
«VIDEOJOGOS DO OPRIMIDO»

Contributos para o desenvolvimento de um *framework* freiriano

Hugo Santos*, Lucinda Saldanha*, Marta Pinto* & Pedro Daniel Ferreira*

Resumo: Considerando a ascensão, em vários continentes, de ideologias extremistas de cariz nacionalista e neoliberal, o pensamento de Paulo Freire é hoje mais importante do que nunca, e as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias são um excelente ponto-de-partida para a reavaliação das suas perspetivas. Procurando conjugar o pensamento freiriano e o universo dos videojogos sérios, este artigo explora a construção de um *framework* com base empírica na articulação entre as perspetivas de 73 docentes, investigadores e estudantes do ensino superior do Porto sobre a sua experiência em 10 *workshops* sobre videojogos sérios e conceitos-chave de Freire como «temas geradores», «opressão» ou «conscientização». Procura-se que este artigo se possa constituir como um elemento fundador para aprofundamento da interseção entre Freire e os jogos sérios.

Palavras-chave: Paulo Freire, videojogos sérios, ensino superior, pedagogia, política

VIDEO GAMES OF THE OPPRESSED: CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF A FREIREAN FRAMEWORK

Abstract: Considering the rise, on several continents, of extremist ideologies of a nationalist and neoliberal nature, Paulo Freire's thought is more important today than ever before, and the possibilities offered by the new technologies are an excellent starting point for revisiting his perspectives. Bringing together Freire's thought and the universe of serious video games, this article explores the construction of an empirical framework articulating the perspectives of 73 teachers, researchers and students from Higher Education institutions in Porto on their experience in 10 workshops on serious video games and Freire's key concepts such as «generating themes», «oppression» or «conscienti-

* CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

zation». It is sought that this article can constitute as a founding element to deepen the intersection between Freire and the serious games.

Keywords: Paulo Freire, serious video games, Higher Education, pedagogy, politics

JEUX VIDÉO DES OPPRIMÉS: CONTRIBUTIONS AU DÉVELOPPEMENT D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE BASE SUR FREIRE

Résumé: Compte tenu de la montée, sur plusieurs continents, d'idéologies extrémistes de nature nationaliste et néolibérale, la pensée de Paulo Freire est plus importante que jamais, et les possibilités offertes par les nouvelles technologies constituent un excellent point de départ pour perspectives. Cet article explore la construction d'un cadre empirique dans l'articulation entre les perspectives de 73 enseignants, chercheurs et étudiants de l'enseignement supérieur de Porto sur leur expérience dans 10 ateliers sur les jeux vidéo sérieux et les concepts clés de Freire en tant que «thèmes génératifs», «oppression» ou «prise de conscience». Il est recherché que cet article puisse constituer un élément fondateur pour approfondir l'intersection entre Freire et les jeux sérieux.

Mots-clés: Paulo Freire, jeux vidéo sérieux, enseignement supérieur, pédagogie, la politique

Introdução

Não será, porventura, um exagero começar por afirmar que poucos são os autores, falantes da língua portuguesa, cujas obras e perspectivas têm provocado tanto impacto mundial nas formas de pensar a educação e as práticas pedagógicas como o filósofo brasileiro Paulo Freire. Detentor de 29 títulos de Doutor *Honoris Causa* por universidades da Europa e da América, e de centenas de outras menções e prêmios – como Educação pela Paz, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (vulgo, UNESCO) –, Freire é o terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos em todo o mundo¹, sendo geralmente apontado como um dos pensadores mais notáveis – ou «o» pensador mais notável – na história da pedagogia mundial (Macedo & Carvalho, 2017). Mesmo passados cerca de 50 anos da publicação da sua *magnum opus*, a *Pedagogia do Oprimido* (cf. Freire, 1996), este continua a ser um livro bastante popular, vendido e lido em todo o mundo, influenciando outros/as teóricos/as e investigadores/as contemporâneos/as em, da e sobre a educação, contribuindo para a fundação e desenvolvimento de um modo particular de pedagogia, denominado de «pedagogia crítica», que Henry Giroux define, de um modo sublime, como

¹ Segundo um levantamento feito através do Google Scholar por Elliot Green (2016), professor associado da London School of Economics: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>

o movimento educacional guiado quer por paixão e princípio, para ajudar os estudantes a desenvolverem uma consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, empoderar a imaginação, ligar o conhecimento e a verdade ao poder, e aprender quer a palavra e mundo como parte de uma luta mais geral por agência, justiça e democracia. (Giroux, 2016: 298)²

Um olhar atento pela realidade contemporânea permite-nos perceber como o mérito das perspectivas críticas de Freire residem também no facto de permanecerem incólumes ao tempo, preservando muita da sua atualidade. A necessidade de revisitação da sua obra e pensamento torna-se particularmente – ou ainda mais – relevante num contexto histórico onde, mais do que nunca, ameaças à democracia (global) e aos direitos humanos têm sido por demais evidentes, nomeadamente com a recente ascensão meteórica, um pouco por todo o mundo, de ideologias políticas fundamentalistas (Žižek, 2018). Essa necessidade de «voltar a Freire» não é só uma figura de estilo exagerada nem se justifica apenas pelo medo fantasmático de «regresso ao passado» (por si só suficientemente justificativo); é mesmo porque é o próprio Freire explicitamente constituído como um alvo a abater. Basta constatar como o plano de educação do novo governo de Jair Bolsonaro parece fazer de Freire um bode expiatório para a sua paranoia anticomunista (e antiesquerda), chegando o próprio mesmo a dizer que «quer abolir Paulo Freire do Ministério da Educação com uma lança-chamas»³. Como uma bela ironia *foucaultiniana*, de um poder que não só censura como produz, as perspectivas que o criticam também acabam por desvendar como Freire é hoje mais importante do que nunca, como se as possibilidades de contestação que ele invoca fossem uma ameaça aos poderes incontestados.

Ainda assim, novos desafios exigem a reinvenção das suas formulações político-filosóficas, de modo a adequar-se aos tempos e públicos. Nos últimos anos, as (novas) tecnologias (da informação e comunicação) têm-se apresentado como um contexto promissor para a emergência ou reatualização, criativa e inovadora, de ideias e práticas pedagógicas (Bennett, 2008; Coelho, Balula, & Ramos, 2014). De entre elas, tem crescido o interesse pelos jogos digitais – ou videojogos – «sérios» – i.e., os jogos construídos com finalidades educativas (Abt, 1970; Raventós, 2016; Santos, Saldanha, Pinto, & Ferreira, 2018) –, sobretudo no campo da ciência e da academia (Pinto & Ferreira, 2017; Zagalo, 2013). Com potencialidade de se tornarem engajadores e motivadores (Whitton, 2009), e atendendo ao facto de os/as jovens passarem mais tempo ao computador do que no ambiente escolar (Cipriani & Eggert, 2017), os videojogos apresentam-se como dispositivos e ferramentas pedagógicas incontornáveis: a investigação tem-nos dito

² Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas pelos/as autores/as para o português.

³ https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/eleicoes_2018/2018/08/bolsonaro-quer-abolir-paulo-freire-do-mec-com-lanca-chamas-1014142306.html

que estes tanto podem ser utilizados no contexto de sala de aula, servindo para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e estimulando o desenvolvimento de competências cognitivas e motoras (memorização, atenção e coordenação, literacia digital), como para fora dela, fomentando competências relacionais e sociais, de reflexão ética, responsabilidade e tomada de decisão (cf. Barr, 2017; Gee, 2003; Prensky, 2001; Whitton, 2009).

Quando se fala em «videojogos» no contexto académico, tende a haver uma associação com o universo do entretenimento, diversão, relaxamento e fantasia que, não raras vezes, gera uma certa sensação de descrédito e infantilização (Cipriani & Eggert, 2017). Ora, há muito tempo que os jogos transcenderam uma função meramente lúdica pela qual são geralmente conhecidos no senso comum, sendo mobilizados hoje como dispositivos formativos – medulares ou acessórios – inovadores e eficazes, em diversas áreas e contextos (Barr, 2017; Gee, 2003; Santos et al., 2018; Zagalo, 2013). Mas a «seriedade» dos «jogos com mensagens» não se confina ao universo pedagógico e engloba também dimensões cívicas como os ditos jogos cívicos, i.e., jogos construídos «para a aprendizagem da cidadania e da participação cívica e política» (Saldanha, Pinto, & Ferreira, 2018: 183) –, assim como os jogos de crítica política de diversos quadrantes políticos, ideológicos e partidários (Bogost, 2006).

Não obstante, ainda que se apresentem como ferramentas inovadoras, é bastante escassa a literatura que conjuga as perspetivas de Freire com o universo dos videojogos sérios. Este artigo tem como mote fundamental, antes de mais, explorar as interseções entre o pensamento freireiano e o universo dos videojogos a partir da noção de «videojogos do oprimido» proposta por Gonzalo Frasca (2001)⁴.

Os jogos como dispositivos tecnológicos de crítica social e política: o caso dos «videojogos do oprimido»

Como refere Raventós (2016), existem diferentes sistemas taxonómicos de classificação de videojogos e, como consequência, uma panóplia de tipos e subtipos, assim como de contextos de aplicação. Os videojogos sérios de cariz político são muito diversos, podendo distinguir-se aqui os «jogos cívicos» e os «jogos de crítica política». Ambos têm em comum o facto de adqui-

⁴ A pesquisa aqui apresentada enquadra-se dentro de um projeto intitulado «Jogos Sérios no Ensino Superior: Impactos, Experiências e Expectativas» – abreviado com o acrónimo «JoSeES» –, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e com a referência PTDC/MHC-CED/7182/2014. O objetivo central deste projeto é perceber a forma como, a montante e a jusante, os/as estudantes e os/as docentes do ensino superior se relacionam com os videojogos – sérios ou não – como dispositivos, simultaneamente, educativos e cívicos, de modo a construir participativamente com (e para) a comunidade académica um videojogo e analisar, posteriormente, os seus impactos.

rirem a sua pertinência num contexto histórico onde, por um lado, as formas tradicionais de participação têm, aparentemente, decrescido (Malafaia, Neves, & Menezes, 2017) e, por outro lado, de modo quase inversamente proporcional, os contextos *online* se apresentam cada vez mais como espaços propícios à expressão política (Bennett, 2008).

Enquanto os jogos cívicos têm como objetivo a aprendizagem da cidadania e da participação, alicerçados numa perspetiva liberal (Keane, Middaugh, & Evans, 2009; Saldanha et al., 2018) – é por isso que muitos jogos cívicos abordam questões de simulação governamental, desde situações de inferência geopolítica até à gestão de campanhas partidárias –, os «jogos críticos» aprofundam a crítica aos sistemas sociais, no sentido de irem ao âmago das estruturas. Estes últimos tendem, portanto, a enveredar por uma perspetiva mais crítica de interrogação social, sendo os jogos construídos de modo a favorecer momentos de tomada de consciência, conhecimento, reflexão e transformação do sistema social, político e cívico em vigor (Saldanha et al., 2018). Distinguem-se dos jogos tidos como «cívicos» ao desafiarem explicitamente uma perspetiva neutra ou reprodutora das regras e normas circundantes, e pela adoção de um caráter transformador da realidade envolvente, complexificando as tensões entre conformidade e criticabilidade, cidadania e civilidade (Monteiro & Ferreira, 2011).

Decorrente da assunção de não-neutralidade, estes jogos tendem a ficar (discutivelmente) associados a setores de ativismo e militância, com algumas plataformas a especializarem-se na divulgação destes jogos como, por exemplo, a *Games For Change* – uma organização não governamental que se dedica à criação de jogos para o desenvolvimento social (<http://www.gamesforchange.org/>) – e a «*Mollenindustria*» – uma plataforma de ciberativismo criada em dezembro de 2003 que produz e disponibiliza jogos com críticas e sátiras político-sociais (<http://www.mollenindustria.org/>). Os jogos aqui são meios alternativos e subversivos para a criativa expressão política, instrumentos para pensamento conceptual e ferramenta de mudança social, desafiando as normas aceites, e remodelando a cultura de jogo quotidiana (Magnani, 2007).

É dentro desta linha crítica que emerge o conceito de «videojogos do oprimido». Inventado e desenvolvido pelo uruguaio, game designer, ativista e pesquisador académico Gonzalo Frasca, este conceito procura interligar o trabalho de Freire com o universo dos videjogos a partir da incorporação e aplicação de procedimentos e técnicas de cariz freiriano nos jogos. Na sua tese de mestrado, Frasca (2001) apresenta e desenvolve aquilo que podem ser os «videojogos do oprimido» a partir de uma releitura teórica de Freire, mas também, e sobretudo, do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Frasca (2001) explora o modo como as estratégias de conscientização podem ser aplicadas na (e através da) experiência de jogo e de criação de videjogos para aumentar o pensamento cívico e crítico, a capacidade de leitura e de construção da realidade, de exploração e criação de sentido (Saldanha et al., 2018).

Porém, Frasca (2001) não desenvolve o conceito em termos práticos, como o próprio assume posteriormente. É com base neste conceito de «videojogos do oprimido» que este artigo foca a co-construção de um *framework*, a partir de um ponto-de-vista freiriano, que tanto permita pensar a criação e desenvolvimento de videojogos, como também olhar para os usos pedagógicos de jogos já existentes. A construção deste *framework* sustenta-se empiricamente em 10 workshops dinamizados com 73 docentes, investigadores/as e estudantes do ensino superior da região do Porto, nos quais os/as participantes tiveram a oportunidade de jogar videojogos sérios e de discutir as suas potencialidades educativas, pedagógicas, cívicas e políticas.

O estudo

Contexto

Na investigação, um dos contextos educacionais mais explorados na sua relação com os jogos sérios tem sido a escola, com desprimor para outros – como o ensino superior – que têm sido menos interpelados (Whitton, 2010). Uma revisão da literatura sobre videojogos, elaborada por Marta Pinto e Pedro D. Ferreira (2017) dá conta de que, apesar das perceções positivas e da ampla utilização de jogos por parte de estudantes do ensino superior, ainda tende a ser escassa, em Portugal, a produção académica sobre os mesmos, sobretudo aquela que é centrada nas perceções e experiências, a partir de abordagens qualitativas, e aquelas que exploram os efeitos ou impactos.

Uma forma de conhecer melhor a relação desta comunidade com os jogos sérios implicou a criação conjunta de *frameworks* – educativos, cívicos e pedagógicos – com diferentes elementos desta comunidade: docentes, investigadores/as e estudantes. O objetivo era construir um *framework* a partir das perspetivas e experiências (de jogo) dos sujeitos, de modo coletivo e, por isso, desde o início que uma metodologia participativa, em que a colaboração e a construção do conhecimento coletivo fossem explicitamente empregues, foi imediatamente valorizada (Falcão, Peres, Morais, & Oliveira, 2018; Finn, 1994).

Foi a partir da intenção de colmatar lacunas, nomeadamente a ausência de *frameworks* construídos de forma participada por aqueles que são potenciais utilizadores de jogos sérios, que a opção pela integração da comunidade académica no estudo foi adquirindo forma. Nesse sentido, e até por razões de proximidade geográfica ao local de dinamização dos *workshops*, a informação sobre os mesmos foi disseminada junto da Universidade do Porto e do Instituto Politécnico do Porto, que são também as duas maiores instituições públicas do ensino superior do Porto (pontualmente participaram pessoas de outras instituições).

Participantes

A participação foi livre e voluntária e o recrutamento dirigido não apenas a estudantes, mas também a docentes e investigadores/as. O grupo de participantes foi diverso ao nível da idade (jovens, adultos/as), qualificações e estatutos profissionais (estudantes, docentes e investigadores/as), e da própria experiência de jogo – pouca, muita (ao ponto de se autointitular como «gamers») ou nenhuma. Mais concretamente, 43 dos participantes identificavam-se com o sexo masculino e 30 com o sexo feminino. O participante mais novo tinha 19 e o mais velho 48, sendo a média de idades 34 (M=34). As estratégias de recrutamento de participantes envolveram a elaboração e divulgação de cartazes e *flyers* com a explicitação da pesquisa e respetivos contactos telefónicos e de *e-mail*, assim como o recurso a diferentes serviços na Faculdade onde a pesquisa se desenvolveu – como os Serviços de Educação Contínua e Serviço de Comunicação e Imagem da Faculdade – que se ofereceram para contactar participantes através de *mailing lists* (cf. Saldanha et al., 2018).

Como era importante colocar pessoas a jogar, a partilhar os seus conhecimentos e experiências de jogo (entre outras) de modo a que, por intermédio das dinâmicas geradas, elas pudessem produzir novos conhecimentos e assim construir o *framework*, o formato de «oficinas» (ou *workshops*) foi o adotado. Os *workshops* seguiram a lógica metodológica dos grupos de discussão focalizada naquilo que concerne à discussão em grupo, centrada num tópico em particular (neste caso, as potencialidades cívicas e educativas dos videojogos), ainda que os transcenda na introdução e dinamização de um conjunto de atividades práticas como jogar jogos em pequenos grupos (sugeria-se aos/às participantes que jogassem os jogos em pares) ou elaborar mapas conceituais. A participação nestes *workshops* exigia inscrição, mas era totalmente gratuita. Cada *workshop* era composto por três sessões de quatro horas cada, tendo a duração total de 12 horas. Foram organizados 10 *workshops* entre os meses de maio e dezembro de 2017 e, no total, foram recrutados 73 participantes de diferentes idades (M=34) e áreas de estudo (e.g. Engenharia, Artes, Multimédia, Comunicação, Biologia, Psicologia, Física, Educação)⁵.

Método de recolha

A constituição dos grupos para cada *workshop* (que tinha o limite máximo estabelecido de 10 pessoas) obedeceu a uma lógica intencional de diversidade. Os workshops foram dinami-

⁵ É importante referir que o workshop número 10 foi realizado no âmbito de um evento científico e teve a duração de duas horas.

zados em contexto de sala de aula, um contexto familiar para a maior parte dos/as participantes dada a sua socialização académica. No início de cada *workshop*, os/as participantes eram informados/as dos procedimentos de recolha de dados e do seu uso futuro, sendo-lhes pedido o seu consentimento informado. Os/as investigadores/as assumiram o papel de facilitadores/as e, ainda que as discussões tenham seguido uma lógica descomprometida (cf. Larkin, Watts, & Clifton, 2006), houve uma pré-construção de um roteiro de atividades e de questões para discussão distribuídas por três grelhas (uma para cada sessão do *workshop*): um *framework* educativo, um *framework* cívico e um *framework* pedagógico.

Ao longo da dinamização das sessões foram feitos esforços explícitos no sentido de criar um clima de abertura, segurança e respeito. Cada *workshop* consistia em três sessões de quatro horas cada, sendo cada uma dessas sessões elaborada propositadamente para compreender cada uma das três grelhas. Em cada sessão houve momentos em que os/as participantes foram convidados/as a jogar, em duplas, uma série de jogos tidos «sérios» sobre questões sociais, por um tempo médio de 25 minutos cada, seguidos de momentos de discussão em grupo. A seleção dos videojogos obedeceu apenas a dois critérios: 1) estarem disponíveis gratuitamente num espaço virtual de livre acesso e 2) serem diversos em termos de temas, mecânicas e narrativas (e.g., desastres ambientais, pobreza, questões de imigração, crise de refugiados, condições laborais e exploração)⁶.

Embora houvesse um cronograma pré-preparado, a metodologia participativa permitiu que as discussões seguissem as perspetivas, os entendimentos e as experiências dos/as participantes. A noção de experiência foi importante ética e epistemologicamente porque significou reconhecer os/as participantes como atores/atrizes no próprio mundo da vida (Dewey, 1916; Dias & Menezes, 2013), bem como no processo participativo de criação conjunta de conhecimento. Mesmo não havendo grandes riscos para os/as participantes, foram sempre tidas em conta as questões éticas que a investigação exige, nomeadamente o cuidado com o anonimato, a privacidade dos/as participantes e a confidencialidade na recolha, tratamento e armazenamento de dados, o consentimento informado e a participação voluntária (salvaguardado o direito de retirada).

⁶ Os jogos jogados foram: *Sweatshop*; *Unmanned*; *The Migration Trail*; *Darfur is Dying*; *To Build a Better Mousetrap*; *Ayiti*; *The Cost of Life*; *Quandary*; *Against All Odds*; *Spent*; *Republia Times*.

Método de análise

As discussões foram gravadas em áudio e depois transcritas. Na análise privilegiou-se a análise temática pela sua simplicidade e facilidade (cf. Braun & Clarke, 2006), de modo a encontrar os temas e subtemas correspondentes a cada um dos três *frameworks*. Optou-se por uma lógica simultaneamente dedutiva e indutiva: dedutiva porque havia já um conjunto de questões orientadoras destas discussões, e indutiva porque, simultaneamente, se procurou manter a análise aberta aos temas e subtemas que emergissem das discussões e problemáticas levantadas pelos/as participantes. Em primeiro lugar, fez-se a leitura e releitura dos materiais transcritos e a primeira identificação de temas e subtemas e, posteriormente, a análise envolveu também discussões com a equipa do projeto de modo a apurar a análise e formular os temas e subtemas resultantes. O programa NVivo foi posteriormente utilizado de modo a tratar, de uma forma mais gráfica, os temas e subtemas.

Em relação às dimensões cívicas e políticas, como documentado noutro artigo (cf. Saldanha et al., 2017), os quatro grandes temas foram: 1) *Conhecimento cívico e político*, referente aos conhecimentos e competências sobre a realidade política do mundo; 2) *Desafios éticos*, referentes aos questionamentos e processos de tomada de decisão em situações-limite; 3) *Interação social*, que diz respeito ao equacionamento com diferentes identidades e grupos; e 4) *Ação cívica e política*, que comporta a transferência de competências do jogo para o mundo real da vida, onde a cidadania realmente se efetiva. A intenção de trabalhar um *framework* freiriano surgiu a partir da análise e da constatação que uma parte significativa das perspetivas e discursos dos/as participantes, e os próprios elementos do *framework* construído a partir dos *workshops* parecem contribuir para se pensar num possível «*framework* freiriano».

E se pensássemos em muitos destes elementos a partir de conceitos ligados à obra de Freire? Que temas deveriam constar num *framework* que se autointitule freiriano? Que elementos os/as participantes identificaram como estritamente necessários um jogo inspirado em Freire? Que processos podem estar subjacentes à construção do *framework*? Como podemos ler os temas, os elementos chave identificados pelos/as participantes e o processo de criação do *framework* a partir de uma perspetiva freiriana? Neste artigo não se segue a lógica mais tradicional em que se separa «apresentação de resultados», detalhando os temas e subtemas e as frases correspondentes a cada uma, e «discussão». Pelo contrário, procura-se uma discussão integrativa e articulada entre pressuposições teóricas e constatações empíricas.

Elementos de um *framework* freiriano

1. *Temas geradores: o ponto-de-partida dos sujeitos*

Um dos primeiros elementos a constar num *framework* freiriano são os temas geradores. O vasto universo dos contributos intelectuais de Freire não se restringe ou esgota no seu aclamado método de alfabetização, mas seria uma atroz negligência, desde logo, ignorar como ele é, seguramente, um ponto de partida essencial para a compreensão das suas perspetivas. É, pois, no campo da alfabetização de pessoas adultas, e muito particularmente aquelas que pertencem a grupos ou comunidades tidas como social e economicamente vulneráveis – como, por exemplo, as pessoas da classe trabalhadora ou indígenas –, que Freire, simultaneamente para e com essas pessoas, vai desenvolvendo o uso de metodologias inovadoras de alfabetização que procuram transcender uma mera replicação dos saberes instituídos e que têm em consideração a inclusão de experiências e condições de vida dos próprios sujeitos (cf. Freire, 1996). Um dos seus mais populares métodos – a que muitos chamarão «método de Freire» – caracteriza-se pela identificação de «palavras» ou «temas geradores», por parte dos próprios grupos, que, além de serem de escrita e leitura simples, são extremamente significativos nas suas vidas, permitindo assim uma «leitura do mundo» (Cortesão, 2003: 28).

O «mistério» do método de Paulo Freire residia no facto de trabalhar a alfabetização a partir do ponto de vista do próprio sujeito, com uma «aproximação crítica da realidade em que todas as pessoas envolvidas estão circunscritas» (Cipriani & Eggert, 2017: 244). Constituído por várias etapas, uma das primeiras fases do seu método implica a busca e levantamento conjunto das palavras e temas mais significativos da vida do/a alfabetizado/a, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde vive. Através de conversas informais, Freire procurava captar assim os vocábulos mais usados pela comunidade – os «temas» ou «palavras geradoras» –, constituindo-as como base para as aprendizagens (Cortesão, 2003). As palavras escolhidas eram apresentadas em cartazes e, em grupo, em «círculos de leitura», iniciava-se uma discussão para lhes dar significado, dentro da realidade daquele grupo/turma.

A inovação desta perspetiva estava no modo como contrariava as lógicas reprodutoras da «educação bancária» – educação domesticadora e reprodutora que toma os sujeitos aprendentes como meros recetáculos passivos –, passando não só a valorizar os saberes dos indivíduos e comunidades, como, sobretudo, a fazer desses saberes o ponto-de-partida para a produção de novos conhecimentos. Como referia o próprio, «procurar o tema gerador é procurar o pensamento de quem pensa sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis» (Freire, 1980: 32). Ora, também nos *workshops*, a estratégia de partir da experiência dos

sujeitos para criar temas de jogo tendia a ser enunciada por vários/as participantes, sobretudo quando se discutia as suas potencialidades pedagógicas:

Ricardo: O jogo tem que ter uma relação com a vida daqueles que o desenham...

Susana: Sim, partir da sua vida, do seu quotidiano, as pessoas elaboram o seu próprio jogo. Acho que isso é muito importante, essa ligação com a vida das pessoas. Colocar coisas sobre a praxe, a crise dos refugiados, a imigração. Seria bué giro, e até dotava de significado o próprio jogo... (*Workshop 1*)

Filipe: Nós tínhamos os termos e os conceitos e depois sermos nós a criar o nosso próprio jogo. Seria muito interessante. Tínhamos o espaço todo livre. Podia ser engraçado fazer, ora em folha, ora com outros materiais... (*Workshop 3*)

É nesse sentido que um dos primeiros elementos a constar num *framework* freiriano poderá ser *a conexão que o videogame tem com a realidade vivida dos sujeitos*. Alguns e algumas participantes, em particular aqueles/as que estão mais envolvidos/as com os videogames, vão referindo processos em que a realidade se cruza com os jogos como, por exemplo, *simulações* – possibilidade de treinar situações reais num ambiente com alto nível de realismo (e.g., 3D), com as vantagens de se tratar de um cenário realista (e não hipotético-dedutivo) e seguro, fora dos riscos tradicionais – e *gamificação* (ou *ludoficação*) – a aplicação de componentes e mecânicas tradicionais de jogo a atividades normais do quotidiano.

2. O papel da ideologia (na conceção e seus efeitos)

Um outro elemento primordial constitutivo de um *framework* freiriano é o papel da *ideologia* na *conceção* de um jogo e os seus *efeitos*. Este é um elemento geralmente esquecido, pois, no senso comum, tende a não ser considerado um elemento objetivo para constar num *framework*. Contudo, é talvez o componente mais medular através do qual os jogos se estruturam e que os produzem como *artefactos culturais*, i.e., objetos que «têm o potencial de argumentar, persuadir e favorecer a construção de sentidos, reproduzindo valores culturais e visões ideológicas de quem os financiou e construiu» (Magnani, 2007: 113). Ora, na perspetiva de Freire, não existe uma noção de realidade que não seja atravessada por ideologia(s), e, portanto, todas as práticas educacionais são «políticas e nunca neutras» (Freire, 1980: 67). Como afirmará posteriormente, «fazer opções é muito importante. Os educadores devem indagar para quem e em benefício de quem estão trabalhando», logo «não há educadores neutros» (Freire & Macedo, 1990: 114-115). Freire advogava, assim, «a impossibilidade da neutralidade» (Macedo & Carvalho, 2017: 27). Qualquer tentativa de fazer ver o contrário (como é o caso, por exemplo, das propostas do movimento Escola Sem Partido) (cf. Moraes, 2018) resultaria também, em última análise, de uma

posição ideológica. Também nos videojogos, os participantes vão referindo como os valores, as mensagens e as ideologias são aspetos a ter em conta na criação e experiência de um jogo:

João Carlos: O facto de ele passar uma mensagem foi o que me fez gostar do jogo, porque, ao início, eu não estava a gostar. Achei o ritmo dele muito pausado. Estava com dificuldades. Depois que eu percebi a mensagem do jogo: o facto de utilizar um humor absurdo, que é basicamente o que ele utiliza: é uma narrativa absurda, é uma ideologia absurda, e ele nos passa a mensagem do absurdo, que não é totalmente novo: no cinema, no teatro, há muito tempo, que usam o absurdo para passar uma mensagem muito crítica e muito séria por trás daquele humor. Eu lembrei muito desse jogo, que é basicamente uma família, em que o pai é republicano, nacionalista, e que tem um arsenal de armas em casa, e essa série faz muito isso: através de um humor absurdo, ela faz uma crítica muito forte a essa ideologia, e foi exatamente isso que o jogo me passou e foi exatamente isso que eu gostei do jogo. (*Workshop 8*)

A lembrança do papel da ideologia na construção e na definição dos conteúdos de um videojogo, de como esta influencia a experiência do jogo, deve ser um aspeto característico de um *framework* freiriano. Uma perspetiva que tenha em consideração a construção ideológica de um jogo freiriano deve ter em mente que «não existem simulações isentas de tendências ideológicas, já que o próprio jogo é uma construção ideológica» (Magnani, 2007: 117-118). Nesse sentido freiriano, deve começar-se por contemplar e interrogar os aspetos ideológicos dos jogos em si. Qual o posicionamento ideológico do jogo e para que fins ideológicos ele serve? Que posições de poder saem reforçadas, que resistências ou visões de justiça social são propostas pelo jogo?

Isto é particularmente relevante na forma como certos jogos parecem «ideológicos» pelas mensagens que passam e outros parecem «menos» ou «nada» ideológicos como, por exemplo, os jogos comerciais (e.g., *GTA*, *Pokemon Go*, *Tomb Raider*). Todavia, um olhar mais aprofundado, que se detém nas suas lógicas narrativas e mecânicas, permite compreender como estes jogos são também concebidos e detêm efeitos ideológicos, nomeadamente as lógicas mecânicas ou o estímulo à competição. Como referia Žižek (2018: 35) em relação ao capitalismo, «embora seja global e abranja o mundo inteiro, alimenta uma constelação ideológica *stricto sensu* sem mundo, privando a grande maioria das pessoas de qualquer mapeamento cognitivo dotado de sentido».

Contudo, existem casos em que a(s) ideologia(s) confluem mutuamente, não sendo possível perspectivá-las de modo binarizado (esquerda *vs.* direita, liberal *vs.* progressista, etc.), sobretudo quando não existe uma linearidade entre intenções e fins (Bogost, 2006). Um claro exemplo é a forma como os/as participantes da pesquisa entenderam o jogo *The Migration Trail*, que foca a travessia de imigrantes ilegais mexicanos para os EUA. Após um prólogo em que o/a jogador/a é exposto às histórias e motivações das personagens, é dada a este/a a possibilidade de jogar, quer como imigrante – e nesse caso o/a jogador/a tem que atravessar a fronteira tentando sobreviver no deserto, sendo ao mesmo tempo obrigado/a a tomar um conjunto de decisões com implicações éticas –, quer como agente de patrulha, procurando e reco-

lhendo pessoas que tentam atravessar a fronteira e sendo claro que uma das escolhas possíveis é ajudar os imigrantes. Ainda que o jogo promova uma consciência humanitária através da exploração e *roleplaying*, a verdade é que não deixam de ser referenciados como problemas do jogo *a objetificação dos seres humanos* – neste caso, de imigrantes que veem os seus problemas e dramas simplificados e potencialmente caricaturados numa componente lúdica – e a consequente *banalização e trivialização do seu sofrimento*, fazendo os/as participantes oscilarem na sua capacidade de jogar:

Ana: Não consegui jogar. Achei um bocado mórbido, termos que andar ali com os imigrantes mexicanos de um lado para o outro a fugir da polícia e decidir o que levar. Achei [pensa] um bocado demais...

Teresa: Acho que o jogo procura sensibilizar para esta questão mas, ao mesmo tempo, cai no erro de focar uma realidade crua e acaba por...

Ana: Banalizar a questão!

Teresa [concordando]: Por um lado, há uma preocupação em sensibilizar, mas podemos ver também aqui um certo oportunismo... (*Workshop 7*)

Neste caso, a identificação da ideologia não pode ser concebida de modo binário, mas sim de um modo complexo que, de algum modo, interroga extremismos (Bogost, 2006)⁷. Não obstante, dentro desse ponto de vista de não-neutralidade, Freire também não era ideologicamente neutral: opunha-se aos grandes grupos económicos, entendendo que a educação bancária era parte constitutiva dos grandes poderes para alienar a população (Cortesão, 2003). Os seus críticos, por vezes, atribuem, em tom de acusação, o epíteto de «marxista» a Freire. Ora, em primeiro lugar, é importante referir que Paulo Freire nunca usou, assumiu ou reivindicou esse epíteto para si mesmo. Em segundo lugar, por mais que as suas perspetivas tenham ligações (e desconexões) com – aquilo que se entende como – marxismo, as suas críticas devem reconhecer os lugares ideológicos a partir dos quais são enunciadas.

3. Representação de uma situação de injustiça social e identificação de uma estrutura de opressão (ou dominação)

Os videojogos proporcionavam aos/às participantes uma incursão sobre temas e problemáticas contemporâneos diversos que suscitavam interessantes debates: e.g., a crise económica, a desigualdade social ou o *Obamacare*. Um denominador comum frequente era a desigualdade social e económica que era bastante referida nos discursos, com os/as participantes a identifi-

⁷ Basta pensar que existem jogos «à esquerda» e jogos «à direita», como o videojogo «Bolsomito 2k18» em que Bolsonaro elimina minorias.

car um conjunto de injustiças sociais que estavam presentes nos jogos. Também em Freire, uma das preocupações centrais é o combate às injustiças sociais (Giroux, 2016). Um conceito central de Freire é o conceito de «opressão» que, embora dê título a uma das suas mais reconhecidas obras, a *Pedagogia do Oprimido*, ele nunca aprofundou em detalhe. Na verdade, o conceito de «oprimido» na sua obra, por exemplo, apresenta-se como particularmente difícil de circunscrever, como explica Luiza Cortesão:

Oprimido é um exemplo de um dos conceitos que se vai complexificado no trabalho que Freire vai desenvolvendo ao longo dos anos. Assim enquanto nas suas primeiras obras ele permanece um tanto nebuloso, a partir dos anos 70 começam a aparecer comentários relacionando os problemas de opressão com a classe social. Mais tarde, refere-se à opressão a propósito, por exemplo, de minorias étnicas e de género. (Cortesão, 2003: 29)

Ainda assim, para Freire, os oprimidos eram, de um modo muito geral, as pessoas iletradas da classe trabalhadora, pois eram aquelas que estavam numa posição de maior vulnerabilidade económica e social e potencial marginalização. E um dos principais elementos opressivos é o sistema socioeconómico capitalista, cujo modo de organização não prescinde da hierarquização e desigualdade entre pessoas com base nas suas condições económicas e status. Um videojogo freiriano tem, pois, que representar uma *injustiça social* com a *devida identificação de uma estrutura de dominação*. Dois videojogos jogados pelos participantes ironizavam bastante bem a ideologia capitalista e as suas falhas. O primeiro intitulava-se *To Build a Better Mouse-trap* (TBBM). TBBM é um jogo de gestão semiabstracto em três níveis – 1) pesquisa e desenvolvimento (superior), 2) produção (meio) e 3) recrutamento (inferior) – que incentiva os jogadores a encontrar formas de manter o sistema a funcionar, nos seus três níveis, sem esgotar a acumulação de dinheiro (representado por um tanque de líquido amarelo). A ironia reside no facto de as exigências dos diferentes níveis serem conflitantes, provocando crises permanentemente (de desenvolvimento, produção e escoamento de produtos, de motivação e boicote dos trabalhadores, de insurreição da mão de obra desocupada, etc.).

O/a jogador/a vê-se no meio de um conflito estrutural em que, por um lado, garantir o melhor funcionamento implica aumentar a mão-de-obra e a sua recompensa, arriscando a bancarrota, e, por outro, equilibrar o descontentamento sobretudo dos não ocupados que estiverem na fila de recrutamento que, ficando zangados, provocam uma insurreição proletária que canta e dança, como explica a Sofia: «Quando deixamos os ratos cá em baixo, a certa altura eles vão-se juntando, juntando... quando juntaram todos, partiram aquilo tudo. Foram revolucionários [risos]» (*Workshop 9*).

Ainda que os participantes não entendam o sistema capitalista como opressivo, não deixam de perceber como o jogo retrata uma situação de desigualdade social, geradora de injustiça. Ainda que registos posteriores permitam perceber que Freire tenha concebido a opres-

FIGURA 1

Imagem do videogame TBBM, acessada a partir de <http://www.molleindustria.org/to-build-a-better-mousetrap/>



são sobretudo em termos de classe social (Cortese, 2003), várias perspectivas vão surgindo com o sentido de integrar outras opressões como gênero ou «raça»/etnia, traduzindo as perspectivas de Freire para aquilo que vulgarmente se denomina de «políticas identitárias» (Fraser, 2009). Outras autoras vão contribuir para esta (re)definição de opressão, como é o caso de Iris Marion Young. Young define «opressão» como um «processo estrutural que imobiliza ou diminui um grupo» (Young, 2004: 7), composto por cinco faces: 1) a exploração, que se refere à transferência dos resultados do trabalho de um grupo para outro grupo socialmente privilegiado; 2) a marginalização, que corresponde à exclusão da participação na vida social, política e pública; 3) o desempoderamento, processo pela qual o grupo é colocado numa posição sem acesso ao poder como, por exemplo, não poder tomar decisões ou dar opiniões; 4) o imperialismo cultural, que se refere à imposição dos significados dominantes sobre o outro grupo que é constituído como «Outro»; e 5) a violência, processo de coerção com múltiplas tipologias (física, verbal, psicológica, etc.). Jogos como aquele apresentado acima podem ser interessantes para explorar a noção da opressão como estrutural e as suas diferentes faces, as dinâmicas com que se apresenta e desenvolve e os modos como permite que certos grupos em posição estrutural privilegiada – como homens brancos heterossexuais – perpetuem o sistema cultural que lhes confere privilégios.

4. Leitura crítica do mundo: conscientização e transformação

Por último, mas não menos importante, os jogos devem permitir uma consciência das desigualdades e das injustiças sociais por parte dos/as jogadores/as e promover ação para a sua libertação. Em termos freirianos, trata-se de compreender até que ponto um jogo cria as condições que permitem a «conscientização». Por vezes traduzida como «consciencialização», é definida como «aprendizagem para perceber as contradições sociais, políticas e económicas, e tomar ação contra os elementos opressivos da realidade» (Freire, 1996: 7). É o que Freire denomina como «leitura crítica da realidade», sendo reconhecida esta ideia de que os jogos trazem reflexividade:

Filipe: Porque eu jogo estes jogos desde criança, este tipo de jogos que eu acredito que tenham alguma intenção por trás, e sinto que de certa forma isso me ajudou a desenvolver uma consciência moral em relação a estas coisas, em vez de ser mais um jogo em que eu vou lá e faço coisinhas. (*Workshop 7*)

Nesse sentido, os videojogos podem trazer um conjunto de ideias que estimulam e promovem a consciência crítica dos sujeitos (Saldanha et al., 2018). Freire (1996) acreditava então que a educação era um mecanismo de mudança social, um processo de vir a partilhar a consciência social, e que o ajustamento da atividade individual com base nessa consciência social é o único método seguro de reconstrução social, contrariando assim aquilo que Joyce King (1991) denomina «desconsciência», i.e., o estado de incriticabilidade sobre a realidade envolvente. Ou seja, «um estado de hábito mental não-crítico (incluindo perceções, atitudes, assunções e crenças) que justificam desigualdade e exploração ao aceitar[-se] a ordem de coisas existente como dada» (King, 1991: 135). A componente reflexiva dos jogos é identificada por vários/as participantes, para os/as quais os jogos fazem pensar, chegando a potencializar «momentos *eureka*», como vão referindo. Por exemplo, o David diz que «estes jogos fazem-te pensar, não são tão óbvios, tu ficas a pensar e depois: “ya, fez-se luz!”» (*Workshop 2*). A consciência crítica não resulta apenas dos conteúdos e mensagens transmitidas, mas, sobretudo, da discussão participada (Saldanha et al., 2018). A partir destas discussões em grupo, e até de alguma discordância, a reflexividade crítica emerge e contraria uma cultura de silêncio. A consciencialização não se confina a um processo de empoderamento psicológico, mas envolve também uma crítica concertada às estruturas sociais e a sua transformação.

Ainda que os jogos estimulem a consciência e predisponham para a mudança social, não deixa de existir um conjunto de limitações apontadas pelos/as próprios/as participantes relacionado com a ação concreta no mundo da vida, uma vez que os jogos podem fazer-nos refletir, consciencializar, mas circunscrevem essa reflexividade:

FIGURA 2

Esboço de um framework freiriano



Maria: O problema destes jogos é que «tudo bem», jogas, e tens ali uma mensagem, mas a vida real é cá fora. O jogo foca a vida real, mas a vida real é cá fora. Então, o jogo sensibiliza as pessoas, traz uma questão, um problema, mas ainda tens que lidar com os teus problemas reais... (*Workshop 2*)

Embora alguns jogos sérios possuam e integrem espaços e desafios que explicitamente tentam ligar as experiências no jogo a ações fora do jogo (e.g., jogos como o *The Migrant Trail* ou o *Spent* estão integrados em *sites* e possuem informação dentro do jogo que explicitamente coloca a «realidade» no jogo e desafia à ação concreta por parte dos/as jogadores/as), a articulação, que foi valorizada como importante para a dimensão cívica dos jogos, foi algumas vezes identificada como estando em falta.

Conclusão

Considerando inovadora a proposta de interligar o pensamento freiriano com o dos videojogos, este artigo procurou explorar os contributos dos conceitos de Freire para a compreensão das potencialidades cívicas dos videojogos sérios. A partir de conceitos como «temas geradores», «opressão» ou «conscientização», propôs-se pensar a construção de um *framework* que permita a análise de videojogos sérios a partir das lentes de Freire. Quatro conceitos foram essenciais nessa construção. De modo muito sucinto:

- *Temas geradores*: i.e., o jogo necessita de partir da experiência de indivíduos e grupos e representar uma problemática que lhes diga iminentemente respeito;
- *O papel da ideologia (concepções e efeitos)*: que tipo de intencionalidades subjazem à criação do jogo e quais os efeitos;
- *Representação de opressões e injustiça social*: o jogo tem que representar uma situação de opressão (estrutural) e injustiça (e.g., capitalismo, crise ambiental, xenofobia, sexismo, racismo, homofobia, etc.), propondo possíveis resoluções para ela;

- *Leitura crítica do mundo – conscientização e transformação*: o jogo tem de permitir uma possibilidade de ler o mundo criticamente, predispondo os/as jogadores/as para transformarem as suas condições de vida quotidiana.

Ainda que possam ser discutíveis as consequências negativas da hipertecnologização das relações sociais (e.g., alienação e anomia), assim como as suas apropriações capitalísticas (cf. Antunes, 2018), não é menos verdade que as tecnologias, e os jogos em particular, podem conter (e gerar) um conjunto de possibilidades emancipatórias pelas mensagens que trazem e ações que geram. Como referia o próprio Freire (1996: 97) sobre o papel da tecnologia na educação, «(...) não a divinizo, de um lado, nem diabolizo, de outro. Por isso mesmo, sempre estive em paz para lidar com ela». Nesse sentido, e como alguns e algumas participantes desta pesquisa vão referindo, a aplicação dos videojogos em contexto de sala de aula devem, pois, permitir criar condições de aprendizagens diversas que contornem, mas, sobretudo, contestem, aquilo que Freire denominou o «modelo bancário de educação».

Isto não significa, porém, que não se possa utilizar os jogos de um modo profundamente transmissivo e tecnicista em contexto de sala de aula, mas é na perspetiva de que os videojogos podem promover competências de interpretação da realidade e relação com diversos conhecimentos, assim como atitudes de curiosidade e abertura, que este artigo se situa. É óbvio que muitos aspetos podem ser melhor explorados e aprofundados, e este artigo certamente não pretende fechar a discussão em torno dos videojogos do oprimido, nem da sua interligação com o pensamento de Freire, nem daquilo que um *framework* desta natureza necessita conter, mas certamente que representa um ótimo ponto de partida, contribuindo para a teoria e prática em expansão.

Agradecimentos: Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto «JoSeES – Jogos Sérios no Ensino Superior: Impactos, Experiências e Expectativas», financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), cuja referência é PTDC/MHC-CED/7182/2014, e também apoiado por fundos nacionais, através da FCT, no âmbito do programa estratégico do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto [ref.^a UID/CED/00167/2019].

Correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal.

E-mail: hugosantos@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Abt, Clark C. (1970). *Serious games*. New York: The Viking Press.
- Antunes, Ricardo (2018). *O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Barr, Matthew (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education*, 113, 86-97. doi:10.1016/j.compedu.2017.05.016
- Bennett, Lance W. (2008). *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*. Cambridge: MIT Press.
- Bogost, Ian (2006). Videogames and ideological frames. *Popular Communication*, 4(3), 165-183. doi:10.1207/s15405710pc0403_2
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cipriani, Cristian, & Eggert, Edla (2017). Jogos digitais na educação: Possibilidades para temas geradores. *Revista Pedagógica*, 19(41), 242-254. doi:10.22196/rp.v19i41.3293
- Coelho, Dalila, Balula, Ana, & Ramos, Fernando (2014). O uso de recursos educacionais abertos no ensino superior: Potencialidade, desafio e oportunidade. *Indagatio Didactica*, 6(1), 330-342. Retirado de file:///C:/Users/mced11048/Downloads/2014_AnaBalula_IndagatioDidactica_6_1.pdf
- Cortesão, Luiza (2003). Contributo para a compreensão do trabalho de Paulo Freire. *Fênix: Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos*, 2(1), 26-34. Retirado de https://sigarra.up.pt/fpceup/en/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84114
- Dewey, John (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dias, Teresa, & Menezes, Isabel (2013). The role of classroom experiences and school ethos in the development of children as political actors. *Educational & Child Psychology*, 30(1), 1-21.
- Falcão, Taciana, Peres, Flávia, Moraes, Dyego, & Oliveira, Glaucileide (2018). Participatory methodologies to promote student engagement in the development of educational digital games. *Computers & Education*, 116, 161-175. doi:10.1016/j.compedu.2017.09.006
- Finn, Janet L. (1994). The promise of participatory research. *Journal of Progressive Human Services*, 5(2), 25-42. doi:10.1300/J059v05n02_03
- Frasca, Gonzalo (2001). Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate (unpublished Master thesis), Georgia Institute of Technology, Atlanta. Retirado de http://www.ludology.org/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf
- Fraser, Nancy (2009). Reframing justice in a globalizing world. *Lua Nova, Revista de Cultura e Política*, 36(77), 11-39. doi:10.1590/S0102-64452009000200001
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, Paulo, & Macedo, Donald (1990). *Leitura do mundo, leitura da palavra*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Gee, James P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: MCMillan.
- Giroux, Henry A. (2016). Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. *Revista e-Curriculum*, 14(1), 296-306. Retirado de <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27356/19380>
- Green, Elliot (2016, maio 12). *What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?* [Blog]. Retirado de <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/#author>
- Keane, Joseph, Middaugh, Ellen, & Evans, Chris (2009). *The civic potential of video games*. Cambridge: MIT Press.
- King, Joyce E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146. doi:10.2307/2295605
- Larkin, Michael, Watts, Simon, & Clifton, Elizabeth (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120. doi:10.1191/1478088706qp062oa
- Macedo, Eunice, & Carvalho, Alexandra (2017). Um diálogo epistemológico com Freire: Palavra, praxis, educação. *E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura*, 6(13), 26-37. doi:10.12957/e-mosaicos.2017.30773
- Magnani, Luiz H. (2007). Por dentro do jogo: Videogames e formação de sujeitos críticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 46(1): 113-125. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ta/v46n1/a09v46n1.pdf>
- Malafaia, Carla, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2017). In-between fatalism and leverage: The different effects of socioeconomic variables on students' civic and political experiences and literacy. *Journal of Social Science Education*, 16(1), 43-55. doi:10.2390/jsse-v16-i1-1587.
- Monteiro, Hugo, & Ferreira, Pedro D. (2011). Unpolite citizenship: The non-place of conflict in political education. *Journal of Social Science Education*, 10(4), 5-11. <https://doi.org/10.4119/jsse-576>
- Moraes, Sílvia Piedade de (2018). Atentado à democratização da educação: A falácia do projeto escola sem partido. *Revista Educação*, 13(1), 162-177. Retirado de <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/3373/2496>
- Pinto, Marta, & Ferreira, Pedro D. (2017). Use of videogames in higher education in Portugal: A literature review. In Maria João Gomes, António José Osório, & Luís Valente (Eds.), *Challenges 2017: Aprender nas nuvens, Learning in the clouds* (pp. 605-620). Braga: Universidade do Minho – Centro de Competência.
- Prensky, Marc (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Raventós, Cristian L. (2016). El videojuego como herramienta educativa: Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura: Revista de innovación educativa*, 8(1), 1-15. Retirado de <http://www.udg-virtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/825/563>
- Saldanha, Lucinda, Pinto, Marta, & Ferreira, Pedro D. (2018). Unmanned: Dimensão cívica e política de um videojogo. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 181-197. Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/9327>
- Santos, Hugo, Saldanha, Lucinda, Pinto, Marta, & Ferreira, Pedro D. (2018). Os videojogos sérios como uma tecnologia educativa: Que potencialidades e limitações?. In Carlinda Leite, Preciosa Fernandes (Coords.), Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira, Francisca Costa, & Marta Pinto (Eds.), *Currículo, avaliação, for-*

mação e tecnologias educativas (CAFE): Contributos teóricos e práticos (pp. 213-224, ISBN 978-989-8471-32-1). Porto: CIE/FPCEUP.

Whitton, Nicola (2010). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. New York: Taylor & Francis.

Zagalo, Nelson (2013). *Videojogos em Portugal: História, tecnologia e arte*. Lisboa: FCA Editora.

Žižek, Slavoj (2018). *Como derrotar Trump e outros ensaios*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Young, Iris M. (2004). Five faces of oppression. In Lisa Maree Heldke & Peg O'Connor (Eds.), *Oppression, privilege, and resistance: Theoretical perspectives on racism, sexism, and heterosexism* (pp. 37–63, ISBN 978-0072882438). New York: McGraw-Hill.