

Jogo e Educação: menções e concepções em documentos oficiais

Cynthia Macedo Dias^{1*}Marcelo Simão de Vasconcellos²Jéssica Oliveira Barreto³Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Brasil¹Fundação Oswaldo Cruz, Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Brasil²Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Brasil³

RESUMO

Na educação, cada um dos usos (ou não usos) de jogos baseia-se em concepções distintas a respeito de qual seu potencial cultural e de aprendizagem. As práticas pedagógicas não necessariamente seguem as proposições dos documentos oficiais, porém estes circulam e refletem concepções que informam os cursos de formação de professores e orientações institucionais que desembocam no trabalho docente. Com isso, torna-se relevante analisar como os jogos são tratados (ou não) nos documentos oficiais que norteiam a estruturação das práticas educativas. O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções relativas a jogos e atividades lúdicas externalizadas nos documentos oficiais vigentes do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental e Médio. O corpus de análise compõe-se das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. Discute-se as concepções subjacentes aos usos de "jogo" e "lúdico" (como cultura da infância, como cultura popular, como materiais didáticos e recursos de aprendizagem, como linguagem e processos de criação coletiva, e como cultura de movimento corporal) e as possíveis consequências de tais concepções nas práticas educativas. Detecta-se uma ênfase ainda muito forte no sentido da infância e, apesar da entrada dos jogos eletrônicos como objeto de estudo, pouco tratamento dos mesmos enquanto instância que agrega diferentes e complexos conhecimentos. Sugerem-se caminhos que poderiam ser traçados a partir da complexificação das concepções verificadas.

Palavras-chave: educação, jogos, documentos oficiais.

1 INTRODUÇÃO

As formas de constituição dos documentos oficiais que orientam as estratégias educacionais nacionais são pesquisadas e discutidas por diversos autores da área de Educação. Ciavatta e Ramos [1], por exemplo, afirmam que o Brasil passa por uma "era de diretrizes", representada pelo período entre 1994, no governo Fernando Henrique Cardoso, com a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 9.394/1996), e que se estende até o início do governo Dilma, com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Poderíamos dizer que a referida "era das diretrizes" ainda não se esgotou, haja vista a discussão contemporânea acerca da Base Nacional Comum Curricular para as escolas brasileiras. Cada elaboração de documento desse tipo concatena-se com contextos históricos e sociais, tanto nacionais quanto internacionais, e relaciona-se a embates e condicionantes políticos e econômicos, lutas de poder, ao mesmo tempo em que busca orientar e regular, de certa forma, o ensino no país.

O fato de haver diretrizes oficiais não significa que as mesmas sejam seguidas exatamente pelas instituições de ensino e professores. Porém, diretrizes e parâmetros refletem e fazem

circular concepções que estão presentes na estruturação dos cursos de formação de professores, e de muitas das orientações institucionais que desembocam no trabalho deles. Como lembram Ciavatta e Ramos [1], no governo FHC as diretrizes passaram a tomar força de obtenção de consenso, com suporte dos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Com isso, apresentam uma característica dual: tanto como documentos de regulação quanto como documentos de formação, ao legitimar e propagar conhecimentos produzidos na academia [2].

Cada um dos usos (ou não usos) de jogos na educação baseia-se em concepções distintas do que sejam e de qual seu potencial cultural e de aprendizagem. Com isso, torna-se relevante analisar como os jogos são tratados (ou não) nos documentos oficiais que norteiam a estruturação das práticas educativas. No presente trabalho, analisamos as menções a jogos e atividades lúdicas nos documentos oficiais vigentes do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de compreender melhor as concepções que informam as orientações oficiais e, conseqüentemente, muitas práticas educacionais.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Os atuais documentos norteadores da educação básica são a Lei nº 9.394 [3], que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN - 2013) [4] e o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014). Por esse motivo, não analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, anteriores à nova edição das DCN, que têm mais caráter de sugestão do que de diretriz. Futuramente pretendemos estender a análise para buscar mudanças das concepções sobre jogos ao longo do tempo, mas por ora vamos nos ater aos documentos mais recentes.

O corpus de análise, assim, foi composto das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [5], referente apenas às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois a proposta de reformulação do Ensino Médio encontra-se ainda cercada de disputas. A versão analisada da BNCC é a terceira, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) após revisão e complementação, e ainda pendente de homologação. Nesse sentido, acessamos o presente e o possível futuro das diretrizes, como estão hoje colocadas.

A BNCC, orientada pelos princípios indicados nas DCN, propõe-se a normatizar as aprendizagens essenciais (conhecimentos e competências) que todos os alunos brasileiros deveriam desenvolver, em diversas áreas de conhecimento, ao longo da Educação Básica. A BNCC afirma ser referência não apenas para a organização dos processos de ensino e aprendizagem, mas também para outras políticas e ações, como as de avaliação, de formação de professores, de elaboração de conteúdos educacionais e infraestrutura necessária.

Foram selecionados os trechos em que se localizavam os seguintes termos e suas variações: jogo, lúdico e ludicidade. Foram eliminados do corpus termos compostos como "em jogo" e

*e-mail: cymadi@gmail.com

"jogo de palavras", em que o termo "jogo" ocorre em sentido mais amplo. Foram mantidos, assim, termos como "jogos esportivos", por tratarem-se de configurações de regras.

3 DISCUSSÃO DOS ACHADOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica cobrem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação Quilombola, a Educação Indígena, entre outras. Nesse documento, foram verificados: 1 menção na Educação Profissional; 6 referentes à Educação Básica em geral; 6 na Educação Infantil; e 6 no Ensino Fundamental. Referente ao Ensino Médio não foram verificadas menções aos termos jogo, lúdico ou ludicidade.

Na BNCC, as referências a jogos e atividades lúdicas estão presentes não apenas nos anos iniciais, mas também nos anos finais do Ensino Fundamental. As áreas nas quais os termos aparecem também são variadas, o que a princípio apontaria uma situação promissora para o lugar dos jogos na Educação.

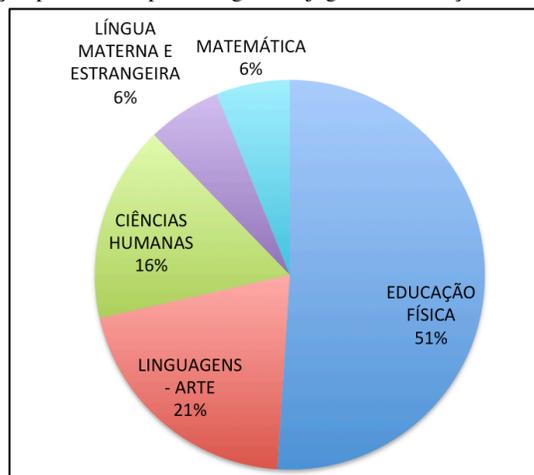


Figura 1: Áreas agrupadas com menções a jogo, lúdico e ludicidade na BNCC (%).

Entretanto, verifica-se uma predominância na área de Educação Física: ao agruparmos as áreas, esta representa 51% das menções. As áreas de Ciências Humanas e Linguagens – Artes também apresentam representatividade importante.

3.1 Jogos e brincadeiras enquanto cultura da infância

Na seção da BNCC relativa à Educação Infantil, verificamos 5 menções a “jogo” e 1 menção a “lúdico”. A menção ao “espírito lúdico” encontra-se na descrição do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, como algo que “anima” a exploração e a vivência do repertório de movimentos, gestos e outras formas de utilização do corpo no espaço, na interação com pares. As menções a jogos encontram-se na descrições de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, e em todas os jogos estão pareados com as “brincadeiras”, descritos enquanto atividades cujos sistemas de **regras** devem ser reconhecidos, assim como as regras do convívio social (campo de experiências: “o eu, o outro e o nós”); atividades que abrangem **gestos**, movimentos, olhares e sons, relacionados a **culturas** diversas, que podem ser **apropriados** pelas crianças e também **criados** pelas mesmas (campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”); oportunidade para o uso do **corpo** e a educação desse uso (campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”); recurso empregado no **relacionamento** com o outro, também levando em conta o corpo (na transição para o Ensino Fundamental).

Alguns dos elementos destacados acima podem ser detectados claramente na definição clássica de Huizinga [6], especialmente: as **regras** que constituem o sistema de jogo, e são, na brincadeira, exercícios para as regras que serão vividas em sociedade; e o **relacionamento** com o outro, ou a formação de grupos sociais; e a própria ligação intensa com a **cultura**, composta de elementos e movimentos relacionados ao jogo.

Kishimoto define o brincar como atividade principal da criança, que lhe dá prazer e que é seu direito [7]. A nomeação dos jogos sempre em conjunto com as brincadeiras, nesse trecho da BNCC, mostra-se coerente com essa perspectiva, em que as interações são o foco: com a professora ou professor, os colegas, os brinquedos e materiais, o ambiente, e entre a escola, a família e a criança.

Uma habilidade de Matemática, proposta para o 1º ano do Ensino Fundamental, recupera o jogo, enquanto situação característica da Educação Infantil, para compor um contexto “de interesse” do aluno, embora esta não apareça em outros estágios, na seção de Matemática. Esta é a única menção a jogos na área de Matemática na BNCC que foge à noção de material didático.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o jogo e a brincadeira aparecem como transição para uma estrutura educacional afastada dessas formas de aprendizagem. Tanto na Matemática quanto nas Ciências Humanas – Geografia e nas Linguagens – Arte, apesar de haver menções a essas experiências, como situações de interesse dos alunos, no mesmo movimento há um reforço à restrição dos jogos e brincadeiras à Educação Infantil, que deve ser superada a partir de uma transição suave.

3.2 Jogos e brincadeiras enquanto cultura popular

Os jogos são mencionados enquanto produtos culturais nas DCN nas áreas de Educação Indígena e Educação Quilombola, enquanto elemento da cultura infantil desses grupos, que devem ser preservadas e transmitidas, e para contextualização de outros aprendizados, criando momentos mais “prazerosos”.

Na BNCC, essa concepção está presente no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, principalmente na área de Educação Física, mas também nas áreas de Linguagens – Arte – Artes Integradas, Linguagens – Arte – Dança, Ciências Humanas e na Geografia e na História. São vistos como parte de diferentes “matrizes estéticas e culturais”, difundidos por meio de “redes de sociabilidade informais”, e considerados jogos “populares”, relacionados a comunidades ou regiões específicas. Essa concepção aproxima-se da de Huizinga [6], no sentido de uma organização social que se compõe por regras acordadas coletivamente e que define grupos sociais.

Na área de Educação Física, as Brincadeiras e Jogos constituem uma unidade temática de aprendizagem. Na descrição dessa unidade, encontramos elementos muito próximos aos da definição de Huizinga. Colocam-se como objetos de estudo, a princípio, principalmente os jogos orais, transmitidos de pessoa a pessoa e de grupo a grupo, compondo uma cultura de jogo, que se vai modificando e que, conforme Brougère [8], é composta de formas e significados. Esses são apontados como resquícios de uma cultura infantil, passada pelos mais velhos, e que os alunos devem estudar mais sistematicamente no Ensino Fundamental. Especialmente na Educação Física, Artes e Ciências Humanas, segundo a BNCC, jogos populares do Brasil e do mundo, e de matrizes indígena e africana, devem ser objeto de experimentação, investigação, explicação por meio de diversas linguagens, e fonte de inspiração para a criação de danças autorais, na área de Dança.

3.3 Jogos como materiais didáticos e recursos de aprendizagem

A única menção a jogos na seção sobre Educação Profissional de Nível Médio, nas DCN, refere-se ao uso de jogos na Educação a

Distância (EaD), como parte do material didático, e “apoio” à aprendizagem. Verifica-se pouca ou nenhuma importância conferida aos jogos, quando o contexto é de formação profissional e/ou de nível médio, e também a pobreza de possibilidades, com jogos vistos como material didático apenas na EaD.

Na BNCC, jogos são referenciados enquanto materiais didáticos apenas na área de Matemática, associados a outros materiais, como ábacos, livros, vídeos, planilhas eletrônicas e softwares, como recursos para a compreensão e o estabelecimento de conexões dos temas matemáticos com o cotidiano. Coloca-se a necessidade de integrar esses recursos em situações que propiciem reflexão, sistematização e formalização dos conceitos.

Utiliza-se, assim, uma concepção de jogos enquanto objetos. Aponta-se mas não enfatiza-se a possibilidade de explorar jogos que vão além da mera repetição e fixação de conteúdos ou treinamento de operações matemáticas, como jogos que tratem de conceitos matemáticos de forma mais abstrata, ou em atividades práticas em que os conceitos sejam mediadores e não o fim.

Nas DCN, contudo, há abordagens mais abrangentes. Na área de Educação em Direitos Humanos coloca-se que os jogos e brincadeiras tenham “por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade”. Percebe-se, assim, um aprendizado que ultrapasse o conteúdo representado no jogo, mas comunique, na sua própria estrutura, os conceitos. Na área de Educação Ambiental, propõe-se que atividades “artísticas e lúdicas” permeiem o estudo, auxiliando a valorização do pertencimento no ambiente, de diversidade e cidadania.

Podemos falar, assim, no aprendizado das regras do jogo que se expande para a convivência em meio às regras sociais, mas também na abordagem da retórica procedimental [9], em que jogadores vão interagir com a estrutura das regras que irão suscitar construções de significados.

3.4 Jogos como linguagem, expressão e processos de criação coletiva

Na BNCC, na área de Linguagens – Arte, especialmente em Teatro e Música, jogos são mencionados como contextos de criação e improvisação e como forma de exploração dessas linguagens artísticas. A partir desses “jogos”, no âmbito das Artes, o corpo tem seu lugar como instância de aprendizagem.

Embora haja nessa concepção um resquício da ideia de jogo enquanto brincadeira, esta pode inspirar outros usos dos jogos na escola, considerando o corpo nos processos de aprendizagem. A criação coletiva e colaborativa também é destacada, no objetivo de criação e improvisação pela interação e construção coletiva.

Na área de História, jogos (também associados às brincadeiras) estão colocados enquanto objetos de conhecimento, instâncias de interação social e espacial e formas de representação da vida social e de localização no espaço. Na área de Língua Inglesa, os jogos também são mencionados, num misto de material didático e instância de interação: uma habilidade envolve jogar para interagir de forma oral na língua que está sendo estudada.

Verificamos menções a jogos, ainda, enquanto meios de comunicação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na área de Língua Portuguesa também se propõe que a expressão oral seja desenvolvida a partir da proposição, criação ou engajamento em jogos (e brincadeiras). Abre-se assim um espaço para uma atividade que nem sempre se verifica: a criação de jogos por alunos, que tem poucas menções nos documentos analisados.

Na área de Artes Integradas, os jogos eletrônicos são mencionados enquanto “tecnologias e recursos digitais” que podem ser utilizados enquanto meios de criação artística. Essa concepção tem ressonância com a que vinha sendo discutida até então, de uso do jogo enquanto meio de criação colaborativa, mas

envolve saberes e decisões mais complexas, que a BNCC não aponta como obter, nem foram verificados nas DCN. Entretanto, coloca os jogos eletrônicos como meio, quase que instintivo para os alunos, e não como objetos cuja criação envolve um saber e uma organização específicos.

3.5 Jogos como cultura de movimento corporal e objeto de estudo

Nas DCN, jogos enquanto esportes estão localizados no âmbito de esportes televisionados, que concorrem com a leitura tradicional, e espaços de construção de identidades sociais e culturais dos estudantes, na figura dos “jogos escolares”, que, instâncias “rituais” da escola”, também constituem o currículo.

Os jogos têm uma presença significativa na BNCC na área de Educação Física, como parte de uma cultura de movimento corporal que inclui desde os esportes e jogos tradicionais até os jogos eletrônicos. As “brincadeiras e jogos” compõem uma unidade temática, como objetos de conhecimento. Na descrição da área, jogos são vistos tanto como “ferramenta auxiliar de ensino” (e, acrescentaríamos, de aprendizagem) quanto como conteúdo específico, com valor em si, que deve ser trabalhado. O texto ressalta não apenas o esporte enquanto conteúdo, suas regras, táticas e formas de jogar, mas principalmente o jogo enquanto produto cultural (já tratado neste artigo) e enquanto prática corporal, parte de uma cultura corporal.

Na descrição da área, destacam-se os “saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas” presentes no universo cultural a que os alunos podem ter acesso pela via da Educação Física. O termo “agonista” tem ressonância na classificação feita por Roger Caillois [10]: a característica agonística está representada na competição que caracteriza muitos jogos, especialmente os esportes.

Também é destacado que essa abordagem envolve formas de expressão que podem ser consideradas para além da racionalidade científica típica, que em geral domina os espaços e saberes escolares. São mencionados, ainda, os “jogos de malabares”, embora estes sejam menos sistematizados que outros.

Nas práticas corporais, ressalta-se a valorização do “trabalho coletivo e do protagonismo” como parte da competência para participar de práticas corporais. As habilidades envolvem, ainda, propor e produzir alternativas em outros momentos e espaços, produzir textos (orais, escritos, audiovisuais) para sua divulgação.

3.6 Jogos como cultura de movimento corporal e jogos eletrônicos

Um achado inesperado desta pesquisa foram as menções a jogos eletrônicos enquanto objetos de conhecimento. Na área de Educação Física escolar já existem estudos que fundamentam a abordagem dos jogos eletrônicos enquanto conteúdos, em função dos processos de virtualização do jogo e do esporte [11]. Na BNCC, duas habilidades são relacionadas aos jogos eletrônicos: “experimentar, valorizar e respeitar os sentidos e significados atribuídos” e “identificar as transformações” nos jogos em função das tecnologias e exigências corporais decorrentes.

Juul aponta que dois dos principais elementos de videogames são um sistema de regras e mundos ficcionais, que se relacionam. Os jogos, assim, conferem contextos para a ação: as regras conferem sentido e possibilitam ações, ao estabelecer diferenças entre movimentos e eventos possíveis [12]. O conflito estabelecido muitas vezes não precisa ser visto necessariamente como negativo, pois, conforme o autor, ele fornece contexto para interação social, além de estabelecer uma relação representacional, simbólica, e não literal, com a realidade.

Entretanto, a relação representacional e simbólica não aparece na descrição das habilidades presentes, justamente, na área que trata os jogos enquanto objeto de conhecimento.

4 CONCLUSÃO

Encontramos referências a jogos e atividades lúdicas em diversas áreas de conhecimento, o que se mostrou positivo, porém nem sempre a concepção de “lúdico” comporta as noções contemporâneas de jogos estudadas no campo dos *Game Studies*.

Nos documentos analisados, os jogos são vistos, junto com as brincadeiras, como parte da cultura da infância. São considerados enquanto produtos culturais, manifestações da cultura oral tradicional, não havendo menção à cultura de jogos atual, contemporânea, diversa, que abrange não apenas os jogos tradicionais mas também os jogos de cartas, tabuleiro, eletrônicos, massivos, em que muitos jovens estão imersos.

Os jogos também são mencionados como materiais didáticos, recursos de aprendizagem, concepção que pode ser alargada, ao vermos os jogos enquanto produtos culturais contemporâneos. Atualmente, os *serious games* são uma área de estudo e pesquisa que cresce, e sua criação envolve processos complexos e conhecimentos específicos, que não são mencionados nos documentos analisados. Parece que é tido como dado que os professores saberão como usar e criar jogos em sala de aula.

Contudo, os jogos estão presentes, nas Artes, enquanto espaços de interação, expressão e criação colaborativa. Esses aspectos são muito relevantes, e podem extrapolar para além das Artes, na elaboração de ações conjuntas com outras disciplinas. Acrescenta-se a contribuição da Educação Física de considerá-los também parte de uma cultura de movimento corporal.

Ao mencionar a entrada da antiga classe de alfabetização como 1º ano do Ensino Fundamental, as DCN apelam para uma mudança nas práticas educativas, associando “o caráter lúdico da aprendizagem” presente na Educação Infantil, envolvendo mais elementos de criação, mobilidade, exploração de linguagens artísticas, em paralelo ao início de uma maior sistematização de conhecimentos que caracteriza o Ensino Fundamental.

A cognição, segundo estudos recentes, relaciona-se não apenas à mente, mas também ao corpo, à linguagem, ao ambiente físico e cultural, que encontram-se imbricados igualmente no processo de aprendizagem [13]. Nesse sentido, as concepções de jogos que envolvem aspectos culturais, corporais, de resolução de problemas podem e devem estar presentes ao longo de toda a vida escolar.

Percebe-se que ainda há muito que avançar para ressaltar a potência comunicacional, expressiva, relacional e cultural dos jogos, e a área de Educação Física parece ser a mais avançada nesse sentido, embora ainda não abarque as características do jogo eletrônico enquanto espaço de significação, comunicação, que pode ser abordado a partir de uma visão crítica. Resta que as áreas de Linguagens e Artes apropriem-se também dos jogos enquanto objetos de conhecimento, linguagens multimodais e contextos de interação, e, junto com a Educação Física, intermediem a apropriação de outras áreas, em iniciativas interdisciplinares. Propostas de ludoletramento [14][15] ou letramento crítico [16], ligadas às áreas da linguagem e da comunicação, trazem propostas mais ricas e complexas para a abordagem dos jogos eletrônicos em contextos escolares, envolvendo não apenas o respeito aos significados, mas também o seu questionamento, chegando até a experiências de criação de jogos [17].

É evidente que, para que esse cenário se concretize da melhor forma possível, é necessário investir na formação de professores e, também, na infraestrutura das escolas, seja com materiais básicos de papelaria indo até mesmo computadores em funcionamento para abrigar softwares básicos de criação de jogos.

Como a Base ainda está em homologação e seu componente relativo ao Ensino Médio ainda em discussão, e as Diretrizes estão sempre dependentes da implementação em currículos, fica clara a oportunidade não apenas para trabalhos diversos com jogos na Educação Básica, mas mais ainda de que os pesquisadores da área

de jogos busquem conhecer e influenciar as políticas no sentido de incorporar os mais recentes desenvolvimentos da área para favorecer a aplicação de práticas mais abrangentes para os alunos da Educação Básica, em especial da educação pública.

REFERÊNCIAS

- [1] M. Ciavatta e M. Ramos. A ‘era das diretrizes’: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17, no 49, 2012.
- [2] E. de Pietri. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. *Currículo sem fronteiras*, 7, 1:263–283, 2007.
- [3] Brasil. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- [4] Brasil. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- [5] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular, 2017.
- [6] J. Huizinga. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8o ed. Estudos. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 2014.
- [7] T. M. Kishimoto. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*, 1–20. Belo Horizonte, 2010.
- [8] G. Brougère. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.* 24, no 2, 1998.
- [9] I. Bogost. The rhetoric of video games. *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning*, 117–140, 2008.
- [10] R. Caillois. *Man, Play, and Games*. Traduzido por Meyer Barash. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2001.
- [11] E. R. de Faria. Jogos eletrônicos nas aulas de Educação Física. *Revista Especial de Educação Física (Anais do Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação física Escolar)* 3, no 1:189–203, 2006.
- [12] J. Juul. *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Kindle. Cambridge, MA; London, England: The MIT Press, 2005.
- [13] R. I. Bannell, R. M. Duarte, C. Carvalho, M. Pischetola, G. Marafon e G. H. B. de Campos. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.
- [14] J. P. Zagal. *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*. Pittsburgh, PA: ETC Press, 2010.
- [15] J. Sánchez-Navarro, D. A. Juárez, e S. S. Martínez. El juego digital e internet como ecosistema lúdico. Jerarquía de medios para el entretenimiento y alfabetizaciones emergentes. *Agentes e Vozes: un panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha*. Yearbook 2014., organizado por Ilana Eleá. Taberg, Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2014.
- [16] R. M. de Albuquerque. LETRAMENTO ELETROLÚDICO COMO CONSCIENTIZAÇÃO: bases teóricas para educar o jogar. *Currículo sem Fronteiras* 14, no 2:57–74, 2014.
- [17] A. P. J. de Oliveira e C. M. Dias. Narrativa nos jogos: uma oportunidade para autoria coletiva na escola. In *Design para uma educação inclusiva*, organizado por Jackeline Lima Farbiarz, Alexandre Farbiarz, e Barbara Jane Wilcox Hemais, p. 117–128, 2016.