

JOGANDO PARA TRANSGREDIR: PENSAMENTO CRÍTICO E ALIANÇAS ENTRE JOGOS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

ARTIGO COMPLETO

LUCAS AGUIAR GOULART

Resumo

Esse artigo trata das possibilidades de utilização dos jogos digitais como ferramentas pedagógicas para questionamento e posicionamento crítico sobre questões sociais e a organização da sociedade. Considerando os jogos como processos de simulação centrados em elementos, sistemas e mecânicas retiradas da realidade dita “material”, compreende-se que essas simulações possam ser utilizadas para compreender outras facetas da realidade vigente. Assim, visto compreender a produção de um local aonde se utilizando de jogos paródicos, que mecânicas reconhecidas aplicadas a contextos críticos do funcionamento social, constrói-se o que alguns autores vão nomear de “cenas culturais afetivas” – locais de discussão que tem como objetivo uma maior agência na relação de recepção e compreensão dos jogos digitais, assim como da influência que esses tem em nossas vidas e percepção de mundo. Dessa maneira, contrastara-se essa possibilidade com as duas compreensões mais correntes dos jogos digitais: esses enquanto “entretenimento escapista” (aonde o único objetivo relacionado aos jogos estaria no prazer de “escapar” da dita “realidade material”) e também das compreensões mais clássicas de jogos enquanto “serious games” (jogos altamente controlados e lineares, aonde o objetivo seria “camuflar” o conteúdo escolar / de aprendizagem dentro dos jogos). Dessa maneira, visto contextualizar a produção de um espaço crítico de aprendizado, tanto das novas maneiras de enxergar o mundo proporcionados pelos jogos digitais, como também da própria crítica ao consumo e produção dos mesmos.

Palavras-chave: Jogos Digitais; Pedagogia Crítica; Game Studies.

Introdução:

A discussão sobre “Jogos e Educação” é, hoje, uma das principais correntes de discussão dos Game Studies brasileiros. Discussões correntes – como, por exemplo, como interessar alunos/as com jogos digitais, ou ainda como jogos digitais podem oferecer novos substratos para pensar a educação, marcando-o ao mesmo tempo enquanto uma área de estudos e um negócio em ascensão (DOS SANTOS, 2016; CORREIA, ALVES E CORREIA, 2016). Contudo, embora se coloquem enquanto “novidade”, raramente os jogos tem como objetivo propor o questionamento crítico do/a aluno/a sobre seu próprio cotidiano – ou ainda, das redes de significação que a sustentam. Embora existam estudos sobre jogos digitais críticos em educação (MAGNANI 2007, 2008), esses raramente se colocam em uma posição de questionar certas ideologias dos próprios jogos digitais e da educação - ou seja, os processos que fazem com que jogos e muitas vezes a própria educação

se tornem construtos não apenas acríticos, conformistas, e mantenedores de opressões sociais postergadas pelo *status quo*.

Assim, embora autoras/es argumente que as gerações mais novas são compostas por “nativos digitais” – que teriam um “letramento” digital mais instantâneo, uma compreensão intrínseca de lógicas computacionais (ALVES, 2007; MATTAR 2010) – essa compreensão pouco pensa de que maneira esses jovens conseguem realmente se utilizar desses substratos para questionar sua própria realidade. Wendy Chun (2015) advoga que, enquanto os computadores hoje podem operar e produzir dados e informações em “tempo real”, o cérebro humano (e nossa rotina) não comporta tal formação, fazendo com que a “novidade” não possa ser assimilada pelos sujeitos de maneira tão rápida, sendo então essa ferramenta algo que dificulte o pensamento crítico, não o oposto como previsões mais otimistas (ou tecnoutópicas) compreenderiam (LEVY, 2001)

Dessa maneira, proponho aqui pensar os jogos digitais e a educação de uma maneira diferente: de que maneira seria possível, então, contornar as problemáticas críticas encontradas tanto pelos jogos digitais quanto pela educação, pensando na aliança entre essas duas ferramentas? Assim, conceituaremos os jogos digitais – visando a compreensão da potencialidade da simulação para o questionamento social, e também de que maneira são produzidas uma “diversão” e uma “educação” ideologicamente acríticas e anti-políticas. Por fim, discutiremos brevemente algumas técnicas e experiências de agenciamento entre jogos digitais e educação visando o questionamento do *status quo* e do cotidiano que o sustentam.

Conceituando Jogos Digitais

A conceituação inicial do que seriam os jogos digitais – e qual seria sua diferença em relação a outras mídias gráficas como o cinema e a televisão, por exemplo – se mostra importante para compreender as potencialidades que essa oferece para a crítica social e, ao mesmo tempo, de que maneira essas potencialidades são utilizadas para colocar-se enquanto “entretenimento apolítico”.

Embora classicamente compreendido como uma divisão entre “narrativa” (faceta simbólica e textual do jogo) e estrutural (faceta dessa peça enquanto “jogo”, compreendendo regras e possibilidades / impossibilidades de seu/sua jogador/a), conceitos de “Arquitetura Narrativa” de Henry Jenkins (2004), “Retórica de Simulação” de Gonzalo Frasca (2003a) e “Retórica Procedural” de Ian Bogost (2008) compreendem que as dinâmicas e interações dos jogos digitais só podem ser compreendidos pela análise de suas regras, *design* e restrições à agência dos(as) jogadores(as). A centralidade ontológica dos jogos digitais estaria, então, na *simulação*, ou seja, na possibilidade de oferecer ao/à jogador/a um papel pré-concebido dentro de um sistema pré-estabelecido. Diferente do que se pensava inicialmente, essa estrutura de regras coloca o/a jogador/a em diferenciadas posições, sendo assim possível a exposição de ideias, afetos e temas políticos-ideológicos. Essa posição acontece pela auto-referencialidade do/a jogador/a, pois esse/a compreende o sistema proposto por suas experiências com sistemas anteriores, tanto dentro dos jogos digitais quanto provenientes do cotidiano (como sistemas financeiros, sistemas de física e cineses, os sistemas das relações sociais, etc.), se engajando, ao mesmo tempo descobrindo e reagindo de acordo com o sistema proposto – o que Ian Bogost chama de febre de simulação (*simulation fever*) (BOGOST, 2006). Compreensões como essa fazem com que Jesper Juul defina os jogos como “meio-reais” (*half real*) – ou seja, que jogos digitais constituem sistemas de regras com elementos de sistemas reais, aplicados de maneira diferencial dentro de ambientes computacionais (JUUL, 2005). Anna Anthropy resume essa ideia de uma maneira ainda mais simples: “jogos são experiências contadas com regras” (ANTHROPY, 2012a, p. 43).

Assim, essas concepções sinalizariam que o jogo digital seria um espaço virtual que propiciaria uma experiência diversa, e performances de jogadores/as que, apesar de limitadas, são múltiplas. Por essas questões, Kurt Squire (2006) define os jogos digitais enquanto “experiências projetadas”. Nessa perspectiva, o jogar tem de ser visto sempre como uma performance característica, que diz respeito à experiência na qual o/a jogador/a está inserido/a, a qual se constitui a partir do modo como ele/a a vivencia enquanto construção pessoal. Embora o autor não negue a

distinção conceitual entre narrativa e desempenho lúdico, na efetivação da performance sua cisão não tem sentido. A partir disso, aponta-se uma diferença no modo de conceber as possibilidades de experiência em jogos digitais: da veiculação de “conteúdos” – aos quais os sujeitos estariam passivamente expostos – para a inserção dos(as) jogadores(as) em contextos – nos quais os sujeitos estariam imersos e que se configurariam como ambientes alternativos de vivências e aprendizagens.

Entretanto, autores como Miguel Sicart (2008) compreendem que a proceduralidade não é a única possibilidade de compreensão de jogos, visto que esses não são definem suas experiências apenas por seu *design*, mas também como esses se comportam e produzem no encontro com os/as jogadores/as, suas realidades e contextos simbólico-culturais. Assim, embora exista certa direção narrativa e simbólica / emocional, as simulações são também sistemas de sentido aberto – sendo ferramentas com textos e manuais muito mais uma tentativa agenciar os sentidos pensados pelos produtores originais do que em si definir completamente como a simulação pode ser entendida (Frasca, 2001). Dessa maneira, não apenas devemos compreender como os jogos acabam influenciando certos pensamentos, mas também como as experiências que os/as jogadores/as tem com a simulação são – ou não são – compreendidas dentro de sua própria realidade.

“Só um jogo” - prazer escapista e “diversão”

Podemos então considerar que a centralidade da simulação traz alguma lógica intrínseca aos jogos digitais – lógicas essas que necessariamente teriam uma ligação com a chamada “realidade material”, de onde os sistemas foram retirados, sofrendo então uma interferência de sentidos e compreensões por parte dos/as jogadores/as. Entretanto, de que maneira então os jogos são compreendidos – e, ao mesmo tempo, se compreendem – como “entretenimento puro”, ou seja, compondo uma noção de que a diversão associada ao jogo é ligada à uma “fuga da realidade”? Revisito então a construção histórica dos *Game Studies*, de como esses definiram a ideia do “círculo mágico” (estrutura social que mantém o jogo como “a parte” das

relações sociais), assim como de que maneira esse acabou por constituir uma compreensão de “entretenimento” que deve ser lido como “apolítico” e acrítico, necessariamente “a parte” do restante do estrato social – e de como sair dessa instância necessariamente acaba com a “diversão” dos jogos.

Como já citado, se tomarmos como foco a perspectiva procedural, Ian Bogost e Gonzalo Franca compreendem a possibilidade de afiliar temas políticos e ideológicos aos jogos digitais não só por meio de seus símbolos e temas, mas também nas maneiras pelas quais as mecânicas e dinâmicas dos jogos são organizadas. Contudo, a compreensão desses autores do que seria “ideologia” – assim como a própria lógica procedural utilizada pelos mesmos - perpassa muito mais por temas políticos óbvios e propositais – ou seja, símbolos que representem militarismo, jogos constituídos por razões publicitárias ou ligados aos direitos humanos, ou mesmo críticas a questões sociais em jogos *mainstream*. Entretanto, esses autores acabam não levando em consideração que a própria constituição da indústria dos jogos digitais *mainstream* (e grande parte da indústria *indie* comercial¹) pode ser considerada, por si só, ideológica. Quando aqui utilizo o termo “ideologia”, não considero essa visão mais “consciente”, mas sim a compreensão pensada por autores como Terry Eagleton baseada na obra de Antonio Gramsci (2000), onde se considera que alguns conceitos, modos de vida, de se reconhecer e ser reconhecido como sujeito - são mais acessíveis e legítimos do que outros, sendo então o termo “ideologia” utilizado no sentido de conceber essas redes de produção de sentido.

Tais formulações iniciam-se, historicamente, com a própria ideia do que seria um “jogo”, e qual seria seu objetivo. Uma das ferramentas para que pudesse ser feita tal conceituação foi a ampla utilização do “Círculo Mágico”, construto teórico do antropólogo Jonah Huizinga em sua obra clássica *Homo Ludens* (2012). Para Huizinga, no momento em que se define algo como um “jogo”, esses devem ser revestidos por um “círculo mágico” – um conjunto de regras, símbolos e convenções

para que se possa considerar o jogo um “momento à parte”, que embora seja amparado pelas normas da cultura, se coloca como independente da mesma.

Embora a leitura de círculo mágico como “separador da realidade” não seja uma unanimidade (FERREIRA E FALCÃO, 2016; SHAWN 2014, CONSALVO 2012), a necessidade de manutenção de uma “realidade a parte” – e de que apenas assim os jogos seriam possíveis - é uma herança teórica muito presente dentro da cultura de jogos digitais em geral (CASTRONOVA 2004, KOSTER 2013). Jesper Juul (2005) afirma que os jogos e os computadores teriam uma espécie de “atração natural”, visto que ambos mantêm organizações sistemáticas que funcionam por uma série de *inputs* e *outputs* (sendo essa então a sua principal definição de jogos). Poderíamos então pensar que existe um outro tipo de “atração natural” dos jogos e dos computadores – a necessidade de ambos mantêm por ideologias de “proteção” contra aquilo que reconhecem como “realidade” ou “materialidade”, ou seja, das maneiras como o “círculo mágico” dos jogos se sobrepõe e se intercala com o que alguns autores chamam de “dualismo digital” computacional. A essa tendência de considerarmos as interações e constituições de comunidades mediadas por computador como separada e hierarquicamente menos importante do que aquilo que denominamos de “mundo real” chama-se de “dualismo digital”, e estaria presente em outros produtos de mídia ciberculturais (JUGENSON, 2011). Dessa maneira, para além da própria ideologia do “círculo mágico”, os jogos digitais acabam também sendo afetados por essa concepção bipartida de realidade digital.

Isso porque mais do que a composição de uma barreira entre o “mundo real” e o “mundo digital fantástico”, os processos de manutenção do círculo mágico passam por um processo de naturalização de certas instâncias, onde, por exemplo, questões de lutas sociais são consideradas como “políticas do mundo real”, enquanto temas militares não o são. Essa manutenção do círculo mágico acaba sendo pautado por outros processos sociais ideológicos, como as hegemonias de classe, raça (NAKAMURA 2009, LEONARD 2006, STEINKUHLER 2006), sexualidade e gênero (HARAWAY, 1999, FROM, FULLERTOM, MORIE E PEARCE 2007, GOULART E NARDI 2015, GOULART 2012, 2017). Dessa maneira, os jogos compõem um sistema que se retroalimenta, mantendo sempre as mesmas

mecânicas, fazendo com que tenha como “público alvo” sempre mesmo público (homens, heterossexuais, cissexuais, brancos), que acabam se tornando os produtores desses jogos, alienando grupos que não estejam dentro desse escopo e tornando “jogo” uma composição inflexível mantido sempre pelas mesmas dinâmicas. Assim, essa manutenção acaba por “esconder” os traços que compõem essas redes, principalmente por considerar as críticas às hegemonias dentro desses ambientes costumam ser fugazes e inúteis, visto que os meios de entretenimento não seriam locais potentes para embates políticos – ou seja, seriam, “apenas um jogo”.

A compreensão dos jogos digitais como uma cultura que deve ser “filtrada” de temas políticos acaba por nos levar à clássica ideia de indústria cultural, como pensada por Theodor Adorno e Max Horkheimer (2002). Para esses autores, toda ideia da chamada “indústria do entretenimento” pairaria sobre a manutenção de produtos midiáticos cujo objetivo seria a manutenção das ideologias hegemônicas e a alienação dos coletivos. Esses produtos seriam sempre constituídos tendo como ponto de vista principal a repetição de ideias, clichês, jargões e, principalmente, a repetição de uma técnica – ou seja, todas as composições teriam de passar por dinâmicas muito parecidas, visto que qualquer deslocamento técnico poderia retirar o sujeito da lógica predominante. Dessa maneira, Adorno explica que nomeia essa compreensão enquanto essa ideia de “indústria” não só pela ideia de produção massificada, mas também pela técnica que seria repetida à exaustão e compromissada com a reprodução de um modelo mais potente de sujeição.

A centralidade da indústria cultural de Adorno está na composição de um afeto: a “diversão” – que seria sempre um afeto “positivo”, mas que para manter-se enquanto tal deve expulsar da atividade toda e qualquer crítica, reflexão ou sentimentos chamados “negativos.” Assim, essa diversão oferecida pelas redes da indústria cultural só poderiam ser compostas como uma espécie de “anti-política”, focada na interposição de quaisquer elementos possivelmente perturbadores à ordem social – fazendo com que o sujeito, de bom grado, se coloque numa posição alienante, onde a busca por essa diversão o faz ignorar e ser complacente (e até

mesmo defensor) desses elementos, vendo-os como necessariamente constituintes de sua própria identidade.

Assim, essa visão estaria o tempo inteiro essa promovendo um efeito fundamentalmente paradoxal – por um lado, como toda peça de mídia, os jogos digitais manifestariam ideias e valores éticos, contudo se colocando em uma posição não apenas a prova de críticas éticas como também sendo acrítica e apolítica. Entretanto, diferente da ideia clássica dos autores da Escola de Frankfurt, penso que, longe de constituir uma estrutura rígida, organizadora e total, essa “indústria cultural” manteria um circuito afetivo, centrado na “diversão” como possível de maneira apenas escapista. A diferença se dá exatamente na condição desses circuitos enquanto construtos performativos – ou seja, que não se materializariam rigidamente no tempo, mas que devem ser sempre reiterados de modo a parecer natural e estático (Butler, 1993). Assim como o dualismo digital, o círculo mágico não se mantém enquanto estrutura, mas como uma composição performativa – ou seja, um arranjo que deve ser mantido ativamente e reiterado, mas que, ao mesmo tempo, constitui uma ilusão de continuidade e rigidez. Contudo, é exatamente nessa reiteração – que, contingentemente, pode “falhar” em materializar o mesmo efeito de verdade e naturalidade - que podemos investir em um estranhamento, na composição de novas possibilidades.

Alianças educativo-subversivas entre Educação e Jogos Digitais

Dessa maneira, longe de simplesmente utilizar-se de conteúdos escolares tornando-os “interessantes” / “interativos” com a utilização dos jogos digitais, uma compreensão diferencial de outros usos para os jogos seria o de utilizá-los como ferramentas de reflexão em relação ao cotidiano dos alunos. Para isso, não seria apenas necessário contestar a ideologia da “diversão escapista”, mas também uma tendência à “hiperconexão” dos alunos – a qual Mark Fischer (2013) chama de “impotência reflexiva”. Em sua análise a respeito de escolas e universidades, o autor observa que, muitas vezes, o desejo de “hiperconexão” – a necessidade de estar

sempre próxima à internet e seu fluxo informacional, além de prazeres ininterruptos de curta duração – faz com que as/os alunas/os considerem quaisquer atividades que exijam que esses estejam fora desse fluxo como “chata”. Essas atividades “chatas” não incluem apenas ler livros, mas também qualquer reflexão acerca da informação acessada.

Assim, os jogos digitais devem ser retirados desse ciclo – muito próximo ao ciclo da “diversão” de Adorno – para que se possa pensar sobre eles. Mais do que simplesmente utilizar os jogos, é necessário produzir uma cena de questionamento dos usos desses – não em questão de como esses se colocam em seu cotidiano, mas sim de que maneira esses jogos, suas mecânicas e os sentimentos alcançados durante a simulação podem trazer questionamentos materiais à realidade do/a jogador/a. Tais noções aliam-se de modo bastante interessante a compreensões educativas como as de Paulo Freire (1987, 2014a). O uso de elementos do cotidiano como agenciadores do conhecimento, juntamente com a possibilidade de oferecer oportunidades de questionamento para a realidade é base do pensamento freiriano. Assim, nos deparando com os jogos digitais, esses oferecem então oportunidades únicas. Ao considerarmos a flexibilidade da simulação e a sua relação com o cotidiano, os jogos podem ser organizados como ferramentas fundamentais de questionamento social e crítica. Ao mesmo tempo, podemos ver como dois problemas – dos jogos digitais e da educação – se encontram em patamares bastante similares quanto à suas ideologias: enquanto a educação muitas vezes segue, na visão de Freire, uma “educação mercadológica” – onde o/a aluno/a é considerado um objeto passivo, que deve “consumir” o conhecimento, ao invés de negociar com esse – e os jogos que mantêm a visão do “entretenimento” proveniente da “diversão” de Adorno. Assim, a posição passiva de “aluno” e “consumidor de jogos” se encontram – as duas são agenciadas por uma ideologia que compõe ambas enquanto “apolíticas” (e, logo, acríticas).

Dessa maneira, é necessário compor um espaço resistente a essas tendências escapistas e dissociativas, chamando atenção para como os jogos compõem e são compostos por nossos cotidianos, e como nos sentimos em relação a eles. O próprio Paulo Freire considerava que discutir e compreender o modo específico de como

diferentes peças midiáticas traduziam e modificavam os cotidianos dos/as alunos/as (Freire, 2014b). Dessa maneira, uma interessante forma de trazer uma discussão crítica aos alunos seria utilizando medidas comparativas entre jogos de mecânicas similares – ou seja, chamando atenção para diferentes contextos e aquilo que eles simbolizam ou inferem. Um potente exemplo de comparação entre dois jogos – utilizados por mim em formações de professores – seria o uso do clássico *Frogger* para o Atari 2600 (Konami, 1983) e sua crítica / paródia feita pelo produtor Pedro Paiva, chamado *Carrocracia* (Paiva, 2012). *Frogger* tem como mecânica um pequeno sapo, que deve atravessar uma rua, movimentando-se vertical e horizontalmente, devendo desviar de carros para chegar ao outro lado. Em *Carrocracia* o objetivo é teoricamente o mesmo, onde um homem deve chegar até o outro lado da rua onde lhe espera uma mulher (e teoricamente “a felicidade”, simbolizado por um arco-íris). Entretanto, essa rua é impossível de se passar – existem muitos carros, e são muito velozes. A única possibilidade de resolução é que o/a jogador/a compre um carro – o que finaliza o jogo, com os dizeres “você foi derrotado”. A utilização de um mesmo mecanismo, mas em duas instâncias diferentes – uma possível e outra impossível de ser vencida – traz às/aos jogadoras/es um sentimento de frustração, proveniente não apenas da simulação do jogo mas também da realidade das grandes metrópoles - no caso, a centralidade do carro no deslocamento urbano. Utilizar-se desses sentimentos negativos – frustração, raiva, tristeza – para que se reflita a respeito desse sentimentos em seu cotidiano também auxiliam no rompimento tanto da ideia de “diversão” escapista quanto de “aluna/o” passiva/o (Ruberg, 2015). A esse tipo de composição podemos nomear de “cena afetiva”: a possibilidade de produzir um espaço onde sentimentos, sensações e experiências são compartilhados – nesse caso, tendo as simulações como disparadores.

Outra possibilidade interessante seria utilizar-se das simulações (principalmente históricas) de jogos para chamar atenção a respeito das produções histórico-sociais contemporâneas. Como exemplo, Kurt Squire (ano) relata a experiência que teve ensinando *Civilization IV* (Firaxis, 2005) em escolas de baixa renda. *Civilization* é um jogo de estratégia altamente complexo, onde jogadores/as devem gerenciar

recursos dentro de cenários baseados em história para a progressão de civilizações reais, tendo de lidar com sistemas que simulam relações sócio-político-geográficas. Com o jogo, Squire notou o quão mais fácil era para esses jovens compreenderem dinâmicas comerciais, militares e de expansão histórica quando imersos em simulações. Mais do que isso, esses jogadores também compreenderam alguns efeitos e condições de possibilidade do colonialismo, onde os diferentes recursos da Europa e dos povos originários das Américas, por exemplo, acabavam por tornar a guerra entre as nações muito facilitada pra os Europeus (povos pré-colombianos não teriam acesso a cavalos, por exemplo).

Dessa maneira, compreendo que a ideia de que os jogos digitais deveriam ser utilizados em escolas para “ensinar sem parecer ensinar” é perigosa do ponto de vista da produção de diferença social, pois não ameaçaria a ideologia acrítica e apolítica presentes tanto na educação “mercadológica” freiriana quanto na diversão escapista dos jogos digitais. Dessa forma, mais do que simplesmente compreender como jogos poderiam ser usados dentro de sala de aula, educadores devem também compreender de que maneira esses podem ser subvertidos e reconectados, colocando-se assim numa posição próxima à encampada por bell hooks (2013) – uma educação (e um jogo digital) que não apenas esteja desconectado das mazelas sociais e dos sujeitos afetados por essas, mas transformadora, questionadora e transgressora dos processos que as mantêm invisíveis e reinantes.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, MAX. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.



ANTHROPY, Anna. **Rise of the Video Game Zinisters: How Freaks, Normals, Amateurs, Artists, Dreamers, Dropouts, Queer, Housewives, and People Like You Are Taking Back An Art Form**. Nova York: Seven Stories Press, 2012.

BOGOST, Ian. **Unit operations: An approach to videogame criticism**. MIT press, 2008a.

BOGOST, Ian. Videogames and ideological frames. **Popular Communication**, v. 4, n. 3, p. 165-183, 2006.

CASTRONOVA, Edward. The right to play. **NYL Sch. L. Rev.**, v. 49, 2004, p. 185.

CHUN, Wendy Hui Kyong. Crisis, crisis, crisis; or, the temporality of networks. In GRUSIN, Richard, **The Nonhuman Turn**, 2015, p. 139-166.

CORREIA, Talissa Macedo; ALVES, Marcio Fabiano Camargo; CORREIA, Thais Da Hara Macedo. Revisão Bibliográfica Sobre a Aplicabilidade Educativa e Institucional dos Jogos Digitais. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 5, n. 1, 2016.

CONSALVO, Mia. There is no magic circle. **Games and culture**, v.4, n.4, 2009. P. 408 - 417

FERREIRA, Emmanoel; FALCÃO, Thiago. Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e videogames. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 13, n. 36, 2016. p. 73-93.

FISHER, Mark. **Capitalist realism: Is there no alternative?**. John Hunt Publishing, 2009.

FRASCA, Gonzalo. **Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate**. 2001. Dissertação de Mestrado. School of Literature, communication, and culture, Georgia Institute of Technology.

FRASCA, Gonzalo. Simulation versus narrative. Em: WOLF, Mark J.P., PERRON, Bernard. **The video game theory reader**, 2003. p. 221-235.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Editora Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17^a. **Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra**, v. 3, 1987.

FRON, Janine, FULLERTOM, Tracy, MORIE, Jacquelyn Ford, PEARCE, Celia. The hegemony of play. Em: **Situated Play: Proceedings of Digital Games Research Association 2007 Conference**. Tokyo, Japan. 2007. p. 1-10.

GOULART, Lucas Aguiar. **Proudmoore pride: potencialidades da cultura de jogo digital e identidade política de gênero/sexualidade**. 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, UFRGS.

GOULART, Lucas Aguiar. **Jogos Vivos Para Pessoas Vivas: Composições Queer-Contrapúblicas nas Culturas de Jogo Digital**. 2017. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, UFRGS.

GOULART, Lucas Aguiar; HENNIGEN, Inês; NARDI, Henrique Caetano. "We're gay, we play, we're here to stay": notas sobre uma parada de orgulho LGBTQ no jogo World of Warcraft. **Contemporanea-Revista de Comunicação e Cultura**, v. 13, n. 2, 2015, p. 401-416.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. **São Paulo**, 2013.

JENKINS, Henry. Game design as narrative. **Computer**, v. 44, p. 53, 2004.

JURGENSON, Nathan. Digital dualism versus augmented reality. *Cybergology: The Society Pages*, v. 24, 2011. Disponível em <https://thesocietypages.org/cyborgology/2011/02/24/digital-dualism-versus-augmented-reality/>. Acessado em novembro de 2018.

JUUL, Jesper. **Half-real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds**. Cambridge (Massachusetts) and London: OLDENBURG, 2005.

KOSTER, Raph. **Theory of fun for game design**. O'Reilly Media, Inc, 2013.

LÉVY, Pierre. **As inteligências coletivas**. São Paulo: SESC, 2001.

MAGNANI, Luiz Henrique. Por dentro do jogo: videogames e formação de sujeitos críticos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 113-125, 2007.

MAGNANI, Luiz Henrique et al. Virando o jogo: uma análise de videogames através de um olhar discursivo crítico. 2008.

NAKAMURA, Lisa. Don't hate the player, hate the game: The racialization of labor in World of Warcraft. **Critical Studies in Media Communication**, v. 26, n. 2, 2009. p. 128-144.

RUBERG, Bonnie. No fun: The queer potential of video games that annoy, anger, disappoint, sadden, and hurt. **QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking**, v. 2, n. 2, p. 108-124, 2015.



DOS SANTOS, Robson Rodrigues. Panorama do Mercado de Jogos Educativos no Brasil. **FaSci-Tech**, v. 1, n. 3, 2016.

SHAW, Adrienne. **Gaming at The Edge: Sexuality and Gender at the Margins of Videogame Culture**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014

SICART, Miguel. Against procedurality. **Game studies**, v. 11, n. 3, p. 209, 2011.

SQUIRE, Kurt. **Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. Technology, Education--Connections (the TEC Series)**. Teachers College Press., 2011.

SQUIRE, Kurt. From Content to Context: Videogames as Designed **Experience**. **Educational Researcher**, Vol. 35, No. 8, 2006, pp. 19 - 29.

STEINKUHLER, Constance. The Mangle of Play. **Games and Culture**, vol. 1 n. 3., 2006, pp. 199 – 213

Ludografia

CARROCRACIA – Pedro Paiva, 2012

CIVILIZATION IV – Firaxis Game Studio, 2005

FROGGER – Konami, 1982.