pé – em posição superior - fazendo com que se crie uma postura autoritária e vertical, o chamado sistema bancário, como visto por Freire (1978).

Essa outra configuração do espaço físico modifica as relações justamente por posicionar os estudantes e o professor em um mesmo nível – horizontal - todos sentados, propícios à troca de experiências e ideias, justamente o que Freire (1978) sugere em seus estudos ao abordar os papéis concomitantes, em que ambas as partes criam e recriam o conhecimento que é utilizado em sala de aula. Essa troca de repertório é denominada por Mcgonigal (2012) – via estudos de Tomasello (2009) - de intencionalidade compartilhada, definida por Tomasello (2009) como a habilidade de participar e cooperar ao lado de outras pessoas em tarefas colaborativas onde há metas e intenções compartilhadas.

“Sem a potencialidade humana para a intencionalidade compartilhada, não poderíamos colaborar; não teríamos nenhuma ideia de como construir algo em

comum, estabelecer metas para o grupo ou assumir ações coletivas”. (MCGONIGAL, 2012, p. 271). Mcgonigal (2012, p. 272) alega que para atingir o potencial de nos tornarmos colaboradores extraordinários, temos de “mergulhar em ambientes de alta colaboração” além de estimular os jovens a passar o maior tempo possível nesses ambientes, participando de grupos que valorizem a cooperação. Para Mcgonigal (2012) um desses espaços seriam justamente os jogos online. Neles há os estímulos necessários para praticar as habilidades colaborativas. “Esses tipos de jogos fortalecem nossa potencialidade para construir e exercitar a intencionalidade compartilhada” (MCGONIGAL, 2012, p. 272).

Outro fator que pode ser relevado é o uso da criatividade para alcançar o objetivo de vencer o jogo. É indiscutível a importância estratégica da criatividade. A economia criativa se configura em um dos mais dinâmicos conjuntos de atividades produtivas do mundo, incluindo as diversas atividades em que a força criativa se constitui no elemento central da produção de valor, como os setores culturais e de entretenimento, o design, a moda, os *games*, e, lógico, a publicidade - que tem na criação (de ideias, de conceitos, de argumentos) a essência da sua atividade.

Mas e a educação, como propõe Robinson (2010), é uma “educação criativa”? Como estamos desenvolvendo a capacidade criativa nos estudantes? Oportunizamos aos estudantes espaços para práticas criativas? De que forma estabelecemos momentos lúdicos em sala de aula para ativar a criatividade? Winnicot (1975) defende a importância da utilização do lúdico em sala de aula para ativar a criatividade. O autor relaciona a criatividade ao ato do brincar e considera que é somente no brincar que uma criança ou um adulto se tornam criativos. Assim, o ato do brincar torna-se uma possibilidade concreta de fruição da liberdade de criação. As proposições de Winnicot são de referência geral à criatividade, mas podem ser pensadas para a publicidade, colaborando com as reflexões sobre o ensino de publicidade e propaganda.

A ludicidade é utilizada nos jogos em geral para se criar o seu enredo. Para Alves (2015) deve-se ressaltar a importância da narração, pois é ela que criará um significado para que o jogador dê credibilidade e tenha motivação para se inserir no *game*. Sem isso o jogo deixa de existir porque perde a sua relevância. Segundo Yanaze (2012), aproximar a tecnologia (digital) ao aspecto lúdico (jogo) faz com a pessoa participe de criações coletivas - ou seja, desenvolva sua criatividade - através do fácil acesso dos recursos que as técnicas disponibilizam.

Como o *África* tem três fases, cada uma delas com mecânicas diferentes, o desafio acaba aumentando de acordo com a passagem de uma para a outra. Na primeira é necessário formular uma frase para uma palavra – sem usar essa palavra – e o resto do grupo precisa descobrir qual é essa palavra. Na segunda fase só pode utilizar uma palavra para descrição, na última a mímica. Dentro dessas fases todos conseguiram elaborar de maneira rápida, eficiente e criativa, frases, palavras e mímicas para alcançar o objetivo. Nesse *game* é possível demonstrar como a criação não é algo exclusivo de estudos de agências ou *cases* que são utilizados em sala para ensinar o processo criativo, como fora apresentado por Hansen (2013). Utilizar apenas uma frase sem utilizar a palavra que você quer transmitir nela é possível que seja um ensino de redação publicitária, assim como apenas usar uma palavra sem ser a própria para descrever ela, ou até mesmo a mímica.

Inferimos pela situação de aprendizagem aplicada nessa monografia que o incentivo à criatividade no curso de publicidade deveria ser maior. Quando foi apresentada de maneira diferente – através da aplicação do jogo *África* – os estudantes se envolveram e motivaram, talvez por ser uma experiência nova ou também por ainda não ter tido um contato intenso com a criatividade.

Podemos afirmar que nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas. Desenvolver a criatividade parece ser um objetivo tão simples e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens, educados para a atitude conformista e homogênea que os sistemas escolares os condenam (Castanho apud Alencar; Fleith, 2004, p. 106).

De acordo com Mitjans Martínez (2003) os docentes que ativam seus níveis de criatividade possuem uma maior tendência para inovar e transformar, percebendo com mais nitidez as expressões criativas dos alunos em sala de aula. Mitjans Martínez (2003) ainda completa dizendo que a tolerância com comportamentos vinculados à expressão criativa também está relacionada ao posicionamento do professor, estimulando os discentes a investir mais tempo e esforço no desenvolvimento da criatividade.

Passada a aplicação do *África*, os alunos se reuniram novamente em formato de “U” ao redor da TV, como é apresentado na figura 17, para ouvir a explanação sobre como é o funcionamento dos jogos digitais e suas características. É perceptível nesse momento a mudança de atitude estudantil em relação a explanação; aqui todos

ficam em silêncio em grande parte da fala, poucos - entre 1 e 3 - acabam questionando sobre algo espontaneamente. Essa falta de interação e a utilização de uma estratégia de ensino já institucionalizada – a aula expositiva - acabou fazendo com que os alunos procurassem alguma distração durante a explanação. Alguns decidiram buscá-la em seus celulares e outros acabaram por conversar entre si. Claro que pode haver outros motivos como a falta de interesse sobre o assunto ou a própria forma de estarem sentados possa ter acarretado essa manifestação, mas quando aplicado o jogo África, eles ficaram sentados nas mesmas cadeiras e no mesmo sofá e a interação foi diferente perante algo desconhecido; eles não tiveram medo de arriscar diante aos desafios do jogo. Contudo, na exposição houve o receio de fazer perguntas e tentar interagir a partir do material didático preparado para a aula expositiva. Conforme Mcgonigal (2012) os jogos, diferentemente da realidade, demonstram esperança, reduzindo o medo do fracasso e aumentando as chances do sucesso.

O modelo de uma aula institucionalizada – professor explicando e alunos escutando - e o modo em que é aplicado acabou silenciando os anseios dos estudantes, fazendo com que eles procurassem algo para uma “fuga”, os celulares e as conversas paralelas. Tal postura é analisada por Moreira (2010) a partir dos estudos de Finkel (2008), colocando em perspectiva um docente que dá uma aula narrada, onde ele é o detentor do conhecimento ao fazer com que os estudantes aprendam o que o professor supõe que eles devam saber; em contrapartida é apresentada uma estratégia de ensino na qual o docente se torna mediador, fazendo com que todos participem da aula, deixando de serem passivos. É o que Finkel (2008) denomina de “dar aula com a boca fechada”. “[...] maior carga de injustiça está onde o direito à escola é identificado com o direito à palavra e onde esse direito continua sendo desfrutado por poucos. A cultura escolar prolonga a cultura do silêncio [...]” no estudante (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 26). Ou seja, o simples ato de dar a palavra ao aluno, deixar com que ele se manifeste a partir da sua vontade, sem filtros impostos pelo professor ou colegas, torna a classe um ambiente mais receptivo, fazendo com que a passividade se dissipe.

Mitjans Martínez (2003, p. 32) concorda com esse pensamento ao sugerir que a ação criativa do docente em sala de aula não depende só da sua capacidade de propor atividades inovadoras e eficientes de ensino, mas também são indissociáveis das habilidades comunicativas que possam lhe permitir criar um espaço comunicativo onde “as atividades podem fazer sentido para o desenvolvimento da criatividade”.

FIGURA 17 – ESTUDANTES ASSISTINDO A AULA EXPOSITIVA



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

Na segunda exposição (em 31 de agosto de 2017), quando foram passadas as coordenadas para o trabalho de criação do conceito do jogo, houve o levantamento das problemáticas – mostrado na figura 18 - nas quais os estudantes acreditavam que um *game* poderia contribuir. Novamente todos estavam sentados nas cadeiras, no sofá e no chão, com o intuito de modificar o ambiente e fortalecer a troca de informações entre as duas partes, discente e docente. Foi aplicada a estratégia de ensino centrada no debate e geração de ideias, com todos assumindo a mesma posição, a de troca. Mesmo assim o início dessa situação de interação foi truncado; houve grande espaçamento de tempo entre uma opinião ou outra; aproximadamente 10 minutos após seu início acabou se desencadeando uma conversa. O tom de voz também acabou mudando. No início todos falaram em tons mais baixos do que o normal, quase como se estivessem reprimidos por algo. É o agir da cultura escolar que ainda defende um saber incontestável localizado no professor, induzindo o estudante a não questionar e discutir; simplesmente receber e assimilar. O professor é o detentor do saber, e o estudante só terá acesso a ele por meio da submissão à autoridade docente. A voz do professor dá a direção de sentidos que o aprendiz deve seguir. O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, enquanto o discente é aquele que está na escola para aprender (ORLANDI, 1993).

Após algum tempo estavam falando em um tom mais alto e mais natural. Há como perceber que essa mudança de postura não foi por acaso. No início os estudantes tinham pré-concebido que estavam ali novamente como coadjuvantes do compartilhamento do conhecimento. Após um tempo eles acabaram se ambientando e mudando a postura o que acabou facilitando o diálogo e a troca.

FIGURA 18 – ESTUDANTES DEBATENDO



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

Dessa troca acabaram surgindo os problemas que foram elencados pelos alunos para virarem, futuramente, os temas de seus projetos para o protótipo do jogo, são eles: dinâmica das aulas, quebra de ritmo, exploração de outros mercados, interação, criatividade, medo de arriscar, medo de tomar decisões fora do padrão, inovação, aplicação da teoria na prática, lembrar conteúdo de uma maneira diferente, participação, reforçar a parte prática do conteúdo, falta de conteúdo, propaganda enganosa de matérias, integração, feedback do aluno e liberdade criativa. Depois desse levantamento, os grupos se dividiram para começar a produção de seus conceitos de jogo.

Analisando a produção de cada grupo foi identificado apenas duas referências utilizadas para a criação do conceito das equipes: o jogo de tabuleiro *Jogo da Vida* e o *game* presencial *Escape 60*. Com isso, há de se perceber a falta de domínio dessa mídia entre os alunos, sendo eles de tabuleiro, digitais ou de outra plataforma. Mesmo

com um grande mercado no Brasil – faturamento de 1,6 Bi de dólares no Brasil⁴⁸ - e sua potencialidade de divulgação, mais de 61 milhões de *gamers*⁴⁹ só em território brasileiro, os jogos não são usados como tema em sala de aula, principalmente no curso de publicidade onde sua produção audiovisual acaba sendo semelhante, em alguns aspectos, a criação de um *game*. Ou seja, há uma desatualização dos conteúdos que são passados em sala de aula. Não que os que são apresentados atualmente sejam menos importantes, mas ambos têm a mesma importância. Deveria haver um equilíbrio. “Faltou o próprio professor trazer exemplos mais atuais”, diz Estudante 1, discente do 6º período de publicidade. O mercado publicitário é dinâmico. Assim como as marcas e os clientes, como podemos não ter *updates* de conteúdo de tempos em tempos?

Eu achei que mesmo na grade que a gente teve, a gente teve bastante conteúdo prático de publicidade, mas ainda faltou explorar muito as outras possibilidades, pelo menos falando do meu meio assim, o *marketing digital*, em outros cursos a galera tem *SEO* e programação. (Estudante 2, discente do 8º período de Publicidade e Propaganda).

Hansen (2013), em pesquisa longitudinal em andamento sobre o Ensino de Publicidade, observa a falta de atualização de conteúdo ministrado em sala de aula. Ele percebe que há uma reutilização de *briefings* para fins de ensino, ou seja, passar o mesmo conhecimento diversas vezes sem reavaliá-lo para identificar se é possível sua utilização ou não. Essa questão também é parte da reflexão do texto *Gesto autoral: fiador para experiências significativas no ensino de criação publicitária* de Hansen, Petermann e Correa (2017). Nele é considerado que o *habitus* pedagógico faz com que se empreguem práticas de ensino mais comuns, ensinando a todos os alunos o que já está convencionado. Hansen, Petermann e Correa (2017) também afirmam que uma didática alternativa seria a ampliação da bibliografia do curso, expandindo as obras para outras áreas - como a criatividade no seu sentido mais amplo - sem ser apenas referente ao mercado publicitário de modo específico, além de aproveitar a vivência estudantil, isto é, explorar situações cotidianas, facilitando a inserção da criatividade na vida e, por conseguinte, em suas práticas acadêmicas.

Eu achei que faltou dinâmica nas aulas, que as aulas, não todas mas a maioria, tem o slide e o professor falando e fica nisso a aula toda, então acho que falta mais essa dinâmica para quebrar esse ritmo, senão você perde o aluno muito rápido. (estudante 3, discente do 8º período de publicidade e propaganda).

⁴⁸ ⁴⁹ Veja mais em: <https://istoe.com.br/infografico-mercado-games-brasil/>

Não podemos deixar toda a carga de responsabilidade em cima dos professores isoladamente. Naturalmente eles acabam desenvolvendo esse *habitus* docente por causa de outros motivos que podem ser considerados, a saber: a cobrança de superiores (coordenação, departamento, setor e reitoria) e até pode acabar sendo taxado de um docente que não pensa em ensinar, mas em entreter – no caso dos jogos. “Todavia, há um atenuante em jogo: uma barreira processual burocrática para novos processos criativos. Professor e estudante esbarram em todo formalismo acadêmico inerente à área” (CORREA et al., 2017 p. 6).

Cabe também aos alunos assumirem seus papéis como estudantes ativos, questionando e sugerindo outras práticas de ensino em publicidade. A criatividade, o *brainstorm*, o debate fazem parte do universo da propaganda. Por que não fazemos uso deles para discutir - entre alunos, docentes, coordenação e até mesmo reitoria – para se chegar em outras práticas pedagógicas? Há uma carência de debate na área da publicidade (GOMES, 2005). Essa “conversa” é uma das sugestões de Correa, Hansen e Petermann (2016): deve haver uma pré-discussão entre os envolvidos para que se avalie se o ambiente está apto a receber novos tipos de práticas; todos devem ser ouvidos e analisados com mesmos pesos e mesmas medidas. É contraditório que características fundamentais e inerentes ao curso de Publicidade e Propaganda não estejam presentes na hora da tomada das decisões das práticas pedagógicas.

No terceiro encontro (em 14 de setembro de 2017) foi feita a apresentação do projeto do jogo criado por cada grupo. As equipes, mesmo após a discussão sobre o que faltava no curso de publicidade, executaram as apresentações de maneira convencional, utilizando apenas o slide e o modo expositivo. Somente um grupo optou por utilizar a trilha sonora escolhida para o conceito do jogo durante a própria apresentação – algo até elementar. Nessa situação é possível notar que mesmo com algo novo sendo apresentado - a criação de um jogo - em uma disciplina optativa que tinha por objetivo dialogar e testar outras práticas de ensino, transformando as aulas em laboratórios de experimentos, a apresentação dos estudantes seguiu o padrão estabelecido, com poucas ou até sem inovações.

É relevante o fato de que o estudante acaba também sendo instrumento de legitimação das práticas institucionalizadas. Há de se considerar que se elas foram aplicadas durante os quatro anos de curso nesses alunos, eles iriam replicá-las por ser o formato hegemônico apresentado a eles: aluno sentado, professor em pé,

conteúdo no slide ou no quadro negro. Então é possível pensar que se usarmos formas alternativas de ensino os resultados poderiam ser outros, por haver mais contato com outros saberes e repertórios. O resultado dessa situação se trata de uma gama de conhecimento com poucas vertentes diferentes.

No fim das apresentações foram feitas algumas perguntas para os estudantes sobre os conceitos de jogo criados. Uma das perguntas foi se gostariam de jogar os *games* que acabaram criando. A maioria afirmou que sim. Quando perguntados se esses jogos poderiam ser usados e ter resultados positivos, alguns estudantes acabaram se manifestando: “Se formos [jogar] sem preconceito sim, mas como a gente tem sempre preconceito do que é colocado para gente aí já vai com um olhar diferente”, disse o estudante 3, discente do 8º período de publicidade em um exercício de autocrítica. Outra aluna acabou apresentando um argumento diferente

“Quando eu entrei [na faculdade] fiquei meio assustada, todos os professores chegavam e falavam: se você não gostar de ler você pode sair daqui! É muito difícil você compreender textos de 500 páginas, isso me assustou e eu acho que essa [o jogo] seria uma forma para mim, pelo menos de achar legal a leitura” (estudante 4, discente do 8º período de publicidade).

É visível que há um interesse por parte dos alunos de querer ter a experiência de aprender com outras práticas de ensino. Todavia ainda falta a eles perceberem, assim como os docentes, coordenações de curso, pró-reitoria de graduação, que precisam atuar, coletivamente, mais fortemente para que isso aconteça. Não há como se mudar algo sem que haja uma manifestação de mudança, mesmo que gradual, mas contínua. Caso isso não ocorra, o provável é que aconteça o que acabou se sucedendo nas apresentações: a reprodução das formas institucionalizadas tornando todos sujeitos a um ciclo vicioso, como meros agentes reprodutores.

Para Gomes (2006) isso ocorre porque quem efetivamente faz aula, discentes e docentes, estão conformados e satisfeitos com aulas e resultados um tanto esvaziados de sentido. Gomes (2006) complementa alegando que a faculdade é um lugar de inovação, mesmo assim essa característica não é levada em conta e pouco acaba sendo usufruída nos cursos de publicidade. Berger & Luckmann (2008) justificam tais condutas pelo fato de os sujeitos estabelecerem padrões e construir rotinas e procedimentos, verdadeiros padrões de reprodução de suas ações.

Piratininga (1994) coaduna com essa ideia ao contar que em sua trajetória

como professor se deparou recorrentemente com estudantes que fecham seu espírito para voos mais arrojados, tentando se agarrar aos manuais e às regras consagradas. Ao proceder assim os jovens “procuram no velho não apenas o exemplo, mas a fórmula e a receita testada, abrindo mão de seu mais precioso potencial: o atrevimento, a impetuosidade, a inovação” (PIRATININGA, 1994, p. 33).

Ato contínuo, convêm considerar os níveis de estímulos dados pelo professor para promover o desenvolvimento do pensamento, da ideia e da criatividade a fim de fazer com que as mentes criadoras dos estudantes expressem seu potencial sem terem que recorrer a métodos meramente reprodutivos. Cabe ao professor repensar as estratégias de ensino para motivá-los e estimulá-los em diferentes direções em detrimento a enquadrá-los a um contexto estritamente reprodutivo.

6.2 A aplicação do protótipo e suas implicações

Nessa seção seguinte serão analisados os dados gerados a partir da aplicação do protótipo do conceito do jogo escolhido pelos estudantes.

No dia 19 de outubro de 2017 o protótipo do conceito de jogo *Escape60* foi aplicado na turma da disciplina optativa *Práticas criativas no ensinar publicidade*. A turma foi dividida em dois grupos, um contendo sete membros - aqui nomeado grupo 1 -; e outro com quatro integrantes, nomeado grupo 2. Serão examinadas suas performances, como as ferramentas utilizadas e analisadas - mecânica, enredo, *feedback* e os desafios - funcionaram durante a aplicação. Vale lembrar o que Roesch (1999) diz sobre a finalidade da pesquisa experimental: ela trata de desempenho, produtividade, satisfação e *feedback*, justamente indicadores que durante as aulas foram desenvolvidos pelos alunos por meio do protótipo.

A primeira fase continha o desafio de traçar o perfil do assassino a partir de correlações que os jogadores deveriam fazer entre os documentos presentes na mesa do *game*. O cenário remetia a uma delegacia, tendo uma mesa central com uma máquina de escrever, uma cadeira com um chapéu e um terno e uma escrivaninha com jornais. Após a passagem de instruções feita pela própria programação do jogo, mostradas digitalmente através do *PowerPoint*, o grupo 1 começou a tentar fazer as relações das teorias da comunicação e suas causas no mercado de trabalho - presentes nos documentos - para poder traçar o perfil do assassino. Todos se juntaram ao redor da mesa para elaborar o perfil demandado. Um dos membros

acabou tentando procurar as respostas em outros lugares do cenário, sendo que todas as informações estavam presentes na mesa no palco do auditório do Decom. O grupo 1 acabou tendo uma interação intensa com discussões e debates, como na figura 19 e 20, entre seus membros o que acabou fazendo com que eles demorassem o tempo de 6 minutos e 34 segundos (dos 7 minutos disponibilizados) para completarem o primeiro desafio. É perceptível a concentração e a vontade de resolver o problema proposto no *game*. O *feedback* da contagem regressiva feita pelo relógio presente digitalmente e os avisos sonoros dados pelo personagem Abraham, fizeram com que eles acelerassem suas decisões para que pudessem passar para a próxima fase. Tais posturas demonstram a imersão dos estudantes naquele mundo criado pelo protótipo. O grupo 2 se reuniu mais lentamente à mesa – diferentemente do primeiro grupo que acabou tendo mais atitude ao se reunir para debater - mas também acabou discutindo para poder resolver o primeiro desafio. Do mesmo modo que o grupo 1, tiveram diversos momentos de interação entre debates, gestos e discussões, para desvendar o perfil. Eles terminaram a fase em 6 minutos e 50 segundos tendo errado a primeira tentativa de resolução.

FIGURA 19 – INTERAÇÃO GRUPO 1



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

FIGURA 20 – INTERAÇÃO GRUPO 2



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

A segunda fase consistia em resolver, via aplicação de uma teoria comunicacional presente na ambientação do jogo, um problema comunicacional para salvar a vida de Abraham e da força tarefa (os próprios grupos participantes do jogo). O grupo 1 se direcionou à escrivaninha para procurar a teoria que poderia resolver a problemática. Todos os integrantes também interagiram em conjunto por meio de debates e discussões – além de se dividirem para procurar as pistas mais rapidamente - para obter a resposta para poder passar de fase, considerando o pensamento de todos para que pudessem chegar a uma conclusão, mostrados pelas figuras 21 e 22. Quando o tempo começou a esgotar e veio o aviso sonoro, novamente a equipe se apressou para poder passar para o próximo estágio do jogo e completou em 6 minutos e 59 segundos. O grupo 2 também atuou em conjunto, apressadamente, na tentativa de localizar as teorias na escrivaninha. Após a escolha da teoria adequada, todos se reuniram diante a mesa para debaterem como seria resolvido o problema comunicacional. Eles terminaram a fase em 7 minutos exatamente. Ambos acabaram resolvendo a problemática parcialmente devido a escolha da teoria que cumpria o objetivo não totalmente. Alguma das causas do por que disso ter ocorrido pode ser a falta de contato com as teorias mais para o final do curso, a não utilização delas em suas vivências e até mesmo a não apresentação, em sala de aula, de como isso pode

ser usado no mercado.

FIGURA 21 – GRUPO 1 NA SEGUNDA FASE



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

FIGURA 22 – GRUPO 2 NA SEGUNDA FASE



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

Na terceira fase, que foi criada especificamente para verificar a interação dos alunos frente ao desafio de resolver um código morse. O grupo 1 começou correndo para buscar alternativas de como solucionar a codificação. É nítida a mudança de postura da equipe devido a uma trilha sonora mais tensa e também ao contexto do enredo, como vemos nas figuras 23 e 24, em que eles precisavam do código para sobreviver. Mesmo apressados, todos se reuniram para tomar decisões e procurar pistas. Ao fim, diante da tarefa de formar a fila em ordem de idade, todos se arrumaram rapidamente para cumprir a fase no tempo de 7 minutos, comemorando por terem chegado ao fim da experiência. O grupo 2 foi mais calmo inicialmente na tomada de decisões. Passado 1 minuto, a equipe começou a acelerar a sua procura pelas pistas para a resolução do código. Os integrantes também se reuniram em conjunto, e o grupo formou a resposta em 7 minutos e 4 segundos, estourando o tempo proposto para a fase. Ambos os grupos “caíram em pegadinhas” plantadas para dificultar a fase, o que acarretou no tempo mais longo de conclusão.

FIGURA 23 – GRUPO 1 NA TERCEIRA FASE



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

FIGURA 24 – GRUPO 2 NA TERCEIRA FASE



FONTE: CRIAÇÃO PRÓPRIA

Cabe ressaltar que os desafios foram baseados em teorias utilizadas na comunicação e mesmo com a utilização de um conteúdo teórico denso, conforme destacado na seção anterior por uma das alunas da classe. Ambos os grupos não se desconcentraram do jogo ou tentaram arranjar alguma maneira de “fugir” daquela realidade. Todos estavam interagindo e aproveitando aquela experiência. Mcgonigal (2012, p. 269) irá chamar isso de concentração compartilhada e envolvimento sincronizado, quando os jogadores focam em ter o mesmo pensamento e “ignorar todo o resto enquanto estiverem jogando”. De fato, isso está associado as ferramentas que foram utilizadas para a criação do protótipo: o enredo; a mecânica; o *feedback* e os desafios estavam bem alinhados com a proposta do protótipo. O enredo, assim como analisado por Machado (1997), faz com que o jogador entre naquele círculo mágico (HUZINGA, 2000) – criado com a ambientação e a trilha sonora - para tentar descobrir os desdobramentos daquela trama. Assim, não importa o que aconteça, o *player* tenta – mesmo que errando – passar para a próxima fase. Como foi visto pela atitude dos alunos na aplicação do protótipo, nenhum deles desistiu de enfrentar o desafio; todos queriam passar por ele antes que o tempo de 7 minutos expirasse.

A excitação e a comemoração por passar de fase e encontrar as respostas e até mesmo o acreditar nas “pegadinhas” que foram inseridas no jogo são

demonstrações de imersão. De acordo com McGonigal (2012) os jogadores que não desistem do desafio – mesmo quando o jogo não está ao seu favor - e confiam um nos outros desenvolvem a habilidade de honrar um compromisso coletivo. Silva (2015) cita Novak (2010, p. 144) que define imersão como a “situação em que a história, os personagens e o modo de jogar são tão poderosos e absorventes que os jogadores envolvem-se profundamente no mundo do game”. McGonigal (2012, p. 62) chama isso de “produtividade bem-aventurada” - o jogador se sente absolutamente imerso em um trabalho que “produz resultados óbvios e imediatos”, ou seja, o desafio e o objetivo do *game* que são dados a cada introdução de fase - por meio do cenário digital construído pelo *Powerpoint* no caso do protótipo -, fazem com que os alunos se tornem produtivos por meio da imersão. Foi o que acompanhamos na aplicação do jogo através de suas interações com o cenário e com os colegas de equipe em busca de respostas. Isso se alinha ao pensamento de McGonigal (2012) sobre a economia do envolvimento, na qual os jogadores param de disputar a sua atenção própria - egocentrismo - para competir por projetos que dependam do esforço e energia de um grupo, ou seja, seu engajamento.

Isso também está vinculado aos próprios desafios. Alves (2015) cita em seus estudos que o desafio é o que mobiliza o *game*, ele que faz todos atingirem seus objetivos e a se superarem. Para McGonigal (2012, p.63) “a promessa do grande desafio que faz a incrível carga de trabalho valer a pena”. Essa motivação de alcançar o objetivo presente em ambos os grupos (1 e 2) se deve a querer se superar, mostrar que eles conseguiam atravessar aquela barreira - o desafio - no tempo determinado. Segundo McGonigal (2012) o desafio deve estar bem direcionado, com metas e objetivos claros, para que assim haja um sentimento de propósito e satisfação e desencadeando a produtividade para aqueles que estão prestes a resolver a problemática. Pode-se perceber isso no momento em que os alunos comemoravam a resolução do desafio e já esperavam ansiosamente pela fase subsequente. McGonigal (2012, p. 71) completa dizendo que “o trabalho bem elaborado nos jogos parece mais produtivo porque parece mais real: o *feedback* vem de forma forte e rápida, e o impacto é visível e nítido”. A interação e a imersão dos participantes se fortalecendo devido ao *feedback* que mostra ao jogador que aquele objetivo ainda pode ser alcançado (ALVES 2015), além de ditar o ritmo do *game* fazendo com que o *player* não se disperse e desista do universo criado (GHELING, 2012).

Essa situação do efeito do *feedback* se fez presente na aplicação do protótipo

quando os estudantes começaram a acelerar suas decisões para cumprir o objetivo a tempo. A mecânica no protótipo é o que acaba dando vida ao jogo. Por ser simples e de fácil compreensão as fases foram cumpridas dentro do tempo estipulado. Para Reis (2016), a mecânica diz respeito os “componentes escolhidos para explorar as motivações, interesses e desejos dos jogadores”. O protótipo cumpre esses fatores desde sua produção, pois foi levada em consideração o que a equipe do conceito escolhido gostaria que tivesse em seu *game*: interação dos alunos, aplicação da teoria na prática e a dinâmica.

A interação entre os estudantes, que se materializou na aplicação do protótipo do jogo, é vista por Hansen (2016) e Moreira (2010) como uma prática de ensino conjunta em que há a construção do conhecimento em grupo. McGonigal (2012) complementa citando que os jogos geram – não necessariamente pelas suas ferramentas – emoções pró-sociais (incluindo amor, compaixão, admiração e devoção) através do jogar em grupo.

Os pesquisadores [da Stanford University e Palo Alto Research Center (PARC)] conduziram entrevistas para explorar tais descobertas e apuraram que os jogadores gostavam de *compartilhar* o ambiente virtual, mesmo que houvesse pouca ou nenhuma interação direta. Eles estavam vivenciando um alto grau de “presença social”, um termo das teorias da comunicação para designar a sensação de compartilhar o mesmo espaço com outras pessoas. (MCGONIGAL, 2012, p. 97).

Todas as ferramentas se mostraram relevantes para a aplicação do protótipo, tendo envolvimento direto com as ações dos participantes. Mesmo com o uso de um conteúdo teórico, que geralmente é aplicado de maneira institucionalizada e apresentado nos primeiros quatro períodos, em disciplinas como *Teoria da Comunicação I* e *Teoria da Comunicação II*, os discentes acabaram se entretendo, aprendendo de maneira lúdica sem desviar suas atenções para pontos de fuga ou querer desistir da experiência. Todos decidiram ir até o fim para desvendar o enredo proposto e superar os seus próprios limites, mesmo enfrentando o desconhecido. Para McGonigal (2012) fazer uma tarefa através de um jogo a torna uma participação voluntária, por causa da diferença do *feedback*, onde em tarefas do dia-a-dia as recompensas serão “simples” como estudar para uma prova de teoria da comunicação renderá notas altas; levando isso para o *game* o *feedback* pode se tornar outro, como o melhorar seu nível do jogo para concorrer contra seus colegas.

Alves (2015) endossa esse pensamento atestando que os *games* fazem com

que a realidade se torne uma abstração, simplificando a complexidade do contexto proposto (enredo, desafios, *feedback*) que o jogo traz e facilitando a compreensão daqueles que vão jogar.

Novamente, por definição, os trabalhos são rotineiros – mas não precisam ser. Realizá-los em um formato de jogo torna possível experimentar o *fiero* ao fazer algo tão mundano quanto limpar um quarto bagunçado, simplesmente por tornar a tarefa mais desafiadora ou por exigir que sejamos mais criativos na maneira como realizamos. (MCGONIGAL, 2012, p. 128).

Na mesma linha de raciocínio, Gomes (2007) enxerga na universidade o verdadeiro lugar da inovação, de fugir das fórmulas prontas e repetitivas, do lugar-comum. De acordo com Machado; Martineli; Pinheiro (2010, p. 2) a sala de aula deve ser um “local privilegiado para propostas inquietantes e atitudes criativas”, onde se deve ultrapassar a preparação técnica dos estudantes para seu ingresso no mercado de trabalho e proporcionar um ambiente de experimentação e reflexão, contrastando com a falta de tempo no mundo do trabalho.

Acredita-se assim, diante dessa pesquisa experimental aqui realizada, que o ensino de publicidade não deveria se limitar “à obediência de regras básicas ou normas técnicas” (VITALI, 2007, p. 28) e tão pouco se restringir ao abstracionismo que concerne o ato institucional da criação. Compactuamos com Vitali (2007, p. 27) quando ela reivindica uma “ação educacional para desenvolver capacidades inovadoras, criativas e críticas” e que proporcione condições de tornar os alunos capazes de se adaptar e assimilar situações novas. Nas palavras de Sodré (2012), seria desenvolver a vivacidade, a capacidade de improvisação, de cooperação e colaboração, com abertura para interatividade, inventividade e criatividade.

Se o sistema educacional ainda precisa avançar para se tornar um espaço estimulante e inspirador no processo formativo, soa como um alento a identificação da aproximação da universidade em relação às linguagens como a dos games que Citelli (2002) chama de linguagens não escolares. Tal afirmação abre passagem para defender outras proposições didáticas para o ensino de publicidade – como o jogo -, a fim de reconfigurar o cenário da aprendizagem, e transformar a sala de aula em um espaço variado de aprendizagem e recheado de ludicidade, sem deixar de lado aquilo que é o seu alicerce, aquilo que lhe é fundante, aquilo que lhe constitui-as práticas de ensino tradicionais e clássicas.

6.3 O *feedback* da aplicação do protótipo

No dia 26 de outubro de 2017 os estudantes se reuniram em classe para o *feedback* sobre suas experiências durante a aplicação do protótipo.

A primeira pergunta feita a eles foi o que acharam, de uma maneira geral, da experiência. Para o estudante 1, discente do 6º período de publicidade foi “legal, eu já tinha comentado na aula que tipo superou minhas expectativas o cenário, o clima, os personagens”. Nesse comentário se mostra presente a função cumprida do enredo, haja vista que ele acaba criando o círculo mágico que faz com que os jogadores fiquem mais presentes naquele mundo criado pelo *game*.

Questionados sobre a imersão, o estudante 3, discente do 8º período de publicidade relatou que “até mesmo nos perfis dos personagens eu comprei (me senti imerso) “. Na opinião do estudante 5, discente do 6º período de publicidade “eu me senti super imersa na última fase, achei super legal!”. Quando indagados sobre a mecânica do protótipo, se estava compreensível, o estudante 3 respondeu que “de primeira não, eu achei que era um tempo só, depois que percebi que era fase por fase”. Esse erro acabou acontecendo porque a principal referência, o *Escape60*, originalmente tem tempo e fase única para cumprir o objetivo, que é de 60 minutos. No caso do protótipo foi dividido em 3 fases de 7 minutos, devido ao tempo de aula (10h30 às 12h).

Perguntados se o jogo cumpriu os objetivos que deveria resolver, o estudante 3 afirmou que “eu acho que só a parte da teoria (2ª Fase), muito conteúdo em pouco tempo assim não dá para pensar ali realizar algo, mas pelo menos de identificar né, aquela primeira parte, acho que dá pra aplicar mais”. Para o estudante 4, do 8º período de publicidade, “fazia tempo que a gente não via todas as teorias, talvez se tivesse na nossa cabeça a gente teria ido melhor”. É perceptível nessas duas falas que o jogo não pode substituir uma aula expositiva e sim auxiliá-la, conforme defende Hays (2005) ao argumentar que o jogo deve funcionar como suporte, fazendo com que o conteúdo fique menos denso.

Quando questionados quais as potencialidades identificadas nos jogos para o ensino de publicidade, o estudante 6, discente do 8º período de publicidade, diz que o jogo “funciona muito bem porque tem uma narrativa que envolve, você acaba envolvido e você sai pensando naquilo de certa forma. Nosso grupo, por exemplo, após resolver uma resposta ficou pensando naquilo a partir daquele momento, valeu

bastante para a gente repensar”. Novamente nessa fala é visível a importância da ludicidade, tanto para o jogo como enredo quanto para a educação, principalmente no curso de publicidade por causa da criação de repertório e o do uso forte da criatividade na área. Também é possível compreender por meio desse discurso que houve uma interação entre os membros do grupo, que por sua vez eram de períodos e idades distintas, para a resolução dos problemas e que eles continuaram com ela até mesmo após o jogo acabar. O objetivo da interação aqui se faz presente. Para o estudante 7, discente do 8º ano de publicidade o protótipo “resgatou conhecimentos de teoria, a partir do momento que você estuda teoria você esquece logo depois. Assim, então a gente precisou lembrar pra seguir lá, eu acho legal isso que resgatou algo que a gente aprendeu no início da faculdade”. Essa fala demonstra que o protótipo acabou trazendo à tona uma das problemáticas elencadas pelos próprios alunos: relembrar conteúdos de uma maneira diferente.

Para o estudante 1 a única dificuldade que ela vê na aplicabilidade do jogo é “tornar ele adaptável para diferentes momentos, porque se for aplicado o mesmo jogo todo ano ia perder a graça e a galera já ia saber a resposta”. É importante ressaltar aqui que mesmo as práticas “inovadoras” devem ser equilibradas com as institucionalizadas (HANSEN, 2017) para que não ocorra a absorção daquela por essa que pode acarretar na replicação dos problemas já demonstrados. Isso cabe não só ao *game*, mas a todas novas práticas.

Alguns comentários vieram à tona depois de algum tempo de conversa. O estudante 1 mencionou que “o som e a passagem do tempo dava uma pressão”; para o estudante 3 “a música dava tensão”. Desse modo se confirma as funções do *feedback* e da narrativa, que acabam não deixando o jogador se desvencilhar do círculo mágico criado a partir do enredo que se usa da ambientação sonora e visual para fazer com que a imersão esteja presente.

Pelos comentários dos alunos infere-se que as ferramentas apresentadas nos primeiros capítulos teóricos se fizeram presentes em sua aplicação, fazendo com que a ludicidade e o entretenimento aparecessem em conjunto com o aprendizado, nesse caso das teorias da comunicação, fazendo com que o círculo mágico se fizesse presente (HUZINGA, 2000).

O desafio de introduzir o caráter lúdico à sala de aula dialoga com a noção de aprendizagem distraída proposta por Sartori (2010, p. 47). Conforme a autora, a escola precisa estar preparada para “lidar com a observação distraída, que

proporciona aprendizagens na diversão; com as aprendizagens construídas em contato com novas linguagens”. Em tom semelhante, Demo (2011) sugere o incremento de modos não formais de aprender para pleitear a aprendizagem crítica e criativa e, por extensão, forjar autonomia. Por isso, os novos modos de aprender precisam ser projetados na perspectiva de motivar o estudante a reconstruir conhecimentos e fomentar nele a autoria individual e coletiva, além de estimular a observação e a curiosidade.

Por sua vez, a noção de aprendizagem distraída não está distante da teoria do brincar criativo de Winnicot (1975), para quem a restrição às atividades lúdicas e a escassez de brincadeiras acarreta na perda da espontaneidade e do impulso criativo. De acordo com Winnicot (1975), o brincar está diretamente associado a uma experiência criativa intensamente real para o sujeito, e o brincar criativo só se origina de um estado relaxado, o que implica em um espírito liberto para manejar as potencialidades criativas. No entanto, para alcançarmos este estágio, é importante fomentar condições favoráveis em sala de aula, preferencialmente tirando vantagem do fato de estarmos imersos em um “ambiente educativo difuso e descentralizado” (SARTORI, 2010, p. 40).

É fato que alguns erros de mecânica se sobressaíram, como a questão do tempo, mas para isso o protótipo é desenvolvido, para que se obtenha o *feedback* de quem o utilizou para então começar o desenvolvimento da versão final do produto, ou seja do jogo digital. Conforme Malhotra (2005) a pesquisa qualitativa serve também para escancarar eventuais erros porque ela é da ordem das incertezas, quando os resultados conclusivos se diferem das expectativas.

Cabe ressaltar aqui também que o jogo não pode ser utilizado como substituto de outra prática (Hays 2005), mas sim um complemento a ela. Isso está evidenciado nas respostas dos alunos que enfatizaram que se eles tivessem uma exposição teórica anterior a aplicação estariam mais preparados para resolver o jogo.

Outro fator importante é a repetição do seu uso, o que não deve ocorrer, sob pena de se tornar uma prática institucionalizada e assim acabar não modificando as relações verticalizadas entre os sujeitos do conhecimento presentes nas instituições de ensino. Para Mcgonigal (2012) um bom jogo é aquele que se torna cansativo. Na medida em que ele cumpre sua tarefa, os jogadores se aprimoraram nele e passam para a próxima etapa. Do mesmo modo é possível verificar que o *game* favorece a interação entre os alunos, que é igualmente importante como a interação professor-

estudante como vimos em Moreira (2010) e Hansen (2016). O que pode ser aumentado para a relação aluno-docente presente nos estudos de Freire (1978) para que torne a verticalidade uma horizontalidade. Outros fatores que também devem ser citados e que foram elencados pelos estudantes são a recordação de conteúdos passados – simplificados por meio do *game* (ALVES, 2015) - e o favorecimento de algo mais dinâmico entre exposições. Cabe aqui reforçar o pensamento de McGonigal (2012) que cita que o jogo em grupo tem a tendência de gerar sensações pró-sociais em seus jogadores, favorecendo a troca de repertório e experiências

É importante enfatizar que o protótipo foi aplicado de uma maneira analógica porque segundo Chandler (2012) o experimento não precisa, em um primeiro momento, ser digital para que seja comprovado se sua essência funciona ou não. A escolha pela produção não digital se justifica por causa do tempo que é necessário para produzir uma primeira versão no suporte digital. Entretanto, sua aplicação analógica/física é importante para que se averigüe se há viabilidade em produzi-lo digitalmente, posteriormente. Por isso o protótipo está presente no ciclo de pré-produção de um jogo (CHANDLER, 2012), em que há o *brainstorm* inicial para que se crie o conceito inicial do *game* a fim de ser executada uma prototipagem para, por fim, passar para o ciclo de produção (CHANDLER, 2012), que consiste em realmente criar o jogo.

Por tais motivos o protótipo apresentado pode ser recriado e melhorado, a partir do *feedback* dos estudantes participantes do jogo e pela própria aplicação, em sua versão digital. Aqui devemos levar em conta os pensamentos de Yanaze (2012). Para o referido autor a utilização do *game* junto com as tecnologias faz com que os usuários participem de sua criação por causa do fácil acesso as ferramentas, ou seja, criando um *feedback* mais rápido e ativo por parte dos jogadores e também podendo ter várias versões de acordo com o seu uso e contexto. Yanaze (2012) igualmente confirma que as novas tecnologias já são a base para uma sociedade ativa que produza informação e conhecimento e, por conseguinte, a pedagogia deveria seguir essa tendência para que o ensino seja mais eficiente para as novas gerações.

Também devemos levar em consideração que a maioria dos estudantes do curso de publicidade fazem parte de uma geração que nasceu em contato com o mundo digital. McGonigal (2012) reforça esse raciocínio observando que os jogos online e as redes sociais como o *Facebook* propiciam um fluxo de recompensas mais constantemente, além de serem espaços atuotélicos, que são espaços que visitamos

pelo simples prazer de visitá-los.

Em outros termos, o fator digital é importante para o desenvolvimento do *game*. Porém é necessário lembrar, conforme registrado nas manifestações dos alunos da UFPR, que o jogo não pode substituir por completo qualquer prática já adotada no ensino. Ele é um apoio (HAYS, 2005). Portanto, é preciso que haja um equilíbrio entre os métodos vigentes (HANSEN 2017) e as novas estratégias de ensino que se apresentam. O mesmo vale para o digital, que deve ser aproveitado com cuidado, para que não se crie verdadeiros “monstros virtuais” que possam deslocar todo o contexto do *game*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho de conclusão de curso foram apresentados os contextos de cada área analisada. Primeiro as obras e autores clássicos que investigaram o início da atual cultura digital, enfatizando suas potencialidades e fragilidades. Em seguida foram apresentadas as ferramentas que fazem do jogo um jogo e quais efeitos elas trazem para o jogador. Aqui vale ressaltar que os *games* começaram a ser estudados como objetos teóricos no início dessa década, segundo McGonigal (2012) e Alves (2015) entre outros autores consultados ao longo do TCC.

Em relação a educação no Brasil, passamos brevemente pela sua evolução para fins de contexto e, igualmente, para subsidiar as análises. Especificamente as pesquisas nas práticas do ensinar publicidade também foram abordadas. Constituída a base teórica do estudo, identificamos determinadas possibilidades para que o jogo pudesse ser aplicado como suporte para o ensino da publicidade a partir de pesquisas realizadas sobre o *game* no ensino. Por fim, o protótipo foi criado e aplicado para atestar, ou não, os objetivos apresentados no início dessa monografia, sendo o **objetivo principal** compreender a potencialidade dos jogos digitais para experiências significativas no ensino publicitário, e os **específicos**: apresentar as potencialidades das ferramentas presentes no desenvolvimento de um *game*; identificar as práticas de ensino vigentes nos cursos de Publicidade e Propaganda; criar um protótipo de jogo, experimentá-lo em sala de aula e reconfigurá-lo por meio do *feedback* da turma de alunos em uma disciplina optativa - Práticas Criativas no Ensinar Publicidade - do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR; analisar o engajamento do jogo e a aplicação das suas ferramentas, *feedback*, desafios, narrativa e mecânica no ensino do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR.

Prestes a concluir essa jornada, em cumprimento ao objetivo específico de identificação das práticas de ensino vigentes no curso de Publicidade e Propaganda, pode-se identificar, a partir da teoria e dos dados gerados, como as práticas de ensino na publicidade estão institucionalizadas e cristalizadas nas atitudes, comportamentos e ações docentes e discentes, fazendo com que participemos de um ciclo reprodutor de métodos e estratégias de modo mecânico e automático. Consequentemente, dificulta-se a criação de caminhos diferentes, geralmente rechaçados pelo próprio ambiente criado por essa institucionalização. Ficou nítida a mudança de postura dos estudantes do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR perante algo

minimamente novo, e a maior presença das suas ideias, sua voz e vivências na sala de aula. O professor que cede seu espaço de detentor do conhecimento para que haja uma troca de conhecimento (admitindo que o estudante também traz conhecimento para a sala de aula) entre todos os atores da classe - incluindo docente e discente - possibilita um ensino de publicidade mais vivo.

Se é uma prática inerente ao ser humano colaborar, por que isso pouco acontece em sala de aula, ainda mais no ensino de publicidade, campo reconhecido pela inovação e intersecção de saberes? Há causas, entre elas a formação do docente, não raro taxado como um profissional que não deu certo no mercado de trabalho; a falta de apoio para sua atualização e aperfeiçoamento desse profissional; o desinteresse de alguns em refletir sobre práticas docentes que possam ser empregadas em sala de aula; o posicionamento do docente dentro da classe como único detentor do conhecimento, sem reconhecer a necessidade de um *update* nos seus conteúdos, e na renovação das suas práticas - o que poderia ser considerado um gesto de rebaixamento para um doutor-professor no estágio da carreira. Naturalmente, temos também a passividade estudantil em sala de aula, silenciado diante dessa situação e, por consequência, corresponsável por ela.

Há também soluções viáveis para tais problemas. Elas foram elencadas durante o trabalho: optar pelo diálogo entre docente-aluno e aluno-aluno fazendo com que haja uma participação voluntária de ambas as partes; a aproximação de conteúdos que não são necessariamente do mercado publicitário como as vivências de cada um; a atualização e o comprometimento de se compartilhar o conteúdo de forma integrada e inovadora. Porém, cabe lembrar que as práticas institucionalizadas, aquelas padronizadas, são uma espécie de “mal” necessário. Elas estão na zona do reconhecível por professores e estudantes, atribuindo uma segurança ao processo de ensino-aprendizagem. Sem elas como poderíamos chamar as novas práticas de inovadoras? Sem elas, qual seria o parâmetro para definirmos o que é (e o que não é) disruptivo?

Então as práticas institucionalizadas devem dividir espaço com outras que possam surgir. Necessita-se de um convívio harmônico entre todos os atores do ensino e suas práticas para que se refletiva e decida o que é mais adequado para cada situação e cada momento do aprendizado, considerando que o ensino é orgânico e está em movimento diante das transformações tecnológicas, sociais, culturais, profissionais.

É nesse cenário que o jogo e suas ferramentas se apresentam como um potencial suporte ao ensino de publicidade o que nos remete ao próximo objetivo específico (apresentar as potencialidades das ferramentas que estão presentes na construção de um *game*). A mecânica que é a base bruta para o jogo funcionar faz com que o jogador não se sinta perdido naquele universo. O enredo complementa essa função, fazendo com que o *player* se sinta imerso no *game* dando o contexto e criando o círculo mágico a partir de suas características como a ambientação. O *feedback* faz com que ele não saia da imersão, passando informações a todo momento sobre o *game*, ditando o seu ritmo. Os desafios são o motivo pelo qual o jogador não desista, que ele busque enfrentar aquilo da melhor maneira possível.

As potencialidades dessas ferramentas foram comprovadas a partir da aplicação do protótipo, quando foi possível perceber o rápido entendimento da maioria dos alunos sobre como o jogo funcionava (mecânica). Também é perceptível a imersão criada, fazendo com que os jogadores “comprassem” a ideia que realmente estavam enfrentando um *Serial Killer* que procurava vítimas que não tinham conhecimento sobre teoria da comunicação, ou seja o uso do lúdico a favor da produção do conhecimento no ensino, não apenas a brincadeira pela brincadeira. O *feedback* tornou o ritmo do jogo mais intenso conforme a passagem das fases, fazendo com que os alunos acelerassem suas interações com o ambiente e entre eles para que pudesse se chegar a resolução dos desafios - esse que manteve todos buscando seu fechamento, sem nenhuma desistência, para que pudessem comemorar no final por terem conseguido “fechar” o protótipo. Desse modo alcança-se o objetivo específico de analisar o engajamento do jogo e a aplicação das suas ferramentas, *feedback*, desafios, narrativa e mecânica no ensino do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR.

O engajamento na atividade de aplicação do protótipo fez, segundo os próprios estudantes, com que os jogadores relembassem ensinamentos e conteúdos de teoria da comunicação, enxergando como é possível aplicá-los, além de gerar interação entre os alunos, produzindo - depois de jogarem - novas soluções para aqueles desafios, avaliando os próprios erros e acertos. O mais relevante aqui é o debate estimulado entre os jogadores. Todos eles eram de distintos períodos do curso, com pequenas variações de idades, e o modo coletivo com que construíram resoluções para os desafios propostos, utilizando-se da própria vivência na faculdade, proporcionaram a agregação de outros conhecimentos aos repertórios individuais,

absorvidos tanto pela interação quanto pela ambientação do *game* e a não desistência - imersão - de todos os participantes.

Durante o *feedback* foram descobertos alguns problemas na aplicação do jogo, como o tempo determinado para o protótipo, variável que gerou dificuldade nas fases teóricas do jogo, afetando a performance na conclusão dos desafios para as equipes. Tais elementos do jogo serão reprogramados e ajustados, caso aplicado novamente em outras turmas. Assim cumprimos outro objetivo específico, o de criar um protótipo de jogo, experimentá-lo em sala de aula e reconfigurá-lo, se utilizando dos erros apontados como o tempo e a dificuldade em certas fases, por meio do *feedback* da turma de alunos em uma disciplina optativa - Práticas Criativas no Ensinar Publicidade - do curso de Publicidade e Propaganda da UFPR.

Diante disso é possível responder a **pergunta de pesquisa**: de que modo os jogos digitais potencializam experiências significativas no ensino de publicidade? Sim, o jogo tem potencial para criar experiências significativas no ensino de publicidade. Além do seu caráter lúdico, presente no enredo, ativou a imersão e a troca colaborativa entre todos os jogadores presentes no “mesmo universo”, proporcionando que se relacionem de igual para igual e troquem experiências e repertório a serem utilizados no ensino publicitário e também em suas vivências, como o aprimoramento da capacidade criativa. Nessa imersão dos alunos no *game* também ficou perceptível o quanto eles se sentiam pertencentes aquele momento, não como coadjuvantes, mas sim como protagonistas. Do mesmo modo, o jogo possui o potencial, via suas ferramentas, para retomar e relembrar conteúdos já vistos ao longo do curso de graduação. O *game* consegue absorver informações da realidade e torná-las mais simples, mais acessíveis, deixando a tarefa mais alcançável, independentemente do seu grau de dificuldade e complexidade. Cabe recordar que os resultados vieram do conceito do jogo que se tornaria digital, ou seja, esse conceito aplicado na mídia digital tende a ter efeitos até mais relevantes, de acordo com os estudiosos nessa área do conhecimento.

Porém, é necessário relevar que a produção de um jogo digital demanda dedicação, energia, habilidades, tempo - de aplicação, de construção e elaboração -, conhecimento e domínio da área de *games* que talvez alguns docentes do curso de publicidade não possuam. Para que a proposta desse TCC seja viável, há - no mínimo - dois caminhos (não excludentes entre si): o primeiro é fazer com que os cursos de Publicidade e Propaganda dialoguem e se aproximem de outros cursos, como Análise

de Sistemas, Tecnologia da Informação e Ciência da Computação, sugerindo parcerias para o desenvolvimento de um jogo. Cada curso entraria com seu *expertise*; o de publicidade poderia criar o enredo e as artes conceituais, por exemplo, que auxiliassem todas as áreas que estejam participando desse desenvolvimento, ou seja, tornando o jogo modular - com fases que possam ser modificadas durante o tempo, uma construção constante. Nesse caminho a manutenção seria permanente. Provavelmente seria necessária uma equipe dedicada ao projeto, quem sabe vinculada a um grupo de pesquisa, para criar o *game*. Esse grupo poderia ser formado por docentes e discentes interessados no desenvolvimento e execução do jogo.

Outro caminho seria a utilização das ferramentas do *game*, empregando-as em sala de aula em meio a práticas já vigentes, fazendo com que houvesse a *gamificação* do processo de ensino. Por exemplo, elencar desafios mais lúdicos que se relacionem a um conteúdo compartilhado em sala de aula, gerando recompensas – não somente a nota – que sejam apreciadas pelos discentes ou até mesmo escolhidas por eles. Por isso o **objetivo principal** de compreender a potencialidade dos jogos digitais para experiências significativas no ensino publicitário é parcialmente alcançado. Os jogos e suas ferramentas demonstram um potencial para o ensino de publicidade. Entretanto constatamos que a adoção da mídia digital e sua aplicabilidade enfrentam barreiras no que se refere aos recursos humanos e de infraestrutura, além da possível resistência de setores da academia pouco dispostos a quebrar as próprias certezas, de se despojar de posições cristalizadas. A despeito disso, vale lembrar das universidades e cursos que já criaram seus jogos, conforme mostrado ao longo desse TCC. Ou seja, é possível. Não é algo distante da realidade.

Os dados da aplicação e o modo com que os alunos interagiram são novos para o ensino publicitário, e talvez até mesmo para a área de jogos que pode aproveitar esse espaço da sala de aula para se fazer mais presente e se reconfigurar a partir da produção de outros experimentos. As duas áreas - a publicidade e os jogos digitais - deveriam estar em contato permanente, devido a sua proximidade observada no processo de criação de ambas. As duas utilizam ferramentas semelhantes para se criar um conceito, a redação, a criação, o *brainstorm* e a ilustração. Mesmo assim parece haver uma barreira, um pré-conceito com a área de jogos digitais no universo acadêmico, algo até normal devido a sua rápida expansão no mercado.

O desejo desse trabalho de conclusão é que essa pesquisa não acabe por aqui, mas que seja uma semente para que os jogos e a publicidade se conectem cada vez

mais, mostrando que é possível fazer algo diferente – em conjunto – a partir dos *games*. Uma possibilidade de continuidade e ampliação desse estudo, desta feita fora do espaço educacional, seria uma investigação de como clientes de determinadas empresas poderiam se relacionar com a marca por intermédio de um jogo? Como é possível fazer propaganda, usando a própria ambientação do *game*, que afete o jogador e faça-o comprar produtos na “realidade”? É possível engajar mais pessoas em causas sociais por meio de um jogo? Esses são alguns exemplos de questionamentos que podem aproximar ambas as áreas em um futuro não tão distante.

8 REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo: do conceito à prática**. São Paulo: DVS editora, 2015.

ADOROCINEMA. **Warcraft - O primeiro encontro entre dois mundos**. Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-129526/>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

ALEGRETTI, Maurício. **IDJ Opinião: Feedback no desenvolvimento de jogos**. Indústria de Jogos. Disponível em: < <http://www.industriadejogos.com.br/artigo/feedback-no-desenvolvimento-de-jogos/>>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100013>>. Acesso em: 16 de novembro de 2017.

BLANCO, Diego. **Uma introdução sobre Curva de Aprendizado em um Game**. Disponível em: <<https://msdn.microsoft.com/pt-br/library/hh126796.aspx>>. Acesso em: 5 de maio de 2017.

BARBERO, Jesús Martín. **Desafios culturais da comunicação à educação**. *Comunicação & Educação*. São Paulo, p. 51 - 61, maio/ago 2000.

BARROS, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo, Editora ATLAS S.A, 2010.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. São Paulo: Vozes, 2008.

BRAGA, José Luiz. **A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como fomada de decisões**. Ecompós, 2011. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/665/503>>. Acesso em 30 de outubro de 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, original 2001 republicado em 2003.

CHANDLER, Heater Maxwell, **Manual de Produção de Jogos Digitais**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CARVALHO, Renato. **Viva um soldado das forças armadas em America's Army: Proving Grounds**. *Techtudo*. 2013. Disponível em <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/americas-army-proving-grounds.html>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

CAMILO, Camila. **Era Vargas: profusão de ideias**. *Nova Escola*. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3434/era-vargas-profusao-de-ideias>>. Acesso em: 4 de junho de 2017.

CASAQUI, Vander; RIEGEL, Viviane e BUDAG, Fernanda Elouise. **Publicidade imaginada: a visão dos estudantes sobre o mundo do trabalho publicitário**. São Paulo: Atlas, 2010.

CERBASI, G; BARBOSA, C. **Mais tempo mais dinheiro: estratégias para uma vida mais equilibrada**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2009.

CORREA, Rodrigo Stéfani; HANSEN, Fábio; PETERMANN, Juliana. **Análise Crítica dos modelos de aprendizagem no ensino de criação publicitária: uma revisão metodológica**. In: COMUNICON 2016, 2016. São Paulo.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: aproximações**. In: BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002, p. 101-112.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DEMO, Pedro. **Outro professor: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DOTA 2 WIKI. **Heroes**. Disponível em: <<http://dota2.gamepedia.com/Heroes>>. Acesso em: 6 de maio de 2017.

ESSENFELDER, Renato. **Sorvetes, Sucos e Storytelling: Questões Éticas em Narrativas da Propaganda Brasileira**. In: COMUNICON 2016, 2016. São Paulo.

e Crítica, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100013>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

FALCÃO, Thiago. **Realidade Sintética: Jogos Eletrônicos, Comunicação e Experiência Social**. 2012.

FERREIRA, Anna Rachel. **Educação pós-ditadura: qualidade para todos**. *Nova Escola*. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3432/educacao-pos-ditadura-qualidade-para-todos>>. Acesso em: 3 de junho de 2017.

FERREIRA, Anna Rachel. **Ditadura militar: aulas para o trabalho**. *Nova Escola*. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3431/ditadura-militar-aulas-para-o-trabalho>>. Acesso em: 3 de junho de 2017.

FERREIRA, Emmanoel. **Da arte de contar histórias, games, narrativa e interatividade**. Disponível em: <https://www.academia.edu/4772113/Da_arte_de_contar_historias_games_narrativa_e_interatividade>. Acesso em: 27 de abril de 2017.

FERREIRA, Emmanoel. **Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e e videogames, comum**. *Mídia e Consumo*. São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FINKEL, Don. **Dar clase com la boca cerrada**. Valencia: Publicaciones de la Universitat València, 2008.

FRITZSCHE, D. J. **The role of simulation games: Supplement or central delivery vehicle?** *Journal of Experiential Learning and Simulation*, 1981.

GAMESPOT. **Assassin's Creed II slays 1.6 million in one week**. Disponível em: <<https://www.gamespot.com/articles/assassins-creed-ii-slays-16-million-in-one-week/1100-6241223/>>. Acesso em 17 de abril de 2017.

GEHLING, Mauricio B. **A importância do feedback**. 2012. Disponível em: <<https://mbg3dmind.wordpress.com/2012/04/30/a-importancia-do-feedback/>>. Acesso em 11 de maio de 2017.

GIANTBOMB. **Guitar Hero Metallica**. Disponível em: <<https://www.giantbomb.com/guitar-hero-metallica/3030-22562/>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

GREENBLAT & R. D. Duke . **Principles and practices of gaming-simulation**. (pp. 155-169). Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1981.

GUITAR HERO LIVE. **G H Live | Você é a estrela do Rock**. Disponível em: <<https://www.guitarhero.com/br/pt/game>>. Acesso em: 13 de maio de 2017.

GOWER, Andrew. **O Documentário do RuneScape - 15 Anos de Aventura**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ldcq-bHaeoM>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

GOOGLE PLAY. **Nike+ Run Club -Treinar Correr**. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nike.plusgps&hl=pt>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

GOSUGAMERS.NET. **Lycanthrope joins Dota 2**. Disponível em: <<http://www.gosugamers.net/dota2/news/18968-lycanthrope-joins-dota-2>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, editora ATLAS S.A, 2008.

GOMES, Neusa Demartini. **Pensando o ensino de Publicidade e Propaganda: Contribuições da academia e do mercado para uma melhor sintonia**. ECA-USP e Intercom, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte De Pesquisar: Como Fazer Pesquisa Qualitativa Em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2001. 107 p.

HUZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2000 original publicado em 1938.

HOME LEISURE DIRECT LTD. **Vintage Pac-Man Arcade Machine**. Disponível em: <https://www.homeleisuredirect.com/arcade_machines/vintage-arcade-machines/vintage-pac-man-arcade-machine.html>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

HANSEN, Fábio. **As práticas no ensino e aprendizagem de criação publicitária**. III Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda USP, 2013, p. 1210-1222. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/propesq/downloads/ebook_III_Propesq_pp.pdf>. Acesso em: 8 de junho de 2017.

HANSEN, Fábio; CORRÊA, Rodrigo e PETERMANN, Juliana. **Resistência ao habitus docente no ensino de criação publicitária: tomada de posição por um**

ensino disruptivo. Publicado em: Intercom, 40º congresso brasileiro de ciências da comunicação, Curitiba, Paraná, 2017. Disponível em: < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0555-1.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

HANSEN, Fábio; CORRÊA, Rodrigo e PETERMANN, Juliana. **Gesto autoral: fiador para experiências significativas no ensino de criação publicitária.** Revista FAMECOS, 2017. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25999/15691>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

HANSEN, Fábio; CORRÊA, Rodrigo e PETERMANN, Juliana. **Estratégias de trabalho docente no ensino de criação publicitária: a atividade de orientação como situação de aprendizagem.** Intexto, 2016. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/59527/37707>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

HAYS, Robert T. ***The effectiveness of instructional games: a literature review and discussion.*** Naval Air Warfare center training systems division Orlando, Florida, 2005. Disponível em < <http://www.dtic.mil/docs/citations/ADA441935>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

ISTOÉ, **Brasil é segundo país com pior nível de aprendizado, aponta estudo da OCDE.** Disponível em: <http://istoe.com.br/446265_BRASIL+E+SEGUNDO+PAIS+COM+PIOR+NIVEL+DE+APRENDIZADO+APONTA+ESTUDO+DA+OCDE/>. Acesso em: 08 de abril de 2017.

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

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas**. 2005, Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

MCLUHAN, Marshall, **A Galáxia de Guttenberg**. São Paulo: Eusp, original 1968 republicado em 1972.

MACHADO, Arlindo. **Hipermídia: o labirinto como metáfora**. São Paulo: Ed Unesp, 1997.

MACHADO, Monica; MARTINELLI, Fernanda; PINHEIRO, Marta. **Publicidade para causas sociais**: apontamentos sobre a experiência do Laboratório Universitário de Publicidade Aplicada (LUPA) da Escola de Comunicação – UFRJ. In: DT 2 - Publicidade e Propaganda, GP – Epistemologia e Linguagem, X Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010, Caxias do Sul.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MALHOTRA, Naresh. **Introdução à Pesquisa de Marketing**. 2005

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 15, p. 189-206, 2003.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Narratologia: análise da narrativa jornalística**. Brasília: Casa das Musas, 2004.

MEIRELLES, Elisa. **Primeira República: um período de reformas**. *Nova Escola*. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>>. Acesso em: 4 de junho de 2017.

MELO, José Marques de. **Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1998.

METACRITIC. **Super Meat Boy.** Disponível em: < <http://www.metacritic.com/game/pc/super-meat-boy>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

METACRITIC. **Call Of Duty®: Infinity Warfare.** Disponível em: < <http://www.metacritic.com/game/playstation-4/call-of-duty-infinite-warfare>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** *Quriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa.* n. 25, p. 29-56, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente.** In: VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, 2010, São Paulo. Anais..., São Paulo, 2010.

MMO EXAMINER. **Does World Of Warcraft Suffer From Early Leveling Issues?** Disponível em: < <http://mmoexaminer.com/world-warcraft-players-think-early-leveling-boring/>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

MEIO & MENSAGEM. Gamificação é essencial no engajamento dos millenials. Publicado em 1 de novembro de 2017. Disponível em: <<http://www.meioemensagem.com.br/home/opiniao/2017/11/01/gamificacao-e-essencial-no-engajamento-dos-millennials.html>>. Acesso em 15 de novembro de 2017.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem.** Rio de Janeiro: editora Cultrix, 1964.

NEWBIGIN, J. **A economia criativa: um guia introdutório. Série economia criativa e cultural.** Londres: British Council, 2010. Disponível em:

<http://creativeconomy.britishcouncil.org/media/uploads/files/Intro_guide_-_Portuguese.pdf>. Acesso em 5 de novembro de 2017.

OGILVIE, Mark. **O Documentário do RuneScape - 15 Anos de Aventura**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ldcq-bHaeoM>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

O GLOBO, **Escolas de excelência usam métodos criativos para despertar interesse dos alunos e conseguir bons resultados**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-de-excelencia-usam-metodos-criativos-para-despertar-interesse-dos-alunos-conseguir-bons-resultados-15529304>>. Acesso em: 10 de abril de 2017.

PIRATININGA, L. C. **Publicidade**. Arte ou Artifício. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1994.

PERANI, Letícia. **Retrogaming: uma história comunicacional dos jogos eletrônicos**. Rio de Janeiro, 2014.

PLAYSTATION NETWORK. **Experimente mais com a PlayStation™Network**. Disponível em: <<https://www.playstation.com/pt-br/network/>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

ROCHA, Maria Eduarda da Mota. **A nova retórica do grande capital: a publicidade brasileira entre o neoliberalismo e a democratização**. *CMC: Comunicação, mídia e consumo*. v.1, n.2. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/13>>. Acesso em: 8 de junho de 2017.

ROBINSON, Ken. **A escola mata a criatividade**. Fonte: Istoé, 23 jun. 2010. Disponível em: <<http://www.istoe.com.br>>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

REIS, Alessandro Vieira dos. **Artigo: Mecânica de Jogos – Parte 1**. Disponível em: <<http://www.fabricadejogos.net/posts/mecanica-de-jogos-parte-1/>>. Acesso em: 17 de abril de 2017.

RUNESCAPE. **Primeiros passos**. Disponível em: <<https://www.runescape.com/l=3/game-guide/beginners-guide>>. Acesso em: 7 de maio de 2017.

ROESCH, Sylvia Maria de Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. São Paulo, Atlas, 1999.

RUNESCAPE. **News: Beneath Cursed Tides Quest | Christmas Quest PT 3**. Disponível em <http://services.runescape.com/m=news/beneath-cursed-tides-quest--christmas-quest-pt-3?jptg=ia&jptv=news_archive>. Acesso em: 7 de maio de 2017.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída**. In: Comunicação, Mídia e Consumo - Revista do Programa de Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo da Escola Superior de Propaganda e Marketing. v. 7, n. 19, São Paulo, jul. 2010, p. 33-48.

STUMPF, Ida Regina C. **Pesquisa Bibliográfica**. São Paulo, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Rodrigo Portes Valente da **Clash of Clans: Análise do Game Design de um jogo gratuito, mas lucrativo para a economia de atenção**. Porto Alegre, 2015. 218 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

SLIVINIK, Alexandre. **O poder da atitude: como empresas com profissionais extraordinários encantam e transformam clientes em fãs**. São Paulo: Editora Gente, 2012.

SUPERINTERESSANTE. **EUA usam videogame na guerra**. 2002. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/tecnologia/eua-usam-videogame-na-guerra/>>. Acesso em 11 de maio de 2017.

STARTING POINT. **What Makes a Good Game?** 2016. Disponível em: <<http://serc.carleton.edu/introgeo/games/goodgame.html>>. Acesso em: 22 de maio de 2017.

SERC CATALOG. **The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and elements**. Disponível em: <<http://serc.carleton.edu/resources/1610.html>>. Acesso em: 22 de maio de 2017.

STEAM. **Super Meat Boy**. Disponível em: <http://store.steampowered.com/app/40800/Super_Meat_Boy/?l=portuguese>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

STEAM. **Call Of Duty®: Infinity Warfare**. Disponível em: <http://store.steampowered.com/app/292730/Call_of_Duty_Infinite_Warfare/>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

STEAMSPY. **App Data Super Meat Boy**. Disponível em: <<https://steamspy.com/app/40800>>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

SIMÕES, L.; GOUVEIA, L. (2008) **Geração Net, web 2.0 e o ensino superior**. In: FREITAS, e; TUNA, S. (orgs.). **Novos Média, Novas Gerações, Novas Formas de Comunicar**. Edição especial Cadernos de Estudos Mediáticos, n. 6. Edições Universidade Fernando Pessoa, 2008.

Schiller, F. **.A educação estética do homem - numa série de cartas**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

TELEKOM. **Sea Hero Quest: Fighting dementia with a game**. Disponível em: <<https://www.telekom.com/en/company/digital-responsibility/details/fighting-dementia-with-a-game-480416>>. Acesso em: 25 de maio de 2017.

TEIXEIRA, Claudia Maria Francisca. **Inovar é preciso: concepções de inovação em educação**. Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa3508f154136c6b7f6d9.pdf>. Acesso em: 8 de junho de 2017.

TECMUNDO. **WoW, olha o tamanho desse MMO! Mergulhe nos números de World of Warcraft**. 2011. Disponível em <http://games.tecmundo.com.br/especiais/wow-olha-o-tamanho-desse-mmo-mergulhe-nos-numeros-de-world-of-warcraft_153675.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

TOMASSELO, Michael. **Why we cooperate**. Cambridge: MIT Press, 2009.

VALAREZO, Max. **Pac-Man completa 35 anos. Relembra a história do clássico dos videogames**. *Correio Braziliense*. 2015. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/05/22/interna_tecnologia,484057/pac-man-completa-35-anos-relembra-a-historia-do-classico-dos-videogames.shtml> Acesso em: 6 de maio de 2017.

VITALI, Tereza Cristina. **O desafio do ensino superior de Publicidade para o século XXI**. In: PEREZ, Clotilde; BARBOSA, Ivan Santo (Org.). *Hiperpublicidade: fundamentos e interfaces*. v. 1. São Paulo: Thomson Learning, 2007, p. 14-31.

WILLINGHAM, Daniel T. **Por Que os Alunos não Gostam da Escola? Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA® S.A., 2011.

WOLTON, Dominique. **Internet, e Depois?** Porto Alegre: Sulina, original 2003 republicado em 2012.

WERBACH, Kevin. **Gamification**. Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/gamification>>. Acesso em: 15 de abril de 2017.

WINNICOT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WORLD OF WARCRAFT. **World of Warcraft: você nasceu para esse mundo**. Disponível em: <<https://worldofwarcraft.com/pt-br/start>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

YANAZE, Leandro. **Tecno-pedagogia: os games na formação dos nativos digitais**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012.

ZOMBIES, RUN! **Zombies, Run! 2 launch trailer**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xIRgBvYFxTo>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.