

Protagonismo de crianças e adolescentes em jogo: o desafio, o design, a trilha e as controvérsias

Paula Carolei^{1*}Gabriel da Silva Bruno²Gislaine Batista Munhoz³Henrique da Costa Evangelista⁴Universidade Federal de São Paulo, Universidade Aberta do Brasil, Brasil ¹Universidade Anhembi Morumbi, Escola da Saúde, Brasil ²Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Brasil ³Universidade Federal de São Paulo, Design Educacional, Brasil ⁴

RESUMO

Este artigo descreve o processo de design da trilha Kids and Teens (focado no público de 8 a 16 anos) do Simpósio Brasileiro de Games de 2016 e apresenta como resultado os constructos, tensões e iteratividades (melhoramentos) do processo de escuta, ideação, criação e vivência da trilha. Visando o desenvolvimento de uma trilha com protagonismo por parte das crianças e adolescentes, propõe estratégias para dar visibilidade aos processos, e às interações buscando ações mais orgânicas. Para isso utilizou-se a metodologia de Design Research (no qual pesquisadores podem atuar em colaboração com os participantes, para desenhar e implementar intervenções, refinando e melhorando projetos). Iniciou-se a definição dos desafios a partir de dados e estruturas de eventos anteriormente desenhados e dos frameworks já produzidos com alguns formatos de eventos já conhecidos. Num segundo momento, ampliou-se a escuta tanto do público-alvo como dos pais e professores que lidam com a faixa etária dos participantes (de 8 a 16 anos), utilizando questionários e grupos focais dos quais foram tiradas as temáticas e os formatos das atividades desenvolvidas, que foram criados com uma proposta do design, como se as estruturas definidas para o evento fossem mecânica de um jogo. O terceiro ato, após o evento, foi mapeá-lo, tentando captar tanto as dinâmicas como as estéticas criadas e observadas na emergência do vivencial. Podemos ainda destacar controvérsias pela Teoria Ator-Rede, como: aprendizagem versus entretenimento; protagonismo versus direcionamento; além de questionamentos e diálogo entre gerações com diversos pontos de tensão sobre games e outros atores. Os resultados obtidos e as conclusões acerca do processo de design da trilha não esvaziam nem resolvem essas tensões como polaridades nem se propõe a dar receitas, mas sim descrevem seus movimentos como ações, dentro de uma rede com múltiplos atores, explicitando as ações de protagonismo dos jovens. Também se observou que esses desafios não se resumem numa polaridade redutora de uma falsa permissão do adulto e nem a um movimento alienado consumista e sem reflexão ou sem consciência por parte do adolescente, mas numa busca de um diálogo com movimento de alteridade e colaboração, que são as principais conquistas esperadas nesses eventos.

Palavras-chave: Protagonismo, Trilha, Design Research, Teoria Ator-Rede, Cartografia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo descreve o processo de design da trilha Kids and Teens (focado no público de 8 a 16 anos) do Simpósio Brasileiro de Games de 2016, apresentando como resultado os constructos, tensões e iteratividades (melhoramentos) do processo, discutindo

também a questão do protagonismo de crianças e adolescentes mobilizado tanto na organização como na vivência da trilha.

Vamos descrever os aspectos teóricos e de estado da arte, primeiro trazendo outras referências como uma reflexão sobre primeira vez que essa trilha foi desenhada e vivenciada.

Para aprofundar os conceitos que vão permear a análise atual, destacamos uma fundamentação sobre o conceito de protagonismo e participação juvenil e também de design educacional como crítica e processo criativo, além de destacar as particularidades teóricas da metodologia de Design Research utilizada nessa análise.

2 TEORIA

2.1 Experiências anteriores: A primeira trilha

Essa trilha foi criada no evento em 2014 e teve uma análise da sua construção e mapeamento publicado em 2015.

No trabalho, Schlemmer et al. [1] descreve o objetivo da trilha como: “criar um evento direcionado para crianças e adolescentes, sendo eles os próprios mentores, organizadores do evento e; os pesquisadores, os apoiadores, mediadores, instigadores, facilitadores dessa realização. Ao colocar o protagonismo nas mãos das crianças e adolescentes objetivamos melhor conhecer o que eles têm para nos dizer sobre o que desejam, seus principais interesses e a forma como os jogos integram o seu viver e conviver.

O resultado apresentado por Schlemmer et al. [1] indicaram alguns formatos de atividades presentes no evento como:

- Talks (diálogos entre os jovens e pesquisadores envolvendo temáticas diversas);
- oficinas;
- relatos de experiência;
- mesas redonda com crianças e adolescentes sobre suas vivências no mundo dos games;
- e ARGs (alternate reality games).

O trabalho destaca, entretanto, que algumas atividades foram descartadas em função do custo, tais como: Sessão com youtubers e MinecraftCave.

Essa primeira versão da trilha foi investigada e apresentada [1] utilizando o método cartográfico, não apenas como metodologia de pesquisa posterior ao processo, mas como método inspirador para o desenvolvimento de novas práticas que estejam alinhadas a necessidade de compreender o fenômeno das aprendizagens. De forma breve, segundo Kastrup [2], cartografia é um método que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção, sem buscar estabelecer um caminho linear para atingir um fim.

Galiuzzi e Moraes [3] trazem também como forma de mapeamento a cartografia das controvérsias, que vem da Teoria Ator-Rede de Latour.

No evento de 2014, as principais controvérsias ou tensões surgiram relacionadas aos tipos de atividades e a às temáticas que

*e-mail: pcarolei@gmail.com

seriam tratadas, com assuntos mais polêmicos discutidos nas reuniões para a organização do evento (definição dos tipos de atividades e de como seriam, principalmente o momento de abertura) e no design do game e a sua experimentação. Na criação do ARG houve disputa de poder, de ambas perspectivas: pedagógicas e tecnológicas digitais, pois os envolvidos julgavam-se “especialistas” e muitas vezes, não se construía um diálogo produtivo por não explicitar suas propostas e ideias e favorecer a colaboração.

2.2 Novo evento, nova trilha, novo design.

Nova trilha foi criada em 2016, retomando o grande desafio de qualquer proposta educacional que tem como pretensão trabalhar com o protagonismo juvenil, mas sem abrir mão de uma intencionalidade pedagógica. Essa combinação é possível?

O design apesar de ter intencionalidades, não trabalha com padrões apenas, mas com a emergência das singularidades de cada situação. Há preocupações muito importantes no design que vão além de criar soluções esteticamente agradáveis ou produtos viáveis, mas criar soluções novas, orgânicas, críticas e que realmente provoquem uma transformação social. Esse tipo de design mais crítico e com propostas transformadoras geralmente ajudam a superar ações consumistas e alienantes que visam padronizar e estereotipar. Buscar estratégias criar escutas e visibilidades, promover diversidades e diálogos entre os diferentes atores é uma intencionalidade, que pode promover esse protagonismo transformador.

O processo autoral desse tipo de design é compartilhado com quem apresenta suas ideias e demanda novos espaços de criação, como quem organiza um evento e que precisa questionar as ideias para que elas sejam aprimoradas e melhor explicitadas, além de mostrar os limites de recursos, espaços e tempo.

Aprender a lidar com os limites e construir novas soluções e diálogos é parte de uma ação protagonista que é bem diferente do que fazer o que se tem vontade e dar vazão a todos os desejos, mas propor e assumir suas propostas lidando com suas potencialidades e limites, e, assim ter responsabilidade por seus afetos e reverberações.

Como apresentar os limites, que sempre existem em todos os processos e contextos, propondo soluções conjuntas de superação e adequação desses limites? Esse é o desafio constante de um design para a autoria.

Esse trabalho tem um movimento inverso de pesquisa, pois se parte do design de um evento e seu processo de criação e implementação de uma avaliação posterior desse processo de criação e empoderamento.

O grande desafio de se trabalhar com ações educacionais é que, em geral, a sua construção parte de especificações generalizantes e de modelos completamente diretivos. Se definem temas, conteúdos e atividades e se imaginam as respostas e adesões que se acredita como previstas e avaliáveis. Se buscam evidências objetivas para que a aprendizagem/participação possa ser medida e controlada. Assim se criam modelos de ensino, que, por mais adaptativos se proponham, com trilhas diferenciadas, há procedimentos e previsões de interação já determinadas. O mesmo acontece com o design de games que também tem suas mecânicas e regras.

O design do evento que analisamos, foi justamente uma resistência a esse modelo de ação educativa, que dita regras como um processo diretivo que espera uma reatividade de quem participa. Esperava-se, inclusive, uma proposta muito mais com cara de evento de entretenimento do que de ação educativa. O grande desafio era criar um diálogo transformador, no qual o jovem tinha que ter garantido o seu protagonismo, pois deveriam estar representadas e contempladas as suas demandas e interesses, mas, ao mesmo tempo, que fosse uma ação realmente protagonista num sentido de transformação social e não apenas uma ação de consumo

inconsciente, mas que se criasse um diálogo entre esse jovem e os outros atores sociais com quem ele convive e que são motivados ou mesmo incomodados sobre a temática dos games.

Esse design crítico e dialógico foi o desafio, pois a tendência de educadores e pesquisadores, muitas vezes, é predeterminar estruturas, formatos e limites já conhecidos.

Para discutir essa criação do evento trazemos os princípios do design educacional, tentando ampliar algo que vai além do planejamento pedagógico, mas sim traz os aspectos do design como algo em movimento, que amplia os processos e se preocupa com as pessoas e com seus contextos. Vai além das especificações e padronização, mas sem dispensar completamente as referências, mas não partem dela a priori como modelos

Criar novas propostas de valor está ligado ao interesse, ao engajamento e a toda uma relação tácita e implícita que aquela solução representa em termos de apelo social e comunitário.

A solução tem que criar valor no sentido de oferecer algo que realmente possa se associar a um significado. Esse valor pode ser artificialmente criado, mas ele só dura e mantém os usuários engajados, se realmente proporcionar laços reais. E só vão além do usuário direto e atingem os indiretos e viralizam se atingirem camadas mais profundas que geram paixão e grande engajamento coletivo, num movimento de contágio não de imposição.

Já a matriz fricção-resistência, segundo Dunne [4], é algo interessante para o processo de Design Educacional, pois todo processo de design tem uma intencionalidade e quase sempre ele encontra algum tipo de resistência e é justamente essa interação entre a intencionalidade e a resistência que gera o movimento. Não há movimento sem atrito, as pessoas escorregam e não saem do lugar, ficam com energia demais. Se a resistência for demais, impede o movimento. Então, quem faz o design nunca age sozinho, ele precisa da resistência do outro, do usuário final, para criar e seguir em frente.

Se há preocupação demais com as mecânicas, com os algoritmos, com as regularidades, e mesmo as emergências sociais genéricas não perceberá as particularidades, as singularidades, os impactos sociais na comunidade local.

Outro ponto importante do movimento desse projeto foi tanto o tentar criar algo que ainda não existia, um tipo de evento novo, exige um movimento especulativos, como o design foi criado como uma crítica a modelos diretivos e demonstrativos. Sobre isso, Dunne [4] diz que é possível fazer do ato de criar um ativismo, dar maior visibilidade ao assunto e à discussão e envolver as pessoas a pensar em novos caminhos. A crítica evidencia os limites dos campos e propõe, quando usada com uma lógica especulativa, novas formas de transpor esses limites, por isso, todo bom design é crítico, pois ele percebe os nós e desafios da situação-problema e proporciona pensar em novas versões, busca os desafios da complexidade, transforma ideias e pensamentos em materialidades. Segundo Dunne [4], uma boa crítica não é a que para na denúncia e sim aquela que oferece opções de novos caminhos e novos olhares, uma alternativa para como as coisas são, percebe a distância entre o ideal e a realidade, e propõe algo para unir as duas pontes, ou, pelo menos, criar um espaço de discussão. Mas o design, no plano, não gera transformação por si, mesmo que tenha ideias inovadoras, pois ele é um espaço de relação, com a materialidade e campo, mas tudo isso precisa ser usado e "habitado" e não simplesmente consumido. A forma sem processo é algo sem alma e quando se consome a forma sem perceber seu movimento, se perde a crítica. Dunne [4] diz ainda que "O design crítico gera alternativas para as pessoas construir bússolas ao invés de mapas que as ajudem a navegar em novos valores".

Essa questão do mapear e navegar é muito importante no design educacional e na criação e exploração do universo dos games, pois, como sair da ideia de mapa pronto de navegação da plataforma programada, mas criar bússolas que te indiquem a direção e te

forneirão referências para que você não se perca, mas ao mesmo tempo criar a possibilidade de criar novos mapas? Carolei [6] destaca que há dois tipos de mapeamentos: o externo que é o que o design faz na organização dos espaços e na sua intencionalidade e os mapeamentos internos que ajudam o aprendiz a navegar e ter consciência das suas experiências, assim como os mapeamentos que ajudam os tutores e gestores a acompanhar os processos e intervir quando julgar necessário.

3 METODOLOGIA: DESIGN RESEARCH E A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA DE UMA INOVAÇÃO

Quando se quer criar algo novo e que seja uma proposta de intervenção, deve buscar tanto os métodos do design research como do design especulativo [8]. Os elementos da metodologia do Design como modelos, roteiros, storyboards e frameworks ajudam muito nos processos de criação e organização de eventos e ações educativas, mas e quando se quer criar uma proposta nova? É importante identificar as regularidades, construir frameworks de apoios aos processos, mas o processo deve estar aberto à escuta e ao processual iterativo.

O Design research foi escolhido como metodologia, pois ele não estuda a particularidade de uma caso ou reflete sobre uma ação como o estudo de caso ou a pesquisa ação, ela parte do processo de criação e construção e dos elementos que são idealizados, e ao mesmo tempo que é uma ação artificial [8], no sentido que é algo criado, é um processo elaborado a partir da complexidade do real e que é submetido a todas as variáveis do real e, para avaliar esse movimento, será preciso identificar quais as reverberações causadas nesse contexto.

Portanto a análise aqui apresentada é um processo qualitativo de avaliação do processo de construção de um evento/ação educacional apresentando a descrição e acompanhamento dos seus processos, explicitando como esse design foi idealizado, construído e habitado por jovens. Os documentos utilizados para a análise foram os registros do processo e do evento em diversas modalidades desde roteiros, matrizes e frameworks até a análise dos registros fotográficos e videográficos.

3.1 O Protagonismo

De um lado temos um design como sua força orgânica de criação intencional, do outro ponto temos a questão protagonismo que geralmente se associa a liberdade, autoria, autonomia. É um processo vivo de criação e aprimoramento, de desejo e ampliação. Hart [9] diz que há um gradiente de participação como uma escada que vai desde uma participação manipulada, na qual os adultos é que no fundo controlam o processo até uma participação condutora na qual os jovens realmente assumem o comando e as responsabilidades:

1. Participação manipulada – Os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.

2. Participação decorativa – Os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.

3. Participação simbólica – A presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.

4. Participação operacional – Os jovens participam apenas na execução de uma ação ou atividade.

5. Participação planejadora e operacional – Os jovens participam do planejamento e da execução de uma ação.

6. Participação decisória, planejadora e operacional – Os jovens participam da decisão de se fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação.

7. Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação.

8. Participação colaborativa plena – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.

9. Participação plenamente autônoma – Os jovens realizam todas as etapas.

10. Participação condutora – os jovens além de realizar todas as etapas, orientam a participação dos adultos.

A questão desse gradiente é que os processos não são tão lineares e nem os papéis únicos e muitas vezes, não são permanentes ou duradouros. Há momentos de inversão de papéis, de troca, de cooperação e colaboração e de corresponsabilidade.

Então esse gradiente de Hart[9] nos deve servir para entender os movimentos e questionar os principais movimentos que os jovens estão realmente realizando nos processos e como e quando os papéis se invertem, mas sem uma classificação única ou estanque

4 DESENVOLVIMENTO

A criação da trilha/evento em 2016 contou com a organização principal de uma professora-pesquisadora, de uma professora de ensino-básico e representante da secretaria da educação do município e de um coletivo de adolescentes intitulado Escola de Aventureiros.

Partiu-se da experiência de 2014, mas foram realizadas novas escuta propostas, num primeiro momento, com 7 grupos focais (3 em SP, 2 no Rio, 1 de PE e 1 do RS). Desses grupos retirou-se as principais temáticas de interesse e propostas iniciais de atividades.

Foi um primeiro passo para criar a mecânica do evento.

Para validar e ampliar a escuta, as temáticas e formatos propostos pelos grupos focais viraram questões de uma consulta maior através de questionários de interesse no evento. O questionário foi respondido por 154 crianças e adolescentes, 10 pais e 74 professores.

A partir da consulta, e das próprias propostas que surgiram nos grupos focais ou por indicação deles, foram organizadas as seguintes atividades:

- Abertura e encerramento;

- Mesas e debates; (11 mesas/Debates) sobre os temas polêmicos dos quais se traziam jovens e/ou crianças de diversos grupos sociais/faixa etária ou posicionamentos diferentes e com um pai, professor ou pesquisador para ajudar nos questionamentos (e ser questionado também). O propósito dessas mesas era explicitar as polêmicas e dar espaço para a diversidade de opiniões.

- Oficinas– 6 oficinas de construção de jogos físicos e digitais e até de COSPLAY

- Compartilhamento de experiências: 20 experiências de professores e alunos em diversos espaços educacionais
- Jogos feitos nas escolas: 27 jogos foram inscritos e 13 foram apresentados. Foram jogos simples criados em espaços escolares por alunos.

Esses formatos mais conhecidos se mantiveram e tiveram apenas algumas diferenças de representatividade em relação ao evento de 2014.

Mas houveram propostas que saíram dos grupos focais e foram transformadas tanto pelos limites de espaço/ orçamento quanto por questionamento sobre um formato menos consumista e mais dialógico:

- Escape que não pode ser construído: tivemos duas propostas de Escape room que não puderam ser viabilizadas por limitação de espaço.

- Gamificações do evento que viraram games: foram encomendadas duas gamificação e acabaram virando um jogo de cartas sobre como fazer games e um jogo de tabuleiro que contava, simbolicamente as próprias histórias dos adolescentes que

idealizaram o jogo. Foram movimentos profundamente criativos e de autoria que atingiu níveis simbólicos profundos no caso das narrativas e sobre o papel do games e suas etapas de construção.

- Cobertura do evento que virou gamificação: Foi chamada a Imprensa Jovem, que funciona como uma agência de notícias em meios informatizados de alunos escolas da prefeitura de São Paulo que assumem uma função social de cobrir eventos de importância social e informar e mobilizar a sua comunidade. No evento, essa imprensa jovem adquiriu elementos de gamificação e promoveu uma dinâmica diferente dividindo o público geral do evento em clãs com o objetivo registrar os acontecimentos do evento e impulsionar as mídias digitais do evento com material autoral dos presentes e promover a expressão e autoria sobre o evento para fazer chegar a toda comunidade as singularidades do evento. Os registros geravam badges simbólicas para cada clã e assim, foi possível identificar as atividades que tiveram maior participação.

- Momento da bronca que virou a batalha final: Outra sugestão que foi transformada no processo foi o microfone aberto para reclamar dos pais e professores. As broncas foram coletadas, mas foram transformadas em uma luta, na qual os pais professores, jovens e professores escolhiam seus representantes (vestidos de personagens do jogo “Street fighter”. Assim cada personagem lia a “bronca” simulando um golpe de luta e o outro podia responder com um argumento representado uma defesa.

- A ideia de contratar youtubers: foi transformada numa discussão sobre os youtubers. É comum nesses eventos os jovens esperarem a presença de seus ídolos como youtubers, mas tanto por uma limitação orçamentário (já que eles cobram altos cachês), como por conta de uma lógica de consumo que precisa ser problematizada, o desejo foi substituído por um movimento que abriu espaço de diálogo e de reflexão sobre esse fenômeno midiático.

As atividades de debate apresentaram seguiram as principais temáticas: Narrativas, youtubers, conflito de gerações, representatividade, inclusão, preocupação de Pais (Vício/violência/Exposição), pervasividade, realidade aumentada e virtual, robótica, game design/ prototipação, game e ciências

As inscrições seguiram três formatos: 10 clãs (4 a 8 alunos), 55 individuais, 8 turmas de alunos com seus professores.

No processo de Design, iniciou-se a definição dos desafios a partir de dados e estruturas de eventos anteriormente desenhados e dos frameworks já produzidos com alguns formatos de eventos já conhecidos. Mas, como já foi dito, num segundo momento, ampliou-se a escuta tanto do público-alvo como dos pais e professores que lidam com a faixa etária dos participantes (de 8 a 16 anos), utilizando questionários e grupos focais dos quais foram tiradas as temáticas e os formatos das atividades foram criados com uma proposta do design, como se as estruturas definidas para o evento fossem mecânica de um jogo.

O terceiro ato, após o evento, foi mapeá-lo, tentando captar tanto as dinâmicas como as estéticas criadas e observadas na emergência do vivencial. Podemos ainda destacar controvérsias pela Teoria Ator-Rede.

Adotamos a abordagem da Teoria Ator-Rede (ANT) de Latour [17] para identificar e dar voz aos pontos de tensão no processo de construção e realização das trilhas, que considera também a agência de não-humanos e se preocupa das forças existentes entre relações.

Nessa etapa, fizemos a releitura de todos os materiais produzidos durante o evento, sejam pelos participantes ou organizadores, tais como fotos, postagens, questionários produzidos (organizadores preenchidos (participantes), e outros.

O objetivo desta etapa é apenas seguir os próprios atores envolvidos (os participantes, os jogos, os pais, professores, recursos eletrônicos, econômicos, o tempo disponível, a escola, as leis municipais, estaduais, e diversos outros atores). Ator não é uma

fonte de ação, mas sim o alvo de um conjunto de entidades que se degladeiam, fazendo-o agir, tornando-o ator [10].

Podemos perceber então algumas controvérsias que surgiram no processo de vivência da trilha:

- Fluxo de gente por falta de ônibus para aluno da escola pública.
- Algumas mesas não falavam a linguagem dos jovens
- Conflitos velados devido visões de mundo diferentes
- Falta de espaços compatíveis com propostas possíveis
- Local a parte do evento principal que isolava a trilha do evento principal
- Resistência a mudança nos clãs [regionais ou por inscrição]
- Tensões entre aprendizagem versus entretenimento
- Tensões entre protagonismo versus direcionamento

5 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos e as conclusões acerca do processo de design da trilha não esvaziam nem resolvem essas tensões como polaridades ou receitas, mas sim descrevem seus movimentos como ações, dentro de uma rede com múltiplos atores e que explicitando as ações de protagonismo dos jovens, assim como um Design que busca despertá-lo.

Também se observou que esses desafios não se resumem numa polaridade redutora de uma falsa permissão do adulto e nem a um movimento alienado consumista e sem reflexão ou consciência por parte do protagonista, mas numa busca de um diálogo com movimento de alteridade e colaboração, e que são as principais conquistas esperadas nesses eventos.

REFERÊNCIAS

- [1] E. Schlemmer et all. SBGames K&T: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. SBGames K&T: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento in SBGames proceeding.. Teresina: 2015 v. 1. p. 955-961.
- [2] V. Kastrup. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *Psicol. Soc.* [online], v. 19, n. 1, pp. 15-22. 2007
- [3] M. Galiazzi ; R. Moraes Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijui, 2011
- [4] A. Dunne. *Speculative everything: design, fiction, and social dreaming.* Cambridge. MA: MIT Press. 2013.
- [5] B. Bratton *The Stack: on software and sovereignty.* Cambridge. MA: MIT Press. 2015.
- [6] P. Carolei. Processo de criação de hipertextos e atividades. In *Kenski V. Design Intrucional para cursos online.* São Paulo: SENAC. 2015.
- [7] Laurel, B. (org). *Design Research: Methods and perspectives..* Cambridge. MA: MIT Press. 2003.
- [8] Dresh A. et al. *Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia.* Porto Alegre: Bookman. 2014
- [9] Hart, Roger A. *Children’s participation: from tokenism to citizenship.* Florença: UNICEF, 1992.
- [10] Latour, B. (2012) *Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede.* EdUfba.