

Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas*

MONICA FANTIN**

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Artículo recibido en julio 15 de 2014; artículo aceptado en septiembre 30 de 2014 (Eds.)

• **Resumo (descritivo):** *O artigo situa algumas paisagens teóricas e conceituais sobre os jogos tradicionais, eletrônicos e digitais a partir de referenciais dos estudos da infância, dos jogos e da cultura lúdica. Ao destacar as fronteiras que as crianças ultrapassam quando integram os diferentes tipos de jogos em seu repertório lúdico e cultural, o artigo reflete sobre os elementos comuns dos jogos e a especificidades dos games diante das novas práticas na cultura digital. Entre aprendizagens informais e contextos formais escolares, a diversidade que as experiências com jogos propiciam às crianças desafia a escola a construir outras práticas e assegurar mediações significativas, e diante da ambigüidade histórica entre jogo e educação, alguns destes desafios são problematizados no texto. Por fim, o artigo destaca possíveis cruzamentos entre as fronteiras conceituais e as práticas com games a partir de outros modos de ver a relação entre tecnologias e crianças nos cenários da mídia-educação.*

Palavras-chave: crianças, jogos, educação e cultura, aprendizagem (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Children and games in the school: between landscapes and practices

• **Abstract (descriptive):** *This article identifies theoretical and conceptual landscapes regarding traditional, electronic and digital play based on studies of childhood, play, and ludic cultures. By highlighting the frontiers that children cross when they integrate different types of play in their ludic and cultural repertoire, the article reflects on the common elements and specificities of play in the light of new practices that they present in the digital cultural context. Between informal learning and formal contexts such as schools, the diversity of experiences with play and games challenges schools to construct other narratives to ensure significant mediations in light of the historic ambiguity between play and education. Some of these challenges are analyzed in this text. Finally, it highlights the possible crossing of conceptual, practical and narrative frontiers of play and games based on other forms of viewing the relationship between technologies and children in the scenarios of media education.*

Key words: children, play, education and culture, learning (Social Science Unesco Thesaurus).

* Este **artigo de revisão** é uma produção que resultado de um trabalho apresentado na 4ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Natal, Outubro de 2011, e da participação em diferentes investigações sobre criança, cultura digital e tecnologias móveis e na pesquisa *Um computador por aluno: representações e práticas de estudantes e professores a partir do uso de laptop* (Aprovada na PRPE/UFSC com o protocolo 2011.0590 e realizada entre janeiro, 2011-dezembro, 2013). Área:Educação, subárea:educação geral

** Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis (Brasil). Atua no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte, Nica, UFSC/CNPq. mfantin@terra.com.br



Niños, niñas y juegos en la escuela: entre paisajes y prácticas

• **Resumen (descriptivo):** Este trabajo expone algunos paisajes teóricos y conceptuales sobre los juegos tradicionales, electrónicos y digitales con referencia a estudios sobre la infancia, los juegos y la cultura lúdica infantil. Al poner de relieve las fronteras que los niños cruzan cuando integran los diferentes tipos de juegos en su repertorio lúdico y cultural, el artículo reflexiona sobre los elementos comunes de los juegos en las nuevas prácticas de la cultura digital. Entre el aprendizaje informal y contextos escolares formales, la diversidad que las experiencias con los juegos ofrece a los niños desafía la construcción de otras prácticas en la escuela para asegurar mediaciones significativas; algunos de estos desafíos se problematizan en el texto. Por último, destacamos los posibles cruces entre las fronteras conceptuales y prácticas con los juegos y otras formas de ver la relación entre las tecnologías y niños y niñas en los escenarios de la educación en medios.

Palabras clave: niños, juegos, educación y cultura, aprendizaje (Tesouro de Ciências Sociais de la Unesco).

-1. A cultura lúdica das crianças: entre jogos tradicionais, eletrônicos e digitais. -2. Jogos e Games na escola: alguns desafios da aprendizagem e da mediação. -3. Entre paisagens e práticas com os games na escola. -4. Referências.

1. A cultura lúdica das crianças: entre jogos tradicionais, eletrônicos e digitais

Nas narrativas atuais sobre as condições da infância contemporânea e sua cultura lúdica, parece lugar comum afirmar que as crianças não brincam mais como antigamente, que não gostam das coisas que gostávamos quando pequenos, que não respeitam os adultos como deveriam, e por aí afora. Para entender as práticas lúdicas atuais é importante pensar na criança que as realiza e no contexto sociocultural em que tal relação ocorre. Se tal contexto modifica-se em função das transformações da sociedade mais ampla, é inevitável que tais práticas também se modifiquem, e nesse movimento constante entre continuidades e rupturas, a contradição entre o que permanece e o que se transforma interpelam o nosso pensar. Afinal, refletir sobre a educação contemporânea significa não apenas atualizar os desafios colocados ao século XXI mas também recuperar certas práticas que a educação clássica ensina.

Ao pensar a criança e sua relação com a cultura, é importante situar nosso entendimento sobre a infância, que busca uma síntese entre os conceitos de diversos estudiosos do campo. Entendida como categoria e construção social (Prout, 2005, Sarmiento, 2007, Belloni, 2010, Sirota, 2010) a infância remete a um conceito polissêmico, a uma multiplicidade de dimensões

ou campos que Javeau (2005, p. 379) esclarece: “se reduzido ao termo “criança”, entra-se no campo psicológico; ao termo “infância”, no campo demográfico, o qual se revela ser também de ordem econômica; se se fala de crianças, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico.” Desse modo, as crianças são entendidas como sujeitos históricos e atores que se apropriam e produzem cultura. Nesse contexto de relações em que as crianças constroem suas experiências e participam na vida dos que as rodeiam, destaca-se a escola. Discutida num sistema de relações e práticas sociais mais amplas, a escola é entendida como uma instituição complexa (Tractenberg, 1990) e nela, a organização das práticas escolares por vezes apresentam tensões entre as demandas da instituição, de crianças e jovens e de novos aspectos da sociedade tecnológica (Martins & Castro, 2001). No entanto, a escola também pode ser considerada um espaço de valorização da infância mediante o respeito à criança como sujeito de direitos (Quinteiro, 2002). Entre eles, o direito de viver uma infância digna e saudável e o direito ao brincar.

Em relação aos jogos infantis, as evidências de certo “desaparecimento da infância” (Postman, 1999) tal qual a conhecíamos podem ser problematizadas ao lado da transformação de certas práticas lúdico-culturais construídas por crianças históricas e socialmente situadas,

levando-nos a discutir sobre o que é possível fazer “após o desaparecimento” (Buckingham, 2000). Para isso, é vital reconhecer o que é específico da infância em diferentes culturas -seu poder de imaginação, fantasia, criação de possíveis que subvertem a ordem das coisas e que transformam o real- para entender a especificidade das práticas de jogar e de brincar nos dias de hoje na diversidade de contextos em que as brincadeiras ocorrem. Apesar da falta de consenso relacionada ao conceito de cultura lúdica, concordamos com o entendimento de Sarmiento e Pinto (1997), para quem as crianças criam suas culturas lúdicas quando se apropriam de saberes e práticas do mundo adulto. Neste processo, elas “não se limitam a interiorizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para sua produção e transformação” (Corsaro, 2003, p. 44).

Pensar o brincar, a criança que brinca e o contexto sociocultural em que a brincadeira acontece nos leva a pensar que, como toda atividade humana, o brincar se constitui pela interação de diversos fatores presentes em determinados contextos históricos que são transformados pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas. Para Benjamin (1984), enquanto vigorava um rígido naturalismo não havia necessidade de fazer valer a verdadeira face da criança que brincava, mas hoje (e seu texto é de 1928) sinaliza a superação do equívoco ao acreditar erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, segundo o autor, o que na verdade ocorre é justamente o contrário. Se o mundo da percepção infantil está marcado por vestígios das gerações anteriores com que a criança se depara quando brinca, é praticamente impossível construí-los apenas “em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte puras” (1984, p. 72).

Diferentes sociedades configuram a relação entre brincadeira, educação e cultura a partir de contornos diferenciados, conforme a concepção que se tem de criança, infância, jogos, brincadeiras e educação. Diversas pesquisas (Brougère, 1995, Kishimoto, 1994, Fantin, 2000) demonstram que mesmo se modificando, bruxas, príncipes e princesas e os mais diversos

tipos de heróis e vilões das histórias mais encantadoras e assustadoras ainda fazem parte do imaginário infantil, assim como o fazem os personagens de filmes, programas de televisão, games e tantos outros que cotidianamente permeiam o cotidiano infantil.

Ao considerar a emergência do campo teórico “Games” e os dilemas narrativos da construção de sua linguagem, conforme Santaella e Feitosa (2009) destacam, é importante esclarecer nosso entendimento sobre jogos e games. Diante da diversidade de termos para definir os jogos em geral e os games em particular, neste texto a especificidade dos jogos tradicionais será nomeada como jogos e a especificidade dos videogames, jogos eletrônicos, computacionais ou digitais será identificada como games. Ou seja, os games podem ser entendidos como artefatos que envolvem três grandes tipos conforme seu suporte: jogos para consoles (específicos de videogame) jogos para computador (desenvolvidos para processamento em computadores conectados à rede ou não); jogos para arcade (máquinas integradas com console-monitor) dispostos em lugares públicos), como esclarecem Santaella e Feitosa (2009).

Assim, embora algumas brincadeiras tradicionais com bola, boneca, carrinho, bolinha de gude, pipa, pião, amarelinha e tantas outras continuem a fazer parte do repertório lúdico infantil, muitas outras são atualizadas com o repertório provindo das mídias, dos games, jogos eletrônicos e digitais. Seria inverossímil que a brincadeira da criança não se alimentasse das histórias, ficções e imagens da televisão, do cinema e do ciberespaço que também fornecem repertórios de linguagens, conteúdos éticos e estéticos às brincadeiras.

Ao discutir tal dinâmica em sua complexidade e ambigüidade, não podemos esquecer que as crianças de hoje não são como as crianças que fomos, visto que hoje elas são crianças leitoras, telespectadoras, produtoras de conteúdos postados e compartilhados em rede, navegadoras do ciberespaço, internautas, etc., e possuem competências construídas na cultura digital que não tínhamos quando crianças. E isso nos leva a pensar sobre games que não fizeram parte de nossa infância.

Num contexto de globalização econômica e de mundialização da cultura, crianças de diversas partes do mundo parecem estar submetidas aos mesmos games propostos pela chamada economia de mercado. No entanto, a construção de identidades na cultura contemporânea pauta-se na diferença e pluralidade que constroem os modos de vida em tempos e espaços específicos (Chaparro-Hurtado & Guzman-Ariza, 2014), e assim, as motivações e interações que certos games propiciam não despertam igualmente o mesmo interesse a todas as crianças, pois o processo de apropriação é ativo e ligado a fatores presentes em determinados contextos que propiciam condições diferenciadas de consumo. Dessa forma, seus usos se inscrevem em uma cultura específica que varia conforme o meio social, o gênero, a faixa etária, etc. Embora não seja objeto desta reflexão, sabemos que a relação games-tempo pode ajudar a entender os diferentes usos que crianças e jovens fazem dos jogos em geral e dos games e particular. Diferentes pesquisas sobre consumos culturais de crianças e jovens demonstram que em suas “diets midiáticas” (Rivoltella, 2006), os jogos consomem tempo considerável da rotina de muitas crianças na contemporaneidade. No entanto, a especificidade do tempo de consumo dos jogos digitais varia conforme a cultura e as condições de viver a infância, sobretudo em relação ao acesso e pertencimento à cultura digital.

A esse respeito, certos jogos e games podem ser testemunhas de diferentes tipos de interação, pois a socialização que promovem não pode ser entendida como condicionada pelo objeto e sim como um processo de apropriação e de reconstrução que os jogos e games propiciam. Para Brougère (1995, p. 74) certos jogos podem aparecer como fator de assimilação de elementos culturais, em que a heterogeneidade se dilui em proveito de certa homogeneidade construída pela criança quando brinca, o que nos leva a imaginar diálogos possíveis entre local e universal, tradição e modernidade, clássico e contemporâneo.

Ao lado de jogos provenientes da indústria cultural e das mídias, certos games (sobretudo online) fogem dos limites espaço-temporais típicos da relação face a face criando novas

formas de interação entre as pessoas, entre elas e a cultura, a natureza e o mundo. As novas formas de interação e sociabilidade mediadas pelas mídias digitais e pelos games online constroem paisagens, entendidas como espaços e imagens que remetem a um processo de percepções e representações (Sarlo, 1997) que nos levam a pensar nas redes digitais como cenários de ação e espaços diferenciados de comunicação, socialização e aprendizagem.

Em tal paisagem, o interesse das crianças pelas redes, internet e mídias digitais parece não ser só de “interagir com a máquina” e sim com outras crianças através da tecnologia. Dessa forma, o que está em jogo são os vínculos construídos e não a interatividade em si, pois crianças de diferentes contextos socioculturais, nas mais adversas condições estão aprendendo a brincar, a ganhar, a perder, a socializar e a se organizar em redes através da cultura digital. Para Brougère e Ullmann (2009), essas experiências ligadas aos desafios do cotidiano desenvolvem-se em contextos de aprendizagens informais, e isso sugere não apenas novas e diversificadas formas de participação na cultura, como também novas formas de consumo e práticas culturais e sociais, consequentemente, novas aprendizagens, narrativas e mediações.

Estudos realizados nos últimos anos analisam a presença dos games na vida das crianças a partir de diferentes abordagens. A cultura participativa propiciada pelas mídias digitais e pelos games online é trabalhada por Jenkins (2006). As diferentes formas de aprendizagem que os games promovem destacam-se no trabalho de Gee (2007, 2009), que também enfatiza a similaridade entre estratégias que as crianças utilizam nos games e os princípios do método científico (sondagem, hipótese, nova sondagem, novo pensamento). Tais princípios e estratégias também são enfatizados por Orozco (2006) quando relaciona as aprendizagens com games e o desenvolvimento de habilidades hipotético-dedutivas, que implicam a construção e verificação de hipóteses e de deduções durante o jogo e segundo o autor, são essenciais para a formação do pensamento científico. A esse respeito, Johnson (2005) destaca que um dos aprendizados principais nos jogos é a

tomada de *decisões*, e isso implica escolha e prioridades, os “benefícios intelectuais do jogo resultam dessa virtude fundamental, porque aprender como pensar, em última análise, tem a ver com aprender a tomar a decisão certa: pesar a evidência, analisar situações, consultar suas metas a longo prazo e, então, decidir” (2005, p. 34). Bartle (1996 apud Mackey, 2006) descreve uma tipologia de games a partir de ações dos jogadores de RPG (*Role-Playing Game*) em rede, o que inspira o trabalho de Berry e Brougère (2002) ao lançar um minucioso olhar sobre os tipos de games online nas comunidades da internet e as diferentes posturas e atitudes dos jogadores. Relacionado a tal universo, Pecchinenda (2010) destaca certas mudanças provocadas pelos games, tanto no imaginário coletivo como na percepção de si, na perspectiva da cultura da simulação. Nessa cultura da simulação, é comum associar as “supostas influências” dos games a possíveis implicações que se manifestam em comportamentos violentos, reflexão feita por diversos autores, entre eles, Alves (2005). Por sua vez, Buckingham e Willet (2006) discutem o contexto da chamada geração digital, a partir do qual Oliver e Pelletier (2006) analisam as diferentes abordagens teórico-metodológicas das investigações sobre videogames, jogos eletrônicos e digitais na emergência desse campo teórico chamado Games (Santaella & Feitoza, 2009).

Enfim, paisagens e percepções que oferecem diversos mapas e até mesmo possíveis caminhos para estudar os jogos e os games e problematizar certas relações e práticas culturais das crianças quando jogam. De posse desses mapas, nos perguntamos como essa diversidade de olhares ajuda a entender as múltiplas produções de sentidos que as crianças constroem e o quê tais práticas realmente promovem de “novo”.

Chama atenção a facilidade com que adotamos certas narrativas e colocamos em circulação linguagens, metáforas e até mesmo clichês que nos levam a denominar de outra maneira, aparentemente nova, aquilo que antes reconhecíamos de outra forma. Será que muitas de nossas preocupações que aparentam ser novas o são apenas porque antes eram

chamadas de outra maneira? Certamente novas linguagens são necessárias para abordar e nomear novas realidades, para descobrir algo verdadeiramente novo. Mas será esse o caso das atrações promovidas pelos games e suas justificativas?

São diversas as explicações e os motivos de atração das crianças sobre os games. A primeira razão ou suposição que destacamos é porque antes de tudo os games são jogos. E por mais óbvio que isso seja, para além questão da tradução do termo em diferentes idiomas, é bom lembrar o que alguns estudos pioneiros sobre o jogo diziam, antes da existência dos games, aqui entendidos na especificidade de jogos eletrônicos, computacionais e digitais.

Uma síntese da origem do conceito de jogo com enfoques e características em diversos autores pode ser encontrada em Fantin (2006, 2010). Ao relacionar o conceito de jogo em Huizinga (1990), Vygotsky (1984), Callois (1990) e Kishimoto (1994) a autora elabora uma síntese provisória que pode ser assim entendida: a partir da livre escolha presente no jogo, há uma situação imaginária em que a criança assume ou representa papéis utilizando-se de objetos substitutos em que representam as interações presentes na sociedade orientadas por certas regras que são combinadas pelas próprias crianças que possuem o controle do jogo.

Para além das definições e características do conjunto de práticas que tornam o jogo possível, para Bateson (1977) ele também pode ser entendido como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade em que é possível atribuir outro sentido às significações da vida comum, o que reforça a idéia do faz-de-conta e de ruptura com as significações da vida cotidiana. Dessa forma, dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar o jogo como atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas.

Nesse sentido, podemos perceber que muitos dos aspectos que justificam a atração dos games referem-se, sobretudo, ao fato de serem jogos, levando-nos a perguntar o quê a especificidade eletrônica, digital e online realmente promove de diferente. A diferença seria apenas a situação de faz-

de-conta ou simulação de ação e ambientes mediados pela tecnologia? A possibilidade de jogar simultaneamente com diversas pessoas ultrapassando os limites espaço-temporais nos jogos online? A possibilidade de forjar identidades construídas sem serem identificadas? As “multitarefa” solicitadas nas práticas desencadeadas por determinados games?

Ao apontar os elementos de atração e prazer dos jogos a partir dos princípios estéticos dos meios digitais, Murray (2003) destaca: imersão (projeção de sentimentos, real-fantasia, criação de identidades alternativas, invenção de histórias); agência (participação que envolve combinação entre inteligência e coragem ou resolução de problemas e padrão emocional simbólico); e transformação (as incontáveis mudanças nas identidades a partir da vivência de diferentes papéis, e o poder de transformar os formatos a partir do computador que deixa os ambientes narrativos particularmente sedutores).

Quando discute os interesses das crianças pelos jogos relacionados aos princípios de aprendizagem incorporados pelos games, Gee (2007, pp. 37-38) destaca a possibilidade de aprendizagens ativas e críticas que dizem respeito: a aprender através da experiência sobre o mundo (ver e agir) para encontrar um novo caminho; ao potencial agregador e colaborativo para novos grupos de afinidades; ao desenvolvimento de recursos para futuras aprendizagens e resolução de problemas no domínio semiótico com que os games se relacionam; a aprender a pensar sobre a construção de significados nos diferentes espaços, seja os comprometidos e manipulados pelas pessoas como também os que possibilitam outras relações com grupos que podem atuar no sentido da justiça social. O autor também menciona outros aspectos da aprendizagem que os games propiciam: identidade; interação; produção; riscos; customização; resolução de problemas; desafios e consolidação; informações graduais; sentidos contextualizados ou situados; prazer-frustração; pensamento de/por sistemas de relações e não sobre fatos e eventos isolados. Enfim, ao defender que bons games propiciam boas aprendizagens, Gee argumenta

que certos princípios e estratégias mobilizadas na prática dos games fazem parte de sua prática cotidiana e por isso permitem outras formas de apropriação.

Em um pensar filosófico sobre o videogame, Rivoltella (2011) discute a relação entre bem e mal, a tensão entre real e virtual e as infinitas tentativas simbólicas de morte-vida como alguns pontos que o mundo dos videogames oferece por meio de perguntas e respostas de sabor filosófico. Para ele o videogame pode ser um laboratório ético e um espaço estético sem limites.

Para Machado (2007), a *interatividade* ou o *agenciamento* do sujeito costuma ser a marca diferencial dos meios digitais, nos quais o que acontece nas telas dos games depende de decisões, ações e iniciativas tomadas pelo jogador. No entanto, ele esclarece que as situações que aparecem no campo de possibilidades do game são governadas por um programa e existem como repertório de situações manejadas como simulação a partir das ações de um sujeito ativo e imerso, que ele chamado *interator*. Para o autor, expressões como usuário, receptor, espectador já não são suficientes para significar a nova situação participativa nos meios digitais.

Enfim, muitas são as possibilidades, os argumentos e os novos termos utilizados para entender o apelo dos games e as práticas de seus jogadores. Alguns sugerem um caráter de ineditismo promovido pelas interações que a especificidade dos games asseguram. Outros parecem que se explicam apenas pelo fato de ser jogo.

O fato é que os diversos olhares para este fenômeno, além de oferecer outros significados às práticas culturais que suscitam em diversos espaços e tempos da vida das crianças, também procuram encontrar argumentos para fundamentar as mediações educativas. E isso nos leva a pensar na presença dos games em contextos formativos devido ao seu potencial para o desenvolvimento de competências das crianças e para aprendizagens alternativas na paisagem da cultura digital.

No entanto, discutir a presença dos games na vida das crianças e na escola implica pensar um produto/objeto de entretenimento que

assume as características de ser também possível objeto de ensino, o que remete não apenas a complexidade de uma transposição didática, que significa o processo de transformação de um saber para que possa ser ensinado (Chevallard, 1991), como implica uma série de mediações para que continue sendo jogo.

2. Jogos e Games na escola: alguns desafios da aprendizagem e da mediação

Se as fronteiras ou os limites entre jogos e games não são tão nítidos assim nos cenários da cultura infantil, sua presença na escola assume outros contornos. Muitos jogos considerados com potencial educativo e de ensino estão presentes na escola, inclusive em programas curriculares. Os games, ainda que apareçam com caráter investigativo e experimental ainda estão distantes de serem pensados e utilizados na cultura escolar. Por ser entendida como uma cultura mais seletiva em relação à cultura social (Forquin, 1993), a natureza tradicional da escola dificulta a inclusão dos games em sua perspectiva didática e pedagógica. Para além do problema de infra-estrutura de algumas escolas cujos equipamentos não oferecem condições para trabalhar com certos jogos, pesquisas sobre jogos digitais e aprendizagens na escola (Cruz, Nova & Albuquerque, 2012, Correa, 2010, Fantin & Correa 2011) demonstram significativas articulações curriculares com os games na perspectiva dos novos letramentos e da mídia-educação.

Para alguns estudiosos, certas fronteiras poderiam ser reconsideradas a partir da idéia de *eduteinment*, conceito para designar produtos e processos em que a *educação* se realiza junto com o *entretenimento*. O neologismo *eduteinment* foi criado na década de 1970 por Bob Heyman (produtor dos documentários da *National Geographic*). Na década de 1980, foi usado no marketing de um dos primeiros computadores domésticos, o *Oric I*. Atualmente *eduteinment* é termo marcante em iniciativas de educação formal e não-formal pautadas no pressuposto de que experiências divertidas e prazerosas potencializam aprendizagens. Nesses casos, divertir-se é indissociável do conhecer, pois os conteúdos não seriam apresentados de forma

expositiva e sim incorporados em situações lúdicas em que as crianças são convidadas a interagir. Assim, as condições de ensino propiciariam não apenas o aprendizado efetivo de determinados conteúdos, como também uma memória aprazível da experiência de aprender.

Aspectos a respeito do potencial de aprendizagem de certos jogos na educação têm assumidos diferentes nuances conforme os momentos históricos. Apesar de o debate continuar intenso na psicologia, antropologia e educação, ainda necessitamos certa reflexão, pois ainda que mudem e diversifiquem seus formatos, seus conteúdos por vezes permanecem os mesmos. E isso também ocorre com os usos das tecnologias, em que se muda o suporte mas as práticas permanecem as mesmas.

A fim de problematizar e por em cheque algumas considerações feitas até aqui, a partir da inspiração de Brougère (2009) discutiremos sete desafios em forma de questões relacionadas entre si sobre a presença dos games na escola e suas possibilidades de mediação pedagógica.

1. Uma primeira consideração a respeito da presença dos games na escola diz respeito à *retórica do jogo* (Sutton-Smith, 1998). Quando o autor refere-se à ambigüidade do jogo, ele afirma que apenas as crianças sabem ou conhecem o significado do jogo e que o resto pode ser considerado especulação, visto que o poder atribuído a certos jogos também pode ser apenas suposições. Ele justifica sua posição argumentando sobre as sete retóricas -os antigos discursos sobre sorte/destino/predestinação, poder, identidade comum, frivolidade e os modernos discursos sobre progresso, imaginário e construção de si- que também usamos como inspiração para tal reflexão. Na retórica do jogo e dos games, parece que o consenso vira ideologia, uma espécie de exaltação da idéia de que o jogo é algo positivo em si ou que só pode ser positivo, esquecendo-se de que também existem jogos e games ruins, maldosos e agressivos (sem entrar no mérito do que seria o considerado “politicamente (in)correto”). Assim, quando se fala que o jogo é “essencialmente bom”, se oculta o outro lado e não se fala das diferentes modalidades dos jogos e de sua diversidade na totalidade. Para desestabilizar essa retórica,

é importante pesquisar os jogos e os games a partir desse olhar, no sentido de investigar e saber o que a criança realmente faz e aprende quando está jogando.

2. Saber “o que a criança faz e aprende quando joga” envolve a *análise da prática*, que é a segunda questão. Ou seja, há que analisar a prática dos jogos e dos games para sair das grandes narrativas e ver o que realmente está acontecendo quando as crianças estão jogando. E isso envolve uma realidade complexa que articula dimensões objetivas e subjetivas, tanto no sentido de analisar a prática considerando a ação da criança quanto o sentido da ação, pois é o sentido que torna a ação um jogo.

3. Por sua vez, análise da prática dos jogos e dos games envolve necessariamente a dimensão de pesquisa e uma *questão metodológica*: a) como observar; b) que ferramentas usar para captar o sentido do jogo. Algumas metodologias, com seus procedimentos e técnicas de observação e registro, entrevistas e grupos focais permitem analisar o confronto dos/entre jogadores, o confronto das imagens de seus próprios jogos e as interações que estabelecem no caso de games colaborativos e ou online. A esse respeito, ainda há poucas pesquisas empíricas. Oliver e Pelletier (2006) destacam algumas abordagens de pesquisas nessa temática. Para além dos estudos acadêmicos e científicos, é importante que o professor-pesquisador interessado em observar a relação das crianças com os jogos e games possam se perguntar: o que elas fazem ali? Estão só jogando? Estão também aprendendo? Que sentido elas estão dando àquilo que estão fazendo? É o mesmo sentido que os adultos dão? Com essas perguntas é possível começar a buscar outros pontos de vista para suas respostas e ouvir os jogadores pode ser um bom começo.

4. A questão metodológica possibilita identificar outros dois ângulos de olhar para a mesma questão, que são o das *aprendizagens dos jogos e games e as aprendizagens através dos jogos e games*. Aliás, o discurso das aprendizagens está quase sempre presente quando se fala de jogos para crianças. E aqui pode haver uma ruptura com a retórica do jogo e do game vistos apenas como brincadeira e lazer. Na dimensão do lazer, a preocupação

com a educação/aprendizagem não estaria tão evidente e isso resultaria numa crítica que rompe com o que as pessoas esperam ouvir sobre jogos e crianças. Pesquisas apontam que ao interrogar crianças a respeito de possíveis aprendizagens decorrentes *dos* ou *nos* jogos e games, num primeiro momento geralmente elas respondem que “não se aprende nada”. Ou seja, espontaneamente, elas dificilmente dirão que jogam ou brincam para aprender algo. No entanto, a questão não é tão simples assim, e quem pesquisa com crianças sabe que muitas vezes o que elas chamam de jogos ou games é diferente do entendimento do adulto a esse respeito. No entanto, se jogos e games encontram espaço na vida das crianças a partir do que elas definem, como fica a questão da aprendizagem nesses casos? Ou melhor, como as aprendizagens se vinculam aos games? Fantin e Correa (2011) compartilham procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas em algumas pesquisas com crianças em que elaboraram perguntas sobre “*como elas jogam*” (se jogam sozinhas, com amigos, off ou online), “*o que é necessário saber para jogar determinado jogo*” (habilidades e/ou competências envolvidas na ação de jogar, no entendimento do idioma, etc.), “*o que elas fazem enquanto jogam ou durante o game*” (ações e objetivos do game: “tentar passar de fase”, “resolver os problemas/enigmas de cada etapa”, “escolher as estratégias de ação”). Nos games em duplas ou em grupo, as crianças dizem “perguntar ao amigo para saber com ele fez”, “descobrir as manhas”, e quando não conseguem alcançar seus objetivos, elas dizem “tentar de novo e/ou recomeçar quando não dá certo”. Ao perguntar sobre possíveis aprendizagens durante o jogo, as crianças costumam responder que “depende do jogo”, ou que é possível “aprender inglês”, “conhecer lugares”, “aprender história/geografia”, e outros, dependendo do interesse do interlocutor, como demonstra Correa (2010). Ao abordar o potencial de aprendizagem dos videogames, Pereira (2008), evidencia o desenvolvimento de competências a partir de relatos de jogadores. Segundo ele, as competências mais solicitadas relacionam-se às faculdades cognitivas: “desenvolve a nossa rapidez de raciocínio”,

“a concentrar-se melhor”. Além disso, os jogos contribuem para o desenvolvimento de competências interpessoais: “trabalhar em conjunto”, “aprender a viver outras vidas”, “ser um cidadão” e de competências intrapessoais: “aprender a estar conosco próprios”, “puxar pela nossa criatividade”, “desenvolver estratégias”, “aprender a explorar”, e “tentar sempre ter melhor estatísticas” (2008, p. 141). O autor ressalta que os jovens têm consciência que “nem tudo o que se passa nos jogos acontece na vida” e que “nem tudo na vida é como os videogames”, mas que estes ajudam a enfrentar a realidade, pois destacam “que se gasta dinheiro”. Por fim, menciona que no dizer dos jovens eles aprendem a “nunca desistir do nosso objectivo” e que ao jogar, aprende-se a “jogar melhor” (idem). Vale destacar que em pesquisas com crianças (e não só), muitas vezes elas respondem o que pensam que o pesquisador quer ouvir, mas há outros jeitos de perguntar e outros instrumentos metodológicos para não cair nessa “armadilha”. Enfim, saber o que as crianças pensam e dizem sobre o que aprendem ou não com os games nos leva a outra questão.

5. A idéia comum de que se aprende pela experiência remete à relação entre *aprendizagens informais e espaços formais*. As mais diversas situações da vida em geral -vivências do cotidiano, de lazer, de encontros, de viagens- são ocasiões de aprendizagens. Nelas, sempre há ou pode haver experiências que envolvam o desenvolvimento de certos saberes e fazeres, de determinadas habilidades e competências no enfrentamento de desafios e resolução de problemas. Essa idéia não é nova e é desenvolvida no contexto das aprendizagens informais (Rivoltella, 2006, Brougere & Ulmann, 2009). Ou seja, há situações que não são ou que não foram feitas para aprender mas que são ocasiões de aprendizagem fortuitas, casuais, não programadas nem controladas. Se refletirmos sobre isso, veremos que aprendemos muito nessas situações como forma de conhecimento tácito. Para além das intencionalidades das aprendizagens, a idéia é situar os games nessa lógica e “dessacralizar” o jogo. Ou seja, problematizar a retórica da exaltação da dimensão educativa dos games para aceitar a idéia de que aquilo que acontece

ali acontece ou pode acontecer noutras situações também. É evidente que os games têm o seu espaço na totalidade de experiências que permitem aprendizagens das crianças no contexto da cultura digital, mas precisamos avançar nessa discussão. Ao trabalhar a dimensão da aprendizagem formal e informal, Rivottella (2006) afirma que quando buscamos uma relação mais produtiva com as mídias e tecnologias, e nesse caso, com os games, é necessário situar a questão educativa tanto nos contextos formais, como a escola, quanto nos informais, como família, o grupo de pares e a mídia de um modo em geral.

6. Para pensar além das interfaces entre as aprendizagens informais e formais, talvez seja necessário buscar conceitos e teorias noutras áreas que se articulam ao nosso objeto, como por exemplo, a dimensão teórica da noção de *participação*. Para Rogoff (2005), aprender é participar. Aprendemos participando e fazendo com os outros, aprendemos pertencendo a um grupo e fazendo ou não o que os outros fazem. Assim, se houver relação de participar e aprender nos jogos e nos games, podemos dizer que a experiência lúdica também pode ser uma experiência de aprendizagem. Sabemos que determinados tipos de games oferecem diferentes tipos de participação e alguns se configuram como verdadeiros espaços de valorização da participação, e que também podem atuar como dispositivos de participação. No caso dos games, a noção de participação do interator se complexifica (Berry & Brougere, 2002) e se aplicarmos tal noção aos games perceberemos a importância do *compromisso* como um dispositivo que faz a criança se implicar no jogo. Nesse sentido, diversas atividades dos games podem ser entendidas como um meio/contexto que sugere e oferece diversas ações a fazer e que podem ser muito variadas e nem sempre foram feitas para aprender.

7. E isso implica outra questão: *a frivolidade ou a “não-productividade” dos games*. Como aceitar e pensar a frivolidade no sentido daquilo que é fútil ou sem importância na vida da criança na medida em que se quer “potencializar” e “rentabilizar” cada instante de sua vida? Como entender que a atividade pode ser frívola, gratuita, não-productiva e ao mesmo

tempo benéfica à criança? Para Brougère (1998), a relação entre jogo e educação é paradoxal e ambígua. É paradoxal pois ao mesmo tempo em que o jogo aparece como lugar potencial de aprendizagem por permitir à criança fazer experiências com certa liberdade de ação, é a própria frivolidade que permite o quadro mais amplo de tais experiências. É ambíguo porque certos jogos também se configuram como lugar de conformismo e adaptação à cultura existente reproduzindo certos padrões e estereótipos questionáveis sob diferentes pontos de vista. “Nada garante que a inovação, a abertura tenham nele [no jogo] papel importante. Consequentemente, o educador pode ter valores que não se contentam com o jogo. Eis o paradoxo: não se pode confiar totalmente no jogo, mas não se pode evitá-lo” (Brougère, 1998, p. 208).

Assim, se não estamos certo quanto ao valor dos jogos e games percebemos que certas aprendizagens parecem se beneficiar com eles. E isso explica a diversidade de reações favoráveis ou desfavoráveis em relação ao uso dos games na escola.

8. Outro argumento importante a considerar são os *possíveis efeitos* de certos videogames. A partir do entendimento de que a violência cada vez mais presente nas mídias reflete a sua presença na própria sociedade, Belloni considerada a violência como um meio legítimo e natural de interação social e resolução de conflitos (2004, p. 588). Ela reconhece que a complexidade das imagens violentas presentes na mídia e em alguns videogames (efeitos de luz, som, animação e edição digitalizadas) contribuem para a naturalização e banalização da violência, visto que certas cenas violentas muitas vezes são consideradas engraçadas e divertidas, mas pondera que elas também podem servir como elemento de reelaboração de valores e sentimentos, e uma forma legítima de solucionar conflitos. Ao fazer uma comparação entre os efeitos positivos e negativos dos videogames Ceccherelli (2012) constrói uma lista sobre os aspectos de positividade e negatividade dos videogames destacando o meio, os usos e os conteúdos. Ele estabelece uma caracterização do meio e da mensagem, como McLuhan (2007) propunha, e

entre as características estruturais e mediáticas do videogame e seus usos, tanto em relação aos conteúdos veiculados através de suas narrativas e objetivos de jogo, como em relação às consequências psicossociais geradas pelo uso excessivo. No entanto, se focalizarmos a dimensão ética e o sentido de identificação com os conteúdos violentos presentes em alguns jogos que geram comportamentos agressivos nos jogadores, necessariamente teremos que discutir suas possíveis implicações sociais, psicológicas e educativas.

Pecchinenda (2010) destaca que na cultura da simulação, entre diversas mudanças no imaginário coletivo e na percepção de si provocadas pelos videogames, é comum associar as “supostas influências” dos games a possíveis implicações que se manifestariam em comportamentos violentos. Alves (2005) tematiza a esse respeito e de certa forma desconstrói a posição linear e maniqueísta de que “imagem violenta gera violência”. Ela enfatiza a necessidade de entender tal questão mediante os aspectos sociais, econômicos, culturais, afetivos, etc., já que este fenômeno se constitui em uma linguagem que os sujeitos utilizam para dizer algo. Outros estudos argumentam que não há provas concretas dessa relação, como podemos observar no trabalho de Buckingham e Willet (2006). Considerando que a dimensão da ética e da estética podem se confundir na complexidade da recepção, tal relação dificulta a percepção de aspectos estruturais que permitem compreender o fenômeno e a lógica que se esconde atrás da aparência espetacular (Fantin & Correa, 2011). Além disso, é importante situar que tais comportamentos considerados violentos dependem muito da tipologia de jogos a que se referem. Afinal, os conteúdos, as posturas e as atitudes exigidas nos videogames se diferenciam também conforme sua modalidade: jogos de simulação, jogos de representação de papel, jogos de aventura, e muitos outros.

Diante das questões elencadas acima, poderíamos questionar tanto o fato de os videogames serem cada vez mais transformados em objetos de consumo, de ensino e de pesquisa quanto à propagação de conteúdos e valores presentes em certas narrativas dos videogames.

Poderíamos também tentar, sem sucesso, excluí-los do cotidiano das crianças e jovens que vivem na sociedade de consumo (Fantin & Correa, 2011), mas dificilmente isso contribuiria com uma visão crítica na perspectiva da mídia-educação em relação aos aprendizados culturais que eles propiciam. Afinal, tais aprendizados são construídos em processos de comunicação e interação ativa do sujeito com experiências que envolvem a recriação e ressignificação daquilo que percebem, vêem, ouvem, sentem em determinados contextos socioculturais.

3. Entre paisagens e práticas com os games na escola

Ainda que possamos problematizar a concepção de escola e de atividades de ensino, em diferentes pensamentos e reformas pedagógicas que buscaram superar tal dicotomia, a tensão a respeito das aprendizagens informais na escola permanece: se tais aprendizagens já possuem espaço fora da escola, será que cabe a ela garantir tal espaço em contraposição com as aprendizagens formais? Seria possível haver aprendizagem informal num espaço formal? Como preservar esses espaços informais quando a escola tende a formalizar? E ainda: Como articular projetos informais com projetos de educação formal sem formalizá-los?

Essas questões não são novas e diversas experiências têm buscado superar tal visão buscando integrar as dicotomias aparentes redimensionando não apenas a relação entre jogo e trabalho, mas integrando e ressignificando aspectos da vida informal nas aprendizagens escolares. A perspectiva da mídia-educação é uma das possibilidades que tem orientado diversas propostas no sentido de articular pedagogicamente os usos e as apropriações das mídias que cruzam as fronteiras do informal e formal em diferentes espaços, tanto na dimensão do ensino de crianças e na formação de professores, como na dimensão da pesquisa, da cultura (Rivoltella, 2006) e da alternância entre a aprendizagem formal da sala de aula e a informal que ocorre no tempo do lazer (Tufté & Christensen, 2009). Questões que precisamos refletir de forma clara para não correr o risco de “escolarizar o jogo” ou “aligeirar e banalizar o

ensino”. Se entendermos que o que é oferecido depende da forma com que o sujeito interage com o meio, veremos que o espaço da mediação é fundamental para assegurar as possibilidades de construção de outras narrativas a respeito dos jogos e games na escola.

Nessa paisagem complexa que discutimos acima, ainda há muito a pesquisar sobre a integração das aprendizagens informais que os games propiciam em espaços formais de educação. E isso implica ultrapassar certas fronteiras e percorrer os diversos caminhos dos jogos, dos games, da cultura lúdica e da educação de crianças nos diferentes espaços sociais que atravessam as aprendizagens da vida cotidiana e as margens do universo escolar.

A esse respeito, enfatizamos a possibilidade de aproximação entre os mais variados jogos e games por percebermos que no repertório lúdico infantil um encontro muito saudável acontece. Encontro da natureza com a cultura, da argila com o metal, da madeira com o plástico, do manual com o eletrônico, do analógico com o digital. Enfim, encontro do velho com o novo, do antigo com o atual, do moderno com o contemporâneo com todas as nuances e tensões que tais encontros promovem no movimento de permanência e mudança existente nas práticas culturais das crianças.

Para entender tal movimento, percorremos diferentes ênfases sobre o jogo buscando aproximações e distanciamentos a fim de entender a especificidade dos games. Nesse percurso encontramos paisagens e práticas sobre o jogo que sugerem certa tensão entre as ambigüidades e os paradoxos das teorias sobre os jogos com as possibilidades e integrações que as crianças podem construir quando brincam, sobretudo pela dimensão do desafio, da tomada de decisões e das regras que envolvem o contexto dos jogos.

A esse respeito, destacamos que os games promovem processos de identificação com valores e atitudes e mobilizam tanto aprendizagens quanto posturas éticas através de suas estratégias narrativas, de seus personagens, da construção de imagens e seus possíveis efeitos, levando-nos a problematizar determinados “modelos” e “identificações”. Em certos jogos digitais, os jogadores são levados (e

têm vontade de) a agir conforme as necessidades construídas pela narrativa oferecida (com seus objetivos, suas metas e missões) e desse modo, acabam por exercitar as posturas solicitadas no contexto dos videogames, em que *enfrentam riscos, defendem-se e arriscam-se* nas aventuras propostas, e com isso também aprendem seus conteúdos.

Enfatizamos também que tais práticas necessitam mediações pedagógicas, pois a construção de significações ocorre tanto a partir do videogame como a partir de seus conteúdos e de seus usos, e em contextos educativos tais processos precisam ser mediados a fim de enriquecer a experiência na perspectiva da formação humana. E nesse processo, o professor assume papel fundamental, sobretudo na perspectiva interdisciplinar do conhecimento que os jogos possibilitam em suas aprendizagens cognitivas, sociais e culturais, na construção de suas competências e nas reflexões críticas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a construção de aprendizagens que os jogadores processam em interação com as narrativas dos videogames ocorre de maneiras diferenciadas. Além das mediações dos conteúdos, *as aprendizagens com videogames dependem sempre de quem joga, quando joga, onde joga, como joga e o que joga*. Ou seja, as competências e os riscos dependem dos videogames, dos seus conteúdos, dos usos e sobretudo das mediações propiciadas. Afinal, se os games são compostos por uma estrutura de ações inter-relacionadas que o configuram enquanto tal, é difícil afirmar se a particularidade do conteúdo por si só desencadeia certas aprendizagens ou oferece determinados riscos, pois o contexto da construção de significados envolve o todo (sujeito, meio, artefato, conteúdo e uso), suas interações e suas possíveis implicações.

Nos games as crianças interagem com outras crianças mediadas pela tecnologia, e ao fazer isso, vão construindo suas competências midiáticas. Essa construção acontece em diferentes espaços e por isso a importância do olhar educativo nos espaços formais e informais de aprendizagem como busca de diálogo entre as práticas culturais que acontecem na família, na escola, nos diferentes espaços dos grupos de pares e da cultura a fim de construir outras

formas de mediação. Nesse movimento é possível pensar na emergência de um terreno fecundo de novas problematizações para melhor entender as relações entre jogos, tecnologias e mediações educativas e suas diversas formas de aprendizagem e comunicação na cultura.

Por fim, diante das diferentes paisagens e práticas vistas no decorrer do artigo e suas possibilidades de aprendizagens com, sobre e através do videogame, ainda temos muito a pesquisar sobre estas e outras relações. E considerar o game como potencialidade de um espaço ético e estético para as aprendizagens na escola sinaliza que ainda tem muito jogo pela frente...

Referências

- Alves, L. (2005). *Game Over*. São Paulo: Futura.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Editions Du Seuil.
- Belloni, M. L. (2004). Infância, máquinas e violência. *Revista Educação e Sociedade*, 25 (87), pp. 575-598.
- Belloni, M. L. (2010). *Crianças e mídias no Brasil*. Campinas: Papyrus.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus Editorial.
- Berry, V. & Brougère, G. (2002). V. *Play and virtual communities on internet*. (Acesso em 5/7/2013): http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/play_internet.pdf
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère, G. (2009). *Um olhar epistemológico e científico sobre o brincar (anotações pessoais)*. Florianópolis: Conferência na UFSC.
- Brougère, G. & Ulmann, A. L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF.
- Buckingham, D. (2000). *Creecer en la era de los medios*. Madrid: Morata.

- Buckingham, D. & Willet, R. (eds.) (2006). *Digital Generation*. London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Callois, R. (1990). *Lês jeux et lês hommes*. Lisboa: Cotovia.
- Ceccherelli, A. (2012). Videogiochi e apprendimento: tra medium e messaggio. Considerazione sull'uso didattico del videogiochi. *Rivista Scuola IaD, Ricerca & Tecnologia*, (6), pp. 92-112. Correa, E. (2010). *Aprende-se com videogames? Com a palavra os jogadores. Dissertação de Mestrado*. Florianópolis: UFSC, PPGE.
- Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. Milano: Il Mulino.
- Cruz, D., Nóvoa, R. & Albuquerque, R. (2012). Games na escola: criação de jogos eletrônicos como estratégia de letramento digital. *Entre Ver*, 2 (3), pp. 127-150.
- Chaparro-Hurtado, H. R. & Guzman-Ariza, C. M. (2014). Los (múltiples) centros de la esfera: cultura, juventud y educación como aventuras contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 123 (2), pp. 691-701.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique: Du savoir Savant ao Savoir Ensignè*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Fantin, M. (2000). *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Fantin, M. (2006). As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. *Espaço Pedagógico*, 13 (2), pp. 9-24.
- Fantin, M. (2010). Confini e retórica del videogiochi nella scuola. *REM*, 2 (1), pp. 45-64.
- Fantin, M. & Correa, E. (2011). *Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo*. Caxambu: Anped. (Acesso em 13/7/2013): <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-356%20int.pdf>
- Forquin, C. (1993). *Cultura e escola: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gee, J. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gee, J. (2009). Bons videogames e boas aprendizagens. *Perspectiva. NUP*, 27, (1), pp. 167-178.
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Javeau, C. (2005). Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, 26. pp. 379-389.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.
- Johnson, S. (2005). *Surpreendente. A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Campus.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.
- Mackey, M. (2006). Digital Games and de Narrative Gap. In D. Buckingham & R. Willet (eds.) *Digital Generations*. London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Machado, A. (2007). *O sujeito na tela: modos de enunciação no ciberespaço*. São Paulo: Paulus.
- Martins, L. T. & Castro, L. R. (2011). Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 619-634.
- McLuhan, M. (2007). *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix.
- Murray, J. (2003). *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp.
- Oliver, M. & Pelletier, C. (2006). *Activity Theory and Learning From Digital Games: Developing na Analytical Methodology*. In D. Buckingham & R. Willet (eds.) *Digital Generations*. London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Orozco, G. (2006). *Aprendiendo con videojuegos*. São Paulo: III Congresso Educarede.

- Pecchinenda, G. (2010). *Videogiochi e cultura della simulazione*. Roma: Laterza.
- Pereira, L. (2008). O papel dos videogames no desenvolvimento de competências digitais. *Revista Comunicação e Sociedade*, 3, pp.135-144.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinarity study of children*. London: Routledge Falmer.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergencia de uma sociologia da infância: contribuições ao debate. *Perspectiva*, 20 (Especial), pp. 137-162.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2011). Filosofia del videogame: capovolgendo McLuhan. *Vita & Pensiero*, 6, pp. 110-115.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Santaella, L. & Feitoza, M. (orgs.) (2009). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcelos & M. J. Sarmiento, (orgs.) *Infância (in) visível*, (pp. 25-49). Araraquara: Junqueira Marin.
- Sarmiento, M. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In M. Sarmiento & M. Pinto (orgs.) *As crianças-contextos e identidades*, (pp. 7-28). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Sirota, R. (2007). A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*, 25 (1), pp. 41-56.
- Sutton-Smith, B. (1998). *The ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Tractenberg, M. A. (1990). A escola como organização complexa. In M. A. Tractenberg, *Sobre educação, política e sindicalismo*, (pp. 35-53). São Paulo: Cortez.
- Tufte, B. & Christensen, O. (2009). Mídia-educação: entre teoria e a prática. *Perspectiva* 27 (1), pp.97-139.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.