



André Filipe Amaral Loureiro

Narrativas Digitais e Cibertextos de Influência Histórica: Um Ensaio de Game Design

Dissertação de Mestrado em Património Europeu, Multimédia e Sociedade de Informação, orientada pelo Doutor Licínio Gomes Roque, apresentada ao Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Narrativas Digitais e Cibertextos de Influência Histórica : Um Ensaio de Game Design

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Dissertação de Mestrado
Título	Narrativas Digitais e Cibertextos de Influência Histórica: Um Ensaio de Game Design
Autor	André Filipe Amaral Loureiro
Orientador	Licínio Gomes Roque
Júri	Presidente: Professor Joaquim Ramos de Carvalho Vogais: 1º Professor Licínio Roque 2º Professor Manuel Portela
Identificação do Curso	2º Ciclo em Património Europeu, Multimédia e Sociedade de Informação
Área científica	Património Europeu, Multimédia e Sociedade da Informação
Data da Defesa	19-02-2015
Classificação	16 Valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

"Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca;..."

In Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire.

Agradecimentos

Como se diz na gíria do videogames: "Apenas mais um turno", neste caso, esta dissertação foi um conjunto muito grande de turnos. Porém, não posso afirmar que foi uma aventura *single player*, mas sim um *MMO*, que acredito que não existiria sem a ajuda direta ou indireta das pessoas que me rodeiam.

Por esse motivo, eu queria agradecer as pessoas que contribuíram das mais diversas formas para que eu alcançasse o turno seguinte.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Licínio Roque, por ter aceite orientar esta dissertação e também por ter despertado em mim a curiosidade de estudar os videogames para além da questão lúdica. Queria agradecer também ao Professor Doutor Rui Bebiano pela a sua disponibilidade e ajuda, decerto que esta tese ficaria mais pobre sem a sua intervenção.

Os agradecimentos não fariam sentido se não fossem dirigidos também às pessoas que acompanharam o desenvolver desta aventura. Deixo assim, os mais sinceros agradecimentos a todos os meus amigos que das mais diversas formas são responsáveis pela conclusão desta dissertação.

Gostaria de agradecer em particular ao André Rodrigues, Fernando Chesso, Gustavo Gonçalves e Simão Gonçalves. Quero agradecer o vosso companheirismo, as constantes discussões sempre enriquecedoras e a visão crítica que proporcionaram. Um obrigado ao Renato Pereira, por ter sido o "fotógrafo de serviço" quando foram necessárias fotos, ao Dominique Loureiro e à "Real República do Rás Tepará" por terem aberto as suas portas quando necessitei.

Agradeço também à Joyce Lopes. Todas as palavras que escreva serão insuficientes para expressar a dívida que tenho. É graças a ti que a aventura que é a vida deixou de ser um *single player*. Obrigado por teres sido uma presença constante, mesmo quando longe, sabias fazer com que eu encontrasse o caminho a seguir. Obrigado por seres a pedra angular que me fez continuar, mesmo quando me desviava do caminho, obrigado pelas palavras de incentivo que sempre deste nos momentos certos.

Queria agradecer ao Bruno Costa. Contudo, agradecer não é o suficiente, pois isso seria estar a retirar importância ao teu papel nesta dissertação. É seguro dizer que sem a tua ajuda esta tese não existiria. Se não fosse a tua orientação, as críticas constantes, muitas vezes sarcásticas, e os conselhos sempre certos, eu não estaria aqui a concluir esta tese. Por isso, não agradeço a tua ajuda na tese, mas vejo-me obrigado, pelo contrato social ao qual o Ser Humano está sujeito, a agradecer a tua amizade e boa vontade.

Por fim, não podia deixar de agradecer as pessoas que me permitiram estar aqui hoje. Um muitíssimo obrigado aos meus pais, Graça e Quim, pois mesmo estando longe sempre me apoiaram durante os últimos 24 anos e todas as palavras de apreço que escreva representarão apenas uma pequena fração daquilo que vocês fizeram por mim. Sem o vosso apoio e do Tiago nada seria possível. Deixo assim uma palavra de agradecimento aos meus avós e aos meus tios, por toda a ajuda que me deram e que por mais que eu faça nunca conseguirei retribuir.

Termino assim com um sincero obrigado a todos os ajudaram a transformar um protótipo num produto final.

Resumo

Tivemos como objetivo principal desta dissertação a criação de um protótipo de um jogo de influência histórica.

Para a realização desse processo de prototipagem tivemos de abranger as mais diversas áreas de estudo. Iniciamos, assim, com uma tentativa de definição do conceito de jogo.

Posteriormente, procuramos apresentar três teorias de design de videogames: a visão ludológica e a visão narratologista, e uma outra que reúne aspetos das duas. Escolhemos analisar estas duas primeiras visões focando no seu ponto de vista relativo a narrativa, como meio de construção de um videogame. Concluímos, no entanto, que era necessário apresentar uma terceira via que interligasse ambas as visões anteriormente apresentadas.

Sendo a criação de um protótipo de influência histórica um dos objetivos principais desta dissertação, abordamos também a questão da pedagogia em Paulo Freire e a sua influência no teatro, como em Augusto Boal, e na criação de videogames, como é o caso dos *newsgames*.

Apresentamos também uma breve contextualização histórica do período no qual o universo do jogo reside. O período escolhido para ser abordado foi o Estado Novo, mais precisamente entre os anos de 1963 e 1974, estando localizado em Coimbra.

Por fim, apresentamos um guião para o jogo e terminamos com uma mostra do protótipo que desenvolvemos para esta dissertação.

Palavras-chave: Jogo, Videogames, Ludologia, Narratologia, Pensamento Crítico, Pedagogia, *Newsgames*, Estado Novo, Protótipo.

Abstract

The central objective of this thesis was the creation of a prototype of a historical influenced game.

For the realization of that process of prototyping we had to extend our research to more fields of study. We began the whole process with an attempt on the definition of the concept of game.

Subsequently we aim to present three videogame design theories: the concept of ludology and the narrativist point of view. We chose to analyze these two concepts mainly because of their point of view regarding the narrative as a means to the design of a videogame. However, we concluded that it was necessary to add a third concept that would connect both visions presented before.

Being the creation of a prototype of a historical influenced videogame one of the main goals of this thesis, we also approached the problem of pedagogy in Paulo Freire. We also take in to account its influence in theater, as shown in the case of Augusto Boal, or in the creation of videogames, as given by the example of the *newsgames*.

We also included a short historical briefing regarding the period on which the universe of the game takes place. To be more precise, the period that stands between the years of 1963 and 1974, while the action takes place solely in Coimbra.

Finally, we present a script of the game, and come to an end with a presentation of the prototype we developed for this thesis .

Keywords: Game, Videogame, Ludology, Narratology, Critical Thought, Pedagogy, *Newsgames*, Estado Novo, Prototype.

Índice

Introdução	7
2. O Conceito de Jogo	12
3. Uma opção de Design: Narratologia vs Ludologia	21
3.1. A evolução de um videogame: os passos para o seu design	22
3.2. A perspectiva Ludologista: O videogame como Ciência	23
3.3. Narratologia: Uma narrativa em constante mutação	28
3.4. A terceira via: Uma aproximação narrativista e ludológica na produção de videogames ..	40
4. Videogames: uma opção pedagógica.....	45
4.1. Uma união improvável	45
4.2. A Pedagogia como criadora de pensamento crítico	46
4.3. Videogames: Criadores de pensamento crítico.....	54
5. A Historiografia num jogo	63
5.1. O Golpe Militar de Maio de 1926.....	63
5.2. A Génese do Estado Novo	65
5.3 O Estado Novo: Repressão geracional	67
5.4. A Desobediência Civil ao Regime	71
6. Elementos do Jogo:	75
6.1 – Descrição Geral:.....	75
6.2 – Caracterização das personagens:	77
6.3 – Caracterização locais presentes no jogo:.....	79
6.4 – Tempo da ação:	79
6.5 – Narrativa do Jogo:	79
7. Ensaio do Conceito	91
Conclusão.....	99
Bibliografia	108

Introdução

O objetivo desta dissertação será demonstrar que dois elementos tradicionalmente não estão associados: o jogo e a pedagogia, poderão ser utilizados na educação, seja ela escolar ou não, com recurso a um jogo de influência histórica. Aliás, é seguro dizer que existe um preconceito quando se afirma o valor pedagógico de um jogo e/ou dos videogames. O motivo de tal preconceito é a posição subalterna que o jogo tem, enquanto uma atividade lúdica ou um passatempo; logo, a sua função não deveria ser ensinar, e caso ensine algo não deve ser tido como cientificamente válido.

Esta tese tem assim o objetivo de ajudar a quebrar essa barreira. Não podemos afirmar que somos os primeiros a fazer isso, pois existem diversos casos de investigadores que tentam quebrar esse preconceito. Temos o caso de Gonzalo Frasca com os seus *Newsgames*. Os *newsgames* são jogos com o objetivo de criarem uma consciência crítica no jogador, aqui a vertente lúdica é quase eliminada em prol de uma vertente crítica forte. Contudo, surge uma questão, será que o jogo continua a ser jogo se não tiver a vertente lúdica? É uma questão de difícil resposta, visto que, em primeiro lugar, aquilo que é considerado lúdico diverge consoante o jogador e, em segundo lugar, importa conceber em que assenta o conceito de jogo?

Essa questão será desenvolvida posteriormente, tendo como base a definição deixada por John Huzinga em que o jogo é uma actividade voluntária, exercida com certos limites e de acordo com regras vagamente aceites pelos jogadores ou jogador, ainda que estruturais, tendo como objetivo o sentimento de tensão, alegria e uma consciência de que a actividade exercida é diferente da praticada na vida quotidiana.

Mas um jogo não é só isso. Como o próprio Huzinga defendia, o jogo é um instrumento cultural, é algo que vem dos primórdios da humanidade e que abrange os mais diversos estratos sociais. Tentaremos assim nesse primeiro capítulo encontrar uma definição de um tema já antes debatido e com tantas definições idiossincráticas. Abordaremos, também, a questão das necessidades da existência de regras ou a falta delas. E iremos discutir o jogo como objeto social e cultural, a sua evolução ao longo da História e o seu papel civilizacional.

O jogo como *media* também será abordado, pois o foco desta tese é uma das ramificações que existem nos jogos, mais precisamente os videojogos, e o seu trajeto desde que surgiram até ao panorama actual.

O jogo é assim, atualmente, um *media* em expansão, onde foram quebradas as barreiras geracionais e sociais. Chegamos ao ponto em que é seguro dizer que o ser humano é um *Homo Ludens*.

Porém, é necessário também explicar quais os processos que um jogo, mais precisamente um videojogo, passa até ser o produto final que conhecemos. Por esse motivo iremos abordar esse tema. Não nos iremos focar muito nos pormenores, pois cada elemento relativo ao seu design daria conteúdo para elaborar uma dissertação. Pretendemos abordar os passos pelo qual passa um videojogo até se tornar o produto final que conhecemos. Obviamente que nem todos os jogos passam por todas essas etapas, e podemos dizer que analisámos numa visão padronizada do processo de design. Falaremos assim da criação do conceito, passando pela prototipagem e também pelas diversas disciplinas utilizadas pelos designers para obter um produto final que tenha um mercado, demonstrando que durante todo o processo de criação existe uma interdisciplinaridade entre as diversas áreas.

Nesse segundo capítulo iremos também abordar as duas grandes correntes de design: a ludologia e a narratologia. Tentaremos explicar a diferença entre as duas e o motivo pelo qual existem apoiantes de ambas. Urge apresentar estas duas visões, pois ambas apresentam conceções distintas quanto ao design de videojogos, e quais as características fundamentais para se considerar um jogo, ou o que poderá ser considerado uma adaptação interativa.

Podemos dizer que ambas procuram a validação dos videojogos como ciência. No caso da ludologia, é através da unicidade entre o jogo e o seu processo de criação, enquanto que a narratologia procura utilizar os jogos como forma de adaptação, fazendo com que a narrativa deixe de ser apenas para ser observada, mas para ser experienciada. As duas procuram assim, através de argumentos que iremos explicar, mostrar que criar videojogos é uma ciência válida e interdisciplinar, juntando os campos mais diversos com um objetivo comum.

Por fim, iremos apresentar uma terceira via, pois o mundo dos videogames não segue uma visão maniqueísta. Existe assim uma terceira via que não apoia apenas a visão ludológica e que não descarta totalmente a narrativa como ferramenta de design. Essa terceira opção surge aqui como um “meio-termo” entre as duas opções anteriores. Por esse motivo, é necessário ser apresentada e explicada para demonstrar como o universo do design dos videogames é rico e que aquilo que é considerado um jogo não está circunscrito à sua mecânica ou à sua narrativa.

Chegamos assim à questão pedagógica. Iremos primeiramente falar da pedagogia presente em Paulo Freire, um pedagogo brasileiro que apresentou uma proposta de pedagogia baseada no pensamento crítico e no constante questionamento daquilo que é transmitido, aliado a Augusto Boal, com o seu Teatro do Oprimido, procuraremos fazer a ponte de ligação entre a pedagogia e os videogames. Aqui iremos tentar explicar a importância da opinião e do pensamento crítico, tanto nos videogames como na pedagogia, pois o ser humano não é amorfo. Falaremos como a visão de Freire luta contra essa tentativa de amorfização do aluno e, por sua vez, como os criadores de videogames podem utilizar esse conhecimento, recolhido por Freire e aplicado por Boal no teatro, que atualmente existe apesar de vivermos numa sociedade onde a informação é instantânea e massiva.

Pretendemos assim apresentar alguns exemplos de jogos cujo objetivo é crítico e não apenas lúdico. Abordaremos assim a questão da utilização de videogames para retratarem situações atuais e como esses acontecimentos foram passados para o universo dos videogames e o seu papel como ferramentas para despoletarem o pensamento crítico no jogador e não apenas o prazer de jogar. Contudo, os *newsgames* não serão os únicos a terem relevo neste capítulo.

É necessário também mencionar a questão de jogos que, apesar de serem lúdicos, conseguem ter uma componente pedagógica bastante grande. São assim jogos com uma componente puramente comercial, onde o objetivo é a venda do maior número de unidades, mas também procuram ensinar o jogador enquanto este joga. Apresentaremos assim exemplos que vão desde jogos de estratégia até jogos de ação e tentaremos demonstrar que não é necessário ter um foco pedagógico para o ser.

Pensamos também que é necessário criar um capítulo de contextualização histórica, pois o conceito do jogo que pretendemos apresentar tem por base uma época

histórica. Assim, o capítulo quatro será dedicado a uma breve explicação desse mesmo período.

Iremos falar dos acontecimentos e organizações que contribuíram para a criação do Estado Novo. Apresentaremos uma breve descrição do “Golpe de 1926” e da sua importância na queda da Primeira República e como os fascistas utilizaram esse golpe para conseguirem criar uma organização que os levou ao poder definitivamente em 1933.

Falaremos também dessa mesma organização, a União Nacional, pedra angular no Regime, pois toda a estrutura que conhecemos pós-1933 surge dela, e tentaremos explicar também como é que uma organização que não se considerava um partido se tornou no partido de poder durante 48 anos.

Neste capítulo falaremos também dos meios de repressão utilizados pelo Regime para controlar a população, como é o caso da polícia política, a PVDE e a PIDE/DGS, e da censura prévia. Esta parte será particularmente importante, pois aqui estará presente um dos motivos pelos qual o Regime Ditatorial se sustentou durante tão vasto período temporal. As torturas da PIDE e a proibição de acesso à cultura e à informação sem serem aprovadas pelo Estado através da censura prévia serão abordadas, pois são a representação física dessas organizações.

Por fim, terminaremos com exemplos de organizações e pessoas que lutaram contra essa repressão e contra a Ditadura e como isso se refletirá no mundo do jogo, pois onde há opressão há resistência; e a ditadura do Estado Novo esta pejada desses atos de resistência: desde o sequestro do paquete Santa Maria, passando pela tentativa de eleições que acabaram com a desistência dos candidatos até ao assassinato do General Humberto Delgado. Falaremos também da resistência por parte da população através dos meios que tinham à sua disposição. E as crises académicas que desempenharão um papel fundamental neste capítulo, pois serão representadas no universo do jogo e estarão ligadas a pontos-chave da narrativa. Assim, é necessário abordá-las para uma melhor compreensão das mesmas e o motivo pelo qual elas se inserem no universo do jogo.

Após esta breve contextualização histórica, iremos entrar no mundo do jogo que idealizámos. Falaremos dos elementos que o caracterizam, das personagens que o

compõem, dos locais onde a aventura decorre e do período temporal na qual se desenrola. Explicaremos também o motivo da escolha deste período temporal. Teremos, dessa forma, a narrativa do mesmo para assim facilitar a compreensão do capítulo dedicado ao jogo. Este capítulo será inteiramente dedicado ao universo do jogo. Aqui explicaremos o caminho que foi percorrido até termos a ideia final para a criação do jogo. Apresentaremos o motivo pelo qual o jogo terá razão de ser, quais os objetivos que pretendemos atingir com o mesmo, as mecânicas que pretendemos inserir e como é que a vertente pedagógica do jogo pode ser colocado em prática.

Pretendemos no final ser capazes responder à questão que pautará a produção desta tese: poderão os videojogos ser considerados como uma ferramenta pedagógica quando ainda são conhecidos e consumidos como um produto puramente lúdico?

2. O Conceito de Jogo

Os videogames cada vez mais são um *media* importante na sociedade, porém existe uma necessidade em descrever e discutir a problemática do que é o videogame ou mesmo o jogo, pois é no conceito de jogo que surge a gênese de videogame.

Possuímos assim uma miríade de definições para o termo jogo, temos a sua definição semântica¹: " Do Latim *Jocus-i.* gracejo, graça, brincadeira, divertimento. Exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra, ou as outras perdem." É passível de ser encontrada uma outra definição no *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*² onde jogo é: " designação genérica de certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento; atividade espontânea das crianças; brincadeira;...", esta última é bem mais completa e consegue atingir uma maior generalidade do conceito de jogo, mencionando a sua função e o objetivo e também referindo a ideia bastante comum considerando-o uma ação principalmente apontada para crianças e o seu suposto carácter espontâneo e de não planeamento.

Porém parece-nos que as definições anteriormente transcritas são demasiado literais e redutoras, no entanto não podemos esquecer que são apenas definições da semântica da palavra jogo, é assim a sua significância no universo linguístico. Apesar de tudo estão totalmente desatualizadas do paradigma contemporâneo do jogo.

Procedemos assim a uma maior dissecação de ambas as definições, em ambas encontramos o sentimento de aposta, ou seja, um jogo é uma actividade que permite normalmente a aposta, devemos entender aqui que aposta não está sujeita a questão de dar e de receber caso exista vitória mas sim no sentido de retirar algo da execução de certa atividade neste caso o jogo, que tem um sistema de vitória e derrota, onde existe um vencedor e um vencido. Apesar de não estar totalmente desadequada a definição é bem mais sublime e cheia de nuances, na sua gênese estaria correto, o jogo como *media* cultural serviu para criar um vencedor e um vencido, raros eram os jogos quem não tinham essa componente de poder³, um poder quase militarista, questão que será

¹ Retirado de <http://www.priberam.pt/dlpo/Jogo> (consultado a 2-12-2014)

²Antônio Houaiss – *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa Tomo II*. Lisboa: Temas e Debates 2003, verbete jogo, p.2185

³Brian Sutton Smith – *Play and Ambiguity; The Game Designer Reader: A Rules of Play Anthology.* , Cambridge: The MIT Press, 2006; p.305

abordada posteriormente. Todavia atualmente houve um acréscimo a essa velha definição puramente conceitual e é nesse panorama que surge uma das definições criadas por Johan Huizinga na sua obra *Homo Ludens*, que apesar de ter sido sugerida em 1938 ainda conseguimos encontrar utilidade e pertinência na definição proposta.

Como já foi referido no parágrafo anterior, a tese defendida por Johan Huizinga encontrada na sua obra *Homo Ludens*, é de extremo valor para entendermos toda a questão relativa ao jogo, logo essa definição será uma das principais linhas orientadoras deste trabalho. Para Huizinga o jogo é uma atividade voluntária exercida com certos limites, de acordo com regras vagamente aceites pelos jogadores ou jogador, no entanto estruturais, tendo como objetivo o sentimento de tensão, alegria e uma consciência de que a atividade exercida é diferente da praticada na vida quotidiana⁴.

O jogo é assim um elemento estrutural da sociedade desde os seus tempos mais primitivos até a contemporaneidade. O Jogo já existia antes da própria Cultura⁵ existir, pois segundo Huizinga os animais já conheciam o jogo, neste caso é de destacar a questão de jogar e brincar ser muitas vezes sinónimo, exemplo disso é a já mencionada capacidade para os animais “jogarem”⁶, logo urge entender o motivo pelo qual Huizinga separa ambos os conceitos.

Huizinga, na sua obra *Homo Ludens* vive muito em torno da polissemia jogar e brincar, pois em diversas línguas a palavra utilizada para ambos os significados é a mesma, como no caso do inglês *play*⁷, que significa jogar e brincar. Apesar de em português não existir essa polissemia ambas as palavras podem ser sinónimas, padecendo de ser utilizadas para significar o mesmo conceito.

Podemos no entanto recuar bastante mais e ir buscar uma das palavras gregas associadas a jogo, a *paidia*⁸, que significa infantilidade, brincadeira. Neste exemplo podemos ver que o jogo era associado a crianças, logo uma brincadeira, contudo o termo *paidiá*, como no caso de *paidzein*, que significa jogar, tornou-se muito mais amplo referindo-se assim ao universo do jogo, abandonando dessa maneira o círculo das crianças e passando a ocupar espaço também na esfera lexical e social dos adultos.

⁴ Johan Huizinga – *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70, 2003, p. 45

⁵ *Idem, Ibidem*. p.17

⁶ *Idem*.

⁷ *Idem, Ibidem*. p.45

⁸ *Idem, Ibidem*. p.47

No entanto, neste caso ambas as palavras devem ser separadas pois o valor sociológico e cultural a elas atribuído é completamente diferente. Brincar, como a própria definição sugere, "Divertir-se a maneira das crianças, folgar, fazer movimentos caprichosos, foliar, gracejar..."⁹, pressupõe uma diversão, uma ação regularmente apontada a crianças e uma actividade sem regras definidas, enquanto que jogo, segundo os conceitos anteriormente descritos, são caracterizados pela existência de regras, sendo essas mesmas regras que o estruturam e permitem a sua realização.

Desse modo podemos dizer que no campo do brincar/jogar estamos separados dos animais, pois enquanto os animais apenas podem brincar, os humanos possuem a capacidade de jogar devido à existência das regras nas suas brincadeiras. É acrescida assim uma diferenciação entre o brincar e o jogar pois o brincar remete, como a própria definição, para algo infantil, algo feito com uma certa inocência que atribuímos às crianças, enquanto que no caso do jogo existe um recurso ao *logos*, uma actividade regulada, quer por regras tacitamente aceites, quer por regras patentes.

O jogo está assim presente na História da Humanidade desde a sua génese e sempre ocupando um lugar de extrema importância na Cultura. No caso dessa encontramos o jogo como um dos seus fatores integrantes e basilares, devido principalmente à sua tão antiga origem, roçando uma relação simbiótica entre jogo e Cultura. É colocada a questão de como é possível a Cultura e o Jogo serem simbióticos e terem tanto em comum quando muitas vezes o jogo é considerado algo que serve para distrair e muitas vezes é uma ocupação das crianças. Para responder a essa pergunta é necessário entender que esse paradigma já está ultrapassado e que cada vez mais o jogo é algo suprageneracional e intergeracional, logo algo que atingiu um estatuto próprio e que anda de mãos dadas com o próprio Homem e que sempre serviu também para ajudar a evolução da sociedade e das suas diversas vertentes.

Possuímos o caso das Justas medievais, que eram não mais que jogos de guerra praticados em tempo de paz para mostrar uma certa forma de domínio por parte dos participantes. Eram também uma forma de preparar para a guerra e manter em alerta os integrantes das mesmas¹⁰. É passível de ser considerado, segundo Sutton-Smith, que as Justas eram inseridas numa das suas definições de retórica de jogo, neste caso o jogo

⁹ *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora, 2014, verbete brincar, p. 256

¹⁰ Johan Huizinga – *Homo Ludens...* p.111

como retórica de poder¹¹. Eram jogos que tinham uma componente de vitória e derrota, onde a busca pela superação do adversário, pela criação de heróis, a supremacia estava sempre presente e era esse o objetivo do jogo, tal como no desporto, porque as Justas eram nada mais que desporto de guerra.

Em certos casos até a própria guerra era nada mais que um jogo de poder, um jogo sangrento e com vidas em risco, no entanto, seguiam os mesmos trilhos que os Jogos. As guerras seguiam regras específicas seguidas por ambos os lados e no caso dessas regras serem quebradas, o lado que as quebrava sofria sanções dos seus pares e são dessas regras que surgem os torneios medievais e as já mencionadas Justas.

Encontramos aqui como já foi referido uma das vertentes retóricas que Sutton-Smith apresenta para o jogo, neste caso, como já foi anteriormente exposto, está presente a retórica de poder, ideia que necessita de uma maior explanação.

O jogo como retórica de poder é algo bastante ancestral, desde a sua origem que o jogo serviu também para mostrar poder, para conseguir um domínio em relação ao resto dos jogadores. É com este paradigma que Sutton-Smith se apoia para afirmar que os jogos têm na sua base uma demonstração de disputa e uma consolidação de quem controla o jogo e do seu vencedor. Contudo não podemos afirmar que o jogo é apenas uma busca de poder, também é algo mais como é o caso do jogo como retórica do imaginário, de progresso e do Eu, entre outras¹², que tentaremos explicar melhor nos parágrafos que se seguem.

No fundo todos os jogos têm a sua componente de imaginário, pegando no caso das Justas, não eram mais que combates recriados e lutas numa guerra imaginária, ou seja, existe uma improvisação de um cenário de guerra que permitia simular a ação mas não tendo os dissabores que existem num cenário de guerra real. Existe no entanto um paradoxo bastante característico do jogo, o jogo é racional e ao mesmo tempo irracional¹³, entrando sempre no campo do imaginário e mas nunca abandonando, no caso do Homem, o campo da lógica.

Deste modo podemos também inserir a questão do jogo como progresso, apesar de anteriormente ser defendido que esta retórica só era aplicável a crianças e a animais,

¹¹ Brian Sutton Smith – *Play and Ambiguity...* p.304

¹² *Idem, Ibidem.* pp.304-305

¹³ Johan Huizinga – *Homo Ludens* ... p. 20

pois apenas as crianças entendiam o jogo como algo para adquirirem os conhecimentos e as bases para o seu crescimento, no entanto cada vez mais existe um certo descrédito dessa teoria. Concordamos que através do jogo seja possível uma criança progredir e evoluir, temos o exemplo dos diversos jogos didáticos, das diversas brincadeiras das crianças, onde entra também a retórica da imaginação, mas não são só as crianças que progridem através do jogo.

A aquisição de conhecimento é um processo constante do Ser Humano, logo dever-se-ia alargar a questão do jogo como progresso a todas as faixas etárias porque existe uma continuidade, uma aprendizagem e exemplo dessa aquisição de conhecimento são os diversos jogos efetuados por adultos com o objetivo de treinar e de aprender algo mais como foram as Justas ou mesmo na atualidade o jogo da Nintendo: *Dr. Kawashima's Brain Training*¹⁴.

O jogo está presente assim também numa retórica do Eu, por mais que o jogo seja jogado com outros jogadores, que tenha uma ampla vertente de sociabilidade ou de comunicabilidade existe sempre a vertente do *Ego*, o jogo é jogado pelo jogador pois sem ele não existe jogo e muitas vezes o jogo é utilizado como extensão desse mesmo *Ego*. Sutton-Smith defende que esta retórica é aplicada no caso de jogos solitários como é o caso do jogo de cartas Solitário ou de outros passatempos¹⁵. Contudo é um conceito que pode ser alargado, pois como já foi referido o jogador apesar de tudo é a peça essencial do jogo, sendo ele a motriz que dá razão de ser ao objeto. Já defendia Huzinga, que o jogo é uma actividade voluntária exercida pelo jogador, com as suas regras implícitas ou patentes e um dos seus objetivos é a consciência de que existe um jogador e um jogo. Podemos afirmar no entanto que um jogo passa pelo caminho da imaginação e isso pode impossibilitar a consciência do Eu, entretanto é necessário afirmar que o jogo existe num campo extra quotidiano, logo é propenso à imaginação, não apagando contudo a existência do *Logos*. É de ter em atenção que existe sempre a componente do *Ego* em todos os jogos, por mais imaginativos ou surreais que eles sejam, quer se esteja a jogar xadrez contra um colega quer se esteja a jogar um jogo com milhões de outros jogadores como é o caso dos *MMORPG*, *Massive Multiplayer Online Role Play Game*. O jogo é assim um meio de transmissão de conhecimento,

¹⁴ Nintendo; 2006

¹⁵Brian Sutton Smith – *Play and Ambiguity...*, p.305

impulsionador de imaginação e isso acontece em grande parte devido ao seu papel na Humanidade.

Podemos assim afirmar que o caminho evolutivo da Humanidade sempre foi acompanhado pelo jogo, desde que existe o conceito de Sociedade estruturada, pois sempre que o Homem se movia, levava o jogo com ele e trazia algo novo das suas movimentações, como por exemplo o caso do Mahjong ou do Go¹⁶, ambos jogos asiáticos trazidos para o Ocidente devido às trocas comerciais efetuadas com essa parte do Globo durante a Idade Moderna, principalmente. Na contemporaneidade esse acesso tornou-se cada vez mais célere, o que leva a uma troca de ideias e ao surgimento de novos modelos de jogo. É neste ambiente globalizado que surgem os videojogos.

Os videojogos de cariz comercial surgem na década de 70 do século XX com o Pong¹⁷, uma simulação de um jogo de ping-pong. Este simples jogo levou a uma revolução nos media e ainda hoje são sentidas as suas repercussões. Cada vez a cultura dos videojogos está mais disseminada pela população. Cada vez mais é menor o rácio entre pessoas que já jogaram videojogos e as que nunca jogaram. O videojogo estabeleceu-se assim como um *media* transgeracional, transnacional e transcontinental.

E é nesta globalização que surge a dificuldade em definir o que é um videojogo. Podemos seguir a definição de Huzinga para jogo, definição essa que continua pertinente e importante no panorama atual, contudo é necessário entender que é preciso acrescentar certos pormenores a essa definição pois os videojogos, devido à importância e à transcendência que conseguiram na sociedade atual, já requerem algo mais para os definir.

Os videojogos são assim um produto do jogo tal como o próprio nome indica, como um estudioso afirmou " a República Portuguesa tem origem na *Reges Publica* grega" é possível afirmar que a origem do videojogo tem origem no primeiro jogo jogado pelo Homem, um jogo estruturado, com regras e com o objetivo de sair da vida quotidiana.

Têm assim uma origem intemporal e esta nova versão, o videojogo, é apenas mais um processo evolutivo do jogo, em grande parte devido aos avanços técnicos que

¹⁶Jogo tradicional Asiático.

¹⁷ Atari; 1972

surgiram no campo das ciências computacionais nos últimos quarenta anos, que permitiram passar do tradicional desporto ao ar livre, do jogo de tabuleiro, do RPG *pen and paper* para o meio digital, onde é possível simular todos os elementos já referidos. Contudo não devemos pensar que este é o futuro do jogo mas antes um dos diversos caminhos que ele percorre, podendo muitos mais serem abertos no futuro com o desenvolvimento de novas tecnologias e novos métodos de criação de jogos.

Sendo assim cada passo dado na evolução do Homem, da Sociedade e da Técnica, é um passo dado na evolução do jogo e de todos os seus componentes. Cada vez mais teremos um maior acesso, oferta e originalidade no universo dos videojogos.

Exemplo disso são as diversas companhias que conseguem lançar jogos que foram autênticos sucessos entre o público geral, como é o caso do *Super Mario Bros.*¹⁸. Este é um modelo de um jogo que serviu para lançar uma saga que, apesar de ter sido iniciada em 1985, ainda hoje se mantém cativa e em força. Outro exemplo é o caso do *Final Fantasy*¹⁹, um jogo que, como o próprio nome indica, seria o último jogo da companhia que o lançou, mas tornou-se num enorme sucesso, conseguindo extrapolar do universo dos videojogos e difundir-se em outros meios como cinema e literatura, alcançando uma legião de fãs que continua a jogar e a comprar esses jogos. Esta é uma das provas que os videojogos conseguiram atingir uma importância na sociedade actual que transcende as primeiras esperanças dos criadores de Pong.

Porém não nos podemos deixar enganar e pensar que um jogo ou mesmo um videojogo está restrito a uma definição, como já foi referido existe uma miríade de definições para o mesmo.

A definição é cada vez mais diluída devido aos diversos géneros de videojogos que foram surgindo desde o primitivo *Pong*, primitivo no sentido de ser o primeiro, com um intuito de ser vendido ao público; o *não-jogo*, uma expressão usada pelo Presidente da Nintendo, Satoru Iwata, que é uma aplicação que está entre o universo dos videojogos e/ou outros *mediam* e que não tem um objetivo conclusivo, não tendo dessa maneira um vencedor e um vencido. Podemos assim observar a dificuldade em definir um videojogo, essa dificuldade surge principalmente devido ao enorme número de

¹⁸ Nintendo; 1985

¹⁹ Square (Square Enix), 1987

gêneros que existem e em grande parte devido à mistura que existe entre eles em diversos casos.

Aqui temos um dos exemplos que contraria uma das premissas apresentadas por Huzinga e por outros estudiosos do Jogo como é o caso de Sutton-Smith. Apesar disso não podemos cair no erro de pensar que a tese apresentada por ambos está a ser substituída. Podemos antes dizer que está a ser aglutinada na constante mutação que é a definição de jogo. Como já foi dito, o jogo acompanhou a evolução da Humanidade e assim o videogame é como o Homem, algo em constante evolução, algo que está constantemente a ser alterado e melhorado, tendo em conta as condições técnicas existentes. Enquanto o Homem demora milhões de anos a evoluir o videogame é muito mais rápido pois essa evolução é feita pelo próprio Homem.

Actualmente temos diversos videogames que abrangem os mais diversos espectros dos *media*. Temos desde jogos casuais como o *Angry Birds*²⁰ da finlandesa Rovio; aos jogos criados para os jogadores *hardcore*, que têm uma complexidade e dificuldade maior como o *Dark Souls*²¹; o caso dos simuladores de desporto como o *FIFA*²² e o *Pro Evolution Soccer*²³, videogames que simulam o futebol, e que atingiram um tal nível de sucesso que criaram um campeonato alternativo onde, cada vez mais, é procurada a fidelidade com as diversas Ligas, equipas e jogadores; possuímos ainda o exemplo de *Heavy Rain*²⁴ e *Beyond: Two Souls*²⁵, jogos que transcenderam o simples campo dos videogames e estão muito mais próximos de aventuras interativas ou mesmo de filmes interativos.

É neste paradigma que se encontra o universo dos videogames atualmente, é por esse motivo que é impossível dar uma definição única e verdadeira dos videogames, pois estar a fazer isso seria estar a reduzir o meio e o que sempre se procurou foi a expansão do meio e não a sua redução. É importante por isso entender que não existe uma definição única de videogame e que é uma busca vã a da definição perfeita. O melhor que conseguimos são ver pequenas nuances de algo que já ultrapassou em muito o seu

²⁰ Rovio; 2009

²¹ From Software/ Namco Bandai Games; 2011

²² Electronic Arts; 1994-...

²³ Konami; 2002-...

²⁴ Quantic Dreams; 2010

²⁵ Quantic Dreams; 2013

propósito inicial, como já foi referido, o *Pong* foi mais uma gota de água numa tempestade que está a abalar o mundo desde a génese da Humanidade.

O videojogo é assim na atualidade um dos filhos do Jogo, não o veio substituir mas antes veio acrescentar algo ao seu longo historial, veio acrescentar mais uma hipótese para usar a imaginação, de passar o tempo, de ir ao encontro do Eu, de levantar questões; veio acrescentar a questão narrativista contra a questão ludológica do videojogo, veio permitir novos métodos de ensino de diversas Ciências, como é o caso da História. E será nas duas últimas questões que os próximos capítulos se irão basear: a questão da narratologia e da paixão dos criadores de jogos pela *transmedia*, os opositores que defendem que um jogo é bem mais do que a sua narrativa e que pode viver sem ela e, para terminar, a maneira da qual os videojogos podem ser utilizados para conseguir despertar a busca pelo conhecimento, para levantar questões históricas, sociais e mesmo pessoais, pois atualmente um jogo já deixou de ser apenas um passatempo que foge à vida quotidiana, tornando-se antes um veículo crítico que proporciona a discussão e almeja acrescentar algo ao jogador.

3. Uma opção de Design: Narratologia vs Ludologia

Como já foi mencionado, no capítulo anterior, um dos temas abordado neste estudo será a questão da narratologia e da ludologia como ferramentas de design de um jogo digital e também como podem ser auxiliares na criação de uma ferramenta que possa ajudar na aprendizagem de certas disciplinas, mais concretamente no caso da História.

No entanto, urge explicitar o motivo destes dois temas serem abordados e colocados numa posição quase antagónica. Em primeiro lugar, é passível de ser defendido que ambos os conceitos são essenciais na criação de um jogo, ambos os temas focam-se em particularidades de um videojogo; no caso da narratologia foca-se na vertente da narrativa e história, no caso da ludologia foca-se no jogo como um produto válido por si próprio, onde a narrativa é apenas um dos auxiliares na sua criação e não um elemento fundamental da produção do mesmo, como iremos explicar posteriormente, aqui reside a posição discordante de ambos.

Contudo, existem autores que defendem a possibilidade de existir um meio-termo entre ambos os paradigmas, por esse motivo é necessário encontrar um curso válido entre ambos, esse caminho já tem diversos apoiantes como é o caso de Eric Zimmerman no seu artigo *Narrative, Interactivity, Play and Games*²⁶, essa teoria que será explicada em maior pormenor no seguimento do capítulo.

Em segundo lugar é necessário entender o motivo pelo qual ambas as filosofias de design têm os seus apoiantes e detratores. É aí que tentaremos entender o motivo pelo qual a utilização de ambos é relevante na criação de uma importante ferramenta de aprendizagem como podem ser os videojogos.

Iremos portanto, entender como ambos os temas podem ser aplicados no design de videojogos.

²⁶ Noah Wardrip-Fruin e Pat Harrigan – *First Person, New Media as Performance, Stories and Games*. Cambridge: The MIT Press, 2004. p.154

3.1. A evolução de um videogame: os passos para o seu design

Já foi referido que ambas as linhas teóricas são suscetíveis de serem instrumentos de design e em muitos casos são mesmo uma das características que definem um videogame. Porém, é necessário esclarecer que estas não são as únicas ferramentas que um criador possui para construir o vasto universo que é o dos jogos digitais. Temos o exemplo da arte conceptual, a sonografia e efeitos sonoros, os diversos efeitos como é o caso do efeito de luz e sombras ou os efeitos "especiais". No entanto, iremo-nos focar principalmente na Ludologia e na Narratologia, pois ambos os conceitos abrangem ou inter-relacionam as diversas disciplinas que existem, tentando abordar os diversos passos pelos quais pode passar o design de um videogame.

Em primeiro lugar, é necessário criar o conceito do jogo. Nesta etapa é preciso entender o que irá ser o jogo e em que moldes irá ser produzido. Este passo decretará a evolução do trabalho, a tipologia do jogo a ser criado e os elementos pelos quais o criador será guiado.

Nos primórdios da criação dos videogames este trabalho recaía sobre o programador do mesmo, temos diversos exemplos desse trabalho como é o caso de Sid Meyer²⁷, John Romero²⁸, Will Wright²⁹ e Peter Molyneux³⁰. Todos eles foram os designers, os programadores e escritores dos seus primeiros jogos. Devido à fase embrionária em que se encontrava a indústria dos videogames, não existia uma grande divisão de tarefas, causada por uma dificuldade a nível monetário que não permitia contratar equipas compostas por grande número de elementos, para desenvolverem o videogame e consentir essa divisão de tarefas. Porém, atualmente nas produtoras encontramos uma divisão das tarefas, ficando cada elemento da produção encarregue a uma pessoa ou a um conjunto de pessoas.

Posteriormente é, necessário trabalhar nas diferentes áreas para além do conceito do jogo já elaborado, é necessário criar o universo do jogo, criar a sua mecânica,

²⁷ Criador da saga *Civilization*.

²⁸ Responsável por jogos serviram de pedra angular no mundo dos FPS como o caso de *Wolfenstein*, *Doom* ou *Quake*.

²⁹ O criador responsável pela existência dos *godgames*, tendo no seu currículo jogos como *SimCity*, *Sims* e *Spore*.

³⁰ Designer das sagas *Populous*, *Dungeon Keeper*, *Black and White* e *Fable*.

desenvolver os elementos do mundo do jogo, aplicar a *user interface* e acima de tudo programar esses diversos fatores para obter o produto final.

Contudo o processo não é assim tão linear e são necessários cumprir diversos passos para atingir o produto final. Passando pela prototipagem do conceito, de forma a que seja validada a rentabilidade do mesmo, a posterior programação do conceito e um longo período de testagem, quer efetuadas internamente quer por grupos exteriores à empresa. A observação externa é fundamental durante o desenvolvimento de um jogo pois permite uma avaliação do produto sem os preconceitos que os seus criadores possuem, detetando erros que não seriam visíveis pelos produtores.

Como é passível de ser observado, os processos pelo qual passa a criação de um videojogo são diversos envolvendo múltiplos meios técnicos e recursos humanos. Contudo, no caso dos já supra mencionados primórdios dos videojogos, esses recursos eram focados em apenas um pequeno grupo de pessoas, o que continua a ocorrer na produção de jogos *indie*, produtoras independentes que procuram lançar um título que permita obter sucesso e assim conseguir receitas para continuar a produzir. Outro caso onde este fenómeno acontece é no meio académico, jogos com um cariz académico e com o objetivo de sensibilizar em torno de certos temas, possuindo equipas de produção reduzidas ou mesmo unipessoais.

No entanto a questão colocada anteriormente ainda urge a ser respondida. Este pequeno prelúdio apenas mostra o que é necessário, ainda que superficialmente, para a criação de um videojogo, portanto é essencial elucidar sobre os dois conceitos que são a narratologia e a ludologia para assim entender como ambos podem ser aplicados na produção de videojogos.

3.2. A perspetiva Ludologista: O videojogo como Ciência

Em primeiro lugar é necessário entendermos que a ludologia não é a principal forma de criar videojogos ou mesmo jogos em geral, devemos compreender que é antes de mais um dos vários caminhos que podem ser percorridos durante o processo de criação de um jogo, desse modo surgem assim as questões: O que é a ludologia, o

motivo pelo qual ela é defendida por diversos acadêmicos e a sua validade enquanto ferramenta de design.

Ludologia é uma disciplina³¹ na criação de videogames em sua análise enquanto produto. Segundo os seus principais teóricos como Markku Eskelinen ou Espen Aarseth defendem que é a oposição às "aspirações narrativistas dos videogames³²". No entanto para entendermos essa oposição é preciso compreender o significado de ludologia.

O termo "Ludologia" é formado aglutinando as palavras *ludus e logia*, o primeiro vocábulo, de origem latina, que significa jogo ou actividade na qual algo é jogado, e *logia*, que significa estudo vindo do grego *logos*. Assim, a Ludologia é a ciência que estuda os jogos ou as actividades que deles advêm. Mais especificamente, no sentido deste trabalho, é a ciência que procura explicar a criação de videogames através de uma perspectiva científica.

O termo Ludologia foi primeiramente cunhado, em 1998, por Gonzalo Frasca, no seu trabalho *Ludology meets Narratology*³³. Nesta breve dissertação, Frasca procurou encontrar uma relação simbiótica entre a questão ludológica e a questão narratologista, defendida por Janet Murray, já presente na indústria e na academia em torno dos videogames. O próprio criador da ludologia defende que é um dos ramos da Teoria dos Jogos, neste caso todos os jogos, e não somente os jogos virtuais mas também os jogos não virtuais. Afirma também que os jogos virtuais são apenas uma pequena ramificação dessa Teoria.

No entanto é necessário entender o motivo pelo qual esta filosofia tem os seus seguidores e no que difere da narratologia. Em oposição à perspectiva narrativista, a ludologia é bastante mais recente. A primeira referência é feita em 1998, no artigo já mencionado, e é após essa data que começa a ter uma base de apoiantes mais sólida entre os principais teóricos de jogos.

Contudo apesar de a sua origem ser recente temos referências a uma proto ludologia, um dos exemplos é o livro de Espen Aarseth, *Cybertext: Perspectives on*

³¹Markku Eskelinen – *Towards Computer Game Studies; First Person: New Media as Story, Performance and Game*. Cambridge: MIT Press, 2006. p. 35.

³² *Idem, ibidem*. p. 37.

³³ <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> (consultado a 2-12-2014)

*Ergodic Literature*³⁴, um livro sobre a literatura ergódica. Segundo o autor é possível criar literatura seguindo o modelo ergódico da matemática. Este gênero cria o texto baseado na sua organização e posição na obra em geral. O objetivo do autor não é criar um caminho claro mas antes fazer com que quem lê siga o caminho que mais desejar, nunca se afastando do conceito que está inerente à obra³⁵. Aarseth coloca o exemplo dos programas de simulação de diálogos que respondem ao estímulo do locutor criando conversas fluentes como no caso do ELIZA³⁶, um dos primeiros a ser desenvolvido. Um programa criado por Joseph Weizenbaum em 1963, no Massachusetts Institute of Technology, (MIT), que simulava um psicólogo e permitia uma interação com o paciente procurando descobrir o problema do paciente através das respostas dadas pelo mesmo³⁷.

No entanto, como é que podemos afirmar que esta teoria é importante para entender o que é ludologia, a resposta é simples, este tipo de programas foi adaptado ao universo dos videogames naquilo que é conhecido como, *Multi-User Dungeon*, MUD. Mais precisamente através do programa ou *bot* JULIA, que surgiu no *tinyMUD*, um jogo principalmente de cariz social que procurava a interação dos jogadores, mas, tal como já foi referido, em certa altura foi inserido um bot que ficou conhecido como JULIA e criou um ambiente verosímil dentro do universo do jogo. Tal como o ELIZA, o JULIA respondia ao jogadores quando interagiam com o *bot*.

Para Aarseth este é um exemplar sublime de cibertexto e de um jogo literário³⁸, contudo este processo não ficou restrito aos MUD's e atualmente possuímos diversos programas que exercem a mesma função, em grande parte devido a enorme evolução que houve no ramo da inteligência artificial e de programação.

Porém, pelo que já foi escrito pode transparecer a ideia que a ludologia aposta na criação de histórias ou que gira em torno da produção de texto, no entanto essa aproximação não está totalmente correta, como Aarseth defende " considerar que jogos e narrativa são algo diferente é estar a colocar de lado qualidades intrínsecas a ambas.

³⁴Espen Aarseth – *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.

³⁵Espen Aarseth – *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature...*, p. 1.

³⁶*Idem, Ibidem*, p. 12.

³⁷*Idem, Ibidem*, pp. 129-130

³⁸*Idem, Ibidem*, p. 154

Contudo, não existe uma divisão concreta e muitas vezes ambas interligam-se³⁹". Esta afirmação coloca a claro a opinião que os teóricos ludologistas defendem: os jogos não são apenas as suas narrativas, mas sim muito mais, pois um jogo não precisa de ter uma narrativa para ser jogável como é o caso do Tetris⁴⁰ ou um simples jogo de cartas.

E é nesta questão da narrativa que surge a grande divisão entre os defensores de ambas as correntes. Como já foi referido, a pergunta se um jogo é uma narrativa acima de tudo ou a narrativa é apenas um dos componentes desse jogo, prevalecendo a mecânica do mesmo já que mesmo sem narrativa o jogo é passível de ser jogado.

Para Jesper Juul existe uma outra questão que separa os narrativistas dos ludologistas. Segundo este autor, quando se desenvolve um jogo está-se a criar algo substancialmente novo e singular, logo a narratologia peca⁴¹. Nesse aspeto, entende que, para a corrente anterior, um jogo é apenas um meio para propagar a narrativa, para contar um história, como é o caso do cinema e da televisão e a sua afeição pelas obras clássicas da literatura e as sucessivas adaptações que surgem nesses meios.

É assim nesta aceção que Juul defende a ludologia: esta promove o estudo dos jogos, protagonizando um campo de estudo completamente separado dos restantes⁴². O, o que não acontece na Narratologia, segundo o mesmo autor. Autonomizando-se como campo de estudos, é possível uma maior aceitação entre os estudiosos, o que por sua vez irá gerar uma maior sistematização do conhecimento sobre o objeto de estudo. Isto permitirá atingir o patamar de ciência de estudo válida, não estando agregada aos diversos campos já existentes, mas tornando-se sinérgica com esses mesmos campos, como é o caso da engenharia informática, modelação, design, escrita narrativa e os demais campos que são aplicados num jogo durante o seu processo de criação.

Como já se referiu, para Juul um videojogo é algo único e novo, uma das justificações que ele apresenta para tal é a incoerência e a contradição que existe no universo do jogo⁴³ em relação a realidade. A afirmação anterior parece constituir uma antítese, contudo é isso que torna um videojogo único e singular em todas as suas

³⁹ <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> (2-12-2014). A tradução deste segmento foi efetuada por nós.

⁴⁰ Alexey Pajitnov – *Tetris*; 1984

⁴¹ Jesper Juul – *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press, 2005. p. 15

⁴² *Idem, Ibidem*. p.16

⁴³ *Idem, Ibidem*. p. 6

ascensões, aqui podemos encontrar a justificação de Juul através da definição de Huzinga, quando defende que um jogo é uma ação que foge às atividades do quotidiano. Deste modo podemos concordar que um jogo é algo único pois apesar de tudo não é regido pelas leis da lógica, como não existe uma domínio da lógica podemos afirmar que existe contradições e incoerências. Devemos no entanto entender que isto acontece no momento em que o jogo é jogado, durante a sua construção um jogo segue um padrão lógico e regras bem precisas para ser executado.

As já referidas incoerências e contradições são características de um jogo, devido ao seu carácter ficcional. Antes de mais um jogo tenta sempre recriar um mundo fictício, no entanto para se afirmar como ciência que a ludologia busca certificar é que um jogo necessitou de passar de representações ficcionais para incorporar também uma representação da realidade. Temos assim diversos casos onde podemos ver uma busca de um certo rigor no universo do videojogo, quase que podemos afirmar que é procurado um marcar de posição científica por parte dos criadores desses jogos, muitas vezes jogos pedagógicos. Esses tipos de jogos procuram ter uma vertente pedagógica bastante acentuada, muitas vezes a essa vertente é associada uma componente de crítica social, como é o caso do jogo *September 12th*⁴⁴, um jogo que utiliza como pano de fundo a luta contra o terrorismo e as mortes de civis provocadas por esse combate. Observamos assim que, neste caso, o jogo tem como objetivo elucidar e ao mesmo tempo criticar todo o mediatismo decorrente das ações antiterroristas no seguimento do 11 de Setembro de 2001 e alertar para os "danos colaterais" que ocorreram aquando dessa luta, levando o jogador a experienciar um jogo que se torna simplesmente imbatível, pois, por cada escolha que o jogador tome irá sempre perder, levando o mesmo a refletir sobre o objetivo principal do jogo, ao despertar o pensamento crítico do utilizador.

É nesta geração de videojogos, que os ludologistas encontram uma forte base para considerarem que os jogos podem e devem ser uma ciência de direito próprio, levantando as mesmas questões anteriormente colocadas pelos mais diversos campos de estudo em desenvolvimento. Neste caso, o videojogo torna-se uma ferramenta que proporciona o estudo das mais diversas áreas, podendo ser simulados ambientes reais em mundos ficcionais. Conseguindo estudar cenários que seriam quase impossíveis de

⁴⁴ Gonzalo Frasca; 2003

observar exceto através de ambiente simulado, torna-se uma alegoria como o já referido *September 12th*, torna-se também numa forma de evocar memórias e acontecimentos, através da simples imagem, da atmosfera criada como é o caso do jogo *Madrid*⁴⁵.

Além de servirem de base para as reivindicações ludologistas, este tipo de jogos, permitem evocar memórias de acontecimentos passados, através da simples imagem ou da atmosfera criada no jogo.

Assim, estes jogos são passíveis de evocar memória histórica, de conseguir criar um cenário onde é possível analisar acontecimentos históricos, levando assim a um processo de aprendizagem que difere bastante dos métodos utilizados atualmente naquilo que consideramos o ensino corrente. Porém, é necessário entender que adotar a realidade histórica a um videojogo irá criar alguns problemas, nomeadamente relacionados com a reconstrução da complexidade da realidade histórica, que devem ser colmatados com uma investigação aprofundada do tema a que o jogo esteja submetido. Devemos assim entender o jogo como uma janela que permite ter um vislumbre do assunto debatido. Este trata-se de um tema que irá ser abordado no capítulo seguinte, onde se irá tentar explicar e entender as aplicações que os videojogos podem ter no ensino e na pedagogia em geral.

Porém existe algo que caracteriza estes jogos para além do que já foi referido anteriormente. Essa característica é a falta de uma narrativa clara, neste tipo de jogos o mais importante é o sentimento que o jogador tira e a aprendizagem que está inerente a este tipo de jogos, sem nunca ser apresentada uma narrativa objetiva.

É com esta perspetiva que abordaremos a questão narratológica na criação de videojogos e o seu contributo para a criação dos diversos mundos que suportam essa teoria.

3.3. Narratologia: Uma narrativa em constante mutação

Em contraste com a ludologia decidimos analisar a questão narrativista nos videojogos. Desde a génese dos videojogos que a perspetiva narrativista acompanhou a evolução desse universo, temos os exemplos dos primeiros jogos desenvolvidos como é

⁴⁵ Gonzalo Frasca;2004

o caso do *Adventure*⁴⁶, a criação deste jogo marca um ponto fulcral na criação de videojogos e também na utilização de narrativa nos mesmos, sendo considerado o primeiro "*text-adventure game*⁴⁷", ou seja, um jogo que é baseado integralmente na produção de textos e onde o objetivo é completar o jogo utilizando esse texto criado. É de notar que não existia uma *user-interface* desenvolvida, apenas linhas de texto que davam a possibilidade ao jogador de avançar na história do jogo utilizando ordens escritas.

É de ressaltar que este género encontra-se atualmente quase extinto contudo este jogo abriu caminho à revolução que se seguiu no universo dos videojogos.

No entanto o leitor deve estar a perguntar o motivo pelo qual abordamos o *Adventure* e como é que isso é associado à narrativa ou mesmo como é que a narrativa pode ser utilizada como ferramenta de design num videojogo. A resposta a esta pergunta não é simples, porém iremos dissecar cada ponto presente para demonstrar o motivo pelo qual este jogo é um marco e a razão pela qual se justifica a inclusão da narrativa como ferramenta na criação de videojogos.

O *Adventure* em primeiro lugar surge de uma adaptação da obra de J.R.R Tolkien ao universo dos videojogos já que seu criador era um apreciador do *mythos* tolkieniano. Aqui observamos logo a primeira diferença entre a ludologia e a narratologia: enquanto a primeira procura separar os jogos dos outros meios, dando assim uma importância ao jogo em si, os narrativistas não escondem que um jogo vai buscar inspiração a outros meios e que, muitas vezes, esse jogo é mais um dos meios para expandir o universo narrativo que existe, como neste caso em que é observável que o móbil para a criação desta obra é a literatura.

A obra literária é assim uma das bases para o desenvolvimento destes jogos. É nela que está a génese para o design e inspiração. Temos diversos casos onde isso acontece como o caso das múltiplas adaptações de obras literárias aos videojogos, quer adaptações que seguem a obra em que se inspiram quer outras que seguem uma veia mais livre juntando elementos e criando algo novo e único.

⁴⁶Will Crowther e Don Woods, 1972

⁴⁷Matt Fox – *The Video Games Guide: From Pong to Playstation 3, Over Forty Years of Computers and Video Games*. Londres: Boxtree, 2006. p.2

Este tipo de cenário é bastante comum no caso dos *Role Playing Games*, RPG, na sua vertente virtual ou na mais tradicional *pen and paper*. Um outro género que é característico é a *Aventura*, um desses exemplos é *O Hobbit*⁴⁸. Este jogo de aventura segue a história da obra homónima de Tolkien, levando o jogador desde o Shire até ao culminar da Batalha dos Cinco Exércitos. Neste caso continua a ser um jogo onde é inserido texto, porém, encontramos já um ambiente gráfico bastante mais desenvolvido, em oposição ao *Adventure* onde o mundo de jogo era o texto que aparecia no ecrã. Estes dois casos marcam assim a utilização da literatura para criar um jogo.

Todavia, dizer que a literatura serve de base seria redutor; é necessário explicitar o porquê destes jogos se inserirem na teoria narrativista, pois o fato de constituírem uma adaptação de uma obra literária não é garante de se inserirem na teoria narrativista, apesar de alguns autores como é o caso de Janet Murray considerarem que tudo é passível de ter uma narrativa. Contudo devemos entender que o que torna um jogo narratológico é a existência da supracitada narrativa.

Para entendermos melhor este aspeto devemos antes de mais tentar definir narrativa. Referimos como tentativa, pois não se trata de um assunto de fácil definição existindo diversos ângulos de aproximação do tema.

Joseph Hillis Miller, citado por Eric Zimmerman em *Narrative, Interactivity, Play and Games*, defende que a narrativa está dividida em três partes fulcrais: em primeiro lugar uma narrativa é algo estanque no seu início que apenas se modifica quando um evento a altera, logo criando a razão para ela avançar; em segundo lugar, a narrativa não é um conjunto de eventos, mas antes a corporização desses eventos através da linguagem, dando origem àquilo que podemos observar; em último lugar, essa representação é caracterizada por um processo padronizado e pela sua repetição, estando presente mesmo na sua forma conceptual⁴⁹.

Para resumir, uma narrativa caracteriza-se como sendo estanque, no seu início, mas que, devido a diversos processos, evolui e graças à linguagem ganha corpo, seguindo um padrão e repetição desse mesmo padrão.

⁴⁸ Beam Software, 1982.

⁴⁹Eric Zimmerman – *Narrative, Interactivity, Play and Games: Four Naughty Concepts in Need of Discipline; First Person: New Media as Story, Performance and Game*. Cambridge: MIT Press, 2006. pp. 156-157

Um jogo consegue assim inserir-se nesta definição de narrativa bastante bem. Em todos os casos apresentados podemos observar que a narrativa evolui no momento em que existe ação e que essa ação é traduzida no mundo de jogo pela interação do jogador. Esse mundo de jogo pode ser um texto como no caso do *Adventure*, ou um mundo de grafismo soberbo como é o caso dos mais recentes *RPG*, *Elders Scrolls: Skyrim*⁵⁰; *Dragon Age*⁵¹, entre outros.

No entanto, é de notar a questão dos eventos serem o motor da narrativa e o padrão que existe e a sua sucessiva repetição para conseguir fazer avançar a mesma. Devemos entender que este aspecto é o motivo pelo qual encontramos tantos defensores da perspectiva narrativista nos videojogos. Se alterarmos eventos por ação do jogador obtemos a base de quase todos os jogos que existem, ou seja, são as ações dos jogadores que movem o jogo, a linguagem que foi mencionada na definição, torna-se assim o mundo do jogo; os eventos tornam-se as ações dos jogadores dentro do jogo e o padrão e a repetição tornam-se a mecânica de jogo. Com base nesta ideia podemos afirmar que todo o jogo possui uma narrativa.

Este ponto de vista é defendido pelos teóricos narrativistas dos videojogos, como é o caso de Janet Murray, que defende que os videojogos são uma continuação da evolução narrativa que temos vindo a observar desde que o Ser Humano começou a criar histórias conscientemente⁵².

No entanto, Murray defende que esta vaga narrativista surge também com o objetivo de quebrar as barreiras do género, criando novos campos, abrindo caminho para novas experiências dentro da criação de narrativas. Este caso de interdisciplinaridade pode ser entendido devido aos avanços técnicos que surgiram nos últimos anos. Por exemplo: com o surgimento do cinema, a literatura ganhou um espaço para se expandir, os livros passaram a ser adaptados ao grande ecrã, abrindo caminho para uma representação visual da narrativa para além do teatro. Neste cenário a narrativa ganha uma projeção maior, deixando de ser necessário o mesmo nível de imaginação que o usado no caso da literatura. No caso dos videojogos, levam esse patamar mais além e criam como no cinema e teatro, todo um ambiente visual, ambiente

⁵⁰ Bethesda, 2011

⁵¹ Bioware, 2009

⁵² Janet Murray – *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: MIT Press, 1997. p.29

esse que é o principal elo de ligação entre o mundo criado no jogo e o utilizador. Porém obrigam à interação do jogador com esse mundo e é neste aspecto que os videojogos conseguem quebrar as barreiras existentes entre o agente e a ação, levando o jogador a tornar-se um ator no grande cenário que é a aventura que ele está a completar.

O advento dos videojogos e a sua ligação à narrativa levou também a um certo abandono de uma narrativa mais linear. A definição de Miller é bastante próxima da narrativa linear e para fugir a essa definição foram sendo criadas narrativas que fugiam desse conceito. Podemos afirmar que foram criadas narrativas com diversos caminhos a serem seguidos como o caso do livro de Jorge Luís Borges, "O Jardim dos Caminhos que se Bifurcam". É apoiado nessa ideia de bifurcação, de multiplicidade de caminhos que os jogos passaram a conter narrativas que tinham diversas conclusões e diversos meios de obter essa conclusão.

Usemos, a título de exemplo os RPG virtuais. Este género de videojogo é caracterizado pela utilização de personagens conhecidas por avatar, elemento representativo do utilizador no mundo de jogo. Através desse avatar o jogador terá de decidir como evoluir a sua personagem na narrativa, muitas vezes começando por escolher o nome da personagem, a sua raça no caso de abranger criaturas ficcionais. Depois terá de dar início à sua aventura. Para um melhor entendimento irei usar como exemplo o jogo Dragon Age, neste caso o jogador escolhe entre uma miríade de "raças" existentes que vão desde os clássicos da ficção como os humanos e anões e elfos até caso do mais recente jogo, os Qunari, uma raça de seres humanóides. O jogador começa a sua aventura sendo uma peça na grande engrenagem na narrativa do jogo, no entanto, são as ações do jogador nessa mesma narrativa que a faz evoluir. Podemos observar a questão dos eventos e da sua importância para a evolução da narrativa, dando uma maior importância ao jogador, que através das suas ações influencia o desenrolar da ação. A aquisição de companheiros, e por sua vez as ações dos mesmos e dos jogadores, são espelhadas no mundo à sua volta garantindo que dois jogadores tenham uma aproximação diferente da mesma situação. Este é um exemplo da não linearidade narrativa que está cada vez mais presente nos videojogos e no seu valor enquanto expressão artística e como ferramenta de design.

Porém, devemos levantar duas questões importantes para perceber melhor a narrativa nos videojogos. Em primeiro lugar a questão da linearidade, já referida, será

essa absoluta ou condicionada; e, por sua vez, será que este tipo de narrativa não segue também um outro padrão conhecido como monomito, algo bastante comum no universo dos *RPG*.

Primeiramente, devemos entender que a não linearidade existe, porém é necessário ter em atenção que esta está sujeita a diversos tipos de condicionamentos, entre eles a estrutura do jogo, a durabilidade e a jogabilidade. Devemos, assim, antes afirmar que existe uma linearidade não linear. O que pretendemos dizer com isto é que a total linearidade ainda não foi atingida. Existem estudiosos que afirmam que a sua busca é puramente utópica e que é quase impossível de atingir com o modelo actual de criação de videogames. No entanto é de notar que a não linearidade antes era vista também como algo que não faria sentido e que uma obra sem uma estrutura, clara com o clássico princípio, meio e fim, era algo que não venderia e que seria condenada ao esquecimento, portanto é seguro afirmar que poderá existir um jogo ou uma obra de um outro cariz que atingirá o tão almejado patamar da não linearidade. Daremos como exemplo disso o jogo *Façade*⁵³.

O jogo tem sempre o mesmo início dando a hipótese ao utilizador de escolher o nome e o género do seu avatar, após essa escolha é lançado no mundo do jogo que é o apartamento de um casal, por sua vez o jogador irá interagir com esse casal através da inserção de texto. Este método faz-nos recordar os jogos de aventura na génese dos videogames. É nesta interação que o jogador pode observar a não linearidade que existe: por cada palavra que o jogador "diga" aos *non-player character*, *npc*, estes irão ter reações de acordo, criando assim um conjunto enorme de situações que serão diferentes de cada vez que for iniciada uma nova partida. Essas interações levarão também a um desfecho diferente, podendo ir da simples conversa casual até a expulsão do jogador da área de jogo. Porém não existe o clássico conceito de *game over* podendo assim o jogador criar o seu objetivo e por sua vez criar a narrativa de jogo.

Este é um dos casos que possuímos onde podemos encontrar uma não linearidade mais próxima da não linearidade quase utópica. Este exemplo apenas é baseado num conjunto de premissas fixas e a narrativa desenvolve-se conforme o utilizador quiser ou qual for o seu objetivo, criando assim uma variedade enorme de opções para o utilizador.

⁵³Michael Mateas, Andrew Stern e John Grieve, 2005.

A outra questão apresentada relaciona-se com o conceito de monomito. O monomito, também designado de "jornada do Herói", trata-se de um conceito apresentado por Joseph Campbell na sua obra " *O Herói das Mil Caras*⁵⁴ ", que consiste na aventura cíclica do herói passando por diversos estádios durante a sua demanda.

Foram criados diversos estágios que caracterizam essa jornada. São eles: a origem comum do herói, estando ele ligado ao mundo quotidiano sem qualquer ligação ao mundo sobrenatural que desconhece; aparecimento do desafio ou início da demanda; recusa em iniciar ou aceitar esse desafio; encontro com uma força superior que o leva a abraçar esse desafio; início da aventura onde o Herói abandona o seu meio ambiente e parte rumo ao desconhecido; segue a sua jornada com o aparecimento de companheiros e antagonistas; aparecimento das diversas provações que essa demanda acarreta; sucesso na realização dessas provações; decisão importante por parte do Herói, em muitos casos, esta decisão é essencial para a continuação da aventura; após essa decisão surge um Herói modificado devido a superação da decisão anterior, este Herói novo vence finalmente a sua aventura obtendo o que procurava e, por fim, regresso do Herói ao seu ponto de origem, porém, já divinizado devido as suas aventuras.

Devemos referir, no entanto, que o monomito foi adaptado para os videojogos. Antes disso, já tinham sido encontrados casos de monomito em diversas situações. Temos os exemplos mitológicos na Grécia Clássica, no Egipto ou até mesmo nas religiões do Livro. Notamos assim um padrão cíclico que abrange todas essas mitologias, entrando assim em concordância com o conceito de "tempo" nessas religiões, uma conceção circular em que o protagonista começa na ignorância do seu papel e iniciando uma demanda propulsiona o seu universo até atingir o recomeço que é atingido após a destruição do mundo antigo⁵⁵. Temos exemplos disso na mitologia nórdica e judaico-cristã, uma busca da perfeição que será atingida apenas com a destruição do passado e o surgimento de um Homem Novo. Como podemos notar isto não é mais que o monomito apresentado anteriormente, seguindo uma estrutura narrativa e temporal cíclica.

E é partindo deste exemplo que podemos assinalar a utilização do monomito na produção de videojogos. Anteriormente foi explicitado que os RPG sustentavam-se

⁵⁴Joseph Campbell – *Hero With a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press, 2004.

⁵⁵Fernando Catroga - *Os Passos do Homem como Restolho do Tempo. Memória e Fim do Fim da História*. Coimbra: Almedina, 2009. pp.135-136

muito no uso do monomito de Campbell. Uma prova disso é a clássica narrativa de um RPG, que segue os parâmetros necessários para se encaixar neste esquema. Isto mostra a ligação que o universo dos videogames tem com a literatura e outras demais narrativas ao longo da História. Torna-se assim evidente que apesar do que grande parte dos ludologistas defende, como é o caso de Juul, os videogames antes de se separarem de vez devem antes entender que uma das suas fontes de inspiração começou por ser outras áreas. Todavia é necessário entender que a validade da afirmação do autor anterior, um videogame começou como um produto que se inspirou nas mais diversas áreas, porém, suplantou essas áreas e ganhou um estatuto próprio, tornando-se algo único e que merece o lugar de ciência por mérito próprio e por sua vez passível de ser considerado como uma forma de expressar emoções e sentimentos, de propagar conhecimento e de ser apreciado como arte que é.

Observamos assim a importância que a narrativa tem num videogame, não a narrativa como *story*, utilizando o termo anglófono, mas como *plot*. Aqui surge uma divisão entre história e narrativa. Na primeira acessão do conceito o leitor é levado a crer que ambas significam o mesmo contudo a narrativa é algo mais abrangente que a mera história de um jogo. Utilizando a definição de Joseph Hillis Miller, narrativa é o conjunto de eventos que a geram tendo o seu início como um quadro vazio e que é através desses eventos que ela evolui, e a narrativa nos videogames segue esse mesmo molde. Por sua vez, podemos considerar que a história são os acontecimentos que levam ao avanço do jogo, aliado à interação do jogador. A narrativa é mais globalizante, abarca não só a história do jogo, mas também todas as ações executadas dentro dele, surgindo como um conceito de design, de fundamental entendimento para este estudo, pois é o que encontra a maior oposição por parte dos ludologistas.

Abordando agora os apoiantes da perspectiva narrativista. Encontramos diversos apoiantes no campo do design de videogames, entre eles Janet Murray, criadora da seminal obra "*Hamlet on the Holodeck*". Nesta obra a autora demonstra como a narrativa está a adaptar-se ao ciberespaço, estando essa acomodação a ter cada vez mais utilização por parte dos criadores de obras literárias, como também defende Aarseth, apesar da sua perspectiva da utilização da narrativa ser bastante diferente.

Do ponto de vista da criação de videogames Janet Murray levanta uma questão importante. Segundo a autora um, videogame e uma narrativa são opostos, pois,

enquanto para o videogame é necessário haver uma ação para haver uma continuidade, na narrativa a ação é quase inexistente, requerendo apenas que o leitor, neste caso, desfrute a viagem, ou observe as imagens que estão a passar numa tela, ou o desenrolar da peça num teatro, criando assim a ilusão de que existe uma separação entre videogames e os supra referidos meios⁵⁶, chegando mesmo a afirmar que muitas vezes o sentimento de aprazimento numa narrativa é diferente da satisfação dada por um jogo⁵⁷. Podemos assim observar que à primeira vista existe uma posição de antítese em relação a ambos os campos. Esta observação coloca a questão da impossibilidade de um jogo poder-se apoiar numa narrativa para existir como objeto que dá prazer ao utilizador.

No entanto, como já foi referido anteriormente isso não passa de uma ilusão de antítese. O que acontece na realidade é a existência de uma relação simbiótica e impossível de dissociar, ou seja, muitas vezes essa oposição é criada propositadamente para conseguir criar um universo de jogo mais rico e que consiga dar prazer ao jogador.

Existe assim uma ligação na dissociação de ambas as formas em vários jogos, um desses exemplos são os videogames não lineares que encontramos, ou seja, existem diversos caminhos para atingir o fim que o jogador procura. Enquanto que, no sentido da jogabilidade procuramos atingir o fim esperado, a narrativa leva o jogo para outros caminhos, abrindo um leque de opções para o jogador e criando assim a união da jogabilidade e da narrativa.

Essa união parte principalmente do meio abstrato que é um videogame e a narrativa. Assim, um videogame torna-se o veículo dessa narrativa, em grande parte devido às ações do jogador. O jogo ganha através dessa interacção um papel de simulação abstrata que utiliza a narrativa, quer explícita quer subentendida, para dar prazer ao jogador.

Janet Murray defende que existem um conjunto de formas de narrativas num videogame, sendo elas a visão de um jogo como simbolismo, o duelo entre as partes, o construtivismo e o jogador como criador de narrativa⁵⁸. Estes quatro temas são utilizados para a criação de videogames e também servem, uma vez mais, para provar que a separação entre videogames e narrativa é uma ilusão.

⁵⁶Janet Murray – *Hamlet on the Holodeck...*, p. 140

⁵⁷*Idem.*

⁵⁸ *Idem, Ibidem.* pp. 142-153

No caso do simbolismo, o jogo ganha um papel de abstração servindo para simular ambientes e cenas impossíveis de replicar sem a existência de um mundo de jogo. Dê-se o exemplo do jogo *Plague Inc.*⁵⁹. Trata-se de um jogo de estratégia em tempo real, ou seja, um *RTS*, cujo objetivo será infetar o planeta todo com uma doença à escolha do jogador, lutando contra os diversos países que procuram encontrar uma cura para a doença e a debilidade que a doença possui em certos ambientes. Como podemos ver o objetivo deste jogo é puramente abstrato e impossível de replicar no mundo real, para não falar das questões morais e legais levantadas por tal comportamento na realidade. É neste sentido que o jogo utiliza um universo abstrato para conseguir criar o mundo de jogo e utiliza as ações do jogador para conseguir avançar no jogo.

No caso específico deste jogo, as aplicações abstratas procuram também ajudar os cientistas a replicar cenários pandémicos e utilizar, com as devidas reticências, o jogo como ferramenta de estudo para entender como seria a propagação de uma doença em caso de pandemia.

O *Plague Inc.* serve também para poder compreender a problemática do jogador como autor. Neste caso não existe uma narrativa explícita, não existe um fio condutor que guie o jogador e que o condiciona, através da narrativa, ou coloque freios à ação, devido a acontecimentos narrativos futuros. Este tipo de jogos sem uma narrativa concreta, permite ao jogador atribuir um valor narrativo às suas ações livremente sem haver uma preconcepção narrativa que o condicione. Aqui encontramos também um dos objetivos da não linearidade pois essa liberdade que é dada ao jogador permite que ele crie a sua própria narrativa utilizando a sua imaginação, tão importante num videogame como em qualquer outro meio, principalmente na literatura.

O jogador torna-se, assim, um criador da narrativa. Essa criação ocorre não do vazio, mas porque existem conceitos criados pelos autores do jogo que servem como base para a criação narrativa e é de ressaltar que essa criação é livre de jogador para jogador. Utilizadores distintos irão criar uma narrativa diferente para cada jogo, tendo em conta as suas bases sociais e culturais, criando graças aos jogadores um enorme possibilidade de re-jogabilidade. Esta narrativa é única a cada jogador e não interfere com os autores do jogo pois, ao serem autores eles próprios, deram as ferramentas para

⁵⁹ Ndemec Creations; 2012

a produção de narrativas paralelas ao jogo. Exemplo disso são os conhecidos casos de ficção escrita por fãs ou a enorme comunidade de *modding* que existe, que através dos utensílios dados consegue muitas vezes criar algo diferente do plano original dos criadores.

Uma outra abordagem, bastante comum no caso dos videojogos, é a constante luta entre dois opostos entre o bem e o mal, o dia e a noite ou o passado e o presente. Este modelo segue um caminho que é milenar. Desde a criação da Humanidade e o aparecimento da transmissão oral, encontramos provas da existência dessa luta de poderes entre duas entidades, luta essa que posteriormente passou para o campo religioso com o aparecimento das religiões animistas, politeístas e monoteístas. Sendo essas religiões nada mais que narrativas sobre o sobrenatural e a inexplicabilidade dos acontecimentos que rodeavam a Humanidade, tinham como base o conflito entre dois pólos opostos, como é o caso da titanomaquia grega, onde se via a luta entre os deuses primordiais e os seus sucessores, os deuses olímpicos, ou no caso do *mythos* egípcios a luta entre Osíris e Seth pelo controlo do Panteão, ou nas Religiões do Livro onde encontramos centenas de casos que demonstram esse conflito como por exemplo a luta entre Caim e Abel.

Nestes casos observamos a luta entre um poder, que procura submeter o outro a sua vontade através dos mais diversos meios. Este tipo de conceito está imbuído no Ser Humano desde a sua génese enquanto ser vivo com pensamento crítico e imaginativo.

No caso dos videojogos o mesmo acontece, sendo o conflito uma das principais forças motoras que move o universo do jogo, é natural que encontremos esse conflito bastante patente, uma prova da relação simbiótica que existe entre os jogos e a narrativa, nos jogos criados⁶⁰. Assim, temos diversos jogos que utilizam essa constante luta entre poderes para criar a sua narrativa. É caso dos *RPG* onde se observa, a luta do Um contra as forças que querem destruir o status quo existente. Mesmo em jogos menos tradicionais existe esse constante conflito entre o jogador e o mundo de jogo; nestes é encarnado assim o papel de salvador contra uma força superior. Um outro caso de evolução narrativa através do conflito é a própria "jornada do herói" explicada por Campbell.

⁶⁰Janet Murray – *Hamlet on the Holodeck...*, p.145

Sendo assim, podemos concluir que um dos métodos mais utilizados para progressão narrativa é o conflito, contudo este não necessita de ascender a proporções épicas para atingir o patamar de conflito. Pode ser simplesmente a escolha do caminho a seguir ou o que utilizar, e deste ponto de vista mais básico podemos dizer que o conflito é o que rege a progressão narrativa em grande parte dos jogos conhecidos. Porém existem jogos onde essa contenda não está tão presente chegando mesmo a ser afirmado que não existe de todo como é o caso do jogo de Gonzalo Frasca, *Madrid*⁶¹, onde o conflito é inexistente, no entanto é possível observar uma narrativa evocativa dos acontecimentos que o jogo retrata.

Chegamos assim ao último ponto que Murray utiliza para caracterizar a criação de narrativas dentro do universo dos jogos. A autora defende que o construtivismo⁶² é uma das formas que a narrativa tem de se desenvolver no videojogo. O conceito gira em torno do jogador criar o seu próprio mundo de jogo, onde ele constrói uma nova realidade, podendo esse mundo já ser previamente criado ou criado de raiz utilizando as mais diversas temáticas, como é referido no caso dos *MUD*⁶³ ou através da criação de um mundo novo, no caso dos *LARP*⁶⁴, criando assim por sua vez também uma nova narrativa nesse processo.

Numa primeira abordagem, o leitor pode pensar que a diferença entre construtivismo e criação narrativa por parte do utilizador são o mesmo conceito, contudo são temas que se aproximam bastante mas ao mesmo tempo conseguem ser distintos. No caso da abordagem construtivista podemos observar que é criado um novo mundo de jogo, podendo ou não utilizar um já pré-existente. Pegando no exemplo dos *LARP*, um mundo de jogo é criado e estruturado pelo Mestre do Jogo (*Game Master*). As regras fundamentais e o ambiente são estruturado por este, no entanto, não exerce qualquer papel no universo de jogo após a sua criação, intervindo apenas quando algum jogador foge às regras estabelecidas e que ponham em causa a integridade do jogo e dos jogadores. Com esta base o GM funciona como um orientador da ação deixando a cargo dos jogadores desenvolverem a ação dentro dos parâmetros acordados por todos ou

⁶¹ O jogo serve lembrança aos atentados que ocorreram no Metro de Madrid, servindo assim como um elogio as vítimas desses atentados.

⁶² Janet Murray – *Hamlet on the Holodeck...*, 147

⁶³ *Multi-User Dungeon*

⁶⁴ *Live Action Role Playing Game*

como no caso de um jogo sem uma orientação definida, por regras implícitas que apesar de não serem faladas influenciam o seu desenrolar.

Neste sentido, para Murray, a existência de uma vertente construtivista prova que é necessário sempre aliar a arte da narrativa com o desenrolar da ação, onde o GM é nada mais que um criador de narrativa⁶⁵, logo construindo um mundo novo onde é desenrolada a ação, cabendo ao utilizador desfrutar a viagem que lhe é proporcionada. Concluimos assim que o construtivismo é diferente do utilizador como criador, no sentido em que um cria e permite que exista um desenvolvimento por parte de outros, enquanto no outro caso o criador também é o ator da ação.

Após a exposição de parte dos fatores que caracterizam uma aproximação narrativista é seguro afirmar a sua importância como modelo de design nos videojogos. Enquanto a vertente ludologista afirma que um jogo deve ser analisado apenas por aquilo que é, sem utilizar conceitos relativos a outros meios, os narrativistas procuram entender o videojogo como um meio que está ligado a todo um conjunto de campos que surgiram ou se desenvolveram antes dele. Este tipo de aproximação não retira de todo o mérito ao videojogo, como é defendido por parte dos ludologistas, mas antes acrescenta uma perspectiva rica e mais complexa que permite obter um resultado que ambos procuram na sua essência: a luta pelo garante de um videojogo como uma peça única e distinta no âmbito que é a Media actual. O objetivo é assim o mesmo, apenas o que os diferencia é a busca da justificação desse objetivo.

3.4. A terceira via: Uma aproximação narrativista e ludológica na produção de videojogos

Como já foi referido, existem cada vez mais apoiantes de uma terceira via no debate entre ludologia e narratologia. Um dos grandes autores e defensores dessa direção é Eric Zimmerman que através do seu trabalho *Narrative, Interactivity, Play and Games* procura estabelecer a ponte de ligação entre ambos os campos. Será essa ponte que iremos abordar nas páginas seguintes e tentar entender a sua influência no panorama actual.

⁶⁵Janet Murray – *Hamlet on the Holodeck...*, p. 152

Para compreendermos melhor a possibilidade levantada por Zimmerman, iremos utilizar os quatro conceitos que este defende que são essenciais na criação de um videogame. Esses conceitos são os seguintes: Narrativa⁶⁶, Interatividade⁶⁷, Jogar (Play)⁶⁸ e Jogos (Games)⁶⁹. Segundo o autor é necessário entender e "disciplinar" estes termos para conseguirmos ter uma ideia mais precisa e concreta de cada um deles e como todos se interrelacionam.

Começemos pela Narrativa. Este tema já foi bastante abordado e bastante dissecado nos subcapítulos anteriores, por isso, apenas iremos dar uma pequena explicação para haver um maior entendimento. A questão levantada por Zimmerman é relativa aos métodos a utilizar para considerar os jogos uma obra com valor narrativo⁷⁰. Esta afirmação é inovadora pois, por um lado, não coloca em dúvida a questão narrativa e, por sua vez, não a exclui por total, criando assim um campo neutro entre a perspectiva narrativista e ludologista. É assim, criado um campo que permite abranger os dois planos, mostrando que existem inúmeras possibilidades no campo narrativo e é a sua classificação por parte do utilizador ou crítico que permitem que ela exista ou que a sua importância seja empolada ou não.

Porém, este tipo de observação pode levar a que não exista um consenso entre os diversos utilizadores, criadores e estudiosos, ainda que seja importante compreender que este caso é aplicável apenas a jogos que brotem de um género nunca antes explorado ou que criem assim um género novo, pois os jogos com base em livros e filmes terão sempre como ponto de partida um meio já existente e, por isso já com preconceitos existentes, o que pode ser nocivo em muitos casos se forem avaliados usando apenas um aspecto e esquecendo todo o legado que já existe antes. Assim o objetivo da narrativa torna-se a criação de novos géneros narrativos que garantam a singularidade e originalidade do jogo em questão.

Partimos assim para a Interatividade, neste caso é um conceito que não levanta muitas dúvidas por parte de ambos os lados da barricada. Interatividade é a relação entre dois meios, neste caso, os meios são o utilizador e o mundo do jogo. Num sentido

⁶⁶Eric Zimmerman – *Narrative, Interactivity, Play and Games: Four Naughty Concepts in Need of Discipline; First Person: New Media as Story, Performance and Game*. Cambridge: MIT Press, 2006. p156

⁶⁷ *Idem, Ibidem*. p.158

⁶⁸ *Idem, Ibidem*. p.159

⁶⁹ *Idem, Ibidem*. p.160

⁷⁰ *Idem, Ibidem*. p.157

bastante lato a interatividade representa todos os processos que ocorrem entre o jogador e jogo. Para os narrativistas essa interatividade está presente na própria narrativa, no termo Agência⁷¹, utilizado por Murray, porque como a narrativa é a base criadora desse mundo, é natural que a interatividade esteja relacionada com a mesma. Já para os ludologistas, a interatividade é apenas a ação do jogador no mundo do jogo, não estando relacionado com narrativa ou a outros elementos referentes ao jogo, sendo quase uma interação automática característica do ramo da engenharia informática, onde o utilizador interage com o ponto de comunicação, o computador neste caso.

Contudo, para Zimmerman a interatividade é a globalidade dos conceitos anteriores e ao mesmo tempo nenhum deles. A sua perspectiva é bastante fácil de compreender: a interação consiste em todo o relacionamento que existe entre o agente (utilizador) e o meio (jogo). Podemos afirmar que o simples ato de leitura é uma interação, no sentido em que o leitor está a interagir e a receber informação dessa fonte. O mesmo autor informa que existem diversas formas de interatividade e é nessas formas⁷² que reside a especificidade do conceito.

As formas de observar a interatividade nos videojogos é um aspecto que é mais abrangente, não estando cingido aos modelos anteriormente apresentados. Essas formas são: Interatividade Cognitiva, Interatividade Funcional, Interatividade Explícita e por fim Meta Interatividade.

Estes modelos de interatividade abrangem assim uma maior área, criando uma multiplicidade de conceitos que permite, através da análise cuidada de cada um, entender que circunscrevem uma área bastante mais extensa. Por exemplo no caso da Meta Interatividade, este conceito abrange toda a cultura, logo torna essa interatividade dependente do passado cultural e social do utilizador que, por sua vez engloba outros jogadores com passados culturais semelhantes criando assim uma rede. Todavia é de ressaltar que estes quatro conceitos não são estanques e muitas vezes aparecem congregados e confundidos, o que lhes confere uma certa particularidade em relação aos modelos apresentados anteriormente.

⁷¹ Neste sentido Agência, do inglês Agency, como proposto pela autora. Refere-se a uma ação, ou seja, uma interação entre o ator e o meio. Janet Murray – *Hamlet on the Holodeck...*, p.126

⁷²Eric Zimmerman – *Narrative, Interactivity, Play and Games...*, p.158

Chegamos assim a dois conceitos que podem à primeira vista parecer bastante semelhantes: Jogar e Jogos. No caso português existe uma grande proximidade entre estas palavras, de modo que se torna mais clara a utilização dos vocábulos ingleses para entender o que os separa, ou seja, *play* e *games*.

Ambos os termos já foram dissecados num capítulo anterior deste trabalho e por esse motivo iremos apenas falar da perspectiva apresentada por Zimmerman e entender o seu ponto de vista.

Para o autor, *play* e *games* são completamente diferentes. Enquanto *play* tem um sentido mais simples⁷³, apesar de estar inserido na mesma estrutura regida por regras que Huzinga apresenta, essa simplicidade é obtida por haver explicitação quando ocorre. Uma simples brincadeira insere-se neste campo, um comentário com valor humorístico também, mas como podemos ver existe sempre o controlo das regras quer elas sejam implícitas ou explícitas.

Já *game* está inserido numa caixa bastante mais rígida com regras subentendidas ao mesmo e a fuga a essas regras faz com que o jogador seja castigado, como é caso de usar batota num jogo de cartas ou utilizar programas não autorizados num MMO. Assim *game* têm de cumprir os seguintes parâmetros de Voluntarismo, Interatividade, Regras, Artificialidade, Conflito e Desfecho Quantitativo⁷⁴.

É de resguardar que atualmente um jogo para ser considerado *game* não necessita de ter todos estes parâmetros. Como já foi explicitado existem jogos onde o conflito não está presente, pelo menos no sentido clássico de *agon*, onde a existência de um desfecho que consigamos quantificar também não está presente, principalmente no caso dos jogos *indie* como por exemplo o jogo *The Graveyard*⁷⁵. Por estes motivos é necessário compreender que apesar de serem importantes estes parâmetros, é preciso ver que são conceitos base que servem para definir o que é um jogo, no entanto, não são necessários estarem todos presentes para se considerar um.

Este modelo apresentado por Zimmerman serve como elo de ligação entre os modelos apresentados anteriormente neste capítulo. A sua grande vantagem é sem dúvida a mistura que ele utiliza de conceitos usados por ambos e cria uma nova forma

⁷³ *Idem, Ibidem.* p.159

⁷⁴ *Idem, Ibidem.* p.160

⁷⁵ Tale of Tales 2008

de observar velhos termos, como é o caso da "narrativa" ou "interatividade". Assim a riqueza deste modelo reside na total aceitação da volatilidade dos termos e na importância do utilizador para uma melhor compreensão desses mesmos termos, compreensão essa que é primordial para dar sentido ao estudo dos videojogos, pois apesar dos modelos abordarem o jogador, chegando a considerá-lo um autor em certo ponto, nunca observam o jogador como crítico. É neste aspecto que esta visão é inovadora ao atribuir um papel maior ao ator juntando desse modo o que de melhor existe dos pontos de vista narrativista e ludologista.

O jogador terá assim um papel mais predominante no próximo capítulo, sendo ele dedicado aos videojogos como utensílio pedagógico, criadores de pensamento crítico, criadores de dúvidas. Sem o jogador todas essas facetas não poderiam ser completas pois faltaria a peça principal do puzzle, sem ator não há ação, sem jogador não existe narrativa, sem jogador não existe jogo.

4. Videojogos: uma opção pedagógica

4.1. Uma união improvável

Este capítulo terá a função de compreender como é possível conciliar duas áreas, o ensino e os videojogos, à primeira vista bastante distintas. Todavia, a pedagogia e videojogos são cada vez mais disciplinas que se cruzam, em grande parte devido ao modo de vida que hoje possuímos. Com o aumento do auxílio dos meios informáticos e da multimédia nas diversas áreas que abrangem a Humanidade abriram-se campos que permitem uma maior interligação por parte das mais distintas áreas de estudos.

Num mundo onde a palavra interdisciplinaridade está cada vez mais em voga, urge encontrar soluções para relacionar dois temas que apesar de soarem díspares são passíveis de serem associados e criarem algo que transcenda ambos. Estamos-nos a referir às potencialidades que os videojogos têm enquanto ferramenta auxiliar no ensino de certas disciplinas, mas também como fomentadores de curiosidade, característica que sempre marcou a evolução da Humanidade. Unindo esses dois temas iremos tentar demonstrar aplicações que podem existir para ambas as áreas e também iremos utilizar exemplos já que existem dessa interdisciplinaridade.

Em primeiro lugar, tentaremos entender o que significa a pedagogia, através da apresentação de alguns métodos existentes e dissecando a opinião do pedagogo Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia dos Oprimidos*⁷⁶, um teórico seminal na área da pedagogia crítica⁷⁷, e a influência da sua obra em outras áreas como é o caso do Teatro, na também seminal obra *Teatro do Oprimido*⁷⁸ de Augusto Boal.

Iremos posteriormente abordar o trabalho de Gonzalo Frasca e a sua perspectiva na ligação entre crítica social e videojogos e a sua importância na criação da vaga de *newsgame*⁷⁹. Analisaremos também alguns exemplos que surgiram com essa nova vaga

⁷⁶Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁷⁷Pierre Dominicé e Rosiska Darcy de Oliveira – *Cadernos Livres Nº11: Ivan Illich e Paulo Freire: A Opressão da Pedagogia; A Pedagogia dos Oprimidos*. Lisboa: Livraria Sá Costa Editora, 1977.p.36

⁷⁸Augusto – *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. 6ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

⁷⁹ Os *Newsgames* são jogos que pretendem utilizar a crítica como meta do videojogo. Tornam-se assim muitas vezes jogos com um cariz social e interventivo, estando grande parte dos temas abordados nesses jogos relacionados com a atualidade.

e o impacto que tiveram como ferramentas de criação de crítica e instrumentos informativos.

Por fim iremos abordar a questão mais concreta da pedagogia e videojogos e tentar estabelecer uma ponte de ligação entre ambos no campo de estudo de uma ciência bastante específica, neste caso concreto da História. Observaremos exemplos de jogos que utilizam fatos históricos para criar o mundo do jogo e apresentaremos possíveis aplicações para jogos digitais com narrativa histórica. Neste âmbito abordaremos também a dificuldade que existe neste campo e também como podemos aliar a vertente lúdica à pedagógica.

4.2. A Pedagogia como criadora de pensamento crítico

A questão pedagógica tem vindo a tornar-se um ponto central para diversos criadores de videojogos que procuram com as suas obras educar em certa medida os utilizadores e ao mesmo tempo colocar questões que antes apenas víamos referidas em outros *media*.

Seguindo esta premissa é necessário entender o que significa pedagogia e a forma como é entendida por estudiosos do tema, como antes já havíamos referido. Em primeiro lugar a palavra pedagogia é universalmente conhecida, é associada na grande parte das vezes ao ensino escolar, contudo, é algo que transpõe esse mesmo ensino.

Utilizando a definição apresentada para pedagogia: " Conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar ⁸⁰", e uma outra definição: Ciência que trata da educação dos jovens, que estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo⁸¹", podemos observar que a pedagogia é uma ciência que tem como função reger a transmissão de conhecimentos para uma determinada faixa da população e por sua vez coordenar os métodos utilizados no ensino.

⁸⁰Antônio Houaiss– *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: III Tomo, Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal, 2003, verbete pedagogia, p.2800

⁸¹ *Idem, Ibidem*. verbete pedagogia, p.2800

A sua existência e influência são passíveis de serem observadas em todas as instituições de Ensino, desde as escolas primárias até às instituições do Ensino Superior. Temos o exemplo dos diversos Conselhos Pedagógicos que governam a forma que o Ensino é ministrado nas Escolas sobre a sua alçada. Temos também o caso do Ministério da Educação e Ciência, a mais alta organização na questão da doutrina pedagógica. Contudo estes organismos estão focados em apenas um lugar: a Escola, um lugar que é regido por eles e onde são aplicados os seus desígnios. Porém apesar de a pedagogia ser pensada muitas vezes apenas tendo em vista a Escola, a sua influência é sentida muito mais longe, pois como seres sociais que somos, não existem compartimentos quando de conhecimento e informação falamos, ou seja, podemos aplicar a pedagogia a outras áreas tendo em vista a propagação e aquisição do conhecimento.

Para melhor entendermos esta afirmação é necessário falar um pouco de Paulo Freire e da sua importância para a criação de uma geração de pedagogos, o seu contributo para a alteração na forma de entender e aplicar a Pedagogia, que influenciou grandemente a produção de peças teatrais como é o caso do Boal e também a criação de videojogos como é o caso da já referida onda dos Newsgames.

A origem social, política e nacional de Paulo Freire urge a ser explicitada para uma melhor compreensão da teoria do mesmo. Paulo Freire foi um pedagogo brasileiro que apoiado por uma perspectiva marxista da sociedade que o rodeava decidiu aplicar essa visão à ciência que estudava. No seu caso particular podemos afirmar que existiu uma precedência pela prática antes da criação da teoria⁸². Temos de compreender que a prática que aqui falamos está relacionada com uma campanha de alfabetização de adultos que ocorreu no Brasil na década de 60 do século XX, programa que foi parado após o Golpe Militar de 1964. Devido a este golpe Paulo Freire foi preso e exilado posteriormente, em grande parte devido a sua perspectiva política e pedagógica. Após ter ido para o exílio lançou a obra *A Educação como Prática da Liberdade*, uma obra que inicia a questão da Pedagogia Crítica, questão que procurou ao longo da sua vida desenvolver e aplicar e que tem na obra *Pedagogia dos Oprimidos*, o seu ponto alto teórico.

⁸²Pierre Dominicé e Rosiska Darcy de Oliveira – *Cadernos Livres...*, p.35

É assim de extrema importância perceber o motivo pelo qual a Pedagogia Crítica de Freire difere das anteriores. Segundo Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominicé no livro " *Ivan Illich e Paulo Freire: Opressão da Pedagogia e Pedagogia dos Oprimidos*", existem um conjunto de disposições que estão divididas em cinco áreas, distinguindo-se por determinadas particularidades. É portanto necessário entender que essas cinco áreas não são estanques podendo muitas vezes serem interligadas.

A primeira foca-se no papel da criança⁸³, este método foca-se principalmente na aprendizagem por parte dos mais jovens. O aprendiz torna-se assim a peça central no grande esquema da aprendizagem. O Professor surge neste caso como um mediador entre tutorado e o objeto de aprendizagem. Cria-se assim um ambiente que permite a procura da informação por parte da criança. Este modelo continua a ser bastante utilizado mesmo atualmente, principalmente devido à oportunidade que cria ao permitir uma maior influência do tutelado na sua busca pelo conhecimento.

A segunda utiliza uma aproximação mais centrada no desenvolvimento intelectual do tutorado⁸⁴, neste caso particular podemos observar uma certa aproximação à teoria dos estádios sócio-afetivos desenvolvida por Piaget. Este exemplo é regido por uma relação de observador do pedagogo em relação ao aprendiz, ou seja, para este método funcionar é necessário o pedagogo ter em conta a disposição do aprendiz durante o processo de aprendizagem, observar a sua atitude perante a matéria e adaptar a sua aproximação consoante essa observação. No entanto esta aproximação cria alguns problemas tendo em conta o modelo actual do ensino, este método requer uma aproximação mais particular por parte do pedagogo, pois cada caso presente diverge, em grande parte devido aos diferentes níveis de evolução sócio-afetivos que podem estar presentes numa sala de aulas. Este problema aliado ao grande número de alunos presente cria dificuldades neste tipo de aproximação. Porém é possível ser aplicado este método caso o Professor consiga adaptar o seu sistema de ensino constantemente.

A terceira é centrada no Professor⁸⁵, nesta corrente o pedagogo tem o papel central em toda a dinâmica de ensino. Através de um controlo sobre a sala de aula o pedagogo procura criar uma relação estreitamente profissional com os alunos, sendo criada assim uma política de não-dirigismo. Neste caso o controlo total da aquisição por

⁸³ *Idem, Ibidem.* p.5

⁸⁴ *Idem, Ibidem.* p.6

⁸⁵ *Idem, Ibidem.* p.7

parte do aluno está dependente do Professor, sendo assim criado um ambiente onde as regras são respeitadas a nível impositivo. Existe também um respeito pela burocracia envolvente desse processo, ou seja, um aluno necessita de passar por várias etapas até conseguir ser ouvido por parte dos órgãos que regem a sua educação. Este exemplo ainda possui os seus adeptos, criando assim salas de aulas onde o Professor funciona como a autoridade máxima e onde a intervenção dos alunos está bastante regrada. Esta tendência cria assim também um fosso entre o pedagogo e o aprendiz.

A quarta é focada na existência de um grupo de alunos⁸⁶, neste caso particular nenhum dos intervenientes assume um papel de dominância e podemos afirmar que são ambos intervenientes no sentido em que o Professor cria um sentimento de grupo dentro da turma. Esse mesmo grupo pode ter características de homogeneidade e heterogeneidade, ficando isso a cargo da observação do docente. Por sua vez esses grupos são importantes pois são eles que vão no final validar essa experiência, portanto cria-se uma relação de intercâmbio de conhecimentos entre o Professor e os alunos. Este método permite que exista uma maior atenção a determinados grupos, quase como num regime de tutoria, e no caso de um grupo heterogéneo permite a troca de experiências entre alunos, o que enriquece de sobremaneira a aprendizagem deles. Este ponto pode ser ligado a um ponto referido anteriormente, a aproximação socio-afetiva.

E por fim a pedagogia institucional⁸⁷, conceito apresentado por Darcy de Oliveira e Dominicé. Esta perspectiva é apoiada numa visão reestruturante do grupo de trabalho. Esta reestruturação caberá à turma, neste caso, turma deve-se entender todo o conjunto responsável pela transmissão e aquisição de conhecimento num grupo. É criada assim um grupo independente do seio escolar, sendo as regras criadas pelos elementos da turma. É assim criado um sistema de autogestão pedagógica⁸⁸, que permitirá que haja uma enorme liberdade na aprendizagem, estando cada grupo encarregue de gerir a forma como os conteúdos eram transmitidos e aplicados. Este sistema pode ser considerado comunal, no sentido em que todos os intervenientes teriam voz para decidir. Contudo este sistema é quase impossível de ser aplicado no contexto actual do ensino, a sua impossibilidade surge por diversos motivos. A questão de uma auto gestão é impensável para os organismos que controlam a transmissão de conteúdos,

⁸⁶ *Idem, Ibidem.* p.8

⁸⁷ *Idem.*

⁸⁸ *Idem, Ibidem.* p.9

como é o caso dos conselhos pedagógicos pois este método tornaria obsoleto em parte a sua função e por sua vez colocaria em causa a importância da escola como organizador uma vez que, estando a organização a cargo da turma ou grupo, a escola deixaria de poder influenciar a formação dos grupos. Seria também uma quebra enorme com o sistema vigente, porém apesar da impraticabilidade que esta forma tem atualmente não deve ser descartada no caso de surgirem os mecanismos necessários para que a sua aplicação seja possível.

Assim como foi referido é notória a interação entre as diversas correntes. No nosso papel de educandos e tutores observamos a junção de várias correntes, sendo muito raramente uma aplicada sem o auxílio de outra. No entanto estas cinco correntes foram referidas para existir um melhor entendimento da perspectiva que Paulo Freire trouxe para a pedagogia e também para uma melhor percepção da Pedagogia Crítica defendida pelo mesmo.

Para entendermos melhor a proposta de Freire é necessário perceber o contexto histórico social em que o autor se inseria e por sua vez os recetores principais da sua teoria. Como já havíamos referido, na altura da produção da sua teoria o autor encontrava-se inserido num projeto de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro⁸⁹, uma região predominantemente empobrecida com enormes taxas de analfabetização entre a sua população adulta. É neste contexto que é desenvolvida a já supra mencionada teoria, muito à custa da experiência vivida, por esse motivo a teoria tem antes de mais raízes práticas.

Antes de mais é necessário perceber no que consiste a pedagogia crítica: invés de estabelecer uma relação entre sujeito e objeto como muitas das teorias apresentadas anteriormente expressavam, esta teoria é baseada na consciencialização do tutorando, podendo ser ele o aluno ou uma classe oprimida. A questão da opressão é uma premissa recorrente no caso de Freire, segundo ele só através da destruição da opressão que existe é que é possível atingir um patamar de conhecimento superior.

O seu objetivo é a " educação orientada para a decisão e para a prática de responsabilidade social e política⁹⁰", existe assim um forte cunho político e social na sua visão da Pedagogia, ou seja, a questão principal não era ensinar a ler ou a escrever, nem

⁸⁹ *Idem, Ibidem.* p.35

⁹⁰ *Idem, Ibidem.* pp. 36-37

conseguirem cumprir os objetivos propostos por uma qualquer instituição, mas antes a criação de uma identidade social e crítica contrariando assim o que se vivia. Essa identidade social permitiria com que fosse possível criar dúvidas que iriam fazer com que o conhecimento avançasse.

Neste caso particular a educação é feita com o tutorando e não para ele, pode parecer bastante com o caso da educação comunal referida anteriormente mas existe uma diferença, enquanto no aspecto anterior existia uma instituição onde se reuniam e que apesar de não controlar totalmente o que era lecionado ainda possuía algum controlo sobre o mesmo, no caso de Freire o objetivo utilizar a educação para a construção de um Ser ativo e crítico, um ser que questionava não apenas o que lhe era ensinado mas também possuir capacidade para criticar o que existia em seu redor, conseguindo assim extrapolar o que era ensinado para o mundo exterior.

Obviamente que conseguimos notar um grande cariz político na obra de Freire. Como é passível de ser identificado temos nuances da influência da corrente marxista no ensino, em grande parte devido a sua perceção de classe e a relação de opressor e oprimido, neste caso particular a pedagogia clássica e o educando. Este cariz político é importante reter pois o que ele pregava era impossível de dissociar da vertente política. É aliás essa grande vertente de consciencialização do educando e a permanente criação da dúvida que tem raízes na escola marxista.

Freire considerava que a pedagogia era nada mais que a transição de conhecimentos entre a escola e o educando, o que por sua vez fazia com que o conhecimento que existia não fosse mais que um conceito sem essência, pois sem a questão da crítica, o conhecimento é vazio no sentido em que não gera mais erudição nem proporciona a busca de algo diferente.

A este tipo de ensino o autor denominava de pedagogia "bancária"⁹¹, no sentido em que o conhecimento era transmitido ao aluno com o objetivo de ser simplesmente armazenado. Os alunos tornavam-se apenas reprodutores de conhecimento adquirido, sem haver qualquer tipo de tratamento por parte deles. Notamos a não existência da veia crítica comum a Freire, devido a esse problema o autor considerava que este tipo de pedagogia não tornava os educandos sujeitos ativos no mundo, o que, por sua vez, fazia

⁹¹ *Idem, Ibidem.* p.42

com que não houvesse realmente um desenvolvimento social, político e crítico por parte dos mesmos.

Esse desenvolvimento abordado pelo autor apenas seria possível quando a pedagogia deixasse de ser opressora para passar assim a ter a função integradora, consciencializadora e instigadora de pensamento ativo. Para esse patamar ser atingido era necessário quebrar as barreiras criadas pelo ensino corrente, fazer com que os sujeitos participantes em todo o processo pedagógico tomassem uma atitude participativa, não apenas no meio escolar, mas também no seu cotidiano e vida social. Essa participação iria ter assim um cariz refletivo, que por sua vez criaria uma ligação entre a reflexão e as atividades desenvolvidas pelos atores e seria através dessa ligação que a transmissão de conhecimentos seria efetuada.

Uma outra característica particular desta perspectiva é a falta de um educador definido, ou seja, não existe a figura do Professor como existe nas teorias apresentadas anteriormente. Existe apenas o papel de educador, este papel fica a cabo dos intervenientes no processo, podendo obviamente ser o Professor mas não estando cingido apenas a ele. Desde que alguém no processo pedagógico promova o pensamento reflexivo é passível de ser considerado um educador, mesmo quando isso ocorre entre os alunos através das suas experiências sociais. Este caso é notável quando se aborda o tema da educação para adultos onde o educador está a lidar com pessoas que têm uma vivência bastante rica e com percursos únicos e divergentes dos restantes elementos, abrindo caminho a um maior campo de aprendizagem por parte de todos os intervenientes. Este exemplo existe hoje em dia com os diversos programas de inserção social, onde é procurada a transmissão de conhecimentos através das experiências que os atores possuem.

Esta aproximação pedagógica de Freire ganhou bastante influência nas mais diversas áreas, esse é um dos motivos pela qual ela é abordada neste trabalho. Temos o exemplo do teatro, através de Augusto Boal, que por sua vez influenciou a produção de videojogos com o objetivo de provocar consciencialização ao jogador. Por esse motivo iremos falar do trabalho de Boal na sua obra "*Teatro dos Oprimidos*"⁹² e a sua influência na criação e videojogos.

⁹²Augusto Boal – *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. 6ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

Continuando na senda da reflexão crítica surge-nos Augusto Boal, um dramaturgo brasileiro que, apoiado na teoria de Freire, desenvolveu um conceito de teatro que seria bastante influente no design de videojogos, com um cariz pedagógico e reflexivo.

Boal desenvolveu um conceito de teatro que procurava a intervenção do espectador, pois segundo o autor " O Teatro do Oprimido é o teatro no sentido mais arcaico do termo. Todos os seres humanos são atores - porque atuam - e espectadores - porque observam⁹³". Utilizando esta afirmação do autor podemos denotar uma influência de Freire: tem de existir uma ação haver transmissão, neste caso podemos mesmo afirmar que ambos procuraram a transmissão de um conhecimento prático, social e político.

Ambos os autores giram a sua teoria em torno da opressão. No caso de Freire, a opressão que a pedagogia exercia através do ensino "bancário" e não interventivo. No caso, de Boal a opressão que ele aborda é bem mais política, é a opressão dos mais desfavorecidos por parte do poder vigente, a opressão que se vivia no Brasil após a instauração da ditadura militar em 1964, a opressão do espetador.

É na opressão do espetador que nos iremos focar. Neste caso particular pode ser afirmado que isso é nada mais do que a falta de interatividade entre o espetador e o meio. Contudo, existem diversas subtilezas que dificultam uma abordagem tão simples, subtilezas essas que enriquecem toda essa teoria. Aqui o termo opressão é globalizante, no sentido em que serve para caracterizar situação que se vivia, a opressão constante que existe no mundo globalizado e a opressão da interatividade do sujeito perante o objeto. São estas pequenas nuances que fazem com que Boal, a par de Brecht, um dos criadores do teatro como crítica social e de cariz marxista, sejam incontornáveis no panorama do Teatro com uma função crítica e pedagógica.

A opressão do espectador era bastante comum no teatro e, mesmo atualmente, ainda é possível notar peças onde apenas existe o espectador como observador. Boal conseguiu com o seu conceito de teatro do oprimido quebrar essas barreiras, o teatro deixa de ter apenas um cariz lúdico para passar a ter um carácter crítico e de inserção social. A peça passa assim a ser um meio que é influenciado pelo sujeito, desaparece o

⁹³ http://lounge.obviousmag.org/utopica_verdade/2014/03/teatro-do-oprimido-a-revolucao-de-dentro-para-fora.html#ixzz36EPLGkhz (consultado a 2-12-2014)

conceito de espectador, para o autor o espectador é um sujeito passivo⁹⁴, para lá do objetivo de entreter o sujeito passa a criar dúvida.

Desta forma a opressão do espectador desaparece, por duas razões: o espectador deixa de estar oprimido e, por outro lado, participa na peça conscientemente, e ao fazer isso, desaparece também o seu papel de espectador, passando a ser um ator. No momento em que o sujeito passa a ser ator e reflete sobre o seu papel na peça, que por sua vez o leva a questionar o seu meio social e político é possível afirmar que o objetivo da peça é atingido, a criação de dúvida, de questionar a autoridade opressora e a busca de melhorias para o sujeito e também para a sociedade que o rodeia. Aqui está patente a influência da escola marxista seguida por Freire e por Boal, a constante criação de pensamento crítico.

Estes dois autores criaram um caminho que será posteriormente utilizado para a criação de videojogos com o objetivo de serem lúdicos mas, principalmente pedagógicos, procurando criar um pensamento crítico no jogador. É com base neste contexto que iremos abordar os videojogos como promotores de pedagogia e pensamento crítico.

4.3. Videojogos: Criadores de pensamento crítico

A relação entre videojogos, ou jogos em geral, e a pedagogia é um campo ainda bastante vasto por explorar. Ao longo dos tempos observamos diversos jogos de tabuleiro que tinham um cariz pedagógico, sendo mesmo utilizados por alguns professores durante as suas aulas.

Esse tipo de jogos ajudou a criar uma ponte entre a vertente lúdica dos videojogos e a vertente pedagógica dos mesmos. Permitia a existência de um outro método auxiliar e ao mesmo tempo conseguiam atribuir um sentido lúdico ao processo de aprendizagem.

Temos também exemplos de jogos que apesar de não terem uma componente educativa explícita, proporcionavam ao jogador uma aquisição de conhecimento quando

⁹⁴ Augusto Boal – *Teatro do Oprimido...*, p.168

jogados, exemplo disso é o popular *Trivial Pursuit*⁹⁵. O jogador é impelido a responder a um conjunto de questões consoante o número que obteve no lançamento dos dados, por sua vez essas questões respeitavam uma determinada temática. O objetivo do jogador é assim completar um círculo, conhecido informalmente como o "queijo", preenchendo-o com frações relacionadas com a cor/temática da sua resposta, obtendo a vitória o jogador que primeiro completar o seu "queijo".

À primeira vista este jogo parece puramente lúdico, contudo proporciona uma vertente pedagógica aos jogadores, ajudando muitas vezes a solidificar um conjunto de conceitos e conteúdos através de uma aproximação divertida e sem incorrer numa certa seriedade inerente à aprendizagem mais tradicional.

Contudo, estes jogos apenas transmitem conhecimento, não colocam questões que levam a uma reflexão crítica e pessoal ao jogador, não sendo criada a questão da crítica e dúvida presente em Freire e Boal. Com essa problemática em mente, começaram a ser desenvolvidos jogos que procuravam incentivar a existência desse tipo de pensamento⁹⁶, o que, por sua vez tinha como objetivo tornar o jogador num sujeito ativo quer no universo do jogo, quer posteriormente, após a sua conclusão e saída desse mesmo mundo.

Nesta nova aproximação, a produção de videojogos tem em si uma vertente política, social e crítica bastante forte. Um dos seus principais defensores é Gonzalo Frasca, através dos jogos *Madrid*⁹⁷ e *September 12th*⁹⁸. Através destes jogos o autor procurou atribuir ao jogador um papel interveniente no desenrolar do jogo. Podemos afirmar que a interação entre o sujeito e o meio é uma das maiores vantagens deste tipo de jogos.

A interação neste caso ganha um sentido educador, o jogador interage com o mundo do jogo, cumprindo os objetivos que são propostos. No entanto, essa interação extravasa para além do jogo. Passa a ser visível no quotidiano do jogador, pois ao ser cumprido o objetivo do jogo, o sujeito é transformado por essa interação. Essa

⁹⁵ Chris Haney e Scott Abbott, 1982

⁹⁶ Neste caso temos o exemplo de Gonzalo Frasca, um prolífico criador de Newsgames que procura através deles alertar os jogadores para acontecimentos marcantes da realidade contemporânea.

⁹⁷ Gonzalo Frasca, 2004.

⁹⁸ Gonzalo Frasca, 2002.

transformação não é nada mais do que o despertar do pensamento crítico apregoado por Freire.

Porém, é possível afirmar que os videogames não são a única fonte de criação de pensamento crítico, existindo, desde a gênese da Humanidade, diversos meios para isso, como é o caso da Literatura, do Teatro ou do Cinema. Exemplo disso é o caso de Boal com o seu *Teatro dos Oprimidos*, que procurou através do teatro transmitir uma mensagem, criou um tipo de teatro crítico onde deixou de haver espectadores para passar a existirem sujeitos, onde os atores eram esses mesmos sujeitos e onde o objetivo da peça não era divertir os espectadores/atores, mas sim criar uma consciencialização, que se refletia no mundo exterior à peça.

Contudo, aqui abordamos a questão dos jogos devido a serem vistos por uma grande franja da população como uma fonte de prazer lúdico, esquecendo o enorme potencial que eles possuem para transmitir a mensagem de Boal e Freire a um mundo cada vez mais digital e ligado em rede, onde a informação é quase instantânea e constante, onde se cultiva uma cultura do imediato, uma educação "bancária", usando as palavras de Freire, sem existir uma reflexão crítica sobre a informação que a nós chega.

Os *Newsgames* são assim resposta a essa educação "bancária", que apesar de estar a cair em desuso, ainda é aplicada em muitos casos. Um desses exemplos é o ensino da História. Na grande maioria dos casos, os professores tentam passar a ideia que é necessário entender o conteúdo ensinado, contudo a maioria dos alunos entende que é necessário haver uma memorização do conteúdo e não se dedicam a uma reflexão sobre o mesmo. Este problema leva ao velho chavão de quem não compreende a História está condenado a repeti-la.

Acreditamos que este problema surge no contexto de ensino onde o aluno é avaliado numa base numérica, com um programa estipulado e rígido que não dá liberdade ao educador em muitos casos. Será que podemos afirmar que este é o melhor sistema e considerar que nos permite comparar os alunos na base de um método igualitário? Esse método é tudo menos igualitário, todos os educandos são diferentes, com contextos socioeconómicos diferentes, com perspectiva diferentes, ou seja, este sistema é baseado numa falsa premissa da igualdade.

Obviamente que existem outros métodos a serem utilizados, porém, seria necessário haver uma reestruturação profunda do sistema de ensino, algo que o próprio sistema não está disposto a fazer, em parte devido a posição confortável no qual se encontra, como monopolizador do ensino. Por outro lado, as outras posições são demasiado utópicas, para eles, ou tiram parte do controle que existe.

Os *Newsgames* são assim uma solução para conseguir incutir determinados valores, sem quebrar as regras da pedagogia tradicional, mas ao mesmo tempo criando um pensamento crítico que se iria refletir no quotidiano do aluno, tendo vantagens para além da pedagogia.

Primeiramente, é necessário entender em que consiste esta nova vaga de videojogos, com um objetivo pedagógico, como eles se podem encaixar no processo de ensino e as vantagens da sua utilização para o aluno.

Esta nova vaga de jogos com cariz pedagógico tem em Gonzalo Frasca⁹⁹ um dos seus mais acérrimos defensores. Segundo o autor, *newsgaming* é um género experimental, onde o jogo é focado em situações que os media retratam¹⁰⁰. O seu objetivo não é divertir mas sim consciencializar¹⁰¹. São caracterizados por não existir um objetivo definido, ou seja, o jogador não ganha, nem perde o jogo. Aliás, o objetivo principal é colocar questões ao jogador, despertando assim o seu interesse sobre a matéria abordada no jogo¹⁰².

Existem diversos jogos que seguem essa abordagem crítica, onde o jogo deixa de ser divertido para passar a ter um papel consciencializador e criador de pensamento crítico. Exemplo disso são os já referidos *Madrid* e *September 12th*, mas também temos o caso do *Darfur is Dying*¹⁰³, um jogo que procura alertar para a situação vivida pelos refugiados no Darfur. Um outro caso é o *Endgame: Syria*¹⁰⁴, em que o jogador controla as forças rebeldes, estando encarregue de tomar decisões que possam levar à vitória mas, no entanto, aqui a palavra vitória deve ser entendida como cumprir os objetivos do jogo, pois o objetivo final é sensibilizar para a situação que se arrasta na Síria.

⁹⁹ Gonzalo Frasca apresenta no seu artigo "*Videogames of the oppressed*" presente no livro *First Person: New Media as Story, Performance and Game*, um conjunto de exemplos que mostram as aplicações dessa vaga de videojogos como promotores de pensamento crítico e como meios de inserção social.

¹⁰⁰<http://www.newsgaming.com/faq.htm> (Consultado em 2-12-2014)

¹⁰¹<http://www.newsgaming.com/faq.htm> (Consultado em 2-12-2014)

¹⁰²<http://www.newsgaming.com/faq.htm> (Consultado em 2-12-2014)

¹⁰³ Susana Ruiz, Ashley York, Mike Stein, Noah Keating e Kellee Santiago; 2008

¹⁰⁴ Game The News, 2012

Um outro exemplo é o jogo *NarcoGuerra*¹⁰⁵, da mesma editora do *Endgame: Syria*. Neste caso, o modelo é igual ao *Risk*¹⁰⁶, no qual o jogador controla a polícia e deve procurar erradicar o problema dos cartéis no México através de diversas medidas, entre elas o ataque direto aos territórios controlados pelos cartéis ou apoiando os dois políticos que existem no jogo, um deles a favor da legalização das drogas e o posterior controlo das mesmas pelo governo ou o outro candidato que aposta numa aproximação mais musculada da situação. É através das escolhas efetuadas que o jogador consegue completar o jogo, porém, como já foi referido, o objetivo passa sempre por criar um pensamento crítico em relação a situação que o jogo retrata.

Seguindo os exemplos anteriormente mencionados, podemos observar que se está a criar um campo fértil para o ensino de diversas disciplinas, nomeadamente da História, através deste género de jogos. Estes podem ser encaixados no processo pedagógico dos alunos devido a diversos fatores, sem quebrarem com o sistema pedagógico já imposto.

Pegando na realidade do ensino português, grande parte das escolas possuem já material informático que permite que a rotina de aula seja quebrada em prol de uma aproximação mais alternativa.

Poderiam ser utilizados jogos para ajudar a entender certos temas, como é o caso do *Endgame: Syria*, que poderia ser utilizado para esclarecer os alunos dos problemas existentes naquela região do globo, os motivos históricos que existem para a ocorrência dos mesmo e também para explicar todo o processo que levou à criação dos diversos Estados nos pós-guerras.

Um outro exemplo a utilizar poderia ser a série *Age Of Empires*¹⁰⁷. Para explicar os diversos períodos da História através dos diversos jogos, o professor teria um papel fundamental, pois seria da sua responsabilidade alertar os alunos que, apesar do jogo se inserir em determinado período, foram tomadas liberdades criativas na sua construção, mas, no entanto referir que os fatos presentes podem ser tomados como auxiliares para entender a época em causa.

¹⁰⁵ Game The News; 2013

¹⁰⁶ Albert Lamorisse; 1957

¹⁰⁷ Ensemble Software 1997-2004; Microsoft Games 2012-...

Um outro exemplo que deveria ser utilizado é o *Portugal 1111*¹⁰⁸, um jogo que relata a reconquista da zona de Soure por parte dos Cruzados durante a Reconquista da Península Ibérica. Neste caso particular, o jogo está pensado para além do cariz lúdico, comum nos videojogos, tendo também um objetivo pedagógico e expositivo sobre a problemática da Reconquista Peninsular em Portugal. Sendo desenvolvido com esse objetivo em mente, torna-o uma ferramenta excepcional para a compreensão desta época, as movimentações militares, os protagonistas e o papel das instituições. Ou seja, o jogo torna-se assim um auxiliar para as aulas de História relativas a esse tempo.

Esta interdisciplinaridade entre videojogos e História seria benéfica para os alunos, pois teriam a oportunidade de desenvolver outras competências e por sua vez fortalecer um pensamento crítico, no sentido em que teriam de conseguir dissociar o que é jogo do que é História, para assim não desenvolverem uma realidade histórica deturpada dos acontecimentos.

Este processo seria simplificado, em grande parte, devido ao conhecimento que muitos alunos do ensino básico e secundário possuem em termos tecnológicos. Seria uma situação benéfica para o professor, pois teria nas suas mãos mais ferramentas com que trabalhar e assim transmitir os conteúdos aos alunos e ao mesmo tempo incentivaria os alunos a uma descoberta de certos temas através de outros meios.

As vantagens inerentes a este processo são várias, para além das já mencionadas nos parágrafos anteriores, como o aumento das ferramentas disponíveis para o professor e a oferta de novos métodos de aprendizagem aos alunos. A utilização do videojogos como auxiliar do ensino iria também permitir quebrar a rotina existente, principalmente em torno do ensino da História e a falácia que é criada, entre os alunos, que esta disciplina apenas exige memorização e não compreensão.

Em parte essa falácia é gerada pela ideia, errada, que a História é uma ciência que estuda o passado, logo isso leva a que não seja necessário reflexão sobre o mesmo, fazendo assim com que a simples memorização seja utilizada. Este exemplo é assim um dos melhores para entender o conceito de educação "bancária" de Freire, o aluno é impelido a receber a informação sem que, em muitos casos, lhe aplique qualquer tipo de processamento. Isso justifica inserção dos videojogos pois permitira ao aluno interagir

¹⁰⁸ Ciberbit; 2004

com o universo do jogo ao mesmo tempo que absorve os conhecimentos que posteriormente processará e aplicará.

Sendo a História uma ciência que estuda essencialmente factos e acontecimentos, torna-a um campo fecundo para o desenvolvimento de videojogos com um cariz mais sério. Os criadores de videojogos já utilizam diversas vezes ferramentas relacionadas com História para a criação dos seus jogos, exemplo disso é a *Paradox Interactive*, uma empresa sueca que cria jogos de estratégia por turnos com um pano de fundo histórico, sendo as séries *Crusader King*¹⁰⁹, *Europa Universalis*¹¹⁰, *Victoria*¹¹¹ e *Hearts of Iron*¹¹² bons exemplos do uso de contexto histórico para a criação de um jogo, neste caso particular as épocas abordadas cobrem todas as idades presentes na História, desde a Antiguidade Clássica até a Idade Contemporânea. Uma outra empresa que se especializou na produção de jogos com um fundo histórico é a *Creative Assembly*, produtora da famosa franchise *Total War*¹¹³.

No mundo dos *First Person Shooter*, *FPS*, temos os dois exemplos maiores que são as séries *Call of Duty*¹¹⁴ e *Medal of Honor*¹¹⁵, o primeiro desenvolvido pela *Infinity Ward*, utiliza nos primeiros títulos da série a Segunda Guerra Mundial como pano de fundo do jogo, no caso do segundo jogo a Segunda Grande Guerra também é utilizada como universo do título. Apesar de não terem uma precisão quase científica como nos jogos mencionados anteriormente, é de louvar a fidelidade com que as missões são apresentadas e também o equipamento utilizado durante o jogo, quer pelos jogadores quer pelos *npc*.

Apesar dos jogos referidos anteriormente terem todos em comum um fundo histórico, são jogos com um cariz principalmente lúdico, onde a vertente pedagógica é um pouco colocada de lado, em prol de uma aproximação mais descontraída com o objetivo de entreter o jogador e gerar receitas para a empresa que os produz.

¹⁰⁹ Paradox Interactive; 2004

¹¹⁰ Paradox Interactive; 2000

¹¹¹ Paradox Interactive; 2003

¹¹² Paradox Interactive; 2002

¹¹³ A série *Total War* tem início com o jogo *Shogun: Total War*, no ano de 1999, dando origem a uma série de jogos que engloba o período romano, a Idade Média, a época da criação dos impérios ultramarinos europeus e as guerras napoleónicas.

¹¹⁴ Infinity Ward; 2003

¹¹⁵ DreamWorks Interactive; 1999

Por esse motivo encontramos nos *newsgames*, ou jogos sérios, uma fonte para o desenvolvimento de competências a nível escolar e social, abrindo também caminho para um melhor entendimento da História através de um método cientificamente preciso e claro, conseguindo criar uma realidade histórica que é similar a ensinada e já comprovada documentalmente.

Um exemplo disso é o já referido *Portugal 1111*, mas existem outros campos a serem explorados. Utilizando apenas a História de Portugal existem diversos períodos que poderiam ser adaptados aos videojogos e teriam também um papel educativo e criador de uma opinião crítica sobre o mesmo. Temos o exemplo da Inquisição em Portugal, um tema ainda hoje polémico, com os seus defensores e detratores¹¹⁶, devido ao papel que teve na repressão de ideologias durante a Idade Moderna em Portugal, instrumento de controlo político e religioso e também a sua influência como guia para a sociabilidade, ensino e comportamento da população.

As diversas variantes apresentadas podem servir de suporte a um jogo com base numa narrativa adaptada para o contexto, seguindo o trajeto do protagonista, um inquisidor, onde o objetivo do jogo seria procurar provas e assim conseguir levar o infrator a julgamento. Obviamente, sempre baseado em provas documentais, o jogador ficaria assim encarregue de descobrir os crimes que eram puníveis, a punição a aplicar em cada caso e, por sua vez, levar à justiça o criminoso. Outros fatores entrariam no jogo, como a situação política da época em que o universo do jogo se passava, a pessoa ou grupo que era julgado e a própria consciência do jogador.

Este jogo serviria assim para um melhor entendimento por parte do aluno, levando-o a compreender toda a dinâmica de um processo da Inquisição, os diversos passos que davam origem ao mesmo e criava também uma opinião crítica em relação a instituição e também à época histórica na qual se passava o jogo. Contudo com uma História tão rica, existem diversos períodos que podem ser abordados no campo dos jogos, desde a conquista romana peninsular até aos tempos mais recentes como é o caso do Estado Novo ou o processo de democratização que lhe seguiu após a Revolução dos Cravos.

¹¹⁶, Giuseppe Marcocci e José Pedro Paiva – *História da Inquisição Portuguesa 1536-1821*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013. p. 466

Deste modo, seria possível a implementação de um outro método de ensino nas salas de aulas, que primaria pelo rigor científico e ao mesmo tempo abriria caminho a uma nova abordagem do ensino da História.

É a pensar na criação de uma nova abordagem que este trabalho surge, com o objetivo de apresentar um jogo focado na resistência coimbrã ao Estado Novo durante os anos 60 e 70 do século XX. Existe assim o objetivo de apresentar um jogo que coloque questões ao jogador, através das suas escolhas no universo que levarão a progressão da narrativa, tendo como pano de fundo o percurso de uma estudante na Universidade de Coimbra e a influência que as escolhas do jogador têm no desenrolar da narrativa.

O objetivo do jogo é, antes de mais, ter um cariz pedagógico e crítico. Levar o jogador a pensar nas suas ações e no modo em que elas se refletem no mundo do jogo, que por sua vez, coloca em debate a questão da liberdade e o controlo por parte dos órgãos de repressão presentes na época. Poderemos assim considerar que aqui se encerra a primeira parte do trabalho. A segunda parte abordará principalmente toda a dinâmica do jogo, o processo de criação do mesmo, a sua narrativa, os factos históricos que estão relacionados com a sua criação e o objetivo pelo qual ele foi criado.

5. A Historiografia num jogo

Um dos objetivos desta dissertação é criar um jogo de cariz histórico. A História é vasta. Assim, diversos acontecimentos são passíveis de se tornar narrativas de jogos. Todavia, escolhemos um período muito particular da História portuguesa: o Estado Novo, mais particularmente entre os anos de 1962 e 1974, ou seja, durante a fase final da ditadura que assolou Portugal, entre 1926 até 1974.

O Estado Novo foi escolhido como pano de fundo para o jogo por diversas razões. Por se tratar de uma época que abrangeu 48 anos do século XX português, quase meio século de regime ditatorial, que deixou as suas marcas num país tão pequeno, como é Portugal. Uma outra razão é a questão da memória. É imperativo que as gerações futuras não se esqueçam desta época em Portugal, principalmente no que se refere à sua democracia, ou ausência dela, e às suas gentes. Por fim, como a melhor forma de lembrar é através da ação e interação, a criação de um jogo sobre o mesmo faz com que o jogador, através da interação com o universo do jogo, se aperceba, ainda que infimamente, da situação que era vivida pela população, em particular os estudantes, como é o caso do jogo criado.

Este capítulo tem como função principal fazer uma ponte entre os acontecimentos e factos históricos do período em que é retratado o jogo e a sua influência na criação do mesmo. Assim, será abordado a origem do Estado Novo, em linhas bastante gerais, devido ao facto, de ser um tema bastante vasto e complexo que por si só daria azo a uma dissertação. Iremos abordar principalmente o período de 1962 a 1974, época referente ao universo do jogo. Primeiramente abordaremos no plano nacional, acontecimentos desse espaço temporal e o papel dos estudantes no mesmo, seguidamente falaremos do caso particular da resistência estudantil em Coimbra, local onde se desenrola a ação do jogo.

5.1. O Golpe Militar de Maio de 1926

Para entendermos melhor o que foi o Estado Novo é necessário regressar as suas origens, ou melhor, é preciso ir ao acontecimento que pavimentou o seu aparecimento.

Falamos assim do Golpe Militar de 28 de Maio de 1926. Este golpe tem um impacto importantíssimo na criação do Estado Novo, pois é através dele que a República cai, abrindo caminho para uma ditadura de cariz militar.

Esse golpe surge inserido num contexto de descontentamento por parte dos militares mais conservadores que procuravam com este golpe "criar uma disciplina e uma ordem capaz de ultrapassar a "desordem da República""¹¹⁷. A República portuguesa estava moribunda nos anos que antecederam o golpe, devido a diversas crises internas, mudanças de governos, e governos de curta duração, como é o caso do segundo mandato de Bernardino Machado. A Primeira Grande Guerra também ajudou a destabilização do período final da República.

Neste contexto, o General Gomes da Costa inicia em Braga um levantamento militar com o objetivo de derrubar o governo e trazer a estabilidade e paz social ao país, levantamento esse que ocorreu no dia 28 de Maio de 1926¹¹⁸. Podemos encontrar algumas semelhanças com a Marcha sobre Roma realizada por Mussolini e os seus "camisas negras", em 28 de Outubro de 1922. Ambas tinham pretensões antiliberais e tinham o objetivo de salvarem a nação de todas as maleitas que ela sofria, entre elas, o alastrar do socialismo soviético. É importante reter este facto, pois as semelhanças entre o que surgiria após o Golpe de 1926 – o Estado Novo – e a ditadura fascista italiana iriam ser mais extensas.

O Golpe conseguiu destituir o governo. Todavia, como defende Reis Torgal, os militares não tinham uma escolha política bem definida¹¹⁹, era certo que tinham uma tendência de direita, antiliberal e antidemocrática, mas não eram políticos de carreira, salvo certas exceções, havendo, neste caso particular, uma certa aproximação ao modelo fascista italiano¹²⁰.

Em Junho de 1926, é atribuída a pasta da Finanças a António de Oliveira Salazar, figura central no Estado Novo. Porém este abdicou devido a não terem sido cumpridas as suas exigências. Exigências essas que correspondiam ao total controlo das finanças do governo. Salazar regressa em 1928, a convite do Presidente da República, o

¹¹⁷Luís Reis Torgal – *Estados Novos Estado Novo*. Vol.1, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009. p. 118

¹¹⁸ *Idem.*

¹¹⁹ *Idem.*

¹²⁰ *Idem.*

Marechal Óscar Carmona, para ocupar novamente a pasta das Finanças¹²¹. Desta vez vê as suas exigências concedidas e consegue consolidar a sua posição dentro do governo, tornando-se assim uma das figuras mais importantes do mesmo.

É esta nomeação que muda completamente toda a dinâmica que se vivia anteriormente, e que vai culminar, em 1933, com a entrada em vigor da nova Constituição. Documento este que oficializa o Estado Novo como regime vigente em Portugal. E será dessa fase que iremos falar, pois sendo a época mais extensa da ditadura em Portugal é também a de maior importância para compreender os acontecimentos decorridos entre 1962 e 1974.

5.2. A Génese do Estado Novo

O Estado Novo está ligado indubitavelmente a União Nacional, única organização política permitida durante largos anos no seio da ditadura salazarista. Usamos aqui a palavra organização política devido aos estatutos da mesma, que se considerava "incompatível com o espírito de partido e de facção política, julgando-o contrário ao princípio da unidade moral da Nação e a natureza, ordens e fins do Estado"¹²².

Como podemos ver, temos um partido que não se considera um partido, apesar de seguir todos os passos dos mesmos. É neste meio político que surgem as linhas gerais que iriam orientar a criação da Constituição de 1933. É o caso da questão do Estado ser absoluto e ter controlo total sobre a população, presente, por sua vez, nos estatutos da União Nacional, onde está escrito "O poder do Estado (...) tem apenas por limite a moral, a justiça e a lei, estando todas as pessoas e cousas sujeitas a ele"¹²³. Um outro exemplo é a supressão das liberdades individuais, "os direitos e as liberdades

¹²¹ Anteriormente foi referido que a República caiu com o Golpe de 1926, porém agora foi escrito que existia um Presidente da República em 1928, em plena ditadura. É por isso importante esclarecer que a República caiu, iniciou-se uma ditadura, contudo continuou com o modelo republicano, um modelo de fachada, antiliberal, antidemocrático e anti pluralismo partidário. Características essas que foram acentuadas após a criação do Estado Novo.

¹²²Luís Reis Torgal – *Estados Novos Estado Novo*. vol. 1....., p. 178

¹²³ *Idem*.

individuais dos cidadãos poderiam ser legalmente suspensos, se o exigisse a salvação comum"¹²⁴.

A União Nacional torna-se assim um organismo para-governamental, quando nas suas linhas programáticas afirma que o Presidente do Conselho poderia destituir a Comissão Central¹²⁵, este exemplo não é nada mais que um oximoro, pois o Presidente do Conselho era ao mesmo tempo o Presidente da Comissão Central¹²⁶. Criou-se assim uma cúpula de poder que estava aliada ao Governo, aliás é seguro afirmar que a cúpula de poder da União Nacional era o Governo, daí ser possível considerar que a UN, que afirmava não ser um partido, ser anti partidária, antidemocrática e antiliberal, era o único partido reinante e um dos principais instrumentos de controlo da vida política por parte do regime salazarista.

Estas medidas eram nada mais de que uma forma de controlo através de subterfúgios. Aquilo que apresentamos demonstra que existia a ilusão de que a supressão da democracia e das garantias mais básicas, tinham apenas como objetivo a tentativa de controlar o caos instalado. Muitas vezes foi dado o exemplo da Primeira República, onde a falta de um controlo maior originou a sua queda, e a Ditadura propunha ordem, lei, regulamentação e controlo social, económico e moral, algo que a malfadada Primeira República tinha em falta. Essa "promessa" foi finalmente concretizada em 1933.

Assim, a União Nacional torna-se uma "organização delineada no seio da Ditadura que estabelecia afinal um programa de Estado"¹²⁷.. Através do programa constituinte da União Nacional, a Ditadura cria o embrião daquilo que será o documento basilar para o culminar do Golpe Militar de 1926 e o surgimento daquilo que foi um dos maiores períodos de controlo ditatorial que tivemos em Portugal durante a História recente, o Estado Novo.

¹²⁴ *Idem.*

¹²⁵ *Idem, Ibidem.* p.179

¹²⁶ *Idem.*

¹²⁷ *Idem.*

5.3 O Estado Novo: Repressão geracional

Repressão e Estado Novo são conceitos impossíveis de dissociar, aliás um dos motivos pelo qual a Ditadura durou tantos anos deveu-se à eficácia com que a repressão era aplicada.

Desde aproximações mais violentas como prisão de opositoristas do regime, ou métodos mais velados, como a utilização de pessoas comuns como informadores da polícia. A repressão, é assim, uma peça fundamental em toda dinâmica ditatorial.

Contudo, para o Regime a repressão era nada mais que um uso necessário da força¹²⁸, a força autoritária era aplicada mas seguindo uma lógica paternalista¹²⁹ e imbuída na questão da proteção da população das ideias revolucionárias e liberais que grassavam pela Europa, ideias essas opostas ao regimes e precursoras de um caos que a Ditadura procurava combater.

Podemos afirmar que existiam dois grandes organismos que estavam encarregues de reprimir a população. Enquanto um procurava a opressão do intelecto e semeava a desinformação, o outro estava mais focado em aplicar a força, caso fosse necessário, e ao controlo através do terror. Falamos da Censura Prévia e Índex e da Polícia Internacional e de Defesa do Estado, vulgarmente conhecida por PIDE.

Estes dois organismos eram responsáveis pela maior parte do controlo aplicado durante o Regime. O primeiro, como já foi referido, estava relacionado com a imprensa, cinema, teatro, música e literatura, em suma, controlava toda a produção cultural e intelectual. Estava a seu cargo a verificação da produção cultural. Porém não era apenas a produção nacional, mas também a internacional, e se a mesma estava de acordo com as regras estabelecidas pelo governo.

Reis Torgal dá alguns exemplos de obras que foram proibidas de circular na sua obra "Estados Novos Estado Novo". Temos exemplos de obras de cariz político foram totalmente banidas de circulação, como é o caso da obra de Marx, Lenine, Trotsky, entre outros¹³⁰. Estas obras tinham uma especial importância em serem bloqueadas, pois um Regime que se considerava anticomunista, era uma necessidade quase primária

¹²⁸ *Idem, Ibidem.* p.395

¹²⁹ *Idem*

¹³⁰ *Idem, Ibidem.* p.401

impedir o acesso a obras comunistas. No entanto, não eram apenas autores marxistas e obras políticas que eram interditas. Temos o caso das obras de Marquês de Sade, também proibidas de circular devido ao seu cariz erótico que entravam em desacordo com as regras morais que a Ditadura queria transparecer¹³¹. Um outro exemplo é a crítica feminista das "Três Marias", "As Novas Cartas Portuguesas", obra que foi retirada de circulação em 24 horas após ter sido publicada.

Além de obras literárias proibidas de circular pela Censura, os jornais eram também alvos da mesma. Temos diversos casos onde notícias foram alteradas por terem conteúdo considerado desviante das normas criadas pelo Estado Novo.

Notícias relacionadas com as greves, a guerra que flagelou a Europa entre 1939-1945 e posteriormente a Guerra Colonial, eram todas previamente analisadas pelos censores e sofriam alterações. Este tipo de censura fazia com que o conhecimento de certos acontecimentos fosse bloqueado por parte do Estado Novo. Obviamente que existiam jornais e panfletos que conseguiam escapar à Censura e assim trazerem informações para dentro do país, incólumes. Outra forma de fazer chegar notícias do exterior a Portugal, era através das cartas enviadas por emigrantes. Essas cartas muitas vezes conseguiam trazer pedaços de informação da situação no resto do mundo.

Como já foi referido anteriormente, a repressão não era exclusivamente cultural. Podemos mesmo afirmar que a repressão tinha também uma forma física, naquilo que ficou conhecido como PIDE.

Esta organização foi, durante os 48 anos de Regime, o principal instrumento de repressão física e psicológica da Ditadura¹³². Porém, é necessário esclarecer que a mesma passou por três fases em nada distintas e com a simples diferença do nome. Essas fases são a PVDE – Polícia de Vigilância e Defesa do Estado –, a PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado – e na sua fase final DGS – a Direcção-Geral de Segurança.

Esta santíssima trindade da repressão, era a ferramenta perfeita da Ditadura para conseguir controlar a população e também para criar um clima de medo e desconfiança

¹³¹ *Idem.*

¹³² *Idem, Ibidem.* p.399

entre pares. Urge assim explicar a evolução desta instituição para compreender o poder que a mesma tinha e a forma com que ela governava a população.

A PVDE surge como uma polícia que pretendia defender o Estado dos seus inimigos. Neste caso, deve ser entendido como inimigo toda e qualquer pessoa ou associação que fosse de uma linha de pensamento divergente do Regime e que mostrasse o mínimo indício de revolta contra o mesmo. Esta polícia surge com a Constituição de 1933 e é criada com o objetivo de vigiar as fronteiras, impedindo a entrada de pessoas que iam contra o *status quo*, principalmente durante a Guerra Civil Espanhola, chegando a colaborar com o Franquismo ao entregar à Guardia Civil fugitivos republicanos.

Estava encarregue também de vigiar e punir dissidentes dentro do país. Aliás, podemos referir que esta era a sua principal função enquanto polícia política. Os métodos utilizados para executar essa vigilância e a "manutenção do bem-estar comum" eram baseados na tortura, quer física, quer psicológica. A tortura era, segundo o próprio António de Oliveira Salazar, uma forma viável de conseguir controlar aqueles que atentavam contra o Estado, fazendo com que "meia dúzia de safanões a tempo"¹³³ permitissem salvar inocentes.

O cenário não mudou quando a PVDE foi extinta para dar lugar à PIDE, em 1945. Falar mesmo de uma extinção parece-nos ser demasiado¹³⁴; podemos antes falar de uma mudança de estatuto e aumento de poderes, pois as funções continuavam as mesmas. Todavia o poder da instituição tinha aumentado, aumentando, também, o seu poder de repressão, principalmente quando se entra no período do pós-Segunda Guerra Mundial, naquilo que é denominado por alguns historiadores como os "Anos de Ferro do Salazarismo".

Como já foi referido, a PIDE surge em 1945. O mundo vivia um pós-guerra doloroso, onde se tinham perdido milhões de vidas, onde houve uma clara derrota dos regimes fascistas e as ideias liberais e democráticas ganhavam força e onde o fantasma do socialismo soviético pairava sobre a Europa. Num regime claramente

¹³³http://caminhosdamemoria.files.wordpress.com/2009/02/tortura_irenepimentel.pdf (consultado a 2-12-2014)

¹³⁴Irene Flunser Pimentel – *A História da PIDE*. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2009. pp.31-32

anticomunista¹³⁵, antiliberal¹³⁶ e antidemocrático¹³⁷, como era o da Ditadura, surgiu a necessidade de proteger as fronteiras e vigiar o território para controlar essa vaga comunista, que, segundo o regime reinava, na Europa.

A PIDE existe no imaginário coletivo como a instituição primária de repressão do Regime salazarista, em grande parte devido a sua duração, de cerca de 24 anos, enquanto que a instituição que a precedeu, a PVDE durou 12 e a DGS, organismo sucedâneo à PIDE, durou 5 anos. O outro motivo é o nível de repressão aplicado pela mesma. Temos o exemplo de diversos relatos dos métodos de tortura utilizados pela instituição, como o exemplo da famosa tortura do sono¹³⁸ ou a da estátua¹³⁹. Existia também a vigilância constante de membros da sociedade com o objetivo de garantir a "segurança" do Estado e da sua população, realizada através da escuta telefónica, da verificação da correspondência¹⁴⁰ e através da utilização da própria população como utensílio de controlo, sendo este último o método mais utilizado e decididamente o mais eficaz em termos de controlo da mesma.

Este método foi o mais eficaz, porque tornava qualquer pessoa passível, desde que cumprisse os requisitos¹⁴¹, de ser informador, o vulgo "bufo". Desta forma, a população vivia num constante receio de que alguém próximo fosse informador da polícia política e isso levasse a represálias, caso fosse expressa alguma opinião divergente ou fosse levada a cabo qualquer atividade contra o regime. Um exemplo disso, foi o caso de Humberto Delgado, pois dentro do seu núcleo de apoio estavam inseridos membros da PIDE¹⁴², que posteriormente serviram-se de informações privilegiadas que possuíam, para levar a cabo a sua execução e da sua secretária Arajaryr Campos, a 13 de Fevereiro de 1965¹⁴³.

Não sendo necessário olhar somente para os grandes vultos que sofreram represálias, devido a infiltrações da PIDE, temos também exemplos de casos mais quotidianos onde a polícia política atuou com base em informações cedidas por parte da população.

¹³⁵Luís Reis Torgal – *Estados Novos Estado Novo*. vol 1..., p. 404.

¹³⁶ *Idem, Ibidem*. p.255

¹³⁷ *Idem*

¹³⁸Irene Flunser Pimentel – *A História da PIDE...*, p.352

¹³⁹ *Idem, Ibidem*. p.354

¹⁴⁰ *Idem, Ibidem*. p.339

¹⁴¹ *Idem, Ibidem*. p.316

¹⁴² *Idem, Ibidem*. pp.400-401

¹⁴³ *Idem, Ibidem*. pp.402-403

Este estado vigilante e controlador vive-se até 1974. Podemos afirmar que com o início da guerra colonial, a PIDE alargou o seu campo de ação para além da metrópole, estando também presente em África com o objetivo de supervisionar a guerra e defender a "integridade" do Estado Português.

Como podemos ver, a polícia política, a par da censura prévia, foram os principais métodos para controlar uma população. Todavia, existiram outros, mais subtis e perversos. A própria ideologia de “Deus, Pátria e Família” criava uma barreira ao desenvolvimento cultural e civilizacional português, estando o poder de decisão e escolha nas mãos de uma minoria que oprimia uma maioria, através do racionamento e de falsas promessas de salvação, quer da guerra que grassava na Europa, ainda que ironicamente não houve salvação da guerra colonial, quer do "caos" da Primeira República e do “perigo” que era a democracia.

Porém, apesar de existir a repressão e uma tentativa de obscurantismo da população por parte do regime, houve sempre quem tentasse combater esse mesmo regime, e assim reportamo-nos à história por detrás do jogo, a resistência ao regime.

5.4. A Desobediência Civil ao Regime

Ao longo do Regime tivemos diversos casos de resistência ao mesmo, desde tentativas por via eleitoral, como foi o caso das campanhas do General Norton de Matos e do General Humberto Delgado. Em ambos os casos tentaram derrotar a Ditadura através dos métodos da mesma: angariaram apoiantes, concorreram a eleições, nas quais acabaram derrotados. A sua derrota não foi surpresa, principalmente devido ao poder que o Estado tinha sobre as eleições.

No caso de General Norton de Matos houve uma desistência a boca das urnas¹⁴⁴, no de Humberto Delgado, houve uma clara manipulação de resultados¹⁴⁵, com posterior perseguição dos integrantes e apoiantes da mesma lista, que, como já podemos observar, culminou com a execução do General e da sua secretária, em Espanha, por parte da PIDE.

¹⁴⁴ *Idem, Ibidem.* p.240

¹⁴⁵ *Idem, Ibidem.* p.241

Os dois exemplos dados serviram para mostrar uma oposição pelas vias legais, ou seja, procuravam derrotar o regime através das ferramentas, apesar de falaciosas, que o mesmo dava. Porém, em ambos os casos sofreram uma derrota na prática. No entanto, fizeram com que fosse possível abrir as portas para outra forma de resistência, nem sempre em acordo com a lei.

Temos diversos casos onde houve desobediência através de sequestros, como o famoso caso do Pacote Santa Maria, inserido na operação Dulcineia¹⁴⁶, que era uma ação conjunta entre portugueses e espanhóis para, acima de tudo, alertar o Mundo sobre os regimes que reinavam na Península Ibérica; através da distribuição ilegal de obras proibidas, como o caso do jornal Avante ou as Crises Estudantis de 1962 e 1969 e, por fim, a revolta do Movimento das Forças Armadas em 1974, que viria a por fim a 48 anos de ditadura.

Iremo-nos focar principalmente nas Crises académicas de 1962 e 1969, pois elas marcaram uma geração e trouxeram para a luz do dia temas que estavam ainda adormecidos e que afetavam os estudantes, mas também uma geração e um povo.

A primeira grande crise estudantil surge em 1962. Podemos afirmar que um dos motivos pelo qual ela surge é a proibição do I Encontro Nacional de Estudantes (ENE), a realizar-se em Coimbra, no mês de Março¹⁴⁷. Isso levou os estudantes a desobedecerem as ordens dadas e realizaram o encontro à revelia do poder central. Contudo, podemos traçar o primeiro ato inserido na crise reportando-nos à proibição da comemoração do Dia do Estudante¹⁴⁸, em Lisboa, que originou protestos que, por sua vez, levaram a uma carga policial sobre os protestantes. Entretanto, em Coimbra a crise alastrou, ajudada a deflagrar devido à proibição do I ENE, acontecimento ainda bastante recente, e também aliada à posição oposicionista em relação a crise que a Reitoria tinha¹⁴⁹, pois segundo a mesma considerava que o movimento era uma tentativa de criar um sindicato estudantil que tinha como objetivo ir contra o modelo de governação existente¹⁵⁰.

¹⁴⁶ *Idem, Ibidem.* p.167

¹⁴⁷ Miguel Cardina – *Tradição da Contestação (Resistência Estudantil em Coimbra no Marcelismo)*. Coimbra: Angelus Novus, 2008. p.48

¹⁴⁸ *Idem, Ibidem.* p.49

¹⁴⁹ *Idem.*

¹⁵⁰ *Idem.*

Como podemos observar, este acontecimento levou a uma divisão entre estudantes e Universidade. Contudo, criou também divisões entre os mesmos, originando uma politização¹⁵¹ mais cerrada do meio estudantil, que se iria refletir nos anos seguintes.

A Crise de 1962 serviu também para purgar certos elementos indesejáveis do meio estudantil¹⁵² e, por sua vez, eliminar certas formas de combate que existiam, como era o caso da Revista Via Latina¹⁵³.

Podemos assim dizer que a Crise de 62 teve dois desfechos: o governo assegurou o controlo do Ensino Superior, o que por sua vez levou a já referida purga de estudantes; a politização estudantil aumentou, proliferando o aparecimento de grupos de estudantes contra o regime, contestatários dos objetivos repressivos do governo. Está assim criado o caminho para aquilo que seria a Crise Académica de 1969.

A Crise Académica de 1969 é, sem dúvida, uma das mais famosas. Por um lado por ser a mais estudada e, por outro, por ter uma aura quase mitológica e que demonstrou que era possível resistir à Ditadura. Esta Crise surge num cenário propício à mesma, Salazar tinha sido afastado do poder devido a doença e tinha subido ao poder Marcelo Caetano, reitor demissionário na Crise Académica de Lisboa em 1962¹⁵⁴. Foi assim criada a ilusão à qual os historiadores chamam de "Primavera Marcelista"¹⁵⁵. Um período de suposto relaxamento do regime, onde tinha sido extinta a PIDE, para passar a ter um novo nome como Direção Geral de Segurança - DGS –, e a Censura Prévia tinha passado a ser designada por o Exame Prévio¹⁵⁶. Como podemos ver, a palavra ilusão é compreensível neste panorama.

A Crise Académica tem assim a sua génese no dia 17 de Abril de 1969. Nesse dia iria ser inaugurado o edifício das Matemáticas estando presente o Presidente da República, Américo Tomás, e o Ministro da Educação Nacional, José Hermano Saraiva. Durante a cerimónia de inauguração, o estudante Alberto Martins, Presidente da Direção Geral, pede a palavra e sendo impedido de o fazer a cerimónia é suspensa. Posteriormente viria a ser preso pela PIDE. Porém, a sua ação levou a uma vaga de

¹⁵¹ *Idem.*

¹⁵² *Idem, Ibidem.* p.51

¹⁵³ *Idem, Ibidem.* pp.50-51

¹⁵⁴ *Idem, Ibidem.* p.69

¹⁵⁵ *Idem, Ibidem.* p.70

¹⁵⁶ *Idem.*

protestos que se tornou naquilo que ficou conhecido como a Crise Académica de 1969. Criou-se assim um clima de desobediência coletiva, no qual muitos dos estudantes que participaram nos confrontos foram suspensos da universidade por tempo indefinido. Originou-se, assim, um agudizar de posições, com a mencionada suspensão dos alunos. Seguiu-se uma Assembleia Magna em que promove o luto académico e o boicote às aulas¹⁵⁷.

Surgiu assim um ambiente onde era promovido o debate e se questionava o papel do regime no ensino, em particular, e na vida dos portugueses, em geral. Chegavam cada vez mais obras vindas do exterior, principalmente de França, em grande parte devido ao Maio de 1968¹⁵⁸. Houve também uma politização mais acérrima em relação a crise de 62, pois, em 1969, colocavam-se questões sobre Guerra Colonial, que na Crise anterior ainda não estavam bem presentes no meio académico.

A sublevação coimbrã teve resposta do governo. Foram enviados polícias para controlar a situação¹⁵⁹ e a Universidade foi encerrada, ainda que os exames fossem mantidos¹⁶⁰. Porém os estudantes resistem e iniciam piquetes de greve com o objetivo de parar quem pretendia fazer exame, criando também listas de alunos que quebravam a greve e apelidando-os de traidores.

Esta Crise tornou-se assim um ponto de viragem na desobediência civil, por parte dos estudantes, e a democratização do ensino e do país tornou-se um tópico debatido com maior regularidade. A crítica à guerra que grassava em África, para a qual foram enviados alunos que estiveram presentes na sublevação de 1969.

É assim neste contexto de desobediência que o nosso jogo se insere, pois ele retrata a luta que os estudantes tiveram contra um regime opressivo e vigilante, que sonhava as mais básicas liberdades e que utilizava a elementos da própria população para serem "bufos" e denunciarem quem se opunha ao regime.

¹⁵⁷ *Idem, Ibidem.* p.77

¹⁵⁸ Foi um período de greves em França, que começou como uma greve estudantil, porém alastrou aos mais diversos ramos da sociedade. Criando assim um imaginário que iria servir de base a greves estudantis futuras.

¹⁵⁹ *Idem, Ibidem.* p.80

¹⁶⁰ *Idem.*

6. Elementos do Jogo:

6.1 – Descrição Geral:

Como foi referido em capítulos anteriores o produto final desta dissertação é a produção de um jogo, ou melhor, de um conceito de jogo com influência histórica.

Sabemos que o passado histórico é vasto. Logo isto cria um problema inicial quando da criação de um conceito de jogo. Que época/épocas iremos abordar? Esta pergunta não é de resposta simples, pois como já referimos a vastidão histórica cria um enorme campo a explorar. Por esse motivo cabe ao criador do jogo escolher a época que mais lhe agrada. A questão de gosto pessoal foi bastante importante na escolha do período a ser retratado no jogo. Foi escolhido o período final da Ditadura Salazarista, pois para além de ser uma época bastante interessante, relaciona-se com a importância da memória e do esquecimento.

Apesar de "sem esquecimento não há memória", como refere Fernando Catroga, a preservação da memória é importantíssima para um povo e convém não esquecer o passado. Segundo a ideia de Cícero de que a "historia est magistral vitae", podemos aprender com o passado e melhorar o presente. O objetivo deste jogo é assim ajudar a relembrar esse período.

O nome escolhido para o jogo criado foi "Anos de Ferro". Esta expressão tem um significado especial, pois serviu para historiografia caracterizar uma época durante a Ditadura Salazarista, esse período ficou conhecido pelo agudizar das tensões sociais e também por um endurecimento do regime, em parte devido à Segunda Guerra Mundial, que originou um movimento anticolonial e a derrota dos fascismos europeus, ficando Portugal e Espanha como os últimos redutos fascistas. Estes dois motivos, aliados a uma tentativa de amenização do regime e à realização de eleições internas, levou ao já mencionado endurecimento do Regime, surgindo assim a época posteriormente cunhada como "Anos de Ferro".

Escolhida a época e o nome, surge uma outra questão: Como será o jogo? Esta questão foi mais simples de responder. O jogo seria caracterizado por uma vertente narrativa forte. A História pode ser vista como uma narrativa, logo um jogo que tivesse

uma influência histórica seria importante ter também uma narrativa que o acompanhasse. Surgiu assim a ideia de criar um jogo de aventura em que o jogador controla uma personagem que, estando inserida nesse período, iria conseguir observar as transformações que ocorreram no mesmo. Iria assim fazer com que os acontecimentos de um microcosmos fossem o espelho de um macrocosmos.

Chegado à conclusão que um jogo com uma narrativa forte seria o melhor veículo para passar a mensagem que queríamos passar, no entanto, torna-se necessário esclarecer que a narrativa por si só não é o jogo; aliás, como defendem os ludologistas, a narrativa não deveria ser utilizada como base para a criação de um jogo, mas antes apenas como uma ferramenta. O que fizemos vai um pouco contra essa ideia. A narrativa aqui é importante, mas ao mesmo tempo, o que se aprende dela também o é. É a narrativa que dará o móbil e é através dela que o jogador será informado do que se estava a acontecer no resto da cidade, e que, por sua vez, espelhava o que acontecia no país.

Também era necessário colocar objetivos ao jogador para ele avançar no jogo e na narrativa. Caso não acontecesse não seria um jogo mas antes uma interação simples, onde o meio utilizado para essa interação era um ambiente virtual. Os objetivos mudam consoante a fase do jogo. Nos momentos iniciais, o jogador terá de apanhar panfletos e entregá-los a uma outra personagem, com o avançar do jogo os objetivos mudam e passam a ser a distribuição desses mesmos panfletos, enquanto tenta não ser apanhado pela PIDE.

É necessário também aprofundar a questão pedagógica. Este jogo tem como objetivo também ser lúdico, pois todos os jogos, virtuais ou não, têm esse objetivo, ainda que uns sejam mais que outros. Mas, apesar da questão lúdica ser importante, a pedagógica, neste caso, também o é. Não queremos tornar este jogo numa ferramenta de estudo mas pretendemos despertar a curiosidade, ou seja, atribuir ao jogador uma demanda por conhecimento. E como isso se irá refletir? Em primeiro lugar as instituições, com a exceção da Universidade de Coimbra, as personagens e as organizações, excetuando a PIDE/DGS, são fictícias.

No entanto, é essencial dar informação ao jogador, essa informação será dada através da narrativa. O jogador poderá posteriormente informar-se sobre alguns dos acontecimentos que aparecem no jogo. Esses acontecimentos serão explicados,

brevemente, numa secção fora do jogo que será desbloqueada consoante o avanço do jogador. Acontecimentos como a Crise Académica de 1962 e 1969, a inauguração do Departamento de Matemática e a Guerra Colonial são exemplos de situações que o jogador pode informar-se posteriormente. Contudo, não só de acontecimentos será composta essa secção conterà também informação sobre a luta contra o regime, as instituições que o compunham e a forma de combater em prol ou contra aquele, como é o caso da imprensa clandestina, enquanto arma de luta, ou a vigilância e controlo por parte da polícia, enquanto arma a favor da ditadura.

O jogador terá assim acesso à vertente lúdica e pedagógica. Esta última vertente é importante sublinhar, pois apesar deste jogo não tentar ser um *newsgame*, têm como objetivo principal recordar um período crítico na História recente de Portugal e despoletar ao jogador a vontade de conhecer esse mesmo período. Numa época em que temos acesso a tanta informação contudo não sabemos, contudo, digerir a mesma. E que objeto melhor para distribuir essa informação que um jogo, onde o jogador é o ator e produtor dessa informação através da interação que tem com meio virtual apresentado.

Seguidamente iremos abordar alguns dos elementos que estarão presentes no jogo, como, por exemplo, as personagens, os locais do jogo e a narrativa do mesmo.

6.2 – Caracterização das personagens:

Protagonista:

Nome: Maria de Lúcia Oliveira

Idade: 18 anos, nascida a 20 de Março de 1945

Naturalidade: Viseu

Estrutura Familiar: Filha única, família com ligações ao regime, o pai era membro da União Nacional.

Profissão: Estudante, cursa Ciências Histórico-Filosóficas na Universidade de Coimbra

Coprotagonista:

Nome: Duarte Delgado

Idade: 20 anos, nascido a 21 de Julho de 1943

Naturalidade: Santa Comba Dão

Estrutura Familiar: Tem um irmão mais novo, classe média alta, pai era médico e a mãe professora primária.

Profissão: Estudante de Direito na Universidade de Coimbra, um dos líderes do movimento estudantil antifascista.

Antagonistas:

Nome: José De Oliveira

Idade: 37 anos, 16 de Agosto de 1906

Estrutura familiar: Pai de Lúcia, era médico, Membro importante da União Nacional em Viseu.

Naturalidade: Santa Comba Dão

Nome: Caetano Cerejeira

Idade: 20 anos, 13 de Maio de 1943

Naturalidade: Lisboa

Estrutura familiar: Filho único, descendente de uma linha monárquica, o pai era Sargento no Exército, a mãe era dona de uma pequena casa de chá para ocupar o seu tempo.

Profissão: Estudante de Direito na Universidade de Coimbra, integrante da secção estudantil da PIDE.

6.3 – Caracterização locais presentes no jogo:

O quarto de Lúcia: Local onde se inicia o jogo, um sítio escuro e sem luz onde apenas é vista a protagonista e um candeeiro a dar alguma luz.

Universidade de Coimbra: Uma parte da ação terá lugar na Universidade de Coimbra, especificamente num anfiteatro da Faculdade de Letras e nas escadas da Via Latina. Esta última localização será o ponto onde o jogador iniciará, de facto, a sua aventura.

República Universitária: Local onde decorrem as reuniões do grupo antifascista, no qual a personagem principal se irá infiltrar.

Instituto da Lei e União: Local onde estava sediada a secção estudantil da PIDE, local onde personagem é recrutada.

6.4 – Tempo da ação:

A ação do jogo desenrola-se em Coimbra entre 1963 e 25 de Abril de 1974.

6.5 – Narrativa do Jogo:

Primeiro Ato:

Coimbra, Maio de 1969, Lúcia está no seu quarto, durante uma tarde solarenga. O sol lá fora incomoda-a e, por esse, motivo mantém a janela fechada. Os acontecimentos recentes tiveram um efeito nefasto nela, apesar de ser início de Primavera, o Inverno tinha acabado de começar para ela. Começa assim a recordar como tudo começou, 6 anos antes.

A ação recua para o ano de 1963. Surge uma jovem acompanhada pelos pais acabada de chegar a Coimbra, vinda de Viseu, pouco conhecia da Cidade dos

Estudantes. Aquilo que conhecia foi o que ouviu do seu pai e do seu primo, pois ambos frequentaram a Universidade de Coimbra. O seu primo chegou mesmo a ser professor na Faculdade de Direito.

Filha única e a primeira mulher da família a ingressar na Universidade, Lúcia sempre tinha sido protegida pelos seus pais. Vinha de uma família que tinha singrado após a instauração da ditadura em Portugal. Como tinha sido alienada da situação pela qual o país passava, era também uma apoiante do Regime. Regime esse que salvou Portugal do caos da Primeira República e da Guerra de 1945, como sempre foi dito em sua casa.

Contudo, a sua alienação iria brevemente extinguir-se. A ação avança uns meses e Lúcia já faz parte da cidade e da universidade. Esta caminha para as aulas quando encontra um panfleto no chão da Via Latina; nesse panfleto podia-se ler "Fim da Ditadura, Ensino Livre Para Todos". Guarda apressadamente o panfleto quando ouve "A Cabra" a dar o seu característico toque, apercebendo-se que já estava atrasada para a aula.

Enquanto estudava no Instituto de Lei e União, repara que estava a ser observada por um homem, porém, continua imersa no estudo. Mais tarde, é abordada pela pessoa que a estava a observar, e fica a conhecer Caetano Cerejeira, estudante de Lisboa que decidiu vir cursar Direito para Coimbra. Este afirmava querer estudar na mesma universidade que o maior estadista português.

No entanto, fica apreensiva quando ele alude sobre aquele pequeno panfleto que tinha junto aos seus livros enquanto estudava. Lúcia refere que o apanhou junto à Via Latina, mas que não lhe deu muita importância pois parecia ser propaganda maliciosa com o objetivo de enganar os estudantes. Caetano, mostrando um ar de surpresa, pede que lhe seja mostrado o panfleto. No momento em que ela lho entrega, as suas feições mudam, o seu sorriso desaparece por breves momentos, ficando com um semblante carregado.

O panfleto pertencia a um grupo clandestino de estudantes, que organizava ações contra o bom funcionamento da Universidade, que espalhava calúnias sórdidas sobre o governo e os seus líderes. Voltando a sorrir, disse que o grupo nunca tinha sido apanhado e que os seus líderes se escondiam por detrás da cobardia do anonimato.

Termina convidando-a para ir assistir a uma palestra sobre "Portugal é do Minho a Timor", que seria dada na sala do Instituto de Lei e União. Antes de sair, diz à Lúcia para ela lhe entregar mais algum panfleto que encontre.

Lúcia refletiu e decidiu ir à palestra. Estava a sair do anfiteatro da Faculdade de Letras e encontra um outro panfleto, desta vez com o seguinte escrito: "Vivemos numa Universidade vigiada, não esperes por 1984 para fazeres ouvir a tua voz. Luta contra a opressão". Pegou no panfleto e levou-o a palestra, planeando entregar o mesmo a Caetano quando terminasse a palestra.

Quando chega a sala, encontra a mesma quase vazia. Lá apenas se encontravam Caetano e mais uma pessoa, com a cara oculta na sombra, estava bem vestido, passava uma imagem de sobriedade. Lúcia entrou na sala após Caetano lhe assegurar que este senhor tinha o mesmo objetivo que eles e que estava ali para ajudar. Este tornou-se o primeiro de muitos encontros entre estas três pessoas, pois após esta reunião Lúcia passou a fazer parte da PIDE. Com o decorrer da reunião, esquece-se de entregar o panfleto, pois estava perdido no meio dos livros e o misto de surpresa e excitação levou a melhor sobre ela.

Lúcia continua com a sua vida normal, vai às aulas durante a semana e à missa aos domingos, que, no entanto, sendo membro da PIDE, tem a função de espiar os seus colegas e reportar comportamentos desviantes e atitudes contrárias ao regime. Ao longo do tempo vai denunciando colegas e amigos, que cujo crime cometido era o de discordarem da situação ou comentarem que "nem tudo era um mar de rosas". Fez isto durante bastante tempo, sempre na clandestinidade e sem os seus pares se aperceberem que algo de errado se passava.

Passamos assim para o ano de 1967. Lúcia continua com o seu trabalho, porém, um certo dia encontra um estudante com um dos panfletos que encontrou ao longo dos anos em Coimbra. Decidida a perceber o motivo pelo qual ele estava a ler o panfleto, continuou a observar o estudante. Porém, o estudante apercebe-se que está a ser vigiado e sem demoras dirige-se a ela entregando-lhe o panfleto e indo embora de seguida.

Numa outra situação ela teria denunciado o estudante, mas algo despertou-lhe a curiosidade. Tentou descobrir quem era aquele aluno que lhe entregou o panfleto. Recorre à base de dados que tinha acesso na PIDE e não encontrou nada. Até que,

passadas umas semanas, o encontra a passar em frente da Faculdade de Letras. Decidida a descobrir quem era ele, interpela-o. A primeira pergunta que ela lhe faz é o motivo pelo qual ele lhe deu o panfleto, ao que ele responde sem grandes rodeios: “Parecia que o querias”. Lúcia fica sem palavras com o desprante demonstrado pelo sujeito.

Mas ele não ficou por aí. Apresentou-se e disse que se chamava Duarte Delgado e que cursava Direito. Ficando atónita, pois nunca se tinha lembrado de falar com Caetano sobre aquela pessoa, recuperou e apresentou-se também. Contudo, nunca falou com Caetano sobre ele e os encontros acidentais passaram a ser encontros regulares, onde falavam um pouco de tudo, desde livros e cinema português, sem nunca tocarem num assunto político.

A PIDE rapidamente ficou a saber daquilo que se passava e Lúcia foi chamada por Caetano para uma nova reunião com urgência. Nela estava presente o senhor com um ar austero e ela apercebeu-se que não era bom sinal a sua presença. Ele tinha apenas estado em duas ou três reuniões, todas elas relativas a assuntos sensíveis e nunca falando, apenas ouvia e mantinha-se na sombra. Desta vez não seria diferente. Sendo dado início a reunião, Caetano questiona Lúcia sobre quem era aquele estudante com quem ela passava algum tempo, ela rapidamente afirma que é apenas um amigo dela, estudante de Direito e que pesquisou na base de dados da PIDE e que nada de relevante encontrou sobre ele. Caetano começa a falar mas a sua palavra foi cortada. O homem que tinha estado estes anos todos na sombra decidiu falar. Ele informa Lúcia que essa pessoa não está na base de dados comum da PIDE, mas sim numa especial dedicada a um grupo estudantil antifascista. A medida que vai dizendo isso move-se e a luz bate na sua cara e Lúcia vê o seu pai.

Ela própria esteve a ser vigiada estes anos todos e compreendeu o motivo pelo qual tinha sido recrutada pela PIDE, ainda nos primeiros meses da sua chegada a Coimbra. O seu pai continua a falar e diz que surgiu a oportunidade de ouro para destruir por dentro esse grupo. Ordenou à sua filha que se infiltrasse nesse grupo e que passasse para a PIDE toda a informação que conseguisse encontrar, os respetivos líderes e o *modus operandi* da organização.

Fim do Ato I

Ato II

Lúcia, sem qualquer hesitação, começa a preparar-se, continua a encontrar-se com Duarte, mas começa a abordar temas mais sensíveis, como a situação em Coimbra, o motivo de alguns alunos desaparecerem por uns dias, ou mesmo expulsos. Falavam também da Crise de 1962. Duarte achou estranho, nunca tinham falado sobre tais temas, nem ele próprio os quais nunca quis abordar, pois sabia as consequências que isso acarretava. Porém, decidiu partilhar a sua opinião sobre eles, pois confiava em Lúcia.

E as conversas continuaram durante mais tempo. Duarte foi informando Lúcia do que se passava nas sombras em Coimbra, da existência de uma resistência invisível, que muitos ouviam falar mas quase ninguém conhecia. O próprio Duarte disse a Lúcia que entrou em contato com eles quando um dia apanhou um panfleto no chão da Faculdade e que, desde esse dia, continuou a encontrar esses panfletos espalhados pela cidade. Lúcia sabia que a informação que lhe estava a ser dada era falsa, devido a informação que tinha da PIDE, mas disfarçou e não mostrou emoção.

Entretanto, continua a como, informadora da PIDE, passava informação sobre comportamentos desviantes e denunciava os colegas. No entanto, pediu a que não fosse tomada nenhuma medida até terem mais informações e assim eles fizeram.

Até que um dia, Lúcia é convidada por Duarte a ir conhecer uma República e jantar lá para ver uma vida académica diferente da que estava habituada. Quando chegam à República não encontram nenhum jantar e são levados por um grupo de estudantes para um outro local, sempre encapuzados e sem saberem onde estavam.

E é aí que Lúcia fica a conhecer o MAE, Movimento Antifascista Estudantil, conseguindo, finalmente, entrar dentro da instituição que queria. Estava na altura de começar a trabalhar afincadamente para conseguir descobrir os elementos pertencentes ao MAE.

Todavia, antes de ser iniciada na organização, os elementos da mesma colocaram a vida de Lúcia à sua frente. Mas graças ao trabalho da PIDE, grande parte dos elementos estavam errados, apenas a sua naturalidade e idade estavam corretos. Conseguiu assim consolidar a sua posição. Duarte é aceite também oficialmente na organização, depois de tanto tempo a recolher os panfletos e a deixá-los em outros locais, ele é finalmente aceite.

E assim iniciam os dois a suas atividades antifascistas. Começam com algo bastante simples, como distribuir panfletos, faziam também pinturas murais com palavras de ordem e a incentivar à luta contra o Regime e por um ensino livre e igual para todos. Todas estas atividades eram feitas durante a noite e sempre na sombra. O preço a pagar caso fossem apanhados seria demasiado. Continuaram durante alguns meses, tornando-se profissionais a esconderem isso dos seus pares e realizavam as suas atividades com mais eficiência. Duarte reparou também que estavam a ter muita sorte, pois por diversas vezes quase foram apanhados, mas a PIDE parava sempre ou aparecia outra situação que distraiam os seus perseguidores e conseguiam escapar.

Chegou assim o ano de 1968, Lúcia estava quase a um ano a realizar trabalhos para o MAE, contudo, sempre que entrava em contacto com alguém com mais informação que ela sobre a organização, ia encapuzada e nunca sabia o local onde estava. Mas o dia de ser completamente integrada tinha chegado finalmente.

Desta vez, em vez de ser transportada encapuzada e para um sítio incógnito, ela seguiu com a visão desimpedida. Chegou a uma casa devoluta, um aspecto inabitável, com a tinta a cair, pinturas na parede a apelar ao voto em Humberto Delgado, e ela entrou. Por dentro, a casa não surpreendia: paredes velhas, chão lascado e com falhas e umas escadas onde faltavam degraus. Ao subir as casas entraram num quarto quase vazio, quarto esse que nada tinha a não ser um móvel alto com portas e vidros partidos.

Ouviu um barulho e alguém saiu do móvel, era um homem encapuzado que lhe fez sinal para o seguir. Ela sem hesitar seguiu para dentro do móvel. Deu consigo junto a uma escada que subia ainda mais. Quando terminou, reparou que estava num sótão, onde estava montada uma pequena tipografia, com dezenas de panfletos que tinha ajudado a distribuir e tarjas encostadas a um canto. À sua frente estavam o mesmo número de pessoas, que um ano antes, tinham procedido ao interrogatório antes da entrada no MAE. O homem que lhe indicou o caminho foi se sentar junto desse grupo.

Neste momento Lúcia sabia que tinha conseguido chegar a cúpula da organização e que o fim do seu trabalho estava próximo, mantendo assim a serenidade, típica de alguém que andou durante tantos anos a espiar para a PIDE. Um dos membros da mesa disse-lhe que tinha chegado a altura de se colocarem todas as cartas na mesa. O primeiro passo para isso foi retirarem os capuzes que tinham. À medida que cada membro da mesa ia fazendo isso, Lúcia ia reconhecendo os elementos, desde estudantes

da sua faculdade, a pessoas que apesar de não serem estudantes tinham uma ligação à universidade e assim chegou ao último membro. E Lúcia ficou em choque.

O último membro era Duarte. Apesar de toda a sua experiência e treino, ela não deixou de mostrar surpresa. Vendo a sua surpresa, Duarte explicou o motivo pelo qual ele fez aquilo. Segundo ele, tudo começou quando ela apanhou o primeiro panfleto, ele tinha o deixado cair por acidente e quando voltou para o apanhar, ela já estava com ele na mão e ele não pode fazer nada, mas reparou que ela tinha sido abordada por Caetano e ele sabia quem era ele.

Por isso, ele decidiu originar aquele "segundo" encontro, para tentar descobrir se ela tinha ligações a Caetano ou tinha sido apenas coincidência. Disse-lhe também que não tinham descoberto nada que a ligasse à PIDE e decidiu partir para a segunda parte do plano, o recrutamento para o MAE. Ele esteve sempre com ela durante todo o processo para garantir que não havia ligação nenhuma e a garantia disso é a sua presença na reunião.

A surpresa de Lúcia transformou-se em raiva, mas manteve isso tudo para si. Durante todo este tempo esteve a passar meias verdades para a PIDE, quando tinha na mão um dos principais líderes da organização.

Duarte continuou e disse-lhe que tinham algo em grande preparado para a inauguração do Departamento de Matemáticas, que iria acontecer em Abril de 1969, e que com a queda da cadeira de Salazar em Agosto passado, a conjuntura tornara-se perfeita. A figura principal do Regime, tinha desaparecido de cena e tinha subido ao poder Marcelo Caetano, diretor demissionário da Crise de 1962 em Lisboa, que levou a cabo algumas mudanças no Regime, como a mudança de nome dos instrumentos de repressão do Regime como o caso da PIDE, e logo poderiam tentar lutar contra o regime de forma mais aberta, algo que eles rapidamente viriam a saber que não era o caso. E após lhe terem fornecido esta informação, convidaram-na participar e ela prontamente aceitou. Estava aqui a oportunidade para se redimir.

Começa assim o planeamento para o grande acontecimento, as ordens tinham sido distribuídas para a organização e estava tudo a postos para o fatídico dia, mas Lúcia tinha estado a passar para a DGS, a antiga PIDE que apenas tinha mudado de nome, as informações relativas ao planos do MAE. E eles esperaram, pois segundo ela, aquilo

que eles planeavam iria atrair estudantes e conseguiram não só apanhar o MAE mas também estudantes que os decidissem apoiar.

E assim chegou o grande dia e as tarjas foram levadas para junto do edifício das Matemáticas, onde estava escrito "Ensino para TODOS", entre outras frases de ordem. Estavam presentes o Ministro do Ensino e o Presidente da República, mas no momento do discurso do Presidente, a palavra foi pedida para os estudantes, algo que não aconteceu e isso levou à revolta geral. E o MAE incitava à revolta dos estudantes fora do edifício.

Nesse momento, chega um conjunto de pessoas que vai diretamente ter com o MAE e os prende sem qualquer justificação. Duarte é dos primeiros a ser apanhado e vê um homem, que ele reconhece como pertencente a DGS, a congratular Lúcia pelo seu trabalho e neste momento soube que tinham sido traídos.

Fim do Ato II

É necessário fazer aqui uma pequena ressalva. Aqui o cominho do jogador/bifurca-se. Daremos assim a opção de escolherem o final da história. Por esse motivo, o ato III estará dividido em duas escolhas, ficando a cargo do leitor a escolha do final que mais lhe apraz.

Ato III (Escolha I)

Lúcia é congratulada pelo seu pai e por Caetano, apesar de não se ter apercebido mais cedo de quem era realmente Duarte. Ela foi promovida dentro da organização e conseguiu um lugar na universidade, enquanto assistente de um professor. Dessa forma, ela poderia continuar o seu trabalho para a DGS. A sua entrada na universidade permitiria que pudesse observar a situação que se estava a desenrolar durante a “Crise de 1969”.

Teve o seu primeiro dia de trabalho poucos dias após o fatídico dia em que conseguiu que os elementos do MAE fossem presos. Na sua ida para a Universidade,

passou por diversos piquetes que promoviam a greve e outros que queriam um ensino igualitário e justo.

Continuou a trabalhar para a DGS até ao dia 1 de Maio, dia em que a Universidade foi fechada até à altura dos exames, que se iriam realizar em Junho. No entanto, enquanto voltava para casa encontrou-se entre um grupo de estudantes e a polícia. Os estudantes reivindicavam direitos, uma maior liberdade e o fim da guerra. De repente, Lúcia viu passar uma pedra em direção à polícia. E assim a polícia avançou com ela no meio daquela confusão. Ela não foi poupada da investida policial. A polícia não sabia que ela era agente da DGS, e assim sofreu como todos os estudantes. E apesar de ela gritar que não fazia parte daquilo, a carga continuou sem poupar ninguém. Posteriormente foi levada para esquadra para ser interrogada.

Quando chegou a esquadra repetiu quem era, contudo, eles não a ouviram e continuaram com a interrogação. Se ela fosse quem dizia ser, deveria ter algo que provasse isso. Ela não podia provar pois durante a carga policial tinha perdido a sua bolsa. Esteve assim durante mais uma hora a gritar que era inocente e que pertencia à DGS. A polícia entretanto decidiu confirmar, chamou um dos principais agentes para verificar a veracidade da história de Lúcia. Caetano chega à esquadra e encontra Lúcia algemada e com diversos cortes e hematomas, devido à carga policial que sofreu e a sua estadia na esquadra. Rapidamente esclareceu tudo e levou-a casa, pediu-lhe para ela descansar e não se preocupar que iria tomar medidas para punir os responsáveis pelo que lhe sucedeu.

Coimbra, Maio de 1969, Lúcia está no seu quarto, durante uma tarde solarenga. O sol lá fora incomoda-a e por esse motivo mantém a janela fechada. Os acontecimentos recentes tiveram um efeito nefasto nela, apesar de ser início de Primavera, o Inverno tinha acabado de começar para ela.

Refletiu sobre tudo o que tinha acontecido nos últimos dias: as manifestações, a crise estudantil que se vivia, a violência pela qual passou; mas pensou no MAE e em Duarte. Se ela passou por aquilo estando no sítio errado à hora errada, o que acontecerá àqueles que ela ajudou a prender e a sua raiva passou a vergonha e remorso.

Isso levou a uma transformação nela. Decidiu continuar a espiar, mas desta vez em prol do fim do Regime. Iria utilizar todos os conhecimentos adquiridos durante estes

anos como agente da DGS e utilizaria a sua posição como assistente para informar as gerações que vinham para Coimbra, sobre o estado em que se encontrava o país.

Esperou umas semanas até estar completamente recuperada e voltou ao trabalho. Coincidiu com a época de exames, época essa que muitos estudantes boicotaram, chegando mesmo a fazer listas dos "fura-greves" e afixando-as pela cidade. Ela continuou a executar o seu papel na perfeição, incentivando os alunos a irem aos exames e a desobedecerem às ordens daqueles que faziam greve. Porém, durante a noite e ajudada pelo seu conhecimento da cidade, distribuía obras proscritas, pequenos jornais que conseguiu produzir na velha máquina do MAE, pois a DGS não a tinha destruído quando foi ao local recolher indícios sobre o "movimento".

E assim continuou, umas vezes com mais assiduidade que outras, mesmo após o fim da Crise de 1969 e com o advento da década de 70, porque não queria ser apanhada e colocar em risco o seu plano. A nível profissional conseguiu ser promovida, tornando-se professora associada, em 1971. Descobriu também o que tinha acontecido aos elementos do MAE. Muitos deles foram presos e torturados, a DGS queria saber se eles tinham ligações ou informação sobre os outros movimentos antifascistas. Posteriormente foram obrigados a irem para a guerra colonial, especialmente para a Guiné, um teatro de guerra conhecido pela sua brutalidade climatérica e famoso pelos movimentos de guerrilha que causavam o pânico pela sua imprevisibilidade.

E assim continuou Lúcia a distribuir informação, a combater o obscurantismo que ela ajudou a propagar. Chegou assim o ano de 1974, mais precisamente ao dia 25 de Abril. Nesse dia, Lúcia recebe a notícia que o Regime tinha caído: que 48 anos de ditadura tinham terminado com o Movimento da Forças Armadas. Uma sublevação militar tornou-se rapidamente numa revolução popular. Lúcia não conseguiu conter a sua alegria ao receber essa notícia e foi comemorar com o resto da população essa boa nova. Enquanto descia as escadas monumentais, reparou que havia uma pessoa solitária a subir. Quando se cruzou com ela, reconhece-a. Era Duarte. Ambos pararam e ficaram a olhar um para o outro em silêncio, Duarte quebra esse silêncio dizendo: "Finalmente conseguimos".

Fim do Ato III (Escolha I)

Ato III (Escolha II)

Lúcia é congratulada pelo seu pai e por Caetano, apesar de não se ter apercebido mais cedo de quem era realmente Duarte. Ela foi promovida dentro da organização e conseguiu um lugar na universidade, enquanto assistente de um professor. Dessa forma, ela poderia continuar o seu trabalho para a DGS. A sua entrada na universidade permitiria que pudesse observar a situação que se estava a desenrolar durante a “Crise de 1969”.

Teve o seu primeiro dia de trabalho poucos dias após o fatídico dia em que conseguiu que os elementos do MAE fossem presos. Na sua ida para a Universidade, passou por diversos piquetes que promoviam a greve e outros que queriam um ensino igualitário e justo.

Continuou a trabalhar para a DGS até ao dia 1 de Maio, dia em que a Universidade foi fechada até à altura dos exames, que se iriam realizar em Junho. No entanto, enquanto voltava para casa encontrou-se entre um grupo de estudantes e a polícia. Os estudantes reivindicavam direitos, uma maior liberdade e o fim da guerra. De repente, Lúcia viu passar uma pedra em direção à polícia. E assim a polícia avançou com ela no meio daquela confusão. Ela não foi poupada da investida policial. A polícia não sabia que ela era agente da DGS, e assim sofreu como todos os estudantes. E apesar de ela gritar que não fazia parte daquilo, a carga continuou sem poupar ninguém. Posteriormente foi levada para esquadra para ser interrogada.

Quando chegou a esquadra repetiu quem era, contudo, eles não a ouviram e continuaram com a interrogação. Se ela fosse quem dizia ser, deveria ter algo que provasse isso. Ela não podia provar pois durante a carga policial tinha perdido a sua bolsa. Esteve assim durante mais uma hora a gritar que era inocente e que pertencia à DGS. A polícia entretanto decidiu confirmar, chamou um dos principais agentes para verificar a veracidade da história de Lúcia. Caetano chega à esquadra e encontra Lúcia algemada e com diversos cortes e hematomas, devido à carga policial que sofreu e a sua estadia na esquadra. Rapidamente esclareceu tudo e levou-a casa, pediu-lhe para ela descansar e não se preocupar que iria tomar medidas para punir os responsáveis pelo que lhe sucedeu.

Coimbra, Maio de 1969, Lúcia está no seu quarto, durante uma tarde solarenga. O sol lá fora incomoda-a e por esse motivo mantém a janela fechada. Os acontecimentos recentes tiveram um efeito nefasto nela, apesar de ser início de Primavera, o Inverno tinha acabado de começar para ela.

Isso levou-a a pensar em tudo o que tinha acontecido até à data e apercebeu-se que o que lhe aconteceu foi culpa sua. Se não tivesse adiado a atuação da DGS e tivesse agido mais cedo teria conseguido evitar todo o caos no qual estava mergulhada Coimbra. Tomou assim a decisão de lutar contra as forças que estavam a conspirar contra o regime e, ao mesmo tempo, doutrinar mais as gerações futuras para se tornarem obedientes e respeitarem quem os governava.

Utilizou o seu estatuto para doutrinar os alunos a quem dava aulas, tornou-se também uma das principais ativistas na luta contra os grevistas. Efetuou denúncias e, em alguns casos, estava presente na altura da prisão dos acusados. O tempo de trabalhar na sombra tinha acabado. Era necessário dar a cara e acabar com aquilo que se passava antes que algo mais grave acontecesse.

As suas ações garantiram-lhe uma promoção na DGS, tornando-se a responsável pela zona Centro, após a saída de Caetano para a Assembleia Nacional. Endureceu os métodos utilizados, conseguindo apanhar o que restava do MAE e acabando com quase toda a resistência que havia em Coimbra.

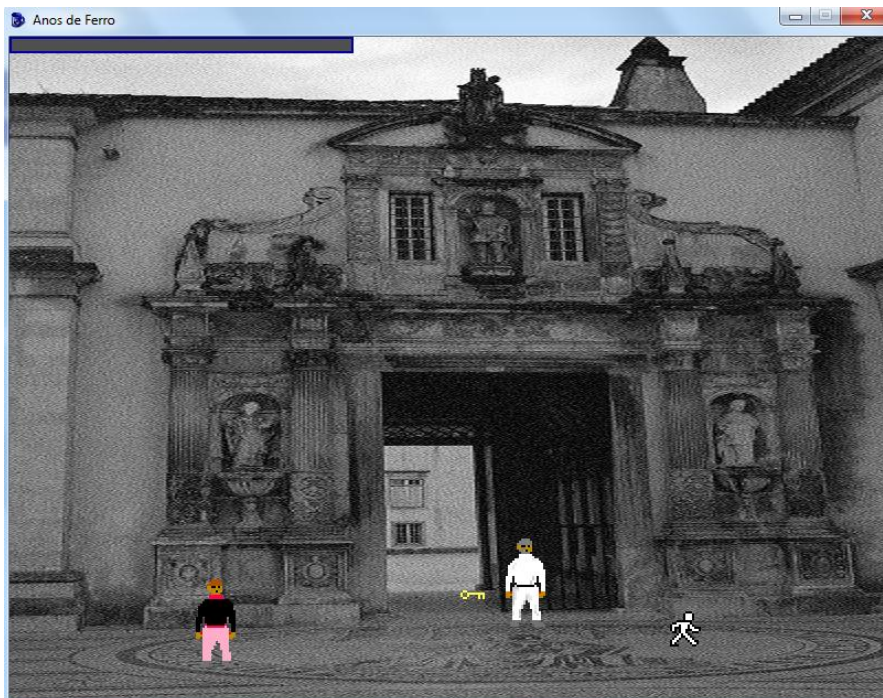
Isso levou à sua ascensão meteórica dentro da organização, contudo, o que lhe garantiu um lugar cimeiro foi a supressão da Revolta de 25 de Abril, graças à sua equipa e trabalho de investigação conseguiu parar os militares antes que chegassem ao centro nevrálgico da capital. Tinha todos os planos do MFA graças aos informadores que conseguiu colocar no meio deles. Com esta ação, conseguiu garantir a continuação da Ditadura, pois ela viu o que é que a população faria caso não tivesse um pulso forte para os controlar.

Anos mais tarde, Lúcia volta a Coimbra para receber um prémio da Universidade e enquanto caminhava pelas ruas que tão bem conhecia, viu uma pessoa a terminar uma inscrição na parede que dizia: "Povo Unido Jamais será Vencido". Apressou-se a tentar identificar quem tinha feito aquilo, mas foi tarde demais. Quando

olhou de novo para a pintura é que reparou que o seu autor tinha deixado o seu nome: Duarte.

7. Ensaio do Conceito

Este capítulo apresenta essencialmente um guia imagético como um protótipo de baixa resolução, para elaboração e ensaio do conceito de jogo que foi criado. Nele iremos utilizar imagens, para transmitir a mensagem que pretendíamos com a criação deste conceito. Na descrição do protótipo faremos também referências pontuais ao ensaio realizado com base neste e com a participação de voluntários que colaboraram na encenação da situação de interação com o jogo.



1: Ecrã inicial

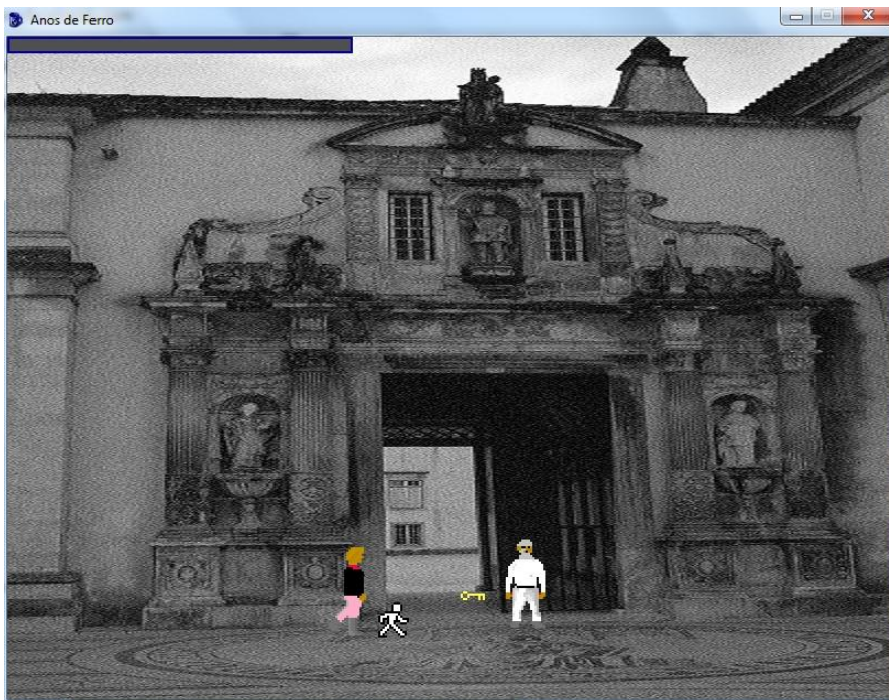
Esta será a primeira "cena" à qual o jogador terá acesso quando iniciar o jogo. Como podemos observar é desprovida de menus ou de um *introscreen*. A razão pelo qual isso acontece é puramente pragmática: sendo um protótipo consideramos que era necessário começar por ensaiar a mecânica do jogo, quer a nível de jogabilidade, quer a

nível de objetivos. Por esse motivo, o jogador inicia o jogo sem passar por qualquer ponto inicial.

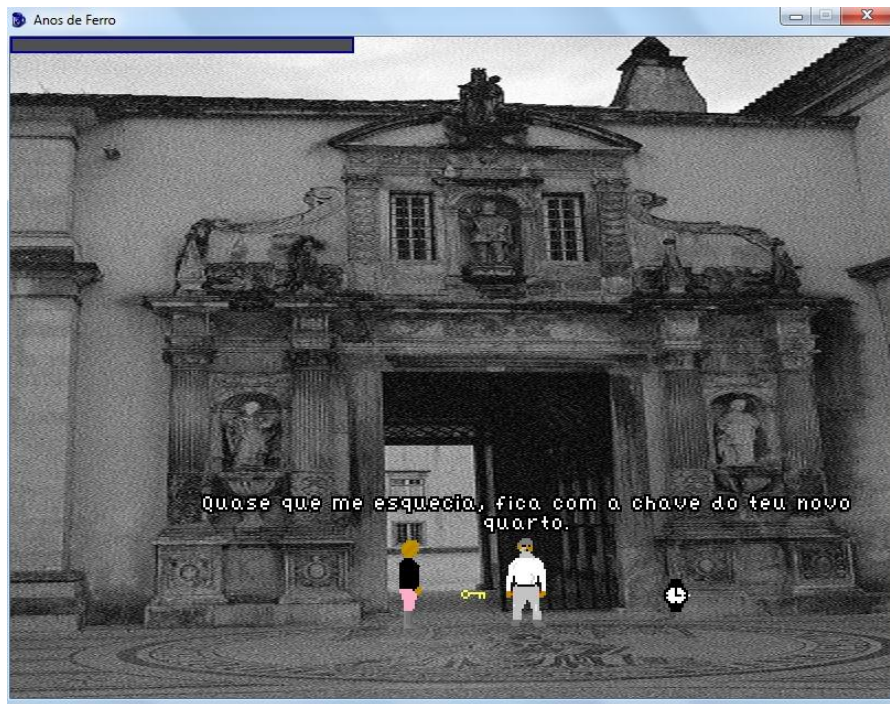
Concordamos, no entanto, que sem uma supervisão externa o jogador demora algum tempo a compreender a mecânica de funcionamento do jogo. Porém, no caso de alguém com alguma experiência com o género de aventura gráfica, a perceção da jogabilidade será bastante mais acelerada.

Neste ecrã encontramos a personagem principal, Lúcia, e o seu pai. A cena representa, assim, o momento da despedida de ambos e marca o primeiro dia de Lúcia como estudante da Universidade de Coimbra.

Na imagem 2: Movimento, pretendemos mostrar como a personagem se movimenta pelo mundo do jogo. Como podemos notar a personagem move-se através de cliques, o que ocorre quando o cursor está em "modo de movimento", representado pelo cursor com a figura em movimento.

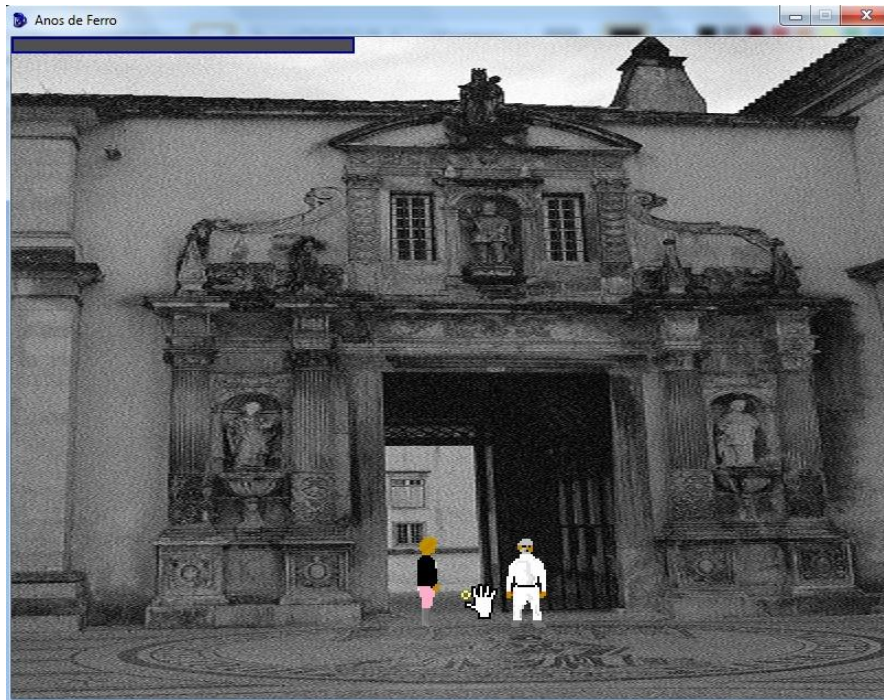


2: Movimento da personagem



3: Diálogo

Na figura 3:Diálogo, podemos ver uma linha de diálogo. O diálogo serve como motriz da ação, todavia, neste momento, não existem caixas de diálogo, nem uma grande interação por parte da personagem. O jogador recebe através dela o seu primeiro objetivo - apanhar a chave que se encontra ao lado do pai de Lúcia. Sendo a cena inicial do jogo, o nível de interação ainda é muito simples e destina-se ao envolvimento inicial e descoberta do modo de interação com o jogo. Nesta cena ainda não existe escolhas no diálogo e o objetivo é facilmente concretizado. No entanto, a cena demonstra os princípios básicos da mecânica do jogo: a interação com objetos e com os *non-player character*, *npc's*. Completo o objetivo, somos assim direcionados para a próxima cena ou mudamos de cenário.



4: Interação com objetos

Como referimos anteriormente, a interação jogador / objetos, é uma parte fulcral na mecânica do jogo. Esta *maquete* mostra a forma como essa interação é efetuada no caso de um objeto específico. O jogador pode mudar o cursor através de um clique no botão direito do rato, de modo a simbolizar uma mão, e, dessa forma, torna possível a interação com os objetos espalhados pelo mundo do jogo.

No caso da interação com um *npc*, o jogador terá de seleccionar o cursor que permite iniciar um diálogo. Em certos casos esse mesmo cursor permitirá interagir com objetos, contudo, servirá apenas para a personagem controlada pelo jogador expressar uma opinião sobre esse mesmo objeto.

Durante o processo de ensaio do conceito de jogo com a maquete, os jogadores não encontraram dificuldades de maior na interação com os objetos/*npc*'s. Porém, entendemos que numa fase posterior da produção do jogo poderia ser necessário simplificar o processo, ou criar um tutorial, para uma compreensão mais rápida.



5: Caixa de Diálogo

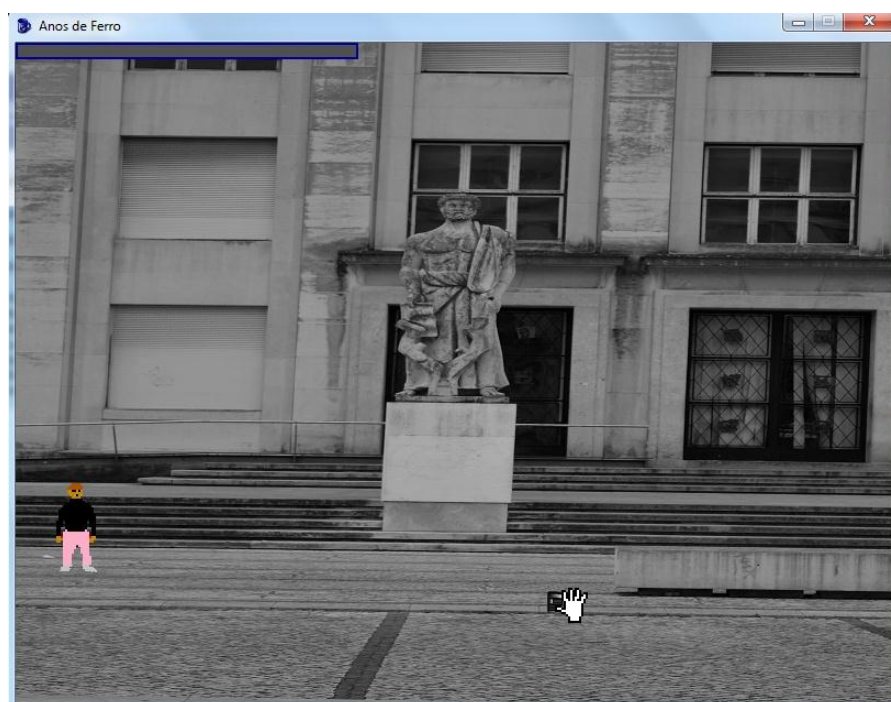
Como já mencionamos, o diálogo é uma das forças motrizes que faz avançar a narrativa. A imagem anterior mostra uma área de diálogo e também as opções de resposta que o jogador tem. A caixa surge quando o jogador interage com uma personagem controlada pelo jogo, utilizando o cursor de diálogo. As opções presentes variam consoante a interação realizada. Neste caso, temos Lúcia a falar com Caetano sobre os panfletos que apareceram na Universidade. O jogador através dos diálogos presentes conseguirá obter mais informações sobre os mesmos. É através desse diálogo que o próximo objetivo do jogador é apresentado, levando-nos assim ao próximo *screenshot*.

Na figura seguinte, "6: "Missões"", podemos observar como o jogador recebe as missões para avançar no jogo e na história do mesmo. As missões, na sua maioria são dadas pelos *npc's*, envolvendo a recolha de objetos, neste caso particular a recolha de panfletos que estão espalhados pela Universidade, mais especificamente na Faculdade de Letras. Ao recolher os panfletos, o jogador terá acesso à informação neles inscrita, sendo essa uma das formas de transmitir ao jogador elementos evocativos para um conhecimento histórico dos acontecimentos, proporcionando uma contextualização do período no qual ocorre a ação do jogo. Essa contextualização também está presente nos diálogos que aparecerão durante o jogo.



6: "Missões"

Durante o ensaio os jogadores conseguiram cumprir a primeira parte do desenrolar da ação, que lhes era pedida neste protótipo, devido, principalmente à experiência acumulada.



7: "Missão cumprida"

A imagem 7: "Missão cumprida", mostra o jogador a recolher o último panfleto da "missão" que lhe tinha sido atribuída anteriormente por Caetano. O jogador atinge, assim, o final da missão que lhe tinha sido apresentada anteriormente. Ao ver o seu objetivo cumprido, o jogador transitória de cenário, porém como já referimos anteriormente, sendo um protótipo, é aqui que o mesmo termina.

Com este protótipo pretendemos criar uma amostra do jogo. Obviamente que existem diversas falhas no mesmo: faltam os menus iniciais, um sistema de tutorial intuitivo e um sistema de movimento/interacção mais fluído.

Porém, tendo em conta que se trata de uma prototipagem, consideramos que era necessário mostrar principalmente os pontos-chave para o jogador conseguir ensaiar a interacção com o jogo, mesmo sendo apenas uma amostra de todo o conceito do jogo. Deve ser assim considerado que o exemplo aqui apresentado é passível de ser melhorado e deverá ser sujeito a maior elaboração, caso se pretenda tornar um produto viável.

Apesar das, supra mencionadas, falhas que ainda existem neste protótipo achamos que serviu a sua finalidade. Durante o seu processo de construção, houve a necessidade de fazer várias alterações quer a nível da mecânica de jogo, quer na interacção ator/objeto.

O maior problema que tivemos durante este processo, foi sem dúvida, os diálogos. Tendo este conceito uma enorme componente narrativa, os diálogos são a força motriz da ação. Quando iniciamos a construção dos diálogos, tínhamos por base a narrativa apresentada no capítulo 6. Porém, durante o processo de criação notamos que era necessário adaptar e, em alguns casos, simplificar, por dois motivos: sequência narrativa e aplicabilidade no jogo.

Enquanto que a narrativa segue uma sequência, como é possível ver no capítulo 6, quando aplicada ao jogo, tivemos de realizar pequenas alterações para assim ser criada uma sequência narrativa coesa e, dessa forma, proporcionar a sua aplicação no jogo. Efetuadas essas alterações circunstanciais, conseguimos fazer com que um segmento da narrativa fosse inserida neste protótipo.

Este protótipo mostra assim secções essenciais do jogo, e por esse motivo acreditamos que este modelo de prototipagem serviu o seu objetivo e conseguiu

demonstrar a aplicabilidade deste conceito. O jogador tem ao seu dispor as ferramentas essenciais para jogar o jogo e esse era a finalidade, criar um conceito onde a narrativa de influência histórica fosse aplicada ao universo dos videogames, criando algo que tivesse a capacidade de ser lúdico e pedagógico.

No entanto, é necessário referir que só se consegue observar totalmente a capacidade pedagógica do conceito quando ele for aplicado num cenário real, deixando assim o universo da prototipagem e da teoria e passando a ser utilizado numa situação onde a sua aplicabilidade possa ser aferida.

Podemos assim dizer que aquilo que aqui temos é um produto incompleto, não no sentido teórico ou mesmo na questão da jogabilidade, mas sim que por mais testes que sejam efetuados, o teste final será sempre com os jogadores a quem ele é direcionado. Contudo esse objetivo final nunca foi a finalidade da criação deste conceito e, por esse motivo, consideramos que este protótipo conseguiu transmitir aquilo que pretendíamos, mas também somos da opinião que continuará a ser incompleto até ao momento que sirva para transmitir conhecimentos ao jogador que o joga.

Conclusão

Na introdução desta dissertação colocámos a seguinte questão: será que um jogo pode ser uma ferramenta pedagógica? É aqui que iremos responder a essa questão. Um jogo é, em primeiro, lugar um objeto lúdico, ou seja, tem como função principal ser prazeroso para quem o joga, pois mesmo os jogos onde existe dinheiro envolvido, também chamados de “jogos de azar”, são aprazíveis.

Um jogo é, assim, um meio que faz com que a realidade em que vivemos seja esquecida por momentos. E mesmo estando sujeito a regras, continua a ser uma fuga ao quotidiano, como defendia Huzinga. Porém, como já falamos anteriormente, o jogo já suplantou essa definição. Atualmente, é seguro afirmar que o jogo é um *media* em expansão, que abrange todas as franjas da sociedade, deixando de pertencer a certos nichos sociais e demográficos para passar a ser uma atividade globalizante. Todos já observamos pessoas das mais diferentes faixas etárias e classes sociais a jogarem, quer seja um jogo de tabuleiro ou um videojogo. A barreira do género foi também quebrada, pois, atualmente, tanto homens como mulheres são jogadores.

O videojogo ganhou assim uma importância social e cultural bastante grande. Se a Humanidade jogava desde os seus primórdios, é certo que o continuará a fazer num mundo mais global e em rede. Aliás, essa rede global é um dos responsáveis para uma difusão tão grande desta cultura.

Huzinga afirmava que os videojogos eram uma atividade cultural, e hoje podemos dizer que estes são produtores de cultura, chegando mesmo a existir quem defenda que são arte e essa conceção não é tão absurda como se possa pensar. Tendo em conta o paradigma atual de arte, é com total validade que o videojogo possa ascender a esse patamar. Assim como a cinema e a televisão, ou até mesmo, a banda desenhada, são considerados arte, porque não o videojogo?

Consideramos assim que o jogo/videojogo transcenderam o objetivo com que foram criados: o jogo criado como um passatempo, e em alguns casos como simulação do quotidiano, é perceptível logo no comportamento no reino animal, onde, muitas vezes, as crias simulam certas atividades que serão replicadas posteriormente, para assim

garantirem a sua sobrevivência. Contudo, os humanos tornaram essa atividade lúdica e emulativa numa atividade pedagógica.

Usemos um exemplo já utilizado, o das justas medievais. Como já foi referido este "jogo" militarista ganha o cariz de treino, uma simulação de combate que serviria para manter uma certa disciplina militar presente em tempo de paz. O jogo atua assim como um transmissor de informação.

O jogo torna-se assim um meio que evolui, tal como a Humanidade. Aliás é impossível de dissociar a criação do seu criador. E quando um evolui, o outro acompanha essa evolução. Não está apenas a ser tida em conta a evolução física mas também a evolução cultural e a evolução social. Mais, podemos ver que o jogo é transcultural, pois encontramos jogos semelhantes em culturas completamente distintas. Os primeiros videojogos criados são completamente diferentes dos que atualmente possuímos. O objetivo com que foram criados também mudou, apesar de se manter a questão lúdica em grande parte dos títulos lançados durante toda a história dos videojogos, e essa diferença deve-se ao criador/jogador que evoluiu.

Urge assim responder à questão que foi colocada anteriormente, e a nossa conclusão é que os jogos são uma ferramenta educativa social e cultural, que serviram desde os primórdios para ensinarem, mesmo não tendo esse objetivo como primordial. A verdade é que se tornaram um utensílio que permite aprender através das regras que impõe implicitamente. Por ser uma atividade que é vista como um passatempo é encarada com mais desconfiança, o que, por sua vez, faz que quem pratica a atividade esteja mais recetivo a tal informação.

Consideramos que o jogo é assim uma ferramenta essencial para a aprendizagem daquilo que podemos considerar de senso comum mas será que se pode dizer o mesmo quando se fala de conhecimento científico e de como o design, no caso dos videojogos, pode ser aliado à criação de conhecimento?

Falemos primeiro das questões de design para assim ser mais fácil de explicar as conclusões que tirámos em relação à pergunta que foi feita anteriormente.

Escolhemos três áreas de design, de videojogos, duas delas bastante distintas e uma terceira que pretende encontrar um caminho entre as duas anteriores. Falemos primeiro das duas áreas divergentes, a ludologia e a narratologia.

Como já foi dito anteriormente, a ludologia é um termo cunhado por Gonzalo Frasca, utilizando as palavras *ludus* e *logia*, ou seja, estudo do jogo, numa tradução livre. Temos assim neste pequeno parágrafo aquilo que a ludologia se propõe, estudar o jogo. É importante mencionar que este estudo tem um carácter científico e que abrange as diversas áreas responsáveis pela criação do jogo. Resumindo, esta disciplina procura justificar o jogo como ciência válida por si própria e, pelo que já observámos, não estão errados em o fazer-lo.

Esta visão procura assim terminar com o, já mencionado, preconceito que existe em torno do jogo e das diversas ramificações do mesmo, neste caso particular, dos videojogos. Um dos seus principais apoiantes, Juul, defende que um jogo quando está a ser executado torna-se algo singular. É por essa singularidade que a ludologia se bate e se considera diferente da corrente narratológica. Neste ponto concordamos totalmente com a perspetiva ludológica. Um jogo ao ser criado, torna-se algo único diferente de qualquer outro meio. Essa unicidade é devido à função e ao método de interação que o utilizador tem com o meio.

Enquanto no cinema, literatura e teatro, salvo as exceções que já foram abordadas, o utilizador absorve aquilo o que está a passar à sua frente ou o que está a ler, nos videojogos o utilizador passa de espectador a ator. Para haver um desenrolar da ação o jogador tem de interagir com o mundo do jogo, senão aquilo que está a fazer não pode ser considerado jogar.

Os ludologistas defendem a sua demanda pela aprovação dos jogos como ciência se, considerando os diversos exemplos de jogos que procuram simular situações que aconteceriam no mundo real, fossem impossíveis de reproduzir no mesmo. Vejamos o exemplo do *Plague Inc.* da Ndemic, um simulador de epidemias, que atualmente se tornou, de novo, um sucesso de vendas devido ao problema da ébola. Olhemos também para o jogo de Frasca, *September 12th*, uma "simulação" que mostra a origem dos "terroristas". Existem mais exemplos, que já foram mencionados anteriormente, apenas colocamos estes para demonstrar que existem aplicações de jogos para além da questão lúdica.

Aliada ao exemplo anterior, existe também a questão da interdisciplinaridade. Os videojogos são propícios a ela, dado que existem diversas disciplinas ligadas à

criação de jogos, como é o caso da Engenharia Informática, Engenharia de Som, Física e no caso particular desta dissertação a História.

E, neste ponto estamos de acordo com os ludologistas quando afirmam que o estudo do jogo é uma ciência por si própria, pois utilizando informação das mais diversas áreas, conseguem criar um objeto novo que não é encaixado particularmente numa delas. É assim um produto da aglutinação de várias áreas, que consegue produzir algo novo e único.

Os narrativistas procuram o mesmo que os ludologistas: elevar o estudo do jogo e a sua criação a um patamar só dele. Porém, existe uma questão que os separa e essa questão é a narrativa como modelo de jogo.

Enquanto os ludologistas consideram a narrativa um meio, os narrativistas consideram-na um fim.

Para entendermos a narratologia, é necessário perceber que ela acompanha os jogos desde a sua génese. De disciplina separada, tornou-se, logo nos primórdios da produção dos videojogos, numa ferramenta de design importantíssima. Os narratologistas vêem a narrativa como uma ferramenta para a criação de videojogos e, como já foi dito, é aqui que divergem dos ludologistas. Nas palavras de Aarseth, a utilização da narrativa como ferramenta de design implica estar a retirar qualidades intrínsecas a ambos os campos, considerando que ambas são campos diferentes. Neste exemplo, é possível apresentar um dos argumentos de maior peso dos narrativistas.

Esse argumento é que tudo é passível de se tornar uma narrativa. Os ludologistas argumentam, com uma certa dose de humor, que segundo essa perspetiva um simples livro de receitas seria possível tornar-se numa narrativa. Mas neste campo a nossa opinião vai ao encontro da teoria narratológica.

No universo dos videojogos, tudo pode tornar-se uma narrativa e aqui entra a questão da interação. Enquanto na literatura e no cinema, a narrativa acontece com o mínimo de interação do utilizador, pois o leitor somente necessita de ler e espetador de se sentar e visionar aquilo que quer ver, nos videojogos é bem diferente; grande parte da narrativa só ocorre se o jogador for um ator, pois se ele apenas estiver presente, não interagindo, não existe uma evolução.

Ou seja, a evolução narrativa está dependente da interação entre utilizador e universo do jogo, mas também está dependente do jogador como ator e criador. O jogador como ator é aquele que segue uma narrativa previamente criada, que ele pode desvendar através das suas ações no jogo. Exemplo disso são os *RPG* virtuais, onde quem joga assume uma personagem que irá evoluir ao longo da história do jogo. Aqui o jogador pode tornar-se um produtor de narrativa, mas a sua influência na mesma reduz-se quase à progressão no jogo.

O jogador como criador, cria a narrativa presente, e é nesta situação que podemos dizer que tudo é passível de ser uma narrativa. Voltando a usar o caso dos *RPG*, neste caso particular, a variante de *pen and paper*. O jogador é quem cria a narrativa da sua personagem e do seu jogo. O jogador torna-se assim criador, estando aquilo que cria limitado pelas regras explícitas ou implícitas do jogo e pela sua imaginação. Este tipo de abordagem não invalida o jogo, nem quebra as regras do mesmo. Por esse motivo, somos levados a concordar com os narrativistas, quando defendem que existe uma narrativa em todos os universos dos videojogos. Porém é preciso esclarecer que essa narrativa está dependente de quem cria o jogo e de quem o joga.

Concluimos assim que o grande ponto de rutura entre estas duas correntes, quase que pode ser resumida a uma questão de semântica: pois o objetivo de validação dos videojogos como objeto de estudo está presente nas duas correntes e, pessoalmente, acreditamos que não se deve colocar uma ferramenta de lado apenas porque já existia anteriormente e que isso pode retirar a singularidade dos jogos. Achemos antes que a utilização de todos os meios para a produção de videojogos devem ser utilizados, porque como é uma disciplina que recebe influências de tantas áreas colocar uma como subalterna é retirar o valor a ambas.

A terceira via que falamos anteriormente insere-se nesta linha de pensamento e também inova pois acredita que muitas das ideias e termos usados são voláteis e sujeitos a mudança. Esta disciplina desmarca-se das outras duas por essa mesma questão, a questão da mudança. Claro que as outras também acreditam na mudança, aliás elas procuram uma mudança na visão global que se tem do jogo, porém a mudança aqui apresentada é mais prática e não tão teórica. Podemos até referir de que se trata de uma evolução do processo de criação e do jogador. E como já dissemos antes, essa evolução

é essencial tanto para o jogador como para o jogo. Encontramos assim a justificação para a pertinência da sua apresentação nesta tese. Enquanto as outras entram numa discussão semântica e filosófica, esta via, apresentada por Zimmerman, entra num campo mais prático e com soluções que podem ser reproduzidas durante o processo de criação.

Ao longo dos parágrafos anteriores, mencionámos a questão da interdisciplinaridade na criação dos videojogos, mas ainda não falamos como é que ela pode ser aplicada através do produto final. E será aqui que entra a questão da pedagogia e do pensamento crítico.

Para rematar e responder à questão que colocámos antes: os videojogos podem ser meios reprodutores de conhecimento cientificamente válido e criadores de pensamento crítico? Acreditamos veemente que sim.

Iremos aqui explicar o motivo dessa crença, utilizando aquilo que já escrevemos anteriormente no capítulo dedicado a pedagogia.

Defendemos que os videojogos são um dos melhores meios para ensinar. Já existem diversas provas que isso é viável, contudo ainda existe um preconceito bastante grande em relação a esse tema, em particular nas ciências sociais. Quem conhece o meio acredita nessa possibilidade, mas quem desconhece continua a sentir que os jogos são puramente lúdicos e a vertente pedagógica é algo que não faz sentido, pois consideram que algo que é lúdico não consegue ser ao mesmo tempo pedagógico, por não seguir as mesmas regras.

E a falácia está aqui. Quando um jogo tem o objetivo de ensinar as regras a seguirem são as mesmas que na produção de conhecimento científico, porém existem certos pormenores que devem ser considerados durante o processo de criação do videojogo, para ver se o produto final é cientificamente válido.

A produção científica é o resultado de um pensamento crítico e de um processo de investigação. Os jogos com um cariz pedagógico também o são. Em Freire encontramos uma fórmula pedagógica que primava pelo pensamento crítico, pelo questionamento e pela ação. Essa fórmula tinha sido adaptada ao teatro por Boal, com o seu conhecido *Teatro do Oprimido*, onde o espectador era ator também. Seguindo esta ideia, por que não adaptar essa ideia ao videojogo onde o jogador é também ator. Por

esse motivo decidimos ver qual era a opinião de Freire sobre a pedagogia e chegámos à conclusão de que aquilo que ele defendia era uma quebra do sistema vigente e decidi promover um tipo de ensino no qual o aluno ouvia mas processava também a informação dada, tendo por base aquilo que sabia anteriormente e também a sua vivência sociocultural.

Os jogos com uma função pedagógica vão ao encontro dessa ideia, ou melhor, todos eles deveriam ir ao encontro dessa ideia. Quando um jogo é criado com esse intuito, os criadores devem ter em atenção aquilo que colocam, verificar a veracidade dos factos e a validade científica daquilo que inserem no jogo, mas acima de tudo devem criar a dúvida e a curiosidade no jogador. Só assim será possível os jogos conseguirem garantir o seu papel como criadores de pensamento crítico.

Muitos jogos já fazem isso. Olhemos para o exemplo dos *newsgames*, em que o objetivo desse tipo de jogo é colocar o utilizador a pensar criticamente naquilo que acabou de jogar. Muitos deles não possuem mesmo um objetivo definido, nem uma vitória clara. Para os criadores desses jogos a vitória é atingida quando os jogadores param de jogar e pensam naquilo que jogaram e investigam.

Esse deve ser o principal objetivo da junção da pedagogia e dos videojogos, ou seja, fomentar a dúvida e incentivar a busca pelo conhecimento. Em Freire e Boal encontramos isso, e no caso da História, é possível fazer com que essa busca exista através dos jogos, pois como ciência tão interdisciplinar que é, está sempre aberta uma miríade de possibilidades para a sua interpretação.

Por esse motivo, escolhemos o videojogo como prova que é possível criar um objeto que, utilizando uma base historiográfica, poderia resultar num produto final. Não somos assim, os primeiros a pensar dessa forma, temos o exemplo do jogo *Portugal 1111*, um jogo de estratégia produzido com ajuda de historiadores da Universidade de Coimbra, que já utiliza essa linha de pensamento.

Contudo, o preconceito ainda existe e, por esse motivo, esta tese torna-se relevante para tentar demonstrar como é possível produzir jogos com o objetivo de serem lúdicos, mas ao mesmo tempo terem o objetivo de ensinar aquele que joga.

Seguindo esta linha de pensamento, escolhemos um período histórico. Foi, assim, escolhido o Estado Novo, mais precisamente período entre 1962 e 1974. Os

motivos da escolha deste período foram vários. Ao analisar um período da História recente portuguesa, onde os principais direitos dos cidadãos estavam suprimidos, à luz dos acontecimentos atuais, podemos retirar algumas lições desse período.

O outro motivo, é a questão dicotómica entre memória e esquecimento. Esse período ocupou quase meio século da História portuguesa, contudo atualmente o seu fim é apenas lembrado como algo que já se encontra "distante", sendo visto apenas como um motivo de comemoração. Estamos assim a entrar numa fase em que a memória começa a desvanecer e que existe apenas uma vaga lembrança, e o jogo pretendeu servir como forma de avivar essa memória.

Por fim, a escolha foi efetuada por gosto pessoal. Sempre foi um período que nos fascinou, pelas mais diversas razões: pela sua durabilidade numa Europa antifascista do pós-guerra, pela idolatração do seu líder, e como essa figura pouco consensual continua a despertar paixões e saudosismo e, também, pelas dicotomias presentes durante todo esse período. Desde a questão da riqueza do país, mas a constante pobreza de grande parte da população, ou, mesmo até, a questão da salvação da guerra que anos mais tarde foi esquecida para iniciar uma guerra contra os movimentos independentistas, que durou 13 anos.

A escolha do nome do jogo também não foi ao acaso. Como já foi dito antes representava os anos onde a ditadura foi mais incisiva e onde houve retrocessos nas brechas que a Segunda Guerra Mundial criou, obrigando a uma amenização da situação interna e das colónias.

E, assim, com o jogo criamos uma realidade paralela em Coimbra, usando personagens fictícias, contudo, estando ligadas através dos seus nomes ao Regime ou a instituições que colaboraram, até certo ponto, com ele. A decisão de serem utilizados nomes fictícios e uma história fictícia foi tomada por dois motivos: em primeiro lugar dava mais liberdade na criação de um universo e, em segundo lugar, pelo facto de o tema ser ainda recente, houve receio de que alguns protagonistas de muitos dos acontecimentos, não estivessem dispostos a verem a sua história colocada num jogo.

Quanto aos acontecimentos tentámos ser o mais fidedignos possível, abordando assim, acontecimentos reais como foi o caso da Crise de 1969 e as diversas atividades de luta antifascista e o modelo que muitas delas seguiam. Tentamos também abordar a

questão da PIDE/DGS, como instituição que controlava, quer diretamente, quer indiretamente, a vida da população. E, tendo em vista o contexto universitário, esse controlo era real pois este grupo era o mais propício à mudança e à reivindicação.

O objetivo não era fazer uma crítica ao regime que Portugal tinha na época, mas sim suscitar a curiosidade e promover uma investigação, para além do universo do jogo, pois a vitória no jogo é atingida quando quem entra em contato, decide investigar aquilo que ocorria dentro desse mesmo universo.

Será que isso pode ser considerado pedagogia? No sentido tradicional não. Não existe uma avaliação de conhecimentos, pois o jogador não é obrigado a fazer um teste para percebermos se os conteúdos foram bem incorporados. Mas também não é esse tipo de pedagogia que pretendíamos quando criamos este conceito, procurávamos sim que o jogador aprendesse, que fosse investigar e que o conhecimento que obteve o levasse a criar uma opinião crítica individual e, assim, conseguir reproduzir esse conhecimento no futuro, sabendo que existia uma outra forma de conhecer sem estar reduzido ao método tradicionais.

Quanto ao trabalho realizado, não podemos mostrar que o que foi executado terá resultados visíveis, principalmente porque não foi testado num ambiente propício a tal, mas também o objetivo da dissertação não era esse, mas sim tentar criar algo que conseguisse, no futuro, servir como auxiliar pedagógico ou despoletar a curiosidade de quem entrar em contacto com ele e, caso seja possível adaptar este trabalho para um ambiente onde possa ser testado,, ter-mos as bases para o fazer.

Terminamos assim, acreditando que o futuro do ensino passa por um alargar de opções pedagógicas. Neste caso abordamos apenas os jogos, pois foram eles os responsáveis por ter seguido o percurso que segui e será uma vitória se existir mais alguém que tenha a sua curiosidade avivada, porque um jogo, ou videojogos em particular, fez despertar a busca pelo conhecimento. Mas acredito que esse futuro não passa apenas pelos jogos. Num mundo cada vez mais digital e onde a informação é transmitida a velocidades estonteantes é necessário as ciências, como neste caso a História, adaptarem-se a tal mudança, continuando o processo, no qual já se encontra, de abertura a novas áreas de saber e aceitar sem qualquer preconceito as novas áreas criadas pela revolução tecnológica que vivemos e que continuaremos a assistir durante os próximos anos.

Bibliografia

AARSETH, Espen – *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1997.

AGAMBEN, Giorgio – *Estado de Excepção*. Lisboa: Edições 70, 2010.

ALMEIDA, Samuel, MEALHA, Óscar, ROQUE, Licínio, VELOSO, Ana – *The Video Game and Player in a Gameplay Experience Model Proposal*. Disponível em http://vj2013.dei.uc.pt/wp-content/uploads/2013/09/vj2013_submission_3.pdf (consultado a 2-12-2014).

ALTIER, Dominique Parent – *O Argumento Cinematográfico*. Lisboa: Texto & Grafia, 2004.

ASSUNÇÃO, Marcelo Morais – “A Importância do Mito na instituição do Salazarismo”, in *Noctua. Revista de História*. nº3, Brasília, 2011 (acedido on-line em <http://www.red.unb.br/index.php/noctua/article/view/4033/3394>; consultado a 2-12-2014).

BARLOW, Sam, PRATCHETT, Rhianna, TØRNQUIST, Ragnar – *Writer’s roundtable: the death of Irrational and the trouble with blockbuster videogame narrative*. Disponível em <http://www.edge-online.com/news/writers-roundtable-the-death-of-irrational-and-the-trouble-with-blockbuster-videogame-narrative/> (consultado a 2-12-2014).

BEBIANO, Rui e CRUZEIRO, Maria Manuela – *Anos Inquietos*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

BEBIANO, Rui e ESTANQUE, Elísio – *Do Activismo à Indiferença: Movimento Estudantil em Coimbra*. Lisboa: Imprensa da Ciências Sociais, 2010.

BOAL, Augusto – *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008.

BOAL, Augusto – *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. 6ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CAMPBELL, Joseph – *Hero With a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press, 2004.

CARDINA, Miguel – *Tradição da Contestação (Resistência Estudantil em Coimbra no Marcelismo)*. Coimbra: Angelus Novus, 2008.

CATROGA, Fenando – *Os Passos do Homem como Restolho do Tempo. Memória e Fim do Fim da História*. Coimbra: Almedina, 2009.

COUTINHO, Alberto – *Teatro do Oprimido: A Revolução de Dentro para Fora* em http://lounge.obviousmag.org/utopica_verdade/2014/03/teatro-do-oprimido-a-revolucao-de-dentro-para-fora.html#ixzz36EPLGkhz (consultado a 2-12-2014)

CRAVEIRINHA, Rui e ROQUE, Licínio – *Our Ludic Sins - A Survey on Belief in Videogame Axioms*. Disponível em http://vj2013.dei.uc.pt/wp-content/uploads/2013/09/vj2013_submission_11.pdf (consultado a 2-12-2014).

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly – *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nova Iorque: Harper Perennial, 1990.

DOMINICÉ, Pierre e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de – *Cadernos Livres N°11: Ivan Illich e Paulo Freire: A Opressão da Pedagogia; A Pedagogia dos Oprimidos*. Lisboa: Livraria Sá Costa Editora, 1977.

FOX, Matt – *The Video Games Guide: From Pong to Playstation 3, Over Forty Years of Computers and Video Games*. Londres: Boxtree, 2006.

FRASCA, GONZALO – *Ludology Meets Narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative*. Disponível em <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> (consultado a 2-12-2014).

FREIRE, Paulo – *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLERTON, Tracy – *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. Burlington: Morgan Kaufmann, 2008.

- GARRIDO, Álvaro – *Movimento Estudantil e Crise do Estado Novo*. Coimbra: Minerva, 1996.
- HARRIGAN, Pat e NOAH, Wardrip-Fruin – *First Person: New Media as Story, Performance and Game*. Cambridge: MIT Press, 2004.
- HOUAISS, Antônio – *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: III Tomo, Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal, 2003.
- HUZINGA, Johan – *Homo Ludens*, Lisboa: Edições 70, 2003.
- JENKINS, Henry – "*Game Design as Narrative Architecture*". Disponível em <http://web.mit.edu/21fms/People/henry3/games&narrative.html> (consultado a 2-12-2014)
- JUUL, Jesper – *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press, 2005.
- KLABBERS, Jan – *The Magic Circle: Principles of Gaming and Simulation*. Roterdão: 3ª Edição, Sense Publishers, 2009.
- LAUREL, Brenda – *Computer as Theater*. 2ª Edição, Nova Jérсия: Adison-Wesley, 2014.
- MANCELOS, João de – *Manual de Escrita Criativa*. Lisboa: Edições Colibri, 2012.
- MARCOCCI, Giuseppe e PAIVA, José Pedro – *História da Inquisição Portuguesa 1536-1821*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013.
- MATEUS, Dalila Cabrita – *A PIDE/DGS na Guerra Colonial 1961-1974*. Lisboa: Terramar, 2004.
- MOTT, Tony – *1001 Games Video Games You Must Play Before You Die*. Londres Cassel Illustrated, 2010
- MURRAY, Janet – *Inventing the Medium: Principles of Interaction Design as a Cultural Practice* Cambridge: MIT Press, 2001.
- MURRAY, Janet – *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: MIT Press, 1997.

MURRAY, Janet – *Toward a Cultural Theory of Gaming: Digital Games and the Co Evolution of Media, Mind, and Culture*. (acedido on-line em http://lmc.gatech.edu/~murray/PC0403_Murray.pdf; consultado a 2-12-2014)

PIMENTEL, Irene Flunser – *A Tortura in Vítimas de Salazar – Estado Novo e Violência Política*. Lisboa (acedido on-line em http://caminhosdamemori2a.files.wordpress.com/2009/02/tortura_irenepimentel.pdf; consultado a 2-12-2014)

PIMENTEL, Irene Flunser – *A História da PIDE*. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2009.

SALEN, Katie e ZIMMERMAN, Eric – *The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology*. Cambridge: MIT Press, 2006.

SCHELL, Jesse – *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Burlington: Morgan Kaufmann, 2008.

SENA-LINO, Pedro – *Criative-se: usar em caso de escrita*. Lisboa: Companhia do Céu, 2007.

TORGAL, Luís Reis – *Estados Novos Estado Novo*. 2 volumes, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.