

Educação eletrolúdica: a criação de espaços de reflexão sobre as consequências do jogar digital

Rafael Marques de Albuquerque*

Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Comunicação, Turismo e Lazer, Brasil

RESUMO

Se jovens fossem educados sobre jogos digitais, o que deveríamos ensiná-los? Esta tese inova ao propor que podemos entender um jogar educado como um jogar criticamente consciente das possíveis consequências do jogar em outras esferas da vida do jogador, assim empoderado para mudar seu jogar se assim o desejar. Além de propor este novo entendimento de educação eletrolúdica, a tese desenvolveu um curso para encorajar uma prática de jogo mais reflexiva. Ao investigar empiricamente o curso, esclarece diversos nuances sobre a educação de jovens sobre as consequências de seu jogar, que podem inspirar futuros projetos em escolas, em relações parentais, ou em outros contextos.

Palavras-chave: jogos digitais, mídia-educação, educação eletrolúdica.

1 INTRODUÇÃO

Alguns assuntos, tais como matemática ou esportes, possuem longa tradição de serem ensinados em escolas, e essa tradição embasa os julgamentos sobre como e quais conteúdos abordar. Outros assuntos, no entanto, até o presente momento foram pouco abordados nas escolas e portanto carecem de reflexão se forem adentrar o concorrido espaço do currículo escolar, ou mesmo espaços informais de aprendizagem. A tese que este artigo descreve debruça-se sobre esta reflexão aplicada aos jogos digitais. Quais os melhores conteúdos sobre jogos digitais a se ensinar a jovens? Raramente esta pergunta é feita, talvez porque diferenças geracionais convenceram muitos de que jovens não precisam aprender nada sobre jogos digitais. Na verdade, alguns acreditam que eles não apenas aprendem espontaneamente tudo o que precisam saber sobre jogos digitais, mas sabem mais do que as gerações de idade mais avançada. Mesmo assim, alguns mídia-educadores e outros pesquisadores propuseram formas de educação eletrolúdica, ou seja, educação sobre os jogos eletrônicos/digitais, que pode ser concebida de diversas formas. Algumas abordagens focam em proteger jogadores dos potenciais malefícios dos jogos, outras parecem sugerir que compreender um jogo como game designer traria uma compreensão mais ativa e criativa dos jogos digitais.

A tese descrita neste artigo propõe que o conteúdo a ser abordado na educação eletrolúdica pode ser majoritariamente as consequências de jogar, como ganhos cognitivos e aumento de agressão, entre muitas outras consequências sugeridas nas últimas décadas de pesquisa na área. A tese sugere a forma da qual esses conteúdos podem ser abordados, propondo cinco princípios: que o processo seja informativo, crítico, empoderador, emancipatório, e dialógico, no modelo que foi chamado de ICEED. Finalmente, a tese apresenta um curso de poucas horas que demonstra de forma concreta como a educação eletrolúdica pode se efetivar, utilizando resultados empíricos para levantar dificuldades e nuances desse processo. O objetivo é primariamente informar futuras propostas de educação eletrolúdica em escolas, mostrando uma alternativa que mostrou-se atrativa e relevante aos jogadores. De forma indireta, informa também processos informais - como por exemplo relações parentais, no que concerne jogos digitais - ao

utilizar dados empíricos para evidenciar e problematizar questões que surgem quando jovens participam dessa proposta de educação eletrolúdica. Educadores e pais que queiram educar jovens sobre as consequências de jogar jogos digitais terão na tese uma fonte rica de apoio. A tese demonstra como a educação eletrolúdica pode ser, e defende que a solução encontrada oferece uma alternativa viável e pragmática dentre as outras propostas de educação eletrolúdica na literatura.

Esta tese foi aprovada no Centro de Educação da Universidade de Nottingham (Reino Unido), sob a orientação de Shaaron Ainsworth e co-orientação de Anton Franks, da mesma universidade. A tese está disponível em Albuquerque [1].

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

São poucas propostas de educação eletrolúdica presentes na literatura. Os jogos digitais parecem ter recebido menos atenção de mídia-educadores do que alguns outros meios. No entanto, a proximidade entre a tradição da mídia-educação e a educação eletrolúdica aparece quando se percebe o recorrente uso do termo letramento midiático (também chamado de alfabetização ou literacia, do inglês literacy) para designar uma competência midiática ou, no caso dos jogos digitais, o letramento eletrolúdico (ou game literacy). Este conceito pode ser descrito como uma capacidade do estudante que um processo de educação eletrolúdica visa promover. Podemos então descrever as diferenças nos processos de educação eletrolúdica como diferenças no entendimento do conceito de letramento eletrolúdico; ou seja, como os diferentes autores descrevem o que significa ser letrado ou educado, no que concerne jogos digitais.

Há uma variedade de atributos associados ao letramento eletrolúdico. Pode-se descrever letramento eletrolúdico como familiaridade com os jogos digitais e a cultura em seu entorno, e portanto a capacidade de divertir-se com eles. Tal definição não sugere a necessidade de um processo de educação eletrolúdica além da própria prática do jogo digital. Outros, no entanto, sugerem que há compreensões mais complexas sobre os jogos digitais além do mero jogar, e que estas compreensões caracterizariam o jogador letrado ou educado. Dentre essas compreensões, pode-se dizer que o jogador entende que os jogos digitais possuem uma dimensão cultural [2][3], social [4][5], tecnológica [6][7], comercial [4][5], narrativa [8][4], entre outras. A herança da mídia-educação trouxe também uma proposta de que o letramento eletrolúdico deve incluir uma relação criativa com a mídia, o que em muitos casos aproximou a educação eletrolúdica com a criação de jogos digitais por estudantes em escolas [9][10][6][8][11]. Nesta multiplicidade de perspectivas, algumas descrições do que seria um jogador letrado envolvem reflexões complexas sobre os jogos. Pode-se argumentar que essas reflexões são justificadas no caso de Zagal [7], em que ele ensina sobre os jogos digitais para futuros profissionais da indústria dos jogos. No entanto, a maioria dos projetos é voltado para crianças e jovens em idade escolar, o que sugere a reflexão: seriam estes os conteúdos sobre os jogos digitais mais relevantes a serem ensinados aos jovens?

Alguns autores se aproximam mais da presente proposta de educação eletrolúdica, ao incluírem em sua proposta

*e-mail: albuquerque@univali.br

conhecimentos sobre as consequências de jogar. Nessa perspectiva, também defendida na tese, um jogador educado é descrito como um jogador que compreende de forma crítica as possíveis consequências de seu jogar - como ganhos cognitivos, aumento de agressividade, aprendizagem informal, etc. As propostas assim alinhadas podem ser divididas entre as que focam nas consequências consideradas negativas, e nas consideradas positivas. As consideradas negativas se situam em um espectro desde propostas protecionistas, que visam proteger estudantes dos potenciais malefícios dos jogos digitais como vício e violência [12][13], até propostas que buscam desenvolver uma visão crítica que encoraje jogadores a contestar os valores por vezes problemáticos expressados em alguns jogos - como estereótipos de gênero e raça [11][3] - portanto respeitando a capacidade dos jogadores de contestar o que consomem. Propostas com um viés crítico aproximam-se mais da presente proposta.

Por outro lado, as consequências positivas são ainda mais raramente abordadas por projetos de educação eletrolúdica, sendo mais presentes na propostas de Felini [6] e Apperley e Beavis [3], que propõem um modo de jogar educado em que o jogador percebe os processos cognitivos envolvidos no seu jogar, ou Partington [2], que explora com seus estudantes como os jogos permeiam suas relações familiares e sociais. É notório, no entanto, que raramente autores aprofundam essas reflexões sobre o ensino das consequências do jogar em seus projetos, citando este aspecto como um detalhe em uma estrutura mais ampla de conteúdos e competências. Quando o fazem, tendem a focar mais nas consequências negativas.

Na presente proposta, inicialmente descrita em Albuquerque [14] expandida na tese, as consequências do jogar - tanto as positivas quanto as negativas - assumem o papel central na educação eletrolúdica. As consequências do jogar, embora sejam pesquisadas por décadas, ganharam mais corpo acadêmico nos últimos anos, e sugerem que jogar jogos digitais traz consequências que afetam o jogador em outras esferas de sua vida, quando ele não está jogando. Essas pesquisas sugerem, entre outras, consequências cognitivas, como por exemplo aumento de atenção, memória, e capacidade de resolução de problemas. Também sugerem que representações de raça e gênero - frequentemente consideradas problemáticas na indústria dos jogos - afetam as percepções de raça e gênero dos jogadores. O aumento da agressividade é outro tópico bastante pesquisado. Uma visão crítica dessas potenciais consequências foi discutida com jovens, e portanto é essencial à tese. No entanto, este artigo não fará uma revisão das pesquisas sobre as consequências. Resumos podem ser encontrados em Kowert e Quandt [15], Albuquerque [14], ou na própria tese.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

A tese descreveu uma proposta teórica e prática de educação eletrolúdica, e a proposta foi complementada por uma investigação empírica. O modelo teórico chamado ICEED inspirou a criação de um curso de reflexão sobre o jogar (ambos descritos abaixo). Este curso tinha entre 4 e 5 horas-aula, e foi projetado para ser oferecidos em escolas. A proposta metodológica de investigação baseou-se no design based research (DBR), pois esta consiste na investigação de uma ferramenta pedagógica através de sua utilização e aprimoramento [16], portanto adequada aos objetivos da tese. Projetos DBR possuem o objetivo duplo de gerar reflexões teóricas-conceituais e práticas educacionais [17]. No caso da tese, as reflexões teóricas abordaram o conceito de educação eletrolúdica, ou seja, reflexões sobre o processo de educar jovens sobre jogos digitais. A prática educacional - que poderia ser denominado o artefato pesquisado - é o próprio curso, que após ser aprimorado no processo de pesquisa tornou-se uma ferramenta que pode ser reproduzido,

adaptado, ou servir como inspiração e reflexão para futuros projetos de educação eletrolúdica.

Projetos DBR podem ser descritos como etnografias intervencionistas que utilizam combinações de métodos em uma perspectiva pragmática [17]. Para o presente projeto, quatro métodos distintos foram utilizados: (i) observação na sala de aula (inicialmente apenas pelo próprio pesquisador, posteriormente um pesquisador auxiliar gerou observações de campo complementares); (ii) questionários respondidos pelos estudantes ao final de cada sessão e (iii) entrevistas individuais semi-estruturadas feitas com todos os estudantes ao final do curso, perguntando sobre as impressões, compreensões e sugestões dos estudantes; e (iv) entrevistas individuais semi-estruturadas com os estudantes após eles jogarem dois jogos digitais, visando compreender como os discursos dos estudantes sobre os jogos jogados mudaram e incorporaram elementos abordados na sala de aula. Os jogos escolhidos foram *Rock of Ages* (Atlus, 2011) e *Tales of Monkey Island* (LucasArts, 2009), escolhidos principalmente por seu potencial de instigar discussões sobre referências culturais nos jogos digitais, representações de gênero e diferentes formas de envolvimento cognitivo. Todos os dados foram transcritos, divididos por temas com a utilização de programa específico para isso, e analisados por tema. No caso das entrevistas sobre os dois jogos, as respostas dadas pelos estudantes antes do curso foram comparadas individualmente com as respostas dadas ao final do curso.

O projeto DBR foi desenvolvido em duas fases, em duas escolas britânicas diferentes. A seleção foi feita de acordo com os professores que apoiaram o projeto nas escolas. A primeira fase teve oito estudantes na faixa etária dos 14 anos. A segunda fase envolveu 14 estudantes na faixa etária dos 16 anos. De forma não intencional, todos os estudantes que participaram do projeto são do sexo masculino, além de serem interessados em jogos digitais. Eles participaram do curso como atividade voluntária extracurricular. Além dos dois ciclos do DBR, a tese incluiu uma série de 15 entrevistas com estudantes universitários sobre suas memórias envolvendo jogos digitais, consequências do jogar, e vida escolar. Este estudo foi considerado um estudo preliminar, que inspirou a criação do curso de reflexão sobre o jogar.

4 ESTUDO PRELIMINAR

O estudo preliminar foi conduzido para investigar o imaginário de jogadores digitais com relação a temas como as consequências do jogar, e as relações entre jogos digitais e a escola. O estudo, baseado em 15 entrevistas individuais semi-estruturadas com estudantes de uma universidade britânica, revelou muitos aspectos sobre suas opiniões, percepções e memórias sobre o tema. As mais relevantes para o subsequente criação do curso de reflexão sobre o jogar foram:

(i) embora alguns jogadores relatem aprendizagens consideradas úteis com jogos digitais comerciais, a frequência e a confiança sobre processos de aprendizagem com jogos digitais aumentam quando eles relatam experiências de aprendizagem tangente. Ou seja, eles parecem aprender um pouco jogando jogos comerciais, como por exemplo sobre a guerra civil estadunidense ao jogarem *Assassin's Creed* (Ubisoft 2007). No entanto, quando perguntados sobre o que eles aprendem quando os jogos os motivam a pesquisar mais sobre um tema em outras fontes (e.g. *Wikipedia*) eles demonstraram mais confiança e relataram maior frequência de aprendizagem;

(ii) consequências cognitivas do jogar são uma ideia relativamente frequente entre jogadores;

(iii) jogar excessivamente mostrou-se como o principal aspecto negativo de jogar jogos digitais no imaginário desses jogadores;

(iv) quase nunca jogadores consideraram que suas visões de mundo ou comportamento foram alterados de forma negativa

pelos jogos digitais, incluindo questões de aumento de agressividade, e estereótipos de raça e gênero;

(v) mesmo em um grupo pequeno houve grande diversidade de perspectivas sobre as consequências do jogar, e uma comparação de casos mostrou grandes contrastes. Por exemplo, enquanto alguns quase não consideravam que jogos digitais pudessem influenciar outros aspectos de suas vidas, outros eram bastante otimistas e descreviam várias formas que jogos digitais influenciam suas vidas de forma positiva. Mesmo dentre os otimistas havia grande contraste, por exemplo, alguns falavam de consequências cognitivas como aumento de atenção, enquanto outros comentaram serem inspirados eticamente por personagens nos jogos, etc.

De maneira geral, o estudo sugeriu que muitos jogadores possuem muitas ideias sobre as consequências de jogar, mas essas opiniões são bastante heterogêneas, e frequentemente ingênuas, especialmente com relação a possíveis consequências negativas. Isto reforçou a ideia de que muitos jogadores teriam muito a aprender e muitas ideias para desenvolver, discutir e refinar através de um curso sobre o tema.

5 MODELO ICEED E O CURSO DE REFLEXÃO SOBRE O JOGAR

A pesquisa prática sobre educação eletrolúdica foi precedida da formulação de um modelo teórico de educação eletrolúdica, descrito como cinco princípios norteadores que diferenciam a atual proposta de outras formas de pensar a educação eletrolúdica. Os cinco princípios do modelo foram inspirados na literatura da pedagogia crítica, em especial a de Freire [18], sendo no entanto resignificados para o contexto da educação eletrolúdica. Os princípios dizem que a educação eletrolúdica pode ser:

(i) informativa sobre as consequências do jogar, que nesta proposta foram definidas com o conteúdo a ser aprendido. Este princípio é basilar no modelo, pois sua característica mais marcante é definir conceitualmente um jogador educado como um jogador que está consciente das possíveis consequências do jogar;

(ii) crítica ao contestar ideias hegemônicas. Em um paradigma de processo educativo como ferramenta de mudança social, sugere uma abordagem crítica tanto sobre as diversas questões de raça e gênero no que concerne jogos digitais, quanto a uma visão crítica dos discursos sobre as consequências do jogar;

(iii) empoderadora no sentido de vincular a prática educativa com possibilidades reais de ação por parte do estudante de forma a mudar sua própria realidade, ou seja, o conteúdo deveria ser abordado de uma forma a encorajar no estudante uma reflexão sobre sua própria prática de jogar e formas como ela pode ser alterada ou repensada;

(iv) emancipatória no sentido de preservar a autonomia do estudante sobre seu espaço lúdico de lazer, evitando abordagens que colonizem o espaço do brincar além da vontade do próprio estudante de incorporar elementos da prática educativa em sua prática de jogar, e

(v) dialógica, no sentido de que a educação eletrolúdica deve abordar realidades de jogos que estejam presentes na realidade dos estudantes, ou seja, que haja um diálogo entre o que se joga e o que se discute sobre jogos digitais na sala de aula. Os estudantes incluem suas realidades (seus jogos digitais e vivências) na discussão na sala de aula.

Por ser caracterizado por este cinco princípios, o modelo foi chamado de ICEED, e serviu como pedra basilar da criação de um curso prático que operacionalizasse os cinco princípios para a sala de aula.

A intervenção pedagógica, chamada curso de reflexão sobre o jogar (originalmente reflective gaming course) foi criada para demonstrar como os cinco princípios do modelo ICEED poderiam ser utilizados na prática. O estudo preliminar com estudantes universitários serviu para familiarizar o pesquisador com o

imaginário dos jogadores sobre as consequências do jogar. O curso foi inicialmente composto por cinco módulos de uma hora cada, sendo posteriormente reduzido para quatro. Os assuntos abordados foram: (i) aprendizagem tangente, (ii) benefícios cognitivos, (iii) problemas de representação nos games: violência, gênero e raça; (iv) jogar excessivamente, e (v) práticas criativas como criação de jogos, fan art, e fan fiction. Este curso, inicialmente composto pelos cinco módulos, visava encorajar nos estudantes uma prática de jogar mais refletida, respeitando a autonomia deles de ignorar ou divergir. O curso utilizou muitos vídeos para explicar ideias, assim como vários espaços de discussão em grupo, e algumas práticas de jogo e análise.

6 EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS

O curso de reflexão sobre o jogar foi oferecido em duas escolas britânicas, e obtiveram resultados que embasaram as seguintes reflexões sobre a educação eletrolúdica:

(i) Aprendizagem tangente parece ser uma prática familiar para um grande número de jogadores. Eles não apenas pareceram capazes de compartilhar diversas experiências prévias de aprendizagem tangente, mas também mostraram-se interessados no tema. De acordo com os relatos, discutir tal conceito em maior profundidade os encorajou para ter um jogar mais curioso, e a de buscar tópicos dos jogos de forma mais refletida. Foi observado, no entanto, que estudantes pareceram ter dificuldade para pensar em tópicos relacionados aos jogos que eles poderiam fazer novas buscas, além dos que eles já tinham pesquisado anteriormente. Dentre outras hipóteses para esse fenômeno, considerou-se que talvez a espontaneidade seja um fator essencial da aprendizagem tangente, e que portanto embora pareça promissor discutir o conceito, aprendizagem tangente faz pouco sentido se não for uma resposta a uma curiosidade espontânea.

(ii) Benefícios cognitivos são uma ideia presente no imaginário de muitos jogadores, e este entendimento pode ser, por vezes, ingênuo. Muitos jogadores pareceram ter dificuldade em discutir os benefícios cognitivos de forma concreta em suas vidas, sem associar jogos digitais específicos com benefícios cognitivos, e a relevância desses benefícios em suas vidas. A tendência dos jogadores era de permanecer em um nível discursivo mais genérico, como "jogar aumenta a atenção", em vez de pensar de forma mais detalhada sobre a relevância desse aspecto do jogar em suas vidas, como por exemplo em que contextos esse aumento de atenção seria relevante. Parece haver, portanto, espaço para um amadurecimento desses discursos sobre jogos e cognição, tanto por parte dos estudantes quanto por parte da mídia que por vezes reproduz esses discursos de forma pouco crítica.

(iii) Sobre representações problemáticas nos jogos digitais, estudantes pareceram capazes de reconhecer o aspecto problemático do excesso de violência nos jogos, ao mesmo tempo que assumiam uma postura crítica quanto a associações simplistas entre jogos digitais e aumento da violência juvenil, que aparecem na mídia com certa frequência. No caso de representações de raça, estudantes pareceram mais inclinados a perceber a falta de diversidade racial e o uso de estereótipos raciais como problemáticos. No entanto, o tópico sobre representação de gênero nos jogos digitais dividiu mais os estudantes, criando discussões por vezes acaloradas entre os estudantes, e a reprodução de discursos sexistas demonstrou que há uma necessidade de discutir questões de gênero com maior profundidade, ao menos no contextos pesquisados. Especula-se que o fato de tanto o professor-pesquisador quanto todos os estudantes serem do sexo masculino permitiu que concepções sexistas viessem à tona, e demonstrassem a necessidade de discutir gênero na sala de aula com maior frequência e profundidade.

(iv) Na questão do jogar excessivo, estudantes pareceram admitir que é comum jogadores jogarem em excesso, ao mesmo

tempo que podem ser críticos quanto a julgamentos exagerados. São capazes, por exemplo, de problematizar quando o medo do "vício em jogos" parece mais presente do que a preocupação com excesso de televisão, embora esta normalmente ocupe mais o tempo dos jovens do que aqueles. Na tese, especulou-se se este módulo poderia ter uma abordagem diferente, de forma a ser concretamente mais útil aos jogadores, especialmente aqueles que jogam excessivamente. No entanto, talvez uma abordagem individual, como nas relações familiares, seja mais efetiva para ajudar jogadores a lidar com questões de jogo excessivo, do que um processo educativo coletivo como o proposto na tese.

(v) As práticas criativas com jogos foram um módulo excluído do curso após a primeira experiência em escola. A inclusão desse módulo foi inspirada por outras propostas de educação sobre os jogos, que consideram a criação de jogos como uma atividade pedagógica central. No entanto, considerou-se que talvez este tema seja melhor se acompanhado da prática de criação de jogos, que configura outra proposta de educação eletrolúdica, que necessita de mais tempo e recursos do que a proposta da tese. Apenas discutir essas práticas criativas em sala de aula, sem de fato criar com os estudantes, pareceu pouco relevante no modelo proposto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a contribuição maior da tese seja o modelo de educação eletrolúdica ICEED, que sugere a possibilidade de ensinar sobre os jogos digitais sob uma nova ótica quando comparada com as descrições presentes na literatura, há outras contribuições da tese para este campo emergente da educação eletrolúdica. Pode-se dizer que o curso de reflexão sobre o jogar é outra contribuição, que foi descrito em detalhes na tese e pode ser reproduzido, adaptado, ou utilizado como inspiração para novas práticas e discussões. É, portanto, uma ferramenta prática para educadores e pesquisadores que queiram abordar educação eletrolúdica em uma perspectiva igual ou similar ao que propõe o modelo ICEED.

Há, no entanto, outras duas contribuições da tese que merecem destaque. Uma delas é o conhecimento gerado sobre como pensam os jogadores sobre as consequências do jogar. Há, ao longo da tese, uma riqueza de detalhes sobre os diferentes posicionamentos e ideias, como por exemplo o fato de que muitos jogadores sentem-se defensivos quanto às consequências do jogar, alegando que eles querem "apenas jogar", sem preocupar-se com as consequências. Outros, defendem uma variedade de ideias, baseadas ou não em suas experiências pessoais, para argumentar o quanto que jogar jogos digitais foi benéfico em suas vidas. Essas descrições acrescentam à limitada literatura sobre os pontos de vista dos jogadores sobre as possíveis consequências do jogar.

Finalmente, a tese propõe que pesquisadores, assim como pais, jornalistas, educadores e outros, repensem a perspectiva com que compreendemos os conhecimentos gerados sobre as consequências do jogar. Quando se discutem jogos digitais e as consequências do jogar, como em questões de violência e melhoria cognitiva, jogadores muitas vezes são vistos como sujeitos passivos, sem a possibilidade de influenciar sua própria prática de jogo. Como se fossem vítimas dos jogos, dependendo portanto de pais e outros reguladores para transformar sua prática do jogo em algo benéfico, ou menos maléfico, em uma perspectiva paternalista. Esta tese inverte a perspectiva ao considerar a possibilidade de jogadores serem agentes ativos e determinantes das consequências de seu próprio jogar, podendo discutir e agir sobre sua prática. Nesta perspectiva, as pesquisas sobre as diversas consequências do jogar passam a interessar não apenas a pais, educadores, pesquisadores e órgãos reguladores, mas também aos próprios jogadores. Esta perspectiva evidencia uma emergência para que acadêmicos comecem a pensar em formas de utilizar os conhecimentos sobre as consequências do

jogar para empoderar jogadores, informando suas decisões sobre como jogar. Esta tese é, assim, apenas uma iniciativa nesta direção proposta de posicionar os jogadores como protagonistas de sua própria prática de jogo, que pode inspirar outras pesquisas - como pesquisas sobre relações parentais ou meios de comunicação que discutam as consequências do jogar com jogadores, assim ajudando-os a jogar de forma mais refletida.

REFERÊNCIAS

- [1] R. M. Albuquerque. *Digital Game Education: Designing interventions to encourage players' informed reflections on their digital gaming practices*. Tese defendida para a obtenção do título de doutor (PhD), Universidade de Nottingham, Reino Unido, 2016.
- [2] A. Partington. Game literacy, gaming cultures and media education. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(1), 73-86, 2010.
- [3] T. Apperley e C. Beavis. A model for critical games literacy. *The Journal of Digital Learning and Teaching Victoria*, 1(1), 46-54, 2014.
- [4] J. Newman e B. Oram. *Teaching Videogames*. London: British Film Institute, 2006.
- [5] J. Fromme. Digital Games and Media Education in the Classroom: Exploring concepts, Practices, Constraints. In J. Fromme & A. Unger (Eds.), *Computer Games and New Media Cultures: a handbook of digital games studies* (pp. 647-664). New York: Springer, 2012.
- [6] D. Felini. Ragionare di videogiochi e educazione. In D. Felini (Ed.), *Video game education: studi e percorsi di formazione* (pp. 9-20). Milano: Edizioni Unicopli, 2012.
- [7] J. P. Zagal. *Ludoliteracy: Defining, Understanding and Supporting Games Education*. ETC Press, 2010.
- [8] D. Buckingham e A. Burn. Game Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-349, 2007.
- [9] R. M. Albuquerque e D. M. Cruz. Letramento Digital Através de Criação de Jogos Eletrônicos: Ensaio comparativo sobre dois contextos escolares. *Revista NUPEM*, 5(8), 123-143, 2013.
- [10] D. M. Cruz e R. M. Albuquerque. A produção de jogos eletrônicos por crianças: narrativas digitais e o RPG. *Comunicação & Educação*, 19(1), 111-120, 2014.
- [11] K. Sanford e L. Madill. Critical Literacy Learning through Video Games: adolescent boys' perspectives. *E-Learning*, 4(3), 285. doi: 10.2304/elea.2007.4.3.285, 2007.
- [12] C. Klimmt. Key Dimensions of Contemporary Video Game Literacy: Towards A Normative Model of the Competent Digital Gamer. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 3(1), 23-31, 2009.
- [13] T. Y. Chuang e C. M. Tsai. Forecast the Scarcity of Game Generation: Digital Game Literacy. In T.-B. Lin, V. Chen & C. S. Chai (Eds.), *New Media and Learning in the 21st Century: A Socio-Cultural Perspective* (pp. 109-128). Singapore: Springer Singapore, 2015.
- [14] R. M. Albuquerque. Letramento eletrolúdico como conscientização: bases teóricas para educar o jogar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 57-74, 2014.
- [15] R. Kowert e T. Quandt. (Eds.) *The video game debate: unravelling the physical, social, and psychological effects of digital games*. New York: Routledge, 2015.
- [16] A. Kelly. Quality criteria for design research: evidence and commitments. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 107-118). Abingdon: Routledge Taylor & Francis Group, 2006.
- [17] S. Barab e K. Squire. Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. doi: 10.1207/s15327809jls1301_1, 2004.
- [18] P. Freire. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2012 [1970].