

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Filosofia

Emanuel Marcílio Castedo Severo

**O VIDEOGAME COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E FILOSÓFICA PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA**

Seropédica
2022

Emanuel Marcílio Castedo Severo

**O VIDEOGAME COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E FILOSÓFICA PARA O
ENSINO DE FILOSOFIA**

Monografia do Curso de Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Filosofia.

Orientador: Prof. Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Seropédica
2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTº TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO



ATA Nº 1773/2022 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)

Nº do Protocolo: 23083.028104/2022-25

Seropédica-RJ, 06 de maio de 2022.

ATA DE AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM FILOSOFIA**

Às dez horas do dia seis de maio de dois mil e vinte e dois, na sala virtual da plataforma Google Meet, reuniram-se os professores BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA (DTPE/UFRRJ), LILIANE BARREIRA SANCHEZ (DTPE/UFRRJ) e CARLA LARISSA ALMEIDA DIAS (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - SEEDUC) para, sob a presidência do primeiro, avaliar a monografia de título: **O videogame como ferramenta pedagógica e filosófica para o ensino de filosofia** do aluno do Curso de Licenciatura em Filosofia EMANUEL MARCÍLIO CASTEDO SEVERO, matrícula 2016300106. A comissão avaliadora considerou **APROVADA** a monografia apresentada, como requisito necessário à obtenção do título de Licenciado em Filosofia.

(Assinado digitalmente em 06/05/2022 18:23)

BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)

Matrícula: 1528697

(Assinado digitalmente em 06/05/2022 19:41)

LILIANE BARREIRA SANCHEZ

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)

Matrícula: 1719162

(Assinado digitalmente em 06/05/2022 18:25)

EMANUEL MARCÍLIO CASTEDO SEVERO

DISCENTE

Matrícula: 2016300106

(Assinado digitalmente em 10/05/2022 22:03)

CARLA LARISSA ALMEIDA DIAS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 121.527.167-01

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 1773, ano: 2022, tipo: ATA, data de emissão: 06/05/2022 e o código de verificação: 4420b0c0d9

A atividade docente de que a discente não se separa É uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 142)

Que ninguém por ser jovem hesite em filosofar, nem por ser velho de filosofar se canse. Pois ninguém é jovem ou velho para a saúde de sua alma. (EPICURO, *Carta a Meneceu*)

SUMÁRIO

RESUMO:	5
INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1	
O VIDEOGAME PENSA? PARA FILOSOFAR ALÉM DOS TEXTOS	12
CAPÍTULO 2	
A EXPERIÊNCIA DO VIDEOGAME E O FILOSOFAR	21
CAPÍTULO 3	
JOGANDO, ESTUDANDO, FILOSOFANDO E APRENDENDO	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
AGRADECIMENTOS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
REFERÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS	42
REFERÊNCIAS DOS JOGOS DIGITAIS	43

RESUMO:

Os métodos educativos estão cada vez mais ultrapassados, não acompanhando a evolução científica, cultural e social da sociedade. No ensino de Filosofia a situação é ainda mais crítica, pelo apego à tradição escrita e uma prática nada filosófica. Uma atualização se faz necessária, e o presente trabalho tem como objetivo demonstrar que uma mídia como os videogames pode ter resultados muito positivos para o ensino de Filosofia e para a filosofia em si, apesar do preconceito histórico que separa o conhecimento e o entretenimento. Essa defesa será feita a partir do uso da logopatia e da exploração do conceito-imagem, formulado por Julio Cabrera, que expande as possibilidades filosóficas. Cabrera desenvolve sobre conceitos-imagem por meio do cinema, mas aqui será defendido que esses conceitos também se encontram nos videogames, podendo usar de muitas das principais ferramentas do cinema para a criação deles, e propondo algo novo que pode criar um ambiente ainda mais imersivo: a interação. A interação será um elemento chave para esta defesa, já que atende de forma mais precisa as novas gerações que são cada vez mais agentes e não aguentam a passividade proposta pela sala de aula. Por isso será explorado mais da natureza do jogo, e em especial na sua forma digital, principalmente por meio das contribuições de Nesteriuk, Zagalo e Nogueira, com o objetivo de desvendar possibilidades de seu uso para a educação e para a filosofia. Além do que a sua natureza propõe, o jogo digital pode ser usado para sensibilização de diversos assuntos que podem ser abordados filosoficamente com a ajuda do educador. Também será explorada a diferenciação entre esta proposta e a gamificação, por se tratar de caminhos opostos: geralmente, a gamificação usa artifícios do jogo para motivação na educação, se preocupando demais com os elementos didáticos e pouco com os lúdicos, enquanto o que é aqui proposto, é aproveitar jogos ditos comerciais para fins educacionais e filosóficos. Ao final do presente trabalho, é possível pensar sobre a uma aliança entre educação e tecnologia, assim como uma educação que ajude a interpretar, entender e dominar a natureza do tecnológico, criando uma educação mais humana e crítica, longe da apatia lógica presente na história da filosofia. Também, é aqui pretendido uma capacitação do professor de Filosofia, que entendendo as possibilidades da ferramenta, e as impossibilidades da atual forma de ensino, possa se atualizar e encontrar novos caminhos para percorrer, não abrindo mão totalmente das tradições e história da filosofia, mas ampliando-as e atualizando-as.

Palavras Chaves: Ensino de Filosofia; Conceito-Imagem; Videogame; Jogos Digitais

INTRODUÇÃO

Popularmente, há uma divisão categórica entre os estudos e os objetos midiáticos de entretenimento. O *videogame*¹, por exemplo, é muitas vezes visto como um retardo no ensino para crianças e adolescentes que, ao invés de estudarem, gastam seu tempo com esses jogos em ambientes virtuais. No século passado, a mesma problemática em relação ao tempo destinado aos estudos se dava com filmes, pois eram vistos unicamente como objetos de entretenimento e por muito tempo diversos autores defenderam seu afastamento da educação formal. O ensino escolar, principalmente em sua vertente tradicional, se apegava ao fato de que o ato de aprender acontece através de livros, pela escrita e leitura, de forma conceitual. Com o passar dos anos, aos poucos os filmes começaram a ser objetos de experimentos educativos, sendo no século XXI utilizados por diversos métodos de ensino. Embora boa parte desse preconceito tenha se esvaído, ainda são recursos usados raramente em sala de aula.

Os *videogames*, que são formas mais recentes de mídia, principalmente em sua forma em alta qualidade visual de computação gráfica e de comandos, ainda estão distantes da sala de aula e são vistos com receio na academia. Entretanto, existe uma vertente de ensino ativo que caminha para a gamificação, que aproveita cada vez mais as novas gerações mais familiarizadas com a linguagem dos jogos. Essa vertente “[...] se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, ou seja, fora de games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (Alves et al., 2014, p. 76). Este método tem vantagens sobre os métodos tradicionais, obtendo resultados comprovadamente positivos se comparados, porém o principal movimento que ele geralmente faz é transformar o método educativo inserindo elementos de games. Todavia, o movimento que eu proponho aqui neste trabalho de conclusão de curso é: e se ao invés de gamificar a educação, podermos utilizar os *videogames* para propósitos educativos (e filosóficos)?

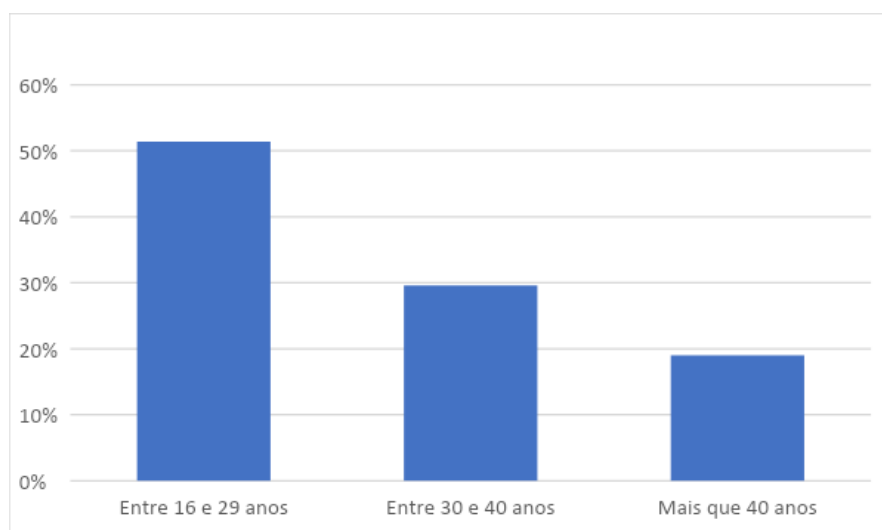
Sob esta circunstância, propomos uma analogia: os filmes mais vistos e do gosto popular, em geral, não são filmes feitos com propósitos pedagógicos. Os filmes com propósito pedagógico podem cumprir sua função, mas ainda nem se comparam com a popularidade dos filmes comerciais, como *Os Vingadores*, *Harry Potter*, *Star Wars*, etc. (isso está associado a diversos motivos como marketing, retorno financeiro, investimento, entre outros). Dessa forma,

¹A definição de *videogame* encontrada no Cambridge Academic Content Dictionary é: “*a game in which the player controls moving pictures on a television screen by pressing buttons or moving a short handle*”. Uso da palavra em inglês por não achar nenhuma tradução equivalente, a não ser “vídeo-jogos” ou “jogos de vídeo”, que são bem menos usados. Este trabalho não tem como intenção investigar este conceito nem seus limites e, por este motivo, essa definição será o suficiente para esta investigação, abrangendo alguns outros tipos de telas (como a de um celular) e de controles (como o touch). Nesta pesquisa, toda vez que falar *videogame*, *game*, jogos digitais e jogos eletrônicos, me refiro a esta mesma definição.

os filmes comerciais são altamente consumidos por contarem com atores e diretores altamente renomados, montados por grandes estúdios, contando com grande número e qualidade de efeitos visuais, além de todo estudo sobre o público alvo visando a sua satisfação, entre outras coisas. Se de alguma forma pudessem ser usados para a educação, por mais que esse não fosse seu propósito inicial, poderiam ser uma outra forma de motivação para este método. Comparando a realidade dos *videogames* e da gamificação, não afirmando que um seja superior a outro, mas sim que podem gerar um diferente tipo de motivação.

A utilização de métodos para gamificar a educação pode atrair o estudante e ter resultados de aprendizagem positivos, entretanto, usar de *videogames* que já podem ser alvo de consumo do aluno, antes mesmo de qualquer proposta educativa, pode somar ainda mais na motivação e experiência do aluno. A *Pesquisa Game Brasil 2021* mostrou como resultado de suas pesquisas que 72% dos brasileiros têm o costume de jogar jogos digitais, um crescimento de 6% em relação a 2019. Considerando a faixa acima dos 16 anos, mais da metade dos jogadores têm entre 16 e 29 anos (PESQUISA, 2021).

Gráfico 1 - Porcentagem de pessoas que autodeclararam que consomem jogos digitais por faixa etária.



Fonte: elaborado com base nos resultados obtidos pela *Pesquisa Game Brasil 2021*.

Segundo Liam Callahan² “o Brasil é claramente um mercado emergente de jogos, repleto de potencial para um crescimento ainda maior” (informação verbal)³. Os brasileiros jogam com bastante frequência revelando uma característica muito presente no país e que deve

² Analista da indústria *The NPD Group*, empresa americana de pesquisa de mercado, em 2017 considerada a 8ª maior empresa de pesquisa de mercado do mundo.

³ Informação fornecida por Liam Callahan em painel no evento *Game Developers Conference (GDC)*, em São Francisco, em março de 2015.

aumentar, atingindo diversas idades e classes sociais, resultado em grande parte da popularidade de jogos de celular; por isso, justifica-se refletir sobre um ensino que possa usar isso ao seu favor.

A partir desses dados, em minha hipótese apresento o filósofo argentino Julio Cabrera (1944-), Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Córdoba e Professor Titular aposentado do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília, que em seu livro *Cine: 100 años de filosofía: Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas* (2015) apresenta as possibilidades filosóficas através de obras cinematográficas e usa diversos filmes para esse intento. Ele afirma que quando escreveu *O cinema pensa*, em 1999, “estava muito interessado na filosofia que poderia ser encontrada no cinema” e em seu prefácio para a edição brasileira, de 2006, ele se interessava mais pelo contrário, “aquilo que conseguimos saber acerca da própria filosofia a partir de seu confronto com o cinema” (CABRERA, 2006, p. 11), e isto é um ponto importante para o que será defendido aqui. Ainda nesta obra, o autor discorre sobre a capacidade de se apreender um conceito por imagens e faz uma distinção entre os conceitos puramente lógicos e apáticos, e conceitos apreendidos por uma racionalidade logopática. O pensamento do presente filósofo será uma das bases de nosso trabalho, e com suas obras propomos a seguinte hipótese: os *videogames* também desenvolvem propriedades e utilizações semelhantes para o ensino de Filosofia.

Ao longo de minha graduação fui responsável por diversas abordagens envolvendo mídias como, por exemplo, o *CineFilo*⁴, projeto este que fez parte em diversas atuações, tanto em colégios de Educação Básica do município de Seropédica, como na própria UFRRJ; e o *InstaFilo*⁵. Ambos tinham como propósito facilitar a ligação de pessoas das mais variadas idades com temas filosóficos, através das mídias. O *CineFilo* lançava mão de animações para todas as idades, filmes e séries para relacionar com histórias e teorias filosóficas ou, ainda, propor alguma reflexão para o público. Já o *InstaFilo* tinha como ideia a gamificação, usando a plataforma do *Instagram* e suas ferramentas para motivar estudantes do ensino médio em um aplicativo que grande maioria já tinha acesso. Ambos os projetos aproximavam o conteúdo filosófico e a chance de refletir filosoficamente sobre um problema cotidiano comum do grupo específico ou para a grande maioria da população (nesses casos, desenhos animados, filmes, séries e redes sociais), diferentemente do modo distante em que o conteúdo filosófico geralmente se encontra, em livros. Assim, durante a graduação, me esforcei em buscar

⁴ facebook.com/cinefilo.

⁵ Projeto conduzido e desenvolvido como parte da disciplina Ensino de Filosofia e aplicado também na Residência Pedagógica no CIEP 156 – ALBERT SABIN do município de Seropédica.

diferentes métodos atraentes que facilitassem o contato das pessoas com a filosofia. No meio da graduação, conheci a obra de Cabrera que me forneceu mais respaldo para o bom andamento de tais projetos. O autor contava com uma grande paixão por cinema e por filosofia, e com isso, parte de sua produção acadêmica foi voltada para esta possível amizade. Em meu estudo atual, uso de meus interesses, por filosofia, educação e jogos para refletir sobre como beneficiar o ensino, utilizando de obras de Cabrera para justificar tal relação. Compartilho com Cabrera o sentimento de que

[...] a atual filosofia das universidades é pura indústria cultural, em que a sua declamada “função crítica”, é cada vez mais um ornamento. [...] A falta de interesse é gritante; cada vez mais o especialista sabe apenas o que lê e o que é capaz de comentar não é encorajado nos estudantes o ato de pensar [...] Inovações são vistas com ceticismo e ironia” (TIBURI; CABRERA, 2013, p. 82).

Então, tento trazer um pouco dessa inovação, no ato rebelde que acredito que a filosofia deveria ser, não deixando ela ser essa coisa fria e sem vida que a academia a transformou.

Para o desenvolvimento dessa tese também usarei Johan Huizinga com a sua obra *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (2010), aproveitando da sua definição de jogos e como essa definição se encaixa no que é o *videogame*, uma das manifestações contemporâneas do jogo. A partir dessa defesa, argumentar sobre a força e relevância do jogo na cultura humana, e como os elementos dele são encontrados nessa nova mídia, sendo um dos lugares mágicos onde o jogo pode acontecer, e por sua plataforma cada vez mais complexa, como pode ser singular a experiência do jogador.

Contarei também com teóricos que falam da linguagem dos *videogames* e seus detalhes técnicos que diferenciam essa mídia e como essas ferramentas podem potencializar a experiência do jogador e do filosofar.

Sobretudo, o objetivo desta tese é argumentar em defesa do uso de *videogames* como ferramenta pedagógica e filosófica para o ensino de filosofia, somando para a desmistificação da crença de que diversão e entretenimento não se misturam com o ensino e o aprendizado. Para isso, usarei do conceito desenvolvido por Cabrera sobre a Logopatia e os conceitos-imagens para demonstrar que os *videogames* produzem e podem questionar saberes filosóficos tal qual os filmes. Aproveitando-me da expressão Cabreriana, o objetivo é mostrar que “os *videogames* também pensam”. Durante este trabalho de conclusão de curso, discutiremos sobre a utilização dos *videogames* para o ensino, suas características próprias que o fazem ser indispensáveis, e reflexões sobre o seu uso relacionando-o com o ensino de Filosofia. Será possível então entender a experiência provocada por esta mídia, por suas características próprias, sendo uma das mais importantes a interatividade. Seguindo o pensamento que o

videogame também contém conceitos-imagens e conta também com sua forma única de explicitá-la, a posição de player (ou jogador) terá papel fundamental nesse estudo, pois de formas gerais vai ser o principal diferenciador do Cinema e dos *Videogames*, onde de forma rústica podemos diferenciá-los dizendo que “o *videogame* é o filme em que o espectador participa ativamente (joga)”. Em meio a estas ideias será possível ver e discutir sobre a necessidade de atualização dos métodos de ensino, que se encontram ultrapassados em vários aspectos e resultam na falta de interesse e nos altos índices de reprovação dos estudantes, aprisionados em um meio no qual se não se adaptarem, ficarão para trás. Além disso, visto que “[...] a filosofia volta a se definir diante do surgimento do mito, da religião, da ciência, da política e da tecnologia [...]”, pois “[...] a filosofia, por sua própria natureza abarcadora e reflexiva, se deixa atingir por tudo que o ser humano faz” (CABRERA, 2006, p. 15, tradução nossa)⁶, desta forma, o ensino de filosofia deve se atualizar conforme a realidade de sua sociedade e cultura.

Em *Jumanji* (1995), filme estrelado por Robin Willians, crianças se propõem a jogar um jogo de tabuleiro, e logo descobrem que todas as consequências daquele jogo acontecem na realidade, fazendo eles literalmente viverem esta experiência, até o jogo ser finalizado, e tudo aquilo proporcionado pelo jogo ser encerrado, como se nunca tivesse realmente acontecido⁷, todavia tudo que foi aprendido, as memórias, as mudanças de perspectivas ficaram. Em 2017, houve um *reboot* desse filme, que segue uma mesma lógica, porém, agora o jogo era um *videogame*, uma atualização para os novos tempos e o novo público. Ao invés do jogo se manifestar no mundo que conheciam, eles entraram no jogo, assumindo avatares. Trouxe essa referência por ser uma visualização hiperbólica do que está sendo aqui proposto; o jogo, físico ou virtual, no seu espaço circunscrito e limitado, pode trazer conhecimentos, experiências e até reflexões por meio de conceitos-imagem, que mesmo quando acabado, o jogador ainda poderá carregar consigo.

Este trabalho com tons de *Jumanji* se aproveita das portas abertas pela obra *O cinema pensa* (2006)⁸, que possibilita uma investigação análoga em outras mídias. Também será possível repensar a relação entre a educação, o tecnológico e o filosófico. Assim, como a obra

⁶ “[...]la filosofía volvió a definirse después del mito, la religión, la literatura, la ciencia, la política y la tecnología [...]”, “[...] la filosofía, por su misma naturaleza abarcadora y reflexiva, se deja golpear por todo lo que el ser humano hace” (CABRERA, 2006, p. 15)

⁷ Veremos, inclusive, o que Huizinga tem a dizer sobre o ambiente de jogos, e como o que é representado pelo jogo aqui tem a ver com uma das principais características do jogo.

⁸ Aqui cito sua versão brasileira, que embora já ultrapassada pela versão que será aqui utilizada, foi onde primeiro me deparei com sua obra, me senti conversando com o autor em seu prefácio feito para a tradução brasileira, e que é tradução direta de sua versão original, de 1999.

citada, propomos uma reflexão sobre o assunto que será apenas o *start* de um longo, mas possível, caminho a percorrer, por todos aqueles interessados no assunto e que vislumbram, de algum modo, uma educação humana, longe da lógica apática, e mais perto da logopatía.

CAPÍTULO 1

O VIDEOGAME PENSA? PARA FILOSOFAR ALÉM DOS TEXTOS

O videogame pode filosofar? O questionamento pode causar um estranhamento à primeira vista, principalmente pela popular categorização dada a filosofia e ao videogame, uma sendo extremamente séria e lógica, e outra sendo simples entretenimento e estímulo pros sentidos. Na história da filosofia ocidental, há um lugar nobre para a linguagem escrita e oral no ato de filosofar, principalmente em sua forma lógica. Neste percurso houve uma grande desvalorização dos elementos sensíveis para delimitação de conceitos, onde o elemento sensível era dito somente como um instrumento de acesso ao mundo, algo a ser interpretado pelo racional, este que obteve o mais alto posto na filosofia em relação a apreensão de conhecimentos. Na tradição europeia, um conceito nunca deveria se deixar afetar pelo impacto das experiências concretas (CABRERA, 2015). Todavia, tal posicionamento perante este assunto seria justificado? Teria realmente uma relação intrínseca e necessária entre a escrita lógica e a problematização filosófica? Será que essa linguagem daria conta de todos os conceitos? Pulando etapas, por que um videogame não poderia filosofar?

Ao longo de sua investigação, Julio Cabrera reconhece uma mudança presente principalmente a partir do final do século XIX,

[...] direções de pensamento que tentam uma crítica e uma redefinição da racionalidade: os modos peculiares de fazer filosofia de Arthur Schopenhauer e Friedrich Nietzsche, a tradição hermenêutica, especialmente depois de Heidegger, e o Existencialismo, de conjecturada inspiração kierkegaardiana, dos anos quarenta aos sessenta do séc. século XX. (CABRERA, 2015, p. 17, tradução nossa)⁹

Para ele, o que todos os filósofos citados já problematizavam a racionalidade puramente lógica (logos), para fazer intervir também um elemento afetivo (ou “pático”) no processo de compreensão da realidade. Os filósofos “páticos” têm um tratamento diferente sobre o componente sensível no pensamento, “[...] não se limitaram a tematizar o componente afetivo, mas o incluíram na racionalidade como um elemento essencial de acesso ao mundo” (CABRERA, 2017, p. 18, tradução nossa)¹⁰. Em outras palavras, o páthos deixou de ser um objeto de estudo, para se transformar em uma forma de encaminhamento ao conhecimento. Os filósofos citados argumentam de forma a entender que não existe a possibilidade de certas

⁹ “[...] direcciones de pensamiento que intentan una crítica y una redefinición de la racionalidad: las peculiares maneras de hacer filosofía de Arthur Schopenhauer y Friedrich Nietzsche, la tradición hermenéutica, sobre todo después de Heidegger, y el Existencialismo, de conjeturada inspiración kierkegaardiana, de los años cuarenta a sesenta del siglo XX.” (CABRERA, 2015, p. 17)

¹⁰ “[...] no se han limitado a tematizar el componente afectivo, sino que lo han incluido en el propio ejercicio de la racionalidad, como un elemento esencial de acceso al mundo” (CABRERA, 2017, p. 18)

dimensões fundamentais da realidade serem compreendidas de forma puramente lógica, e as coisas que fogem dessa possibilidade podem ser apresentadas sensivelmente por meio de uma compreensão “logopática”, ou seja, para além do racional, usar de uma compreensão que seja racional e afetiva ao mesmo tempo.

De fato, podemos pensar agora que, considerando o elemento pático, por que uma imagem não poderia trazer problemas filosóficos tão contundentes quanto a escrita? Apesar de se mostrar assim historicamente no ocidente, não existe nada que restrinja o indagar filosófico a ser mediado exclusivamente pela escrita, pelo menos em relação a própria natureza do filosofar. Considerando que há um elemento experiencial para a apropriação de um problema filosófico, que pode nos tornar sensíveis a certos problemas e insensíveis a outros, caso se entenda objetivamente um problema sem que aja essa apropriação, ele não será compreendido de fato (CABRERA, 2015). Para ele, o cinema seria um ótimo meio para isto, e como pretendo mostrar, os videogames também.

A partir disso, Cabrera apresenta os conceitos-imagem (CI), uma espécie de “conceito visual”, que se baseia na logopatia, diferente das ideias puramente lógicas de grande tradição na história da filosofia ocidental. Aqui se encontra o cerne da questão “Imagens podem filosofar?”. A resposta Cabreriana para esta pergunta é: não só podem como poderiam potencialmente alcançar conceitos não alcançados pelas formas lógicas e apáticas da linguagem.

O Cinema seria pra Cabrera um lugar riquíssimo de conceitos-imagem, e em minha pesquisa cheguei a conclusão que o mesmo pode ser dito do *videogame*. Apesar de fugir da armadilha de tentar uma definição definitiva, o autor busca uma espécie de “encaminhamento”, isto é, um “pôr-se a caminho” em uma determinada direção compreensiva (CABRERA, 2015), desenvolvendo oito pontos característicos de CI, alguns que serão usados aqui. Apesar de tais pontos em sua definição serem relacionados com seu objeto de estudo, o cinema, (7) o CI não é exclusivo dos filmes, podendo ser encontrados, em livros e até na filosofia, e, pelas características que vou desenvolver, também no videogame, pois só se trata de uma diferença técnica-poética. O cinema, o videogame, a literatura e a filosofia, quando logopáticos, atendem todas as oito características do CI. O ponto mais contrastante é realmente as diferenças técnicas, que fortalecem o impacto emocional e sensorial. O cinema, em relação a literatura e a filosofia, seria “[...] uma espécie de “superpotencialização” das possibilidades conceituais e, por tanto,

da instauração da experiência indispensável ao desenvolvimento do conceito-imagem, com o consequente aumento do impacto emocional” (CABRERA, 2017, p. 34, tradução nossa)¹¹.

Ele oferece em suas particularidades diversas técnicas para obter o impacto emocional fundamental para a eficácia cognitiva do conceito imagem, entre as principais delas: a pluriperspectiva, a capacidade de pular da visão de uma pessoa para outra e até a visão da câmera, a capacidade quase infinita de manipulação de tempo e espaço, e o corte cinematográfico. Todas essas ferramentas de manipulação conseguem aumentar a subjetividade e a objetividade do cinema, e enriquecer o componente logopático. O *videogame* compartilha das mesmas principais ferramentas, apesar de utilizá-los de outras formas e níveis, além de ter outra singularidade que ainda pode favorecer a experiência logopática: a interatividade (que será melhor explorada no capítulo seguinte).

As sete outras características dos conceitos-imagem estão presentes nos games, dando maior atenção aos seguintes pontos (CABRERA, 2015):

(1) é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e usar o conceito, ou seja, não é um conhecimento externo, é uma *linguagem instauradora*, e por isso precisa passar por uma experiência para ser consolidada, no caso, o game precisa ser jogado. Os conceitos-imagem de um game podem ser apreendidos sem a jogatina, como assistir um filme, porém as ferramentas do game, incluindo o “jogar”, que completará o conceito-imagem em sua plenitude. Quando existe alguém que não está em condições de ter a experiência correspondente, ele não terá completo acesso a esse saber, pois ele não é dizível e não pode ser transmitido; (2) por meio dessa experiência instauradora, o CI procura produzir um impacto emocional que diga algo a respeito do mundo, do ser humano, da natureza, etc., que ao mesmo tempo tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através do seu elemento emocional. O autor escreve: “Não estão interessados somente na informação objetiva nem em uma pura explosão afetiva, mas em uma composição de conteúdos representacionais e de afetos” (CABRERA, 2015, p. 24, tradução nossa)¹²; (3) É que mediante esta experiência, afirmam algo sobre o mundo com pretensões de verdade e de universalidade de uma maneira primária e fortemente compartilhada que, se não conservadas essas pretensões tradicionais, dificilmente seria difícil falar de maneira interessante e não figurativa de filosofia

¹¹ “[...] una especie de «superpotenciación» de las posibilidades conceptuales y, por tanto, de la instauración de la experiencia indispensable al desarrollo del concepto-imagen, con el consiguiente aumento del impacto afectivo.” (CABRERA, 2017, p. 34)

¹² “No están [os conceitos-imagem] interesados tan sólo en información objetiva ni tampoco en una pura explosión afectiva, sino en una composición de contenidos representacionales y de afetos.” (CABRERA, 2015, p. 24)

no cinema (4) Uma das circunstâncias para sua existência é o desenvolvimento temporal por ser algo experiencial, por isso não podem ser pontuais, há a necessidade de um desenrolar para gerar uma reflexão para saber como aquilo se demonstra. (8) propiciam soluções lógicas, epistêmicas e moralmente abertas e problemáticas para as questões filosóficas que aborda.

Ora, os games, principalmente os com *storytellings* mais desenvolvidos¹³, tal como os filmes, conseguem sem dificuldades preencher as características previamente citadas. Adentrando mais a discussão, as características citadas anteriormente podem ser drasticamente potencializadas pelos games, entretanto, para explicar melhor essa potencialização, temos que explorar outro lado da discussão sobre *games*: sua própria natureza.

Para tal discussão, precisamos primeiro focar na primeira pergunta: O que é jogo? Johan Huizinga, historiador e linguista holandês, dedicou parte de seus estudos para refletir sobre essa questão, dando luz a obra *Homo Ludens* (2010), que se tornou uma das obras mais importantes da filosofia da história no século passado, onde ele investiga a importância do lúdico para a formação da sociedade. Em sua tentativa de delimitar o que seria “jogo”, Huizinga diz que o jogo existe antes mesmo da cultura, ele ultrapassa a esfera da realidade humana, ele está presente também nos animais. Houve tentativas biológicas de se explicar a origem e fundamento do jogo, como por exemplo, “[...] em termos de descarga da energia vital superabundante, ou como satisfação de um certo “instinto de imitação”, ou ainda simplesmente como uma “necessidade” de distensão” (HUIZINGA, 2010, p. 5), entre outras, tentam achar uma espécie de “finalidade biológica”, questionando a motivação e o porquê de sua existência. Segundo o autor, essas respostas podem ser aceitas sem muitos problemas, mas ainda longe do conceito de jogo, tratando só de uma camada superficial, pois ignora seu poder de fascinação, intensidade e sua capacidade de excitar, onde residiria a essência e a característica primordial do jogo. Por falar em essência, o autor também ressalta uma característica do jogo que está diretamente ligada à sua essência: *aardigheid* (divertimento)¹⁴. Pensando no domínio da estética, é certo que o jogo manifesta elementos da beleza e harmonia, desde seu nível fundamental até seu nível mais complexo, porém não é possível ser dito que ambos são

¹³ Creio que todos os jogos digitais tenham conceitos-imagem, assim como Cabrera descreve que pode haver conceitos-imagens nos filmes mais abstratos e sem narrativa, onde até o silêncio ou o “nada”, pode significar algo. Para Cabrera, a narrativa limita muito as possibilidades do cinema, que não explora todo o seu potencial por estar preso a ela, e, segundo a sua explicação, creio que aconteça o mesmo com o jogo, porém como o objetivo dessa monografia não seja a exploração total dos *games*, mantereí a discussão (talvez para a angústia dele) ligada a exemplos narrativos.

¹⁴ Na obra, a palavra em português “divertimento” não é a mais adequada para exprimir esse conceito, que se refere tanto a noções de prazer, alegria e agrado, como também a própria essência do jogo. Ele cita como uma palavra mais significativa a esse respeito a palavra holandesa, que tem sua derivação de *aard* (natureza, essência). Que fique claro então que, toda vez que a palavra divertimento for usada, se refere a este sentido mais amplo.

inseparáveis. Por todas essas características, o jogo poderia ser visto como uma categoria primária da vida, uma “totalidade”, um conceito totalmente a parte de outros. Assim ele diz:

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. (HUIZINGA, 2010, p. 9)

O autor se limita a descrever as características principais daquilo que chamamos de jogo, e esta parte será de extrema importância para o desenvolvimento desta tese. Suscito então algumas das características de jogo desenvolvidas por Huizinga (2010):

1) O jogo é uma atividade voluntária, quando não voluntário deixa de ser um jogo. Existe então uma liberdade intrínseca em relação aos fins utilitários, o jogo é algo supérfluo, onde quem joga¹⁵, joga porque gosta de jogar, e caso se torne necessidade é pelo prazer resultante desse jogo transformar-se em uma necessidade.

2) O jogo é uma evasão da vida real (um intervalo da vida). Há um “faz-de-conta”, que abstrai o jogador e que pode fazer com que ele seja “absorvido” totalmente a qualquer momento para este mundo. Há uma dicotomia equivocada entre esse “faz-de-conta” e a seriedade (onde somente o real seria encarado de forma séria), todavia, apesar de ser um mundo limitado e o jogador ter noção do “faz-de-conta”, a forma que o jogador age neste mundo é de grande seriedade (por exemplo, em uma corrida, por mais que se trate de um jogo, o corredor, imerso naquele mundo criado e limitado, leva com toda seriedade o seu objetivo, ganhar a corrida).

3) O jogo é limitado e isolado. “[...] É ‘jogado até ao fim’ dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios [...]” (HUIZINGA, 2010, p.11). No entanto, depois do jogo terminar, ainda sim vão ter coisas conservadas na memória.

4) O jogo contém uma ordem específica e absoluta. Todo jogo tem suas regras e a menor quebra dessas regras “estraga o jogo”, e retorna o jogador ao mundo real.

5) O jogo é tenso. “Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace, o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia”, pretende “ganhar” à custa de seu próprio esforço” (HUIZINGA, 2010, p. 12). Este elemento que põe à prova qualidades do jogador, físicos, mentais e “espirituais”¹⁶.

¹⁵ Há uma limitação linguística relacionado ao verbo jogar. O jogar neste caso poderia ser o verbo brincar, por exemplo.

¹⁶ Este foi um nome que eu coloquei, mas se referindo as qualidades de espírito: coragem, honestidade, altruísmo, entre outros

Falando finalmente de Videogame, é inegavelmente, na descrição de características de Huizinga, possuem todas as características de Jogo. Sem grandes dificuldades, conseguimos dizer que *videogames* são atividades voluntárias sem compromissos utilitários, uma evasão do mundo real, estão limitados em um tempo e espaço, e tem suas regras e esforço para seu desenlace, cumprindo todos os requisitos previamente citados. Uma atenção especial se dá então para o meio em que esse mundo se manifesta: o meio digital. O meio digital de forma alguma prejudica a função do jogo, sendo mais um dos territórios onde o jogo pode se manifestar. Huizinga escreveu em sua obra:

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, **a tela**, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 2010, p. 11, grifo nosso)

Na obra *Homo Ludens*, é destacado a influência do jogo como formadora da sociedade, um elemento anterior a cultura, e que acompanha a humanidade até os dias atuais. O *videogame* é uma das complexas formas que isso é manifestado desde o final do século XX. Há de se questionar a ludicidade de um ambiente impositivo, já que no *videogame* você não tem o trabalho de imaginar certas características do jogo pois ela está sendo mostrada, mas semelhante ao relatado por Huizinga sobre “iludidor e iludido”, o *videogame* apresenta a ilusão de um modo realístico em comparação ao ato de imaginar, entretanto a dinâmica do jogo continua a mesma, sendo o jogador “iludido” da mesma forma que em outros tipos de jogos.

A experiência do jogo, através do videogame, é um potencializador dos conceitos-imagens previamente expostos. A partir dessa experiência única e intransferível do jogo, num espaço limitado e desenvolvido temporalmente, produz um impacto emocional tremendo, podendo afirmar algo de universal¹⁷, proporcionando soluções abertas às problemáticas que aborda, tal qual os filmes. E não é seu “divertimento” que tira suas possibilidades filosóficas, nem a sua “comercialidade” ou não se tratar de uma obra estritamente filosófica. Como o cinema, o videogame tem vários acessos: “[...] indústria, arte, tecnologia, divertimento, terapia, e reflexão, entre muitas outras coisas” (TIBURI; CABRERA, 2013, p. 58). Não devemos privá-los dos seus outros acessos, dizendo que são só diversão (ou só filosofia); “[...] seriedade e jogo, rigor e descomprometimento aparecem mesclados em toda obra de arte, embora em proporções muito distintas” (BENJAMIN, 2019, p. 65). Importante lembrar que, segundo a definição de

¹⁷ O universal aqui se refere não ao comum a todos, se refere ao campo da possibilidade, do particular, do poder acontecer, por mais abstrato que pareça.

Huizinga, assistir um filme ou ler um livro também é um jogo, porém é jogado mentalmente, diferente de um *videogame*, onde há uma interação física (mesmo que através de um mediador)¹⁸. Então, a capacidade filosófica dessas imagens acontece por meio do jogo, e de como ele vai conseguir desenvolver em si mesmo seus conceitos, usando das singularidades de seu próprio meio para ampliar a imersão do jogo e as possibilidades de apreensão do conhecimento. Não quer dizer que o cinema ou o *videogame* tem uma supremacia sobre as outras mídias por suas ferramentas mais modernas e diferenciadas, ou por sua própria natureza.

Um interessante processo que fomenta a discussão sobre o valor de cada exemplo de mídia, ao invés da supremacia de alguma, é a difusão de títulos nas mais diversas mídias. Para além do clássico movimento da adaptação de livros para filmes, *Assassin's Creed* é uma franquia de *games*, que por seu sucesso foi também adaptado para uma coleção de livros, e também para o filme *Assassin's Creed* (2016) e o mesmo aconteceu com o jogo *World of Warcraft* (2004). Alguns jogos foram adaptados para séries animadas, como o caso do jogo *League of Legends* (2009) para *Arcane* (2021) e *Pokémon* (1996) pra a animação de mesmo nome¹⁹. Também tiveram filmes que viraram livros e jogos digitais, como as franquias *Star Wars* e *Indiana Jones*, mostrando um movimento que vem desde o século passado, fora inúmeras obras e adaptações que vieram ou foram para o teatro, histórias em quadrinho, jogos físicos e etc. Segundo Cabrera, o conceito-imagem da literatura é tão válido quanto o do cinema, só que “o cinema apresenta, de forma peculiarmente “impositiva”, tudo (ou quase tudo?) o que a literatura só induz”²⁰ (CABRERA, 2017, p. 34-35, tradução nossa), mudando as técnicas, linguagem etc., todavia não quer dizer que em nenhum caso um leitor se impressionará extraordinariamente com o que lê, com a mesma eficiência que o cinema. Além do interesse capitalista que faz essas adaptações visando aproveitar o máximo de títulos e franquias de sucesso, cada tipo de mídia propõe algo em específico, é visível a diferença da experiência que cada mídia proporciona com suas ferramentas e limitações, e desconsiderando a qualidade de cada obra e sua respectiva adaptação, a experiência do consumidor se dará em sua individualidade podendo ter uma experiência mais ou menos intensa em qualquer uma dessas mídias.

¹⁸ Com o que foi desenvolvido até agora, acredito que uma das condições mínimas para um conceito-imagem existir seja ser por meio de um jogo, porém não me aprofundarei por não ser o objetivo desse trabalho.

¹⁹ Pokémon é um caso curioso. A série animada tinha como objetivo ser uma propaganda para o *game*. O sucesso foi maior do que esperado, hoje sendo majoritariamente reconhecido pela série.

²⁰ “El cine presenta, de manera peculiarmente «impositiva» todo aquello (¿o casi todo?) a lo cual la literatura sólo invita” (CABRERA, 2017, p. 34-35)

As novas mídias são formas de expressões nunca imaginadas pelos filósofos clássicos, possibilidade esta que veio pelo avanço tecnológico que se instalou na nossa cultura, que podem e devem ser uma grande motivação para repensar a natureza filosófica, sobre como filosofar, e sobre como ensinar filosofia. Assim como o cinema gerou tal revolução do pensar, creio que o que assume grande influência hoje, por meio dos avanços tecnológicos por ele viabilizado, é o *videogame*, em facetas suas que dificilmente caberia nesta dissertação (que poderiam incluir o uso de redes sociais e outros tipos de interação com o virtual). Todavia, há também um lado oposto que devemos nos atentar. Cabrera defende que o cinema é um só desde a sua criação, e que na verdade, os avanços tecnológicos, só atrapalharam a exploração das possibilidades do cinema, assim como sua formatação para o consumo, sendo algo pra ser consumido o máximo possível, e ele “trava uma longa guerra contra os filmes em busca do cinema”, como ele mesmo diz no livro em conjunto com Marcia Tiburi. Me interessa muito neste pensamento, o de ter muito mais a ser explorado no cinema além do que é explorado hoje. O mesmo pode acontecer com games, por exemplo, muitos games hoje estão sendo feitos para terem a vida mais longa possível, não se importando de explorar diferentes potenciais da jogabilidade, e acabam sendo repetitivos e usam cansativamente os mesmos recursos de recompensa e estímulo, explorando o vício. Aprender a reconhecer e entender os conceitos-imagens dos filmes e games hoje (ou a aparente falta deles), por mais que façam parte de uma indústria engessada em nome do lucro e da influência, pode ser um caminho para a educação filosófica e tecnológica, ao ponto de sabermos interpretar o que consumimos, e o que está em voga na sociedade para ser consumido, em seguida pensando em seu porquê. Byung-Chul Han já atenta sobre o perigo da tecnologia ser refém do capitalismo, e sermos reféns da tecnologia. Em sua entrevista com o jornal El País, ele fala: “o capitalismo digital explora impiedosamente a pulsão humana pelo jogo”. De certo modo, a gamificação usada em escolas hoje, muitas vezes se trata de usar de jogos para fazer com que as crianças “aprendam”, muitas vezes ainda seguindo o interesse da acumulação clássica do capitalismo. Precisamos dominar essa tecnologia, humanizá-la, não deixá-la refém do capitalismo e não sermos reféns dele também.

Concluindo, sim, imagens podem filosofar, pelas suas propriedades específicas e possibilidades, e por meio do jogo que acontece com elas, elas podem até formar conceitos. O videogame pode sim produzir filosofias, usando largamente conceitos-imagem, e com um enorme potencial imersivo, e, como todo jogo na nossa sociedade atualmente, tendo seu lado positivo e negativo. Cabe a nós, filósofos e professores, habilitar a apreensão filosófica na educação para que os alunos possam aprender e entender filosofia, e, mais importante, serem autônomos e cultivarem uma vida filosófica, ou, em referência a talvez a primeira sessão de

cinema que existiu, segundo Cabrera, capacitá-los a sair da caverna. Em conceitos-imagem, o livro *A Invenção de Hugo Cabret* de Brian Selznick torna-se interessante por misturar duas formas de conceitos-imagem, as da ilustração e as da narração, intercalando-as, uma completando a outra. A imagem torna-se um elemento fundamental aqui, ela não representa o que está na narração, ela é parte da história, sem ela a história ficaria incompleta, dando uma potência única a ela. O mesmo livro retrata George Méliès, um mágico que por sua ligação com a magia percebeu o potencial do cinema de “capturar sonhos”, e que tem como personagem em seus filmes o Professor Alcofrisbas, que aparece às vezes como explorador, às vezes como alquimista, mas quase sempre é um mágico. Precisamos dessa familiaridade com a “mágica”. Temos a oportunidade, através do jogo, de vivenciarmos diversos papéis, em diversos lugares, devemos ter também a habilidade de explorar, e de também transformar tudo em ouro. Temos que ser Professor Alcofrisbas²¹.

²¹ A história toda é narrada por Alcofrisbas, que no final descobrimos se tratar do próprio menino Hugo Cabret, que recebeu essa alcunha de Méliès. Ambos tinham essa característica, de como um mágico, ver as possibilidades além do que os demais viam, contavam com um espírito explorador e a capacidade de transformar tudo que toca em algo brilhante. Consideraria o professor como um conceito imagético de algo que as pessoas deveriam cultivar, que por essas características poderiam enriquecer a humanidade. Cabe principalmente ao filósofo ser assim, pois estes têm a capacidade de ver além, de explorar e enriquecer-nos com suas descobertas e ideias.

CAPÍTULO 2

A EXPERIÊNCIA DO VIDEOGAME E O FILOSOFAR

Sergio Nesteriuk observa que, em termos acadêmicos-científicos, existem três principais linhas de estudos sobre o *videogame*: a primeira e mais popular é sobre os estudos das causas, consequências e efeitos dos jogos, concentrado nas áreas de sociologia, psicologia antropologia, pedagogia e educação; a segunda é sobre os estudos técnico-tecnológicos, centrado no desenvolvimento das ciências computacionais; e a terceira linha é a dos estudos formalistas, que “[...] aborda questões referentes à linguagem, à estética, à retórica do meio, e que procura investigar as formas expressivas e possibilidades intrínsecas do *videogame*” (NESTERIUK, 2009, p. 25). Ora, as três linhas são importantes para o que é aqui desenvolvido. Existe aqui o interesse nas causas e consequências do jogo eletrônico, principalmente ligadas à educação, e também existe um interesse nas potenciais tecnologias que poderão ser desenvolvidas e integradas a este meio, contudo, a parte vital desta pesquisa se encontra na terceira linha, principalmente por seu caráter multidisciplinar, ligando jogo, narrativa, **filosofia**, semiótica, entre outros. Nesteriuk relatou um problema que eu mesmo me deparei no processo de pesquisa para esta tese: a terceira linha é a com menor número de pesquisadores e de trabalhos científicos. Entre os possíveis motivos, ele cita três: (1) o preconceito ou falta de status do tema perante a academia (o que para mim foi um empecilho por bastante tempo, até decidir realmente iniciar esta pesquisa), (2) a falta de tradição calcada nesses estudos, por ser um território relativamente novo e pouco explorado, dificultando o aprofundamento (creio que o Nesteriuk teve mais problemas, por sua empreitada ter sido em 2009, mas ainda é um problema palpável que eu enfrentei na pesquisa), e (3) a indiferença do mercado e dos jogadores em relação a este tema, importando somente os jogadores estarem felizes e os jogos serem vendidos (problema a ser enfrentado pós a reflexão aqui desenvolvida) (NESTERIUK, 2009).

Apesar de ser uma área de pesquisa ainda emergente, com o passar dos anos, o campo foi gerando mais interesse, por ser uma mídia com muito a ser explorado, sendo hoje “[...] um dos fenômenos tecnológicos de maior interdisciplinaridade e complexidade para estudar” (NESTERIUK, 2009, p. 27). Michel Serres (2013) via com bons olhos essa quebra de barreira entre os saberes, integrando-os no que ele chama de “caleidoscópio de saberes”, necessário para a reinvenção da educação.

Para falar da experiência do *videogame*, é interessante pensar sobre o contexto estético. Ao longo da história, a filosofia ocidental considerou a arte a partir de diversas manifestações representativas e uma merece especial destaque: o teatro. O teatro foi explorado desde a Grécia antiga, com especial atenção a como aquela encenação atingia emocionalmente o público.

Aristóteles, por exemplo, acreditava que o teatro era uma forma de purgação/purificação do homem, onde os atores passavam por situações para que o público não tivesse que passar por elas. Já no contemporâneo, o cinema trouxe novidades para a arte da encenação. Walter Benjamin (2019), ao falar sobre o cinema, falou de algumas diferenciações entre ele e o teatro, entre elas: o teatro era algo presencial, enquanto o cinema não carregava mais o “aqui” e o “agora”, podendo ser reproduzido inúmeras vezes; também não há mais um contato direto com o público, agora o contato é mediado por um maquinário, responsável tanto pela filmagem quanto pela reprodução²²; e também, a imitação, anteriormente, era limitada a ao próprio ator (ou o que ele chama também de jogador) e seu cenário, e agora, há várias ferramentas que compõem a arte, como logo irei discorrer. Contudo, nesta abordagem

[...] temos que fugir da ideia usual do cinema com mimético ou icônico, como acompanhando o contorno das coisas, e começar a ver a imagem em termos completamente abstratos, muito mais perto da literatura que do teatro ou da fotografia. (TIBURI; CABRERA, 2013, p. 30)

Em outras palavras, não nos interessa o elemento imitador, representador, da imagem, mas sim o elemento criador. O cinema não copia conceitos, ele os cria (TIBURI; CABRERA, 2013, p. 12). Julio Cabrera (2015) argumenta por esse caminho quando ele fala das ferramentas únicas do cinema: o corte cinematográfico, a pluriperspectiva, e a capacidade praticamente infinita de manipulação de espaço-tempo. O *videogame* chega com novidades, para usar a mesma propriedade criadora de conceitos. É indiscutível o teor artístico de um jogo eletrônico, principalmente nos mais complexos, contando com animação/arte digital, storytelling, trilhas sonoras, entre outros elementos²³. A mediação máquina-homem inaugurada com o filme, é uma realidade ainda mais verídica no *videogame*, que nem conta mais com elementos do real, praticamente só coisas criadas digitalmente. Agora, um fator decisivo para a experiência estética ser completa: o empoderamento do espectador, que agora vira coautor desta arte, fazendo-o atingir sua plenitude. E apesar do *game* ser produzido e distribuído sob o que Benjamin denominou reprodutibilidade técnica,

[...] cada jogo jogado será único não apenas em sua instância mental ou interpretativa – como normalmente acontece nos meios mais *convencionais*, como o cinema e o livro, por exemplo -, mas em sua própria existência como jogo. Podemos entender que a obra do videogame é o resultado do jogo jogado²⁴ [...]. (NESTERIUK, 2009, p. 28)

²² Estes dois argumentos levam a ideia de Walter Benjamin sobre a perda da “aura”, da unicidade de uma obra artística.

²³ Novamente, aqui uso dos *games* mais modernos para fácil visualização, mas sem ignorar o fator artístico de jogos mais simples, como em pixel art, sem histórias complexas, ou grandes trilhas sonoras.

²⁴ Como já dito na primeira característica dos conceitos-imagem definida por Cabrera.

Neste momento, a unicidade (a aura) em teoria é recuperada, sendo muito pouco provável o mesmo jogador conseguir repetir o jogo jogado duas vezes, ou ter dois jogadores com o mesmo jogo jogado. O fato de a pessoa poder controlar o que acontece na tela muda totalmente a relação da tela com o espectador, tornando-o um “jogador”, onde a arte só acontece em sua plenitude quando o jogador o faz acontecer, estando diretamente relacionado com o que ali acontece, em menor ou maior grau. “Jogador seria, portanto, o sujeito a quem, de forma consensual ou regulamentada, é permitida a influência sobre um determinado texto” (NOGUEIRA, 2008, p. 281). A interação então proporciona um sistema de recompensas e afetações muito mais próximas ao jogador, por ele estar diretamente responsável pelo seu progresso: o personagem evolui com o jogador, passa dos desafios conforme a habilidade dele, fica nervoso pelo perigo que o personagem corre e é responsável pela sua sobrevivência, assim como também quando o personagem ganha, também é uma vitória do jogador que foi requerido um esforço dele também. No *videogame*, só aquele que “merecer” conhecerá o *game* em sua potencialidade, tendo que demonstrar raciocínio, habilidades mecânicas, entre outras habilidades, da perspectiva de um jogador.²⁵

A palavra-chave agora é essa: interatividade.

É na interatividade que os videogames se distanciam claramente do cinema. Se o cinema faz da montagem o seu motor de storytelling principal, os videogames fazem da interatividade o seu centro nevrálgico de expressividade. (ZAGALO, 2013)

A interatividade não é uma especificidade dos *videogames*, mas sim, uma expansão das possibilidades interativas. Ainda sobre o argumento de Zagalo, podemos dizer que a escultura, é interativa ao ponto que podemos escolher olhá-las por vários ângulos e interpretá-las²⁶, mas de forma nenhuma podemos interferir na ideia do autor. O *videogame* já é capaz de, por meio de uma interação complexa, desenvolver a narrativa da representação, e ainda com possibilidades de criação e modificação da ideia do autor por meio do percurso na obra. Muitos *games* tem como grande qualidade a dimensão das possibilidades interativas, quanto mais complexo for um jogo, cada vez mais único será o percurso de cada jogador, quanto menos, o

²⁵ Relembrando o que foi dito no capítulo anterior: é possível você conhecer tudo que acontece no *game*, até um final determinado, vendo um outro jogando por exemplo, contudo, sua experiência será de um espectador, tal qual assistir um filme, em relação direta ao conteúdo do jogo, ou tal qual assistir uma competição esportiva, em relação com assistir um jogador superando um desafio.

²⁶ Para além da escultura clássicas. Hélio Oiticica (1937-1980) criou diversas obras com intuito interativo e sensorial, assim como as famosas obras da série *Bichos* de Lygia Clark (1920-1988) que eram manipuladas manualmente pelo espectador. São ótimos exemplos de interatividade para além do visual, e que se aproximam mais do tipo de interação dos *games*, pelo engajamento físico, apesar da diferença de suas naturezas.

jogo fica limitado a pequenas ou nenhuma alteração, mostrando um jogador muito mais próximo de um espectador. Assim Luís Nogueira (2008) também coloca uma possível definição, quanto menos influência no texto, mais se é espectador, quanto mais influência, mais ator, e o jogador se encontra entre o espectador e o ator, podendo estar mais para um lado ou para o outro.

O autor Nelson Zagalo define essa interatividade em três partes: navegação, que define a relação do jogador com o mundo do jogo, manipulação, que define como ele interage, e participação, que define as regras da participação no jogo. Primeiramente, a navegação permite que tenha acesso a este mundo. Ela define se é

por intermédio de um personagem, em terceira-pessoa, ou se tem um acesso direto. Se é direto, se é feito em primeira-pessoa (ex. FPS), ou em vista geral (ex. god mode, top-down, etc). Depois a navegação é condicionada pelo espaço de jogo, se é um espaço fechado (ex. labirinto) ou aberto (ex. sandbox); se o movimento é restrito a um plano (2D) ou se ocorre em profundidade (3D); se toda a ação se passa num único espaço ou em múltiplos espaços, implicando navegação distinta; se o espaço é contínuo ou descontínuo. (ZAGALO, 2013)

Em segundo, ele fala da manipulação, que é como o jogador interfere naquele mundo. Por exemplo: um jogador em primeira pessoa vai ter uma interferência direta, um jogador em terceira pessoa vai fazer isso através de um avatar. Geralmente isso acontece por meio de um objeto físico que simula o objeto simulado na tela (controles)²⁷. “Por fim, a participação é o modo mais complexo e exigente da estética de interatividade” (ZAGALO, 2013), é aqui onde é definido as regras e limitações da relação jogador-jogo. Em alguns jogos, o jogador age e pode definir o seu ritmo de ações, mas levado a um fim pré-determinado, em outros o jogador poderá agir sobre a representação, mas ter decisividade sobre o desenrolar e a finalização de sua história. Ele os define como jogos representativos e narrativos, respectivamente.

As coisas que foram desenvolvidas até este ponto propiciam a possibilidade de olhar para o *videogame* como um instrumento poderoso para o ensino, e com possibilidades boas especificamente para a filosofia e o filosofar. Como explicitado por Huizinga, o jogo é um elemento essencial na cultura, estando presente nela de diversas formas, e seus elementos geram uma grande motivação e envolvimento por parte do jogador, que aceita suas regras e as leva a sério possível em busca de sua recompensa. Essas características foram aproveitadas por muitos setores, incluindo o da educação, por gerar uma grande motivação, gerada pela tensão, desafio, prazer, divertimento e recompensa dos elementos lúdicos e é possível ver a mesma

²⁷ Alguns casos mais recentes como o Nintendo Wii não contam com controles, mas com a própria movimentação do corpo, mas que a princípio podemos dizer que o corpo se torna diretamente um controle.

natureza do Jogo no *videogame*. Além disso, dentro do próprio *videogame*, “[...] é possível aprender a negociar em um ambiente de regras e adiar o prazer imediato, trabalhar em equipe e ser colaborativo, tomar decisões pela melhor opção disponível” (FERNANDES; RIBEIRO, 2018 p. 6) entre outras possibilidades que influenciam a aprendizagem, o cognitivo, o cultural, o social e o afetivo do jogador. Para grande parte da geração atual, o *videogame* já faz parte de sua cultura, e faz parte dos seus momentos de lazer, porém bem distante do campo educacional formal. Para a filosofia, o *videogame* pode ser uma importante motivação para o filosofar, pois este estando tão presente na vida de grande parte dos brasileiros, com sua riqueza de experiência e sensações e grande nível de imersão e comprometimento, podem apresentar uma grande soma a discussão de conceito-imagem além de grandes possibilidades como discussões éticas, estéticas, políticas e etc., fazendo da sua interação complexa o seu trunfo.

Trago como exemplo um dos ensaios feitos por Cabrera (2015), sobre o filme *Thelma & Louise* (1991). *Thelma & Louise* é um filme que acompanha duas mulheres que saem de carro para pescar e passear, para “libertar-se” de coisas pesadas que as acompanhavam, porém o plano fracassou e devido a uma série de acontecimentos horríveis, fazem coisas cada vez mais transgressoras para se salvarem, e quando Thelma assalta uma loja devido às condições que se encontravam, elas entram em um caminho sem volta, onde se afundavam cada vez mais. Cabrera usa este filme como exemplo para falar sobre Liberdade, trazendo inicialmente a ideia de Sartre de uma liberdade radical e original, sendo o homem “ontologicamente livre”, e suas ações são a prática de sua liberdade, e depois faz um diálogo com o conceito-imagem próprio desse filme sobre liberdade²⁸.

Ora, penso que o premiado *game Papers, Please* (2013) seria interessante para refletir neste mesmo caminho. *Papers, Please* é um jogo de simulação, onde o jogador é um agente de imigração da fronteira, que é responsável por analisar a documentação necessária para entrar no país, em um contexto de guerra. O objetivo é deixar entrar somente civis e ajuda humanitária, mas atentar a possíveis traficantes, terroristas, espiões e etc., podendo interrogá-los se necessário. A situação complica quando pessoas que só querem escapar da guerra, ou ver a família, não tem toda a documentação necessária, e fica a caráter do jogador escolher se deixa a pessoa passar, correndo o risco de ela trazer sérios problemas ao país ou para ele, ou deixar de lado qualquer empatia e não correr nenhum risco, sabendo que aquela pessoa também pode morrer por sua decisão, então cabe ao jogador reter o máximo de informação e fazer as

²⁸ Trago este breve resumo com o intuito de facilitar a leitura, contudo seria impossível descrever todo o desenvolvimento do autor em poucas linhas, então, para além do meu resumo, deixo como sugestão o texto original, da página 387 até a 410.

perguntas certas para ter os resultados mais precisos possível. Ora, tal cenário deixa na mão do jogador as escolhas e também suas consequências, não cabendo mais a um ator na tela tais acertos ou erros, mas a ele mesmo, aprofundando ainda mais a reflexão sobre a liberdade de escolha, além de contar com 20 finalizações diferentes, conforme a jogatina, potencializando assim a noção de consequência.

De um outro ponto de vista, o game *We become what we behold* que tem uma *gameplay* de cerca de 5 minutos também pode contribuir para esta discussão. O jogo começa com a frase “Nós nos tornamos o que contemplamos. Nós moldamos nossas ferramentas e então nossas ferramentas nos moldam” (tradução nossa)²⁹, e com uma animação simples, mostra uma tela ao centro, e diversas pessoas andando ao redor. Você pode tirar fotos de algumas partes desse cenário, e o que você tirar aparecerá na tela, com alguma mensagem, que influenciará todo o grupo, por exemplo: você pode tirar foto de uma pessoa com chapéu, a foto aparecerá na tela ao centro com a mensagem “bonito chapéu”, então, as outras pessoas serão influenciadas a usarão chapéu também. Com um tempo curto, ele torna-se interessante a partir do momento que pequenas ações começam a tomar proporções grandes, podendo inclusive gerar medo, preconceito, ódio, que no final pode gerar até guerra. O jogo questiona o funcionamento da mídia e seu propósito, tendo alguns comentários ácidos como “paz é tedioso, violência que viraliza.”, e também conta com diversos finais. Também questiona o quanto somos influenciados pela mídia e novamente voltamos à pergunta “somos verdadeiramente livres?”. Neste jogo, o jogador está muito mais próximo de um espectador que em *Papers, Please*, porém ambos, por fazer o jogador interagir diretamente com a situação-problema, trazem grandes possibilidades imersivas, somando muito por sua natureza lúdica.

Segundo Cabrera, o filme *Era uma vez no Oeste* (1968), pode ser visualizado como um desenvolvimento logopático da noção de vingança (CABRERA, 2015, p. 36). Da mesma forma, o game *The Last of Us II* (2020) tem algo a dizer sobre vingança, por meio de seus conceitos-imagem. O primeiro jogo conta a história de Joel e Ellie num mundo pós apocalíptico, semelhante a um apocalipse zumbi, porém de uma outra origem, são chamados de infectados. Ellie é imune a essa infecção e ela poderia ser a cura, entretanto, custaria a sua vida, pois seu cérebro deveria ser retirado e estudado. Joel, após uma longa jornada ao lado de Ellie, se apegando a ela, não deixaria isso acontecer, e matou todos aqueles em seu caminho para conseguir fugir com ela, inclusive o médico que faria a cirurgia. Agora, no segundo jogo, além de mostrar o lado de Ellie, o jogo faz você controlar Abby, que tem uma obsessão em se vingar

²⁹ “*We become what we behold. We shape our tools and then our tools shape us*”

de Joel, e ao longo do jogo você descobre o porquê: ela é filha do médico que Joel assassinou. Ela consegue sua vingança, logo no início, e Joel, o personagem tão desenvolvido no primeiro jogo, morre como se não fosse nada, uma morte nada digna do que pensamos para um protagonista, inclusive deveras brutal, e agora Ellie que quer sua vingança. O jogo usa de seus artifícios para um exercício de empatia: com sua multiperspectiva, *TLOU II* faz você jogar horas com Abby entendendo sua história e motivação, criando um enredo afetivo com ela também. Será que o jogador conseguirá empatizar com Abby, apesar de ela ser um risco iminente aos personagens que você tanto se apegou anteriormente? Independente dos sentimentos do player por Abby, ainda sim um ciclo de vingança está acontecendo, onde pessoas próximas das duas estão morrendo pela mão da outra, até seu fatídico confronto, onde você controla Abby e o *final boss* é Ellie, colocando em cheque o sentimento do player por ambas³⁰. Neste *game*, a possibilidade de saltar para pontos de vistas opostos sobre uma mesma história, enriquece a narrativa apresentada. Em minhas observações, os conceitos-imagens dele ajudam levantar dois pontos principais sobre vingança: 1) A vingança gera um ciclo de ódio e alimenta ela mesma, quando a vingança é consumada, têm motivos para um outro se vingar de você, pois 2) a vingança ela tem um caráter egocêntrico, pois ambas tinham suas motivações para se vingar, e não importa que a outra pessoa tenha um motivo tão válido quanto o seu³¹. Apesar de não ser um *game* que seria usado na educação básica, por sua classificação etária, ainda tem seu valor filosófico, por filosofar e somar as discussões éticas.

Há um receio em relação às mídias que são tratadas como puro entretenimento, como algo alienante. Um trecho do diálogo entre Tiburi e Cabrera diz algo interessante sobre isso, Cabrera diz: “Um filme, uma propaganda ou mesmo um livro podem ser tão irreflexivos quanto você quiser; seremos nós os capazes de transfigurá-los em geradores de esclarecimento. [...] Para mim, há filmes comerciais que refletem e livros de filosofia que alienam” (TIBURI; CABRERA, 2013, p. 60-61). Neste pequeno trecho, Cabrera denuncia o conceito deturpado formulado sobre a natureza das mídias, não há nada de intrínseco a natureza do escrito que tenha caráter estritamente crítico, e nem nada na natureza do visual que tenha caráter obrigatoriamente alienante. Não cabe ao filme e ao jogo te alienar e ao texto te libertar. Sobretudo, o autor fala da postura daquele que consome tal mídia, o livro mais filosófico perde seu caráter crítico se a postura do leitor não for reflexiva. já que “os filósofos somos nós”

³⁰ No confronto de ambas, há um fim pré determinado que o jogador não pode fugir caso queira completar o jogo, o que torna a batalha ainda mais agonizante.

³¹ O *game* pode ter mais coisas a dizer sobre a vingança, principalmente por seu verdadeiro final, porém deixarei isso para um futuro artigo, onde poderei me aprofundar mais no exemplo. Para o propósito deste trabalho, é o suficiente. Aos curiosos que puderem, joguem e tirem suas conclusões.

(TIBURI; CABRERA, 2013), assim, a reflexão crítica pode vir de qualquer obra em qualquer mídia, dependendo do posicionamento daquele que a consome.

Na educação tradicional, faz falta esses ou outros elementos lúdicos, e deste modo é importante salientar que não se trata de uma condenação do modo escrito e lógico do conhecimento, e sim de uma adaptação cultural. Trata-se de

[...] despertar a sensibilidade para perceber a existência de gerações de indivíduos que nasceram e se desenvolveram dentro de uma condição existencial que marcada pela velocidade, pela fluidez dos referenciais e da qual a lógica determinista da cultura do impresso não dá conta, em caráter exclusivo. [...] é preciso estabelecer nova sinergia entre as tecnologias audiovisuais e a cultura do impresso. (ARANHA, 2006, p. 109)

CAPÍTULO 3

JOGANDO, ESTUDANDO, FILOSOFANDO E APRENDENDO

Segundo o filósofo francês Michel Serres³² (1930-2019), em sua obra *Polegarzinha* (2013), grande parte dos modelos de ensino, principalmente com tendências tradicionais, estão ultrapassados e não se adequam ao que vivemos no século XXI, que se encontra distante do século passado por seus diversos avanços, em medicina, tecnologia, conhecimento etc. Tais modelos se encontram “[...] adaptados a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais” (SERRES, 2013, p. 24). No século da informação, o professor lida com uma geração diferente, uma geração que está constantemente submersa em informações, que habitam o virtual. As crianças de hoje não se veem limitadas espacialmente e epistemologicamente. Com poucos cliques elas têm acesso a uma infinidade de conhecimentos, e com alguns mais visitam países distantes e falam com pessoas do outro lado do continente. Serres argumenta que “[...] um novo ser humano nasceu. Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não habitam mais o mesmo espaço” (SERRES, 2013, p. 20). Então, como lidar com uma geração que quando procurarem o saber, não buscarão o conhecimento em uma sala de aula, em uma escola, em uma biblioteca, e provavelmente buscarão em diversas outras opções mais acessíveis e rápidas? Se o objetivo da escola for reduzido a transmissão dos saberes, uma educação bancária, nas palavras de Paulo Freire, então o profissional que tentar ganhar esta competição terá uma missão impossível, perdendo em questões de extensão e diversidade de conhecimentos e em atrativos para o aprendiz. O Brasil atualmente demonstra uma tendência para vertentes pedagógicas liberais tradicionais e tecnicistas, que cada vez mais sufocam a Filosofia em sua grade, como visto na reforma do ensino médio pela lei 13.415/2017. Há uma verticalização do processo de ensino, onde o professor é o detentor máximo do saber e o aluno é uma espécie de recipiente a ser preenchido. Nesse ambiente, o aluno tem pouca ou nenhuma voz ativa, tendo suas individualidades reprimidas e dirigindo-se ao docente em poucos casos. Tal qual a educação se reinventou perante a invenção e propagação da escrita, e posteriormente a invenção da imprensa, hoje também existe essa necessidade, pois não só o mundo está mudando rapidamente, mas também o ser humano, que vive e se relaciona mais, que tem acesso rápido a diversos conhecimentos e que aprende de forma diferente.

³² Com formação em Matemática, Filosofia e Letras, Serres foi muito conhecido por seus trabalhos criticando a Filosofia por sua falta de atualização em relação à ciência e a sociedade. Em 1984 assumiu como professor da Universidade de Stanford e foi eleito para a Academia Francesa em 1990.

Um dos problemas mais pungentes entre os estudantes é a falta de concentração e interesse em sala de aula. Michel Serres (2013) diagnosticou isso como uma realidade ligada a geração atual, que se encontra independente em saberes, e que também querem demonstrá-los, além de, por existirem diversas fontes de saber em um imenso fluxo de forma constante, a fonte discente se mostrar como uma oferta pontual e singular, se tornando derrisória. O autor usa de uma analogia, como se em tempos passados o professor fosse um motorista, e os alunos passivamente eram conduzidos por ele. Já nos dias atuais, com o estudante acostumado com o computador e celular, que o coloca como “motorista em atividade”, é como se todos quisessem dirigir, e quando o aluno é posto em um papel passivo, acaba não se enquadrando nesta posição, se tornando um empecilho em sala de aula, pois mesmo em seu papel passivo, ele quer ser ativo, gerando a algazarra. Seguimos com uma geração de pessoas agentes, atores, jogadores, que não cabe mais em uma educação passiva, e por isso mesmo o ensino tem que se adaptar a uma nova geração. Paulo Freire (1996) também alerta sobre o ensino que desconsidera a individualidade, a autonomia e a realidade do aluno. O autor reflete sobre a prática educativa, e critica veementemente a verticalização e o autoritarismo da educação, que cada vez mais reprime o aluno em sua rebeldia legítima contra esse sistema educacional.

Deste modo, Serres argumenta que cabe ao filósofo “[...] inventar novidades inimagináveis, fora do âmbito habitual que ainda molda nossos comportamentos, nossa mídia, nossos projetos originados na nossa sociedade do espetáculo³³” (SERRES, 2013, p. 30), pois caberia a eles a função de antecipar o saber e as práticas futuras, tarefa essa que não está sendo cumprida. Além da sua conhecida tradicionalidade, o ensino de filosofia nas escolas se encontra desatualizado e com pouca ou nenhuma abertura para a criticidade, o que vai totalmente contra a natureza da própria filosofia, não se deixando afetar pelo contemporâneo. Com o presente trabalho, caminho não para uma educação tradicional, mas para uma educação transformadora, que incentive o pensamento crítico e que possibilite uma interação maior com a realidade do aluno, com sua participação ativa, e uma autonomia para a construção do conhecimento, pensando em um ensino de filosofia afetado por uma das facetas do contemporâneo, a tecnologia, através das possibilidades proporcionadas pelos jogos.

Quando tocamos no assunto “ensino de Filosofia”, há sempre a dualidade. “ensinar filosofia ou a filosofar?”. “No caso específico da filosofia, temos uma imbricação muito própria entre conteúdo e forma de produção” (GALLO, 2016, p. 19), e podemos cometer o erro de nos

³³ Serres fala da sociedade do espetáculo como um ponto já ultrapassado, estamos agora no que ele chama de sociedade da informação

preocupar demais com a história da filosofia, sendo amplamente conteudistas e esquecermos do ato de filosofar. Ensinar o processo e o ato de filosofar é necessário para manter a filosofia viva, produzindo mais e mais filósofos que a renovem. Ao mesmo tempo, a história da filosofia também é necessária para a aula de Filosofia, mantendo vivo a contribuição de diversos pensadores, que serão base para novos pensamentos. Entre o ensinar filosofia e o filosofar há um rigor que não pode deixar o ensino de filosofia virar ensino da história ou virar simples opinião, há um caminho a ser trilhado para que sejam criados conceitos³⁴, que segundo Gallo (2016), em sua oficina de conceitos, seriam: 1) a sensibilização, fazer com que o tema afete os alunos, 2) a problematização, transformar o tema em problema fazendo suscitar o desejo de procurar soluções, 3) a investigação, a busca dessa solução, e finalmente, 4) conceituação, recriar ou criar conceitos a partir dos resultados obtidos.

Há dois projetos que já levaram a ideia dos conceitos-imagem para a sala de aula: o *Cineclube*, de Alessandro Reina, e o *CineFilo*, projeto meu com o filósofo Dénizard Custodio³⁵, em conjunto com o corpo estudantil do curso de Filosofia da UFRRJ. Ambos os projetos se aproveitam dos conceitos-imagem e da “leitura filosófica dos filmes” para o ensino de Filosofia, aplicado nas escolas públicas do Paraná e na comunidade de Seropédica, respectivamente. No caso do *CineClube*, Reina argumenta que

[...] um filme pode ser utilizado na escola para despertar o interesse por um problema filosófico, ele pode ser um estopim para a discussão de um problema, ou na melhor das hipóteses, ele, o filme, pode ser a própria caracterização do problema filosófico” (REINA, 2012/2013, p. 44)

A partir deste argumento, que o *CineFilo* também concorda, temos pavimentado quase todo o necessário para a oficina de conceitos de Gallo. Ambos os projetos sensibilizam o aluno com o problema a partir da mídia, acham o problema que querem desenvolver, os investigam com o aluno, já que os mediadores dos projetos também os realizam de forma que eles possam dialogar com filósofos ou problemas filosóficos, a partir da explicação de seus pontos de vista sobre o problema, ou através da apresentação de textos que ajudarão os alunos a pensarem mais

³⁴ Criação de conceitos, para Gallo (2016), é uma função exclusiva da filosofia, diferente de outras funções que ela divide com outras competências.

³⁵ Graduado em Licenciatura em Filosofia na UFRRJ (2021) e no momento da publicação deste trabalho mestrando na UFRJ.

profundamente sobre o tema., e ao final da experiência, será possível criar os conceitos³⁶. Constatamos que, não é somente colocar estudantes para consumir uma mídia, dizer suas opiniões e manter um debate raso. José Francisco Xarão (2017, p. 69) coloca que:

[...] a diferença entre um diálogo filosófico e uma simples conversa sobre as coisas é a maneira como as atividades são preparadas. Centrar a aula no estudante, valorizando seu próprio pensamento, não significa reduzir o filosofar ao mero “eu acho que...”. É preciso que, antes de dizer “eu acho que...”, o grupo compreenda os conceitos e o tema envolvido na atividade proposta. [...] o professor tem um papel fundamental na explicação e na condução do diálogo para que a aula possa acontecer como prática filosófica.

Os projetos dão as ferramentas e motivam nos alunos o desejo de saber, gerando uma inquietude de formular perguntas e buscar respostas, e o perguntar filosófico é o elemento constitutivo fundamental do filosofar (CERLETTI, 2009), postura filosófica essa assumida tanto pelos alunos quanto pelo mediador, de acordo com seu conhecimento, preferência, objetivo e capacidade. Este movimento quebra a imagem da filosofia como algo inacessível, mostrando-os que também podem filosofar, destruindo o “[...] preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser uma atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou filósofos profissionais e sistemáticos” (GRAMSCI, 1978, p. 11 apud LUCKESI, 1990, p. 28), e também aproximando a filosofia de algo do seu cotidiano, assim podendo ser um estímulo para os estudantes pensarem criticamente os elementos da sua vida.

Tal qual estes projetos, que articulam o ensinar filosofia e ensinar a filosofar, da forma criteriosa que tem que ser, proponho o mesmo com outra mídia, os *videogames*. Contudo, Zagalo (2013, p. 4) argumenta que pelo excesso de processos de decisão a capacidade reflexiva perde espaço, “[...] em termos de construção de conhecimento, existe todo um reino de reflexão que o indivíduo precisa de desenvolver internamente, que não é passível de ser estimulado por via apenas da simulação ou de experiências externas”. Durante a jogatina, realmente os *videogames* deixam a reflexão filosófica de lado para a resolução dos problemas que lhe são cobrados para o avanço, por isso, este exercício seria geralmente após a experiência do jogo, que vívida pela grande estimulação gerada no jogador, poderá repensar a sua jornada e trazer os conceitos-imagem à tona, reconhecê-los, não sendo problema para este tipo de abordagem, todavia, tal constatação é importante visto que estamos em um mundo cada vez mais gamificado

³⁶ Em comparação ao artigo de Gallo, há uma diferença de suma importância, pois o cinema também produz o conceito, segundo Cabrera, e sendo assim, a sensibilização já carrega um conceito, que poderá gerar um novo ao final do processo. O começo do debate filosófico começa entre a mídia e seu conceito-imagem e o espectador.

e com mais jogadores, deixando cada vez menos espaço para a construção de conhecimento por meio de reflexões mais profundas.

Sobre jogo, Huizinga (2010) defende que é uma das coisas mais comuns para os seres vivos, principalmente para o ser humano, e, apesar da educação tocar nesse ponto por uma perspectiva histórica, hoje o jogar é em grande parte ou totalmente desconectado do ensinar, sendo até um obstáculo para o ensino e a aprendizagem. Por este ponto e por outros diversos, o ato de ensinar se distancia a passos largos da realidade do discente.

Há uma tentativa de reaproximação do jogo com a educação que é a gamificação, em alta nos últimos anos nas pesquisas. A gamificação se aproveita de elementos de jogos para estimular o ensino, como o desafio-recompensa, a competição, entre outras coisas. Os resultados desse método já são altamente confirmados por estudos, relatando o aumento de rendimento dos alunos, não deixando dúvidas sobre o efeito positivo do uso de jogos ou de seus elementos, contudo, como salientado pela prof. Lúcia Santaella em seu artigo *O papel do lúdico na Aprendizagem*, ainda há uma dificuldade de se criar um jogo educacional que seja interessante ao jovem, sendo um dos principais problemas seus desafios fracos ou pouco motivadores. Em outras palavras, tais jogos se preocupam mais com seu caráter didático do que com seu aspecto lúdico, perdendo sua espontaneidade, e consequentemente gerando pouco ou nenhum interesse quando não é a única opção além de métodos tradicionais. Já o que ela chama de *games* de entretenimento fazem o oposto, pois eles não têm compromisso explícito de ensinar algo. Com isso, é argumentado que os jogos educacionais têm muito o que aprender ainda com o mercado de jogos de entretenimento. Um outro ponto é que, muito do que é feito com a gamificação na educação gera mais do mesmo, por contar majoritariamente com conhecimentos cumulativos, ou seja, estão fazendo uma maneira “divertida” de preencher o aluno (recipiente) com as mesmas informações. Da mesma forma, a gamificação está se aproveitando da pulsão humana pelo jogo, para alimentar o sistema do capital, visto que o ensino básico em uma educação bancária projeta alunos acríticos, prontos para a demanda do mercado de trabalho. Os *games* de entretenimento, embora não tenham finalidades primariamente pedagógicas, podem conter conceitos – imagéticos – filosóficos, que podem ser plenamente aproveitados no ensino de filosofia, tais como os filmes, previamente estudados por Cabrera.

É importante ressaltar um ponto sobre o uso de *videogames* na educação: a acessibilidade. Este trabalho usa da lógica freiriana que incentiva o uso de elementos cotidianos dos alunos, e da curiosidade fomentada pelo mesmo para a educação. Em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), o *videogame* era citado como um elemento provocador de curiosidade,

já no século passado. Entretanto, Freire trouxe um ponto importante e que não pode ser esquecido, quando disse: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das **classes sociais chamadas favorecidas**” (FREIRE, 1996, p. 87, grifo nosso). Para muitas regiões, colégios e públicos, infelizmente não se poderá contar com elementos como projetores, caixa de som, entre outros aparelhos eletrônicos, e isso é um grande empecilho. O *Projeto Cinefilo*, que precisaria de menos aparato já relata que “a falta desses aparelhos [os necessários, como uma boa tela e caixa de som] impossibilita ou dificulta consideravelmente a realização de quaisquer tentativas de implementação do método” (CUSTODIO; CASTEDO, 2021, p. 94). As plataformas de *videogame* mais modernas (Playstation 5, Xbox One, computador³⁷), estão fora da realidade da maioria dos brasileiros, com custos acima de 4 salários mínimos ou mais, fora os jogos. Além disso, pensando em um contexto de sala de aula, diferente de um filme, onde uma tela seria o suficiente para a experiência de todos, o *videogame* teria que contar com diversos controles, ou um revezamento entre eles, para que sua experiência se concretizasse, aumentando também os custos ou o tempo. Essa é uma questão indeclinável, e por isso, essa tese também é sobre a questão de acesso à cultura, pois apesar disso, trago o mesmo dado exposto na introdução, 72% dos brasileiros têm o costume de jogar jogos digitais, segundo a *Pesquisa Game Brasil 2021*³⁸. O jogo eletrônico já está sendo uma realidade, e por isto penso a escola como um lugar que esse acesso poderia acontecer, tal qual Paulo Freire possibilitou a chegada de computadores à rede das escolas municipais enquanto secretário da educação da cidade de São Paulo. Assim sendo, poderia se estabelecer também um estudo e reflexão sobre a natureza e uso da tecnologia, que é um dos objetivos estabelecidos na *BNCC* (BRASIL, 2018) para as ciências humanas, e também tendo diversas utilizações mais específicas para o campo da Filosofia, podendo ser discutido pontos como a arte, a alteridade, emoções, ética, entre outros. A educação brasileira sofre de diversas formas, e a princípio, uma atividade como essa pode ser pensada como algo impossível, ou possível topicamente, mas é preciso pensar para além de se conformar com a falta de recursos e se adaptar, é necessário lutar por uma educação básica humana, rica culturalmente e de qualidade.

Em um primeiro momento, devemos lembrar que grande parte do engajamento em jogos digitais não se dá pelas plataformas antes citadas, mas sim pelo celular, sendo a preferência de 41,6% desse grupo. Por ser algo mais popular e acessível, se mostra como uma boa

³⁷ Que consiga aguentar as exigências dos jogos mais modernos.

³⁸ Apesar do grande número de jogadores, a maioria joga pelo celular, e não tem acesso às outras plataformas antes citadas.

possibilidade para o início de atividades envolvendo jogos digitais. O projeto *InstaFilo*, que estive envolvido e cito na introdução, se apropriou dessa possibilidade, que, como uma atividade optativa, teve grande aderência dos alunos do ensino médio, por seus próprios aparelhos pessoais, e resultados positivos para o aprendizado que foram apresentados no *I Seminário Institucional do Programa de Residência Pedagógica*. Neste projeto, o Instagram foi uma plataforma que foi “gamificada” com o propósito de ensinar filosofia e questionar filosoficamente o uso deste aplicativo e a essência da filosofia. Não é exatamente o que estamos aqui desenvolvendo, sobre usar de jogos digitais focados no entretenimento para educar/filosofar, por ter boa parte de seu propósito voltado a transmitir conteúdos, apesar disso, cumpre em parte a ideia de ser um *game* criado não somente para passar informação, tendo uma finalidade filosófica em si mesma que deve ser apreendida. E isso nos leva a um novo ponto deste desenvolvimento: a criação consciente de jogos digitais filosóficos.

Quando for apropriado pelo filósofo a possibilidade de filosofar com imagens, podemos cada vez mais pensar na possibilidade de produzir conceitos-imagem de forma proposital, que até o momento são feitos quase que por acidente, ou não visando propósitos como conceitos filosóficos. Ao longo desta tese, argumentei da força do *videogame* em seu ápice tecnológico, com histórias e gráficos complexos, mas a experiência do *videogame* não é baseada na sua qualidade narrativa e visual, mas sim na complexa interatividade apresentada, sendo assim, jogos simples, antigos, em plataformas simples, como um celular, podem ser ainda ferramentas efetivas para a educação. Inclusive, um dos pontos defendido por Cabrera (2015) é que, a validade de um conceito-imagem não se define por sua qualidade estética. Se é bom ou ruim, se é esteticamente aprazível ou não, isso não interfere no valor do conceito-imagem, e o mesmo valeria para os do *videogame*, não perdendo o seu valor filosófico, algo bem característico da filosofia, já que nem toda filosofia é conciliatória, positiva ou aprazível aos que têm contato com ela. Assim, apesar do domínio da técnica e da tecnologia poderem proporcionar *games* melhores, eles não necessariamente vão dizer mais filosoficamente. A partir disso, podemos afirmar que não é preciso um grande fundo monetário para fazer um jogo digital com algo de importante a ser dito filosoficamente. Obviamente, quanto maior for o domínio sobre as características únicas que o jogo e a sua tecnologia disponibilizam, mais possibilidades de exploração e execução serão possíveis, fomentando o divertimento produzido pelo jogo, mas com o mínimo de domínio algo pode ser produzido e, mais importante, algo pode ser dito³⁹.

³⁹ Aqui há uma cisão clara entre o jogo digital como ferramenta pedagógica ou ferramenta filosófica. O jogo visto como ferramenta pedagógica, geralmente há uma intenção motivadora, que precisa que o aluno se integre, explore e aprenda. Como filosófica, não há necessidade de intenção motivadora, o jogo pode ser de uma

Até o momento, os maiores filósofos visuais são pessoas que nem se consideram filósofos, muito menos a academia os considera, sendo que muitas das suas produções podem contrapor ou complementar conceitos e filósofos aclamados da história da Filosofia, ou criar conceitos inteiramente novos (CABRERA, 2015).

Em resumo, os métodos educativos estão desatualizados, e o jogo já está sendo usado para propósitos educacionais, porém em grande parte ainda atendendo a objetivos da educação tradicional. O jogo digital, aquele preocupado mais com o lúdico que com qualquer caráter didático, pode ser uma ferramenta para o ensino também, todavia aproveitando-se do criativo, do questionamento e criação de conceitos, sem abdicar do ensinar filosofia, este que será apreendido pelos estudantes com maior facilidade, pelo grande foco na sensibilização e do acompanhamento do educador, que respeita sua autonomia na criação do conhecimento e a incentiva. Infelizmente, tal possibilidade de implementação é difícil, e a melhor oportunidade para as primeiras explorações seja o celular, ou *videogames* não tão modernos. Ademais, no futuro, com entendimento e a familiarização dos *videogames* com o ensino de filosofia, os filósofos poderiam se apropriar da ferramenta para uma criação autoral, tendo a oportunidade de explorar a criação de conceitos-imagem.

jogabilidade ruim, com imagens abstratas e “chatos”, ainda sim, algo de filosófico pode ser apreendido, mesmo que exija muito mais esforço. No geral, neste trabalho argumenta-se na interseção entre ambos, os jogos “comerciais” onde podem coexistir a possibilidade pedagógica e filosófica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um *game*, entrar numa fase e visualizar a sua dificuldade, é somente o primeiro passo, o desafio faz-se ao tentar ultrapassá-la. Da mesma forma, olhar para a educação brasileira e visualizar diversos problemas é uma fase crucial, contudo, para além de identificar os problemas, projetar atitudes para a mudança é necessário. Mas como ganhar esse "jogo"? Um caminho árduo é trilhado por aqueles que querem mudanças. Faço desse trabalho parte da minha contribuição, em relação a grandes desafios desse jogo: a não modernização da educação, tradição filosófica, a falta de entendimento sobre as mídias que consumimos, entender o lugar da filosofia na educação, a educação apática e o que mais este trabalho puder afetar.

Uma problemática que pode ser levantada a implementação do jogo digital à educação é justamente não estar havendo mais uma divisão visível entre o humano e o tecnológico e estarmos cada vez mais dependentes dessas tecnologias. Krenak (2020a, 2020b), por exemplo, aponta como estamos “conectados” e alheios à realidade do planeta enquanto achamos que a tecnologia pode lidar com todos os problemas, substituindo nossos aparatos naturais por digitais. Byun-Chul Han, em seu livro *Sociedade do Cansaço* (2017), argumenta sobre como o ser humano hoje pensa em fazer de todo o seu tempo produtivo, até em momentos de seu entretenimento, que assim “[...] agudiza-se numa auto exploração”⁴⁰ (HAN, 2017, p. 30). De suas formas, os autores falam sobre como a vida não tem que ser utilitária, e como estamos virando escravos do consumo, e não poderia concordar mais com ambos, que também precisamos de um ensino que pense no coletivo e no ambiente, e que precisamos cessar essa obsessão pelo desempenho e aprimoração. Não me posiciono antagonicamente a eles na educação. Deste modo, o que pretendo mostrar com este trabalho, é algo que dialoga com esses autores. A proposta é um meio de entender as possibilidades que a tecnologia trás, e entender nossa relação com ela. A tecnologia em si não deve ser vista como a heroína ou a vilã da história da humanidade, embora enquanto submetida aos interesses do capital, mostra-se prejudicial em vários sentidos, como Han e Krenak explicitam em suas obras. Habilitar o aluno a entender criticamente aquilo que consome, a conseguir ver o positivo e o negativo daquilo que é proporcionado pela tecnologia, a conseguir usá-la para a melhor finalidade, tudo isso faz parte daquilo que proponho com o *videogame* como ferramenta pedagógica e filosófica. Em suma, o trabalho não sugere que a educação **dependa** mais da tecnologia, só que a use enquanto suas propriedades forem benéficas para o ensino, nem que seja para entender seus malefícios, ou sua

⁴⁰ Embora a atividade filosófica não seja vista como produtiva do ponto de vista do capital, o ensino ainda é muito pautado na produção de resultados. O paradoxo está no Ensino de Filosofia, como Gallo (2016) já denunciava, sobre instrumentalizar a Filosofia para uma finalidade.

dualidade com o natural. Ademais, o trabalho não sugere essa possibilidade de ensino como algo que nos prenda mais ao consumo, e sim algo que ajude a entender o que consumimos. Não fazemos do entretenimento uma forma de produção, e sim cessar a produção e refletir sobre os estímulos recebidos⁴¹.

A filosofia está aos poucos conseguindo se livrar das amarras do eurocentrismo e da apatia, mas essas são coisas que ainda a prendem no meio acadêmico. Este trabalho tem como autor principal um filósofo argentino, além de tratar de um objeto de estudo no mínimo não canônico no curso de filosofia. Ora, implicitamente, aqui também se estabelece que não existem somente filósofos europeus, nem temas que a filosofia, em sua essência indagadora, curiosa e exploradora, não possa dialogar. Gallo (2006) atenta sobre a criatividade, sobre precisarmos “matar” os nossos mestres, renegar a tradição, para continuar a aventura filosófica. Tal qual Cabrera, devemos também pensar “em uma filosofia que se entrega às sobras, aos objetos desprezados pelo pensamento tradicional, erudito, [...] que, por ser metido a besta, merece uma rasteira bem dada” (TIBURI; CABRERA, 2013, p. 48), não devemos aceitar termos e respostas definitivas e nem deixar a curiosidade morrer, pois esta que traz novos ares a filosofia, precisamos da emergência do novo. Como argumenta Gallo:

[...] ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; [...] é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia. (GALLO, 2006. p. 20)

O conceito-imagem é uma promissora empreitada para mudanças na filosofia e no seu ensino. Já tendo seus primeiros projetos e resultados em sala de aula, pode render diversos frutos com sua aplicação em conjunto com os jogos digitais, juntando suas características para um ensino filosófico, não abrindo mão do ensinar filosofia, e também sendo atraente a geração “polegarzinha”⁴². Também é possível dizer que este tipo de ensino envolve as potências da arte, a ciência e o filosófico, que permitem o exercício da criatividade, pois no *videogame* há um diálogo dessas potências, pela tecnologia que possibilitou sua existência, pelo visual artístico que é por ele apresentado e pelo que é dito através de seus conceitos-imagem. Gallo (2016), já

⁴¹ Na sociedade do desempenho, o ócio não tem espaço. No ócio que o aprofundamento reflexivo pode ser cultivado. Assim, conseguir cessar o consumo desenfreado do entretenimento, fazer com que as pessoas parem, cultivem o ócio e o usem para filosofar é uma grande missão.

⁴² Denominação dada por Serres (2013) a geração que já está acostumada com o celular, com seus polegares acelerados, acostumada a ser agente, à rapidez, à modernidade.

apontava o equilíbrio entre essas três potências, como uma das possíveis justificativas da existência de filosofia no currículo do ensino médio.

Este trabalho é ambicioso, pretendendo defender vários pontos que sozinhos já poderiam ser temas de extensos trabalhos: conceitos-imagem na educação ou como crítica à tradição escrita, crítica ao presente uso da gamificação, *videogame* com a educação ou com a filosofia, modernização da educação, entre muitos outros, onde escolhi aquele que poderia explorar um tanto de todos: *O videogame como ferramenta pedagógica e filosófica para o ensino de Filosofia*. Este trabalho se posiciona de forma a mostrar que esses vários temas não existem em paralelo, e geram a necessidade de se pensar um projeto ambicioso como este, que critica o atual ensino de filosofia e sua apatia, a educação desatualizada, a exploração do jogo para a educação bancária, o acesso a cultura e a modernidade, todos esses temas cruzam-se e estabelecem a situação atual da educação brasileira. A existência de grandes ou numerosos problemas exigem ideias e tentativas cada vez mais ambiciosas.

A educação com certeza não será salva só por este movimento. No final, esse pode ser somente mais um nível que, depois de vencermos, se é que venceremos, nos levará a fases mais complexas e a outros desafios. Pode não haver um “fim de jogo” para conseguirmos nossa vitória, “uma educação ideal” ou “uma educação verdadeiramente filosófica”, entretanto cada passo é necessário para chegarmos o mais próximo possível dela. Cada pessoa e cada ideia é crucial neste objetivo. Que cada ideia se torne um super poder que nós educadores possamos usar em nossas batalhas diárias, e que sejamos não necessariamente os heróis que movimentam a história, mas aqueles que capacitem a todos que por nós passarem a ter este poder.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao professor Sandro Lopes (1979-2021), vítima da pandemia que nos assolou, que foi o primeiro professor com quem compartilhei contornos deste tema de trabalho de conclusão e me incentivou em um momento que pensava em desistir, defendendo que a ideia era promissora e tinha sim espaço na academia, além de ser um exemplo de profissional e pessoa que levarei para vida. Descanse em paz, mestre!

Aos professores que me orientaram. Meu orientador deste trabalho, professor Bruno Bahia, por toda a paciência, compreensão, parceria e direcionamentos, sem os quais eu não poderia estar concluindo este trabalho. Minha orientadora na monitoria, Liliane Sanchez, que fez parte do momento mais caótico da minha graduação, e que me deu bastante autonomia na atividade, dando o espaço que eu precisava para crescer, e de mãos dadas enfrentamos o ensino emergencial em meio a pandemia. Minha orientadora no estágio, Carla Larissa, que apoiava minhas ideias doidas para conseguir aproximar mais as turmas da Filosofia, sempre muito aberta e parceira. Com ela, minhas experiências no estágio foram imensamente enriquecedoras.

Aos meus pais José Márcilio e Elizangela Castedo, que me apoiam mesmo na grande incerteza da profissão que escolhi, e lutaram muito para eu poder me formar um dia. À minha irmã Sarah, por toda a compreensão em dias que eu não podia brincar com ela pois estava estudando e não desistir de mim. Com certeza ela me cobrará os dias perdidos. Amo vocês.

À Gabriely Rodrigues, minha maior parceira da vida, a pessoa que mais importunei neste período e a que com certeza mais leu minha monografia. Obrigado por toda paciência, carinho e cuidado que teve comigo, sem você as coisas seriam incrivelmente mais complicadas. Tenho certeza que terei que ajudá-la de forma imensa quando for a sua conclusão, para compensar minimamente o que fez por mim.

Aos professores de Filosofia da Educação, que tive contato com todos. Ao prof. Wanderley da Silva, que me apresentou o artigo que conheci Cabrera e à prof^a. Andrea Berenblum, que em nosso curto contato me impactou. Ao prof. Fernando Bonadia que foi um grande parceiro neste meu caminho trilhado, e que me mostrou o que é o amor pelo lecionar.

Aos amigos e professores do curso em geral, por me proporcionaram um aprendizado humano e filosófico que levarei comigo. Em especial, ao meu amigo e filósofo brasileiro Dénizard Custodio, que foi meu grande parceiro nas empreitadas mais gananciosas que tive no curso. Aos meus amigos sagazes que me apoiaram em todo processo, sendo até mais otimistas do que eu.

Se cheguei onde cheguei, não foi sozinho, e reconheço a contribuição de cada um. Da mesma forma que vocês me impactaram, espero fazer o mesmo com meus futuros educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Lynn Rosalina et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, E-book, p. 74-97. Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/667>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- ARANHA, G. Jogos Eletrônicos como um conceito chave para o desenvolvimento de aplicações imersivas e interativas para o aprendizado. *Ciências & Cognição*, v. 7, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto alegre, RS: L&PM, 2019
- CABRERA, Julio. *Cine: 100 años de filosofía: Uma introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2015.
- _____. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*/Julio Cabrera; tradução de Ryta Vinagre. – Rio de Janeiro: Rocco, 2006
- _____. *Caderno 3: Cinema e Filosofia. Imagens, conceitos, conceitos-imagem*. In: *Diário de um Filósofo no Brasil*. 2º ed. Inijuí, 2013.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CUSTODIO, Dénizard; CASTEDO, Emanuel. O Ensino de Filosofia com Animações: A Filosofia Inacessível e o Projeto CineFilo. In: DUARTE, Michelle Bobsin (org.). *VI Semana dos Alunos e das Alunas de Pós-graduação em Filosofia PPGFil – UFRRJ*. Seropédica: Ed. PPGFil-UFRRJ, 2021, E-book, p. 78-98. Disponível em: <http://www.editorappgfilufrrj.org/pdfs/VI%20Semana%20dos%20Alunos.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAN, Byung-Chul. O celular é um instrumento de dominação. Age como um rosário. [Entrevista cedida a] El País. *El País*. 9 out. 2021. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/cultura/2021-10-09/byung-chul-han-o-celular-e-um-instrumento-de-dominacao-age-como-um-rosario.html?outputType=amp>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- _____. *Sociedade do Cansaço*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a

- _____. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994
- NESTERIUK, Sergio. Reflexões acerca do videogame: algumas de suas aplicações e potencialidades. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna. (Orgs.). *Mapa do jogo. A diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 23-36.
- NOGUEIRA, Luís. *Narrativas Fílmicas e Videojogos*. Covilhã: LabCom, 2008
- PESQUISA Game Brasil 2021. 8ed. São Paulo: Go Gamers, 2021. Disponível em: pesquisagamebrasil.com.br. Acesso em: 10 jan. 2022
- REINA, Alessandro. O ensino de Filosofia através do cinema: pressupostos teóricos e práticos a partir do projeto CineClube. *Revista do NESEF: Filosofia e Ensino*. Curitiba, n. 1, p. 37-50, 2012/2013.
- SELZNICK, Brian. *A invenção de Hugo Cabret*. São Paulo: Edições SM, 2007
- SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- TIBURI, Marcia; CABRERA, Julio. *Diálogo/Cinema*. São Paulo: Editora Senac, 2013.
- FERNANDES, Carlos Wilson Ribeiro; RIBEIRO, Erick Luiz Pereira. Games, gamificação e o cenário educacional brasileiro. *CIET:EnPED*, São Carlos, mai. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/344>. Acesso em: 04 mai. 2021.
- XERÃO, José Francisco. Ensinar filosofia ou filosofar. *Revista Digital de Ensino de Filosofia, Santa Maria*, v. 3, n. 1, p. 59-79, jan./jun. 2017.
- ZAGALO, Nelson. A singularidade da linguagem dos videojogos. *Lições do Portal da Comunicação In-Com-UAB*, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/27131>. Acesso em 27 abr. 2022.

REFERÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS

- Era uma vez no Oeste*. Faroeste/Drama. Sergio Leone. Itália/Estados Unidos: Paramount Pictures, 1968. Filme. (165 min)
- Jumanji*. Joe Johnston, Infantil/Fantasia, Estados Unidos: Sony Pictures, 1996. Filme (104 min)
- Jumanji: Bem-vindo à Selva*. Aventura/Comédia. Estados Unidos: Sony Pictures, 2018. Filme (119 min)
- Thelma & Louise*. Drama. Ridley Scott. Estados Unidos/França: Metro-Goldwyn Mayer Inc., 1991. Filme (1991).

REFERÊNCIAS DE JOGOS DIGITAIS

Papers, Please. Lucas Pope. 2013

The last Of Us II. Naughty Dog, 2020.

We become what we behold. Mismatch Studio, 2019