

## **Game e Arte: uma experiência com crianças na escola**

*Débora da Rocha Gaspar<sup>1</sup>*

*Fabiola Cirimbelli Búrigo Costa<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Este texto resulta de reflexões, experiências de vida e ações procedentes das relações entre o ensino da Arte, mídia e cultura, apresentando algumas considerações sobre as experiências e investigações vivenciadas nas aulas de Artes Visuais da Educação Básica, relacionando práticas artísticas (*Game Art*) e cotidianas de crianças no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Arte-educação. Mídia-educação. *Game Art*.

1 Doutora em Artes y Educación pela Universidad de Barcelona. Mestre em Educação pela UFSC e em Artes y Educación: un enfoque constructorista pela Universidad de Barcelona. Especialista em Ensino de Artes Visuais pela UDESC. Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFSC, atuando no Ensino Fundamental e Médio. Integrante do Grupos de Pesquisa: Educação Básica e Arte - EBA (CNPq). E-mail: debygaspar@gmail.com

2 Doutoranda em Educação na UFSC. Mestre em Psicologia pela UFSC. Especialista em Arte-Educação pela UDESC. Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFSC, atuando no Ensino Fundamental e Médio. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Educação Básica e Arte - EBA (CNPq) e Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte - NICA (CNPq). E-mail: fabiola.costa@ufsc.br

## Game and Art: an experience with kids at school

### *Abstract*

This article results from reflections, life experiences and activities concerning the education of arts, media and culture, that also presents statements related through experiences and researches noticed along Visual Arts course at elementary education which touches art (Game Art) and everyday practices of children among the school environment.

**Keywords:** Arts education. Media-education. Game Art.

## Game y Arte: una experiencia con niños en la escuela

### *Résumé*

Este texto resulta de las reflexiones, experiencias vividas y acciones procedentes de la relación entre la enseñanza de arte, media y cultura, presentando algunas consideraciones referentes a las experiencias y a las investigaciones vivenciadas en la asignatura de Artes Visuales en la enseñanza básica, relacionando el arte (Game Art) y prácticas cotidianas de niñ@s en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Enseñanza de arte. Media-educación. Game Art.

Ministrar aulas de Artes Visuais, hoje, na escola pública, implica ampliar conhecimentos referentes às novas formas de perceber, imaginar, pensar, aprender e conhecer o mundo, construídas pelas crianças e jovens no uso cotidiano das tecnologias da informação e comunicação. O convite é buscar caminhos de construção de uma prática pedagógica estético-criadora que se pensa e se repensa, reconstruindo-se diariamente no sentido de vivenciar experiências que mobilizem relações, afetos, emoções, desejos e conhecimentos.

A inserção das novas mídias no ensinar e aprender Arte na escola provém da necessidade de criar ações significativas que possibilitem que os alunos construam sentidos, assimilando o novo em outras possibilidades de compreensão, diálogos e expressão poético-crítica.

Na potência do encontro da pesquisa com as aulas de Arte do Ensino Básico da escola pública federal, Colégio de Aplicação da UFSC, viemos dialogando com a cultura, a mídia-educação e a educação, por meio de publicações que refletem vivências e ações providas da sala de aula, conforme podemos verificar em Costa (2011), Costa e Orofino (ago/2011 a jul/2012), Costa e Maddalozzo (2014), Gaspar e Herais (2010) e Gaspar e Cruz (2014).

Este texto, com enfoque nos jogos eletrônicos, resulta de uma dessas experiências providas desse mergulho vivencial na práxis crítico-reflexiva, rumo a uma aprendizagem mais significativa dos conhecimentos da disciplina e da relação cultural das crianças com as mídias.

### ***Feito à mão: tecendo relações conceituais***

O universo da cultura amplia a cada dia conexões de acontecimentos ligados aos sujeitos, às artes e aos meios de comunicação. Somos educados por imagens, sons, dispositivos eletrônicos e microeletrônicos, em que o próprio sentido dos textos culturais é alargado, atravessando fronteiras. Vivemos a convergência das artes e dos meios (MACHADO, 2010), em que as fronteiras formais e materiais são dissolvidas, gerando imagens mestiças, híbridas, sinestésicas, múltiplas, plurais. Isso nos impele para a criação de espaços de passagem, atuando entre

os meios que nos permitam dialogar e compreender melhor as tensões e ambiguidades, a complexidade da inovação, e também as relações de desigualdade e assimetrias, as gerações de excluídos e inadaptados.

Os estudos culturais surgem neste contexto dos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso a outras culturas, adjetivadas e singulares, menores e sem relevância.

A centralidade da cultura – ressaltada, entre tantos pensadores, tais como: Stuart Hall, Fredric Jameson, Nestor Canclini, David Harvey – refere-se ao poder instituidor de que são dotados os textos culturais, práticas de representação que inventam sentidos que circulam no circuito da cultura, negociando significado, estabelecendo hierarquias e assumindo papel constitutivo em todos os aspectos da vida social. A dupla função da cultura, de ser, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política, impulsionara os Estudos Culturais a desenvolver estudos de forma a tentar captar e compreender toda a complexidade da cultura no interior dos contextos sociais e políticos, a mostrar as relações entre poder e práticas culturais e expor como o poder atua para modelar essas práticas. À medida que as lutas pelo poder passam a ser cada vez mais simbólicas e discursivas, a ênfase recai no seu significado político, uma vez que é nessa esfera que se dá a luta pela significação, e os textos culturais plurais são o próprio local em que o significado é negociado e fixado.

O confronto da contemporaneidade midiática assume, dessa forma, também um caráter central, ao qual a educação não pode fugir à responsabilidade.

Nos percursos pelas movimentações dos Estudos Culturais e seus cruzamentos com a Educação, torna-se claro que, cada vez mais, a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo. O saber transforma-se permanentemente, e os espaços de conhecimento são abertos, não lineares, contínuos e em fluxos, singulares, mas não para todos, uma vez que, para muitas crianças e jovens, o espaço da escola ainda é a única oportunidade de acesso aos meios digitais.

Ao pensarmos a educação como campo de conhecimento que se constitui a partir da cultura, sendo comunicação, diálogo, encontro de sujeitos ativos que constroem e que buscam significados, torna-se necessário enfatizar a dimensão da mediação educativa, uma vez que a cultura é relação multicultural que se constitui nas ações dos sujeitos em seus diferentes contextos.

De acordo com Fantin (2006), é nesse contexto da discussão sobre a interface educação-comunicação que aparece a mídia-educação ou a educação para os meios, referindo-se ao campo de interesse que compreende os mais diversos meios de comunicação, considerando a relação de poder construída e exercida por esses meios, e preocupando-se com as mediações escolares, por situarem-se na arena de produção de significados. Apresentando-se em constante movimento a partir de sua criação, “a mídia-educação se revela numa teoria e prática de fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios” (FANTIN, 2006, p. 100-101), tendo a construção do pensamento crítico como enfoque principal. Para a autora, quatro fios tecem a perspectiva da mídia-educação: cultura, crítica, criação e cidadania, uma vez que é um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, e pode contribuir para a redução das desigualdades sociais, promovendo um sentido de pertencimento social e instrumental.

Nas conexões que fomos estabelecendo com a Mídia-Educação (como disciplina, objeto de estudo e ferramenta, prática social, área de saber e intervenção aos contextos que envolvem tecnologias da informação e comunicação), não podemos deixar de observar os estreitos vínculos que estabelece com a Arte-Educação, começando pelo hífen que situa a interface dos dois campos de conhecimento. Passando, então, pelos fios que tecem sua perspectiva, estes remetem aos eixos que se interconectam na “Abordagem Triangular do Ensino da Arte” (BARBOSA, 1991; 2010): leitura de imagem, produção e contextualização; referindo-se ao campo de interesse que compreende a alfabetização estético-artística, a leitura dos signos-estéticos: imagens, sons, movimentos; promovendo experiências que permitam o fluxo

relacional. Essas relações remetem-nos à “Cultura Visual” (Hernández, 2000), que defende a “interação sujeito-imagem-contexto e as experiências crítico-reflexivas [...] e a importância da criação como prática individual e coletiva”, o que permite refletir sobre subjetividades/identidades e contextos (MARTINS; TOURINHO, 2010, p. 44) e, entre outras questões, preocupando-se com as mediações escolares.

Martín-Barbero (2009), formulador da chamada *teoria das mediações*, aponta-nos que nunca fomos nem seremos iguais e que continuaremos, na vida cotidiana, dependendo de mediações para dar conta da complexidade do mundo. Para tanto, as práticas escolares precisam ser problematizadas e constituídas como objetos de estudo, sob uma ótica cultural, que oportunize seu exame minucioso e uma análise, como produtoras de significados.

Nesse sentido, o que propõe os Estudos da Cultura Visual é a aquisição de um alfabetismo visual crítico que possibilite aos aprendizes:

analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos ‘textos’ orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações nas sociedades contemporâneas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Hernández (2007, p. 59) ressalta, ainda, a importância da aprendizagem dos “múltiplos alfabetismos”, ao pensar que

suas propostas, vinculadas às perspectivas de interpretação e de performance em termos da cultura visual, podem ajudar os estudantes a interpretar os novos meios de comunicação e os múltiplos discursos em conflito que circulam por meio deles.

Diante das conectividades da mídia e da arte-educação, buscamos pensar as singularidades do ensino de Arte que nos levam às concepções dos Estudos da Cultura Visual, ao considerar que, atualmente, vivemos uma condição cultural que se constrói na relação entre as tecnologias de aprendizagem e comunicação, o que im-

plica o modo em que vemos a nós mesmos e ao mundo, pois, segundo Hernández (2007, p. 25), “em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas”.

Se fizermos uma analogia da educação com o emaranhado de linhas que passam pelo corpo, como na proposição “Baba Antropofágica”, criada por Lygia Clark em 1973, provocando a participação do espectador na construção da obra de arte, observamos o quanto a escola necessita produzir sentidos que passem pela corporeidade, que vão além do saber, que tome a vida por inteiro, respeitando as singularidades dos sujeitos que criam.

Para Orozco Gómez (2001, p. 111-112), quanto aos aspectos estratégicos, o desafio não são os meios, mas a educação das audiências para conectar-se de outras maneiras, no sentido de aproveitarem os meios para seus próprios objetivos; é um desafio de empoderamento. O autor defende que a educação deve ter como meta uma cultura crítica da visualidade, em que aprender a ver seja sinônimo de aprender a pensar.

Perguntamo-nos se a educação é realmente esse espaço de alteridade. Damos voz ao outro? Ouvimos a voz do outro? Dialogamos com o outro? Se a intenção da educação é sempre a relação, precisamos falar de limites, vida e morte, incompletude, conexões e fugas. Uma educação em que não há normalidade, só há diferença.

Tais questionamentos conduzem-nos ainda a buscarmos referências nas pesquisas participativas com as crianças e não apenas sobre elas, uma vez que ressaltam a noção de que a criança é um participante ativo, e “a participação infantil é apresentada como princípio para o resgate metodológico da infância e das crianças como sujeitos de direitos, revelando-se, através da investigação participativa com crianças, como construção do conhecimento”, conforme aponta nos Fernandes (2009, p. 21). A autora adota perspectivas que consideram as crianças como “actores sociais com voz e acção no processo de investigação onde participam,

em parceria, mais ou menos consolidada, com os adultos”. (FERNANDES, 2009, p. 112).

Concordamos com a posição de Buckingham (2007) que a mídia-educação, e acrescentamos a arte-educação, não podem limitar-se somente a analisar as imagens fixas e midiáticas, mas devem encorajar a participação ativa de crianças e jovens como produtores culturais. Ao considerar o saber da experiência na visão de Larossa (2002) como aquilo que me passa, que me afeta, que me inscreve marcas e deixa vestígios, partilhamos com os alunos mais essa experiência.

### ***Aprender com videogames na escola, Game Art na escola?***

Interconectadas aos campos da arte-educação, mídia-educação e da educação, preocupadas com as múltiplas alfabetizações e buscando por meio de pesquisas e do diálogo compreendermos o que se passa na imaginação criativa das crianças e jovens nos momentos de interação com as mídias, percebemos como os jogos eletrônicos estão presentes em suas vidas cotidianas, sendo uma das principais atividades que realizam no tempo livre, contribuindo significativamente na construção de suas visões de mundo.

Provocada por essa percepção, e dentro desse contexto, Gaspar (2014) resolve desenvolver sua pesquisa de doutorado, em Artes e Educação pela Universidade de Barcelona, sobre os *Game Art*, propostas críticas e com lógicas diferenciadas que incitam olhares reflexivos sobre o contexto cultural desse entretenimento na contemporaneidade.

Uma vez aceita sua pesquisa de doutorado para ser desenvolvida no Colégio de Aplicação de UFSC, esta inicia-se atuando nas 4.<sup>as</sup> séries do Ensino Básico do Colégio de Aplicação da UFSC, em que ministra aulas de Arte em parceria com Costa. A turma, composta por 25 alunos, é dividida em dois grupos, de doze e treze alunos, respectivamente, por professora. Entretanto, o plano de ensino é construído em conjunto. Dessa forma, muitas das proposições de ensino-pesquisa desenvolvidas por

Gaspar, refletidas e compartilhadas em parceria, foram estendidas para todo o grupo.

Mas o que seriam de fato os *Game Art*? Poderíamos com eles aprender e ensinar?

Leão (2009, p. 115) observa que o *Game Art* é uma linha interessante de pesquisa poética que vem sendo construída dentro do campo dos novos meios, composta por uma mescla de intervenção em *softwares*, narrativas perturbadoras e jogos de computador alterados, desvelando-se “como uma intervenção lúdica de alto poder político”. Em termos gerais, os *Game Art* desenvolveram-se através da apropriação de *videogames* comerciais, modificando e configurando um caráter crítico e questionador, tendo como característica a existência de muitos projetos artísticos que não se encaixam apenas em uma categoria, mas que, desfazendo fronteiras, agregam qualidades de várias modalidades da ciberarte, podendo incluir-se dentro na *net.art*, realidade virtual, instalação interativa, entre outras.

Alves (2008, p. 125) afirma que o espectador de *Game Art* está vinculado ao fator lúdico, que o leva a um mundo paralelo e familiar – o mundo dos *videogames*. O autor, por sua vez, define *Game Art* como um

movimento artístico que se caracteriza pela fusão do videogame com a arte, a fim de promover uma poética interativa entre o público e a obra, objetivando mostrá-la como uma das expressões artísticas que mais se destaca na Ciberarte, expressão que utiliza os recursos computacionais e das telecomunicações para provocar novas combinações dentro do universo artístico, a partir da mistura de diversos meios e da criação de novas propostas para a arte, em especial no cerne da interatividade. (2009, p. VI).

Considerando o vasto leque de propostas de *Game Art*, foi considerado; para a escolha dos games a serem apresentados em sala de aula, o livre acesso aos jogos, que as crianças pudessem jogar fora do ambiente da escola, podendo compartilhar com seus amigos e familiares a experiência de interagir com os videogames artísticos.

Dois *videogames* artísticos disponíveis na internet de modo gratuito foram, dessa forma, escolhidos para serem apresentados em sala de aula: *Samorost* e *Pac-Mondrian*. (Figura 1, A e B).



Figura 1 (A) - Primeiro cenário (fase 1) de Samorost 1, screenshot de Amanita Design

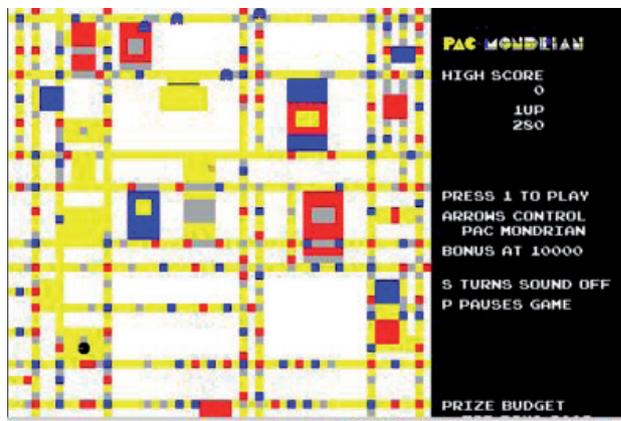


Figura 1 (B) - Screenshot do game PAC-MONDRIAN

*Samorost* é um jogo eletrônico de aventura de ponto e clique, produzido por Jakub Dvorský, em 2003, como TCC apresentado para a Academia de Artes, Arquitetura e Design, em Praga. O objetivo do jogo é evitar uma colisão entre o planeta natal do gnomo (avatar que o jogador controla) e uma grande nave espacial. O nome *Samorost* quer dizer madeira flutuante, e seu significado concerne à estética adotada para o *videogame*, que relaciona cenários surrealistas orgânicos, ao mesclar fotos realistas da natureza com desenhos digitais. A principal dinâmica do jogo é explorar o cenário e encontrar a sequência correta de cliques que fazem passar de um cenário a outro.

*Pac-Mondrian* foi produzido por Neil Hennessey e colaboradores, em 2004. O jogo eletrônico consiste na apropriação da imagem da pintura de Piet Mondrian, intitulada “Broadway Boogie Woogie” (1942-43), usada como cenário para a aventura do famoso avatar do universo dos videogames *Pac-Man*, bem como na apropriação do ritmo das canções de *boogie woogie*, estilo de dança que Mondrian apreciava e inspirara-o também a criar sua pintura.

O universo dos *Games Art* remete-nos a Gee (2009), que ressalta que os jogos eletrônicos são motivadores e divertidos por seus princípios de aprendizagem apresentarem um alto nível de desafio. Considera, ainda, que “a teoria da aprendizagem incorporada aos bons videogames se encaixa melhor com o mundo moderno, global e altamente tecnológico em que vivem as crianças e adolescentes do que as teorias (e práticas) de aprendizagem que estão aprendendo na escola” (Gee, 2004, p. 9).

No *Games Art*, nada acontece até que o jogador atue e tome decisões. É a partir disto que o jogo inicia. Em um bom *videogame*, “as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador e o mundo” (Gee, 2009, p. 170). No início da interação, no âmbito escolar, os textos e livros precisam ser colocados no contexto de interação, em que o mundo e os outros respondam.

No entanto, nos *videogames*, os jogadores ultrapassam uma postura passiva, eles são produtores, não apenas consumidores, são “escritores”, não apenas “leitores”. Gee (2009) enfatiza o princípio da Produção, ao destacar que os jogadores também desenham os videogames por meio das ações que executam e decisões que tomam. Por isso, uma proposta educativa do autor é a de que “os jogadores ajudam a ‘escrever’ os mundos em que vivem - na escola eles deveriam ajudar a ‘escrever’ o campo e o currículo que estudam” (Gee, 2009, p. 170-171).

### ***Jogando na escola***

Esse jogo investigativo inicia com as ações pedagógicas das professoras de Artes Visuais do Colégio de Aplicação

da Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2012, com os estudantes da turma 4.º ano C do Ensino Fundamental.

Preocupadas com o modo de introduzir o tema dos *videogames* nas aulas de Arte, as professoras solicitaram às crianças que desenhassem seus avatares nas pastas (portfólio), em que eles iriam guardar as suas produções visuais durante o ano letivo. Esse simples desafio fez com que as crianças fossem além do desenho e sugerissem às professoras que confeccionassem fantasias para seus avatares, para que pudessem jogar fantasiados. Escutando atentamente as crianças, conforme os pressupostos teóricos adotados como a Investigação Narrativa (Conelly e Clandinin, 1995) e a Pesquisa Participativa com crianças (Fernandes, 2009), as professoras atenderam à sugestão. Porém, fizeram-lhe outra provocação: que elas criassem um jogo colaborativo, e exemplificaram com o jogo de mesa “La Isla Prohibida”, comentando apenas que, nesse jogo, uma ilha está afundando, e os jogadores devem, conjuntamente, ajudar a salvá-la. Tal exemplo marcou o imaginário das crianças, pois mais de uma proposta de jogo trazida por elas foi delineada pelo argumento de uma ilha que afunda, talvez pelo fato de as crianças viverem em uma ilha – a cidade de Florianópolis, Brasil.

Após apresentarem suas propostas de jogos, selecionaram a que iriam desenvolver para brincar durante todo um dia na escola, conforme haviam acordado com as professoras das diferentes disciplinas. A proposta selecionada foi a seguinte:

Os caçadores da pedra perdida.

Há milhares de anos existia uma ilha dividida em dois reinos inimigos. Esta ilha corria perigo!! A pedra mágica que impedia que ela afundasse foi roubada pelo maior e mais temido bruxo de todos os tempos. O bruxo Esclifordyh!

O bruxo dividiu a pedra mágica em quatro partes e mandou cada pedaço para um mundo diferente através de portais mágicos. Para encontrar cada pedaço da pedra deveriam enfrentar os desafios de cada mundo, na água, na terra, no fogo e no ar.

Por isso os reinos se uniram e formaram um exército que foi dividido em quatro equipes que enfrentarão os desafios de cada mundo.

Na água, terão que atravessar uma corredeira, pulando sobre pedras muito pequenas, tentando não cair dentro da água onde vivem piranhas, jacarés e enguias elétricas.

Na terra, terão que atravessar cavernas subterrâneas, desviando de morcegos, aranhas e ratos. No fogo, terão que escalar um vulcão em erupção, fugindo de dragões e pedras de fogo.

No ar, eles terão que enfrentar tempestades de vento, fugindo de tornados e de nevoeiros.

Após a conquista de cada pedaço, a pedra mágicamente úmida deveria ser colocada no local de onde foi roubada. Mas, para isso, o exército precisava enfrentar o temido bruxo Esclifordyh. Mas assim como os dois reinos se uniram e com amizade resolveram seus desafios, resolveram propor ao mágico um tempo de paz.

Esclifordyh aceitou na hora e todos viveram felizes para sempre, em harmonia, na ilha, em um único e grande reino.

As professoras de Arte ajudaram as crianças a confeccionarem suas fantasias. A professora de Educação Física auxiliou na construção dos circuitos de desafios para o jogo, com os materiais que dispunha em seu espaço de trabalho. Após alguns dias de preparativos, o grande dia do jogo aconteceu no pátio da escola e contou com a participação das crianças e das professoras das diferentes disciplinas (Artes, Educação Física e Regente da Série).

Para construir essa atividade lúdica, as crianças usaram seus repertórios de brincadeiras, tanto aquelas vinculadas ao meio digital (avatares) como as mais tradicionais. Entretanto, o centro de nosso interesse era abordar a linguagem dos jogos eletrônicos, e, assim, o desafio seguinte seria traduzir tal experiência de brincadeira desenvolvida pelas crianças para a linguagem digital. Foi nesse momento que entrou no mapa do jogo investigativo a equipe do grupo de pesquisa Edumídia, coordenado pela professora doutora Dulce Márcia Cruz, CED-UFSC. Com o intuito de capacitar os professores para além do uso dos *videogames* como recurso apenas ilustrativo, mas de apreensão de uma linguagem, a equipe de pesquisadores organizou um *whokshop*, com as professoras de Arte e Regente da turma do 4.º ano C do CA-UFSC,

sobre os recursos básicos do *software* RPGMaker, para o posterior trabalho de mediação com as crianças.

Ao concluírem a fase de produção do *videogame*, projetou-se o jogo para a realização de uma análise conjunta, permitindo uma reflexão coletiva dos pontos a melhorar no jogo. Foi curioso observar as crianças discutindo enquanto jogavam, lembrava mais uma *lan house* do que uma sala de aula informatizada. A professora-pesquisadora colocou-se no lugar de aprendiz, quando assumiu o comando dos avatares para experimentar a criação dos alunos. Cada dupla que elaborou a fase auxiliava a professora-pesquisadora a superar os desafios do jogo, e ela, por sua vez, perguntava e apontava as dificuldades que encontrava enquanto estava jogando. Como o jogo estava projetado na parede, todos podiam acompanhar o desempenho da professora, que questionava sobre alguns aspectos específicos, como: - Por que tem luta no jogo? Não era para ser um jogo colaborativo? Essa foi uma questão controversa, que gerou muitas falas inflamadas, mas a maioria concordava que algumas duplas haviam colocado muitas lutas desnecessárias, mas argumentaram que não ter luta também não era uma solução, porque as lutas ajudavam a criar o suspense e aumentar o desafio. Após o término e avaliação do *videogame* criado pelas crianças, os pesquisadores do Edumídia fizeram uma entrevista semiestruturada com os estudantes sobre o processo de produzir um jogo eletrônico na escola.

Um dos desafios dessa experiência de ensino e pesquisa era que os estudantes também pudessem participar ativamente da construção da investigação acadêmica da professora-pesquisadora. Para encorajar as crianças a se tornarem pesquisadores mirins, atuando ativamente nas escolhas e decisões, as professoras trabalharam alguns aspectos da estrutura de pesquisa com os alunos e alunas, usando como estratégia analogias com jogos de tabuleiro e cartas – *Scotland Yard* e *Detetive de Cartas*. Assim, ao relacionarem a investigação policial com a pesquisa acadêmica, puderam tratar do conceito de hipóteses, de coleta e análise de evidências. Os estudantes também construíram Diários de Campo, nos quais registraram as aulas, temas e acontecimentos que viviam em seus cotidianos que se relacionassem com o que estavam

trabalhando, bem como registravam suas expectativas e angústias acerca de seu processo de criação e construção de conhecimento em Arte. Ao tomarem contato com questões que permeiam a pesquisa, puderam auxiliar significativamente em algumas decisões do processo, como por exemplo: a professora-pesquisadora queria garantir o direito de autoria de seus estudantes no que se refere às suas produções visuais; então, as próprias crianças encontraram uma solução tangencial, indicaram que fossem usados os nomes de seus avatares de jogos eletrônicos, como o *Club Penguin*, em que eles poderiam identificar uns aos outros, porque costumavam jogar juntos e, dessa forma, as demais pessoas não teriam ideia de quem eram elas. Convém ressaltar que os estudantes também puderam participar de um evento acadêmico sobre *videogames* na UFSC. A professora e a pesquisadora do Edumídia apresentaram a experiência por meio de comunicação e convidaram as crianças para estarem junto e responderem às perguntas do público presente.

Após terem construído um jogo com base nas referências da cultura visual de seu entorno, tanto na versão analógica como digital, bem como conhecerem por analogia com jogos de mesa como se estrutura uma investigação acadêmica, a pesquisa sobre o *Game Art* foi finalmente iniciada. A primeira estratégia foi a de apresentar o universo artístico, enfatizando dois conceitos de arte contemporânea importantes para melhor compreender a produção dos *videogames* artísticos - a apropriação e a interação. Alguns artistas, como Picasso, Duchamp, Warhol, foram importantes para ajudarem nesse processo de apreensão do conceito de apropriação. Já a interatividade nos remeteu às experimentações artísticas do Neo-Concretismo no Brasil, como as propostas de Hélio Oiticica e Lygia Clark. Inclusive, as professoras e as crianças construíram um penetrável em conjunto, explorando a sensorialidade da interação obra-público.

Os exemplos de Arte Digital, como *net.art*, *software art* e fachadas midiáticas foram comentados e discutidos por meio de provocações e questionamentos, para, finalmente, tratarmos dos *Game Art* e experimentarmos conjuntamente alguns deles. O foco da pesquisa e das

aulas conduziram-se aos jogos eletrônicos *Samorost 1* e *Pac-Mondrian*. O primeiro foi jogado em sala de aula em seus UCAs (Um Computador por Aluno), que se converteu em uma *lan house*, pois, antes de entrarem no jogo, a professora-pesquisadora anunciou que nunca conseguiu passar da primeira fase do jogo. Então a resposta dos estudantes foi que ela não se preocupasse, pois juntos conseguiriam ultrapassar as fases. Nesse dia, as professoras puderam ver como a dinâmica de aprender com os *videogames* acontece; os que conseguiam ultrapassar a fase, iam até os demais e os ajudavam a solucionar o desafio. Meninos e meninas sem distinção concentraram-se e construíram uma dinâmica própria de ensinar e aprender de forma autônoma, e a figura da professora naquele momento não desapareceu, mas tomou a dimensão de aprendiz, porque a cada fase ultrapassada eles a chamavam para explicar como conseguiram solucionar os desafios do jogo. Ao final, a professora comentou sobre as imagens do *Samorost* e as referências que trazia do movimento artístico Surrealista, que foram aprofundadas na aula seguinte.

Já a experiência de jogar *Pac-Mondrian* foi diferente. Por problemas de ordem técnica, apenas um computador em toda a escola conseguia abrir o jogo, e ficava, justamente, na sala dos professores. Então, a estratégia era ir chamando os alunos individualmente para jogarem. O comprometimento das crianças com a pesquisa era tanto que eles não quiseram interromper a dinâmica nem no horário do recreio, quando vários estudantes vieram observar o colega da vez. Os momentos de trocas e reflexões conjuntas eram sempre os mais significativos para as crianças, como pudemos observar por meio de suas falas durante o recreio, olhando e comentando sobre o jogo *Pac-Mondrian*. Como a professora-pesquisadora já havia passado o endereço eletrônico do jogo, algumas crianças já haviam também experimentado em casa.

Além de jogarem e anotarem em seus diários como foram essas experiências com os *Game Art*, as crianças foram desafiadas a contarem o que aprenderam e como se relacionaram com os jogos eletrônicos artísticos numa narrativa visual, construindo imagens e sendo curadores de uma exposição a realizar-se no Espaço Es-

tético da Escola. Nesse processo de construção visual, o conceito de interação e, principalmente, o de apropriação visual foram utilizados pelos estudantes como estratégias para suas produções. Alguns estudantes, por exemplo, construíram maquetes que simulavam espaços museológicos. Colocaram fragmentos de imagens dos *videogames* artísticos e seus avatares em diálogo com reproduções impressas de obras de artistas reconhecidos, ou seja, por meio da citação direta ou indireta, essas crianças outorgaram aos *Game Art* uma validade artística, conforme podemos observar nas imagens abaixo (Figura 2, A e B):



Figura 2 (A) - Maquete de MiLiCaCa, TheRock e RockEstar1900 . 2012.  
Fonte: Fotografia de Yoli Inácio



Figura 2 (B) - Maquete de anjinho.simpson007 . 2012.  
Fonte: Fotografia de Yoli Inácio

Um dos recursos mais utilizados na construção dos textos acadêmicos, a citação, nas artes visuais também

é encontrado. Vários artistas utilizam essa forma de intertextualidade, também conhecida como citacionismo. Dessa forma, algumas crianças utilizaram a citação indireta como recurso narrativo, apropriando-se de estruturas e elementos presentes nas imagens dos artistas, e construíram uma nova imagem, como podemos perceber na imagem abaixo, em que se apresenta a técnica da *colage* na construção de uma *assemblage*, utilizando cubos de madeira que constituem o Material Dourado, instrumento pedagógico criado por Maria Montessori para o ensino da Matemática (Figura 3).

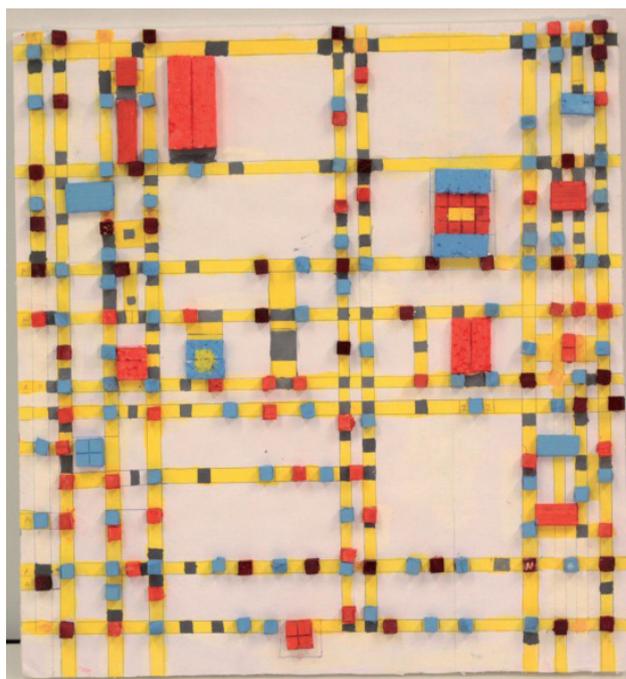
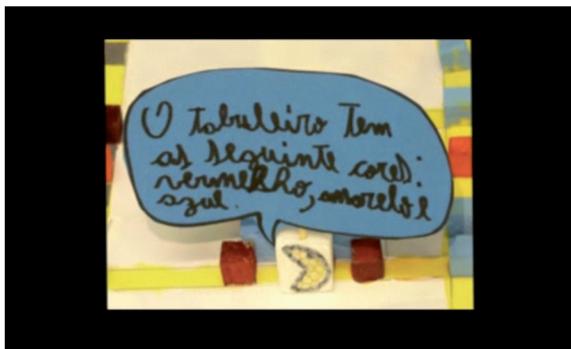


Figura 3 - Assemblage Pac-Mondrian. Alilice13. 2012.  
Fonte: Fotografia de Yoli Inácio.

Numa das animações produzidas por uma dupla de estudantes, eles se apropriaram da *assemblage* produzida pela colega para construírem uma animação. Nela a estratégia utilizada foi fazer com que o narrador, uma figura de isopor que simulava o avatar *Pac-Man*, conversasse com o espectador, provocando com perguntas e apresentando respostas. Nesse diálogo, observamos que as crianças realmente haviam compreendido o conceito de apropriação artística utilizada nos *Game Art*, pois até a música eles agregaram na narrativa, exemplificando as diferentes apropriações realizadas no *Pac-Mondrian* (Figura 4).

# PAC-MONDRIAN



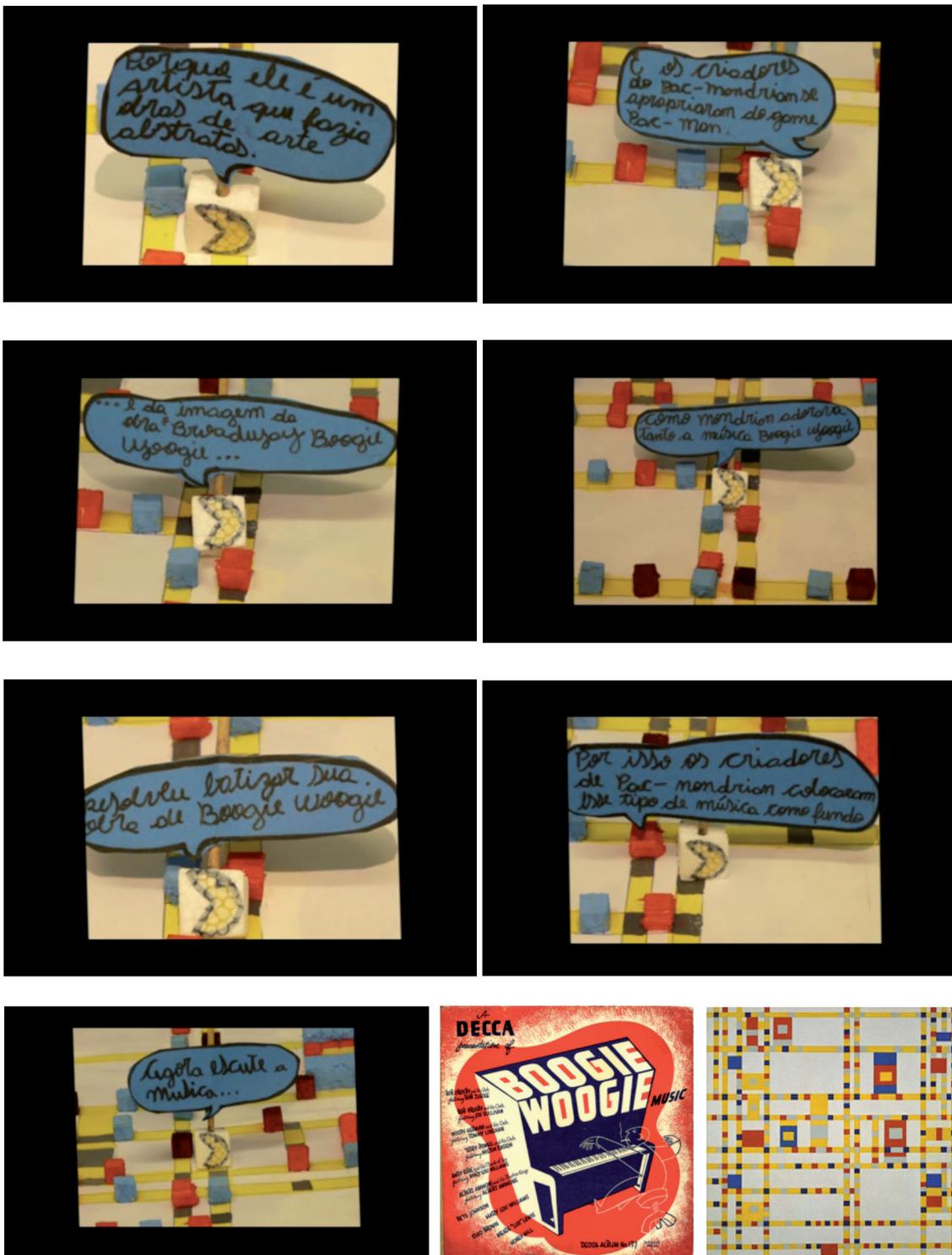


Figura 4 - Sequência de frames animação PacMondrian. OBarateador e Java10. Ano de 2012.  
 Fonte: Fotografia de Java10.

### ***Jogo investigativo: análises decorrentes***

Diante do universo das relações que se entrelaçaram na pesquisa de doutorado, optamos por apontar aqui algumas análises decorrentes dos diálogos efetuadas pelos alunos ao responderem, em pequenos grupos, duplas ou individualmente, questionamentos referentes ao processo da pesquisa efetuados pela professora pesquisadora.

Com relação a participarem da pesquisa: os estudantes foram unânimes em dizer que gostaram de trabalhar com pesquisa, apenas dois relativizaram as respostas, uma resposta apontando que gostou “mais ou menos” e outra que, apesar de ter gostado bastante, também “queria trabalhar com arte, pintura nas telas”, afirmando que também achava bem interessante, oportunizando-nos verificar que as criações visuais em suportes materiais, com técnicas mais tradicionais da arte, também apresentavam-se como importantes para as crianças. A fala de alguns estudantes demonstra que termos trabalhado com pesquisa “Foi bem legal! Bom! Trabalhar com *videogame* na aula de Arte foi uma surpresa grande”, foi diferente porque faziam pesquisa, mas não aprendiam a “pesquisar como fazer uma pesquisa [...] Eu acho que todas as crianças gostam de pesquisar, de descobrir coisas novas. Achei bem legal!”. O fato de a prática da pesquisa gerar novos aprendizados foi destacado por outro aluno ao apontar que “pesquisar é uma coisa assim que você aprende, porque você pesquisa uma coisa e aparece outra interessante”. O sentido de colaboração desenvolvido na prática de uma pesquisa participativa fora apresentado no diálogo estabelecido entre um grupo de alunos, evidenciando-se através destes fragmentos: “A gente trabalhou em grupo, cada um ajudou o outro.” [...] “Foi uma causa pra gente se relacionar.” [...] “Porque a gente não trabalhava muito com todo mundo da sala. A gente gostava mais individual ou com as amigas. Mas agora a gente se entende bem melhor.”

Quanto ao que as crianças realmente gostariam de ter pesquisado, se pudessem ter selecionado o tema, muitas afirmaram não termos escolhido tema melhor, outras apontaram para a pesquisa sobre os jogos do cotidiano, e algumas não tiveram dúvidas em identificar seus te-

mas: livros, geleiras; natureza, história da *pizza*, o gasto de combustível e o não uso da bicicleta como meio de transporte, sendo alguns deles relacionados com Arte, como: filme, paisagem e artistas famosos. Todavia, foi nas falas em que alguns estudantes apresentaram dificuldades em identificar uma temática, que constatamos que o fato de o professor-pesquisador propor um tema de pesquisa oportuniza provocações e ampliações do repertório visual para além dos artefatos da cultura visual presentes no cotidiano dos estudantes, podendo gerar uma forma significativa de aprendizagem em Arte e levá-los a outros conhecimentos. Destacamos pelas falas: “Não sei ... porque todos os temas que vocês escolhem são muito legais!”, “Até para a gente conhecer um pouco mais, até porque hoje em dia a gente fica muito focado nos *videogames* que a gente brinca, brinca, brinca só com aqueles. A gente aprendeu outros *videogames*, outros modos de jogar os *videogames*. Eu achei bem importante”, e “Seria legal a gente se expressar sobre os *videogames*, só que se expressar com os *videogames* também. [...] eu acharia legal que a gente contasse uma história através de um *videogame*.”

A questão referente a se gostariam de continuar pesquisando nos próximos anos com outros professores permitiu refletirmos como as práticas pedagógicas na escola chegam às famílias e são por elas valoradas, conforme verificamos através do comentário de uma aluna: “Sim, sim, sim! Até a minha mãe tinha falado que é bem legal esse jeito de ensino, porque ela mesma ... como os professores, quando ela tinha a minha idade, não trabalhavam com pesquisa, foi um desespero na faculdade. Então, ela acha muito legal porque a gente vai aprendendo para o futuro”. Percebemos que, ao propormos pesquisar com as crianças, delinea-se para a família um percurso acadêmico, que parece ser relevante por estarmos dentro de um *campus* universitário. Questionamos, entretanto, essa posição, uma vez que pensamos a pesquisa na escola para além do conhecimento acadêmico, gerado pela pesquisa universitária, mas permeando todas as instâncias dos fazeres gerados na vida. Continuar a aprender com a prática da pesquisa na escola remeteu-nos ao princípio de aprendizagem denominado por Gee (2009, p. 170-171) como Produção, em que os estudantes deve-

riam ajudar a escrever também o currículo escolar, conforme verificamos nos fragmentos do diálogo de alguns alunos: “A gente até poderia trabalhar os alunos com os professores. Ia ficar irado! Tipo assim em grupo: três crianças e um professor ou cinco crianças e um professor. Tipo: cada um pesquisa um artista. E cada um tem um professor para poder ajudar, compartilhar ideias e outras coisas”. Esse diálogo também é um bom exemplo de como as ideias se desenvolviam nessa turma, como eram compartilhadas e complementadas entre todos. O projeto de um novo modelo curricular, ressaltado aqui pela aluna a partir da importância de compartilhar ideias, de fazer escolhas de pesquisas, de acordo com interesses dos alunos e de ter a figura do professor como um orientador, aponta para formas de aprender e ensinar mais significativas para os estudantes e para nós, professores, o que muitas vezes temos dificuldades, como professores, de vislumbrar.

Frente aos questionamentos referentes às diferenças e semelhanças entre os *videogames* apresentados em sala e os que costumavam jogar em casa e com seus amigos, pudemos perceber que os alunos observaram que as dinâmicas e objetivos dos *games art* se diferenciavam dos jogos de seu cotidiano, uma vez que nestes, os avatares matam, e os cenários “são de castelos, às vezes são de corrida, às vezes de montar paisagem”, e não possuíam imagens realistas, como o *Samorost*. Com relação às semelhanças, estas foram evidenciadas por falas que apontavam para a dinâmica dos jogos, como: “tem parecido, porque... oh! Vamos supor o *Samorost*, ele é um *Game Art*, mas só que tem vários... Assim... e tem que ir clicando nas coisas para ele juntar depois ele vai. Daí, é parecido com o *Samorost* que você tinha que fazer todas... juntar algumas coisas, fazer e depois você passava de fase. Eu acho que é bem parecido com isso. Também o *Pac-Man*. O *Pac-Mondrian* não tem uma coisa parecida, porque ele já é um *Pac-Man*, então, já é”. Verifica-se também nessa fala a compreensão do conceito de apropriação, pela evidência de que não é uma dinâmica parecida com a do *Pac-man*, é a mesma dinâmica que foi apropriada.

Quanto às imagens dos *game art*, a estética diferenciada adotada no *Samorost* ao utilizar a colagem de fotos de

vegetação num cenário composto também por imagens criadas no computador, chamou a atenção das crianças, sendo apontadas como “mais bacanas”, por serem imagens que nunca tinham visto antes em seus *videogames*, parecidas com fotos reais. Uma aluna reconhece que *Samorost1* tem referências dos jogos comerciais e de entretenimento, ao estabelecer, nos *videogames* que costuma jogar, analogias com o ambiente espacial que tem foguete. O fato de muitos alunos, ao realizarem suas produções artísticas, terem colocado imagens dos *games* dentro de maquetes de museus, oportunizou-nos constatar que os *games art* foram destacados com o mesmo grau de importância das obras de arte. Sendo questionados a respeito, responderam: “[...] não sei, é como se tu estivesse numa exposição no computador”; “bom! É um... é tipo um quadro que interage com as pessoas. Tipo *Samorost*, ele serve para ser jogado, mas também é uma obra de arte. O *Pac-Mondrian* é um monte de quadradinhos de uma obra de arte, mas é um jogo também”. Alguns alun@s destacaram que são até mais importantes porque eles interagem mais do que as próprias pinturas. Uma das alunas acrescenta: “Mas os adultos valorizam mais as obras no papel ali, neh! Não nos videogames, neh! Porque alguns não conseguem ver além disso. Coisa que a gente está aprendendo”. Consideramos relevante a aluna relacionar o valor que, supostamente, os adultos dão às obras canônicas, ao inferir que eles não conseguiam ver os *videogames* além do conceito de brinquedo, bem como reconhecer o diferencial de aprendizagem, ao trabalhar com essa manifestação de arte contemporânea como forma de ampliação do repertório visual e artístico.

Além do aspecto relacionado à aprendizagem, pudemos, no aspecto relacionado à diversão, constatar que, para a maioria dos alunos, os *Games Art* apresentados em sala eram igualmente divertidos como os jogos que costumavam jogar em casa, e muitos jogaram fora do horário de aula. Um dos alunos, conhecedor de muitos *videogames*, tendo em vista o inventário efetuado em seu Diário, abordando referências visuais e experimentos de jogabilidade dos jogos eletrônicos, apontou que estes não eram divertidos como os que ele jogava, entretanto outros dois alunos apontaram como mais divertidos dos que os jogos que costumam jogar.

Com relação ao trabalho desenvolvido nas aulas de Arte ter provocado alguma mudança no modo de olhar para seus jogos cotidianos, dois alunos não consideraram ter identificado mudanças significativas, conforme observamos em uma das falas da aluna que diz que sempre observou bastante os gráficos dos jogos: “Mudou! Mas, vou ser bem sincera, não mudou tanto assim, porque a gente fica mais focado no *videogame*”. Entretanto, alguns estudantes identificaram algumas mudanças, conforme observamos: “agora eu estou percebendo mais coisas, alguns detalhes que antes eu não via”; “inclusive no desempenho. Observar os detalhes nos ajuda a conseguir passar de fase, antes eu ficava muito irritado”, e “me deixou com mais imaginação”. Na fala de uma das alunas, observamos um modo de olhar mais estético para os *videogames*, quando diz: “Mudei, antes eu olhava só como uma diversão. Eu olhava pra jogar, não pra olhar como está o desenho ou essas coisas. Hoje, tipo, a minha irmã estava jogando *Outcast*, que é um jogo de 1999. Os gráficos são horrorosos (ela ri). Tem que falar a verdade, são horrorosos. Agora eu percebo como os gráficos de alguns jogos são horríveis, o que nunca percebi. [...] Agora tem jogos que eu olho e digo: Olha aquele jogo de guerra, olha como os gráficos são perfeitos. Olha a roupa dele tá bem desenhada. [...] antigamente eu não observava. Observava o jogo, como ela tava jogando. Hoje, eu observo as imagens”.

Quanto aos videogames apresentarem conteúdos que podem ser trabalhados na escola, a maioria dos estudantes afirmou que sim, são artefatos que podem ser relacionados com diferentes áreas de conhecimento e podem ser trabalhados como recursos para aprender conteúdos escolares, conforme verificamos: “Sei que tem de fazer desenho, poderia ser de Arte. De colorir, exatamente, não. Mas de fazer desenhos. Alguns têm de tabuada, alguns têm para fazer textos, para conversar. Mas até essas redes sociais ajudam no português, vai treinando. De Matemática tem jogo de tabuada, de divisão. Acho que têm muitos jogos que são próprios para a aprendizagem”. Muitos ressaltaram a estratégia como um aspecto importante para ser relacionado aos conteúdos escolares, como verificamos nesta fala: “Pode, pode sim. [...] tem que ver estratégia, antes de

fazer qualquer coisa tem que olhar pra ver que direção tomar. Te ajuda a estimular o pensamento”.

Na questão se haviam gostado da divulgação, socialização da experiência vivenciada nas aulas de Arte por meio da montagem de uma exposição no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC e da participação em um evento acadêmico “I Simpósio de Pesquisas em Games da UFSC”, observamos, pelas falas das crianças, a importância que atribuíram ao fato de compartilharem os conhecimentos aprendidos. O desafio de contar o que aprenderam em forma de narrativa visual, sendo curadores do espaço expositivo, selecionando e organizando o material de forma a divulgar o aprendido, configurou-se como exercício de expressão essencial para a alfabetização da linguagem visual. Todos os alunos afirmaram terem gostado de expor seus trabalhos, podemos verificar por uma das falas: “Eu gostei bastante de trabalhar, né! Porque foi a primeira exposição que a gente fez no Espaço Estético do Colégio”. Alguns enfocaram também a importância do retorno do público sobre suas imagens, destacando o fato de uma exposição também ser um modo de ensinar as pessoas sobre os conhecimentos trabalhados em aula. Observamos pelos comentários: “Acho que é legal todo mundo ver e poder dizer o que achou naqueles papezinhos”; “Sim, acho que elas vão sentir o que é o Surrealismo”; “As pessoas vão saber muito mais sobre *Game Art*, sobre tudo o que a gente mostrou aqui, sobre os desenhos, sobre o *Pac-Mondrian*”.

“Legal apresentar para os outros nossos conhecimentos sobre arte”, destaca um dos alunos ao referir-se à participação no evento acadêmico. A maioria das crianças afirmou ter gostado de participar da comunicação, trazendo suas observações: “Eu achei legal porque os adultos estavam vendo o que as crianças faziam, e geralmente os adultos apresentam o que fazem e as crianças que veem”; “Eu até achei importante, neh! Mas não tanto, só um pouco porque eles fizeram bem pouca pergunta”; “Quem eram aquelas pessoas? Mas por que eles não perguntavam? Ficaram calados?”. O momento em que as vozes das crianças ecoaram no ambiente de pesquisas acadêmicas foi de extrema importância, era o momento de reconhecer que elas também eram pesquisado-

ras, conferindo-lhes a autoridade acadêmica que possui todo e qualquer pesquisador.

### Algumas considerações

Aprender com e sobre os *videogames* em um processo de pesquisa participativa gerou diferentes interações entre o objeto de estudo e os estudantes. No contato direto com dois *videogames* artísticos no espaço escolar, as crianças mantiveram diversas relações com essas manifestações de arte contemporânea. Em resumo, os estudantes relacionaram-se com os *Game Art* como uma atividade prazerosa e divertida; um dispositivo de ampliação do repertório visual; meio de expressão artística, como linguagem; como referência para entender a arte, com ênfase nos conceitos de apropriação e interatividade; como catalizador de aprendizagem colaborativa; como expressão que relativiza o olhar, provocando que este se fixe nos detalhes das imagens; e como um desencadeador de articulações entre a arte e as imagens de seu cotidiano.

Essa experiência permitiu a abertura para novas janelas, fendas de passagem através das imagens, levando-nos a múltiplos encontros e desencontros, campos de conhecimentos, imaginações, modos de ser, sonhar e viver.

### Referências

- ALVES, F. N. P. **Gamearte**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Orgs.) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CONNELLY, M. Y.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes. 1995. p. 11-59.
- COSTA, F. C. B. Novas mídias: alterando regras no jogo de aprender e ensinar arte. In: ALENCAR, J. N. P. de; MONTEGUTI, F. (Orgs.). **Sobre Tudo: muitas ideias para pouca gaveta/ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. CA em revista: 50 anos. v.7, n.1. Florianópolis: UFSC, 2011, p. 129-143.**
- COSTA, F. C. B.; OROFINO, K. Z. Televisão e Educação: possibilidades educacionais a partir de programas televisivos. In: **Revista do Centro de Artes da UDESC. DAPesquisa**, Florianópolis, n. 9, ago/2011 a jul/2012, p.174-189.
- COSTA, F. C. B; MADDALOZZO, S. **Interconectando ventanas y creando nueva imágenes**. In: Congreso Internacional "Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Tecnologías de la imagen, espacios de experiencia educativa y acontecimientos visuales", 3. MIRANDA, F.; VICCI, G.; VIDA, Reyes G. (Orgs.). Montevideo (Uruguay), 14-16 octubre 2014, p. 58-64.
- FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Afrontamentos, 2009.
- GASPAR, D. da R.; HERRAIS, F. G. Uma aproximação dos jogos eletrônicos a partir dos estudos da cultura visual: representações de gênero e masculinidade no âmbito escolar. In: RAMALHO E OLIVEIRA, S. R.; FREITAS, N. K. (Org.). **Proposições interativas: arte, pesquisa e ensino**. Florianópolis: UDESC, 2010. p. 51-69.
- GASPAR, D. da R.; CRUZ, D. M. Alfabetización digital en prácticas de creación de videojuegos In: PÉREZ, Gloria S; DE-JUANAS, Ángel, O. (Org.). **Educación y jóvenes en tiempo de cambio**. Madrid: UNED, 2014. p. 409-417.
- GEE, J. P. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Granada: Aljibe, 2004.
- GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**. Florianópolis, Editora da UFSC. vol. 27, n.1 - jan-jun, 2009, p. 167-168.
- HERNANDÉZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNANDÉZ, F. **Espigadores de La cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales**. Barcelona: Octaedro. 2007.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n.19, jan/abr, p. 20-28, 2002.
- LEÃO, L. O jogo ideal de Alice: o videogame como arte. In: SAN-TAELLA, Lúcia; FEITOZA, Mirna (Orgs.). **Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 113-121.
- MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. **Comunidades falsificadas**. São Paulo, 2009. Entrevista concedida a Essenfelder, R. Folha de São Paulo, 25 ago. 2009. Caderno MAIS, ed. 552. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/comunidades-falsificadas>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Culturas da infância e da imagem "aconteceu um fato grave, um incidente global". In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010. p. 37-56.

OROZCO GÓMEZ, G. **Televisión, audiencias y educación**. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación Grupo. Buenos Aires: Editorial Norma, 2001.

Recebido em 01 de junho de 2015.

Aceito em 27 de julho de 2015.

