

LETRAMENTO ELETROLÚDICO COMO CONSCIENTIZAÇÃO: bases teóricas para educar o jogar

Rafael Marques de Albuquerque

Bolsista do CNPq (Brasil). Universidade de Nottingham (Reino Unido)

Resumo

Este artigo propõe uma forma de interpretar o conceito de letramento eletrolúdico, sendo este a consequência de uma educação eletrolúdica, e esta, parte de uma proposta mais ampla de mídia-educação. Esta proposta considera que as pesquisas e discussões sobre as possíveis consequências de jogar jogos digitais, como por exemplo aprender através dos erros, aumento da atenção, ou aumento e agressividade, devem ser problematizadas no espaço escolar. Educação eletrolúdica deve, ainda, envolver os jogos digitais que os jogadores-educandos jogam de fato, para possibilitar que eles desenvolvam um processo ativo de jogar consciente, em que eles sejam preparados para ter uma prática mais proveitosa no contexto de seu entretenimento. Utilizando contribuições de Paulo Freire para a concepção do educando e do currículo, esta proposta conceitual objetiva inspirar futuras pesquisas empíricas em diversos contextos escolares que possam preparar o jogador-educando para mudar sua prática de jogar digital de acordo com sua vontade e de forma consciente. Considera-se que os jogos digitais exigem uma abordagem pedagógica própria que seja uma ponte entre os estudos sobre os efeitos do jogar digital e o jogador-educando, permitindo que ele se torne um agente das consequências do próprio jogar.

Palavras-chave: letramento eletrolúdico, mídia-educação, jogar consciente, letramento digital, jogo digital.

Abstract

This paper proposes an understanding of the concept of [digital] game literacy, considering it the consequence of [digital] game education, which is part of a broader media education field. This proposal considers that research and discussions in regard to the potential consequences of gaming – e.g. to learn through mistakes, improvement of attention, or aggression – should be problematized in the school environment. Gaming education should also involve the digital games which are actually played by the learners in order to enable them to develop an active process of reflective play, in which s/he is prepared to engage in a more worthwhile practice in the entertainment context. With contributions of Paulo Freire to the conception of learner and curriculum, this conceptual proposal aims to inspire future empirical research in diverse school contexts which may prepare the players-learners to change his/her gaming practice accordingly to his/her will, and with mindfulness. It is considered that digital games require a especial pedagogical approach which may be a bridge between the studies of gaming effects and the player-learner, allowing him/her to become an agent of the consequences of his/her own practice.

Keywords: game literacy, media education, mindful gaming, digital literacy, digital game.

1. Introdução

Nas relações sociais associadas com os jogos digitais - ou *video games* - há um impasse que já acumulou algumas décadas de existência: a prática do jogar digital pode trazer benefícios ou malefícios diversos ao jogador. Tanto em meios acadêmicos, na grande mídia e em relações familiares, as consequências do jogar são um tema de debate e dúvida. De um lado, o risco do aumento da agressividade dos jogadores, o vício, o fortalecimento de estereótipos de gênero e étnicos, o isolamento social, o sedentarismo; do outro, ambientes complexos de resolução de problemas que estimulam a aprendizagem, melhoramentos em processos cognitivos diversos como multitarefas e acuidade visual, além do aumento da autoestima, socialização, persistência; são tantas as maravilhas ou desgraças associadas ao jogar que pouco pergunta-se sobre o papel do jogador como um agente determinante nos resultados de sua própria prática. Isto é: o jogador, algumas vezes, parece ser mais um objeto do que um sujeito quando se discute os efeitos de jogar.

Para otimizar os potenciais dos jogos digitais que foram idealizados por gerações de autores (acadêmicos ou não) alguns investigam formas de projetar jogos de modo a promover, por exemplo, o pensamento crítico (FRASCA, 2001), reflexões epistêmicas (SHAFFER, 2006) ou aprendizagem no geral (KIILI, 2005). Este artigo aposta em um outro caminho, o de preparar os jogadores-aprendizes para que eles possam tornar reais todos os potenciais dos jogos digitais, principalmente jogos comerciais e que não sejam explicitamente educativos. Este ensaio pressupõe que os jogadores-aprendizes possuem significativa influência sobre seu hábito do jogo e consequências do seu jogar, e que o estímulo à reflexão e ao pensamento crítico sobre sua prática pode melhorá-la, tornando-a mais consciente e potencialmente mais benéfica.

A proposta aqui desenvolvida considera o ambiente escolar como um potencial facilitador deste processo de estímulo ao jogar consciente, e considera que letramento lúdico (ou letramento eletrolúdico) pode ser entendido como um jogar consciente, fundamentando-se em três pilares teóricos: 1) a mídia-educação, que tem como um dos objetivos desenvolver a relação entre o aprendiz e os meios por ele utilizados. A produção bibliográfica sobre mídia-educação frequentemente enfatiza as relações com a televisão, internet, e o texto impresso, enquanto os jogos digitais, embora mencionados, dificilmente são problematizados em suas especificidades; 2) a pedagogia crítica de Paulo Freire, no qual o autor prioriza o estímulo ao pensamento crítico, a autonomia do aprendiz, e a concepção de um currículo que inclua o universo do educando, e que para ele seja relevante, que aproxime aprendiz e aprendizado; 3) os estudos sobre as possíveis consequências do jogar sobre o jogador, sem posicionar-se como tecnófobo nem tecnófilo, considerando os potenciais do meio tanto para efeitos considerados positivos quanto negativos dependendo parcialmente da agência do jogador. O conceito de jogar consciente, então, define-se como um jogar que inclui um conhecer as possíveis formas de jogar e as diversas consequências que podem advir

destas práticas. Além disso, como na ideia do processo de conscientização de Paulo Freire (1970/2012), conhecer não se limita a um conhecimento estéril, mas como conhecimento que possibilita ao educando a ação e mudança de sua própria realidade, neste caso entendido como a escolha do jogo e da forma de envolver-se com ele. Jogar consciente é, portanto, conhecer e poder agir sobre o próprio jogar.

Neste artigo opto por usar o termo jogo digital (e não jogo eletrônico, ou *video game*) para definir o objeto, uso o termo jogar digital para definir a prática, e letramento eletrolúdico como esta competência de jogar aqui descrita, que é o resultado de um processo de educação eletrolúdica, da mesma forma que letramento midiático é o que se desenvolve com a educação midiática (ou mídia-educação)(BUCKINGHAM, 2003).

2. Fundamentação empírica e teórica

Esta seção será dividida em quatro: a primeira e a segunda apresentarão, respectivamente, hipóteses e estudos sobre os efeitos negativos e sobre os efeitos positivos do jogar. (e.g. aumento de agressividade, aumento da capacidade de resolução de problemas) A revisitação destas pesquisas se faz necessária porque o conceito de letramento eletrolúdico aqui proposto inclui a consciência dos potenciais efeitos do jogar, pois somente conhecendo-os pode o aprendiz refletir criticamente sobre sua prática e mudá-la ou aceitá-la conforme sua autonomia e vontade (ALBUQUERQUE e AINSWORTH, 2013). Parto do pressuposto de que o jogador possui o poder de mudar os resultados de sua prática, negando uma perspectiva fatalista de que a prática do jogo eletrônico/digital teria qualquer resultado irremediável, considerando que a natureza do jogador, do jogo escolhido por ele e da interação entre os dois são elementos que variam e podem ser alterados pela vontade do jogador, ao menos parcialmente. O objetivo da revisão que segue não é de dar respostas a estes embates acadêmicos que seguem, mas sim o de ilustrar algumas das problematizações que podem ser feitas ao aprendiz-jogador. Este trecho do artigo, portanto, caracteriza-se tanto como fundamentação teórica para a proposta como base para uma elaboração do que viria a consistir os conteúdos curriculares da atividade proposta.

A terceira parte desta seção coloca como a mídia-educação em geral dialoga com esta proposta, e a quarta discute o conceito central deste artigo, o letramento eletrolúdico, expondo outras versões e evidenciando as contribuições de pensamentos similares nesta proposta.

2.1 *Um jogar perigoso*

O hábito do jogar digital é um fenômeno de grande relevância para os estudos sobre as mídias, os jovens e a educação. Algumas pesquisas mostram que a vasta maioria dos jovens possui o hábito de jogar; nos Estados Unidos, por exemplo, chegando a números como 88% (GENTILE, 2009) até 97% (LENHART e colegas, 2008), enquanto pesquisas brasileiras chegaram a números similares: 84% (CRUZ, RAMOS e ALBUQUERQUE, 2012) e 83,6% (ALBUQUERQUE, 2011). Estas pesquisas sugerem panoramas de centros urbanos em Santa Catarina, e certamente outras realidades existem pelo país. Mas mesmo com este retrato parcial, torna-se fácil entender por quê pais e educadores demonstram preocupação quanto aos possíveis prejuízos que o hábito do jogo pode trazer para os jovens.

A violência nos jogos digitais é provavelmente o tópico que alimenta as discussões mais acaloradas nos meios acadêmicos, e o mais assustador fantasma para educadores e pais. Embora alguns pesquisadores considerem a relação causal entre jogos violentos e agressão como certa e comprovada (ANDERSON and BUSHMAN, 2001; ANDERSON et al., 2010), estas pesquisas também foram amplamente criticadas por pesquisadores como Ritter e Eslea (2005), Jones (2005), e Ferguson (2010a); o que sugere a emergência de uma abordagem menos simplista, como as pesquisas de Valadez e Ferguson (2012), Ferguson (2010b), Unsworth e colegas (2007), Jones (2005) no exterior, e Alves (2002; 2004) e Ramos (2008; 2012) no Brasil. Tais abordagens para o tema tendem a buscar uma compreensão mais complexa dos efeitos da violência no jogo, considerando outros fatores que podem ser mais determinantes do que a prática do jogo violento, repensando a relação causal, dando voz para o jogador pronunciar-se, e entendendo que existem múltiplas formas de apropriação do conteúdo do jogo digital.

Outro receio que recai sobre os jogos digitais são as representações estereotipadas ou a não representação com relação a gênero (BRENICK e HENNING, 2007) e etnia (BURGESS et al. 2011; RODRÍGUEZ-HOYOS e ALBUQUERQUE, 2014), que acredita-se poderem fortalecer concepções discriminatórias dos jogadores (KIRSH, 2010). Há ainda o problema do vício que os jogos podem estimular (GRUSSER et al. 2007), que também conta com evidências empíricas sugerindo tanto a gravidade do problema (GENTILE, 2009) quanto a histeria em torno do assunto, como na pesquisa de Skoric e colegas (2009), que enfatizou que comportamento de vício e altos níveis de envolvimento com jogos digitais podem ser diferenciados, e apenas o primeiro está associado à diminuição no rendimento escolar.

Embora seja possível citar outros temas, como a associação entre a prática do jogo e sedentarismo, isolamento social, etc., esta revisão de literatura não pretende expor todas as discussões e pontos de vista sobre tais medos. O objetivo desta seção é evidenciar que existem potenciais malefícios associados ao hábito do jogar digital que estão sendo debatidos tanto nos meios acadêmicos quando em meios escolares e

familiares. Uma das perguntas que alimenta a proposta de discussão deste artigo é: qual é o papel desejado das instituições escolares perante a prática eletrolúdica dos estudantes? A conscientização, que idealmente evitaria ou amenizaria os potenciais malefícios, é aqui considerado como um dos objetivos da educação eletrolúdica.

2.2 Um jogar glorioso

Em seu livro Johnson (2005) descreve uma mudança de paradigma sobre os efeitos de jogar jogos digitais, quando passou-se a considerar que esta prática possui mais potenciais positivos do que negativos. Um das mais importantes referências da área é Gee (2007), que considera que bons jogos são intelectualmente desafiadores, caracterizando-se como artefatos que estimulam jogadores a articular variáveis em um sistema complexo e repleto de informação contextualizada; que colocam o jogador em funções diferentes da sua própria, de forma que ele experimente e aprenda a desempenhar diferentes papéis ou identidades, e diferentes formas de aprender e conhecer. Baseados nas incertezas da dinâmica dos desafios, alguns autores julgam que alguns jogos oferecem ao jogador a chance de desenvolver uma capacidade de ponderar riscos, de tomar iniciativas (SHAFFER et al., 2005), e gerar soluções inovadoras (SHAFFER, 2006). Alguns jogos, além de recompensarem estes tipos de estratégia, hipoteticamente podem induzir jogadores a aprenderem através de seus erros (GEE, 2007), a gerenciar diferentes níveis de objetivos, hipoteticamente criando um senso de prioridade e gerenciamento (JOHNSON, 2005).

Jogos digitais podem ser experiências éticas também. Simkins e Steinkuehler (2008) propuseram que jogos de RPG têm potencial para serem usados como espaços de experimentações de decisões éticas, onde pode florescer uma criticidade quanto à tomada de decisões. De acordo com Greitemeyer (2011) e Gentile et al. (2009), muitas pesquisas - incluindo de correlação, longitudinais e experimentais - apresentam evidências de que jogos com um conteúdo com envolvimento com causas sociais pode afetar variáveis cognitivas e afetivas dos jogadores de forma a se interessarem por tais causas. Lenhart et al. (2008) também discutem que em adolescentes existe uma relação entre o envolvimento com programas de cunho social e os jogos digitais que eles jogam.

O contexto em que se joga também pode ser benéfico ao jogador. Algumas das ideias que circulam pelo meio acadêmico são que a prática do jogar digital oferece um ambiente para desenvolver habilidades de interação social (SHAFFER et al. 2005), aumenta o círculo social (STEINKUEHLER e WILLIAMS, 2006), desenvolve habilidades relacionadas à leitura e à escrita (STEINKUEHLER, 2007; 2010; THORNE et al., 2009). Em países onde o inglês não é a primeira língua, o jogo digital pode, ainda, funcionar como um espaço de contato com a língua inglesa (SKORIC et al. 2009; CRUZ et al. 2012; VINTETJÄRN, 2008). Jogadores que têm iniciativas como

a de criação de mapas, modificar ou criar jogos, criar ilustrações (*fan art*) ou narrativas (*fan fiction*), podem praticar habilidades como a escrita, design, ou programação (SQUIRE, 2011).

Há também evidências que sugerem ganhos cognitivos pela prática do jogar. Spence e Feng (2010) em sua ampla revisão de literatura sugerem que alguns jogos podem desenvolver inteligência espacial, aumento do campo visual de atenção, resolução visual espacial, sensibilidade para contrastes, velocidade e coordenação motora e memória visual. Dye et al. (2009) acrescentam ainda que jogos de ação fazem com que os tempos de reação diminuam sem que haja perda de precisão. Bavelier e colegas (2012) descrevem ainda o aumento de diversas formas de atenção e Jackson e colegas (2012) acharam correlação entre uso de jogos digitais e alta criatividade. Algumas iniciativas já começam a pensar como utilizar estes recursos na educação, usando jogos digitais cognitivos nas escolas como treinamento para melhorar a aprendizagem, atenção e capacidade de resolver problemas (RAMOS, 2013).

A argumentação aqui apresentada não é extensiva, pois objetiva apenas evidenciar e ilustrar que existe significativa literatura discutindo os efeitos positivos e negativos que os jogos apresentam como potencial. Embora alguns autores assumam posições muito otimistas ou pessimistas quanto aos efeitos do jogar – até extremos em que ignoram o outro lado e forçam generalizações e criam panoramas exageradamente maravilhosos ou terríveis (BUCKINGHAM, 2007) – pouco se investiga sobre quais são as formas de envolvimento com os jogos que podem proporcionar um jogar mais benéfico e menos prejudicial. Outra das perguntas-chave que este artigo fundamentalmente questiona é bastante pragmática e raramente questionada: por quem e como uma prática de jogar mais consciente pode ser estimulada e desenvolvida para que estes panoramas otimistas passem a ser possibilidades plausíveis para as massas de jovens que dedicam tanto de seu tempo e energia aos jogos digitais?

2.3 *Mídia-educação e letramento eletrolúdico*

O argumento dos teóricos da mídia-educação de que o envolvimento dos jovens com a mídia deve ser discutido na escola na forma de uma educação midiática ganha importância conforme a vida dos jovens torna-se mais imersa em artefatos midiáticos. A mídia não apenas interfere na forma como um cidadão se relaciona com a informação, mas extrapola esta esfera para adquirir um papel de influência nos gostos, julgamentos, prazeres e identidades (BURN e DURRAN, 2007). O objetivo da mídia-educação, para Buckingham (2003), é mudar – ou melhorar – a forma com que o aprendiz interage com a mídia, para que seja uma interação educada, ou seja, uma interação do aprendiz que desenvolveu seu letramento midiático. Este artigo dedica-se à perspectiva de Buckingham de mudar a interação do aprendiz com a mídia, i.e. a mídia e sua relação com o aprendiz é o conteúdo curricular em si. O uso de mídia como recurso

pedagógico, e.g. jogos educativos, é outra forma de aproximação entre os meios e a escola, que não é abordada neste artigo.

As qualidades que normalmente caracterizam as interações aprendiz-mídia que são desejadas no processo de educação midiática são diversos. Buckingham (2003) enfatiza que seja desenvolvida uma visão crítica, criativa e cultural. Os objetivos também podem ser resumidos como uma interação pensada ou refletida sobre a mídia, em vez de uma interação automatizada, onde não há reflexão e olhar crítico. Busca-se, portanto, um relacionamento com a mídia de forma ativa e consciente, e não passiva e vitimizante (POTTER, 2004).

A mídia-educação aborda vários meios, como a internet, a televisão, o cinema, e os meios impressos. No caso dos jogos digitais há poucos estudos empíricos que tentem responder como se estimula o jogar consciente, i.e. letramento eletrolúdico, sendo mais comum acharmos conceitualizações sobre o que letramento eletrolúdico é ou deveria ser. De forma semelhante, este artigo discute o que letramento eletrolúdico pode ser e como ele poderia ser estimulado, com o objetivo de que tal conceito possa ser a base de estudos futuros que possam oferecer respostas pragmáticas à educação sobre os jogos.

O termo letramento eletrolúdico possui diversas variações, entre elas: *ludoliteracy*, [*computer, video, ou digital*] *game[s] literacy*, ou *gaming literacy*. Embora fontes citadas nesta seção utilizem variações do termo em inglês, aqui traduzo todas como letramento eletrolúdico. Este termo, eletrolúdico, não é inédito: ele apareceu em trabalhos como os de Xavier (2010) e Cruz Júnior e Cruz (2012). Entretanto, o que proponho aqui é uma conceitualização inédita para um termo previamente utilizado.

Dentre as propostas de letramento eletrolúdico, Squire (2008) experimentou apresentar alguns "bons" jogos para estudantes. A experiência de jogá-los em sala de aula serviu como base para discussões sobre como jogos digitais são produzidos, como eles representam realidades, e como sua produção envolve a articulação de expressões artísticas e técnicas diversas. Nesta proposta o jogo jogado e discutido foi cuidadosamente selecionado pelo mediador e usado como ilustração e gatilho para discussões posteriores, e o foco da discussão foram os processos de desenvolvimento do jogo. O conteúdo, então, é exterior ao educando: é a indústria dos jogos, ou os jogos em si. A problematização sobre como o educando joga em seus momentos de lazer parece pouco presente.

Algumas abordagens conceituais de letramento midiático (que envolve o letramento eletrolúdico também) incluem uma perspectiva criativa das mídias por parte do educando, de forma que ele torne-se também criador de seu meio, e não apenas consumidor. Seguindo esta lógica, alguns autores defendem que o letramento eletrolúdico e a capacidade de criar jogos estão associados. Esta ideia foi desenvolvida e experimentada por Burn e Durran (2007) e Buckingham e Burn (2007), com oficinas de criação de jogos para crianças em uma escola inglesa.

Projetos de pesquisa similares foram experimentados no Brasil (CRUZ e colegas, 2012; ALBUQUERQUE e CRUZ, 2013; ALBUQUERQUE e CRUZ, 2014), e criaram

espaços onde os estudantes expressaram suas realidades em forma de narrativa, familiarizando-se com artefatos tecnológicos e exercitando o exercício de projetar objetos interativos. A criação de jogos na escola possui ainda outras abordagens, como as de Zimmerman (2007) e Owston e colegas (2009) que também associam o letramento eletrolúdico com a criação de jogos; porém, nestes casos o letramento eletrolúdico tem menos espaço como atributo em si, pois a criação de jogos torna-se plataforma para o desenvolvimento de outras habilidades. Para Zimmerman, criação de jogos desenvolve pensamento sistêmico, pensamento interativo, e projetual, enquanto Owston e colegas utilizam a atividade para desenvolver escrita, busca por informações relevantes e capacidades de questionar e editar objetos digitais.

A associação conceitual entre letramento eletrolúdico e criação de jogos é coerente com a proposta de mídia-educação que pensa o educando como capaz de criar a mídia (ZWIETEN, 2012). Esta visão, no entanto, pode ser contestada ou complementada, considerando que a pessoa que apresenta letramento eletrolúdico pode diferenciar-se estruturalmente daquela considerada letrada do ponto de vista digital ou midiático. Se conceitualmente o letramento eletrolúdico é o que o aprendiz desenvolve no processo de educação eletrolúdica (BUCKINGHAM, 2003), a reflexão que se faz necessária é: se o preparo do aprendiz para a criação e expressão através do jogo é um objetivo desejado na mídia-educação na mesma proporção em que deseja-se que o aprendiz experimente a criação de notícias, websites, documentários, vídeos, e outros meios.

Este artigo coloca que os jogos digitais como meio apresentam características que os diferenciam, e embora a produção de jogos possua seus méritos como prática pedagógica, propõe que o letramento eletrolúdico possa enfatizar os modos de jogar e suas potenciais consequências. Em outras palavras, não descarto a proposta de criação de jogos na escola como prática pedagógica que potencialmente desenvolva uma forma de letramento eletrolúdico, mas proponho uma visão alternativa que possa mesclar-se ou não com a criação de jogos. Fundamentalmente, os conceitos de letramento midiático ou eletrolúdico significam as habilidades que queremos desenvolver no processo de educação midiática ou eletrolúdica, e não necessariamente isto significa uniformidade entre os meios: para o educando-cidadão, criar jogos digitais não possui valor idêntico à edição de vídeos ou prática de *blogging*.

Outro fator discutível do letramento eletrolúdico baseado em criação de jogos é a introdução de *softwares* de criação de jogos que são estranhos ao educando e que se diferenciam significativamente dos programas que eles normalmente utilizam. Há uma ponte entre o valor percebido e efetivado na criação de jogos e a prática pessoal do educando, pois o jogo que ela ou ele joga não é aquele da sala de aula; e a forma com que ele ou ela se relaciona com a criação de jogos na escola e a prática do jogo pelo entretenimento é amplamente diferente. Afinal, se a mídia-educação se propõe a tornar mais crítico o uso da mídia, quem faz a transposição das reflexões da criação de jogos na sala de aula para o jogar espontâneo em casa? Este salto cognitivo não é fácil e nem trivial, e é um desafio para as propostas de criação de jogos nas escolas.

A ênfase na prática real dos educandos inspirou a perspectiva de Klimmt (2010), que desenvolveu-se como um letramento eletrolúdico que hipoteticamente molda o jogador a um padrão normativo do jogar. Através de treinamento e estratégias de como jogar certo, tenta-se minimizar os potenciais danos do jogar, como o comportamento agressivo, o reforço a estereótipos dos jogos, e o vício pelo jogo. Esta abordagem é uma recorrência histórica em que o letramento midiático assume um papel de protetor do aprendiz. Buckingham (2003), Potter (2004) e Gutiérrez e Tyner (2012) criticam essas propostas, pois elas consideram o aprendiz como uma vítima da mídia, e que portanto precisam ser defendidos, sem senso crítico. Além disso, tais abordagens ignoram os potenciais positivos dos meios e tentam impor valores externos e procedimentos que não necessariamente dialogam com a prática que o aprendiz desempenha ou quer desempenhar.

Abordagens que incluem a prática real dos educandos sem que esta prática torne-se protecionista e normativa não são numerosas. Partington (2010) propôs a seus estudantes a criação de cartazes chamados "Eu e os jogos" (*Games and Me*). Nestes cartazes os educandos tornaram explícito seu conhecimento sobre jogos e a relevância dos mesmos em suas vidas, como as formas de socialização que eles estimulam. Era intenção evitar trabalhar com algum tipo de *cânone* sobre os jogos, focando na bagagem cultural dos educandos, de forma a expandir as experiências que eles trouxeram para a sala de aula. Outra abordagem é a de Zagal (2010), que no contexto de educação superior sobre jogos e áreas afins, desenvolveu técnicas para desenvolver a compreensão que os estudantes tinham sobre os jogos digitais. Uma destas técnicas foi o site *GameLog*, que mescla ideias de portfólios digitais com a de escrever em um blog, de forma que os estudantes escrevessem sobre suas experiências e pudessem compartilhar e interagir com as reflexões dos colegas.

As propostas acima citadas de Partington e Zagal estão mais próximas da que este artigo sugere por envolverem os jogos que os aprendizes realmente jogam no desenvolvimento de letramento eletrolúdico. No entanto, a proposta de Partington limitou-se à descrição de algumas práticas, sem desenvolvê-las posteriormente, e o foco limitou-se à inclusão da bagagem cultural eletrolúdica do educando na prática escolar. Zagal tem o objetivo de formar profissionais da indústria de jogos e acadêmicos que estudam jogos, e seu trabalho não toca a escola e a formação de letramento eletrolúdico do cidadão-jogador, mas para o profissional. Este artigo usa tais propostas como referência, mas aprofunda a reflexão sobre o que o letramento eletrolúdico pode ser na escola de forma mais ampla.

3. Letramento eletrolúdico como jogar consciente

O conceito de letramento eletrolúdico proposto por este artigo possui uma ênfase teleológica, pois fundamenta-se no resultado desejado do processo de educação

eletrolúdica dentro de uma abordagem de mídia-educação, similar ao proposto em Albuquerque e Ainsworth (2013). Nesta visão, abordamos as consequências do jogar acima descritas, assim como o trabalho de Paulo Freire, considerando que ele traz reflexões curriculares pertinentes.

Paulo Freire discutiu a mídia de forma bastante sucinta, e quando o fez sua ênfase foram os meios de sua época, a televisão, o rádio e as histórias em quadrinhos (FREIRE e GUIMARÃES, 2011) e não jogos digitais. Freire e Guimarães demonstram preocupação com o papel da mídia como elemento que ajuda a compor visões de mundo dos educandos, além da preocupação com uma possível docilidade do aprendiz para com a recepção da mídia, incluindo usos comuns dos meios na escola, e.g.. filmes, documentários ou jogos educativos, que normalmente apenas transmitem uma mensagem, mantendo o aprendiz em posição de expectador. Nesta perspectiva, a mediação do consumo da mídia, mesmo na sala de aula, torna-se pivotal.

Algumas das contribuições de Freire (1970/2012) e Freire e Guimarães (2011) para a presente abordagem são: o entendimento do aprendiz como uma pessoa com potencial autonomia, pensamento crítico, comportamento ativo, e capacidade de mudar a própria realidade, colocado como vocação humana a de ser mais. Enquanto entendimento de currículo, Freire antecipou discussões que seriam abordadas pelos estudos culturais (TADEU, 2011), e a inclusão da cultura popular e midiática no planejamento curricular – como elementos constituintes da realidade do aprendiz – parece que naturalmente desenvolveria-se para a inclusão dos jogos digitais, cada vez mais presentes nas vidas midiáticas dos jovens.

3.1 A pessoa ludicamente letrada

Para que possamos entender letramento eletrolúdico como um conceito que conduz a uma prática de educação eletrolúdica é necessário refletir sobre o que queremos de um estudante, de um cidadão, para com sua relação com os jogos digitais. Esta decisão é um julgamento moral, pois envolve um julgamento sobre as melhores formas de jogar. Ecoando a opinião de Potter (2004), podemos pensar que o único valor buscado pela mídia-educação é o pensamento crítico. Isto sugere uma educação eletrolúdica que não imponha um modo correto de jogar, mas que forneça oportunidades para o desenvolvimento de criticalidade para com os jogos digitais. O educando, então, ativamente decide como ele pretende definir o seu jogar. Uma prática que respeita a autonomia do educando, investindo no seu potencial de ser mais, em que o educando utiliza sua vontade e inteligência para refletir e alterar este aspecto de sua vida conforme queira. Desta forma, influenciam-se tanto os efeitos do jogar negativos quanto os positivos.

Dos negativos: hipoteticamente os malefícios em potencial do jogar podem diminuir através da criticalidade, em vez de apenas submissão. Se por vezes o jovem

tem sua vontade de jogar reprimida, seja pela intensidade do jogar quanto pelo conteúdo dos jogos, o trabalho de conscientização das consequências do jogar raramente é um processo para o qual pais ou professores se sintam aptos a desempenhar. Esta proposta pensa no combate aos possíveis problemas através de discussão, problematização e compreensão, e não na educação baseada em regras e limitações – sem desconsiderar a importância de algumas eventuais limitações, principalmente no ambiente doméstico, mas considerando que a educação eletrolúdica deve extrapolar o apenas restringir, alcançando também o compreender. Uma ilustração de como este trabalho de conscientização poderia amenizar potenciais problemas do jogar é quando Freire e Guimarães (2011, p. 40) comentam sobre efeitos da educação que incluísse os meios: “Que os filhos começassem a dizer: “Você está vendo, papai? Essa propaganda aí é racista”; “Você está vendo, mamãe? Essa propaganda aí é machista””, o que poderia-se trazer também para o contexto dos jogos e das conversas entre jogadores, tanto na suas visões sobre o jogo quanto sobre suas escolhas sobre os jogos que jogarão.

Dos positivos: os tais benefícios do jogar seriam, também, apresentados e experimentados, não como heurísticas de como jogar correto, mas sim como formas de conscientização de potenciais, desenvolvendo uma percepção sobre o jogar que seja pensada. Gee (2007) comenta que um posicionamento crítico e ativo do jogador pode permitir ao jogador que seu jogar seja benéfico, e que embora a família, a escola, os amigos ou a mídia possam estimular um jogar crítico, esta decisão é do jogador. Para Cruz Júnior e Cruz (2012), embora o jogar seja autotélico, i.e. intrinsecamente motivante, por definição, isto não impede que criemos motivações externas para o jogar, e nesta proposta estas alternativas se colocam como opção ao educando. Tal perspectiva precisa ainda atentar-se da função de entretenimento e relaxamento dos jogos, para que não estimule uma relação neurótica para com os jogos nem se desligitime o jogar desprezencioso. Este educando ludicamente letrado, portanto, não necessariamente desenvolve seus próprios jogos ou cenários, escreve e publica textos sobre seus jogos (i.e. *fan fiction*), escolhe sempre os jogos mais complexos e mentalmente desafiadores, nem está envolvido em comunidades virtuais que constroem conhecimento de forma cooperativa. Estas são, entretanto, possibilidades, e o educando eletroludicamente letrado conhece as várias possibilidades, e entende que a forma na qual escolhe envolver-se influenciará as consequências de seu jogar.

O conceito de Freire (1970/2012) sobre conscientização é essencial, pois ao pensarmos o jogar consciente, concebe-se um jogador que some dois aspectos: o conhecer, e o saber mudar. Quando fala-se em conhecer, inclui-se o conhecer os potenciais efeitos negativos, como por exemplo a exposição à cenas de violência e seus ainda debatidos efeitos sobre agressividade, além dos ditos efeitos positivos, como o aumento da resolução de problemas.

O outro aspecto, o de saber mudar, significa que o educando não entende as consequências do jogar de forma fatalista, mas ele entende que as consequências do jogar estão submissas a ele mesmo como agente de seu próprio jogar. A possibilidade

de mudar inclui 1) a decisão de quais jogos jogar ou evitar, 2) com que práticas envolver-se, como por exemplo, a participação de comunidades online, ou criar mapas (em vez de apenas jogá-los), e 3) de que forma jogar, isto é, pensar nas diversas variáveis de sua prática, como por exemplo: sobre quais elementos estar atento? Ou ainda, como lidar com as diversas emoções - como excitação, frustração, orgulho - geradas pelo jogar? Como analisar a representação das mulheres nos jogos? Existem alguns estudos sobre as diversas formas de jogar, como em Kallio et al. (2010), mas a ênfase não é o conhecer os resultados das pesquisas, mas construir o hábito de refletir sobre - e possivelmente mudar - o próprio jogar.

Este letramento eletrolúdico envolve, portanto, o vivenciar, isto é, trazer este conhecimento para sua prática de jogo como consciência e olhar atento. Sob um olhar mais amplo, o objetivo não é apenas o olhar crítico sobre a prática de jogo, mas o desenvolvimento do hábito de pensar sobre suas diversas práticas, onde o entretenimento, e.g. jogos digitais, é apenas um dos contextos. Espera-se que esforços neste sentido venham acompanhados de outras iniciativas da escola que expandam o pensamento crítico para outras áreas, como participação política, aquisição de informação, etc. em busca da formação de um sujeito crítico integral.

3.2 Educação eletrolúdica

Esta proposta conceitual direciona-se à prática escolar. Como coloca Sérgio Guimarães, “a escola precisa abrir espaço, também, dentro de seus programas, dentro de sua realidade, para esses meios de comunicação” (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p. 41), referindo-se aos meios de comunicação de massa no geral. O questionamento sobre como esta proposta de letramento eletrolúdico aplica-se em ambientes escolares é um tópico para ser investigado, mas esboçarei algumas proposições iniciais.

Para Freire (1970/2012), a natureza dialógica da educação deveria se reproduzir em uma relação cambiável entre teoria e prática do educando, e entre a escola e as experiências fora do ambiente escolar. Este enfraquecimento das barreiras entre experiências pessoais dos educandos e prática escolar torna-as difusas (LEWIN, 2004), e as aprendizagens formais comunicam-se com as informais, deixando de ser dicotômicas (KENT e FACER, 2004; STRECK, 2012).

Usando o modelo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984), o ambiente escolar poderia ser um momento para a criação de conceitos abstratos que estimulam em outras faces da experiência do educando uma experimentação ativa, experiências concretas e observação reflexiva. Kiili (2005) utilizou este modelo para refletir sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais, sugerindo que a observação reflexiva e criação de conceitos abstratos precisam ser reforçadas por tutores digitais em jogos digitais. Ele, assim como Barzilai e Blau (2014), consideram que mesmo em jogos educativos há a necessidade de mediação para que a aprendizagem de conceitos abstratos e a construção de conhecimento

transferível para outros contextos aconteçam de fato.

Este artigo coloca o educador como um possível mediador, na escola, das práticas de educandos com jogos digitais em momentos de lazer (fora da escola), idealmente para que os educandos desenvolvam a prática de um jogar consciente e portanto possibilitar que os benefícios dos jogos digitais aproximem-se do que se idealiza nas expectativas mais otimistas.

O currículo, de acordo com Freire (1970/2012), deve ser um processo dialógico que possibilita ao educando enriquecer aspectos relevantes de sua vida, e um destes aspectos - geralmente menosprezado - é o jogo digital (PELLETIER, 2009). A definição do currículo como dialógico visa ao projeto de processos educacionais orientados à ação e mudança, em que a experiência escolar se reflete de fato em outros aspectos da vida do educando. A própria prática do jogar digital é um aspecto em que o jovem educando pode alterar, é um espaço onde a mediação oferece a ele a oportunidade concreta de exercer a mudança no seu jogar e no de seu círculo social. Mas para que exista esta ponte entre o jogo jogado em casa e o que é aprendido na escola, pensar o currículo precisa partir do universo do educando, como propõe Freire (1970/2012), e no caso da educação eletrolúdica, basear-se-ia nos universos eletrolúdicos dos educandos, trazendo-os para a sala de aula. Isto é, problematizar e discutir prioritariamente os exemplos do jogar do educando, e não qualquer suposto cânone dos jogos digitais.

Educar é conscientizar o educando sobre sua relação com o mundo, e não sobre o mundo como algo isolado (FREIRE, *ibid.*). Ao pensarmos jogos digitais nesta perspectiva podemos considerar que a educação eletrolúdica não significa aprender sobre jogos, mas sobre a relação educando-jogo, que é individual. As perguntas que o educando faria são “Quais são minhas formas de envolvimento com jogos digitais?”, e “De que modos eu poderia e gostaria que minhas formas de envolvimento fossem, e como torná-las reais?”. Esta abordagem enfatiza a relevância de se trabalhar com os jogos que os educandos jogam de fato, em vez de mostrar jogos ideais, ou *softwares* de criação de jogos, que muitas vezes são estranhos ao universo do educando, e possivelmente serão acessados apenas no momento da prática escolar, e dificilmente transpostos para suas práticas reais.

Algumas ideias de práticas pedagógicas de Freire (*ibid.*) poderiam ser adaptadas para um método de mídia-educação, ao menos como inspiração. Tal associação parte da ideia de que um jogar consciente não significa apenas saber os potenciais positivos e negativos que o jogar digital apresenta, mas desenvolver um olhar crítico em que estas reflexões sejam trazidas para a prática do jogar. O foco de Freire em uma educação que permite o desenvolvimento de um senso crítico é essencial para que o conhecimento sobre um jogar consciente não se torne apenas mais um conhecimento acumulado do educando. A adaptação ou inspiração de algumas práticas de Freire poderia enfatizar o entendimento dos temas geradores da parte do educador, e uma prática de ensino que inclua a decodificação por parte do educando de objetos codificados, ou situações-problema que estimulam o diálogo e a reflexão. Em termo

práticos, no entanto, o trabalho com o método Paulo Freire adaptado é apenas uma das possibilidades de abordagem.

Freire e Guimarães (2011) comentam sobre um processo de educação conscientizadora para a mídia, em que os educandos trazem as experiências com artefatos midiáticos de seus quotidianos para serem discutidos, desmembrados, e problematizados em sala de aula. A prática educativa incluiria, portanto, a investigação dos universos dos educandos pelos próprios e pelos educadores. Freire e Guimarães consideram a escola como um possível espaço de debate sobre os meios, em que o educador deveria “respeitar as posições que os jovens fossem declarar” (p. 38), e não manipulá-los, respeitando as diferenças de opinião entre educador e educandos.

Um elemento que precisa ser considerado em uma proposta como esta é o potencial de estragar as práticas de lazer dos educandos. Fantin (2012a) alerta sobre o risco de, ao aproximarmos jogos digitais e educação, transformemos o jogo numa atividade escolástica, e o aprendizado, em algo frívolo. A preocupação em preservar o espaço legítimo de diversão despreziosa do educando é fundamentalmente coerente com esta proposta, que considera que o jogar pode ser benéfico, mas que no entanto não tem que sê-lo.

4. Considerações finais

As perguntas sobre como incentivar o desenvolvimento de um jogar consciente, ou quais atividades ou conteúdos abordar, estão além das limitações deste artigo, que apenas esboça caminhos nesta direção. Esta proposta é inovadora na forma como aqui se configura, e pesquisas que descrevam o como executá-la na prática são necessárias para que a proposta mostre-se uma alternativa viável para educadores.

Um dos desafios é sobre onde a educação eletrolúdica poderia encontrar espaço no currículo, pois a mídia-educação – na qual provavelmente estaria inserido – assume papéis diversos e indefinidos, ao menos no Brasil. Nem mesmo entre teóricos do assunto há uniformidade sobre o papel ideal da mídia-educação, se como disciplina autônoma, currículo transversal, ou núcleos temáticos (FANTIN, 2012b), e em cada contexto a educação eletrolúdica teria que adaptar-se, assim como a mídia-educação em si, que assume várias formas.

Outro desafio das práticas é pensar em intervenções inclusivas, pois como observado antes, embora o número de jovens envolvidos com o jogar digital seja massivo, há aqueles que não jogam e não se interessam, e ao pensarmos em uma atividade para todos os estudantes, também precisamos pensar nestes estudantes excluídos – voluntariamente ou não – da cultura eletrolúdica. O desafio de pensar em como outras formas de jogo, como, por exemplo, os jogos de cartas, a amarelinha, ou os esportes, poderiam dialogar com o universo dos jogos digitais, e serem incluídos de alguma forma neste programa. No estágio em que se encontra, esta proposta mostra-se

como um campo aberto para experimentações e teorizações, cujas respostas tentou-se esboçar neste artigo.

Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

Referências

- ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. *Diversão nos videogames: perfis de usuários de jogos eletrônicos*. Florianópolis, SC, 2011. 166 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica, Florianópolis, 2011
- ALBUQUERQUE, R. M. d., & AINSWORTH, S. Game Literacy Revisited: Developing Critical Play in Schools. EUROPEAN CONFERENCE ON GAMES BASED LEARNING, 7th, 2013, Porto. *Proceedings of ECGBL 2013*, p. 599-606, 2013.
- ALBUQUERQUE, R. M. d., & CRUZ, D. M. Letramento Digital Através de Criação de Jogos Eletrônicos: Ensaio comparativo sobre dois contextos escolares. *Revista NUPEM*, 5(8), 123-143, 2013.
- ALBUQUERQUE, R. M. d., CRUZ, D. M. A produção de jogos eletrônicos por crianças: narrativas digitais e o RPG Maker. *Revista Comunicação & Educação (ECA/USP)*. V. 18, N. 1, 2014.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Jogos eletrônicos e violência: desvendando o imaginário dos screenagers. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 18, p.437-446, jul./dez. 2002
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. Jogos eletrônicos e violência: um caleidoscópio de imagens. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 13, n. 22, p. 365-373, jul./dez., 2004
- ANDERSON, C. A., BUSHMAN, B. J. Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature. *Psychological Science* 12(5): 353-359, 2001.
- ANDERSON, C. A., A. SHIBUYA, et al. Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin* 136(2): 151-173. 2010.
- BARZILAI, Sarit; BLAU, Ina. Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences. *Computers & Education*. Volume 70, p. 65-79, 2014.
- BAVELIER, D., GREEN, C. S., POUGET, A., & SCHRATER, P. Brain plasticity through the life span: learning to learn and action video games. *Annual review of neuroscience*, 35, 391-416, 2012.
- BRENICK, A., A. HENNING, et al. Social Evaluations of Stereotypic Images in Video Games: Unfair, Legitimate, or "Just Entertainment"? *Youth & Society* 38(4): 395-419, 2007.
- BUCKINGHAM, D. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, Polity Press, 2003.
- BUCKINGHAM, D. and A. BURN. Game Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 16(3): 323-349, 2007.

- BUCKINGHAM, D. *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- BURGESS, M. C. R., K. E. DILL, et al. Playing With Prejudice: The Prevalence and Consequences of Racial Stereotypes in Video Games. *Media Psychology* 14(1): 289-311, 2011.
- BURN, A. and J. DURRAN. *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London, Paul Chapman Publishing, 2007.
- CRUZ JUNIOR, G., & CRUZ, D. M. Entre os games e o gaming: por uma compreensão sistêmica das experiências culturais eletrolúdicas. *Novas Tecnologias na Educação (CINTED-UFRGS)*, 10(3), 1-11, 2012.
- CRUZ, D. M., D. K. RAMOS, et al. Jogos eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e os jovens têm a dizer? *Contrapontos* 12(1): 87-96, 2012.
- CRUZ, D. M., NÓVOA, R., & ALBUQUERQUE, R. M. d. Games na escola: criação de jogos eletrônicos como estratégia de letramento digital. *EntreVer*, 2(3), 137-150, 2012.
- FANTIN, M. Frontiers and Rhetoric of the Videogame in Schools. *Research on Educational Media*, 2(1), 43-62. 2012a.
- FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. *Currículo sem Fronteiras*, V. 12, n. 2, p. 437-452, 2012b.
- FERGUSON, C. J. "Blazing Angels or Resident Evil? Can Violent Video Games Be a Force for Good?" *Review of General Psychology* 14(2): 68-81, 2010A.
- FERGUSON, C. J. Video games and youth violence: a prospective analysis in adolescents. *Journal of youth and adolescence* 40(4): 377-391, 2010B.
- FRASCA, G. *Videogames of the Opressed: Videogames as a means for critical thinking and debate*. Master's, Georgia Institute of Technology, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1970/2012.
- FREIRE, P. and S. Guimarães. *Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, Palgrave MacMillan, 2007.
- GENTILE, D. A., C. A. Anderson, et al. The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: international evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality & social psychology bulletin* 35(6): 752-763, 2009.
- GREITEMEYER, T. Effects of Prosocial Media on Social Behavior: When and Why Does Media Exposure Affect Helping and Aggression? *Current Directions in Psychological Science* 20(4): 251-255, 2011.
- GUTIÉRREZ, A. and K. TYNER. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación* 38(19): 31-39, 2012.
- JACKSON, L. A., WITT, E. A., GAMES, A. I., FITZGERALD, H. E., Eye, A. v., & Zhao, Y. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*, 28, 370-376, 2012.
- JOHNSON, S. *Everything Bad is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*. New York, Riverhead Books, 2005.
- JONES, G. *Killing Monsters: Our Children's Need for Fantasy, Heroism and Make-believe Violence*. New York, Basic Books, 2003.
- KAISER FAMILY FOUNDATION. *Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Years Olds*, The Henry J. Kaiser Family Foundation: 85, 2010.

- KALLIO, K. P., MAYRA, F., & KAIPAINEN, K. At Least Nine Ways to Play: Approaching Gamer Mentalities. *Games and Culture*, 6(4), 327-353, 2010.
- KENT, N. and K. FACER. Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning* 20(1): 440-455, 2004.
- KIILI, K. Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *Internet and Higher Education* 8(1): 13-24., 2005.
- KIRSH, S. J. *Media and Youth: A developmental perspective*. Chichester, Wiley-Blackwell, 2010.
- KLIMMT, C. Key Dimensions of Contemporary Video Game Literacy: Towards A Normative Model of the Competent Digital Gamer. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture* 3(1): 23-31, 2009.
- KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.
- LENHART, A., J. KAHNE, et al. *Teens, Video Games, and Civics*. Washington, PEW INTERNET & AMERICAN LIFE PROJECT: 76, 2008.
- LEWIN, C. Access and use of technologies in the home in the UK: implications for the curriculum. *Curriculum Journal* 15(2): 139-154, 2004.
- OWSTON, R., H. WIDEMAN, et al. Computer game development as a literacy activity. *Computers & Education* 53: 977-989, 2009.
- PARTINGTON, A. Game literacy, gaming cultures and media education. *English Teaching: Practice and Critique* 9(1): 73-86, 2010.
- PELLETIER, C. Games and Learning: What's the Connection? *International Journal of Learning and Media* 1(1): 83-101, 2009.
- POTTER, W. J. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousands Oaks (US), Sage Publications, 2004.
- RAMOS, Daniela Karine. A escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos: aspectos morais e éticos. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*. V. 6 N° 1, Julho, 2008
- RAMOS, Daniela Karine. Ciberética: a ética no espaço virtual dos jogos eletrônicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 319-336, jan./abr. 2012.
- RAMOS, Daniela Karine. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, V. 18, N. 1, p. 19-32, 2013.
- RITTERN, D. and M. ESLEA. Hot Sauce, Toy Guns, and Graffiti: A Critical Account of Current Laboratory Aggression Paradigms. *Aggressive Behavior* 31(1): 407-419, 2005.
- RODRÍGUEZ-HOYOS, C.; ALBUQUERQUE, R. M. de. Racist representations in digital games: an investigation of players' discourses. In: *Computer Games: Technology, Educational Uses and Effects on Cognitive Development*. Hauppauge (USA): Nova Science Publishers, 2014 (no prelo).
- SHAFFER, D. W. Epistemic frames for epistemic games. *Computers & Education* 46(1): 223-234, 2006.
- SHAFFER, D. W., K. R. SQUIRE, et al. Video games and the Future of Learning. *PHI DELTA KAPPAN* 87(2): 105-111, 2005.
- TADEU, Tomaz. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2011.
- SIMKINS, D. W. and C. STEINKUEHLER. Critical Ethical Reasoning and Role-Play. *Games and Culture* 3(3-4): 333-355, 2008.
- SPENCE, I. and J. FENG. Video games and spatial cognition. *Review of General Psychology* 14(2): 92-104, 2010.

- SKORIC, M. M., TEO, L. L. C., & NEO, R. L. Children and Video Games: Addiction, Engagement, and Scholastic Achievement. *Cyberpsychology & behavior*, 12(5), 567-572, 2009.
- SQUIRE, K. Video-game Literacy: A Literacy of Expertise. *Handbook of Research on New Literacies*. J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear and D. J. Leu. New York, Lawrence Erlbaum Associates Taylor & Francis Group: 635-669, 2008.
- SQUIRE, K. *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York, Teachers College Press, 2011.
- STEINKUEHLER, C. Massively Multiplayer Online Gaming as a Constellation of Literacy Practices. *The Design and Use of Simulation Computer Games in Education*. B. E. Shelton and D. A. Wiley. Rotterdam, Sense Publishers: 181-208, 2007.
- STEINKUEHLER, C. Video Game and Digital Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(1): 61-63, 2010.
- STRECK, Danilo R. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 8-24, 2012.
- THORNE, S. L., R. W. BLACK, et al. Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal* 93(Focus): 802-820, 2009.
- UNSWORTH, G., DEVILLY, G. J., & WARD, T. The effect of playing violent video games on adolescents: Should parents be quaking in their boots? *Psychology, Crime & Law*, 13(4), 383-394, 2007.
- XAVIER, Guilherme. *A condição eletrolúdica: Cultura visual nos jogos eletrônicos*. Teresópolis: Novas Ideias, 2010.
- VALADEZ, J. J. and C. J. FERGUSON. Just a game after all: Violent video game exposure and time spent playing effects on hostile feelings, depression, and visuospatial cognition. *Computers in Human Behavior* 28(1): 608-616, 2012.
- VINTETJÄRN, B. *Video Games – a Source of Knowledge? An investigation amongst youths about their thoughts on their video gaming habits*. Master, Malmö University, 2008.
- ZAGAL, J. P. *Ludoliteracy: Defining, Understanding and Supporting Games Education*. ETC Press, 2010.
- ZIMMERMAN, E. Gaming literacy Game Design as a Model for Literacy in the 21st century. *Harvard Interactive Media Review* 1(1): 30-35, 2007.
- ZWIETEN, M. v. Video Games Literacy: a Theoretical Framework. M. A. in *New Media and Digital Culture*, Utrecht University, 2012.

Correspondência

Rafael Marques de Albuquerque: Candidato a PhD em Educação pelo Instituto de Pesquisa em Ciências da Aprendizagem (Learning Sciences Research Institute) da Universidade de Nottingham (Reino Unido) e bolsista do CNPq – Brasil.

E-mail: albumarques@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
