

Infância em jogo: a sala de aula como espaço de debate sobre os *games* para crianças

Raimundo Martins¹
Jordana Falcão²

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG e surge da percepção da crescente presença dos *games* no cotidiano de crianças e jovens. Estes artefatos tecnológicos têm acarretado mudanças socioculturais e criado um novo ambiente midiático. Seu impacto é evidente também no ambiente escolar e traz implicações para as práticas pedagógicas. Assim, concordamos com a Educação da Cultura Visual que sugere que, em vez de evitar ou controlar o acesso das crianças e jovens, é importante que pais e educadores entendam como elas se relacionam individual e coletivamente com os jogos, oferecendo-lhes ferramentas para problematizá-los, buscando uma compreensão crítica.

Palavras-chave: educação da cultura visual, games, gamificação.

Childhood at stake: the classroom as a space for debate on games for kids

ABSTRACT

This article is part of the doctoral research developed in the Post Graduate Program in Art and Visual Culture at the Federal University of Goiás. It emerges from the perception that games are taking a large part of kids and teens every day's life. These technological artifacts makes sociocultural change's and creates a new mediatic environment. Its impact could be felt also in the schools and acts over pedagogical practices. Like Visual Culture Education suggests, instead of control kids and teens access to these objects, is important that parents and teachers comprehend how they deal individual and collectively with games, offering then tools to question it and seek for a critical comprehension.

Keywords: visual culture education, games, gamefication.

¹ Doutor em Educação/Artes pela Universidade de Southern Illinois (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular, Diretor da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado/Doutorado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

² Graduada pela Universidade de Fortaleza em Publicidade e Propaganda. Especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás e cursando doutorado no mesmo programa.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado “*Gamificação e educação da cultura visual: jogando com sentidos dados por crianças a *advergames*” em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. O interesse em abordar o tema surge com a percepção da crescente presença dos *games* na sociedade atual e, especialmente, o aumento da quantidade de jogos com mensagens comerciais destinados a crianças, os *advergames*. Interessa-nos refletir sobre seu papel social e sobre os entendimentos conferidos a eles por seus jogadores.*

Os *games* tem recebido o *status* de artefato cultural e podem ser vistos inclusive como “pedagogias culturais”, já que chegam a incidir sobre aprendizados e sentidos construídos/mediados por essas ferramentas. Dessa forma, acreditamos ser imprescindível incluir as crianças nesse debate para que sua participação nessas novidades eletrônicas não se reduza a uma recepção passiva, mas, de preferência, uma interação crítica e reflexiva. Propomos, portanto, a educação da cultura visual como campo de estudo capaz de fomentar essa discussão.

NAS TELAS - GAMIFICAÇÃO, GAMES³ E ADVERGAMES⁴

Falar em *gamificação* é, de forma sucinta, falar de aplicar os princípios dos jogos a tarefas cotidianas, oferecendo como recompensa a quem as executa o divertimento equivalente a envolver-se em uma brincadeira. Dessa forma, por meio da diversão torna-se possível gerar um maior envolvimento das pessoas em atividades que se tornam gratificantes (HUIZINGA, 2008). A palavra é recente, nascida no fim dos anos 2000, mas o uso que a define é antigo. O primeiro registro de que se tem notícia sobre a função social dos jogos tem cerca de 3000 anos e foi feito por Heródoto. Ele documentou como o povo lidiano atravessou uma escassez de alimentos que durou quase duas décadas distraíndo-se com jogos de dados e bolas de gude, entre outros (MCGONIGAL, 2012). Há quem diga que essa história não passa de mito. Verdadeira ou falsa, ela reflete uma preocupação contemporânea sobre o papel dos jogos na vida social.

³ Neste texto, o termo *game* será usado para designar jogos eletrônicos.

⁴ O termo *advergame* surge da junção das palavras *advertising* e *videogame* e se refere a um jogo criado com a finalidade de divulgar determinado produto ou marca.

Se máquinas dispensaram a força manual de produção e motores substituíram a tração animal como meio de transporte, os jogos também foram atualizados e passaram a ocupar o lugar das brincadeiras de rua. Nunca se brincou tanto com jogos eletrônicos quanto hoje. Os primeiros jogos datam da década de 50. Criados em instalações militares americanas como um exercício de exploração das possibilidades dos computadores disponíveis nas bases daquela época, eram muito apreciados por visitantes e funcionários, mas nunca atravessaram suas portas (OLIVEIRA, 2010). Só na década seguinte um jogo de computador passou a ser comercializado. O *Spacewar*⁵, elaborado por estudantes do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), começou a ser instalado em computadores “pessoais” e colocado a venda (MATOS, 2012).

Desde o *Spacewar* as novidades no universo dos *games* não param de crescer bem como a quantidade de jogadores, o tempo e a energia investidos nessa atividade. Jane McGonigal (2011) contabilizou que todos os jogadores de *videogames* ao redor do globo, juntos, gastam atualmente 3 bilhões de horas por semana em desafios *on line*. Somente no *World of Warcraft* já foram gastos, coletivamente, aproximadamente 6 milhões de anos jogando. O título do jogo é tema da segunda maior enciclopédia colaborativa virtual do mundo, perdendo apenas para a *Wikipedia*. A indústria cresce tão avassaladoramente que até mesmo a movimentação financeira em torno dos *games* já ultrapassou a gigante indústria do cinema (GRAU E VEIGL, 2011).

Apostando no aspecto lúdico dos *games*, a publicidade também está usando a *gamificação* como uma saída cada vez mais comum para atrair e seduzir consumidores. Parreño, Pérez e García (2010) acreditam que, devido ao grande funil que anunciantes e publicitários enfrentam pela atenção do público, a publicidade alcançou um novo paradigma: passou a solicitar, pelo uso dos *advergames*, a colaboração do espectador na construção de valores para as marcas. Um bom exemplo é o *Jogo dos 10 tomates*, da marca Hellmann's, que convida o jogador a colocar personagens-tomates dentro da embalagem de ketchup. Os tomates caracterizados como pessoas saltam de trampolins, enfrentam oponentes num ringue de luta livre (*Lucha libre*) ou são expelidos de um canhão (Canhão insano) até chegarem ao seu objetivo: a bisnaga de ketchup. O caminho requer atenção do jogador ao mesmo tempo em que, sem uma só palavra, a mensagem – cada embalagem de ketchup contém 10 tomates – é veiculada.

⁵ Em *Spacewar*, dois jogadores se enfrentavam guiando naves espaciais. Eles precisavam destruir um ao outro controlando seu veículo numa zona sem gravidade.

Embora novidade nessa área, a *gamificação* com fins persuasivos mostra que veio para ficar na publicidade e deve continuar crescendo. Segundo a Gartner Inc. (2011), que pesquisa tecnologia e informação, pelo menos 70% das organizações globais terão uma aplicação *gamificada* até 2014. Mesmo que busquem atingir gente de todas as idades, os *advergames* tem alvo certo: as crianças. “É por isso que as marcas voltadas ao público infantil (Nestlé, Danone, McDonald’s, Burger King, Nutrexpá, Kellogs etc.) são as principais impulsionadoras dos *advergames* e as que mais jogos desenvolveram em seus websites⁶” (NOGUERO, 2010).

A preocupação de observar a incidência de *games* e *advergames* sobre a sociedade é ainda maior em se tratando de sua relação com as crianças, pois, como atestam Dahl, Eagle e Báez⁷ (2004) “[...] as crianças particularmente podem não estar aptas a identificar ou avaliar o material; junto a isso, sua falta de habilidades cognitivas ou críticas pode torna-las especialmente vulneráveis às comunicações persuasivas⁸”.

Podemos constatar até aqui que *games* e *advergames* estão fortemente presentes entre as representações visuais que engendram o imaginário contemporâneo. Partindo dessa inquietação, no próximo tópico discutiremos a caracterização dos *games* como artefatos culturais para, em seguida, propor possibilidades de debate sobre o assunto apoiados nos princípios da educação da cultura visual.

FORA DAS TELAS – GAMES COMO ARTEFATOS CULTURAIS

O largo alcance dos *games* está gerando mudanças socioculturais, criando um novo ambiente midiático. Pode-se dizer que hoje, esses artefatos estão inaugurando uma nova matriz cultural. Vale a pena 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).

⁶ No original: “De ahí que las marcas dirigidas a un público infantil (Nestlé, Danone, McDonalds, Burger King, Nutrexpá, Kellogs, etc.) sean las principales impulsoras del *advergaming* y las que más juegos han desarrollado en sus páginas web”.

⁷ Pesquisadores de marketing e interação publicitária *on line*.

⁸ No original: “[...] children in particular may be unable to identify or evaluate the material; coupled with their lack of cognitive or critical thinking skills, children may therefore be particularly vulnerable to persuasive communications.”

Amparada por Hall e pela compreensão similar de cultura proposta por Geertz, Shaw (2010) investiga como jornalistas e estudiosos caracterizam, a seu modo, o que chamam de “subcultura” dos *games*. A autora chama atenção para o fato de que as definições do *mainstream* costumam ser opostas às da academia. Enquanto a mídia estereotipa os jogadores como jovens homens brancos, *geeks*⁹, pesquisadores (COPELAND, 2000; PHAM, 2007 apud SHAW, 2010) afirmam que a diversidade de perfis não pode ser reduzida a essa imagem, mas, de toda forma, concordam que é impossível negar que o universo dos *gamers* é marcado pelo uso de jargões, senso de solidariedade e até modos de vestir (*idem*), ou seja, é marcado pela produção e comunhão de significados culturais.

A visão dos *games* como produtos culturais tem sido assunto inclusive do mundo da arte. O MOMA¹⁰ acaba de incluir em seu acervo 12 títulos clássicos de jogos eletrônicos disponíveis para o público brincar. A exposição apresenta os jogos como expressões contemporâneas de design criativo, mas a curadora Paola Antonelli, em nota na internet, revela vê-los 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 ser¹¹” (ANTONELLI, 2012).

Às reações a novidade do MOMA tem gerado controvérsias. O crítico de cinema norte americano Roger Ebert, por exemplo, publicou o artigo “Video games can never be art”¹², título que é autoexplicativo. Em resposta, Mendonça e Freitas (2011) resgatam o conceito de “experiência estética” de John Dewey (2010), para verificar as potencialidades dos jogos digitais. De acordo com Dewey, o observador (especialmente de arte) age sobre a produção de sentidos sobre a imagem, pois o processo de recepção é ativo, único e pode resultar na experiência estética (*idem*). Segundo Mendonça e Freitas (2011, p. 149) “para ser considerada estética, uma experiência deve assumir uma dimensão singular ao promover o arrebatamento da criatura viva da experiência ordinária”. Afirmam, ainda, que é possível que alguns jogos

⁹ Geek é uma gíria que designa pessoas excêntricas e obcecadas por tecnologias.

¹⁰ Museu de Arte Moderna de Nova York.

¹¹ 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”.

¹² 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.

envolvam o jogador de tal forma que lhe permita vivenciar uma experiência como a estética.

Nessa discussão cabem vários tipos de argumento, mas, a própria existência dela reitera a importância dos jogos eletrônicos nas sociedades de hoje. Assim, participando do cotidiano de crianças e jovens, os *games* fazem parte de uma cultura visual contemporânea midiaticizada. São capazes de articular significados e habitar o imaginário de tal forma que já não é possível desconsiderá-los como força e potência nas experiências humanas (SILVESTONE, 2005).

Ao relacionar juventude e jogos eletrônicos visando uma adequação do currículo às práticas e motivações dos jovens de hoje, Moita (2005) afirma que o que simboliza e distingue uma geração das demais são os conteúdos que a caracterizam. Os videogames são, para a autora, símbolos de uma geração globalizada, sem apego a tradições regionais e para a qual o lúdico está desterritorializado:

Esses jogos 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 que, em última instância, ‘coabita e se alimenta’ das culturas e dos imaginários locais e regionais. (ORTIZ, 1994 apud MOITA, 2005).

Dada a força atribuída aos *videogames* não podemos permitir que seus receptores, as crianças, fiquem desamparados ao lidar com o impacto sedutor desses aparatos eletrônicos. Assim, acreditamos que a Educação da Cultura Visual é campo fértil para fomentar debates sobre o tema, de modo geral, e sobre os *advergames*, de modo específico, visto que:

Como campo de estudo transdisciplinar, a cultura visual, além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem dos usos dessas imagens. (TOURINHO E MARTINS, 2011, p. 53)

NA SALA DE AULA – CRIANÇAS, ADVERGAMES E A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

No tópico anterior trouxemos as conclusões apresentadas por Shaw (2010) em pesquisa sobre a cultura dos *games*, explicitando aspectos sobre a

heterogeneidade do perfil dos jogadores. Mulheres, homossexuais, jogadores eventuais e adultos acima dos 40 anos são algumas das faces que fazem parte da comunidade adepta aos jogos eletrônicos. No entanto, grande parte dessa comunidade é formada por crianças, já que 45% dos jogadores não chegou aos 18 anos (DAHL, EAGLE E BÁEZ, 2009). Além disso, 2/3 das crianças que acessam a *internet* ficam *on line* apenas para jogar (MOORE, 2004 apud DAHL, EAGLE E BÁEZ, 2009). Esses dados revelam que hoje a infância está impregnada de experiências mediadas pelos *games* e, em decorrência, fica evidente a necessidade de incluir nessa discussão os principais interessados: as crianças. A aplicação dos princípios da *gamificação* a conteúdos educativos melhora as competências curriculares e ajuda a desenvolver a cognição. Para Shaffer et al (2004, p. 4 e 5), isso acontece porque “nos mundos virtuais, aprendizes experimentam realidades concretas que palavras e símbolos descrevem. Através dessas experiências, em múltiplos contextos, estudantes podem entender conceitos complexos sem perder a conexão entre ideias abstratas e os problemas reais que podem ser usados para a solucionar”¹³.

No entanto, não são os jogos educativos os que mais circulam entre as crianças. *Girogun* é um bom exemplo. O jogo foi desenvolvido para a marca de energéticos Bad Boy e ficou disponível em *hotsite* por algum tempo, mas, já foi retirado do espaço virtual. No jogo, o pênis do homem vitruviano funciona como arma que atira em alvos móveis, como pássaros, carros e aviões. Podemos presumir que *Girogun* faz alusão ao desempenho sexual do consumidor do produto, normalmente adultos. Lançado na *internet*, *Girogun* esteve acessível a qualquer usuário conectado. A relação que o *game* propõe associa a imagem do pênis a uma arma móvel transformando-o em símbolo de potência e desempenho sexual. Esta transformação aguça a curiosidade de crianças e dá margem a outros entendimentos sobre questões relacionadas à sexualidade. Também para os adultos, o pênis capaz de atirar em alvos móveis como carros, pode afetar até comportamentos no trânsito, visto que, no *game*, os automóveis atravessavam a tela em alta velocidade.

Novos *advergames* surgem corriqueiramente e, em sua maioria, apostam no público infantil. As críticas, temores e combates que muitos autores dirigem à publicidade infantil se estendem aos *advergames*, pois, de acordo com

¹³ Do original: “In virtual worlds, learners experience the concrete realities that words and symbols describe. Through such experiences, across multiple contexts, learners can understand complex concepts without losing the connection between abstract ideas and the real problems they can be used to solve”.

Nascimento (2010, p.31), persiste a ideia de “vulnerabilidade das crianças em relação à publicidade”. Entretanto, não parece viável isolar as mídias da vida das crianças já que 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”.

Em sua análise sobre o papel da Disney na constituição da cultura norte americana, Giroux (2004) alerta para a necessidade de abordar personagens e filmes da produtora como “pedagogias culturais”. Isso porque o autor 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, sim, dialogar com elas sobre as construções erguidas sub-repticiamente 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 Disney, os conteúdos dos *advergames* 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 *advergames* como pedagogias culturais e inclui-los nos debates em sala de aula, educadores e pais estarão promovendo reflexões sobre dois temas essenciais à infância e juventude contemporânea: por um lado, as crianças e jovens serão levadas a pensar sobre o consumo e suas incidências nas relações sociais e, por outro, os diálogos serão disparados a partir de artefatos *gamificados*, estratégia de sedução e envolvimento que tende a crescer entre essas faixas etárias.

A cultura visual emerge como um campo capaz de embasar as discussões em torno dos *advergames*, pois alia conhecimentos transdisciplinares a fim de

abordar as potencialidades de vários tipos de imagem para consolidar, desconstruir ou questionar processos interpretativos (NASCIMENTO, 2011). Hernández (2011, p. 32) completa essa definição afirmando que o campo “indaga as práticas culturais do olhar e os efeitos desse olhar sobre quem vê”. A cultura visual se aproxima da educação quando tenta investigar a construção de sentidos advindos de experiências com imagens. Nascimento (2010, p. 213) explicita o objetivo da Educação da Cultura Visual:

É possível presumir que o interesse principal é tentar confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar e fazer veiculados pelas imagens. Questionar as interpretações existentes, atentando para as condições históricas que contribuíram para tornar uma determinada afirmação aceitável, e criar possibilidades para que outras possam surgir são as provocações fundamentais da Educação da Cultura Visual.

Tourinho e Martins (2011), assim como Tavin e Anderson (2010), concordam que as aulas de arte, pautadas pela Educação da Cultura Visual são o espaço ideal para pensar sobre as construções simbólicas feitas a partir de imagens familiares às crianças, como as da Disney ou as dos *advergames*. Os primeiros autores se posicionam defendendo a necessidade de preparar professores de arte capazes de lidar com imagens não só artísticas, mas, também, cotidianas, especialmente as midiáticas:

Essas condições e circunstâncias [emergência da imagem digital e seu uso pelas indústrias de entretenimento] apontam para a necessidade de formar professores de arte preparados não apenas para analisar e interpretar imagens, artefatos artísticos e tecnológicos, mas, especialmente, para ajudar os alunos a compreender e desenvolver uma atitude crítica em relação à indústria da imagem e do entretenimento (TOURINHO E MARTINS, 2011, p. 56).

Por sua vez, Tavin e Anderson (2010) relatam, por exemplo, sua experiência junto a alunos de arte, quando dialogicamente levaram a turma a refletir e desconstruir estereótipos raciais e de gênero reiterados em filmes infantis de animação. As experiências proporcionadas pelas imagens dos *games* já se consolidaram como prática social, portanto, é importante oferecer às crianças jogadoras meios para refletir sobre elas. A educação da cultura visual inclui fenômenos e artefatos visuais contemporâneos, alheios ao currículo, nos seus debates, estudando seus usos e efeitos sensíveis e sociais. Investiga também sua capacidade educativa para os indivíduos, situando a escola como espaço de interseção entre alunos e educadores, espaço onde se

pode indagar, perceber e aprender através de formas distintas de cotidianidade. 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 *advergames*.

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.

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.

_____. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

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-forstarters/

DAHL, S., EAGLE, L. and BAEZ, C. Analyzing advergames: active diversions or actually deception. An exploratory study of online advergames content. **Young consumers**, 10 (1), 2009, pp. 46-59. Disponível em <<http://eprints.mdx.ac.uk/4146/>>. Acesso 16/09/2012.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Editora, 2010.

GRAU, Oliver e VEIGL, Thomas. **Imagery in the 21st Century**. Cambridge. VI. 410, MIT Press, 2011.

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.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MATOS, Carlos. **Spacewar! O primeiro game da história**. In <<http://www.pstart.com.br/wordpress/2012/11/12/spacewar-o-primeiro-game-da-historia/>> Acesso em 28/02/2013.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo. Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

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 08/03/2013

MOITA, Filomena. **Juventude e jogos eletrônicos. Que currículo é esse?** Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/moita-filomena-jogos-electronicos.pdf>> Acesso em 08/03/2013.

NOGUERO, Alfonso Mendiz. Advergaming: conceptos, tipologias, estrategias y evolucion histórica. **Revista Icono** 14, pp. 37/58, 2010. Disponível em <<http://www.icono14.net/Num.-15.-Interactividad/advergaming>>. Acesso em 16/09/2012.

OLIVEIRA, Sérgio. **A história dos video games #1. O começo de tudo**. In: <http://www.nintendoblast.com.br/2010/01/historia-dos-video-games-1-o-comecode.html>>. Acesso em 28/02/2013.

PARREÑO, J. M., PEREZ, R. C., GARCIA, I. S. Nuevas fórmulas publicitarias: los advergaming como herramienta de las comunicaciones de marketing. **Cuadernos de Gestión**, Vol. 12, N.º 2, 2012, p. 43-58. Universidad de Valencia. Disponível em <

<http://www.ehu.es/cuadernosdegestion/revista/index.php/es/numeros?a=da&y=2012&v=12&n=2&o=2>>. Acesso em 16/09/2012.

PETTEY, Christy. **Gartner Predicts Over 70 Percent of Global 2000 Organisations Will Have at Least One Gamified Application by 2014.** Barcelona, Spain, November 9, 2011. Disponível em <<http://www.gartner.com/it/page.jsp?id=1844115>>. Acesso em 16/09/2012.

SHAFFER, David W. et al. **Video games and the future of learning.** University of Wisconsin-Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory. 2004. Disponível em <<http://gise.rice.edu/documents/FutureOfLearning.pdf>> Acesso em 16/09/2012.

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 18/03/2013.

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

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. A Cultura Visual nas aulas de Arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2010, p. 57-69.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p.51-68.