

Resumo

Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado (PPGACV-FAV/UFG) que estuda a relação de crianças e jovens com jogos eletrônicos desenvolvidos para divulgar marcas ou produtos. Debate o conceito de gamificação, as mudanças que ele acarreta para a relação das pessoas com o cotidiano e dá especial atenção a aprendizados que ocorrem a partir da interação com *games*¹. Através de autores que investigam relações entre jogos eletrônicos e educação, o artigo propõe a educação da cultura visual como base para estudos sobre *games* como pedagogias culturais. Trabalhando com crianças e jovens em interação com jogos, esta investigação examina e reflete sobre os sentidos que esses sujeitos dão a essas experiências. Palavras-chave: *Games*, interação, educação da cultura visual, pedagogias culturais.

Abstract

This paper is part of a doctoral research (PPGACV-FAV/UFG) that studies the relation of children and youth with electronic games designed to divulgate brands and products. Discusses the concept of "gamefication", the way it influences the individual's relation with daily life and gives special attention to learnings that occur through the interactions with games. Based on authors that investigate relationships between games and education, this text proposes visual culture education as central to examine games as cultural pedagogies. Working with kids and teens while interacting with games, this study reflects and analyzes about the meanings these subjects give to these kinds of experiences.

Keywords: Games, interaction, visual culture education, cultural pedagogies.

Gamificação: abrindo veias no cotidiano

O emprego do princípio dos jogos a situações cotidianas tem crescido de maneira exponencial desde o final do século XX, dando origem ao termo *gamification* ou, numa versão aportuguesada, *gamificação*. A palavra foi usada pela primeira vez em 2008 por empresas de mídias digitais (DETERDING et al, 2011). Seu uso é controverso gerando sentidos pejorativos que surgiram entre os *designers* de jogos eletrônicos e as indústrias midiáticas (idem). Além disso, há contradição, pelo fato de que este princípio também é aplicável a atividades não eletrônicas.

Deterding et all (2011), apontam dois tipos de abordagem passíveis de explicação para o fenômeno da *gamificação*. A primeira, mais pontual, situa a influência dos (*video*)*games* e seus modos de interação na vida cotidiana. A segunda, mais abrangente, ressalta os tipos de interação e as experiências positivas que os (*video*)*games* oferecem motivando os jogadores a permanecerem engajados em experiências intensas e duradouras – embora não necessariamente experiências eletrônicas.

A segunda abordagem parece ter maior alcance. A empresa Bunchball (que se apresenta como líder em gamificação no mundo), por exemplo, resume

¹ Neste trabalho consideramos *game* sinônimo de jogos eletrônicos.

o termo da seguinte maneira: “aplicar mecanismos dos *games* a atividades que não são jogos para mudar o comportamento das pessoas²” (BUNCHBALL, 2010, p. 2) e afirma que é possível usar essa dinâmica no mundo dos negócios, da política e da educação, entre outros, para gerar participação e engajamento. Em artigo sobre *gamificação* e educação, Lee & Hammer (2011) definem o termo como a aplicação de mecanismos, dinâmica e estrutura de jogos para promover comportamentos desejáveis. Os autores focam sua atenção nas possibilidades abertas ao campo da educação.

A *gamificação* pode ser e, de certa forma tem sido, aplicada a disciplinas escolares para facilitar o aprendizado, já que, por meio de jogos, sejam eles digitais ou não, os estudantes – em vez de aprender por abstrações – aplicam os conteúdos a situações simuladas da realidade (SHAFFER et al, 2004, p. 4 e 5). Usos industriais, militares e acadêmicos também tem acontecido porque “simuladores de jogos são muito eficientes (e economicamente viáveis) para o treinamento de soldados, pilotos, motoristas, pois evitam que o ser humano coloque em risco a própria vida em um treinamento inicial de algo perigoso e pouco conhecido” (MENDES, 2006, p. 10). Exemplos de gamificação foram desenvolvidos e postos em prática por empresas como a multinacional Volkswagen. O site da indústria automobilística <www.thefuntheory.com> disponibiliza experiências filmadas que mostram o divertimento levando pessoas a mudar sua relação consigo mesmas, com o meio ambiente e com atividades físicas. Em um dos vídeos (figura 1), os degraus da escadaria de uma estação de metrô foram transformados em teclas de piano que emitiam sons musicais. A ideia era incentivar hábitos mais saudáveis como, usar a escada fixa em vez da rolante. Mesmo exigindo mais esforço, o piano se tornou preferência absoluta em relação à escada rolante situada a seguir.

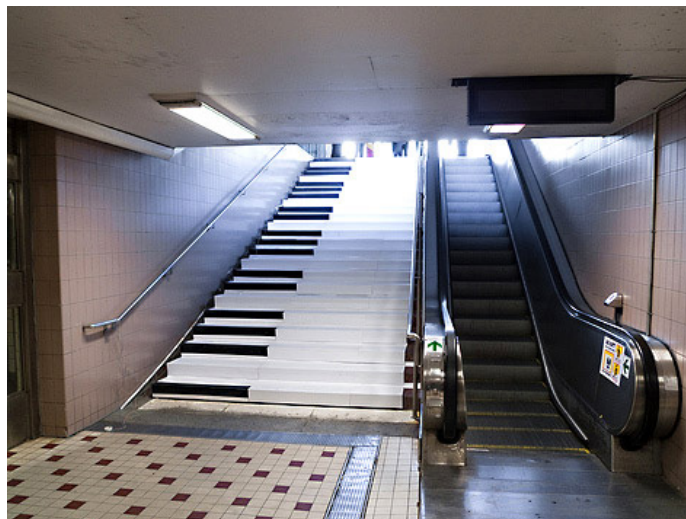


Figura 1 - Escada piano, parte do projeto ‘the fun theory’ da empresa Volkswagen.

Por oferecer potenciais de usos variados que incluem desde aplicações analógicas a eletrônicas, neste texto, adotaremos o conceito de *gamificar* em seu sentido mais amplo conforme proposto por Deterding (2011), Bunchball (2011) e Lee & Hammer (2011), ou seja, a aplicação do princípio dos jogos a tarefas – sejam elas virtuais ou reais – tornando-as prazerosas e envolventes.

² No original: “*gamification* applies the mechanics of gaming to nongame activities to change people’s behavior”.

Roger Silverstone (2005), com a inquietante pergunta que dá título ao seu livro, “Por que estudar as mídias?”, chama atenção para o avanço de objetos como a TV e o computador sobre o nosso cotidiano. O autor adapta a noção de *encantamento*³ de Alfred Gell às mídias, ao considerar que as sociedades contemporâneas “encontram na tecnologia uma fonte e uma esfera de magia e mistério” (p. 49). De acordo com Silverstone, as tecnologias midiáticas tem um grande poder sobre o nosso imaginário: geram aflição, dependência e alegria, por exemplo. O autor considera necessário “começar a ver a *tecnologia como cultura*: ver que as tecnologias, no sentido que inclui não só o quê, mas também o como e o porquê da máquina e seus usos, são objetos e práticas simbólicos e materiais, estéticos e funcionais” (idem, p. 50). Ao considerá-los como mídia e tecnologia, torna-se necessário lançar sobre os *games* um olhar crítico que ajude a vislumbrar e compreender seu papel cultural na sociedade de hoje.

O grande alcance dos jogos eletrônicos está gerando mudanças socio-culturais e criando um novo ambiente midiático. Podemos dizer que hoje, esses artefatos estão inaugurando uma nova matriz cultural. Ao serem tratados com matriz cultural, faz-se necessário esclarecer a noção de cultura que utilizamos ao considerá-los artefatos culturais. Nesse sentido, assumimos o conceito de cultura como a produção social de significados que instauram formas de vida e políticas de identidade (HALL, 1997).

Apoiada nas ideias Hall e amparada pela compreensão de cultura proposta por Geertz, Shaw (2010) investiga como a mídia e a academia, a seu modo, abordam o que denominam “subcultura” dos *games*. Embora apresentem discordâncias sobre o(s) perfil(s) do(s/as) jogador(es/as), jornalistas e pesquisadores concordam que o universo dos *gamers* é caracterizado pelo uso de jargões, senso de solidariedade e até mesmo modos de vestir (idem/figura 2), ou seja, é marcado pela produção e comunhão de significados culturais.



Figura 2 - Camiseta usada por possível jogador. Em tradução livre: Eu não preciso de uma vida. Eu sou um jogador, tenho muitas vidas.

3 “Ele [Gell] a emprega para descrever as tecnologias de encantamento que os humanos criaram para ‘exercer controle sobre as ideias e ações de outros seres humanos’ (GELL, 1988, p. 7), referindo-se (...) a todos os artefatos intelectuais e práticos que surgiram para nos permitir expressar toda a gama das paixões humanas” (SILVERSTONE, 2005, p.49).

O interesse e a preocupação com os *games* como produtos culturais já adentrou espaços considerados exclusivos do mundo da arte. Em 2012, o Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA), incluiu em seu acervo e disponibilizou para o público 14 jogos eletrônicos. A exposição apresenta os jogos como expressões contemporâneas de design criativo, mas, a curadora Paola Antonelli, em nota na internet, revela que sua compreensão vai além disso: “um jogo pode ser propositalmente projetado para treinar ou educar, para induzir a emoções, testar novas experiências ou questionar como as coisas são e pensar como elas poderiam ser”⁴ (ANTONELLI, 2012, s/p). A novidade e, para alguns especialistas, a ousadia do MOMA, gerou reações controversas. O crítico de cinema norte americano Roger Ebert, por exemplo, publicou o artigo *Video games can never be art*⁵, título que é autoexplicativo. Em resposta, Mendonça e Freitas (2011) resgatam o conceito de “experiência estética” de John Dewey (2010) para discutir as potencialidades dos jogos digitais, já que, de acordo com Dewey, “para ser considerada estética, uma experiência deve assumir uma dimensão singular ao promover o arrebatamento da criatura viva da experiência ordinária” (MENDONÇA E FREITAS, 2011, p. 149). Os autores afirmam que alguns jogos envolvem o jogador de tal forma que lhe permite vivenciar uma experiência estética.

Nessa discussão cabem vários argumentos, mas a própria existência da discussão reitera a importância dos jogos eletrônicos nas sociedades de hoje. Como artefato que participa do cotidiano de pessoas de várias faixas etárias, os *games* são parte de uma cultura visual contemporânea midiaticizada. Eles são capazes de articular significados e habitar o imaginário de tal forma que não é mais possível desconsiderá-los como força e potência nas experiências humanas (SILVERSTONE, 2005).

Para Moita (2005, p. 5), que estuda jogos eletrônicos relacionando-os ao currículo, às práticas e às motivações dos jovens de hoje, o que diferencia uma geração de outra não é somente a faixa etária, mas, principalmente, os conteúdos que cada uma delas simboliza. A autora explica que os jogos eletrônicos “representam para a cultura lúdica infantil e juvenil não só o que há de mais moderno e inovador em matéria de diversão eletrônica. Também aparentam ser a expressão cultural do processo de mundialização (...)”. Os videogames são, de acordo com esta autora, símbolos de uma geração globalizada, sem apego a tradições regionais e para a qual o lúdico está desterritorializado.

É evidente a relação entre a geração citada por Moita e aquela a que se refere Rushkoff (1999, p. 33 in ALVES L., 2005) denominando-a *screenagers*, geração que “(...) nasceu [a partir da] na década de 1980 e interage com os controles remotos, *joysticks*, mouses, internet, pensam e aprendem de forma diferenciada. Aprendem com a descontinuidade, aceitam que as coisas continuem mudando sem se preocupar com um final determinístico”. A geração *screenager* convive com os jogos na escola e

4 Do original: “A purposefully designed video game can be used to train and educate, to induce emotions, to test new experiences, or to question the way things are and envision how they might be”.

5 Em tradução livre: “Videogames nunca poderão ser arte”. Disponível em <http://blogs.suntimes.com/ebert/2010/04/video_games_can_never_be_art.html> Acesso em 08/03/2013.

contribuiu para a crescente invasão dos *games* nas salas de aula, situação que levou estudiosos da educação a investigar e discutir a influência dos jogos nesse espaço formal. Conforme Fantin e Correa (2011, p. 11) “concebidos como produções culturais, os *videogames* implicam produções de sentido que se dão a partir da articulação das esferas de produção, mediação e recepção”. Falemos então sobre como a geração *screenagers* tem recebido e aprendido com os *games*.

Que aprendemos com os *games*?

O panorama apresentado até aqui nos permite perceber que os *games* tem chegado, dentre outras áreas, aos campos da publicidade e da arte. A invasão desses espaços é uma mostra de que estamos modificando ou sendo modificados em relação a forma como lidamos com esses artefatos no cotidiano. Podemos afirmar que os *games ensinam*, mas, fica a pergunta: o que ou como eles ensinam?

Claúdio Mendes (2006, p. 10), ao discutir os jogos eletrônicos e o conceito foucaltiano de subjetivação, lista algumas preocupações de vários pesquisadores em relação ao que os *games* são capazes de ensinar:

(...) os jogos eletrônicos são considerados artefatos nada inocentes. Eles, segundo a literatura, educam de alguma forma: educam para o consumo (CABRAL, 2001); educam para a violência (CHILDREN & THE MEDIA, 2002; JOGOS DO MILÊNIO, 2001; AGUIAR, 2002); educam para os papéis de gênero (CHILDREN & THE MEDIA, 2002). De uma forma ou de outra, os estudiosos reafirmam seu papel pedagógico (PROVENZO JR. 1997; LOPES, 2000; PIRES, 2002)

O autor centra sua análise nas relações estabelecidas nas comunidades de jogadores e seu entorno (lojas, revistas, sites e programas dedicados a eles). Ele destaca dois aspectos da aprendizagem promovida pelos *games*: os jogos educam para o consumo a medida que *hard e softwares* se tornam rapidamente obsoletos e exigem atualização. Educam, também, o corpo, condicionando-o para uma economia de gestos e habilidades necessárias à interação com personagens e cenários (MENDES, 2006). O primeiro aspecto é relevante, contudo, não está intrinsecamente ligado ao uso dos jogos, mas, às indústrias que os produzem e promovem. Todavia, o segundo aspecto, demanda um pouco mais de atenção de nossa parte.

Mendes (2006) destaca como primeiro aprendizado necessário para o jogo a adaptação do corpo para captar e responder estímulos: posição das mãos sobre botões do *joystick*, atenção auditiva e visual para identificar sinais sonoros ou imagéticos e interpretar suas mensagens. Para ele, o domínio de tais técnicas conforma uma estratégia de governo, pois “a medida que o jogador aumenta sua capacidade de dominar as proposições do jogo, este se torna cada vez mais eficiente em educa-lo (idem, p. 72)”. Por outro lado, quanto mais hábil em relação aos comandos, mais o jogador pode autogovernar-se e resistir às formas de governo do jogo, ou, ainda, exercer poder sobre jogadores menos habilidosos.

Fantin e Correa (2011), também analisam o que se aprende com os *videogames*. As autoras enxergam o domínio de uma linguagem própria dos jogos (específica em cada título) como um aprendizado essencial para que haja interação. A medida em que sinais e movimentos visuais, sonoros ou mesmo táteis são decodificados, os jogadores podem organizar ideias e prever ações, ou seja, podem entrar de fato no jogo.

Na pesquisa, as autoras aproximam e/ou associam os *games* aos hipertextos, pois, os entendem como narrativas participativas em que o interator pode atuar – mesmo dentro de possibilidades pré-determinadas.

Diante de tais características (hiper)textuais, específicas dos videogames, podemos ensaiar algumas hipóteses em relação às possíveis habilidades necessárias para o que seria um “comportamento letrado” em videogame. Como com a leitura e escrita, os videogames envolvem um conjunto de habilidades e competências diversas: desde a capacidade de identificar o significado dos ícones até o planejamento de jogadas a partir de diferentes opções (FANTIN e CORREA, 2011, p.09).

Ao realizar a pesquisa de mestrado, Correa (2010) entrevistou um grupo de estudantes de ensino médio de uma escola pública e de uma escola particular questionando o que eles aprendem jogando *The Sims*⁶. Além de decodificar símbolos e organizar ideias, ela identificou entre as habilidades desenvolvidas, o reconhecimento de padrões, orientação espacial e seleção de informações pertinentes frente a vários estímulos simultâneos. A autora observa que a ideia de decodificar sinais se aplica, inclusive, à linguagem em que o jogo opera, pois, a aquisição de princípios básicos do inglês, informando sobre comandos sonoros ou escritos na tela, está listada entre as competências que os jogadores reconhecem como necessária. Alves L. (2005), em um estudo sobre jogos e violência, também identifica aprendizados apresentados pelos colaboradores da pesquisa:

Percebe-se nas narrativas dos autores e atores que se aprende porque há interação com o objeto do conhecimento, nesse caso, os *games*, que demandam respostas rápidas diante de constantes desafios que exigem soluções para os problemas, desenvolvendo estratégias, raciocínio lógico-matemático e um pensamento hipertextual, caracterizado por conexões e associações com diferentes janelas (ALVES, 2005, p.209).

Para o médico e neurocientista Ramon Cosenza (2009) há ganhos mensuráveis em relação à plasticidade cerebral daqueles que ele chama de nativos digitais, ou seja, a geração dos *screenagers* (RUSHKOFF,1999). Cosenza explica que essa geração tem a memória operacional⁷ constan-

6 *The Sims* é um jogo on line que simula a vida real. Os jogadores assumem o papel de personagens que interagem com família, vizinhança, trabalho e outros aspectos cotidianos da vida. A primeira versão foi lançada em 2000, mas, hoje existem versões temáticas, como a medieval e a de histórias.

7 Memória operacional ou memória de trabalho é a capacidade de manter na consciência as informações necessárias para realizar uma tarefa em andamento como, extrair o sentido geral de um parágrafo ao final de sua leitura, por exemplo (CONSEZA, 2009).

temente desafiada ao realizar várias tarefas simultaneamente. Segundo dados de uma pesquisa realizada em 2006, o pesquisador relata que, enquanto realizavam as atividades escolares, 84% dos adolescentes americanos escutavam música, 42% assistiam TV e 21% faziam duas ou mais atividades ao mesmo tempo em que estudavam. A realidade norte-americana não é a mesma de outros países, mas fica evidente que esta é uma forte tendência entre os adolescentes. De acordo com o resultado da pesquisa:

O envolvimento nessa quantidade de tarefas múltiplas, com seu fluxo contínuo de informação, requisição de ações paralelas e mudança contínua do foco de atenção, produz alterações no cérebro dos indivíduos que a elas se submetem. Naturalmente, com o treino, eles passam a ter maior habilidade. Essas pessoas desenvolvem, por exemplo, uma atenção periférica mais eficiente e conseguem responder mais rapidamente aos estímulos visuais (COSENZA, 2009, s/p).

Mendes (2006) soma aos aprendizados que os *videogames* proporcionam *saberes históricos e geográficos* e, principalmente, *saberes mitológicos e ficcionais* (grifos do original). Esses saberes estão relacionados com a temática ou, com o pano de fundo da trama que estrutura a narrativa do jogo. Como exemplo, podemos citar o *Endgame* - game em que 16 capitais de países da Europa estão sob ameaça terrorista e, para não seguir pistas erradas, é necessário uma noção clara de suas localizações; ou, ainda, *God of War*, no qual o jogador encarna Cratus e luta contra os deuses do Olimpo.

É importante ressaltar que os *games* não são desenvolvidos com a intenção de educar ou ensinar - exceto os jogos educativos - mas, mesmo assim, o fazem de modo indireto. Ao discutirmos sobre os aprendizados que eles proporcionam ou tornam possível, estamos buscando identificar e entender o modo como essas ferramentas/temáticas motivam e operam sobre adolescentes e jovens agenciando um tipo de cotidiano, visto que o fenômeno da *gamificação* tem se mostrado potente e efetivo.

Com as informações elencadas sobre o que se pode aprender com games, tampouco queremos ratificar influências somente positivas entre seus adeptos. O fato é que diante das novas mídias, computadores e consoles cada vez mais acessíveis econômica e tecnicamente, além de reconhecer o potencial formador/educativo dos *games*, é imprescindível aprender a lidar com eles em sua relação com a educação escolar/formal.

Cosenza, ao confirmar as vantagens dos jogos eletrônicos para o cérebro dos jogadores, também diagnostica problemas para essa geração. Sobre a memória operacional, por exemplo, ele diz:

Há evidências de que a memória operacional, mesmo sendo um pouco modificável, não consegue exceder determinados limites, pois o cérebro, que se desenvolveu ao longo da evolução de nossa espécie em um ambiente muito diferente daquele encontrado no mundo moderno, tem dificuldade no processa-

mento simultâneo de uma grande quantidade de informações. Além disso, ele não divide a atenção, mas faz uma alternância rápida entre os diferentes focos, o que leva a um retardo nas respostas e a uma perda na eficiência de processamento da informação (COSENZA, 2009, s/p).

O neurocientista também diz que há maior propensão a obesidade e diminuição das habilidades interpessoais nessa geração. Ele indica, ainda, que a recompensa imediata conseguida nos jogos torna os nativos digitais impacientes no que se refere às atividades que exigem concentração, como a leitura de textos longos e atenção durante as atividades escolares. Sobre a falta de interesse pelo estudo e, especialmente, pela escola, Lee e Hammer (2011) afirmam que, nos Estados Unidos, todos os anos pelo menos 1,2 milhões de alunos deixam de terminar o Ensino Médio e, a falta de compromisso, é avaliada como um dos principais motivos. No Brasil, a evasão chega a cerca de 3,5 milhões de alunos no Ensino Médio (dados de 2005) e as principais justificativas são, necessidade de entrar no mercado de trabalho, falta de transporte ou doenças, mas, também, desinteresse (LOPES, 2010).

Possíveis soluções para inibir ou reduzir a evasão de alunos brasileiros das escolas, dependem, principalmente, de questões estruturais. Mas é importante, também, criar estratégias que os motive e envolva com o ensino, apontando, de maneira clara, recompensas das aprendizagens no presente e não, apenas, a expectativa de “um futuro melhor”, abstrato e distante. Lee e Hammer (2011) sugerem que a gamificação do ensino pode ser de grande valia porque gera engajamento, proporciona aprendizados aplicados e valoriza o processo de tentativa e erro - princípio da pesquisa empírica.

Embora esteja indiretamente relacionada ao tema, a gamificação do processo de ensino não é o foco desta investigação. O objetivo é verificar as implicações que os *games* tem para os aprendizados relacionados às novas condições que a tecnologia cria e, de certa forma, tacitamente impõe. Nesse sentido, concordamos com Lee e Hammer (2011) ao afirmarem que a “gamificação vai fazer parte da vida dos estudantes nos próximos anos. Se pudermos guiar essa energia, motivação e potencial dos *games* direto para o aprendizado, podemos dar aos estudantes ferramentas para se tornarem recordistas na vida real⁸”. É a energia, motivação e potencial dos *games* que os tornam ‘pedagógicos’, no sentido que discutiremos a seguir, ou seja, uma compreensão dos *games* como pedagogias culturais.

Aprendendo a aprender com *games*: jogos como pedagogias culturais

Novos *games* surgem corriqueiramente e, na sua maioria, apostam no público infante-juvenil. As críticas, temores e combates que muitos críticos dirigem à publicidade infantil se estendem aos *games*, pois, de acordo com Nascimento (2010, p.31), persiste a ideia de vulnerabilidade das

⁸ Do original: “Gamification will be a part of students’ lives for years to come. If we can harness the energy, motivation and sheer potential of their game-play and direct it toward learning, we can give students the tools to become high scorers and winners in real life” (LEE and HAMMER, 2011, p. 4)

crianças em relação à mídia, de modo geral. Entretanto, não parece viável isolar as mídias da vida de crianças e jovens porque elas são consideradas centrais na cultura e na sociedade do novo milênio e estão presentes em todos os aspectos da vida cotidiana (SILVERSTONE, 2005). Diante desse cenário, Nascimento (2010, p. 32) aponta para “a importância de promover discussões, de cunho pedagógico, a partir do universo televisivo, atentando para as interpretações que as crianças fazem a partir do que assistem na TV”.

A educação da cultura visual, como campo transdisciplinar de estudos, busca entender e contextualizar como artefatos cotidianos, inclusive os extra curriculares, são capazes de ensinar/transmitir saberes e quais são eles. Um bom exemplo das propostas desse campo são os estudos de Giroux (2004) sobre o papel da Disney na constituição da cultura estadunidense. O autor alerta para a necessidade de abordar personagens e filmes da produtora porque os vê como pedagogias culturais. Ou seja, acredita que tais produções possuem tanta legitimidade e autoridade quanto espaços tradicionais de educação para ensinar valores e ideais às crianças.

Nascimento (2010) acompanha Giroux (2004) quando este afirma que não se deve negar às crianças os produtos Disney, mas, dialogar com elas sobre as construções erguidas subrepticiamente por essa marca:

(...) o império Disney deve ser visto como um empreendimento pedagógico politicamente engajado no espaço cultural da identidade nacional e na ‘instrução’ da mente das crianças. Isso não é sugerir que haja algo sinistro por trás do que a Disney faz, mas sim apontar para a necessidade de refletir sobre o papel da fantasia, do seio e inocência para assegurar interesses ideológicos particulares, legitimando relações sociais específicas e influenciando de maneira significativa a memória pública (GIROUX, 2004, p. 106).

Assim como as criações da Disney, os conteúdos dos *games* podem ser tratados como pedagogias culturais, ou seja, como “um conjunto de conteúdos formativos que não são administrados pelas vias tradicionais de educação formal, mas sim pelos meios de comunicação de massa, basicamente” (AGUIRRE, 2009, p. 165). Ao compreender os *games* como pedagogias culturais e inclui-los nos debates em sala de aula, educadores e pais estarão promovendo diálogos a partir desses artefatos *gamificados*, estratégia de sedução e envolvimento que tende a crescer entre essas crianças e jovens.

Diante desses argumentos, entendemos a educação da cultura visual como potencial norteador teórico para os diálogos entre professores e alunos sobre papéis socioculturais das mídias e, em especial, dos *games*. Nesse sentido, podemos dizer que o exercício da crítica no trabalho pedagógico com imagens, no contexto escolar, ajuda a visualizar alternativas em relação ao pensamento hegemônico, a ampliar horizontes transformando-os em territórios conceituais e imagéticos fecundos para a interpretação de sentidos, significados e visualidades. Ajuda, também, a criar condições para abalar convicções rígidas, sedimentadas, que omitem aos

alunos a possibilidade de compreender que o mundo da cultura, das imagens e artefatos visuais, ou seja, o mundo simbólico é frágil e dinâmico e, portanto, vulnerável às investidas daqueles que tem a pretensão de prescrever receituários educacionais para salvaguardar a escola dos demônios que rondam e/ou se manifestam como agentes indesejáveis na cena cultural contemporânea.

Referências

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

ALVES, Lynn. **Game Over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.

ANTONELLI, Paola. **Video Games: 14 in the Collection, for Starters**. Disponível em http://www.moma.org/explore/inside_out/2012/11/29/video-games-14-in-the-collection-for-starters/

BREA, Jose Luís. A tarefa da Crítica. In: **ArteCapital: O Estado da Arte**, 05/12/2007. Disponível em www.artecapital.net/home. Acesso em 11 mai. 2013.

BUNCHBALL. **Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior**. 2010. Disponível em <<http://www.bunchball.com/sites/default/files/downloads/gamification101.pdf>>

CORREA, E. **Aprende-se com videogames?** Com a palavra os jogadores. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.

CORREA, E; FANTIN, M. Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo. In: 34a Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. **Anais da 34a Reunião Anual da ANPED**, 2011. p. 1-16. Disponível em < <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-356%20int.pdf>> Acesso em 28 fev. 2013.

COSENZA, Ramon M. O cérebro diferente dos nativos digitais. In **Revista Patio**, n. 9, 2009. Disponível em <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5859/o-cerebro-diferente-dos-nativosdigitais.aspx?utm_source=Mailee&utm_medium=email&utm_campaign=2013%-2F10+EMM&utm_term=&utm_content=AREA++HUM++Edu++Vamos+falar+de+educacao+27%2F11> Acesso em 18 dez. 2013

DETERDING, S., KHALED, R., NACKE, L.E., DIXON, D. Gamification: Toward a Definition. In **Gamification Workshop Proceedings**, 2010. Vancouver, BC, Canada. Disponível em <<http://hci.usask.ca/uploads/219-02-Deterding,-Khaled,-Nacke,-Dixon.pdf>>. Acesso 16 set. 2012.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, pp. 87-108.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEE, J. J. & HAMMER, J. Gamification in **Education**: What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, 2011. Disponível em <<http://www.gamifyingeducation.org/files/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>> Acesso em 18 dez. 2013

LOPES, Noêmia. Como combater o abandono e a evasão escolar. In **Gestão Escolar**. Edição 7, 2010. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/como-combater-abandono-evasao-escolar-falta-alunos-abandono-acompanhamento-frequencia-551821.shtml>> Acesso em 18 dez. 2013.

MENDES, Cláudio L. Jogos eletrônicos. **Diversão, poder e subjetivação**. São Paulo: Papyrus, 2006.

MENDONÇA, Carlos Magno C. e FREITAS, Filipe Alves. A experiência singular dos jogos digitais: o video game em suas potencialidades estéticas. **Revista InTexto**. Porto Alegre: UFRGS, PPCCOM, n. 25, 2011. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/19802>> Acesso em 08 mar. 2013

MOITA, Filomena. **Juventude e jogos eletrônicos**: Que currículo é esse? Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/moita-filomena-jogos-eletronicos.pdf>> Acesso em 08 mar. 2013.

NASCIMENTO, Erinaldo. Visualidade e infância até os seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

SHAW, Adrienne. **What is videogame culture?** Cultural Studies and game studies. Games and Culture, 2010. Disponível em <<http://gac.sagepub.com/content/5/4/403.refs>> Acesso em 18 mar. 2013.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 1999.