

Jogo digital: refletindo sobre seus limites e possibilidades na Cultura e na Educação¹

Maria Isabel Leite

O que caracteriza um jogo? Qual a especificidade dos jogos digitais? É possível ser jogo e, ao mesmo tempo, educativo? Podem os jogos favorecer os processos de apropriação e produção de conhecimentos em qualquer área do saber? Crianças aprendem brincando? Partindo destas questões mais amplas, este texto busca problematizar os usos, limites e potencialidades dos jogos digitais desenvolvidos por instituições culturais e educativas.

Opto por iniciar destacando uma perspectiva conceitual que entende a Educação como não descolada da Cultura, imersa na dinamicidade do mundo, em permanente transformação, fruto de multifacetadas interações. Ou, como diz Duarte Jr. (1995), uma Educação que “compreende também o ambiente cultural no qual o indivíduo vive, na medida em que lhe possibilite ou lhe vete a constituição de um sentido (o mais amplo possível) para sua existência”, ou seja, que deve ser pensada imiscuída à “circulação de ideias, significados e sentidos, no interior de uma cultura” (p.17).

Como pesquisadora e educadora, entendo que a Educação – seja ela no âmbito das instituições de Educação formal, ou não-formal – deve proporcionar alternativas que levem os diferentes sujeitos, não apenas à abstração de conceitos, mas também à resolução de problemas. Ao mediar a relação das crianças-estudantes com os saberes escolares, ou dos visitantes de um museu com o conhecimento ali instituído, os professores e as professoras / mediadores e mediadoras deveriam buscar conectar seus conceitos científicos e/ou artístico-culturais à vida cotidiana, apontando, ainda, para diversas relações entre as diferentes áreas de conhecimento, ou linguagens, de forma a tecer uma rede de significações, uma teia de hipóteses, saberes e fazeres. Neste sentido, é perceptível que currículos, propostas museais e livros didáticos não estão totalmente sintonizados com o mundo contemporâneo – principalmente com o desenvolvimento tecnológico da sociedade –, exigindo dos sujeitos, estudantes e/ou visitantes, com frequência, uma grande quantidade de dados, informações e certezas/verdades, muitas vezes estéreis, descontextualizadas e sem significação. Faz-se necessário abandonar estes padrões tradicionais e introduzir outro *modus operandi* que desperte a curiosidade dos meninos e das meninas, favoreça a formulação de questões e

¹ Este texto incorpora trechos de LEITE&BODIN, 2013; LEITE&FLORES, 2013; LEITE&UGGIONI, 2013.

problematizações, e estimule seu raciocínio – e os *games* podem ser uma opção nesta trajetória.

Por que falar de *games*?

A Educação não é descolada das demandas da sociedade. Entretanto, o ritmo das mudanças sociais tem sido mais acelerado do que o educacional, evidenciando que hoje temos uma instituição educativa 1.0, com educadores e propostas pedagógicas 2.0, para estudantes e demandas 3.0.

Explicando melhor essa terminologia, Legel (2013) sinaliza que antigamente crianças moravam em campos ou povoados; brincavam ao ar livre, junto às mesmas pessoas na escola, nas ruas, nas situações de convívio social; e se utilizavam de rudimentares instrumentos em suas ações de brincar, estudar, ou nas tarefas laborais familiares. Embora algumas frequentassem a escola, seus maiores aprendizados eram no seio familiar e comunitário, transmitidos como experiência, de geração para geração. Era *uma sociedade e uma Educação 1.0* – isto é, tudo se circunscrevia num mesmo universo.

As duas Grandes Guerras trouxeram mudanças e fizeram com que as pessoas também alterassem seus modos de viver. A Revolução Industrial abriu portas de fábricas, e homens e mulheres saem de seus microcosmos e passam a fazer trabalhos repetitivos, em lugares que não mais suas propriedades. Trabalhavam geralmente sozinhos, supervisionados de perto, com ferramentas específicas e pouca conexão e troca com o mundo exterior. Na escola, também se buscou grupos homogêneos, as mesmas tarefas, repetitivas, centradas na supervisão direta do(a) professor(a). Os instrumentos utilizados eram semelhantes aos do trabalho: mesas, papel e lápis. Era *uma sociedade e uma Educação 2.0* – ou seja, as experiências de vida privada e de trabalho se circunscrevem em dois universos.

Hoje, nos ambientes laborais, cabem aos robôs os trabalhos repetitivos e desconectados, pois as pessoas se debruçam sobre problemas nunca vividos e se agregam em pequenos grupos na busca de soluções conjuntas. As informações vêm pulverizadas, requerendo uma comunicação ampla, intensa e ágil. É a *sociedade 3.0* – cujas experiências se consubstanciam em redes e conexões mundiais. Mas a Educação tem acompanhado este processo? Como seria uma *Educação 3.0*? Seria aquela com foco voltado não mais aos conteúdos, mas à produção crítica dos mesmos; não mais ao ritmo individualista e isolado, mas coletivo e compartilhado; não mais à repetição, mas à criação. Em suma, considerando que a Educação tem que andar lado a

lado com as demandas sociais, faz-se urgente sua revisão – tanto do ponto de vista conceitual, quanto metodológico. E os *games* podem ter importante papel nestas mudanças.

Brincadeiras, jogos e *games*

O brincar e o brinquedo criam na criança uma nova forma de desejos. Ensinam-na a desejar, relacionando seus desejos a um mundo fictício, ao seu papel no jogo e suas regras.

Lev Vygotsky (1984)

Para a criança, a fantasia, o jogo, as brincadeiras e os brinquedos não são apenas despertados pelo mero prazer ou diversão que possibilitam, mas sim por uma necessidade, de cuja realidade a imaginação e o ato criativo derivam. Entretanto, cabe salientarmos que a realidade coloca-se apenas como um parâmetro, e não como uma fonte única, pois as crianças, nas brincadeiras, não somente repetem seu cotidiano, mas também podem criá-lo ou reinventá-lo de acordo com seus anseios.

Se nossas questões básicas passam pelo jogo, e se consideramos a criança como sujeito lúdico, é importante esclarecer melhor estes conceitos.

O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração. (KISHIMOTO, 1993, p.11).

Com base em Huizinga (2008, p. 16), destaco as características fundamentais do jogo, como uma atividade

(...) praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Ao compartilharmos com Kishimoto que *brincadeira* é a “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (2006, p.18), podemos também defini-la como o lúdico em ação. Ainda sobre brincadeiras, Pozas (2011, p. 45) acrescenta que se tornam espaços de criação, exploração, inovação, nos quais a criança pode descobrir outras possibilidades e suas próprias competências. A autora ressalta, ainda, um aspecto relevante do papel do brincar na teoria vygotskyana: “nos primeiros anos de vida da criança, [brincar] é uma atividade predominante, a qual constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal”.

Entendemos o jogo e a brincadeira como das mais ricas expressões da cultura infantil.

Brincando e jogando, meninas e meninos podem dar significação às suas experiências, recriar o mundo, ser criador e criatura. Por meio de seus jogos e brincadeiras, crianças percebem mais

concretamente a dimensão da diversidade humana; de suas diferentes redes de pertencimento; dos diversos papéis de cada um na história. Nos jogos e brincadeiras, a criança pode se colocar em múltiplos papéis, alargando a fronteira entre fantasia e realidade, e também exercitando seus valores sociais.

Mas têm os jogos digitais, ou *games*, estas mesmas características? Moita (2007) diz que esta fronteira entre fantasia e realidade também pode ser aumentada nos *games*, com a diferença de que estes são artefatos tecnológicos que consistem em um conjunto de atividades que envolvem um ou mais jogadores e possuem metas, desafios e consequências. Para Levy (1999), uma das principais especificidades dos jogos digitais e que os distingue dos demais é seu alinhamento à cibercultura – alinhamento este que trouxe certo estranhamento e descrença

(...) em um primeiro momento pelo menosprezo e pela avaliação apocalíptica tanto dos teóricos e críticos da cultura quanto dos leigos. Partia-se da convicção – que também subsidiou, tempos atrás, as críticas aos programas de televisão – de que o videogame é vulgar, banal e nocivo, por estimular comportamentos agressivos e a violência nas crianças e jovens. (SANTANELLA, 2009, p. 10).

Hoje é maior o contingente de pessoas que enfrenta o desafio e o desconforto e procura refletir sobre a infância contemporânea, povoada de meninos e meninas nativo(a)s digitais. Sarmiento (2007, p. 23) nos ajuda a perceber que as crianças “não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos ativos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas”. Portanto, é também nestas e por meio destas tantas atividades lúdico-tecnológicas que as crianças podem experimentar outras maneiras de reinventar o mundo real. Afinal, ao acreditarmos ser a brincadeira “uma aprendizagem social que pressupõe relações e encontros, esta seria, certamente, a forma mais interessante de se viabilizar o desenvolvimento cognitivo da criança” (POZAS, 2011, p. 29).

Basicamente, teço aqui a concepção de *games* como brincadeiras digitais com regras que têm condição de vitória e de derrota; peças (nos jogos digitais são geralmente os personagens/avatars); tabuleiro/arena (que no caso digital é o cenário); objetivo; regras (no *game*, às vezes são imperceptíveis); e obstáculos. Cabe destacar que este conceito denota que nem tudo que é digital e interativo é *game*.

O mercado de *games*

Mas o que existe no mercado de *games* entende Educação&Cultura como inseparáveis e complementares?

Analisando jogos educativos digitais disponíveis no Brasil, percebe-se que a maioria se resume ao certo/errado, alicerçados em metodologias de repetição mecânica – modelos bem estruturados na chamada Educação 2.0. E isso leva diretamente ao estudo de Slusser (2013), que chama atenção para um dos problemas mais comuns nos *games* – desfocar do objetivo de aprendizagem. Quando se favorece a ação motora, a percepção viso-motora ou a destreza, rapidez e habilidades deste tipo, tira-se do foco do conteúdo. Jogos de rapidez acabam estimulando uma ação aleatória e uma resposta randômica do jogador, distanciando-o do objetivo inicial.

Este cenário parece muito próximo ao que Fortuna (2000) analisou, criticando que alguns jogos educativos se colocam no mercado como *jogos* apenas como uma “isca” para fisgar o desejo dos estudantes, camuflando propostas didatizadas, escolarizantes, enciclopédicas, desconfigurando o caráter prazeroso e espontâneo inicialmente prometido. Segundo a autora, ao invés destes jogos terem como características “a espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade externa e interna, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa” (p. 153), eles representam o inverso.

Outro aspecto salientado por Slusser (op.cit.) em seus estudos, diz da importância do erro no processo de apropriação e produção de conhecimento. Se entendermos que a criança está construindo suas hipóteses sobre o mundo e seu funcionamento, consideramos que os erros cometidos, na realidade, são parte do processo de descobertas; passos do caminho que ela vai sedimentando ao longo de um percurso pleno de encruzilhadas e atalhos. Também as análises dos jogos educativos digitais disponíveis mostram que muitas vezes esterilizam o erro e o isolam da trajetória... Como isso se dá? Não apenas supervalorizando o acerto, por meio de estratégias competitivas e de premiações; como penalizando o erro com reprimendas e constrangimentos.

Mas em que as posturas supracitadas ajudam aos meninos e meninas em suas problematizações? Em que estas atitudes favorecem seu pensamento crítico, analítico e divergente? Coaduno com Demo (1990), que enfatiza a importância de se favorecer o caráter investigativo nos processos de apropriação de saber, não nos importando se ligados aos objetivos formais, ou não-formais de Educação.

Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é, sobretudo, aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando notas [*nos museus*], mas aprende-se de verdade quando se parte para elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo. (p.43 – adendo meu).

Gee (2013) vai além na crítica e sinaliza que um dos maiores problemas destes *games* educativos que estão disponíveis no mercado é que muitos deles sequer se enquadram na categoria jogo; e tampouco foram criados por *game designers*, mostrando-se materiais estritamente informativos e de pouca, ou nenhuma, relação com jogos, ou qualquer proposta lúdica.

Pensando em *games* educativos de forma diferenciada

Há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar.

Walter Benjamin (2005)

Entendo que seja importante oferecermos às crianças diferentes desafios que desenvolvam sua capacidade de observação, de diferenciação, de escolha e organização. Por exemplo, é bom que a criança possa identificar atributos, criar organizações próprias a partir deles e, sobretudo, expressar a razão de certos elementos não fazerem parte de determinado grupo. Desta forma, está exercitando de forma lúdica e significativa, sua capacidade de organizar, compreender e ressignificar o mundo que a cerca. Da mesma maneira, é desafiador que ela estabeleça a relação entre elementos, compreendendo conceitos, causa-efeito, diferentes olhares e pontos de referência, hierarquia de valores... Ao enfrentarem desafios em *games* educativos deste tipo, meninos e meninas não apenas impulsionam a razão, como a imaginação, e ampliam sua capacidade de descrever, perceber e compreender os elementos que fazem parte do mundo em que vivemos, estabelecendo diversas relações entre eles, onde estão, de que forma eles são, para que servem, melhor contextualizando seu conhecimento e, ainda, tendo a possibilidade de exercer diferentes papéis sociais – o que, geralmente, é um prazer para a criança.

Parece claro que uma das nossas maiores preocupações para a criação de *games* desta natureza é dosar a situação-problema. Temos que considerar que há coisas que a criança já faz sozinha, pois estão no seu *nível de desenvolvimento real*²; outras que consegue fazer com a ajuda de terceiros, pois estão em seu *nível de desenvolvimento potencial*; como há ainda as que, mesmo recebendo ajuda, o jogador não as faz, pois estão fora de sua *zona de desenvolvimento proximal*. Neste sentido, calibrar bem os desafios e suas dificuldades é um ponto chave para o sucesso dos jogos: se fáceis demais, tornam-se enfadonhos e perdem seu caráter desafiador; se difíceis demais, tornam-se tão distantes da realidade e sem significação,

² Perspectiva Histórico-Cultural.

que levam à desistência da criança. Portanto, desafios na dose certa são fundamentais! Gee (2013) enfatiza a importância de os *games* educativos amalgamarem os desafios de aprendizagem aos jogos e não caírem no erro de fazer perguntas separadas, ou ao final – reproduzindo o modelo de testes escolares. Defende também que não apenas a dimensão cognitiva (ou estética&poética) do conhecimento, mas também a social deve ser trabalhada, como a cooperação, por exemplo. Complemento sua análise defendendo que também a esfera afetiva tem que ser considerada, uma vez que compactua com a premissa vygotskyana de que conhecimento e afetividade caminham juntos, e daí não defendo as repetições ou a pressão psicológica pelo acerto e, sim, sugiro enfrentamento das dificuldades como etapas passageiras e superáveis, e os sucessos como conquistas compartilháveis a serem celebradas; de forma que assim se possa valorizar a autonomia, a autoconfiança e autoestima dos meninos e das meninas-jogadores.

Para Gee (op.cit.), colocar o jogador em situação de reflexão e tomada de decisões – ou seja, fazendo escolha – é fundamental! Sua posição vem reforçar o rosário dos que defendem as habilidades requeridas para o sujeito do Século XXI: não mais pessoas que tenham conhecimentos enciclopédicos, acumulando fatos e datas de maneira isolada; mas pessoas que saibam analisar criticamente os fatos e seus contextos, de forma a poder dar-lhes significação, e resolver problemas deles derivados, ou não, utilizando-se, para tal, uma rede de conhecimentos e pessoas.

Assim, entendo que para qualquer experiência de apropriação de saberes, os jogos educativos digitais são recursos a mais, complementares, que enriquecem a ação dos professores (no caso da educação formal) e dos mediadores (nas experiências de educação não-formal).

Considerando que as crianças são todas diferentes entre si e cada qual tem um jeito próprio de estabelecer suas relações e associações de ideias diante do mundo, é pertinente pensar que cada menino e cada menina fazem caminhos diversos para chegar num determinado ponto. Neste sentido, os *games* podem ser recursos interessantíssimos que vão apresentar conceitos sob outro prisma – recursos importantes para estarem lado a lado com livros, materiais concretos, outros jogos e tantas variadas formas de apropriação de conhecimento.

Mas por que os *games* educativos ainda não se apresentam como aliados prioritários nas ações pedagógicas? Sem sombra de dúvida, o maior obstáculo ainda é a resistência de alguns docentes/mediadores... Primeiramente à ideia intrínseca de que a adoção de jogos traz certa “diluição” do seu poder-de-comando (pois ainda muitos educadores – escolares e museais – se estruturam na perspectiva de eu-sei *versus* você-não-sabe). Defender a participação dos

games educativos nos processos apropriação e produção de conhecimentos é tomar a criança como sujeito reflexivo e destacar a infância como categoria social deste ser criança, sublinhando sempre suas potências – potencial de reflexão, de produção e apropriação crítica de cultura, de diversidade de olhares. Este olhar sobre a infância é coerente com a concepção de crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, lúdicos, que vivem as múltiplas infâncias contemporâneas, diversas entre si, com especificidades que as diferenciam dos adultos – sujeitos da linguagem e da memória; capazes de expressar-se nas mais variadas formas e, assim, de construir entendimentos compartilháveis – constituindo, diante de espelhos que ao mesmo tempo refletem e refratam, suas relações de identidade e alteridade.

Ou seja, pensar nas crianças como sujeitos brincantes, curiosos, protagonistas em seus processos de apropriação e produção de saberes é deflagrar uma reversão no paradigma estabelecido da relação adulto-criança – relação já tão endurecida e socialmente marcada pelas esferas implícitas (e explícitas) de poder e por tensões geracionais que a atravessam. Sarmento (2008) chama atenção, neste caso, para o conceito de “alteridade cultural” entre crianças e adultos.

Ainda retomando a questão da resistência ao uso de jogos educativos nos processos pedagógicos, também, no caso dos jogos virtuais, há a resistência ao uso da tecnologia. Max Planck, por muitos considerado o pai da Física Quântica, falou certa vez que “A Ciência avança, funeral a funeral...” – arraigado que somos às nossas verdades e teorias, tememos colocá-las em cheque e nos abrir para o novo. E a produção do conhecimento é feita justamente a partir do novo e por isso requer essa abertura. Assim é a EduTech; assim será a gamificação nos museus e espaços culturais.

Aliás, poder mostrar aos professores e mediadores o quanto os jogos educativos digitais podem oferecer propostas que dialogam com aquelas que fazem em suas práticas cotidianas é uma maneira de quebrar o gelo. Muito do que estou aqui propondo para os *games* já é feito por estes profissionais e, perceber estas aproximações, os tira do campo do desconforto e os recoloca na esfera do familiar, causando menos estresse e ansiedade; deixando-os menos ameaçados. Ainda na perspectiva de acolher a multiplicidade de interesses, saberes e fazeres, é interessante perceber os jogos digitais educativos como ferramentas que mais facilmente possibilitam que as crianças possam ir além, avançando autônoma e paulatinamente.

Acredito que seja mister introduzir os *games* nos sites museais a fim de que eles venham reforçar uma quebra de paradigmas – ou seja, que possam evidenciar o processo criador, em detrimento do sistema de reproduções ora instalado; que possam alavancar propostas

baseadas em situações-problema, e não ficarem a serviço de repetições mecânicas, reducionistas e simplórias. Cabe finalizar, concordando com Gee (2013) – bom seria que as empresas fabricantes de jogos digitais educativos não se submetessem a repetir na *web* aquilo que já fazem no mundo físico; mas que efetivamente contribuíssem, trazendo para os museus e espaços culturais aquilo que as crianças demandam para tornar mais efetivos e significativos seus processos de apropriação e de produção de conhecimento. Isso seria um grande passo na direção de mudar a relação que algumas pessoas ainda têm com o espaço museal.

A criança, sozinha, em par ou em grupos, brinca, sonha e devaneia, impulsionando permanentemente sua imaginação. Sarmiento (2007) salienta que a imaginação infantil ainda é por muitos entendida como déficit, isto é, numa perspectiva etapista de desenvolvimento humano, o pensamento mágico ou imaginativo precede o pensamento lógico-racional. Nesta corrente, este último seria uma etapa ulterior ao primeiro, um alvo a ser alcançado. Vendo sob este prisma, o pensamento imaginativo é encarado com desdém, como algo a menor, algo a ser superado. Diferentemente, saliento a importância da imaginação e entendo que os jogos educativos digitais e as múltiplas experiências deles decorrentes favorecem o afloramento da fantasia, coadunando com Jobim e Souza (1996) de que esta “trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois impulsionada pelo desejo, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida” (p.52). Uma vivência educativa-cultural cooperativa e solidária é um dos veículos de emancipação e transformação sociais disponíveis, e uma característica muito marcante nos processos de apropriação e produção das culturas infantis.

Por fim, vale lembrar que, nos jogos digitais a que as meninas e meninos têm acesso no mercado, a pressa e a atividade de destreza são os aspectos normalmente mais solicitados. Mas considero fundamental que se ofereça às crianças algo diferente, que não coadune com a pressa e a superficialidade consumista e descartável da contemporaneidade. Defendo que sejam ofertados às crianças *games* educativos que deflagrem a necessidade de elas pararem, olharem, pensarem... E só depois agirem, colocando-as em contato com um sentimento diferente: uma profunda ligação com a oralidade, com as narrativas ancestrais. Uma possibilidade de encantamento, de transmutação mágica. E museus não são espaços de magia e encantamento?! 😊

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

DUARTE JR., José Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

FORTUNA, Tânia. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.F. & ZEN, D. (org). **Planejamento: Análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000 (p. 147-164).

GEE, James. **What's next? Learning research James Gee on games in school**. EUA, setembro/13. Disponível em: http://www.gamasutra.com/view/news/199510/Whats_Next_Learning_researcher_James_Gee_on_games_in_school.php Acesso em: 6 setembro 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância, In: KRAMER, S. & LEITE, M.I. (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas/SP: Papyrus, 1996 (p.39-56).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEGEL, Jim. **Educação 3.0 – quais os novos desafios para a gestão?** – palestra apresentada no GEDUC/SP, 2013 [anotações pessoais].

LEITE, Maria Isabel & BODIN, Susana. **Jogos digitais de Educação Matemática alicerçados na teoria Histórico Cultural: desafio possível?** 2013 [mimeo].

LEITE, Maria Isabel & FLORES, Celia. **Uso de games na Educação infantil: um olhar atento sobre uma perspectiva educacional 3.0** – texto apresentado no 2º ENGEDUC. Florianópolis/SC, 2013 [mimeo].

LEITE, Maria Isabel & UGGIONI, Juliana. **Jogos Digitais: uma alternativa de aprendizagem?** – texto apresentado na UFF. Niterói/RJ, 2013 [mimeo].

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOITA, F. **Game On: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração@**. Campinas/SP: Alínea, 2007.

POZAS, Denise Gay. **Criança que brinca mais aprende mais** – a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: SENAC, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. Introdução, In SANTAELLA, L & FEITOZA, M. (Org.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SARMENTO, M. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 (p. 19-40).

_____. **O lugar das crianças nas políticas públicas e na pesquisa** – participação em mesa redonda no 1º. Congresso Internacional em Estudos da Criança – Crianças possíveis; mundos reais. Minho/Portugal, fev/2008 [anotações pessoais].

SLUSSER, Jessica. **5 tips to successfully gamify your classroom or school**. EUA, agosto/13. Disponível em: http://gettingsmart.com/2013/08/5-tips-to-successfully-gamify-your-classroom-or-school/?utm_source=Smart+Update+9/6/13&utm_campaign=Smart+Update+9/6/2013&utm_medium=email Acesso em: 6 setembro 2013.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.