

## **Jogos narrativos em contexto educacional: possíveis caminhos para a alfabetização crítica para as mídias.<sup>1</sup>**

Juliana Bittencourt Santiago Vieira<sup>2</sup>  
Universidade Federal Fluminense - UFF  
Alexandre Farbiarz<sup>3</sup>  
Universidade Federal Fluminense - UFF

### **RESUMO**

Esse artigo apresenta reflexões acerca do uso de jogos narrativos como mecanismos facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem de jovens em contexto escolar a partir de uma perspectiva de alfabetização crítica para as mídias. Para desenvolver nossa argumentação, apresentaremos um breve percurso teórico pelos estudos sobre Alfabetização Crítica para a Mídia, Abordagem Cognitivista e interação lúdica significativa, recorrendo a autores como Kellner e Share, Paulo Freire, McGonigal, Salen e Zimmerman e Mizukami. Acreditamos que, para engajar o educando através do uso de jogos na educação, tornando-o um sujeito autônomo e crítico acerca das mídias, é preciso ter conhecimento sobre os aspectos e mecanismos narrativos de ludicidade, assim como o papel da docência na construção de mensagens contra hegemônicas.

### **PALAVRAS-CHAVE**

jogos; educação; alfabetização crítica para a mídia.

### **INTRODUÇÃO**

A falta de engajamento dos educandos no processo de ensino-aprendizagem tem se tornado uma problemática no cenário educacional brasileiro, como ressaltam as constantes reclamações de educadores de diversos segmentos. Um levantamento de dados disponível na plataforma QEdu (2020) aponta que, dos educandos que concluem o Ensino Fundamental, apenas 34% aprendem o que deveriam de Língua Portuguesa e 15% em

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GP Games, XX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano. Integrante do grupo de pesquisa Educação para as Mídias em Comunicação – [PUC-educ@mídias.com](mailto:PUC-educ@mídias.com); e-mail [julianasantiago@id.uff.br](mailto:julianasantiago@id.uff.br)

<sup>3</sup> Doutor em Design pela PUC-Rio. Coordenador do grupo de pesquisa Educação para as Mídias em Comunicação – [educ@mídias.com](mailto:educ@mídias.com). Integrante o corpo docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano e professor do Curso de Jornalismo da UFF; e-mail [alexandre.farbiarz@gmail.com](mailto:alexandre.farbiarz@gmail.com).

---

Matemática. Os números apresentados tomam como base os dados da Prova Brasil 2017, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Paulo Freire (2018) aponta que o baixo aprendizado dos educandos pode ter relação com a falta de interesse no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, esses aspectos são consequências de um modelo de educação, praticado em ambientes escolares, que ele intitula de ‘pedagogia bancária’. Esse modelo não permite a “necessária criatividade do educando e do educador” (*Ibid.*, p. 27), não estimula a criticidade e tampouco a busca pelo aprendizado. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (*Ibid.*, p. 24). Freire defende que, para que o educando possa mobilizar-se a aprender algo que lhe seja significativo é necessário que as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, tanto educando quanto educador, assumam seu papel como sujeitos na produção do saber.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes do que um desafiador. (*Ibid.*, p. 28-29)

Ao passo que o desinteresse pelo ensino formal vem crescendo, percebe-se um aumento no consumo midiático, principalmente por parte do público jovem. De acordo com estudo realizado em parceria da Hoopsuite com a We Are Social (DATAREPORTAL, 2019), o Brasil ocupa o segundo lugar no ranking de acesso contínuo à Internet. Segundo o estudo, a população brasileira contabiliza uma média de nove horas e vinte nove minutos por dia online. Além de mais conectados, os brasileiros, em especial, parecem cada vez mais inseridos no universo *gamer*. A Pesquisa Game Brasil (2020) revelou que 73,4% dos brasileiros jogam videogames, independentemente da plataforma, e que, desse total, 34,6% dos respondentes se enquadram na faixa etária entre 16 e 24 anos.

De acordo com Felizola e Braga (2017, p. 3), o consumo midiático faz parte da formação identitária dos indivíduos de maneira geral, “pois uma grande parcela das nossas vidas está em atribuir valor simbólico para produtos midiáticos”. Assim, em uma

sociedade cada vez mais midiática é necessário pensar em formas de incentivar o consumo consciente desses produtos. Martins e Giraffa (2015) defendem que o uso de estratégias pedagógicas gamificadas, ou seja, o uso de mecânicas baseadas em jogos para engajar e promover aprendizado, podem ser um diferencial nos processos educacionais.

Dentre os elementos de jogos digitais, consideramos significativos no contexto educacional aqueles que desenvolvidos em atividades gamificadas possam aprimorar competências relevantes ao estudante, tais como: colaboração, cooperação, reflexão (pensamento crítico), autonomia, domínio de conteúdo, hábitos de estudo, limites, etc. Enfim, que venham a auxiliar no desenvolvimento da fluência digital e permitam formar cidadãos adaptados e articulados ao contexto sociocultural em que vivemos. (*Ibid.*, p. 16)

Dessa forma, acreditamos que o uso de jogos na educação, assim como a capacitação de educadores para o exercício da docência que vise uma educação libertadora, pode contribuir para o letramento midiático do educando, contribuindo assim para que eles desenvolvam uma melhor percepção crítica não somente do conteúdo, mas também das mídias, dos produtos midiáticos ou intermediários utilizados para a veiculação das mensagens e informações recebidas.

## **DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA AS MÍDIAS**

A contemporaneidade proporcionou diversas mudanças nas formas de comunicação do ser humano. O desenvolvimento da Cibercultura (LÉVY, 1999) possibilitou a ascensão de uma cultura mediada por novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Tais reconfigurações, embora tragam diversas contribuições para sociedade, podem ser responsáveis pela repetição de mensagens alienantes, principalmente no que diz respeito a crianças e jovens em formação, já que nasceram imersos nessa realidade.

Kellner e Share (2008) acreditam que os meios de comunicação se tornaram grandes contadores de histórias do nosso tempo e que, por isso, é necessário que haja uma formação no sentido de capacitar jovens para uma leitura crítica desse conteúdo, questionando as relações de poder e dominação intrínsecas a esses discursos e fazendo uso dessas ferramentas midiáticas e digitais para se expressarem e participarem ativamente da sociedade. Nesse sentido, é necessário construir abordagens que busquem ampliar a forma pela qual os educandos leem e produzem conteúdos comunicacionais,

contribuindo para o desenvolvimento das competências necessárias para que esses sujeitos possam se expressar criativamente através de produtos midiáticos. Para os autores, defender uma alfabetização crítica para a mídia seria “uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias” (*Ibid.*, p. 691). Nesta proposta, os educandos seriam mais capazes de refletir criticamente sobre as relações entre mídia e poder, assim como se tornarem produtores de suas próprias mensagens. Por isso, os autores defendem um novo tipo de abordagem educacional capaz de dar conta desses aspectos.

Uma segunda abordagem ao ensino sobre a mídia pode ser vista na educação em arte midiática, na qual os alunos são ensinados a valorizar as qualidades estéticas da mídia e das artes, enquanto usam sua criatividade para se expressar através da arte criativa e da mídia. (*Ibid.*, p. 699)

Embora Kellner e Share apresentem uma visão positiva em relação às abordagens que utilizam aspectos midiáticos para aguçar a criatividade dos educandos, os mesmo alertam que, para que o processo de formação possa contribuir para uma alfabetização crítica para a mídia, deve permitir que os educandos produzam conteúdos para finalidades contra hegemônicas ou de reflexão crítica.

Acreditamos que, para que a experiência de ensino-aprendizagem mediada por mecanismos midiáticos e lúdicos contribua para uma educação crítica para a mídia é importante ter em mente o papel do educando e do educador na construção de uma educação ativa. De acordo com Freire (2018), ensinar é um processo de construção coletiva de conhecimento, pelo qual os educandos precisam assumir-se enquanto sujeitos de sua experiência formadora e da construção do saber. Por isso, acreditamos que é preciso estimular abordagens e modelos de ensino que sejam capazes de desenvolver o protagonismo nos educandos pelos quais os educadores possam desenvolver competências para atuar como mediadores, com base em uma pedagogia autônoma.

Em seu livro “Como um romance”, Pennac (1993) expõe o desinteresse exponencial dos jovens no decorrer de sua formação literária e sugere que as práticas de ensino adotadas pelas escolas tradicionais carecem de um estímulo à criatividade. Para o autor, o tecnicismo do aprendizado formal seria um dos principais motivos para esse desinteresse.

Não encontrei nada de estimulante nos cursos dispensados pelo Estado. Mesmo que a matéria do ensino fosse mais rica e mais apaixonante do

---

que era na realidade, o pedantismo moroso dos professores bávaros me teria tirado o gosto do assunto mais interessante. (*Ibid.*, p. 76)

Para Pennac, esse problema surge na própria estrutura escolar, de forma que até mesmo um bom educador encontraria desafios para que o processo de ensino-aprendizado fosse prazeroso ou minimamente interessante para a formação do educando. A escola, através de testes, notas e classificações, propõe um sistema competitivo de saber, tornando-se repetidora da lógica mercadológica. A reflexão e a criatividade perdem espaço no engessamento estrutural da instituição escolar, que não parece eficaz em seu trabalho de aguçar a curiosidade e protagonismo do educando.

Parece estabelecido por toda eternidade, em todas as latitudes o que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão o fruto de um sofrimento bem comportado. (*Ibid.*, p. 79).

Eu seus estudos com educadores do ensino superior da área de Comunicação Social, Carvalho (2013) propõe que o exercício da docência deva ser pensado e executado enquanto *práxis* que, em sua percepção, seria uma atividade prática com efeitos transformadores tanto no âmbito material quanto no âmbito humano. Nesse sentido, a autora destaca as principais formas de *práxis*:

A matéria-prima da atividade prática pode ser o ente natural, os produtos de uma *práxis* anterior ou o próprio humano, criando, pela sua natureza, as várias formas de *práxis*. Entre elas: – a *práxis* produtiva, quando há transformação da natureza estabelecida pelo trabalho humano; – a *práxis* artística, na produção ou na criação de obras de arte; – a *práxis* experimental, na qual o agente atua, modificando um objeto material, alterando, à vontade, as condições em que se opera o fenômeno; – a *práxis* política, quando os atos estão orientados para a transformação do homem como ser social, por isso destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais (se o objeto for grupos de indivíduos ou classes sociais ou a sociedade, pode-se denominá-la como *práxis* social). (*Ibid.*, p. 112)

Ao sugerir a necessidade de uma *práxis* norteadora da atividade docente, Carvalho afirma que a prática pedagógica deva ser orientada para a transformação do educando em ser social, com o objetivo de modificar suas relações econômicas, políticas e sociais. A autora também ressalta a necessidade de uma prática pedagógica dialógica e condena o papel unidirecional do educador enquanto mero transmissor de conteúdo. Na perspectiva da autora, a formação docente deve contemplar a atitude problematizadora, com o intuito

de compreender as diferentes realidades que se apresentam com a finalidade de transformá-las.

Notamos, portanto, um alinhamento com a proposta pedagógica de Freire (2018). Sob a perspectiva do autor, a educação deve ser vista como modo dialógico a partir do momento em que deixa de ser uma transferência de saberes e passa a ser um encontro de interlocutores, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma prática horizontalizada. Para o autor, é indispensável que o educando assuma seu papel como sujeito de sua experiência formadora e produção do saber. Dessa forma, o papel do educador é essencial no sentido de criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção de saberes.

É necessário ressaltar que o jogo por si só não é capaz de promover uma reflexão crítica acerca da mídia. Acreditamos que, para que possamos explorar o potencial educacional dos jogos com o objetivo de trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, é preciso que haja a compreensão das especificidades desse produto midiático, compreendendo de que forma ele pode ser utilizado de maneira mais eficaz. De Paula e Valente (2014) chamam atenção para as consequências de um processo educativo que não leve essas especificidades em consideração.

Essa incapacidade de compreensão das mensagens transmitidas por um videogame pode trazer um risco para seu uso na Educação: essas produções podem passar a ser vistas como mais um tipo de exercício simples, de repetição, para reforçar conceitos específicos, ou mesmo uma alternativa tecnológica para se ensinar o mesmo tipo de conhecimento que se ensina através do método tradicional, igualando os jogos digitais à atividades mecânicas de papel e lápis (PAPERT, 1985). Isso não significa que uma iniciativa que preze por esse método esteja fadada ao fracasso; porém, limitar os jogos digitais a esse papel seria desperdiçar muito de seu potencial educacional. (DE PAULA; VALENTE, 2014, p. 7)

Para uma educação ativa e um letramento midiático eficaz, é necessário que os educandos participem criativamente do processo educativo e que se tornem cooperadores do ambiente lúdico. Nesse sentido, o uso de jogos narrativos pode ser uma alternativa para um uso mais consciente e autônomo dos jogos na educação. Ao utilizar a terminologia Jogos Narrativos, esse estudo se refere aos jogos que utilizam elementos narrativos e narrativas não-lineares como principais mecanismos de ludicidade.

O filósofo Aristóteles define o drama como “veículo de uma mensagem” (ARAÚJO; RAMALHO, 2006). Através do mito, um autor constrói sua trama e seus personagens são envolvidos pelo conflito e transmitem aos espectadores determinada

mensagem, inspirando determinados tipos de emoções. Em uma peça de teatro, por exemplo, é natural que a plateia fique apreensiva ou aterrorizada durante a encenação de uma luta. Processo semelhante ocorre com a trama de um romance policial, que envolve seu leitor e provoca nele diversas emoções até que de fato o vilão seja desmascarado. Nos jogos narrativos essa carga dramática não é diferente: os jogadores são envolvidos em uma trama e se emocionam com os conflitos apresentados, sendo que a grande diferença está no elemento interacional presente nesse tipo de jogo. A interatividade presente nesse gênero de jogo, permite que os jogadores participem ativamente da construção da história e, em determinados casos, como nos jogos do tipo RPG, que essa narrativa seja construída de maneira colaborativa.

Para exemplificar melhor essa questão, trazemos aqui dois formatos de jogos narrativos, os *Adventure Games* e os *Role Playing Games (RPG)*. Em um *Adventure Game*, a trama principal do jogo é desenvolvida através das escolhas do jogador. Isso significa que, mesmo que a programação do *game* delimite algumas opções de final, as decisões tomadas pelo jogador interferem diretamente no desfecho da trama. Os *Role Playing Games (RPG)*, são um tipo de jogo no qual “o jogador controla e desenvolve um personagem ao longo do tempo em um contexto narrativo” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 97). Em outras palavras, os jogadores assumem o papel de personagens fictícios que interagem entre si e tomam decisões para o desenrolar de uma trama central, que pode ser definida, ou não, pelos próprios jogadores. Essas decisões geralmente são tomadas de maneira individual, mas interferem direta ou indiretamente na trama dos outros personagens.

Acreditamos que os jogos narrativos, em contexto educacional, podem proporcionar uma formação crítica para a mídia, ao passo que modificam as reações automáticas ao enredo do jogo. Ao tornarem-se protagonistas da narrativa ficcional, os jogadores também se tornam responsáveis pelas suas próprias escolhas e consequências dentro do desenrolar da trama. No quarto jogo narrativo da franquia “*The Walking Dead*”, por exemplo, a trama se desenvolve em um cenário distópico no qual existem zumbis e a personagem principal, chamada Clementine, torna-se protetora de AJ, uma criança em formação que nasceu nesse mundo pós-apocalíptico. Todas as escolhas tomadas durante o jogo são responsáveis pela formação ética e moral de AJ, proporcionando uma reflexão mais profunda sobre as escolhas do jogador. Dessa forma, as ações de AJ, durante o desenrolar da narrativa do jogo, serão pautadas de acordo com algumas decisões tomadas



---

pela personagem principal, controlada pelo jogador. Nota-se que atitudes do NPC<sup>4</sup>, assim como da principal, irão interferir na trama do jogo.

## POTENCIAL DO JOGO PARA O APRENDIZADO

Os jogos representam um produto midiático com grande potencial para o desenvolvimento de competências e estímulo ao aprendizado. Nesta secção, vamos discorrer sobre as principais características dos jogos apresentadas por McGonigal (2017), assim como explicar o conceito de interação lúdica significativa (SALEN E ZIMMERMAN, 2012), além de traçar paralelos com os aspectos dos jogos que poderiam trazer contribuições para uma abordagem educacional Cognitivista, ao passo que submetem os jogadores a desafios que exigem uma tomada de decisão rápida, podendo contribuir para o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico.

McGonigal (2017) aponta algumas características dos jogos que, se fossem aplicadas à realidade cotidiana, poderiam trazer benefícios à mesma. A primeira delas são os obstáculos desnecessários presentes no jogo. Quando a autora usa o termo “obstáculos desnecessários”, se refere a situações cotidianas que poderiam ser resolvidas de maneira mais práticas, mas, que no jogo, demandam um novo tipo de esforço. Em um jogo de futebol, por exemplo, o objetivo principal seria colocar a bola dentro da delimitação da trave e, assim, fazer um gol. Por se tratar de um ambiente de jogo, novos desafios são colocados para atingir o objetivo principal, por isso o jogador deve realizar essa ação, utilizando somente os pés, seguindo determinadas regras pré-estabelecidas dentro do jogo e podendo ser atrapalhado pelos jogadores rivais. Numa situação cotidiana, o jogador poderia pegar a bola com as mãos e jogar dentro da delimitação da trave, sem que houvesse mais impedimentos para realizar essa ação. Como o jogo estabelece regras próprias que se diferem das convenções cotidianas, esses obstáculos desnecessários são aceitos no espaço-tempo do ato de jogar. Esses impedimentos estimulam a criatividade e a perícia, obrigando o jogador a encontrar formas alternativas para vencer.

Essa característica presente nos “obstáculos desnecessários”, está diretamente atrelada à segunda característica que seria a ativação emocional. “Em comparação aos os jogos, a realidade é deprimente. Os jogos concentram nossa energia, com otimismo incansável, em algo no qual somos bons e apreciamos fazer” (*Ibid.*, posição 770). Em

---

<sup>4</sup> Um personagem não jogável (em inglês: non-player character ou NPC) é um personagem de jogo eletrônico que não pode ser controlado por um jogador.



---

seguida, a autora menciona a terceira característica, o trabalho mais gratificante, que seria o constante oferecimento de missões claras e trabalhos mais práticos e gratificantes. A autora elenca como quarta característica uma maior esperança de sucesso, pois “Em comparação aos jogos, a realidade não demonstra esperança. Os jogos eliminam nosso medo do fracasso e aumentam nossas chances de sucesso” (*Ibid.*, posição 1398). Por fim, como quinta característica, os jogos proporcionam uma conectividade social mais forte, significativa, que através de narrativas épicas, mecanismos de compartilhamento de emoções e outros fatores, podem ser considerados objetos de ligação entre pequenas ou grandes comunidades sociais.

Para a autora, a narrativa épica estaria presente na experimentação dos jogadores, uma experiência memorável acima dos padrões medianos. O conceito está diretamente ligado à jornada para alcançar um resultado com proporções heroicas. Acredita-se que esse elemento seria o grande responsável para o engajamento na trama apresentada ou construída no jogo. Como descreve a autora, a narrativa épica seria o estopim para a admiração dos jogadores que se veem diante de algo maior que eles mesmos.

Em sua essência, o jogo promove uma a iteração lúdica que proporciona mecanismos motivacionais capazes de trazerem contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Salen e Zimmerman (2012) apresentam o conceito de interação lúdica significativa, evidenciando sua relação com o potencial de engajamento do jogo. Para os autores, quando se fala em interação lúdica significativa, refere-se à conformidade entre as ações do jogador e o desfecho, ou objetivo do jogo.

A interação lúdica significativa em um jogo surge da relação entre a ação do jogador e o desfecho do sistema; é o processo pelo qual um jogador toma medidas no sistema projetado de um jogo e o sistema responde à ação. O significado de uma ação em jogo reside na relação entre ação e resultado [...] A interação lúdica significativa ocorre quando as relações entre ações e resultados em um jogo são discerníveis e integradas no contexto maior do jogo. Criar uma interação lúdica significativa é o objetivo de design de jogos bem-sucedidos. (*Ibid.*, p. 50)

Os jogos, quando usados para fins educacionais, são frequentemente associados à abordagem comportamentalista (MIZUKAMI, 2001), por fazerem uso de estímulos e *feedbacks* e criarem uma série de etapas que visam delimitar determinados comportamentos para alcançar um objetivo final. Nesse estudo, acreditamos que, quando utilizados com objetivos educativos que prezem por uma formação crítica e autônoma, os

---

jogos, e em especial os jogos narrativos, podem trazer aspectos que estão presentes em uma abordagem educacional cognitivista.

Segundo a autora, esta abordagem tem como objetivo submeter os educandos a situações desafiadoras e fazer com que eles desenvolvam o raciocínio baseados em ensaios e erros. As escolas cognitivistas estimulam o desenvolvimento individual e coletivo, trabalhando a autonomia do educando. Seus principais representantes foram Jean Piaget e Jerome Bruner.

Existe ênfase em processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos. As emoções são consideradas em suas articulações com o conhecimento. Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase é dada na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. (*Ibid.* p. 59)

Piaget (1999) acredita que o desenvolvimento mental do ser humano se dá por meio de um equilíbrio progressivo constituído por etapas a serem alcançadas. Para explicar sua teoria, o autor lança mão do seguinte exemplo: “O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido” (*Ibid.*, p. 14).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de interesse dos educandos no processo de ensino-aprendizagem tem se tornando uma problemática no cenário educacional brasileiro, ao passo que o consumo midiático já parece fazer parte da formação identitária dos indivíduos, principalmente por parte do público jovem. Diante desse cenário, acreditamos que incorporar mecanismos midiáticos no processo de ensino-aprendizagem pode proporcionar colaborações significativas tanto na formação educacional, quanto na alfabetização midiática crítica dos jovens em idade escolar.

Para que esse processo de ensino-aprendizagem mediado por mecanismos midiáticos alcance os resultados esperados, contribuindo para uma alfabetização crítica para a mídia, é importante ter em mente a necessidade de uma educação autônoma e que tanto o educando quanto o educador encontrem as condições necessárias para assumir seus papéis enquanto sujeitos da construção do saber. Além disso, a compreensão das

especificidades do jogo, seus potenciais usos e sua adequação à determinada abordagem, são alguns aspectos que devem ser considerados para a construção de uma educação ativa, mediada pelos jogos.

Kellner e Share (2008) reforçam a necessidade de uma alfabetização crítica para a mídia que incentive uma postura autônoma dos educandos para que os mesmos se tornem produtores de suas próprias mensagens e, assim, possam refletir criticamente sobre as relações entre mídia e poder. Nesse sentido, acreditamos que os jogos de gênero narrativo representam uma alternativa para um uso mais consciente e autônomo dos jogos na educação, levando em consideração os aspectos de interatividade presente nesse tipo de jogo, que coloca o jogador como centro da jornada e como colaborador ativo da narrativa midiática.

Por fim, esse estudo apresentou algumas das principais características do jogo, em especial dos jogos narrativos, que podem trazer contribuições para o processo de alfabetização midiática em contexto escolar, traçando paralelos com a abordagem Cognitivista defendida por Jean Piaget (1999).

Acreditamos que com as ideias aqui expostas possam trazer contribuições para uma docência que estimule o pensamento crítico acerca das mídias e que possa compreender de que forma os jogos, em especial os jogos que usam como mecanismo lúdico central a criação de narrativas em colaboração com o jogador, podem ser ferramentas eficazes, quando utilizadas de maneira correta, para engajar o educando e torná-lo um sujeito autônomo na construção de saberes e na reflexão acerca das mídias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Raony M.; RAMALHO, Geber L. Narrativa e Jogos Digitais: Lições do RPG de Mesa. *Digital Proceedings of the V Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment* - SBGames, 2006. Disponível em: <https://www.cin.ufpe.br/~sbgames/proceedings/aprovados/23764.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social**. Rio de Janeiro: Bookmakers, 2013.

DATAREPORTAL. *Digital 2019 reports*. Disponível em: <https://datareportal.com/library>: Acesso em: 07 set. 2020.

DE PAULA, Bruno Henrique; VALENTE, José Armando. A criação de jogos digitais como abordagem pedagógica. Buenos Aires, Argentina: *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014. Disponível

---

em: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memorias2014.php>. Acesso em: 24 set. 2020.

FELIZOLA, Matheus; BRAGA, Vitor. Consumo Midiático em um Brasil profundo: uma incursão no interior sergipano. **Anais do XL Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** - INTERCOM, 40, 2017, São Paulo: Intercom, 2017. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0288-1.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 set. 2020.

MARTINS, Cristiana; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Gamificação das práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. In: **Anais do XI Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312318098\\_Gamificacao\\_nas\\_praticas\\_pedagogicas\\_em\\_tempos\\_de\\_cibercultura\\_proposta\\_de\\_elementos\\_de\\_jogos\\_digitais\\_em\\_atividades\\_gamificadas](https://www.researchgate.net/publication/312318098_Gamificacao_nas_praticas_pedagogicas_em_tempos_de_cibercultura_proposta_de_elementos_de_jogos_digitais_em_atividades_gamificadas). Acesso em: 20 set. 2020.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2001.

PAZELLO, Elaine Toldo. Mapeando as formas alternativas de não-participação. **Anais do 2º Seminário Educação em Pauta 2010**: A Crise da Audiência no Ensino Médio. INEP/MEC e FEA-RP/USP, 2010. Disponível em <https://www.facebook.com/institutounibanco/posts/130585516971233>. Acesso em: 07 set. 2020.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PESQUISA GAME BRASIL 2020. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/>. Acesso em: 20 set. 2020.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

QEDU. **Aprendizado dos alunos**: Brasil. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 20 set. 2020.