

**Susana Raquel Gonçalves da Costa Mendes da Silva**

***IN[THE HATE BOOTH]:***  
CONTER O DISCURSO DE ÓDIO EM JOGOS E COMUNIDADES DIGITAIS  
ATRAVÉS DA CIDADANIA E LITERACIA DIGITAL



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
Faculdade de Ciências Humanas e  
Sociais



UNIVERSIDADE ABERTA  
Departamento de Ciências e  
Tecnologias



**Susana Raquel Gonçalves da Costa Mendes da Silva**

***IN[THE HATE BOOTH]:***

CONTER O DISCURSO DE ÓDIO EM JOGOS E COMUNIDADES DIGITAIS  
ATRAVÉS DA CIDADANIA E LITERACIA DIGITAL

Doutoramento em Média-arte Digital  
(Especialidade em Comunicação, Cultura e Arte)

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professora Doutora Mirian Estela Nogueira Tavares  
Professor Doutor José Manuel Emiliano Bidarra de Almeida



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
Faculdade de Ciências Humanas e  
Sociais



UNIVERSIDADE ABERTA  
Departamento de Ciências e  
Tecnologias

2024



Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Susana Costa

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho, a palavra colaborativo é mencionada dezenas de vezes. Esta expressão tem a sua origem na palavra "colaboração", derivada do latim *com-* ("com") e *laborare* ("trabalhar"), e refere-se ao processo em que duas ou mais pessoas, entidades ou organizações trabalham juntas para completar uma tarefa ou atingir um objetivo comum. Este projeto de doutoramento não teria sido possível sem todos aqueles que me acompanharam nos últimos anos.

Começo por agradecer a todos os jovens estudantes que participaram de forma ativa neste estudo. Foram muitos. Ensinarão-me muito. Abraçaram a causa desde o primeiro momento. Um abraço especial a todas as turmas do 3.º ciclo da Escola Básica Dr. João Lúcio, na Fuseta – os mais entusiastas.

Agradeço a todas as escolas e agrupamentos de escolas que me receberam e a todas as que participaram. De forma mais particular, ao Agrupamento Dr. Francisco Fernandes Lopes que é a “minha escola”.

À Direção Geral de Educação, à Fundação para a Ciência e Tecnologia, ao Centro de Competência TIC da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e ao CRIA Divisão de Empreendedorismo e Transferência de Tecnologia da Universidade do Algarve, por terem acreditado no projeto.

Ao CIAC, minha segunda casa, pela disponibilidade em acolher esta investigação e por todo o apoio ao longo destes anos.

Aos colegas que se interessaram pelo projeto e partilharam do meu entusiasmo.

A todos os professores do Doutoramento em Média-arte Digital, especialmente aos que me acompanharam de uma forma mais próxima durante o percurso: Professor Pedro Veiga, Professor Pedro Pestana, Professor Pedro Cabral Santo, Professora Ana Soares.

A todos os meus colegas do Doutoramento em Média-arte Digital. Em particular aos que frequentaram comigo o 1.º ano, pela partilha, pelo apoio, pelas conversas, por terem tornado o caminho mais leve. Clara, Marisa, Cristina, Sílvia, Ana, Alexandre, Vasco, Ricardo, Lucas. Obrigada!

Ao Juan, super-herói de sempre, por me ter ajudado a transformar uma ideia numa materialidade, por todos os conselhos e pelos SOS a que respondeu com disponibilidade, rapidez e paciência.

Ao Francisco Bento, pela música.

À Filipa, por todas (e foram muitas) as palavras de incentivo e reconhecimento do meu trabalho.

Aos meus orientadores, Professora Mirian Tavares e Professor José Bidarra, pela motivação, pelo acompanhamento constante e pela confiança incondicional.

À Verónica e ao Kekas, pelas horas em que, sendo avós, me libertaram de ser mãe.

À minha mãe, que sempre me ensinou a persistência.

Ao meu pai, figura silenciosa e omnipresente, que sentiria orgulho ao ver-me cruzar esta meta.

Aos meus filhos, a quem disse mil vezes “Tenho de acabar a minha tese!” e que, a certa altura, me perguntavam se ainda estava a falar da mesma tese, agradeço por me ouvirem.

Ao Bruno. Por ser o meu farol.

## RESUMO

O discurso de ódio, embora não seja um fenómeno novo nas interações humanas, com raízes que remontam a tempos imemoriais, tem-se consolidado como um campo de investigação académica nos últimos anos. A ubiquidade da Internet, das redes sociais e de outras formas de comunicação eletrónica instantânea nas sociedades digitais facilitou a sua circulação e, muitas vezes, a sua instrumentalização.

A partir das possibilidades da metodologia de investigação baseada na prática, conjugada com abordagens narrativas e participativas, este projeto explora o ciclo criativo de uma contranarrativa, materializada numa instalação-jogo, que ultrapassa a condição digital para se revestir de uma tridimensionalidade física, com o objetivo de contribuir para a contenção do discurso de ódio em comunidades online e, simultaneamente, proporcionar uma experiência de fruição estética.

Esta investigação, consubstanciada em áreas de estudo inter e multi disciplinares, como a média-arte digital, a ficção interativa, a literacia digital e os videojogos, procurou alicerçar um movimento de intervenção social e educativa, através da divulgação e experimentação da instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]**. A partir deste modelo aplicado, investigou-se a interação com o público e os efeitos da tridimensionalidade física, para formular uma análise sobre a integração de experiências físicas e digitais na abordagem de questões sociais.

A disseminação iterativa junto de diferentes audiências, incluindo contextos académicos (conferências e congressos), escolares (festivais de ciência e programas educativos), e público não especializado (programas de comunicação de ciência e eventos comunitários), refletiu-se na formulação de conclusões a partir das hipóteses de trabalho iniciais. Estas ações procuraram instigar um carácter interventivo e participativo à investigação, contribuindo para o desenvolvimento deste campo de estudo.

**Palavras-chave:** *média-arte digital; investigação baseada na prática, discurso de ódio online, videojogos; educação, literacia digital, ficção interativa.*

## **ABSTRACT**

Hate speech, although not a new phenomenon in human interactions, with roots tracing back to ancient times, has become a well-established field of academic research in recent years. The ubiquity of the Internet, social media, and other forms of instant electronic communication in digital societies has facilitated its dissemination and, often, its instrumentalization.

Leveraging practice-based research methodologies combined with narrative and participatory approaches, this project explores the creative cycle of a counter-narrative, embodied in an interactive installation-game that transcends digital constraints to assume a physical tridimensionality. The objective is to contribute to the containment of hate speech in online communities, while simultaneously providing an aesthetic experience.

This research, grounded in interdisciplinary fields such as digital media art, interactive fiction, digital literacy, and video games, aimed to establish a social and educational intervention movement through the dissemination and experimentation of the installation-game **IN[THE HATE BOOTH]**. Using this applied model, the interaction with the audience and the effects of physical tridimensionality were investigated to analyze the integration of physical and digital experiences in addressing social issues.

Iterative dissemination to various audiences, including academic contexts (conferences and congresses), educational settings (science festivals and educational programs), and the general public (science communication programs and community events), informed the formulation of conclusions based on the initial research hypotheses. These actions sought to instill an interventive and participatory character in the research, contributing to the development of this field of study.

**Keywords: digital media art; practice-based research, online hate speech; video games; education, digital literacy, interactive fiction.**

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT .....	IX
ÍNDICE.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XIV
ÍNDICE DE TABELAS.....	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XVIII
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1. JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....	1
1.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO .....	2
1.3. OBJETIVOS.....	3
1.3.1. OBJETIVOS GERAIS .....	4
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	4
1.4. DESENHO METODOLÓGICO.....	5
1.5. ESTRUTURA DA TESE .....	10
<b>PRIMEIRA PARTE.....</b>	<b>14</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO E REVISÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
2.1. UMA VIAGEM PELAS TERRAS DO ÓDIO .....	16
2.1.1. DISCURSO DE ÓDIO <i>ONLINE</i> .....	19
2.1.2. DISCURSO DE ÓDIO <i>ONLINE</i> : AS MOTIVAÇÕES.....	29

2.1.3. VIDEOJOGOS E DISCURSO DE ÓDIO .....	33
2.1.4. COMUNIDADES DE JOGADORES E DISCURSO DE ÓDIO.....	40
<b>2.2. RESPOSTAS AO DISCURSO DE ÓDIO <i>ONLINE</i> .....</b>	<b>43</b>
2.2.1. ESTRATÉGIA I: O SILÊNCIO COMO MEIO DE REGULAÇÃO .....	44
2.2.2. ESTRATÉGIA II: ENFRENTAR O <i>TROLL</i> .....	48
2.2.3. ESTRATÉGIA III: CONTRADISCURSO E CONTRANARRATIVAS .....	51
2.2.4. ESTRATÉGIA IV: LITERACIA DOS MÉDIA.....	55
<b>2.3. MÉDIA-ARTE DIGITAL .....</b>	<b>62</b>
2.3.1. INTERATIVIDADE.....	65
2.3.2. INSTALAÇÕES .....	66
2.3.3. PROCESSO CRIATIVO .....	69
2.3.4. CRIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....	71
<b>2.4. O SER LÚDICO: UMA VIAGEM PELAS TERRAS DOS VIDEOJOGOS .....</b>	<b>74</b>
2.4.1. DO ANALÓGICO ATÉ À NUVEM.....	76
2.4.2. INTERSECÇÕES ENTRE VIDEOJOGOS E MÉDIA-ARTE DIGITAL .....	80
2.4.3. JOGOS SÉRIOS.....	86
2.4.4. VIDEOJOGOS E LITERACIA DIGITAL.....	92
2.4.5. JOGOS DE FICÇÃO INTERATIVA .....	94
2.4.6. GAMIFICAÇÃO .....	100
<b>SEGUNDA PARTE.....</b>	<b>106</b>
<b>3. ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>108</b>
<b>3.1. IMPLEMENTAÇÃO DE INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>108</b>
3.1.1. RECORTE METODOLÓGICO .....	109
3.1.2. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS .....	114
3.1.3. CONCLUSÕES DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....	126
<b>3.2. IMPLEMENTAÇÃO DE GRUPOS DE FOCO .....</b>	<b>127</b>
3.2.1. RECORTE METODOLÓGICO .....	127
3.2.2. RESULTADOS DOS GRUPOS DE FOCO .....	130
3.2.3. CONCLUSÕES DOS GRUPOS DE FOCO.....	138

<b>4. A INSTALAÇÃO-JOGO IN[THE HATE BOOTH].....</b>	<b>140</b>
4.1. A METODOLOGIA DE CRIAÇÃO.....	140
4.2. O DIÁRIO DE BORDO DIGITAL.....	144
4.3. DESENVOLVIMENTO DA INSTALAÇÃO-JOGO IN[THE HATE BOOTH] .....	148
4.3.1. DIMENSÃO FÍSICA.....	151
4.3.2. DIMENSÃO VIRTUAL.....	157
4.3.3. PARÊNTESES ÉTICO.....	165
4.4. RIDER .....	167
<b>5. EXPOSIÇÕES.....</b>	<b>167</b>
5.1. A EXPOSIÇÃO COLETIVA <i>[IN]TANGIBILIDADES DIGITAIS</i> .....	167
5.1.1. <i>[IN]TANGIBILIDADES DIGITAIS: A CURADORIA</i> .....	169
5.2. <i>FIC.A – FESTIVAL INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DE OEIRAS</i> .....	178
5.3. <i>IN[THE HATE BOOTH]</i> EM CONTEXTO PEDAGÓGICO .....	180
5.4. PROGRAMA <i>CIENTIFICAMENTE PROVÁVEL</i> .....	185
5.5. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FRANCISCO FERNANDES LOPES.....	188
5.5.1. INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR .....	190
<b>6. VALIDAÇÃO DA INSTALAÇÃO .....</b>	<b>197</b>
6.1. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS .....	198
6.2. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS.....	201
<b>7. CONCURSO <i>AUTORES DIGITAIS</i> .....</b>	<b>212</b>
7.1. RESULTADOS DA QUINTA EDIÇÃO DO CONCURSO <i>AUTORES DIGITAIS</i> .....	218
7.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	225
<b>8. CONCLUSÕES.....</b>	<b>227</b>

<b>8.1. PERSPETIVAS FUTURAS.....</b>	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>233</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>248</b>
<b>I PRODUÇÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>248</b>
<b>II INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>248</b>
<b>III ITINERÁRIO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>248</b>
<b>IV INQUÉRITO DE VALIDAÇÃO DA INSTALAÇÃO-JOGO.....</b>	<b>248</b>
<b>V CONSENTIMENTO INFORMADO PARA APLICAÇÃO DE INQUÉRITOS E GRUPOS DE FOCO .....</b>	<b>270</b>
<b>VI DIÁRIO DE BORDO DIGITAL.....</b>	<b>272</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Proposta do desenho da investigação.....	6
Figura 2.2. Notícia dando conta da intervenção da IA no jogo Call of Duty.....	21
Figura 2.3. Felix Kjellberg, conhecido como "PewDiePie".....	25
Figura 2.4. Notícia sobre ataque em Halle (2019, Alemanha).....	26
Figura 2.5. Experiências de crianças com discurso de ódio <i>online</i> .....	28
Figura 2.6. Notícia sobre o crescimento do extremismo no Discord.....	30
Figura 2.7. Tópico no 8chan iniciado pelo agressor antes do ataque.....	31
Figura 2.8. Notícia sobre estudante português preso por incitar massacres em escolas brasileiras.....	32
Figura 2.9. Ecrãs de entrada de várias comunidades de jogadores.....	41
Figura 2.10. Manifestação de polícias, em 2019.....	47
Figura 2.11. Logótipo do projeto <i>Play Your Role: gamification against hate speech</i> .....	53
Figura 2.12. Logótipo do projeto <i>PROPS - Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista</i> .....	55
Figura 2.13. 6 TV Dé-Coll/age de Wolf Vostell.....	64
Figura 2.14. <i>Legible City</i> .....	68
Figura 2.15. Jogo <i>Spacewar!</i> .....	77
Figura 2.16. <i>Pong</i> .....	77
Figura 2.17. World of Warcraft.....	78
Figura 2.18 e Figura 2.19. Imagens de uma das exposições dos videojogos da coleção do MoMA.....	82
Figura 2.20. <i>Ping Pong</i> na <i>Playmode</i> , no MAAT.....	82
Figura 2.21. <i>Bury me, my love</i> .....	84
Figura 2.22. Quiosque de gelados com o jogo <i>Vagamundo: a migrant's tale</i> .....	85
Figura 2.23. Captura de ecrã do ambiente do jogo <i>Neighbour Heroes</i> .....	87
Figura 2.24. <i>My Child Lebensborn</i> .....	89
Figura 2.25. <i>Florence</i> .....	90
Figura 2.26. Ecrã de entrada do jogo <i>Bad News</i> .....	90
Figura 2.27. Ecrã do jogo <i>Bad News</i> .....	91
Figura 2.28. <i>Colossal Cave Adventure</i> (1976).....	95
Figura 2.29. <i>Zork</i> .....	96
Figura 2.30. <i>Monkey Island</i> (1990) da LucasArts.....	97
Figura 2.31. <i>The Walking Dead</i> .....	98
Figura 2.32. <i>Life is Strange</i> .....	98
Figura 2.33. <i>Papers, Please</i> .....	99
Figura 2.34. Elementos de gamificação.....	102
Figura 2.35. Tipos de jogadores.....	104
Figura 4.36. O ciclo de criação em arte digital.....	141
Figura 4.37. O processo de design criativo em arte digital instanciado no design e desenvolvimento de jogos sérios.....	142
Figura 4.38. Ciclo criativo para uma instalação-jogo.....	143
Figura 4.39. A primeira entrada do diário criativo digital.....	145
Figura 4.40. Entrada do diário sobre a estética, mecânica e dinâmica do jogo-instalação ...	146
Figura 4.41. Uma entrada no diário digital: simulação de interação.....	147
Figura 4.42. Primeiro esboço da caixa de luz.....	152
Figura 4.43. Segunda versão da caixa de luz.....	153
Figura 4.44. Figura 4.45. Imagem do sensor de movimento e imagem da instalação elétrica. .....	154

Figura 4.46. Imagem do protótipo da cabine. ....	155
Figura 4.47. Imagem do protótipo da cabine e estudos do design. ....	156
Figura 4.48. Imagem do protótipo e medidas do púlpito dentro da cabine. ....	157
Figura 4.49. Exploração da narrativa. ....	159
Figura 4.50. Vista do <i>backoffice</i> do sítio <b>IN[THE HATE BOOTH]</b> . ....	160
Figura 4.51. Figura 4.52. Capturas de exemplos de páginas do jogo no <i>Wordpress</i> . ....	161
Figura 4.53. Comentário de um seguidor que permite desencadear o jogo. ....	161
Figura 4.54. Pista a amarelo. ....	162
Figura 4.55. Estudos do logótipo. ....	162
Figura 4.56. Personagens do jogo Fortnite. ....	164
Figura 4.57. Exemplos de avatares utilizados na instalação-jogo <b>IN[THE HATE BOOTH]</b> . .....	164
Figura 4.58. Fase de testes com o grupo de estudantes. ....	165
Figura 5.59. Cartaz da exposição <i>[IN]Tangibilidades Digitais</i> . ....	168
Figura 5.60. Circuito da Exposição. ....	171
Figura 5.61. Convento do Espírito Santo. ....	172
Figura 5.62. Montagem da exposição. ....	173
Figura 5.63 e Figura 5.64. Fotografias da inauguração da exposição. ....	175
Figura 5.65 e Figura 5.66. Visita guiada durante a exposição <i>[IN]Tangibilidades Digitais</i> . ..	175
Figura 5.67. Folha de sala da Exposição <i>[IN]Tangibilidades Digitais</i> . ....	176
Figura 5.68. Preparação da exposição <i>[IN]Tangibilidades Digitais</i> . ....	177
Figura 5.69. Cartaz do <i>Festival Internacional de Ciência e Tecnologia</i> . ....	179
Figura 5.70. Primeira página do guião de utilização. ....	181
Figura 5.71. Rodapé da instalação-jogo <b>IN[THE HATE BOOTH]</b> . ....	183
Figura 5.72. Epílogo do <i>blog</i> . ....	184
Figura 5.73. Formulário para deixar comentários. ....	184
Figura 5.74. Exemplos de comentários submetidos pelos participantes. ....	185
Figura 5.75. Logótipo do programa <i>Cientificamente Provável</i> . ....	186
Figura 5.76. Sessão na Escola Secundária de Loulé. ....	187
Figura 5.77. Notícia sobre a palestra do Presidente da República no AEFLL. ....	189
Figura 5.78. <b>IN[The Hate Booth]</b> na Biblioteca do Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes. ....	190
Figura 5.79. Figura 5.80. Figura 5.81 e Figura 5.82. Imagens da interação com a instalação <b>IN[THE HATE BOOTH]</b> . ....	191
Figura 5.83. Página inicial do <i>blog</i> e acesso à barra de ferramentas. ....	193
Figura 5.84. Figura 5.85. Atividade com os alunos do Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes. ....	194
Figura 5.86. Formação “Diversidade Digital, Tolerância e Inclusão <i>Online</i> ”. ....	196
Figura 5.87. <i>Masterclass</i> no encontro “Diversidade Digital, Tolerância e Inclusão <i>Online</i> ”. ..	196
Figura 88. Figura 89. Alunos no Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes em interação com a cabine. ....	200
Figura 6.90. Questionário no EUSurvey. ....	202
Figura 7.91. Imagem do Concurso “Autores Digitais”. ....	215
Figura 7.92. Logótipo da aplicação <i>storyjumper</i> . ....	216
Figura 7.93. Capa do <i>ebook</i> vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 2.º ciclo. ..	219
Figura 7.94. Figura 7.95. Páginas do <i>ebook</i> vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 2.º ciclo. ....	219
Figura 7.96. Capa do <i>ebook</i> vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 1.º ciclo (1.º e 2.º ano). ....	220

Figura 7.97. Figura 7.98. Páginas do <i>ebook</i> vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 1.º ciclo (1.º e 2.º ano). .....	221
Figura 7.99. Capa do <i>ebook</i> vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 1.º ciclo (3.º e 4.º ano). .....	222
Figura 7.100. Figura 7.101. Páginas do <i>ebook</i> vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 1.º ciclo (3.º e 4.º ano). .....	223
Figura 7.102. Capa do <i>ebook</i> vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria pré-escolar. ....	224
Figura 7.103. Figura 7.104. Páginas do <i>ebook</i> vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria pré-escolar. ....	225
Figura 8.105. A pluridisciplinaridade permeável da investigação. ....	227

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorias no Ecosistema dos Videojogos. Fonte: autora.....	35
Tabela 2. Correlação entre os objetivos da recolha de dados e as questões do questionário.	108
Tabela 3. Lista das 21 perguntas/afirmações do questionário.....	110
Tabela 4. Percentagem de respostas por faixa etária dos participantes.....	114
Tabela 5. Percentagem de respostas por nacionalidade dos participantes. ....	114
Tabela 6: Resultados da pergunta 1 "Indica quanto tempo passas a jogar online". ....	115
Tabela 7: Resultados da questão 10 "Nos jogos e plataformas de jogo" .....	115
Tabela 8. Resultados da pergunta 11 "Tiveste contato com expressões desagradáveis relacionadas com". ....	117
Tabela 9. Resultados da pergunta 12 "Como reages ao discurso de ódio?".....	123
Tabela 10. Resultados da pergunta 17 "Quanto tempo passas a assistir a gameplays?.....	125
Tabela 11. Guião de base do grupo de foco .....	129
Tabela 12. Características dos Participantes .....	131
Tabela 13. Citações ilustrativas sobre experiências com discurso de ódio em jogos e plataformas de jogo online. ....	131
Tabela 14. Citações ilustrativas sobre perspetivas do discurso de ódio em jogos e plataformas de jogo. ....	134
Tabela 15. Citações ilustrativas sobre soluções para conter o discurso de ódio em jogos e plataformas de jogo. ....	137
Tabela 16. Distribuição percentual das idades dos participantes na validação da instalação-jogo <b>IN[THE HATE BOOTH]</b> . ....	205
Tabela 17. Distribuição percentual das nacionalidades dos participantes na validação da instalação-jogo <b>IN[THE HATE BOOTH]</b> . ....	205
Tabela 18. Variações de respostas à questão “Sabes o que deves fazer perante momentos de discurso de ódio online? .....	210

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1. Resultados da pergunta 15 "Em que situações ofendes alguém?" .....	117
Gráfico 3.2. Resultados da pergunta 16 "Indica o nome de três videojogos onde encontras mais frequentemente mensagens ofensivas". .....	119
Gráfico 3.3. Resultados da pergunta 19 "Indica as plataformas onde encontra mais frequentemente mensagens ofensivas." .....	119
Gráfico 3.4. Resultados da pergunta 3 "Qual o tipo de jogo que preferes?" .....	120
Gráfico 3.5. Resultados da pergunta 5 "Indica o nome de três jogos favoritos".....	121
Gráfico 3.6. Resultados da pergunta 7 "Quais as plataformas que mais utilizas para conversar sobre o jogo?".....	122
Gráfico 3.7. Resultados da pergunta 14 "Indica como te sentes quando outro jogador é ofensivo". .....	123
Gráfico 3.8. Resultados da pergunta 19 "Com que frequência encontras mensagens ofensivas nos gameplays a que assistes?" .....	125
Gráfico 3.9. Resultados da pergunta 13 "Quando denuncias, o que acontece?".....	127
Gráfico 6.10. Distribuição percentual do género dos participantes na validação da instalação-jogo <b>IN[THE HATE BOOTH]</b> . .....	206
Gráfico 6.11. Distribuição (Pie Chart) do nível de concordância dos alunos com “Consegui identificar o tema da narrativa, o objetivo da narrativa e as personagens e os seus papéis”. .....	207
Gráfico 6.12. Distribuição (Pie Chart) do nível de concordância dos alunos com “Esta instalação-jogo... foi fácil de utilizar; foi fácil de compreender as regras; foi fácil de concluir; foi interessante de experimentar; foi envolvente”.....	208
Gráfico 6.13. Distribuição (Pie Chart) do nível de concordância dos alunos com “Esta experiência fez-me... sentir na pele das personagens; pensar sobre as minhas atitudes; permitiu-me compreender melhor o que é o discurso de ódio online; deu-me vontade de alterar as minhas atitudes; deu-me vontade de tomar uma posição mais ativa”. .....	209

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. Justificação da investigação

A Internet, de início, depois a *World Wide Web* e a emergência das redes sociais revolucionaram a comunicação entre os indivíduos, redesenhando os contornos da interação humana. Emergimos, no século XXI, na era da superabundância informacional, onde uma miríade de canais nos permite interagir, partilhar e expressar ideias e informações de maneira instantânea e massiva.

Neste cenário contemporâneo, jogar um jogo *online*, interagir numa rede social ou numa comunidade de jogos digital faz parte do quotidiano da maioria de crianças e jovens, com efeitos no desenvolvimento da sua personalidade, influência no seu comportamento e na sua capacidade de gerir conflitos.

De acordo com o relatório sobre o Desenvolvimento Sustentável de 2020 (Sachs et al., 2020), o impacto da última pandemia no risco de exposição das crianças à violência, devido ao encerramento das escolas, que afetou todo o mundo, ainda é desconhecido, no entanto já é possível verificar que a passagem do ensino presencial para o ensino a distância aumentou a exposição das crianças ao *cyberbullying* e ao comportamento *online* de risco.

Entende-se que este fenómeno é transversal a todos os meios de comunicação virtuais, contudo é importante compreender a forma como se está a manifestar no campo dos jogos digitais, atualmente, parte integrante da vida da maioria das crianças e jovens, analisando a forma como estes o percebem e como esta experiência influi no seu comportamento dentro e fora da vida virtual.

O problema é grave e necessita de medidas urgentes, por isso tem sido estudado no âmbito de várias áreas científicas, abrangendo disciplinas como direito, informática, psicologia, sociologia, linguística, estudos culturais, estudos dos media, entre outras. Cada uma destas abordagens oferece uma perspetiva sobre a natureza do discurso de ódio, as suas causas e o seu impacto nos indivíduos e na sociedade, permitindo obter uma compreensão mais abrangente das suas complexidades e desenvolver estratégias para o conter.

A relação entre discurso e comportamento é multifacetada e intrincada, refletindo a complexidade das interações humanas. Para compreender plenamente esta relação, é importante adotar uma abordagem multidisciplinar, integrando lentes de diferentes disciplinas que permitam obter uma visão mais abrangente e profunda das tonalidades e complexidades do

discurso de ódio *online*. Cada disciplina pode trazer a sua contribuição para explorar os vínculos entre discurso e comportamento de maneira mais completa, considerando tanto os aspetos individuais como os contextuais, e reconhecendo a interconexão entre eles, através de abordagens complementares que enriquecem a compreensão global.

Esta investigação, apoiada numa base teórica multifacetada e interdisciplinar, que abrange diversas áreas de conhecimento relevantes para o estudo do discurso de ódio, propõe uma abordagem alicerçada na média-arte digital. Esta perspetiva visa, por um lado, analisar o impacto das contranarrativas na consciencialização de crianças e jovens sobre o fenómeno do *cyberbullying*, discurso de ódio e assédio *online*. Por outro lado, procura desenvolver ferramentas e estratégias que capacitem para a resiliência e para o desempenho de um papel ativo e consciente na abordagem destes problemas.

## **1.2. Questão de investigação**

As tecnologias digitais oferecem múltiplas oportunidades, como acesso rápido à informação, comunicação instantânea e global, através de redes sociais e aplicações de mensagens, facilidade de partilha e colaboração *online*, acesso a recursos educativos e de aprendizagem em diferentes formatos, como vídeos e tutoriais interativos, personalização de experiências de consumo e entretenimento, desenvolvimento de competências digitais essenciais no mundo contemporâneo, ou participação cívica e engajamento político através de plataformas de ativismo *online*. Não obstante, as mesmas tecnologias também têm sido um meio para disseminar conteúdo odioso. Este fenómeno torna-se evidente, ao observarmos a facilidade com que as redes sociais, fóruns e outras plataformas digitais permitem que indivíduos partilhem mensagens de ódio de forma rápida e amplificada. Desde o anonimato proporcionado por alguns ambientes *online* até à facilidade de disseminação de conteúdo sem moderação, controlo ou responsabilidade, as tecnologias digitais fornecem um meio eficaz para aqueles que desejam propagar discursos prejudiciais e divisivos. Esta realidade coloca desafios ao combate ao discurso de ódio e à promoção de ambientes *online* seguros e inclusivos, exigindo uma abordagem proativa e coordenada.

O desenvolvimento de ferramentas inovadoras, como as plataformas de redes sociais, deu origem a novos desafios e preocupações no que diz respeito ao ódio *online* (Gagliardone, 2015). Neste contexto, o discurso de ódio pode ser veiculado de forma anónima ou pseudónima, pode alcançar uma audiência vasta, de forma fácil e instantânea, e pode ser difundido através de diferentes formatos em várias plataformas. O problema levanta também questões transnacionais

em relação aos mecanismos legais para o combater, sendo, aliás, um dos desafios a falta de um entendimento e definição consensual sobre o que é e não é discurso de ódio *online* (Blaya, 2018). Este problema afeta as opções metodológicas e a forma como os dados são recolhidos, interpretados e reportados.

Entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU encontramos algumas das ideias-chave e dos conceitos que sustentam este projeto de doutoramento:

“promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.” (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, n.d.).

O projeto que apresentamos pretende responder à necessidade de um programa abrangente junto de um público escolar, entre os 12 e os 18 anos, com enfoque nos videojogos, e capacidade para dotar os agentes educativos, crianças e jovens, de ferramentas que permitam identificar, compreender e combater o discurso de ódio. Nesse sentido, esperamos, no final da investigação, responder à seguinte **questão**:

**Como pode uma instalação-jogo de ficção interativa contribuir para a prevenção ou atenuação do impacto do discurso de ódio em jovens dos 12 aos 18 anos?**

**Hipótese:** A implementação de uma instalação-jogo de ficção interativa, centrada na sensibilização e capacitação dos jovens para lidar com o discurso de ódio, poderá ter um impacto positivo na redução da propagação e no combate a este fenómeno. Através da participação ativa em narrativas interativas e experiências imersivas, os jovens terão a oportunidade de desenvolver competências de análise crítica, empatia e resolução de conflitos, capacitando-os para reconhecer, confrontar e resistir ao discurso de ódio, tanto *online* como *offline*.

### **1.3. Objetivos**

O presente capítulo apresenta os objetivos gerais e os objetivos específicos da investigação, delineando as metas e direções que orientaram as atividades deste projeto. Neste contexto, procuramos estabelecer uma visão clara e abrangente para guiar o caminho em direção ao desenvolvimento da área da média-arte digital e à contenção do discurso de ódio *online*.

### **1.3.1. Objetivos gerais**

Os objetivos refletem a missão de contribuir para a construção de uma sociedade digital mais informada, crítica e compassiva, enquanto os objetivos específicos detalham as ações concretas empreendidas para alcançar as respostas à questão de investigação.

O primeiro objetivo geral prende-se com a contribuição para o Plano Nacional da Literacia Mediática, com enfoque no discurso de ódio *online*. Com efeito, recentemente (2 de novembro de 2023), o Conselho de Ministros estabeleceu as diretrizes do Plano Nacional de Literacia Mediática, em conformidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, reconhecendo o problema do aumento do discurso de ódio e da desinformação em várias plataformas (Presidência do Conselho de Ministros, 2023). Trata-se de uma resolução recente que visa promover iniciativas teóricas e práticas com uma orientação de proximidade e participação.

O segundo objetivo geral deste estudo visou enriquecer o diálogo em torno da média-arte digital, reconhecendo-a como uma ferramenta valiosa nos processos educativos e formativos. Para alcançar esse objetivo, propusemos uma abordagem colaborativa, através do desenvolvimento e implementação de uma instalação-jogo, capaz de envolver a comunidade educativa e de se afirmar enquanto experiência de fruição estética, contribuindo para a reflexão e contenção do discurso de ódio *online*.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

Os eixos de atuação desta investigação envolvem três campos de estudo: a média-arte digital, como alicerce fundamental da investigação, a literacia dos média e o discurso de ódio. Pretendeu-se recorrer à média-arte digital como uma ferramenta para promover a literacia dos média e capacitar jovens, crianças, e agentes educativos a lidar com desafios contemporâneos, como o discurso de ódio *online*. Nesse sentido, o primeiro objetivo específico previu a revisão sistemática da literatura e o estudo do estado da arte com o propósito de compreender o estado atual da pesquisa sobre o discurso de ódio *online*, bem como para identificar lacunas e áreas que carecem de novas investigações. A revisão sistemática permitiu organizar as informações disponíveis e localizar oportunidades para contribuições originais para o campo. Por outro lado, pretendeu-se ainda compreender as intersecções entre média-arte digital e videojogos como premissa para o desenvolvimento de uma instalação-jogo.

A condução do estudo empírico com alunos do ensino básico e secundário constituiu o segundo objetivo específico. Esta foi uma etapa essencial do projeto, na medida em que

permitiu a recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, relativamente à experiência com discurso de ódio *online*, em diferentes fases do projeto.

O terceiro objetivo estabelecido consistiu no desenvolvimento de uma instalação interativa gamificada, concebida para gerar um ambiente imersivo propício à experimentação dos impactos deste fenómeno, valendo-se da média-arte digital como instrumento imersivo e educativo. A implementação desta instalação-jogo foi respaldada por um itinerário pedagógico, elaborado com o propósito de guiar e fomentar diálogos e iniciativas contrárias ao discurso de ódio *online* entre educadores, professores e estudantes.

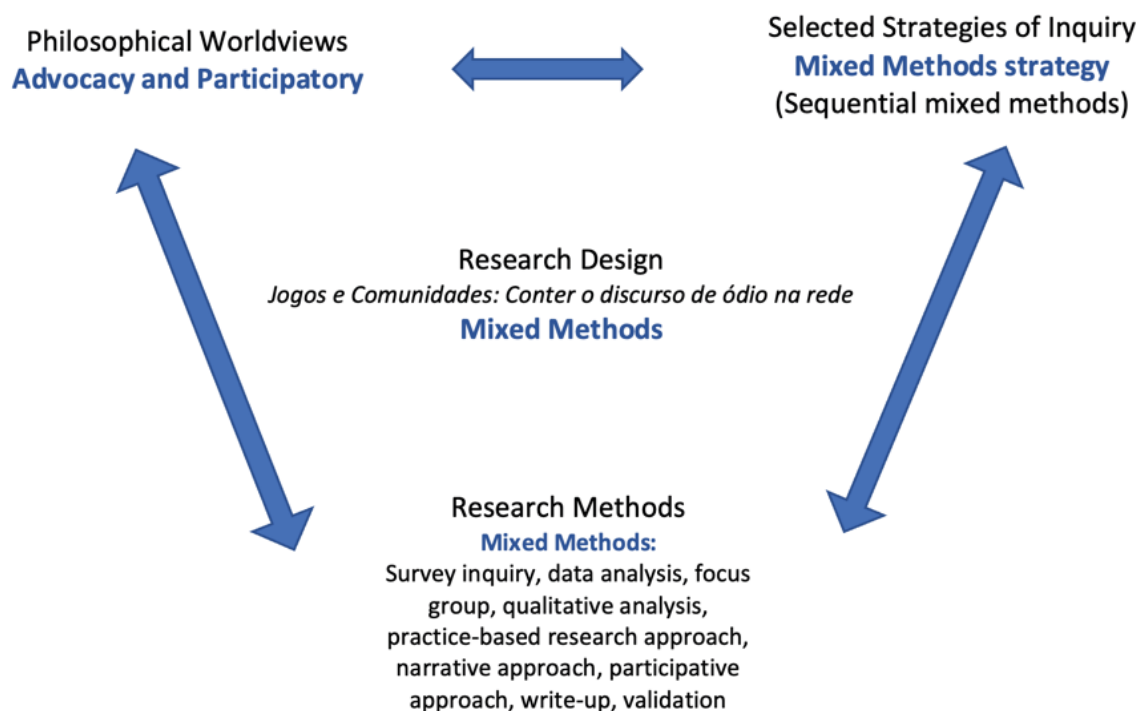
A prossecução destes objetivos teve como propósito maior alvitrar meios para o enquadramento estruturado de novas narrativas que potenciem a relevância do papel individual na contenção do discurso de ódio. Consequentemente, daqui resultou uma reflexão sobre a necessidade de se incrementar a participação cívica e inclusiva na transformação de espaços digitais, nos quais os indivíduos e as comunidades interagem e vivem.

#### **1.4. Desenho metodológico**

Nesta investigação de doutoramento, procura-se estudar o fenómeno do discurso de ódio *online*, compreender as motivações e os efeitos em crianças e jovens, bem como analisar a utilização de instalações imersivas e digitais, enquanto estratégia para a prevenção do seu surgimento ou atenuação do seu efeito.

De acordo com Creswell (2009), para desenhar a investigação, é importante explicitar o paradigma em que esta se enquadra. Trata-se de uma orientação geral sobre o mundo e a natureza da investigação a realizar. Estas visões do mundo são moldadas, sobretudo, pela área disciplinar da investigação e pelos seus objetivos (Creswell, 2009, p. 6). A definição do paradigma permite a seleção mais adequada dos métodos de investigação. Neste sentido, revemos esta investigação no ponto destacado do modelo de Creswell “advocacy and participatory” (Creswell, 2009, p. 9), que prevê uma ligação entre a investigação e a agenda política, reforçando uma intenção de mudança do comportamento e empoderamento dos participantes e das instituições envolvidas (Figura 1.1.). Este tipo de pesquisa também pressupõe que o investigador procederá de forma colaborativa com os participantes (na construção de conteúdo, na formulação de perguntas, na recolha de dados e na análise de informações).

**Figura 1.1.** Proposta do desenho da investigação



Fonte: Autora

Ao longo do processo de investigação, foram adotadas metodologias de investigação mistas e sequenciais. Além das técnicas quantitativas de recolha e análise de dados, às quais se recorreu para melhor entender o fenómeno do discurso de ódio *online* e as suas manifestações entre jovens dos 12 aos 18 anos, foram utilizadas outras metodologias nomeadamente para a criação do artefacto digital **IN[THE HATE BOOTH]**.

Por sua vez, a pesquisa narrativa desempenhou um papel fundamental ao longo de todo o processo, destacando os relatos dos participantes como uma fonte rica de dados e perspetivas, bem como a criação de narrativas digitais como ferramenta educativa e transformacional.

De acordo com Clandinin & Rosiek, (2007) a abordagem narrativa, nomeadamente a investigação baseada em ficção, pode provocar mudanças na forma como os indivíduos se relacionam consigo e com os outros, uma vez que a investigação desenvolvida é mais verdadeira, significativa, útil, acessível e humana (Leavy, 2009). A narrativa, construída a partir dos dados recolhidos pelos inquéritos por questionário e grupos de foco, através de um processo reflexivo, participativo e estético (Leavy, 2009), assume-se aqui como multidisciplinar e é considerada uma extensão das abordagens interpretativas nas ciências sociais (Riessman, 1993). Recorrendo à metáfora da história, esta metodologia analisa a forma como indivíduos ou grupos se posicionam face a eventos e ações, possibilitando capturar

processos de representação social, como sentimentos, imagens e tempo, que não seriam facilmente acessíveis através de métodos quantitativos. A análise de relatos permite identificar padrões e temas recorrentes, destacando a natureza diversa e multifacetada do discurso de ódio. Por outro lado, ao construir histórias a partir desses relatos, a análise narrativa pode promover a empatia e a consciencialização pública, humanizando as vítimas e desafiando estereótipos e preconceitos, servindo também como poderosas ferramentas de advocacia e mudança social, através da sensibilização do público, influência de políticas e leis e promoção de intervenções educacionais preventivas.

Tendo como ponto de base o conceito de cultura da convergência (Jenkins, 2008), que define as transformações tecnológicas, económicas, culturais e sociais percebidas no cenário contemporâneo dos meios de comunicação, propomos uma abordagem participativa, considerando-a a mais eficaz no desenvolvimento de capacidades e ferramentas para a mudança. O conceito de cultura de convergência (Jenkins, 2008) fornece uma lente para entender as mudanças que têm vindo a ocorrer nos meios de comunicação contemporâneos, incluindo o papel dos videojogos e das comunidades *online*. Esta perspetiva é importante para compreender o contexto em que as interações acontecem. Os videojogos e as comunidades *online* assumem-se como espaços de interação e expressão cultural. Os videojogos, em particular, não são apenas formas de entretenimento, mas também ambientes onde os jogadores colaboram, criam, partilham conteúdo e constroem identidades digitais. Da mesma forma, as comunidades *online*, como fóruns de discussão, redes sociais e plataformas de *streaming*, tornaram-se locais onde os indivíduos se reúnem em torno de interesses comuns, partilham experiências e estabelecem conexões sociais.

Por outro lado, a abordagem de investigação-ação participativa (Gubrium & Harper, 2013) afirma-se como um caminho eficaz para a compreensão mútua, própria de comunidades tolerantes e inclusivas, visando a promoção de valores da cultura democrática e da cidadania digital nas comunidades escolares, onde a violência tem encontrado terreno fértil para conflitos e agressões. Trata-se de uma aproximação que pode ser eficaz para envolver ativamente os membros das comunidades escolares na compreensão e na resolução de problemas relacionados com o discurso de ódio e a violência *online* e que parte da seguinte premissa: as plataformas digitais parecem oferecer novas oportunidades para a disseminação e amplificação do discurso de ódio, proporcionando anonimato e alcance global dos agressores, porém, as mesmas plataformas também podem possibilitar a mobilização de comunidades para conter e combater o discurso de ódio, promovendo a solidariedade, a resiliência e a defesa dos direitos humanos.

De acordo com a OCDE, a realidade escolar deve adaptar-se às necessidades dos alunos. Para tal, afigura-se necessário munir os agentes educativos de ferramentas que lhes permitam enquadrar-se no plano tecnológico, assegurando a sua participação e o envolvimento dos educadores, a quem importa oferecer meios para trabalhar com a nova realidade das escolas, a educação inclusiva e a formação para uma cidadania ativa, prevista pela Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030, Portugal INCoDe.2030, implementada em 2017 (INCoDe.2030, n.d.). Situações como *ciberbullying*, associadas ao discurso de ódio digital, são realidades entre os jovens com sequências nefastas no seu desenvolvimento e autoestima.

Uma parte importante da investigação, o desenvolvimento e experimentação do artefacto **IN[THE HATE BOOTH]**, alicerçou-se numa metodologia de investigação baseada na prática artística, uma extensão enraizada no paradigma da investigação baseada na arte (Leavy, 2009; Candy e Edmonds, 2018). Aí podemos encontrar diferentes padrões metodológicos, predominantemente exploratórios, em que os processos criativos, comunicacionais e expositivos permitem fazer evoluir a investigação. Esta metodologia implica a dualidade de papéis do investigador, que é ao mesmo tempo artista: analisa e reflete sobre si, sobre a sua prática artística e sobre a interação entre o público e o artefacto digital.

Dentro da investigação baseada na prática artística, encontramos a *a/r/cografia*, uma abordagem específica que valoriza a prática artística como uma forma de investigação e expressão e que propõe a amplificação da *a/r/tografia* (Springgay et al., 2005). Os conceitos metodológicos propostos por estas metodologias envolvem continuidade, questionamento vivo, experiências contínuas com resultados inesperados, metáfora e metonímia como processos simbólicos de significação, abertura para mudanças e reverberações que favorecem novos significados e excessos. Além disso, incorpora-se o conceito de *métissage*, um cruzamento de elementos heterogéneos, incluindo materiais, tecnologias e potenciais utilizadores, dentro do processo (Irwin, 2013).

A *a/r/cografia* identifica sete fases ou etapas distintas, iterativas e generativas no processo de pesquisa criativa: inspiração, gatilho, intenção, conceptualização, prototipagem, teste e intervenção (Veiga, 2021). Neste âmbito, Veiga propõe o desenvolvimento de um Diário de Bordo Digital, que acompanha o artista investigador ao longo do processo de criação e pesquisa em arte digital (Veiga, 2021). Nesse processo, o artista/investigador envolve-se em introspeção e autoexame para obter uma compreensão mais profunda da visão criativa. O questionamento e reflexão contínuos do artista contribuem para a evolução e refinamento do processo criativo. Ao envolver-se criticamente com a visão inicial e as ideias, é possível incorporar novas percepções, perspetivas e *feedback* na prática criativa. Esse processo iterativo de reflexão e

envolvimento externo ajuda a moldar a direção e o desenvolvimento da obra de arte, permitindo refinar a expressão artística e responder à interação dinâmica entre a sua visão interior e as influências externas.

Segundo Sullivan (2004), o campo das artes visuais é uma disciplina eclética e híbrida centrada na criação artística. A investigação neste campo baseia-se tanto no conhecimento quanto na experiência. É através da prática artística que surgem questões de investigação, problemas e contextos, levando a novos propósitos e possibilidades no processo.

Enquanto metodologia de investigação complementar ou alternativa aos métodos tradicionais quantitativos e qualitativos, a investigação baseada na prática artística, assenta num conceito basilar: a investigação e a prática são processos interdependentes e complementares. Este paradigma emergente adapta os princípios das artes criativas a fim de abordar questões de pesquisa de maneira holística e engajada, em que teoria e prática estão interligadas (Leavy, 2009; Candy, 2018).

Na investigação baseada na prática artística, a própria prática criativa é entendida como geradora de conhecimentos e inovações complementares com outros métodos de pesquisa, guiados por uma abordagem flexível, capaz de incorporar uma variedade de metodologias nos seus limites. Patricia Leavy (2009) defende que a investigação baseada na prática é particularmente adequada a projetos que visam descrever, explorar, descobrir ou perturbar, salientando a capacidade das artes para aceder ao processo. Além desta característica, a mesma autora enfatiza os seis pontos fortes das práticas de investigação baseadas em artes: permite a investigação centrada no problema; tem características holísticas; permite estabelecer conexões a nível micro e macro; é evocativa e provocativa; permite criar consciência crítica, destabilizar estereótipos, desafiar ideologias dominantes, ampliar vozes e perspetivas marginalizadas; tem uma natureza participatória e envolvente, promovendo o diálogo; permite a emergência de significados, democratiza o conhecimento e promove a justiça social.

O processo de investigação em média-arte digital envolve a ideia de investigador-criador, um ser híbrido, como o define Lucia Santaella (2016), colocando a experimentação artística no centro do processo de pesquisa. Neste sentido, o projeto artístico deve ser convertido em algum tipo de realização transmissível ao público.

Alicerçada na investigação baseada na prática artística, encontramos na ar/t/ografia, uma proposta metodológica que une o objeto artístico e a palavra. A perspetiva ar/t/ográfica constitui-se através de experiências visuais e textuais que situam a produção artística no centro do processo de investigação (Irwin, 2004). Esta metodologia enreda o conceito rizomático de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997), definido como espaço e cruzamentos, aberto e moldável,

onde significados e sentidos são continuamente interrogados. Trata-se de uma forma de investigação viva que gera questionamentos e reflexões, permitindo uma abordagem multidisciplinar e expressiva na investigação. Ao permitir uma interação dinâmica entre a criação artística e a reflexão escrita, a ar/t/ografia transforma a investigação, dando-lhe um caráter educativo, transformativo e emancipativo.

O desenho metodológico proposto para esta investigação visa abordar de forma abrangente e multifacetada o fenómeno do discurso de ódio *online*, especialmente no que diz respeito aos seus efeitos em crianças e jovens. A recolha de dados inicial: estudo do estado da arte, fundamentação teórica, juntamente com o estudo empírico, recolha e análise dos quantitativos e qualitativos, contribuíram para uma compreensão mais profunda do fenómeno, direcionando o caminho da intervenção. Por sua vez, a abordagem narrativa desempenhou um papel fundamental, destacando os relatos dos participantes como uma fonte rica de dados e perspectivas. O alinhamento com o paradigma da investigação-ação participativa, juntamente com a imersão na cultura da convergência, reflete um compromisso com a mudança social e o empoderamento das comunidades envolvidas.

Por sua vez, a metodologia de pesquisa baseada na prática artística, especialmente a ar/t/ografia, ofereceu uma perspectiva transformadora, permitindo que a criação artística e a reflexão escrita se entrelançassem de forma dinâmica. Este enfoque não apenas enriquece a pesquisa, mas também abre espaço para a expressão criativa e o envolvimento dos participantes.

Este capítulo teve como objetivo apresentar uma visão geral do desenho metodológico subjacente ao trabalho desenvolvido neste projeto de doutoramento. Contudo, é importante destacar que, em cada dimensão da tese, a metodologia foi desenvolvida e detalhada, de acordo com as necessidades específicas de cada fase do estudo.

### **1.5. Estrutura da tese**

O presente trabalho está estruturado em duas grandes partes, antecedidas de uma introdução, onde são apresentadas a contextualização e justificação da investigação, a questão de investigação e os objetivos gerais e específicos que orientou o trabalho. Também aqui é explicitado, genericamente, o desenho metodológico que alicerça a investigação. Este trabalho conjuga metodologias que são exploradas com mais detalhe nas várias subsecções. No capítulo presente, é apresentada a estrutura da tese, oferecendo um mapa do desenvolvimento do trabalho.

Na primeira parte, é feita uma revisão e contextualização teórica dividida em três secções. O subcapítulo 1.1., “Uma viagem pelas terras do ódio” aborda o discurso de ódio de uma forma abrangente, analisando a sua evolução histórica e a complexidade do fenómeno em contextos sociais, legais e éticos. Este capítulo examina estudos que revelam as motivações subjacentes ao discurso de ódio *online* e os seus efeitos nas personalidades e nas dinâmicas sociais, especialmente entre crianças e jovens. Também explora a forma como o ódio migrou para o ambiente digital, com o crescimento da Internet e os desafios específicos enfrentados pelas comunidades de jogadores, onde questões de toxicidade, discurso de ódio e radicalização são particularmente prevalentes.

A parte seguinte, “Respostas ao discurso de ódio *online*”, faz o levantamento e análise de 4 tipos de estratégias de reação, contenção e prevenção ao discurso de ódio.

O subcapítulo 1.3 aborda a evolução da média-arte digital desde os anos 1960 até hoje, destacando a relação entre autor, obra e público como elemento central na convergência entre arte, ciência e tecnologia. Explora-se a interatividade como fator que transforma quer os artefactos artísticos e quer a experiência do público, e analisa-se o papel das instalações artísticas na criação de espaços imersivos que ultrapassam as barreiras entre o físico e o digital. O processo criativo na arte digital é descrito como iterativo e experimental, moldado pelas tecnologias e pela materialidade da criação. Além disso, enfatizam-se as interações entre criação e investigação, mostrando como a arte digital pode gerar conhecimento, sendo essencial documentar o processo criativo para compreender e preservar estas obras.

Na conclusão da primeira parte, explora-se a história dos videojogos, desde as suas origens até à sua relação com a média-arte digital. São abordadas as transições dos formatos analógicos para o digital, bem como as intersecções entre videojogos e a média-arte. Além disso, discute-se o uso dos jogos como ferramenta educativa, nomeadamente dos jogos sérios, enquanto promotores de ação e de literacia digital. Também é feito um estudo aprofundado sobre o desenvolvimento das narrativas de ficção interativa, analisando como as escolhas dos jogadores moldam a experiência e o destino dos enredos.

Na segunda grande parte, a partir do capítulo 1, apresenta-se o estudo de campo que foi determinante para a criação da instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]**. Na primeira fase, são apresentadas a recolha e análise de dados, e respetiva metodologia de trabalho, que foi implementada através da aplicação de um inquérito por questionário e do desenvolvimento de três grupos de foco em escolas básicas e secundárias da região algarvia. Este levantamento de dados, no terreno, permitiu perceber tendências relativas à ocorrência do discurso de ódio *online* em jogos e comunidades de jogadores e os seus efeitos nos jovens que participaram no estudo.

A partir desta recolha, foi também possível conhecer narrativas e experiências relacionadas com o discurso de ódio vivenciadas por parte destes jovens. Estas interações, e a sua posterior análise, foram muito importantes na construção da narrativa subjacente à instalação interativa.

O capítulo 2, diz respeito ao processo de criação da instalação jogo **IN[THE HATE BOOTH]**. Apresenta-se a metodologia utilizada para orientar a investigação, seguida da descrição do Diário de Bordo Digital, que guiou o processo criativo e a investigação. Examina-se o desenvolvimento criativo em etapas como inspiração, gatilho, intenção, conceitualização, prototipagem, teste e intervenção. Por fim, descrevem-se as características finais da instalação e os requisitos específicos para a sua apresentação ao público.

No capítulo 3, são apresentadas as exposições públicas da instalação, na exposição coletiva *[IN]Tangibilidades Digitais*, no Festival Internacional de Ciência de Oeiras, e, numa abordagem pedagógica, no âmbito do Programa *Cientificamente Provável* e no Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes, em Olhão.

A validação, através da observação, recolha de opiniões e recolha de dados, sobre a instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]** foi uma etapa importante do processo. Esta validação decorreu ao longo das várias exposições e envolveu a análise metodológica das reações e *feedbacks* recebidos daqueles que interagiram com a instalação, permitindo avaliar o seu impacto e eficácia. Este processo é explorado no capítulo 4.

A edição de 2024 do concurso *Autores Digitais* foi uma iniciativa com direta relação com esta investigação de doutoramento, tendo como tema o discurso de ódio *online*. O desenvolvimento e os resultados deste concurso são analisados no capítulo 5.

Na derradeira parte desta investigação, são apresentadas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido e são perspetivadas ações futuras, tanto em termos das funcionalidades disponíveis como da exploração e futuro da instalação.



## **PRIMEIRA PARTE**



## **2. Contextualização e revisão teórica**

A primeira parte foi desenvolvida ao longo de todo o processo de investigação. A pesquisa assenta em dois eixos distintos que se complementam mutuamente. Primeiramente, realizou-se uma exploração aprofundada do fenómeno do discurso de ódio, analisando as suas dinâmicas, motivações e impactos, partindo do panorama geral para culminar na análise do estudo do estado da arte das manifestações de discurso de ódio em comunidades de jogadores. Por outro lado, foi crucial realizar um mapeamento do ecossistema da média-arte digital, especialmente na interseção entre arte, videojogos e gamificação, proporcionando uma análise do que já existe neste campo, essencial para embasar a implementação prática do projeto de intervenção.

O recorte bibliográfico, numa área onde coexistem publicações de áreas complementares que abordam o tema, foi definido em função de vários critérios: a relevância para o tema; o facto de abordarem perspetivas semelhantes ou complementares, numa ótica de cruzamento disciplinar; a atualidade foi também um parâmetro importante, priorizando fontes recentes e atualizadas, embora haja estudos basilares relevantes para esta investigação; a fiabilidade das fontes foi sempre verificada, privilegiando autores e estudos reconhecidos por processos de revisão por pares e, finalmente, houve uma preocupação particular com os documentos orientadores nacionais e supranacionais, relacionados com o discurso de ódio e literacia dos média, nomeadamente recomendações, códigos de conduta, legislação e planos de ação já implementados.

### **2.1. Uma viagem pelas terras do ódio**

O fenómeno do discurso de ódio é um desafio complexo e multifacetado que permeia a sociedade contemporânea. Neste capítulo, exploramos diferentes perspetivas e abordagens relacionadas com esta problemática, procurando, a partir do estudo da literatura existente, compreender as suas raízes, manifestações e impactos.

A complexidade conceptual em volta da definição do discurso de ódio deve-se, em grande medida, à diversidade de contextos culturais, sociais e políticos nos quais o fenómeno se manifesta, bem como à evolução das normas e perceções sociais.

O Conselho da Europa (Council of Europe, 2022) afirma que é necessário desenvolver uma consciência comum do que define o discurso de ódio, a sua natureza e as suas consequências para que seja possível implementar métodos, estratégias e políticas mais eficazes para limitá-lo. Deve-se enfatizar que a definição e classificação desse termo são intrinsecamente dependentes do conteúdo, do tom em que a expressão é proferida, da intenção da pessoa por

trás dessa expressão, do contexto, do alvo do discurso e dos impactos da expressão sobre o indivíduo ou indivíduos visados.

A Recomendação do Conselho de Ministros Europeu (Council of Europe, 2022) sobre o Combate ao Discurso de Ódio, adotada em 20 de maio de 2022, oferece uma abordagem abrangente para lidar com o fenómeno dentro do enquadramento dos Direitos Humanos, fornecendo orientações para os Estados membros implementarem um conjunto de medidas legais, baseadas em padrões internacionais de direitos humanos. É dada especial atenção ao ambiente *online*, onde grande parte do discurso de ódio ocorre. A recomendação visa vários atores, moderadores, intermediários da Internet, média e organizações da sociedade civil.

A Recomendação (Council of Europe, 2022) define o discurso de ódio de forma ampla e distingue diferentes camadas dentro desta definição. Também oferece critérios para avaliar a gravidade do discurso de ódio e orientações para desenvolver respostas apropriadas, incluindo a sensibilização, educação, formação e o contradiscurso.

A nível global, organizações como as Nações Unidas (United Nations, 2020) definem discurso de ódio como qualquer tipo de comunicação que ataca ou usa linguagem pejorativa ou discriminatória com referência a uma pessoa ou a um grupo com base em quem são, ou seja, com base em fatores como a religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, descendência, género ou outro fator de identidade.

No contexto da União Europeia, e de acordo com a Recomendação do Comité de Ministros do Conselho da Europa (Conselho da Europa, 1997), o discurso de ódio deve ser compreendido como todos os tipos de expressão que incitam, promovem, espalham ou justificam a violência, o ódio ou a discriminação contra uma pessoa ou grupo de pessoas, ou que os denigrem, devido às suas características pessoais, reais ou atribuídas, como raça, cor, idioma, religião, nacionalidade, origem nacional ou étnica, idade, deficiência, sexo, identidade de género e orientação sexual (Council of Europe, 2022). No mesmo documento, também é descrito que este tipo de expressão pode assumir a forma de negação pública, trivialização, justificação e perdão de crimes de genocídio, crimes contra a humanidade ou crimes de guerra e da glorificação de pessoas condenadas por terem cometido tais crimes (Council of Europe, 2022).

Com base no conteúdo dos vários documentos citados, é possível delinear as características do discurso de ódio. Em primeiro lugar, entende-se que é um discurso fundamentalmente malicioso e hostil, com motivações explicitamente preconceituosas. Tais expressões são dirigidas inteiramente a um ou mais indivíduos com base nas suas qualidades inerentes, sejam elas factuais ou percebidas. O objetivo destas manifestações é prejudicar,

desumanizar, assediar, intimidar, diminuir, degradar, vitimar e provocar insensibilidade e brutalidade contra esses indivíduos, expressando um viés discriminatório, intimidador, antagonista e preconceituoso baseado em fatores como raça, cor da pele, etnia, nacionalidade, religião, crenças, estilo de vida, orientação sexual, género e condição física, psicológica e mental (Silva et al., 2024).

O discurso de ódio prejudica indivíduos ou grupos de várias formas e com diferentes graus de gravidade, interferindo no direito ao respeito pela vida privada e na não discriminação, dois princípios essenciais na defesa da dignidade humana. Este fenómeno pode ser prejudicial para as democracias, pois instila medo e humilhação nos alvos, removendo-os à força da participação no discurso público. As expressões entendidas como odiosas geralmente servem dois tipos de funções: a primeira é direcionada ao grupo-alvo e visa desumanizar e desvalorizar os membros desse grupo; a segunda permite que indivíduos com visões semelhantes entendam que existem outros que pensam como eles, criando ou apoiando a teoria de um grupo supostamente ameaçado.

Este ambiente estabelece, reproduz e amplifica diferentes tensões que têm a capacidade de dividir ou de unir, materializando uma realidade onde o "EU" está claramente oposto ao "OUTRO"; e o "NÓS" ao "ELES".

Por outro lado, o direito à liberdade de expressão pode ocasionalmente dificultar acusações ou a aplicabilidade de punições contra os perpetradores do discurso de ódio. Em relação ao conceito de liberdade de expressão, o Conselho da Europa e o Comité de Combate ao Discurso de Ódio determinam que a liberdade de opinião e expressão é um direito fundamental de todo ser humano, um elemento fundamental para a construção e o funcionamento adequado de uma civilização democrática. No entanto, esta liberdade não deve ser entendida apenas como um direito universal que protege as liberdades individuais, pois está intrínseca e historicamente ligada à resistência, a contrafiguras autoritárias e totalitárias, ao desenvolvimento de filosofias baseadas na lógica e racionalidade, ao desenvolvimento de progresso - tanto numa dimensão científica quanto geral - e à construção e consolidação de democracias.

Sellars (2016) fez o levantamento de um conjunto de traços comuns que permitem ajudar a identificar o discurso de ódio: o facto de se dirigir a um grupo ou a um indivíduo, enquanto membro de um grupo; a presença de um conteúdo que exprime ódio e pode causar dano; a intenção de prejudicar; a natureza pública do discurso e, finalmente, a existência de um contexto que torna possível a resposta violenta.

O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos entende que em sociedades contemporâneas e multiculturais, onde diferentes culturas, religiões e estilos de vida convergem, é importante conciliar o direito à liberdade de expressão com outros direitos, como o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como o direito a ser protegido contra ações discriminatórias. Consequentemente, pode-se considerar inevitável que as democracias sancionem ou previnam qualquer manifestação que propague, incite ou justifique o ódio baseado em preconceito, intolerância e discriminação. Ao decidir os limites da liberdade de expressão e o que é permitido ou não, deve-se levar em conta: o contexto sociopolítico no momento do discurso; o propósito do indivíduo por trás do discurso; o seu papel e estatuto na sociedade; o conteúdo do discurso; e como foi disseminado (Silva et al., 2024).

Ao formular métodos e estratégias para combater o discurso de ódio, é de suma importância refletir e discutir a legitimidade e a legalidade de limitar a liberdade de expressão. É também crucial reconhecer que, não importa quantas definições possamos atribuir ao discurso de ódio, uma vez que o conceito não se limita a ideias abstratas como ideologias políticas ou crenças, mas se concentra principalmente no antagonismo em relação ao "Outro". Além disso, o discurso de ódio precisa ser entendido como um fenômeno social em crescimento, especialmente num período em que novas questões surgem, nascidas de uma maior conectividade entre os cidadãos.

### **2.1.1. Discurso de ódio *online***

Os média têm sido palco de discussões veementes que, muitas vezes, resultam no uso de linguagem ofensiva e discriminatória (Paz et al., 2020; Tontodimamma et al., 2021). Como resultado, o discurso de ódio *online* tem vindo a ser reconhecido como um problema grave, originando várias iniciativas internacionais como contramedidas ao problema. No final da última década, o interesse académico no discurso do ódio teve um aumento importante, refletido, por exemplo, no volume da produção indexada à *Web of Science* (WoS), que aumentou de 42 para 162 entre 2013 e 2018 (Paz et al., 2020; Tontodimamma et al., 2021).

As mensagens de ódio espalhadas em plataformas *online* manifestam-se na interseção de várias tensões, expressando conflitos entre diferentes grupos, dentro de uma determinada sociedade. Este fenómeno é uma clara demonstração de como a Internet, uma tecnologia de poder transformador imenso, traz tanto oportunidades, como desafios, exigindo um balanço, altamente complexo, entre princípios fundamentais como a liberdade de expressão e a defesa da dignidade humana (Gagliardone et al., 2015).

A ocorrência de discurso de ódio *online*, também referido como ciberódio, comportamento tóxico *online* ou desinibição virtual (Kwak & Blackburn, 2014; Suler, 2004), é uma área de estudo que enfrenta desafios devido à sua natureza subjetiva. Embora haja algum consenso sobre a definição, a interpretação do discurso de ódio pode variar consideravelmente, uma vez que o contacto com este fenómeno se constitui como uma experiência subjetiva para os utilizadores (Tontodimamma et al., 2021). Além disso, culturas distintas podem interpretar o ódio de forma diferente, o que pode confundir algoritmos e sistemas de classificação automáticos.

Jacob Mchangama & Natalie Alkiviadou (2024) têm vindo a estudar o declínio da liberdade de expressão na Internet. De acordo com os autores, a moderação de conteúdo implementada pelas plataformas mediáticas é um dos aspetos que mais tem comprometido o discurso livre, através de rígidas políticas de conteúdo. Sob a premissa de combater a disseminação de discurso de ódio e conteúdo prejudicial, as principais plataformas mediáticas têm implementado códigos de conduta progressivamente mais rígidos. No entanto, esta prática tem sido objeto de críticas e controvérsias, especialmente no que diz respeito aos limites da liberdade de expressão. Através de dois estudos de caso, os autores concluem que, ao filtrar e censurar determinados tipos de conteúdo, as plataformas podem, inadvertidamente, restringir a diversidade de opiniões e perspetivas, silenciando vozes dissidentes e marginalizadas. Além disso, a moderação muitas vezes é conduzida por algoritmos e equipas que operam com critérios nublados, o que levanta preocupações sobre transparência e imparcialidade.

A relação entre inteligência artificial (IA) e discurso de ódio é complexa e multifacetada. A IA pode ser usada como uma ferramenta para identificar, monitorizar e combater o discurso de ódio (Alkiviadou, 2022; Mchangama et al., 2024), uma vez que os algoritmos podem ser treinados para detetar padrões linguísticos associados a este fenómeno, permitindo uma resposta mais rápida e eficaz por parte das empresas e moderadores *online*.

A empresa Activision<sup>1</sup>, a título de exemplo, tem procurado combater o *chat* de voz tóxico em *Call of Duty* com a ferramenta ToxMod, desenvolvida pela Modulate, com o objetivo de criar uma experiência mais acolhedora para todos os intervenientes (Acres, 2023). Os jogadores não poderão escolher nenhuma opção em que a IA não esteja a ouvir, a menos que desativem completamente o *chat* de voz dentro do jogo (Figura 2.2).

---

<sup>1</sup> A Activision é uma das maiores e mais influentes empresas de desenvolvimento e publicação de videogames do mundo. Fundada em 1979, é conhecida por criar e distribuir alguns dos títulos de jogos mais populares e icónicos, incluindo a série *Call of Duty*, que é um dos jogos de tiro na primeira pessoa mais bem-sucedidos de todos os tempos. A Activision faz parte da Activision Blizzard, uma fusão que ocorreu em 2008, formando uma das maiores empresas de entretenimento interativo do mundo. A empresa é reconhecida pela sua inovação e impacto na indústria dos videogames.

Figura 2.2. Notícia dando conta da intervenção da IA no jogo Call of Duty.

## Call Of Duty using AI to listen out for hate speech during online matches

The tool, which will monitor voice chat for any bullying and harassment, will be part of Modern Warfare III - the next game in the series - when it launches in November.

By Tom Acres, technology reporter

🕒 Friday 1 September 2023 11:17, UK



Call Of Duty: Modern Warfare II is the most recent entry in the popular shooter series

Fonte: *SkyNews*

Porém, como indica Alkiviadou (2022), embora as tecnologias atuais tenham evoluído significativamente na detecção de texto prejudicial, usando inteligência artificial, ainda há muitas limitações, uma vez que são encontradas dificuldades em entender o contexto e a intenção do falante, o que pode resultar em riscos para a liberdade de expressão, acesso à informação e igualdade. Além disso, a transição da política para o código pode levar a mudanças de significado, e há, como referido anteriormente, uma urgente necessidade de garantir que a moderação de conteúdo seja feita de maneira que proteja os direitos humanos e o discurso público. De acordo com Finck (2019) e Alkiviadou (2022) os mecanismos automatizados, treinados para detetar discurso ofensivo, podem apresentar conjuntos de dados enviesados e, desse modo, serem incapazes de identificar as nuances da linguagem. Como as

nuances linguísticas continuam a exceder as capacidades atuais da IA, os algoritmos nem sempre conseguem ler nas entrelinhas (assim como humanos que não têm compreensão contextual suficiente ou tempo adequado para fazer tais avaliações).

No entanto, também há preocupações sobre o uso de IA na propagação e amplificação do discurso de ódio. Algoritmos de recomendação de conteúdo podem, propositada ou inadvertidamente, promover conteúdo prejudicial ao destacar mensagens sensacionalistas ou extremistas, conforme mostram estudos recentes (Mun et al., 2024). As autoras Daniele Battista e Jessica Camargo (2023) mostram que os *bots* de IA reforçaram a desigualdade de gênero e o discurso de ódio, tendo como alvo o gênero feminino. As autoras concluem que a solução para a detecção e mitigação do viés misógino requer mais do que técnicas avançadas de IA, destacando a necessidade de compromisso com a igualdade de gênero e a justiça social, além de uma revisão crítica das normas culturais e políticas que regem o uso da tecnologia. Battista e Camargo (2023) argumentam que para enfrentar eficazmente o discurso de ódio misógino, as regulamentações devem incluir monitoramento e auditoria rigorosos dos algoritmos de IA, assegurando que não perpetuam preconceitos. Além disso, é essencial que as plataformas digitais sejam responsabilizadas pelo conteúdo que permitem disseminar, implementando medidas ativas para conter a propagação de discurso de ódio e outras formas de assédio *online*.

O Conselho Europeu propôs, recentemente, uma série de recomendações para proteger os direitos humanos no uso da Inteligência Artificial. Estas recomendações são importantes na abordagem do discurso de ódio *online* (Alkiviadou, 2022; Mchangama et al., 2024). A dependência exclusiva da IA para a remoção de discurso de ódio pode levantar problemas como a falta de contextualização, o que pode resultar em decisões equivocadas. Portanto, é necessário um equilíbrio entre a automação e a supervisão humana na moderação do discurso de ódio.

Os investigadores têm vindo a descrever o discurso de ódio *online* como um conjunto de comportamentos que se categoriza como tóxico em relação a normas sociais em constante renegociação e evolução. É possível identificar diferentes tipos de expressão de ódio, motivados pelo gênero, identidade sexual, nacionalidade, eventos históricos, ou crenças religiosas (Paz et al., 2020, Blaya, 2019, Agustina et al., 2020, Deslauriers et al., 2020). A plataforma HateBase, uma aplicação *web* que recolhe exemplos de manifestações de ódio *online* em todo o mundo, indicava, em 2021, que a maioria dos casos visava indivíduos com base na etnia e na nacionalidade, mas as incitações ao ódio centradas na religião e na classe social também verificavam um aumento (Quinn, 2022).

Gagliardone et al. (2015) identifica a permanência, transitoriedade, anonimato e natureza inter-jurisdicional como algumas das características mais complexas relacionadas com discurso

de ódio *online*; no entanto, existem outros obstáculos que dificultam a sua identificação, como por exemplo o uso de códigos, que envolve substituir termos ofensivos facilmente identificáveis — racistas, xenófobos, homofóbicos, misóginos — por termos aparentemente inócuos. Esta tática pode fazer com que este tipo de discurso pareça inofensivo e impercetível (Duarte et al., 2018; Siegel, 2020). Como resultado, o discurso de ódio *online* torna-se intrincado e obscuro, tornando difícil a sua identificação, definição e, conseqüentemente, a sua delimitação.

A legislação europeia, bem como algumas leis nacionais, deram passos importantes no combate ao discurso de ódio *online*, por exemplo através do estabelecimento de Códigos de Conduta, da atualização da legislação sobre esta matéria, ou de sanções penais. Por outro lado, tem havido algumas iniciativas por parte das corporações tecnológicas mais proeminentes em resposta a este problema, através de políticas de uso que convergem no bloqueio de utilizadores, assumindo o compromisso de agir rapidamente em caso de reclamações sobre esse tipo de abuso (Gagliardone et al., 2015).

Neste sentido, a 31 de Maio de 2016, com o objetivo de empecer a propagação do discurso de ódio ilegal, a Comissão Europeia, juntamente com o Facebook, YouTube, X (anteriormente Twitter) e Microsoft, acordaram num Código de Conduta para responder ao desafio de garantir que as plataformas *online* não ofereçam oportunidades para que o discurso de ódio ilegal se espalhe viralmente (Council of Europe, 2016).

Deve-se enfatizar que este Código é um compromisso voluntário acordado e assumido pelas principais empresas de tecnologia. Nenhuma das empresas é obrigada a remover conteúdo que não seja considerado discurso de ódio ilegal ou outro discurso protegido pelo direito à liberdade de expressão estabelecido na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (Marques, 2020). Na prática, quando uma dessas empresas recebe um pedido para remover determinado conteúdo da sua plataforma, terá de avaliá-lo de acordo com as suas diretrizes e, em certos casos, com as leis nacionais que limitam o racismo, a alterofobia, a misoginia ou a xenofobia. O objetivo do Código é garantir que todos os pedidos de remoção de conteúdo sejam respondidos e processados em menos de 24 horas. É um esforço conjunto para garantir que não há oportunidades para que algumas formas de discurso ilegal se espalhem de forma viral.

Em Junho de 2021, a avaliação deste Código de Conduta, publicada e realizada pela Direção-Geral da Justiça e Consumidores (Directorate-General for Justice and Consumers, 2021) concluiu que a orientação sexual é o motivo mais denunciado de discurso de ódio (33,1%) seguido de xenofobia, incluindo o ódio aos migrantes (15%). Em 2023, o discurso de ódio com base na orientação sexual foi o mais denunciado, representando 33.1% das notificações. Em

segundo lugar, destaca-se a questão da etnia, com 16.8%, seguido pela xenofobia (incluindo ódio anti-migrante) com 16.3% (Directorate-General for Justice and Consumers, 2022).

Pelo facto de poderem violar a dignidade do outro, as mensagens de ódio precisam de ser limitadas, no entanto, ao fazê-lo, é muitas vezes criado um conflito entre direitos fundamentais: por um lado, a liberdade de expressão e, por outro, o direito à igualdade, inclusão e proteção. O complexo equilíbrio entre estes direitos tem sido objeto de análise quando se aborda o problema do discurso de ódio na Internet.

O Steam<sup>2</sup>, a comunidade de jogadores e a loja, recusou-se a bloquear jogos ou conteúdos em defesa do direito de liberdade de expressão, reafirmando-se como um mercado de jogos fechado a disputas culturais. A Twitch<sup>3</sup> e o YouTube<sup>4</sup> são outras plataformas que permitem assistir a transmissões ao vivo de quase tudo, incluindo jogos. O conteúdo é publicado, muitas vezes, em direto, sem filtros, por isso é impossível prever e bloquear ações inadequadas ou ofensivas. As transmissões ao vivo podem criar estrelas, como PewDiePie<sup>5</sup>, um dos YouTubers com mais inscritos de sempre, com capacidade para influenciar outros jogadores a agirem de acordo com certo tipo de atitudes (Figura 2.3).

---

<sup>2</sup> O Steam é a maior plataforma de distribuição digital de jogos para PC e contava com 120 milhões de utilizadores ativos mensais em 2020. Além de jogos, o Steam disponibiliza vídeos gravados de *Let's Play*, um fórum para discussões, obras de arte, capturas de ecrã, guias e workshops para apresentar modificações feitas por utilizadores em jogos populares. De acordo com os autores Lamphere-Englund e Bunmathong (2021) esta rede abriga uma quantidade significativa de extremistas de direita e supremacistas brancos, que expressam as suas opiniões em fotos de perfil, nomes, descrições biográficas e em fóruns de discussão. Tal como o Discord, o Steam também opera parcialmente como uma rede social, com fóruns de discussão, permitindo que as discussões transitem facilmente entre jogos e ideologia política.

<sup>3</sup> A Twitch é uma plataforma de transmissão ao vivo, com cerca de 9,5 milhões de *streamers* ativos. Embora originalmente desenvolvida para fazer transmissões de jogos, podemos atualmente encontrar transmissões sobre uma ampla variedade de temas.

<sup>4</sup> Além dos *websites* de *streaming* mais especializados, como Twitch e DLive, também há a possibilidade de transmitir e fazer *upload* de conteúdo relacionado com videojogos no YouTube, que é a maior plataforma de vídeo do mundo, com uma média de um bilião de horas de conteúdo assistido por dia. O YouTube é muitas vezes utilizado de forma cruzada com outras plataformas para aumentar o alcance das publicações.

<sup>5</sup> PewDiePie, cujo nome real é Felix Kjellberg, começou a sua carreira no YouTube em 2010. Rapidamente ganhou popularidade devido aos seus vídeos de *gameplay* comentados, especialmente de jogos de terror. A sua personalidade excêntrica e humor irreverente cativaram milhões de seguidores, fazendo dele o criador de conteúdo mais assinado no YouTube por vários anos (Hokka, 2021). No entanto, a carreira de PewDiePie também foi marcada por controvérsias. Em 2017, ele foi acusado de fazer piadas antisemitas e racistas em alguns dos seus vídeos, resultando em críticas generalizadas e perda de contratos com marcas (Hokka, 2021). Apesar destas polémicas, PewDiePie continuou a manter uma base de fãs leal e sua carreira prosperou. Para tal, optou por diversificar o seu conteúdo, incluindo *vlogs*, críticas de memes e até mesmo músicas. Em 2019, um dos autores dos ataques a tiros em duas mesquitas na Nova Zelândia mencionou PewDiePie durante a transmissão ao vivo, levando a mais críticas e controvérsias (Anastasio, 2021). Atualmente, PewDiePie continua a ser uma figura influente na comunidade *online* e é amplamente reconhecido como um dos pioneiros do entretenimento digital (Hokka, 2021), procurando, nos últimos anos criar conteúdo variado para seu público, promovendo a responsabilidade *online*.

**Figura 2.3.** Felix Kjellberg, conhecido como "PewDiePie".



Fonte: *The Wall Street Journal*.

As transmissões ao vivo, em qualquer uma destas plataformas, são notoriamente difíceis de controlar, não apenas porque acontecem em direto, mas também porque a palavra falada é menos facilmente captada por ferramentas de deteção de inteligência artificial (Lamphere-Englund e Bunmathong, 2021). Além disso, as transmissões podem simplesmente desaparecer após o seu término, tornando quase impossível analisá-las, a menos que sejam assistidas em tempo real. O ataque em Halle (2019, Alemanha) foi transmitido ao vivo na Twitch, o vídeo foi removido em 35 minutos, tendo tido apenas 2.200 visualizações (Figura 2.4). No entanto, a transmissão foi depois espalhada noutras plataformas, onde acumulou mais de 72.000 visualizações nos primeiros cinco dias após o ataque. Isso mostra a popularidade de tais transmissões, mesmo que sejam rapidamente removidas do site original (Lamphere-Englund & Bunmathong, 2021).

Figura 2.4. Notícia sobre ataque em Halle (2019, Alemanha).

## Ataques a tiros na Alemanha foram transmitidos pelo Twitch

Vídeo de 35 minutos mostra detalhes do atentado desta quarta-feira em Halle, no leste da Alemanha

Redação | © 09/10/2019 19h41, atualizada em 09/10/2019 19h58



Fonte: Olhar Digital

Os mecanismos implementados por parte das plataformas digitais têm permitido silenciar alguns autores de mensagens odiosas, por exemplo ao bloquear a sua participação em determinados espaços, por um tempo limitado. No entanto, apesar da sua complexidade, combater e erradicar o discurso de ódio não são as únicas tarefas que enfatizam a necessidade de o analisar e compreender profundamente. A pesquisa sobre este tipo de conteúdo também permite entender o que motiva a expressão de ódio, de onde vem, que consequências tem, como surge, como se propaga na Internet e, sobretudo, quais as consequências para os utilizadores da rede que são expostos, que são vítimas ou que são agressores, como analisaremos na secção seguinte. Uma melhor compreensão da dinâmica do discurso de ódio pode levar a respostas inovadoras e criativas que nos permitam encontrar soluções além da repressão, silenciamento e bloqueio, que podem atentar contra a liberdade de expressão.

A urgência deste problema tem sido progressivamente reconhecida por organizações não governamentais. A proclamação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), do 18 de junho como o Dia Internacional de Combate ao Discurso de Ódio reflete a necessidade urgente

de abordar esta questão para promover um ambiente *online* mais seguro e inclusivo (United Nations, n.d.). A Estratégia e Plano de Ação das Nações Unidas sobre discurso de ódio, lançada em 18 de junho de 2019, serve como um quadro orientador para o combater em todas as suas formas, inclusive dentro das comunidades de jogos.

Esta estratégia propõe um guião para governos, sociedade civil e plataformas *online* poderem combater eficazmente o discurso de ódio. Elementos-chave do plano incluem:

- Estruturas legais para promulgar e aplicar leis que proíbam o discurso de ódio, respeitando a liberdade de expressão;
- Educação e sensibilização com o objetivo de promover a consciencialização sobre os perigos do discurso de ódio e os benefícios da tolerância e da diversidade;
- Parcerias com os média e empresas de tecnologia para incentivar a monitorização e prevenção do discurso de ódio nas suas plataformas;
- Desenvolvimento de contranarrativas que possam desafiar o discurso de ódio e promover mensagens positivas de inclusão e diversidade;
- Cooperação internacional, reconhecendo que o discurso de ódio transcende fronteiras, e a colaboração internacional pode facilitar a contenção do fenómeno.

Recentemente, a UNESCO lançou um guia para formuladores de políticas intitulado *Addressing hate speech through education*. Este guia enfatiza a importância de enfrentar o discurso de ódio, uma vez que este pode desencadear violência e discriminação, enquanto perpetua preconceitos, populismo e divisões sociais. O texto também reconhece o papel fundamental da educação em combater o complexo problema do discurso de ódio a longo prazo, promovendo a consciencialização, pensamento crítico, inclusão e resiliência (UNESCO, 2023).

De acordo com estudos anteriores, podemos afirmar que as experiências com o discurso do ódio *online* acontecem por três vias: exposição, vitimização e agressão (Figura 2.5) (Machackova et al. 2020).

**Figura 2.5.** Experiências de crianças com discurso de ódio *online*.



Fonte: adaptado de Machackova et al. (2020).

É importante salientar que estes papéis definidos por Machackova et al. são fluidos, podendo na mesma sessão de jogo um participante assumir os três papéis em diferentes momentos, conforme verificaremos a partir da recolha de dados qualitativa.

Os dados disponíveis relativos a estas experiências são, muitas vezes, difíceis de aferir por se encontrarem em bases de dados privadas. Um dos conjuntos de dados, um relatório centrado na análise de experiências com ciberódio de crianças dos 11 aos 17 anos de idade, em 10 países europeus, incluindo Portugal, concluiu que a exposição ao discurso do ódio aumenta com a idade, uma tendência provavelmente correlacionada com o maior envolvimento global com o mundo virtual (Machackova et al. 2020).

Por se tratar de dados que nem sempre se encontram no domínio público, a primeira fase desta investigação propõe a recolha e análise de dados nacionais, junto de jovens de escolas públicas portuguesas, que permitirão uma compreensão mais profunda e real do fenómeno.

Ao longo deste capítulo, exploramos as dimensões do discurso de ódio *online*, desde as suas manifestações até às suas implicações sociais, políticas e culturais, concluindo que este fenómeno reflete as tensões e conflitos presentes na sociedade, amplificando-os e perpetuando-os no ambiente virtual - que transcende fronteiras geográficas e culturais.

### 2.1.2. Discurso de ódio *online*: as motivações

Neste capítulo, investigamos as motivações subjacentes ao discurso de ódio *online* e examinamos as suas implicações em diferentes horizontes temporais, desde o curto até ao longo prazo. Consideramos o impacto deste tipo de discurso na formação da personalidade e nas interações sociais dos indivíduos, refletindo sobre as suas consequências abrangentes.

Wachs et al. (2022) desenvolveram uma escala multidimensional para as motivações do discurso de ódio, considerando um conjunto de seis motivações diferentes, a saber: vingança, poder, alegria, ideologia, conformidade de grupo e aprimoramento de estatuto. Neste estudo, o aspeto mais referido foi a vingança, seguido da ideologia, conformismo grupal, valorização e exaltação do estatuto e, finalmente, poder (Wachs et al., 2022, p. 16). Os autores concluem que o discurso de ódio cumpre várias funções, servindo como defesa ou reação a uma ameaça, transmissão de um sentimento de poder e aceitação pelos pares. As conclusões permitem também identificar motivações comuns entre a perpretação do discurso de ódio e o *bullying*.

Durante o confinamento provocado pela pandemia de COVID-19, houve um aumento do risco de exposição ao discurso de ódio *online* entre os jovens, uma vez que muitas atividades sociais presenciais foram transpostas para ambientes digitais (Costa et al., 2023; Machackova et al., 2020; Sachs et al., 2020). Segundo o Conselho da Europa (Council of Europe, 2022), expressões de ódio têm gradualmente proliferado através da Internet nos últimos anos. Paralelamente, a Europa enfrenta atualmente várias dificuldades graves, como o terrorismo, a migração e os conflitos sociopolíticos. Este cenário tem sido explorado com sucesso por fações nacionalistas e populistas, levando a uma diminuição da confiança nas instituições nacionais e supranacionais. Como consequência, assiste-se a um aumento visível de comentários provocativos e intimidatórios, especialmente aqueles dirigidos a imigrantes e refugiados.

A disseminação de mensagens digitais odiosas corrobora as suspeitas de interconexão entre o discurso de ódio *online* e os crimes de ódio *offline* (Latour, 2017; Castãno-Pulgarín et al., 2021). Em 2017, quando mais de 500 supremacistas brancos marcharam em Charlottesville, nos Estados Unidos da América, mostravam ao mundo a sua capacidade organizacional (programação, logística e transporte), toda ela montada em salas de conversa do Discord<sup>6</sup>, uma

---

<sup>6</sup> Com cerca de 7 milhões de servidores, mais de 300 milhões de contas registadas e mais de 140 milhões de utilizadores mensais ativos, o Discord foi criado como o objetivo de servir de meio de comunicação para jogadores que jogam videojogos em equipa. Os utilizadores podem criar servidores públicos ou privados com fóruns, funções de *chat*, comunicação de áudio e vídeo, para se conectarem com outros jogadores com interesses comuns. Embora inicialmente criado para jogadores de videojogos, atualmente, podemos encontrar no Discord todo o tipo de temas. Os utilizadores que criam servidores no Discord podem adicionar *tags* que permitem descrever o tema principal do servidor. Em 2021, de forma pública, existiam 3 634 servidores com a *tag* 'tóxico', 182 marcados com 'ódio', 222 marcados como 'nazi', 177 marcados como 'homofóbico' (Schlegel, 2021). É provável que se encontrem, de forma privada, muitos outros canais com este tipo de conteúdo.

ferramenta de comunicação criada inicialmente para a comunidade de jogos, que permite a criação de salas de conversação e grupos para unir os jogadores (Oakford et al., 2023). No seguimento dos incidentes em Charlottesville, em que houve vítimas mortais, esta plataforma impôs medidas restritivas relativamente ao discurso de ódio, ao banir vários utilizadores que manifestem simpatia ou ligação a ideologias neonazistas ou de supremacia branca e ao proibir, pela censura, mensagens de assédio ou ameaças (Figura 2.6).

**Figura 2.6.** Notícia sobre o crescimento do extremismo no Discord



Fonte: *The Washington Post*

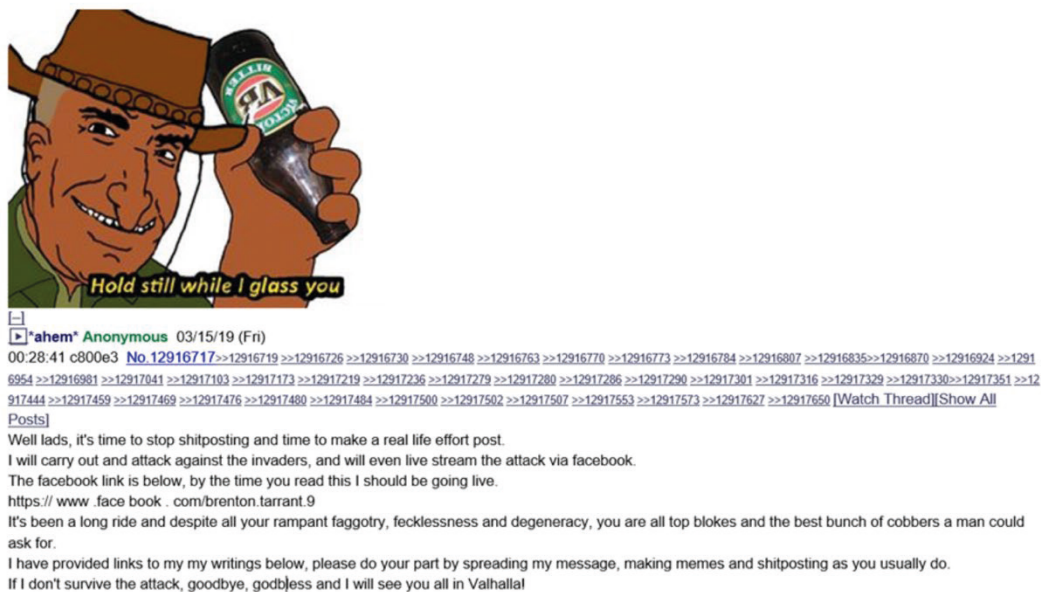
Em 2019, depois do ataque à mesquita de Christchurch, o autor, Brenton Tarrant, afirmou que o Facebook, o Reddit<sup>7</sup> e o Youtube tinham sido uma fonte significativa de informação e de inspiração (Anastasio, 2021). Antes do ataque, o agressor publicou uma mensagem anónima no 8chan<sup>8</sup>, que deu início a um tópico onde outros utilizadores desta plataforma, conhecidos como 8channers, comentaram abaixo da publicação original, frequentemente interagindo e

<sup>7</sup> O Reddit é uma plataforma de rede social e fórum de discussão *online* onde os utilizadores podem participar em comunidades virtuais chamadas de *subreddits* para discutir uma ampla variedade de tópicos. Cada *subreddit* é dedicado a um tema específico, como jogos, filmes, tecnologia, culinária, entre outros, e os utilizadores podem partilhar *links*, textos, imagens e vídeos relacionados com esses temas. Os membros podem votar em *posts* e comentários, determinando a sua visibilidade e relevância na comunidade. O Reddit é conhecido pela sua diversidade de conteúdo e pela possibilidade que oferece aos utilizadores para criarem e moderarem as suas próprias comunidades. Como qualquer plataforma *online*, tem sido palco para a disseminação de discurso de ódio. Embora a plataforma tenha tido regras e políticas restritas contra o discurso de ódio com recurso a moderadores ativos que trabalham para remover conteúdo inadequado e manter a civilidade na comunidade, em alguns *subreddits* menos moderados ou em comunidades específicas, é possível encontrar conteúdo que promove ódio, intolerância ou preconceito contra grupos ou indivíduos.

<sup>8</sup> O 8chan, um tipo de fórum *online* onde os utilizadores podiam publicar imagens e participar em discussões, ficou conhecido por permitir o anonimato total dos seus utilizadores. Foi criado como uma alternativa ao 4chan e permitia uma grande liberdade de expressão, muitas vezes sem moderação rigorosa. No entanto, o 8chan associou-se a conteúdos controversos e extremistas, o que gerou críticas e problemas legais. Em 2019, a plataforma foi desativada devido ao seu envolvimento no ataque em Christchurch e à pressão para conter o discurso de ódio e a disseminação de conteúdo prejudicial.

comunicando entre si (Figura 2.7). Este cenário assemelha-se a situações mais amplas de colaboração e jogos online, como na Twitch, onde se pode transmitir ao vivo as partidas e interagir em tempo real com a audiência (Lakhani, 2022).

Figura 2.7. Tópico no 8chan iniciado pelo agressor antes do ataque.



Fonte: *The Global Network on Extremism and Technology*

De acordo com Lamphere-Englund & Bunmathong (2021), as redes sociais proeminentes intensificaram a mediação de conteúdo extremista, empurrando este tipo de manifestações para novos fóruns, nomeadamente jogos e sites de jogos. Os autores ilustram as suas conclusões com vários exemplos que atestam as relações entre jogos e extremismo. A autora Linda Schlegel (2021) refere que, desde 2019, os videojogos, as comunidades de jogadores e as plataformas online desenvolvidas em torno de videojogos e atividades relacionadas têm vindo a ganhar destaque, pelo facto de se terem vindo a revelar como ninhos de radicalização, onde atores extremistas procuram capitalizar o público jovem através da integração na cultura do universo dos videojogos.

Mais recentemente, em Portugal, em maio de 2024, foi detido um menor de 17 anos que exercia uma influência significativa sobre outros jovens, incitando-os a cometer diversos crimes, incluindo massacres em escolas no Brasil, venda de pornografia infantil, disseminação de propaganda nazi e planeamento de homicídios transmitidos ao vivo na Internet. Todo o planeamento e organização destes crimes ocorreram em salas de conversa do Discord, onde o

jovem criou e geria um grupo que partilhava o mesmo ideário (Lusa, 2024) (Figura 2.8). Este caso destaca, mais uma vez, como as plataformas, inicialmente destinadas a comunidades de jogos, têm vindo a ser utilizadas como espaços de radicalização e organização para crimes violentos.

**Figura 2.8.** Notícia sobre estudante português que incitava massacres em escolas brasileiras.

**Extremista, sádico, antissocial adepto do nazismo com um gosto mórbido pela violência e pelo sangue. É assim que as autoridades caracterizam o estudante português de 17 anos, natural do Porto e a residir em Santa Maria da Feira, que ficou preso preventivamente por suspeita de instigar massacres em escolas brasileiras.**



Alexandre Panda  
Jornalista



César Castro  
Jornalista

Com “uma enorme capacidade de liderança”, o jovem tinha um único propósito: “radicalizar”. E isso implicava influenciar outros adolescentes de nacionalidade brasileira a cometer crimes de ódio. Aproveitando-se do “anonimato das redes”, o estudante criou e geriu uma comunidade na plataforma Discord, onde se juntaram outros menores que partilhavam os mesmos ideais e que pretendiam cometer atos iguais.

Fonte: *Jornal de Notícias*, 4 de maio de 2024.

Em geral, as plataformas de jogo não são governadas ou moderadas da mesma forma que as principais plataformas de redes sociais, que cada vez mais estão sob pressão de organizações governamentais e formuladores de políticas, para abordar a linguagem e o comportamento radicais.

Segundo Matamoros-Fernández (2017), as plataformas são espaços ideais para o surgimento do racismo. A partir de um estudo de caso, o autor defende que o conceito de racismo em plataformas desafia o discurso de neutralidade que caracteriza as autorepresentações das plataformas de média e abre novos terrenos teóricos para lidar com as suas políticas materiais. Por outro lado, Jenni Hokka (2021) analisou o discurso de PewDiePie no YouTube e as políticas desta plataforma em relação a manifestações racistas e concluiu que a política do YouTube enfatiza o direito do indivíduo expressar a sua opinião e criar conteúdo sem fronteiras (Hokka, 2021, p. 152), contribuindo para a normalização do racismo nas redes sociais.

Estudos anteriores apontam o design de jogos como um dos influenciadores primordiais do comportamento dos utilizadores, tendo sido identificada uma correlação entre um tipo de jogo mais competitivo e a proliferação do discurso de ódio (Soral et al., 2018; Tontodimamma et al.,

2021; Harrimann et al., 2020). Por sua vez, o anonimato e imaginação dissociativos, a invisibilidade, a assincronia, a minimização do estatuto e da autoridade, as diferenças individuais e a predisposição podem desencadear uma desinibição tóxica, conforme a definiu Suler (2004, p. 321), contribuindo também para a proliferação do fenômeno.

Suler propõe que o efeito do anonimato na Internet, também conhecido como efeito de *cockpit*, leva os indivíduos a um sentimento de liberdade, que os conduz a ações diferentes daquelas que teriam se estivessem frente a frente com o Outro. Este fenômeno favorece a proliferação de *trolls* e o uso do discurso do ódio, caracterizado pela demonstração de poder ou expressão de frustração perante a derrota. Trata-se de um comportamento que é, por vezes, prejudicial ao bem-estar físico e psicológico, bem como à autoestima dos agressores e das vítimas (Breuer, 2017; Harriman et al., 2020; Arbeau et al., 2020).

Como consequência a longo prazo, o processo de dessensibilização tem sido estudado desde os anos 60, mostrando que a exposição à violência e ao ódio nos meios de comunicação diminui a intensidade da resposta emocional das crianças e dos jovens. Ao longo das últimas décadas, diferentes experiências analisaram respostas físicas e psicológicas ao ódio, como batimentos cardíacos, transpiração, juntamente com reações emocionais e cognições sociais, permitindo a construção de um quadro teórico de dessensibilização com efeitos na personalidade e na forma como as crianças e os jovens lidam com o fenômeno (Brockmyer, 2013; Funk et al., 2004). Experiências mais recentes mostraram o processo de dessensibilização ao discurso do ódio *online* (Uyheng & Carley, 2021; Soral et al., 2018; Play Your Role, 2020), confirmando que a maior exposição ao ódio cibernético leva à indiferença face a este tipo de verbalizações, mostrando, ainda, que existe uma maior insensibilidade para com as vítimas e, por outro lado, a normalização do preconceito.

Torna-se evidente que o discurso de ódio *online* é um fenômeno complexo e multifacetado, cujas motivações variam desde a procura por poder e vingança até o conformismo grupal e a exaltação do estatuto social. Este tipo de discurso, sobretudo, afeta as vítimas e, a longo prazo, normaliza o preconceito e desumaniza determinados grupos sociais. Além disso, a exposição prolongada a este conteúdo pode promover dessensibilização, resultando na aceitação passiva da violência e da hostilidade.

### **2.1.3. Videojogos e discurso de ódio**

Nos últimos anos, os videogames emergiram não apenas como forma de entretenimento, mas também como espaços simbólicos onde os jogadores podem explorar, experimentar e

interagir em mundos virtuais. Esses ambientes digitais possibilitam a simulação, oferecendo a oportunidade de vivenciar diferentes realidades e identidades.

Nas arenas digitais dos videogames, os jogadores têm a liberdade de reproduzir fantasias, interagir fisicamente ou representar papéis que talvez não sejam possíveis na vida real. Estes espaços digitais proporcionam entretenimento, mas também podem potencializar o autoconhecimento e a autoestima, permitindo aos jogadores confrontarem-se com dificuldades e riscos simulados (Silva, 2010). Nestes espaços digitais, os jogadores têm a oportunidade de transcender as limitações do espaço, do tempo e das normas sociais, podem interagir livremente, trocar ideias e partilhar experiências. A liberdade de expressão é valorizada como parte essencial da experiência de jogo, permitindo aos jogadores manifestar as suas personalidades e opiniões. No entanto, esta liberdade pode ser problemática quando utilizada para disseminar discurso de ódio, intolerância ou discriminação, contrariando um outro direito fundamental que é o do direito à dignidade, ao respeito e à inclusão democrática e cívica. Entre a comunidade de jogadores, o discurso de ódio surge, frequentemente, como forma de exclusão e marginalização de certos grupos ou indivíduos.

Embora, como vimos, o fenómeno do discurso do ódio *online* seja comum em praticamente todas as plataformas e meios de comunicação virtuais, neste estudo aborda-se, sobretudo, a sua ocorrência em jogos e espaços digitais que lhes estão associados.

A comunicação nos videogames ocorre num ambiente dinâmico, através de duas vias: *chats* dentro do jogo ou em plataformas de jogos. É provável que qualquer jogador interaja com uma variedade de métodos de comunicação em videogames, dependendo do jogo que estão a jogar e de com quem estão a jogar. Tanto os mecanismos de comunicação dentro do jogo (muitas vezes áudio ou texto) como as plataformas de jogo são ambientes onde prolifera o discurso de ódio.

As fronteiras entre o que constitui uma plataforma de jogo, uma plataforma adjacente a jogos e uma plataforma onde aparece conteúdo relacionado com jogos nem sempre são claras, assim importa, antes de mais, explorar o ecossistema dos videogames, onde podemos distinguir três categorias que serão abordadas ao longo deste estudo (Tabela 2.1).

**Tabela 2.1.** Categorias no Ecossistema dos Videogames.

Categoria	Descrição	Exemplos
Plataformas de jogos	Ambientes e sistemas dedicados à execução de videogames, onde jogadores interagem em	Consolas como PlayStation e Xbox,

	tempo real. Inclui consolas de videojogos, computadores pessoais, e dispositivos móveis, bem como sistemas de realidade virtual. A comunicação pode ser feita por áudio ou texto.	PCs, dispositivos móveis, VR headsets como Oculus Rift
Plataformas adjacentes aos videojogos	Espaços com forte ligação à comunidade de jogadores, oferecendo uma variedade de conteúdos relacionados com videojogos, como fóruns, redes sociais, transmissões ao vivo e sites de análise e notícias.	Discord, Reddit, Twitch, IGN, GameSpot
Plataformas com conteúdos relacionados com videojogos	Espaços não dedicados exclusivamente a jogos, mas onde conteúdos relacionados com videojogos podem ser partilhados ou visualizados, como redes sociais, plataformas de vídeo e sites de notícias.	Facebook, Instagram, YouTube, <i>blogs</i> pessoais, sites de notícias

Fonte: autora

Os videojogos e a comunicação dentro do jogo, feita através de áudio ou de texto, representam um dos principais meios de interação entre os jogadores durante as sessões de jogo. Nos jogos *online*, os jogadores podem comunicar entre si em tempo real utilizando microfones para conversas de voz ou teclados para troca de mensagens escritas. Esta comunicação pode ocorrer quer em contextos colaborativos, como em partidas cooperativas ou em modos multijogador, quer em ambientes competitivos, como em jogos de combate ou torneios. A interação em tempo real pode variar desde estratégias de jogo até conversas informais e, em alguns casos, pode incluir a ocorrência de discurso de ódio e comportamentos inadequados por parte dos jogadores.

Por sua vez, as plataformas adjacentes aos jogos são espaços que mantêm uma forte ligação com a comunidade de jogadores. Estes locais fornecem uma variedade de conteúdos relacionados com os jogos, como fóruns de discussão especializados, redes sociais amplamente utilizadas pela comunidade de jogadores (como o Discord ou o Reddit), plataformas de transmissão ao vivo de jogos (como a Twitch e o DLive<sup>9</sup>) e *sites* dedicados à análise e notícias

<sup>9</sup> O DLive, criado como uma alternativa ao *streaming* no YouTube e Twitch, contava com mais de 125.000 *streamers* ativos e 5 milhões de utilizadores mensais ativos em abril de 2019. Tal como a Twitch, o DLive transmite *streams* sobre vários temas, bem como eventos digitais e um "hub comunitário" para publicar outros tipos de conteúdo. A plataforma é parcialmente gamificada, pois os espetadores são recompensados pelo envolvimento contínuo

sobre jogos (como IGN ou GameSpot<sup>10</sup>). Estas plataformas servem como importantes pontos de encontro para os jogadores amadores ou profissionais, uma vez que são espaços onde se podem discutir estratégias, partilhar experiências e atualizações sobre as últimas novidades do mundo dos jogos.

Finalmente as plataformas onde podem aparecer conteúdos relacionados com videojogos referem-se a espaços que não são necessariamente dedicados aos jogos, mas onde conteúdo relacionado com este universo pode ser partilhado ou visualizado. Isto pode acontecer em redes sociais generalistas (como Facebook ou o Instagram), em plataformas de vídeo (como YouTube), *blogs* pessoais e páginas de notícias que ocasionalmente cobrem jogos e eventos relacionados com jogos.

Os jogos digitais proporcionam aos jogadores a emoção da competição (Kwak & Blackburn, 2014) e as interações sociais que aí se proporcionam podem resultar positivas ou negativas. Muitos jogadores descrevem os jogos digitais como uma experiência positiva e uma maneira única e privilegiada de manter contacto com os amigos ou de criar redes de contactos. Esses aspetos positivos desempenham um papel importante na comunidade e na vida digital e física dos jogadores (Play Your Role, 2020).

Os aspetos negativos, muitas vezes proporcionados pela competição e vivência do jogo, podem levar à expressão verbal de blasfémias e obscenidades, toleradas como reação comum em momentos de raiva e frustração (Breuer, 2017; Gagliardone et al. 2015; Citron & Norton, 2011).

Durante os jogos, a interação em *chats* é comum, e os diálogos divergem entre elogios e comentários negativos ou irónicos sobre o desempenho no jogo, insultos pessoais com base na orientação sexual ou etnia, situações de assédio e ataques a minorias (Uyheng & Carley, 2021). O discurso de ódio nos jogos digitais é frequentemente o resultado destas dinâmicas interativas entre jogadores, em atividades não moderadas, tais como a formação de equipas, a partilha de estratégias em *chats* ou a transmissão em direto em plataformas e comunidades de jogo, que são um meio comum para difundir este tipo de comportamento tóxico (Matamoros-Fernández, 2017).

---

com os *streamers*. Apesar de remover alguns *streamers*, o DLive é considerado um refúgio onde perpetua discurso de ódio estratégico devido à sua moderação tolerante, permitindo, por exemplo, antissemitismo (Shlegel, 2021) e levantando preocupações sobre a radicalização de jovens utilizadores.  
<sup>10</sup> A IGN e o GameSpot são dois dos principais *websites* dedicados à análise e cobertura de videojogos, além de outros conteúdos relacionados com cultura pop, como filmes e séries de TV. Ambos oferecem críticas, *previews*, notícias, vídeos e artigos sobre os mais recentes lançamentos e tendências na indústria do entretenimento digital.

Nas comunidades *online*, criadas em torno de jogos específicos, como *League of Legends*<sup>11</sup> (2009), *Fortnite Battle Royale*<sup>12</sup> (2017), *PUBG - PlayerUnknown's Battlegrounds*<sup>13</sup> (2017) ou *Apex Legends*<sup>14</sup> (2019) – para referir alguns dos mais famosos com grandes comunidades de jogadores -, bem como em redes sociais dedicadas ao universo dos videojogos, como a Twitch, o Steam ou o Reddit, é frequente encontrar comentários embebidos de violência verbal, intolerância ou até ataques àqueles que expressam opiniões divergentes (Costa et al., 2020). Tais atitudes são generalizadas e a tendência atual é para que elas se intensifiquem e se tornem cada vez mais comuns: linguagem racista, sexista e homofóbica, ameaças de violência ou incitação ao suicídio são apenas alguns exemplos. Em casos mais preocupantes, há uma transição dos espaços virtuais para os físicos, o que põe em perigo a privacidade e a segurança de figuras proeminentes dentro das suas comunidades respetivas, como visto no famoso e controverso caso "Gamergate", no qual várias mulheres na indústria de jogos foram submetidas a uma campanha de assédio que incluiu invasão de privacidade e ameaças de morte e violação.

Como refere Maher (2016), os jogadores *online* são frequentemente associados a comportamentos hostis. Frequentemente envolvem-se em situações de assédio devido a um desempenho inferior, recorrendo a estratégias de engano, sabotagem ou outras condutas que comprometem a experiência dos restantes jogadores. Por exemplo, é comum observar-se a união de jogadores coreanos para repreender ou assediar os menos habilidosos. Embora se possa argumentar que a maior parte do ódio e da crueldade *online* seja perpetrada por uma minoria, os chamados *trolls*, a Riot Games, responsável pelo desenvolvimento de *League of Legends* (2009), constatou que apenas 1% dos jogadores exibiam um comportamento consistentemente tóxico, embora fossem responsáveis por apenas 5% da toxicidade total no jogo. Este comportamento tóxico, muitas vezes, advém de jogadores comuns que podem estar a passar

---

<sup>11</sup> *League of Legends (LoL)* é um dos videojogos mais populares do mundo, desenvolvido e publicado pela Riot Games. É um jogo do género MOBA (Multiplayer Online Battle Arena), no qual os jogadores assumem o papel de "campeões" com habilidades únicas e competem em equipas para destruir a base inimiga enquanto defendem a própria. O jogo foi lançado em 2009 e desde então tem crescido exponencialmente, tornando-se uma das referências no cenário dos eSports. O LoL é conhecido pelo seu *gameplay* estratégico, diversidade de personagens jogáveis (mais de 150 campeões) e constante evolução através de atualizações de conteúdo, como novos campeões, *skins* e modos de jogo. Para além das partidas competitivas, o *League of Legends* possui uma comunidade ativa de jogadores, eventos sazonais, torneios internacionais como o *Campeonato Mundial de League of Legends (Worlds)* e uma economia de eSports em expansão, com equipas profissionais, patrocínios e prémios em dinheiro. O jogo também tem um impacto cultural, inspirando arte, música, vídeos e uma vasta gama de conteúdos de fãs.

<sup>12</sup> O *Fortnite Battle Royale* é um jogo eletrónico do género Battle Royale, desenvolvido e publicado pela Epic Games. Lançado em setembro de 2017, tornou-se rapidamente um fenómeno global. No *Fortnite Battle Royale*, até 100 jogadores são colocados numa ilha onde devem lutar pela sobrevivência até que reste apenas um jogador ou equipa. Os jogadores podem explorar o ambiente, recolher recursos, armas e equipamentos, e construir estruturas defensivas para se protegerem ou alcançarem vantagem tática sobre os adversários. Para além do modo Battle Royale, o *Fortnite* também possui outros modos de jogo, como Salvar o Mundo, onde os jogadores cooperam para enfrentar hordas de inimigos, e Criativo, que permite aos jogadores construir livremente em ilhas personalizadas. O *Fortnite* tornou-se uma das maiores marcas de entretenimento do mundo, sendo um dos principais títulos no eSports. A sua influência cultural inclui danças e referências em filmes, programas de TV e na cultura popular em geral.

<sup>13</sup> O *PUBG - PlayerUnknown's Battlegrounds* é um jogo eletrónico do género Battle Royale, desenvolvido e publicado pela PUBG Corporation. Lançado em março de 2017, o PUBG foi um dos primeiros jogos a popularizar o conceito de batalhas de todos contra todos em grande escala. No PUBG, até 100 jogadores são colocados numa ilha remota sem armas ou equipamentos e devem procurar recursos e armas para eliminar os outros jogadores enquanto tentam sobreviver. O PUBG destaca-se pelos seus mapas abertos, que oferecem uma grande variedade de ambientes, desde áreas urbanas densamente povoadas até zonas rurais e florestas. Além do modo clássico de Battle Royale, o PUBG oferece modos de jogo alternativos, como partidas em equipa e eventos especiais. Apesar de ter enfrentado concorrência de outros títulos no género, o PUBG continua a ser um dos jogos mais populares e influentes do mercado, com uma base de jogadores dedicada e uma comunidade ativa.

<sup>14</sup> *Apex Legends* é um jogo eletrónico do género Battle Royale, lançado em 2019 pela Respawn Entertainment. Ambientado num universo futurista, o jogo coloca 60 jogadores numa ilha, onde competem para ser a última equipa ou jogador sobrevivente. Uma das características distintivas do *Apex Legends* é o sistema de *pings*, que permite aos jogadores comunicarem de forma eficaz sem a necessidade de voz ou texto. Os *pings* podem ser usados para marcar itens úteis, locais estratégicos, inimigos avistados e até mesmo para solicitar recursos dos companheiros de equipa.

por um mau momento. Apesar de apresentarem atitudes geralmente positivas, acabam por cometer atos de ódio em determinadas circunstâncias.

No que diz respeito aos alvos dos ataques nos videogames, as mulheres e as minorias são geralmente os grupos mais perseguidos, em parte devido a uma sobre-representação de personagens adultos, caucasianos e do sexo masculino, em detrimento das mulheres, minorias étnicas e raciais, crianças e idosos. Esta representação desequilibrada reflete não apenas uma falta de diversidade, mas também pode influenciar as percepções sobre determinados grupos, dado o impacto dos videogames na identidade social dos indivíduos. Por outro lado, foi encontrada uma correlação entre a representação violenta nos videogames e comportamentos desviantes e agressivos em crianças. A violência explícita em jogos como a série *Grand Theft Auto*<sup>15</sup> (1997-presente) pode promover relações pouco saudáveis entre crianças do sexo masculino e feminino, já que jogos como estes criam cenários propícios para o assédio sexual e desumanização (Costa et al., 2020; Breuer, 2017). Esses padrões preocupantes ilustram a necessidade de uma análise mais profunda e medidas para promover representações mais equitativas e saudáveis nos videogames. Este eco das desigualdades e injustiças sociais faz com que os jogos reforcem a criação e perpetuação de estereótipos (Costa et al., 2020). Breuer (2017) argumenta também que a sub-representação de minorias nos videogames resulta num menor envolvimento com esta forma de entretenimento por parte de indivíduos pertencentes a esses grupos minoritários.

A influência que o conteúdo *online* potencialmente exerce sobre opiniões e ações pode indicar que o discurso agressivo pode ter impacto tanto no mundo virtual quanto no físico. Ao minar a dignidade dos outros, estas mensagens sublinham a necessidade de compreender melhor a dinâmica do discurso de ódio e de procurar soluções inovadoras que abordem eficazmente este problema prevalente e normalizado.

Recorrer à censura como resposta a estas manifestações de ódio pode, por vezes, opor-se à liberdade de expressão, pilar e conquista das sociedades democráticas, fundamento da autorrealização, autonomia, democracia e verdade (Greenawalt, 2005). A censura pode ser justificada para combater e reagir ao discurso de ódio?

As redes sociais têm vindo a monitorizar o discurso de ódio, através da identificação e delação de conteúdo aos criadores e administradores das plataformas. Quando analisamos este

---

<sup>15</sup> *Grand Theft Auto*, frequentemente abreviado como GTA, é uma série de videogames desenvolvidos pela Rockstar North (anteriormente DMA Design) e publicada pela Rockstar Games. Reconhecida pelo seu mundo aberto e jogabilidade de ação-aventura, permite aos jogadores explorar ambientes urbanos vastos, completar missões e participar em diversas atividades, como corridas de carros, tiroteios e assaltos. O primeiro jogo da série foi lançado em 1997, e desde então, tornou-se num dos mais influentes da história dos videogames, gerando várias sequências e *spin-offs*. *Grand Theft Auto* é conhecido pela sua narrativa adulta, personagens complexas e humor negro, além de abordar críticas sociais e políticas. Contudo, a série também tem sido objeto de controvérsia devido ao seu conteúdo adulto, violência gráfica e temas polémicos, o que contribuiu para a sua reputação como um dos universos mais controversos da indústria de videogames.

tipo de fenómeno no campo dos videojogos, lidamos com características distintas, como por exemplo o acesso e o carácter menos público destes espaços, quando comparados com o Twitter, o Tiktok, o Youtube, ou com o Facebook.

De acordo com a revisão da literatura, reconhecemos que a maioria dos jogos e plataformas de jogo dispõe de uma política definida em relação ao discurso de ódio (Play Your Role, 2020; Uyheng & Carley, 2021; Hokka, 2021), na qual os termos de uso estabelecem sanções de silenciamento. As formas de identificação deste tipo de discurso também seguem protocolos semelhantes em jogos e plataformas: uso de Inteligência Artificial (IA), afinada através de processos de “machine learning” ou “human-in-the-loop” (sistemas de IA treinados e afinados por humanos, para acurar o reconhecimento do discurso de ódio *online*), associados a equipas de dimensão variável que trabalham de forma sistemática na deteção desses fenómenos. O jogo *Roblox*<sup>16</sup>, por exemplo, divulgou dispor de uma equipa de mais de 3000 indivíduos para o efeito, no entanto durante a última pandemia por coronavírus houve vários relatos de ataques a jogadores, com menos de 16 anos, com avatares afro-americanos dentro do jogo (Valencia, 2021; Anastasio, 2021).

A atenção dada ao discurso de ódio *online*, particularmente nos videojogos e comunidades a eles ligadas, é uma reação à disseminação deste tipo de discurso e à necessidade de garantir um ambiente seguro nos espaços digitais.

De acordo com o levantamento feito neste estudo, podemos concluir que as abordagens institucionais ao problema têm enveredado, principalmente, por dois tipos de estratégias de contenção: (1) a deteção e classificação automáticas, alicerçadas em ferramentas de IA e metodologias das ciências da computação; (2) a construção e divulgação de contranarrativas, alicerçadas na promoção da literacia dos média.

Dentro dos canais de comunicação do jogo, parte da comunicação tóxica é estimulada por reações a eventos do próprio jogo, desempenho do jogador e outros recursos competitivos. O uso generalizado de insultos nos videojogos é alimentado pelo mesmo anonimato que dá cobertura a abusos no ciberespaço e os criadores de jogos não são totalmente capazes de prever as consequências que cada jogo pode gerar. Por outro lado, além deste discurso espontâneo, é também manifesto o uso organizado das plataformas como salas de treino e radicalização metodologicamente planeadas.

---

<sup>16</sup> *Roblox* é uma plataforma *online* de criação e jogos desenvolvida e publicada pela Roblox Corporation. Lançada em 2006, esta plataforma permite aos utilizadores criar e jogar uma vasta gama de jogos e experiências interativas desenvolvidas por outros utilizadores. *Roblox* é conhecida pelo seu ambiente personalizável, onde os jogadores podem projetar os seus próprios mundos e mecânicas de jogo utilizando o *Roblox Studio*, uma ferramenta de desenvolvimento integrada. A plataforma oferece uma grande diversidade de experiências, desde jogos de simulação e aventura até mundos imersivos e sociais. A popularidade do *Roblox* é impulsionada pela sua comunidade ativa e pela possibilidade de personalização para os criadores, além do seu apelo para jogadores de todas as idades. Embora seja amplamente elogiada por fomentar a criatividade e o desenvolvimento de habilidades, *Roblox* também enfrenta desafios relacionados com segurança e moderação devido ao seu conteúdo gerado pelos utilizadores e à grande base de jogadores jovens.

#### 2.1.4. Comunidades de jogadores e discurso de ódio

Neste capítulo, abordaremos as dinâmicas das comunidades de jogadores, dentro do vasto universo dos videogames, bem como os desafios enfrentados pelas comunidades emergentes, incluindo questões de toxicidade, discurso de ódio e radicalização.

Nos últimos anos, o mundo dos videogames evoluiu para um ecossistema dinâmico que fomenta comunidades, através da interação *online*, desempenhando um papel cada vez mais significativo na vida contemporânea (Yee, 2014; Taylor, 2018; Costa et al., 2022). Com o desenvolvimento da tecnologia e o acesso generalizado à Internet, conforme veremos de forma mais detalhada no capítulo 4.3, os videogames transformaram-se em espaços onde as comunidades virtuais florescem, tornando-se uma das formas mais populares de entretenimento e interação social (Taylor, 2018; Crawford et al., 2011; Pearce, 2009).

As comunidades de jogadores reúnem-se naturalmente em torno de interesses compartilhados. Os videogames, outrora vistos como experiências solitárias, agora servem como plataformas para o envolvimento comunitário. Os jogos multijogador *online* permitem que jogadores de origens diversas se conectem, colaborem, compitam e formem comunidades em mundos virtuais, transcendendo fronteiras geográficas. Estas comunidades virtuais, também referidas como "guildas", "clãs" ou "equipas", muitas vezes fornecem um sentimento de pertença e conexão social, incentivando a cooperação e o trabalho em equipa para alcançar objetivos comuns, promovendo habilidades de comunicação, estratégia e liderança (Yee, 2014; Pearce, 2009; O'Connor et al. 2015).

A evolução das comunidades de videogames não se limita apenas ao jogo: plataformas de *streaming* e fóruns de discussão, como Twitch, Steam, Dlive, Odysee<sup>17</sup>, Trovo<sup>18</sup>, Tamtam<sup>19</sup>, entre muitos outros, tornaram-se espaços populares para os jogadores compartilharem as suas experiências, estratégias e dicas (Taylor, 2018) (Figura 2.9). Os jogadores também podem reunir-se em eventos e convenções dedicadas aos videogames, onde podem conhecer outros membros da comunidade com interesses semelhantes. Há uma infinidade de plataformas *online*, algumas mais centralizadas do que outras, o que dificulta a moderação e o acompanhamento

---

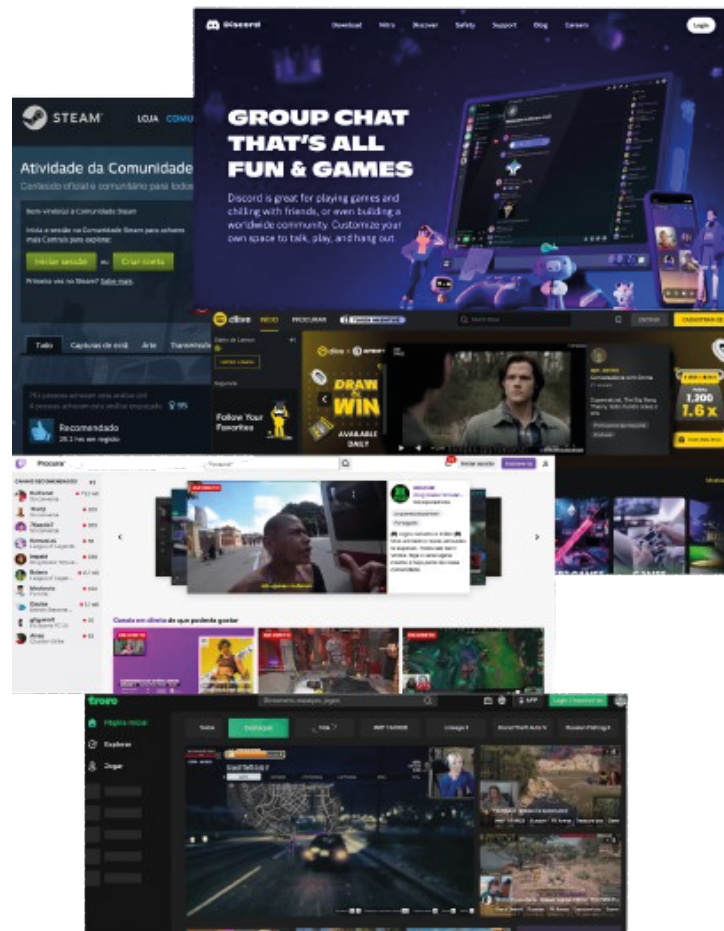
<sup>17</sup> Lançada em 2020, Odysee é conhecida pela sua abordagem centrada na privacidade e na liberdade de expressão, além de oferecer recompensas em criptomoedas para os criadores de conteúdo e para os espectadores através do seu sistema de *tokenização*. A plataforma visa fornecer uma alternativa mais transparente e resistente à censura em comparação com plataformas de vídeo centralizadas, como YouTube.

<sup>18</sup> Lançada em março de 2020, Trovo é uma plataforma de *streaming* ao vivo semelhante à Twitch, onde os utilizadores podem transmitir jogos, interagir com comunidades e assistir a *streamers*. Embora menos conhecido que outras plataformas de *streaming*, como Twitch ou YouTube Gaming, esta plataforma está a crescer, especialmente entre os jogadores e criadores de conteúdo.

<sup>19</sup> Tamtam é uma plataforma de comunicação *online* que oferece uma variedade de recursos, incluindo mensagens, chamadas de voz e vídeo, ou partilha de média. Foi desenvolvido pela Mail.ru Group, em 2017, e é popular em países como Rússia, Ucrânia e Bielorrússia. A plataforma é conhecida pela sua capacidade para criar canais públicos e privados para diferentes fins, como comunicação entre amigos, colegas de trabalho ou grupos de interesse. Também oferece recursos de criptografia para proteger a privacidade dos utilizadores.

transparente do que acontece em cada uma delas. Esta multiplicidade de plataformas cria verdadeiros buracos negros na Internet, onde o discurso de ódio e outros comportamentos prejudiciais podem proliferar sem controlo, representando uma ameaça à segurança e ao bem-estar dos utilizadores.

Figura 2.9. Ecrãs de entrada de várias comunidades de jogadores.



Fonte: captura de ecrã nas diferentes plataformas e montagem da autora.

O conceito de comunidade dentro dos videojogos estende-se além dos jogadores para incluir desenvolvedores, *streamers*, criadores de conteúdo e *modders*<sup>20</sup> (Taylor, 2018; Pearce, 2011; Meriläinen, 2023). Da mesma forma, o surgimento de transmissões ao vivo e criação de

<sup>20</sup> *Modders*, abreviatura de "modificadores" ou "modificadores de jogos", são membros da comunidade de jogos que modificam os jogos existentes para criar novas experiências de jogo. Podem alterar elementos como gráficos, mecânicas de jogo, personagens, ambientes e até mesmo adicionar conteúdo completamente novo ao jogo. Os *modders* geralmente usam ferramentas de edição e *software* disponíveis para a comunidade para criar e distribuir as suas modificações, que podem variar entre pequenas alterações estéticas até modificações que mudam fundamentalmente a jogabilidade.

conteúdo *online* deu origem a comunidades digitais centradas em experiências e personalidades de jogo partilhadas (Meriläinen, 2023).

Embora as comunidades de videojogos ofereçam inúmeros benefícios (Pearce, 2009; O'Connor et al. 2015; Meriläinen, 2023; Kowert & Oldmeadow, 2013), elas também enfrentam diversos desafios. A toxicidade e o discurso de ódio podem surgir dentro destas comunidades, afetando a experiência dos jogadores. Os programadores de jogos e os moderadores da comunidade enfrentam o desafio de manter um ambiente saudável e seguro, levando-os a implementar medidas para controlar comportamentos prejudiciais (Costa et al., 2020; Kilvington, 2020). A exposição a essa negatividade pode ter efeitos em indivíduos vulneráveis, erodindo a sua resiliência e fomentando uma suscetibilidade a narrativas extremistas.

Braddock et al. (2022) destacaram o potencial alarmante das comunidades de jogos para facilitar a propagação de ideologias extremistas. Jogadores imersos em ambientes tóxicos podem tornar-se mais recetivos à propaganda extremista, procurando a validação e um sentido de propósito em crenças extremistas. O risco de radicalização dentro destes círculos apresenta desafios para a harmonia societal.

Estudos de Kowert e Oldmeadow (2013) e Kaye et al. (2017) demonstraram o papel que as comunidades de jogos desempenham ao abordar sentimentos de solidão e insegurança. Estes espaços virtuais fomentam conexões entre indivíduos com interesses semelhantes, permitindo-lhes formar laços e encontrar apoio dentro de um interesse partilhado. Para muitos jogadores, a comunidade torna-se uma tábua de salvação, oferecendo uma fuga aos desafios do mundo físico.

As comunidades de jogos podem ser vistas como tendo tanto efeitos positivos quanto negativos sobre os utilizadores, refletindo a complexa diversidade entre a interação humana, tecnologia e os desafios de experiências partilhadas dentro de espaços virtuais. Neste estudo, pretendemos abordar o problema do discurso de ódio nos jogos e nas comunidades de jogos através de grupos focais direcionados a jovens jogadores. Procuramos obter uma compreensão abrangente das suas experiências e explorar como estão expostos ao discurso de ódio, como reagem a ele, o impacto que tem sobre eles e as soluções potenciais que vislumbram para enfrentar este problema.

O estudo das comunidades e experiências *online* pode levar à compreensão da divisão digital, bem como à ligação entre a comunicação *online* e o comportamento *offline* (Kilvington, 2020). Isto é especialmente relevante dada a crescente prevalência de abuso *online*, ódio e discriminação que afeta os indivíduos, mas também tem ramificações mais amplas na sociedade, moldando atitudes e influenciando dinâmicas sociais e culturais.

As comunidades de jogos *online* têm uma influência mundial que ultrapassa os limites geográficos e o discurso de ódio dentro destes espaços pode impactar indivíduos de diferentes origens e de todo o mundo, em particular os jovens, que são mais suscetíveis a esses tipos de discursos (Costa et al., 2020; Beres et al., 2021; UNESCO, 2023). Esta é uma forma de discurso que pode interromper interações construtivas e intensificar as divisões.

As comunidades de jogadores representam um aspeto fundamental do vasto ecossistema dos videojogos, proporcionando não apenas entretenimento, mas também sensação de conexão social e pertencimento. No entanto, estas comunidades enfrentam desafios significativos, como a toxicidade, o discurso de ódio e o risco de radicalização. A multiplicidade de plataformas *online* cria desafios adicionais para a moderação e acompanhamento transparente, potencialmente permitindo a proliferação de comportamentos prejudiciais. Apesar destes desafios, as comunidades de jogos também oferecem oportunidades para abordar questões sociais e culturais, promover o apoio mútuo e desenvolver competências interpessoais. Assim, compreender e mitigar os riscos associados ao discurso de ódio e à radicalização nas comunidades de jogos é crucial para promover uma experiência positiva e segura para todos os envolvidos. A necessidade de uma vigilância contínua e estratégias de intervenção proativas é evidente, especialmente à medida que os jogos e as comunidades de jogadores continuam a desempenhar um papel cada vez mais significativo na vida contemporânea.

## **2.2. Respostas ao discurso de ódio *online***

Neste capítulo, aprofundaremos quatro estratégias distintas que têm sido exploradas para responder ao discurso de ódio *online*, cada uma com características e abordagens específicas na tentativa de regular ou reduzir o impacto deste tipo de discurso. Partindo das quatro formas de resposta de Citron e Norton (2011), inação, exclusão/suspensão da mensagem e do utilizador, educação e contranarrativas, começaremos por analisar o silêncio como meio de regulação, uma resposta passiva que, embora possa evitar confrontos diretos, acarreta riscos de normalização e aceitação do ódio *online*. Em seguida, exploraremos as estratégias que consistem em interações diretas com os autores das mensagens de ódio, visando denunciar o carácter tóxico destas atitudes. O contradiscurso e as contranarrativas serão o terceiro foco, abordando como mensagens alternativas e positivas podem combater e dismantelar os discursos de ódio, oferecendo visões que promovem o respeito e a inclusão. Finalmente, examinaremos o papel da literacia dos média, que, ao capacitar os utilizadores com ferramentas de análise crítica e consciência social, se posiciona como uma estratégia essencial e de longo prazo para combater o ódio *online* de

forma eficaz. Nos subcapítulos seguintes, exploraremos detalhadamente cada uma destas estratégias, refletindo sobre as suas implicações, limitações e potencial de impacto.

### **2.2.1. Estratégia I: o silêncio como meio de regulação**

A natureza ubíqua dos dispositivos tecnológicos, como *smartphones*, *tablets*, *laptops* e consolas de videojogos, imergiu crianças, jovens e adultos num mundo de tecnologia e média digital, tornando quase impossível não estar em contato com pelo menos um desses dispositivos, seja para fins profissionais, educacionais ou de entretenimento. Várias novas formas de média, incluindo jogos de vídeo, têm o poder de influenciar significativamente indivíduos e culturas, disseminando mensagens persuasivas capazes de moldar crenças, comportamentos e valores. Apesar do desenvolvimento da investigação científica nesta área, pouco se sabe, ainda, sobre a prevalência, causas ou consequências do discurso de ódio em diferentes plataformas digitais (Siegel, 2020). Além disso, apenas recentemente os investigadores começaram a analisar a eficácia de abordagens práticas para limitar este tipo de discurso. Apesar da existência de leis que proíbem diretamente a explicitação do discurso de ódio, a forma como as políticas são ou deveriam ser aplicadas no âmbito digital ainda é um tema de sério debate.

O Conselho da Europa (Council of Europe, 2022) afirma que as medidas para lidar com o discurso de ódio devem ser sempre apropriadas e proporcionais à gravidade da ocorrência em questão. Algumas instâncias devem ser tratadas pela lei penal, enquanto outras podem exigir uma resposta da lei civil ou administrativa ou, por outro lado, uma resposta através de ações não legais, como a educação ou a consciencialização.

Para moderar o conteúdo dos utilizadores, as principais empresas de tecnologia desenvolveram as suas definições do que pode ser considerado discurso de ódio:

We define hate speech as direct attacks against people — rather than concepts or institutions— on the basis of what we call protected characteristics (PCs): race, ethnicity, national origin, disability, religious affiliation, caste, sexual orientation, sex, gender identity, and serious disease. (...) We define a hate speech attack as dehumanizing speech; statements of inferiority, expressions of contempt or disgust; cursing; and calls for exclusion or segregation. We also prohibit the use of harmful stereotypes, which we define as dehumanizing comparisons that have historically been used to attack, intimidate, or exclude specific groups, and that are often linked with offline violence. (Facebook Transparency Center, 2023, *online*)

Hate speech is not allowed on YouTube. We don't allow content that promotes violence or hatred against individuals or groups based on any of the following attributes, which indicate a protected group status under YouTube's policy: Age; Caste; Disability; Ethnicity; Gender Identity and Expression; Nationality; Race; Immigration Status; Religion; Sex/Gender; Sexual Orientation; Victims of a major violent event and their kin; Veteran Status. Don't post content on YouTube if the purpose of that content is to do one or more of the following: Encourage violence against individuals or groups based on their protected group status. (...) Incite hatred against individuals or groups based on their protected group status. (Youtube Help, 2023, *online*)

You may not directly attack other people on the basis of race, ethnicity, national origin, caste, sexual orientation, gender, gender identity, religious affiliation, age, disability, or serious disease. We will review and take action against reports of accounts targeting an individual or group of people with any of the following behavior, whether within Posts or Direct Messages: Hateful references; Incitement; Slurs and Tropes; Dehumanization; Hateful Imagery; Hateful Profile. (...) The following is a list of potential enforcement options for content that violates this policy: Removing the Post from search results; Restricting Likes, replies, Reposts, Quote, bookmarks, share, pin to profile, or engagement counts; Requiring Post removal (...). (X Help Center, 2023, *online*)

Ao analisar as políticas de empresas de videogames e de plataformas/comunidades *online* dedicadas a videogames, torna-se evidente que a maioria delas também dispõe de diretrizes claras sobre discurso de ódio. Um exemplo interessante vem da empresa Riot Games, que adotou uma abordagem diferente para lidar com esta questão. Para o efeito, criou um conjunto de 24 mensagens ou dicas dentro do jogo, algumas incentivando o bom comportamento - "Players perform better if you give them constructive feedback after a mistake" -, and others discouraging bad behavior - "Teammates perform worse if you harass them after a mistake" (Maher, 2016).

De acordo com estudos realizados pela Riot Games, algumas destas mensagens tiveram um impacto claro. O aviso sobre assédio reduziu as atitudes negativas em 8,3%, o abuso verbal em 6,2% e a linguagem ofensiva em 11%, enquanto uma mensagem positiva sobre cooperação entre jogadores reduziu a linguagem ofensiva em 6,2% (Maher, 2016).

Apesar deste caso, assim como nos exemplos do Facebook, Youtube e X, é possível observar que a maioria das diretrizes das empresas de jogos também se baseiam em políticas de sanções e de silenciamento daqueles que são identificados ou denunciados como

perpetradores de discurso de ódio. Tanto os jogos de vídeo como as plataformas de jogos utilizam protocolos que identificam discursos proibidos através de Inteligência Artificial e de “Machine Learning”. Estes sistemas são auxiliados por equipas que operam sistematicamente na deteção, regulação e limitação de comportamentos odiosos. Plataformas como a Twitch, por exemplo, criaram e implementaram mecanismos que permitem aos utilizadores silenciar ou banir pessoas por comportamentos desviantes e bloquear as suas atividades na plataforma por um período limitado (Costa et al., 2023).

Além das políticas de moderação de conteúdo implementadas por plataformas digitais, como redes sociais e plataformas de *streaming*, surge um desafio significativo: a evasão por parte de grupos e indivíduos que promovem o discurso de ódio para plataformas menos visíveis é apenas temporária, uma vez que os seguidores tendem a encontrar e disseminar o conteúdo.

Como evidenciado por casos recentes, a disponibilidade de plataformas com os mesmos propósitos e funcionalidades permite contornar proibições e continuar as atividades *online*, mesmo após serem banidos de plataformas convencionais (Lamphere-Englund & Bunmathong, 2021). Um exemplo claro disso é a migração para plataformas alternativas, como o DLive, um serviço de *streaming* que permite transmissões ao vivo e aceita doações em criptomoedas. Estas plataformas fornecem um refúgio para *streamers*, oferecendo-lhes a oportunidade de continuar a disseminar as suas mensagens, com a possibilidade de angariar apoio financeiro internacionalmente, muitas vezes sem as restrições impostas por serviços de pagamento convencionais (Shlegel, 2021). A evasão não se limita apenas à mudança de plataforma, sendo também possível recorrer a tecnologias como *blockchain* e criptomoedas para contornar proibições financeiras, aceitando doações anonimamente e dificultando o rastreamento das transações. Essas táticas tornam ainda mais desafiador o trabalho de combater o financiamento do discurso de ódio *online* e desestabilizam os esforços para cortar as fontes de receita (Shlegel, 2021).

O discurso de ódio pode ser classificado em direto e indireto com base na forma como o ódio é expresso (Uyheng et al., 2021, Fialho et al., no prelo). O discurso de ódio direto caracteriza-se pela expressão explícita e clara de hostilidade, exclusão ou violência contra um grupo ou indivíduo, baseada em características identitárias, como raça, género ou orientação sexual. Este tipo de discurso utiliza frequentemente linguagem ofensiva e inflamatória. Em contraste, o discurso de ódio indireto manifesta o ódio de forma mais subtil e camuflada, evitando termos depreciativos ou insultuosos. Em vez disso, recorre a táticas retóricas como humor, ironia e eufemismos, para insinuar preconceito e hostilidade, exigindo que o significado implícito seja inferido pelo destinatário. A capacidade de identificar e distinguir entre essas

formas de discurso é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de detecção e intervenção.

Uma técnica utilizada para disseminar discurso de ódio de forma indireta é a codificação de mensagens. Esta abordagem transforma o conteúdo em formatos que aparentam ser inofensivos para a maioria dos utilizadores, mas que contêm significados odiosos e comprometedores para simpatizantes do discurso. Por exemplo, o emoji do "ok" (👌) foi adotado como um sinal de apoio a ideologias extremistas, apesar de seu uso original ser completamente neutro. O "ok" foi reinterpretado para representar a "W" e "P" (de "White Power"), criando um código compreendido pelos membros do grupo, mas que passava despercebido por moderadores e algoritmos de detecção (Figura 2.10).

Figura 2.10. Manifestação de polícias, em 2019.



Fonte: Rui Gaudêncio, *Jornal Público* (edição online de 21 de novembro de 2019)

Existem várias bases de dados que referenciam alguns destes símbolos, como o Hate on Display (Anti-Defamation League, n.d.), que oferece uma visão geral de muitos dos símbolos frequentemente usados por grupos de ódio. No entanto, é importante notar que este é um terreno em constante mutação, com novas formas de codificação e simbolismo surgindo e mudando continuamente. Esta prática dificulta a identificação e remoção de conteúdos prejudiciais,

permitindo que mensagens de ódio sejam disseminadas de forma mais eficaz e discreta, enquanto os moderadores e plataformas enfrentam maiores desafios para manter um ambiente *online* seguro e inclusivo.

O discurso de ódio precisa ser contido, pois pode minar a dignidade dos outros. No entanto, como foi apontado anteriormente, este é um equilíbrio complexo e conflituante entre diferentes direitos fundamentais, como a liberdade de expressão ou o direito à igualdade, inclusão e proteção. Este delicado equilíbrio entre múltiplas e discrepantes liberdades e direitos também tem sido discutido e visto como um grande desafio no contexto dos videogames. Tanto a denúncia - e subsequente remoção - quanto a indiferença e inatividade podem ser vistas como estratégias para limitar esse fenómeno, mas certamente, como se tem verificado, não são suficientes. Remover conteúdo é uma ferramenta muito poderosa que pode ser usada em excesso ou de maneira inadequada por estas empresas, o que às vezes exclui do discurso público indivíduos que podem ter ofendido outros, mas não estiveram diretamente envolvidos em ameaças de violência nem causaram, intencionalmente, angústia emocional.

### **2.2.2. Estratégia II: enfrentar o *troll***

“Não alimente o *troll*” é um axioma popular entre os utilizadores da Internet, que significa não responder ou não dar atenção a alguém que está a provocar, insultar ou a tentar causar discórdia deliberadamente numa discussão *online*. A ideia por trás dessa expressão é que os *trolls* procuram reações emocionais e atenção, e ao ignorá-los, não se lhes dá o combustível que usam para continuar as suas ações perturbadoras.

Na última década, empréstimos linguísticos como *troll* e *bot* entraram no vocabulário mundial para descrever fenómenos que se têm constituído, sobretudo, como um desafio para os utilizadores e gestores de plataformas sociais, pois têm implicações na gestão e governança de comunidades *online*. O *trolling* é prevalente de forma regular em todas as redes sociais e está relacionado com a proliferação do discurso de ódio. Auxiliado pela facilidade de criar perfis anónimos ou falsos e pela natureza atomizada da interação na Internet, pode representar uma ameaça, quando atinge sistematicamente grupos minoritários (Cruz et al., 2018). Estudos anteriores confirmam que tanto *trolls* como *bots* exercem influência significativa na condução da toxicidade digital. Os *bots* podem disseminar o ódio na rede, construindo grupos e apoiando líderes de opinião que promovam determinada segregação. Stella et al. (2018), Uyheng et al. (2020) e Robles et al. (2022) correlacionam a proliferação de narrativas negativas e

inflamatórias, disseminadas por *trolls* e *bots*, em eventos políticos ou sociais com a polarização de opiniões, a intolerância e o aumento do discurso de ódio *online*.

O discurso de *trolling* refere-se às estratégias usadas pelos *trolls* para provocar, irritar ou perturbar os outros. Isto pode ocorrer em várias plataformas *online*, incluindo redes sociais, fóruns e comunidades de jogos. As técnicas mais comuns utilizadas pelos *trolls* incluem (Binns, 2012; Cook et al., 2018; Robles et al., 2022):

- publicar comentários controversos, sobre tópicos sensíveis como política, religião ou crenças pessoais, que são projetados para incitar respostas emocionais;
- formular perguntas que são projetadas para incitar discussões ou levar o outro a revelar informações sensíveis;
- publicar conteúdo irrelevante para desviar a conversa, como a publicação de memes, imagens ou links aleatórios;
- publicar grandes volumes de mensagens ou comentários num curto período para sobrecarregar e perturbar uma conversa, incluindo por exemplo a repetição da mesma mensagem várias vezes ou usar *bots* para inundar um chat;
- insultar ou ridicularizar indivíduos diretamente ou através de recursos expressivos como a ironia ou o sarcasmo;
- criar perfis falsos ou fingir ser outra pessoa, incluindo fazer-se passar por uma figura conhecida ou outro membro da comunidade;
- espalhar informações falsas deliberadamente;
- negar evidências ou factos apresentados por outros;
- distorcer eventos ou conversas passadas;
- usar várias contas para apoiar os próprios argumentos ou criar a ilusão de consenso;
- organizar um grupo de utilizadores para inundar um tópico específico com comentários;
- usar *chat* de voz ou texto para insultar e provocar outros jogadores durante as partidas;
- intencionalmente jogar mal ou sabotar os esforços da equipa para vencer.

As performances dos *trolls* exigem uma compreensão dos elementos idiossincráticos de uma comunidade. Cruz et al. (2018) mostram que a transgressão é apenas um elemento de uma constelação de práticas complementares – aprendizagem, assimilação e transgressão – que constituem o *trolling* e que requerem um grau de conhecimento e comprometimento com determinada comunidade. A semelhança nas mensagens trocadas por *trolls* e outros jogadores mostra que a distinção entre os dois pode ser desafiadora e complexa. As implicações teóricas incluem a necessidade de considerar o papel do anonimato, da agressão e das normas da comunidade na compreensão do *trolling* (Cruz et al., 2018).

O aumento da incidência de *trolling* em ambientes de jogos digitais, tem feito surgir vários estudos que analisam esta tendência. Thacker & Griffiths (2012) examinaram a frequência, a motivação e os efeitos do *trolling* em videogames. Os resultados mostraram que os *trolls* tendiam a manter sessões de jogo mais longas, e que os tipos de *trolling* incluíam sobretudo sexismo e racismo. As razões mais apontadas para esta prática abrangiam diversão, tédio e vingança. Por outro lado, o estudo mostra que ser identificado como um *troll* é positivamente associado ao aumento da autoestima, enquanto ser alvo de *trolling* é percebido como algo negativo, ligado à diminuição da autoestima. Por sua vez, Cook et al. (2018), confirmam que os *trolls* não têm um comportamento e motivação uniformes, distinguindo três categorias de ação (1) ataque, (2) procura de sensações e (3) procura de interações. Os primeiros procuram infligir algum tipo de dor às suas vítimas, os segundos procuram novas emoções e os terceiros procuram atenção através de novas interações. Esta análise permite concluir que o *trolling* é caracterizado pela sua instrumentalidade, e não por uma natureza arbitrária.

Finalmente, Cook et al. (2018) destacam a importância de um sentido de comunidade, em que os *trolls* estão conscientes uns dos outros e, por vezes, empreendem movimentos em grupo. Estes eventos, nos jogos, ainda que considerados normais e inevitáveis, são encarados como desviantes e constituem-se como experiências negativas do domínio do *ciberbullying* e do ódio.

A ascensão do *trolling* e dos *bots* nas plataformas *online* representa um desafio para a sociedade digital, uma vez que se trata de um ciclo semelhante ao do *cyberbullying*, com vítimas e, ocasionalmente, espectadores, tornando-se perpetradores após exposição repetida ao fenómeno (Cook et al., 2018; Machackova et al. 2020). Uma interação pode constituir uma exposição suficiente para essa transição de vítima (colega de equipa) para perpetrador (*troll*) ocorrer.

A ascensão do *trolling* e dos *bots* nas plataformas *online* é uma manifestação complexa subjacente à interação virtual. O fenómeno revela-se como um ciclo, transformando vítimas em perpetradores e desafiando as normas de comunidade e comportamento virtual.

O uso da indiferença como estratégia de resposta ao discurso de ódio pode prejudicar a discussão sobre as causas e os motivos por trás do discurso de ódio (Latour, 2017). Por estas razões, é importante explorar alternativas complementares.

### 2.2.3. Estratégia III: contradiscurso e contranarrativas

O contradiscurso e as contranarrativas são abordagens distintas, mas complementares, para enfrentar discursos prejudiciais e propagandas extremistas. O contradiscurso é uma prática que se refere a respostas diretas e específicas a discurso de ódio ou informações falsas. Este conceito abrange a refutação imediata de afirmações prejudiciais através de argumentos factuais, evidências, e críticas com o objetivo de desarmar e desacreditar o discurso ofensivo.

Por sua vez, as contranarrativas referem-se a respostas mais amplas e contextuais que oferecem uma alternativa positiva e construtiva baseada em valores democráticos e empoderamento e em visões alternativas que redefinem o contexto e moldam a percepção geral sobre um tema. Segundo o Conselho da Europa, enquanto o contradiscurso oferece uma reação direta a mensagens de ódio, a contranarrativa muda o enquadramento da discussão, promovendo uma mudança de perspectiva mais ampla (Latour, 2017).

Uma das respostas previstas por Citron e Norton (2011) ao discurso de ódio *online* além das duas já referidas anteriormente –silenciamento e inação, é o recurso a contranarrativas. O conceito de contranarrativa não é novo, pelo contrário, a sua origem remonta presumivelmente a tempos imemoriais, tal como o próprio discurso de ódio, mas tem vindo a adquirir uma nova dimensão no contexto dos média digitais. Uma contranarrativa é uma mensagem que oferece uma alternativa positiva à propaganda extremista, racista, xenófoba ou de qualquer outro tipo que afete a liberdade individual. Trata-se de um caminho para desconstruir ou deslegitimar determinado tipo de discurso que atenta à dignidade do outro.

Tuck e Silverman (2016) referem que para criar contranarrativas eficazes, é necessário ter em conta fatores como a idade e a linguagem, oferecendo conteúdo capaz de gerar pensamentos, sentimentos, lembranças e reflexões. Os autores defendem que a criação de conteúdo contranarrativo pode ser um processo lento, que exige também a expansão, redirecionamento e recriação de conteúdos já existentes.

De acordo com Chung et al. (2021), os estudos sobre contranarrativas ao discurso de ódio têm-se concentrado na identificação de contranarrativas bem-sucedidas (Benesch et al., 2016), avaliando a sua eficácia (Schieb e Preuss, 2016; Ernst et al., 2017), e as características das contranarrativas (Mathew et al., 2018). Em particular, analisando conversas do X, Wright et al. (2017) mostram que algumas discussões entre estranhos induzem mudanças favoráveis no discurso e nas atitudes.

Nos seus estudos em torno do uso de contranarrativas para combater o discurso de ódio *online*, Benesch et al. (2016) distinguem oito grupos de reação: (1) a apresentação de factos

contra o discurso de ódio; (2) a apresentação de contradições no discurso de ódio; (3) o aviso para as consequências *offline* ou *online* do discurso de ódio; (4) a afiliação com determinada característica do emissor do discurso, procurando empatia e dissuasão; (5) a denúncia do discurso odioso, através dos mecanismos das plataformas digitais; (6) o humor; (7) um tom positivo e a (8) hostilidade.

Apesar deste levantamento e da sua importância para a compreensão e prevenção do fenómeno do ódio *online*, considera-se que para aprofundar o estudo e a manifestação de contranarrativas é necessário estabelecer um conjunto de dados e desenvolver um modelo, uma iniciativa empreendida, em 2019, pelo projeto CONAN (COunter NArratives through Nichesourcing: a Multilingual Dataset of Responses to Fight Online Hate Speech).

CONAN identificou uma lacuna na disponibilidade de grandes conjuntos de dados de contranarrativas apropriadas, dificultando a abordagem do problema e procurou estabelecer o primeiro conjunto de dados de discurso de ódio/contranarrativa em larga escala, multilíngue (inglês, francês e italiano). O conjunto de dados consistiu em 4078 pares nos 3 idiomas. Juntamente com os pares discurso de ódio/contranarrativa, foi disponibilizado um conjunto de metadados, como demografia, subtema do discurso de ódio e tipo de contranarrativa.

A maioria das abordagens relativas ao discurso de ódio manifesta-se através do silenciamento. O projeto CONAN procurou fornecer dados de estudo para um sistema de IA e validar as suas respostas durante o processo de tentativa e erro. O valor humano deste sistema permitiu acrescentar conhecimento especializado e sensível, combinado com a velocidade de computação. Essa dinâmica colaborativa ajudou a reduzir os pontos fracos dos indivíduos e das máquinas para alcançar resultados mais precisos.

Por sua vez, o projeto *Play Your Role: Gamification Against Hate Speech* (Figura 2.11) joga com o conceito de “role-playing” - tornar-se outro, noutra lugar - e com a ideia de que os eventos acontecem através de escolhas consequentes feitas pelo jogador.

**Figura 2.11.** Logótipo do projeto *Play Your Role: gamification against hate speech*.



Fonte: [www.playourrole.eu](http://www.playourrole.eu)

Os resultados deste projeto, desenvolvido entre 2019 e 2021, dão destaque à análise da relação entre a experiência e a linguagem tóxica *online* e o papel dos videojogos como chave para combatê-la (Play Your Role, 2020; Citron & Norton, 2011). Os dados mostram que a maioria dos jovens jogadores inquiridos considera que os videojogos podem ser usados como uma ferramenta para reforçar comportamentos empáticos, combater a toxicidade e reverter o processo de dessensibilização. Relatórios anteriores já apontavam a mediação parental e a literacia mediática, bem como a educação para os direitos humanos como possíveis formas de combater o fenómeno (Play Your Role, 2020; Gagliardoni et al., 2015; Council of Europe, 2021).

Este projeto mostrou que os indivíduos que jogam *online* são frequentemente expostos a discurso de ódio *online*. Tendo em conta que a maioria das crianças e jovens aprende através de processos imitativos, não é difícil compreender que o aumento da exposição se traduz numa tendência para perpetuar discursos ofensivos, sobretudo quando os jogos providenciam cenários de aprendizagem colaborativa. Através da exposição controlada a contranarrativas e experiências positivas em videojogos, os jovens podem ser fortalecidos contra a influência do discurso de ódio e podem aprender a reconhecer e resistir a mensagens prejudiciais. Esta inoculação ocorre quando os indivíduos são expostos a exemplos de comportamentos positivos e inclusivos, o que os capacita para rejeitar atitudes discriminatórias e promover uma cultura *online* mais saudável e respeitosa (Play Your Role, 2020).

O projeto *Knowing Online Hate Speech* (kNOwHATE), a decorrer, propõe uma abordagem inovadora e interdisciplinar para entender e combater o discurso de ódio *online* em Portugal, integrando ciências sociais, linguísticas e técnicas avançadas de ciência de dados, para analisar as características psicossociais e linguísticas do discurso de ódio, com foco em

conteúdos gerados por utilizadores, como *tweets*. O kNOwHATE, financiado pelo programa, pretende identificar padrões linguísticos e dinâmicas de propagação do ódio, através da combinação de metodologias de análise de redes sociais, modelos de deteção automática e da criação de ferramentas culturalmente sensíveis que possam ser aplicadas por indivíduos, organizações da sociedade civil e decisores políticos para prevenir e combater o discurso de ódio, este projeto procura compreender a natureza e a difusão do discurso de ódio e desenvolver estratégias de monitoramento e intervenção.

Este projeto também desenvolve modelos para identificar contradiscurso com base num *corpus* anotado de comentários em vídeos do YouTube em português. Utilizando a sequência de respostas a comentários, o projeto cria pares de comentários classificados como neutro, discurso de ódio ou contradiscurso em relação a um comentário anterior. Este é o primeiro *corpus* de contradiscurso em português (Pontes et al., no prelo). A implementação deste trabalho de investigação permite adaptar e expandir métodos desenvolvidos em inglês para o contexto do português, levando em consideração as especificidades linguísticas e culturais. O projeto permite avançar na deteção e eliminação de discurso de ódio, ajustando técnicas para refletir as características únicas da língua e da sociedade portuguesa.

O projeto *PROPS – Narrativas Interativas Propõem um Discurso Pluralista* (*props* – gíria para *proper respect* [o devido respeito]), implementado em 2023, com financiamento da Fundação para Ciência e Tecnologia, pretendeu atuar na prevenção e educação para os média, com vista à contenção do discurso de ódio *online* (Figura 2.12). Trata-se de um projeto na área das Ciências da Comunicação, que envolveu a Universidade do Algarve, o Instituto Politécnico de Santarém, a Universidade Aberta e a Universidade da Beira Interior.

Interligado com a investigação que aqui se apresenta, este projeto foca-se numa abordagem inovadora para combater o discurso de ódio *online*, desenvolvendo narrativas interativas projetadas para inspirar e envolver professores, educadores, crianças e jovens. A equipa do projeto incluiu especialistas em educação, literacia mediática, narrativa interativa e média-arte digital, com o objetivo de analisar este fenómeno e criar ferramentas educativas transmídia que abordam os desafios sociais colocados pelo discurso de ódio. Quais são as plataformas de jogos mais utilizadas pelos jovens? Onde encontram mais frequentemente discurso de ódio? Como é que os jovens percebem e reagem ao discurso de ódio? A quem recorrem quando precisam de ajuda para lidar com este problema? Como se pode incentivar os jovens a pensar criticamente e criativamente sobre a tolerância e diversidade *online*? Este projeto procurou responder a estas questões, trazendo-as para discussão e, ao mesmo tempo,

inspirar práticas eficazes de literacia mediática entre educadores, profissionais e investigadores dedicados a promover ambientes *online* inclusivos.

Figura 2.12. Logótipo do projeto *PROPS*.



Fonte: <https://props.ciac.pt>

A análise destes estudos e projetos, com base no recurso às contranarrativas para responder ao discurso de ódio, permite concluir que, ao implementar uma metodologia capaz de incorporar parcerias, criação de conteúdo e implementação de estratégias com base em contranarrativas, junto do público, parece ser possível alcançar um impacto mensurável e replicável. No entanto, a necessidade de envolver audiências de forma credível, sensível e ativa continua em desacordo com a imensa escala e velocidade da atividade *online*, o que pode fazer com que uma campanha bem elaborada se perca no tumulto do ruído digital sem otimização algorítmica.

No contexto atual, é fundamental reconhecer que os ambientes de jogo *online* representam uma parcela significativa do tempo que crianças e jovens passam na Internet. Portanto, é importante expandir as estratégias de contranarrativas para estes espaços, onde a toxicidade e o discurso de ódio também estão amplamente presentes, como vimos. Ao integrar contranarrativas em jogos, recorrendo à cultura dos videojogos, podemos aproveitar o potencial destes ambientes como plataformas de aprendizagem colaborativa.

Por outro lado, as contranarrativas podem envolver parceiros institucionais, como escolas e associações de jovens, e influenciadores digitais com alcance e influência nas redes sociais, favorecendo a amplificação das mensagens positivas e a promoção de uma cultura mais inclusiva.

#### **2.2.4 Estratégia IV: literacia dos média**

De acordo com as conclusões do Conselho Europeu (Council of Europe, 2016), a literacia mediática envolve capacidades técnicas, cognitivas, sociais, cívicas e criativas que permitem aceder, ter uma compreensão crítica e interagir tanto com as formas tradicionais, como com as

novas formas de comunicação. Trata-se, como a define Ranieri e Fabbro, de uma estratégia pedagógica voltada para promover a compreensão crítica e a produção (ou uso) consciente dos média (Ranieri & Fabbro, 2015, p. 109). Está intimamente relacionada com o envolvimento ativo na vida democrática, com o exercício da cidadania e a capacidade de exercer julgamento crítico e independente, bem como de refletir sobre as ações individuais e coletivas, podendo, assim, aumentar a resiliência dos indivíduos face a mensagens extremistas e de desinformação.

As investigadoras Sonia Livingstone e Shenja Van der Graaf (2010) propõem uma abordagem à literacia dos média baseada no conhecimento, que prevê que esta permita o desenvolvimento das competências necessárias para analisar criticamente a forma, o conteúdo, a produção mediática e o impacto social de cada mensagem dos média. As autoras salientam o campo transformativo e dinâmico dos média digitais para sublinhar que a literacia deve envolver não apenas a receção mediática, o público como destinatário, mas todas as suas dimensões: acesso, compreensão e criação de conteúdos.

David Buckingham (2003) argumenta que as mensagens mediáticas são construções sociais que refletem normas e valores culturais, sendo essencial que os indivíduos desenvolvam a habilidade de interpretar e questionar esses conteúdos. A sua abordagem destaca a natureza ativa dos consumidores, que não são passivos, mas sim participantes críticos que reagem e adaptam os conteúdos de acordo com suas experiências e contextos. O autor sublinha a importância da educação na promoção da literacia mediática, defendendo que as escolas devem integrar a análise de diferentes géneros e formatos, bem como a produção de conteúdos. Esta formação deve também abordar a relação entre média, identidade e cultura, tendo em conta o papel dos média na formação da identidade, especialmente entre os jovens. Ao cultivar uma compreensão crítica e reflexiva, a literacia mediática pode capacitar os indivíduos a se tornarem consumidores informados e participantes ativos na sociedade digital, promovendo uma interação mais consciente com os media.

A educação para a cidadania digital procura preparar os indivíduos para o exercício de uma cidadania informada e consciente através do conhecimento dos direitos, da liberdade de expressão e da responsabilidade social e cívica. De acordo com Lopes (2015), o conjunto de práticas e competências individuais do cidadão desdobra-se em três grupos: a integração do indivíduo na sociedade; os direitos e deveres associados a essa relação; e a sua participação dentro da comunidade. Neste sentido, é importante articular, com sucesso, liberdade, crenças e opiniões pessoais com cidadania, respeito pelo próximo, tolerância e inclusão.

Os cidadãos vivem atualmente num ambiente hiperconetado, a partir do qual acedem a recursos de todos os tipos que lhes permitem, não apenas consumir conteúdos diversos através

de múltiplos média, mas também de produzi-los e divulgá-los globalmente. Neste contexto, as dinâmicas sociais e comunicacionais têm vindo a passar por transformações significativas, que trazem consigo desafios, especialmente no que diz respeito à desinformação, à crescente polarização e radicalização do espaço público e aos fenómenos de exclusão e intolerância.

As tecnologias e as redes sociais também trouxeram uma mudança profunda no consumo e na produção de média pelos indivíduos: de consumidores de mensagens mediáticas, tornaram-se produtores, criadores e curadores de informação (Reia-Baptista, 2009; Lopes, 2015; Gagliardone et al., 2015), levando à evolução do conceito de literacia mediática e informacional, ampliada pela dinâmica da Internet.

Já desde os anos 80 que a importância da literacia mediática tem vindo a ser reconhecida. Recuando até à Declaração de Grünwald (1982) sobre a Educação para os Média, por iniciativa da Unesco até aos documentos pioneiros, lançados pela União Europeia, como a Recomendação sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (Comissão Europeia, 2009) ou a Declaração de Braga (2011), têm sido tomadas medidas para promover as competências de literacia mediática.

O 1.º Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania, organizado pela Universidade do Minho em parceria com a Comissão Nacional da UNESCO, o Conselho Nacional de Educação, a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), o Gabinete para os Meios de Comunicação Social, o Ministério da Educação e a Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC) foi o pontapé de saída para a redação da Declaração de Braga (Comissão Nacional da UNESCO et al., 2011), que inclui várias recomendações determinantes para a implementação da literacia dos média nos contextos formativos formais e não formais, nomeadamente a estimulação do trabalho em rede; o estabelecimento de parcerias locais e nacionais e a integração de conteúdos de literacia mediática no currículo escolar, com o objetivo de preparar crianças e jovens para a seleção relevante de informação e para a autoria competente e responsável de conteúdos (Reia-Baptista, 2009, p.164).

Em Portugal, enfatiza-se o mesmo denominador comum: o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e o uso eticamente reflexivo dos média, como pontos de partida para solidificar competências de literacia mediática e informacional. No caso do discurso de ódio *online*, a expectativa é que essas competências possam dotar os indivíduos da capacidade de identificar e questionar conteúdos odiosos, entender algumas das suas suposições, preconceitos e incentivar o desenvolvimento de argumentos para enfrentá-los.

Em contexto escolar, o domínio dos Média é uma parte obrigatória do currículo de Cidadania e Desenvolvimento, abrangendo pelo menos dois ciclos do ensino básico. Além disso, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) estabelece uma matriz curricular orientadora para uma educação centrada na construção de uma cultura científica e artística de base humanista, destacando a importância das atitudes, valores, capacidades e conhecimentos para o desenvolvimento de competências essenciais para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Em 2014, foi lançada a primeira versão do *Referencial de Educação para os Média* (Pereira et al., 2023), uma iniciativa direcionada para a educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, visando proporcionar um quadro de orientação pedagógica para promover a literacia mediática entre os estudantes. Esta iniciativa foi republicada em 2023, após uma revisão, demonstrando o compromisso contínuo com o desenvolvimento da literacia mediática no país.

Também em 2023, foi publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, de 17 de novembro que aprova as Linhas Orientadoras do Plano Nacional de Literacia Mediática (PNLM). Este programa tem como objetivo primordial enfrentar o défice de acesso, consulta e interpretação de conteúdos informativos, além de combater a desinformação e a disseminação de conteúdos falsos, especialmente no contexto escolar e em segmentos com menores índices de literacia mediática. Reconhecendo que os média desempenham um papel crucial em diversas esferas da vida quotidiana, a resolução sublinha a importância de garantir que os cidadãos possuam competências adequadas de literacia mediática, não apenas para assegurar a liberdade de expressão e informação, mas também para cumprir as tarefas fundamentais do Estado. A criação do PNLM visa promover um amplo compromisso social em torno da literacia mediática, integrando-a efetivamente nos currículos escolares e fomentando iniciativas que visem reforçar a confiança dos cidadãos nos media e na comunicação social (Presidência do Conselho de Ministros, 2023).

Tanto o *Referencial de Educação para os Média* (Pereira et al., 2023) como o Plano Nacional para a Literacia Mediática reconhecem a importância de abordar questões relacionadas com o discurso de ódio, destacando a necessidade de capacitar os indivíduos para reconhecer, questionar e resistir a narrativas e conteúdos disseminados pelos média.

Como pudemos verificar, de forma breve, as recomendações no âmbito da literacia mediática multiplicam-se, destacando o papel da audiência e as dimensões interpretativas/recetivas dos produtos mediáticos ao nível cultural, crítico e criativo. Sublinha-se que a abordagem ideal para a melhoria efetiva da sociedade em direção à compreensão

mútua, tolerância e inclusão é baseada na promoção da participação ativa e criativa, através do fornecimento de competências e ferramentas para o desenvolvimento da mudança e a criação de novas narrativas interativas que proporcionem identificação com o problema em questão (Lopes, 2015; Grizzle et al., 2021).

Para o desenvolvimento da literacia mediática muito contribuem as políticas ao nível da educação formal, nomeadamente o desenvolvimento de projetos colaborativos, a formação de formadores especializados e a criação de ferramentas para implementação nas escolas. “Pensar criticamente e clicar com sabedoria” (Grizzle et al., 2021) é o mote da UNESCO para contribuir com uma resposta, no campo da formação, que reforça a importância da literacia mediática e informacional no desenvolvimento de competências para lidar com a crescente transformação digital. O manual enfatiza que a aplicação das recomendações no âmbito da literacia dos média não tem avançado, nem com a rapidez, nem à escala a que aumenta a desinformação algorítmica e as desigualdades sociais, agravadas pelo contexto pandémico (Grizzle et al., 2021).

Este referencial de formação, dividido em 14 módulos de trabalho, entre temas como a clarificação do que é a literacia mediática, ou ciclo informacional, a representatividade nos media, a privacidade e a proteção de dados, dá destaque à desinformação e ao discurso de ódio, através de abordagens que privilegiam a aprendizagem baseada em problemas; a investigação científica; o estudo de caso e a aprendizagem colaborativa (Grizzle et al., 2021).

A preocupação da literacia dos média com o discurso de ódio é dupla: engloba o conhecimento e as competências para identificar o discurso de ódio e deve permitir que os indivíduos tenham as ferramentas e informações necessárias para poderem combater mensagens de ódio. Citron e Norton (2011) destacam a educação como uma das possíveis e uma das mais eficazes respostas ao discurso de ódio *online* a longo prazo. A literacia mediática e informacional desempenha aqui um papel fundamental, pois inclui o desenvolvimento das competências técnicas necessárias para usar as tecnologias digitais, bem como o conhecimento e as competências necessárias para encontrar, analisar, avaliar e interpretar textos mediáticos, criar mensagens e reconhecer a sua influência social e política, enfrentando questões como o direito à liberdade de expressão, privacidade, cidadania inclusiva e promoção da participação cívica.

O trabalho em rede e o desenvolvimento de ações que aumentem o poder criativo e multidisciplinar da gamificação pode levar a uma maior consciencialização, com o objetivo de mudar os comportamentos. Por outro lado, de acordo com Wachs et al. (2022) o trabalho sobre as estratégias de gestão conflitos junto de jovens e adolescentes, bem como as ferramentas para lidar com emoções negativas e com a frustração assumem-se como um caminho para evitar que

os adolescentes recorram ao discurso de ódio. Os autores destacam a necessidade de uma educação democrática e da promoção de um clima positivo e inclusivo, sobretudo em meios de educação formal, como as escolas, para evitar a perpetração de discursos de ódio e as classificações de aprovação para pertença a um grupo, levando os jovens a refletir sobre regras e normas.

De acordo com as recomendações efetuadas pela equipa responsável pelo estudo *Current trends and approaches to media literacy in Europe* (Tornero et al., 2007) é imperativo, nas sociedades mediatizadas, criar condições para o desenvolvimento da literacia mediática de forma transversal e cooperativa, protegendo interesses públicos, tais como a importância do pluralismo nos média, a proteção de consumidores menores e o aumento da consciencialização da importância da literacia mediática. Para tal, Reia-Baptista (2019) defende que é necessário insistir no papel que as instituições podem desempenhar a nível educacional, permitindo aos atores socioeducativos um conjunto de competências e atitudes importantes para interagir com os média e outros provedores de informações que permitem o acesso, expressão, disseminação, criação e mediação de conteúdos.

Um ecossistema comunicativo como o atual, com a grande variedade e complexidade de plataformas, mediações e recursos, enquadrado num ambiente digital que dá origem a novos cenários de socialização, a diferentes modos de interação e a novas práticas de apropriação, que transcendem os meios tradicionais, para envolver uma variedade cada vez maior e diversificada de meios e agentes associados à grande revolução que a Internet trouxe, exige que haja um público informado, capaz de colocar em prática uma cidadania crítica e responsável, com competências como leitores, ouvintes, espetadores, mas também como produtores, curadores e divulgadores de conteúdos.

Nos últimos anos, a teoria da inoculação, proposta por William McGuire (McGuire, 1964), na década de 1960, tem sido aplicada ao campo dos média, para o desenvolvimento da literacia mediática, particularmente no que diz respeito à desinformação. Inspirada pela metáfora médica, a teoria sugere que, assim como o corpo humano pode ser inoculado contra doenças através de uma exposição controlada a um vírus enfraquecido, como é o princípio das vacinas, também as crenças, competências e atitudes podem ser fortalecidas ao serem expostas a versões atenuadas de argumentos opostos. Ao enfrentar estes ataques mais fracos, o indivíduo desenvolve defesas cognitivas que o tornam mais resiliente a exposições futuras.

Através de uma exposição controlada a conteúdos manipulados ou falsos, combinada com a explicação das estratégias utilizadas para criar esses conteúdos, os indivíduos podem treinar a sua capacidade de identificar e resistir à desinformação. Esta abordagem permite que os

utilizadores compreendam as táticas de manipulação antes de serem expostos a versões mais persuasivas ou perigosas de desinformação.

Um exemplo bem-sucedido da aplicação desta teoria é o jogo *Bad News*. Nele, os jogadores assumem o papel de criadores de *fake news*, aprendendo as técnicas usadas para manipular informações e influenciar o público (Roozenbeek et al., 2018). Ao experimentar estas táticas num ambiente controlado, os jogadores tornam-se mais conscientes e menos suscetíveis à desinformação na vida quotidiana. Estudos indicam que esta forma de inoculação é eficaz para aumentar a resiliência contra informações falsas.

A teoria da inoculação também tem sido aplicada ao combate ao discurso de ódio, seguindo princípios semelhantes aos usados no contexto da desinformação. Expondo os utilizadores a versões suavizadas ou controladas de discursos de ódio, juntamente com contranarrativas que desconstroem essas mensagens, é possível prepará-los para reconhecer e resistir a interações mais extremas ou prejudiciais (Braddock, 2019). Esta abordagem prepara os indivíduos para identificar padrões retóricos e manipulações presentes no discurso de ódio, promovendo uma maior resiliência e resposta crítica. Tal como na desinformação, ferramentas interativas, como jogos e simulações, podem desempenhar um papel essencial na construção de resiliência, fortalecendo a literacia mediática e a capacidade de resposta ativa contra a disseminação de ódio *online*.

Por outro lado, a representação mediática – envolvendo questões de classe social, género, raça e sexualidade – assume particular relevância na literacia para os média, sobretudo quando concebida como uma forma de educação crítica para a cidadania. Como defendem Ranieri e Fabbro (2015), uma literacia mediática eficaz deve garantir que as representações não perpetuem sistemas de poder e desigualdade. Esta questão é especialmente visível nos videojogos, onde ainda se verifica a sobrerrepresentação de homens brancos e a subrepresentação ou deturpação de minorias, como mulheres, negros e hispânicos (Consalvo et al., 2009; Clough, 2018).

Para concluir este capítulo, é importante reforçar que a literacia mediática é um pilar essencial na formação de cidadãos críticos e ativos. À medida que os indivíduos desenvolvem a capacidade de aceder, compreender e produzir conteúdos mediáticos, estão simultaneamente a fortalecer as suas competências de análise crítica, fundamentais para identificar e questionar mensagens prejudiciais e para um envolvimento mais profundo na vida democrática, tendo em conta valores como a participação e a inclusão. Desta forma, a literacia para os média envolve a leitura, a interpretação e a produção de conteúdos mediáticos, combinando a análise crítica face à informação disponível e à produção criativa. Trata-se de um dos elementos-chave para a

promoção de valores democráticos e da cidadania digital, constituindo-se como estratégia prevalente no combate ao discurso de ódio.

### **2.3. Média-arte digital**

Ao refletir sobre as formas contemporâneas de comunicação e expressão no espaço digital, observa-se que o discurso de ódio é um dos desafios centrais que surgiram com a interatividade e a conectividade proporcionadas pela Internet. No entanto, a mesma tecnologia que amplifica a propagação de mensagens de ódio também pode oferecer ferramentas para a criação de respostas artísticas inovadoras, promovendo a reflexão crítica e o diálogo. A mídia-arte digital surge, neste contexto, como uma área capaz de proporcionar a exploração de questões complexas e sensíveis, através de instalações e experiências interativas que desafiam o público a confrontar e questionar temas como a intolerância e a polarização.

As origens da mídia-arte digital remontam aos anos 1960, quando começou a ser explorada a interação entre humanos e máquinas no contexto artístico, diluindo as fronteiras entre arte, ciência e tecnologia. Esta tendência começou a ser desenhada a partir das vanguardas do início do século XX, quando os artistas procuravam a inovação e experimentação da forma, com tendência para a abstração e a ênfase em materiais, técnicas e processos híbridos. Com a era digital, esta convergência foi exponencializada, imbricando os três conceitos.

Nas artes, a noção de interatividade resultava, sobretudo, do apelo à participação do espectador ou à sua inclusão na obra. Este é um conceito antecipado pelas vanguardas e materializado em tendências como *The Living Theatre* ou *Fluxus* que, num contexto em que as relações entre arte e vida estavam a ser postas à prova, convidavam o público a participar nos seus espetáculos e performances. As tecnologias digitais, a partir da segunda metade do século XX, vão expandir, facilitar e dar continuidade a esta intencionalidade interativa entre arte e audiência. Os artistas encontram nos média digitais oportunidades de criação, subversão, crítica e reflexão social.

De facto, a partir dos anos 60, as tecnologias informáticas vieram trazer novos caminhos aos processos de criação e perceção artística, ampliando o espectro de linguagens e técnicas. O computador, como meio total, e o digital, como linguagem preeminente, instituem a arte digital como aquela que é produzida e se serve dos meios digitais como ferramenta e como matéria-prima, e a arte computacional como a arte que se suporta ou expande a partir de meios computacionais. O computador, ao produzir imagens de síntese calculadas a partir de modelos matemáticos, emancipou-se do real, na medida em que deixou de ter qualquer referente para a

sua criação. Por sua vez, as investigações poéticas da mídia-arte digital passaram a fazer uso dos recursos tecnológicos dos mídia e da indústria cultural e a intervirem nos seus canais de difusão como propostas de alternativas estéticas.

Segundo o investigador Arlindo Machado, as novas experimentações estéticas da arte contemporânea introduzem diferentes problemas de representação, abalam antigas certezas no plano epistemológico e exigem a reformulação de conceitos estéticos (Machado, 1993, p. 24), abrindo margens para novas problematizações e configurações a partir daquelas tecnologias.

A exploração de novos processos e técnicas repercutem-se na capacidade imaginativa e na percepção do mundo. O mesmo autor (1993) defende que cabe à arte absorver, de forma construtiva e positiva, os novos processos de formação abertos pela tecnologia, explicitando livremente o que nas mãos dos “funcionários de produção” ficaria apenas latente. Machado mostra, através de exemplos, formas de reinvenção dos meios tecnológicos que se assumem como paradigmas deste exercício de liberdade artística face ao meio previamente programado, forçando os limites da máquina e atribuindo-lhe uma nova vida. Corroborando o pensamento do filósofo Vilém Flusser, Machado acentua a luta do artista contemporâneo para desviar o meio da sua função programada, evitando a redundância e favorecendo a invenção.

Quando em 1963, Nam June Paik expõe doze televisores<sup>21</sup>, nas Galerias Parnass, ele desvia o televisor da sua função mediática, revelando-o enquanto meio, cujas imagens eletrônicas possuem a sua própria especificidade. Tal como June Paik, o artista alemão Wolf Vostell recorreu ao aparelho televisivo para subverter a sua utilidade e função em como obras *TV Dé-coll/age*<sup>22</sup> procurando sensibilizar a audiência para questões políticas e sociais (Figura 2.13).

---

<sup>21</sup> *Exposition of Music – Electronic Television* do artista Nam June Paik é considerada uma das primeiras obras a explorar o potencial artístico da televisão. Na exposição, Paik expôs doze televisores com uma configuração inovadora, utilizando-os como elementos visuais e sonoros para criar uma experiência artística imersiva. Cada televisão exibia imagens e padrões visuais dinâmicos, muitas vezes distorcidos ou manipulados eletronicamente, enquanto também emitiam sons e ruídos eletrônicos. Essa fusão de imagens e sons transformou os televisores de dispositivos de transmissão passivos em componentes ativos de uma instalação artística. A obra de Paik desafiou as convenções tradicionais da televisão como meio de comunicação unidirecional e explorou o seu potencial como uma ferramenta para a expressão artística.

<sup>22</sup> No seguimento da Segunda Grande Guerra, Wolf Vostell foi assombrado pelos destroços que testemunhou. Em 1954, propôs uma nova forma de fazer arte baseada na criação através da destruição: ao contrário do processo de colagem, em que uma imagem é construída a partir de imagens existentes, a técnica que denominou de *décollage* envolvia cortar, rasgar ou remover—destruindo uma imagem para criar uma nova obra de arte. Em *TV-Dé-coll/age*, Vostell cortou uma tela atrás da qual podemos vislumbrar seis ecrãs de televisão, exibindo montagens de imagens de notícias, estática e até mesmo uma linha reta. Mas nenhum sinal claro transparece, já que cada transmissão de televisão é ainda mais obscurecida por ruído visual.

**Figura 2.13.** 6 TV Dé-Coll/age de Wolf Vostell.



Fonte: Website Museo Reina Sofia

Por outro lado, a arte contemporânea prioriza mais a liberdade criativa do que o objeto artístico final, focando o processo de experimentação e a reflexão sobre o processo enquanto parte do objeto criado. Neste sentido, a arte é um sistema aberto, as práticas e os processos artísticos são lugares de trocas e de contaminações com a capacidade para ajustar interferências. Gilberto Prado (2018) salienta a capacidade de absorção e reorganização do ato artístico, a partir da entrada de novas variáveis. Assim, a prática artística é potenciadora de experiências ímpares, em que prevalece a ideia em detrimento de um objeto de arte final, estático e preservável. Neste contexto, o processo de criação ganha uma nova dimensão: importa produzir arte, enquanto se reflete sobre a manifestação artística a partir do gesto criador.

A arte digital reequaciona a relação autor-obra-público, nomeadamente as convergências e divergências espaço-temporais, que influenciam a produção e a receção de obras de arte, integrando as complexas dinâmicas dos sistemas artísticos e culturais (Grau, 2003), num tempo marcado pela informatização e virtualização da cultura (Lévy, 1996).

O campo da média-arte, como o define Claudia Giannetti (2012, p. 14), parte de novas conceptualizações nesta área, nomeadamente pela redefinição dos papéis do autor e do observador. Para que a obra de arte se concretize e complete, é necessária a existência

interligada entre o artista, a obra e o público. Dewey (2010) sublinha a relevância do público na recriação da obra de arte, confirmando que este, ao fruir do objeto artístico, recria a obra num processo semelhante ao do artista. Nesta perspetiva, a fruição da obra de arte é um ato de recriação significativa.

A investigadora australiana Linda Candy (2011) realça, na obra de arte digital interativa, a capacidade de gerar inúmeras possibilidades em função da presença e comportamento da audiência. É a interação de cada sujeito que gera diferentes realizações artísticas únicas e irrepetíveis. A investigadora defende, ainda, que a imersão da audiência não se julga apenas pela quantidade de tempo que as pessoas usam para apreciar uma obra, mas, mais importante, por quão bem elas desenvolvem uma interação sustentada com ela e, indo ainda mais longe, uma 'relação' com a obra que as faz voltar repetidamente (Candy, 2011, p. 43).

Na senda dos estudos ricoeurianos, que garantem que o texto lido pelo leitor já não é o texto escrito pelo autor (Ricoeur, 2006), as teorias interpretativistas nas artes exploram o espaço entre o artista, a obra de arte e o contexto, como um conjunto que pode revelar múltiplos métodos e significados (Sullivan, 2004; Dewey, 2010). De facto, é através da observação da interação do público com a obra de arte que se pode compreender o processo e o resultado da criação artística (Candy e Edmonds, 2018).

Christiane Paul refere seis denominadores comuns importantes para a definição do que é um objeto de média-arte digital: baseada no tempo e dinâmica, interativa e participativa, personalizável e variável (2008, p. 54). De acordo com a autora, a média-arte tem inspirado sonhos sobre o futuro tecnológico, entre eles o sonho de reconfigurar museus e instituições de arte, transformando-os em espaços sem paredes, omnipresentes, aproximando instituições, artistas, curadores, obras e audiências.

### **2.3.1 Interatividade**

A interatividade proporcionada pelos meios digitais tornou-se parte intrínseca do mundo contemporâneo. Atualmente, os dispositivos digitais são ferramentas presentes em todos os campos da atividade humana. Esta interatividade digital não se limita apenas ao uso prático dos dispositivos digitais, mas também permeia outras áreas, como o entretenimento e a arte.

Na perspetiva da média-arte digital, a interatividade é definida pela relação entre utilizadores e tecnologias digitais, criando um espaço de diálogo que pode levar à alteração do próprio artefacto em função da interação.

Lévy (1996) e Forny (2006) defendem que todas as obras possuem pelo menos um nível de interatividade, uma vez que o objeto artístico envolve interação entre obra, artista e audiência.

No contexto da Média-arte Digital, a interatividade é definida pela relação recíproca entre utilizadores e interfaces computacionais. Marcos conceitua a interatividade como nível de interação/envolvimento possibilitado entre o utilizador/fruidor e o artefacto, um diálogo que pode levar à alteração do próprio artefacto (Marcos, 2017, p.132).

Marcos (2012) defende que o gesto criativo envolve três tipos de pensamento: *theoria* (conhecimento), *praxis* (prática) e *poiesis* (criação), resultando num processo de experimentação estética iterativo, no qual as fases se interligam e se diluem, gerando uma dinâmica contínua de reflexão e criação.

A interatividade na arte pode ser compreendida como o resultado de um estímulo que provoca uma resposta. Quando consideramos que toda expressão artística surge da interação entre o artista, a obra e o público, podemos perceber que, de certa forma, todas as obras de arte são interativas. Mesmo uma pintura estática que aguarda a fruição passiva do seu público pode ser considerada interativa, pois provoca uma resposta emocional, intelectual ou sensorial no espectador. A interação não se limita apenas às formas mais evidentes, como obras que respondem diretamente às ações do público, mas também se manifesta nas interpretações individuais e nas ligações que cada indivíduo estabelece com a obra de arte (Grau, 2003).

A relação entre a obra e o público acontece através das interfaces, que podem assumir diferentes formas, dependendo do meio artístico e das tecnologias envolvidas. Numa pintura tradicional, a interface pode ser a própria superfície da tela, onde o público visualiza e aprecia a obra. No caso da arte digital, as interfaces podem incluir ecrãs tácteis, dispositivos de realidade virtual ou interfaces *online* em plataformas digitais. A interface serve como um dispositivo de navegação e como tradutor entre duas partes, tornando cada uma delas perceptível à outra (Paul, 2008), desempenhando um papel crucial na experiência do público com a obra de arte, uma vez que influencia a forma como o público interage com a obra, permitindo diferentes níveis de participação, imersão e envolvimento.

### **2.3.2. Instalações**

Uma instalação artística é uma obra criada especificamente para um local, muitas vezes tridimensional e interativa, que envolve o espectador de maneira física, sensorial ou emocional.

As instalações frequentemente utilizam uma variedade de mídia, incluindo escultura, vídeo, som, luz, tecnologia digital e/ou outros elementos (Paul, 2008).

A obra *The Legible City* (1988-1991) de Jeffrey Shaw (Figura 2.14) possibilita ao público deambular de modo virtual e interativo, através de uma cidade que se revela a partir de palavras, colocadas em substituição dos espaços e das formas da arquitetura, que o espectador/interator vai lendo: ao utilizar os planos de cidades, como Manhattan, Amsterdão e Karlsruhe, *The Legible City* substitui completamente a arquitetura existente dessas cidades por formações de texto escritas e compiladas por Dirk Groeneveld (Shaw, n.d). Nesta obra, encontramos o conceito de imersividade, a reconfiguração do espaço, a dissolução das fronteiras entre físico e digital, levando o espectador/interator para dentro da obra, como se ali fosse o seu lugar.

O trabalho desdobra-se em diferentes cidades e versões que correspondem a diferentes guias e narrativas. A versão Manhattan contém oito histórias ficcionais que o interator pode selecionar. Para além de um motorista de táxi, os interatores podem ser orientados por Frank Lloyd Wright ou Donald Trump.

Tecnicamente, a obra recorre a sensores de posição ativados pela interface dos pedais e do volante da bicicleta. Por outro lado, temos um projetor e um monitor LCD que permitem a visualização das imagens em tempo real. A simulação acontece quando o espectador, ao pedalar uma bicicleta previamente equipada com sensores de posição e velocidade, escolhe o seu percurso, a partir de um pequeno monitor LCD para poder visualizar as imagens projetadas e sempre atualizadas.

**Figura 2.14.** *Legible City*



Fonte: Jeffrey Shaw Compendium

Além do aspecto técnico e da experiência imersiva proporcionada pelas instalações, também é importante destacar o papel que desempenham na interação entre o público e o ambiente circundante. As instalações muitas vezes procuram envolver a audiência de forma física, sensorial e emocional, podendo levar a uma reflexão sobre temas específicos ou proporcionando uma experiência estética.

De acordo com Grau (2003), o ecossistema da mídia-arte digital tem-se metamorfoseado num tipo de organismo composto por fatias que se organizam quando o utilizador/espetador tem a oportunidade de experimentar e produzir significados combinatórios.

As obras de arte têm o potencial de estimular a consciência em relação ao espaço e moldar a forma como indivíduos se relacionam nestes contextos. Neste sentido, os lugares diferem de meros “espaços” na medida em que materializam valores sociais e culturais, além de constituírem configurações espaciais (Kalay & Marx, 2015, p. 65). O lugar atua como potência transformadora e significativa da obra digital, num binómio em que ambos se interinfluenciam e dialogam. A fruição da instalação artística é influenciada pela complexa interação e mediação entre a obra, o espaço e a audiência (Heinich, 2014).

A colaboração multidisciplinar entre diferentes intervenientes (fotógrafos, designers, engenheiros, neurocientistas, programadores, arquitetos, técnicos de som, coreógrafos, geógrafos, entre outros) e um balanço entre entretenimento e conceito artístico deve ser equacionado para a maximização do impacto de uma obra, bem como a configuração de espaços coletivos e colaborativos como veículo para colocar em cena as questões mais gerais da sociedade contemporânea. Assim, o artista de média-arte digital deve procurar envolver o espaço, o meio geográfico e social, eventualmente através da criação de uma comunidade (Arantes, 2019). A interação e a imersão, proporcionados através de processos tecnológicos ou narrativos, por exemplo, assumem-se igualmente como configurações decisivas na demanda cultural e social.

Por outro lado, é também importante configurar outros aspetos da intervenção artística como a integração dialogante da obra no espaço, sem o destruir ou descaracterizar, bem como aspetos relacionados com a segurança, ecologia, língua e economia.

Finalmente, a comunicação é também um dos aspetos a considerar. O artista é um comunicador e um divulgador do seu trabalho. É através dos meios de expressão colocados à sua disposição que pode maximizar o impacto da sua obra num determinado contexto.

### **2.3.3. Processo criativo**

Para abordar o processo criativo, partimos de três premissas de Cecilia Salles (2004) sobre o gesto criativo. A primeira premissa diz respeito à complexidade deste gesto. O conceito de criação enfatiza tanto a obra de arte quanto a percepção do artista durante a criação. Este não é visto como um ser especial, iluminado, cuja inspiração surge automaticamente, divinamente e imediatamente. Um artefacto artístico emerge através de um processo complexo de apropriações, transformações e ajustes.

Esta primeira premissa ressoa com a ênfase de Rita Irwin (2013) na aceitação da incerteza, flexibilidade e movimento no processo criativo. Tanto Salles (2004) quanto Irwin (2013) destacam que o processo de criação não é linear ou direto, mas sim uma teia complexa de apropriações, transformações e ajustes. Requer abertura para a experimentação, permitindo que descobertas inesperadas e novas formas de pensar surjam.

A segunda premissa relaciona-se com a natureza transformadora e transitória do processo criativo: é uma atividade contínua, na qual progressão e regressão estão presentes, e múltiplas obras coexistem, numa cadeia de relações, formando uma rede interconectada de operações, como um processo inferencial. Ao narrar e documentar a génese da criação, o artista torna o

processo transitório visível e acessível, não apenas durante a criação, mas também numa fase posterior. Esta abordagem pode ajudar a refletir sobre as escolhas feitas, a navegar pelas incertezas do processo e a promover o envolvimento inferencial que conecta elementos aparentemente dispersos (Irwin, 2013).

A terceira premissa diz respeito à materialidade do gesto criativo, que se manifesta através dos rastros (ou marcas) deixados pelos artistas durante o processo. Salles (2004) refere-se aos "documentos do processo", que englobam todos os registos materiais da criação, independentemente das linguagens envolvidas. Durante a construção da obra de arte, são feitas seleções e escolhas. Os documentos do processo (tais como esboços, estudos, rascunhos, planos, esboços, guiões, modelos, ensaios, contactos, *storyboards* - uma lista interminável de possíveis suportes) são testes realizados, na materialidade das escolhas, e nos julgamentos que conduzem às seleções.

Rita Irwin (2013) enfatiza os movimentos fluidos do processo de teorização e prática, promovendo uma compreensão mais profunda da relação entre ideias e experiências, encorajando o envolvimento em práticas artísticas e criativas, numa perspetiva multidisciplinar.

Abordando o processo criativo em arte de média digital, Marcos (2012) destaca as novas possibilidades das tecnologias digitais. Segundo o autor, criar arte digital envolve um foco deliberado na elaboração da mensagem pretendida e da experiência desejada através do artefacto e do seu desenvolvimento físico. O uso de ferramentas computacionais, como *software* de edição, programas de design, linguagens de programação, plataformas de comunicação e redes colaborativas, juntamente com a disponibilidade de informação e infraestrutura digital, desempenham um papel crucial no apoio ao caminho criativo.

Construído sobre dois ciclos interligados: ação e reflexão sobre a ação, o processo criativo forma um ciclo contínuo, em que o artista se envolve na criação ativa, seguida pela reflexão crítica e análise das suas ações. Este processo iterativo permite um refinamento constante e uma compreensão mais profunda do trabalho artístico (Marcos, 2012).

Manovich (2001) discute a forma como as tecnologias digitais podem influenciar a conceção, desenvolvimento, distribuição e preservação de obras de arte. O autor destaca os seguintes aspetos: (1) potencial expressivo expandido: permitindo experimentar e explorar novas possibilidades de expressão. Por exemplo, *software* avançado de design gráfico permite a manipulação e combinação de elementos visuais de maneiras inovadoras, expandindo o repertório criativo dos artistas; (2) colaboração e partilha: facilitando a colaboração artística, mesmo remotamente; (3) acesso expandido a recursos e referências: enriquecendo o processo de criação através de bases de dados *online*, arquivos digitais e bibliotecas virtuais; (4)

processos iterativos e experimentais: através de mudanças rápidas, ações de desfazer e refazer, e uma abordagem mais flexível e exploratória da criação artística; (5) alcance global e distribuição: plataformas *online*, redes sociais e galerias digitais proporcionam formas para os artistas mostrarem e partilharem o seu trabalho com uma audiência global, ultrapassando limitações geográficas.

À medida que o processo criativo se desenrola, um aspeto particular assume destaque, moldando a experiência do utilizador. Vários caminhos de desenvolvimento são explorados e refinados para apoiar a experimentação contínua e a criação da obra final. Ao longo desta jornada, há um ciclo constante de reflexão e exploração, impulsionado pelo potencial da tecnologia e ferramentas digitais (Marcos, 2010; Manovich, 2001). A materialidade do processo é manifestada através da documentação de escolhas, hipóteses e testes realizados ao longo do caminho.

Na arte digital, o uso de ferramentas computacionais e redes colaborativas expande as possibilidades e facilita a análise e visualização de dados. O processo criativo é um ciclo constante de ação, reflexão e refinamento, impulsionado pela curiosidade e pelo potencial da tecnologia.

#### **2.3.4. Criação e investigação**

O objeto artístico pode gerar conhecimento. Neste contexto, é possível que múltiplos artefactos, em justaposição, criem uma situação na qual significados são construídos e comunicados. De facto, sob esta perspetiva, o conhecimento emerge do questionamento das práticas artísticas.

A descrição de uma instalação artística geralmente surge de um processo de investigação baseado na prática, assumindo-se como parte da criação. Adérito Marcos (2012) define o processo de criação em arte digital como algo propício ao desenvolvimento de novos discursos estéticos, novas experiências artísticas, aplicações e significados tecnológicos, onde os sentidos são revelados através de interpretações sucessivas. De acordo com este autor, existem seis fases no processo criativo: (1) esboço do conceito; (2) esboço da narrativa; (3) esboço da experiência; (4) meditação estética (5) apreensão estética; (6) e inovação tecnológica. Estas seis fases estão interligadas com o processo de investigação: manipulação do conceito, experimentação e construção/materialização efetiva do artefacto. Neste sentido, enquanto imersos no processo criativo, os artistas digitais podem envolver-se num modo de reflexão, repensando conceitos e consequentemente redefinindo o seu significado e a sua forma.

Através desta abordagem, a descrição do objeto artístico assume-se como uma das facetas da investigação baseada na prática, num processo que envolve tanto a criação de arte quanto a escrita sobre o processo criativo (Springgay et al., 2005). Estes são aspetos interligados que criam significados adicionais. Os a/r/tógrafos integram teoria, prática e criação através das suas experiências estéticas, que podem ser traduzidas na descrição de uma instalação artística, integrada num processo de investigação baseada na prática. Neste sentido, a descrição do projeto artístico pode ser um tipo de realização, partilhada com a comunidade científica. No entanto, o artefacto digital que sustenta a investigação baseada na prática deve ser inovador e capaz de produzir conhecimento significativo (Biggs, 2003).

Os artistas há muito reconhecem a importância de documentar o processo criativo para aprimorar as práticas artísticas e obter percepções mais profundas sobre a obra. Salles (2004) destaca a existência dos objetos de análise como índice da presença de formas pessoais e únicas de organização, o método do artista. Diferentes métodos podem ser adotados pelos artistas, dependendo do que estão a produzir, e pode existir uma combinação de diferentes métodos.

Os documentos do processo, também conhecidos como índices do caminho criativo ou os traços deixados pelo gesto artístico, são utilizados por Salles para se referir a instrumentos gerais de análise da criação, independentemente das linguagens em que estão escritos (Salles, 2004). Segundo a autora, a compreensão do processo criativo pode ser alcançada através das marcas deixadas pelos artistas. Estes documentos frequentemente servem como registos da percepção do artista durante o processo de realização da obra. Dentro destes registos, podem ser encontradas ideias, reflexões ou inspirações, refletindo as observações e descobertas do artista.

O ato de criação, visto como um processo contínuo de construção, formação e transformação, abraça a sua materialidade e navega por diversos caminhos através da manipulação dessa materialidade. O criador gere eficazmente os obstáculos e as limitações que surgem no caminho. Simultaneamente, a definição do caminho engloba a gestão de possibilidades e ideias emergentes que surgem durante a materialização do objeto artístico.

Esboços, diários, diários digitais, notas e outros documentos que registam linhas de pensamento durante o processo de criação são o suporte que permite compreender o gesto criativo. Estes documentos não precisam de seguir uma linearidade temporal, estabelecendo-se como mapas de pensamento. É um sistema aberto que troca informações com o seu ambiente e pode ser usado em benefício do autoconhecimento, documentação, bem como comunicação e interação entre o autor e o ambiente circundante (Salles, 2004; Nelson, 2022; Veiga, 2021).

A prática de refletir sobre o processo e sobre as principais decisões tomadas pelos artistas frequentemente serve para ajudar a destacar a dimensão de pesquisa de um projeto (Nelson,

2022). Diários digitais servem como um repositório de ideias, inspirações, esboços e reflexões, proporcionando um registo tangível da evolução do trabalho. O ato de escrever ou esboçar num diário facilita a geração de ideias, permitindo exteriorizar e visualizar pensamentos e inspirações. Além disso, através deste processo, é possível criar uma plataforma para refletir criticamente sobre as escolhas criativas e avaliar o progresso. Práticas reflexivas podem permitir identificar pontos fortes, pontos fracos e áreas para melhoria.

A especificidade da arte digital traz uma série de desafios, sendo uma das principais preocupações a preservação. Ao contrário das formas de arte tradicionais, a arte digital é normalmente caracterizada pela sua natureza efémera e mutável. Richard Rinehart e Jon Ippolito (2004) exploraram a preservação da arte digital, abordando tópicos como a documentação de processos criativos, preservação de obras interativas e gestão de arquivos digitais, enfatizando a importância de documentar os processos criativos. Isto inclui documentar códigos, *software*, *hardware*, configurações e outros aspetos da criação. Uma documentação adequada serve como base para uma compreensão futura, permitindo a reprodução ou recriação potencial da obra, incluindo estratégias para capturar e preservar a interatividade, a participação do público e as experiências imersivas oferecidas por essas obras.

Rinehart e Ippolito (2004) discutem a gestão de arquivos digitais, reconhecendo a importância do armazenamento e migração de obras digitais ao longo do tempo. Isto inclui a captura de informações sobre as ferramentas, técnicas e fluxos de trabalho utilizados pelos artistas na criação das suas obras. Esta documentação fornece perceções sobre a intenção artística e pode auxiliar na preservação e interpretação das obras.

Ao usar diários digitais para registar pensamentos, ideias e reflexões ao longo do processo criativo, artistas/investigadores podem explorar e documentar o trabalho, e ao mesmo tempo abordar as complexidades e requisitos de preservar a arte digital num cenário tecnológico em rápida mudança. Estes diários servem como um espaço para a autorreflexão e documentação do desenvolvimento do trabalho artístico, permitindo análises críticas das escolhas criativas, identificação de ideias significativas e avaliação de progresso.

De acordo com Veiga (2021), o Diário Criativo Digital parte do conceito de livro gráfico, como um registo hiperescrito que documenta um projeto criativo em evolução. Ele serve como uma ferramenta de exploração, autodescoberta e comunicação, permitindo a experimentação, reflexão, registo de conquistas, expressão de frustrações e captura de inspirações. Torna-se um arquivo que mostra a evolução do artista, destaca momentos decisivos no processo de aprendizagem e serve como recurso para futuros projetos artísticos. Para Salles (2004), o diário

é compreendido como um espaço de armazenamento que age como um auxílio no processo de materializar a obra de arte e nutre tanto o artista quanto o trabalho criativo.

O Diário de Bordo Digital captura informações internas geradas pelo artista e esboços, reflexões e autocríticas, mas também informações externas como referências, elementos multimídia e interações com outros indivíduos (Fortin, 2009; Veiga, 2021). É um registo vivo e em evolução de intenções, processos, pensamentos, inspirações, desenvolvimentos, diálogos e intervenções públicas. É atualizado periodicamente para refletir o progresso do projeto criativo e permite ao artista explorar novas ideias e soluções, ao mesmo tempo que mantém um registo não eliminatório de todas as possibilidades e caminhos, facilitando a autoavaliação, a revisitação de ideias abandonadas e a validação do momento presente. Nesse sentido, é uma parte integrante do projeto, apoiando as etapas de pesquisa e escrita científica.

Cecilia Salles (2004) destaca os documentos do processo como vestígios deixados pelo artista, durante o processo criativo, como meios para capturar fragmentos do funcionamento do pensamento criativo. O caderno, ou diário digital, começando como um campo de múltiplas possibilidades do que a obra de arte pode se tornar, é também um espaço para experiências e revelações, um documento procedural, bem como um artefacto cognitivo que permite a transformação. É, de facto, a materialização do próprio processo criativo e acompanha o movimento da produção da obra de arte.

O processo criativo começa por explorar um universo de ideias. Tudo é possível. O artista faz escolhas e seleciona movimentos a partir de um momento inicial de questionamento, relacionamentos e soluções. Os documentos do processo, permitem capturar fragmentos do funcionamento do pensamento criativo através de um acompanhamento crítico-interpretativo que estabelece conexões entre esses documentos deixados pelo criador.

#### **2.4. O ser lúdico: uma viagem pelas terras dos videojogos**

Os trabalhos de Huizinga (2003) e Caillois (2001), sociólogos que teorizaram sobre a importância dos jogos enquanto construtores civilizacionais e culturais, mostraram, amplamente, a relevância do jogo na cultura. Huizinga (2003) descreve o jogo como uma atividade livre e significativa, espacial e temporalmente separada das exigências da vida prática e limitada por um sistema autocontido de regras livremente consentidas, mas obrigatórias, imergindo o jogador de forma intensa e total:

“Todos os jogos se realizam dentro de um “território”, previamente marcado, seja materialmente ou idealmente, de forma deliberada ou por inevitabilidade. Tal como

não existe uma diferenciação formal entre o jogo e o ritual, também não é possível distinguir formalmente o 'local consagrado' do recreio. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o court de ténis e o tribunal têm a forma e a função de um terreno de jogo, ou seja, incluem pontos interditos, são isolados, vedados, sacralizados, e no seu interior imperam regras especiais. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo normal, dedicados ao desempenho de uma ação à parte” (Huizinga, 2003, p. 26).

O autor refere ainda que, onde há jogo, há também significação, uma vez que a maioria dos jogos pressupõe um jogador consciente dos objetivos, funcionamento, equipamentos e regras. Mesmo as formas mais primitivas de jogo implicam alguma forma de compreensão intuitiva. Descrever o jogo é, então, descrever o seu significado para os jogadores.

André Lemos acrescenta aos quinze modos de existência definidos por Bruno Latour na sua *Enquête sur les modes d'Existence*, “o modo de existência do lúdico” (Lemos, 2015, p. 15). Revisitando os importantes estudos de Huizinga sobre o jogo enquanto elemento central da cultura, Lemos convoca o círculo mágico, como “a condição de felicidade do modo de existência do lúdico e dos seres do jogo” e define estes seres a partir de dois eixos: o *ludus*, divertimento associado ao jogo, e a *paedia*, a competição e a luta agonística em busca de um desafio a ser conquistado (Lemos, 2015, p. 15). O ser lúdico inclui características dos seres da técnica (técnicas, objetos, média), dos seres da metamorfose (subjetividade) e dos seres da ficção (narrativas mediáticas e transmediáticas). Estas ideias revelam a complexidade e a riqueza do fenómeno lúdico e sua interação com diferentes dimensões da experiência humana e cultural.

Salen e Zimmerman (2003) aplicaram e cunharam o conceito de círculo mágico, referido inicialmente de forma abrangente por Huizinga, aos jogos digitais. De acordo com os autores, o círculo mágico é o espaço onde o jogo acontece: jogar significa entrar nesse círculo mágico, um espaço que pode ser repetido, um espaço limitado e ilimitado, um espaço finito, mas com possibilidades infinitas (Salen e Zimmerman, 2003, p. 299).

Por sua vez, Caillois (2001) propõe quatro categorias fundamentais para descrever a complexidade dos jogos: competição, acaso, simulação e vertigem. Estas categorias podem entrecruzar-se e combinar-se de diversas formas. A competição representa confrontos diretos ou indiretos por atenção e influência, enquanto o acaso introduz imprevisibilidade nas interações digitais. Por sua vez, a simulação envolve a adoção de *personas* virtuais, e a vertigem reflete a sensação de estar fora de controlo diante da sobrecarga de informações. Ainda que Caillois tenha analisado o jogo antes da era das interações *online*, estas categorias providenciam

uma lente que permite entender a complexidade das interações digitais e sugerem estratégias para lidar com seus desafios.

A análise que estes autores fazem do jogo confirmam-no como um aspecto relevante e distintivo da cultura humana, refletindo valores e interesses próprios de uma comunidade. Por outro lado, os autores concordam em caracterizar o jogo como uma tarefa que suspende uma realidade, criando outra, alternativa, ligada à imaginação e a um estado de fluxo mental imersivo e paralelo.

Huizinga (2003) destaca ainda a construção das comunidades de jogo que “tendem a permanecer para além da duração do jogo” (p. 28). Os membros destas comunidades partilham o sentimento de estarem “numa situação excepcional de partilharem algo importante, de se afastarem em conjunto do resto do mundo e de rejeitarem as normas usuais” (Huizinga, 2003, p. 28). Este sentimento de pertença, manifestamente presente nas plataformas contemporâneas, tem proporcionado agregar e reunir comunidades em torno de jogos digitais.

A investigadora Celia Pearce (2009) observou como a natureza voluntária do jogo, aspecto já apontado por Huizinga (2003), pode contribuir para levar os jogadores a estabelecerem um grupo participativo de partilha coletiva em torno de um jogo *online*, como acontece em plataformas como o Reddit, a Twitch ou o Discord. Algumas das principais motivações para a formação dessa comunidade incluem uma sensação de prazer e felicidade decorrentes da partilha e colaboração com pares (Pearce, 2009).

Esta análise do jogo revela a sua importância como um elemento central da cultura e da experiência humana. Ao explorar a sua natureza, desde sua definição como atividade separada e significativa, até à sua evolução para formas digitais complexas, destaca-se a sua capacidade para criar comunidades e promover interações sociais. O jogo não é apenas uma forma de entretenimento, mas um fenómeno cultural que reflete valores, interesses e aspirações partilhados por diferentes comunidades. Além disso, sua natureza voluntária e imersiva proporciona aos participantes uma sensação de pertença e camaradagem, ampliando os horizontes da experiência humana. Portanto, ao reconhecer o jogo como um construtor cultural e comunitário, abrem-se novas perspectivas para entender sua importância e influência na sociedade contemporânea.

#### **2.4.1. Do analógico até à nuvem**

A partir da década de 50, os jogos, até aí analógicos, sofreram uma grande revolução. Passou a coexistir, com as tradicionais formas de jogo, uma nova categoria em ascensão, os

jogos mediados por tecnologias eletrônicas. Embora não seja possível identificar, com clareza, a data em que o primeiro jogo foi criado, parece ser consensual que as primeiras experiências que assentam na atual definição de jogo eletrônico tiveram lugar nos anos 60 com *Spacewar!* (1962) (Figura 2.15) e *Pong* (1972) (Figura 2.16) (Zagalo, 2013). O caso de *Spacewar!* assume particular relevância por se tratar do primeiro jogo que surge sem ter por base um outro já existente (como aconteceu antes, por exemplo com o jogo do galo ou jogos de xadrez) e que antecipava aquilo que viria a ser a indústria dos videojogos.

Em Portugal, as primeiras experiências documentadas acontecem nos anos 80. O primeiro jogo, *Laser*, data de 1982, que trazia já implementado um sistema de pontos e cuja mecânica recorria a lançamentos lineares imitando feixes de luz (Zagalo, 2013).

**Figura 2.15.** Jogo *Spacewar!*



Fonte: Museum of Play.

**Figura 2.16.** *Pong*.



Fonte: Museum of Play.

Enquanto a tecnologia continua a desenvolver-se, o mesmo acontece com os jogos, progressivamente mais informatizados. Dos jogos eletrônicos, jogados num computador ou numa consola, surgiram os jogos *online*. Entre os primeiros exemplos, das décadas de 60 e 70, e os anos 90, houve uma inovação tecnológica rápida e marcante para o desenvolvimento dos jogos digitais. O aparecimento de redes baseadas em servidores (precursoras da criação da Internet como a conhecemos hoje) desempenhou um papel fundamental para o aparecimento dos jogos multijogadores. De uma atividade localizada, em volta de uma consola, passou-se a redes locais de computadores que permitiam jogos e competições em equipa (Kirriemuir, 2006).

A Internet e a disseminação da World Wide Web (anos 90), permitiram a ligação global entre jogadores, levando à explosão da indústria dos videogames. A popularidade das narrativas vingou e manteve-se como uma das principais forças motrizes da indústria atual (Kirriemuir, 2006). Começaram a surgir vários jogos multijogadores, impulsionados por um escopo social, que Huizinga e Caillois já antecipavam nos seus estudos, alimentado pela competição e cooperação, base para a construção de comunidades de fãs e de jogadores ligados pelo mundo, através da Internet.

A partir dos anos 2000, títulos como *World of Warcraft* (Figura 2.17) passam a atrair milhões de jogadores, formando subculturas e comunidades baseadas nos Role Playing Games (RGP), jogos narrativos de interpretação de personagem, jogados massivamente *online* (Massive Multiplayer Online Role-Playing Game, também conhecidos como MMORPGs).

**Figura 2.17.** World of Warcraft.



Fonte: IGN Portugal

A partir do século XXI, a computação em nuvem consolidou-se, permitindo aos jogadores salvar os seus jogos em servidores e carregá-los a partir de qualquer máquina. É neste contexto que surge a primeira plataforma de distribuição digital, o Steam, com cerca de 125 milhões de utilizadores ativos, embora já não seja a única do seu género. Entretanto, a maioria dos jogos perdeu a sua dimensão física. Para comprar um jogo já não é necessário adquirir um cartão ou um CD-ROM, a massificação da Internet e das plataformas de distribuição digital contribuíram para uma mudança completa dos modelos de produção, comercialização e distribuição dos

jogos (Kirriemuir, 2006; Zagalo, 2013), alterando ainda a forma como se joga e se interage durante o jogo.

Embora não tenha sido objetivo deste estudo realizar uma investigação exaustiva da história dos videogames, o enquadramento fornecido permite compreender a rápida evolução e a influência significativa que o jogo tem vindo a assumir na cultura e na sociedade contemporânea. Desde os primórdios de *Spacewar!* e *Pong* até os sofisticados MMORPGs e plataformas de distribuição digital como o Steam, é possível testemunhar não apenas avanços tecnológicos, mas também uma mudança na forma de interação dos jogadores. A explosão da indústria dos videogames e a criação de comunidades globais de jogadores são reflexos da crescente imersão no mundo digital. A introdução de tecnologias como a computação em nuvem e as plataformas de distribuição digital representam marcos importantes que alteraram não apenas a produção e comercialização de jogos, mas também a forma como se joga e como os indivíduos se relacionam com os jogos.

Atualmente, os videogames representam um dos meios de comunicação mais influentes na cultura popular. Os números falam por si: em 2020, durante a pandemia, contabilizavam-se 2,7 bilhões de jogadores, 200 milhões mais do que em 2019 (Lamphere-Englund & Bunmathong, 2021). Só no mercado europeu de consolas, os 20 jogos mais vendidos geraram mais de 973 milhões de cópias (GamesIndustry.biz, 2020).

A cada ano, a dimensão das comunidades de jogos atinge novos recordes: de acordo com o relatório anual SuperData (SuperData, 2021), nos últimos anos, o crescimento da indústria dos jogos de vídeo tem sido superior a 12%. Em 2021, havia mais de 2,5 mil milhões de jogadores na Europa, 70% com menos de 18 anos (Council of Europe, 2021). Em 2020, as receitas da indústria dos videogames, a nível mundial, eram de cerca de 145 mil milhões de euros (Council of Europe, 2021). Além disso, um número crescente de jogadores reúne-se em comunidades virtuais, onde se mantêm atualizados sobre as últimas notícias sobre os seus jogos favoritos, seguem um ou mais jogadores, partilham estratégias de jogo, formam equipas, seguem transmissões ao vivo ou partilham os seus próprios conteúdos (Domingues & Vilar, 2015). Estas comunidades virtuais criam frequentemente um sentimento de pertença, com certas normas e valores uniformizados (Tardini & Cantoni, 2005; Rivera-Vargas & Mino-Puigcercos, 2018).

Em 2020, a média mensal de minutos vistos na Twitch, uma das mais populares plataformas de transmissão ao vivo, incluindo transmissões de competições de jogos, era de 93 mil milhões. Isto corresponde a cerca de 176 820 anos. Diariamente, mais de 26 milhões de

visitantes assistem ao conteúdo da Twitch (Council of Europe, 2021; Lamphere-Englund & Bunmathong, 2021).

Resultados de investigações anteriores identificam as motivações positivas para o jogo, que podem ajudar a compreender a contabilidade dos parágrafos anteriores: socialização, a fantasia, a oportunidade de exercer controlo, diversão, oportunidades significativas de interação social, criatividade inspiradora, criação de relações significativas e duradouras, descoberta de um sentido de comunidade e desafio e relaxamento (Arbeau et al., 2020; Shi et al., 2019; Dauriat et al. 2011; Yee, 2007). Para além das razões que motivam os jogadores, os videojogos também podem revelar-se excelentes ferramentas educativas, capazes de motivar crianças e jovens, ao explorar narrativas envolventes, desafios intelectuais e interações sociais dentro do contexto do jogo. Os videojogos podem contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Esta capacidade de combinar diversão e aprendizagem torna-os um meio de entretenimento, com potencialidades ao nível do crescimento pessoal e da educação.

A ascensão da indústria dos videojogos reflete não apenas sua popularidade massiva, mas também seu impacto cultural. Os jogos não são apenas formas de entretenimento, mas são também plataformas para a expressão criativa, a aprendizagem e a formação de vínculos sociais.

À medida que continuamos a explorar e aprofundar a nossa compreensão sobre os jogos e o seu papel na sociedade, é crucial reconhecer o seu potencial não apenas como forma de lazer, mas também como potenciais ferramentas educacionais e meios de construção de comunidades.

#### **2.4.2. Intersecções entre videojogos e média-arte digital**

Esta secção explora a intersecção entre o universo dos videojogos e a média-arte digital, analisando as conexões e influências que ambos exercem na criação e receção de obras de arte digital. Os videojogos podem servir como portais ou pontos de entrada para a média-arte digital, proporcionando inspiração e influenciando a prática artística. Da mesma forma, a média-arte digital pode ser vista como um espaço onde os elementos dos videojogos são reinterpretados e incorporados em novos contextos artísticos, ampliando as possibilidades criativas e estéticas.

Se viajarmos até aos movimentos modernistas, verificamos que já os artistas dadaístas e surrealistas recorriam ao conceito de jogo em alguns dos objetos e metodologias artísticas que criavam. Os jogos desempenham um papel importante na história da arte digital, uma vez que, desde cedo, exploraram muitos dos paradigmas agora comuns na arte interativa. Estes paradigmas incluem desde a navegação e simulação até às narrativas interligadas, à criação de

mundos 3D e ambientes multiutilizador (Paul, 2008, p. 297). Na sua obra, *Digital Art* (2008), Christiane Paul enuncia uma série de características que os jogos partilham com a arte digital interativa: a colaboração e participação dos jogadores, o *role-playing*, a criação de mundos visuais sofisticados e a abertura para expansões e contribuições dos próprios jogadores. Tal como muitas obras de arte dependem do contributo da audiência, seja na forma de imagens ou texto, alguns jogos estão abertos a expansões e contribuições por parte do jogador. Metaforicamente falando, as *skins* são a roupagem que os jogadores/utilizadores podem adicionar a um personagem ou cena, enquanto os *patches* são extensões auto-programadas que modificam efetivamente o "comportamento" de um mundo de jogo ou personagem (Paul, 2008, p. 298).

Sharp (2015) distingue duas formas de jogo que podem assumir-se como arte: Art Game e Game Art. O autor analisa exemplos em que o conceito clássico de jogo é expandido, concluindo que é possível criar obras de arte baseadas em jogos que satisfaçam os valores estéticos e críticos da arte contemporânea e, ao mesmo tempo, das comunidades de jogos. Silva (2020) apropria-se do neologismo eisensteiniano, o “cinematismo”, para criar o “videogametismo”, adaptando o conceito à relação entre videogames e arte. De acordo com o autor, a relação orgânica dos videogames com outras formas de arte e a sua herança têm vindo a transformar o jogo num objeto polissémico, que inclui narrativa, simulação, performance, arte, propósitos educativos, objeto de estudo para psicologia comportamental; terreno para a interação social e também um meio de entretenimento.

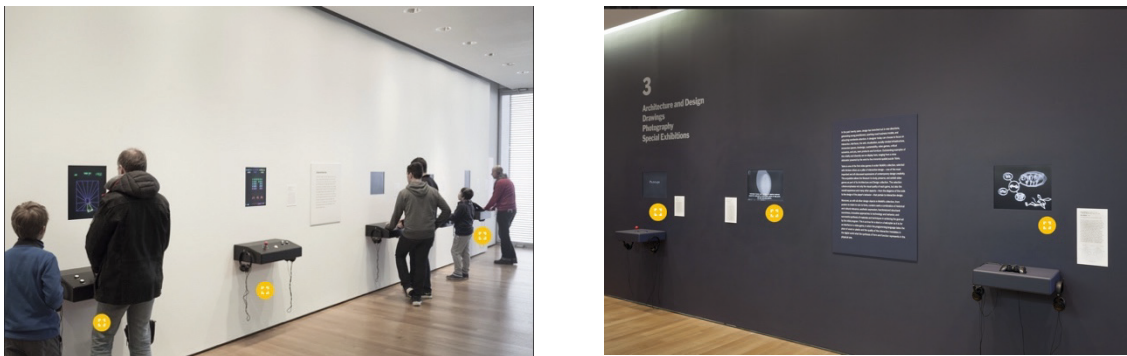
O “videogametismo” deve ser entendido como uma ideologia que defende a componente artística do meio, a intermedialidade dos videogames, o seu valor como património histórico, bem como a presença de características de jogo em outros projetos artísticos. Tal como acontece no cinema, nem todos os videogames devem ser considerados arte; alguns são apenas consumíveis, o que não deve ser um argumento contra o reconhecimento do meio.

Apesar da sua história recente, os videogames e a cultura *gamer* ocupam um lugar cultural na contemporaneidade, capaz de favorecer a interação global através das ferramentas de *livestreaming*, possibilitadas pela popularização da Internet e consequente criação de plataformas de comunicação síncrona, com contributos da realidade aumentada e da inteligência artificial (Stateri, 2017).

O jogo, enquanto objeto polissémico, tem vindo a ganhar progressivo espaço no campo das artes. Os espaços museológicos dedicados à arte contemporânea têm demonstrado interesse pelos videogames. A título de exemplo, referimos a aquisição, em 2012, pelo Museum of Modern Art (MoMA), em Nova Iorque, de 14 jogos para o seu acervo (Figura 2.18 e Figura

2.19) convidando a audiência a interagir no espaço do museu. Antonelli (2012), curadora desta exposição, salienta que a coleção de jogos é exibida de forma minimalista, inspirada na exposição de 1934 de Philip Johnson, *Machine Art*, na qual o artista exibiu pás de hélice e outras peças de maquinaria em pedestais e paredes brancas. Ao escolher os jogos a adquirir, Antonelli e a equipa do MoMA trabalharam com designers e investigadores, tendo em conta quatro critérios básicos: comportamento, espaço, estética e tempo.

**Figura 2.18 e Figura 2.19.** Imagens de uma das exposições dos videojogos da coleção do MoMA.



Fonte: [www.moma.org](http://www.moma.org)

Já em Lisboa, no Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia (MAAT), em 2019, foi inaugurada a exposição *Playmode* (Figura 2.20), dedicada a instalações interativas que imbricam arte contemporânea e jogo, em que a audiência é chamada a participar e a completar o sentido do objeto artístico. Através do poder transformador do jogo e da subversão do meio, os artistas procuram integrá-lo nas suas obras com propósitos como a evasão à realidade, a crítica, construção e transformação social e a procura de novos resultados estéticos, imersivos e interativos.

**Figura 2.20.** *Ping Pong* na *Playmode*, no MAAT



Fonte: [www.maat.pt](http://www.maat.pt)

O jogo *Bury me, my love* (2018) (Figura 2.21), uma das instalações integrante da exposição *Playmode*, foi desenvolvido por Florent Maurin, numa parceria entre The Pixel Hunt, Figs, ARTE France. Trata-se de uma experiência interativa baseada em narrativas reais, em que o jogador acompanha a viagem de uma emigrante síria, Nour, que decide deixar o seu país, destruído por bombas, onde quase todos os seus familiares já morreram por causa da guerra, e fugir para a Europa. A interação, feita através de mensagens de texto, permite decidir o destino da jovem síria.

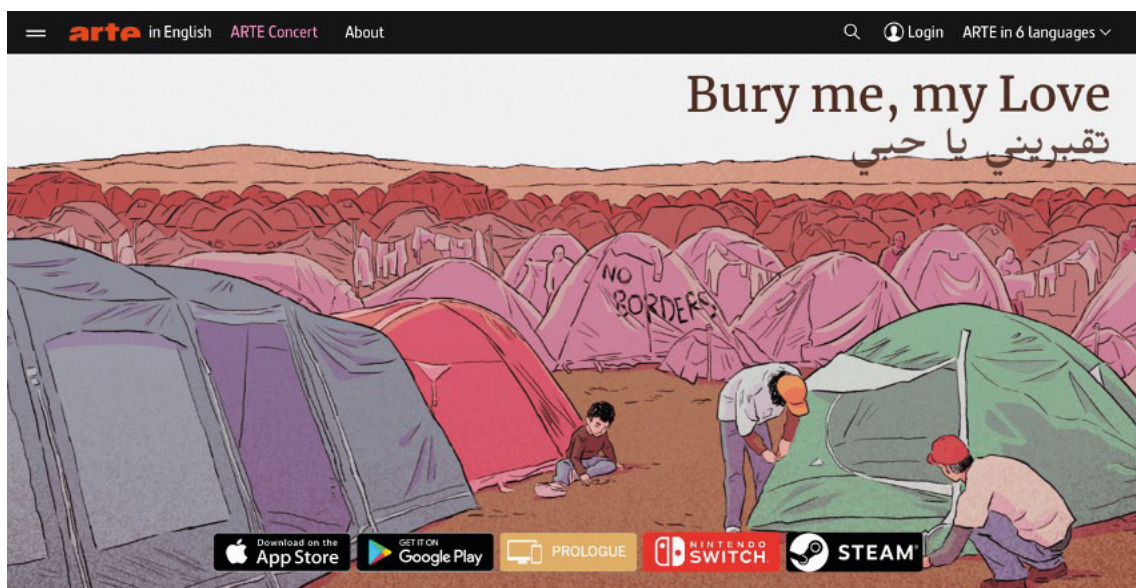
Madj, o marido de Nour, fica na Síria, em Homs, porque a sua mãe e o seu avô ainda estão vivos e não conseguiriam sobreviver sem ele. Para comunicar com Nour, Madj utiliza uma interface semelhante ao *WhatsApp*.

Os protagonistas do jogo preparam sua viagem da melhor maneira possível. Eles estudam os mapas, fazem uma lista de itens que ela poderia usar, juntam as suas escassas economias e compram dois smartphones para se manterem em contacto (Arte, n.d.).

O jogo foi inspirado por uma mulher síria chamada Dana, que tentou chegar à Europa em setembro de 2015. O título do jogo em inglês vai buscar a sua génese à língua árabe, na qual a expressão é utilizada, em momentos de despedida, para pedir ao outro que se cuide e não morra (Arte, n.d.).

Esta obra nasce da intenção de engajar o utilizador, para além do entretenimento, chamando a atenção para a causa dos refugiados, as motivações e dificuldades que estão subjacentes à decisão de deixar o país natal e viajar para a Europa. A partir desta experiência, de acordo com Maurin (2018), os jogadores/interatores podem conhecer as histórias e experiências de refugiados na sua jornada de migração, perceber como é feita a comunicação online entre os sírios e desenvolver competências empáticas ao assumirem o papel de outra pessoa.

Figura 2.21. *Bury me, my love*.



Fonte: [www.arte.tv](http://www.arte.tv)

Este é um jogo de aventura de *storytelling* interativo, baseado em texto (Montfort, 2006; Arte, n.d.) que funciona em consolas, como a Nintendo Switch e em dispositivos móveis. Além do texto também é possível utilizar *links*, fotos, vídeos ou *emojis*. É a escolha das opções de resposta nas mensagens instantâneas entre o jogador e Nour, a emigrante síria, que permitem ajudá-la a superar as dificuldades da viagem. Cada escolha afeta a narrativa, havendo a possibilidade de 19 finais divergentes e mais de 50 caminhos possíveis. As escolhas podem variar entre os caminhos a escolher, as fronteiras a atravessar, continuar sozinha ou juntar-se a outros migrantes, o meio de transporte a escolher, as melhores formas de gastar o pouco dinheiro de que dispõe, entre outros aspetos mais ou menos decisivos para o evoluir da narrativa.

Outro exemplo de instalação/jogo é a obra *Vagamundo* (Figura 2.22), um projeto de arte pública para interação na rua. O seu autor, Ricardo Miranda Zuñiga, produz instalações em

espaços públicos, política ou socialmente engajadas, abordando temas como a imigração, discriminação, gentrificação e os efeitos da globalização. Partindo da sua experiência social ou de estudos de caso, o artista envolve a audiência através de símbolos e metáforas (Gabriel, 2015).

Nesta instalação, é através de um carrinho semelhante a um quiosque de gelados móvel, que Ricardo Miranda Zuñiga explora a situação dos imigrantes ilegais em Nova Iorque. Os interatores são convidados a jogar, com o objetivo de vencer o jogo. No final, ao vencerem, podem escolher entre discriminar novos imigrantes ou ajudar os recém-chegados. Se o interator optar pela discriminação, recebe um nível extra de patrulha de fronteira, onde pode disparar sobre imigrantes ilegais. Se optar por ajudar, recebe uma lista de livros e informações de contacto de organizações sem fins lucrativos, dedicadas a ajudar novos imigrantes.

De acordo com o criador da instalação, esta procura atingir dois objetivos: dialogar com o espaço público e levar à reflexão sobre as dificuldades que os imigrantes ilegais sentem durante a jornada através da fronteira, bem como na adaptação inicial, já nos Estados Unidos (Zuñiga, n.d.).

**Figura 2.22.** Quiosque de gelados com o jogo *Vagamundo: a migrant's tale*.



Fonte: Website de Ricardo Miranda Zuñiga (<https://www.ambiente.com>)

Tal como *Bury me, my love*, *Vagamundo* tem por base uma série de entrevistas, realizadas pelo seu criador, com imigrantes da América Latina, recém-chegados aos Estados Unidos. O computador, monitor e *joystick* são colocados dentro de um carrinho semelhante aos quiosques de gelados móveis que abundam pelas ruas americanas, muitas vezes explorados precisamente por imigrantes sem documentos.

A instalação oferece três níveis diferentes que representam uma evolução na escala social, bem como uma adaptação ao estilo de vida dos Estados Unidos. No primeiro nível, é necessário evitar garrafas atiradas na direção do interator/personagem principal para conseguir um emprego. No segundo nível, a personagem trabalha numa mercearia e tem de lutar contra um inseto desagradável. Finalmente, no terceiro nível, já como empregado de mesa, o interator deve manter os clientes felizes para conseguir um valor mínimo de gorjeta (Zuñiga, n.d.).

A média-arte digital ocupa nestes projetos um lugar de destaque, enquanto expressões artísticas, engajadas em formas de ativismo. Claudia Giannetti (2004), ao refletir sobre o papel do artista na denominada sociedade de informação contemporânea, contrapõe os conceitos de agente interno e de agente externo. O artista enquanto agente externo da sociedade, postura e visão herdada do neorromantismo, é um nómada, um *voyeur*, um observador autónomo e subjetivo. Por outro lado, o artista enquanto agente interno tem consciência que vive e trabalha no contexto da sua sociedade. Neste sentido, as suas produções artísticas integram o sistema social e dialogam com o seu meio. Qual a missão do artista na contemporaneidade? Para Giannetti, deve procurar-se um equilíbrio entre a performatividade imposta pelo capitalismo informacional, através da performatividade das ideias, contornando o estrito academicismo funcional ou a absoluta mercantilização do saber (Giannetti, 2004, p. 3).

Os exemplos que aqui apresentamos confirmam que o contacto entre os videojogos e o campo das artes acontece, não só através de novas formas de interatividade, dispositivos de exibição ou apresentação de tecnologias, mas também pela narrativa e pelo contexto poético e interventivo das obras.

### **2.4.3. Jogos sérios**

Os jogos sérios, uma vertente dos jogos digitais e analógicos, representam uma abordagem específica no campo da educação e do desenvolvimento de competências, com um propósito educacional explícito. São projetados para transmitir uma mensagem ou alcançar um objetivo além da diversão ou entretenimento (Gee, 2003, Schrier, 2016). Embora alguns jogos sérios possam ter elementos educacionais, distinguem-se dos jogos educacionais, por terem um

propósito mais amplo, frequentemente relacionado com questões sociais, comportamentais ou profissionais (Van Eck, 2006).

Embora historicamente os jogos tenham sido vistos principalmente como atividades recreativas e associadas ao entretenimento, eles também desempenham um papel importante na transmissão de conhecimentos e valores. Um jogo sério pode simular situações do mundo real, como a gestão de negócios, prática médica ou resolução de problemas ambientais (Schrier, 2016). Os jogadores são colocados em cenários virtuais, nos quais precisam de aplicar conceitos e tomar decisões que têm consequências dentro do jogo. Organizações não-governamentais, consórcios beneficiários de financiamentos públicos, investigadores, educadores e políticos têm vindo a promover o uso de videojogos na educação cívica. A título de exemplo, referimos o jogo *Neighbour Heroes*, criado em 2021, no Brasil em resposta à necessidade de combater o mosquito *aedes aegypti*, responsável pela disseminação de doenças como dengue, zika e chikungunya (Figura 2.23). Através da narrativa e da interação com o jogo, procura-se que os jogadores entendam que são agentes ativos, com influência no ambiente ao seu redor. As alterações climáticas, a água e a separação dos resíduos têm sido também alvos de gamificação e desenvolvimento de jogos, através de programas locais, nacionais e europeus que apoiam projetos para o desenvolvimento de videojogos ou iniciativas gamificadas que promovem comportamentos sustentáveis.

**Figura 2.23.** Captura de ecrã do ambiente do jogo *Neighbour Heroes*.



Fonte: Neighbour Heroes

Essa abordagem pedagógica é especialmente eficaz porque torna o processo de aprendizagem mais envolvente e memorável, aquilo a que Paul Gee (2003) chama de “aprendizagem situada”. Os jogadores estão mais propensos a internalizar e reter informações quando estão ativamente envolvidos na aprendizagem através da imersão em contextos autênticos e significativos que potenciam a resolução de problemas e a aplicação de conceitos.

Além disso, os jogos sérios têm a capacidade de adaptar o nível de dificuldade e o conteúdo com base no progresso e nas necessidades individuais do jogador, proporcionando uma experiência de aprendizagem personalizada e eficiente, uma vez que são estruturados para encorajar a aprendizagem ativa, fornecendo retorno (*feedback*) imediato, recompensas e desafios progressivamente mais difíceis à medida que os jogadores avançam (Gee, 2003).

O sucesso dos jogos sérios está intrinsecamente ligado à capacidade de evocar respostas emocionais profundas por parte dos jogadores durante a interação, enquanto também oferece uma experiência visualmente atraente e uma experiência de design imersiva (Aguilera et al., 2022). Estes fatores são fundamentais para envolver os jogadores e mantê-los engajados ao longo da experiência. A consciência é importante, pois o jogador precisa de ser sensibilizado por uma narrativa envolvente que o motive a alcançar um objetivo específico dentro do jogo. Uma história bem desenvolvida e envolvente pode despertar emoções e conectar o jogador ao mundo virtual de forma significativa (McGonigal, 2011). A imersão é outro aspeto essencial, na medida em que o jogo pode ser capaz de mergulhar o jogador completamente na experiência do jogo. Isso pode ser alcançado através dos gráficos, da banda sonora ou da mecânica do jogo (McGonigal, 2011; Aguilera et al., 2022). A sensação de progresso é fundamental para encorajar o desempenho do jogador ao longo do jogo (McGonigal, 2011; Schrier, 2016).), este deve fornecer *feedback* claro sobre o progresso do jogador, incentivando-o a continuar avançando e superando desafios (Gee, 2003; Schrier, 2016). Isso pode ser feito através de sistemas de recompensa, desbloqueio de novos níveis ou habilidades, e outros elementos que reforcem o progresso do jogador.

A sensação de perigo, quando incorporada, pode adicionar um elemento de tensão e foco ao jogo. Isso pode ser alcançado através de situações desafiadoras, obstáculos difíceis de superar e consequências significativas para as escolhas do jogador (Gee, 2003; Schrier, 2016). O perigo pode manter o jogador alerta e concentrado, aumentando a experiência de jogo.

Por fim, a sensação de conquista é crucial para motivar o jogador a continuar a jogar. O jogo deve oferecer momentos de vitória e sucesso que recompensem os esforços do jogador e o incentivem a persistir (Salen & Zimmerman, 2003; Zichermann & Cunningham, 2011; Schrier, 2016). Isso pode ser alcançado através de momentos de celebração, conquistas

desbloqueadas e reconhecimento pelo progresso alcançado. Uma sensação de realização ao atingir metas e superar desafios mantém os jogadores envolvidos e investidos na experiência do jogo.

Os videojogos constituem-se como cenários de aprendizagem, por vezes colaborativos, em que o contexto e a experiência do jogo permitem abordar diferentes conteúdos propostos. Perspetivados como arenas de treino onde podem ser exploradas situações de imersão e simulação (Schrier, 2016; Aguilera et al. 2022) quando inseridos em atividades onde os conteúdos e objetivos são pré-definidos, os jogos podem tornar-se ferramentas eficazes de apoio ao ensino, à educação cívica, à promoção de comportamentos participativos e democráticos e à mudança de atitudes, através da motivação intrínseca própria deste meio.

A indústria dos videojogos tem estado atenta ao potencial dos jogos na educação e tem apresentado propostas em vários escopos de intervenção formativa. O jogo *My Child Lebensborn* (2018) (Figura 2.24), um jogo de sobrevivência, baseado em narrativas históricas, desenvolvido pelo Sarepta Studio, no qual o jogador cuida de uma criança, no seio de uma sociedade norueguesa depois da guerra, promove o contacto com os efeitos do discurso de ódio. As ações do jogador influem no bem-estar emocional e físico da criança.

**Figura 2.24.** *My Child Lebensborn*.



Fonte: captura de ecrã do jogo

Já o jogo *Florence* (2018) (Figura 2.25), um videojogo desenvolvido e publicado pela Mountains Studio, permite ao jogador formular perguntas e refletir sobre a sociedade, os relacionamentos, o amor e o ódio, através de uma narrativa de ficção interativa.

**Figura 2.25.** *Florence*.



Fonte: captura de ecrã do jogo.

O jogo *Bad News* (Figura 2.26), já referido no capítulo 2.2.4 sobre a literacia dos média como uma estratégia de resistência ao discurso de ódio, é um exemplo particularmente relevante no contexto dos jogos sérios. Desenvolvido em 2018 pela organização GameChanger em colaboração com a Universidade de Cambridge e a empresa de design DigiNews, foi criado em resposta ao crescente problema da desinformação e das notícias falsas, especialmente nas redes sociais. O objetivo do jogo é abordar as consequências significativas que informações falsas podem ter na sociedade, desenvolvendo-se num contexto de preocupação global com a polarização política e a manipulação da informação, evidenciada por eventos como as eleições nos Estados Unidos em 2016 e o referendo do Brexit.

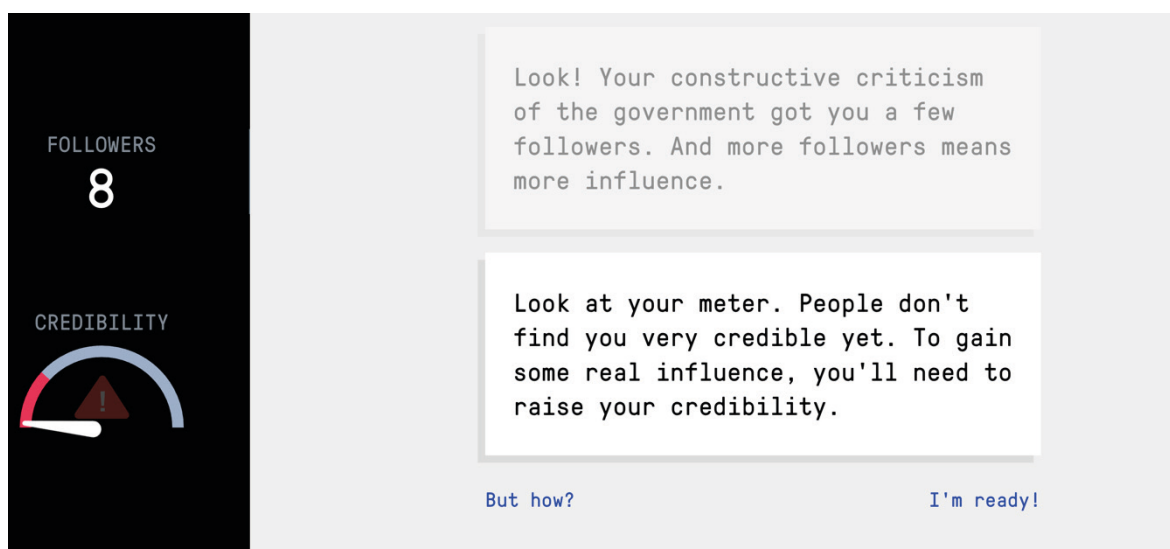
**Figura 2.26.** Ecrã de entrada do jogo *Bad News*.



Fonte: <https://www.getbadnews.com/en>

No jogo, os jogadores assumem o papel de criadores de notícias falsas, utilizando táticas comuns de manipulação e disseminação de informações. Ao simular esta experiência, *Bad News* oferece uma oportunidade educativa para que os jogadores aprendam a reconhecer e criticar as estratégias utilizadas por aqueles que disseminam desinformação (Figura 2.27). Os jogadores são expostos a técnicas como apelos emocionais, descontextualização e manipulação de fontes, enquanto recebem retorno imediato sobre as suas decisões, ilustrando as consequências de espalhar desinformação. Ao longo do jogo, também são apresentadas contranarrativas que ajudam a desmantelar as notícias falsas, promovendo o pensamento crítico. Estudos indicam que essa experiência não apenas aumenta a consciencialização dos participantes sobre a desinformação, mas também melhora sua capacidade de resistir a conteúdos enganadores em contextos da vida real, contribuindo para uma sociedade mais informada e consciente (Roozenbeek et al., 2018). Este jogo está disponível em acesso aberto e em várias línguas, tornando-o acessível a um público diversificado.

**Figura 2.27.** Ecrã do jogo *Bad News*.



Fonte: <https://www.getbadnews.com/en>

Os jogos sérios podem ser entendidos como ferramentas influentes, para a sensibilização dos jogadores através do desenho emocional, motivado por um processo de aprendizagem natural e fluido, que pode ser aplicado ao nível do ensino formal ou informal, porém esta abordagem positivista pode limitar a compreensão das complexidades e das interações sociais, históricas e ideológicas envolvidas no uso de jogos para aprendizagem.

Santos e Ferreira (2019) abordam a importância dos videogames no campo da literacia digital, destacando três dimensões: o desenvolvimento da literacia digital que pode ser feito a partir dos jogos; a literacia digital adquirida ao jogar e a necessidade de integrar a prática de jogar dentro de um reconhecimento social mais amplo. Os autores salientam a resistência dos professores e educadores em adotar videogames na educação, preferindo métodos tradicionais, realçando a ausência de políticas públicas que incentivem a exploração desta tecnologia na educação. Para os autores é necessário repensar as práticas curriculares para incluir os jogos como recursos educativos, tendo em conta documentos como o *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e o *Referencial de Educação para os Média* (Pereira et al., 2023), que são unânimes em reconhecer que se deve tirar o máximo proveito dos média, nomeadamente dos videogames, para o desenvolvimento de competências de literacia digital.

Autores como Audrey Watters (2014) e Aguilera et al. (2022) destacam a forma como o desenvolvimento e aplicação de muitas tecnologias educacionais, incluindo jogos, tendem a ser fundamentados em princípios de behaviorismo e paradigmas centrados em controlo, disciplina e punição. Além disso, a utilização de jogos sérios tem sido alvo de críticas relacionadas com a qualidade e o design dos jogos e com as questões éticas levantadas pela forma de modificação de comportamentos. Outras preocupações têm sido levantadas em relação à necessidade de infraestrutura tecnológica adequada, gestão do tempo de jogo em relação ao currículo escolar e avaliação dos verdadeiros impactos educacionais alcançados pelos alunos.

Embora os referenciais educativos atuais reconheçam a importância das aprendizagens formais e informais e seja inegável que os videogames são amplamente utilizados por jovens e adultos, garantindo a promoção de competências cognitivas, como o raciocínio, a reflexividade, o planeamento, a disposição para o risco, a resolução de problemas, a comunicação, colaboração, pensamento crítico, criatividade, mediação e gestão de conflitos, e flexibilidade (Gee, 2003; Schrier, 2016; Santos et al., 2019), por vezes, persiste uma perceção negativa associada à sua utilização, reforçada pela classificação dos videogames como um distúrbio pela Organização Mundial de Saúde em 2018, associando-os a comportamentos indesejáveis, como alienação e violência.

#### **2.4.4. Videogames e literacia digital**

Jogar videogames pode ser visto como uma prática significativa de literacia digital, envolvendo a produção de significado dentro dos recursos semióticos do jogo (Gee, 2003). Esta

prática é caracterizada por uma interação dinâmica, em que os jogadores interpretam os significados do jogo e lhes respondem, criando um ciclo contínuo de leitura e escrita dentro do contexto do jogo. De acordo com Prensky (2001), os videogames são eficazes para promover a aprendizagem ativa e prática, uma abordagem que permite ao jogador aprender ao fazer, com *feedback* imediato e a oportunidade de ajustar estratégias conforme necessário.

Estudos contemporâneos sobre literacia digital destacam a fluidez dos papéis tradicionalmente atribuídos a produtores e consumidores de mídia (Jenkins, 2008; Reia-Baptista, 2009), enfatizando que a participação ativa na criação de conteúdos digitais pode aumentar a consciência dos indivíduos sobre seu papel na construção de significados, reduzindo a vulnerabilidade a influências externas. Os videogames têm uma influência na construção de conceitos sobre o outro, padrões de comportamento e gestão de conflitos. Embora, durante décadas, a atenção se tenha concentrado principalmente na ligação negativa entre videogames e comportamentos violentos e aditivos, radicalização e extremismos, o potencial positivo dos videogames tem vindo a ser progressivamente reconhecido e explorado. Este potencial reside em criar zonas seguras de comportamento e confronto, reforçando e recompensando comportamentos positivos, e abordando temas sérios de forma lúdica com uma linguagem que ressoa diretamente com os jovens (Gee, 2003; Jenkins, 2008; McGonigal, 2011; Prensky, 2001).

Os videogames, ao oferecerem um espaço interativo e imersivo, permitem que os jogadores interpretem códigos e símbolos e que desenvolvam competências sociais através da comunicação e da colaboração. Nesse sentido, a literacia em videogames promove o potencial criativo dos jogadores na interpretação e criação de significados dentro da experiência imersiva dos jogos. A literacia em videogames promove uma leitura crítica e culturalmente contextualizada do mundo, enfatizando o papel ativo do utilizador na criação e modificação de narrativas dentro dos jogos. Ao contrário da educação tradicional, frequentemente marcada pela individualização do trabalho e pelo espaço limitado da sala de aula, os videogames promovem uma aprendizagem ativa e engajadora, onde os alunos desempenham um papel crucial na construção do seu próprio conhecimento (Prensky, 2001). A compreensão dos videogames envolve reconhecer a importância do contexto cultural, pois a linguagem, a música e outros elementos dos jogos podem ser valorizados por diferentes culturas e subculturas.

Como discutido no capítulo 2.2.4, dedicado à literacia e ao discurso de ódio, as competências digitais são vistas como fundamentais para o século XXI. Santos et al. (2019) identificam três formas distintas em que o jogar videogames se relaciona com a literacia digital:

1. O acesso aos jogos envolve a exploração de várias plataformas digitais (desde computadores até ambientes virtuais), além de engajar em atividades *online* (como pesquisar na Internet) e lidar com diferentes formas de linguagem (como o hipertexto), abrangendo desde estruturas semióticas mais simples até as mais complexas oferecidas pelo jogo.

2. Jogar, muitas vezes, significa participar em comunidades, tanto virtuais quanto físicas, onde os jogadores leem, escrevem e produzem uma ampla variedade de conteúdos (manuais de jogo, discussões em fóruns, dicas), que se inserem num conjunto complexo de práticas de literacia. Isso é particularmente evidente em jogos amplamente populares e com forte presença de fãs.

3. O jogo também pode ser visto como um exercício de literacia digital através da cocriação, codesenho ou design colaborativo. Nos últimos anos, tem-se tornado comum envolver diferentes grupos, com variadas características (como idade e experiência com jogos), na criação de jogos (exemplos incluem eventos como Game Jam ou Hackathon). Baseando-se numa perspetiva socio-construtivista, que valoriza a aprendizagem ativa e o uso de metodologias participativas, estes projetos promovem a literacia digital, facilitando o trabalho colaborativo, mesmo entre aqueles que não têm familiaridade com linguagens mais técnicas, como a programação.

Para perceber o papel dos videojogos como artefactos e transmissores de experiências, é importante inseri-los no contexto da cultura humana, reforçando o seu papel na construção e desenvolvimento cultural e educacional. Nesta perspetiva, a literacia digital pode ser abordada através da lente das "comunidades de prática" — onde os utilizadores partilham crenças e objetivos dentro de uma comunidade — e da construção de conhecimento — onde ideias válidas para a comunidade são incentivadas e aprimoradas, demonstrando a crescente fluidez entre as esferas de produtor e consumidor de média. À medida que a tecnologia e a interatividade evoluem, a participação ativa dos jogadores na criação e interpretação de conteúdos destaca a importância de reconhecer e aproveitar o potencial dos videojogos para promover competências críticas e criativas, desafiando as fronteiras tradicionais entre criar e consumir e contribuindo para um ambiente mais interativo e educacionalmente enriquecedor.

#### **2.4.5. Jogos de ficção interativa**

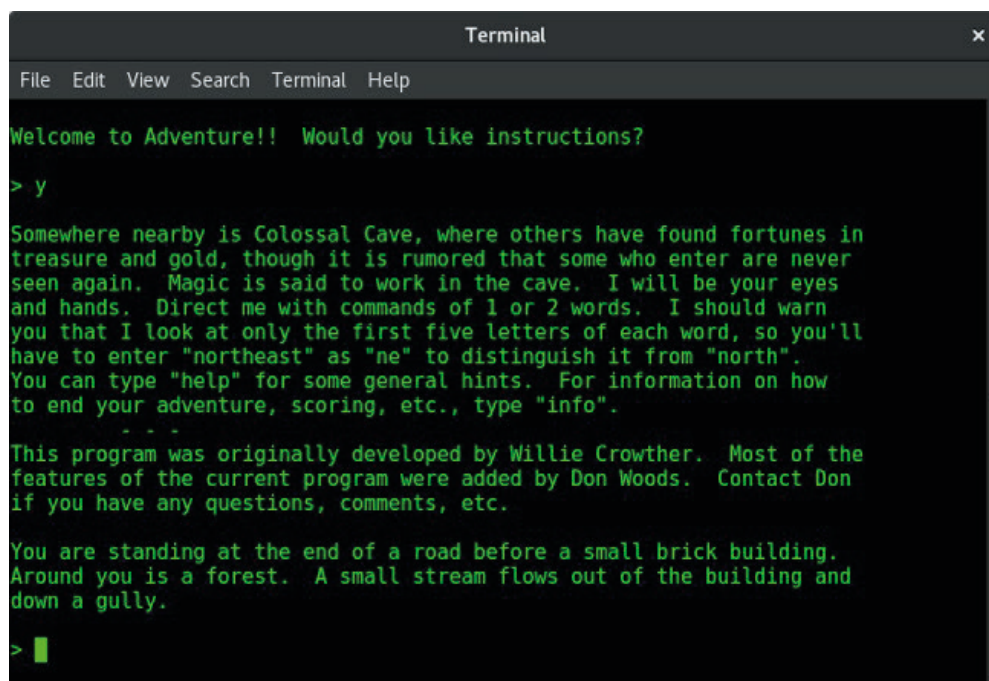
Os jogos de ficção interativa são um género de videojogo que coloca os jogadores no centro de uma narrativa interativa, onde cada escolha e ação influencia diretamente o desenvolvimento da história. Nestes jogos, os jogadores geralmente assumem o papel de

personagens fictícios e são confrontados com uma série de situações e dilemas, perante os quais devem tomar decisões que moldam o fluxo dos acontecimentos.

A principal característica dos jogos de ficção interativa é a ênfase na narrativa e na liberdade do jogador para explorar diferentes caminhos e desfechos. Em vez de se concentrar exclusivamente em mecânicas de jogo tradicionais, como competências de combate ou resolução de quebra-cabeças, estes jogos priorizam a imersão na história e o envolvimento emocional do jogador com os personagens e o universo do jogo (Montfort, 2006).

Os primeiros jogos de ficção interativa surgiram na década de 1970 com os “text adventures”, como *Colossal Cave Adventure* (1976)<sup>23</sup> (Figura 2.28) e *Zork* (1980)<sup>24</sup> (Figura 2.29) (Montfort, 2006). Estes jogos eram baseados em texto e os jogadores interagiam com o ambiente ao digitar comandos de texto simples. Neste tipo de jogo, os jogadores deparam-se com descrições detalhadas de ambientes e situações, e devem tomar decisões através de comandos de texto simples, como "ir para o norte" ou "apanhar a chave".

**Figura 2.28.** *Colossal Cave Adventure* (1976).

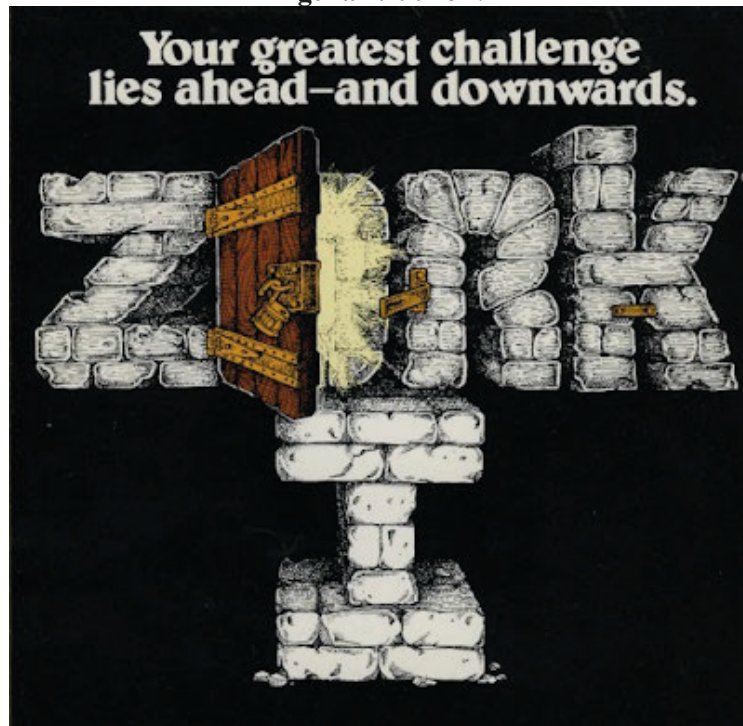


Fonte: opensource.com

<sup>23</sup> *Colossal Cave Adventure*, também conhecido simplesmente como *Adventure*, é um dos primeiros jogos de computador de aventura, criado por Will Crowther em 1976. O jogo é considerado um marco na história dos videojogos, por ser uma das primeiras experiências interativas de exploração num ambiente virtual. Inspirado nas explorações de Crowther em Mammoth Cave, nos Estados Unidos, o jogo apresenta uma caverna virtual composta por várias salas interligadas. Os jogadores navegavam pelo ambiente digitando comandos de texto simples, como "norte", "sul", "pegar", "deixar" e "examinar", para interagir com o mundo do jogo. Apesar dos gráficos simples e da interface baseada em texto, *Colossal Cave Adventure* cativou os jogadores da época pela sua imersão e pela liberdade de exploração que oferecia. O jogo foi posteriormente adaptado e reimaginado em várias versões e influenciou uma geração de desenvolvedores de jogos de aventura (Montfort, 2006).

<sup>24</sup> *Zork* é uma série de jogos de aventura em texto criada pela Infocom na década de 1980. O primeiro jogo da série foi lançado em 1980 e tornou-se, rapidamente, um dos títulos mais populares da época de ouro dos jogos de aventura em texto (Montfort, 2006). Os jogos são ambientados no Grande Império Subterrâneo, um mundo de fantasia, controlado por comandos de texto simples. Uma das características marcantes de *Zork* é o seu humor peculiar, com situações absurdas e referências culturais. Ao longo dos anos, a série recebeu várias sequências e *spin-offs*.

Figura 2.29. *Zork*.



Fonte: opensource.com

As décadas de 1980 e 1990 assistiram ao surgimento da Ficção de Hipertexto, que permitiu aos autores criar histórias que podiam ser navegadas de forma não linear através de hiperligações embutidas no texto. Esta inovação foi seguida por outras formas interativas, como o Cinema Interativo, Instalações Interativas, Drama Interativo e as Narrativas em Videojogos, cada uma explorando diferentes aspetos da interação do utilizador e da imersão narrativa (Koenitz et al., 2015).

Com o avanço da tecnologia, a partir dos anos 90, os jogos de ficção interativa começaram a incorporar elementos gráficos, inicialmente muito simples e limitados, ao nível da jogabilidade (Montfort, 2006). Títulos como *King's Quest*<sup>25</sup> (1980) da Sierra On-Line e *Monkey Island*<sup>26</sup> (1990) da LucasArts (Figura 2.30) foram pioneiros, misturando elementos de aventura com gráficos.

<sup>25</sup> *King's Quest* é uma série de jogos de aventura desenvolvidos pela Sierra On-Line. Foi uma das primeiras séries de jogos a utilizar gráficos em 3D isométricos. O primeiro jogo da série, *King's Quest: Quest for the Crown*, foi lançado em 1984 e foi pioneiro no género de aventura gráfica.

<sup>26</sup> *Monkey Island* é uma série de jogos de aventura *point-and-click* desenvolvida e publicada pela LucasArts. O primeiro jogo da série, *The Secret of Monkey Island*, foi lançado em 1990. Nele, os jogadores assumem o papel de Guybrush Threepwood, um aspirante a pirata que embarca em uma jornada para derrotar o temível pirata LeChuck e resgatar a governadora Elaine Marley. O jogo apresenta uma jogabilidade *point-and-click*, em que os jogadores exploram cenários, interagem com personagens e resolvem quebra-cabeças para progredir na história.

Figura 2.30. *Monkey Island* (1990) da LucasArts.



Fonte: opensource.com

No final dos anos 90, houve uma diminuição da popularidade dos jogos de ficção interativa, devido sobretudo ao aparecimento de outros gêneros muito populares como os jogos de tiro em primeira pessoa (*First-person shooter*). Não obstante, nos anos 2000, houve um renascimento dos jogos de aventura e da ficção interativa, a que Montfort (2006) se refere como a quarta era da ficção interativa. Esta fase reflete uma renovação do interesse pelos jogos de aventura, com o surgimento de títulos independentes e experimentais que exploram novas formas de contar histórias e envolver os jogadores.

A ascensão dos dispositivos móveis e das redes sociais criou novas oportunidades para a distribuição e o partilha de jogos interativos. O aparecimento de títulos como *The Walking Dead*<sup>27</sup> (2012) da Telltale Games (Figura 2.31), e *Life is Strange*<sup>28</sup> (2015) (Figura 2.32) trouxe narrativas ramificadas que afetam o desenrolar da narrativa. A ascensão da indústria *indie* e das plataformas digitais como o Steam e o itch.io<sup>29</sup> permitiu que criadores independentes criassem

<sup>27</sup> *The Walking Dead* é uma série de jogos de aventura desenvolvida e publicada pela Telltale Games, baseada na popular série de banda desenhada do mesmo nome, criada por Robert Kirkman. O primeiro episódio do jogo foi lançado em 2012, e a série foi bem recebida pelo público e pela crítica, ganhando vários prêmios, incluindo o prêmio de Jogo do Ano no Spike Video Game Awards de 2012. O jogo passa-se no mesmo universo apocalíptico *zombie* das histórias de banda desenhada, mas segue uma história independente com personagens originais. Os jogadores assumem o papel de Lee Everett, um ex-presidiário que se torna o guardião de uma jovem chamada Clementine após um ataque de zombies. Ao longo da série, os jogadores tomam decisões que afetam a narrativa e o relacionamento entre os personagens, criando uma experiência de jogo personalizada. A jogabilidade é baseada em conversas e em escolhas rápidas durante cenas de ação, com elementos de quebra-cabeça e exploração ocasionalmente incluídos.

<sup>28</sup> *Life is Strange* é uma série de jogos de aventura desenvolvida pela Dontnod Entertainment e publicada pela Square Enix. O primeiro episódio foi lançado em 2015, e desde então a série ganhou uma grande base de fãs e aclamação da crítica. O jogo segue a história de Max Caulfield, uma estudante de fotografia que descobre que possui o poder de viajar no tempo por um curto período. Com essa habilidade, ela tenta investigar o desaparecimento da sua colega de turma, Rachel Amber, e resolver outros mistérios na cidade fictícia de Arcadia Bay, Oregon. O jogo é conhecido pelas suas escolhas morais complexas e consequências para a narrativa.

<sup>29</sup> itch.io é uma plataforma de distribuição digital que destaca jogos independentes e outras formas de mídia interativa. Fundada em 2013, permite que os criadores partilhem e vendam os seus jogos diretamente ao público.

e distribuíssem jogos de ficção interativa com uma variedade de temas e estilos, o que levou a uma explosão de criatividade e diversidade no género.

**Figura 2.31.** *The Walking Dead.*



Fonte: Steam.

**Figura 2.32.** *Life is Strange.*



Fonte: Steam.

Nos últimos anos, os jogos de ficção interativa têm explorado uma ampla gama de temas sociais, incluindo saúde mental, política, questões de gênero e diversidade. Além disso, vemos uma crescente experimentação com narrativas não lineares, narrativas ramificadas e mecânicas de jogo inovadoras.

*Papers, Please*<sup>30</sup> (2013) (Figura 2.33), por exemplo, é um jogo que coloca os jogadores na pele de um agente de controlo de fronteiras em um país fictício. Neste ambiente, os jogadores enfrentam questões relacionadas com a imigração, a burocracia e a moralidade. A jogabilidade envolve a análise meticulosa de documentos de viajantes, verificação de informações e tomada de decisões críticas que impactam diretamente a vida dos personagens.

Figura 2.33. *Papers, Please*.



Fonte: opensource.com

O jogo desafia os jogadores a equilibrar as demandas da segurança nacional com dilemas éticos e humanitários. À medida que avançam, são confrontados com situações complexas e emocionalmente carregadas, como decidir quem entra ou não no país, considerando os riscos para a segurança e as necessidades humanitárias dos viajantes.

A atmosfera sombria e opressiva do jogo, combinada com a mecânica de jogo, cria uma experiência imersiva e emocionalmente intensa, sendo inevitável refletir sobre questões sociais e políticas relevantes para o mundo contemporâneo.

A característica distintiva dos jogos baseados em texto, dentro da ficção interativa, é a liberdade que oferecem aos jogadores para explorar mundos imaginários e participar ativamente

<sup>30</sup> *Papers, Please* é um jogo independente desenvolvido pelo designer Lucas Pope e lançado em 2013. A jogabilidade é centrada na verificação de passaportes, vistos, autorizações de trabalho e outros documentos para garantir que estejam corretos e atualizados. Conforme o jogo avança, os jogadores enfrentam dilemas morais e éticos, já que precisam equilibrar a segurança do país com a compaixão pelos indivíduos desesperados que procuram entrar no país.

na construção da narrativa. Neste ambiente, a interação não é limitada por gráficos nem por mecânicas de jogo específicas, podendo incentivar a criatividade e a experimentação através da linguagem (Montfort, 2006). Uma das vantagens dos jogos baseados em texto é a capacidade de criar histórias complexas, onde as escolhas dos jogadores têm um impacto direto no curso dos acontecimentos. Cada decisão pode levar a diferentes desdobramentos e finais, tornando cada experiência de jogo única e personalizada.

#### **2.4.6. Gamificação**

A gamificação tem vindo a ganhar destaque nos últimos anos, no entanto a prática de aplicar princípios dos jogos em áreas diversas tem raízes históricas que antecedem o próprio termo e a sua popularização a partir dos anos 2000. A ideia de usar elementos de jogo para motivar comportamentos tem raízes profundas nas culturas humanas, como argumenta Huizinga (2003). O autor sugere que o jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento da civilização, propondo que esta se desenvolve a partir da natureza lúdica do ser humano, e argumenta que muitas práticas culturais, como a arte, o direito e a ciência, têm suas raízes na ludicidade.

A gamificação é um conceito distinto do jogo, porém relaciona-se diretamente com o ambiente lúdico descrito nos capítulos anteriores. Enquanto o jogo é uma atividade estruturada com regras e objetivos definidos, a gamificação refere-se à aplicação de elementos típicos dos jogos, como pontos, níveis e recompensas, em contextos não relacionados com jogos, com o objetivo de aumentar o envolvimento e a motivação em atividades que, de outra forma, poderiam ser percebidas como monótonas ou desinteressantes (Deterding et al, 2011).

As primeiras manifestações modernas de elementos de gamificação remontam a iniciativas de programas de fidelidade e recompensas nas décadas de 1970 e 1980, usadas por empresas para incentivar o comportamento dos consumidores, que ofereciam pontos, prémios e outros incentivos, com o objetivo de criar lealdade em relação à marca (Zichermann e Cunningham, 2011; Deterding et al., 2011). Esta abordagem já incorporava princípios de jogos, ao utilizar sistemas de recompensa para motivar e envolver os participantes. No entanto, tais práticas ainda não eram formalmente reconhecidas como gamificação.

A teoria dos jogos, que estuda as interações estratégicas entre diferentes agentes, também influenciou o desenvolvimento da gamificação. Pesquisas em psicologia e comportamento humano, nos anos 50, sobre reforço positivo e condicionamento, forneceram uma lente para entender a forma como os sistemas de recompensas podem ser eficazes na modificação de

comportamentos, princípios que se tornariam centrais para a gamificação nas décadas seguintes (Deterding et al, 2011).

A popularidade da gamificação começou a aumentar significativamente no início dos anos 2000, com a ascensão do *Web 2.0* e das plataformas de redes sociais. A Internet possibilitou novas formas de interação, e as plataformas digitais começaram a incorporar elementos como *rankings*, pontos e insígnias, inspirados em jogos, para aumentar o tempo de atenção do utilizador. A aplicação da gamificação também demonstrou resultados positivos, no campo da educação, incentivando uma maior participação e envolvimento. Deterding et al. (2011) destacam a forma como a gamificação proporciona um sentido de jogabilidade, transformando tarefas, normalmente vistas como monótonas, em atividades mais atrativas, envolventes e recompensadoras.

Rapidamente, a partir dos anos 2000, a gamificação expandiu-se para novas áreas fundamentais da sociedade, desde a saúde, educação, gestão de recursos humanos até ao marketing digital. Na educação, jogos sérios e plataformas gamificadas começaram a ser utilizados para ensinar competências e conceitos complexos de maneira mais envolvente. Começaram a surgir aplicações de saúde e bem-estar, quer de iniciativas privadas, quer institucionais, com elementos de gamificação, como metas diárias, desafios e recompensas, que incentivam os utilizadores a adotar comportamentos saudáveis. As mecânicas dos jogos começaram a ser usadas para resolver problemas e melhorar a qualidade de vida, ilustrando como a gamificação pode ter impacto positivo em questões sociais.

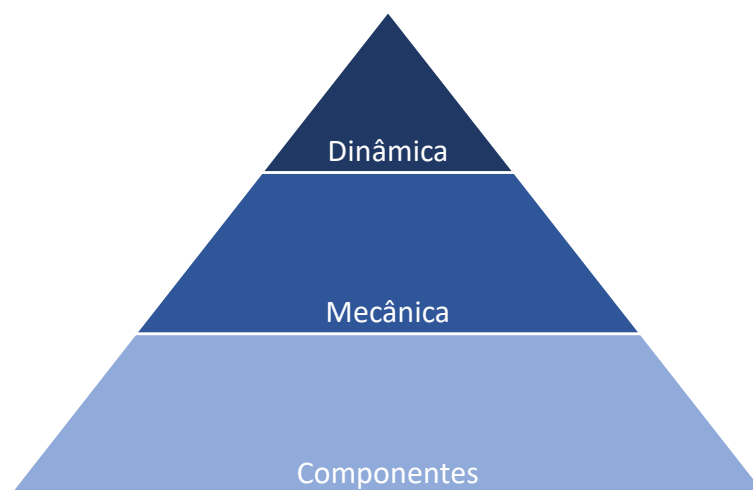
Na gestão de recursos humanos, a gamificação também tem sido amplamente utilizada. Por exemplo, no recurso a sistemas de pontos para a avaliação de desempenho dos colaboradores. Neste tipo de modelo, cada vez mais comum em empresas e instituições, os funcionários acumulam pontos ao completarem tarefas, atingirem metas ou demonstrarem comportamentos alinhados com os valores de determinado sistema corporativo.

Na educação, a gamificação tem como objetivo transformar o jogo numa tarefa, utilizando as mecânicas de jogo para tornar a aprendizagem mais atrativa e interativa. Os componentes do jogo — como metas claras, níveis, sistemas de pontos e *feedback* contínuo — são inseridos na metodologia pedagógica para melhorar o envolvimento e a motivação dos alunos. A gamificação, quando aplicada de forma estratégica, pode favorecer a aprendizagem ao criar um ambiente mais dinâmico e participativo, no qual o aluno se sente desafiado a superar obstáculos, atingindo objetivos de forma gradual e recompensada. Esta abordagem tira partido da psicologia do comportamento, especialmente dos conceitos de motivação intrínseca e

extrínseca, promovendo o envolvimento emocional do aluno com o conteúdo (Deterding et al, 2011; McGonigal, 2011).

Existem três categorias de elementos de jogo que são relevantes para a gamificação: dinâmica, mecânica e componentes (Figura 2.33). Estes elementos são organizados em ordem decrescente de abstração. Cada mecânica está ligada a uma ou mais dinâmicas, e cada componente está associado a um ou mais elementos de nível superior (Werbach e Hunter, 2012). Esta estrutura permite que a gamificação seja aplicada de forma mais eficaz, pois a combinação destes elementos pode ser ajustada conforme os objetivos e o contexto da aplicação. As dinâmicas envolvem os aspetos mais amplos da experiência de jogo, como a motivação do jogador, enquanto as mecânicas são as regras que governam a interação dentro do jogo, e os componentes são os objetos ou ferramentas que fazem a experiência mais tangível.

**Figura 2.34.** Elementos de gamificação.



Fonte: adaptado de Werbach e Hunter, 2011.

As dinâmicas representam os aspetos gerais e mais abstratos do sistema gamificado. Normalmente correspondem a uma estrutura subjacente que organiza e influencia o comportamento dos utilizadores. Segundo Werbach e Hunter (2011), são as dinâmicas que impulsionam o envolvimento emocional e criam um ambiente que estimula a reflexão estratégica, o progresso e a interação social. As dinâmicas mais importantes incluem restrições, que incentivam o pensamento criativo, ao restringir o caminho mais óbvio; emoções, como curiosidade e motivação geradas por *feedbacks* e recompensas; narrativas, que proporcionam coerência ao sistema gamificado; progressão, que permite que o utilizador acompanhe o seu progresso; e relacionamentos sociais, que fomentam a cooperação ou a competição.

No segundo nível, encontram-se as mecânicas, que promovem a ação e progressão no sistema, correspondendo aos elementos que orientam as ações dos jogadores para alcançar objetivos ou vitórias. Podem, igualmente, promover a cooperação ou competição. Entre as dez principais dinâmicas de jogo, descritas por Werbach e Hunter (2011), encontramos a sorte, o *feedback*, as recompensas, as transações e trocas entre os jogadores e os estados de vitória.

No nível mais baixo, encontram-se os componentes, os elementos específicos que concretizam as dinâmicas e mecânicas no sistema gamificado. Werbach e Hunter (2011) descrevem quinze formas de implementação, como *badges*, avatares, conquistas, placard de líderes, pontos ou trocas/transações. Estes componentes tornam o sistema interativo, tornando visíveis os progressos e as recompensas dos jogadores.

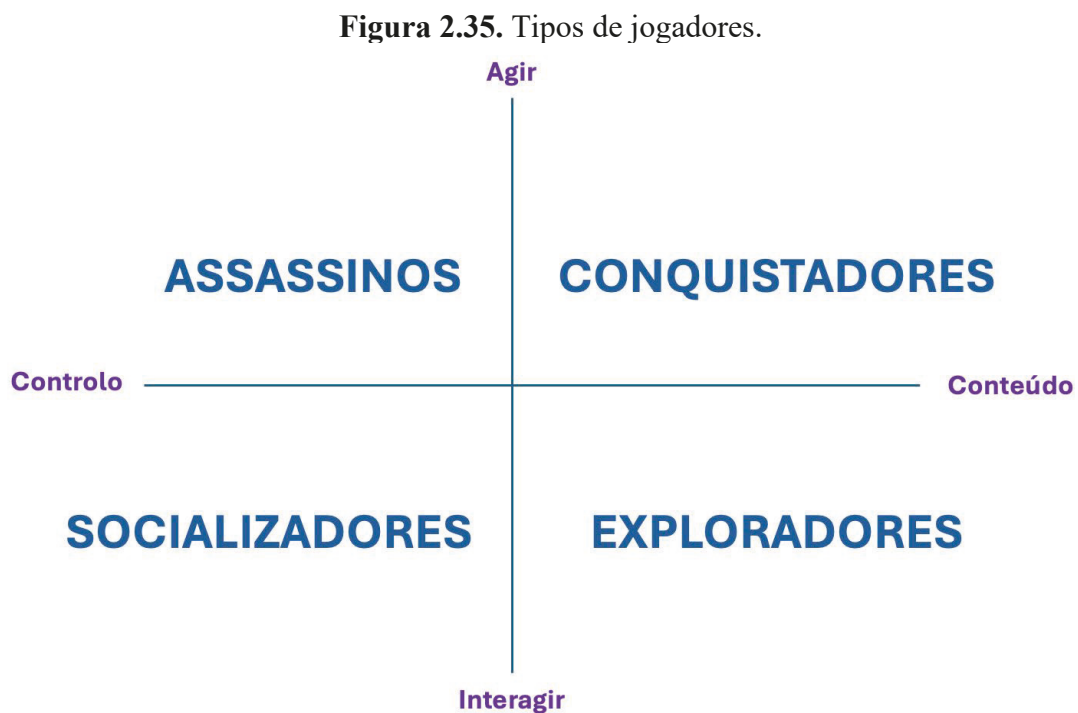
A integração destes três níveis permite criar sistemas gamificados que são dinâmicos e motivadores, adaptados aos objetivos e contexto. A combinação de dinâmicas que geram envolvimento emocional, mecânicas que organizam a ação, e componentes que concretizam as interações é essencial para uma experiência gamificada bem-sucedida.

O conhecimento do público-alvo também é fundamental para desenvolver o sistema gamificado. Bartle (1996), um dos pioneiros na investigação sobre a interação entre jogadores e jogos, descreveu quatro categorias distintas de utilizadores: os assassinos, os conquistadores, os socializadores e os exploradores. Cada uma destas categorias possui características próprias, com as quais os jogadores se identificam mais que ajudam a compreender como os jogadores se envolvem com o jogo, seja através da competição, da realização de objetivos, da interação social ou da exploração do ambiente virtual.

Os conquistadores interessam-se pela superação de desafios. A sua motivação é principalmente intrínseca, vinda do sentimento de realização ao completar uma tarefa, mas também extrínseca, através do desejo de exibir as conquistas, distintivos melhores pontuações. Já os exploradores interessam-se por descobrir e analisar todos os pormenores e segredos dos jogos em que participam. Gostam de seguir pistas, resolver enigmas e observar. São os participantes que procuram explorar novidades e opções oferecidas pelo jogo ou sistema gamificado. Por outro lado, os assassinos são aqueles que desejam vencer a qualquer custo, mesmo que isso signifique desprezar ou prejudicar outros participantes. O seu principal objetivo é ganhar quanto possível, e não hesitam em ser agressivos. Já os socializadores priorizam a interação com outros jogadores, valorizam o trabalho em equipa, a cooperação para enfrentar desafios e a partilha de experiências. A interação social é o que os motiva a participar, e a criação de laços com outros jogadores é fundamental para sua experiência de jogo.

De acordo com Bartle (1996), estes perfis relacionam-se com com dois tipos primários de interesse: conteúdo e controle. Jogadores que priorizam o conteúdo normalmente concentram-se no universo, no estilo e no tema do jogo, procurando aprender sobre o ambiente e interagir com o mundo e com a comunidade do jogo. Já jogadores interessados em controle concentram-se nas ações que podem realizar dentro do jogo, agindo diretamente sobre o ambiente e as dinâmicas do jogo. Aqui, a prioridade é agir no jogo, influenciando o desenvolvimento e o curso da experiência (Figura 2.35).

Os perfis definidos por Bartle (1996) não são rígidos; na verdade, os utilizadores tendem a exibir características de diferentes perfis em várias intensidades, e essas preferências podem mudar dependendo das atividades ou tarefas propostas. Os estilos de jogo estão intimamente relacionados com o que os jogadores gostam de fazer, e os tipos de interação e objetivos variam de jogo para jogo.



*Fonte: Adaptado de Bartle (1996).*

Mais tarde, Kim (2018) aprofundou a investigação sobre as interações entre jogadores, propondo uma matriz de interação social que amplia a teoria de Bartle. A autora focou-se na maneira como os diferentes perfis de jogadores interagem uns com os outros dentro de um jogo, levando em consideração tanto as motivações individuais como as dinâmicas sociais que se formam em torno dessas interações, com base na ideia de que os jogadores podem ter diferentes

tipos de interação dependendo do seu perfil, mas também da situação social e do contexto do jogo.

Kim concluiu que os jogadores podem ser motivados por interações sociais que vão além do simples cumprimento de objetivos dentro do jogo. Ela descreveu quatro tipos principais de interação que podem ocorrer entre os jogadores: cooperação, competição, comunicação e exploração. Estas interações são afetadas pela dinâmica do jogo e pela forma como os jogadores estão dispostos a colaborar, competir ou partilhar as suas experiências com os outros. Esta perspetiva mais detalhada sobre como as interações podem ser mapeadas de acordo com os estilos de jogo e as preferências dos jogadores, permitiu aprofundar o conhecimento sobre a complexidade da experiência do jogador dentro dos sistemas gamificados, através da análise uma dimensão social e relacional às categorias propostas inicialmente por Bartle. Os jogadores, de acordo com a matriz de Kim, podem ser mais propensos a colaborar com os outros quando possuem uma motivação voltada para a interação social (como os socializadores), ou, ao contrário, competir (como os assassinos), dependendo do ambiente do jogo e da dinâmica social criada.

Ao aplicar elementos dos jogos para motivar e envolver os indivíduos em atividades não relacionadas com jogos, a gamificação, demonstrou um grande potencial em áreas como educação, saúde e marketing, transformando as tarefas em experiências mais atrativas e interativas. Ao compreender as dinâmicas motivacionais e sociais dos jogadores, como os perfis descritos por Bartle e Kim, a gamificação permite personalizar as experiências, promovendo resultados positivos, como o aumento da participação e a criação de ambientes colaborativos. A integração estratégica de sistemas gamificados pode melhorar o desempenho, desenvolver competências e atuar <problemas sociais, consolidando a gamificação como uma ferramenta poderosa e adaptável para inovar e transformar processos em diversas áreas.

## **SEGUNDA PARTE**



### 3. Estudo empírico

O estudo empírico da investigação correspondeu à implementação de um inquérito por questionário e ao desenvolvimento da primeira fase de grupos de foco. Este estudo procurou investigar e compreender as experiências e perceções dos jogadores jovens, com idades entre 10 e 18 anos, em relação ao discurso de ódio presente nos jogos *online*. A combinação destas metodologias permitiu uma abordagem abrangente e multifacetada ao fenómeno em estudo, fornecendo uma compreensão mais profunda das interações dos jogadores com o discurso de ódio e as suas consequências no ambiente dos jogos eletrónicos

#### 3.1. Implementação de inquérito por questionário

No âmbito desta investigação, foi preparado um questionário com o objetivo compreender e analisar as experiências e as perceções de indivíduos com idades entre os 10 e os 18 anos no ambiente dos jogos *online*. O objetivo desta atividade foi investigar aspetos críticos do ambiente de jogos *online* com que este grupo demográfico está em contacto, incluindo (1) exposição a discurso de ódio, (2) tipos prevalentes de discurso de ódio encontrados, (3) os jogos e plataformas onde tais incidentes foram mais observados, (4) as reações e respostas a esse conteúdo, (5) a presença de discurso de ódio nos *gameplays*<sup>31</sup> assistidos pelos entrevistados. Com base nestes objetivos, foi possível delinear seis questões de investigação (Tabela 3.2). A resposta a estas questões permitiu orientar as principais conclusões do trabalho de investigação.

**Tabela 3.2.** Correlação entre os objetivos da recolha de dados e as questões do questionário.

OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO	PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO
(1) Avaliar a exposição de jovens jogadores ao discurso de ódio em jogos de vídeo online.	1. Até que ponto os indivíduos com idades entre 10 e 18 anos estão expostos ao discurso de ódio enquanto participam em videojogos <i>online</i> ?
(2) Avaliar os tipos prevalentes de discurso de ódio que encontram.	2. Qual é a natureza do discurso de ódio encontrado por jogadores com idades entre 10 e 18 anos em jogos de vídeo online?

<sup>31</sup> *Gameplays* refere-se à gravação ou transmissão de alguém a jogar um videojogo. Estes vídeos podem incluir comentários, análises ou simplesmente mostrar a jogabilidade do jogo. É uma forma popular de conteúdo em plataformas de partilha de vídeos, como YouTube e a Twitch.

(3) Avaliar os jogos e plataformas onde tais incidentes foram mais comumente observados.	3. Quais os videojogos e as plataformas mais comumente associados a casos de discurso de ódio para indivíduos nesta faixa etária?
(4) Avaliar as reações ao discurso de ódio.	4. Quais são as reações emocionais e comportamentais comuns dos jovens jogadores com idades entre 10 e 18 anos quando confrontados com discurso de ódio em videojogos e plataformas de jogo?
(5) Avaliar a prevalência de discurso de ódio nos <i>gameplays</i> a que assistem.	5. Até que ponto o discurso de ódio está presente nos <i>gameplays</i> a que os jovens desta faixa etária assistem?

Com base nestes objetivos e perguntas de investigação, foi desenvolvido um questionário, composto por 21 perguntas, para recolher informações sobre as experiências de jogo e exposição ao discurso de ódio *online* de indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. A recolha dessas informações foi uma importante base de trabalho para o estudo e para o desenvolvimento da abordagem pedagógica.

Nesta fase, adotando o inquérito por questionário como metodologia de investigação, foi possível chegar a uma base de jogadores diversificada. As experiências associadas ao discurso de ódio em plataformas de jogos permitiram aceder a um conjunto de narrativas proeminentes e identificar contranarrativas capazes de promover um ambiente de jogo mais seguro e inclusivo para a geração mais jovem.

### 3.1.1. Recorte metodológico

A metodologia envolveu uma abordagem mista, combinando perguntas fechadas com perguntas abertas para recolher informações qualitativas sobre as experiências e reações relativas ao discurso de ódio (Creswell, 2009). O questionário também utilizou uma abordagem baseada na escala de Likert (Likert, 1932) para avaliar o acordo dos participantes com várias afirmações. Foi-lhes pedido que indicassem o seu nível de concordância com as frases fornecidas, cada uma relacionada com as suas experiências de jogo e comportamento *online*. A escala variou de "Discordo totalmente" a "Concordo totalmente" e de "Nunca" a "Sempre", permitindo que os respondentes expressassem os seus sentimentos. Esta escala proporcionou uma compreensão mais detalhada sobre como os participantes percebem a sua segurança, reações a mensagens ofensivas e que percepção têm do seu comportamento *online*. Garantiu-se

a existência de uma opção para "Não sei / Não quero responder" para incluir quaisquer incertezas ou abstenções em responder às declarações propostas. Esta abordagem proporcionou a possibilidade de fazer uma análise mais detalhada das atitudes e comportamentos dos participantes em relação aos jogos *online*.

As primeiras questões contribuíram para a caracterização do grupo que participou, recolhendo informações demográficas como idade, género, ano escolar e nacionalidade. Também se exploraram as preferências relativas a plataformas e hábitos de jogo dos respondentes, incluindo o tempo despendido a jogar *online* e os estilos de jogos preferidos.

As questões subsequentes visaram reunir informações sobre as perceções dos participantes sobre segurança *online* e a presença (ou ausência) de comportamentos ofensivos dentro das comunidades populares entre estes jovens. O estudo também procurou compreender as suas reações e respostas a conteúdos que consideravam ofensivos.

Por fim, os participantes foram inquiridos sobre os seus hábitos relacionados com o consumo de *gameplays* e a presença de discurso de ódio neste tipo de média. A seguir, apresenta-se uma lista com as 21 questões do questionário (Tabela 3.3).

**Tabela 3.3.** Lista das 21 perguntas/afirmações do questionário.

Questão/Afirmação	Subafirmação	Tipo de questão	Opções de Resposta
1. Indique quanto tempo passa a jogar online.	—	Escolha única	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nunca</li> <li>● 1 hora por dia</li> <li>● 2 a 3 horas por dia</li> <li>● 3 a 5 horas por dia</li> <li>● Mais de 5 horas por dia</li> </ul>
2. Qual o tema de jogo que prefere?	—	Escola múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aventura</li> <li>● Ficção Científica</li> <li>● Fantasia</li> <li>● Desporto</li> <li>● Terror</li> <li>● Super-heróis</li> <li>● Mistério</li> <li>● Militar/Guerra</li> <li>● Outro. Qual?</li> </ul>
3. Que tipo de jogo prefere?	—	Escola múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ação e Aventura</li> <li>● Plataformas</li> <li>● Puzzle</li> <li>● Estratégia</li> <li>● Narrativa Visual</li> <li>● Jogo de Interpretação de Personagens (RPG) <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tiro em Primeira Pessoa (FPS)</li> </ul> </li> <li>● Luta</li> <li>● Sobrevivência</li> <li>● Corrida</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jogos de Grupo</li> <li>● Ritmo e música</li> <li>● Simuladores</li> <li>● Batalha Real</li> <li>● Outro. Qual?</li> </ul>
4. O que mais gostas de fazer no jogo?	—	Pergunta aberta	—
5. Escreve o nome dos teus três jogos favoritos.	—	Pergunta aberta	—
6. Que plataformas mais usas para jogar?	—	Escola múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Telemóvel</li> <li>● PC</li> <li>● Web</li> <li>● Xbox</li> <li>● Playstation</li> <li>● Nintendo</li> <li>● Outra. Qual?</li> </ul>
7. Que plataformas mais usas para falar sobre os jogos?	—	Escola múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discord</li> <li>● Steam</li> <li>● Guilded</li> <li>● DLive</li> <li>● Twitter</li> <li>● WhatsApp</li> <li>● Outra. Qual?</li> </ul>
8. Após jogar, costumavas falar com os amigos sobre o que aconteceu no jogo?	—	Escolha única	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Yes</li> <li>● No</li> </ul>
9. Quando acabas de jogar, como te sentes?	—	Escolha múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relaxado</li> <li>● Triste</li> <li>● Cansado</li> <li>● Feliz</li> <li>● Não sinto nada em particular</li> <li>● Outro. Como?</li> </ul>
10. Nos jogos e plataformas de jogo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sinto-me seguro</li> <li>b. Sinto-me ofendido por outros jogadores</li> <li>c. Sei como reagir se alguém for mau para mim ou para outros jogadores</li> <li>d. Insulto outros jogadores</li> </ul>	Escala de Likert	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discordo totalmente</li> <li>● Discordo</li> <li>● Nem discordo nem concordo</li> <li>● Concordo</li> <li>● Concordo totalmente</li> <li>● Não sei / Não quero responder</li> </ul>
11. Have you had contact with unpleasant expressions related to:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sexual orientation</li> <li>b. Physical appearance</li> <li>c. Ethnicity or Nationality</li> <li>d. Religion</li> <li>e. Gender</li> <li>f. Player's performance</li> </ul>	Escala de Likert	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Never</li> <li>● Rarely</li> <li>● Sometimes</li> <li>● Frequently</li> <li>● Always</li> <li>● I don't know / I don't want to answer</li> </ul>

12. Como reages?	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Ignoro</li> <li>b. Conto a um amigo</li> <li>c. Conto a um adulto</li> <li>d. Reporto na plataforma ou no jogo</li> <li>e. Respondo da mesma forma</li> </ul>	Escala de Likert	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nunca</li> <li>● Raramente</li> <li>● Às vezes</li> <li>● Frequentemente</li> <li>● Sempre</li> <li>● Não sei/Não quero responder</li> </ul>
13. Quando denuncia o que acontece?	—	Escolha única	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O jogador que ofendeu é bloqueado</li> <li>● O jogador que ofendeu é banido</li> <li>● Não sei</li> <li>● Prefiro não responder</li> <li>● Outro. Qual?</li> </ul>
14. Indique como se sente quando outro jogador é ofensivo.	—	Escolha múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preocupado</li> <li>● Triste</li> <li>● Vergonha</li> <li>● Zangado</li> <li>● Assustado</li> <li>● Entusiasmado</li> <li>● Animado</li> <li>● Vingativo</li> <li>● Não sinto nada em particular</li> <li>● Não sei / Não quero responder</li> <li>● Outro. Como?</li> </ul>
15. Em que situações ofendes alguém?	—	Escolha múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pela emoção</li> <li>● Pelo divertimento</li> <li>● Devido ao desempenho do jogador</li> <li>● Devido à aparência física do jogador</li> <li>● Devido à orientação sexual do jogador</li> <li>● Devido à etnia do jogador</li> <li>● Devido à religião do jogador</li> <li>● Devido ao género do jogador</li> <li>● Nunca ofendi ninguém</li> <li>● Não sei / Não quero responder</li> <li>● Outro. O quê?</li> </ul>
16. Escreve o nome de três videojogos onde encontras mais frequentemente mensagens ofensivas.	—	Questão aberta	—
17. Quanto tempo passas a ver <i>gameplays</i> ?	—	Escolha única	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1 hora por dia</li> <li>● 2 a 3 horas por dia</li> <li>● 3 a 5 horas por dia</li> <li>● Mais de 5 horas por dia</li> </ul>
18. Por que razão assistes a estes <i>gameplays</i> ?	—	Escolha múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Por diversão</li> <li>● Para deconvolver as minhas competências de jogo</li> <li>● Para encontrar novos jogos</li> <li>● Outras. Quais?</li> </ul>

19. Com que frequência encontras discurso de ódio nas <i>gameplays</i> a que assistes?	—	Escolha única	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nunca</li> <li>● Raramente</li> <li>● Às vezes</li> <li>● Frequentemente</li> <li>● Sempre</li> <li>● Não sei / Não quero responder</li> </ul>
20. Indica as plataformas em que encontras mais mensagens ofensivas.	—	Escolha múltipla (1 to 3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discord</li> <li>● Twitch</li> <li>● DLive</li> <li>● Steam</li> <li>● Epic Games</li> <li>● Outros. Quais?</li> </ul>
21. Escreve o nome do <i>gamer</i> que segues com mais frequência.	—	Questão aberta	—

A investigação foi conduzida através da plataforma de acesso aberto EUSurvey - uma ferramenta de gestão de inquéritos por questionário da Comissão Europeia - em três escolas localizadas no sul de Portugal. A implementação dos questionários foi implementada em colaboração com um professor de cada escola e a participação dos alunos levou aproximadamente 15 minutos.

No que diz respeito às considerações éticas, a participação dos alunos foi voluntária e o anonimato foi assegurado. Para tal, foi obtido um consentimento informado, assinado através da figura do Diretor de Turma pelos encarregados de educação, no caso dos participantes menores de 18 anos, e diretamente pelos próprios alunos, quando maiores de 18 anos. O consentimento incluía, ainda, a possibilidade de captação de imagem e respetiva utilização no âmbito da disseminação dos resultados da investigação.

Os participantes receberam informações claras sobre os objetivos da investigação, tendo sido exposto de forma clara o contexto em que a investigação estava a ser conduzida, os procedimentos e os possíveis resultados. O investigador responsável por supervisionar e aplicar o inquérito estabeleceu uma relação transparente com todos os participantes, mantendo uma postura neutra e imparcial. Por fim, todos os dados e informações recolhidos foram tratados e apenas tiveram acesso a eles os membros da equipa de investigação, a fim de garantir a confidencialidade (Mirza et al., 2023; Halasa, 2005; Mack et al., 2005; BERA, 2004; Miles & Huberman, 1994; Dane, 1990).

Com um total de 189 respondentes, os metadados relacionados com o género dos estudantes indicam que 56,61% responderam “Feminino”, 41,27% “Masculino”, 1,59% “Outro”, e 0,53% optaram por não responder. Quanto às idades e nacionalidade dos participantes, as respostas foram distribuídas da seguinte forma (Tabela 3.4 e Tabela 3.5):

**Tabela 3.4.** Percentagem de respostas por faixa etária dos participantes.

Idade	%	Idade	%	Idade	%
10	0,53 %	13	5,32 %	16	19,1 5%
11	-	14	19,6 8%	17	7,45 %
12	3,72 %	15	40,4 3%	18	1,60 %

**Tabela 3.5.** Percentagem de respostas por nacionalidade dos participantes.

País	%	País	%	País	%	País	%
Portugal	81, 77%	Reino Unido	1,04 %	Índia	0,52 %	Filipinas	0,52 %
Brasil	7,2 9%	Bélgica	0,52 %	Israel	0,52 %	Roménia	0,52 %
Venezuela	3,1 3%	Canadá	0,52 %	Moldávia	0,52 %	U.S.A.	0,52 %
Alemanha	1,0 4%	Grécia	0,52 %	Nepal	0,52 %	Ucrânia	0,52 %

O inquérito facilitou uma exploração abrangente de diversos aspetos relacionados com as experiências de jogo *online*. Esta amostra proporcionou uma perspetiva mais ampla e aumentou a potencial generalização dos resultados. No entanto, é importante reconhecer que a dependência de dados autorelatados pode introduzir um viés potencial (Bergen, 2020), capaz de afetar a precisão das respostas, uma vez que os participantes podem modificá-las para se alinharem com o que compreender ser comportamentos socialmente aceitáveis ou desejáveis.

### 3.1.2. Análise dos dados recolhidos

Os resultados do inquérito revelaram os principais padrões, tendências e perceções que emergiram das respostas. O objetivo deste subcapítulo não é apenas apresentar os resultados empíricos, mas também desenvolver uma reflexão crítica em torno das amplas implicações destes resultados. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para o contínuo discurso sobre segurança *online*, cidadania digital e o desafio que os jovens enfrentam ao navegar no mundo virtual dos

jogos. Levando em consideração as questões de investigação (Tabela 3.2), a seguir está uma análise dos principais resultados do questionário.

1. *Até que ponto os indivíduos com idades entre 10 e 18 anos estão expostos a discursos de ódio ao participarem em atividades de jogos de vídeo online?*

**Tabela 3.6.** Resultados da pergunta 1 "Indica quanto tempo passas a jogar *online*".

<b>Indica quanto tempo passas a jogar <i>online</i></b>	
Nunca	31,22%
1 hora por dia	23,81%
2 to 3 horas por dia	22,22%
3 to 5 horas por dia	12,70%
Mais de 5 horas por dia	9,52%
Nenhuma resposta	0,53%

A primeira questão procurou compreender melhor o nível de contato que os respondentes têm com ambientes onde podem decorrer interações com outros jogadores e onde o discurso de ódio *online* pode estar presente. Conforme apresentado na Tabela 3.6, embora a resposta mais comum tenha sido "Nunca" (31,22%), um grande número de alunos afirmou que joga videojogos *online* (68,25%): "1 hora por dia" (23,81%); "2 a 3 horas por dia" (22,22%); "3 a 5 horas por dia" (12,70%); e "Mais de 5 horas por dia" (9,52%), sendo esta soma prevalente.

**Tabela 3.7:** Resultados da questão 10 "Nos jogos e plataformas de jogo"

<b>Em jogos e plataformas de jogo</b>						
	<b>Discor do totalmente</b>	<b>Discor do</b>	<b>Nem discord nem concordo</b>	<b>Conco rdo</b>	<b>Conco rdo totalmente</b>	<b>Não sei/Não quero responder</b>
<b>Sinto-me seguro</b>	2,29%	4,58%	29,01%	28,24%	28,24%	7,63%
<b>Sinto-me ofendido por outros jogadores</b>	25,19%	29,77%	29,01%	8,40%	5,34%	2,29%
<b>Insulto outros jogadores</b>	30,00%	20,00%	16,92%	6,92%	20,77%	5,38%

Para avaliar exposição ao discurso de ódio *online*, foi solicitado aos participantes que classifikassem o seu grau de concordância com três declarações relacionadas com as suas

experiências em jogos e plataformas de jogo (Tabela 3.7): "Sinto-me seguro(a)", "Sinto-me ofendido(a) por outros jogadores" e "Insulto outros jogadores".

Em relação a "Sinto-me seguro(a)", a maioria dos respondentes (56,48%) concorda, com 28,24% a indicar "Concordo" e 28,24% a indicar "Concordo totalmente". Pelo contrário, apenas 6,87% discordam. Este padrão é semelhante ao observado em "Sinto-me ofendido(a) por outros jogadores", o que mostra que a maioria dos participantes (54,96%) não se sente ofendido, com 29,77% a indicar "Discordo" e 25,19% a indicar "Discordo totalmente". No entanto, os resultados mostram que uma percentagem mais substancial de jovens jogadores (13,74%) se sente ofendido por outros jogadores.

Em relação à declaração "Insulto outros jogadores", a maioria (50%) respondeu que discorda (30% "Discordo totalmente" e 20% "Discordo"). Um resultado digno de nota é que a segunda resposta mais comum foi "Concordo totalmente", com 20,77% das respostas. No total, 27,69% dos respondentes concordam com a declaração.

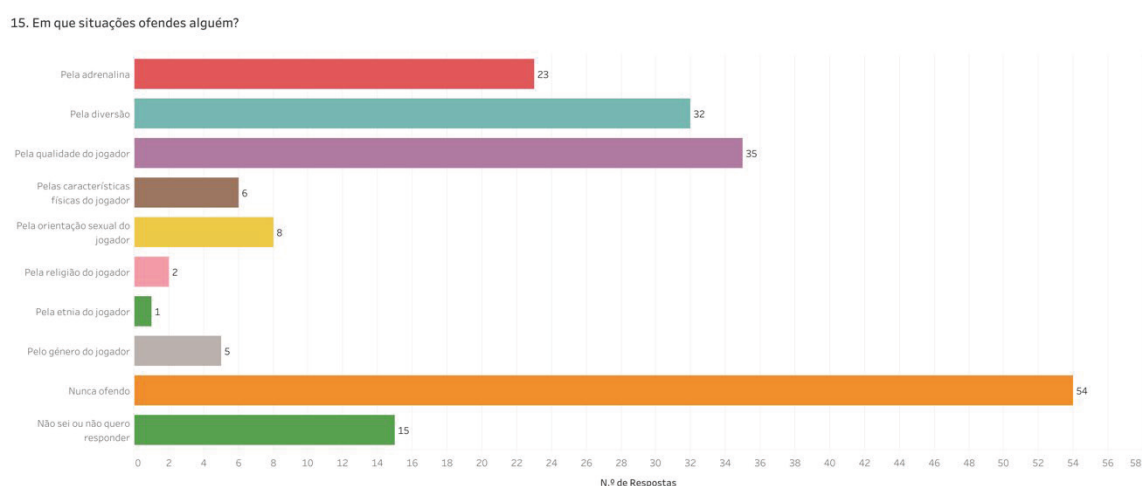
Os dados confirmam que os jovens jogadores estão expostos ao discurso de ódio enquanto participam em videojogos *online*, dado que uma percentagem significativa (27,69%) concorda que insulta outros jogadores e 13,74% relata sentir-se ofendido por outros jogadores. No entanto, apesar da prevalência do discurso de ódio, a maioria dos jovens participantes sente-se segura em ambientes de jogos *online*. Estes resultados sugerem que muitos jovens jogadores podem normalizar ou minimizar o impacto do discurso de ódio, conforme confirmado por estudos anteriores (Beres et al., 2021).

2. Qual é a natureza do discurso de ódio encontrado por jogadores com idades entre 10 e 18 anos em jogos de vídeo online?

**Tabela 3.8.** Resultados da pergunta 11 "Tiveste contacto com expressões desagradáveis relacionadas com".

Tiveste contacto com expressões desagradáveis relacionadas com						
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Não sei/Não quero responder
<b>Orientação sexual</b>	64,62%	13,08%	10,77%	3,85%	3,85%	3,85%
<b>Aparência física</b>	50,77%	20,77%	13,08%	3,08%	9,23%	3,08%
<b>Etnia e nacionalidade</b>	58,14%	12,40%	12,40%	6,20%	7,75%	3,10%
<b>Religião</b>	75,19%	7,75%	3,10%	4,65%	6,98%	2,33%
<b>Género</b>	59,23%	11,54%	10,77%	7,69%	9,23%	1,54%
<b>Performance do jogador</b>	22,86%	16,43%	21,43%	21,43%	16,43%	1,43%

**Gráfico 3.1.** Resultados da pergunta 15 "Em que situações ofendes alguém?"



A avaliação da frequência de discurso de ódio relacionado com: “Orientação sexual”, “Aparência física”, “Etnia ou nacionalidade”, “Religião”, “Género” e “Desempenho do jogador” (Tabela 3.8) permitiu entender a natureza do discurso de ódio encontrado por estes

participantes em videogames e analisar os principais gatilhos que o provocam. Por outro lado, a pergunta 15 (Gráfico 3.1) permitiu reunir informações sobre as razões que levam os participantes a ofender outros jogadores.

Os resultados apresentados na Tabela 3.8 mostram que a maioria das respostas para cada uma das variáveis tendeu a cair em “Nunca” e “Raramente”. Estas duas respostas combinadas obtiveram, no extremo inferior, 70,77% (para “Género”) e, no extremo superior, 82,94% (para “Religião”). Por outro lado, as respostas “Sempre”, “Frequentemente” e “Às vezes” juntas também obtiveram resultados notáveis: “Género” (27,69%), “Etnia ou Nacionalidade” (26,35%), “Aparência Física” (25,39%), “Orientação Sexual” (18,47%) e “Religião” (14,73%).

O facto de o género ser a segunda resposta mais comum está em linha com estudos anteriores que identificam este tipo de ódio como sendo particularmente comum dentro destas comunidades (Dragiewicz et al., 2018; KhosraviNik & Esposito, 2018; Battista e Camargo, 2023). Segundo Sobieraj (2018) e Sundén e Paasonen (2018), as mulheres são frequentemente sujeitas a experiências negativas, incluindo comentários abusivos e degradantes, hostilidade, difamação, intimidação, humilhação, assédio e até mesmo ameaças de violação e morte.

Em contraste com os outros resultados, a outra opção para o tipo de insulto, ou seja, “Desempenho do jogador”, mostrou um menor grau de disparidade entre as respostas: “Nunca” e “Raramente” obtiveram 39,29% das respostas, enquanto “Às vezes”, “Frequentemente” e “Sempre” obtiveram 59,29%.

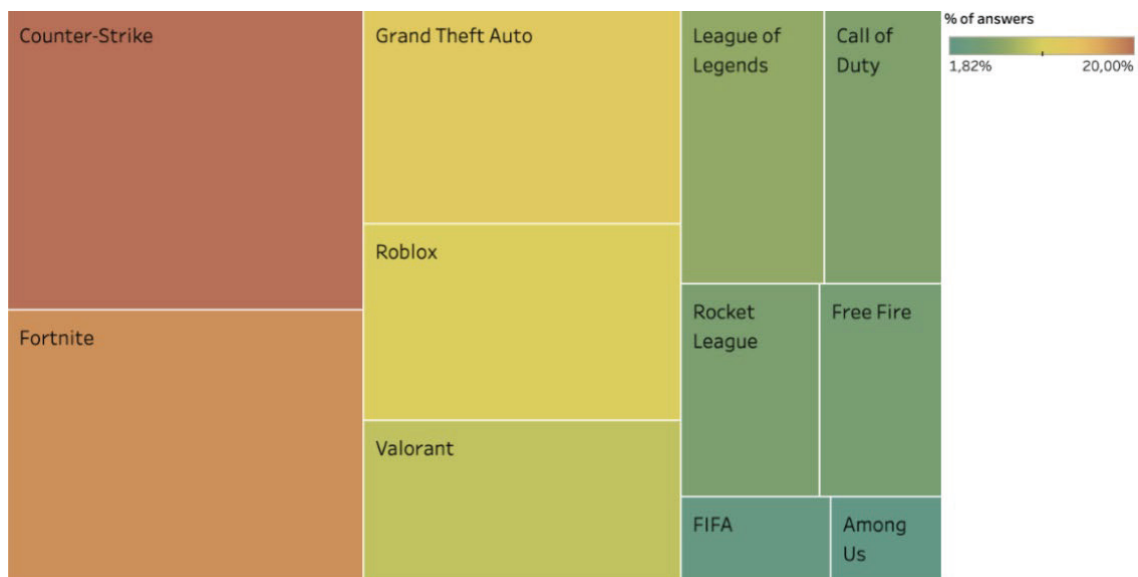
Este contraste entre os alunos que respondem, “Desempenho do jogador”, *versus* outro tipo de insultos foi novamente confirmado nas respostas à pergunta 15 - “Em que situações ofende alguém?”. Apesar de a maioria responder “Nunca ofendi ninguém” (29,83%), a segunda resposta mais frequente foi precisamente “Devido ao desempenho do jogador” (19,34%) - outras respostas relacionadas com as características do jogador variaram entre 0,55% (“Etnia”) e 4,42% (“Orientação sexual”). Quanto às segunda e terceira respostas mais comuns a esta pergunta, relacionadas com os motivos pelos quais insultam outros jogadores, os participantes responderam “Por diversão” (17,68%) e “Pela excitação” (12,71%) (Gráfico 3.1).

Os resultados são claros sobre a prevalência do discurso de ódio relacionado com o desempenho dos jogadores e parecem indicar que este é o principal gatilho para a ocorrência deste tipo de discurso. Apesar deste facto, é importante sublinhar que as respostas relacionadas com género, etnia, aparência física, orientação sexual e religião também estão claramente presentes. Os dados da pergunta 15 também parecem reforçar a normalização do discurso de ódio (Beres et al., 2021) dentro destes ambientes, uma vez que as respostas “Por diversão” e “Pela excitação” são, respetivamente, a segunda e terceira razões mais comuns para insultar

outros jogadores, o que pode demonstrar um certo grau de conformidade ou aceitação do fenômeno como parte da experiência de jogos *online*.

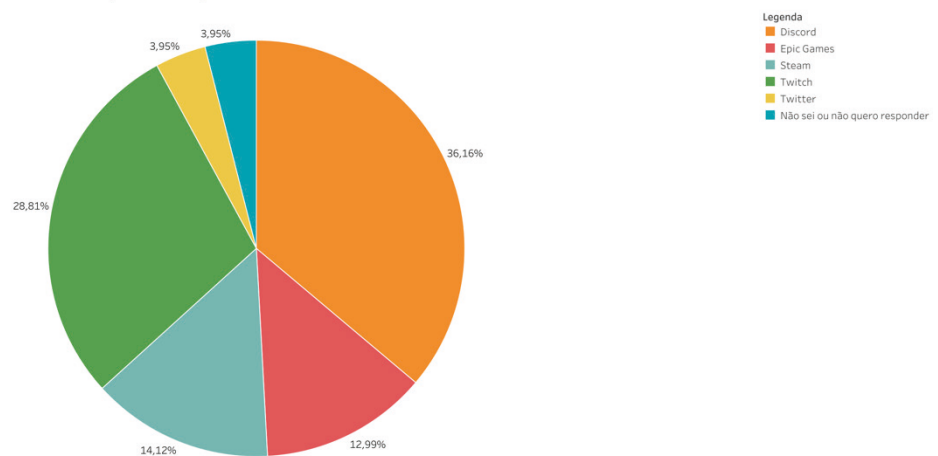
3. *Quais são os jogos online e as plataformas de jogo mais comumente associados a casos de discurso de ódio para indivíduos nesta faixa etária?*

**Gráfico 3.2.** Resultados da pergunta 16 "Indica o nome de três videojogos onde encontras mais frequentemente mensagens ofensivas".



**Gráfico 3.3.** Resultados da pergunta 19 "Indica as plataformas onde encontra mais frequentemente mensagens ofensivas."

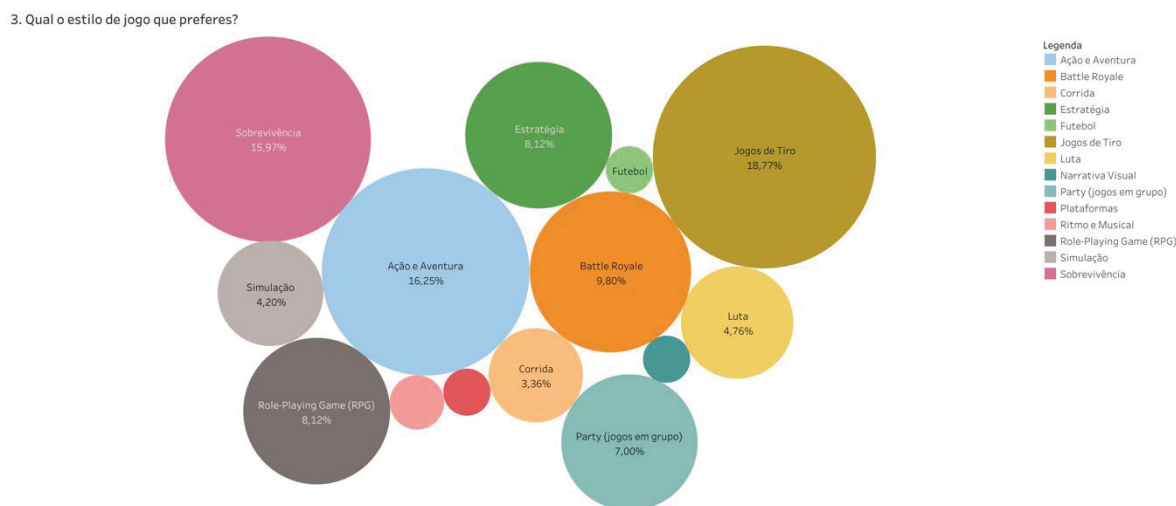
19. Indica as plataformas onde encontras com mais frequência mensagens ofensivas.



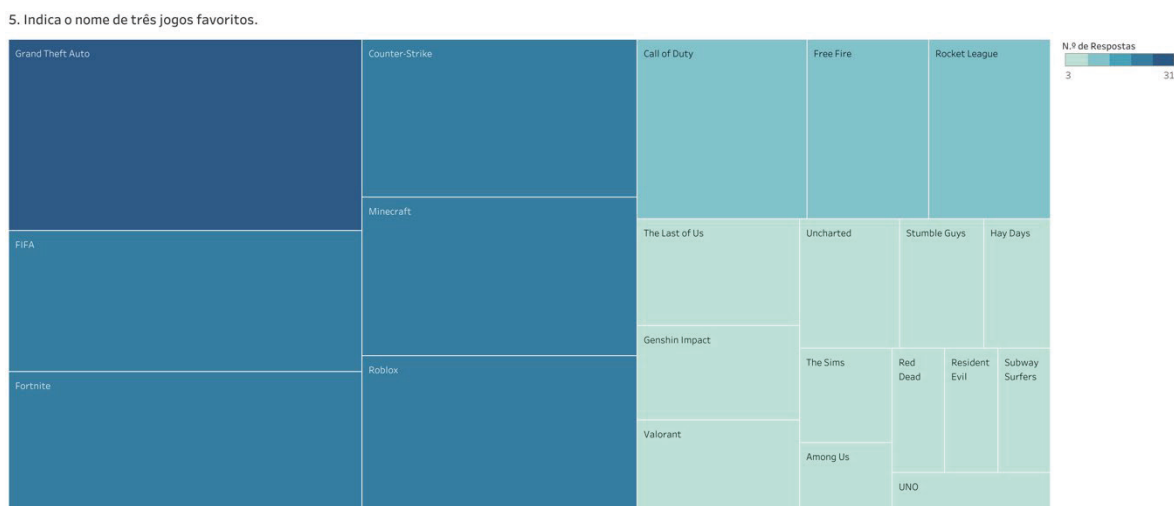
Foi solicitado aos participantes que identificassem os videogames e as plataformas de jogos (Gráfico 3.2) onde mais frequentemente encontravam discurso de ódio (Gráfico 3.3). No que diz respeito aos videogames, os cinco títulos que receberam mais respostas foram *Counter-Strike* (18,13%); *Fortnite* (16,48%); *Grand Theft Auto* (11,54%); *Roblox* (10,44%); e *Valorant* (8,79%). 9,34% dos entrevistados responderam "Não sei / Não quero responder". As restantes respostas estão apresentadas no Gráfico 2. Quanto às plataformas, as principais respostas foram: "Discord" (36,16%), "Twitch" (28,81%), "Steam" (14,12%) e "Epic Games" (12,99%).

Os videogames onde o discurso de ódio parece ser mais prevalente são os jogos de ação, tiro e sobrevivência. Isto reflete os resultados da pergunta três - "Qual o tipo de jogo que preferes?", (Gráfico 3.4) onde as respostas mais prevalentes foram "Jogos de Tiro" (18,77%); "Ação e Aventura" (16,25%); "Sobrevivência" (15,97%); e "Battle Royale" (9,80% (Gráfico 4). Também se relaciona com as respostas à pergunta cinco "Escreva o nome dos seus três jogos favoritos", sendo o primeiro *Grand Theft Auto* (13,66%), seguido por *Fortnite* (10,13%), *FIFA* (10,13%), *Counter-Strike* (8,81%), *Minecraft* (8,81%), *Roblox* (8,81%), *Call of Duty* (6,17%) e *Free Fire* (4,41%) (Gráfico 3.5).

**Gráfico 3.4.** Resultados da pergunta 3 "Qual o tipo de jogo que preferes?"



**Gráfico 3.5.** Resultados da pergunta 5 "Indica o nome de três jogos favoritos".

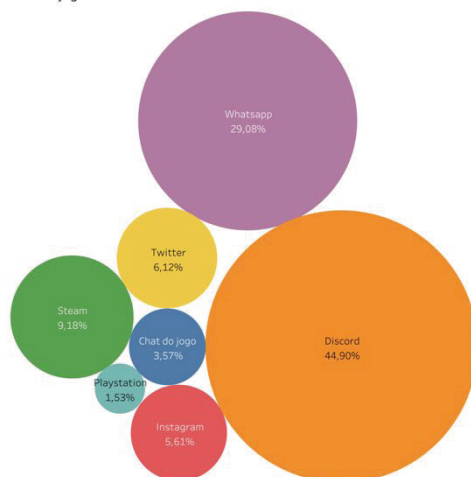


Desta forma, é de salientar que os estilos mais e os jogos mais populares estão, na sua maioria, relacionados com os jogos onde os entrevistados mencionaram que existem mais instâncias de discurso de ódio. A única exceção a este padrão é o *Minecraft* que, apesar de ser indicado por 8,81% como um dos seus jogos favoritos, não é mencionado quando se trata da presença de discurso de ódio.

Esta tendência, onde a resposta mais popular se relaciona com uma maior prevalência de discurso de ódio, também se aplica às plataformas de jogo. O Discord, identificado por 36,16% como a plataforma onde mais frequentemente podem ser encontradas mensagens ofensivas, é também a resposta dominante à pergunta sete - "Que plataformas utilizas mais para falar sobre o jogo?"-, com 44,90% (Gráfico 3.6).

**Gráfico 3.6.** Resultados da pergunta 7 "Quais as plataformas que mais utilizas para conversar sobre o jogo?"

7. Quais as plataformas que mais utilizas para conversar sobre o jogo?



A maior exposição dos participantes ao discurso de ódio nos jogos e plataformas adjacentes pode ser atribuída ao facto de estes serem os ambientes de jogo *online* com que mais frequentemente interagem. Portanto, com base nestes dados, não podemos concluir com certeza que estes jogos e plataformas de jogo têm inerentemente mais manifestações de discurso de ódio. Mesmo assim, porque os títulos e plataformas mencionados são os mais populares - e, portanto, onde é mais prevalente encontrar discurso de ódio - estes jogos e plataformas podem servir como referência para esta investigação.

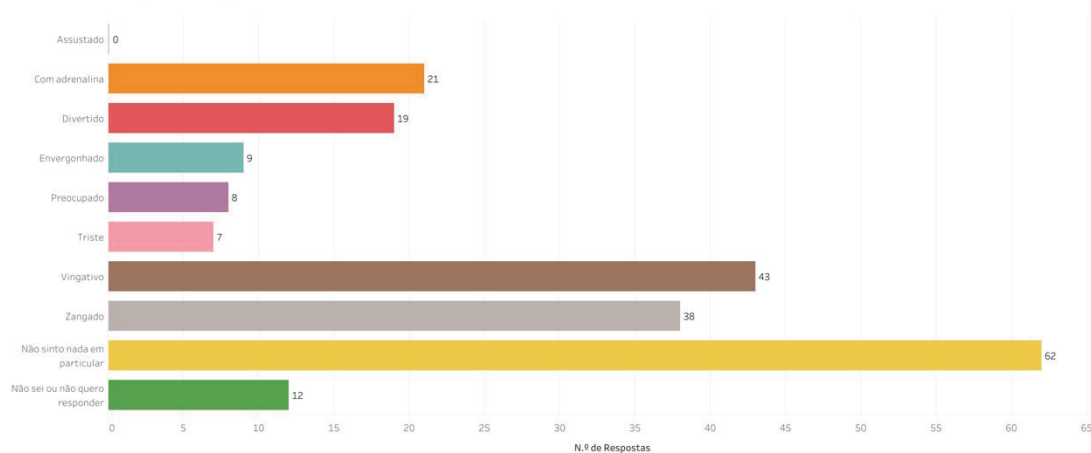
*4. Quais são as reações emocionais e comportamentais mais comuns por parte dos jovens jogadores com idades entre 10 e 18 anos quando confrontados com discurso de ódio?*

**Tabela 3.9.** Resultados da pergunta 12 "Como reages ao discurso de ódio?"

Como reages ao discurso de ódio?						
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente-mente	Sempre	Não sei/Não quero responder
<b>Ignorar</b>	23,02%	7,14%	22,22%	19,05%	26,98%	1,59%
<b>Contar a um amigo</b>	13,71%	20,97%	23,39%	19,35%	20,16%	2,42%
<b>Contar a um adulto</b>	56,45%	22,58%	8,06%	3,23%	7,26%	2,42%
<b>Reportar na plataforma ou no jogo</b>	29,03%	12,10%	22,58%	13,71%	20,16%	2,42%
<b>Responder da mesma forma</b>	22,22%	22,22%	23,81%	7,94%	21,43%	2,38%

**Gráfico 3.7.** Resultados da pergunta 14 "Indica como te sentes quando outro jogador é ofensivo".

14. Indica como te sentes quando outro jogador é ofensivo.



Os resultados apresentaram as reações dos participantes quando confrontados com discurso de ódio em videojogos. Foram questionados sobre a frequência das seguintes reações: 'Ignorar', 'Contar a um amigo', 'Contar a um adulto', 'Denunciar na plataforma ou no jogo' e 'Responder da mesma forma' (Tabela 3.9). A pergunta 14 - "Indica como te sentes quando outro

jogador é ofensivo" - visava compreender as reações emocionais a estes incidentes (Gráfico 3.7).

As respostas à pergunta "Como reages?" revelam que a maioria tende a "Ignorar", com 68,25% a responder "Sempre" (26,98%), "Frequentemente" (19,05%) ou "Às vezes" (22,22%). Os participantes também preferem em grande medida "Contar a um amigo", com 62,9% a responder "Sempre" (20,16%), "Frequentemente" (19,35%) ou "Às vezes" (23,39%), em comparação com "Contar a um adulto", que obteve 18,55% nas mesmas três opções (7,26%; 3,23%; e 8,06%, respetivamente).

Também é comum denunciar o discurso de ódio, com 20,16% a responder "Sempre", 13,71% "Frequentemente" e 22,58% "Às vezes". Houve também uma prevalência significativa de pessoas que responderam "Responder da mesma forma": 21,43% responderam "Sempre", 7,94% "Frequentemente" e 23,81% "Às vezes", ou seja, os participantes ofendem as pessoas em retorno.

Os resultados da pergunta 14 - "Indica como te sentes quando outro jogador é ofensivo" - mostram que as cinco opções mais respondidas foram "Não sinto nada em particular" (28,31%), seguido de "Vingativo" (19,63%), "Zangado" (17,35%), "Excitado" (9,59%) e "Divertido" (8,68%) (Gráfico 3.7).

A partir destes dados, é evidente que a reação mais comum é neutra ("Não sinto nada em particular") e que há instâncias de emoções positivas ("Excitado" e "Divertido"). De facto, as emoções neutras e positivas, quando combinadas, representam 46,58% das respostas, o que corrobora a aceitação do discurso de ódio como parte da experiência dentro deste contexto. No entanto, quando as emoções negativas ("Vingativo", "Zangado", "Envergonhado", "Preocupado" e "Triste") são combinadas, elas representam a maioria (47,94%) das reações emocionais dos jovens jogadores ao discurso de ódio. Tal evidência apoia a urgência de promover conteúdo educativo que equipe os jogadores com o conhecimento e competências para avaliar e contrapor narrativas odiosas e tóxicas com as quais se deparam, contribuindo assim para um ambiente digital mais inclusivo e informado (UNESCO, 2023).

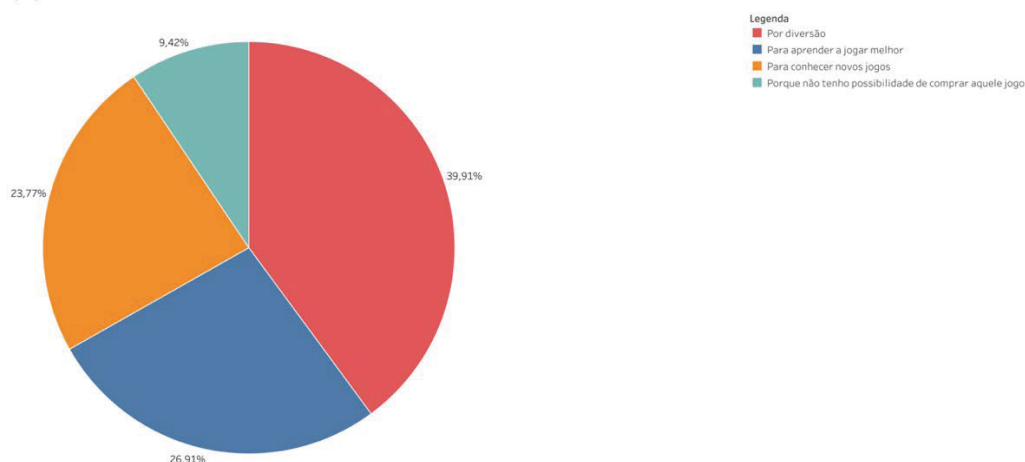
*5. Até que ponto o discurso de ódio está presente nos gameplays a que os jovens deste grupo demográfico assistem?*

**Tabela 3.10.** Resultados da pergunta 17 "Quanto tempo passas a assistir a *gameplays*?"

Quanto tempo passas a assistir a <i>gameplays</i> ?	
Nunca	46,56%
1 hora por dia	28,04%
2 to 3 horas por dia	13,76%
3 to 5 horas por dia	5,29%
Mais de 5 horas por dia	3,17%
Não responde	3,17%

**Gráfico 3.8.** Resultados da pergunta 19 "Com que frequência encontras mensagens ofensivas nos *gameplays* a que assistes?"

20. Por que razões assistes a esses *gameplays*?



Para compreender a prevalência do discurso de ódio nas *gameplays*, foi importante primeiro medir quanto tempo os participantes passam a assistir a esse tipo de mídia. Assim como jogar videogames, assistir a *gameplays* sobre jogos *online* pode ser outra forma de contato com discurso tóxico. Como apresentado na Tabela 10, "Nunca" (46,56%) foi a resposta predominante. No entanto, o número de estudantes que afirmam assistir a *gameplays* é alto (50,26%): "1 hora por dia" (28,04%), "2 a 3 horas por dia" (13,76%), "3 a 5 horas por dia" (5,29%) e "Mais de 5 horas por dia" (3,17%).

Para avaliar a presença de discurso de ódio em *gameplays* assistidos pelos participantes, estes foram questionados sobre a frequência com que encontram mensagens ofensivas nas *gameplays* que assistem (Gráfico 3.8). Mesmo que 21,85% tenham respondido "Nunca", a maioria encontrou em algum momento discurso ofensivo: "Raramente" (31,93%), "Às vezes" (24,37%), "Frequentemente" (11,76%), "Sempre" (7,56%) (Gráfico 3.8). Esses dados são particularmente relevantes, considerando que, mesmo que os indivíduos não participem ativamente de jogos *online*, os resultados mostram que há várias formas de exposição ao discurso de ódio relacionado o universo dos videogames.

### 3.1.3. Conclusões do inquérito por questionário

Os dados recolhidos possibilitaram uma análise detalhada da exposição deste grupo de estudantes ao discurso de ódio *online* e as respostas que costumam adotar como reação a este fenómeno. Permitiram, também, a identificação das formas predominantes de discurso de ódio e das plataformas de jogos sociais prevalentes onde tal discurso ocorre.

As principais conclusões deste estudo mostram que os jovens jogadores estão expostos a instâncias de discurso de ódio ao participarem em videogames. Os dados também revelam que a maioria dos jovens jogadores não se sente em perigo quando joga.

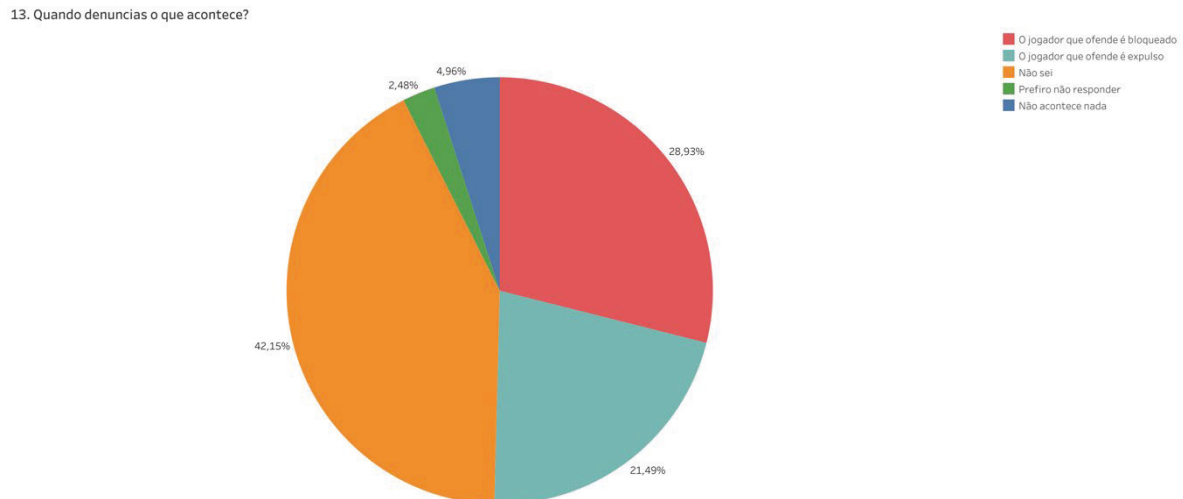
O facto de haver um claro reconhecimento por parte dos respondentes de que o discurso de ódio é um fenómeno e forma de interação bastante comum nos videogames, ao mesmo tempo em que minimizam os seus efeitos, expressa a aceitação do discurso de ódio como uma parte integral e não problemática deste tipo de experiência.

Além deste desafio, o estudo também demonstra que os insultos mais frequentes encontrados pelos indivíduos estão relacionados com o desempenho do jogador. É também relevante destacar as indicações de instâncias relacionadas com o género, a etnia, a nacionalidade, a aparência física, a orientação sexual e a religião. A investigação também deixa claro que os jogos e géneros de jogo mais populares estão interligados com os jogos e géneros de jogo onde o discurso de ódio é mais frequente.

Ao discutir as reações comportamentais ao discurso de ódio, os dados indicam que é comum que estas ocorrências sejam ignoradas, mas, paradoxalmente, também é comum denunciar o discurso de ódio. Relativamente a este último ponto, deve ser destacado que quando questionados "Quando denuncias o que acontece?" (Gráfico 3.9), a resposta mais frequente (42,15%) foi "Não sei". Isso enfatiza alguma falta de transparência por parte da indústria e das

empresas de jogos em revelar as consequências para aqueles que se envolvem em comportamentos tóxicos.

**Gráfico 3.9.** Resultados da pergunta 13 "Quando denúncias, o que acontece?"



Em relação às reações emocionais ao serem ofendidos por outros jogadores, mais uma vez os dados indicam que o discurso de ódio pode ser aceite como uma parte normal dos jogos *online*, embora também possamos ver que uma grande parte dos participantes relata ter diferentes emoções negativas. Finalmente, além dos jogos *online* e das plataformas de jogo, o discurso de ódio também foi encontrado em *gameplays*.

Estas conclusões serviram como uma base para as etapas seguintes da investigação, destacando a importância das iniciativas de literacia digital no fomento de ambientes de jogos digitais mais seguros e inclusivos. Os resultados também contribuíram para o desenvolvimento subsequente de narrativas digitais destinadas a promover o pensamento crítico sobre o discurso de ódio *online* e a promover um ecossistema de jogos mais inclusivo e seguro para jovens jogadores.

## 3.2. Implementação de grupos de foco

### 3.2.1. Recorte metodológico

Foram realizados três grupos de foco em duas públicas escolas secundárias e uma escola pública básica nos municípios de Olhão e Loulé, no sul de Portugal. De entre os que tinham respondido ao questionário, um total de 19 alunos foi selecionado, com base em critérios como idade, género e experiência com videojogos e plataformas de jogo. Estes critérios visavam garantir uma amostra representativa, permitindo obter uma compreensão ampla das diferentes perspetivas e experiências dos participantes em relação ao discurso de ódio *online* em ambientes de jogos.

Esta metodologia foi escolhida devido à sua natureza qualitativa, uma vez que o grupo de foco é uma técnica de recolha de dados interpretativa, adequada para lidar com discursos que podem ser subjetivos, proporcionando aos investigadores acesso direto à linguagem e conceitos que os participantes usam para estruturar as suas experiências e refletir e discutir a propósito de um tema selecionado (Smithson, 2007).

Durante o grupo de foco, a distância entre o investigador e os participantes da investigação diminuiu, permitindo uma compreensão mútua mais ampla à medida que se indaga, de forma coletiva, sobre as condições específicas das experiências para promover transformações (Morgan & Spanish, 1984). Esta estratégia de recolha de dados beneficia da interação entre os participantes, uma vez que as ideias discutidas podem ser complementadas ou até mesmo contrariadas por outros membros do grupo, resultando numa opinião coletiva ou em visões divergentes (Smithson, 2007; Sá et al. 2021).

A metodologia do grupo de foco foi dividida em quatro estágios distintos: (i) planeamento, (ii) preparação, (iii) moderação e (iv) processamento de dados. Durante a fase de planeamento, foram definidos os objetivos da pesquisa, e foi desenvolvido um guião (Tabela 11) com perguntas formuladas para reunir os dados desejados.

Na fase de planeamento (i), foram estabelecidos o local, horário e duração dos grupos de foco, considerando a disponibilidade dos participantes. O espaço escolar foi definido como local apropriado para as discussões. Segundo estudos sobre esta metodologia, a escolha do local deve garantir o conforto dos participantes (Morgan & Spanish, 1984; Sá et al. 2021). Aspectos como privacidade, proximidade entre os participantes, temperatura e iluminação também foram considerados para promover uma atmosfera confortável. As sessões ocorreram dentro de um período que variou de 50 a 70 minutos, dependendo do número de participantes de cada grupo e das suas intervenções.

A preparação do grupo (ii) considerou o perfil sociodemográfico dos participantes (por exemplo, idades semelhantes) para facilitar a partilha de opiniões e experiências. Os

participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, a natureza voluntária da sua participação e o processo operacional do estudo.

Além disso, foram estabelecidas regras para garantir um ambiente seguro durante o grupo de foco, como respeito mútuo, confidencialidade, tempo de intervenção equitativo, escuta ativa e respeito pela diversidade. As dúvidas dos participantes foram esclarecidas e foi preparado e assinado um consentimento informado para a participação no estudo. Os papéis do moderador e dos participantes também foram definidos para promover interação dinâmica e equitativa durante as sessões.

Durante a moderação (iii), o moderador foi assistido por um observador. Ambos recolheram informações verbais e não verbais dos participantes, prestando atenção às respostas verbais, às expressões faciais e à linguagem corporal, com o objetivo de obter uma compreensão abrangente das perspectivas dos participantes. O moderador promoveu a participação livre, encorajando a discussão e o debate entre os membros do grupo. Além disso, permaneceu o mais imparcial possível, adotando uma postura calma e relaxada, evitando influenciar as respostas dos participantes e permitindo que se sentissem à-vontade para partilhar as suas opiniões e experiências de forma aberta, com o objetivo de promover uma reflexão e consciência crítica (Smithson, 2007). Durante a sessão, o observador recolheu notas que forneceram informações não verbais importantes sobre posturas, expressões faciais e gestos que não foram capturados nas gravações de áudio.

O guião de entrevista (Tabela 3.11) utilizado incluiu perguntas específicas para cada tema, garantindo que os participantes partilhassem as suas experiências e perspectivas sobre o discurso de ódio *online* em jogos e plataformas de jogo. Os tópicos abordados incluíram experiências com discurso de ódio *online*, motivações, episódios específicos vivenciados pelos participantes, as reações ao discurso de ódio, as perspectivas sobre os *haters* e as consequências deste tipo de discurso na vida quotidiana. Além disso, foram abordadas possíveis soluções para prevenir ou combater o discurso de ódio em ambientes *online*.

**Tabela 3.11.** Guião de base do grupo de foco

<b>1 Experiência com discurso de ódio em jogos e plataformas de jogo</b>
1.1 Em que jogos e plataformas vivencias com mais frequência o discurso de ódio <i>online</i> ?
1.2 Na tua opinião, o que motiva o discurso de ódio nos videojogos e plataformas adjacentes?

1.3 Podes partilhar um episódio específico que tenhas vivenciado com discurso de ódio *online* (como agressor, vítima ou espetador)?

1.4 Como costumavas reagir quando vês ou ouves incidentes de discurso de ódio *online*?

## **2 Perspetivas sobre discurso de ódio *online***

2.1 Como vês os *haters*?

2.2 Quando e onde é que achas mais provável ocorrer discurso de ódio *online*?

2.3 Na tua perspetiva, quais são as consequências do discurso de ódio *online* na vida quotidiana?

## **3 Soluções para conter o discurso de ódio *online***

3.1 Como achas que o discurso de ódio *online* pode ser prevenido ou combatido?

Os dados recolhidos nos grupos de foco passaram por um processo de análise e processamento de dados (iv). As sessões foram gravadas posteriormente foram transcritas juntamente com os dados do observador, usando a ferramenta Descript, para garantir a precisão das respostas dos participantes. As transcrições foram, de seguida, importadas para o *software* de análise de dados qualitativos, Atlas.ti, para codificação sistemática e análise temática. Através de leituras iterativas, os dados foram codificados abertamente para identificar tópicos e subtópicos relacionados com experiências, perspetivas e reações dos participantes em relação ao discurso de ódio em ambientes de jogo.

### **3.2.2. Resultados dos grupos de foco**

Dos dezanove indivíduos que participaram nos grupos de foco, onze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. A distribuição etária dos participantes variou entre os 12 e os 18 anos. No que diz respeito à nacionalidade, a maioria dos participantes tinha nacionalidade portuguesa, refletindo o contexto geográfico. No entanto, este estudo incluiu também três outras nacionalidades: brasileira, indiana e ucraniana. Dois grupos eram compostos por alunos do Ensino Secundário e um grupo era composto por alunos do Ensino Básico (3.º Ciclo). No que diz respeito ao uso da Internet em jogos e plataformas de jogo, os participantes apresentavam uma variedade de padrões. Alguns relataram utilizar a Internet menos de uma hora para jogar, enquanto um segmento substancial afirmou envolver-se em jogos *online* cerca de 1 a 2 horas diárias. Parte dos participantes afirmou passar 2 a 3 horas a jogar, enquanto um grupo mais pequeno afirmou dedicar mais de três horas a jogos *online*. As características dos participantes estão refletidas na Tabela 3.12.

**Tabela 3.12.** Características dos Participantes

<b>Idade</b>	12-18 anos	
<b>Nacionalidade</b>	Portuguesa Brasileira Indiana Ucraniana	
<b>Habilitações literárias</b>	Ensino Básico Ensino Secundário	
<b>Tempo passado a jogar online</b>	<1h	2
	1-2h	7
	2-3h	6
	>3h	4

Os resultados dos grupos de foco são apresentados em três secções, correspondentes aos três temas principais do guião. Foram geradas citações ilustrativas pelo *Atlas.ti* organizadas por tópicos.

**Tabela 3.13.** Citações ilustrativas sobre experiências com discurso de ódio em jogos e plataformas de jogo *online*.

<b>1 EXPERIÊNCIA</b>
<b>1.1 Experiência negativa</b>
"Comecei a jogar com o microfone desligado, senti-me ofendido. Não denunciei nem respondi aos insultos. Não queria alimentar a discussão nem criar um ambiente desconfortável, nem queria chamar a atenção para mim. Quando o ambiente fica assim, quer seja dirigido a mim ou a outro jogador, desligo-me. Não acredito que tenha algo a ver comigo pessoalmente, já que essa pessoa não me conhece, mas esses preconceitos desnecessários persistem nos jogos e refletem o que acontece na vida real."
<b>1.2 Preconceito experimentado</b>
"Recentemente, tive uma experiência desagradável em que me tornei vítima de discurso de ódio no <i>Free Fire</i> . Outro jogador começou a insultar-me."
<b>1.3 Assédio online</b>
"Às vezes, até ameaçam descobrir onde moro. Fico a pensar nisso por algum tempo, mas considero improvável. Já testemunhei um jogador a fazer ameaças sérias a outro jogador, a dizer que se ia encontra-lo na vida real para prejudicá-lo."
<b>1.4 Cyberbullying</b>

"Sofri insultos relacionados com a minha voz e sexualidade – disseram que tinha uma voz de rapariga e, portanto, devia ser *gay*."

## 2 MOTIVOS

### 2.1 Anonimato

"As pessoas sentem-se protegidas pelo ecrã, o que as encoraja a expressar comportamentos agressivos e intolerantes."

### 2.2 Igualdade de Género

"Sou frequentemente discriminada em jogos mais violentos por ser mulher. Não acredito que jogue pior do que os rapazes, mas fazem-me acreditar que sim, ainda há muita desigualdade nos jogos. Uma vez, num jogo, comecei a discutir depois de ser insultada, e disseram-me que se não me sentia confortável em ser insultada, então devia parar de jogar ou mudar para outro tipo de jogo. Isso aconteceu no *LoL*. Isso só acontece quando jogo com estranhos, porque é diferente quando jogo com amigos. Os insultos são mais típicos e não relacionados com ser mulher."

### 2.3 Racismo

"Infelizmente, testemunhei casos de racismo nos *chats* do jogo, com jogadores fazendo comentários discriminatórios com base na cor da pele, até em relação a avatares."

### 2.4 Nacionalidade

"Fui insultado por ser português."

### 2.5 Poder

"Às vezes, as pessoas querem sentir-se poderosas, e acham que insultar os outros as faz parecer fortes. É uma questão de dominação no jogo."

### 2.6 Sexualidade

"Os insultos geralmente andam à volta de questões de sexualidade e de género."

### 2.7 Qualidade do jogador

"Fui insultado muitas vezes pelo meu desempenho no jogo."

### 2.8 Frustração

"Também uso linguagem ofensiva quando sou atingido ou quando a minha estratégia falha. Palavrões nem sempre são destinados a ofender, às vezes, é apenas uma maneira de desabafar a frustração quando as coisas não correm como planeado."

### 2.9 Diversão

"Alguns jogadores podem estar a tentar provocar reações ou simplesmente a divertir-se. Há grupos que se envolvem nesse comportamento por diversão."

## 3 REAÇÃO

### 3.1 Normalização

"Durante uma partida, um jogador começou a usar insultos racistas contra outro. Isto acontece com bastante frequência. Os comentários geralmente têm a ver com as *skins* dos jogadores. Mesmo entre amigos, os insultos racistas são normais. Às vezes, parecem não ter impacto e são tratados como algo comum e normal. Conheço pessoas que dizem, 'ele/ela não se importa se eu o/a tratar assim.'"

### 3.2 Insegurança/Medo

"Devíamos denunciar, mas às vezes as pessoas têm medo de que isso possa passar para a vida real. Um amigo meu deixou de jogar porque as ameaças tornaram-se muito violentas. Insistiram que o encontravam fora do jogo. Não sei de onde vêm estas coisas. Tiveram um problema com ele porque ele matou um deles numa partida e estragou o jogo de uma equipa."

### 3.3 Comportamento passivo

"Ignorar é a melhor abordagem. Mas devia haver maneiras de controlar e prevenir estas coisas, por exemplo, usando filtros que removem automaticamente jogadores que dizem certas coisas."

### 3.4 Comportamento reativo

"Reajo da mesma forma. Também uso linguagem ofensiva nos dias em que o jogo não está a correr bem ou quando estou *stressado* com alguma coisa."

Os participantes no estudo partilharam as suas experiências com discurso de ódio *online* em jogos e plataformas de jogo (Tabela 3.13). As suas experiências abordaram os motivos e reações ao discurso de ódio. Os participantes confirmaram unanimemente terem encontrado ou testemunhado este fenómeno durante as suas sessões de jogo, frequentemente em títulos populares como *Grand Theft Auto (GTA)*, *Free Fire*, *Roblox*, *Fortnite* e *League of Legends (LoL)*, bem como na plataforma social de jogos Discord. Estas experiências foram consistentemente descritas como negativas, caracterizadas por preconceito, assédio ou *cyberbullying*.

De entre os motivos identificados pelos participantes, destaca-se o anonimato que emergiu como um fator proeminente, sendo o ecrã referido como um escudo protetor, que permite expressar comportamentos agressivos e intolerantes que não seriam manifestados em interações físicas.

A desigualdade de género foi outro motivo prevalente, com indivíduos do sexo feminino a afirmarem serem alvo de discurso de ódio em jogos marcados por ambientes mais competitivos e violentos. A discriminação com base na raça, identidade nacional e as dinâmicas de poder também foram identificados como combustível para o discurso de ódio. Os participantes relataram experiências com comentários odiosos com base na orientação sexual e na qualidade dos jogadores (derrotas no jogo ou estratégias falhadas). Alguns participantes observaram que o discurso de ódio também pode ser motivado por pessoas que procuram diversão ou tentam provocar reações.

As experiências dos participantes com discurso de ódio variaram amplamente, com alguns jogadores a afirmarem-se duplamente como vítimas e como agressores. Perante o discurso de ódio, alguns indivíduos adotaram a estratégia de ignorar ou silenciar os agressores, enquanto outros responderam de volta com agressão e insultos, frequentemente baseados nas características dos avatares ou na aparência dos jogadores, incluindo raça, género, voz e nacionalidade. De todos os que foram mencionados, destacam-se os insultos baseados no género que foram particularmente referidos durante a sessão.

É de realçar que, nesta fase, nenhum dos participantes associou prazer ou diversão a experiências com discurso de ódio. Pelo contrário, mesmo aqueles que mencionaram envolver-se em respostas agressivas, ocasionalmente, confirmaram entender o discurso de ódio como um aspeto negativo da experiência do jogo.

As reações dos participantes ao discurso de ódio caíram geralmente em quatro categorias: normalização, insegurança/medo, comportamento passivo ou comportamento reativo. Alguns participantes relataram que normalizavam este fenómeno, considerando-o como uma ocorrência normal nos jogos. Outros expressaram insegurança, temendo que a agressão pudesse transbordar para a sua vida física. Um depoimento particularmente preocupante focou-se num amigo que deixou de jogar devido a ameaças que se estendiam para além dos limites do jogo, ilustrando o impacto no mundo físico do discurso de ódio.

O comportamento passivo, como ignorar ou silenciar, foi uma estratégia assumida como comum, por parte dos participantes, para lidar com o discurso de ódio. No entanto, alguns jovens revelaram adotar um comportamento reativo, respondendo com linguagem ofensiva, especialmente quando confrontados com frustração ou *stress*.

De acordo com os relatos, a atmosfera tóxica prevalente dentro da comunidade de jogos desempenhou um papel fundamental na perpetuação do discurso de ódio. Estes grupos de foco mostraram que o ambiente hostil contribuiu para uma escalada na frequência e intensidade de interações verbais ofensivas entre os seus membros. Por outro lado, os participantes reconheceram quase de forma unânime que a comunidade de jogos não parece estar ativamente envolvida em abordar estas questões, deixando os jogadores individuais lidarem com estes desafios de forma independente e autónoma.

Alguns participantes relataram experiências em jogos onde foram confrontados com grupos de ódio que coordenavam ataques contra indivíduos específicos. Esses esforços organizados amplificaram o dano causado pelo discurso de ódio e ataques pessoais. Os depoimentos dos participantes refletem os critérios de Sellars (2016) para identificar discurso de ódio.

**Tabela 3.14.** Citações ilustrativas sobre perspetivas do discurso de ódio em jogos e plataformas de jogo.

<b>1 PERSPETIVAS</b>
<b>1.1 Ação coletiva</b>
“Só trazem coisas más para as comunidades e jogos, deviam ser proibidos de uma vez por todas, todos devíamos contribuir para isso.”
<b>1.2 Minimização das preocupações</b>

“Estamos num jogo, e as palavras não devem ser levadas tão a sério.”
<b>1.3 Desagrado</b>
"[Ambientes de jogo tóxicos] criam uma má experiência de jogo."
<b>2 OCORRÊNCIAS</b>
<b>2.1 Em jogos competitivos</b>
"Acontece mais em jogos competitivos."
<b>2.2 Em jogos populares/comunicades maiores</b>
"Ocorre com mais frequência em jogos populares onde há muitos jogadores reunidos em grandes comunidades."
<b>2.3 Em todo o lado</b>
"Acho que está presente por toda a internet."
<b>2.4 Devido à qualidade do jogador</b>
"O discurso de ódio pode ocorrer em fóruns de jogos, <i>chats</i> de voz e até mesmo em redes sociais relacionadas com jogos. Quando há falta de moderação adequada e regras claras nos jogos, é mais provável que ocorra discurso de ódio."
<b>2.5 Devido a regras pouco claras/falta de moderação</b>
"(...) mas é comum ofender novos jogadores que não estão familiarizados com o jogo e julgá-los por terem um nível baixo."
<b>3 CONSEQUÊNCIAS</b>
<b>3.1 Exclusão Social</b>
"Pode ter efeitos <i>offline</i> para quem é ofendido. Podem sentir-se tristes, afetados e sem amigos."
<b>3.2 Falta de Auto-estima</b>
"Tem consequências na autoestima das pessoas, na vidas das pessoas que podem não saber lidar com isso e até param de jogar um jogo por causa deste problema. Também pode criar inseguranças sobre a aparência ou meter ideias na mente de outras pessoas."
<b>3.3 Polarização de grupo</b>
"Pode ter consequências, se as pessoas não tiverem uma boa rede de apoio de amigos para falar sobre estas coisas. É essencial não trazer esses problemas para a vida real. Mas também parece inevitável. É uma forma de espalhar ideias, como os sentimentos anti-ucranianos, existem comunidades anti-ucranianas."
<b>3.4 Extremismo</b>
"Também pode ser <i>ganges</i> a tentar impulsionar uma certa ideia e a ofender grupos específicos. Muitas vezes, este ódio está relacionado com nacionalidades, por exemplo, com a guerra em curso na Ucrânia. Também existem grupos que falam constantemente sobre Hitler e o citam como uma espécie de piada nos jogos."
<b>3.5 Toxicidade da comunidade</b>
"As pessoas podem evitar jogar um certo jogo porque já sabem que tem comunidades agressivas."
<b>3.6 Melhoria da qualidade do jogador</b>
"Até pode ajudar a melhorar a qualidade de um jogador."

Ao explorar as perspetivas dos participantes sobre o discurso de ódio no contexto dos jogos (Tabela 3.14), torna-se evidente que o seu impacto vai além do mundo virtual, afetando

tanto os aspetos *online* quanto os aspetos *offline* das vidas dos jogadores. Os participantes partilharam as suas perceções sobre várias dimensões do discurso de ódio, incluindo as suas origens, manifestações e consequências.

A ação coletiva contra o discurso de ódio emergiu como uma perspectiva prevalente, com alguns jogadores a defenderem a proibição completa do uso do discurso de ódio em comunidades e plataformas de jogo, através da implementação de uma responsabilidade coletiva em eliminar as influências negativas trazidas pelo discurso de ódio, enfatizando a necessidade de cooperação unida.

Por outro lado, houve vozes que minimizaram as preocupações associadas ao discurso de ódio, argumentando que as interações *online* não devem ser levadas muito a sério, pois tudo se desenrola no contexto de um jogo. Estes indivíduos adotaram uma abordagem de minimização, tentando mitigar o impacto do discurso de ódio na experiência de jogo.

A aversão ao discurso de ódio foi um sentimento comum entre os participantes, pois reconheceram a sua capacidade de criar um ambiente de jogo hostil, mesmo por parte daqueles que anteriormente tinham minimizado o seu impacto. Os participantes salientaram que o discurso de ódio estava particularmente associado a ambientes de jogo competitivos, onde as tensões elevadas frequentemente forneciam solo fértil para este tipo de manifestação. Os participantes também observaram a sua prevalência no panorama mais amplo da Internet, realçando que o discurso de ódio não está confinado apenas às plataformas de jogo.

A ocorrência de discurso de ódio foi associada a fatores como regras pouco claras e falta de moderação eficaz dentro das comunidades. Os participantes relacionaram discurso de ódio com uma ausência de regulamentação adequada, que permite os infratores atuar com impunidade. As interações sociais em jogos populares, caracterizadas por grandes comunidades de jogadores, foram identificadas como pontos favorecedores da ocorrência de discurso de ódio. Foi reconhecido que jogadores com qualidades mais avançadas às vezes recorrem a comportamentos ofensivos em relação a recém-chegados, exacerbando ainda mais o problema.

Os participantes enfatizaram que as consequências do discurso de ódio se estendem além do mundo virtual. A exclusão social e o dano à autoestima foram identificados como resultados com impacto nos indivíduos e na vida *offline*. Alguns indivíduos relataram ter optado por não jogar mais, interrompendo sessões de jogo, devido a problemas emocionais causados pelo discurso de ódio; outros relataram desenvolver inseguranças ou ideias negativas.

A polarização de grupo emergiu como uma preocupação por parte de alguns participantes, já que o discurso de ódio poderia levar à radicalização, quando faltava uma rede de amigos de apoio para contrariar esta influência. Por outro lado, foi realçada a importância de não permitir

que o discurso de ódio transbordasse para a vida diária, embora tenham reconhecido que muitas vezes era desafiador impedi-lo.

Foi referido que o discurso de ódio, às vezes, podia servir como veículo para propagar ideologias extremistas, com referência específica ao conflito na Ucrânia e casos em que grupos de ódio visavam indivíduos com base nesta nacionalidade. Além disso, afirmou-se que o discurso de ódio contribui para a toxicidade das comunidades de jogos, dissuadindo jogadores de entrar em certos jogos conhecidos por estes abrigarem comunidades mais agressivas. Finalmente, alguns participantes sugeriram que a exposição ao discurso de ódio poderia levar à melhoria da qualidade de um jogador.

**Tabela 3.15.** Citações ilustrativas sobre soluções para conter o discurso de ódio em jogos e plataformas de jogo.

<b>1 SOLUÇÕES</b>
<b>1.1 Denunciar</b>
"É necessário incentivar os jogadores a denunciar discurso de ódio, é por isso que os jogos têm essa opção, e depois deve haver consequências sérias para os <i>haters</i> , e aqueles que denunciam devem sentir-se protegidos. Alguns dizem que é possível rastrear o IP dos que denunciam. Tudo deve ser esclarecido para que não haja medo de denunciar. Se as pessoas boas saírem das comunidades de jogos por causa do discurso de ódio, só ficam os maus, e a comunidade ficará terrível. É isso que já acontece em muitos jogos como <i>LoL</i> , <i>CS</i> ."
<b>1.2 Banir</b>
"Mais controle, banindo aqueles que ofendem."
<b>1.3 Moderação</b>
"Investir em moderadores comunitários que saibam lidar com discurso de ódio."
<b>1.4 Modelos de comportamento positivo</b>
"(...) prevenção através da educação, campanhas e modelos de comportamento positivo, mostrando que ser <i>troll</i> não é fixe."
<b>1.5 Inclusão</b>
"Criar jogos mais inclusivos com personagens com os quais todos se possam identificar."
<b>1.6 Educação</b>
"Acredito que a educação é muito importante no combate ao discurso de ódio. Deveria haver iniciativas nas escolas e comunidades que falem sobre isso."
<b>1.7 Políticas mais rigorosas</b>
"As empresas de jogos deviam investir em políticas sérias e rigorosas contra o discurso de ódio. Jogadores agressivos devem ser banidos permanentemente, não apenas temporariamente."

Os participantes do estudo foram proativos ao sugerir soluções para combater o problema generalizado do discurso de ódio *online* dentro das comunidades de jogos (Tabela 3.15). As

recomendações centraram-se em sete abordagens-chave: denúncia, proibição, moderação, modelos positivos, inclusão, educação e políticas mais rigorosas.

A denúncia surgiu como um passo fundamental para conter o discurso de ódio *online*. Os participantes destacaram a necessidade de incentivar os jogadores a denunciar prontamente incidentes de discurso de ódio. Para garantir a eficácia dos mecanismos de denúncia, os participantes defenderam a implementação de consequências sérias para os infratores. Houve também um apelo para que as medidas de proteção fossem estendidas aos denunciantes, diminuindo preocupações com retaliação ou assédio. A transparência clara no processo de denúncia foi considerada crucial para eliminar qualquer medo associado à mesma. Os participantes reconheceram que a saída de jogadores bem-intencionados devido ao discurso de ódio *online* poderia levar à deterioração das comunidades de jogos, deixando para trás apenas indivíduos disruptivos, uma situação lamentavelmente observada em várias comunidades de jogos.

A importância de modelos positivos e a contenção do discurso de ódio *online* através da educação foram dois aspetos referidos. Os participantes sugeriram o desenvolvimento de campanhas e iniciativas destinadas a desencorajar o *trolling* e a promover comportamentos respeitosos nos jogos. Essas campanhas poderiam envolver figuras influentes, como YouTubers e jogadores, para transmitir a mensagem de que praticar discurso de ódio não é aceitável.

A proibição e a censura foram vistas como medidas eficazes para combater o discurso de ódio *online*. Os participantes defenderam um controle mais rigoroso e expulsões mais frequentes e definitivas.

O papel da moderação foi reconhecido como fundamental na criação de ambientes de jogos mais inclusivos. Além disso, houve uma sugestão para criar jogos com personagens que com uma base diversificada de jogadores, fomentando um sentido de inclusão e reduzindo gatilhos potenciais para o discurso de ódio.

A educação foi outra ferramenta referida como crucial no combate ao discurso de ódio. Os participantes propuseram a introdução de iniciativas em escolas e comunidades que enfatizem o respeito e o comportamento *online* positivo.

Por último, os participantes sugeriram que as empresas de jogos poderiam adotar uma postura proativa contra o discurso de ódio *online*, implementando políticas mais rigorosas.

### **3.2.3. Conclusões dos grupos de foco**

O desempenho de um jogador pode ter um impacto significativo no resultado de uma equipa, o que pode levar a uma interação complexa de comportamentos e motivações entre os jogadores.

O primeiro objetivo destes grupos de foco foi explorar os comportamentos dentro das comunidades de jogos, analisando as perceções e narrativas dos jogadores mais jovens, em relação ao conteúdo prejudicial, normas do jogo e tendências comportamentais. Através das experiências partilhadas recolhidas nos grupos de foco, foi possível encontrar uma aceitação paradoxal de ambientes tóxicos de jogo, mesmo entre aqueles que afirmam não gostar de tais interações. De acordo com estudos anteriores (Soral et al., 2017), este fenómeno sugere que, embora os jogadores possam desaprovar o comportamento tóxico, têm tendência para o normalizar.

As motivações subjacentes à expressão de comportamentos disruptivos e ofensivos *online* são multifacetadas. Poder, prazer, conformidade com o grupo e melhoria de *status*, conforme confirmado pela revisão da literatura (Walther, 2022; Stahel et al., 2023; Mohseni, 2023), desempenham papéis cruciais.

Neste estudo, observamos ligações entre a comunicação *online* e os comportamentos *offline*. Os participantes apontaram as reações ao ambiente de jogos tóxicos como influências adicionais, reconhecendo que o discurso de ódio *online* se estende para além dos jogos, com efeitos nas vidas diárias e por vezes revelando preconceitos subjacentes durante momentos de tensão ou frustração.

No entanto, é importante sublinhar que os comentários tóxicos geralmente não chegam a situações de agressão física. Além disso, a maioria dos participantes expressou a crença de que erradicar completamente o discurso de ódio pode ser um objetivo inatingível, sugerindo um grau de conformidade em relação à sua persistência.

Os segundo e terceiro objetivos dos grupos de foco visaram entender a linguagem e as narrativas dentro deste discurso *online*. As experiências partilhadas pelos participantes requeriam não apenas reconhecer as palavras e expressões usadas nos jogos e plataformas de jogos, mas também refletir sobre as narrativas subjacentes e os contextos que impulsionam o discurso de ódio *online* dentro destas comunidades.

O cenário dos jogos é marcado por dinâmicas complexas, onde a influência do desempenho, das motivações e das reações à toxicidade moldam as interações dos jogadores. Embora a aceitação do comportamento tóxico levante preocupações, é essencial compreender as motivações subjacentes para desenvolver estratégias eficazes para mitigar o discurso de ódio. Além disso, reconhecer que ele pode permear as interações da vida real sublinha a importância

de abordar esta questão não apenas dentro das comunidades de jogo, mas também num contexto social mais amplo. Em última análise, alcançar um ambiente de jogos *online* mais respeitoso e inclusivo requer uma abordagem multifacetada envolvendo jogadores, criadores e plataformas.

#### **4. A instalação-jogo IN[THE HATE BOOTH]**

Neste capítulo, acompanharemos a criação da instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]**. Os estudos realizados nos capítulos anteriores foram determinantes para a construção desta instalação interativa gamificada, criada com o intuito de se afirmar como uma ferramenta de contenção e prevenção do discurso de ódio *online*.

##### **4.1. A metodologia de criação**

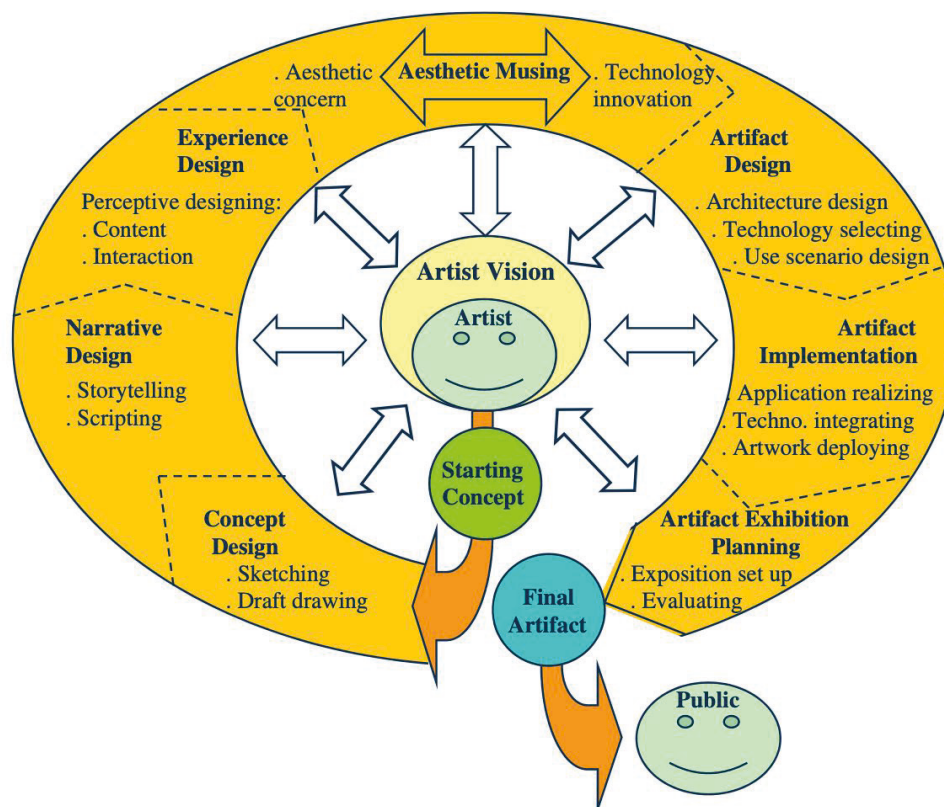
Reconhecer a importância de uma metodologia para a investigação em arte digital contribui para o desenvolvimento e partilha de descobertas sobre um tema específico. A investigação baseada na prática artística desempenha um papel essencial no estabelecimento de uma metodologia eficaz dentro do domínio das artes criativas, especialmente na arte digital. Trata-se de uma abordagem de investigação que se concentra na prática criativa como uma forma de investigação que permite explorar questões, conceitos e fenómenos.

Numa investigação de média-arte digital, a criação de novos artefactos pode assumir-se como uma proposta de solução para problemas específicos, levando à conceção de obras que desafiam a criatividade, originalidade, imaginação e inovação, com impacto na cultura, na sociedade, na política ou na educação (Scrivener, 2000).

Durante o processo de criação de um artefacto, há uma ideia subjacente, o desenvolvimento de um conceito e de uma mensagem que o artista deseja comunicar ao público. Encontrar a forma mais adequada para transmitir essa mensagem e desenvolvê-la constitui-se como desafio e fonte de motivação para o criador.

A tecnologia possui um potencial ilimitado e na sua articulação com a obra de arte pode conduzir à alteração de todo o planeamento da obra, inclusive do conceito – o esquema apresentado na Figura 4.36 (Marcos & Zagalo, 2011, p. 144) reflete este processo e destaca a importância do fruidor/utilizador neste fluxo de ações.

Figura 4.36. O ciclo de criação em arte digital.



Fonte: Marcos & Zagalo, 2011.

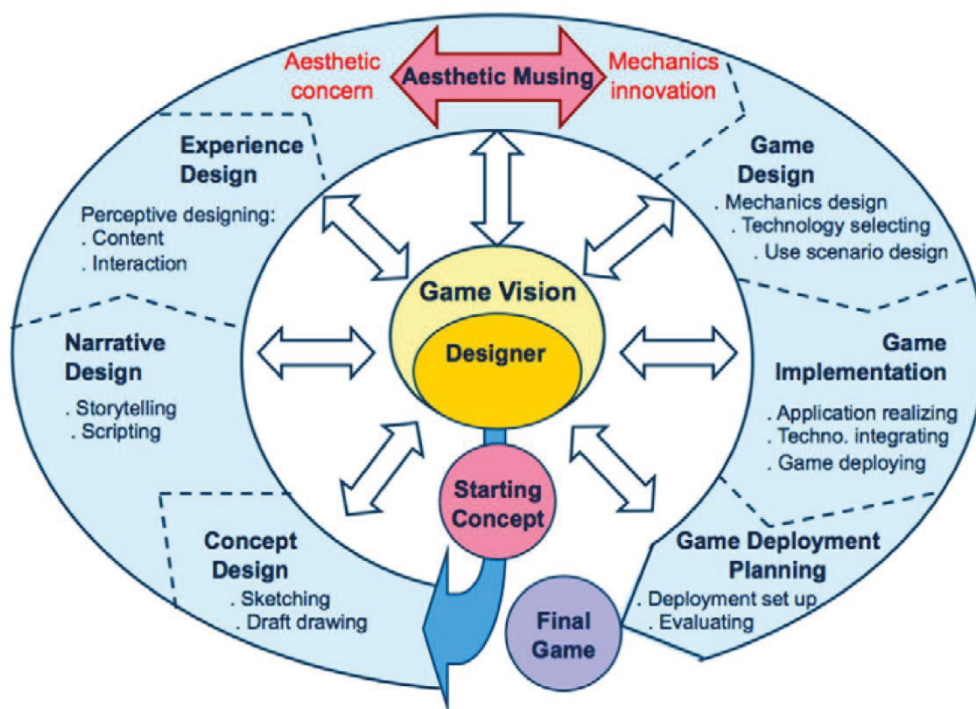
**IN[THE HATE BOOTH]** pretende afirmar-se como um jogo sério, capaz de motivar a reflexão em torno do discurso de ódio. Neste processo de criação, a estética não se limita apenas à aparência visual do jogo, mas também abrange a experiência sensorial e emocional do jogador durante sua interação com o jogo, transformando a experiência de jogo num momento de exploração do tema em questão.

Uma abordagem eficaz para integrar a reflexão estética nos jogos sérios é aplicar a metodologia da investigação baseada na prática artística. Esta abordagem envolve a experimentação criativa e a exploração de diferentes técnicas e formas expressivas durante o processo de desenvolvimento do jogo. Ao adotar esta metodologia, é possível criar jogos sérios

com potencial educativo, que também inspiram e provocam uma resposta emocional e intelectual por parte dos jogadores. Desta forma, os jogos sérios podem ser ferramentas de aprendizagem, mas também obras de arte interativas que estimulam o pensamento crítico e promovem a reflexão sobre questões importantes da vida e da sociedade.

Marcos e Zagalo (2011) criaram um modelo para otimizar o desenvolvimento de jogos sérios, levando em consideração especificamente o processo ocorrido no domínio das artes digitais, dando especial ênfase à reflexão estética (Figura 4.37).

**Figura 4.37.** O processo de design criativo em arte digital instanciado no design e desenvolvimento de jogos sérios.



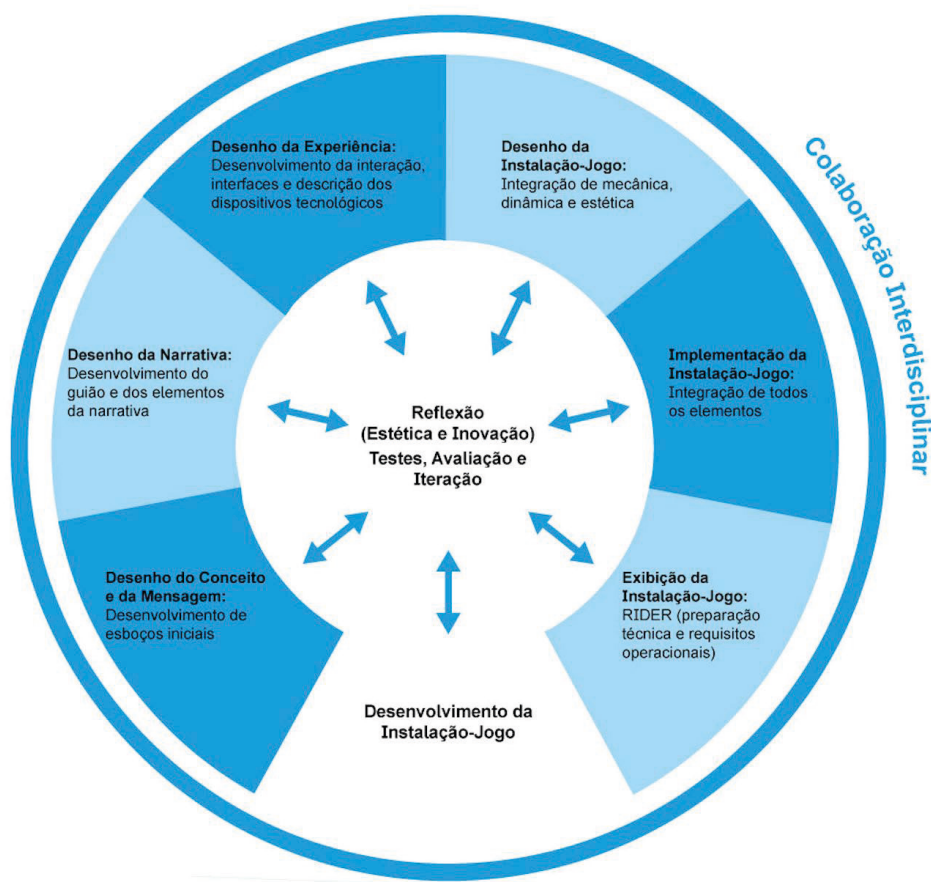
Fonte: Marcos & Zagalo, 2011.

De acordo com os autores, a expressão "reflexão estética" refere-se à criação de mecanismos para explorar o mundo através de um processo contínuo de interação com o artefacto, com o objetivo de (re)criar significados adicionais. Esta reflexão estética pode ser incorporada no processo de design de jogos sérios para enfatizar os aspetos do artefacto que estão relacionados com a experiência perceptiva de prazer, significado ou satisfação e o nível de reverberação comum a muitas obras de arte contemporâneas. Enquanto isso, a reflexão estética no processo de design criativo de arte digital também procura a inovação tecnológica,

envolvendo a integração de novidades no uso e exploração da tecnologia digital para criar diálogos e experiências artísticas e estéticas. No contexto dos jogos sérios, a contemplação dentro da inovação tecnológica deve ser mais focada do que nas artes digitais. Os criadores precisam de ultrapassar os limites da conceção das mecânicas de jogo, criando estruturas que suportem a interação completa do jogador.

A instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]** beneficia desta simbiose, entre o processo de criação de arte digital e o processo de criação de jogos sérios, proposta pelos autores ao integrar elementos de reflexão estética e inovação tecnológica.

Figura 4.38. Ciclo criativo para uma instalação-jogo.



Fonte: autora

O processo criativo em instalações interativas, como o apresentado na Figura 4.38, segue um ciclo contínuo de iteração que envolve uma abordagem metodológica centrada na prática artística. Este ciclo, adaptado dos processos apresentados por Marcos e Zagalo (2011), é

dividido em três camadas interligadas, orientando o desenvolvimento desde a concepção inicial até à exibição final da obra. A colaboração interdisciplinar, que rodeia todo o processo, atua numa perspetiva externa. Esta colaboração envolve a contribuição de diferentes áreas do saber, como a engenharia, o design, a sociologia ou a psicologia. Embora esta dimensão externa não interfira diretamente nas decisões internas do desenvolvimento criativo, pode apoiar novas perspetivas que influenciam a criação, contribuindo para soluções técnicas ou formas de interação que enriquecem a obra. Assim, a colaboração interdisciplinar está em constante diálogo com as fases internas do ciclo, influenciando o processo de forma indireta.

A incorporação dos diários digitais na metodologia *a/r/tográfica* permite enfatizar a importância da reflexão, documentação e envolvimento crítico com o processo artístico e de investigação (Veiga, 2021). O diário digital fornece uma plataforma para trabalhar em arte digital e para documentar os processos criativos, assumindo-se como recurso para o artista revisitar, rever o progresso e estabelecer conexões entre diferentes estágios do projeto.

No processo de criação da instalação-jogo apresentada nesta Tese, o documento do processo foi o Diário de Bordo Digital (Anexo VI). Ele serviu como meio para documentar e refletir sobre as várias etapas do processo criativo e de investigação em arte digital, permitindo registar e acompanhar inspirações, gatilhos, intenções, conceitualizações, esforços de prototipagem, resultados de testes e intervenções.

Para a criação das várias páginas do jogo, recorreu-se a uma metodologia de investigação baseada em ficção, uma abordagem metodológica na qual os investigadores utilizam elementos da ficção, como narrativas, personagens e cenários fictícios, como parte integrante do processo de pesquisa.

Ao reconhecer a importância da reflexão estética e da inovação tecnológica, podemos criar experiências de imersão e compreensão dos temas abordados. Por sua vez, a metodologia da *a/r/cografia* destaca a prática artística como uma forma de investigação e expressão, enfatizando a importância da reflexão e do envolvimento crítico ao longo do processo criativo. A introdução do Diário de Bordo Digital como parte desta metodologia é um recurso para documentar e refletir sobre as várias etapas do processo criativo e de investigação em arte digital. Por fim, ao adotar uma abordagem baseada em ficção, pretende-se explorar narrativas e os relatos como parte integrante do processo de pesquisa, oferecendo novas perspetivas e possibilidades criativas.

#### **4.2. O diário de bordo digital**

Para desenvolver o projeto de mídia-arte digital **IN[The Hate Booth]** foi criado um Diário de Bordo Digital no Google Docs (Figura 4.39), um programa da Google para iOS. A escolha teve por base fatores como a flexibilidade, versatilidade e acessibilidade. Este Diário cumpre uma função de fornecer um espaço virtual para armazenar ideias, reflexões, dados e recursos essenciais relacionados com o projeto.

**Figura 4.39.** A primeira entrada do diário criativo digital.



Fonte: autora

O processo de escrita do diário digital foi guiado por sete marcos, já referidos anteriormente: inspiração, gatilho, intenção, conceito, prototipagem, teste e intervenção. Embora o processo não tenha sido linear, estes marcos alinharam-se com o ciclo criativo proposto por Marcos (2012), e reiteram as premissas estabelecidas por Cecília Salles (2004) anteriormente: a complexidade, a constante construção, a transformação e a imprevisibilidade do gesto criativo.

Embora a configuração das entradas seja destinada a ser o mais livre possível, Veiga (2021) enfatiza a importância de notar a fase a que cada entrada pertence, seja através de palavras-chave ou de numeração, de acordo com o método escolhido. Além disso, é recomendado descrever o tipo de entrada, como narrativa, estética, trabalho em progresso, recursos, desafios, dificuldades, avaliação de progresso ou outros elementos relevantes. Estas

anotações devem ser feitas de forma sistemática e consistente para facilitar a identificação de cada entrada ao revisitar o diário.

As primeiras entradas focaram-se na inspiração e intenção, estabelecendo como objetivo o desenvolvimento uma instalação-jogo que combinasse apreciação estética e experiências reflexivas relacionadas com o tema de investigação, o discurso de ódio nos jogos *online*.

As entradas subseqüentes no diário digital foram dedicadas às fases de conceptualização e prototipagem. O desenvolvimento conceptual, técnico e funcional considerou três aspetos principais: a mecânica, a dinâmica e a estética (Figura 4.40).

**Figura 4.40.** Entrada do diário sobre a estética, mecânica e dinâmica do jogo-instalação

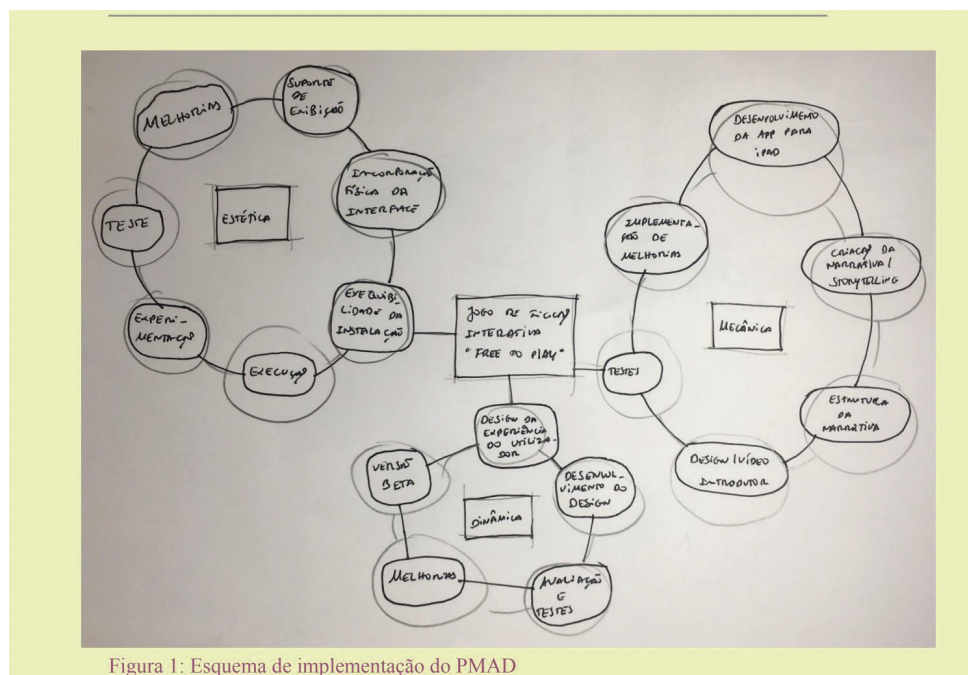


Figura 1: Esquema de implementação do PMAD

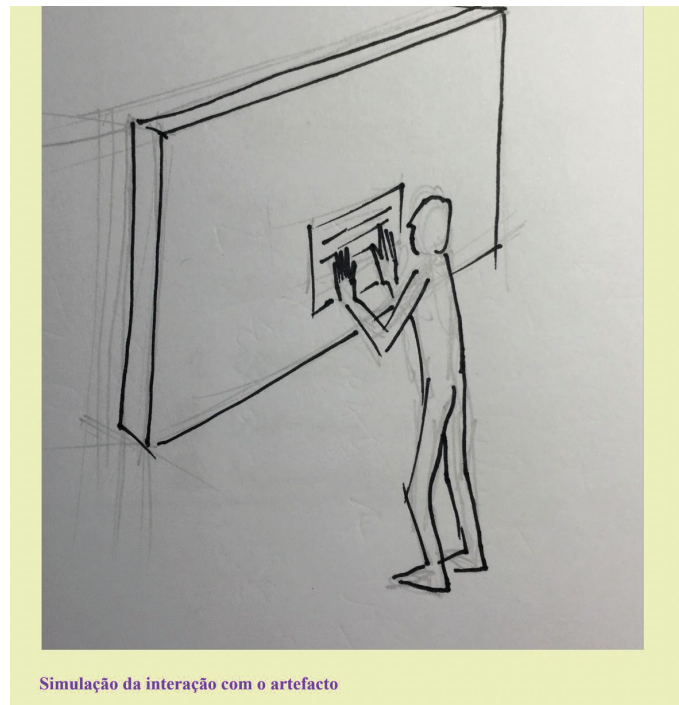
Fonte: autora

As entradas que abordam a mecânica da instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]** concentraram-se no desenvolvimento de uma aplicação utilizando ferramentas como *Celt X* e o *Wordpress*. Foram experimentadas e descritas várias aplicações, considerando o objetivo principal e o público-alvo do projeto artístico. Além disso, estas entradas focaram a criação da estrutura narrativa e a elaboração do texto, bem como o desenvolvimento dos personagens, do tempo, do espaço e de outros elementos narrativos.

Durante a fase estética, as entradas no Diário de Bordo exploraram o desenvolvimento do suporte de exibição para a instalação. Inspirando-se no carrinho de gelados de Ricardo Miranda Zuñiga (Figura 2.22), que serve como metáfora para a mensagem política e social subjacente à

instalação-jogo, o objetivo era criar um artefacto metafórico semelhante que abordasse a questão do discurso de ódio *online*. No entanto, foi na fase de planeamento da exposição que o componente estético realmente se materializou. Foram considerados aspetos como o espaço físico, a disposição dos elementos interativos e a incorporação de elementos multimédia para criar um ambiente imersivo (Figura 4.41).

**Figura 4.41.** Uma entrada no diário digital: simulação de interação.



Fonte: autora

Durante todo o processo, o Diário de Bordo serviu como uma plataforma para documentar novas dúvidas e certezas, que ainda podem ser encontradas como "traços" ou "vestígios" que deixaram marcas ao longo da investigação, oferecendo várias camadas de informação. Este aspeto tornou-se particularmente importante, uma vez que o projeto envolve a itinerância da instalação em diferentes escolas. Através do Diário de Bordo, foi possível registar todas as etapas do processo de montagem e desmontagem, incluindo os desafios encontrados e as soluções implementadas em cada contexto específico, contribuindo para o sucesso da replicação do projeto em diferentes ambientes e para a melhoria contínua da instalação-jogo, permitindo ajustes e adaptações com base na experiência acumulada em cada montagem. Além disso, a documentação detalhada do processo garantiu a transparência e a consistência na

execução do projeto em diferentes locais, permitindo monitorizar e avaliar a eficácia da intervenção artística e educativa.

### **4.3. Desenvolvimento da instalação-jogo IN[THE HATE BOOTH]**

Revisitando o ciclo criativo proposto para o desenvolvimento da instalação-jogo (Figura 4.38) esta análise abrange todos os momentos, desde a conceção da ideia até ao momento da conclusão da obra, identificado aqui como o momento em que, após todos os testes realizados, a obra alcança a sua forma final e é exposta.

#### **Desenho do Conceito e da Mensagem**

A primeira fase do projeto envolveu a exploração de trabalhos artísticos ativamente envolvidos com causas sociais. O objetivo foi reunir inspiração para o desenvolvimento e exposição do projeto. Nesta fase, mergulhamos em exposições que destacavam a interseção dos videojogos com contextos sociais mais amplos, conforme explorado no capítulo 1.4. da primeira parte.

#### **Desenho da narrativa**

Partindo das propostas de Tuck e Silverman (2016) e Citron e Norton (2011), expostas anteriormente, na primeira parte deste trabalho, aliamos a educação e o desenvolvimento de contranarrativas, para gerar a instalação **IN[THE HATE BOOTH]**. Confirmado o conceito, a materialização inicial foi realizada em desenhos e esboços, executados em etapas de síntese até atingir uma correta representação da mensagem e intencionalidade da obra. A narrativa foi explorada em aplicações como o CeltX. Este projeto de média-arte digital é composto por duas dimensões, uma física, a cabine de luz; e outra virtual, um jogo de ficção interativa que convida a um percurso virtual de descoberta. Esta proposta reflete o ciberespaço como um terreno fértil para a desinibição tóxica do discurso de ódio, onde *trolls* e *bots* escapam entre o espaço ultra vigiado, porém desregulado, da Internet.

O artefacto pretende alcançar quatro efeitos:

- a) imergir o interator;
- b) causar ofuscamento e desconforto no interator, como metáfora dos efeitos do discurso de ódio nos indivíduos;
- c) remeter para o sentido de palco e de papel a desempenhar, lembrando que cada um tem direitos e responsabilidades no mundo digital, tal como no mundo físico, podendo assumir o seu próprio *persona* na contenção deste fenómeno;

d) simbolizar os processos de comunicação a distância, próprios dos meios digitais, que são inerentes ao surgimento do discurso de ódio *online*, interligado com o processo de desinibição tóxica (Kwak & Blackburn, 2014; Suler, 2004).

### **Desenho da experiência**

As duas fases anteriores foram determinantes para este momento, pois foi com base nelas que se definiu a experiência que efetivamente era pretendida proporcionar ao utilizador.

Foi avaliada a importância do ambiente em termos de iluminação e todos os aspetos relacionados com a forma final da instalação **IN[THE HATE BOOTH]**. Considerações como altura, largura e posição relativa dos diversos elementos, bem como os materiais de revestimento mais expostos à interação humana, a iluminação e a percepção, e a relação com o corpo humano, em termos de altura, foram aspetos analisados que contribuíram para definir os meios disponíveis para proporcionar uma experiência envolvente aos participantes.

### **Desenho da instalação-jogo**

O desenho da instalação-jogo no projeto corresponde à fase de integração da dinâmica, mecânica e estética, que juntos definem a forma como o interator se relaciona com a obra, tanto no plano físico como no virtual e materializa as ideias previamente desenvolvidas.

No que diz respeito à dinâmica, o foco esteve nas interações que ocorrem entre o interator e a instalação. A cabine, enquanto espaço imersivo, responde aos estímulos do participante através de sensores de movimento e luz, criando um ambiente que reage de forma direta às ações do utilizador. Esta dinâmica é essencial para provocar uma sensação de envolvimento e, ao mesmo tempo, desconforto, simbolizando os efeitos do discurso de ódio. A intenção é que o interator, ao movimentar-se ou agir dentro do espaço, desencadeie respostas automáticas, como mudanças na iluminação, sons ou mensagens visuais, que intensifiquem a experiência emocional e sensorial.

A mecânica da instalação-jogo é estruturada de modo a criar uma interatividade fluida e intuitiva. A cabine em si é o núcleo físico da obra, funcionando como um tabuleiro onde a ação se desenrola. As mecânicas do jogo digital, integrado na cabine, baseiam-se em escolhas interativas que o participante deve fazer. Estas escolhas são refletidas na narrativa do jogo e na reação física da cabine.

Por fim, a estética da instalação foi desenhada com a intenção de intensificar a mensagem subjacente da obra. A utilização de uma cabine com iluminação controlada e efeitos de som orquestrados visa criar um ambiente claustrofóbico, onde a luz ofusca e distorce a percepção do espaço, remetendo para os impactos psicológicos do discurso de ódio. A estética foi pensada

para provocar uma desconexão entre a familiaridade do corpo físico e a distorção do ambiente, levando o interator a experimentar o desconforto que muitas vezes acompanha as interações *online*, onde o anonimato e a sensação de impunidade incentivam o comportamento tóxico. A cabine, com o seu design minimalista e, ao mesmo tempo, provocador, estabelece uma dicotomia entre o espaço físico opressor e a liberdade virtual ilusória.

### **Implementação da instalação-jogo**

Na fase de implementação da instalação-jogo, o foco deslocou-se para a materialização prática da obra, em que os conceitos previamente desenhados foram testados, ajustados e preparados para a interação pública, dando lugar a uma transição de planeamento, desenho e desenvolvimento para a configuração técnica e física da instalação no espaço de exibição.

O primeiro passo na implementação foi garantir a construção da cabine imersiva, assegurando que os sensores, a iluminação, os efeitos sonoros e tecnológicos estavam acordo com as especificações desenhadas na fase anterior. Aqui, a conectividade entre os dispositivos que suportam a interação do participante com o ambiente – como os sensores de movimento e os comandos de escolha dentro do jogo – passou por uma série de testes técnicos. Durante esta fase, também foi importante garantir que o fluxo de interatividade se desenvolvia de forma intuitiva para o utilizador, sem comprometer a mensagem ou a estética da obra. Neste momento, foi feita testagem inicial com utilizadores, que serviu para recolher dados preliminares sobre a experiência de interação. Estas sessões de teste permitem identificar possíveis áreas de melhoria.

### **Exibição da instalação-jogo**

A fase da preparação da exibição da instalação-jogo, envolveu os preparativos técnicos, as questões e a criação das condições previstas para a apresentação ao público.

A montagem envolveu a verificação dos requisitos técnicos, também conhecidos como RIDER, que incluem aspetos como a disposição e a ligação dos dispositivos, a iluminação ambiente, a sonorização e as interfaces que permitem a interação do público com o artefacto. Estes ajustes técnicos asseguram que a instalação funcione conforme o planeado, proporcionando a experiência completa que foi projetada nas fases anteriores.

Nesta fase, o espaço é configurado, em termos de fluxo e de acessibilidade. A disposição do local deve garantir que os participantes possam circular facilmente pela instalação, explorando-a. A cabine imersiva deve estar posicionada de forma a maximizar o impacto visual e sensorial, e a entrada e saída do espaço devem ser comunicadas à audiência. A monitorização ao longo do período de exibição, assegura o funcionamento de todos os elementos.

Finalmente, a fase de exibição também envolve a recolha de dados com o objetivo de analisar como a instalação está a ser recebida, se os objetivos estéticos e conceptuais estão a ser alcançados, e como a interação está a fluir. As observações dos participantes, acompanhadas de entrevistas ou questionários, podem ser utilizadas para futuras iterações do projeto, garantindo que a obra continue a evoluir e a refinar-se com base nas experiências dos seus utilizadores.

Ao longo deste processo, a questão da estética e da inovação da instalação-jogo esteve sempre presente e foi acompanhada por momentos de reflexão, avaliação e iteração, devidamente documentados no diário de bordo digital.

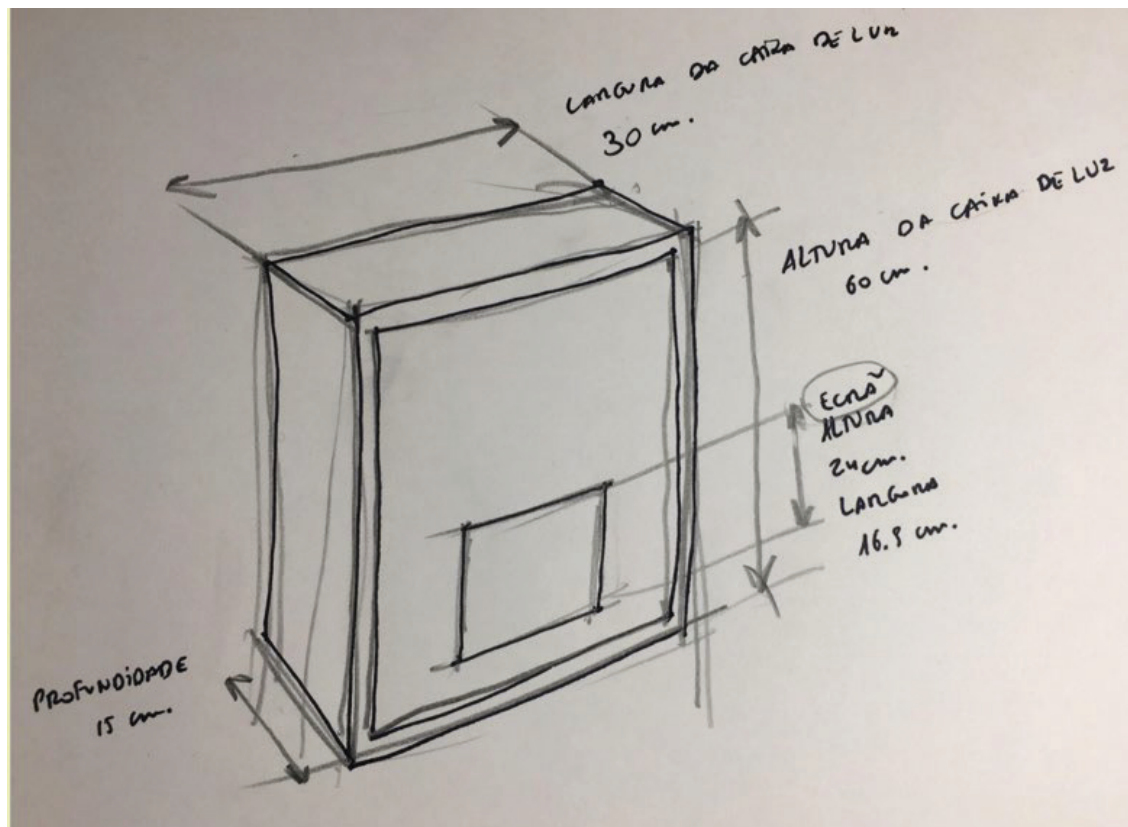
#### **4.3.1. Dimensão física**

Conforme o processo avançava, vários desafios surgiram, como a conceituação da instalação dentro do espaço físico, a jogabilidade, a necessidade de envolver o público e de criar um ambiente imersivo. Ao longo deste processo, iterativo, as escolhas foram frequentemente reavaliadas e novas direções foram tomadas, apesar da fidelidade aos conceitos e intenções fundamentais do projeto artístico.

O conceito inicial, uma instalação-jogo pensada com duas dimensões, uma física e uma virtual, manteve-se ao longo de todo o ciclo criativo. A forma e as dimensões da caixa sofreram algumas alterações. Inicialmente, estava prevista a utilização de uma caixa de luz, com dimensão mais pequena, para estar pendurada à altura dos olhos do ser humano. Este processo evoluiu para uma cabine, imersiva, com iluminação controlada por sensores.

Os primeiros esboços previam a construção de uma caixa de luz com 1,5m de altura por 2m de largura e 20cm de profundidade, construída em contraplacado para garantir robustez e durabilidade. A superfície interna da caixa seria revestida com acrílico branco, proporcionando uma distribuição uniforme da luz e uma base adequada para a projeção de imagens. Seriam instaladas duas lâmpadas incandescentes no interior da caixa para fornecer a iluminação necessária para a visualização dos conteúdos e um suporte para um tablet integrado na parte interna da caixa, posicionado a uma altura média de 1,55m do chão. Dois encaixes seriam adicionados na parte traseira da caixa para permitir a fixação segura na parede de exibição. Esta primeira versão intitulava-se **Enredo**, sublinhando a ideia da narrativa como fio condutor da experiência, onde cada interação do utilizador era uma peça de uma história maior, enredada num todo.

**Figura 4.42.** Primeiro esboço da caixa de luz.



Fonte: autora

Através de uma análise reflexiva, a conceção inicial do artefacto evoluiu para incorporar elementos que visavam proporcionar uma experiência mais imersiva e envolvente do interator. A ideia da cabine do ódio foi concebida como uma experiência imersiva e provocativa, em que os participantes seriam convidados a entrar num espaço físico, fechado, que evoca uma nova realidade artificial (Figura 4.42).

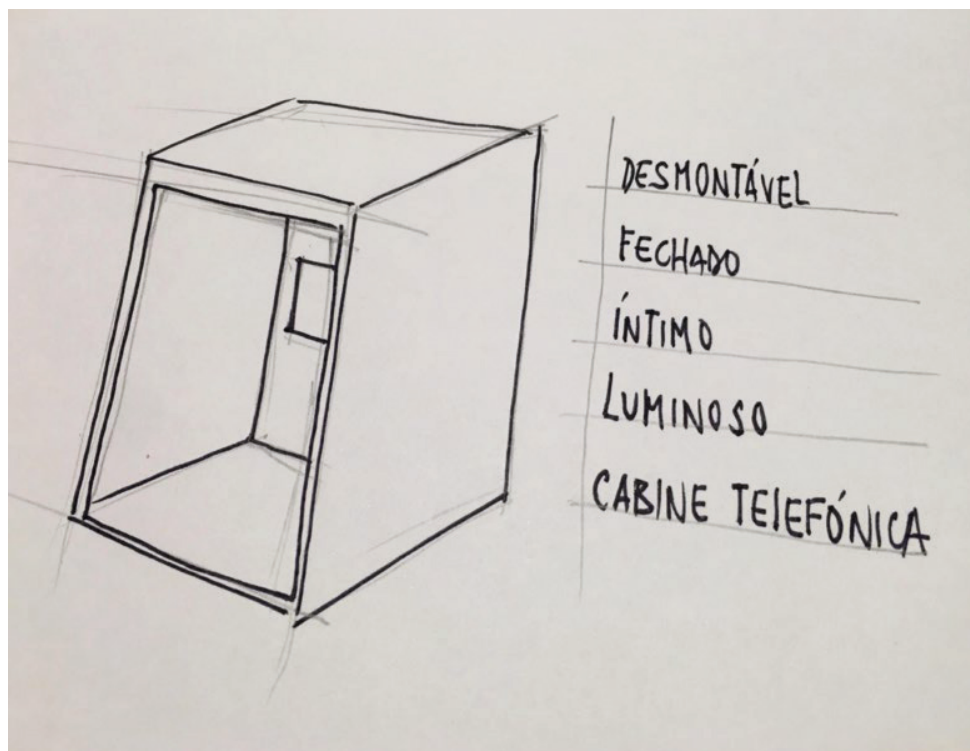
Para o desenvolvimento de um projeto físico, houve necessidade de procurar apoios na área das indústrias culturais e criativas. O projeto inicial foi apresentado ao CRIA - Divisão de Empreendedorismo e Transferência de Tecnologia da Universidade do Algarve<sup>32</sup>. Após várias reuniões, o projeto foi aprovado para receber financiamento, o que contribuiu significativamente para a revisão e refinamento da dimensão física em termos de imersividade

<sup>32</sup> O CRIA - Divisão de Empreendedorismo e Transferência de Tecnologia da Universidade do Algarve é uma entidade que se dedica ao apoio e promoção do empreendedorismo, bem como à transferência de tecnologia entre a universidade e o setor empresarial. Tem como objetivo principal impulsionar a inovação e o desenvolvimento regional, facilitando a interação entre a academia e as empresas, e promovendo a transferência de conhecimento e tecnologia para o mercado.

e luminosidade. O objetivo principal dessa evolução era preparar o artefacto para a primeira exibição no Retiro do DMAD, em Loulé, em julho de 2022, além de adaptá-lo a contextos escolares futuros. Essas etapas foram documentadas meticulosamente no diário de bordo do projeto, garantindo um registo completo e transparente do processo de criação.

Para a dimensão física da Cabine, com o apoio do CRIA, através dos programas Digitec Transfer financiado pelo CRESC2020 e Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, foi possível fazer um levantamento de empresas que poderiam desenvolver o protótipo: uma cabine de luz que incorporasse um ecrã onde estaria o jogo (Figura 4.43). Após análise das ofertas de mercado e pedidos de orçamento, apresentamos o projeto à empresa Stripeline, sediada em Lisboa e reconhecida pela sua experiência na produção de exposições, museus, cenografia e *stands*. Numa reunião inicial via *Zoom*, discutimos o escopo do trabalho e avaliamos o portfólio da empresa. Após confirmarmos a sua capacidade e disponibilidade para executar o projeto, decidimos avançar com a colaboração.

**Figura 4.43.** Segunda versão da caixa de luz.



Fonte: autora

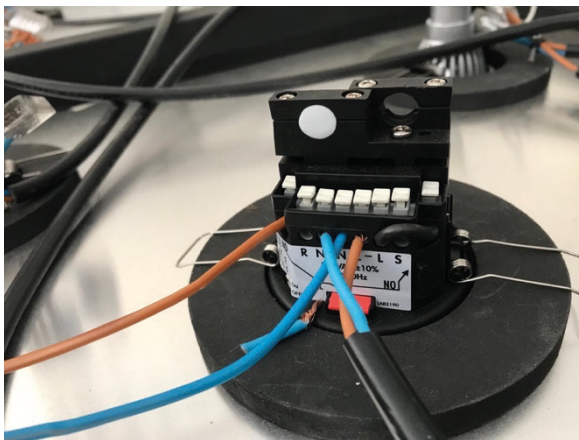
A construção da cabine envolveu discussões detalhadas sobre materiais, transporte, iluminação e sensores. Para garantir que o trabalho fosse realizado conforme planeado,

organizamos reuniões e visitas presenciais regulares durante os seis meses de execução do trabalho.

A cabine, dimensão física da instalação, foi desenhada e construída como um espaço imersivo, isolado por três painéis e uma cortina, convidando o interator a imergir no seu ambiente luminoso.

A estrutura física da instalação consiste numa cabine, com 1,50 x 1,50 x 2,68 metros, dividida em três painéis e com um teto luminoso. É construída em MDF melamínico branco, com 50% da área externa coberta por vinil autocolante preto, e possui uma cortina para fechar o espaço. A iluminação é proporcionada por dispositivos RGB, equipados com transformador e sensor de movimento para alteração de cor (Figura 4.44 e Figura 4.45). A escolha desta iluminação foi desenhada em função da sua capacidade de criar uma atmosfera envolvente e dinâmica, destacando as características visuais da instalação e oferecendo uma experiência imersiva ao público. O sensor de movimento encontra-se na parte superior da cabine, não sendo visível pelos participantes.

**Figura 4.44. Figura 4.45.** Imagem do sensor de movimento e da instalação elétrica.



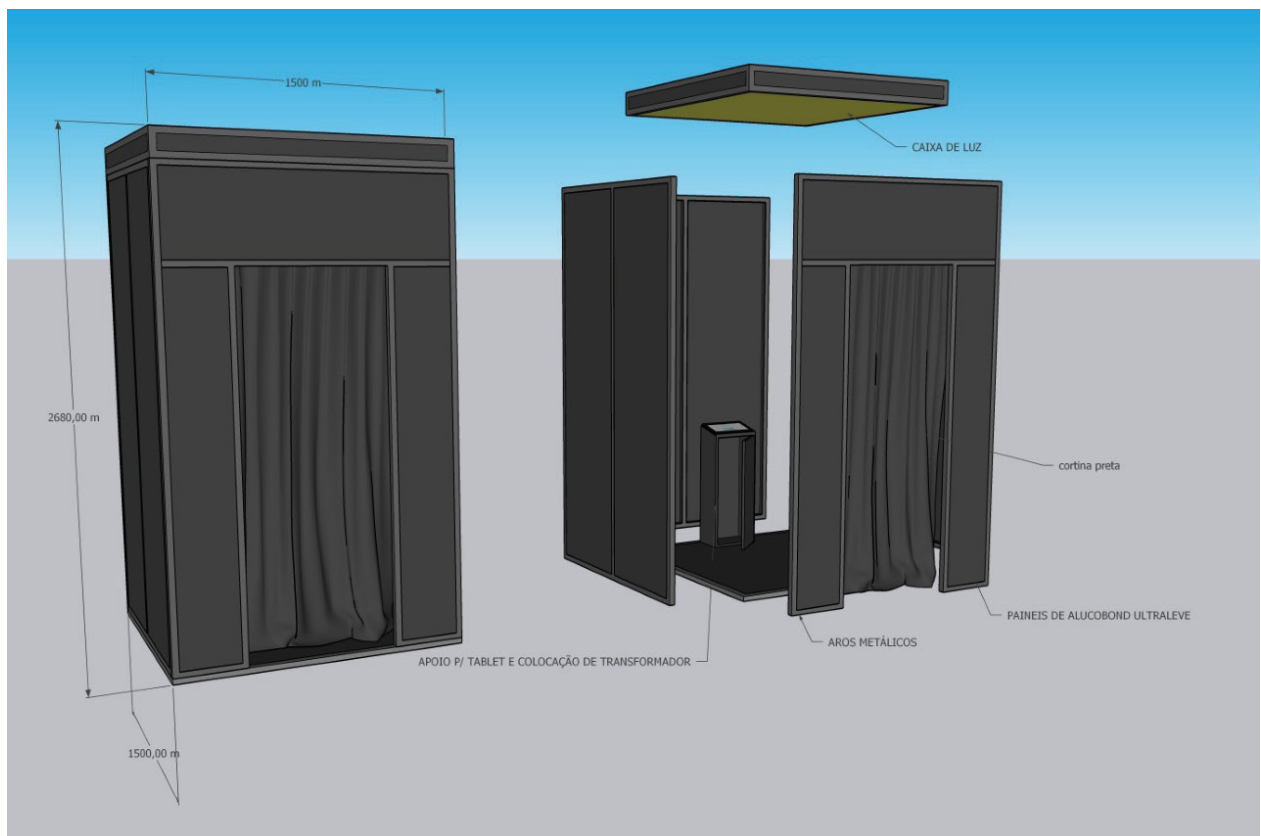
Fonte: autora

A cabine apresenta as seguintes características (Figura 4.46 e Figura 4.47):

- Estrado em estrutura metálica revestida a termolaminado preto com *paters* de nivelamento;
- Estrutura metálica revestida pelo exterior a alucobond (compósito de alumínio leve);
- Teto com caixa de luz em acrílico opalino com iluminação LED RGB;

- A porta com uma cortina de flanela preta, ignífuga de fácil montagem com atilhos (permite entrar e impedir que a luz saia para fora);
- A iluminação tem um temporizador /sequenciador que ficará programado para a cor da luz alterar de 30 em 30 segundos;
- A iluminação tem em conta a presença do interator, evitando o desperdício de energia, quando a cabine estiver vazia.

**Figura 4.46.** Imagem do protótipo da cabine.



Fonte: autora

**Figura 4.47.** Imagem do protótipo da cabine e estudos do design.

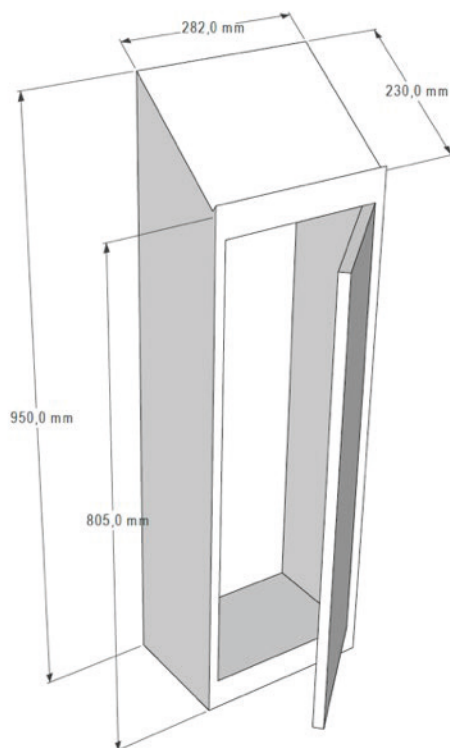


Fonte: autora.

No centro da cabine, encontra-se um púlpito preto, com uma altura de 282 centímetros (Figura 4.48). Este púlpito serve como suporte para ecrã tátil que alojará o jogo. As medidas foram ajustadas para proporcionar uma experiência confortável para o participante, permitindo que este esteja de pé enquanto joga.

Dentro do púlpito, integrado na sua estrutura, encontra-se uma porta, equipada com uma fechadura que permite ocultar e acomodar os componentes técnicos da instalação. Este espaço permite também guardar o tablet quando este não estiver a ser usado. Esta porta permite esconder o carregador do ecrã, garantindo que nenhum fio elétrico está visível dentro da cabine.

**Figura 4.48.** Imagem do protótipo e medidas do púlpito dentro da cabine.



Fonte: autora.

Dentro da cabine, é possível encontrar um ecrã com 13 polegadas onde está o anúncio de que o *feed* de uma página *web* irá ser descontinuado e o único acesso corresponderá ao *post-mortem*<sup>33</sup>, garantindo a documentação do incidente que levou à decisão e agradecendo aos seguidores e visitantes habituais. O cancelamento leva a perguntas manifestadas na caixa de comentários: O que aconteceu aos autores? Por que razão decidiram parar de escrever?

Ao escolher descobrir o que aconteceu, será possível encontrar uma série de mensagens de arquivo e é ao lê-las e descodificá-las que o interator se deparará com a intensificação de vários tipos de mensagens de ódio entre os seguidores.

### 4.3.2. Dimensão virtual

<sup>33</sup> O *post-mortem* de um *blog* refere-se ao conjunto de páginas produzidas desde a sua criação até ao seu encerramento e que já não se encontram ativas num determinado endereço eletrónico.

A par da construção da cabine, foi desenvolvido o conceito do jogo que estaria no seu interior, dando origem à instalação-jogo. Este processo abrangeu o desenvolvimento de diferentes estruturas narrativas, ritmo e progressão para garantir uma experiência imersiva e progressiva para os jogadores. O objetivo era encontrar um equilíbrio entre elementos desafiadores da jogabilidade e oportunidades de reflexão.

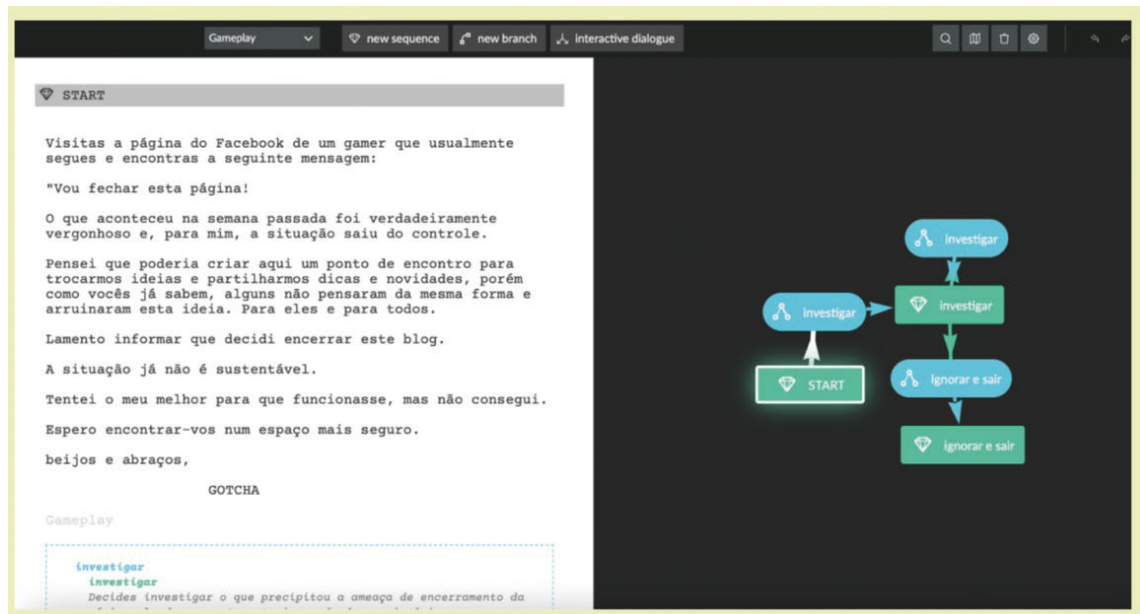
A narrativa do jogo foi desenvolvida utilizando uma abordagem metodológica narrativa que envolveu o uso de dados dos grupos de foco abordados anteriormente. Ao incorporar perspectivas e experiências reais na narrativa do jogo, procurou-se criar uma experiência mais autêntica. A narrativa concentrou-se em várias características identificadas como motivadoras do discurso de ódio. Ao fazê-lo, o objetivo era criar uma representação mais abrangente e realista, refletindo a sua natureza multidimensional e as diversas motivações por trás dele. O processo de escrita envolveu várias etapas, desde a identificação dos temas mais relevantes na análise dos dados empíricos até a elaboração de cenários e diálogos que refletissem as experiências e preocupações que encontramos ao longo desta investigação.

Começou-se por analisar os dados dos grupos de foco e dos questionários para identificar os temas mais relevantes e recorrentes. Entre os temas mais marcantes estavam o discurso de ódio *online*, relacionado com igualdade de género e orientação sexual. Ao nível da estruturação da narrativa, com base nos temas identificados, organizou-se 10 *posts*, cada um abordando um aspeto específico das questões levantadas em fases anteriores da investigação. Procurou-se criar uma progressão narrativa que refletisse a evolução das problemáticas e das reações dos personagens ao longo do texto. O desenvolvimento das personagens e dos cenários pretendeu representar diferentes perspectivas e experiências relacionadas com os temas abordados. Procurou-se algum realismo ao nível das interações entre as personagens e das situações criadas.

A narrativa (Figura 4.49) explorou a dinâmica da comunicação *online*, incluindo a rapidez e a facilidade com que as mensagens podem ser disseminadas, bem como os desafios de manter um ambiente seguro e respeitoso. Para esse efeito, são abordados temas como a igualdade de género, através das experiências de discriminação e sexismo enfrentadas por algumas personagens, assim como das discussões sobre feminismo e empoderamento feminino. A diversidade e a inclusão são exploradas através da representação de personagens com diferentes contextos culturais e sexuais, e das interações entre elas na comunidade virtual. A partir do nível 7, encontramos situações em que os personagens são alvo de ataques e intimidação *online*, levantando questões sobre o impacto do discurso de ódio, que pode atingir níveis de *bullying* virtual (já não dirigido apenas a um grupo, mas àquelas personagens em específico), na saúde

mental e no bem-estar emocional dos indivíduos. Em vários momentos, as personagens enfrentam desafios que exigem diálogo, compreensão mútua e empatia para serem superados.

**Figura 4.49.** Exploração da narrativa.



Fonte: autora

A presença do grupo #WeRSus na narrativa serviu como um exemplo dos perigos do extremismo e da disseminação do ódio *online*, destacando a necessidade de combater ativamente o discurso de ódio e promover valores de inclusão, diversidade e respeito. As ações e escolhas dos personagens têm consequências dentro da narrativa, salientando a importância de assumir responsabilidade pelas palavras e ações na comunidade virtual e na vida *offline*.

A narrativa em ficção interativa foi criada num servidor em *WordPress* com as páginas e as respectivas ligações (Figura 4.50). Numa segunda fase, desenvolveu-se a forma de avançar no jogo. O interator deve descobrir o tema principal de cada página para identificar a palavra-chave, que permite, ao escrevê-la nos comentários, avançar de nível. Caso o interator falhe por três vezes a introdução da palavra-chave, é-lhe fornecida uma pista, colocando a amarelo o local onde se encontra o texto que leva à identificação da palavra-chave (Figura 4.54).

Figura 4.50. Vista do *backoffice* do sítio IN[THE HATE BOOTH].

The screenshot shows the WordPress admin interface. At the top, there's a navigation bar with 'Painel' and 'Artigos' (Articles) selected. Below this, there are several notification boxes: one for 'Quick Setup' and another recommending the 'Booster Extension' plugin. The main area is a table of articles. The table has columns for 'Título', 'Autor', 'Categorias', 'Etiquetas', 'Data', and 'Search Exclude'. There are 13 items listed, all published by 'webmaster' and categorized as 'Sem categoria'. The footer of the dashboard includes the text 'Obrigado por criar com o WordPress.' and 'Versão 6.5.2'.

Título	Autor	Categorias	Etiquetas	Data	Search Exclude
Epilogo — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 10:41	Hidden
Post de desalento: já chega! — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 10:33	Hidden
Discurso de ódio na Internet — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 10:28	Hidden
Indie games — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 10:25	Hidden
Código de Conduta — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 10:21	Hidden
Streamers e proplayers — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 10:19	Hidden
O jogo mais jogado do mundo! — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 9:26	Hidden
Jogos e Comunidades LGBT — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 8:57	Hidden
All sides of life & love — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/05/19 às 8:27	Hidden
Vamos fechar esta página! — Fixo, Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2022/03/17 às 12:58	Hidden
Fortnite for beginners — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2021/05/27 às 12:44	Hidden
Dica do dia para ser o melhor crewmate — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2021/05/26 às 12:49	Hidden
Bem-vindos! — Editor clássico	webmaster	Sem categoria	—	Publicado 2021/05/24 às 12:53	Hidden

Fonte: autora

Figura 4.51. e Figura 4.52. Capturas de exemplos de páginas do jogo no *Wordpress*.



Fonte: autora

O hipertexto é a base técnica do jogo **IN[THE HATE BOOTH]**. É através dele que se pode explorar a narrativa não linear, onde a interatividade e a descoberta são elementos-chave (Figura 4.51 e Figura 4.52). Os jogadores são convidados a navegar por diferentes páginas *web*, cada uma representando um nível ou estágio do jogo.

Quando entra na cabine, o interator depara-se com ambiente iluminado e fechado. No ecrã encontra o *post-mortem* de um *blog* sobre videojogos. Neste *post-mortem* é também apresentado o mecanismo do jogo. Um dos utilizadores, nos comentários, escreve o seguinte (Figura 4.53):

Figura 4.53. Comentário de um seguidor que permite desencadear o jogo.



**MetaHacker**

Pessoal, já descobri o que se passou! Escrevam “Bem-vindos” na barra de pesquisa e descubram o que os levou a fechar a página...

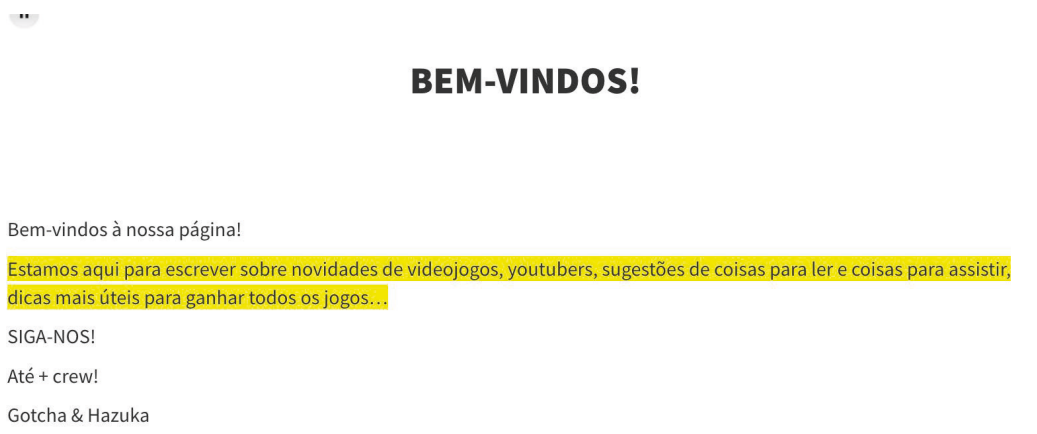
Fonte: autora

A partir da temática de determinada entrada, o interator consegue avançar no *blog* que deixou de estar ativo. Assim, vai descobrindo e experimentando a escalada de ódio, nos comentários.

Durante a fase de conceptualização, a definição das mecânicas principais da instalação-jogo envolveu a definição das regras, interações e objetivos que moldariam a experiência do

jogador. O objetivo era criar uma jogabilidade envolvente que transmitisse efetivamente a mensagem subjacente ao tema da investigação. Neste ponto, surgiu a necessidade de encontrar uma solução para os jogadores que ficavam presos num nível e não conseguiam encontrar a palavra-passe (o tema principal daquela página). A solução encontrada foi a seguinte: quando o jogador não consegue descobrir a palavra-chave após três tentativas, o jogo oferece uma pista (Figura 4.54). O texto relevante que permite inferir a palavra-chave adequada é destacado a amarelo, facilitando a resolução do desafio sem comprometer a experiência do jogo.

**Figura 4.54.** Pista a amarelo.



Fonte: autora

Para definir a dinâmica da instalação-jogo, foi projetada a experiência do utilizador, através de testes implementados, ao longo do processo de criação, para refinar o design, a jogabilidade e a usabilidade, tendo em conta as ações dos jogadores e o seu influxo no desenrolar da experiência. A instalação foi criada com o intuito de oferecer aos interatores a possibilidade de comentar os *posts*, envolvendo-os também na discussão. Por outro lado, foi proposto um trabalho de produção de novas pistas e páginas que pudessem dar continuidade ao jogo, com o propósito de envolver a audiência na criação, participação intervenção e num despertar ativo para o problema (Jenkins, 2008; Gubrium & Harper, 2013).

O título da instalação e os estudos do logótipo sofreram alterações ao longo da evolução do conceito da instalação (Figura 4.55). O uso dos parêntesis retos simboliza o interior da cabine, o círculo mágico huizinguiano (Huizinga, 2003).

**Figura 4.55.** Estudos do logótipo.

**IN [THE HATE]  
[BOOTH]**

**IN [THE HATE]  
[BOOTH]**

**IN THE [HATE]  
[BOOTH]**

**IN [THE HATE]  
[BOOTH]**

**IN [THE HATE]  
[BOOTH]**

Fonte: Autora

A utilização de elementos visuais inspirados no *Fortnite* para criar os avatares dos comentadores do *blog* é uma estratégia que remete diretamente para a cultura associada a este jogo. Desde o seu aparecimento, o *Fortnite* é reconhecido como uma das principais referências no cenário dos jogos digitais (Figura 4.56). Ao incorporar imagens que aludem a este jogo, pretende-se estabelecer uma ligação com uma audiência familiarizada com este universo, aproveitando a sua popularidade e a riqueza visual para envolver a audiência (Figura 4.57).

Figura 4.56. Personagens do jogo Fortnite.



Fonte: Steam

Figura 4.57. Exemplos de avatares utilizados na instalação-jogo IN[THE HATE BOOTH].



Fonte: autora

**Figura 4.58.** Fase de testes com o grupo de estudantes.



Fonte: autora

A fase de testes e intervenção é um processo iterativo que requer múltiplos ciclos de implementação, avaliação e ajuste. Estes proporcionam oportunidades de aprendizagem, adaptação e aprimoramento do projeto artístico, levando ao desenvolvimento de soluções ou intervenções mais eficazes. Durante a fase de testes, interagimos com um pequeno grupo de jovens estudantes que teve a oportunidade de experimentar a versão digital do jogo (Figura 4.58). Ao longo deste processo, foram convidados a jogar e fornecer *feedback* sobre a sua experiência, o que permitiu correções pontuais ao nível da narrativa, dos comentários e da passagem dos níveis. Após esta fase, passou-se para um período de curadoria para determinar as formas apropriadas de expor o projeto de média-arte digital.

### **4.3.3. Parêntesis ético**

A narrativa apresentada é uma criação baseada nos testemunhos de jovens em grupos de foco e em questionários, abordando temas relevantes como igualdade de género e desafios enfrentados no mundo digital. A história desenvolve-se em torno de dois influenciadores digitais, dois *bloggers*, Hazuka e Gotcha, que iniciam um *blog* sobre videojogos com a intenção

de criar uma comunidade. No entanto, o que começa como uma paixão partilhada rapidamente se transforma num cenário de discurso de ódio e *bullying* virtual.

Ao longo dos *posts*, os leitores testemunham a escalada do ódio na página, com comentários odiosos e ameaças dirigidas aos autores e à comunidade. A introdução de *hashtags* como #WeRSus marca a formação de um grupo hostil contra os autores. Em resposta, Hazuka e Gotcha, os autores, tentam impor um código de conduta para manter o espaço aberto para o diálogo, mas a situação continua a piorar.

O tema do discurso de ódio *online* é explorado através do contraste entre liberdade de expressão e comportamento ofensivo. A narrativa também aborda a presença de *trolls* e *bots*, agentes maliciosos que contribuem para a disseminação do ódio na Internet. A *hashtag* #stophate é introduzida como uma resposta à toxicidade crescente, destacando a necessidade de combater o discurso de ódio para criar um ambiente *online* mais seguro e inclusivo.

A história culmina com uma reflexão sobre o estado atual da Internet e o impacto do ódio virtual na vida *offline*. Hazuka e Gotcha questionam se seu *blog* pode continuar a ser um espaço seguro e acolhedor diante da crescente hostilidade. A narrativa encerra com uma provocação aos leitores, incentivando-os a refletir sobre as suas próprias experiências com o ódio *online* e sobre a forma como podem contribuir para criar um ambiente digital mais positivo e empático.

O uso de linguagem ofensiva nesta instalação-jogo foi muitas vezes discutido e pensado, tendo em conta o objetivo pedagógico e reflexivo que era almejado. De acordo com o estudo empírico, mais de 90% dos jovens que participaram já tinham sido expostos a discurso de ódio *online*. Na maioria dos casos, a linguagem ofensiva faz parte das situações que os jovens enfrentam. Ao incluir esse tipo de linguagem na narrativa, a ferramenta pedagógica reflete com precisão as experiências dos jovens e os desafios que enfrentam no mundo digital. Procurou-se causar desconforto para facilitar a compreensão dos efeitos prejudiciais do discurso de ódio e do *bullying*, bem como a importância de promover um ambiente *online* respeitoso e inclusivo. Procurou-se adotar uma abordagem onde, mesmo ao lidar com palavras menos apropriadas, se preservasse o respeito e a sensibilidade. Para isso, optou-se por substituir algumas letras por símbolos, de modo a evitar a reprodução direta de termos que possam ser considerados ofensivos ou inadequados. Esta estratégia visa manter um ambiente de comunicação mais positivo e inclusivo, sem comprometer a compreensão do conteúdo ou a expressão das ideias.

É ainda importante destacar que o uso de linguagem ofensiva é o ponto de partida para a discussão sobre os impactos do discurso de ódio, os limites da liberdade de expressão e a responsabilidade dos indivíduos ao comunicarem *online*. Acautelou-se a exposição dos participantes a esta linguagem, através da informação que consta no itinerário e que é

transmitida antes das sessões, garantindo que os educadores fornecem orientação e suporte adequados para os alunos lidarem com qualquer desconforto ou emoções desencadeadas pela exposição a esta linguagem.

#### **4.4. Rider**

Para instalar **IN[THE HATE BOOTH]**, é necessário considerar o espaço e os equipamentos necessários. A cabine requer um espaço amplo que permita a sua montagem. Tem as seguintes dimensões: 2680 metros de altura e 1500 metros de largura, conforme a Figura 4.46. Este processo exige dois intervenientes, no mínimo, embora os encaixes sejam funcionais, com parafusos iguais para todos os passos, que exigem uma parafusadora, são também necessárias duas escadas para o encaixe do teto.

Além das dimensões físicas, a cabine necessita dos seguintes equipamentos para seu funcionamento e montagem:

1. Fonte de Alimentação: São necessárias três fontes de alimentação, uma para o iPad, outra para as colunas de som e outra para a própria cabine.

2. Acesso à Internet: Para o funcionamento do jogo, é essencial ter acesso à Internet, pois o jogo está hospedado num servidor *online*.

3. Caráter Itinerante: A cabine foi projetada com um caráter itinerante, o que significa que ela é fácil de montar e desmontar, garantindo flexibilidade na instalação em diferentes locais e eventos. A existência de um manual de apoio é um elemento facilitador da montagem que pode ser feita por qualquer pessoa sempre com o mesmo resultado. Aí, há a indicação dos diferentes passos da montagem, é indicado o número mínimo de pessoas para a montagem e as ferramentas necessárias.

### **5. Exposições**

#### **5.1. A Exposição coletiva *[IN]Tangibilidades Digitais***

**IN[THE HATE BOOTH]** esteve incorporada na exposição coletiva *[IN]Tangibilidades Digitais* (Figura 5.59), patente entre 12 e 15 de julho de 2022, no Convento Espírito Santo, em Loulé, durante o retiro do Doutorado em Média-arte Digital. A exposição incluiu nove artefactos distintos, propostas de interação e imersão dos sentidos humanos, com significados, propósitos e simbologias distintos, que tinham, contudo, em comum duas dimensões: uma física

e outra digital, uma tangível, outra [IN]tangível proporcionada pelo aparato tecnológico mais ou menos visível.

**Figura 5.59.** Cartaz da exposição *[IN]Tangibilidades Digitais*.



**[IN] TANGIBILIDADES DIGITAIS**

**opening** 12.07.2022  
18:00

**expo** 12 a 15.07.2022  
09:30 às 17:30

(free entrance)

**Espírito Santo Convent, Loulé, Faro, Portugal**

   **DMAD** 2021/22  **CIC** CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTES E COMUNICAÇÃO  **loulé** cidadeeducadora

Fonte: autora

### **5.1.1. *[IN]Tangibilidades Digitais: a curadoria***

A média-arte digital trouxe novos desafios aos processos de curadoria, ao criar um território novel para a exploração das experiências artísticas. As características distintivas dos novos média, marcadas pelo hibridismo, pela interatividade e pelo questionamento do tempo e do espaço desafiam os processos curatoriais e os papéis dos artistas e dos curadores.

Heinich (2014) e Himmelsbach (2020) abordam questões práticas dos processos inerentes à criação de arte digital, considerando os desafios que coloca ao nível do transporte, da preservação das obras, da sua apresentação, mediação e armazenamento, sem que haja ainda soluções previstas, claras ou consensuais, para estes desafios da contemporaneidade, que são defrontados pelos curadores.

Paul (2008) salienta que não há métodos invariáveis para instalar as obras artísticas que têm por base os novos média, garantindo automaticamente uma apresentação bem-sucedida, uma vez que uma instalação é apenas uma versão possível de uma obra, que talvez nunca possa ser reinstalada da mesma forma noutro contexto. A autora sublinha que a arte produzida a partir dos novos média é mais orientada para o processo do que para o objeto, sendo fundamental transmitir o conceito subjacente a esse processo ao público. Este parece ser um dos maiores desafios enfrentados pelos curadores contemporâneos.

Himmelsbach (2020) reitera o papel predominantemente imaterial da arte contemporânea, bem como a atenção que é atualmente colocada nos processos em detrimento dos objetos. Assim, de acordo com a autora, tal como havia já afirmado Paul (2008), a arte contemporânea prioriza mais o processo criativo, do que o objeto artístico final, focando o processo de experimentação e a reflexão sobre o processo enquanto parte do objeto criado. A autora sublinha, ainda, a importância do hibridismo da curadoria face ao hibridismo da arte contemporânea: o curador assume o papel de produtor na discussão com um grupo diverso de atores envolvidos na produção artística: desde o artista ao público, passando por programadores, técnicos, entre outros que são convocados pelo processo de criação artístico.

Outro desafio premente, ao nível da curadoria de média-arte digital é a questão do arquivo. Arantes (2019, p. 103) destaca exemplos em que o papel curatorial assume o lócus privilegiado de reflexão na relação entre a exposição e o arquivo. Gere (2008) aponta também o importante papel de galerias e museus no arquivo da média-arte digital. Para este autor, o processo curatorial de galerias e museus, de acordo com o que escolhem exhibir, comprar, aceitar e arquivar, afetam a nossa compreensão e acesso ao passado, mas também a nossa relação com

o futuro, uma vez que se trata de escolher os legados disponíveis para nós e para as gerações futuras (Gere, 2008, p. 24).

Para Cook, na era digital, não há modelos curatoriais pré-definidos, tornando-se importante analisar estudos de caso para compreender as práticas artísticas e curatoriais da contemporaneidade. A investigadora salienta que a prática artística é o mote para a curadoria “following the practice of artists presupposes that the way to curate new media art-and any form of process-led art that implicates the viewer in the completion of the work, regardless of media-is to shift the curatorial focus to the work's production as much as its distribution and exhibition” (Cook, 2008, p.45).

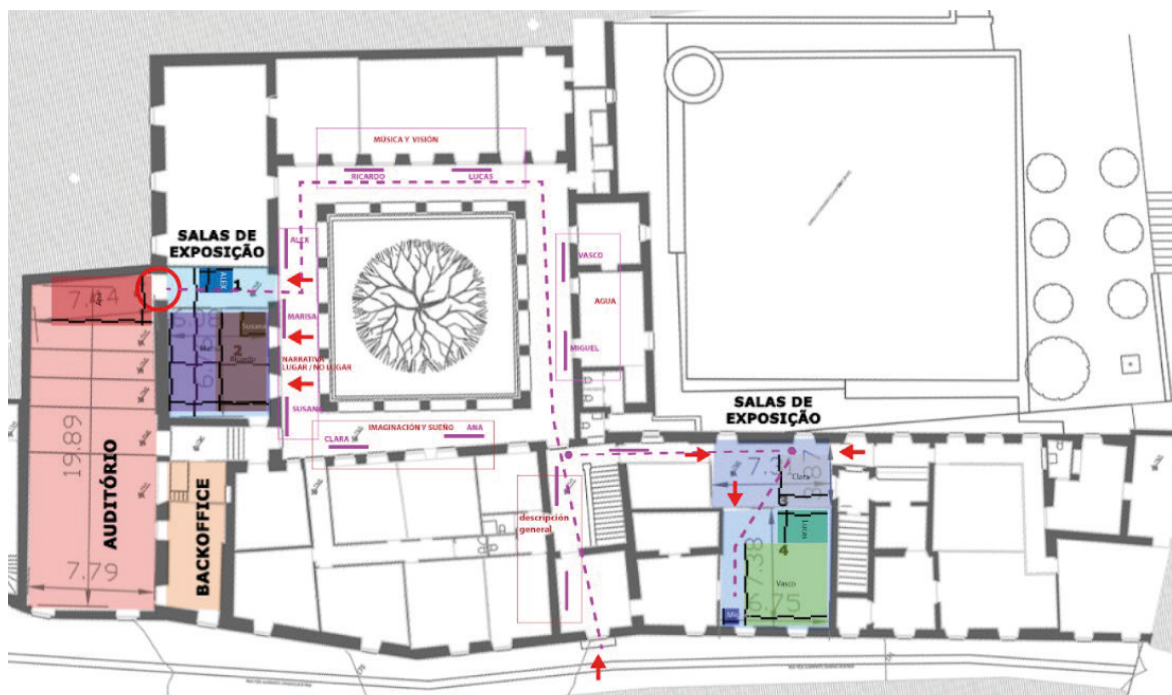
Partindo destas características híbridas, transformativas, ubíquas e tecnológicas da arte contemporânea, nomeadamente da arte digital, a exposição *[IN]Tangibilidades Digitais* explorou o binómio tangível/intangível, próprio da arte digital, imbricado na dicotomia entre o concreto, real, corpóreo, palpável, tocável, corporalizado e materializado e o incorpóreo, imaterial, etéreo e volátil. A proposta pretendia perpassar os sentidos, numa sinestesia do ato percetivo, em que não se vê tudo o que se sente. A exposição *[IN]Tangibilidades Digitais* explorou questões inerentes ao trabalho com arte digital: o próximo e o remoto; o palpável e o impalpável; o provável e o imaginário; o que está dentro e o que está fora, desafiando conceitos e propondo a perceção do que não é percebido, o intangível.

- Tudo é possível na arte digital?
- Onde estão os limites?
- Como é que a experiência digital se torna tangível e transforma o mundo?
- O mundo amplia-se ou reduz-se a partir das novas ferramentas digitais?
- O que há para ver sobre o que já supomos saber?

Estas questões foram levantadas a partir do contacto com as obras da exposição, sobre as quais os artistas-pesquisadores se debruçaram no contexto do DMAD e revelaram o percurso artístico e académico de cada participante, salientando que os artistas muito raramente são apenas artistas — são atravessados pela multiculturalidade, inter e transdisciplinaridade. São investigadores, artistas e também professores, empreendedores, cientistas, engenheiros, coreógrafos, jornalistas, publicitários e produtores.

No circuito da exposição, **IN[THE HATE BOOTH]** esteve integrada na sala 2 (Figura 5.60), uma sala que representava o excesso de exposição, de produção de distribuição de imagens e de significações, onde os dispositivos que simulam problemas da contemporaneidade, convidando o público a refletir sobre o impacto dessas questões na sociedade atual.

Figura 5.60. Circuito da Exposição.



Fonte: autora

A curadoria da exposição esteve a cargo dos nove artistas envolvidos, num processo colaborativo, resultado de múltiplas conversas, reuniões, experiências e ressignificações de cada instalação, em função do espaço e do coletivo de artistas-investigadores. Este trabalho conjunto de curadoria foi avaliado pelo professor responsável com 20 valores.

A edificação do Convento do Espírito Santo assenta em construções que remontam ao tempo do Califado de Almóada, tendo sido encontrados no local, durante escavações arqueológicas, vestígios de muralhas e outras construções muçulmanas. Como outras casas religiosas do país, o convento é construído a partir de camadas de significantes e simbologia pré-existentes. As nove obras dos artistas/investigadores relacionaram-se com as paredes, os arcos e fundações do local que guardam histórias e legados longínquos no plano temporal.

Loulé é um dos dezasseis concelhos da região Algarvia — atualmente o mais extenso município algarvio e aquele que apresenta o maior número de população residente, em comparação com qualquer outro município da região do Algarve. Al-‘Ulyã era o nome árabe da cidade de Loulé, império que ocupou o sul da península ibérica por muito tempo e ainda está

presente na linguagem, na arquitetura, lendas e mitos. A convergência do espaço-tempo em Al-Ulyã é, portanto, histórica e culturalmente contextualizada.

A exposição *[IN]Tangibilidades Digitais* enquadrou-se no contexto cultural da cidade de Loulé: diversificada e descentralizada. Os nove artistas reuniram uma multiculturalidade diversa, provenientes de diferentes locais de Portugal, do Brasil e da Argentina, no entanto todos pretenderam abordar temáticas importantes para a autarquia de Loulé: água, terra e espírito. Terra porque é dela que se retira grande parte do sustento (agrícola) da região (laranja, figo, amêndoa, alfarroba, azeitonas, entre outros alimentos tradicionalmente cultivados e apreciados no Algarve), e porque é um recurso de gestão complexa em tempos de turismo e gentrificação; água porque é cada vez mais um recurso precioso e escasso, sobretudo numa localidade interior numa região tradicionalmente quente e seca, onde importa fazer uma cuidadosa gestão anual; finalmente, espírito porque o concelho de Loulé tem importantes vestígios de múltiplas correntes religiosas e espirituais ao longo dos séculos.

*[IN]Tangibilidades Digitais* procurou mover-se ubiquamente no lugar espiritual do convento e no não- lugar inefável das ondas digitais. Mesmo com as escolhas e as preferências individuais de cada artista/investigador, os artefactos convergiram no uso das tecnologias e na exploração artística e estética através dos novos média. O enquadramento com o espaço, o Antigo Convento do Espírito Santo, foi explorado através de uma combinação sintagmática da média-arte digital, que envolve uma perceção de contiguidade dinâmica, interativa, participativa e variável (Figura 5.61). A comunidade conventual, que outrora habitou o convento, foi ecoada pelo coletivo de artistas, num círculo mágico huizinguiano imersivo (2003), (in)tangível, onde coabitam mundos temporários que se entrecruzam no aqui e agora do convento e da cidade.

**Figura 5.61.** Convento do Espírito Santo.



Fonte: Câmara Municipal de Loulé

Do processo de curadoria coletivo, as aprendizagens foram muitas. A vontade coletiva e os benefícios deste trabalho de equipa superaram quaisquer problemas individuais que se afiguravam como ameaças à concretização do projeto. Não as houve. A convivência das obras nas salas de exposição concretizou-se de acordo com a narrativa prevista, explorando situações de contiguidade e resignificação dos espaços.

A montagem da exposição (Figura 5.62) envolveu a colaboração de todos os participantes com o apoio de professores e equipa de apoio ao Retiro em Média-arte Digital. Este processo decorreu durante os dias anteriores à inauguração.

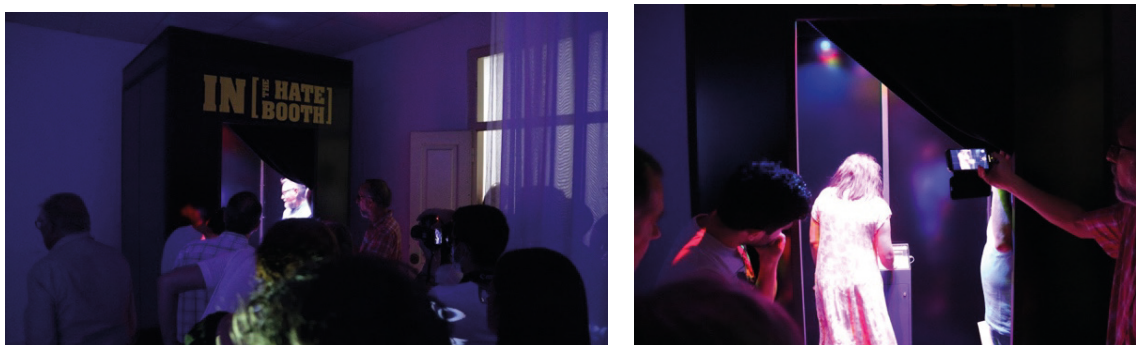
**Figura 5.62.** Montagem da exposição.



Fonte: autora

Na exposição *[IN]Tangibilidades Digitais*, a apresentação ao público (Figura 5.63 e Figura 5.64) foi feita em modo quiosque, uma funcionalidade de *software* que transforma um dispositivo, como um computador, *tablet* ou *smartphone*, numa estação interativa de uso público, com acesso limitado à aplicação do jogo. Quando ativado, o modo quiosque bloqueia o acesso a outras aplicações ou configurações do dispositivo, mantendo apenas as funcionalidades permitidas para o utilizador, favorecendo a imersão do interator. Neste modo, depois de 4 minutos de inatividade as *cookies* apagam-se.

**Figura 5.63 e Figura 5.64.** Fotografias da inauguração da exposição.



Fonte: autora

Durante os dias de exibição, a exposição manteve-se aberta ao público (Figura 5.65 e Figura 5.66), de acordo com as condições do Convento e os horários estabelecidos, havendo algumas visitas de pessoas externas à comunidade DMAD. A estratégia de comunicação de exposição foi desenvolvida nas várias redes sociais e média locais, com divulgação periódica, antes e durante a exposição, dos trabalhos e dos artistas através de vídeos e textos preparados para o efeito.

**Figura 5.65 e Figura 5.66.** Visita guiada durante a exposição *[IN]Tangibilidades Digitais*.



Fonte: autora

Para a exposição, foi preparada uma folha de sala (Figura 5.67), com uma breve descrição da obra e uma breve biografia de cada autor. A identidade visual das folhas de sala foi comum, garantindo a consistência do trabalho de curadoria. Decidiu-se incluir um *QR code* na folha de sala, oferecendo aos visitantes acesso a informações adicionais e recursos digitais relacionados

com obra e a sua criação (vídeo de apresentação do projeto, objetivo, conceito e ligação para o diário de bordo digital que documentou o processo criativo da instalação).

Figura 5.67. Folha de sala da Exposição [IN]Tangibilidades Digitais.

## IN [The Hate Booth]



Esta instalação apresenta-se como uma contranarrativa face ao discurso de ódio online. É composta por uma cabine de luz, onde se encontra um jogo de ficção interativa, em que o interator assume o papel de investigador. O jogo parte de um esquema de pistas textuais, alicerçado no universo dos videojogos e inspirado em manifestações de ódio, que torna possível aceder ao histórico de comentários e posts anteriores, vivenciando a escalada de ódio face aos autores e aos seus conteúdos.

O artefacto assume-se como uma sinédoque do discurso de ódio virtual, interligado a um processo de desinibição tóxica, conduzindo o interator à imersão e isolando-o do lugar físico onde se encontra, através do ofuscamento e desconforto metafórico da caixa de luz. A cabine é um lugar metonímico do papel que cada um assume no mundo virtual, onde direitos e deveres podem ser esquecidos. No jogo de ficção interativa, dentro da cabine, o interator assume o seu próprio *persona* na contenção ou proliferação deste fenómeno.

**Conceitos-chave:** Discurso de ódio online, videojogos, literacia dos média, ativismo, ficção interativa, comunicação digital, gamificação, bots, trolls, Internet, desinibição tóxica





SALA 2

**Susana Costa** é doutoranda em Média-Arte Digital (Universidade do Algarve e Universidade Aberta) e colaboradora do Centro de Investigação em Artes e Comunicação, onde tem desenvolvido a sua investigação, na área da literacia dos média, nomeadamente no estudo do discurso de ódio online.

Nos últimos cinco anos, tem colaborado em projetos e consórcios internacionais, dos quais se destacam o *Play Your Role - Gamification against Hate Speech* e o *4CDE - Code, Content Creation and Culture for Digital Education*.



Susana Costa












Fonte: autora

A exposição (Figura 5.68) foi um momento muito importante para o projeto de Mídia-arte digital **IN[The Hate Booth]**, uma vez que este assumiu uma posição central na investigação de doutoramento. Este encontro entre a obra de arte e o público foi decisivo no processo de criação e na perceção do trabalho pelo próprio artista e pelo público, pois a partir deste encontro a obra ganhou uma nova dimensão.

**Figura 5.68.** Preparação da exposição *[IN]Tangibilidades Digitais*.



Fonte: autora

Embora o público-alvo do artefacto não coincidisse com a maioria dos visitantes da exposição, houve aqui a oportunidade de receber retorno em relação ao trabalho desenvolvido, salientando-se a ausência de som como um dos pontos fracos do artefacto. Outro dos aspetos observados foi o facto de o jogo não ter um botão de início ou não voltar ao início de forma automática. Como consequência, quando alguém deixava o jogo a meio, o que por vezes acontecia, tendo em conta o carácter da exposição, era necessário iniciar o jogo manualmente.

Como pontos fortes, foi salientada a imponência, a capacidade de imersão, a violência luminotécnica e a narrativa subjacente à instalação-jogo.

Com base nos *feedbacks* recebidos durante esta primeira apresentação ao público, foi possível desenvolver iterações na obra, implementando refinamentos. A narrativa da instalação foi revista e ampliada para transmitir de forma mais envolvente a mensagem sobre o impacto do discurso de ódio *online*.

## **5.2. FIC.A – Festival Internacional de Ciência de Oeiras**

Entre 12 e 16 de outubro de 2022, a instalação-jogo esteve presente na 2.<sup>a</sup> edição do *FIC.A – Festival Internacional de Ciência*, no stand da Universidade do Algarve, em Oeiras, ainda na mesma versão, sem alterações, em relação à que foi apresentada em Loulé.

O *FIC.A*, que decorreu no Hub-ACT (Arte, Ciência & Tecnologia), centro de incubação de indústrias criativas, em Porto Salvo (Figura 5.69), contou com uma componente dedicada às escolas, havendo inscrições de mais de 18.500 alunos ao longo da semana. Com o objetivo de captar novos públicos para as várias áreas do conhecimento, com recurso à cultura, e assumindo-se como uma oportunidade para aprender, trocar experiências, estabelecer laços, inspirar e inovar, o Festival, nesta edição, apresentou-se com um novo paradigma na aproximação entre a ciência e a sociedade no país.

**Figura 5.69.** Cartaz do *Festival Internacional de Ciência e Tecnologia*.



Fonte: [www.fica.pt](http://www.fica.pt)

As universidades e centros de investigação foram convidados a marcar presença no *FICA*, promovendo as suas atividades e projetos. A instalação-jogo *IN[THE HATE BOOTH]* esteve integrada nas atividades propostas pela Universidade do Algarve.

A passagem dos alunos pela instalação-jogo foi feita mediante inscrição prévia. Assim, os alunos que se inscreviam para passar pelos *stands* da Universidade do Algarve eram divididos pelas diversas experiências oferecidas por esta instituição. A instalação-jogo esteve em funcionamento mediante as inscrições recebidas e o mapa de organização da equipa da Universidade em horários pré-estabelecidos. O Festival iniciava às 9h00 e prolongava-se até 18h00 para o público-escolar.

Durante este Festival, a experimentação da instalação-jogo foi sobretudo exploratória, sem seguir um guião formal predefinido. A partir desta abordagem experimental, começou a ser delineado o primeiro esboço do itinerário pedagógico, que serviria, mais tarde, como mediador da experiência na cabine.

Ao chegarem ao *stand*, os alunos eram convidados a mergulhar no ambiente da instalação-jogo e a descobrir o que os aguardava. Inicialmente, não era fornecida nenhuma

informação sobre a experiência de jogo, dando-se prioridade à descoberta e às instruções dentro da cabine. Após a experiência, sempre que possível, realizava-se uma breve conversa com os membros dos grupos para compreender o seu *feedback* e a interpretação que faziam da experiência que tinha vivenciado.

Durante esta passagem pelo *Festival Internacional de Ciência* de Oeiras, ficou clara a necessidade de desenvolver um guia mediador da experiência, especialmente no âmbito da experimentação por parte de um público jovem. Notou-se igualmente a necessidade de criar um itinerário que permitisse trabalhar com grupos grandes.

O tempo é importante para experimentar a instalação-jogo. Esta não se presta a imediatismos, uma vez que inclui camadas de significado e estímulo sensorial à medida que se avança na experiência. Por outro lado, a interatividade da instalação-jogo é uma parte essencial da experiência, mas requer tempo para ser completamente apreciada e compreendida. Cada interação requer tempo para ser lida, absorvida e refletida. Os participantes precisam de explorar as diferentes páginas do *blog* do jogo, dentro da instalação, ler os comentários e assumir o papel investigadores, motivados pela curiosidade de conhecer as personagens, refletindo, no percurso, sobre as questões éticas e morais que surgem ao longo da experiência. Além do tempo, percebeu-se que a mediação de um educador seria uma forma de tornar a experiência mais significativa, na medida em que este poderia facilitar discussões e desempenhar um papel importante na promoção da reflexão, promoção de espírito crítico e na construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa e reflexiva.

A partir desta experiência, começou a delinear-se uma estratégia que pudesse ser eficaz numa abordagem pedagógica e estética, propósito primordial da cabine, e que contemplasse a possibilidade de trabalhar com grandes grupos.

### **5.3. IN/*The Hate Booth* em contexto pedagógico**

Para a apresentação da instalação-jogo em ambiente pedagógico, foi desenvolvido um guião ou itinerário pedagógico (Figura 5.70), capaz de mediar a experiência junto dos jovens. Assim, explorou-se uma nova abordagem, entretanto enriquecida com elementos sonoros e musicais. Foi acrescentada uma música de fundo, em *loop*, com um início e um final semelhantes, bem como um som para quando se acerta ou se falha a palavra-passe. Acrescido deste novo elemento, considerou-se relevante incluir a funcionalidade que permite cortar a música e/ou os sons para quando se está a jogar em grupo, apenas na versão digital.

Figura 5.70. Primeira página do guião de utilização.



## 1. COMPETÊNCIAS

- Avaliar dados, informações e conteúdo digital
- Interagir através de tecnologias digitais
- Desenvolver a competências de cidadania e de inclusão através de tecnologias digitais
- Colaborar através de tecnologias digitais
- Desenvolver a Netiqueta
- Gerir a identidade digital
- Proteger saúde e bem-estar
- Utilizar as tecnologias digitais de forma criativa
- Proteger dados pessoais

## 2. PALAVRAS-CHAVE

Ódio • *hater* • Discurso de ódio • Empatia • Cyberbullying • Efeito de *cockpit* • Videojogos • redes sociais

## 3. VISÃO GERAL

A sessão desenvolve-se em torno do tema do discurso de ódio em ambiente digital, explorando as causas e circunstâncias em que este ocorre. Procura envolver os participantes na compreensão das motivações dos que perpetuam discurso de

ódio, levando-os a refletir sobre a refletir a abundância deste tipo de discurso no mundo atual. Os participantes terão acesso a uma definição de discurso de ódio. Ser-lhes-ão fornecidas ferramentas que permitem a distinção entre ódio, discurso de ódio e opinião/crítica/liberdade de expressão.

Finalmente, a sessão procura ainda fornecer pistas sobre as circunstâncias que são propícias ao ódio e sobre as formas de lhe responder.

### CUIDADOS A TER

Há contacto com palavras comumente consideradas ofensivas.

### OBJETIVO

O principal objetivo da sessão é oferecer uma compreensão aprofundada do fenómeno de ódio, das suas causas e apresentar formas de lidar com ele.

### MÉTODOS DE TRABALHO

- Brainstorming
- Discussão
- Mapa mental
- Análise textual
- Gamificação

## 4. IN[THE HATE BOOTH]

<b>Título</b>	<i>IN[The Hate Booth]</i>
<b>Objetivos</b>	Proporcionar uma experiência que seja ao mesmo tempo estética, imersiva e pedagógica, para discutir o tema do discurso de ódio de uma forma inovadora e mais alinhada com os interesses do público-alvo.
<b>Público-alvo</b>	O jogo destina-se a ser jogado por crianças e adolescentes entre os 12 e os 18 anos de idade. A experiência pode ser feita em pequenos grupos de 4, apoiados por, pelo menos, um professor.
<b>Duração</b>	Propõe-se que o evento seja dividido em 3 partes, de forma rotativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parte 1 – Grande grupo:</b> breve introdução aos objetivos da atividade.</li> <li>• <b>Parte 2 – Pequenos grupos de 4:</b> os vários grupos jogam o jogo (cerca de 30 minutos por grupo);</li> <li>• <b>Parte 3 – Grande grupo:</b> discussão aberta com a turma sobre os temas que surgiram do jogo; partilha de experiências e antecipação de soluções.</li> </ul> <p>Nota: A duração total dependerá do número de alunos.</p>

Fonte: Autora

A composição musical, desenvolvida propositadamente para a instalação-jogo, em colaboração com o investigador Frederico Bento, teve como propósito principal conduzir o jogador através das camadas emocionais do jogo, desde a serenidade inicial até a revelação gradual do ódio. Cada parte da música foi elaborada para envolver o jogador. A introdução da música é como uma suave brisa, que acolhe o jogador num mundo calmo e misterioso. A reverberação e os acordes leves de *pads* pretendem criar um ambiente de contemplação, enquanto a melodia da harpa, pretende conduzir o jogador em sonorizações serenas. No entanto, sob a calma superficial, inicia-se um pulsar rítmico, representado pelo bombo que ecoa de forma desequilibrada entre as notas. Este elemento subtil de discordância serve como uma transição inesperada da paz para a inquietação, preparando o terreno para a próxima fase da música.

A transição subsequente é marcada por uma quebra brusca, onde a harmonia é interrompida e substituída por uma atmosfera sombria e tensa. Com apenas dois elementos, um baixo pulsante profundo e um grave envolvente com *delay*, a música constrói uma sensação de crescente urgência, antecipando a revelação iminente do ódio. Finalmente, a terceira e última parte da música irrompe com energia frenética, revelando o ódio cada vez mais presente no jogo. Um sintetizador dita a melodia, enquanto um baixo impulsiona a melodia em direção ao *clímax* da música. O jogo de equalização dinâmica acrescenta uma camada adicional de tensão, mantendo o suspense e a intensidade até o final. Na melodia, dois *break beats* entram em cena, cada um desempenhando o seu papel distintivo. O primeiro, suave e subtil, surge sem bombo, com graves cortados, servindo como uma introdução, um sussurro inicial que prepara o terreno para o segundo *break beat*. Este último irrompe com vigor renovado, impulsionado pelo pulso do bombo. Acompanhado por uma linha de baixo, eleva a intensidade da composição, envolvendo o jogador na energia crescente da música. Cada elemento musical é cuidadosamente orquestrado para proporcionar uma experiência imersiva e envolvente, culminando num ciclo que conecta o início ao fim.

No seguimento das primeiras exposições, a nova versão passou a incluir outra funcionalidade que permite que o jogo volte ao início, após um período de inação de 5 minutos. Este foi considerado o tempo mínimo de inação que permite que as páginas sejam lidas. Assim, quem entre na cabine, depois de alguém anteriormente ter deixado o jogo a meio, poderá encontrar sempre o ecrã na primeira página – onde podem ser encontradas as instruções sobre o que fazer. Além desta funcionalidade, incluiu-se um botão *Home* presente em todas as páginas, bem como um botão que permite andar para trás nas páginas.

No rodapé (Figura 4.71), para não interferir com visão da simulação da página do *blog*, foram criados mais dois botões: um botão de apresentação do projeto de que a instalação-jogo faz parte e outro botão para um questionário criado com o objetivo de recolher dados sobre a experiência e a sua compreensão.

**Figura 5.71.** Rodapé da instalação-jogo IN[THE HATE BOOTH].



Fonte: <https://inthehatebooth.ciac.pt/>

Ao chegar ao epílogo (Figura 5.72), juntamente com uma proposta de reflexão, é oferecida aos participantes a possibilidade de deixar um comentário (Figura 5.73).

Figura 5.72. Epílogo do *blog*.

## EPÍLOGO

O discurso de ódio e os estereótipos estão por toda parte na Internet e estão massivamente presentes nos videojogos. Os trolls e os bots destilam ódio. É necessário pensar, debater e estudar o assunto para entender melhor a natureza desses comportamentos e mensagens, que nunca são apenas piadas inocentes e que nunca são apenas online, pois têm consequências na vida offline.

Qualquer palavra de ódio sempre tem um reflexo na vida de outra pessoa.

A história de Hazuka e Gochu não aconteceu na realidade, mas inspirou-se diretamente em acontecimentos semelhantes que recolhemos em entrevistas e questionários a jovens e adolescentes, utilizadores de redes sociais e jogadores online.

Se estivesse no lugar dos dois bloggers, o que teria feito diferente?

Já esteve em contacto com fenómenos de ódio semelhantes? Como reagiu? O que aconteceu?

Deixe-nos os seus comentários abaixo!

Fonte: <https://inthehatebooth.ciac.pt/>

Figura 5.73. Formulário para deixar comentários.

### DEIXE UM COMENTÁRIO

O seu endereço de email não será publicado. Campos obrigatórios marcados com \*

COMENTÁRIO \*

NOME

EMAIL

SITE

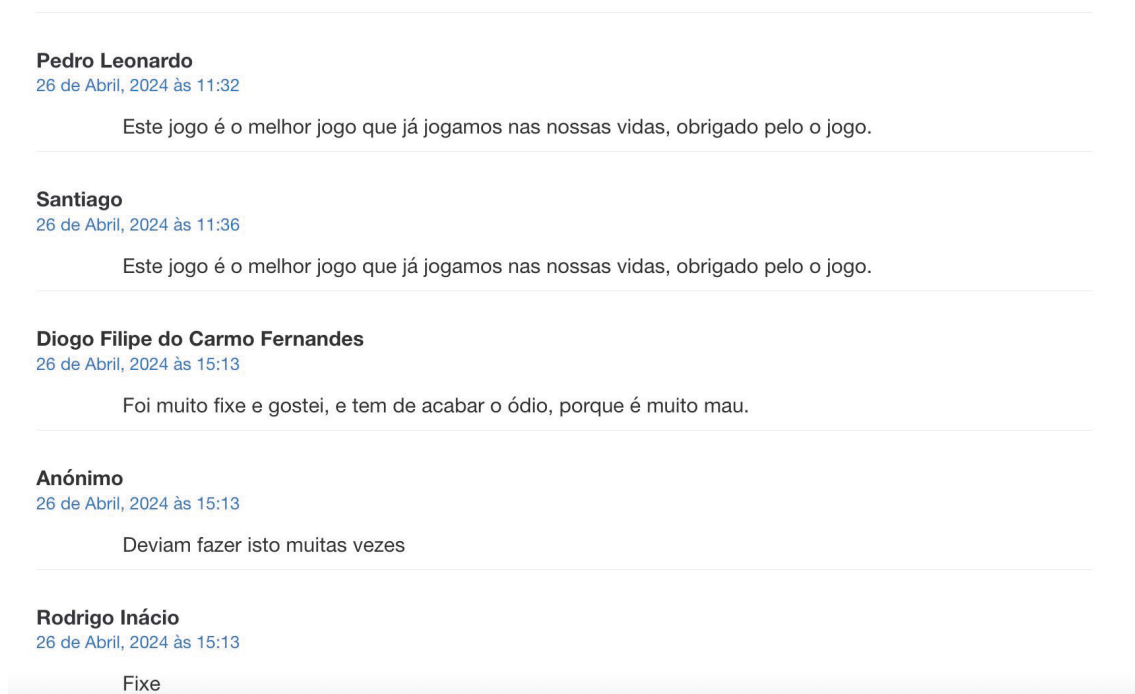
GUARDAR O MEU NOME, EMAIL E SITE NESTE NAVEGADOR PARA A PRÓXIMA VEZ QUE EU COMENTAR.

Publicar comentário

Fonte: <https://inthehatebooth.ciac.pt/>

A função de deixar um comentário no epílogo da instalação-jogo é um meio complementar de recolha de informação sobre a experiência dos interatores. O questionário de validação final tem como propósito fornecer respostas estruturadas a perguntas específicas, enquanto os comentários permitem uma expressão mais livre e aberta por parte dos participantes. Os comentários podem oferecer perspetivas qualitativas mais detalhadas, uma vez que os participantes podem preferir exprimir as suas opiniões de forma narrativa, não respondendo a perguntas diretas.

**Figura 5.74.** Exemplos de comentários submetidos pelos participantes.



Fonte: Autora

Os comentários estão sujeitos a moderação e posterior aprovação para serem adicionados à página. Esta estratégia visa garantir que apenas comentários apropriados e relevantes sejam publicados, mantendo assim um ambiente *online* seguro para todos os utilizadores (Figura 5.74).

#### **5.4. Programa *Cientificamente Provável***

Durante o ano letivo 2022/2023, através do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), a investigação de doutoramento **IN[THE HATE BOOTH]** associou-se

à iniciativa *Cientificamente Provável*, um programa entre Unidades de Investigação e Escolas do Ensino Básico e Secundário, operacionalizado através da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e lançado conjuntamente pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Ministério da Educação, com o objetivo de intensificar a promoção do conhecimento e contribuir para o enriquecimento do percurso formativo dos jovens, estabelecendo formas de ligação mais estreitas entre as instituições de ensino superior e as escolas básicas e secundárias (Figura 5.75).

**Figura 5.75.** Logótipo do programa *Cientificamente Provável*.



Fonte: <https://www.rbe.mec.pt>

No âmbito deste programa, o projeto foi apresentado e experimentado em várias sessões, com diferentes turmas, na Escola Secundária de Loulé e na Escola Secundária Pinheiro e Rosa, em Faro. Para estas sessões não foi possível a instalação da cabine, pois foram agendadas com curto período de antecedência, sem espaço para a logística que a montagem da cabine exige. Acresce que foram sessões pontuais e não foi possível, nesse ano letivo, desenvolver um trabalho mais sistemático com estas comunidades escolares.

As sessões foram adaptadas ao tempo curricular disponível em ambas as escolas, sendo limitadas a 50 minutos. Para as sessões, foi preparada uma apresentação audiovisual que incluía uma introdução ao tema do discurso de ódio *online*, começando com uma definição e partindo, de seguida, para a exploração de manifestações de ódio em ambiente digital. Em seguida, a apresentação explorou diferentes formas de discurso de ódio, como linguagem discriminatória, estereótipos, incitação ao ódio e violência, entre outros.

Após a apresentação, os alunos foram convidados a participar no jogo (versão digital), através de um código QR, permitindo-lhes interagir diretamente com a contranarrativa

proposta. No final da atividade, estimulou-se um momento de diálogo, com o objetivo de recolher as opiniões dos participantes sobre a experiência. Esta abordagem proporcionou uma oportunidade para conhecer experiências e perspectivas dos alunos sobre o tema do discurso de ódio *online* e sobre a forma como a contranarrativa proposta poderia contribuir para a contenção do fenómeno (Figura 5.76).

**Figura 5.76.** Sessão na Escola Secundária de Loulé.



Fonte: autora

O retorno dos alunos, no âmbito deste programa, ainda que sem a dimensão física da cabine, foi geralmente positivo e revelou-se bastante informativo. A maior parte dos participantes expressou interesse no tema abordado e reconheceu a importância de discuti-lo. Houve uma participação muito ativa, por parte da maioria dos alunos envolvidos, durante as sessões. Muitos alunos manifestaram agrado pela abordagem interativa e envolvente proposta pelo jogo e revelaram identificar-se em alguns momentos das suas vidas com os *bloggers* que dão corpo ao *blog* do IN[THE HATE BOOTH]. Alguns alunos manifestaram o seu agrado por poderem falar do tema do discurso de ódio na escola, destacando a importância da educação na contenção do fenómeno.

O interesse e a participação ativa dos alunos nas sessões indicaram um potencial importante para o envolvimento dos jovens na promoção de uma cultura de respeito, tolerância e inclusão *online*, tal como previsto no eixo metodológico da participação-ação do projeto, capacitando-os como agentes de mudança e enfatizando o desenvolvimento das competências e dos recursos necessários para conter o discurso de ódio e promover uma comunicação saudável e construtiva nas plataformas digitais.

### **5.5. Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes**

Olhão é uma cidade localizada no sul de Portugal, na região do Algarve. É um município multicultural, com 43% de habitantes estrangeiros. A sua contribuição tem sido importante em termos demográficos, especialmente para manter um saldo migratório positivo e para a renovação geracional, além de impulsionar a economia regional, suprir a escassez de mão-de-obra em determinados períodos e/ou setores, trazendo ideias, investimento e experiência. Das 17 principais nacionalidades que vivem em Olhão, 10 correspondem a países da União Europeia, 2 a países do Leste Europeu, 3 a países asiáticos, 1 a um país africano e 1 a um país da América Latina (Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve, 2023)

A comunidade de Olhão é, frequentemente, notícia devido a questões relacionadas com casos de violência. Em janeiro de 2023, a comunidade foi surpreendida por um vídeo que circulou na rede social Instagram, no qual um grupo de 4 alunos do Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes (AEFFL) agrediu, fisicamente, com extrema violência, um imigrante nepalês que regressava do trabalho. Investigações adicionais mostraram que não se tratava de um caso isolado. A circunstância teve tal impacto que o Presidente da República decidiu intervir visitando a escola, onde ministrou uma aula aberta sobre discurso de ódio e imigração (Figura 5.77).

**Figura 5.77.** Notícia sobre a palestra do Presidente da República no AEFFL.



Na sequência do triste e condenável acontecimento dos últimos dias, que chocou a comunidade olhanense e todo o país, o Presidente da República deslocou-se na manhã do dia 6 de fevereiro, acompanhado pelo Presidente da Câmara Municipal de Olhão, Dr. António Pina, e pela Vereadora, Dra. Elsa Parreira, ao Auditório da Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes para proporcionar aos estudantes do ensino secundário uma aula de Cidadania.

O professor Marcelo Rebelo de Sousa começou por lembrar o caminho percorrido ao longo da História, desde a época remota da Expansão ao fluxo migratório ocorrido em meados do século XX que, fugindo à miséria e à ditadura, levou os portugueses aos degradantes bairros de lata nascidos nos subúrbios das cidades industriais da França e da Alemanha, aceitando os trabalhos mais duros, que os naturais recusavam.

Referiu que a experiência deste passado doloroso dá-nos uma responsabilidade acrescida para aceitar, compreender e acolher aqueles que, tal como nós outrora, procuram, no nosso país, uma oportunidade para melhorar as suas vidas.

Reforçou, junto dos jovens estudantes, a importância da empatia, da solidariedade, do respeito pela diferença, a condenação da xenofobia e do racismo, como condições fundamentais para o fortalecimento da Democracia.

O Presidente da República deu voz aos jovens que condenaram perentoriamente os atos noticiados e tiveram oportunidade de manifestar as suas opiniões e preocupações relativamente ao seu quotidiano e às suas perspetivas de futuro. Lançou o repto para que os alunos se organizassem, debatessem os problemas que mais os afligem e apresentassem propostas de resolução, num próximo encontro. Os alunos mostraram-se solidários com a atual luta dos professores e aclamaram a intervenção da professora que, em nome dos docentes do Agrupamento, apelou à intercessão do Presidente da República, junto do Governo, para as reivindicações dos professores e demais profissionais da educação.

Fonte: *website* AEFFL

A multiculturalidade e características específicas da região Algarvia são aspetos importantes para contextualizar a origem dos participantes desta fase da investigação, alunos residentes em Olhão a frequentar o AEFFL, onde a instalação-jogo esteve exposta na fase final da investigação.

O Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes entrou em funcionamento no final do ano escolar 2011/2012, integrando os seguintes estabelecimentos da educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino: Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes (sede do agrupamento), EB1/JI da Fuseta, Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. João Lúcio, EB1/JI de Moncarapacho, Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Dr. António João Eusébio. Das 5 unidades que constituem o Agrupamento, uma localiza-se na sede do concelho de Olhão (Escola Dr. Francisco Fernandes Lopes) e as restantes na freguesia de Moncarapacho-Fuseta, a cerca de 8km de Olhão.

Depois de contactada a direção do Agrupamento de Escolas, foi possível reunir com elementos da direção, a responsável pela disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e as duas professoras bibliotecárias do Agrupamento. Nesta reunião, foi apresentado o projeto **IN[THE HATE BOOTH]** e foram analisadas as possibilidades de instalar a cabine no Agrupamento. Por anuência de ambas as partes, considerou-se a relevância e pertinência do tema, bem como a necessidade de trabalhar com a comunidade educativa valores de inclusão, democracia e participação. Foram acordadas as datas para a montagem e desmontagem, bem como uma nova reunião para agendar o trabalho e acompanhamento com as turmas que seriam envolvidas.

### 5.5.1. Interação com a comunidade escolar

A presença da cabine despertou, desde logo, o interesse dos alunos e educadores. As atividades foram planeadas em conjunto com a Professora Bibliotecária da Escola, tendo em conta a disponibilidade dos horários das turmas e o agendamento de momentos de avaliação no âmbito das diversas disciplinas (Figura 5.78).

**Figura 5.78.** IN[The Hate Booth] na Biblioteca do Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes.



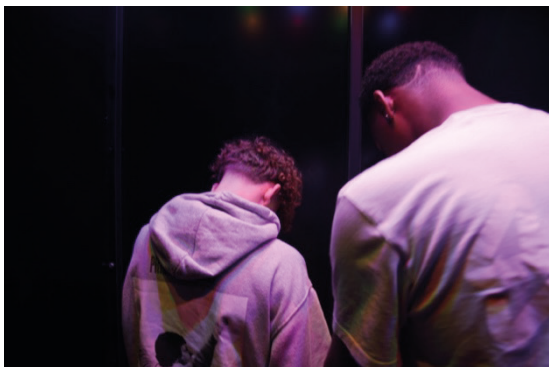
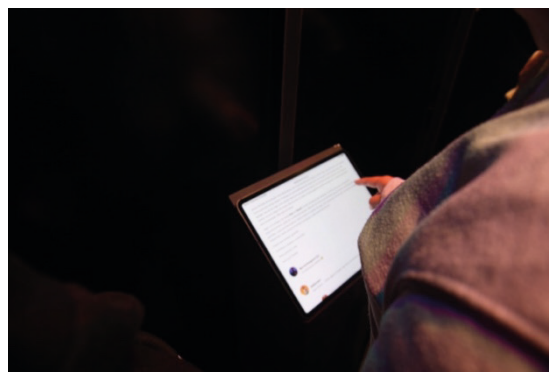
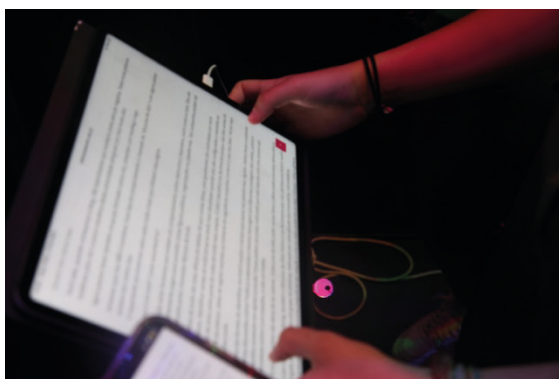
Fonte: Autora

Nas sessões, desenvolvidas no contexto escolar do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, além da fruição do jogo dentro da cabine, foi proposto um trabalho de grupo, com base num itinerário pedagógico que prevê a orientação de um percurso formativo em que os estudantes se tornam coautores da instalação interativa.

A utilização do itinerário pedagógico permitiu uma abordagem estruturada e eficaz para orientar as atividades e discussões, podendo qualquer educador (ou facilitador) assegurar a gestão e direção das mesmas. O itinerário fornece uma estrutura para explorar competências fundamentais, como avaliação de conteúdo digital, desenvolvimento da cidadania digital e proteção da saúde mental. Os participantes são guiados por diferentes métodos de trabalho, incluindo *brainstorming*, discussão, análise textual e gamificação, que permitem aprofundar a compreensão do tema e promover a participação ativa.

As sessões, previstas para durar aproximadamente 120 minutos, correspondiam a dois blocos de aula. No início de cada sessão, foi realizada uma introdução e contextualização do tema em discussão e foram apresentados os objetivos, juntamente com uma visão geral do itinerário pedagógico a ser seguido (Figura 5.79, Figura 5.80, Figura 5.81 e Figura 5.82).

**Figura 5.79. Figura 5.80. Figura 5.81 e Figura 5.82.** Imagens da interação com a instalação **IN[THE HATE BOOTH]**.



Fonte: autora

Em seguida, houve uma exploração dos conceitos-chave relacionados com o discurso de ódio. Foram introduzidos os conceitos fundamentais, como discurso de ódio, *cyberbullying* e empatia. Os participantes foram incentivados a partilhar as suas experiências e a discutir as suas perceções sobre o assunto. Exemplos e casos práticos foram apresentados para enriquecer a compreensão. Estas atividades podem ser empreendidas pelos facilitadores (educadores, professores, investigadores) a partir do itinerário pedagógico (Figura 5.70).

Em contexto escolar, a experimentação é feita em grupos, uma vez que não é possível que estejam todos ao mesmo tempo dentro da cabine. As situações de grupo estão também previstas no itinerário pedagógico que acompanha a instalação-jogo. Neste caso, optou-se por dividir cada turma em pequenos grupos, de três ou quatro alunos, dependendo da dimensão das turmas, através de diferentes estratégias (utilização de uma roleta, formação livre dos grupos, designação de vários capitães de equipa que vão escolhendo os seus membros, entre outras opções, de acordo com o perfil e gosto dos alunos). Cada grupo é convidado a escolher um porta-voz, criar um nome e um *slogan*. Os primeiros passos no jogo são feitos em conjunto, para ser introduzido o conceito. Inicialmente, as equipas acedem ao jogo através de um código QR num dispositivo móvel, podem então ler o “post #12” e facilmente descobrem que devem dirigir-se à caixa de pesquisa e inserir as palavras "bem-vindos". Esta é de facto a palavra-chave correta, que dá acesso ao post #1 (Figura 5.83).

Figura 5.83. Página inicial do *blog* e acesso à barra de ferramentas.



Fonte: autora

O primeiro grupo a passar o primeiro nível, é convidado a experimentar a cabine. Os alunos têm um tempo limitado dentro da cabine, medido com uma ampulheta, que lhes permite

tentar passar o nível dentro da cabine. Quando o tempo acaba, saem, e outro grupo é convidado a entrar. Entretanto, fora da cabine, os alunos continuam a jogar em grupo. A limitação de tempo dentro da cabine adiciona um elemento de desafio e urgência, adicionando um nível de gamificação.

A experiência dentro da cabine é sempre o momento alto da experiência. Os alunos anseiam por que chegue a sua vez e competem nesse sentido. O jogo, individual, torna-se num jogo multijogadores físico e virtual, incentivando o trabalho de equipa e a cooperação para superar os desafios do jogo.

No final do desafio, os alunos são incentivados a participar numa discussão aberta, em grande grupo, sobre os temas que surgiram no jogo; partilha de experiências e antecipação de soluções ou estratégias relacionadas com a contenção do discurso de ódio *online* (Figura 5.84 e Figura 5.85).

**Figura 5.84.e Figura 5.85.** Atividade com os alunos do Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes.



Fonte: autora

Finalmente, na sequência desta tarefa, os alunos são convidados a ser coautores da instalação-jogo, criando um nível adicional. Nesta tarefa, os grupos são convidados a vestir a pele de Gotcha & Hazuka e a escrever uma página. No final, os alunos trocam os textos e imaginam possíveis comentadores e comentários, mais ou menos positivos.

Ao estimular os alunos para serem coautores de um nível adicional para a instalação-jogo, a atividade abrange várias dimensões da literacia mediática. Os alunos são desafiados a analisar e avaliar criticamente o conteúdo existente do jogo, enquanto desenvolvem competências de escrita e pensamento criativo na criação de novo conteúdo. Além disso, ao imaginarem possíveis comentadores e reações, são incentivados a compreender e considerar diversas perspetivas e audiências, promovendo a empatia e a compreensão das diferentes interpretações

do conteúdo mediático. Esta reflexão crítica sobre a receção do conteúdo também fortalece as competências de análise e avaliação dos alunos, contribuindo para uma participação mais informada e responsável no ambiente mediático. A estrutura do jogo, em Wordpress, é recetiva aos novos níveis que foram criados por estes grupos de alunos.

Na sequência da apresentação em contexto escolar, resultou uma parceria entre o projeto e o Centro de Formação Ria Formosa, com o objetivo de estreitar o contacto com a comunidade educativa. Assim, foi promovida uma formação creditada para a progressão na carreira docente, “Diversidade Digital, Tolerância e Inclusão *Online*”, com a participação de cerca de 60 docentes de várias áreas do saber, evidenciando o carácter multidisciplinar da investigação (Figura 5.86). Esta formação, com a duração de 6 horas, teve lugar na Universidade do Algarve e envolveu a equipa do projeto PROPS já apresentado no capítulo 1.2.3. “Estratégia III: contradiscurso e contranarrativas”.

**IN[THE HATE BOOTH]** foi uma das *masterclasses* desta formação (Figura 77), que decorreu no dia 4 de julho de 2024, com o objetivo de explorar colaborativamente práticas de educação relacionadas com o discurso de ódio *online* e discutir métodos de aplicação de tecnologias de informação e comunicação em ambiente de sala de aula. Os objetivos incluíram:

- Contribuir para o conhecimento sobre o discurso de ódio *online*, explorando sua prevalência e formas de mitigação;
- Abordar conceitos, prevalência e estratégias de combate ao discurso de ódio *online*;
- Apresentar e discutir os resultados do inquérito e dos três grupos de foco desenvolvidos na região do Algarve sobre o discurso de ódio online em videojogos;
- Apresentar e discutir as narrativas interativas que exploram o discurso de ódio *online*.

**Figura 5.86.** Formação “Diversidade Digital, Tolerância e Inclusão *Online*”.



Fonte: autora.

**Figura 5.87.** Masterclass no encontro “Diversidade Digital, Tolerância e Inclusão *Online*”.



Fonte: autora.

Da avaliação feita pelos participantes desta formação, destacamos o reconhecimento da relevância dos conteúdos abordados, especialmente em relação ao discurso de ódio *online*. Os docentes valorizaram a oportunidade de explorar técnicas para enfrentar o discurso de ódio, destacando a clareza das apresentações e a pertinência dos temas discutidos. A formação facilitou uma compreensão mais profunda da prevalência do discurso de ódio em videogames e suas implicações nas interações sociais dos alunos. Muitos participantes expressaram interesse em aplicar as sugestões e abordagens apresentadas nas suas práticas pedagógicas.

Além disso, a formação promoveu um ambiente colaborativo, onde os docentes puderam trocar experiências e discutir desafios comuns. A interação entre os participantes e as discussões sobre a utilização de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula foram bem recebidas, contribuindo para uma visão mais crítica e informada sobre a temática.

O retorno escrito da avaliação da formação permitiu perceber que esta foi útil para aumentar a consciencialização sobre a importância de promover ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos. A abordagem prática da formação e a apresentação de projetos de videogames inclusivos foram particularmente valorizadas, incentivando os docentes a implementar estas práticas nas suas escolas.

## **6. Validação da instalação**

Concluído o período de exibição e experimentação da instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]**, que decorreu entre 2022 e 2024, era o momento de refletir, de acordo com os dados recolhidos ao longo desse tempo e junto dos seus diversos públicos.

Este trabalho de investigação tem como principais objetivos avaliar a efetiva concretização do conceito da instalação-jogo, a adequação da sua dimensão física, a disposição dos componentes e a sua relação com o público-alvo. Além disso, procura-se compreender, na sua dimensão física e digital, a interatividade, jogabilidade e operacionalidade da instalação na concretização dos objetivos da investigação, no que diz respeito à promoção da média-arte digital como uma ferramenta para conter e prevenir o discurso de ódio *online*.

Mais uma vez, foram combinadas metodologias de recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos, através do registo gráfico de opiniões pelos utilizadores, em inquéritos por questionário aplicados em versão digital, no seguimento das experiências com os alunos e das observações realizadas presencialmente, com o auxílio de vídeos, fotografias e anotações para análise.

As observações foram conduzidas presencialmente, num ambiente informal, permitindo gravação vídeos e a recolha de imagens para análise posterior. Para este processo, contou-se com as devidas autorizações dos encarregados de educação de todos os participantes menores de idade, que foram informados, através dos respetivos diretores de turma, do âmbito e dos objetivos da sessão. Todos os alunos estiveram autorizados a participar e apenas cinco alunos, devidamente identificados, tinham impedimento de recolha de imagem. Nesses casos houve o cuidado de não os incluir nos planos de imagem que foram feitos.

Todos os dados recolhidos foram cuidadosamente categorizados e analisados, proporcionando uma visão abrangente da experiência dos participantes. Os dados quantitativos foram apresentados de forma estatística, por meio de tabelas e gráficos, revelando padrões e tendências de comportamento dos alunos. Por sua vez, os dados qualitativos, permitiram analisar a interação e reações dos participantes de forma mais espontânea e menos dirigida.

### **6.1. Recolha e análise de dados qualitativos**

A observação da interação dos participantes com a instalação-jogo foi muito importante para perceber como reagem quando viam a forma física da cabine e o que faziam depois de decidir entrar. Esta observação foi feita durante as exposições, *[IN]Tangibilidades Digitais* e *FIC.A* e nas escolas, no âmbito do Programa Cientificamente Provável (versão digital) e, já com ambas as dimensões, no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes.

A observação permitiu responder a várias questões sobre a dimensão física:

- Como é que os participantes percebiam a presença física da cabine?
- A decisão de entrar, tendo em conta a presença da cortina, era imediata?
- A altura do púlpito estava adequada?
- Como reagem os participantes às luzes e ao ambiente fechado da cabine?

Ao longo do desenvolvimento da investigação, a observação permitiu, também, analisar questões relacionadas com a interação:

- Como é que os participantes interagem com a interface já dentro da cabine? Leem? Tentam interagir sem ler?
- Qual a duração média da interação dos participantes dentro da cabine?
- Como é feita a experiência? Como se comportam? Os participantes colaboram, dialogam para avançar nos níveis? É necessário algum tipo de instrução externa?
- Como os participantes descrevem sua experiência após saírem da cabine?

Para responder às questões apresentadas, foi útil observar e registrar as reações e comportamentos dos participantes durante e após a interação com a cabine.

### **Dimensão física**

#### **Como é que os participantes reagem à presença física da cabine?**

A percepção da presença física da cabine pôde ser avaliada através das reações iniciais dos participantes. Previa-se que expressassem curiosidade, hesitação ou interesse. A maioria dos participantes manifestou curiosidade. Houve algumas manifestações de hesitação, porém prevaleceu a curiosidade em entrar.

#### **A decisão de entrar, tendo em conta a presença da cortina, era imediata?**

Previa-se que a cortina não se constituísse como uma barreira à entrada dos participantes, mas como algo favorecedor da imersão no ambiente da cabine. Nas primeiras interações, reparamos que alguns participantes afastavam a cortina para espreitar antes de decidirem entrar. A decisão de entrar foi imediata para alguns participantes, enquanto outros demonstraram hesitação, refletindo sobre o que poderia estar por trás da cortina.

#### **A altura do púlpito estava adequada?**

Ao observar se os participantes precisavam de se inclinar ou esticar para interagir com o púlpito, constatou-se que a altura do púlpito foi adequada para a maioria dos participantes, embora algumas pessoas mais altas tenham demonstrado alguma necessidade de adaptação, sem que tal impedisse a interação.

#### **Como reagiam os participantes às luzes e ao ambiente fechado da cabine?**

As reações variaram; alguns participantes acharam o ambiente imersivo, dinâmico e impactante; outros sentiram-se desconfortáveis com a iluminação e o espaço fechado, de acordo com o que era pretendido.

### **Interação**

#### **Como é que os participantes interagem com a interface já dentro da cabine? Leem?**

##### **Tentam interagir sem ler?**

A maioria dos participantes inicialmente leu as instruções, mas alguns tentaram interagir intuitivamente com a interface sem leitura prévia, sobretudo os participantes mais jovens.

### **Qual a duração média da interação dos participantes dentro da cabine?**

A duração média da interação dependeu em grande parte do contexto da mesma. No ambiente escolar, com mediação, o tempo de interação foi sempre muito superior ao tempo de interação em utilização livre que se aproximava dos 10 minutos, com variações, dependendo do nível de envolvimento do participante.

### **Como é feita a experiência? Os participantes colaboram, dialogam para avançar nos níveis? É necessário algum tipo de instrução externa?**

A experiência variou, mais uma vez, entre a utilização livre e a utilização mediada. Alguns participantes preferiram interagir individualmente, enquanto outros colaboraram, dialogando para resolver tarefas. Em alguns casos, foi necessária instrução externa para avançar nos níveis.

### **Como é que os participantes descreviam sua experiência após saírem da cabine?**

As descrições da experiência foram geralmente positivas, destacando a novidade e o engajamento proporcionado pela cabine.

**Figura 88 e Figura 89.** Alunos no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes em interação com a cabine.



Fonte: Autora

Desde a primeira exibição, dedicámos algum tempo a observar os participantes que se aproximavam para conhecer a obra (Figura 88 e Figura 89). Ao longo desta abordagem informal, a partir da observação e interação com os participantes, as respostas foram registadas. Ao optar por este tipo de observação foi considerada a importância da informalidade referida

por Preece et al. (2002). Esta observação do contacto dos participantes com a instalação foi muito importante para perceber se se confirmavam as expectativas geradas.

## **6.2. Recolha e análise de dados quantitativos**

Tendo em conta o público-alvo da instalação, optou-se por realizar a recolha de dados quantitativos sobre a interação com a instalação-jogo durante o período em que esta esteve no Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, na fase final do projeto, uma vez que o artefacto já tinha passado por reformulações e afinações, e tinha sido desenvolvido um itinerário de apoio à experimentação, o que ajudou a melhorar a experiência dos utilizadores. Esta decisão foi, também, motivada pelo acolhimento positivo do projeto por parte do Agrupamento Escolar e pelo interesse demonstrado pelos participantes.

Durante este período de interação, a investigação recaiu não só sobre a relação particular de cada utilizador, mas também sobre a relação que as turmas estabeleciam com a instalação. Também aqui foram utilizados os dois métodos de recolha de dados: a observação direta, já referida, e a recolha de opiniões com base num inquérito digital que foi respondido na sequência das interações das turmas.

No final de cada sessão com a instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]**, pedia-se aos participantes a resposta a um questionário digital, disponível através da plataforma Survey EU que procurava avaliar as diferentes dimensões da interação (Figura 6.90).

Figura 6.90. Questionário no EUSurvey.

EUSurvey

Guardar uma cópia de segurança no seu computador (desative esta opção se estiver a utilizar um computador público/partilhado)

## IN[THE HATE BOOTH]

**Declaração de exoneração de responsabilidade**  
*A Comissão Europeia não é responsável pelo conteúdo dos questionários criados com ajuda o serviço EUSurvey, que são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores e gestores. A utilização do serviço EUSurvey não pressupõe qualquer recomendação ou aprovação dos pontos de vista expressos nesses questionários por parte da Comissão Europeia.*

Agora que já experimentaste a instalação-jogo, responde, por favor, às seguintes questões.

Idade

Nacionalidade

Fonte: autora

A análise da experimentação da instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]** foi fundamentada em teorias que exploram a intersecção entre média-arte digital, literacia mediática e interatividade. David Buckingham (2003) argumenta que experiências de media podem ser espaços pedagógicos, onde os participantes desenvolvem uma análise crítica sobre representação, identidade e poder. Neste contexto, a instalação-jogo apresenta uma experiência estética, mas também se configura como uma ferramenta educativa que pretende promover a reflexão sobre o discurso de ódio. Através de narrativas interativas, os jovens são incentivados a confrontar e reconsiderar suas próprias atitudes em relação a esse fenómeno.

Paul Gee (2003) enfatiza o potencial dos videojogos para criar ambientes de aprendizagem que permitem aos jogadores experimentar e refletir criticamente sobre questões complexas. Ao incorporar a interatividade, **IN[THE HATE BOOTH]** pretende promover uma dimensão imersão que leva os participantes a entenderem as consequências do discurso de ódio, transformando-os em agentes críticos. Henry Jenkins (2008) complementa essa perspetiva ao discutir a cultura de convergência, onde as fronteiras entre produtor e consumidor se tornam mais fluídas, permitindo que os jovens sejam participantes, mas também criadores de significados em relação aos conteúdos que consomem.

Estas teorias sustentam a hipótese de que a instalação-jogo pode efetivamente contribuir para a literacia mediática dos jovens, preparando-os para agir de forma consciente e informada em ambientes digitais.

Esta fase da investigação permitiu avaliar a compreensão do conteúdo da instalação-jogo e explorar a possibilidade de os participantes interagirem e refletirem criticamente sobre a mensagem transmitida através da média-arte digital e, em última instância estarem recetivos a rever e alterar os seus comportamentos *online*. Esta análise incluiu questões sobre como a média-arte digital foi utilizada para transmitir a mensagem, como a interatividade influenciou a compreensão do tema e como a instalação-jogo se insere no contexto mais amplo da cultura digital e da sociedade contemporânea.

Para formular o inquérito, decidiu-se que este teria de ser curto e muito direto, não só pelo tempo disponível com os alunos, mas também para que não houvesse resistência ao seu preenchimento, de modo a obter dados fidedignos, motivando os alunos a participar. As perguntas foram formuladas de acordo com o público-alvo, recorrendo a um vocabulário simples e formulações diretas.

As três primeiras questões diziam respeito aos metadados dos participantes: idade, nacionalidade e género, importantes para categorizar e analisar os participantes com base em características demográficas. As duas primeiras eram questões abertas e a última de escolha múltipla.

De seguida, dividiu-se o questionário em três grupos de dados: compreensão, interação e literacia. A dimensão da **compreensão** do artefacto foi explorada através da identificação dos seguintes elementos por parte dos participantes: os principais temas da narrativa, os seus principais objetivos, as personagens e os seus papéis. No questionário, os participantes são convidados a indicar o seu nível de concordância com cada aspeto apresentado, tendo em conta uma escala de Likert, desde "Discordo totalmente" até "Concordo totalmente", tendo ainda a opção de indicar "Não sei ou não quero responder".

A dimensão da **interação** avaliou a relação dos participantes com a instalação-jogo. Aqui, são avaliados diversos aspetos relacionados com a experiência, tais como a facilidade de utilização, compreensão das regras e mecânica do jogo, interesse em jogar e a sensação de envolvimento e imersão durante a experiência. Os participantes são convidados a indicar o seu grau de concordância com cada afirmação apresentada, seguindo a mesma escala do grupo anterior.

Neste grupo, foi incluída uma pergunta de resposta aberta para os participantes poderem expressar aspetos não contemplados pelas questões anteriores que gostassem de exprimir ou sugerir, permitindo recolher *feedback* qualitativo sobre a experiência e aspetos que mais gostaram durante a interação.

Por fim, a dimensão da **literacia** visou explorar o impacto da instalação-jogo na compreensão e reflexão sobre o discurso de ódio *online*. Os participantes são convidados a indicar o grau de concordância com afirmações relacionadas com a capacidade que a instalação-jogo teve em fazê-los sentir na pele das personagens, refletir sobre as suas atitudes *online*, compreender melhor o fenómeno do discurso de ódio na Internet, sentir vontade de alterar as suas atitudes e tomar uma posição mais ativa. Adicionalmente, recorrendo a uma segunda pergunta aberta é solicitado aos participantes que descrevam o que devem fazer perante momentos de discurso de ódio *online*, caso tenham conhecimento sobre o assunto.

A amostra utilizada neste estudo foi aleatória num universo dos 1461 alunos (entre os 7.º e 12.º anos e entre os 12 e os 18 anos de idade) que frequentam este Agrupamento de Escolas. O critério de seleção foi a disponibilidade e interesse dos professores e da Biblioteca Escolar, onde a cabine estava instalada e onde, por várias vezes, decorriam outras atividades de acordo com o Plano de Atividades do Agrupamento. As respostas foram obtidas entre 235 alunos, distribuídos por 12 turmas de todos os níveis de ensino. Nem todos os alunos que experimentaram a instalação-jogo responderam ao questionário. Esta era uma atividade voluntária. Do universo dos 235 alunos que experimentaram **IN[THE HATE BOOTH]**, pudemos obter 191 respostas válidas. Apresentamos o resumo das respostas recebidas em *pie charts*, ferramentas visuais que favorecem a compreensão dos dados, uma vez que permitem a visualização imediata das partes em relação ao todo e o agrupamento de questões similares.

### **Metadados**

A distribuição por faixa etária pode ser observada na Tabela 6.16, que mostra que a maior parte dos alunos com respostas válidas se situava entre os 14 e os 15 anos. Quanto à nacionalidade dos alunos, representada na Tabela 6.17, a grande maioria, 87,43%, era portuguesa. Outras nacionalidades representadas incluem Brasil, com 4,71%, França, com 1,57%, e Ucrânia, com 1,57%. As restantes nacionalidades apresentaram uma representação de 0,52% cada: Holanda, Canadá, Rússia, Bielorrússia, Cuba, Roménia, Índia e Marrocos.

**Tabela 6.16.** Distribuição percentual das idades dos participantes na validação da instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]**.

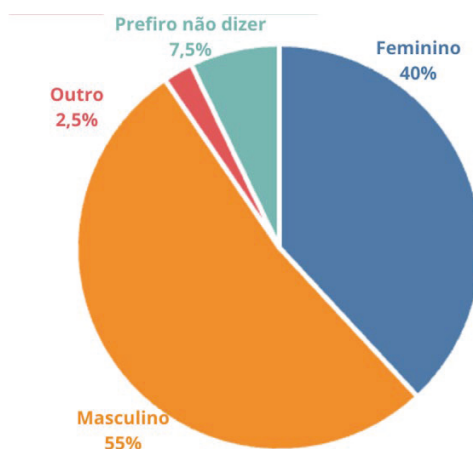
Idade	%	Idade	%	Idade	%
12	8,38 %	15	17,2 8%	18	1,57 %
13	9,42 %	16	11,5 2%	--	--
14	46,0 7%	17	5,76 %	--	--

**Tabela 6.17.** Distribuição percentual das nacionalidades dos participantes na validação da instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]**.

País	%	País	%	País	%
Portugal	87, 43%	Holanda	1,05 %	Índia	0,52 %
Brasil	4,7 1%	Canadá	0,52 %	Rússia	0,52 %
França	1,5 7%	Bielorrússia	0,52 %	Cuba	0,52 %
Ucrânia	1,5 7%	Roménia	0,52 %	Marrocos	0,52 %

De acordo com o Gráfico 6.10, podemos verificar que a maior parte dos participantes se enquadrava no género masculino (55%) ou feminino (40%).

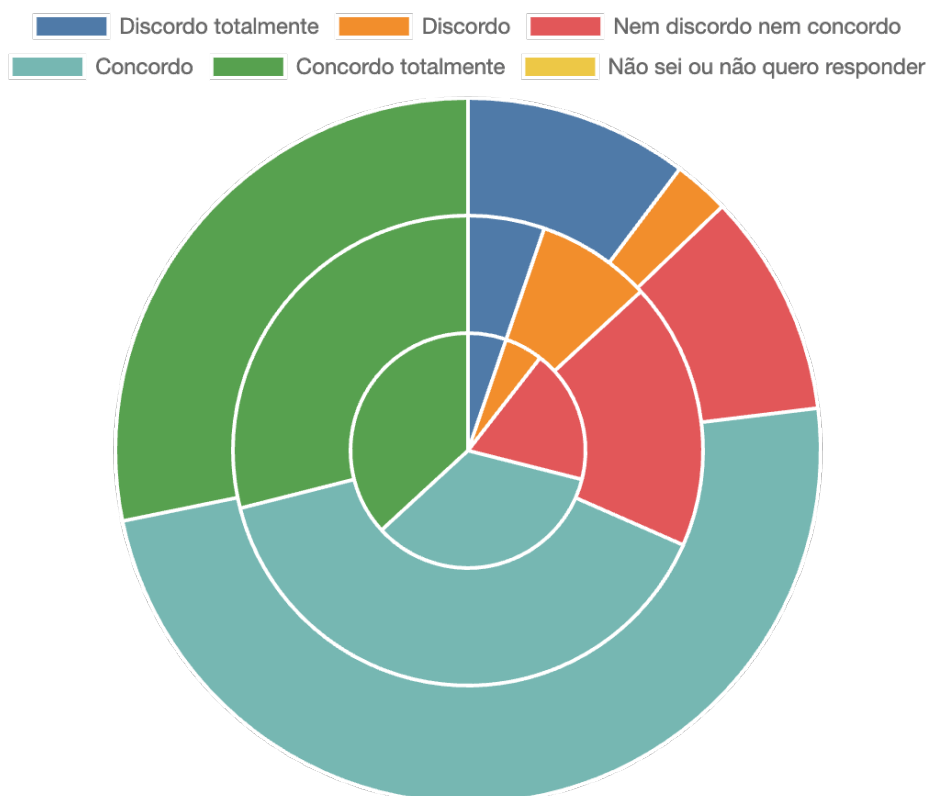
**Gráfico 6.10.** Distribuição percentual do género dos participantes na validação da instalação-jogo IN[THE HATE BOOTH].



### **Consegui identificar...**

Em relação a este primeiro grupo de questões, “Consegui identificar... o tema, o objetivo, as personagens e os seus papéis”, podemos verificar que a maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente (Gráfico 6.11).

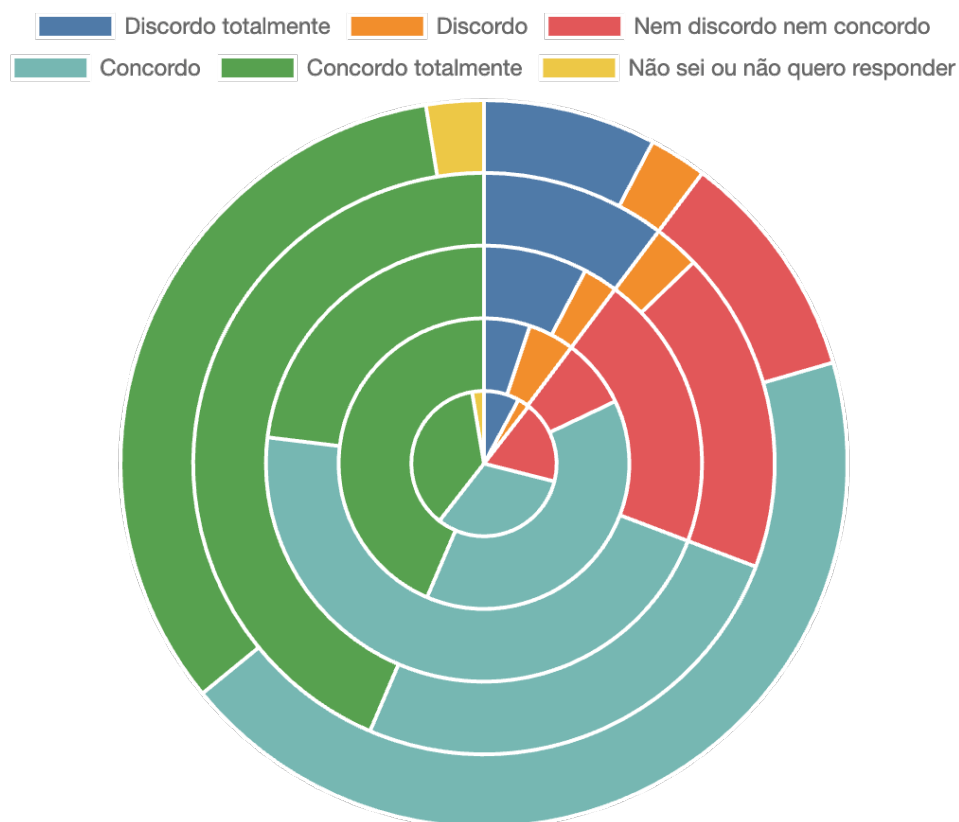
**Gráfico 6.11.** Distribuição (Pie Chart) do nível de concordância dos alunos com “Conseguir identificar o tema da narrativa, o objetivo da narrativa e as personagens e os seus papéis”



### **Esta instalação-jogo...**

No segundo grupo de questões, “Esta instalação-jogo... foi fácil de utilizar; foi fácil de compreender as regras; foi fácil de concluir; foi interessante de experimentar; foi envolvente”, verificamos, mais uma vez, a tendência para o “Concordo” e “Concordo totalmente” (Gráfico 6.12).

**Gráfico 6.12.** Distribuição (*Pie Chart*) do nível de concordância dos alunos com “Esta instalação-jogo... foi fácil de utilizar; foi fácil de compreender as regras; foi fácil de concluir; foi interessante de experimentar; foi envolvente”.



### Houve algum aspeto que não gostaste?

A questão “Houve algum aspeto de que não gostaste?”, era uma das questões abertas do inquérito. A maior parte dos participantes (98,24%) respondeu “não”, dois participantes responderam “Falar de outros jogos”/”Outros jogos” e um participante escreveu “É um pouco difícil”.

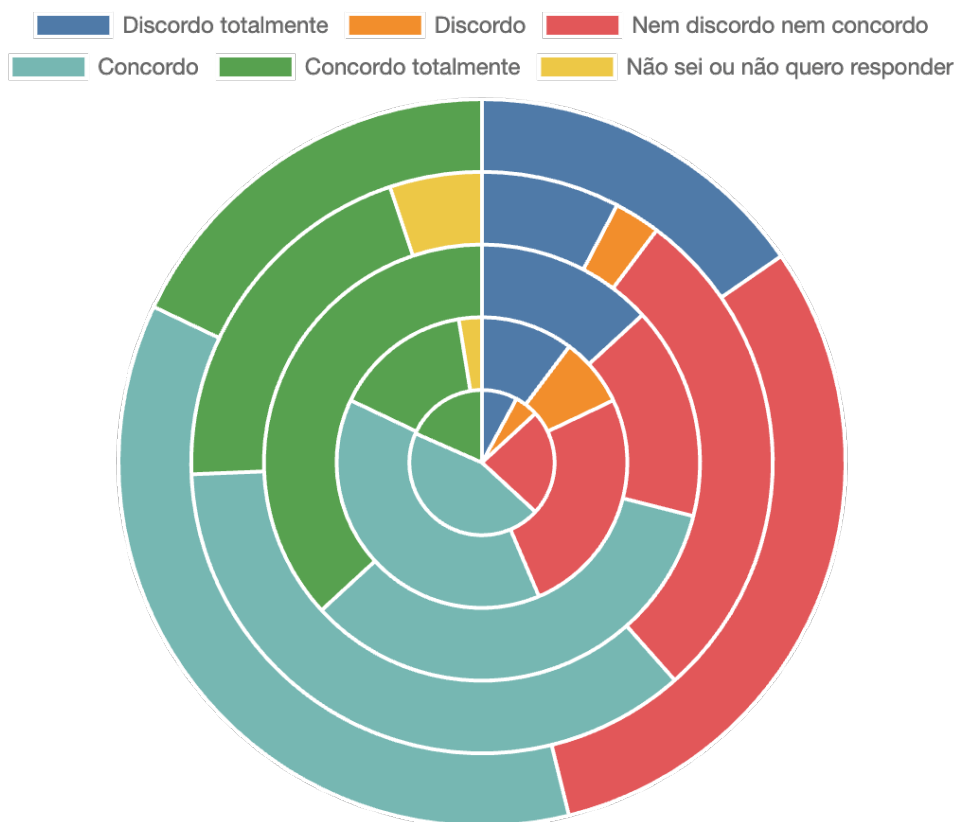
### Houve algum aspeto que gostavas de ver incluído?

À questão “Houve algum aspeto que gostavas de ver incluído?”, a maior parte dos participantes (79, 90%) respondeu “não”, 14, 95% deixou o espaço em branco. Os restantes participantes referiram, com algumas variações, o seguinte: ter música mais alta (4 respostas); abordar outros jogos (6 respostas), algumas destas respostas incluíam a menção dos jogos a acrescentar à narrativa (como o GTA RP, Deducto, Rocket League, Fortnite, Indie Games).

### Esta experiência...

O último grupo de questões dizia respeito ao efeito da experiência sobre os participantes. As questões abordavam os seguintes aspectos: “Esta experiência fez-me... sentir na pele das personagens; pensar sobre as minhas atitudes; permitiu-me compreender melhor o que é o discurso de ódio *online*; deu-me vontade de alterar as minhas atitudes; deu-me vontade de tomar uma posição mais ativa” (Gráfico 6.13).

**Gráfico 6.13.** Distribuição (*Pie Chart*) do nível de concordância dos alunos com “Esta experiência fez-me.. sentir na pele das personagens; pensar sobre as minhas atitudes; permitiu-me compreender melhor o que é o discurso de ódio online; deu-me vontade de alterar as minhas atitudes; deu-me vontade de tomar uma posição mais ativa”.



Conforme podemos verificar no Gráfico 13, a maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente com as afirmações:

#### **Fez-me sentir na pele das personagens:**

A maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente que a experiência os fez sentir na pele das personagens, com 17,5% a concordar totalmente e 35% a concordar.

**Pensar sobre as minhas atitudes:**

A maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente que a experiência os fez pensar sobre suas atitudes, com 35% a concordar totalmente e 20% a concordar.

**Permitiu-me compreender melhor o que é o discurso de ódio *online*:**

A maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente que a experiência os ajudou a entender melhor o discurso de ódio online, com 32,50% a concordar totalmente e 35% a concordar.

**Deu-me vontade de alterar as minhas atitudes:**

A maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente que a experiência os deixou com vontade de alterar suas atitudes, com 15% a concordar totalmente e 37,50% a concordar.

**Deu-me vontade de tomar uma posição mais ativa:**

A maioria dos alunos concorda ou concorda totalmente que a experiência os deixou com vontade de tomar uma posição mais ativa, com 17,50% a concordar totalmente e 42,50% a concordar.

**Sabes o que debes fazer perante momentos de discurso de ódio online? Se sim, o quê?**

A última questão, a terceira questão aberta do inquérito, referia-se às atitudes a ter perante o discurso de ódio *online*. A maior parte dos participantes dividiu as respostas entre o “sim” (58 respostas) e o “não” (27 respostas), havendo 10 respostas em branco e 1 resposta inválida. As restantes respostas válidas (95), com variações pouco significativas, referiam o seguinte (Tabela 6.18):

**Tabela 6.18.** Variações de respostas à questão “Sabes o que debes fazer perante momentos de discurso de ódio *online*? Se sim, o quê?”

<b>Sabes o que debes fazer perante momentos de discurso de ódio <i>online</i>? Se sim, o quê?</b>
Mais ou menos (5 respostas)
Desligar o jogo ou não dar atenção (15 respostas)
Não me lembro (1 resposta)
Ignorar (12 respostas)
Bloquear (22 respostas)
Sim, temos que avisar aos nossos pais (6 respostas)
Sim, devo bloquear em todas as redes sociais (18 respostas)

Sim, devo bloquear a pessoas em todas as redes sociais e em todos os meios de comunicação (1 resposta)
Não ligar a essa pessoa (6 respostas)
Sim, sair do jogo e bloquear (8 respostas)
Sim, respirar acalmar e não fazer nenhuma asneira (1 resposta)

A partir da análise de resultados é possível perceber que instalação se transforma num espaço pedagógico interativo onde os jovens têm a oportunidade de:

**Experimentar as dinâmicas do discurso de ódio:** Através da simulação segura e controlada, os participantes entram em contacto com formas moderadas de discurso de ódio, permitindo-lhes analisar o conteúdo de forma crítica. Esta experiência funciona como uma inoculação, expondo os jovens a discursos negativos com o objetivo de desenvolver resiliência cognitiva e emocional.

**Refletir sobre representações e identidade:** A instalação oferece um ambiente onde os participantes podem observar como certos grupos ou indivíduos podem ser retratados de forma negativa através do discurso de ódio. Este processo incentiva uma reflexão crítica sobre estereótipos e narrativas discriminatórias reforçadas nos media e nas redes sociais. Tal reflexão é particularmente importante para os jovens que estão a formar a sua identidade e a compreender o seu lugar na sociedade, confrontando-se com as formas como os media moldam essas perceções.

**Desenvolver uma compreensão sobre o poder dos media:** A instalação-jogo, ao permitir que os jovens participem ativamente nas narrativas, oferece-lhes a oportunidade de perceber como os media podem manipular e amplificar o discurso de ódio, ao mesmo tempo que podem servir como ferramentas poderosas de resistência e contranarrativas. A interatividade cria uma experiência onde o poder não é apenas um conceito abstrato, mas algo que os participantes vivenciam diretamente ao responderem aos desafios colocados pelo jogo.

A informação recolhida mostra um resultado muito satisfatório. A interação foi marcada por um viés lúdico, apesar de se tratar de um jogo sério, quer em utilização livre, como aconteceu na exposição *[IN]Tangibilidades Digitais* ou no *FIC.A*, quer em utilização intencional, em contexto escolar.

A curiosidade que a instalação-jogo despertou nos participantes foi um fator que garantiu o sucesso da experiência. Apesar de duas utilizações indevidas, por parte de alunos mais rebeldes, a maioria das sessões decorreu sem qualquer incidente e com muito entusiasmo e participação ativa.

A dimensão física do artefacto foi reconhecida como adequada à interação, ao nível da altura, espaço dentro da cabine e usabilidade. Dentro da cabine, o desconforto das luzes foi sentido e a música cumpriu a sua função de contribuir para a imersão. O momento de entrar na cabine foi sempre antecedido de entusiasmo, sendo indubitavelmente a parte preferida em todas as sessões.

Tendo em conta os dados obtidos com esta investigação, percebemos que existe alguma diferença na envolvimento dos públicos que tiveram a oportunidade de interagir com a instalação-jogo. Os resultados obtidos na primeira amostra (Retiro do DMAD) mostram que a audiência sentiu curiosidade em interagir com a instalação-jogo, revelando interesse e curiosidade pelo seu funcionamento. Por sua vez, as atividades propostas em ambiente escolar conduziram a um grande número de participações.

## **7. Concurso *Autores Digitais***

As narrativas digitais fazem convergir as tradições atemporais da narração de histórias com as competências tecnológicas contemporâneas, utilizando ferramentas digitais para construir histórias que incorporam elementos multimodais, como imagens, vídeos, áudio e interações dinâmicas, como hiperligações (Montfort, 2006; Alexander, 2011; Koenitz et al., 2015). Ao integrar essas tecnologias, a experiência tradicional de contar, ler e interpretar histórias é transformada, permitindo um envolvimento mais imersivo e interativo com o público.

Refletindo os avanços tecnológicos, a narrativa digital surgiu em paralelo com o desenvolvimento das tecnologias digitais. À medida que os média digitais alteraram as formas de criação, partilha, experiência e interpretação do conteúdo narrativo, as narrativas digitais estabeleceram-se como um modo de comunicação (Montfort, 2006). Desde as fases iniciais, à medida que a tecnologia digital começou a remodelar a comunicação e o acesso à informação, estas novas formas de contar histórias evoluíram, acompanhando as inovações tecnológicas e tornando-se expressões cada vez mais sofisticadas e interativas, conforme vimos no capítulo 1.4.4.

O conceito de narrativa digital foi, no entanto, mais desenvolvido e popularizado na década de 1980 por Dana Atchley, fundadora do *Center for Digital Storytelling*, em Berkeley, Califórnia. Atchley e os seus colegas no Centro trabalharam para combinar a narração tradicional com a tecnologia digital, criando um método que incorporava elementos multimédia, como vídeo, áudio e imagens. Esta abordagem melhorou a experiência de contar histórias e tornou-a mais acessível a um público mais vasto, fornecendo ferramentas e métodos

para que fosse facilmente possível criar e partilhar histórias digitais. Este desenvolvimento estabeleceu as bases para as várias utilizações da narrativa digital vistas hoje em áreas como a educação, questões sociais e entretenimento.

O surgimento da *World Wide Web* na década de 1990 revolucionou ainda mais a narrativa digital, através do desenvolvimento de plataformas acessíveis e extensíveis (Rettberg, 2014). Os autores já não estavam confinados ao HTML ou às estruturas básicas de hiperligações; começaram a experimentar outras plataformas, como o Flash, que permitiu a integração de elementos de animação e multimédia nas narrativas (Alexander, 2011; Montfort, 2006).

Com a proliferação de novos dispositivos nos anos 2000—como smartphones, tablets e media locativos—houve uma mudança significativa na narrativa digital, que passou para narrativas especificamente desenhadas para estes novos ambientes móveis (Rettberg, 2014). Esta transição marcou o afastamento do hipertexto tradicional como a forma dominante de experimentação literária nos media digitais. Em vez disso, deu origem a uma gama diversificada de novas formas narrativas, muitas das quais continuaram a construir-se sobre os princípios estabelecidos por experiências anteriores em hipertexto, ao mesmo tempo que incorporavam as possibilidades das tecnologias emergentes (Rettberg, 2014).

Um dos desenvolvimentos mais significativos na narrativa digital tem sido a sua aplicação em contextos educativos e sociais (Koenitz, 2015). A narrativa digital pode ser uma ferramenta com possibilidades para melhorar o uso dos media em contextos educacionais, fomentando o desenvolvimento de competências, como a recolha e seleção de informação, a comunicação e colaboração em redes online (Duffy, et al., 1993; Guerrero et al., 2018).

Ao envolver-se na criação de narrativas digitais, os alunos desenvolvem competências para criar e partilhar estas narrativas, assumindo um papel ativo. Este método apoia uma aprendizagem mais profunda, permitindo que os alunos se concentrem em tópicos de trabalho específicos, recolham e analisem informações, escrevam roteiros e incorporem elementos multimédia. Como resultado, os alunos melhoram as competências de investigação, escrita e análise crítica (Duffy et al., 1993).

A narrativa torna-se um meio através do qual o corpo humano e o sistema tecnológico comunicam e se imergem, transformando os computadores em contadores de histórias. Esta transformação é alcançada através da combinação de sinais e significados, onde a interação entre texto, imagem e áudio cria uma experiência rica e envolvente (Mateas & Sengers, 2003). Para que isso seja eficaz, os criadores devem desenvolver um sistema onde o conteúdo apareça na imaginação dos leitores como se fizessem verdadeiramente parte do mundo narrativo (Koenitz et al., 2015). Desta forma, a narrativa não é apenas uma história linear, mas uma

construção mental, onde as ações e interações dos leitores desencadeiam respostas dentro do sistema, aprofundando a sua imersão e envolvimento.

As narrativas digitais são caracterizadas pela sua natureza participativa e espacial (Murray, 2012). A interatividade e o feedback permitem a troca de informações em tempo real e processos de seleção e interpretação, envolvendo ações especulativas, geradoras e criativas (Mateas & Sengers, 2003). Esta abordagem permite que os alunos se envolvam em ações complexas que geram significado e compreensão (Duffy et al., 1993, Clandinin & Rosiek, 2007).

A *Web 2.0*, juntamente com a crescente prevalência das redes sociais e dos dispositivos móveis, abriu novas possibilidades para o envolvimento ativo e a criação de conteúdo. Nesta ecologia digital, os jovens estão a mover-se cada vez mais além do consumo passivo de conteúdo para participar ativamente na sua produção e criação. Esta mudança reflete uma transformação mais ampla na forma como os indivíduos interagem com os media, onde o papel dos criadores e colaboradores de conteúdo está a tornar-se tão significativo quanto o dos consumidores (Jenkins, 2008; Guerrero et al., 2018).

Ao criar e partilhar narrativas digitais sobre temas como direitos humanos, justiça social e questões locais, os alunos podem contribuir para aumentar a consciencialização e fomentar a participação comunitária (Koenitz et al., 2015), promovendo o envolvimento cívico e facilitando a participação comunitária.

A integração das narrativas digitais nas práticas educacionais tem recebido significativa atenção na investigação académica, sendo reconhecida como um método eficaz para melhorar as competências narrativas, ao mesmo tempo que introduz novas tecnologias. Atividades de sala de aula que envolvem a criação de narrativas digitais, como filmes ou livros interativos, demonstraram melhorar as capacidades de comunicação dos alunos e a literacia digital (Koenitz et al., 2015; Duffy et al., 1993).

O *PROPS – Narrativas Interativas Propõem um Discurso Pluralista* associou-se ao à quinta edição do Concurso *Autores Digitais* (Figura 7.91). Trata-se de uma iniciativa promovida pelo Centro de Competência TIC (CCTIC) da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Santarém, em parceria com o Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve. Este concurso destina-se a alunos dos ensinos pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e respetivos docentes, em colaboração com as bibliotecas escolares dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e da Direção-Geral da Educação (DGE). Esta parceria sublinha a integração da investigação com a prática educacional, como forma de

abordagem de questões complexas como o discurso de ódio *online*. Ao envolver alunos e educadores na criação de histórias digitais, o projeto promove a literacia digital e o engajamento da comunidade.

**Figura 7.91.** Imagem do Concurso “Autores Digitais”.



Fonte: <https://www.dge.mec.pt/noticias/concurso-autores-digitais-20232024>

Neste sentido, crianças em idade pré-escolar, alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e a comunidade educativa diretamente relacionada com estes alunos foram desafiados a produzir uma narrativa digital, sobre discurso de ódio *online*, através de uma plataforma estruturada e flexível, o StoryJumper (Figura 7.92), para exploração de media digitais. Esta ferramenta facilitou o processo criativo ao dispor de recursos como bibliotecas de imagens e modelos personalizáveis, tornando-a acessível para alunos de várias idades e competências. As histórias submetidas abordaram temas relacionados com o diálogo, respeito e combate à violência verbal, contribuindo para um debate mais amplo sobre o discurso de ódio *online*.

O concurso foi concebido com vários objetivos alinhados com a investigação desenvolvido ao longo desta tese: promover a educação para a cidadania, a literacia e o envolvimento dos alunos com a leitura e a escrita através da criatividade na narração digital, e desenvolver competências na criação de textos, desenvolver competências digitais e reforçar a parceria entre instituições educacionais e familiares.

**Figura 7.92.** Logótipo da aplicação storyjumper



Fonte: Storyjumper

A quinta edição do Concurso *Autores Digitais* seguiu as práticas estabelecidas, incluindo o anúncio e a promoção do concurso nas escolas. O foco deste ano foi o tema do discurso de ódio online, em colaboração com o projeto PROPS, com o objetivo principal de aumentar a conscientização sobre esta questão crítica.

Para participar no concurso, foi disponibilizado um formulário de inscrição na página *web* da iniciativa. Os professores puderam submeter as suas inscrições em vários formatos: uma história colaborativa do grupo-turma, várias histórias colaborativas de diferentes grupos de alunos, ou histórias individuais criadas pelos alunos. O envolvimento ativo da comunidade familiar foi encorajado para apoiar os esforços dos alunos em casa, e a cooperação próxima com as bibliotecas escolares foi recomendada para auxiliar com os projetos. Através da inscrição para participar, os professores puderam beneficiar de sessões de formação sobre o Storyjumper.

O Storyjumper é uma plataforma online que permite aos utilizadores criar, ilustrar e publicar narrativas digitais, oferecendo ferramentas e recursos para facilitar a criação de livros interativos, incluindo uma biblioteca de imagens, ferramentas de desenho, opções de formatação de texto e *layouts* personalizáveis. É um recurso de uso intuitivo, acessível a crianças em idade escolar, que também oferece opções de publicação em livro impresso, permitindo que os utilizadores partilhem as suas histórias. Depois de acederem à aplicação, os professores podem gerir várias turmas, fornecendo acesso aos alunos através de códigos. Os projetos podem ser individuais ou colaborativos. Nesta aplicação, é possível criar livros desde a sua base, usando um modelo em branco ou utilizar modelos pré-definidos.

Os alunos beneficiam de uma vasta biblioteca de imagens, incluindo cenários e personagens, bem como a possibilidade de carregar imagens externas para enriquecer suas histórias. Esta abordagem multimodal permite a combinação de texto, imagens e voz. A plataforma também oferece acesso a uma variedade de livros organizados por tópicos, incentivando os alunos a explorar diferentes gêneros e estilos.

Os professores podem fornecer *feedback* e comentários em tempo real durante o processo de criação da história ou após a sua conclusão. Finalmente, o StoryJumper incentiva a partilha dos trabalhos finais, sendo acessível em diversos dispositivos.

Em termos de segurança, a plataforma incorpora medidas para proteger os dados pessoais e permite que os professores controlem as configurações de privacidade dos livros criados. Há moderação de conteúdo para prevenir a publicação de material inadequado, e o suporte técnico está disponível para relatar problemas de segurança. A plataforma também inclui controles parentais para supervisionar as atividades dos utilizadores mais jovens, garantindo um ambiente seguro e de apoio para a aprendizagem criativa.

Depois de reunidas todas as participações, através da plataforma StoryJumper, estas foram publicadas na página *web* do CCTIC, e o público foi convidado a votar, atribuindo classificações por estrelas aos trabalhos.

A fase seguinte envolveu a avaliação das submissões por um júri multidisciplinar composto por especialistas de várias áreas relacionadas com a educação e os media digitais. O júri, em que participamos ativamente, avaliou as submissões considerando os parâmetros estabelecidos e os votos públicos.

Os parâmetros de avaliação para o Concurso foram projetados para garantir uma avaliação minuciosa de cada submissão, refletindo tanto as competências criativas, como as técnicas:

- **Design e Gráficos:** neste parâmetro foi avaliada a qualidade geral do design das histórias digitais. Este critério examinou o *layout*, o uso de imagens e a apresentação estética.

- **Conteúdo e Linguagem:** neste parâmetro considerou-se o enquadramento com o tema do discurso de ódio *online*, a originalidade da narrativa, a qualidade do vocabulário e o rigor linguístico.

- **Integração Digital:** neste parâmetro avaliou-se o uso de elementos multimédia, como som e recursos interativos, para enriquecer o processo de narração.

- **Criatividade e Originalidade:** neste parâmetro avaliou-se a utilização de recursos digitais diferenciadores e as técnicas narrativas.

Estes critérios de avaliação asseguraram que as submissões fossem avaliadas tanto pelo mérito criativo, como pela proficiência técnica, apoiando o objetivo do concurso de promover a excelência na narração digital e consciencializar para a problemática do discurso de ódio *online*.

A fase final do concurso foi dedicada ao anúncio dos vencedores e à distribuição dos prémios. Os resultados foram publicamente divulgados.

### **7.1. Resultados da quinta edição do Concurso *Autores Digitais***

A quinta edição do Concurso Autores Digitais recebeu um total de 126 submissões de alunos de diferentes etapas educacionais e de várias regiões de Portugal, com uma ampla representação geográfica. A distribuição das entradas foi influenciada pelos diferentes formatos e estruturas de grupos utilizados em cada nível educacional.

Entre os trabalhos submetidos, destacam-se temas relacionados com a receção e inclusão de migrantes, racismo, exclusão devido a características físicas ou mentais e *cyberbullying*.

Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, a maioria das ilustrações são resultado de trabalho manual, incluindo desenhos, construções tridimensionais e fantoches. Em contraste, no 2.º ciclo, há uma maior incidência de desenho digital, com alguns conteúdos criados usando programas de inteligência artificial. Embora poucos, alguns trabalhos utilizaram as galerias disponíveis no Storyjumper para fundos e desenho de personagens.

No 2.º ciclo, foram recebidas um total de 69 submissões. Este número elevado pode ser atribuído ao facto de os alunos nesta fase trabalharem em pequenos grupos dentro das suas turmas.

Para o 1.º ciclo, foram recebidas 48 submissões. Semelhante à categoria pré-escolar, os projetos neste ciclo foram principalmente realizados em grupos de turma.

Na categoria pré-escolar, foram recebidas 9 entradas. Estas submissões também foram geradas através de trabalho em grupo dentro das turmas.

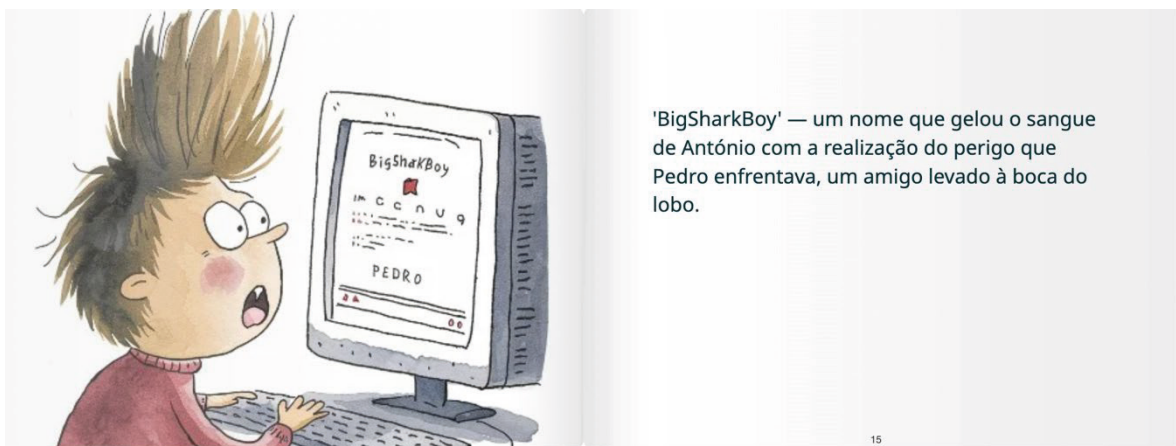
No 2.º ciclo, a entrada vencedora abordou o *cyberbullying*, a proteção de dados e o impacto das ações *online* na vida *offline* (Figura 7.93, Figura 7.94 e Figura 7.95). Este projeto foi um esforço de toda a turma, orientado por vários professores, e utilizou ferramentas digitais para criar conteúdo visual e textual. O projeto incorporou efetivamente imagens digitais e elementos multimédia para transmitir sua mensagem, refletindo uma compreensão abrangente do tema.

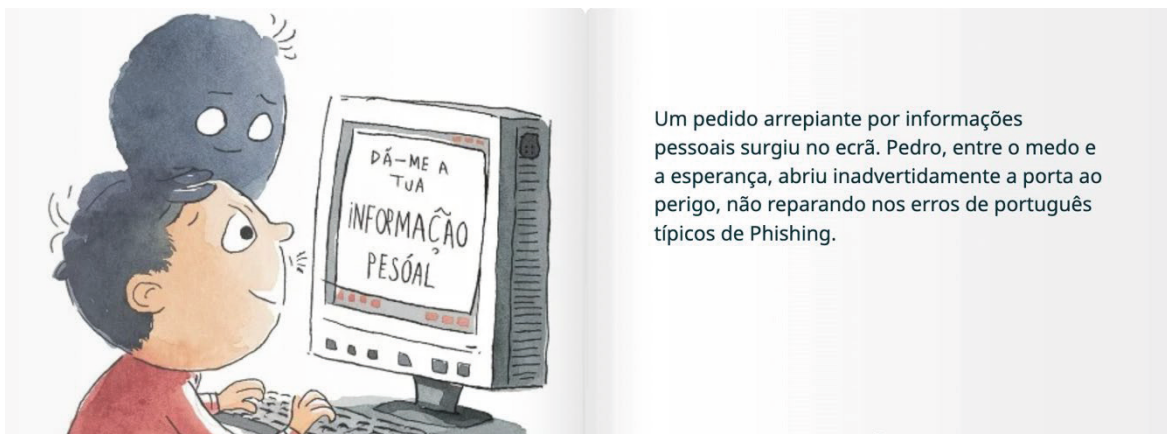
Figura 7.93. Capa do *ebook* vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 2.º ciclo.



Fonte: <https://cttic.es.e.ipsantarem.pt/cttic/autores-digitais-vencedores-2023-2024/>

Figura 7.94 e Figura 7.95. Páginas do *ebook* vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 2.º ciclo.





Um pedido arrepiante por informações pessoais surgiu no ecrã. Pedro, entre o medo e a esperança, abriu inadvertidamente a porta ao perigo, não reparando nos erros de português típicos de Phishing.

Fonte: <https://cttic.es.e.ipsantarem.pt/cttic/autores-digitais-vencedores-2023-2024/>

No 1.º ciclo, distinguem-se duas categorias, para os 1.º e 2.º anos, e outro para os 3.º e 4.º anos. Para os 1.º e 2.º anos. A entrada vencedora abordou o tema da diferença através de uma metáfora envolvendo a uniformidade do cabelo num reino onde todos tinham o mesmo tipo de cabelo. A história, apresentada no formato de um *blog*, utilizou a metáfora do cabelo para explorar a diferença e a aceitação pela comunidade (Figura 7.96, Figura 7.97 e Figura 7.98).

Esta história incluiu ilustrações manuais, posteriormente digitalizadas e incorporadas no livro. Este *ebook* apresentou ainda uma dimensão auditiva, onde os alunos fazem uma leitura dramatizada da narrativa. A integração de elementos visuais e auditivos enriquece a experiência de narração e melhora a inclusão, tornando o livro mais envolvente e acessível para um público mais amplo.

**Figura 7.96.** Capa do *ebook* vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 1.º ciclo (1.º e 2.º ano).



Fonte: <https://cttic.es.e.ipsantarem.pt/cttic/autores-digitais-vencedores-2023-2024/>

**Figura 7.97. e Figura 7.98.** Páginas do *ebook* vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 1.º ciclo (1.º e 2.º ano).



#### O Reino dos Cabelos Dourados

Numa terra longínqua existia um Rei que governava o seu reino com altivez. Ninguém podia contrariar as suas ordens, era um Rei mandão.

Neste reinado, todos tinham a mesma característica, todos os habitantes tinham cabelos louros, um louro tão dourado como a cor do sol.

Por isso, este reino era conhecido pelo reino dos cabelos dourados. O seu Rei e os seus conselheiros proibiam quem não tivesse esta característica de morar ou entrar nas suas terras férteis e por esta razão aquele reino era protegido por uma grande muralha.

A Rainha já tinha falecido há muitos anos, mas o Rei tinha 3 filhas, que eram conhecidas pelas suas belezas. Elas compareciam nos eventos organizados pelo seu pai, exceto uma.

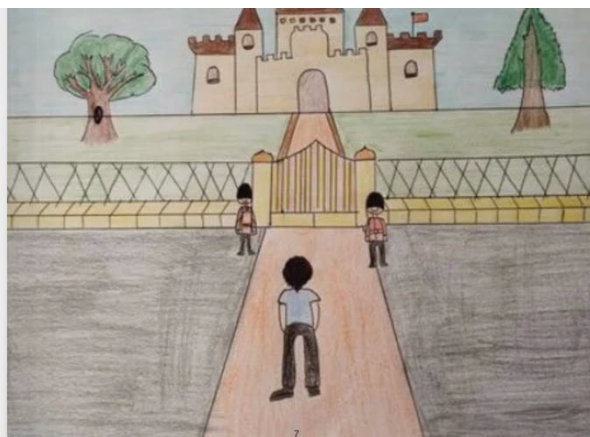
3

Um dia, passou por ali um jovem curioso que já tinha ouvido falado deste reinado através do blog "Ser diferente". Ele vendia tesouras e tentou entrar naquelas terras para verificar realmente o que se passava ali. Claro que não conseguiu, foi logo proibido de entrar, porque o jovem tinha cabelos pretos.

Apesar da insistência do rapaz em tentar convencer os guardas que as suas tesouras eram as melhores, de nada valeu.

No entanto, o rapaz não se deu por vencido e ficou ainda mais curioso em saber o que se passava naquele reino e quem seria o hacker que tinha criado o blog "Ser diferente".

6



7

Fonte: <https://cttic.es.ipsantarem.pt/cttic/autores-digitais-vencedores-2023-2024/>

Na categoria dos 3.º e 4.º anos, o *ebook* vencedor criou um reino fictício chamado "Vitulândia", onde coexistem os polos positivos e negativos da Internet (Figura 7.99, Figura 7.100 e Figura 101). Este livro, ilustrado pelos alunos, apresenta ilustrações que foram desenvolvidas pelo grupo turma. O projeto incorpora tradições e vocabulário locais de Bragança, refletindo o contexto cultural da comunidade. Através deste esforço colaborativo, o livro explora as complexidades das interações online, apresentando-as dentro de um quadro culturalmente rico e imaginativo.

**Figura 7.99.** Capa do *ebook* vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria 1.º ciclo (3.º e 4.º ano).

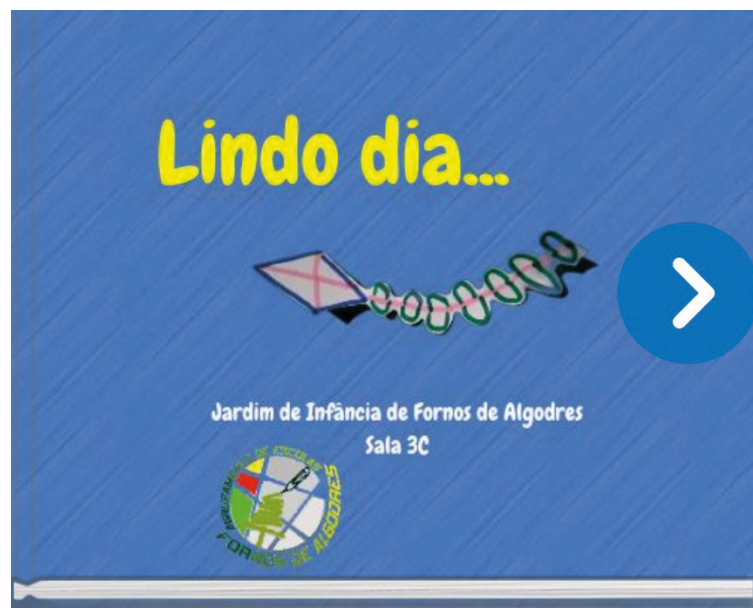


**"Vitulândia, o reino mágico das palavras"**

Fonte: <https://cctic.esepantarem.pt/cctic/autores-digitais-vencedores-2023-2024/>



**Figura 7.102.** Capa do *ebook* vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria pré-escolar.



"Lindo dia..." 



Catarina Cantanhede

<https://cctic.es.eip santarem.pt/cctic/autores-digitais-vencedores-2023-2024/>

**Figura 7.103 e Figura 7.104.** Páginas do ebook vencedor do Concurso Autores Digitais, na categoria pré-escolar.



Fonte: <https://cctic.esep.santarem.pt/cctic/autores-digitais-vencedores-2023-2024/>

## 7.2. Considerações finais

Utilizando uma metodologia de investigação descritiva, este capítulo sobre o concurso *Autores Digitais* investigou como a narração digital pode aumentar a sensibilização para questões sociais emergentes, focando-se especificamente na prevalência do discurso de ódio *online* e no seu impacto sobre crianças e adolescentes nas suas interações digitais quotidianas.

A participação de alunos de vários níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao segundo ciclo, demonstrou uma aceitação generalizada do tema. Embora a participação de alguns níveis, como o pré-escolar, tenha sido menor, as submissões revelaram uma compreensão dos tópicos e uma utilização criativa das ferramentas digitais. Os diferentes ciclos de ensino mostraram níveis variados de proficiência digital. Os alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo usaram principalmente ilustrações manuais, enquanto os do segundo ciclo

utilizaram técnicas digitais mais avançadas, incluindo o recurso a inteligência artificial e ferramentas multimídia.

Os projetos submetidos abordaram questões sociais importantes, como o *ciberbullying* e a inclusão. Esta iniciativa demonstrou a disponibilidade da comunidade educativa para se envolver em projetos com propósitos sociais, desenvolvendo as competências de investigação, escrita e pensamento crítico.

A disponibilidade e disseminação dos trabalhos dos alunos numa plataforma pública contribuíram para a construção de uma comunidade, promovendo o desenvolvimento educacional e criativo dos participantes.

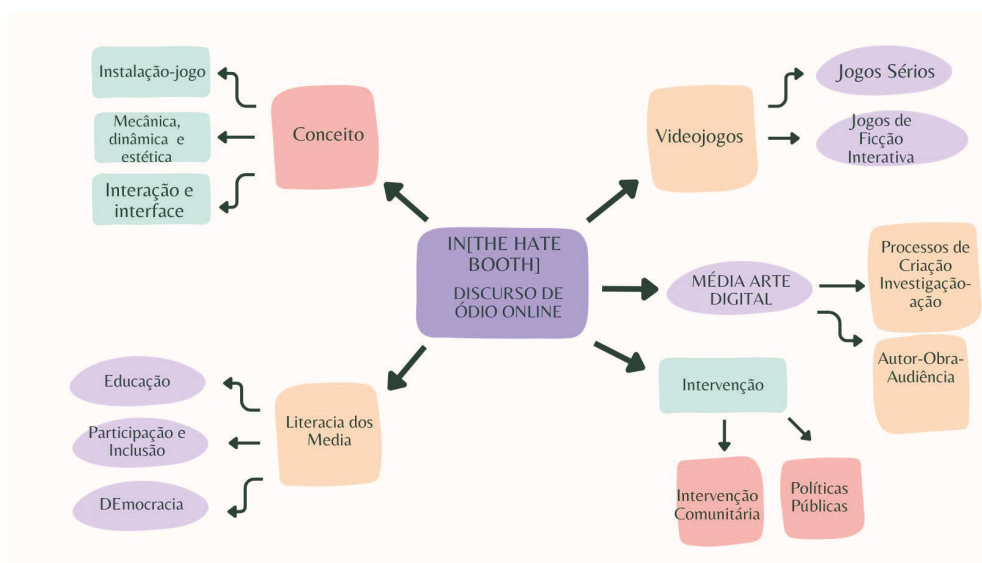
O recurso a narrativas digitais demonstrou ser uma metodologia eficaz para promover competências, como a pesquisa, seleção e partilha de informações, assim como a comunicação e colaboração em redes *online*. Estes resultados alinham-se com descobertas de estudos anteriores, que destacam que a narrativa digital apoia a integração de dados e promove um conhecimento mais profundo e crítico.

Como antecipado por pesquisas anteriores, a narração de histórias serve como um meio de refletir e derivar significados a partir de experiências, transformando-as em expressões simbólicas. Este processo de codificação e armazenamento de novas experiências influencia a capacidade de recordar e compreender experiências anteriores.

## 8. Conclusões

O desenvolvimento desta investigação foi pródigo em oportunidades de cruzamentos multi e interdisciplinares, próprios de um campo de estudo que beneficia de abordagens pluridisciplinares pela sua complexidade e permeabilidade (Figura 8.105).

**Figura 8.105.** A pluridisciplinaridade permeável da investigação.



Fonte: autora

A diversidade de abordagens envolvidas – abrangendo áreas como educação, videojogos, jogos sérios, literacia digital, arte digital, ficção interativa, narrativas digitais, tecnologias digitais, comunicação– mais do que uma vantagem, foi uma necessidade para conferir à investigação a necessária robustez científica, através de enlaçamentos que a amarram a diferentes contextos e distintos interlocutores, académicos e público não especializado. Desta articulação entre disciplinas científicas, domínios do saber e a atividade artística, resultou a interoperabilidade mediática e informacional (física e digital), ampliando a capacidade de compreensão e intervenção sobre o discurso de ódio *online*, ao integrar múltiplas perspetivas que procuraram promover práticas mais críticas e conscientes por parte dos participantes e das comunidades envolvidas.

Este estudo procurou gerar, nas interações e sinergias que provocou, contributos para o campo de estudo, que resultam num todo relacional, permitindo que o impacto da investigação

se amplie, através de uma compreensão interconectada das questões tratadas, com repercussões tangíveis na sociedade.

Na resposta aos objetivos da Tese, no quadro da aplicação do desenho metodológico estabelecido, consolidou-se uma pesquisa teórico-prática, sustentada em dados de matriz empírica, através do desenvolvimento de um trabalho de campo, que captou vivências em espaços digitais, nomeadamente nas comunidades de jogadores e entre frequentadores regulares das avenidas virtuais. Estas interações, através de recolha de dados quantitativa e qualitativa, permitiram aceder a experiências, emoções e permitiram formular conclusões sobre os efeitos que o discurso de ódio *online* exerce nos jovens, contribuindo para a delimitação de estratégias de intervenção.

Retomando a tríade autor/artista-obra-audiência (Grau, 2003), este projeto revelou-se fundamental para explorar as relações que emergem entre estes três elementos e o efeito que cada um exerce sobre o outro. Enquanto autor e artista, o desenvolvimento da instalação permitiu-nos explorar mais profundamente os processos de criação e perceber como a obra, ao concretizar-se perante a audiência, ganha uma nova dimensão, evoluindo de uma forma que não podia ser prevista na fase de conceção. Esta dimensão interativa concretizou a ideia de que a arte não se completa na sua criação, mas sim na receção e resposta do público. Ao longo das várias apresentações, ficou claro que a obra se alimentava da energia e da participação da audiência, transformando-se a cada novo tipo de interação. Foi a partir desta resposta, tanto nas interações orientadas como nas mais livres, que a obra ganhou camadas de significado. Esta dinâmica de troca evidenciou a força do diálogo entre a criação artística e a comunidade, e sublinhou a importância de continuar a criar espaços onde a arte, a obra e o público possam influenciar-se mutuamente, numa perspetiva de intervenção social.

Ao revisitar os **objetivos gerais**, recordamos que um dos principais propósitos da investigação de doutoramento foi contribuir para o desenvolvimento do Plano Nacional da Literacia Mediática, com destaque para os Eixos 1, Educação e Formação, e 2, Participação e Inclusão. Em resposta aos desafios globais colocados pela desinformação e pela violência verbal nas plataformas digitais, a investigação promoveu uma abordagem educativa e participativa que envolveu ativamente diversos públicos, incluindo a Direção-Geral de Educação, tendo em conta o objetivo inicial da investigação de se alinhar com a agenda pública. A investigação contribuiu, desta forma, para um impacto duradouro nas práticas educativas e formativas, incentivando a adoção de novas estratégias que promovam a literacia mediática e capacitem os participantes, promovendo um ambiente mais inclusivo e consciente nas interações digitais.

O segundo objetivo da investigação visava enriquecer o diálogo sobre a média-arte digital, explorando o seu potencial pedagógico e formativo. O levantamento bibliográfico e o estudo do estado da arte constituem uma parte deste contributo, que integrou também áreas como educação, videogames e literacia digital, permitindo criar um ecossistema dinâmico, no qual o diálogo entre diferentes campos enriquece a compreensão e as possibilidades de atuação em relação ao fenómeno sobre o qual nos debruçamos neste estudo.

Tendo em conta os **objetivos específicos** da investigação, o estudo do estado da arte e o estudo empírico foram passos fundamentais para a compreensão do fenómeno do discurso de ódio, que se manifesta em redes de relações marcadas por vivências individuais e comunitárias, expandidas e transformadas através de tecnologias digitais em espaços desmaterializados. Estes estudos, em constante expansão e atualização, acompanharam o trabalho de doutoramento, desde a fase inicial até à fase final, e contribuíram para o desenvolvimento da instalação-jogo a que nos dedicamos na segunda parte da investigação.

**IN[THE HATE BOOTH]** manteve o seu conceito desde o início: afirmar-se como uma experiência imersiva e envolvente que pudesse levar a um estado de reflexão sobre o comportamento *online*, entre crianças e jovens, promovendo valores democráticos de inclusão e participação. O ciclo criativo desenhado para o desenvolvimento deste artefacto prevê a sua revisitação, terminadas as exposições (Marcos, 2012; Springgay et al., 2005). Desde o seu conceito, a instalação-jogo foi concebida num ciclo contínuo de reflexão e iteração que possibilitou ajustes, alinhando-a com as necessidades e expectativas dos intervenientes. A participação da comunidade educativa nos eventos em que a instalação foi exibida corroborou o potencial desta abordagem. A instalação permitiu que educadores e estudantes reconhecessem a relevância da média-arte digital no contexto formativo, demonstrando que esta pode ser um meio eficaz para lidar com questões contemporâneas, como o discurso de ódio. A abordagem colaborativa, que envolveu uma diversidade de vozes e perspetivas, fortaleceu o valor da média-arte digital, não apenas como uma ferramenta estética, mas também como um recurso pedagógico facilitador da reflexão crítica e da aprendizagem.

No início desta investigação, foi formulada a **questão de investigação** e respetiva **hipótese**. Partia-se da premissa de que a implementação de uma instalação-jogo de ficção interativa, centrada na sensibilização e capacitação dos jovens para lidar com o discurso de ódio, poderia ter um efeito positivo na redução da propagação e no combate a este fenómeno. Através da participação ativa em narrativas interativas e experiências imersivas, os jovens teriam a oportunidade de desenvolver competências de análise crítica, empatia e resolução de

conflitos, capacitando-os para reconhecer, confrontar e resistir ao discurso de ódio, tanto *online* como *offline*.

A análise das exposições ofereceu uma oportunidade para reavaliar a instalação e a sua receção. A atração do público pela instalação-jogo, sobretudo pela sua tridimensionalidade, responsável por interações espontâneas e proativas, instigou, como pudemos comprovar, o despertar da curiosidade e a vontade de participar na experiência. Foi permitido perceber que a qualidade das interações era diretamente proporcional, não só à sintonia em relação ao tema proposto, mas também ao modo como era organizada a intervenção. Em contexto pedagógico, as experiências orientadas foram mais frutíferas e temporalmente mais distendidas que aquelas que ocorreram em utilização livre.

A questão de investigação analisa a premissa de que a instalação-jogo de média-arte digital, mais do que uma simples experiência estética efémera, se posiciona como uma intervenção educativa e transformadora, envolvendo ativamente a audiência na construção de estratégias críticas de resistência a este fenómeno. De facto, o público, neste contexto formativo, durante as sessões de experimentação, foi ativado como *performer* consciente, tornando-se agente crítico que, ao experienciar o jogo, se prepara para agir na vida quotidiana. A instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]** ultrapassou a classificação de uma instalação de média-arte digital, configurando-se também como um espaço interventivo. Ao explorar os efeitos corrosivos que o discurso de ódio pode ter na sociedade, a instalação-jogo proporcionou um ambiente de experimentação e debate, em que os participantes puderam desenvolver competências de análise crítica, empatia e consciencialização sobre o discurso de ódio, reforçando a noção de que os videojogos podem ser mais do que simples entretenimento, assumindo-se como ferramentas para ativação social e educativa. Esta transformação foi fundamental nas experiências que desenvolvemos e foi verificada nos questionários implementados no final das sessões.

Além das reações individuais, atestadas pelos resultados dos questionários na fase final da experiência, o impacto da instalação na comunidade foi multifacetado. Através da extensão da investigação a iniciativas como o FIC.A – Festival Internacional de Ciência, programas de formação para professores e concurso escolares, em parceria com Centros de Formação e a Direção Geral de Educação, participação em Programas como o *Cientificamente Provável* e programas de divulgação de ciência, este trabalho de investigação ampliou o seu alcance, promovendo um diálogo nacional e internacional sobre a importância da resiliência face ao discurso de ódio.

A quantificação de resultados dentro deste contexto educacional e formativo, contudo, coloca um desafio adicional. Como apresentar mudanças de comportamento, analisáveis ao longo do tempo, num contexto de quantificação de resultados? Partiu-se daquilo que não é mensurável, analisando uma diversidade de materiais recolhidos ao longo dos diversos espaços onde **IN[THE HATE BOOTH]** foi exibida. Como, avaliar, então, a mudança de comportamento e a influência que a instalação-jogo teve nos jovens que com ela interagiram?

Em **IN[THE HATE BOOTH]**, o objetivo ia além da experiência momentânea; procurava-se promover uma ativação e transformação dos participantes, confrontando-os com diferentes formas de discurso de ódio, num ambiente seguro e moderado, de modo a estimular a reflexão crítica sobre as suas próprias atitudes. Mais do que ter uma apreciação positiva, a instalação visava fazer os participantes sentir – sentir o desconforto e a urgência de intervir. Muitos relataram, ao final da experiência, que a exposição a formas moderadas de discurso de ódio os fez refletir sobre as suas reações em situações quotidianas, tanto *online* como *offline*. Este processo de reflexão foi destacado por diversos participantes, que afirmaram que o confronto com o discurso de ódio, algo que frequentemente não era tão claro antes deste momento, numa experiência mediada e interativa, numa perspetiva inoculadora, os levou a repensar as suas próprias atitudes, funcionando como um espaço de desconstrução e reavaliação pessoal.

O impacto nas comunidades educativas com as quais interagimos foi palpável, nas reações que daí surgiram, porquanto cada interação pode ser vista como uma semente plantada. Esta capacidade de suscitar um diálogo contínuo evidencia que, mesmo pequenas ações, quando enraizadas na consciência coletiva, podem germinar reflexões que têm o potencial de florescer em mudanças significativas ao longo do tempo.

### **8.1. Perspetivas futuras**

O desenvolvimento desta instalação foi uma experiência que me levou a um percurso de auto e heteroconhecimento, alinhando-se com as expectativas que tinha ao iniciar este processo.

A instalação **IN[THE HATE BOOTH]** foi predominantemente exposta em ambientes pedagógicos. No entanto, a sua presença pode, igualmente, ser explorada em contextos mais variados, mesmo que pouco convencionais, visando potencializar o contacto com novos públicos e promover a interação de comunidades frequentemente alheadas do universo da média-arte digital. Neste sentido, projeta-se a possibilidade de desenvolver atividades que incentivem a colaboração com a instalação-jogo e a atratividade para novas audiências.

A adaptabilidade do modelo da instalação permite a sua aplicação em diversas temáticas sociais, como a promoção da inclusão e da igualdade, a prevenção da violência, a educação sobre saúde mental ou a sensibilização para questões ambientais. Esta flexibilidade torna a instalação numa ferramenta maleável que pode ser ajustada a diferentes contextos e necessidades da comunidade.

Neste momento, várias escolas, sobretudo da região algarvia, já manifestaram interesse em acolher a instalação-jogo no seio das suas comunidades. Esta possibilidade futura permite a criação de um calendário de itinerância para os próximos tempos, integrando a instalação em diversos programas desenvolvidos pelas bibliotecas escolares, com o apoio da Direção-Geral de Educação. Este calendário permitirá que a instalação visite várias instituições de ensino, promovendo a consciencialização sobre o discurso de ódio e os seus efeitos de forma pedagógica.

Paralelamente, há também a possibilidade de a instalação ser exposta por período mais prolongado no Centro de Ciência Viva do Algarve. Esta parceria proporcionará um ambiente ideal para interagir com um público mais amplo, onde a instalação-jogo poderá contar com o suporte de um monitor, ampliando o alcance da instalação e a sua aplicação prática em contextos de educação não formal.

A análise da instalação sob a ótica da a/r/tografia revela um potencial significativo para contextos diversos. Embora a atividade escolar tenha recebido destaque, a instalação-jogo pode ser implementada noutras esferas, como instituições sociais, centros de saúde e ambientes culturais, onde as dinâmicas de interação possam beneficiar diferentes grupos demográficos.

O conjunto dos aspetos discutidos evidencia a aplicabilidade desta instalação, que transcende o carácter artístico e tecnológico, emergindo como uma mais-valia em termos práticos e interdisciplinares. Este percurso será aprofundado em futuras intervenções e investigações, com o objetivo de maximizar o impacto social e educativo da instalação, reforçando o seu papel como um agente transformador nas comunidades que serve.

Olhando para o futuro, a instalação abre perspetivas promissoras para novas formas de abordagem artística e educativa. A contínua evolução da tecnologia e das práticas interativas oferece oportunidades para expandir os limites da experiência humana e explorar mais profundamente os impactos sociais e psicológicos do comportamento *online*. Além disso, a disseminação de iniciativas similares poderá catalisar mudanças significativas na cultura digital, promovendo um ambiente mais inclusivo e ético para todos os utilizadores.

## Referências

- Acres, T. (2023, September 1). *Call of Duty using AI to listen out for hate speech during online matches*. Sky News. Acedido a 21 de junho de 2024 em <https://news.sky.com/story/call-of-duty-using-ai-to-listen-out-for-hate-speech-during-online-matches-12952063>
- Aguilera, E., & de Roock, R. (2022). Digital game-based learning: Foundations, applications, and critical issues. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1438>
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Praeger. [www.doi.org/10.5040/9798216979456](http://www.doi.org/10.5040/9798216979456)
- Alkiviadou, N. (2022). Artificial intelligence and online hate speech moderation. *SUR*, 32. <https://sur.conectas.org/en/artificial-intelligence-and-online-hate-speech-moderation/>
- Anastasio, C. (2021, 10 June). How roblox became a playground for virtual fascists. *Wired*. Acedido em 10 de fevereiro de 2022 em <https://www.wired.com/story/roblox-online-games-irl-fascism-roman-empire/>
- Anti-Defamation League. (n.d.). *Hate symbols database*. <https://www.adl.org/resources/hate-symbols/search?page=1>
- Antonelli, P. (2012). Video games: 14 in the collection, for starters. *MoMa Inside/out*. Acedido em 10 de fevereiro de 2022 em <https://mo.ma/34AxZdK>
- Arantes, P. (2019). Memória, arquivo e curadoria na cultura digital. *Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política*, 12(34), 95-109. <https://doi.org/10.23925/2019.v34.dossie5>
- Arbeau, K., Thorpe, C., Stinson, M., Budlong, B. & Wolff, J. (2020). The meaning of the experience of being an online video game player. *Computers in Human Behavior Reports*, V. 2. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100013>
- Arte (n.d). *Bury me, my love*. Acedido em 10 de fevereiro de 2022 em <https://burymemylove.arte.tv>
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUD's. *Journal of MUD Research*. <http://mud.co.uk/richard/hcde.htm>
- Battista, D., & Camargo Molano, J. (2023). How AI bots have reinforced gender bias in hate speech. *Ex æquo*, 48, 53-68. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2023.48.05>
- Beres, N., Frommel, J., Reid, E., & Mandryk, R. L. (2021). Don't you know that you're toxic: Normalization of toxicity in online gaming. In Y. Kitamura, A. Quigley, K. Isbister, T. Igarashi, P. Bjørn, & S. Drucker (Eds.), *CHI '21: Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3411764.3445157>

Bergen, N. & Labonté, R. (2020). “Everything is perfect, and we have no problems”: Detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 30(5), 783-792. <https://doi.org/10.1177/1049732319889354>

Blaya, C. (2019). Cyberhate: A review and content analysis of intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, v. 45, pp. 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.006>

Braddock, K. (2019). Vaccinating against hate: Using attitudinal inoculation to confer resistance to persuasion by extremist propaganda. *Terrorism and Political Violence*, 31(6), 1556–1836. <https://doi.org/10.1080/09546553.2019.1693370>

Braddock, K., Hughes, B., Goldberg, B. & Miller-Idriss, C. (2022). Engagement in subversive online activity predicts susceptibility to persuasion by far-right extremist propaganda. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448221077286>

Breuer, J. (2017). Hate Speech in Online Games. In Kaspar, K., Gräber, L. (Eds.) *Online hate speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. (pp. 107-112). Kopaed.

British Educational Research Association [BERA]. (2018). *Ethical guidelines for educational research*. BERA.

Brockmyer, J. (2013). Media violence, desensitization, and psychological engagement. *The Oxford handbook of media psychology*, v.24(1), pp. 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.08.001>

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. University of Illinois Press.

Candy, L. (2011). Research and creative practice. In Candy, L. and Edmonds, E.A. (eds), *Interacting: Art, research and the creative practitioner*. Libri Publishing UK.

Candy, L. & Edmonds, E.A. (2018). Practice-based research in the creative arts: Foundations and futures from the front line. *Leonardo*, V. 51(1), pp. 63-69. [https://doi.org/10.1162/LEON\\_a\\_01471](https://doi.org/10.1162/LEON_a_01471)

Castano-Pulgarín, S. A., Suarez-Betancur, N., Tilano Vega, L. M. & Herrera Lopez, H. M. (2021). Internet, social media and online hate speech. Systematic review. *Aggression and Violent Behavior* 58, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101608>

Citron, D. & Norton, H. (2011). Intermediaries and hate speech: Fostering digital citizenship for our information age. *Boston University Law Review*, V. 91. <https://ssrn.com/abstract=1764004>

Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In Clandinin, D. J. (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, pp. 35-75. Sage Publishing. <https://bit.ly/3sjNXSP>

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve. (2023). *Números em destaque: População estrangeira residente*. CCDR Algarve.

Comissão Europeia (2009, 29 de agosto). Recomendação da comissão de 20 de agosto de 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. *Jornal Oficial da União Europeia*, L227/9-L227/12. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=FR>

Conselho da Europa. (1997). Recomendação n.º R (97) 20, do Comité de Ministros do Conselho da Europa, de 30 de outubro de 1997, relativa ao discurso de ódio. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680505d5b>

Cook, C., Schaafsma, J., & Antheunis, M. (2018). Under the bridge: An in-depth examination of online trolling in the gaming context. *New Media & Society*, 20(9), 3323–3340. <https://doi.org/10.1177/1461444817748578>

Cook, S. (2008). “Immateriality and its Discontents”. In Paul, C. (Ed.), *New media in the white cube and beyond: Curatorial models for digital art*. University of California Press.

Costa, S., Tavares, M., Silva, B. M., Isca, B. & Cerol, F. (2020). Hate speech in video games and in online gaming communities – A state of art. *Revista Comunicando*, 9(1), 261-278. <https://doi.org/10.58050/comunicando.v9i1.3>

Costa, S., Tavares, M., Bidarra, J. & Silva, B. M. (2023). IN[The Hate Booth]: a gamified installation to counteract hate speech. In Brooks, A.L. (ed.), *ArtsIT, interactivity and game creation* (pp. 161–173). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-28993-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-28993-4_12)

Council of Europe (2016). *Developing media literacy and critical thinking through education and training - Council conclusions*. Consultado em <https://bit.ly/30zFMqk> no dia 31 de janeiro de 2022.

Council of Europe (Ed.) (2021). *Educating for a video game culture - a map for teachers and parents*. Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/3iIA1vk>

Council of Europe (2022). Recommendation CM/Rec (2022)16 of the Committee of Ministers to member states on combating hate speech. CM-Public Ministers’ Deputies. Retrieved \_\_\_\_\_ from [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=0900001680a67955#\\_ftn1](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a67955#_ftn1)

Crawford, G., Gosling, V. K., & Light, B. (Eds.) (2011). *Online gaming in context: The social and cultural significance of online games*. Routledge.

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Editions

Cruz, A., Seo, Y. & Rex, M. (2018). Trolling in online communities: A practice-based theoretical perspective. *The Information Society*, 34:1, 15-26. <https://doi.org/10.1080/01972243.2017.1391909>

Dane, F. C. (1990). *Research Methods*. Brooks/Cole.

Dauriat F. Z., Zermatten A., Billieux J., Thorens G., Bondolfi G., Zullino D. & Khazaal Y. (2011). Motivations to play specifically predict excessive involvement in massively multiplayer online role-playing games: Evidence from an online survey. *European Addiction Research*, 17(4), 185–189. <https://doi.org/10.1159/000326070>

Declaração de Braga sobre Literacia Mediática. (2011). In Pereira, S. (Org.), Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Editora 34.

Deslauriers, P., St-Martin, L. & Bonenfant, M. (2020). Assessing Toxic Behaviour in Dead by Daylight: Perceptions and Factors of Toxicity According to the Game's Official Subreddit Contributors. *Game Studies*, 20(4). <https://bit.ly/3hZ37a>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Martins.

Directorate-General for Justice and Consumers (Ed.) (2021). *5th evaluation of the Code of Conduct*. <https://bit.ly/3hV0ExX>

Directorate-General for Justice and Consumers (Ed.) (2022). *7th evaluation of the Code of Conduct*. <https://commission.europa.eu/system/files/2022-12/Factsheet%20-%207th%20monitoring%20round%20of%20the%20Code%20of%20Conduct.pdf>

Domingues, I. & Vilar, E. (2015). Videojogos comerciais e literacia mediática, alguma ligação? In Meneses, P. (Ed.) *Atas da Conferência Videojogos*. Instituto de Sistemas e Robótica, Universidade de Coimbra (pp. 71-79). <https://bit.ly/3rtz3J9>

Dragiewicz, M., Burgess, J., Matamoros-Fernández, A., Salter, M., Suzor, N. P., Woodlock, D., & Harris, B. (2018). Technology facilitated coercive control: Domestic violence and the competing roles of digital media platforms. *Feminist Media Studies*, 18(4), 609–625. <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1447341>

Duarte, N., Llanso, E., & Loup, A. (2018). *Mixed messages? The limits of automated social media content analysis* [Paper presentation]. In S. A. Friedler & C. Wilson (Eds.), *Proceedings of the 1st Conference on Fairness, Accountability and Transparency*. New York, NY, United States. <https://cdt.org/wp-content/uploads/2017/12/FAT-conference-draft-2018.pdf>

Duffy, T. M., Lowyck, J., & Jonassen, D. H. (1993). *Designing environments for constructive learning* (NATO ASI Series). Disponível em <https://doi.org/10.1007/978-3-642-78069-1>.

Marques, C. (2020). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia – Em linguagem simplificada. European Commission, Representation in Portugal, Serviço das Publicações. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/87663>

Facebook Transparency Center (2023). *Hate Speech*. Meta. <https://transparency.fb.com/policies/community-standards/hate-speech/>

Fialho, P., Ribeiro, R., Batista, F., Ramos, G., Fonseca, A., Moro, S., Guerra, R., Carvalho, P., Marques, C., & Silva, C. (no prelo). *Counter hate speech detection in Youtube conversations. Lecture notes in networks and systems*. <https://www.springer.com/series/15179>. Temporariamente disponível em [https://ipmu2024.inesc-id.pt/files/paper\\_1154.pdf](https://ipmu2024.inesc-id.pt/files/paper_1154.pdf)

Finck, M. (2019). *Artificial Intelligence tools and online hate speech*. Centre on Regulation in Europe. [https://cerre.eu/wp-content/uploads/2020/05/CERRE\\_Hate-Speech-and-AI\\_IssuePaper.pdf](https://cerre.eu/wp-content/uploads/2020/05/CERRE_Hate-Speech-and-AI_IssuePaper.pdf)

Forny, L. (2006). Arte e interação: nos caminhos da arte interativa? *Revista eletrônica Razón y Palabra*, (53). <https://bit.ly/3oLLqP0>

Fortin, S. 2009. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista Cena*, (7). <https://bit.ly/3q091MB>

Funk, J.B., Baldacci, H.B., Pasold, T. & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: Is there desensitization? *J. Adolesc.* 27, 23–39. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.005>

Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T. & Martinez, G. (2015). *Countering online hate speech*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://bit.ly/3pFWTjP>

Gabriel, S. (2015). Serious games - How do they try to make players think about immigration issues? *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology, Compasso*. V. 6(1). <https://bit.ly/3BjBZVB>

GamesIndustry.biz. (2020, december 22). The year in numbers 2020. <https://bit.ly/3AZL4Jc>

Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Gere, C. (2008). New media art and the gallery in the digital age. In C. Paul (Ed.) *New media in the white cube and beyond: Curatorial models for digital art* (pp. 10-21). University of California Press.

Giannetti, C. (2012). *Estética digital – Sintopia da arte, ciência e tecnologia*. Nova Vega.

Gianetti, C. (2004). Agente interno. El papel del artista en la sociedad de la información. *Inventario*, 10,1-5. AVAM. <https://bit.ly/2jWCuo1>

Graham, B. & Cook, S. (2010). *Rethinking curating. Art after new media*. The MIT Press.

- Grau, O. (2003). *Virtual art: From illusion to immersion*. The MIT Press.
- Greenawalt, K. (2005). Rationales for freedom of speech. In A.D. Moore (Ed.), *Information Ethics: Privacy, Property, and Power* (pp. 278-296). Washington University Press.
- Grünwald Declaration on Media Education. (1982). Retrieved from <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Grünwald-Declaration-on-Media-Education.pdf>
- Gubrium, A. & Harper, K. (2013). *Participatory visual and digital methods*. Le Coast Press.
- Guerrero, M., Masanet, M. J., & Scolari, C.A. (2018). Toward a typology of young producers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. *New Media & Society*, 21(2), 336–353. <https://doi.org/10.1177/1461444818796470>.
- Halasa, K. (2005). *Annotated bibliography – Ethics in educational research*. Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/assets/documents/Annotated-Bibliography.pdf>
- Harriman, N., Shortland, N., Su, M., Cote, T., Testa, M.A. & Savoia, E. (2020). Youth exposure to hate in the online space: An exploratory analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 8531. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228531>
- Heinich, N. (2014). Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico. *Sociologia & Antropologia*, v.04(2), 373–390. <https://doi.org/10.1590/2238-38752014v424>
- Himmelsbach, S. (2020). Presenting, mediating, and collecting media art at HeK, House of Electronic Arts Basel. In D. Richter & P. Stewart (Eds.), *OnCurating*, vol. 45 (pp. 29-42). [https://www.on-curating.org/files/oc/dateverwaltung/issue-45/PDF\\_to\\_Download/oncurating\\_45\\_final\\_download.pdf](https://www.on-curating.org/files/oc/dateverwaltung/issue-45/PDF_to_Download/oncurating_45_final_download.pdf)
- Hokka, J. (2021). PewDiePie, racism and Youtube's neoliberalist interpretation of freedom of speech. *Convergence*, vol. 27, no. 1, Feb. 2021, 142–160. <https://doi.org/10.1177/1354856520938602>
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens: Um estudo sobre o elemento lúdico na cultura*. Edições 70
- INCoDe.2030 (n.d.). *Iniciativa nacional competências digitais e.2030*. Retrieved December 21, 2021, from <https://www.incode2030.gov.pt>
- Irwin, R. L. 2013. Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education* 54, 3, 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>.
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da Convergência*. Aleph.

Kalay, Y. & Marx, J. (2015). Arquitectura e Internet: projectar lugares no ciberespaço. In H. Barranha, S. Martins & A. Ribeiro (Eds.), *Museus sem lugar: Ensaio, manifestos e diálogos em rede* (pp. 63-87). Universidade Nova de Lisboa.

Kansok-Dusche, C., Ballaschk, N., Krause, A., ZeiBig, L., Seemann-Herz, S., Wachs, S., & Bilz, L. (2023). A systematic review on hate speech among children and adolescents: Definitions, prevalence, and overlap with related phenomena. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2598-2615. <https://doi.org/10.1177/15248380221108070>

Kaye, L.K., Kowert, R., & Quinn, S. (2017). The role of social identity and online social capital on psychosocial outcomes in MMO players. *Computers in Human Behavior*, 74, 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.030>

KhosraviNik, M. & Esposito, E. (2018). Online hate, digital discourse and critique: Exploring digitally-mediated discursive practices of gender-based hostility. *Lodz Papers in Pragmatics*, 14(1), 45–68. <https://doi.org/10.1515/lpp-2018-0003>

Kirriemuir, J. (2006). A history of digital games. In J. Rutter & J. Bryce (Eds.), *Understanding Digital Games* (pp. 21-32). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446211397>

Kilvington, D. (2020). The virtual stages of hate: Using Goffman’s work to conceptualise the motivations for online hate. *Media, Culture & Society*, 43(2), 256–272. <https://doi.org/10.1177/0163443720972318>

Kim, A. J. (2018). *Introduction to game thinking*. Gamethinkinh.io

Koenitz, G. Ferri, M. Haahr, D. Sezen, & T. İ. Sezen (Eds.). (2015). *Interactive digital narrative: History, theory, and practice*. Routledge.

Kowert, R. & Oldmeadow, J. (2013). (A)Social reputation: Exploring the relationship between online video game involvement and social competence. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1872–1878. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.003>

Kwak, H. & Blackburn, J. (2014). Linguistic analysis of toxic behavior in an online video game. In L. Aiello, D. McFarland (Eds.). *6th International Conference on Social Informatics*, 209–217. Springer International Publishing. 8852. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-15168-7\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-319-15168-7_26)

Lakhani, S. (2022). *The gamification of violent extremism: An empirical exploration of the christchurch attack*. The Global Network on Extremism and Technology. <https://gnet-research.org/2022/06/10/the-gamification-of-violent-extremism-an-empirical-exploration-of-the-christchurch-attack/>

Lamphere-Englund, G. & Bunmathong, L. (2021). *State of play on gaming & extremism - An annotated bibliography*. The Extremism and Gaming Research Network.

Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C. & Otero, P. V. (2017). *WE CAN! Taking Action against Hate Speech through Counter and Alternative Narratives*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/wecan-eng-final-23052017-web/168071ba08>

Lemos, A. (2015). Por um modo de existência do lúdico. *Revista Contracampo*, 32(4), 5-17. <https://doi.org/10.22409/CONTRACAMPO.V0I32.732>

Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. The Guilford Press.

Lévy, P. (1996). *O Que é Virtual?* Editora 34.

Likert, R. A. (1932). Technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology* 140, 1-55.

Livingstone, S., Van der Graaf, S. (2010). Media literacy. In W. Donsbach (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication*. Wiley-Blackwell. <https://ssrn.com/abstract=1712362>

Lopes, P. (2015). Avaliação de competências de literacia mediática: Instrumentos de recolha de informação e opções teórico-metodológicas. *Revista Media & Jornalismo*, 15(27), 45-69. [http://dx.doi.org/10.14195/2183-5462\\_27\\_2](http://dx.doi.org/10.14195/2183-5462_27_2)

Lusa. (2024, maio). *Detido jovem de 17 anos suspeito de incentivar homicídio através da plataforma Discord*. Jornal Público. <https://www.publico.pt/2024/05/02/sociedade/noticia/detido-jovem-17-anos-suspeito-incentivado-homicidio-atraves-plataforma-discord-2089042>

Machackova, H., Blaya, C., Bedrosova, M., Smahel, D., & Staksrud, E. (2020). *Children's experiences with cyberhate*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.zenk9xw6pua>

Machado, A. (1993). *Máquina e imaginário: O desafio das poéticas tecnológicas*. USP.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Family Health International.

Maher, B. (2016). Can a video game company tame toxic behaviour? *NATURE*, 531, 568-571. <https://www.doi.org/10.1038/531568a>

Manovich, L. (2001). *The language of new media*. The MIT Press.

Marcos, A., & Zagalo, N. (2011). Instantiating the creation process: Digital art for serious games design. *Entertainment Computing*, 2(2), 143-148. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2010.12.003>

Marcos, A. (2012). Instanciando mecanismos de a/r/tografia no processo de criação em arte digital/computacional. *Invisibilidades, Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 3, 138-145. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. <http://hdl.handle.net/10400.2/2204>

Marcos, A. (2017). Artefacto computacional: Elemento central na prática artística em arte e cultura digital. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 3(2), 129-147. <https://bit.ly/3p4Bj7N>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação – DGE. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Maurin, F. (2016). *Bury Me, My Love: Tips for writing a game that feels real*. Game developer. Retrieved November 16, 2021 from <https://bit.ly/3CnmAZz>

Matamoros-Fernández, A. (2017). Platformed racism: The mediation and circulation of an Australian race-based controversy on Twitter, Facebook and YouTube. *Information, Communication & Society*, 20(6), 930-946, <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1293130>

Mateas, M., & Sengers, P. (2003). *Narrative intelligence*. J. Benjamins Pub.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Jonathan Cape London.

McGuire, W. J. (1964). Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 191–229). Academic Press.

Mchangama, J. & Alkiviadou, N. (2024). Reimagining the current regulatory framework to online hate speech. In S. Ullmann & M. Tomalin (Eds.), *Counterspeech: Multidisciplinary Perspectives on Countering Dangerous Speech* (pp. 127-134). Routledge.

Meriläinen, M. (2023). Young people's engagement with digital gaming cultures – Validating and developing the digital gaming relationship theory. *Entertainment Computing* 44, 100538. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2022.100538>

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications Inc.

Mirza, H., Bellalem, F & Mirza, C. (2023). Ethical considerations in qualitative research: Summary guidelines for novice social science researchers. *Social Studies and Research Journal*, 11(1), 441-449. [https://www.researchgate.net/publication/370838199\\_Ethical\\_Considerations\\_in\\_Qualitative\\_Research\\_Summary\\_Guidelines\\_for\\_Novice\\_Social\\_Science\\_Researchers](https://www.researchgate.net/publication/370838199_Ethical_Considerations_in_Qualitative_Research_Summary_Guidelines_for_Novice_Social_Science_Researchers)

Montfort, N. (2006). A quarta era da ficção interativa. *Nada*, V. 8. [https://nickm.com/if/fourth\\_era.html](https://nickm.com/if/fourth_era.html)

Morgan, D. L. & Spanish, M. T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, 7, 253–270. <https://doi.org/10.1007/BF00987314>

Mohseni, R. (2023). Motives of online hate speech: Results from a quota sample online survey. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(7), 499-506. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0188>

Mun, J., Buerger, C., Liang, J. T., Garland, J., & Sap, M. (2024). Counterspeakers' perspectives: Unveiling barriers and AI needs in the fight against online hate. In F. F. Mueller,

P. Kyburz, J. R. Williamson, C. Sas, M. L. Wilson, P. T. Dugas, & I. Shklovski (Eds.), *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 742, 1–22). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3613904.3642025>

Nelson, R. (2022). *Practice as research in the arts (and beyond)*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-90542-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-90542-2_8).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (n.d). *4 Educação e qualidade: garantir o acesso à educação inclusiva de qualidade e equitativa. e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Retrieved June 8, 2022 from <https://www.ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>

O'Connor, E., Longman, H., White, K. & Obst, P. (2015). Sense of community, social identity and social support among players of massively multiplayer online games (MMOGs): A qualitative analysis. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(6), 459-473. <https://doi.org/10.1002/casp.2224>

Oakford, S., Dehghanpoor, C., O'Donnell, J., & Harris, S. (2023, December 12). 'Problematic pockets': How Discord became a home for extremists. *The Washington Post*. Consultado em 21 de junho de 2024 em <https://www.washingtonpost.com/national-security/2023/12/12/discord-app-extremism/>

Paul, C. (2003). *Digital art*. Thames and Hudson.

Paul, C. (2008). Challenges for a ubiquitous museum from the white cube to the black box and beyond. In C. Paul (Ed.), *New media in the white cube and beyond: Curatorial models for digital art* (pp. 74-83). University of California Press.

Paz, M., Montero-Díaz, J., Moreno-Delgado, A. (2020). Hate speech: A systematized review. *SAGE Open*, 10(4). <https://doi.org/10.1177/2158244020973022>

Pearce, C. (2009). *Communities of play*. The MIT Press.

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Meireles, P., Tavares, S., Matos, A., Simões, B., Afonso, B., Costa, C., Catalão, D., Mendes, E., Matos, F., Azevedo, J., Toscano, M., Brites, M. J., Crespo, M., Lopes, P., Pombo, T., & Tomé, V. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Play Your Role. (2020). Research Report. <https://www.playyourrole.eu/wp-content/uploads/2020/07/PYR-research-report.pdf>

Pontes, C., Fonseca, F., Moro, S., Batista, F., Ribeiro, R., Marques, C., Carvalho, P., Silva, C., & Guerra, R. (no prelo). Unveiling patterns of hate speech in the Portuguese sphere: A social network analysis approach. *Lecture Notes in Networks and Systems*. <https://www.springer.com/series/15179>. Temporariamente disponível em [https://ipmu2024.inesc-id.pt/files/paper\\_1083.pdf](https://ipmu2024.inesc-id.pt/files/paper_1083.pdf)

Prado, G. (2018). Grupo Poéticas Digitais: projetos desluz, ø25 – quarto lago e caixa dos horizontes possíveis. In M. Tavares & S. Boto (Coord.), *Digital Culture – A state of the art* (pp. 55-70). Grácio.

Preece, J., Sharp, H. & Rogers, Y. (2002). *Interaction design – beyond human computer interaction*. John Wiley & Sons.

Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.

Presidência do Conselho de Ministros. (2023, 17 de novembro). Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023: Aprova as linhas orientadoras do Plano Nacional de Literacia Mediática. Diário da República, 1.ª Série, 223, 25-27. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/142-2023-224427490>

Quinn, T. (2022, September 27). This year, companies will spend \$124B to not fix hate speech. Hate Base. <https://hatebase.org/news/2019/09/27/this-year-companies-will-spend-124b>

Ranieri, M., & Fabbro, F. (2016). Questioning discrimination through critical media literacy. Findings from seven European countries. *European Educational Research Journal*, 15(4), 462–479. <https://doi.org/10.1177/1474904116629685>

Reia-Baptista, V. (2009). Media literacy and media appropriations by youth. In P. Verniers (Ed.), *Media literacy in Europe: Controversies, challenges and perspectives (EuroMeduc)* (pp. 161–165). <https://bit.ly/3B22i98>

Rettberg, S. (2014). *Electronic literature*. Polity Press.

Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Sage.

Rinehart, R. and Ippollito, J. (2014). *Re-collection: art, new media, & social memory*. Faculty Books.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Revista Agora. Papeles de Filosofia*, n. 25(2), 9-22. <https://bit.ly/3F1isA6>

Rivera-Vargas, P. & Mino-Puigcercos, R. (2018). Young people and virtual communities. *Pág. Educ.* 11(1), 67-82. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i1.1554>

Robles, J., Guevara, J., Casas-Mas, B., & Gómez, D. (2022). When negativity is the fuel. Bots and political polarization in the COVID-19 debate. [Cuando la negatividad es el combustible. Bots y polarización política en el debate sobre el COVID-19]. *Comunicar*, 71, 63-75. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-05>

Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2018). The fake news game: Actively inoculating against the risk of misinformation. *Journal of Risk Research*, 22(5), 570–580. <https://doi.org/10.1080/13669877.2018.1443491>

Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (coords.) (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados*, v. 2. UA Editora.

Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., Woelm, F. (2020). *The sustainable development goals and COVID-19: Sustainable development report 2020*. Cambridge University Press. <https://bit.ly/3rrQQQH>

Santos, H. & Ferreira, P. D. (2019). Literacia digital através de jogos: Algumas reflexões. *Revista TER: Esave*, 36, 14-17. <https://hdl.handle.net/10216/132289>

Schrier, K. (2016). *Knowledge games: How playing games can solve problems, create insight, and make change*. The MIT Press.

Salen, K. & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: game design fundamentals*. MIT Press.

Salles, C. (2004). *Gesto inacabado: Processo de criação artística*. Annablume.

Santaella, L. (2016). Reflexões sobre arte e pesquisa. In G. Prado, M. Tavares, P. Arantes (Eds.), *Diálogos transdisciplinares: Arte e pesquisa* (pp. 54-65). P. ECA-USP.

Sellars, A. (2016). Defining hate speech. *Berkman Klein Center Research*, 2016-20, 16-48. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2882244>

Sharp, J. (2015). *Works of game on the aesthetics of games and art*. The MIT Press.

Shaw, J. (n.d.) Legible City. *Jeffrey Shaw Compendium*. Retrieved November 16, 2021 from <https://www.jeffreyshawcompendium.com/portfolio/legible-city/>

Shi, J., Renwick, R., Turner, N. & Kirsh, B. (2019). Understanding the lives of problem gamers: The meaning, purpose, and influences of video gaming. *Computers in Human Behavior*, v. 97, pp. 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.023>

Siegel, A.A. (2020). Online Hate Speech. In N. Persily & J.A. Tucker (Eds.), *Social media and democracy: The state of the field, prospects for reform* (pp. 56-88). Cambridge University Press.

Schlegel, L. (2021). *Extremists' use of gaming (adjacent) platforms: Insights regarding primary and secondary prevention measures*. European Union, Radicalisation Awareness Network.

Scrivener, S. (2000). *Reflection in and on action and practice in creative-production doctoral projects in art and design*. Working papers in Art & Design. <https://www.researchgate.net/publication/26505678>

Smithson, J. (2007). Using focus groups in social research. In P. Alasuurtari, L. Bickman & J. Brannen (Eds.), *The sage handbook of social research methods* (pp.356-371). Sage.

Silva, B. (2010). Arenas simbólicas virtuais. *Icono 14, Revista de Comunicación Y Nuevas Tecnologías* 5, 12-18. <http://icono14.net/index.php/es/eventos/i-ci-videojuegos>

Silva, M. (2020). 'Videogametism': consolidating the recognition of video games as an art form. *International Journal of Film and Media Arts*, 5(1), 24-34. <https://doi.org/10.24140/ijfma.v5.n1.03>

Sobieraj, S. (2018). Bitch, slut, skank, cunt: Patterned resistance to women's visibility in digital publics. *Information, Communication & Society*, 21(11), 1700–1714. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1348535>

Soral W., Bilewicz M. & Winiewski M. (2018). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggress Behav* 44(2), 136–146. <https://doi.org/10.1002/ab.21737>

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11, 897-912. <https://doi.org/10.1177/107780040528069>

Stahel, L., & Baier, D. (2023). Digital hate speech experiences across age groups and their impact on well-being: A nationally representative survey in Switzerland. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(7), 519-526. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0185>

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior: The impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 7(3), 321-6. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>

Sullivan, G. (2004). *Art practice as research*. Sage

Sundén, J. & Paasonen, S. (2018). Shameless hags and tolerance whores: Feminist resistance and the affective circuits of online hate. *Feminist Media Studies*, 18(4), 643-656. <https://doi.org/10.1515/lpp-2018-0005>

Stateri, J. (2017). Videogames e arte: Discussões sobre paradigmas e complexidades possíveis. Oficina Lúdica

Stella, M., Ferrara, E., & De-Domenico, M. (2018). Bots increase exposure to negative and inflammatory content in online social systems. In J. Kleinberg (Ed.), *Proceedings of the National Academy of Sciences*, volume 115 (pp. 12435-12440). <https://doi.org/10.1073/pnas.1803470115>

SuperData (2021). 2020: A year in review: Digital games and interactive media. <https://bit.ly/3xX2p3g>

UNESCO (2023). *Addressing hate speech through education: A guide for policy-makers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384872>

United Nations (2020). *United Nations strategy and Plan of Action on Hate Speech: Detailed guidance on implementation for United Nations field presences*. United Nations. [https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strategy%20and%20PoA%20on%20Hate%20Speech\\_Guidance%20on%20Addressing%20in%20field.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/UN%20Strategy%20and%20PoA%20on%20Hate%20Speech_Guidance%20on%20Addressing%20in%20field.pdf)

United Nations (n.d.). *International day for countering hate speech, 18 June*. <https://www.un.org/en/observances/countering-hate-speech>

United Nations (2019, June 18). *The UN strategy and Plan of Action*. <https://www.un.org/en/hate-speech/un-strategy-and-plan-of-action-on-hate-speech>

Uyheng, J. & Carley, K. (2021). Characterizing network dynamics of online hate communities around the COVID-19 pandemic. *Appl Netw Sci* 20(6). <https://doi.org/10.1007/s41109-021-00362-x>

Veiga, P. (2021). Método e registo: Uma proposta de utilização da a/r/cografia e dos diários digitais de bordo para a investigação centrada em criação e prática artística em média-arte digital [Method and log: a proposal for the use of a/r/cography and digital diaries in new media art creation and practice-based research]. *Rotura – Revista De Comunicação, Cultura e Artes*, (2), 16-24. <https://doi.org/10.34623/y2yd-0x57>

Taylor, T. L. (2018). *Watch me play: Twitch and the rise of game live streaming*. Princeton University Press.

Tuck H. and Silverman T. (2016). *The counter-narrative handbook*. Institute for Strategic Dialogue.

Tardini, S. & Cantoni, L. (2005). A semiotic approach to online communities: Belonging, interest and identity in websites' and videogames' communities. In P. Isaías, M. McPherson & P. Kommers (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference e-Society* (pp. 371–378). <https://bit.ly/3BtMHyZ>

Thacker, S., & Griffiths, M.D. (2012). An exploratory study of trolling in online video gaming. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 2(4), 17–33. <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2012100102>

Tontodimamma, A., Nissi, E., Sarra, A. & Fontanella, L. (2021). Thirty years of research into hate speech: Topics of interest and their evolution. *Scientometrics*, 126(1), 157–179. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03737-6>

Valencia, M. (2021, 8 September). A hate group targeted my kid online. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/09/08/parenting/online-hate-groups-kids.html>

Yee, N. (2014). *The Proteus paradox: How online games and virtual worlds change us—And how they don't*. Yale University Press.

Yee, N. (2007). Motivations for play in online games. *Cyberpsychology & behavior: The impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, V. 9(6), 772-775. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>

Wachs, S., Wettstein, A., Bilz, L., & Gámez-Guadix, M. (2022). Adolescents' motivations to perpetrate hate speech and links with social norms. [Motivos del discurso de odio en la adolescencia y su relación con las normas soci-ales]. *Comunicar*, 71, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-01>

Walther, J. B. (2022). Social media and online hate. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101298. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.010>

Watters, A. (2014). *The monsters of education technology*. CreateSpace.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Wright, L., Ruths, D., Dillon, S., Saleem, H., & Benesch, S. (2017). Vectors for counterspeech on Twitter. In Z. Waseem, W. H. K. Chung, D. Hovy, & J. Tetreault (Eds.), *Proceedings of the First Workshop on Abusive Language Online* (pp. 57–62). <https://aclanthology.org/W17-3009.pdf>

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 16–30. <https://er.educause.edu/articles/2006/3/digital-gamebased-learning-its-not-just-the-digital-natives-who-are-restless>

X Help Center (2023, abril). *Hateful Conduct*. X. <https://help.twitter.com/en/rules-and-policies/hateful-conduct-policy>

Youtube Help (2023). *Hate speech policy*. Google. [https://support.google.com/youtube/answer/2801939?ref\\_topic=9282436](https://support.google.com/youtube/answer/2801939?ref_topic=9282436)

Zagalo, N. (2013). *Videojogos em Portugal: História, tecnologia e Arte*. FCA, Editora de Informática.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

Zuñiga, R. (n.d.). Vagamundo: A migrant's tale. Retrieved December 9, 2021 from <https://www.ambriente.com/cart/about.html>

Zuñiga, R. (n.d.). Selected works. Retrieved December 9, 2021 from <https://www.ambriente.com>

## **Anexos**

**I Produção científica**

**II Inquérito por questionário**

**III Itinerário Pedagógico**

**IV Inquérito de validação da instalação-jogo**

**V Consentimento informado para aplicação de inquéritos e grupos de foco**

**VI Diário de Bordo Digital**

## Anexo I: Produção Científica

Esta tese de doutoramento que aqui se apresenta é o último passo de um caminho que se fez ao longo dos quatro últimos anos. Desde o ano letivo 2021-2022, ano de matrícula no DMAD, foram feitas cerca de 20 publicações que refletem o trabalho desenvolvido. A maioria destas publicações foi feita em revistas e livros de atas de encontros com revisão cega por pares e indexadas em bases bibliográficas como a *Scopus* ou a *Web of Science* e teve, quase sempre, como tema principal a investigação de doutoramento que aqui se apresenta.

1. Costa, S., Mendes da Silva, B., Filipa Martins, A., & Martins, A. (2024). Perceptions about online hate speech in games and gaming communities: results from a survey in Portugal. *Journal of Cyberspace Studies*, 8(1), 145-176. <https://doi.org/10.22059/jcss.2024.95910>
2. Silva, Mendes da, & Martins, A. (Orgs.) (2024). Interactive Narratives Propose Pluralist Speech Results of a project aimed at researching and countering online hate speech in video games. CIAC Edições. <https://doi.org/10.34623/ggqf-0g28>
3. Costa, S., Tavares, M., Mendes Da Silva, B., & Bidarra, J. (2024). Insights from a digital diary: Exploring the Creative Process of the game-installation In[The Hate Booth]. In Olivero, L.; Veiga, P.; Araújo, A.; Dourado, P. & Silva, B. (Eds.), *Proceedings of the 11th International Conference on Digital and Interactive Arts* (ARTECH '23) (pp. 1–9). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3632776.3632803>
4. Costa, S., Tavares, M., Bidarra, J., & Mendes da Silva, B. (2024). In [The Hate Booth]: A Case Study on How to Deal with Online Hate Speech. In N. Martins, D. Brandão, A. Fernandes-Marcos (Eds.), *Perspectives on Design and Digital Communication IV: Research, Innovations and Best Practices* (pp. 259-276). Springer.
5. Costa, S.; Tavares, M.; Silva, B.M. (2024). Online Hate speech in Video Games and Gaming Communities: an exploratory study and a counter proposal based on gamification. In Ullmann, S. & Tomalin, M. (eds). *Counterspeech: Multidisciplinary Perspectives on Countering Dangerous Speech*. Routledge. <https://www.routledge.com/Counterspee-ch->

6. Costa, S. (2023). The role of games and gamification counteracting online hate speech. *Spotlight*, June, 2023. [https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2023-07/spotlight\\_on\\_gamification\\_062023\\_en.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2023-07/spotlight_on_gamification_062023_en.pdf)
7. Costa, S., Tavares, M., Bidarra, J., da Silva, B.M. (2023). IN[The Hate Booth]: a Gamified Installation to Counteract Hate Speech. In Brooks, A.L. (eds), *ArtsIT, Interactivity and Game Creation*. ArtsIT 2022. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, vol 479. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-28993-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-28993-4_12)
8. Costa, S., Tavares, M., Bidarra, J.; Mendes da Silva, B. (2023). The Enredo Game-Installation: A Proposal to Counter Hate Speech Online. In Martins, N., Brandão, D. (eds) *Advances in Design and Digital Communication III*. DIGICOM 2022. Springer Series in Design and Innovation, vol 27. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-20364-0\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-031-20364-0_27)
9. Costa, S. (2022). Literacia mediática e discurso de ódio online no Projeto Play Your Role. In Araujo, D; Carrega, J.; Fachine, I. (Eds.), *Perspectivas Luso-Brasileiras em Artes e Comunicação*. Volume 3. <https://doi.org/10.34623/e5sf-bm30>
10. Borges, G.; Costa, S. & Siligiano, D. (2022), Comparative Study of the Transmedia Element in Esports. In Torres-Toukoumidis, A. (Ed.), *Esports and the Media Challenges and Expectations in a Multi-Screen Society*, pp.69-84. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003273691>
11. Costa, S. (2022). IN[The Hate Booth]: a gamified installation to contain online hate speech. *Third International Conference on Digital Creation in Arts, Media and Technology (ARTeFACTo)*, Macao. <https://doi.org/10.1109/ARTeFACTo57448.2022.10061260>
12. Costa S., da Silva B.M., Tavares M. (2022). Tackling Online Hate Speech?. In Wölfel M., Bernhardt J., Thiel S. (Eds.), *ArtsIT, Interactivity and Game Creation*. ArtsIT 2021. Lecture

13. Costa, S.; Silva, B. M.; Tavares, M.; Martins, F.; Alves, P.; Isca, B. (2022). Discurso de ódio nos jogos e comunidades de jogo *online*: um estudo exploratório. *UAlgoritmo.*, V4 (2). ISSN: 2184-6472. <https://viewer.joomag.com/ualgorithmo-1-1/M0933552001568756991>

14. Costa, S. R., & da Silva, B. M. (2021). Cidade e Jogo: prototipagem de um jogo pervasivo para combater o discurso de ódio online. *Revista Húmus*, 11(31). <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1656>

15. Silva, B. M., Costa, S. (2020). Processos de comunicação e interação mediática. *Texto Digital*, 16 (2), 290-297. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2020v16n2p290>

16. Costa, S., Tavares, M, Silva, B., Falcão, P., Cerol, F., Isca, B. (2020). Playing Against Hate Speech: How Teens See Hate Speech in Video Games and Online Gaming Communities. *Journal of Digital Media and Interaction*, 3. <https://doi.org/10.34624/jdmi.v3i6.19935>

Ao longo do desenvolvimento da tese, muitas foram também as participações em encontros científicos, algumas delas por convite, outras através de um processo de submissão com arbitragem científica. Destaca-se ainda a participação e integração em redes de trabalho, das quais destaco a Radicalization Awareness Network (RAN), uma iniciativa da União Europeia que visa combater a radicalização e o extremismo violento, reunindo profissionais de segurança, investigadores, representantes da sociedade civil e líderes comunitários, para trocar conhecimentos, boas práticas e experiências no campo da prevenção da radicalização e do discurso de ódio, através do desenvolvimento de estratégias eficazes e colaborativas para promover a resiliência nas comunidades.

1. **2024.** Participação no **Encontro PROPS: Diversidade Digital, Tolerância e Inclusão Online.** *Campus* da Penha, Universidade do Algarve. 4 de julho de 2024.

2. **2024.** Participação no **5<sup>th</sup> International Media Literacy Research Symposium**, no âmbito do painel “Interactive Narratives Propose Pluralist Speech: Empowering Educators and

Young People to Counter Online Hate Speech”. Ponta Delgada, Azores, 27-28 de junho de 2024.

3. **2024.** Participação na Conferência **Being Sea EU**, com a comunicação “Taking Action Against Online Hate Speech: Media Literacy and The PROPS Project At The University Of Algarve – CIAC”. Malta University, 10-12 de junho de 2024.

4. **2024.** Participação no **Fórum Pensar Faro: Património(s) e Diversidade no século XXI**, com a comunicação “IN[The Hate Booth]: uma contranarrativa ao discurso de ódio *online*”. Instituto Português da Juventude. 19 de abril de 2024.

5. **2024.** Apresentação do Projeto “**IN[THE HATE BOOTH]**”, no Seminário do Mestrado em Comunicação e Media Digitais. *Campus* da Penha. Universidade do Algarve. 11 de maio de 2024.

6. **2023.** Apresentação da comunicação "Insights from a digital diary: Exploring the Creative Process of the game-installation In[The Hate Booth]" na **11th International Conference on Digital and Interactive Arts**. 28-30 de novembro, *Campus* da Penha, Universidade do Algarve.

7. **2023.** Participação no **Encontro Ciência 2023: In[The Hate Booth]: uma instalação gamificada para conter o discurso de ódio na rede**. 5 a 7 de julho de 2023, *Campus* Universitário de Santiago, Aveiro.

8. **2022/2023.** Apresentação do Projeto **IN[THE HATE BOOTH]** em sessões do Programa “**Cientificamente Provável**” em Escolas da região do Algarve (Agrupamento de Escolas Francisco Fernandes Lopes e Escola Secundária de Loulé). Várias sessões ao longo do ano letivo.

9. **2023.** Participação na training session “**Gaming and gamification – Lessons from adjacent fields for P/CVE**”, em Bruxelas, a convite da RAN policy Support/European Commission. 29 e 30 de março de 2023, Bruxelas, Bélgica.

10. **2023.** Participação na training session “*Designing Online P/CVE Interventions for Younger Audiences*”, em Dublin, no âmbito da colaboração com a RAN policy Support/European Commission. 26 e 27 de abril de 2023, Dublin, Irlanda.
11. **2023.** Participação no **Seminário Internacional “Practice & Research” (23 de fevereiro de 2023)** promovido pela KMUTT – King Mongkut’s University of Technology Thonburi (Bangkok, Tailândia).
12. **2023.** Participação no *Simpósio Cyberperformance: práticas artísticas e Pedagógicas* com a comunicação “O processo criativo da instalação-jogo In[The Hate Booth]”. 29 e 30 de junho, *Campus* de Gambelas, Universidade do Algarve.
13. **2023.** Apresentação do projeto “PROPS – Interactive Narratives Propose Pluralistic Speech”, na International School, University of Hue e na Faculty of Fine Arts, University of Hue, Vietnam.
14. **2022.** Participação na *Conferência Internacional de Design e Comunicação Digital (DIGICOM)* com a comunicação “The Enredo game-installation: a proposal to counter hate speech online”. 4 a 5 de novembro de 2022, Barcelos.
15. **2022.** Participação na *3rd International Conference on Digital Creation in Arts, Media and Technology (ARTeFACTo 2022 MACAO)* com a comunicação “IN[The Hate Booth]: uma instalação gamificada para conter o discurso de ódio na rede”. 24 e 25 de novembro, Macau.
16. **2022.** Participação na ArtsIT, no âmbito do painel “Video Game Culture and Creativity”, com contribuições do Grupo de Trabalho de Cultura de Videojogos do Conselho da Europa, no âmbito do projeto *Digital Citizenship Education*, com a comunicação “Video games and Interactive Narratives Propose Plural Speech”. 21 e 22 de novembro de 2022, Faro.
17. **2022.** Participação na mesa de abertura “Cinema e Média Artes no CIAC” com a comunicação “[IN]The Hate Booth: uma contranarrativa ao discurso de ódio online” no 13<sup>a</sup> AVANCA | CINEMA 2022 – Conferência Internacional de Cinema – Arte, Tecnologia, Comunicação. 27 a 31 de julho de 2022, Avanca.

Durante este período, preparou-se a candidatura de dois projetos nacionais que foram aprovados para financiamento pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do Concurso anual em todos os domínios científicos: o projeto CYPET: Desenvolvimento de um novo modelo pedagógico para o ensino da ciberperformance (2020-2021) e o projeto PROPS – Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista (2023-2024). Esta última candidatura teve por base o estudo do estado da arte realizado nesta investigação de doutoramento e as atividades foram, em muitos aspetos, delineadas em função desse estudo.

A partir desta última aprovação para financiamento, a minha investigação cruzou-se com o trabalho desenvolvido no PROPS. Destaca-se em 2024, a edição de um dossier especial da revista *Rotura*, juntamente com Anthony Brooks (Aalborg University), Ana Filipa Martins (CIAC, Universidade do Algarve) e Janice Richardson (Digital Citizenship Expert, Council of Europe), dedicado ao “Discurso de Ódio *Online*: Impactos, Prevenção e Intervenção”, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o tema e propor formas eficazes de prevenção e intervenção e, também em 2024, destaca-se a promoção do concurso *Autores Digitais*, direcionado a alunos dos ensinos pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, em colaboração com as bibliotecas escolares dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, promovido pelo Centro de Competência TIC da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e pelo Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve. Este concurso desafiou os participantes a criar uma narrativa original relacionada com a temática do discurso do ódio *online*, ilustrá-la e publicá-la usando o recurso educativo digital *online* Storyjumper. O penúltimo capítulo desta tese é dedicado à exploração desta iniciativa.

O projeto que aqui se apresenta envolveu a comunicação, não só em ambientes académicos, mas também junto da sociedade civil, uma vez que se trata de uma investigação alicerçada em abordagens metodológicas participativas, com o objetivo de intervir na sociedade contemporânea. Neste sentido, destaca-se a participação na iniciativa “90 segundos de Ciência” na Antena 1 e respetivo *podcast*, onde o projeto foi apresentado, já numa fase de desenvolvimento final, em março de 2024, a participação no *FIC.A – Festival Internacional de Ciência de Oeiras*, onde a instalação-jogo **[IN]The Hate Booth** esteve exposta de 12 a 16 de outubro de 2022, tendo sido experimentada por alunos de várias escolas que visitaram o Festival e a participação no *Programa Cientificamente Provável*, na região do Algarve, no âmbito do qual o projeto de doutoramento foi apresentado e o artefacto de média-arte digital foi experimentado.

Ao longo do caminho, muitas foram as aprendizagens paralelas. Ao nível da edição científica, salienta-se a participação, desde o início, no desenvolvimento da *Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes* do Centro de Investigação em Artes e Comunicação, que nos últimos quatro anos conseguiu afirmar-se no panorama das edições científicas a nível nacional e internacional, tendo já sido integrada em bases bibliográficas de reconhecidas, como é o caso da *Scopus*.

1. **2019-2024.** Membro da equipa fundadora *Revista Rotura* e editora permanente.
2. **2024.** Coordenação da Comissão Organizadora do Encontro *PROPS: Diversidade Digital, Tolerância e Inclusão Online*.
3. **2022-2024.** Responsável pelos processos de indexação da *Revista Rotura* (Scopus, Latindex, RCAAP, Google Scholar, DOAJ, Scielo, ERIH PLUS, NSD, Sudoc, ISSN, Jisc, Indexar).
4. **2021-2024.** Coordenação da Organizadora das edições anuais das Jornadas do CIAC.
5. **2022-2024.** Editora responsável pela *Coleção Humanitas*.
6. **2022-2024.** Editora responsável pelas *Edições do CIAC*.
7. **2024.** Apresentação do projeto **IN[THE HATE BOOTH]** no “Programa 90 segundos de Ciência”.
8. **2024.** Coorganização do concurso “Autores Digitais 2023/2024”, no âmbito do Projeto PROPS, com a parceria da Direção Geral da Educação, do Instituto Politécnico de Santarém.
9. **2023.** Local Organisation Chairman da ARTECH 2023.
10. **2023-2024.** Participação na candidatura e na equipa do projeto **PROPS – Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista**, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a duração de 18 meses.

11. 2023. Coordenação da organização do *Simpósio Ciberperformance: práticas artísticas e Pedagógicas*.

12. 2023. Apresentação do Livro *Elvis Presley e a Cultura Popular do Séc. XX*, enquanto editora da publicação (8/11/2023). *Campus* da Penha, Universidade do Algarve.

13. 2022. Participação no *FICA — Festival Internacional de Ciência*, com a instalação [IN] *The Hate Booth: uma contranarrativa ao discurso de ódio*. 12 a 16 de outubro de 2022, Oeiras.

O percurso aqui descrito não é exaustivo, mas pretende mostrar as atividades com mais impacto no desenvolvimento da tese de investigação no DMAD. Esse percurso é caracterizado por um compromisso contínuo com a investigação académica e científica, refletido no esforço para contribuir para o avanço da área da média-arte digital. Desde a publicação de artigos em revistas de renome internacional até à apresentação de trabalhos em encontros científicos, cada atividade realizada contribuiu aprofundar o conhecimento e promover a discussão em volta do campo de estudo.

Por outro lado, ao longo do caminho também se procurou aumentar o impacto da investigação além dos círculos académicos, no âmbito da intervenção social. Isto foi possível, através da participação em iniciativas de divulgação científica, organização de eventos e concursos que visam promover a participação da sociedade civil. Essa ligação à intervenção social reflete um dos objetivos primordiais desta investigação: não apenas contribuir para o conhecimento científico, mas também **fazer uma diferença tangível na sociedade**.

A interseção destes dois eixos fundamentais das atividades desenvolvidas culmina na apresentação desta tese de doutoramento, onde se espera que seja visível o compromisso com a ciência e com a expansão do conhecimento na área da média-arte digital e a intervenção social, representada por ações concretas voltadas para a educação e sensibilização e ação prática no combate ao discurso de ódio *online*. Esses dois eixos, embora distintos, estão intrinsecamente relacionados e complementam-se, contribuindo para uma abordagem abrangente no campo da investigação e da intervenção social.

## Anexo II: Inquérito por questionário



### INQUERITO: PROPS - NARRATIVAS INTERATIVAS PROPÕEM DISCURSO PLURALISTA

**Objetivos:** Analisar o contacto dos alunos com o discurso de ódio, identificar os tipos mais frequentes / proeminentes e onde esse tipo é mais comum. Este questionário não durará mais de **15 minutos** e é **anónimo**, o que significa que não podemos te identificar através das tuas respostas. Neste questionário, temos em conta as leis da União Europeia sobre proteção de dados.

**Identificação do projeto:** PROPS é o acrónimo do projeto **Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista**. Este projeto pretende contrariar o discurso de ódio através do desenvolvimento de narrativas interativas, digitais (jogos e filmes) e analógicas (percursos gamificados), que possam atrair e motivar educadores, formadores e jovens a ocupar um lugar ativo na contenção do discurso de ódio na rede.

**Isenção de responsabilidade:** Os resultados do questionário serão usados apenas para fins de investigação para o projeto PROPS. **A participação no questionário é voluntária.**

Por favor, escreve "Aceito" na caixa a seguir para aceitar responder ao questionário.

#### Questões

---

**Idade**

**Género**

- Masculino
- Feminino
- Outro

**Ano Letivo**

1

**Nacionalidade**

**1. Indica quanto tempo passas a jogar online.**

- Nunca
- 1 hora por dia
- 2 a 3 horas por dia
- 3 a 5 horas por dia
- Mais de 5 horas por dia

Nota: a resposta "**Nunca**" avança para a questão 17.

**2. Qual o tema de jogo que preferes?**

*entre 1 e 3 opções*

- |  |                                       |   |
|--|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Aventura          | <input type="checkbox"/> Desporto     | <input type="checkbox"/> Mistério       |
| <input type="checkbox"/> Ficção Científica | <input type="checkbox"/> Terror       | <input type="checkbox"/> Militar/Guerra |
| <input type="checkbox"/> Fantasia          | <input type="checkbox"/> Super Heróis | <input type="checkbox"/> Outro. Qual?   |

**3. Qual o estilo de jogo que preferes?**

*entre 1 e 3 opções*

- |  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ação e Aventura | <input type="checkbox"/> Narrativa Visual        | <input type="checkbox"/> Sobrevivência          | <input type="checkbox"/> Simulação     |
| <input type="checkbox"/> Plataformas     | <input type="checkbox"/> Role-playing game (RPG) | <input type="checkbox"/> Corrida                | <input type="checkbox"/> Battle Royale |
| <input type="checkbox"/> Puzzle          | <input type="checkbox"/> Jogos de tiro           | <input type="checkbox"/> Party (jogos em grupo) | <input type="checkbox"/> Outro. Qual?  |
| <input type="checkbox"/> Estratégia      | <input type="checkbox"/> Luta                    | <input type="checkbox"/> Ritmo e Musical        |  |

**4. O que mais gostas de fazer no jogo?**

5. Indica o nome de três jogos favoritos.

6. Quais as plataformas que mais utilizas para jogar?

entre 1 e 3 opções

- Mobile
- PC
- Internet
- Xbox
- Playstation
- Nintendo
- Outra. Qual?

7. Quais as plataformas que mais utilizas para conversar sobre o jogo?

entre 1 e 3 opções

- Discord
- Steam
- Guilded
- dLive
- Twitter
- Whatsapp
- Outra. Qual?

8. Depois de jogar, costumás falar com os teus amigos o que aconteceu no jogo?

- Sim
- Não

9. Quando desligas o jogo, como te sentes?

entre 1 e 3 opções

- Irritado
- Relaxado
- Triste
- Cansado
- Satisfeito
- Não sinto nada de especial
- Outra. Qual?

**Indica o nível de concordância com as seguintes frases**

---

**10. Em jogos e em plataformas de jogos**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei ou não quero responder
Sinto-me seguro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me ofendido por outros jogadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dei como reagir, se alguém é incorreto consigo ou com outros jogadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insulto os outros jogadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Terho o mesmo comportamento online e offline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Tiveste contacto com expressões desagredáveis relacionadas com

	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Não sei ou não quero responder
Orientação sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aparência física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idade ou nacionalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade do jogador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Como reages?

	Raramente	Frequentemente	Por vezes	Frequentemente	Sempre	Não sei ou não quero responder
Ignoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certo a um amigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Certo a um adulto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Denuncio na plataforma ou no jogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respondo da mesma maneira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Quando denuncias o que acontece?**

- O jogador que ofende é bloqueado
- O jogador que ofende é expulso
- Não sei
- Prefiro não responder
- Outra situação. Qual?

**14. Indica como te sentes quando outro jogador é ofensivo.**

entre 1 e 3 opções

- Preocupado
- Com adrenalina
- Triste
- Vingativo
- Envergonhado
- Não sinto nada em particular
- Zangado
- Não sei ou não quero responder
- Assustado
- Outro. Qual?
- Divertido

**15. Em que situações ofendes alguém?**

entre 1 e 3 opções

- Pela adrenalina
- Pela religião do jogador
- Pela diversão
- Pelo género do jogador
- Pela qualidade do jogador
- Nunca ofendo
- Pelas características físicas do jogador
- Não sei ou não quero responder
- Pela orientação sexual do jogador
- Por outras razões. Quais?
- Pela etnia do jogador

**16. Indica três videojogos onde encontras com mais frequência mensagens ofensivas.**

**17. Quanto tempo passas a assistir a gameplays?**

- Nunca

- 1 hora por dia
- 2 a 3 horas por dia
- 3 a 5 horas por dia
- Mais de 5 horas por dia

Nota: a resposta "**Nunca**" termina o questionário

**18. Com que frequência encontras mensagens ofensivas nas gameplays a que assistes?**

- Nunca
- Raramente
- Por vezes
- Frequentemente
- Sempre
- Não sei ou não quero responder

**19. Indica as plataformas onde encontras com mais frequência mensagens ofensivas.**

*entre 1 e 3 opções*

- Discord
- Twitch
- Dlive
- Steam
- Epic Games
- Outra. Qual?

**20. Por que razões assistes a esses gameplays?**

*entre 1 e 3 opções*

- Por diversão
- Para aprender a jogar melhor
- Para conhecer novos jogos
- Porque não tenho possibilidade de comprar aquele jogo
- Outra. Qual?

**21. Indica o nome do gamer que segues com mais frequência.**

## Anexo III: Itinerário Pedagógico



### 1. COMPETÊNCIAS

- Avaliar dados, informações e conteúdo digital
- Interagir através de tecnologias digitais
- Desenvolver a competências de cidadania e de inclusão através de tecnologias digitais
- Colaborar através de tecnologias digitais
- Desenvolver a Netiqueta
- Gerir a identidade digital
- Proteger saúde e bem-estar
- Utilizar as tecnologias digitais de forma criativa
- Proteger dados pessoais

### 2. PALAVRAS-CHAVE

Ódio • *hater* • Discurso de ódio • Empatia • Cyberbullying • Efeito de *cockpit* • Videojogos • redes sociais

### 3. VISÃO GERAL

A sessão desenvolve-se em torno do tema do discurso de ódio em ambiente digital, explorando as causas e circunstâncias em que este ocorre. Procura envolver os participantes na compreensão das motivações dos que perpetuam discurso de

ódio, levando-os a refletir sobre a refletir a abundância deste tipo de discurso no mundo atual. Os participantes terão acesso a uma definição de discurso de ódio. Ser-lhes-ão fornecidas ferramentas que permitem a distinção entre ódio, discurso de ódio e opinião/crítica/liberdade de expressão.

Finalmente, a sessão procura ainda fornecer pistas sobre as circunstâncias que são propícias ao ódio e sobre as formas de lhe responder.

#### CUIDADOS A TER

Há contacto com palavras comumente consideradas ofensivas.

#### OBJETIVO

O principal objetivo da sessão é oferecer uma compreensão aprofundada do fenómeno de ódio, das suas causas e apresentar formas de lidar com ele.

#### MÉTODOS DE TRABALHO

- Brainstorming
- Discussão
- Mapa mental
- Análise textual
- Gamificação

### 4. IN[THE HATE BOOTH]

<b>Título</b>	<i>IN[The Hate Booth]</i>
<b>Objetivos</b>	Proporcionar uma experiência que seja ao mesmo tempo estética, imersiva e pedagógica, para discutir o tema do discurso de ódio de uma forma inovadora e mais alinhada com os interesses do público-alvo.
<b>Público-alvo</b>	O jogo destina-se a ser jogado por crianças e adolescentes entre os 12 e os 18 anos de idade. A experiência pode ser feita em pequenos grupos de 4, apoiados por, pelo menos, um professor.
<b>Duração</b>	Propõe-se que o evento seja dividido em 3 partes, de forma rotativa: <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Parte 1 – Grande grupo:</b> breve introdução aos objetivos da atividade.</li><li>• <b>Parte 2 – Pequenos grupos de 4:</b> os vários grupos jogam o jogo (cerca de 30 minutos por grupo);</li><li>• <b>Parte 3 – Grande grupo:</b> discussão aberta com a turma sobre os temas que surgiram do jogo; partilha de experiências e antecipação de soluções.</li></ul> Nota: A duração total dependerá do número de alunos.

<b>Atividade</b>	A atividade é mediada de forma autônoma pela organização (por exemplo, associações, escolas e bibliotecas). É responsabilidade dos educadores, professores e bibliotecários orientar os grupos durante o jogo.
<b>Espaço</b>	O jogo foi concebido para oferecer uma experiência totalmente digital ou uma experiência mista. Na versão digital, os participantes acedem ao IN[The Hate Booth] através de dispositivos ligados à Internet, num ambiente como uma sala de aula ou uma biblioteca. Na versão mista, parte do jogo incluirá a passagem pela cabine.  Em grupos com um grande número de participantes, sugere-se que o jogo seja realizado num dispositivo móvel, enquanto a experiência na cabine decorre durante um período pré-estabelecido em pequenos grupos que saem da sala principal, experimentam a cabine e regressam à sala.
<b>Tópicos</b>	A atividade tem por base o tema do discurso de ódio online e do <i>cyberbullying</i> . O conteúdo foi desenvolvido com o cuidado de não ser excessivamente agressivo, tentando mostrar uma representação plausível do ódio, permitindo aos participantes um ponto de partida para a reflexão e discussão sobre o efeito do ódio na vida <i>online</i> e <i>offline</i> .
<b>Material</b>	Computador/smartphone/tablet para participar no evento virtual e aceder ao jogo. Cabine para a dimensão física.

#### 4.1. COMO JOGAR

O jogo de ficção interativa *IN[The Hate Booth]* é baseado em texto e envolve as competências de leitura por parte dos participantes.

A narrativa centra-se num *blog* de videojogos fictício (<https://inthehatebooth.ciac.pt>), gerido por dois autores – um rapaz e uma rapariga – que escrevem sobre as suas experiências pessoais com jogos.

O *blog* encontra-se atualmente fechado e aparentemente a única página acessível é a última, onde agradecem aos seus fãs e declaram oficialmente o encerramento: o que aconteceu aos autores e por que decidiram parar de escrever?

Inicialmente, o jogador só tem acesso à página do último *post* e à caixa de pesquisa. O jogo é concebido como uma caça ao tesouro virtual em que cada página (sob a forma de um *post* de *blog*) permite aos jogadores: recolher uma peça de informação sobre a história do *blog*; descobrir uma palavra-chave para introduzir na caixa de pesquisa para aceder à próxima página.

Exemplo (ver imagem): O jogador lê o *post* #12. Num comentário, um dos seguidores escreve que “Descobri que através da BARRA DE PESQUISA podes reconstruir toda a história. Escreve “bem-vindos” para começar!”.

O jogador dirige-se à caixa de pesquisa e insere as palavras “bem-vindos”. Esta é de facto a palavra-chave correta, que dá acesso ao *post* #1.

Ao passar de uma página para outra, o jogador pode então desvendar a história do *blog* e entender o que levou os dois autores a encerrá-lo. O jogo está concebido para ser concluído em cerca de 30 minutos.

#### 4.2. PASSO A PASSO

**Apresentação:** Introduzir o tema do discurso de ódio online e discuti-lo com os alunos:

- Descrever discurso de ódio, o *cyberbullying* ou o *bullying* (apresentar uma definição formal).
- Explorar experiências com discurso de ódio, *cyberbullying* ou *bullying*? (como, quando, onde?)
- Explorar reações dos participantes ao discurso de ódio *online*.
- Soluções para conter o discurso de ódio online.

#### Sessão de Jogo:

- Fornecer o link para o jogo: <http://inthehatebooth.ciac.pt>
- Apresentar o objetivo do jogo.
  - 30 minutos para interagir e descobrir a história.
  - Cada *post* contém uma palavra-chave para aceder ao próximo *post*.
  - Quando os participantes considerarem que encontraram a palavra-chave, insiram-na na caixa de pesquisa no fundo do *blog*.
- Informações adicionais (podem ser dadas antecipadamente ou quando o monitor da atividade perceber que os alunos estão presos):
  - Podem avançar na história introduzindo as palavras-chave corretas na barra de pesquisa.
  - Se inserirem a palavra-chave errada 3 vezes, receberão uma pista sobre onde encontrar uma pista (destacada a amarelo).
  - Se ficarem presos, peçam pistas aos colegas de turma. Se não puderem ajudar, peçam ajuda ao professor.
  - Chegam à última página quando tiverem a opção de deixar o seu próprio comentário. Os participantes podem ser encorajados a deixar um comentário.

#### Discussão aberta com o grupo de participantes:

- Sobre o conteúdo do jogo:
  - Se fossem os autores do *blog*, o que teriam feito de diferente?
  - Já testemunharam este tipo de situação? O que fizeram?
  - Como se sentiram?
- Sobre as estratégias contra o discurso de ódio *online*:
  - Apresreportar: as empresas de Tecnologias de Informação e Comunicação estão empenhadas em remover mensagens em que as pessoas são atacadas com base na sua raça, religião ou etnia. Denunciar mensagens odiosas ou discriminatórias é uma ferramenta muito eficaz nessas plataformas.
  - Pedir ajuda: as redes sociais têm moderadores para gerir o que se passar nas plataformas e podem enviar aos utilizadores um aviso ou bani-los. Em caso de necessidade, os utilizadores devem pedir o seu apoio.

# IN [THE HATE] BOOTH

## VAMOS FECHAR ESTA PÁGINA!

O que aconteceu na semana passada foi verdadeiramente vergonhoso e, para nós, a situação saiu do controle. Pensamos criar uma página que fosse um ponto de encontro para trocarmos ideias e partilharmos dicas e novidades, porém como vocês já sabem, alguns não pensaram da mesma forma e arruinaram o projeto. Para eles e para todos. Lamentamos informar que decidimos encerrar esta página. A situação já não é sustentável. Tentamos que funcionasse, mas não conseguimos. Esperamos encontrar-vos num lugar mais seguro.

Gotcha & Hazuka



**Hypernova**

Que pena! Já não vinha cá há algum tempo... o k se passou?



**Neon**

O que que se passou?



**TheDamned**

Já vão tarde! Gamers 🙄



**MetaHacker**

Pessoal, já descobri o que se passou! Escrevam "Bem-vindos" na barra de pesquisa e descubram o que os levou a fechar a página...

- iii. **Ajudar os outros:** mesmo que uma pessoa não seja pessoalmente vítima de discurso de ódio, pode ajudar; por exemplo, pode intervir contra os **haters** visando o conteúdo da declaração e/ou refutando afirmações falsas, sempre que possível com factos.

## 5. OUTRAS ATIVIDADES

### Se o jogo for na sala de aula:

*IN [The Hate Booth]* pode ser jogado em equipa de forma a fomentar o espírito de entreajuda e companheirismo entre os participantes. Esta estratégia será ainda mais adequada se houver apenas alguns dispositivos para jogar o jogo.

Para dividir os participantes em grupos de 5, pode usar-se um a roleta **online**. Quando as equipas estiverem prontas, escolhem o **capitão da equipa**, criam um nome e um **slogan**. O capitão da equipa apresenta toda a equipa. Depois começam a jogar.

No **final do jogo e da discussão em grupo**, é proposto a cada grupo que se imagine na pele dos **bloggers** e que crie um novo nível (texto e possíveis comentários) que poderá ser, posteriormente, adicionado ao jogo.

No **final da sessão**, os participantes podem responder a um questionário sobre a experiência.

## Anexo IV: Inquérito de validação da instalação-jogo

### VALIDAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO

Agora que já experimentaste a Instalação-jogo **IN[THE HATE BOOTH]**, responde, por favor, às seguintes questões.

#### Dimensão da compreensão

<u>Consegui identificar</u>	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei ou não quero responder
O tema da narrativa						
O objetivo da narrativa						
As personagens e seus papéis						

#### Dimensão experiência

<u>Esta narrativa</u>	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei ou não quero responder
Foi fácil de utilizar						
Foi fácil de compreender as regras						
Foi fácil de concluir						
Foi interessante de jogar						
Foi envolvente						

Algum aspeto de que não gostaste ou que gostarias de ver incluído?

---

---

---

---

---

## Dimensão da literacia mediática

<u>Esta narrativa</u>	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei ou não quero responder
Fez-me sentir na pele das personagens						
Pensar sobre as minhas atitudes						
Permitiu-me compreender melhor o que é o discurso de ódio online						
Deu-me vontade de alterar as minhas atitudes						
Deu-me vontade de tomar uma posição mais ativa						

Sabes o que deves fazer perante momentos de discurso de ódio online ? Se sim, o quê?

---



---



---



---



---

## **Anexo V: Consentimento informado para aplicação de inquéritos e grupos de foco**

### **INFORMAÇÃO DE REQUISITOS DE PRIVACIDADE DE DADOS**

#### Termos e Condições Gerais de Privacidade de Dados

O Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve encontra-se a desenvolver um estudo sobre o contacto dos alunos com discurso de ódio na Internet, no âmbito do Projeto PROPS - Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista.

Este projeto pretende contrariar o discurso de ódio através do desenvolvimento de narrativas interativas, digitais (jogos e filmes) e analógicas (percursos gamificados), que possam atrair e motivar educadores, formadores e jovens a ocupar um lugar ativo na contenção do discurso de ódio na rede.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos do projeto, estando garantida a confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, sendo o período de retenção dos dados o mínimo necessário para a realização do projeto e sendo o seu tratamento realizado nos termos e condições da Política de Proteção de Dados que se encontra acessível em [www.ualg.pt](http://www.ualg.pt).

Se necessitar de algum esclarecimento adicional em relação à participação, é favor contactar pelo email [props.ciac@gmail.com](mailto:props.ciac@gmail.com).

Eu aceito os termos e as condições acima descritos.

Da mesma forma, como titular de dados, aceito as condições gerais e os termos das Políticas de Proteção de Dados do Universidade do Algarve.

Titular de Dados: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Para Titulares de Dados menores de 16 anos deve assinar o Titular de Responsabilidade Parental: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

#### Consentimento para Reprodução de Dados

Autorizo expressamente o tratamento dos dados pessoais pela Universidade do Algarve, para efeitos do projeto “PROPS”, de acordo com os termos de informação sobre tratamento de dados e a Política de Proteção de Dados que se encontram disponíveis em [www.ualg.pt](http://www.ualg.pt).

Estou consciente de que posso retirar o consentimento ou exercer os direitos de proteção de dados, designadamente os direitos de reclamação, acesso, retificação, oposição, limitação do tratamento ou apagamento, através de contacto com o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade do Algarve pelo correio eletrónico [rgpd@ualg.pt](mailto:rgpd@ualg.pt), e caso assim o considere necessário, apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados, através dos contatos disponíveis em [www.cnpd.pt](http://www.cnpd.pt).

Titular de Dados: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Para Titulares de Dados menores de 16 anos deve assinar o Titular de Responsabilidade Parental: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

### Informação Adicional

De acordo com o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, acerca do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), e o seu reforço jurídico português através da Lei N.º 58/2019, de 8 de agosto, e considerando as funções designadas pela investigadora do Centro de Investigação Marinha e Ambiental da Universidade do Algarve Susana Costa, para a realização de atividades no âmbito do projeto “PROPS”, é necessário o seu consentimento para processamento de dados pessoais do seu/sua filho/a, para os propósitos de recolha de imagem, sob os termos do ponto a) do parágrafo 1 do artigo 6 do regulamento citado acima.

Nos termos do ponto a) do número 1 do Artigo 6º, no Artigo 8º, nos números 1 e 2 do Artigo 13º e Artigo 17º do RGPD, informa-se que:

- O processamento dos dados requeridos contribui exclusivamente para a documentação e disseminação do projeto em epígrafe;
- O processamento dos dados será efetuado de acordo com a lei, mediante o consentimento apresentado anteriormente, nos termos do ponto a) do parágrafo 1 do Artigo 6º do RGPD.
- Os participantes têm direito, a qualquer momento:
  - a) A solicitar acesso aos dados requeridos;
  - b) A serem informados acerca dos desenvolvimentos do projeto, mediante solicitação para tal;
  - c) A apresentar reclamação, se considerado necessário, à Comissão Nacional de Proteção de Dados – CNPD, via os contactos disponíveis em: <https://www.cnpd.pt/>

Os dados serão mantidos pelo período necessário para assegurar a realização dos objetivos para os quais foram colhidos, bem como para o cumprimento dos deveres legais aos quais a Universidade do Algarve está obrigada e à satisfação dos seus legítimos interesses. Após expiração desse período, os dados pessoais serão apagados.

A participação não acarreta despesas, nem riscos e é totalmente voluntária. Todos os dados serão tratados de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia (para detalhes, consultar informação adicional).

**Anexo VI: Diário de Bordo Digital**

<https://drive.google.com/file/d/1fjKNvVUvdMDcuqPvi38M0wHS8hpsMduJ/view?usp=sharing>