

GAME STUDIES E AS ABORDAGENS BASEADAS EM JOGOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

GAME STUDIES AND GAME-BASED APPROACHES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

ESTUDIOS DE JUEGOS Y ENFOQUES BASADAS EN JUEGOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Eduardo Lorini Carneiro¹ 0000-0001-9324-1062

Luciana Backes² 0000-0003-1395-122X

¹ Universidade La Salle – Canoas, RS, Brasil; dudu.carneiro@gmail.com

² Universidade La Salle – Canoas, RS, Brasil; luciana.backes@unilasalle.edu.br

RESUMO:

No presente artigo, partimos de uma perturbação que emerge no contexto da pesquisa dos autores ao desenvolver diferentes práticas pedagógicas pautadas no pensamento de jogos que, por muitas vezes, causam polifonia de significados. Assim, buscamos identificar os aspectos que diferenciam as abordagens baseadas em *game studies*, aqui caracterizados como a apropriação dos jogos enquanto artefatos presentes no cotidiano dos seres humanos, por meio da gamificação e da aprendizagem baseada em jogos. Tratam-se de práticas que se originam a partir das características dos jogos, apontadas por Huizinga (2019), e que se configuram atualmente em diversos contextos, envolvendo tanto os jogos como produto final, como os seus elementos e mecânicas. Na área da educação, evidenciamos que ambas se encontram presentes, se popularizando nos últimos anos como forma de engajamento dos estudantes. Acreditamos, contudo, que a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades na medida em que promovem a interação, imersão e representação. Por meio de uma revisão bibliográfica, configuramos um inventário de autores que tratam dos jogos e problematizam estas abordagens a partir de uma visão sistêmica, em contextos educacionais. Como resultado de nossas análises, identificamos que suas potencialidades não se resumem apenas ao engajamento, pois geram novas configurações de espaço e ampliam as formas de interação, participação e expressão de estudantes e professores na construção do conhecimento.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em jogos; educação; *game studies*; gamificação.

ABSTRACT:

In this article, we start from a disturbance that emerges in the context of the authors' research when developing different pedagogical practices based on the thinking of games that, often, cause polyphony of meanings. Thus, we seek to identify the aspects that differentiate approaches based on game studies, characterized here as the appropriation of games as artifacts present in the daily lives of human beings, through gamification and game-based learning. These are practices that originate from the characteristics of games, highlighted by Huizinga (2019), and that are currently configured in different contexts, involving both games as a final product and their elements and mechanics. In the area of education, we show that both are present, becoming popular in recent years as a form of student engagement. We believe, however, that gamification and game-based learning enhance learning and skill development as they promote interaction, immersion and representation. Through a bibliographical review,

we created an inventory of authors who deal with games and problematize these approaches from a systemic view, in educational contexts. As a result of our analyses, we identified that its potential is not just limited to engagement, as it generates new configurations of space and expands the forms of interaction, participation and expression of students and teachers in the construction of knowledge.

Keywords: keyword; keyword; keyword.

RESUMEN:

En este artículo, partimos de una perturbación que emerge en el contexto de la investigación de los autores al desarrollar diferentes prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento de juegos que, muchas veces, provocan polifonía de significados. Así, buscamos identificar los aspectos que diferencian los enfoques basados en estudios de juegos, caracterizados aquí como la apropiación de los juegos como artefactos presentes en la vida cotidiana de los seres humanos, a través de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos. Se trata de prácticas que se originan en las características de los juegos, destacadas por Huizinga (2019), y que actualmente se configuran en diferentes contextos, involucrando tanto al juego como producto final como a sus elementos y mecánicas. En el área de educación demostramos que ambas están presentes, popularizándose en los últimos años como forma de participación estudiantil. Sin embargo, creemos que la gamificación y el aprendizaje basado en juegos mejoran el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, ya que promueven la interacción, la inmersión y la representación. A través de una revisión bibliográfica, creamos un inventario de autores que abordan el juego y problematizan estos enfoques desde una mirada sistémica, en contextos educativos. Como resultado de nuestros análisis, identificamos que su potencial no se limita solo al compromiso, sino que genera nuevas configuraciones de espacio y amplía las formas de interacción, participación y expresión de estudiantes y docentes en la construcción del conocimiento.

Palabras clave: palabra clave; palabra clave; palabra clave.

Introdução

Jogar parece algo simples quando observamos essa prática de uma perspectiva distante. É apenas chutar uma bola, lançar alguns dados, movimentar as peças, ou apertar os botões na ordem correta. Entretanto, compreendemos que jogar se configura a partir de ações simples, de movimentos mecânicos e corporais, e outras mais complexas, tais como: tomada de decisões, reconhecimento de habilidades, definição de estratégias e pertencimento de grupo. Essas ações mobilizam conhecimentos e ampliam as estruturas cognitivas dos participantes.

Assim, pesquisas que apontam as características presentes nos jogos, como potencializadoras de participação e engajamento, ganham cada vez mais destaque em ambientes escolares e acadêmicos. Como consequência, elas são utilizadas em contextos e situações fora dos jogos, como na educação e ambientes empresariais, no intuito de mobilizar alunos ou colaboradores na realização de atividades propostas, para a apropriação de um objeto de conhecimento.

Diante disso, diversas abordagens emergem com a intencionalidade de proporcionar as mesmas experiências e vivências dos jogos. Os chamados “*game studies*” - cuja nomenclatura

também pode remeter a “estudos em jogos” ou “ludologia” – compreensões sobre os jogos como elemento cultural, construídas a partir de pesquisas. Shaw (2010) afirma que os *game studies* e a concepção de uma “cultura gamer” partem do reconhecimento de que os jogos atuais se configuram para além do estereótipo do jogador adolescente, do sexo masculino, no sofá da sala de casa. Eles vêm atraindo novos públicos de gênero e idade variada, bem como se apropriando de novos espaços a partir dos dispositivos móveis.

A autora apresenta ainda que tais estudos percorrem um campo interdisciplinar entre antropologia, economia, filosofia, psicologia e cinematografia (Shaw, 2010). Consideramos relevante, também, incluir a educação como um aspecto a ser considerado nos *game studies*, visto que a partir do pensamento de jogos, emergem formas de construir conhecimento com base nas representações do espaço do jogo. Este espaço pode ser tanto físico-geográfico (como jogos praticados ao ar livre ou de tabuleiro) como digital virtual (no caso de jogos eletrônicos em console, computador ou dispositivo móvel). Apesar de suas particularidades e de configurações distintas, os espaços possuem características que os aproximam e que serão discutidas ao longo do artigo. Assim, citamos a “gamificação” e a “aprendizagem baseada em jogos” como abordagens pautadas na compreensão de como se desenvolvem as ações de jogadores para situações que não foram pensadas, em sua origem, como jogos.

Iniciamos a partir da inquietação em relação às diferenças presentes nessas abordagens emergentes. Em pesquisas anteriores, desenvolvemos práticas distintas na qual utilizamos a alcunha de aprendizagem baseada em jogos (Carneiro, 2019) e a expressão de gamificação (Carneiro e Backes, 2021), ambas em contextos educacionais. Na primeira, como resultado da dissertação de mestrado em educação, nos apropriamos de jogos comerciais como *Minecraft*, *Far Cry 4* e *Assassin's Creed II* em sala de aula, para potencializar a construção do conhecimento geográfico dos estudantes na interação com os mapas, paisagens e espaços representados. Na segunda, utilizamos elementos de pontuação, classificação de equipes, missões e insígnias para mediar as atividades propostas no sexto e sétimo ano do ensino fundamental.

Com base neste histórico e na popularização dos termos aqui destacados, nos perguntamos: quais os aspectos que caracterizam um jogo e diferenciam as abordagens baseadas em *game studies* em um contexto educacional? Temos, então, como objetivo, identificar os aspectos que diferenciam estas abordagens na apropriação dos jogos enquanto artefatos presentes no cotidiano dos seres humanos, por meio da gamificação e da aprendizagem baseada em jogos.

Nossa jornada parte da identificação de um inventário de referências para tensionar as características presentes em jogos (analógicos e eletrônicos). A revisão bibliográfica foi realizada considerando autores que definem os termos emergentes a partir da: ação de jogar e identificação de suas características intrínsecas, bem como elas se aproximam da atividade educacional. Para a busca foi utilizado o site Google Acadêmico. Como bônus, destacamos suas apropriações por educadores em espaços escolares para o desenvolvimento de práticas que podem ser gamificadas ou baseadas em jogos, com base em seu desenvolvimento e objetivo. A escrita parte, ainda, das missões mobilizadas pelo autor no desenvolvimento de sua pesquisa de doutorado em educação da Universidade La Salle (Canoas, RS), por meio da linha de pesquisa Culturas, linguagens e tecnologias na educação e vinculada ao grupo de pesquisa Convivência e Tecnologia Digital na Contemporaneidade (COTEDIC UNILASALLE/CNPq).

Nosso inventário: construção de um referencial teórico em *game studies*

Como bons jogadores, iniciamos nossa missão em busca de reflexões para esse questionamento, configurando um inventário com itens que nos ajudam na exploração. Dessa forma, buscamos referências de outros autores e pesquisadores para compreender as características dos jogos a partir dos *game studies*, contemplando as abordagens emergentes de seu pensamento. Nossa revisão bibliográfica parte de autores que definem as características de um jogo e suas relações com a cultura humana. A partir disso, nos aproximamos de outras referências que tratam das características: interatividade, imersão, representação e construção do conhecimento, considerando o contexto educacional como espaço para identificação das práticas baseadas em jogos.

Entender os jogos como elementos culturais não é um fenômeno recente e já temos quase um século de história nesse percurso. Huizinga (2019), na primeira edição de seu livro “*Homo Ludens*”, publicada em 1938, trata o jogo a partir dessa perspectiva, compreendendo-o como fator cultural, presente no cotidiano das civilizações e que a própria cultura possui um caráter lúdico. Trata-se de uma forma de conceber a ludicidade não apenas como parte integrante dos jogos enquanto produtos comerciais, mas sim como uma característica intrínseca à sociedade, vista em situações como ritos de passagem, crenças, mitologias, relações de poder etc.

Essa concepção rompe com a dicotomia entre o que chamamos de real e de virtual ao afirmar que o jogo é dotado de uma realidade autônoma, que ultrapassa a esfera da vida humana, não sendo vinculado a um produto específico. Conforme Huizinga (2019, p. 2), “[...] ao se

reconhecer o jogo, se reconhece o espírito, pois o que quer que seja o jogo, ele não é algo material”.

A concepção da virtualidade é compreendida também por Lévy (1996) que não trata como algo fictício, mas algo desterritorializado, em um termo apropriado das ciências geográficas e que remete a uma separação do espaço físico, mas nem por isso deixam de existir ou deixam de ser reais. Já Murray (2003) indica o espaço digital virtual enquanto a capacidade de representação, tão rica e densa quanto a própria realidade tangível. São aproximações conceituais que nos retornam a Huizinga (2019, p. 23), ao tratar que o jogo “[...] se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens)”.

Desta forma, compreendemos o jogo como uma representação da realidade, que se apropria de elementos como a organização social, a cultura, os espaços, as paisagens e as linguagens do nosso cotidiano, mesmo apresentando uma narrativa que se utiliza de um universo fantástico, tal como monstros, robôs, alienígenas ou tartarugas que arremessam seus cascos em um mecanismo de defesa. A forma como o autor sintetiza e define o jogo ainda na década de 1930 é utilizada até o presente. Assim, conforme Huizinga (2019, p. 34),

[...] poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Salientamos que, principalmente nos últimos anos, os jogos eletrônicos precisam ser considerados em uma ótica capitalista. Conforme Woodcock (2019) a construção de um jogo passa por uma cadeia de produção que envolve o desenvolvimento, a escolha e criação das narrativas, o marketing e a divulgação até chegar aos jogadores.

Em relação à definição apontada por Huizinga (2019), vemos que suas características principais acompanham a evolução dos jogos mais recentes. Apesar de presenciarmos um movimento de hibridação em que os jogos ocorrem tanto em espaços físicos e localizados como em espaços digitais virtuais, percebemos que se trata de uma atividade livre, dotada de regras e presente em um tempo e espaço próprios para aquela determinada representação e narrativa.

Para além desta conceituação, destacamos que outros elementos emergem a partir da ação de jogar, o que configura uma ampliação da atividade em termos epistemológicos. A partir de nossas experiências, tanto como jogadores como também pesquisadores, acreditamos que o

jogo se constrói na interatividade, na imersão, na representação e no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, ou seja, na socialidade. Características que precisam ser exploradas ao se tensionar uma atividade baseada em jogos. Por motivos de familiaridade na vivência do autor, trazemos exemplos mais voltados aos jogos eletrônicos, mas entendemos a aplicabilidade dos exemplos, similarmente, aos jogos de tabuleiro, bem como às práticas desportivas que, mesmo com suas especificidades, também se utilizam destas características.

Para Maffesoli (1998, p. 124) a sociabilidade compreende a organização da sociedade pós-moderna “[...] através dos reencontros, das situações, das experiências no seio dos diversos grupos a que pertence cada indivíduo”. O videogame, assim, se configura como um artefato do cotidiano no qual o jogador atribui sentido agregado às suas demais experiências, anseios, curiosidades e aprendizagens, influenciado pela complexidade na qual o ser humano se encontra.

Assim, partimos da compreensão que jogar não é apenas apertar botões, mas participar de uma ação do jogo por meio de interface e/ou contexto. Ou seja, em um primeiro momento, a interatividade, no caso de um jogo eletrônico, se faz presente na ação desempenhada para movimentar o avatar, realizar as ações no ambiente do jogo e atribuir os comandos necessários para o desenvolvimento da narrativa. No entanto, se compreendermos a interatividade a partir dos princípios de participação - intervenção, bidirecionalidade - hibridação e permutabilidade - potencialidade, conforme defendidos por Silva (2008, p. 70), precisamos reconhecer que essa “[...] comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações”.

No comando do avatar, ou seja, da representação do personagem gráfico, a interatividade se desenvolve na mediação entre jogador e espaço digital virtual. Esse processo ocorre ao fazer escolhas conforme a narrativa propõe, se apropriar do cenário e estar em conexão com os demais personagens, ainda de acordo com as regras propostas pelos desenvolvedores.

Ao tratar de tipos significativos de escolhas, destacamos a importância do jogo estar relacionado à vida cotidiana do jogador e assim compreendemos que este estabelece ações desde antes mesmo de apertar o “*start*”. A escolha de um jogo parte das experiências, vontades, curiosidades e do desejo pelo desafio proposto, atribuindo significado à sua escolha que resultará em novas missões e descobertas.

Ao nos apropriarmos de jogos eletrônicos em sala de aula, para potencializar a construção do conhecimento em geografia (Carneiro, 2019), concluímos que os estudantes, na condição de jogadores, interagem com a interface do jogo para a continuidade da história;

interagem entre si para configurar uma rede de aprendizagens e descobertas na resolução dos desafios; e interagem com o videogame enquanto artefato na atribuição de significado às mecânicas e alterando níveis de dificuldade e modelos de avatares. A pesquisa de Carneiro (2019) foi realizada com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, a partir de um console *PlayStation 3* e jogos dos gêneros ação e aventura. Nesse contexto, foi evidenciada a configuração do espaço geográfico da sala de aula mediada pelas relações estabelecidas no espaço digital virtual.

Sendo o jogo uma atividade livre, a imersão ocorre a partir da disposição do jogador a configurar este novo espaço em um contexto digital virtual, deslocado de seu ambiente físico, porém, não deixando de ser influenciado por ele concomitantemente. Csikszentmihalyi (1990) trata dessa imersão como um “estado de *flow*”¹, caracterizado pelo intermédio entre o tédio e a ansiedade, ou seja, um ponto em que a pessoa, aqui na condição de jogadora, não se sente cansada nem frustrada ao interagir com a narrativa. Soderman (2021), ao revisitar o conceito, compreende que essa imersão, no estado de *flow*, potencializa a ação dos jogadores em um nível ideal de dificuldade, no qual os desafios e as habilidades são balanceados.

Sato (2009, p. 44) indica que a concepção de imersão nos jogos são para além das mecânicas e regras, a imersão “[...] está associada aos sistemas simbólicos construídos no universo de um videogame [...]” por meio dos quais o jogador se identifica, reconhece o espaço que configura e determina se deseja ou não permanecer nele.

Nesta perspectiva, acreditamos que não apenas o avatar é responsável pela imersão, mas sim o conjunto de fatores que configura a paisagem do jogo como um todo. Os cenários, os diálogos, as narrativas e os sons (por meio de elementos do cotidiano ou de uma trilha sonora) formam no imaginário do jogador um ecossistema que potencializa a sensação de estar presente, por um tempo determinado, em um espaço digital virtual integrado à sua geografia física.

Por meio desta paisagem configurada e sentida pelo jogador enquanto se encontra imerso, se dá também a representação. Sato (2009, p. 40) afirma que “[...] o jogo é uma forma de representação do ser humano e de seu contexto sociocultural. Esta representação aproxima-se de uma metáfora da vida ordinária, porém é distinta desta”. Ao desenvolver personagens, diálogos e cenários, os jogos potencializam a experiência do jogador em se sentir parte de um mundo construído artificialmente para representar um espaço específico.

¹ Ressaltamos que a teoria do *flow* compreende maior complexidade, corroborando para o desenvolvimento do individualismo não apenas no ato de jogar, mas na sociabilidade em geral, visto que o *flow* representa uma motivação para o trabalho no capitalismo, embora este não seja o foco de nosso artigo.

A partir dos jogos eletrônicos, temos acesso a representações de diferentes “mundos” em suas respectivas narrativas, tempos e espaços. Porém, não necessariamente cremos que estes espaços digitais virtuais traduzem o mundo tal qual ele realmente é, visto que no “mundo” habita uma complexidade de crenças, culturas e ideologias que não são consideradas em sua totalidade pelas empresas desenvolvedoras. Fragoso e Amaro (2018, p. 41) apontam que os jogos eletrônicos podem se tratar também de simulações como um “[...] sistema simplificado imita, em escala limitada, certos aspectos de outro sistema mais complexo”.

Nos jogos há a representação tanto dos seres humanos na sua condição social e comportamentos, como do espaço geográfico e do ecossistema no qual se desenvolve a narrativa. Identificamos elementos naturais, culturais ou urbanizados construídos a partir das referências existentes em nosso espaço geográfico, com conflitos e tensionamentos, mas ainda sob uma perspectiva a qual os desenvolvedores podem privilegiar certos aspectos em detrimento de outros. Dessa forma, as representações não são neutras e podem acarretar em diferentes formas de interpretação a partir de suas narrativas com base nos cenários, personagens e missões de cada jogo.

Tais interpretações emergem a partir das interações que estabelecemos na ação de jogar, potencializando a aprendizagem de conceitos específicos. Partindo das perturbações provocadas pela narrativa e/ou missões, construímos diferentes conhecimentos, a partir da Epistemologia Genética de Piaget (2003). Na ação de jogar, nos deparamos com múltiplos contextos e situações que assimilamos com nossas estruturas cognitivas prévias, estabelecendo conexões com nossos conhecimentos já construídos. Então, acomodamos as novas aprendizagens em uma eventual transformação do conhecimento (conceito) e, desse processo, resulta a adaptação para outras situações, que seria o “[...] equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (Piaget, 2003, p. 200).

Em suma, ao jogar, interagimos com os cenários, personagens e missões (narrativas) que provocam perturbações no sistema cognitivo, potencializando novas aprendizagens a partir das conexões entre o que vivenciamos no jogo e o que está fora dele, mas ainda sendo influenciado pelo mesmo.

Considerando esta ação em um sentido mais prático, jogar nos possibilita também reconhecer as habilidades presentes em nosso personagem (ou em nós mesmos) e os pontos a serem fortalecidos para a continuidade na história. Ao nos depararmos com missões específicas, dependendo de cada jogo, precisamos que nosso avatar tenha a capacidade de usar um arco, construir um barco ou dirigir um carro, o que implica em realizar tarefas menores que desenvolvem as habilidades necessárias para essa continuidade. No entanto, mesmo fora do

espaço digital virtual, presenciamos situações nas quais o jogador precisa potencializar aspectos como leitura de mapas, pensamento estratégico, precisão e coordenação motora, levando ao reconhecimento das habilidades atuais e o seu eventual desenvolvimento.

Na vivência do autor, esse artigo é escrito poucos dias após a conclusão do jogo *Ghost Of Tsushima* (Sucker Punch Productions, 2020), caracterizado por retratar a ilha japonesa de Tsushima durante o período da invasão mongol no Japão no ano de 1274. Durante a construção desse inventário acerca das características dos jogos, pensava no que provocava a vontade de voltar, noite após noite, para explorar a paisagem em questão, identificando como o jogo se tornava significativo.

Assim, conforme as características apresentadas por Huizinga (2019), tratamos de um espaço japonês do século XIII representado na sala de um pesquisador brasileiro no século XXI, configurando um deslocamento de espaço e tempo que ocorre em congruência às demais ações cotidianas. Trata-se de uma atividade livre, na qual a participação e seu tempo de duração ficam a critério do próprio jogador. Há ainda a presença de regras que permitem avançar na história segundo o que é proposto pela narrativa, não sendo possível avançar para as bases mongóis sem os equipamentos necessários, por exemplo, o que implica em realizar as missões em uma sequência lógica.

Para além destes elementos, destaca-se a ambientação e qualidade gráfica dos cenários, que somada à trilha sonora ampliam a sensação de imersão, fazendo o jogador se sentir parte da ilha. A paisagem, em um contexto puramente geográfico de representar aquilo que identificamos do espaço ao redor através dos nossos sentidos (Santos, 2017), condicionando a forma como socializamos e interagimos (Souza, 2021), potencializa a representação e a atribuição de significado aos elementos visuais e sonoros apresentados pelo jogo. Há ainda uma representação clara defendida pelos desenvolvedores de personagens heróis (japoneses) e vilões (mongóis).

Ressaltamos que a narrativa principal, acompanhada de missões secundárias, proporcionam a sensação de liberdade ao jogador para interagir com o artefato conforme suas escolhas e vontades, conhecendo outros personagens e identificando aspectos das culturas japonesa e mongol com base nos elementos representados. Dessa forma, reconhecemos as habilidades necessárias para o desenvolvimento do que é proposto e construímos conhecimento sobre o conflito, a agricultura, a configuração do espaço, os biomas e o ecossistema, entre outros na medida em que avançamos na história.

Sistematizamos, na Figura 1, os elementos potencializados pelos jogos eletrônicos em uma captura do jogo em questão. A partir de seu espaço físico, o jogador interage com o artefato

(A) fazendo com que o avatar, personagem representado (B), tenha a interação estabelecida com o espaço digital virtual (C) na prática de meditação sobre a paisagem e a composição de um *haiku*². Nesta paisagem, representa-se o cenário a partir da concepção dos desenvolvedores possibilitando a imersão do jogador e a conexão do mesmo com a paisagem (D), em uma dinâmica na qual construímos conhecimento e atribuímos significado à ação (E).

Figura 1 - Elementos dos jogos a partir de *Ghost Of Tsushima*.



Fonte: Sucker Punch Productions (2020). Captura de tela dos autores (com edições).

As características apresentadas não são exclusivas de *Ghost Of Tsushima* e poderíamos ter utilizado outros jogos como referência no exemplo citado. Porém, mais uma vez reiteramos que as interações aqui tratadas são significativas para o jogador desde o momento da escolha do título a ser jogado. Este jogo em questão parte da curiosidade do autor como pesquisador em Ciências Humanas acerca de uma narrativa oriental, escapando do padrão eurocentrista presente em diversos outros jogos. A partir dessa escolha, identificamos o espaço em que a imersão ocorre, bem como as paisagens, as vivências, as histórias representadas e os conhecimentos a serem construídos.

Bônus: as abordagens pautadas em *game studies* no contexto educacional

Considerando as características intrínsecas aos jogos, emergem nas últimas décadas os estudos pautados em *game studies*. Utilizamos aqui a nomenclatura em inglês em vez das traduções possíveis para o termo, por essa ser mais difundida em pesquisas relacionadas ao

² *Haikus* são poesias tradicionais japonesas compostas por três versos curtos. Na narrativa de *Ghost Of Tsushima*, o jogador descobre locais específicos no mapa para contemplar a paisagem e compor os textos que o convidam a refletir sobre temas como a morte, a solidão, a esperança etc.

tema. Os *game studies* se baseiam na interação entre jogo e jogador, proporcionando múltiplas experiências a partir dos objetivos nos quais são empregados. A terminologia é utilizada academicamente nas pesquisas sobre jogos, como em Shaw (2010), a qual citamos anteriormente, Mäyrä (2008) e Chess e Consalvo (2022), que a consideram um campo de estudos em mídia e comunicação baseado em jogos.

Em nível nacional, destacamos o trabalho de Alves (2011) na identificação de como as produções nesta área apresentam crescimento no decorrer do tempo. Na revisão bibliográfica, realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram localizadas, em 2011, quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Em dezembro de 2023, repetindo a pesquisa com os mesmos descritores (games; jogos digitais; jogos eletrônicos; videogames) foram encontradas 29 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado. Em 12 anos presenciamos o aumento de 725% em dissertações e 800% em teses.

Dentre as abordagens que emergem a partir da ação com jogos, temos em algumas a presença de jogos em sua ação primordial: colocar o jogador em um estado de imersão, no qual ele interage com elementos do espaço representado e desenvolve habilidades e conhecimentos a partir da narrativa. Em outras, apenas algumas funções técnicas são apropriadas, como a utilização de pontos, representação por avatares, etc.

Entretanto, percebemos que muitas vezes essas abordagens se confundem ou até mesmo se complementam. Diante disso e considerando as características especificadas pelos autores de nosso inventário bibliográfico, retomamos nossa pergunta inicial: quais os aspectos que caracterizam um jogo e diferenciam as abordagens baseadas em *game studies* em um contexto educacional?

Um dos primeiros conceitos que exploramos nesta perspectiva é o de gamificação, sendo uma tradução recente do termo em inglês “*gamification*”. Deterding *et al.* (2011, p. 10) tratam deste conceito como uma forma de interação entre ser humano, computador e jogos. Os autores identificam que o termo já vinha sendo utilizado em âmbito acadêmico, mas sem uma definição clara e, com base no estudo de jogos e da sua aplicação, conceituam a gamificação como “[...] o uso dos elementos do design de jogos em contextos de não-jogos” (tradução dos autores³).

Este conceito de gamificação é defendido também por outros autores e pesquisadores, na perspectiva de colocar os participantes na condição de jogadores e criar a experiência que os jogos proporcionam ainda que não dependam da apropriação de um jogo enquanto produto

³ Texto original: “‘Gamification’ is the use of game design elements in non-game contexts.”

final. A partir dessa definição, é preciso compreender também outros dois aspectos: a) quais são os elementos do *design* de jogos?; e b) o que são contextos de “não-jogos”?

Para este primeiro aspecto, buscamos apoio em McGonigal (2012). A autora traz Huizinga como aporte teórico para a definição dos elementos e afirma que um jogo é definido por quatro características básicas: a meta como o senso de objetivo; um sistema de regras; um sistema de *feedback*; e a participação voluntária. Identificamos, assim, que estes quatro elementos precisam se fazer presentes em uma prática gamificada. No entanto, ela não precisa se restringir apenas a esses, visto que do jogo também emerge, conforme Huizinga (2019), o pertencimento a um grupo social, potencializando a cooperação entre os participantes.

Em relação ao segundo aspecto, retornamos a Deterding *et al.* (2011) que consideram que um contexto de “não-jogo” seria todo aquele que não foi pensado, em sua gênese, para ser um jogo. Dessa forma, a gamificação se configura como potencialidade em áreas como treinamentos, ambientes empresariais, saúde, educação etc. As práticas gamificadas não seriam, nessa concepção, iguais em todos os contextos, podendo privilegiar determinadas características em sobreposição a outras, além de visar tanto a cooperação como também a competição entre os membros.

Considerando, então, uma ampliação do conceito antes apresentado, a gamificação se configura como a apropriação de uma prática estruturada a partir de um sistema de regras na qual os participantes possuem um objetivo claro a ser cumprido e recebem um feedback de seu desenvolvimento. Essa participação deve ser livre e ocorrer em um ambiente que não tenha o jogo propriamente dito como objetivo primordial, mas considere os participantes como jogadores em potencial a partir de um estado de ludicidade.

Devido a essa perspectiva, evidenciamos uma popularização da gamificação em contextos pedagógicos, vista como uma forma de potencializar o engajamento dos estudantes nas atividades escolares. Brunvand e Hill (2019) apontam alguns aspectos que consideram vantagens na gamificação em relação aos métodos que eles denominam como tradicionais. Segundo os autores, essas vantagens residem no monitoramento do progresso das turmas diante dos desafios propostos, a possibilidade de cooperação entre os participantes e a perceber o erro como formas de pensar novas maneiras de realização das atividades.

Outro aspecto destacado nesta pesquisa é o de que para gamificar suas aulas, os docentes precisam se apropriar de recursos tecnológicos, pois “[...] o profissional deve ser proficiente no uso de tecnologia ou, no mínimo, estar disposto a aprender sobre integração de tecnologia ao

longo do seu currículo” (Brunvand e Hill, 2019, p. 61, tradução dos autores⁴). Em contraposição a essa ideia, ressaltamos que não necessariamente um processo de gamificação depende de algum artefato tecnológico. Estes podem ser aliados e potencializar experiências como representação de insígnias e realização de atividades, mas não se configuram como elementos obrigatórios em práticas gamificadas.

Sicart (2021) problematiza a gamificação a partir de uma perspectiva capitalista, na qual a atividade de jogar pode ser resumida a simples obtenção de pontos. Dessa forma, além de impulsionar a competição em detrimento de um pensamento mais coletivo, trazer elementos de jogos para contextos da vida social corrobora para que não haja separação entre jogo e vida real conforme defendido por Huizinga (2019).

Como parte de nossas pesquisas (Carneiro e Backes, 2021) apresentamos uma proposta de gamificação com turmas do ensino fundamental de uma escola pública para o desenvolvimento de habilidades na disciplina de geografia. Por ora utilizamos artefatos de alcance dos estudantes, como o Instagram, mas em outras situações foram utilizados apenas os recursos disponíveis na escola de uma maneira “desplugada”, ou seja, sem a utilização de tecnologias digitais.

Neste processo, identificamos que os estudantes desenvolveram as habilidades conforme o proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) por meio da interação e cooperação. Nos apropriamos desta abordagem buscando formas de que ela não tivesse um caráter competitivo entre os participantes. Assim, o sentimento de pertencimento a um grupo foi intensificado ao longo das aulas.

A presença da gamificação nas escolas já vem sendo percebida há algum tempo. Destaca-se, assim, a obra de Alves (2015) que a trata como uma possibilidade a mais para os professores, mas não sendo algo que substitua outras práticas. Em um contexto de distanciamento provocado pela pandemia da COVID-19 nas escolas, percebemos que o termo se popularizou e muitas vezes sem um aprofundamento teórico. Dessa popularização, surge a necessidade de abordarmos as práticas que não correspondem a um contexto de “não jogo”. Assim, buscamos novas referências para conceituar também a aprendizagem baseada em jogos.

Para sanar nossa pergunta de pesquisa, precisamos compreender esta abordagem identificando os aspectos que a aproximam ou a diferenciam da gamificação. Prensky (2012) trata da aprendizagem baseada em jogos como algo emergente nas escolas, de forma a trazer a

⁴ Texto original: "The practitioner must be proficient in technology use or, at the very least, be willing to learn about technology integration across the curriculum".

ludicidade e a superação dos desafios de forma articulada com os planos de ensino das disciplinas. Além disso, configura-se como uma prática que dialoga com o contexto social dos estudantes. Assim, essa abordagem, diferente da gamificação, implica na utilização de jogos em sua condição final, e não apenas da apropriação de suas mecânicas e características. Conforme Carvalho (2015, p. 176):

A Aprendizagem Baseada em Jogos (GBL de Game Based Learning) é uma metodologia pedagógica que se foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação. GBL integra-se na denominação geral de Jogos Sérios (Serious Games), ou seja jogos que têm um objectivo principal que não é o entretenimento e que têm sido utilizados, com sucesso, nas áreas da saúde, investigação, planeamento, emergência, publicidade, etc.

Sena *et al.* (2016) apresenta a interação com o espaço representado no jogo, a construção coletiva nas experiências e o desenvolvimento da aprendizagem a partir das perturbações que são apresentadas nas narrativas como itens a serem explorados na educação. Para Carneiro (2019), no uso de jogos de *PlayStation 3* com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, foi possível evidenciar que a apropriação dos jogos em sala de aula potencializa a construção do conhecimento, a partir da mediação do professor e na forma como os estudantes interagem entre si e com o jogo, resultando na configuração do espaço digital virtual hibridizado com o espaço geográfico da sala de aula.

Assim, vemos que entre estas duas abordagens há uma aproximação na prática pelo uso em contextos que não foram pensados para se tornarem “jogáveis”, como a saúde, a educação e ambientes corporativos. No entanto, o seu distanciamento ocorre quando nos apropriamos dos elementos dos jogos para criar um espaço lúdico em uma abordagem ou utilizamos os jogos propriamente ditos em outra situação.

Quando falamos de gamificação e aprendizagem baseada em jogos, nos referimos a práticas que emergem nas pesquisas acadêmicas quase que juntas. Ambas começaram a ser discutidas no começo da década de 2010, dentro do grande escopo dos *game studies*. Porém, com o passar do tempo e do desenvolvimento de novas práticas, elas assumem diferenças que se tornam fundamentais para compreendermos como cada uma se configura em determinados espaços e contextos.

No Quadro 1 a seguir representamos as diferenças entre a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos considerando os elementos e características dos jogos conforme apresentado anteriormente.

Quadro 1 - Comparação entre gamificação e aprendizagem baseada em jogos.

Característica	Gamificação	Aprendizagem baseada em jogos
Contexto de jogo	Ocorre em ambientes sem a presença de jogos.	Ocorre de forma alinhada com um ou mais jogos.
Objetivo	De acordo com a prática envolvida.	De acordo com a prática e em congruência com o jogo.
Participação	Incentivada de forma livre, não sendo obrigatória.	Incentivada de forma livre, não sendo obrigatória.
Interação	Ocorre entre os participantes (professor e estudantes) mediados pelo contexto da aula ressignificados como um jogo.	Ocorre entre os participantes (professor e estudantes) mediados pelo contexto da aula e pelo espaço do jogo.
Imersão	Ocorre a partir da ação dos participantes na configuração de um espaço lúdico a partir dos elementos dos jogos.	Ocorre no espaço do jogo e pode ser ampliada através da representação por avatares e elementos do ecossistema.
Sistema de regras	Definido pelo mediador em concordância com usuários.	Definido pelas mecânicas do jogo utilizado.
Sistema de <i>feedback</i>	Apresentado pelo mediador na forma de placar, insígnias etc.	Apresentado pelo jogo de acordo com as mecânicas.
Tecnologia digital	Potencializadora, mas não se configura como essencial.	Potencializadora, mas não se configura como essencial.

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Em relação à aplicabilidade, evidenciamos que a aprendizagem baseada em jogos, pelo seu caráter voltado à construção do conhecimento, vem se configurando como um artefato pedagógico mais presente em salas de aula. Uma concepção de educação na qual as diferenças entre a realidade, virtualidade e presencialidade são cada vez menores devido às novas experiências entre os seres humanos e à atribuição de novos significados aos artefatos de seu cotidiano. A partir disso, compreendemos que as experiências se desenvolvem ligadas na vida como um todo, conectando-nos uns com os outros e com a paisagem, independentemente de estarmos em uma conexão com a internet ou não.

Santos e Torres (2021, p. 10) apontam que essa configuração resulta “[...] por se apagar a distinção entre humano, máquina e natureza, pelo um excesso de informações e pela importância das interações”. Assim, o jogo deixa de ser um elemento apenas voltado à diversão para ganhar múltiplos sentidos e significados conforme a apropriação que o jogador faz desse artefato.

A aprendizagem baseada em jogos como prática educativa pode ser percebida a partir de três aspectos, conforme os diferentes jogos são utilizados, reconfigurados ou criados:

- A prática com jogos já existentes, utilizando-os no contexto escolar ou mesmo em capacitações com o intuito de desenvolver habilidades e promover experiências específicas conforme cada área do conhecimento ou objetivos propostos pelos mediadores e professores. Como referência Nunes e Costa (2022) analisam o jogo

Pokémon Go na forma como as pessoas interagem com o espaço urbano do município de Santa Maria (RS) e suas potencialidades no ensino de Geografia, a partir da experiência promovida pela hibridização entre os espaços físicos e virtuais.

- Uma nova configuração para jogos já existentes, visando torná-los mais próximos do contexto educacional. Como exemplos, citamos o modo educativo de *Minecraft*, que forma uma comunidade conectada em rede para aplicações no jogo de criação de blocos para fins pedagógicos. Destacamos também o modo Discovery Tour da série *Assassin's Creed*, promovendo situações de ensino e aprendizagem que tensionam diferentes conhecimentos, levando o jogador a interagir, a partir da representação do avatar, com elementos do Egito Antigo (*Assassin's Creed Origins*), da Grécia Antiga (*Assassin's Creed Odyssey*) e da Era Viking (*Assassin's Creed Valhalla*);
- O desenvolvimento de novos jogos para serem utilizados em espaços educacionais e potencializar aprendizagens e descobertas a partir de suas narrativas, missões e interfaces. Nesse movimento, educadores e programadores atuam em conjunto e unem-se a outros profissionais e grupos para o desenvolvimento de artefatos que podem ser analógicos ou digitais a partir de conhecimentos e habilidades específicas para serem desenvolvidas. Como um exemplo dessa aplicabilidade, referenciamos o gamebook *Guardiões da Floresta*, sendo este uma mídia híbrida com elementos de jogos misturados a uma narrativa literária em meio a floresta amazônica (Alves, 2021). Além dos conhecimentos que permeiam a história, o jogo potencializa o desenvolvimento de funções executivas como memória, categorização e atenção. O artefato está disponível para dispositivos móveis e foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa Comunidades Virtuais da Universidade do Estado da Bahia, demonstrando a potencialidade do desenvolvimento de jogos em âmbito nacional para fins pedagógicos.

A gamificação, entretanto, não está presente apenas nos espaços escolares. A apropriação das mecânicas e características dos jogos se tornou comum em diversos elementos com os quais interagimos em nosso cotidiano. Desde sistemas de treinamento e cursos online que estabelecem uma forma de progresso e níveis a partir da realização de atividades específicas na forma de missões, como também em aplicativos de transporte de corridas que usam sistemas de pontuação para categorizar passageiros e motoristas.

Em ambos os casos, nos referimos a ambientes “não jogos”, nos quais o objetivo não necessariamente consiste em conduzir um avatar ao final de uma jornada desenvolvida pelos programadores. A finalidade, dependendo da situação e do artefato em questão, reside em promover um sentimento de ludicidade no usuário de forma que este sinta-se motivado a dar continuidade na sua ação com o ambiente gamificado.

Corroborando com nossas preocupações já mencionadas, Silva (2019) trata da gamificação em educação para além do encantamento e romantização pelos jogos. Conforme a autora, a abordagem surge como estratégia de negócios e, na sala de aula, há pouca reflexão sobre as consequências aos estudantes ao serem expostos em situações competitivas e promotoras de um individualismo. Assim, compreendemos a organização coletiva, a cooperação e o fortalecimento de grupos, presentes em jogos, como significativos em uma prática educativa.

Conclusões

Ao longo deste artigo, partimos em uma jornada que iniciou em nosso próprio ambiente de pesquisa, ao nos depararmos com as diferentes nomenclaturas de abordagens que derivam a partir dos *game studies*. Assim, para expressar claramente os conhecimentos construídos nas investigações, sentimos a necessidade de contextualizar estas práticas e identificar os aspectos tanto que as aproximam como as diferenciam, retomando nossa proposição do objetivo do artigo.

Na busca das referências em nosso inventário, com outros autores que dialogam sobre o tema, caracterizamos *game studies* como o estudo dos jogos enquanto artefatos presentes no cotidiano dos seres humanos. O conceito se origina nas características apresentadas por Huizinga (2019), na década de 1930, sendo presente também nos jogos mais recentes, a partir da apropriação do jogo para além do entretenimento, considerando suas potencialidades em diversas áreas.

A gamificação e a aprendizagem baseada em jogos partem da premissa de utilização destas características no contexto em que são aplicadas. Entretanto, na gamificação não necessariamente se utiliza um jogo em sua condição final para atingir os objetivos, o que a torna popular tanto em espaços educacionais como também em outros cenários e propostas. A aprendizagem baseada em jogos, por sua vez, estrutura-se em um ou mais jogos já existentes ou desenvolvidos especificamente para o contexto em que é utilizado e este é influenciado pelo sistema de regras e *feedback* previamente configurado no artefato.

Concluimos esta missão trazendo clareza nos conceitos e nomenclaturas das abordagens aqui empregadas e sua aplicabilidade no contexto educacional. Presenciamos, nos últimos anos, diversas práticas derivadas dos jogos como formas de promover a participação dos estudantes nas suas atividades e sem preocupação de estabelecer relação entre jogo, conhecimento e objetivo pedagógico. Acreditamos que estas abordagens possuem grandes potencialidades como destacado ao longo do artigo a partir de um aprofundamento teórico, ação-reflexão, podendo despertar novos jogadores para a realização de novas missões nesse campo de pesquisa.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn. **Games studies: mapeando as pesquisas na área de games no Brasil**. 2011. Disponível em <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/678>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ALVES, Lynn. Gamebook Guardiões da Floresta: um divisor de águas na trajetória do Comunidades Virtuais. In: ALVES, Lynn (org.). **Jogos digitais e funções executivas: desenvolvimento, pesquisas e aprendizagens mediadas pelo gamebook Guardiões da Floresta**. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 17-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRUNVAND, Stein; HILL, David. Gamifying your teaching: guidelines for integrating gameful learning in the classroom. **College Teaching**, vol. 67, n. 1, p. 58-68, 2019.

CARNEIRO, Eduardo Lorini. **Jogos eletrônicos como artefatos para a construção de conceitos científicos em Geografia**. 2019. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. Gamificação como prática pedagógica na disciplina de geografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, p. 369-392, out./dez., 2021.

CARVALHO, Carlos Vaz de. Aprendizagem baseada em jogos. II WORLD CONGRESS ON SYSTEMS ENGINEERING AND INFORMATION TECHNOLOGY, 2., 2015, Vigo. **Anais [...]**. Vigo, nov. 2015. p. 176 -181.

CHESS, Shira; CONSALVO, Mia. The future of media studies is game studies. **Critical Studies in Media Communication**. vol.39, 2022.

CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. **Flow: the psychology of optimal experience**. HarperCollins Publishers, New York, 1990.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. Gamification: toward a definition. CHI 2011 CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING

SYSTEMS, 2011, Vancouver. **Proceedings** of Gamification Workshop, Vancouver: ACM, 2011.

FRAGOSO, Suely; AMARO, Mariana. **Introdução aos estudos de jogos**. Salvador: Edufba, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MÄYRÄ, Frans. **An Introduction to Game Studies: games in culture**. London: Sage Publications Ltd, 2008.

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

MURRAY, Janet. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itáú Cultural: Unesp, 2003.

NUNES, Leonardo Berté; COSTA; Benhur Pinós da. espaço híbrido em Santa Maria (RS): experienciando a cidade como jogador de Pokémon Go. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v.16, p. 1-20, 2022.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

SANTOS, Katia Ethienne Esteves dos; TORRES, Patricia Lupion. Educação digital - híbrida e onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, n. 27, p. 1-26, 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

SATO, Adriana Kei Ohashi. Do mundo real ao mundo ficcional: a imersão no jogo. *In*: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (org.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 37-48.

SENA, Samara de; SCHMIEGELOW, Sarah Schmithausen; PRADO, Gladys M. B. C. do; SOUZA, Richard Perassi Luiz de; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 1, julho, p. 1-11, 2016.

SHAW, Adrienne. What Is Video Game Culture? Cultural Studies and Game Studies. **Games and Culture**, v. 5, nº 4, setembro, p. 403-424, 2010.

SICART, Miguel. Playful Capitalism, or Play as an Instrument of Capital. **Contracampo**, Niterói, v. 40, n. 2, maio-ago, 2021.

SILVA, Aline Conceição Job da. Entre o letramento em games e a gamificação: as mecânicas em jogo. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1221-1235, out.-dez. 2019.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **FAMECOS**, Porto Alegre, n. 37, p. 69-74, dezembro de 2008.

SODERMAN, Braxton. **Against flow**. Massachusetts Institute of Technology, 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

SUCKER PUNCH PRODUCTIONS. **Ghost Of Tsushima**. Sony Interactive Entertainment, 2020. Dirigido por Nate Fox e Jason Connell.

WOODCOCK, Jamie. **Marx no fliperama**: videogame e luta de classes. 1 ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

SOBRE OS AUTORES

Eduardo Lorini Carneiro. Mestre e doutorando do PPG em Educação da Universidade La Salle; membro do Grupo COTEDIC UNILASALLE/CNPq e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Contribuição de autoria: autor.

<https://lattes.cnpq.br/3894080056546785>

Luciana Backes. Professora do PPG em Educação de Universidade La Salle; doutora em Educação pela UNISINOS e Université Lumière Lyon 2. Líder do COTEDIC UNILASALLE/CNPq e pesquisadora visitante da Université Claude Bernard, Lyon 1.

Contribuição de autoria: .

<https://lattes.cnpq.br/6301625161386664>

Como citar

CARNEIRO, Eduardo Lorini; BACKES, Luciana. *Game studies* e as abordagens baseadas em jogos no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11773